



6 Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter



Bildungsreform Band 6

Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter

Impressum

Herausgeber

Bundesministerium
für Bildung und Forschung (BMBF)
Referat Publikationen; Internetredaktion
10115 Berlin

Bestellungen

Schriftlich an den Herausgeber
Postfach 30 02 35
53182 Bonn oder telefonisch unter der
Rufnummer 01805-BMBF02 bzw. 01805-262302
Fax: 01805-BMBF03 bzw. 01805-262303
0,12 Euro/Min.
E-Mail: books@bmbf.bund.de
Internet: <http://www.bmbf.de>

Autoren

Prof. Dr. Thomas Rauschenbach
(Deutsches Jugendinstitut, München, Leitung)
Dr. Wolfgang Mack (DJI, verantw. Koordinator)
Dr. Hans Rudolf Leu (DJI)
Dr. Sabine Lingenauber (DJI)
Dr. Matthias Schilling (Universität Dortmund)
Kornelia Schneider (DJI)
Ivo Züchner (DJI)

Umschlagsgestaltung

Helmut Langer

Stand

Januar 2004
Gedruckt auf Recyclingpapier

Thomas Rauschenbach
Hans Rudolf Leu
Sabine Lingenauber
Wolfgang Mack
Matthias Schilling
Kornelia Schneider
Ivo Züchner

Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter

Konzeptionelle Grundlagen für einen
Nationalen Bildungsbericht

Inhalt

	<i>Vorwort</i>	7
A	Rahmenbedingungen der Konzeption	9
1	<i>Ausgangslage</i>	11
1.1	Auftrag und Anlass	11
1.2	Anspruch und Möglichkeiten einer nationalen Bildungsberichterstattung	14
1.3	Erarbeitung und Aufbau der Konzeption	16
2	<i>Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter</i>	19
2.1	Bildungsverständnis und -begriff	21
2.2	Bildungsorte und -modalitäten	28
2.3	Bildung: Strukturelle und subjektive Dimensionen	35
2.4	Bildung und Ungleichheit	37
3	<i>Datenlage und Datenqualität</i>	41
3.1	Überblick über die Datenlage für non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter	42
3.2	International vergleichende und europäische Datensammlungen	52
3.3	Entwicklungsperspektiven für die Datengewinnung und -erhebung	53
B	Non-formale Bildung in der Kinder- und Jugendhilfe	55
4	<i>Kinder- und Jugendhilfe: rechtliche Grundlagen, institutionelle Verfasstheit, fachliche Leitlinien</i>	57
5	<i>Berichterstattung und Datenlage in der Kinder- und Jugendhilfe</i>	65
5.1	Berichtssysteme in der Kinder- und Jugendhilfe	65
5.2	Die Kinder- und Jugendhilfestatistik	71
B I	Bildung in Kindertageseinrichtungen	77
6	<i>Bildung in der Kindertagesbetreuung</i>	79
6.1	Der gesetzlich festgelegte Bildungsauftrag	79
6.2	Non-formale Bildung für Schulkinder	80
6.3	Non-formale Bildung im Elementarbereich	83

6.4	Gegenwärtige Anforderungen an die Erfüllung des Bildungsauftrags	87
6.5	Konsequenzen für den Bildungsbericht	88
7	<i>Institutionen und Strukturen: Angebote und Leistungen der Kindertageseinrichtungen</i>	91
7.1	Versorgungslage und Angebotsformen	92
7.2	Zugangsmöglichkeiten und Nutzung des Platzangebots	105
7.3	Finanzierung	110
7.4	Personal	114
7.5	Bevölkerungsprognosen und zukünftiger Bedarf	125
7.6	Vergleich mit anderen europäischen Ländern	129
8	<i>Beteiligung und Qualität: Kinder in Tagesbetreuung</i>	139
8.1	Bildungsbeteiligung	139
8.2	Indikatoren für Bildung	163
8.3	Internationaler Vergleich	166
8.4	Qualität	169
8.5	Bildungspläne der Bundesländer	185
8.6	Zusammenarbeit mit Familien	195
9	<i>Bildung in Kindertageseinrichtungen: Fazit</i>	201
B II	Non-formale Bildung in der Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit	207
10	<i>Bildung in der Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit</i>	209
10.1	Bildungsauftrag und -verständnis	209
10.2	Herausforderungen für Jugendarbeit	211
10.3	Felder und Themen der Jugendarbeit	214
11	<i>Verbandliche und Offene Jugendarbeit</i>	217
11.1	Strukturen der Jugendarbeit	217
11.2	Quantitative Entwicklungen der Jugendarbeit	223
11.3	Offene Jugendarbeit	226
11.4	Jugendverbandsarbeit	232
11.5	Jugendbildungsstätten	243
11.6	Kommunale Berichte und Studien	246
11.7	Fazit	251
12	<i>Jugendkulturarbeit</i>	257
12.1	Aufgaben und Strukturen der Jugendkulturarbeit	257
12.2	Datenlage bei den Mitgliedsverbänden der BKJ	259
12.3	Projekte zur Qualitätssicherung und Kompetenzmessung in der kulturellen Jugendbildung	270
12.4	Fazit	274

13	<i>Jugendarbeit im Sport</i>	277
13.1	Strukturen und Daten	277
13.2	Forschungsstand und Datenlage	279
13.3	Fazit	279
14	<i>Jugendsozialarbeit</i>	281
14.1	Aufgabenfelder der Jugendsozialarbeit	281
14.2	Strukturen und Finanzierung der Jugendsozialarbeit in Deutschland	282
14.3	Bildungsverständnis der Jugendsozialarbeit	283
14.4	Datenlage zur Jugendsozialarbeit	283
14.5	Fazit und Entwicklungsperspektiven	296
15	<i>Bildung in der Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit: Fazit</i>	299
15.1	Strukturdaten	299
15.2	Prozess- und Ergebnisdaten	302
15.3	Internationaler Vergleich	303
15.4	Beobachtung der Rahmenbedingungen	304
C	Informelle und non-formale Bildung im Kindes- und Jugendalter: Familie, Peers, Medien und kommerzielle Angebote	305
	<i>Vorbemerkung</i>	307
16	<i>Familie</i>	309
16.1	Familie als Bildungsort	310
16.2	Bildungsorte für Familie	314
16.3	Datenbestand und -qualität	314
17	<i>Peers</i>	317
17.1	Bedeutung der Peer-Group für Kinder und Jugendliche	317
17.2	Bildungsprozesse in der Peer-Group	319
17.3	Erfassung und Nutzung der Bildungsprozesse in der Peer-Group	321
18	<i>Medien</i>	323
18.1	Entwicklungsperspektiven	323
18.2	Datenbestand und -qualität	328
18.3	Datenlücken und -bedarf	332
18.4	Forschungsbedarf	332
19	<i>Nachhilfe für Schülerinnen und Schüler als Beispiel für kommerzielle Angebote</i>	335

D	Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter: Perspektiven für einen Nationalen Bildungsbericht	341
20	<i>Bausteine einer Konzeption für einen Nationalen Bildungsbericht</i>	343
	Literatur	357
	Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen	381
	Verzeichnis der Expertisen	385
	Autorinnen und Autoren	387

Vorwort

Bildung im Kindes- und Jugendalter vor und außerhalb der Schule ist Gegenstand der in diesem Band vorgelegten Konzeption für eine nationale Bildungsberichterstattung. In dieser Konzeption werden non-formale und informelle Bildung in der Kinder- und Jugendhilfe, in Familie und mit Peers, durch Medien und in der Nutzung kommerzieller Angebote als Themen eines Nationalen Bildungsberichts vorgestellt und Vorschläge für eine kontinuierliche Berichterstattung entfaltet. Der Schwerpunkt der Darstellung befasst sich im vorliegenden Band mit der Bildung in Kindertageseinrichtungen sowie der Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit. Es werden empirische Entwicklungen dargestellt, die Datenlage für eine Berichterstattung und Vorschläge zum Ausbau der Datenbasis in diesen Bereichen. Diese Darstellungen sind eingefasst in konzeptionelle Überlegungen und Vorschläge.

Diese Konzeption zu non-formaler und informeller Bildung im Kindes- und Jugendalter fügt sich ein in eine Reihe von Arbeiten an einer nationalen Bildungsberichterstattung (Avenarius u.a. 2003; Baethge/Buss/Lanfer 2004). Sie ist im Deutschen Jugendinstitut von Mai bis August 2003 im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung erstellt worden. Für die Erarbeitung der Konzeption sind Expertisen an Expertinnen und Experten in den Bereichen Kindertagesbetreuung sowie Jugend- und Jugendsozialarbeit vergeben worden. Vertreterinnen und Vertreter von Verbänden der Jugend- und Jugendsozialarbeit sind gebeten worden, in den Expertisen einen Überblick über Strukturen und Datenlage zu geben und Möglichkeiten der Verbesserung der Datenlage aufzuzeigen. Für die Erarbeitung der Expertisen war ein enger zeitlicher und finanzieller Rahmen vorgegeben. Den Autorinnen und Autoren der Expertisen sei an dieser Stelle herzlich gedankt.

An der Erarbeitung der Konzeption und der Erstellung des Manuskripts haben auf Grund der kurzen Zeit, die für die Erstellung der Konzeption zur Verfügung stand, neben den Autorinnen und Autoren weitere Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des DJI und der Dortmunder Arbeitsstelle für Kinder- und Jugendhilfestatistik mitgearbeitet. Vorlagen für einzelne Themen und Textbeiträge haben formuliert: Walter Bien, Waltraud Cornelißen, Angelika Diller, Christine Feil, Annemarie Gerzer-Sass, Heinz Kindler, Andreas Lange, Jens Lipski, Jutta Müller-Stackebrandt, Sophia Peltner, Jens Pothmann, Erich Raab, Ekkehard Sander und Jürgen Sass. An der Textbearbeitung haben mitgewirkt Regina Decker, Katharina Gerwens, Thomas Hummel, Esther Karla, Christian Peucker, Annette Pönisch, Eveline Reitmaier, Elisabeth Schäfer, Hermann Schwarzer, Gisela Schweikl, Andrea Sens, Anna-Katharina Spoerl und Diana Ziegleder. Weitere Lektoratsarbeiten hat José Barth durchgeführt. Die Druckvorlage für den vorliegenden Band ist von Katharina Gerwens erstellt worden, die Endkorrektur des Manuskripts für die Veröffentlichung hat Hermann Schwarzer übernommen. Ihnen allen sei an dieser Stelle herzlich gedankt!

Der Band erscheint in der Reihe Bildungsreform des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Wir hoffen, dass mit dem vorliegenden Beitrag ein Schritt für den Aufbau einer nationalen Bildungsberichterstattung gemacht werden kann.

Deutsches Jugendinstitut, München, im Januar 2004
Thomas Rauschenbach und Wolfgang Mack

A

**Rahmenbedingungen der
Konzeption**

1 Ausgangslage

1.1 Auftrag und Anlass

Die internationale Schülerleistungsvergleichs-Studie der OECD – PISA – hat in Deutschland eine breite öffentliche und politische Diskussion um Bildung ausgelöst (vgl. Baumert u.a. 2001). Die Ergebnisse von PISA wirkten wie ein Schock: Fünfzehnjährige in Deutschland schneiden im internationalen Leistungsvergleich beim Lesen, in mathematischer und naturwissenschaftlicher Grundbildung schlecht ab, Deutschland liegt im internationalen Vergleich im unteren Mittelfeld. Weniger an der Leistungsspitze, als vielmehr im unteren Leistungsbereich und in den offenkundig allzu großen Leistungsunterschieden liegen die größten Mängel. Fast kein anderes, an der Studie beteiligtes Land hat eine so große Gruppe Fünfzehnjähriger mit geringen Lesekompetenzen unterhalb oder gerade an der als Minimum geltenden Kompetenzstufe. In keinem anderen beteiligten Land ist die Kluft zwischen den oberen und unteren Leistungsgruppen so groß wie in Deutschland. Und außergewöhnlich hoch im internationalen Vergleich ist in Deutschland zugleich der Zusammenhang von sozialer Lage und Kompetenzerwerb.

Diese wenig schmeichelhaften Ergebnisse der PISA-Studie haben eine intensive Bildungsdebatte ausgelöst, die längst überfällig war. Sie bezieht sich in einem umfassenden Sinne sowohl auf Bildung als auch auf die Institutionen der Bildung – das ist das Neue an dieser Debatte und darin liegt ein wichtiger Fortschritt im Vergleich zu früheren bildungspolitischen Debatten. Schule hat dabei einen prominenten, doch keineswegs exklusiven Stellenwert. Andere Orte der Bildung von Kindern und Jugendlichen sind längst genauso zu einem Thema und Gegenstand dieser Debatte geworden.

Dazu hat PISA wesentlich beigetragen, da mit dieser Studie Fragen nach dem Zusammenhang des Kompetenzerwerbs in der Bildungsbiographie von Kindern und die damit korrespondierende Bedeutung der unterschiedlichen Orte aufgeworfen wurden. Förderung von Bildung kann mithin nicht auf die alleinige Optimierung der Institution Schule angelegt sein. Ebenso wenig genügt die Optimierung aller Institutionen nach ihrer jeweiligen Binnenlogik. Zentrale Beweggründe der aktuellen bildungspolitischen Debatte sind das Suchen nach den beeinflussenden Zusammenhängen zwischen den Institutionen und deren Zusammenspiel sowie die Weitung des Blicks von formalisierten Bildungsinstitutionen auf die Lebens- und Lernwelten von Kindern und Jugendlichen jenseits der auf Bildungsprozesse spezialisierten Institutionen. Bildungsgelegenheiten und -möglichkeiten von der frühen Kindheit bis zum Schuleintritt und neben der Schule werden somit zu zentralen Themen der aktuellen bildungspolitischen Debatte.

Diese Debatte zeigt mittlerweile erste Wirkungen. Viele Reformvorschläge und bildungspolitische Programme in der Folge von PISA haben deutlich erkennbar grenzüberschreitenden Charakter:

- In der Verwaltungsvereinbarung zwischen Bund und Ländern zur Umsetzung des Programms des Bundes zum Ausbau von Ganztagschulen erhält die Kooperation von Schule und Jugendhilfe einen zentralen Stellenwert.

- Der Zusammenhang zwischen vorschulischer Bildung und Schulerfolg wird in der IGLU-Studie hervorgehoben.
- Die Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule ist ein wichtiges Thema in den Bildungsplänen und -vereinbarungen, die zurzeit in verschiedenen Ländern für Kindertageseinrichtungen für die Zeit vor der Schule erarbeitet werden.
- Nicht nur die Dauer des Besuchs von Kindertageseinrichtungen, auch ihre Qualität und die Prozesse des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule rücken dadurch in die Aufmerksamkeit der Kultuspolitik.

Diesem Bewusstsein und diesem neuen bildungspolitischen Ansatz trägt auch der Auftrag des Bundestages vom 4. Juli 2002 an die Bundesregierung Rechnung, „mit den Ländern eine Verständigung über die Erarbeitung eines nationalen Bildungsberichts und die mögliche Einrichtung eines nationalen Sachverständigenrates zur Berichterstattung und Begutachtung über die Entwicklung des Bildungswesens in Deutschland herbeizuführen“ (Deutscher Bundestag 2002). In der Folge hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) das Deutsche Jugendinstitut (DJI) beauftragt, als Teil der Arbeit an einem Nationalen Bildungsbericht eine Konzeption für den Bereich vor und neben der Schule zu erarbeiten.

In einem Vermerk des BMBF vom 24.03.03 heißt es, die „vorzulegende Expertise soll folgende Elemente enthalten:

- Entwicklung eines Konzepts zur Berücksichtigung der Bildung vor dem Eintritt in die Schule und der non-formalen und informellen Bildung während der Zeit des Schulbesuchs bei einer übergreifenden Bildungsberichterstattung,
- Skizze eines Berichtsteils zu den o.g. Bereichen“.

Der Auftrag für die bis Ende August 2003 vorzulegenden Expertisen für die Bereiche der Berufsbildung/Weiterbildung einerseits und den Elementarbereich sowie die außerschulische Bildung andererseits wird Mitte April folgendermaßen konkretisiert:

„Die ... vorzulegenden Expertisen sollen

- Vorschläge unterbreiten, wie die jeweiligen Themen in ein umfassendes Konzept für eine integrierte Bildungsberichterstattung eingebettet werden können oder auch müssen,
- Möglichkeiten und Grenzen der Berichterstattung mit Blick auf die Datenverfügbarkeit benennen,
- wünschenswerte Vertiefungen sowie offene Forschungsfragen thematisieren und
- mögliche erste Berichtsteile im Sinne von Trendaussagen skizzieren.“

Dieser Auftrag, Möglichkeiten und Wege der Berichterstattung zur Bildung von Kindern und Jugendlichen „vor und neben der Schule“ aufzuzeigen, wird in den hier vorzulegenden konzeptionellen Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht umschrieben und konkretisiert als non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Damit wird eine terminologische Unterscheidung aufgegriffen und diesem Bericht zugrunde gelegt, die zwischen for-

malen, non-formalen und informellen Lernorten und -modalitäten unterscheidet (vgl. ausführlich Kap. 2):

- *Schule* als Ort formaler Bildung von Kindern und Jugendlichen,
- *Kinder- und Jugendhilfe* mit ihren Angeboten, Maßnahmen und Einrichtungen als ein Ort non-formaler Bildung,
- *Familie, Peers und Medien* als typische Orte und Gelegenheiten informeller Bildung im Kindes- und Jugendalter.

Die Konzeption für diesen Teil eines Nationalen Bildungsberichts folgt damit erstens neueren Einsichten über die große Bedeutung informeller Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen außerhalb des formalisierten Lernens in der Schule (vgl. Europäische Kommission 2001). In der Erwachsenenbildung wird informelles Lernen, insbesondere in Blick auf lebensbegleitendes Lernen, längst als eine wichtige und unverzichtbare Form des Lernens anerkannt (vgl. Dohmen 2001). Andere Länder haben informellen Lernprozessen von Kindern und Jugendlichen bereits früher größere Aufmerksamkeit geschenkt und den Stellenwert informellen Lernens u.a. durch Versuche der Zertifizierung dokumentiert (vgl. Pohl/Walther 2003).

In der Konzeption wird *zweitens* auch deshalb von non-formalen und informellen Modalitäten und Orten der Bildung von Kindern und Jugendlichen als Gegenstand eines Nationalen Bildungsberichts ausgegangen, weil damit eine operative Eingrenzung des Gegenstands möglich wird, der nicht vorrangig über die Schule oder gar in Abgrenzung zur Schule erfolgt („vor und neben der Schule“). Dies erscheint umso wichtiger, als bildungspolitische Innovationen und weiterführende Reformen im Bildungsbereich, die aus der durch PISA belegten Misere herausführen, nur in einem gemeinsamen Schritt, an dem *alle* Institutionen und Orte innerhalb und an den Rändern des Bildungssystems beteiligt sowie alle Modalitäten des Lernens und der Bildung einbezogen werden, ermöglicht werden können. Vermutlich können viele Aufgaben nur systemübergreifend, in Bezugnahme auf andere Teilsysteme und in Kooperation mit ihnen bearbeitet werden.

Drittens macht diese Formulierung auf einen weiteren Aspekt aufmerksam, der für eine nationale Bildungsberichterstattung zentral ist. Über Bildung im umfassenden Sinne und systemübergreifend zu berichten, verlangt, neben den formalisierten Orten auch non-formale Formen sowie informelle Prozesse der Bildung und des Lernens in den Blick zu nehmen und hierfür eine empirische Datenbasis aufzubauen bzw. vorhandene standardisierte Erkenntnisquellen weiterzuentwickeln. Bei den non-formalen Orten, soweit sie die Angebote und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe betreffen, ist dies in Bezug auf die Datenlage möglich und in Bezug auf die politische Legitimation kein Problem, da es hier um öffentliche bzw. größtenteils öffentlich geförderte Angebote und Leistungen geht. Im Bereich informellen Lernens von Kindern und Jugendlichen in der Familie oder mit Freundinnen, Freunden und Gleichaltrigen sind dafür deutliche Grenzen zu markieren, nicht nur in Bezug auf die Datenlage, die verbesserungsbedürftig ist, sondern vor allem in Bezug auf die politische Legitimation. In einem Bildungsbericht kann über Lernbedingungen, -gelegen-

heiten und -erfolge in Familien und im Umfeld von Gleichaltrigengruppen zwar berichtet werden, politische Interventionen auf der Grundlage eines solchen Berichts sind allenfalls als sozial-, familien- und jugendpolitische Interventionen und Maßnahmen möglich, nicht aber als bildungspolitische im engeren Sinne der traditionellen Zuständigkeiten. Gleichwohl erscheint es unverzichtbar, diese Bereiche informellen Lernens von Kindern und Jugendlichen auch in einen Bildungsbericht mit einzubeziehen und zu thematisieren.

Um den engen Zusammenhang zwischen sozialer Lage, den lebensweltlichen Zusammenhängen der Heranwachsenden und ihren Bildungs(miss)erfolgen zu analysieren, würde eine nur auf die herkömmlichen Bildungssysteme ausgerichtete Berichterstattung die Problematik bereits vom Ansatz her in ihrem Kern verfehlen; infolgedessen ist der Einbezug non-formaler und informeller Bildung inner- und außerhalb institutioneller Angebote dringend geboten. Hierzu müssen dann aber auch die Bedingungen und Voraussetzungen beachtet und einbezogen werden, die Familien entweder in die Lage versetzen, ihren Kindern vielfältige und anregungsreiche Lerngelegenheiten zu bieten, oder aber, die es Familien im täglichen Kampf, den Alltag zu bewältigen und über die Runden zu kommen, nicht erlauben, ihren Kindern förderliche und anregungsreiche Lerngelegenheiten zu eröffnen (vgl. Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen 2002a). Bildungspolitische Fragen, das wird in der Debatte um verlässliche Betreuung von Kindern in der Schule sichtbar, werden deshalb unter der Hand immer auch rasch zu zentralen sozial- und familienpolitischen, letztlich auch zu gesellschaftspolitischen Fragen und Herausforderungen.

1.2 Anspruch und Möglichkeiten einer nationalen Bildungsberichterstattung

Ein Nationaler Bildungsbericht, der möglichst alle für die Bildungsprozesse von Heranwachsenden relevanten Bereiche umfassen und zumindest konzeptionell einbeziehen soll, muss einer Vielzahl von Ansprüchen genügen und mit unterschiedlichen, für Bildung und Bildungspolitik zuständigen politischen Akteuren auf Bundes-, Länder- und kommunaler Ebene abgestimmt sein: Für Schule und Hochschule mit und zwischen den Ländern, für den Berufsbildungsbereich zwischen Bund und Ländern, für die Kinder- und Jugendhilfe zwischen dem Bund – mit seinen rahmengesetzlichen Vorgaben und seiner Anregungsfunktion – und den Ländern (mit ihrer politisch-administrativen Zuständigkeit) sowie den Kommunen mit ihrer Zuständigkeit für die Gestaltung und Durchführung der Kinder- und Jugendhilfe vor Ort; aber nicht zuletzt auch mit so genannten freien Trägern, also den nicht-staatlichen Akteuren in diesem Bereich.

Ein Nationaler Bildungsbericht, der alle Bereiche in den Blick nimmt, müsste zugleich zwischen den Jugend- und Kultusministerien bzw. zwischen der Jugend- und der Kultusministerkonferenz abgestimmt sein. Derartige Gesichtspunkte spielen zwar bei der Erarbeitung der Konzeption vorerst eine nachgeordnete Rolle, sie markieren jedoch den Horizont dessen, was politisch zu beachten und deshalb hier zu nennen ist. Für eine Konzeption der Bildungsbericht-

erstattung sind sie insofern relevant, als mit den unterschiedlichen Zuständigkeiten von Bund, Ländern und Kommunen zwangsläufig Fragen der Vergleichbarkeit der Bildungssysteme und der sie abbildenden Daten aufgeworfen sind.

Ein Bildungsbericht kann unterschiedliche Wege zur Bearbeitung seiner Aufgaben beschreiten. Er kann deskriptiv datenbasiert Entwicklungen des Bildungssystems und angrenzender, für Bildung relevanter Bereiche und Institutionen darstellen, um auf diese Weise längerfristige Entwicklungen sichtbar und Wirkungen von Politik transparent zu machen; er kann aber auch problemorientiert angelegt sein und versuchen, prospektiv Handlungs- und Steuerungsbedarf in der Politik aufzuzeigen; dabei müsste er anschlussfähig sein für internationale Berichtssysteme, um eine Vergleichbarkeit zwischen Nationalstaaten (z.B. der OECD) zu gewährleisten und so zumindest eine datenbasierte Rahmung einer europäischen Bildungspolitik eröffnen.

Dabei gibt es zwischen den Ländern unterschiedliche Grade der Entwicklung von Berichtssystemen über Bildung; die Entwicklung in Deutschland befindet sich dabei im internationalen Vergleich erst in den Anfängen. Damit sind bereits auch die Grenzen kurzfristiger Möglichkeiten einer international ausgerichteten Bildungsberichterstattung angedeutet, zumal in der non-formalen Bildung – insbesondere im Schulalter, weniger für die Zeit davor – die Disparitäten zwischen den Diensten, Angeboten und Maßnahmen auf europäischer Ebene doch erheblich sind. Dies macht die Aufgabe einer zukunftsbezogenen Weiterentwicklung einer standardisierten internationalen Bildungsberichterstattung nicht gerade einfacher.

Bildungsreform stellt keine einmalige Angelegenheit dar, sie ist eine Daueraufgabe, um das Bildungssystem den sich ständig ändernden Anforderungen, die aus dem gesellschaftlichen Wandel, wirtschaftlichen Entwicklungen und wissenschaftlichen Erkenntnissen erwachsen, adäquat weiterentwickeln zu können. Dazu bedarf es forschungsgestützter Daten über das Bildungssystem, über Input- und Output-Faktoren gleichermaßen. Diese Daten stellen ihrerseits wiederum eine wichtige Basis für weitere Bildungsforschung dar, die notwendig ist, um Bildungsreform als politische Aufgabe auch wissenschaftlich fundiert beraten und unterstützen zu können. Insofern hat diese Konzeption für einen Nationalen Bildungsbericht zu den Bereichen non-formaler und informeller Bildung zwei Aufgaben: Sie skizziert Themen und Fragestellungen, die für eine nationale Berichterstattung als relevant erachtet werden, und sie wendet sich der Frage zu, wie eine Datenbasis für eine künftige Berichterstattung und darauf bezogene bzw. sie begründende Forschung beschaffen sein sollte. In den hier vorgelegten konzeptionellen Grundlagen eines Nationalen Bildungsberichts für den Teilbereich der non-formalen und informellen Bildung im Kinder- und Jugendalter werden infolgedessen Möglichkeiten, Perspektiven, Desiderate und Handlungserfordernisse gleichermaßen aufgezeigt. Es sind deshalb – auf Grund der zu kurzen Zeit für eine grundlegende und eigenständige Gestaltung auf der Basis eines exemplarischen Berichts und stärker, als dies unter anderen Rahmenbedingungen vielleicht sinnvoll gewesen wäre – die beschreibenden und die konzeptionell ausgerichteten Teile ineinander verwoben.

1.3 Erarbeitung und Aufbau der Konzeption

Gemäß des Auftrags werden in diesem Bericht konzeptionelle Vorschläge und Bausteine sowie gegenstandsbezogene und datenbasierte Beispiele zu non-formaler und informeller Bildung im Kindes- und Jugendalter als Teile eines Nationalen Bildungsberichts vorgelegt. Der Bericht enthält deshalb unterschiedliche Textsorten: Im engeren Sinne konzeptionelle Überlegungen finden sich vor allem in den Teilen A und D, während die Teile B und C eher ausführenden Charakter zum Thema non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter haben.

Für die Vorgehensweise waren zwei Handlungsstrategien leitend, die sich im Aufbau dieses Bandes widerspiegeln: In einem eher immanenten Zugang sind konzeptionelle Überlegungen, Entwürfe und Vorschläge anhand der Sondierung, Prüfung und Darstellung vorhandenen empirischen Materials zu den einzelnen Gegenstandsbereichen dieser Konzeption auf- und eingearbeitet worden; in einem davon abstrahierenden und sich dazu reflexiv ins Verhältnis setzenden Verfahren sind konzeptionelle Bausteine für eine Bildungsberichterstattung auf der Basis der Kenntnis der Gegenstandsbereiche, des vorhandenen Datenmaterials und der möglichen Perspektiven und Verfahren einer Bildungsberichterstattung entwickelt worden.

Dieser Bericht verknüpft infolgedessen konzeptionelle und darstellend-empirische Teile. Auch wenn diese Zugänge weitgehend in getrennten Kapiteln dargestellt werden, waren sie in der Arbeit an der Konzeption eng aufeinander bezogen und können im Nachhinein nur analytisch als getrennte Zugänge dargestellt werden. Der Prozess der Erarbeitung der Konzeption unter den vorgegebenen Bedingungen der Zeitknappheit hat es mit sich gebracht, diese Vorgehensweise aus pragmatischen Gründen zu wählen, so dass sich unter dem Strich der Text am ehesten als ein Oszillieren zwischen empirischer, datenbezogener Arbeit und konzeptionellen Reflexionen darstellt, wobei beide Entwicklungsbereiche ständig aufeinander bezogen waren und im Licht des jeweils anderen Fokus betrachtet, kritisch reflektiert und weiterentwickelt wurden.

In Teil A dieses Bandes werden nach diesem einführenden Kapitel Bildungsverständnis, Bildungsorte und -modalitäten und Perspektiven und Bezugspunkte einer Bildungsberichterstattung als Horizont und Bezugsrahmen der Konzeption dargestellt (Kap. 2). Im Anschluss daran wird einführend und überblicksartig die Datenbasis für den Gegenstandsbereich dieser Konzeption vorgestellt und systematisiert (Kap. 3).

Im Teil B dieses Bandes wird non-formale Bildung von Kindern und Jugendlichen in der Kinder- und Jugendhilfe thematisiert. In Anbetracht der Tatsache, dass dieser Bereich der non-formalen Bildung bislang nicht selbstredend integraler Bestandteil einer Bildungsberichterstattung war, wird zunächst kurz in Grundzügen die Kinder- und Jugendhilfe vorgestellt, da sich diese doch erheblich von der Schule unterscheidet (Kap. 4). Zugleich wird im nächsten Kapitel in das System des Berichtswesens anhand der Kinder- und Jugendberichte bzw. der Familienberichte eingeführt (Kap. 5.1) und schließlich als eine wesentliche

Grundlage der standardisierten Beobachtung das Konzept der Kinder- und Jugendhilfestatistik erläutert (Kap. 5.2).

Im anschließenden Teil B I steht die non-formale Bildung von Kindern bis zum Schulalter im Mittelpunkt. Neben einer allgemeinen Einführung zu den Bildungsdimensionen der Kinderbetreuung (Kap. 6) werden zunächst exemplarisch einige ausgewählte Strukturdaten u.a. zum institutionellen und personellen Kontext der Kinderbetreuung vorgestellt (Kap. 7), während im nächsten Kapitel die Fragen der Bildungsbeteiligung und der Qualität und damit auch stärker der Blick auf die Akteursebene im Vordergrund stehen (Kap. 8). Ein kurzes Fazit rundet diesen ersten Teil ab (Kap. 9).

Ähnlich aufgebaut ist der zweite Abschnitt, Teil B II, in dem die Jugendarbeit und die Jugendsozialarbeit im Mittelpunkt stehen. Auch hier wird zunächst die Bildungsfrage für diese Bereiche der Kinder- und Jugendhilfe formuliert (Kap. 10), während dann in unterschiedlicher Ausführlichkeit in einzelnen Kapiteln die offene und verbandliche Jugendarbeit (Kap. 11), die Jugendkulturarbeit (Kap. 12), die Jugendarbeit im Sport (Kap. 13) sowie die Jugendsozialarbeit (Kap. 14) als Themengebiete einer möglichen Bildungsberichterstattung vorgestellt und abschließend (Kap. 15) bilanziert werden.

Non-formale Bildung im Rahmen kommerzieller Anbieter für Kinder und Jugendliche sowie die meist unterschätzte Bedeutung der informellen Bildungsprozesse in der Familie, in Gleichaltrigengruppen, in der Nutzung von, im Umgang mit und in der Produktion von Medien werden in Teil C als für eine Bildungsberichterstattung relevante Bereiche und Orte markiert (Kap. 16–19). Auch wenn diese Themenbereiche zum einen aus zeitlichen Gründen nicht in gleicher Weise aufbereitet werden konnten wie die anderen Teile und über sie zum anderen, im Schnitt gesprochen, bislang auch weniger empirisch gesichertes Wissen auf einer standardisierten kontinuierlichen Datenbasis vorliegt, muss doch bereits einleitend hervorgehoben werden, dass diese Bereiche und Orte für die Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen in der Gegenwartsgesellschaft eher an Bedeutung gewinnen und infolgedessen diese in einer künftigen Bildungsberichterstattung entsprechende Aufmerksamkeit erhalten sollten.

Bausteine einer Konzeption für einen Nationalen Bildungsbericht werden in Kapitel 20 (Teil D) als Ergebnis der impliziten und expliziten Arbeit formuliert. Dabei werden Anforderungen und Perspektiven für eine Bildungsberichterstattung über non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter und für eine systemübergreifende, integrierte nationale Bildungsberichterstattung aufgezeigt. Die hier entwickelten und vorgestellten konzeptionellen Bausteine werden jeweils einleitend in einer These zusammengefasst.

Für die Darstellung und Diskussion der Bildungsbereiche in der Kinder- und Jugendhilfe waren folgende Fragen und Schritte leitend:

- Darstellung der Strukturen,
- Sichtung des Datenbestands,
- Einschätzung und Prüfung der Qualität der Daten in Bezug auf eine Bildungsberichterstattung,
- Benennung von Lücken in der Datenlage und

- Entwicklung von Vorschlägen zum Ausbau und zur Verbesserung der Datenbasis.

Die Erarbeitung der konzeptionellen Grundlagen einer nationalen Bildungsberichterstattung zur non-formalen und informellen Bildung im Kindes- und Jugendalter geschah unter schwierigen, engen, fast unzumutbaren Rahmenbedingungen – gemessen an der Fragestellung und den damit verbundenen Herausforderungen für die Weiterentwicklung der Bildungsberichterstattung in Deutschland.

In Anbetracht des engen Zeitrahmens und der knappen Personalressourcen ist es ganz unvermeidbar, dass der vorliegende Text lediglich Entwurfscharakter hat und so im günstigsten Fall Anlass und Auslöser einer systematisierten Bildungsberichterstattung sein kann, in der die hier anzusprechenden Bildungsorte und -prozesse jenen Stellenwert erhalten, der ihnen in der Realität von Kindern und Jugendlichen längst zukommt.

2 Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter

In diesem Kapitel werden der Gegenstand dieser Konzeption, non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter, und deren systematische Einbindung in eine nationale Bildungsberichterstattung dargestellt sowie die damit verbundenen Fragen und Themen für eine (bildungs-)systemübergreifende Berichterstattung skizziert. Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter als Leitthema des hier vorgestellten Konzepts bezieht sich dabei auf die Zeit von der frühen Kindheit bis zum Ende der Schulzeit in der allgemein bildenden Schule. Damit wird einem doppelten Anspruch Rechnung getragen: auf der einen Seite dem Umstand, dass vielschichtige Bildungsprozesse „von Anfang an“ eine wesentliche Rolle in der Bildungsbiographie von Kindern und Jugendlichen spielen; auf der anderen Seite der unabwiesbaren Entwicklung, dass in modernen Gegenwartsgesellschaften die Schule als der zentrale Ort einer wissensvermittelnden Bildungsinstitution anzusehen ist, mit dessen Abschluss auch eine Zäsur in der Bildungsbiographie von Heranwachsenden einhergeht.²

Um diese Vorgehensweise zu plausibilisieren, wird zunächst erläutert, welches Verständnis und welcher Begriff von Bildung dieser Konzeption zugrunde liegen (2.1), welche Orte non-formaler und informeller Bildung im Kindes- und Jugendalter sich benennen und sich mit Blick auf die Grade ihrer Formalisierung und Strukturierung und einer damit einhergehenden Entgrenzung von Bildungsprozessen kennzeichnen lassen (2.2), welche Perspektiven einer system- und einer akteursbezogenen Betrachtungsweise dabei vom Anspruch her in einer angemessenen Berichterstattung beachtet werden müssen (2.3) und schließlich welche normativen Bezugspunkte in dieser Konzeption gewählt werden (2.4).

Mit dieser Vorgehensweise „sprengt“ der Zugang der hier vorliegenden Konzeption die übliche Ausrichtung von (segmentärer) Bildungsberichterstattung, indem er

- erstens sich nicht von vornherein auf eine Form der Berichterstattung über herkömmliche Bildungssysteme beschränkt, also nicht nur das in Blick zu nehmen versucht, was traditionell mit Bildung und Bildungsorten gleichge-

2 Für die berufliche Bildung und die Weiterbildung wurde eine eigene Expertise unter der Federführung von Prof. Dr. M. Baethge, Göttingen, erarbeitet; diese setzt sich auch mit den berufsbildenden Schulen auseinander (vgl. Baethge/Buss/Lanfer 2004). Um in einer ersten, konzeptionellen und kaum aufeinander abgestimmten Phase unnötige Überschneidungen zu vermeiden, wird hier als gedanklicher Bezugspunkt der zugrunde gelegten Altersphase der Abschluss der allgemein bildenden Schule gewählt, nicht das Ende der Schulpflicht.

Eine Definition über das Alter, die mit der Bindung an die Zeit vor und während der Schule indirekt gewählt wird, ist insofern unscharf, als beispielsweise institutionalisierte Angebote für Jugendliche und die Daten über diese Angebote und ihre Nutzung sich nicht an dieser Zäsur orientieren. Hier erscheint eine Orientierung der Konzeption an den institutionellen Vorgaben sinnvoller als eine Einschränkung auf die Gruppe der Jugendlichen, die noch eine allgemein bildende Schule besuchen. Deshalb wird z.B. Jugendarbeit insgesamt behandelt und nicht auf die vorgegebene Altersstruktur eingegrenzt.

setzt wird, sondern auch jene Orte wie etwa den Kindergarten oder die Kinder- und Jugendarbeit mit einbezieht, mit denen sich ebenfalls ganz unstrittig Bildungsaufgaben und -prozesse identifizieren lassen, auch wenn sie nicht nur bzw. möglicherweise nicht vordergründig durchgängig als Orte der Bildung betrachtet werden;

- zweitens nicht nur die vergleichsweise einfach zu standardisierenden Bildungsorte zum Ausgangspunkt der Betrachtung macht, sondern auch die wesentlich fragileren und flüchtigeren Bildungsprozesse im Blick zu behalten sucht und damit jene Prozesse, die sich – zumindest bislang – nicht standardisiert abfragen, indikatorisieren und dokumentieren lassen, im Rahmen einer künftigen Bildungsberichterstattung nicht vorschnell zur Disposition stellt;
- drittens neben der unübersehbar übergewichtigen Struktur- und Systemperspektive dezidiert auch für eine systematisierende Beachtung und Einbeziehung der Akteursperspektive plädiert, so dass Kinder und Jugendliche als zentrale Akteure im Bildungsgeschehen nicht nur als Objekte der Bildungsinstitutionen, sondern – so weit wie möglich – auch als Subjekte des Bildungsgeschehens Eingang in die Bildungsberichterstattung finden;
- viertens den Blick zunächst – zumindest vom Anspruch her – eher aus einer lebensweltlichen Teilnehmerperspektive (anstelle einer ebenso unvermeidbaren wie notwendigen institutionengebundenen Beobachterperspektive) auf das Bildungsgeschehen, die Bildungsprozesse und die daraus resultierenden Bildungsbiographien der Heranwachsenden wirft, um dadurch zum einen zu vermeiden, dass Bildungsberichterstattung unter der Hand unvermittelt zu einer Berichterstattung über Bildungssysteme wird, und um zum anderen aber auch deutlicher die diachronen und synchronen Bildungsprozesse im Lebenslauf und im Neben- und Ineinander unterschiedlicher Bildungsorte in den Mittelpunkt zu rücken;
- fünftens darauf hinweist, dass neben den üblichen Daten und Informationen zur Strukturqualität (Ausstattung, Personal, Finanzierung etc.) für eine Berichterstattung zur Bildung von Kindern und Jugendlichen inner- und außerhalb institutioneller Settings nach Möglichkeit auch Daten, Befunde und Informationen über die Prozess- und vor allem die Ergebnisqualität der Bildungsprozesse erhoben und gesammelt werden müssten, also etwa Erkenntnisse zum Output und Outcome der jeweiligen Bildungssettings;
- schließlich sechstens auf dem Umstand basiert, dass in den frühen Bildungs- und Sozialisationsphasen der Heranwachsenden gerade die Formen, Orte und Modalitäten der non-formalen und informellen Bildung von besonderer Bedeutung sind, da in dieser Altersphase entwicklungsbedingt das Zusammenspiel von informeller, non-formaler und formaler Bildung noch weitaus enger miteinander verwoben ist und ein hoch ausdifferenziertes Angebot an Bildungsinstitutionen – wie etwa im Bereich der beruflichen Bildung – in der frühen Kindheit und im frühen Jugendalter so nicht vorhanden ist.

Zugleich – und dies ist in der heutigen Debatte im Anschluss an die international vergleichenden Schulleistungstests wie PISA vielleicht die wichtigste wieder

gewonnene Einsicht – muss ein künftiger Nationaler Bildungsbericht ungleich stärker, als dies bislang im Rahmen einer segmentierten, arbeitsteilig organisierten Berichterstattung der Fall war, eine alters- und institutionenübergreifende, d.h. eine integrative Perspektive zum Ausgangspunkt machen, wenn die vielfältigen Interdependenzen nicht nur *zwischen* den Bildungssystemen, -orten und -modalitäten, sondern auch *zwischen* den Altersphasen und den Stationen in der Bildungsbiographie beobachtet werden sollen. Bildungsprozesse jedenfalls, so eine banale Einsicht, kennen – im Unterschied zu Bildungssystemen – keine zeitlichen, örtlichen und sozialen Grenzen; lediglich die Ermöglichung erfolgreicher Bildungsprozesse kann mithilfe gezielter institutioneller Bildungsangebote und lernbezogener Unterstützungen wahrscheinlicher gemacht werden.

2.1 Bildungsverständnis und -begriff

Bildung wird im Folgenden zunächst bildungstheoretisch in seinem normativen Anspruch und seinen Implikationen für die Bildung des Subjekts sowie mit Blick auf die gesellschaftlichen Erwartungen an Bildung skizziert. Dieses Bildungsverständnis, das sich auf die Tradition bildungstheoretischen Denkens in Deutschland in der Moderne bezieht, wird dann konkretisiert in Bezug auf aktuelle bildungspolitische Vorschläge (Bildung als Kompetenzerwerb) und auf Dimensionen von Bildung, die Bezüge zur empirischen Betrachtung von Bildungsorten und -prozessen eröffnen. In einem weiteren Schritt werden in diesem Abschnitt dann Vorstellungen und Möglichkeiten von Bildung in der Kinder- und Jugendhilfe aufgezeigt.

(a) Autonomie und Solidarität: Konturen von Bildung

Bildung, so könnte man als allgemeine Zielbestimmung formulieren, hat eine autonome Lebensführung in möglichst allen Lebensbereichen in einem konkret gegebenen gesellschaftlich-kulturellen Kontext zum Ziel. Dies umfasst die eigenständige Lebensführung mit Blick auf eine berufliche Existenz ebenso wie mit Blick auf Partnerschaft, eigene Kinder, aber auch mit Blick auf die soziale Teilhabe, gesellschaftlichen Zusammenhalt sowie die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit.

Mit dem Begriff Bildung wird somit zweierlei bezeichnet: das normative Ziel und der Prozess auf dem Weg zu diesem Ziel. Dieser Prozess ist prinzipiell unabschließbar, Bildung in diesem Sinne ist ein offener Prozess. Dieses Verständnis von Bildung geht zurück auf Vorstellungen von Bildung, die in der Zeit um 1800 in Deutschland entwickelt worden sind und die seither die Grundlage für Bildung in der modernen bürgerlichen Gesellschaft darstellen. Wilhelm von Humboldt beschreibt diese Vorstellung von Bildung als eine individuelle Höherentwicklung des Menschen, die zur eigenen Vervollkommnung strebt und damit zugleich einen Beitrag leistet zur Verbesserung der Gesellschaft und zur allmählichen Überwindung der vorgefundenen kritisierten gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse.

Diese Figur durchzieht seit der Ausformung dieses Begriffs in der Zeit um 1800 das Bildungsdenken bis in die Gegenwart. Es ist gekennzeichnet durch einen doppelten Anspruch und damit durch ein nicht auflösbares Spannungsverhältnis: Bildung in diesem Sinne bezieht sich auf die freie und selbstbestimmte Bildung des Subjekts einerseits und auf die Bildung der Gesellschaft, genauer: die Erwartungen der Gesellschaft an die Bildung der Einzelnen andererseits, die notwendig ist, um die Weitergabe des kulturellen Erbes zu sichern und gesellschaftliche Kommunikation zu ermöglichen.

Die *Bildung des Subjekts* ist ein autonomer, selbstverantworteter Prozess, in der idealistischen Konzeptualisierung frei von gesellschaftlichen Erwartungen und Zwängen gedacht; die autonome Bildung des Subjekts ist dabei immer rückgebunden an kollektive Formen der Lebensführung und an die Integration des Subjekts in die Gesellschaft als ein solidarisches und kritisches Mitglied.³ Diese Doppelfigur von Bildung zielt deshalb auf Autonomie und Solidarität und kann nicht einseitig in eine der beiden Richtungen aufgelöst werden. In diesem Verständnis ist Bildung auch heute noch aktuell und wird in vielen Variationen in Bezug auf die gegenwärtigen und erwartbaren zukünftigen Erwartungen und Ansprüche an Bildung immer wieder reformuliert (vgl. Benner 1987; Klafki 1991; Tenorth 1986; Leu/Krappmann 1999; Liebau 1999).

Der *gesellschaftliche Anspruch an Bildung* hat mit dem Entstehen der bürgerlich-modernen Gesellschaft zur Herausbildung und zum Ausbau von Institutionen geführt, die für die Vermittlung von Bildung im Sinne der gesellschaftlich anerkannten und akzeptierten Formen zuständig sind. In erster Linie sind dies Schule bzw. das Schulsystem, das Berufsbildungssystem und das Hochschulsystem. Diese Institutionen sind eine notwendige Voraussetzung zur Ermöglichung von Bildung spätestens seit der Industrialisierung und erst recht in modernen Wissensgesellschaften; sie lassen aber zugleich durch ihre spezifischen Formen der Kanalisierung und Kanonisierung Bildung im Sinne einer freien und unverfügbaren Entwicklung der Persönlichkeit unwahrscheinlicher werden. Das trifft insbesondere auf die Schule zu, die eine allgemeine Bildung vermitteln soll und dabei Bildungsverläufe immer auch normiert und kontrolliert sowie Bildungsinhalte gewichtet und selektiert. Dabei besteht eine Gefahr besonders darin, die Schule als Qualifikationsagentur einseitig zu vereinnahmen und Bildung auf eine spätere Verwertbarkeit von in der Schule zu vermittelnden und zu erwerbenden Qualifikationen zu reduzieren. Diese Einengung steht im Widerspruch zum Bildungsanspruch in der Moderne und führt im Zweifelsfall zur Aufgabe des emanzipatorischen Anspruchs von Bildung, der für die Mündigkeit des Subjekts und für das Funktionieren von modernen demokratischen Gesellschaften unaufgebbar ist.

Freie und selbstbestimmte Entwicklung und Entfaltung der Persönlichkeit, Mündigkeit des Subjekts als Verständnis und Ziel von Bildung machen ein weites Verständnis davon notwendig, wie individuelle Bildungsprozesse verlaufen können und welche Anregungen, Gelegenheiten und institutionelle Vorgaben

3 Bildung als autonomer Prozess findet dennoch immer in sozialen Beziehungen und in je spezifischen sozialen Kontexten statt (vgl. Burkart/Koppetsch/Maier 1999).

dafür erforderlich sind. Handlungsfähigkeit, Kritikfähigkeit, Fähigkeit zur Selbstbestimmung und zur selbständigen Lebensführung erfordern mehr als die Vermittlung und den Erwerb von Wissen: Eigentätigkeit, Lernen und Handeln gemeinsam mit anderen, kulturelle Bildung, emotionale Bildung gehören unverzichtbar zu diesem weiten Verständnis von Bildung und Bildungsprozessen. „Die Menschen stärken, die Sachen klären“, hat Hartmut von Hentig dies genannt.

(b) Konkretisierungen: Bildung als Kompetenzerwerb

Das Forum Bildung hat vorgeschlagen, diesen weiten Bildungsbegriff zu konkretisieren, um das Bildungssystem in Bezug auf die Ermöglichung von Bildung in diesem weiten Sinne beurteilen und weiterentwickeln zu können. Dieser Vorschlag versucht, Bildung in Kompetenzen zu transformieren und so zu konkretisieren: „In einer auf Pluralität und ständigem Wechsel gegründeten Gesellschaft führt der Weg zur Realisierung dieses umfassenden Bildungsbegriffs⁴ über den Erwerb von Kompetenzen, die den Einzelnen zur Orientierung und zum produktiven Umgang mit Pluralität und Wandel befähigen. Zu diesen Kompetenzen zählen vor allem:

- Lernkompetenz (Lernen des Lernens),
- die Verknüpfung von ‚intelligentem‘ inhaltlichem Wissen mit der Fähigkeit zu dessen Anwendung,
- methodisch-instrumentelle (Schlüssel-)Kompetenzen, insbesondere im Bereich Sprachen, Medien und Naturwissenschaften,
- soziale Kompetenzen sowie
- Wertorientierungen“ (Arbeitsstab Forum Bildung 2002: 55).

An diesem Verständnis von Bildung in diesem offenen und weiten Sinne als freie und selbstbestimmte Entwicklung des Subjekts orientiert sich auch diese Konzeption zu Fragen und Möglichkeiten der Berichterstattung zu non-formaler und informeller Bildung im Kindes- und Jugendalter. Sie kann sich allerdings nicht ausschließlich an der Transformation von Bildung in dem dargestellten Katalog von Kompetenzen begnügen, sondern ist durch weitere Charakteristika gekennzeichnet, die im Folgenden kurz genannt werden. Diese Konturen von Bildung sind nicht nur für Bildung an non-formalen und informellen Orten und Gelegenheiten relevant, sondern auch für Bildung in formalen Settings.

Diese allgemeine Skizze des Bildungsverständnisses wird nach Lebensalterstufen und für die einzelnen Orte, non-formale und informelle Orte bzw. Mo-

4 Das Forum Bildung nennt als Zieldimensionen von Bildung und Qualifikation „Entwicklung der Persönlichkeit“, „Teilhabe an der Gesellschaft“ und „Beschäftigungsfähigkeit“ (Arbeitsstab Forum Bildung 2002: 55). Ob die relative Gleichsetzung bzw. der Verzicht darauf, die Grenzen zwischen Bildung und Qualifikation zu benennen, geeignet sind, die Offenheit des Bildungsbegriffs zu markieren oder ob dadurch nicht insgeheim eine Nähe dieses Bildungsverständnisses zu Konzepten der Machbarkeit und Verwertbarkeit von Bildung impliziert ist und welche Konsequenzen dies für eine Bildungsplanung in Bezug auf die Bildungsinstitutionen hat, muss an dieser Stelle nicht diskutiert werden.

dalitäten im Kindes- und Jugendalter, differenzierter in den entsprechenden Kapiteln ausgeführt.

(c) *Dimensionen von Bildung*

Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter lässt sich kennzeichnen durch folgende Charakteristika:

- *Teilhabe und Verantwortung*: Will Pädagogik die Bildung des Subjekts im Sinne von Autonomie und Solidarität ermöglichen, so gilt das nicht nur als Ziel für die künftige Lebensgestaltung und -führung, sondern auch für die konkrete Praxis in den pädagogischen Institutionen selbst (vgl. von Hentig 1996; Liebau 1999). Ihr bildender Gehalt erweist sich somit auch darin, ob und wie dort Teilhabe und Übernahme von Verantwortung ermöglicht werden. Dies gilt für alle pädagogischen Institutionen, für die Schule und für Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe gleichermaßen. Die Kinder- und Jugendhilfe hat gegenüber der Schule dabei unverkennbar einen größeren Gestaltungsspielraum, da sie reale Situationen der Teilhabe und der Übernahme von Verantwortung z.B. in der offenen und der verbandlichen Jugendarbeit bereitstellen und eröffnen kann – und ihre Angebote freiwillig sind.
- *Wirksamkeit des eigenen Handelns und Veränderbarkeit der Verhältnisse*: Individuelle Bildung geschieht durch das In-Bezug-Setzen des Individuums zur Welt. In-Bezug-Setzen bedeutet, sich mit den vorfindbaren Verhältnissen auseinander zu setzen, sich mit ihnen beschäftigen, sie zu durchschauen versuchen, sie mitzugestalten und zu verändern suchen, sofern sie als gestaltungs- und veränderungsbedürftig erkannt worden sind. Bildend ist diese Auseinandersetzung mit der Welt, im sozialen Nahraum ebenso wie in den globalen Verflechtungszusammenhängen, wenn dabei einerseits das eigene Verhältnis zur Welt reflektiert wird, die eigene Position überprüft und gegebenenfalls revidiert wird und wenn andererseits Erfahrungen gemacht werden, selbst etwas bewirken zu können. Dazu gehört, die Wirkungen des eigenen Handelns erfahren zu können, die Grenzen und Möglichkeiten von Einmischung, Mitgestaltung und Veränderung zu erkennen und zu reflektieren und die Bedingungen und Voraussetzungen für erfolgreiches Handeln zu kennen bzw. kennen zu lernen.
- *Aneignung und Gestaltung von Räumen*: Bildung ereignet sich nicht im luftleeren Raum, sondern in konkreten, historisch gewordenen und von Menschen gestalteten und gestaltbaren Räumen. Notwendig sind dafür eigens für geplante pädagogische Prozesse geschaffene Räume; bildend sind aber unter Umständen auch all jene Räume, die für andere Zwecke genutzt, geschaffen und gestaltet werden, Kino, Theater, Kaufhäuser, Straßen und Plätze, um nur einige zu nennen. Für die bildende Qualität pädagogischer Räume entscheidend ist, ob sie (jungen) Menschen Möglichkeiten zur Aneignung und Gestaltung eröffnen. Veränderbarkeit der Verhältnisse und Wirksamkeit des Handelns sind also auch Erfahrungen, die in pädagogischen Räumen gemacht werden können. Sind diese Räume von Kindern und Jugendlichen gestaltbar, eröffnen sie ihnen Handlungsspielräume und ermöglichen ihnen,

sich als Subjekte mit ihren eigenen Interessen aktiv einzubringen? Aneignung von Räumen heißt, die eigenen Fragen und Themen mitbringen und im räumlichen Arrangement bearbeiten und weiterführen zu können (vgl. Böhnisch/Münchmeier 1993; Deinet 2002a). Dies bedeutet auch, dass Kinder und Jugendliche unterschiedlicher sozialer und ethnischer Herkunft, unterschiedlichen Geschlechts und Alters zum Teil auch je spezifische Räume suchen und finden, in denen sie ihre Themen verfolgen und Kompetenzen entfalten können. Die Aneignungsqualität von Räumen ist somit ein zentraler Aspekt für die Möglichkeit und die Qualität von Bildungsprozessen.

- *Kulturelle Praxis*: Bildung ereignet sich im Medium von Kultur. Traditionell wurden der wechselseitige Zusammenhang von Bildung und Kultur auf den Bereich der Hochkultur verkürzt und alltagskulturelle Formen und Praktiken ausgeblendet. Kulturelle Bildung ist jedoch auf beides angewiesen: Hochkultur und Alltagskultur. Kinder und Jugendliche brauchen Gelegenheiten und Strukturen, kulturelle Traditionen kennen zu lernen und zu verstehen, sie brauchen ebenso Gelegenheiten und Strukturen, künstlerisch-kreativ tätig zu sein und mit künstlerischen Mitteln sich mit sich selbst und mit ihrer Umwelt auseinander zu setzen. Reproduktion kultureller Güter und künstlerisches Schaffen gehören zur kulturellen Bildung. Sie sucht dabei neben den klassischen Formen auch experimentelle Gestaltungs- und Ausdrucksmöglichkeiten. In der Kinder- und Jugendarbeit bieten sich vielfältige Gelegenheiten dieser Formen von kultureller Bildung.
- *Lebensbewältigung*: Bildung im Sinne der freien Entwicklung der Persönlichkeit und der autonomen Lebensführung ist als normatives Konzept auch empirisch daraufhin zu konzeptualisieren, wie dies in widersprüchlichen gesellschaftlichen Konstellationen und individuell prekären Lebensverhältnissen gelingen oder misslingen kann. Dies bezieht sich auf die Bewältigung von allgemeinen Entwicklungsaufgaben, von Krisen im Alltag, aber auch auf die Bewältigung der eigenen Lebensführung in riskanten Lebenslagen an den Grenzen der Arbeits- und Wohlfahrtsgesellschaft. In diesem Sinne ist Bildung auch im Horizont der alltäglichen Lebensbewältigung zu interpretieren, d.h. Bildung durch das Konzept Lebensbewältigung zu konkretisieren und Lebensbewältigung auch im Horizont von Bildung zu reflektieren (vgl. Mack 1999; Böhnisch 2002).

Teilhabe und Verantwortung, Wirksamkeit des eigenen Handelns und Veränderbarkeit der Verhältnisse, Aneignung und Gestaltung von Räumen und Lebensbewältigung – Bildung in diesen Sinne lässt sich nicht auf die (berufliche) Verwertbarkeit von Qualifikationen reduzieren und kann nicht einseitig instrumentalisiert werden für Ausbildung und Arbeit. Diese Dimensionen entfalten, ansatzweise und ohne Anspruch auf systematische Geschlossenheit, Bildung in einem weiten Verständnis. Bezugspunkte sind dabei Familie und Alltag, die Befähigung und Fähigkeit zu autonomer Lebensführung, zum geselligen und sozialen Miteinander und zum solidarischen Handeln.

(d) Bildung in der Kinder- und Jugendhilfe

Im *Elften Kinder- und Jugendbericht* wird Bildung als eine zentrale Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe formuliert; dabei ist ein weit gefasster Begriff von Bildung leitend, der auch „Kompetenzen zur Lebensbewältigung“ auf der „Grundlage der Persönlichkeitsbildung“ umfasst (BMFSFJ 2002a: 159). Der Bericht argumentiert dabei mit dem gesetzlichen Auftrag der Kinder- und Jugendhilfe, der sich aus dem Recht junger Menschen auf „Entwicklung und Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ (§ 1 Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG)) ergibt. Die Kinder- und Jugendhilfe „greift nicht nur ein, wenn andere Institutionen versagen, z.B. wenn schulische Bildungswege misslingen, sondern vermittelt vielmehr selber Kompetenzen, insbesondere in der Kinderbetreuung, in der Jugendarbeit und in der Jugendsozialarbeit. Sie schafft durch die Hilfen zur Erziehung Voraussetzungen für gelingende Bildungsprozesse, und sie fördert die Erziehung in der Familie“ (BMFSFJ 2002a: 159). Damit sind die auch hier zugrunde gelegten Koordinaten eines weiten, integrierten Bildungskonzeptes benannt.

Der Elfte Kinder- und Jugendbericht benennt aber auch die Grenzen des Bildungsauftrags der Jugendhilfe und darin ihren spezifischen Auftrag im Verhältnis zur Schule. „Trotz der weitreichenden Ziele des KJHG und trotz eines umfassenden Auftrags der Kinder- und Jugendhilfe im Hinblick auf Entwicklung und Erziehung junger Menschen erweisen sich die Möglichkeiten der Kinder- und Jugendhilfe aber auch als begrenzt. Sie soll Leistungen für junge Menschen und ihre Familien erbringen, indem sie Angebote insbesondere im Bereich der Jugendarbeit, der Förderung der familialen und institutionellen Kinderbetreuung und Kindererziehung macht und Hilfen zur Erziehung leistet; darüber hinaus dient sie dem Schutz der Kinder und Jugendlichen vor Gefahren, und sie erfüllt ordnungspolitische Aufgaben. Schutz, Hilfe und Angebote sind wichtig und häufig die Voraussetzung dafür, Bildung überhaupt erst zu ermöglichen; die Kinder- und Jugendhilfe schafft also zunächst einmal Gelegenheitsstrukturen für Bildung, macht aber darüber hinaus auch selber Bildungsangebote“ (ebd.: 160).

Das *Bundesjugendkuratorium* tritt mit seiner Streitschrift „Zukunftsfähigkeit sichern! – Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe“ dafür ein, Bildung als eine zentrale Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe zu begreifen, auszubuchstabieren und in der bildungspolitischen Diskussion offensiv zu vertreten. „Das Bundesjugendkuratorium ist der Überzeugung, dass die Kinder- und Jugendhilfe eine notwendige und eigenständige Bildungsverantwortung hat und einen wesentlichen Beitrag zur zukünftigen Gestaltung der Bildungslandschaft in unserer Gesellschaft leistet“ (Bundesjugendkuratorium 2001: 11). Ausgangspunkt der Argumentation der Streitschrift ist ein weites Verständnis von Bildung, durchaus in der Tradition neuhumanistischen Bildungsdenkens seit 1800. Bildung, als freie und selbstbestimmte Entwicklung des Subjekts gedacht, umfasst alle Lebensbereiche und ist in diesem Sinne eine Voraussetzung für selbständiges und solidarisches Handeln der Menschen, für die Gestaltung der Ge-

genwart und Zukunft und für die Bewältigung von persönlichen Krisen und problematischen Lebensumständen.

Eine stärkere Bildungsorientierung der Kinder- und Jugendhilfe wird auch von der *Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ)* und der *Jugendministerkonferenz* gefordert. Die AGJ nimmt in ihrem Positionspapier zur „Rolle der Kinder- und Jugendhilfe im Prozess des lebensbegleitenden Lernens“ (vgl. AGJ 2002) die Argumentation des Bundesjugendkuratoriums und des Elften Kinder- und Jugendberichts auf. Sie plädiert dafür, in der Kinder- und Jugendhilfe einem weiten Bildungsbegriff zu folgen und betont die Bedeutung non-formaler Bildung. Auch die Jugendministerkonferenz bezieht sich in ihrem Beschluss vom 6./7. Juni 2002 auf ein „umfassendes Verständnis von Bildung, das von den Fähigkeiten der Kinder ausgeht, sich neben Wissen vor allem auch Kompetenzen anzueignen“ (Jugendministerkonferenz 2002a: 22). „Die Jugendministerkonferenz hält es für eine zentrale Aufgabe der Jugendhilfe, nicht allein auf die Notwendigkeit umfassender Bildung hinzuweisen, sondern selbst einen substantziellen Beitrag zur Verbesserung der Bildung und Erziehung der nachwachsenden Generation zu leisten. ... Dabei bieten sich vielfältige Ansatzpunkte für eine konzeptionelle Ausrichtung aller Handlungsfelder der Jugendhilfe auf umfassende Partizipation, Selbstbestimmung und Stärkung der Eigenaktivitäten junger Menschen“ (ebd.).

Bildungsauftrag und -anspruch der Kinder- und Jugendhilfe, der in den hier skizzierten Berichten und Stellungnahmen artikuliert wird, sind in einer gemeinsamen Erklärung des Bundesjugendkuratoriums, der Sachverständigenkommission des Elften Kinder- und Jugendberichts sowie der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe „*Bildung ist mehr als Schule. Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte*“ vom 10. Juli 2002 pointiert formuliert (vgl. Bundesjugendkuratorium u.a. 2002). In der ersten These werden Bildungsverständnis und Bildungsorte benannt: „(1) Bildung ist der umfassende Prozess der Entwicklung und Entfaltung derjenigen Fähigkeiten, die Menschen in die Lage versetzen, zu lernen, Leistungspotenziale zu entwickeln, zu handeln, Probleme zu lösen und Beziehungen zu gestalten. Junge Menschen in diesem Sinne zu bilden, ist nicht allein Aufgabe der Schule. Gelingende Lebensführung und soziale Integration bauen ebenso auf Bildungsprozesse in Familien, Kindertageseinrichtungen, Jugendarbeit und der beruflichen Bildung auf. Auch wenn der Institution Schule ein zentraler Stellenwert zukommt, reicht Bildung jedoch weit über Schule hinaus.“

In den Thesen 9 und 10 werden Bildung in der Kinder- und Jugendhilfe und Anforderungen an eine stärkere Vernetzung der unterschiedlichen Bildungsorte und -systeme thematisiert: „(9) Kinder- und Jugendhilfe eröffnet ein breites Bildungsangebot: Angebote und Dienste der Kinder- und Jugendhilfe bieten einen spezifischen Erfahrungs-, Erlebnis- und Erkenntnisraum und dienen der allgemeinen Förderung junger Menschen. Mit je eigenen Zielsetzungen und vielfältigen Inhalten, Methoden und Arbeitsweisen wird in der Kinder- und Jugendhilfe ein breites Bildungsangebot eröffnet, das in enger Wechselwirkung zu Familie, Schule und beruflicher Bildung steht. Die direkten oder indirekten, bewusst geplanten oder impliziten Bildungspotenziale müssen in den Angebo-

ten und Diensten sichtbar gemacht und weiterentwickelt werden. Vor allem in der Differenz zu der Formalisierung schulischer Angebote liegt das spezifische Profil und die Chance der Kinder- und Jugendhilfe, junge Menschen zu erreichen und anzuregen.

(10) Bildung erfordert neue Formen der Vernetzung: Die verschiedenen Bildungsinstitutionen haben einen je eigenen Bildungsauftrag. Auf der Grundlage der Bedürfnisse und Interessen junger Menschen müssen die Bildungsaufgaben von Familie, Jugendhilfe, Schule und Berufsausbildung neu verbunden und aufeinander abgestimmt werden. Dabei sind vor dem Hintergrund heterogener und komplexer Lebenslagen die Übergänge zwischen den Bildungsorten neu zu gestalten. Unabdingbar ist daher eine übergreifende Verknüpfung der unterschiedlichen Bildungsinstitutionen und der politischen Verantwortlichkeiten“ (Bundesjugendkuratorium u.a. 2002).

Bildung erscheint somit auch für die Kinder- und Jugendhilfe als eine zentrale Aufgabe. Die damit verbundene Forderung nach einer verstärkten Hinwendung auf Bildungsangebote und Bildungsprozesse in der Kinder- und Jugendhilfe, die Bezugnahme auf Bildung bei der Darstellung der Aufgaben, des Selbstverständnisses und der Entwicklungsperspektiven der Kinder- und Jugendhilfe stellen auch eine Antwort auf die Herausforderungen im Anschluss an PISA dar (vgl. Rauschenbach 2002).

2.2 Bildungsorte und -modalitäten

In der hier vorgelegten Konzeption einer Berichterstattung über Bildung im Kindes- und Jugendalter vor und neben der Schule werden die Orte, Prozesse und Modalitäten der non-formalen und informellen Bildung als Gegenstand und Thema eines Nationalen Bildungsberichts in den Mittelpunkt gerückt; deshalb empfiehlt es sich auch, diese Akzentsetzung entsprechend in der gesamthematischen Ausrichtung des vorliegenden Berichts zum Ausdruck zu bringen. Non-formale und informelle Bildung von Kindern und Jugendlichen ereignet sich in vielen Bereichen und Institutionen, in der Familie, im sozialen Nahraum, in Cliquen und Freundschaften, in Einrichtungen und im Rahmen von Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe, in Vereinen und Verbänden sowie in der (virtuellen) Welt der Medien. Neben den verzweigten und vielfältigen Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe können zu den non-formalen Orten der Bildung auch kommerzielle (Bildungs-)Angebote für Kinder und Jugendliche gerechnet werden, seien es kommerzielle Anbieter für Nachhilfe, seien es kommerzielle Angebote in den Bereichen der Kultur, der Musik, des Reisens oder des Sports.⁵

Informelle und non-formale Orte und Modalitäten der Bildung lassen sich von formalen Bildungsorten unterscheiden: Diese Unterscheidung richtet die

5 In dieser Konzeption wird dieser Bereich, auch auf Grund der kurzen Zeit für die Erarbeitung, nur benannt und die zu beachtende Bedeutung dieser Bereiche für einen Bildungsbericht wird lediglich aufgezeigt sowie in einigen wenigen Punkten angedeutet.

Aufmerksamkeit auf informelle Lernprozesse und auf Institutionen wie die Kinder- und Jugendhilfe, die nicht in dem Maße formalisiert sind wie die Institution Schule. Informellem Lernen wird in vielen anderen Ländern ein weitaus höherer Stellenwert beigemessen als in Deutschland, wengleich auch hierzu-lande das Interesse an informellem Lernen im Zuge der Förderung lebenslangen Lernens zunimmt (vgl. Dohmen 2001). Als informelles Lernen gelten 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 lebensweltliche Zusammenhang und die (soziale) Umwelt der Bildungsakteure; infolgedessen können entsprechende Lern- und Bildungsprozesse innerhalb wie außerhalb der formalen Bildungsinstitutionen zustande kommen (vgl. ebd.: 18ff.).

Das Bundesjugendkuratorium hat diese Unterscheidung in formale, non-formale und informelle Bildung in der Streitschrift „Zukunftsfähigkeit sichern!“ (vgl. Bundesjugendkuratorium u.a. 2002) aufgegriffen und den spezifischen Beitrag der Kinder- und Jugendhilfe im komplexen Wechselspiel zwischen informeller, non-formaler und formaler Bildung markiert.⁶ Formale Bildung findet statt in den formalen Institutionen des Bildungssystems im engeren Sinne: Schule, Ausbildung und Hochschule. Der Ort informeller Bildung ist der Alltag von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen in der Familie, in der Nachbarschaft, in der Arbeit und der Freizeit. Und als non-formale Bildung wird „jede Form organisierter Bildung und Erziehung (...), die generell freiwilliger Natur ist und Angebotscharakter hat“, verstanden (Bundesjugendkuratorium 2001: 23). Non-formale Bildung ermöglicht mithin die Kinder- und Jugendhilfe mit ihren auf Freiwilligkeit basierenden Angeboten und Aktivitäten.⁷

6 In der Streitschrift des Bundesjugendkuratoriums lauten die Bezeichnungen informell, nichtformell und formell. Hier werden, mit Ausnahme direkter Zitate, die Bezeichnungen informell, non-formal und formal verwendet.

7 In der Kinder- und Jugendhilfe finden auch formalisierte Lernprozesse statt, insbesondere in der Jugend- und Jugendsozialarbeit. Unterschiede zur Schule bestehen jedoch im Grad der Formalisierung. Trotz formalisierter Bildungsprozesse in non-formalen Bildungsorten, z.B. Kursen für ehrenamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Jugendarbeit, wird die Kinder- und Jugendhilfe hier als Ort non-formaler Bildung bezeichnet.

Ebenso gibt es auch in der Schule als Ort formaler Bildung informelles Lernen. Diese Unschärfen resultieren daraus, dass an einem Lernort formale und informelle Lernprozesse stattfinden können. Deshalb kann eine begriffliche Unterscheidung in formale, non-formale und informelle Orte von Bildung lediglich eine Konstruktion darstellen, um die komplexen Verhältnisse strukturieren zu können.

Möglich wäre eine Unterscheidung zwischen formell und informell in Bezug auf Bildungsprozesse und zwischen formal und non-formal in Bezug auf Bildungsorte. Wir folgen hier der weithin üblichen Terminologie.

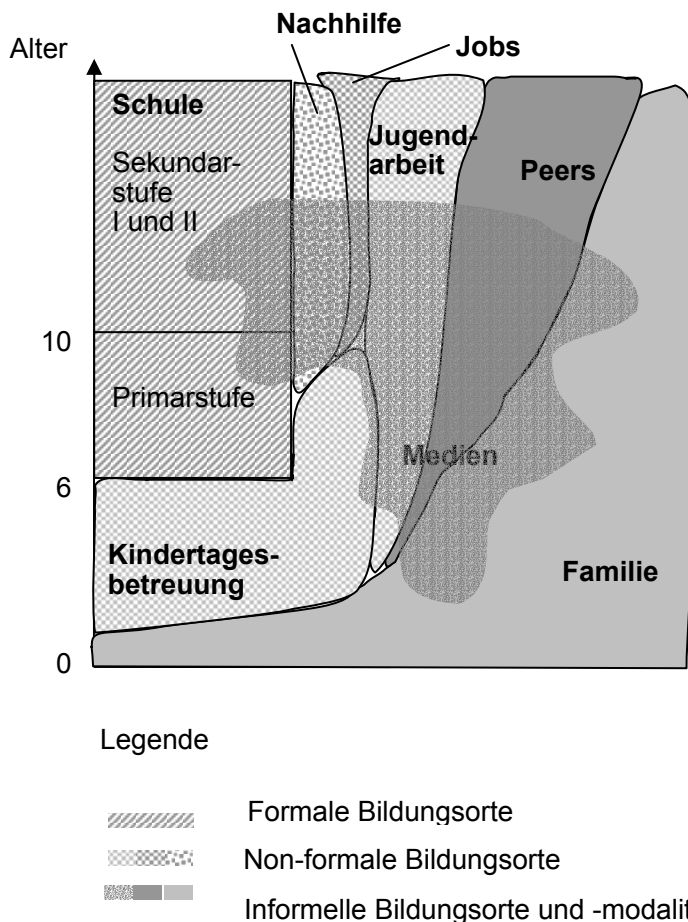
In der Diskussion um formale und informelle Bildung wird vielfach die hohe Bedeutung informeller Bildung betont. Sie gilt es in der Tat genauer in den Blick zu nehmen, aufzuwerten und zu unterstützen. Das Verhältnis von formaler, non-formaler und informeller Bildung sowie die Wechselwirkungen zwischen den Bildungsorten und -modalitäten sind daraufhin neu zu reflektieren. Bildungsprozesse in den Institutionen des formalen Bildungssystems bauen in ganz zentraler Weise auf vorgängigen und begleitenden informellen Bildungsprozessen auf und sind, um erfolgreich sein zu können, auf diese angewiesen; das haben zuletzt die PISA- und die IGLU-Studie mehr als deutlich gemacht (vgl. Bos u.a. 2003). Die Kinder- und Jugendhilfe kann, so die Argumentation des Bundesjugendkuratoriums, hier vermittelnd wirken zwischen informellen und formalen Bildungsprozessen.

Ein Nationaler Bildungsbericht, der umfassend über die (Bildungs-)Systemgrenzen hinweg regelmäßig über Bildung von Kindern, Jugendlichen, jungen Erwachsenen und Erwachsenen berichten soll, muss sich somit auf formale, non-formale und informelle Bildungsorte und -gelegenheiten beziehen, wenn er mit einem weiten, integrierten Bildungsverständnis den Veränderungen in der modernen Gegenwartsgesellschaft und den Anforderungen an eine künftige Wissensgesellschaft gerecht werden will (vgl. Abb. 2.1). In Abbildung 2.1 sind non-formale und informelle Bildungsorte sowie die Schule als Ort formaler Bildung in Bezug auf den Grad der Formalisierung dargestellt. In dem hier entwickelten Entwurf einer Konzeption für Bildungsprozesse vor und neben der Schule stehen non-formale und informelle Orte, Prozesse und Modalitäten der Bildung im Mittelpunkt; Bezüge, Verbindungen und Wechselwirkungen zu den formalen Bereichen des Bildungssystems werden zumindest exemplarisch und perspektivisch thematisiert.

Bildung wird in modernen Gesellschaften mehr als je zuvor in eigenen Bildungsinstitutionen organisiert, wird geplant, vorbereitet und standardisiert, da nur so die Tradierung des kulturellen Erbes auf breiter Ebene gesichert und die Funktionsfähigkeit der Gesellschaft erhalten werden kann. Deshalb richtet sich das Interesse der empirischen Bildungsforschung traditionell auf die Institutionen formalisierter Bildung, allen voran die Schule. Diese Sichtweise ist für Gegenwartsgesellschaften längst selbstverständlich geworden und muss auch zu meist nicht mehr eigens begründet und legitimiert werden. Zugleich verändern sich aber gegenwärtig die Modalitäten des Aufwachsens, das Zusammenspiel von privater und öffentlicher Verantwortung ebenso wie die Einflüsse unterschiedlicher Bildungsakteure sowie die Modalitäten der Bildung und des Lernens in einer Medien- und Wissensgesellschaft. Nicht nur vor diesem Hintergrund gewinnen auch die außerhalb der herkömmlichen Bildungsinstanzen und unabhängig davon ablaufenden Bildungsprozesse an Bedeutung. Dadurch treten zugleich andere Sichtweisen auf Kindheit und Jugend in den Vordergrund, wie dies in der neueren Kindheits- und Jugendforschung zu beobachten ist: Kinder werden als selbsttätige und handelnde Subjekte wahrgenommen, Jugendliche als potenzielle Erneuerer und konstruktive Gestalter ihrer eigenen Lebensplanung. Das Interesse an informellem Lernen nimmt seinen Ursprung

somit auch von diesem anderen Blick auf die konstruktiven Leistungen von Kindern und Jugendlichen als handelnde Akteure des Bildungsgeschehens.

Abb. 2.1: Bildungsorte und Bildungsmodalitäten im Kindes- und Jugendalter



Die *Familie* ist der erste und in der Zeit von der frühen Kindheit bis weit in die Schulzeit hinein auch der wichtigste Ort der Bildung von Kindern (vgl. Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen 2002b). In der Familie als primärer Sozialisationsinstanz findet die „zweite Geburt als soziokulturelle Personalität“ (vgl. König 1974) statt; in der Familie erwerben Kinder den primären Habitus, der ihr Verhalten, ihre Einstellungen, Denkmuster und Handlungsweisen maßgeblich prägt (vgl. Bourdieu 1991). Dadurch werden in der familialen Sozialisation entscheidende Weichen gestellt, wie und in welcher Weise Kinder und Jugendliche anschlussfähig sind an andere Sozialisationsinstanzen, vor allem die Schule. Wie die Schule als sekundäre Sozialisationsinstanz von Kindern und Jugendli-

chen genutzt wird, wie Kinder und Jugendliche darin zurecht kommen, in welcher Weise sie von ihr profitieren, wird in maßgeblichem Umfang von dem in der Familie erworbenen Habitus bestimmt und hängt ab von dem in der Familie vorhandenen und verfügbaren sozialen, kulturellen und ökonomischen Kapital (vgl. Bourdieu 1983). Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen werden somit direkt und indirekt durch die Familie gestaltet und beeinflusst (vgl. auch Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen 2002b): direkt durch das, was Kinder in der Familie lernen – Haltung, Weltverständnis, Sprache, Wissen, Deutungsmuster, Kommunikationsmuster etc. –, indirekt dadurch, dass die Familie ein wesentlicher Faktor ist, der entscheidenden Einfluss auf Schulwahl, Schullaufbahn und Schulerfolg von Kindern und Jugendlichen hat (vgl. Baumert u.a. 2001). Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe haben diese frühen Differenzierungsprozesse wahrzunehmen und ergänzende Bildungsangebote bereitzuhalten.

Gleichaltrigen-Gruppen, Peers und Cliques haben für die Entwicklung der Heranwachsenden vielfältige Funktionen der Interaktion und Kommunikation, sie sind ein bedeutsames Erfahrungsfeld im Übergang von der Herkunftsfamilie in ein eigenständiges Netz sozialer Beziehungen, sie sind ein Ort vielfältiger Aktivitäten und Unternehmungen („Kultur der Geselligkeit“, Sportaktivitäten, Reisen u.a.). Das informelle Lernen in Gleichaltrigen-Gruppen bezieht sich zum einen auf die vielfältigen Beziehungssituationen sowie den Erwerb von Kompetenzen bezüglich der Kommunikation und Interaktion (Kontakt finden, Kontakt pflegen, Sich-Ausprobieren, Sich-Einbringen, Sich-Abgrenzen, Sich-Durchsetzen, Zuhören u.Ä.), zum anderen auf den Bereich der Reflexion und der Selbstüberprüfung, 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. Dieser Prozess der Entwicklung von persönlichen Werteinstellungen, Vorlieben und einer subjektiven Reflexivität geschieht in den Gruppen oft unbewusst, 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, der ebenfalls in der heutigen Zeit eine völlig neue Bedeutung erlangt hat, 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 Gleichaltrigengruppen als Verstärker von gelingenden und misslingenden Bildungsverläufen weit mehr Aufmerksamkeit als bisher zu widmen.

Non-formale Bildungsorte stellen strukturierte und rechtlich geregelte Institutionen dar, deren Nutzung und Inanspruchnahme freiwillig geschieht und die durch ein hohes Maß an individuellen Gestaltungsmöglichkeiten gekennzeichnet sind. Sie müssen sich nicht vorrangig und ausschließlich als Bildungsinstanzen verstehen, sind jedoch wesentliche Vermittlungsinstanzen vor allem in Fragen der politischen, der sozialen und der Persönlichkeitsbildung. Im Unter-

schied zu formalen Bildungsorten sind diese weniger deutlich im Binnenhorizont der üblichen Bildungsinstitutionen situiert und sie sind dabei auch weniger auf eine dezidierte Prüfung von erworbenen Bildungsleistungen ausgerichtet. Im Unterschied zu informellen Bildungsprozessen sind non-formale Bildungsorte weitaus dezidiierter auf Bildungsprozesse ausgerichtet, sei es durch entsprechende gesetzliche Grundlagen, sei es durch einen neu artikulierten Bildungsanspruch oder sei es durch augenscheinliche Bildungsprozesse. Insoweit nehmen sie zwischen den formalen Bildungsorten und den informellen Bildungsmodalitäten eine Zwischenstellung ein. Die Kinder- und Jugendhilfe kann in diesem Sinne als ein Netz vielfältiger Orte und Modalitäten non-formaler Bildung von Kindern und Jugendlichen verstanden werden.⁸

In komplexen modernen Gesellschaften findet zunehmend eine *Entgrenzung der Bildungsorte und -modalitäten* statt. Die Grenzen zwischen einzelnen Lebensbereichen verwischen, Übergänge werden fließend; so gilt z.B. die strikte Trennung zwischen Arbeit und Freizeit, zwischen allgemeiner und beruflicher Weiterbildung, zwischen Berufswelt und Privatsphäre in vielen Bereichen längst nicht mehr in der früher üblichen Form. Auch in Bezug auf Bildungsprozesse und Bildungsinstitutionen verwischen klare Zuständigkeiten und Eingrenzungen von Tätigkeiten und Lernformen auf bestimmte, dafür zuständige Orte:

- Die Gruppe der Gleichaltrigen, ihre Medien- und Eventkultur, bietet eine Fülle von Lerngelegenheiten.
- Insbesondere das Internet nimmt der Schule ihre monopolartige Stellung, jungen Menschen Zugänge zum Weltwissen zu verschaffen, in radikaler Weise. Es bietet schnellere Zugänge als Bibliotheken und ermöglicht auch Laien, sich in kurzer Zeit mit fremden Themen und Fragen kompetent auseinander zu setzen.
- Längst ist die Schule nicht mehr nur ein Ort der Wissensvermittlung und des Wissenserwerbs, sondern auch ein Ort, an dem Kinder und Jugendliche einen großen Teil ihrer Freizeit verbringen und gestalten.
- Schule ist auch ein Ort, an dem Kinder und Jugendliche Angebote der Beratung und psychosozialer Unterstützung bekommen (z.B. durch Schulsozialarbeit), an dem sie soziale Formen des Umgangs mit Gewalt und Konflikten lernen (etwa in schulisch angebotenen Mediationskursen). Damit inkorporiert die Schule in Teilen auch traditionelle Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe.
- Kinder und Jugendliche finden außerhalb der Schule Orte und Institutionen, in denen sie Wissen und Können in viel professionellerer Form erwerben können als in der Schule, z.B. in Musikschulen oder Jugendkunstschulen. Die Kinder- und Jugendhilfe bietet vielfältige Lerngelegenheiten und -orte, mit anderen und oft weiter reichenden Möglichkeiten als die Schule (z.B. beim internationalen Jugendaustausch).

8 In Teil B, Kapitel 4, wird das System der Kinder- und Jugendhilfe erläutert und im Sinne non-formaler Bildung von Kindern und Jugendlichen in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung (Teil B I) und der Kinder- und Jugendarbeit (Teil B II) vorgestellt und in ihren Möglichkeiten und Grenzen für eine standardisierte nationale Bildungsberichterstattung diskutiert.

- Die Überschneidung von Zuständigkeiten wird besonders gut sichtbar am Beispiel der Ganztageschule. Neben der Kultusadministration sind hier auch Sozial- und Jugendministerien der Länder zuständig, bei Planung, Finanzierung und vor allem der lokalen Gestaltung neben dem Bund und den Ländern auch die Kommunen.

Die in Abb. 2.1 dargestellten Orte und Bereiche sind unterschiedlich weit formalisiert. Informelle Settings im sozialen Nahraum, in der Familie, der Nachbarschaft oder den Peergruppen sind weitaus offener und unübersichtlicher. Daten über Voraussetzungen, Bedingungen und Prozesse von Bildung in diesen Kontexten werden anders als in non-formalen und formalen Bildungsorten verstreut und eher zufällig erhoben, sie werden oft als Nebenprodukt von Befragungen und Untersuchungen zu anderen Themen und in anderen Kontexten gewonnen. Eine systematische flächendeckende amtliche Erhebung zu Bildungsprozessen in der Familie ist aus verfassungsrechtlichen Gründen nicht möglich und im Übrigen auch nicht sinnvoll. Ähnlich unüberschaubar, diffus und heterogen ist die Datenlage zu informeller Bildung im Rahmen der Gleichaltrigengruppen und Peers. Eine Berichterstattung zu informeller Bildung muss deshalb auf Daten aus anderweitig generierten Datenbeständen, auf repräsentative Studien bzw. regelmäßige Surveys sowie auf vertiefende qualitative Forschung rekurrieren.

Demgegenüber ist die Datenlage zu non-formaler Bildung in der Kindertagesbetreuung und der Jugendarbeit, zwei wichtigen Bildungsorten und -gelegenheiten im Leistungsbereich der Kinder- und Jugendhilfe, die in dieser Konzeption einen zentralen Stellenwert haben, strukturierter und differenzierter, im Vergleich zur Schule allerdings weitaus weniger entwickelt.

Dies liegt zum einen daran, dass mit Blick auf den Bereich der Schule ein größeres gesellschaftliches Interesse besteht, Auskunft über die Leistungen und Wirkungen zu erhalten, die Schule erbringt bzw. hervorbringt. Für dieses Interesse gibt es mehrere Gründe: erstens die Schulpflicht, zweitens die staatliche Verantwortung für schulische Bildung, drittens die der Schule zugeschriebene Funktion der Verteilung der jungen Generationen auf die gesellschaftlichen Positionen und viertens die damit zusammenhängende Zertifizierung von Leistungen der Heranwachsenden in der Schule.

Dass Daten über Bildung in der Schule eher vorliegen als über Bildung in der Kinder- und Jugendhilfe liegt zum anderen aber auch daran, dass lange Zeit die öffentliche und politische Aufmerksamkeit unter dem Vorzeichen von Bildung ausschließlich auf die Schule ausgerichtet war, die Kinder- und Jugendhilfe hingegen bis in die 70er-Jahre in der Öffentlichkeit vorrangig unter ordnungspolitischen Gesichtspunkten betrachtet wurde, also unter den Vorzeichen der Betreuung und Fürsorge, der Förderung und Unterstützung.

Dass die Kinder- und Jugendhilfe inzwischen zu einem wichtigen Ort der Bildung für Kinder und Jugendliche geworden ist, ist in den Fachdiskursen der Sozialpädagogik und der Sozialen Arbeit zwar immer wieder thematisiert, in einer breiten Öffentlichkeit allerdings lange nicht beachtet worden. Erst in der neuesten bildungspolitischen Debatte wird die Kinder- und Jugendhilfe als

Bildungsort bzw. als Gelegenheitsstruktur für Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen wahrgenommen und durch diese Erwartung auch herausgefordert. Anders als im Bereich der Schule fehlen auf Grund der historischen Aufgabenverteilung zwischen Schule und Jugendhilfe sowie auf Grund der lange nur auf Schule fixierten Aufmerksamkeit entsprechend auf Bildungsfragen ausgerichtete Erhebungs-, Beobachtungs- und Berichtssysteme in der Kinder- und Jugendhilfe, in denen Fragen etwa des Kompetenzerwerbs oder der Persönlichkeitsentwicklung datenbasiert thematisiert werden können.

2.3 Bildung: Strukturelle und subjektive Dimensionen

Aufgabe von Sozialberichterstattung ist es, „über gesellschaftliche Strukturen und Prozesse sowie über die Voraussetzungen und Konsequenzen gesellschaftspolitischer Maßnahmen regelmäßig, rechtzeitig, systematisch und autonom zu informieren“ (Zapf 1977: 11). Bildungsberichterstattung, als eine spezifische Form von Sozialberichterstattung, hat demgemäß die Aufgabe, über gesellschaftliche Bedingungen von Bildung, ihre institutionelle Verfasstheit und über Entwicklungen und Veränderungen der gesellschaftlichen Voraussetzungen und institutionellen Antworten zu berichten und dabei insbesondere auf politischen Handlungsbedarf aufmerksam zu machen, indem etwa institutionelle Verfasstheit und gesellschaftliche Voraussetzungen der Bildungsinstitutionen auseinanderdriften und zu Problemen führen, sei es in Bezug auf die Leistungsfähigkeit der Institutionen, der Passung zwischen den unterschiedlichen Institutionen oder der Anschlussfähigkeit von Bildungssystemen an die vorgängigen Lebenswelten der Betroffenen oder an andere gesellschaftliche Teilsysteme.

Bildungsberichterstattung als spezifische Form von Sozialberichterstattung kann dabei jedoch nicht nur die gesellschaftlichen Voraussetzungen und institutionellen Antworten in den Blick nehmen, sie hat auch die Aufgabe, über die subjektiven Erwartungen an die Institutionen und die subjektive Zufriedenheit mit ihnen zu berichten. In modernen Wohlfahrtsgesellschaften folgt Bildungsberichterstattung einem Wohlfahrtskonzept, in dem zwischen objektiven Lebensbedingungen und subjektivem Wohlbefinden unterschieden wird.⁹

Bildungsberichterstattung sollte demgemäß von einer System- bzw. Institutionenperspektive auf der einen Seite und einer Akteurs- bzw. Subjektperspektive auf der anderen Seite ausgehen. Bislang ist Bildungsberichterstattung in Deutschland vor allem an der Beobachtung und Darstellung der Bildungssysteme, der Strukturdaten und der Institutionen orientiert; demgegenüber ist die systematisierende Berücksichtigung der Akteursperspektive in der Berichterstattung bislang eher unterentwickelt. In der hier vorgelegten Konzeption wird versucht, beide Perspektiven einzunehmen:

9 Diese Unterscheidung hat ihren Ursprung im Konzept „Lebensqualität“; sie ist auch enthalten in neueren Wohlfahrtskonzepten, in denen auf individuelle Wohlfahrt und kollektive gesellschaftliche Aspekte von „good society“ gleichermaßen Bezug genommen wird (vgl. Noll 2000).

In der Systemperspektive werden die Angebote und Leistungen von Institutionen Gegenstand der Betrachtung, z.B. Kosten und Finanzierung der institutionellen Angebote, deren räumliche und sächliche Ausstattung sowie Anzahl des Personals bzw. die Qualifikation der Fachkräfte.

In der Akteursperspektive interessieren Nutzungsverhalten und individuelle Bildungsprozesse¹⁰: Wer nutzt welche Angebote in welcher Weise, welche Erwartungen haben die Nutzerinnen und Nutzer an die Institutionen, wie zufrieden sind sie mit ihnen, wie sind Bildungsprozesse erfassbar und darstellbar und welche Aussagen sind über Bildungsprozesse und deren Wirkung möglich?

Die Systemperspektive ist in Bezug auf die Berichterstattung unerlässlich, um Aussagen über die Leistungen der Systeme, über Wirkungen, Effekte und Effizienz der Systeme machen zu können. Sie sollte allerdings durch eine zweite, subjektorientierte Perspektive ergänzt werden, um über Bildung und Bildungsprozesse im dargestellten Verständnis qualifizierte Aussagen machen zu können und um unterhalb der Systemebene Ansatzpunkte für politische Interventionen zur Steigerung und Verbesserung der Qualität von Bildung und individuellen Bildungsprozessen identifizieren zu können. Dies macht insbesondere der für Deutschland durch die PISA-Studie belegte enge Zusammenhang von Bildungserfolg und sozialer Herkunft notwendig.

Die Akteursperspektive ist aber auch unabhängig davon interessant, weil sie eher die Möglichkeit eröffnet, Bildung als aktive Gestaltungsprozesse der Subjekte empirisch fassbar zu machen. Sie lenkt den Blick auf die aktiven Handlungen, auf die „Ko-Produzenten-Rolle“ der Subjekte, ihre Eigenaktivitäten, sie bezieht dabei die konkreten Lebenslagen mit ein und ist im Prinzip offen für die Vielfalt der Interessen der Subjekte und für deren Bewertungen der objektiven Lebensbedingungen und der subjektiven Befindlichkeiten. In der Akteursperspektive geht es damit auch um die individuelle Nutzung der institutionellen Angebote; dazu gehören auch Räume und Gelegenheiten für individuelle Handlungen. Die Qualität dieser Räume und der Angebote, in denen individuelles Handeln möglich wird, sind selbst Strukturmerkmale der Institutionen. Daran wird deutlich, dass strukturelle und subjektive Dimensionen von Bildungsberichterstattung sich nicht gegenseitig ausschließen, sondern wechselseitig aufeinander zu beziehen sind.

In Bezug auf die non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter wird mit der Akteursperspektive auch ein anderer Blick vorgeschlagen: Es gilt, den individuellen Bildungsverläufen, also der *biographischen* Dimen-

10 Im Bereich non-formaler Bildung können drei Gruppen von Akteuren unterschieden werden: Kinder und Jugendliche als Nutzerinnen und Nutzer der Institutionen, Eltern als „Kunden“ oder „Auftraggeber“ sowie das in den Institutionen tätige Personal. Die Qualifikation des Personals stellt ein Strukturmerkmal dar; die subjektive Zufriedenheit mit der Arbeit und Vorstellungen über Bildung und Erziehung, die den pädagogischen Prozess bestimmen, sind der subjektiven Dimension zuzurechnen. Diese subjektive Dimension wird bei der Frage nach Qualität der Kindertageseinrichtungen aufgegriffen (Kap. 8.4). Eltern als Akteure werden in der Darstellung der Zusammenarbeit der Kindertageseinrichtungen mit Familien thematisiert (vgl. Kap. 8.6).

sion von Bildung verstärkt Aufmerksamkeit zu schenken und diese Dimension in ihrer jeweiligen Besonderheit anzuerkennen. Akteursperspektive in diesem Sinne bedeutet demzufolge, nach Möglichkeiten zu suchen, subjektive Bildungsbiographien in der Berichterstattung zu betrachten und darzustellen.

Auch dieses Vorgehen trägt dem dargestellten Bildungsanspruch Rechnung. Es geht mithin nicht nur darum, über die Erreichung von definierten Kompetenzniveaus berichten zu können, sondern auch darum, individuelle Bildungsverläufe anzuerkennen und Definitionen und Messungen so zu konstruieren, dass sie die Offenheit und Vielfalt subjektiver Bildungsprozesse wahrnehmen können. Das kann nur in Form von Längsschnittstudien oder qualitativer biographischer Forschung geschehen. Ob und in welcher Form dadurch Daten für eine Bildungsberichterstattung generiert werden können, ist zu prüfen.

Mit dieser biographischen Perspektive wird ein anderer Akzent gesetzt als bei standardisierten und objektivierten Leistungsvergleichen innerhalb von Alterskohorten oder zwischen Teilnehmergruppen. Dieses Verfahren wiederum und der damit verbundene Zugang zur Berichterstattung kann Auskunft geben über die Leistungsfähigkeit von Institutionen und bietet somit eine zusätzliche Möglichkeit der Bewertung von Institutionen und des Bildungssystems insgesamt. Beide Vorgehensweisen, die biographisch orientierte und die standardisiert vergleichende, dürfen jedoch für eine integrative Bildungsberichterstattung nicht gegeneinander gestellt werden. Es wird zu klären sein, welche Reichweiten sie jeweils bieten und welche Realisierungsmöglichkeiten sie haben können.

2.4 Bildung und Ungleichheit

Bildungsberichterstattung hat mehrere Aufgaben, über langfristige Entwicklungen ebenso zu informieren wie über aktuelle Trends, auf sich abzeichnende Probleme hinzuweisen und Herausforderungen für Politik, Administration und Praxis in den Bildungssystemen aufzuzeigen sowie Alternativen der Bearbeitung und Gestaltung verbesserter Bildungsperspektiven für alle zu benennen. In diesem Sinne muss Bildungsberichterstattung, wie jede Sozialberichterstattung, empirisch fundiert und unabhängig sein. Der Gegenstand von Bildungsberichterstattung in dem für diese Konzeption leitenden Verständnis — Bildung als individuelle und freie Entwicklung der Persönlichkeit und Bildung als gesellschaftliche Aufgabe und Erwartung, Bildung im Sinne von autonomer Lebensführung und solidarischem Handeln — ist dagegen bis zu einem gewissen Punkt immer auch normativ. Deshalb bewegt sich Bildungsberichterstattung in einem stetigen Wechsel von empirischen Beschreibungen und Analysen einerseits und normativen Argumentationen und Ansprüchen andererseits; insoweit muss eine Konzeption für einen Nationalen Bildungsbericht auch das Verhältnis von normativen und empirischen Aussagen klären. Bildungsberichterstattung ist zunächst rein empirisch deskriptiv und analysierend. In diese Deskription und Analyse fließen aber auch implizite Setzungen und Vorstellungen mit ein.

Bei der Entfaltung des Bildungsverständnisses, von dem in dieser Konzeption ausgegangen wird, und bei der Benennung der Bildungsorte und -modali-

täten, auf die sich diese Konzeption bezieht, sind implizit bereits normative Dimensionen von Bildung und Bildungsberichterstattung angeklungen. Sie sollen hier noch einmal explizit benannt und eingeführt werden.

Einen normativen Bezugspunkt der hier vorgelegten Konzeption stellen Prozesse und Probleme von Inklusion und Exklusion in und durch Bildung dar. Oder anders formuliert: Bildung kann und darf soziale Ungleichheit nicht blindlings reproduzieren; Bildungssysteme und Bildungspolitik müssen alles dazu tun, dass herkunftsbedingte soziale Disparitäten durch Bildung nicht unterstützt, sondern nach Möglichkeit so weit wie möglich abgebaut werden. Es geht mithin um den Zusammenhang von Bildung und sozialer Ungleichheit. Der Blick geht dabei in zwei Richtungen: auf die Orte und Institutionen von Bildung und ihre integrierende oder exkludierende Wirkung einerseits, auf die objektiven Lebenslagen von Kindern, Jugendlichen und ihren Familien sowie die damit verbundenen Risiken und Nebenwirkungen auf Bildung andererseits.

Dieses Verhältnis von Bildung und sozialer Ungleichheit wird in dieser Konzeption in fünf Dimensionen konkretisiert: Geschlecht, Schicht, Migration, Region und Behinderung. Sie nehmen die „klassischen“ Dimensionen von Bildungsbenachteiligung in der von Ralf Dahrendorf in den 60er-Jahren eingeführten Kunstfigur des „katholischen Arbeitermädchens vom Lande“ als Ausdruck für kulturelle (Religionszugehörigkeit), soziale (Schicht- bzw. Klassenzugehörigkeit), geschlechtsspezifische und regionale Dimensionen von Benachteiligung im Bildungssystem in einer aktualisierten Version auf (vgl. Klemm 2001; BMFSFJ 2002a) und werden ergänzt um spezifische Formen der Benachteiligung von Behinderten.

Exemplarisch lässt sich dies in Bezug auf Geschlecht, geschlechtsspezifische Benachteiligung und die Auseinandersetzung mit dem kulturellen System der Zweigeschlechtlichkeit andeuten, die für eine Nationale Bildungsberichterstattung relevant sind. Bildungsberichterstattung hat zunächst geschlechtsspezifische Formen der Beteiligung von Mädchen und Jungen im Bildungssystem zu beobachten und zu dokumentieren. In diesem Punkt hat ganz unübersehbar seit den 60er-Jahren ein Abbau der Benachteiligung von Mädchen und jungen Frauen stattgefunden. Unterhalb dieser Ebene muss Bildungsberichterstattung aber auch die Frage der Auseinandersetzung mit Zweigeschlechtlichkeit der Gesellschaft thematisieren und als Thema der Bildung von Jungen und Mädchen benennen. Kinder lernen sich u.a. als Mädchen und Jungen, als Einheimische und Fremde zu begreifen und versuchen, sich in diesem kulturellen System der Zweigeschlechtlichkeit selbst zu verorten. Die Auseinandersetzung mit der Zweigeschlechtlichkeit unseres kulturellen Systems bestimmt die Aneignung von Räumen und die Selbstentwürfe von Mädchen und Jungen. Kinder und Jugendliche steuern ihre Bildungsprozesse als vergeschlechtlichte Subjekte. Selbst, wenn die Erwartungen an Mädchen und Jungen völlig gleich wären oder die Kinder geschlechtsspezifische Erwartungen zurückwiesen, würde doch eine grundlegende Asymmetrie von Bildungsprozessen darin bestehen, dass die Personen, die Bildungsprozesse von Mädchen und Jungen lange Jahre begleiten, anregen oder auch verhindern, ganz überwiegend weiblich sind. Mädchen finden sich in Familien, Kindertagesstätten und Grundschulen vom eigenen Ge-

schlecht, Jungen mehr vom anderen Geschlecht betreut, versorgt und gefördert. Chancen und Risiken für gelingende Bildungsprozesse sind deshalb geschlechtsspezifisch zu betrachten und darzustellen.

Eine problemsensitive Bildungsberichterstattung, in der auch aktuelle Entwicklungen, die noch nicht in langen Zeitreihen abbildbar sind, sichtbar gemacht werden sollen und die so auch seismographischen Charakter hat, wird sehr genau entsprechende Disparitäten im Bildungssystem mit Blick auf diese Dimensionen beobachten, thematisieren und untersuchen müssen. Als Systemberichterstattung wird es dabei darauf ankommen, die Wirkungen der Systeme zu benennen und Interventionsmöglichkeiten zu identifizieren; als Berichterstattung in der Perspektive der Akteure wird es darauf ankommen, den lebensweltlichen Kontext von Bildung sichtbar zu machen und auch in diesem Horizont Mechanismen und Prozesse von Inklusion und Exklusion zu thematisieren. So kann beispielsweise Armut sehr mittelbar Auswirkungen auf die Ermöglichung von Bildungsprozessen haben.

Bildungsberichterstattung selbst muss empirisch-deskriptiv argumentieren. Sie wird und muss aber dennoch Disparitäten im Zugang zu Bildungsorten und -angeboten aufzeigen. Berichterstattung muss somit auf normative Fragen und Probleme aufmerksam machen, sensibilisieren für Entwicklungen, die sonst vielleicht nicht wahrgenommen und gesellschaftlich und politisch nicht thematisiert würden. Entscheidungen darüber, wieviel Ungleichheit eine Gesellschaft zulässt, erträgt und aushält, wie mit offen zu Tage tretenden Disparitäten politisch umgegangen wird, welche kompensierenden und Ungleichheit minimierenden Strategien gewählt werden, kann indes Berichterstattung selbst nicht übernehmen. Dies kann nur im öffentlichen politischen und fachlichen Diskurs geschehen. PISA ist dafür ein gutes Beispiel: Der politische und öffentliche Schock hat nur deshalb eingesetzt, weil erst im internationalen Vergleich das relativ dramatische Ausmaß der Misere und der enge Zusammenhang von Bildungserfolg und sozialer Herkunft in Deutschland sichtbar geworden ist; ein isoliertes Datum für Deutschland alleine hätte ganz sicher nicht die gleiche Wirkung erzielt.

3 Datenlage und Datenqualität

Für die Berichterstattung über den Bereich der non-formalen und informellen Bildung im Kindes- und Jugendalter stellt sich die Frage der systematischen Beobachtung ihres Gegenstandes als eine Herausforderung eigener Art. Sie ist dabei angewiesen auf die existierenden Beobachtungsinstrumente, die die thematische Breite und differenzierbare Tiefe des zu Beobachtenden begrenzen und somit einen zentralen Filter für Horizonte der Beobachtungen bilden. Daher soll es in den folgenden Ausführungen zum einen darum gehen, die vorhandene Datenlage grob zu skizzieren und auf ihre Aussagekraft für die Frage der non-formalen und informellen Bildung im Kindes- und Jugendalter hin zu prüfen. Zum anderen muss die Konzeption einer Bildungsberichterstattung aber auch der Aufgabe nachgehen, vorhandene Limitierungen sichtbar zu machen und Entwicklungsmöglichkeiten für andere und weitergehende datenbasierte Beobachtungen aufzuzeigen.

So kann ein Bildungsbericht für den Bereich der außer- und vorschulischen Bildung im vorgestellten Sinne dabei im Gegensatz zum formalisierten Bildungswesen nur auf eine relativ ungesicherte und uneinheitliche Datenlage zurückgreifen. Dies ist zum einen auf den sehr weit gefassten Gegenstandsbe- reich non-formaler und informeller Bildung zurückzuführen, die nicht nur in formalisierten Bildungseinrichtungen stattfindet, sondern auch in Orten und Situationen außerhalb von institutionellen Rahmungen, die – angefangen mit der Familie – traditionell von amtlichen Statistiken oder anderen Instrumenten einer regelmäßigen Dauerbeobachtung nicht oder zumindest nicht systematisch als Bildungsorte erfasst werden. Bildungsprozesse – in einem umfassenden Sinne – sind durch ihren individuellen Charakter und die nicht zwangsläufige Bindung an Institutionen nur über Individuen und methodisch nur sehr aufwändig zum Gegenstand der Beobachtung zu machen.

Zum anderen sind aber auch die existierenden Institutionen der vor- und außerschulischen Bildung, als Orte der non-formalen Bildung im Kindes- und Jugendalter, nicht in vergleichbarer Weise Gegenstand statistischer Erhebung und Dokumentation wie zum Beispiel das Schulsystem oder auch das Berufsbildungswesen. Vielmehr hat sich dieser Bereich auf Grund seiner Nähe zu den Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen Systematisierungen und Untersuchungen tendenziell entzogen und auch keine Tradition einer Berichterstattung und standardisierten „Leistungsmessung“ herausgebildet, sieht man einmal von den Jugendberichten ab (vgl. dazu Kap. 5). Die Vielzahl höchst unterschiedlicher Einrichtungen und Institutionen, die in disparaten rechtlichen Konstruktionen und unterschiedlichsten Trägerschaften auf lokaler, regionaler und überregionaler Ebene angesiedelt sind und gerade gegenüber der Schule eine ausgesprochen plurale und heterogene Bildungslandschaft darstellen, erschwert diese systematische Beobachtung, zu der zudem in vielen Bereichen kaum Verpflichtung besteht. Allein für den Bereich der Kinder- und Jugendhilfe existiert eine gesetzliche Basis zur Erstellung einer Kinder- und Jugendhilfestatistik. Aber auch hier sind differenzierte Aussagen nur für Teilgebiete und Teilthemen möglich. So ist das, was in diesem Bereich der non-formalen Bildung nicht über eine öffentliche Förderung verfügt, statistisch zumeist überhaupt nicht existent (vgl. ausführlich Kap. 5).

Daher muss für einen Nationalen Bildungsbericht, der auch informelle und non-formale Bildung im Kindes- und Jugendalter berücksichtigen soll, auf eine Datenlage zurückgegriffen werden, die sich von amtlichen Statistiken über Geschäftsstatistiken und repräsentativen Studien bis hin zu einzelnen Regional- und Fallstudien erstreckt. Dies ist für eine Berichterstattung, die nicht als einmaliger Bericht, sondern als kontinuierliche Berichterstattung und systematische Dauerbeobachtung konzipiert wird, zumindest problematisch, erfordert ein systematisches Berichtswesen doch die Verwendung verlässlicher, standardisierter und regelmäßig erhobener Daten, um Entwicklungslinien *und* Lücken der aktuellen Angebote und Leistungen aufzeigen zu können und auch prognostische Aussagen für zukünftige Planungen zuzulassen. „Erst die Kenntnis der relevanten Daten und die Möglichkeit, die durch sie vermittelten Informationen mit Hilfe der Chancen, die eine automatische Datenverarbeitung bietet, für die Statistik zu nutzen, schafft die für eine am Sozialstaatsprinzip orientierte staatliche Politik unentbehrliche Handlungsgrundlage“, so formulierte es schon das Bundesverfassungsgericht (Bundesverfassungsgericht 1984: 47).

3.1 Überblick über die Datenlage zur non-formalen und informellen Bildung im Kindes- und Jugendalter

Da in der Konzeption der Bildungsberichterstattung, wie gezeigt, auf vielfältige statistische Daten zurückgegriffen bzw. deren Nutzung in Aussicht gestellt wird, werden im Folgenden einige grundsätzliche Anmerkungen zu den verschiedenen Arten von Statistiken, ihren Möglichkeiten und Grenzen sowie ihrer Zuverlässigkeit gemacht; für konkrete Themen und Fragestellungen werden diese Fragen in den Teilen B und C dieser Expertise diskutiert.

Für die Konzeption eines Bildungsberichtes ist nicht nur die Frage zentral, auf welche Datenlage sich ein Bildungsbericht stützen könnte, sondern es ist auch zu erörtern, welche Qualität diese vorhandenen Daten haben und inwieweit vorhandene Datenerhebungen verbessert, ausgebaut oder neue Datenerhebungen eingeführt werden müssten. Geht man von dem – in Kapitel 2 angedeuteten – Dreischritt von Strukturdaten, Prozessdaten und Ergebnisdaten aus, die für Bildungsanalysen benötigt werden, dann sollte eine integrierte Bildungsberichterstattung

- zum Ersten Strukturdaten aufbereiten und damit die Angebotsseite non-formaler Bildung als auch zumindest ein „Panorama“ informeller Bildungssituationen im Kindes- und Jugendalter beschreiben können;
- zum Zweiten Aussagen über Inanspruchnahme und Teilnahme, Art und Umfang der Bildungsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen treffen können und dabei auch Prozesse von Bildung in den Blick nehmen (z.B. im Sinne von Interaktionshäufigkeiten, Interaktionsdichte);
- zum Dritten nach Möglichkeit auch Befunde über kurz-, mittel- und langfristige Wirkungen und Leistungen der non-formalen Bildungsorte und in-

formellen Bildungsprozesse zusammentragen können, also das, was bisweilen als „Output“ und „Outcome“ bezeichnet wird.¹¹

Konkret sind damit Angaben und Daten für Art und Umfang von Angeboten, entstehende Kosten und Finanzierung, zum Personal und seiner Qualifikation, zur Inanspruchnahme von Angeboten und zur Zusammensetzung von TeilnehmerInnen, aber auch zur möglichen Qualität der Bildungsangebote sowie dem Erreichen von Bildungszielen erforderlich. Gleichzeitig stellt sich der Berichterstattung die Aufgabe, eine solche Berichterstattung einem internationaler Vergleich zugänglich zu machen.

Als Grundlage für ein solches Vorhaben ist grundsätzlich zwischen verschiedenen Datenquellen zu unterscheiden. In Anlehnung an die „Kommission zu Verbesserung der informationellen Infrastruktur zwischen Wissenschaft und Statistik“ (vgl. Kommission zur Verbesserung der informationellen Infrastruktur zwischen Wissenschaft und Statistik 2001) und den Elften Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung (vgl. BMFSFJ 2002a) lassen sich für diesen Informationsbedarf fünf Kategorien von Datenquellen benennen:

- Amtliche Statistiken
- Regelmäßige Geschäftsstatistiken, Trägerstatistiken, Geschäftsberichte
- Repräsentative Zeitreihenvergleiche/regelmäßig erhobene repräsentative Umfragen
- Repräsentative Einzelstudien
- Einzelstudien

Über diese Statistiken und Studien werden Daten auf unterschiedlicher Ebene generiert. Zu Befragungseinheiten können Institutionen, Haushalte oder Einzelpersonen werden (wie z.B. Arbeitsämter oder Beschäftigte bzw. analog dazu, Kindergärten/Jugendverbände oder Kinder/Jugendliche). So entstehen Datensätze zum einen mit Informationen über Strukturen und Angebotsformen von Institutionen, zum anderen über (aggregierte) Personengruppen (z.B. Anzahl, Geschlecht von Teilnehmern) und zum dritten über Individuen.

Sortiert man den *vorhandenen* Datenbestand zum Thema Bildung im Kindes- und Jugendalter, so finden sich der skizzierten Systematik folgend regelmäßig erhobene Daten für einen Bildungsbericht auf verschiedenen Ebenen (vgl. Abb. 3.1). Davon sollen im Folgenden ausgewählte Quellen dargestellt werden.

11 Im Rahmen der statistischen Erfassung dieser Leistungen und Angebote ist allerdings zu berücksichtigen, dass viele dieser non-formalen Lernorte im Kindes- und Jugendalter neben der Ermöglichung von Bildungsprozessen auch andere Leistungen anbieten und Aufgaben erfüllen, so dass die darauf bezogenen Strukturdaten nicht in der gleichen Weise unmittelbar und offenkundig auf Bildungsprozesse bezogen sind wie möglicherweise Strukturdaten im formalisierten Bildungswesen. Diese Mittelbarkeit zeigt sich auch in den nachfolgenden Teilen B und C.

Abb. 3.1: Darstellung regelmäßig erhobener repräsentativer Daten zur non-formalen und informellen Bildung im Kindes- und Jugendalter

Amtliche Statistiken
z.B. <ul style="list-style-type: none"> • Kinder- und Jugendhilfestatistik • Mikrozensus (u.a. Daten zu Bevölkerungsentwicklung, Familie, Wohnen, Erwerbstätigkeit)
Träger- und Geschäftsstatistiken, Geschäftsberichte
z.B. <ul style="list-style-type: none"> • Geschäftsstatistiken von Wohlfahrtsverbänden und Jugendverbänden • Statistiken der Bundesanstalt für Arbeit (z.B. Ausbildungsförderung)
Repräsentative Zeitreihenvergleiche/ regelmäßig erhobene repräsentative Umfragen
z.B. <ul style="list-style-type: none"> • SOEP (DIW) • ALLBUS (ZUMA/ZA) • Zeitbudgeterhebungen (Statistisches Bundesamt) • Jugendstudien (z.B. IPOS-Jugendstudien, DJI-Jugendsurvey, Shellstudien) • DJI-Kinderpanel und DJI-Familiensurvey • Freiwilligensurvey (Infratest Burke, Replikation in 2004) • PISA-Studien

3.1.1 Amtliche Statistiken

In der Regel wird für eine systematische Sozial- oder Bildungsberichterstattung auf amtliche Statistiken zurückgegriffen. Das Schulwesen, der Hochschulbereich und auch der Bereich der beruflichen Bildung verfügen über ein differenziertes System amtlicher Statistiken in der Verantwortung der Länder bzw. z.T. des Bundes, die einen grundsätzlichen Überblick zumindest über Strukturdaten und Inanspruchnahme der formalen Bildungssysteme ermöglichen. Amtliche Statistiken sind gegenüber nicht-amtlichen Statistiken dadurch gekennzeichnet, dass ihre Erhebungen durch Gesetze geregelt, die Befragten zur Auskunft verpflichtet und die Ergebnisse öffentlich zugänglich sind. Was sie gegenüber anderen Datenquellen zudem auszeichnet, ist ihre zumeist umfassende, regional und sachlich tief gegliederte und kontinuierliche Datenbasis.

Ein generelles Manko der amtlichen Statistik ist die geringe Flexibilität, mit der sie auf Veränderungen in der Praxis reagieren kann. Durch die Notwendigkeit der rechtlichen Fixierung ergibt sich zwar der Vorteil, dass die Erhebungskategorien nicht beliebig verändert werden können und dem Erhebungsinstrument somit eine hohe Kontinuität zukommt. Dieser Vorteil verursacht aber auch, dass die Statistik nicht schnell und flexibel auf jede Veränderung reagieren kann. Allerdings ist innerhalb der amtlichen Statistik noch einmal systematisch zu unterscheiden zwischen Vollerhebungen (Schulstatistik, Kinder- und Jugendhilfestatistik) und repräsentativen Erhebungen mit komplexen Stichprobenauswahlverfahren (wie z.B. Mikrozensus, Einkommens- und Verbraucherstichprobe).

Die Stärke der amtlichen Statistik liegt in der Erfassung von grundlegenden Informationen, die mit eindeutigen und bundeseinheitlichen Kategorien erfasst werden können (Kosten der Kindertagesbetreuung, Zahl der Einrichtungen der Heimerziehung). Zielen Fragestellungen stärker auf Prozessdaten wie z.B. die Bildungsprozesse im Kindergarten oder Lernprozesse in der Kinder- und Jugendarbeit, so stehen in der amtlichen Statistik hierfür keine Informationen zur Verfügung. Gleiches gilt auch für die Frage nach der Effektivität, Effizienz und den langfristigen Wirkungen von vorschulischen und außerschulischen Bildungsangeboten.

Was die Nutzungsmöglichkeiten amtlicher Statistiken für das Thema non-formaler und informeller Bildung im Kindes- und Jugendalter anbelangt, so ist diesbezüglich insbesondere die amtliche Kinder- und Jugendhilfestatistik zu erwähnen. Diese ermöglicht den Zugang zu non-formalen Bildungsangeboten im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe unter verschiedenen Perspektiven:

- die öffentlichen Ausgaben für vorschulische und außerschulische Angebote,
- die Infrastruktur für diese Angebote (Einrichtungen, Plätze, Personal),
- die Angebote selbst sowie
- die AdressatInnen der Bildungsangebote (vgl. dazu ausführlich Kap. 5; Schilling 2001).

Daneben stellt der ebenfalls gesetzlich geregelte *Mikrozensus* eine weitere wichtige Datenquelle für Lebenslagen von Kindern, Jugendlichen und Familien dar, mit Informationen insbesondere über Familien, Wohnen und Haushalte, Erwerbsbeteiligung und Einkommen, die mit der generellen Bildungsbeteiligung an non-formalen Bildungsangeboten verknüpft werden können. Gleichzeitig bietet gerade der Mikrozensus auch die Grundlage für Bevölkerungs- und damit Bedarfsprognosen, die für eine Bildungsplanung beispielsweise in der Angebotsplanung von Platzangeboten in Kindertagesstätten von Bedeutung sind. Als Referenzdaten für non-formale Bildung und Bildungsplanung in diesem Sinne sind aber auch Daten z.B. der Schulstatistik (SchulabbrecherInnen, SchulabgängerInnen ohne Schulabschluss oder SonderschülerInnen) und in Bezug auf Lebenslagen weitere Sozialleistungsstatistiken (Sozialhilfe) von Bedeutung.

3.1.2 Nicht-amtliche Statistiken, repräsentative Erhebungen und Einzelstudien

Geschäftsberichte und Trägerstatistiken: Die benannten Grenzen der amtlichen Statistiken im Allgemeinen und für Bildungsinstitutionen und -prozesse vor und neben der Schule im Besonderen machen die Hinzunahme weiterer Datenquellen erforderlich. Geschäftsstatistiken/Geschäftsberichte von Verbänden und Vereinen bieten mögliche Informationsquellen für Informationen zur Quantifizierung von Finanzvolumen, Personalbestand und teilweise auch Inanspruchnahme von institutionell erbrachten Angeboten. So veröffentlichen beispielsweise die Wohlfahrtsverbände relativ regelmäßig eine eigene Personalstatistik, in der zumindest Angaben zu erwerbstätigen Personen gemacht werden. Auch erheben einige Jugendverbände Angaben über Angebote, TeilnehmerInnenzahlen der verbandlichen Jugendarbeit und fassen dies auf überregionaler Ebene

zusammen (vgl. Kap. 11). Allerdings bestehen grundlegende Schwächen solcher Datenquellen in den sehr unterschiedlichen und wenig abgesicherten Arten der Erhebung der Daten als auch den vielen unterschiedlichen kommunalen und regionalen Erhebungsebenen, die sich nur schwer systematisch zu überregional verlässlichen Datenbeständen aggregieren lassen. Gleichzeitig ist der legitimatorische Nutzen vorliegender Daten für die Verbände und Vereine nicht zu übersehen, der in Verbindung mit der nicht systematisch abgesicherten Datenerhebung eine kritische Reflexion einer Verwendung solcher Daten in einer Berichtserstattung notwendig werden lässt.

Von besonderer Bedeutung ist die Statistik der Bundesanstalt für Arbeit, die zum Beispiel mit ihren Daten zur Ausbildungsförderung eine wichtige Ergänzung des Datenbestandes zur Jugendsozialarbeit/Jugendberufshilfe darstellt (vgl. Kap. 12). Insgesamt gilt aber auch für diese Art von Statistiken, dass damit im Wesentlichen Strukturdaten erhoben werden und dass kaum Informationen über Prozesse und Ergebnisse der Bildungsangebote bereitgestellt werden.

Repräsentative Zeitreihenvergleiche: Unterhalb der Ebene von Vollerhebungen werden auf der Ebene von repräsentativen Zeitreihenvergleichen und Surveyforschung Daten zur systematischen Analyse von gesellschaftlichem Wandel und zur Veränderung individueller Lebenslagen erhoben. Repräsentative Zeitreihenuntersuchungen aus dem Bereich der empirischen Sozialforschung bilden ein wesentliches Standbein gesellschaftlicher Dauerbeobachtung und zugleich eine wichtige Ergänzung zu den amtlichen Statistiken. Ein besonderer Vorteil von Zeitreihenuntersuchungen auf der Basis unterschiedlicher Auswahl- und Stichprobenverfahren ist die Möglichkeit, thematisch differenzierte und wechselnde Detailanalysen durchführen zu können.

Allerdings stellen sich auch hier methodische und inhaltliche Probleme. So ist aus *methodischer Perspektive* in der Surveyforschung das Ziel einer Repräsentativität nur durch sehr aufwändige Stichprobenkonstruktionen erreichbar; zugleich besteht die Gefahr, gerade kleine Gruppen und unter Umständen bildungsbenachteiligte Personen bzw. Personen aus bildungsfernen Schichten unterzuerfassen; auch sind Analysen von Personenteilgruppen (z.B. Jugendliche aus Familien mit Migrationserfahrung) nur bei sehr großen Stichproben möglich. Gleichzeitig eröffnet die Surveyforschung durch die Befragung von Einzelpersonen allerdings grundsätzlich die Möglichkeit einer anderen Perspektive auf Bildungsinstitutionen sowie auf andere Orte der Bildung, die z.B. die Art der Inanspruchnahme oder die Einschätzung des Leistungsvermögens aus der Perspektive von Akteuren beinhaltet. Auch würden auf diese Weise Erkenntnisse zu Bildungsprozessen und zum Output bzw. den Wirkungen prinzipiell denkbar, zumal dann, wenn derartige Surveys als Verlaufsstudien angelegt werden.

Inhaltlich orientieren sich die bundesweiten wie auch die europäischen Zeitreihenstudien zumeist an thematischen Schwerpunkten; dabei sind Bildung und Bildungsverläufe bislang noch nicht explizit Gegenstand von repräsentativen Zeitreihenstudien in Deutschland geworden. Die existierende Surveyforschung ist nur in einigen Fällen als Längsschnittuntersuchung konzipiert und beschäftigt sich bislang nur mittelbar mit den Prozessen informeller und non-formaler Bildung (wie z.B. Lebenslagen, Freizeitverhalten, Politik und Einstellungen) und ist in ihrem Informationsgehalt zumeist auf die Inanspruchnahme von Bildungsangeboten beschränkt. Dennoch lassen sich exemplarisch Nutzungsmög-

lichkeiten von standardisierten Zeitreihenuntersuchungen für einen Bildungsbericht zur non-formalen und informellen Bildung aufzeigen.

(1) *SOEP*: Ein Beispiel für derartige Untersuchungsansätze und Befragungsinstrumente ist das Sozio-oekonomische Panel, mit dem zum einen die objektiven Lebensbedingungen in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen und zum anderen die subjektiv wahrgenommene Lebensqualität der Bevölkerung erfasst werden. Das SOEP ist eine repräsentative Befragung privater Haushalte, die bereits seit 1984 in Westdeutschland und seit 1990 auch in Ostdeutschland überwiegend bei denselben deutschen und ausländischen Personen und Familien durchgeführt wird. Mittels des SOEP werden sowohl Informationen auf der Haushalts- als auch auf der Personenebene ermittelt. Hierzu umfasste die Stichprobe im Erhebungsjahr 2000 insgesamt etwa 12.000 Haushalte mit mehr als 20.000 Personen. Die Federführung für das SOEP obliegt dem Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung (DIW); es gibt die Daten an die interessierte Fachöffentlichkeit weiter und erstellt eigene Analysen zu unterschiedlichen Fragestellungen. Die Fragen beziehen sich auf ein breites Themenspektrum, das u.a. die Haushaltszusammensetzung und die Wohnsituation, die Erwerbs- und Familienbiographien, die Erwerbsbeteiligung und die berufliche Mobilität, die Einkommensverläufe und die Gesundheit, die Lebenszufriedenheit und den Bereich der gesellschaftlichen Partizipation umfasst. Weitere Informationen werden im Rahmen jährlich wechselnder Schwerpunkte wie Familie und soziale Dienste, Zeitverwendung, Weiterbildung und Qualifikation sowie soziale Sicherung zur Verfügung gestellt. Der Datensatz bietet insofern potenziell vielfältige Auswertungs- und Analysemöglichkeiten zur Lage von Kindern, Jugendlichen und Familien (vgl. Behr 2002). Vor allem das neue Teilinstrument des Zusatzfragebogens „Jugend“, das sich – an Stelle des Lebenslauf-Fragebogens – speziell an Personen im Haushalt richtet, die 16 bis 17 Jahre alt sind, und damit erstmalig diese persönlich zu ihrer Lebenssituation und -biographie befragt, kann neue und erweiterte Auswertungsmöglichkeiten in punkto Bildungsbiographie bieten. Er beinhaltet u.a. Fragen zum Verlauf der Kindheit und zum Elternhaus, zur Freizeitgestaltung und zum Sport, zur Schullaufbahn, Ausbildung und zur Berufs- und Zukunftsplanung.

Die Relevanz des SOEP für familien- und jugendhilfepolitische Fragestellungen verdeutlicht u.a. eine vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend geförderte Studie zum Zusammenhang zwischen Kinderbetreuung und Arbeitsmarktverhalten von Müttern in West- und Ostdeutschland (vgl. Büchel/Spieß 2002). Die Untersuchung basiert auf zwei Unterstichproben des SOEP: zum einen dem Kinder-Sample, das aus rund 4.700 Heranwachsenden im Alter von bis zu 12 Jahren besteht und zum anderen dem Mütter-Sample, das sich aus den ca. 3.000 Müttern der Kinder zusammensetzt.

(2) *ALLBUS*: Mit der Allgemeinen Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften (ALLBUS) werden aktuelle Daten über Einstellungen, Verhaltensweisen und Sozialstruktur der Bevölkerung in der Bundesrepublik Deutschland erhoben. Seit 1980 wird alle zwei Jahre ein repräsentativer Querschnitt der Bevölkerung mit einem teils stetigen, teils variablen Fragenprogramm befragt, allerdings in erheblich kleinerer Fallzahl als das SOEP. Das Fragenprogramm

jeder ALLBUS-Erhebung umfasst ein bis zwei Themenschwerpunkte, wie z.B. abweichendes Verhalten, religiöse Orientierungen, Einstellungen zu sozialer Ungleichheit, politische Partizipation. Zusätzlich enthält es Einzelindikatoren und kleinere Itembatterien zu verschiedenen weiteren Bereichen. Um die Untersuchung sozialen Wandels zu ermöglichen, werden Themenschwerpunkte im Allgemeinen in zehnjährigem Turnus, Einzelindikatoren und Itembatterien in zwei- oder vierjährigem Abstand repliziert. Darüber hinaus werden in jeder ALLBUS-Umfrage detaillierte demographische Informationen zum Befragten und seinem Ehe- bzw. Lebenspartner erfasst. Seit 1986 wird der deutsche Teil des International Social Survey Programme (ISSP) meist zusammen mit dem ALLBUS durchgeführt; das ISSP erhebt jährlich einen anderen Themenschwerpunkt (z.B. Rolle der Regierung, nationale Identität) in allen beteiligten Ländern in gleicher Form.

In seinem umfassenden Zugriff ermöglicht ALLBUS umfangreiche Analysen auf mindestens drei Analyseebenen:

- Auf der Ebene der einzelnen Querschnittsdatensätze, die jeweils einen inhaltlichen Schwerpunkt haben, liegt der Schwerpunkt der Untersuchung auf Einstellungen und Verhaltensweisen der deutschen Bevölkerung.
- Die Replikation von Fragekomplexen aus dem ALLBUS (die auch in anderen Studien verwendet werden) ermöglicht die Analyse von Entwicklungsprozessen und gesellschaftlichem Wandel.
- Die enge Kooperation des ALLBUS mit dem amerikanischen General Social Survey (GSS) und mit Forschergruppen aus weiteren Ländern sowie insbesondere die Einbindung des International Social Survey Programme (ISSP) bietet die Möglichkeit, international vergleichende Gesellschaftsanalysen durchzuführen (vgl. Braun 1994).

Allerdings werden im ALLBUS Personen erst ab dem Alter von 18 Jahren befragt, so dass Kinder und Jugendliche nur indirekt über Informationen von Eltern bzw. Haushaltsangehörigen einbezogen werden. Auch sind die Möglichkeiten spezifischer Auswertungen einzelner Gruppen auf Grund der Stichprobengröße sehr eingeschränkt.

(3) *Zeitbudgeterhebung:* Die Zeitbudgeterhebung wurde vom Statistischen Bundesamt in Zusammenarbeit mit den statistischen Ämtern der Länder bis heute zweimal durchgeführt. Die Befragung erfolgte erstmals im früheren Bundesgebiet und in den neuen Ländern via Quotenauswahl bei rund 7.200 Haushalten 1991/1992 und ca. 5.000 Haushalten 2001/2002. Die Haushaltsmitglieder notieren an zwei aufeinander folgenden Tagen (2001: 3 Tage) ihren Tagesablauf im 5-Minuten-Rhythmus in einem standardisierten, selbstgeführten Tagebuch. Neben den im Vordergrund stehenden Hauptaktivitäten werden auch Angaben erfasst zu weiteren, gleichzeitigen Aktivitäten, zu den beteiligten bzw. anwesenden Personen, zum Ort der Hauptaktivität und für wen diese ausgeübt wird.

Die in den Tagebüchern zeitgleich beschriebenen Haupt- und Nebenaktivitäten werden mit Hilfe von Aktivitätenlisten verschlüsselt, die u.a. folgende Bereiche beinhalten:

- Hauswirtschaftliche Tätigkeiten
- Handwerkliche Tätigkeiten
- Erwerbstätigkeit/Arbeitssuche
- Ehrenamt/soziale Dienste
- Qualifikation/Bildung
- Physiologische Regeneration
- Geselligkeit/Kontakte
- Mediennutzung/Freizeitaktivitäten
- Kinderbetreuung
- Pflege

Ergänzt werden diese Angaben durch einen Haushaltsfragebogen und Personenfragebögen zur Erfassung sozio-demographischer Merkmale, die den sozialen und räumlichen Kontext von Aktivitäten bilden. Hinsichtlich der einbezogenen Kinder und Jugendlichen sind zwei Basisgruppen zu differenzieren:

Kinder und Jugendliche (10 Jahre und älter): Diese Personengruppe führte selber ein Tagebuch. So können entsprechend Informationen gewonnen werden, wie viele Stunden Kinder in der Schule sind, zusätzliche Lehrveranstaltungen besuchen, Selbstlernen durch unterschiedliche Medien geschieht oder wie viel Zeit sie vor dem Computer verbringen etc. Neben der geschlechtsspezifischen Auswertung sind Indikatoren wie Bildungsniveau und Schichtzugehörigkeit der Eltern oder die Familienform auswertbar. Grenzen ergeben sich mit Blick auf die Zusammenfassung von Altersgruppen, da hierfür eine ausreichende Fallzahl notwendig ist.¹²

Kinder unter 10 Jahren: Kinder unter 10 Jahren führten kein eigenes Tagebuch. Ihre Zeitverwendung wird nur indirekt über die gemeinsam verbrachte Zeit mit Eltern im Kontext der Aktivitäten und Orte erhoben. Zudem wird die institutionelle Betreuung der Kinder einerseits sowie die informelle Kinderbetreuung andererseits auf Haushaltsebene (erhaltene Hilfe) und Personenebene (erteilte Hilfe) abgebildet, jedoch nicht individuell bezogen auf jedes Kind.

Erhebungsdesign und Methodik der Zeitbudgeterhebung unterlagen 2001/2002 auch dem Kriterium der Vergleichbarkeit mit anderen europäischen Staaten, was durch die weitestgehende Annäherung an europäische Standards von Eurostat erreicht werden konnte. Die besondere Relevanz der Zeitbudgetstudie als Datengrundlage für einen Bildungsbericht liegt darin, dass sie zum einen Kinder und Jugendliche direkt mit einbezieht und damit Daten aus der Perspektive von Akteuren erhebt. Zum anderen stehen damit umfangreiche Informationen nicht nur zur Teilnahme an non-formalen Bildungsangeboten bereit (Kindergarten, Jugendarbeit), die auch zeitlich quantifizierbar sind, sondern ebenso Angaben über unorganisierte Freizeitgestaltung und damit tendenziell auch die zeitliche Bedeutung informeller Bildungsprozesse z.B. durch Mediennutzung oder die Einbindung in peer groups, die sich einer Sozialberichterstattung sonst weitgehend entziehen. Gleichwohl beschränkt der große zeitliche Abstand zwischen

12 Im aktuellen Sample sind 1.223 Kinder im Alter von 10-14 und 1.072 Jugendliche im Alter von 14-18 Jahren enthalten.

den Erhebungen die Verwertbarkeit für eine regelmäßige Berichterstattung. Eine erste Nutzung des neuen Datensatzes ist ab Herbst 2003 möglich.

(4) *Jugendstudien:* In Deutschland werden in regelmäßigen Abständen Jugendstudien als große repräsentative Umfragen unter Jugendlichen durchgeführt, die zwar in der Regel nicht als Längsschnitt konzipiert sind, jedoch replikative Teile vorsehen. Sie richten als Personenbefragungen – in unterschiedlichen Altersspannen der Befragten von minimal 12 bis maximal 29 Jahren – den Blick auf die Perspektive von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Als zentrale Studien in diesem Sinne können die IPOS-Jugendstudien, die von der Deutschen Shell AG geförderten Jugendstudien und auch der vom DJI durchgeführte Jugendsurvey herausgehoben werden, die alle Zeitreihenvergleiche beinhalten. Zumeist mit jeweils inhaltlichen Schwerpunkten durchgeführt, werden in den Studien vor allem Fragen zu Lebenslagen, sozialstrukturellen Merkmalen, formaler und teilweise auch non-formaler Bildung sowie Freizeitverhalten wiederholt. Damit können weitreichende jugendspezifische Aussagen zur Bildungsbeteiligung und zur Freizeitgestaltung getroffen werden und zumindest Hinweise über Orte und Zeiten jugendlicher Bildung gegeben werden. Da diese Art Großforschung mit Jugendlichen allerdings eher in der Tradition der Freizeit- und Politikforschung steht, besteht insofern ein dezidiertes Ausbau- bzw. Transformationsbedarft mit Blick auf die Erhebung von Lebenslagen Jugendlicher und ihrer Einbindung in institutionelle Bildungs- und Unterstützungssysteme. Mit anderen Worten: Bildung – in welcher Form auch immer – war bislang kein Schwerpunkt der Jugendforschung.

(5) *PISA-Studien:* Auch wenn die PISA-Studie zumeist als Schulleistungstest diskutiert wird und es in der Erhebung vor allem um Kompetenzen in punkto Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften und tendenziell um formales Lernen geht, so muss doch betont werden, dass die PISA-Untersuchungen sich erstens auch das Ziel der Ermittlung von Basiskompetenzen und Problemlösefähigkeiten jenseits schulischen Wissens gesetzt haben und dass zweitens insbesondere im nationalen Fragebogen umfangreiche Informationen zum familiären Bildungskontext, zum Freizeitverhalten und auch zu außerschulischen Aktivitäten wie Nachhilfe und Gelegenheitsjobs der befragten Jugendlichen erhoben werden, die auch in Beziehung zu den ermittelten Leistungen gesetzt werden können. Dies ist deshalb von besonderer Bedeutung, da PISA Daten einer so großen Stichprobe eines Jahrgangs bzw. einer Klassenstufe erfasst, wie sie in anderen Jugendstudien bislang nicht erreicht wurden. Die verwendeten Fragen basieren zum Teil auf bewährten Instrumenten anderer Jugendstudien und erlauben so auch einen Quervergleich. Gleichzeitig werden mit den Erhebungen von 2003 und 2006 auch Vergleiche zwischen den Erhebungen möglich, die es gerechtfertigt erscheinen lassen, diese Daten auch in punkto non-formale und informelle Bildung neben anderen regelmäßig erhobenen Jugendstudien einzuordnen.

(6) *Weitere repräsentative Studien:* Auch in weiteren repräsentativen Untersuchungen und Zeitreihenvergleichen mit anderer thematischer Zielsetzung (vgl. Abb. 3.1) finden sich Daten zum Thema Bildung vor und neben der Schule. Allerdings beschränken sich die erhobenen Daten zumeist auf einige Angaben zu den Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen und deren Inanspruchnahme formeller Bildungseinrichtungen und ausgewählter Institutionen der non-

formalen Bildung, insbesondere dem Kindergarten. Insbesondere das im DJI konzipierte und 2002 in der ersten Welle durchgeführte Kinderpanel, eine Längsschnittsuntersuchung zu Lebenslagen und Entwicklungen von Kindern ab dem 6. Lebensjahr, wird Aussagen über biographische Verläufe und damit teilweise auch über Bildungsbiographien jenseits der Schule zulassen. Zur Frage der Wirkung von non-formalen Bildungsinstitutionen ist auch noch ergänzend die IGLU-Studie hervorzuheben (vgl. Bos u.a. 2003), die mit Blick auf Lesekompetenzen einen positiven Einfluss eines längeren Kindergartenbesuchs nachweisen konnte, jedoch – ebenfalls wie PISA – keine systematische Analyse von Bildungsprozessen vor und neben der Schule vornahm (vgl. Kap. 8).

(7) *Einzelstudien:* Bei weitergehenden Fragestellungen, zu denen keine regelmäßig erhobenen amtlichen bzw. nicht-amtlichen Daten vorliegen, wird ein Bildungsbericht auf – im günstigen Fall repräsentative – wissenschaftliche Einzeluntersuchungen zurückgreifen müssen. Diese können für einen Bildungsbericht aber eher den Charakter der Klärung von problemsensiblen Zusammenhängen und Hintergründen haben und weniger zur systematischen Dauerbeobachtung dienen. Gleichwohl wird auf dieser Ebene systematischen Fragen zur Bildungsqualität, Zufriedenheit der TeilnehmerInnen/Eltern und zur Inanspruchnahme nachgegangen (vgl. z.B. Tietze 1998), aber auch Bildungsprozesse in der Familie, in einem institutionellen Rahmen oder in der Freizeit jenseits organisierter Angebote werden erfasst und rekonstruiert (vgl. etwa Furtner-Kallmünzer u.a. 2002). Aus solchen Ergebnissen ergeben sich neue Forschungsfragen bzw. künftige Aufgaben für eine Dauerbeobachtung.

3.1.3 Andere Berichtswesen, Datenreports

Neben der Erfassung von Originaldaten kann ein Nationaler Bildungsbericht auf internationaler, nationaler und regionaler Ebene auf bereits existierende Berichtswesen, Datenzusammenstellungen und statistische Jahrbücher zurückgreifen. In diesen werden unter bestimmten Fragestellungen Daten und Ergebnisse zusammengetragen und zum Teil auch kommentiert. Neben dem Berufsbildungsbericht sind für die Bereiche vor und neben der Schule von besonderer Bedeutung z.B.

- Kinder- und Jugendberichte des Bundes und der Bundesländer (vgl. Kap. 5)
- Familienberichte des Bundes
- Gesundheitsberichte des Bundes
- Grund- und Strukturdaten (BMBF)
- OECD-Datensammlungen und -darstellungen (z.B. „Education at a glance“)
- „Familie im Spiegel der Statistik“ (vgl. Engstler/Menning 2003)
- Zahlenspiegel (DJI)

Dieses Berichtswesen und die Datensammlungen werden zumeist von Sachverständigenkommissionen oder statistischen Instituten zusammengestellt. Bislang finden sich für das Thema Bildung aber auch hier vor allem Informationen über Strukturdaten und Inanspruchnahme von Institutionen (z.B. Grund- und Strukturdaten des BMBF, „Education at a glance“ der OECD). Allerdings beschäftigen sich gerade die Kinder- und Jugendberichte zunehmend mit dem Thema

Bildung (vgl. hierzu ausführlich Kap. 5). Dieses Berichtswesen stößt teilweise aber auch neue Forschung an; in der Zusammenarbeit mit Sachverständigenkommissionen oder entsprechenden Instituten könnten sich für einen Bildungsbericht hier wichtige Synergieeffekte ergeben.

3.2 International vergleichende und europäische Datensammlungen

In dem Bemühen, eine Nationale Berichterstattung an europäische/internationale Kontexte anschlussfähig zu machen, gewinnen auch international vergleichende Daten an Bedeutung. Für die Bereiche der Bildung vor und neben der Schule bemühen sich die OECD und Eurostat um systematische internationale Datenerhebungen und -vergleiche. Dabei ist neben der Schule und der beruflichen Bildung seit einiger Zeit auch die vorschulische Bildung von Bedeutung. So hat die OECD mit der regelmäßig erscheinenden Sammlung „Education at a glance – Bildung auf einen Blick“ ein Beobachtungsinstrument entwickelt, das im Rahmen von Strukturdaten etwa zum Angebot und zur Inanspruchnahme von Bildungsangeboten – darunter auch die institutionelle vorschulische Bildung – internationale Vergleiche vornimmt (vgl. OECD 2002). Zudem wurden in der OECD-Untersuchung „Starting strong“ in 12 Ländern systematisch die Bildungssysteme vor der Schule untersucht (vgl. OECD 2001a).

Auf europäischer Ebene werden in Zusammenarbeit von Eurydice und Eurostat regelmäßig Daten zu den Bildungssystemen der EU-Staaten erhoben und veröffentlicht, auch hier ist die vorschulische Bildung ausdrücklich Bestandteil der Beobachtung (vgl. Eurydice/Eurostat 2003). Mit den Daten werden Angebote und Inanspruchnahme in den EU-Ländern in vergleichbarer Weise dargestellt. Das europäische Weißbuch „Neuer Schwung für die Jugend Europas“ fordert darüber hinaus eine stärkere Anerkennung und verbesserte Sichtbarmachung von non-formaler und informeller Bildung gerade von Kindern und Jugendlichen (vgl. Europäische Kommission 2001: 42)

Für andere Bereiche non-formaler Bildung liegen derzeit nur ausgewählte ländervergleichende Einzelstudien vor. Aufgrund der starken Unterschiede der Definitionen und Rahmenbedingungen zwischen den Ländern ist im Feld der Kinder- und Jugendhilfe, z.B. im Bereich der Jugendarbeit, die Entwicklung einer systematischen Berichterstattung nur dann denkbar, wenn zunächst auf der unteren Ebene Vergleichskategorien geschaffen werden, die institutionelle Vergleichbarkeit bestimmter Bildungsinstitutionen oder -systeme überhaupt erst ermöglichen. Aber dies ist im Bereich der non-formalen Bildung schwierig, da die Kinder- und Jugendhilfe in ihrer Gesamtkonstruktion ein sehr spezifisch „deutsches“ System ist (vgl. Kap. 4). Daher stellen auch Sammlungen von Jugendbefragungen in Europa wie die „youth survey information database“ nur sehr begrenzt Auswertungsmöglichkeiten für eine international vergleichende Forschung bereit.

Als ein Beispiel aktueller internationaler Jugendforschung, in der es, mit Parallelen zur PISA-Studie, auch um Fragen des „Outputs“ von Bildungsprozessen geht, können die verstärkten Bemühungen um das Thema politische Bildung/politische Beteiligung genannt werden. So wird derzeit im Rahmen des

EU-Projekt „EUYOUPART“ ein europaweit standardisierter Fragebogen für Jugendliche zwischen 15 und 25 Jahren entwickelt, der ab 2005 die Grundlage für Erhebungen und Vergleiche politischer Partizipation Jugendlicher in ganz Europa darstellen soll. Im Rahmen der von der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) geförderten „Civic education study“ wurden in 28 Ländern Strukturdaten zum Bildungssystem erhoben und 1999 14-Jährige neben systematischen Tests auch Fragen zum politischen Wissen und Verständnis sowie zu ihrem politischen Engagement unterzogen, um systematisch Entstehungszusammenhänge für politisches Wissen und Einstellungen zu erforschen (vgl. Oesterreich 2002). Allerdings werden in der Untersuchung bzw. in den Erklärungsmodellen zum politischen Verständnis und politischen Engagement vor allem schulische Bildungsprozesse untersucht, während non-formale Bildung eher unberücksichtigt bleibt. Als ein Letztes ist wiederum die PISA-Untersuchung zu nennen, die im internationalen Teil der Erhebung Fragen der familiären Bildungsunterstützung, der Nachhilfe und der Nebenjobs von Kindern und Jugendlichen nachgeht. Hier lassen sich auch für den non-formalen Bereich zumindest grundsätzlich Informationen über Freizeitnutzung und Lernen neben der Schule vergleichen.

In Anknüpfung an die PISA-Untersuchungen bemüht sich die OECD derzeit um eine international vergleichende Längsschnittuntersuchung, die ausgehend von einer Kohorte der befragten 15-Jährigen deren weitere Bildungsläufe und den Übergang von Schule ins Ausbildungs-/Berufssystem in den Blick rückt. Auch wenn hier tendenziell schon das Erwachsenenalter erreicht wird, könnte eine solche Studie – ein entsprechendes Instrumentarium vorausgesetzt – auch die Relevanz informeller und non-formaler Bildung gerade im Jugendalter für diese Übergangsprozesse näher beleuchten.

3.3 Entwicklungsperspektiven für die Datengewinnung und -erhebung

Forschungsbedarf zur Bildungsleistung und -qualität der Bildungsorte vor und neben der Schule: Die zentrale Frage, welche Bildungsprozesse auf welche Weise in den genannten Bereichen, Orten und Institutionen jenseits der Schule stattfinden, ist bislang eher Gegenstand programmatischer Verlautbarungen als standardisierter empirischer Erhebungen. Auch wenn es mittlerweile erste Versuche der Untersuchung von Bildungsleistungen außerschulischer Lernorte gibt (vgl. Teil C) scheint für eine Bewertung und Einschätzung eine systematische Absicherung dieser Frage zu Bildungszielen, Bildungsmöglichkeiten und deren Qualität in den vor- und außerschulischen Bildungsinstitutionen und informellen Orten vonnöten. Obgleich die internationale Grundschul-Leseuntersuchung (IGLU) einen bedeutsamen Einfluss eines längerfristigen Kindergartenbesuchs auf Lesekompetenzen, mathematisches und naturwissenschaftliches Verständnis herausstellt, herrscht über Qualität und Reichweite der Bildungsleistung des Kindergartens noch weitgehende Unkenntnis. Damit wäre eine Bildungsberichterstattung in einem ersten Schritt gefordert, systematische und fundierte Aus-

gen über die Bedeutung von geplanten und ungeplanten, non-formalen und informellen Bildungsprozessen in – im ersten Schritt vorrangig – Institutionen, aber auch anderen Orten der Bildung vor und neben der Schule zu treffen und auf diesem Wege mögliche gezielte Forschung darüber anzuregen.

Weiterentwicklung der amtlichen Statistiken: Da sich die Notwendigkeit einer differenzierten und qualitativ hochwertigen Angebotsstruktur zur vorschulischen und außerschulischen Bildung in einer komplexer werdenden Gesellschaft mehr und mehr als öffentliche Aufgabe herauskristallisiert, bedarf es auch für diese Bildungsorte einer kontinuierlichen und differenzierten Beobachtung, bei der nicht nur die Strukturmerkmale erfasst, sondern auch zunehmend qualitative Aspekte und insbesondere Informationen über die AdressatInnen ins Blickfeld gerückt werden. Einen ersten Schritt stellt die geplante jährliche Vollerhebung aller Kinder dar, die das Angebot der Tageseinrichtungen für Kinder in Anspruch nehmen (vgl. Kap. 8). Es wird darüber hinaus in Zukunft auch zu prüfen sein, ob sich die amtliche Statistik im Rahmen der wachsenden Möglichkeiten des vernetzten Datenaustausches über das Internet nicht auch den sicherlich schwierigeren Bereichen der Erfassung von Qualität und Wirksamkeit vor- und außerschulischer Bildungsangebote widmen könnte.

Zeitreibenforschung zur Bildung, Verzahnung und Ergänzung bestehender Surveyforschung: Wenn eine Bildungsberichterstattung Bildungsprozesse umfassend, wie in Kapitel 2 dargestellt, in den Blick nehmen will, könnte der Aufbau einer systematischen Surveyforschung/Panelforschung mit einem thematischen Schwerpunkt Bildung ein entscheidender Schritt sein. Eine Untersuchung anhand von Einzelpersonen eröffnet die Möglichkeit der subjektgebundenen Blickrichtung und der Beschreibung bzw. Rekonstruktion von Bildungsbiographien mit den vielfältigen Einflussgrößen formaler, non-formaler und informeller Bildung. Damit könnten möglicherweise auch (Wechsel-)Wirkungen von Bildungsprozessen auf Individuen, aber auch, wie erwähnt, informelle Bildungsprozesse stärker in den Blick gerückt werden (vgl. auch Teil C). Gleichzeitig wäre dann aber die Frage, inwieweit non-formale und informelle Bildung für repräsentative Großforschung so operationalisierbar wird, dass diese auch verstärkt zu einem eigenständigen Modul in den personenbezogenen Surveys werden kann.

B

Non-formale Bildung in der Kinder- und Jugendhilfe

4 Kinder- und Jugendhilfe: rechtliche Grundlagen, institutionelle Verfasstheit, fachliche Leitlinien

Die Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland bietet in differenzierter Weise und in vielfältigen Formen Angebote, Maßnahmen und Infrastrukturleistungen für Kinder, Jugendliche und ihre Familien an. Die Angebote der Kinder- und Jugendhilfe umfassen immaterielle personenbezogene Leistungen ebenso wie soziale Dienste und Leistungen. Sie richten sich nicht nur an Kinder, Jugendliche und Familien in besonderen Bedarfslagen (z.B. Maßnahmen der Jugendsozialarbeit oder der Hilfen zur Erziehung), sondern an alle Kinder und Jugendlichen (z.B. Kindertageseinrichtungen oder Angebote der Kinder- und Jugendarbeit). Im Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG bzw. SGB VIII) ist in einzelnen Bereichen ein individueller Rechtsanspruch auf die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe festgeschrieben und die Beteiligung der Adressatinnen und Adressaten an der Planung von und Entscheidung über die Wahl und Gestaltung der Maßnahmen verankert (§§ 1, 5, 8 SGB VIII).¹³ Dabei wird den Leistungsberechtigten ein Wunsch- und Wahlrecht bei der Auswahl der Leistungen und des Trägers zugesprochen (§ 5 SGB VIII).

(1) Rechtliche Grundlagen und institutionelle Verfasstheit

Die Angebote und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe sind grundsätzlich freiwillig. Darin liegt ein wesentlicher Unterschied im Vergleich zur Schulpflicht. Das bedeutet in der Folge aber auch, dass nur ein Teil der Kinder, Jugendlichen und Eltern diese Leistungen und Maßnahmen in Anspruch nimmt, da es sich um ein bedarfsabhängiges Dienstleistungsangebot handelt. Im Hinblick auf eine dementsprechende Bildungsberichterstattung liegt deshalb in Zukunft eine zentrale Herausforderung darin, nicht nur die Art der Angebote, sondern möglichst genau auch jenen Personenkreis zu beschreiben, der diese Angebote in Anspruch nimmt.

Das Prinzip der Freiwilligkeit bei der Inanspruchnahme der Leistungen folgt aus der Aufgabe und dem Verständnis der Kinder- und Jugendhilfe, primär die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen zu fördern und die Angebote und Leistungen im Sinne einer sozialen Dienstleistung zu gestalten. Dieses Verständnis der Kinder- und Jugendhilfe als sozialer Dienstleistung ist für das am 01.01.91 in Kraft getretene Kinder- und Jugendhilfegesetz leitend (vgl. Wiesner 2000: 15). Mit dem Kinder- und Jugendhilfegesetz wird im Gegensatz zum älteren Jugendwohlfahrtsgesetz (JWG) ein neues Verständnis der Kinder- und Jugendhilfe rechtlich verankert: Zentraler Auftrag der Kinder- und Jugendhilfe

13 Das Kinder- und Jugendhilfegesetz ist Teil der Sozialgesetzgebung des Bundes und ist im Achten Sozialgesetzbuch (SGB VIII) kodifiziert. In der Kinder- und Jugendhilfe wird dieser Zusammenhang bei der Darstellung der rechtlichen Grundlagen oftmals nicht dargestellt, wenn es um rechtliche Fragen der Kinder- und Jugendhilfe im engen Sinne geht, und die Bezeichnung Kinder- und Jugendhilfegesetz verwendet. Im Folgenden werden je nach Kontext beide Bezeichnungen (Achstes Sozialgesetzbuch und Kinder- und Jugendhilfegesetz) verwendet. Die Zitation folgt einheitlich der juristischen Klassifizierung.

ist „die Förderung der Entwicklung junger Menschen und ihre Integration in die Gesellschaft durch allgemeine Förderungsangebote und Leistungen in unterschiedlichen Lebenssituationen“ (ebd.: 14). Dieses Prinzip der Förderung der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen konkretisiert sich in den einzelnen Angeboten und Leistungen, in denen es, mit Gewichtungen und Akzenten je nach Handlungs- und Aufgabenbereich der Kinder- und Jugendhilfe, um Bildung, Erziehung, Betreuung und Förderung von Kindern und Jugendlichen geht.

Die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe gehen also über non-formale und informelle Bildungsangebote im engeren Sinne deutlich hinaus. Das gilt nicht nur in dem Sinne, dass beispielsweise Maßnahmen der Jugendberufshilfe oder der Hilfen zur Erziehung, die sich an Kinder, Jugendliche und Familien in besonderen Bedarfslagen richten, unmittelbar auch formale Bildungsangebote im Sinne nachholender Bildungsabschlüsse, gezielter Qualifizierungsmaßnahmen oder aber schulisch integrierter Bildungsangebote unterbreiten, sondern auch insofern, als in den Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe neben Bildungsangeboten auch ungleich stärker familienergänzende Hilfen, lebensweltbegleitende Unterstützungsangebote oder Hilfen zur praktischen Lebensbewältigung von zentraler Bedeutung sind. Mit Blick auf eine allgemeine Bildungsberichterstattung sind jedoch in dem hier vorgelegten Konzept vorerst solche Angebote von besonderem Interesse, die sich an *alle* Kinder und Jugendlichen richten. Das sind vor allem die Angebote von Kindertageseinrichtungen und die Kinder- und Jugendarbeit.

Die Zuständigkeit für die Kinder- und Jugendhilfe liegt bei den kommunalen Gebietskörperschaften (Städte oder Landkreise), die für die Übernahme und Ausübung der (Gesamt-)Verantwortung Jugendämter einzurichten haben. Die politische Verantwortung für die kommunale Jugendhilfepolitik liegt, und das ist eine Besonderheit in der Kommunalverwaltung in Deutschland, nicht nur bei der Vertretungskörperschaft (Stadtrat oder Kreistag), sondern im Zuge der „Zweiggliedrigkeit“ des Jugendamtes auch beim kommunalen Jugendhilfeausschuss, dem neben Mitgliedern der Ratsfraktionen und VertreterInnen der öffentlichen und freien Träger der Kinder- und Jugendhilfe auch kompetente Bürgerinnen und Bürger angehören. Die Besetzung erfolgt über ein Vorschlagsrecht der anerkannten örtlichen Träger der Kinder- und Jugendhilfe. Dadurch werden an Entscheidungen in dem politischen Gremium des Jugendhilfeausschusses kommunalpolitische Vertreter und kompetente Bürgerinnen und Bürger beteiligt. In diesem Sinne sind durch diese Form der Organisation und der Einbindung der Kinder- und Jugendhilfe in den kommunalen Raum auch deutlich stärker als bei anderen Bildungssystemen partizipative Elemente der Beteiligung von Bürgerinnen und Bürgern eingebaut, die zu einem wichtigen Faktor in der lebensweltlichen Eck- und Rückbindung von formalen und non-formalen Bildungsorganisationen werden können.

Die Rahmengestaltung, Verantwortung und Zuständigkeit für die Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland liegt unterdessen bei den einzelnen Bundesländern, während der Bund vor allem anregende und fördernde Funktion zu erfüllen hat, insbesondere durch die gesetzlichen Rahmenvorgaben einer einheitlichen Gesetzgebung durch das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG), durch beratende Gremien (Bundesjugendkuratorium), durch die Berichterstattung zu

den Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen und der Struktur und den Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland (Kinder- und Jugendberichte) oder durch die Initiierung von Modellprojekten und -programmen und einer darauf bezogenen Forschung.

Trotz der kommunalen Gesamtverantwortung für die Durchführung und Bereitstellung der Leistungen und Dienste der Kinder- und Jugendhilfe werden diese überwiegend nicht von den Kommunen als so genannte öffentliche Träger selbst erbracht, sondern durch die nicht-staatlichen Anbieter, die freien Träger (vor allem Wohlfahrts- und Jugendverbände, aber auch andere lokale Vereine und Initiativen). Diese freien Träger spiegeln eine große Pluralität in der Kinder- und Jugendhilfe, die durch das Subsidiaritätsprinzip gestützt und gestärkt wird. Diese Aufteilung der Aufgaben in der Kinder- und Jugendhilfe zwischen öffentlichen und freien Trägern hat sich beim Aufbau und der Entwicklung der Jugendhilfe in der Weimarer Republik in der Folge der historischen Aufgabenteilung in Deutschland durchgesetzt, nach der Leistungen der Fürsorge und Wohlfahrtspflege traditionell nicht seitens des Staates oder der Kommunen, sondern von gesellschaftlichen Gruppen und Verbänden, insbesondere kirchlichen Einrichtungen getragen werden. Freie Träger der Kinder- und Jugendhilfe können lokal bzw. regional begrenzt tätig sein, sie können auch landes- oder bundesweit agieren und landes- und bundesweite Dachverbände bilden. Den weitaus größten Teil der freien Träger stellen gemeinnützige Organisationen dar, privatgewerbliche Anbieter als Träger der Kinder- und Jugendhilfe sind selten. Auch diese grundlegenden Statusunterschiede zu einem im Kern auf Länderebene geregelten und in staatlicher bzw. öffentlicher Trägerschaft verankerten Bildungssystem (Schulen, Hochschulen) müssen bei einem Vergleich beachtet werden.

(2) Quantitative Entwicklung

Die Kinder- und Jugendhilfe ist in den letzten 25 Jahren stark expandiert, und insbesondere der Ausbau der Kindertageseinrichtungen nach 1992 hat für einen weiteren kräftigen Wachstumsschub gesorgt. So ist seit Beginn ihrer systematischen statistischen Erfassung 1974 die Zahl der Beschäftigten als auch die Zahl der Einrichtungen mit verfügbaren Plätzen¹⁴ kontinuierlich gestiegen (vgl. Tab. 4.1).

¹⁴ Einrichtungen mit verfügbaren Plätzen sind Einrichtungen der Hilfen zu Erziehung und des Jugendwohnens im Rahmen der Jugendsozialarbeit sowie Kindertageseinrichtungen.

Tab. 4.1: Entwicklung von Personal, Einrichtungen und verfügbaren Plätzen in der Kinder- und Jugendhilfe (westliche Bundesländer; 1974-1998)

Jahr	Personal	Einrichtungen	Plätze ¹⁵	Plätze pro Personal	Personal pro Einrichtung	Plätze pro Einrichtung
<i>Westliche Bundesländer</i>						
1974	222.674	60.008	/	/	3,7	/
1982	264.156	52.452	/	/	5,0	/
1986	300.292	50.717	/	/	5,9	/
1990	333.888	54.120	/	/	6,2	/
1994	403.436	53.678	/	/	7,5	/
1998	446.166	61.687	/	/	7,2	/
<i>Darunter: Einrichtungen mit verfügbaren Plätzen</i>						
1974	178.637	28.647	1.787.304	10,0	6,2	62
1982	208.944	31.133	1.723.464	8,2	6,7	55
1986	234.834	35.497	1.894.675	8,1	6,6	53
1990	264.415	38.124	2.017.689	7,6	6,9	53
1994	332.289	39.562	2.311.405	7,0	8,4	58
1998	370.212	45.471	2.648.193	7,2	8,1	58

Quelle: Statistisches Bundesamt: Fachserie 13, Reihe 6.4, Stuttgart verschiedene Jahrgänge; eig. Berechnungen

1998 arbeiteten allein in den alten Bundesländern fast 450.000 Personen in der Kinder- und Jugendhilfe und damit mehr als doppelt so viele wie 1974 (zur Datenlage und detaillierteren Analysen der Kinder- und Jugendhilfe vgl. Kap. 5 und die Darstellungen in Abschnitt B I und B II).

(3) Aufgaben und Leistungsbereiche der Kinder- und Jugendhilfe

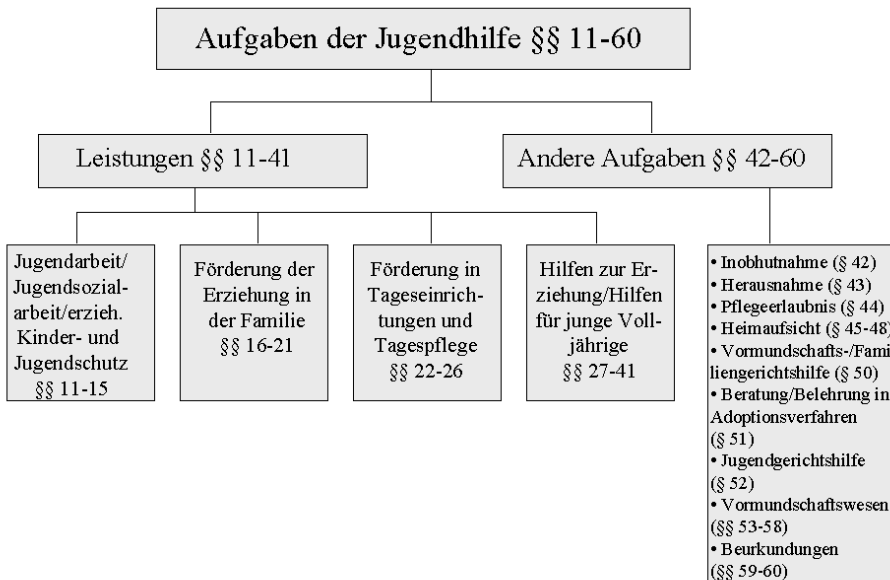
Das Spektrum der Angebote und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe richtet sich an Kinder und Jugendliche zwischen 0 und 27 Jahren bzw. an deren Familien zur Unterstützung der Erziehung ihrer Kinder. Dabei richtet sich ein Teil der Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe an *alle* Kinder und Jugendlichen (z.B. Einrichtungen der Kindertagesbetreuung, Jugendarbeit, erzieherischer Jugendschutz), ein anderer Teil an Kinder und Jugendliche in besonderen Problemlagen auf Grund individueller oder sozialer Beeinträchtigungen bzw. Benachteiligungen (z.B. Hilfen zur Erziehung, Eingliederungshilfen für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche). Neben diesen Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe, die im zweiten Kapitel des SGB VIII kodifiziert sind, gibt es – als deutlich kleinerer Teil – auch Aufgaben, die der ordnungspolitischen Tradition, dem Gedanken des staatlichen Wächteramtes und einer hoheitlichen Verpflichtung für das Kindeswohl geschuldet sind. Hierbei ist das Jugendamt verpflichtet, bei Gefahr für das Wohl des Kindes tätig zu werden. Diese Aufgaben sind im dritten Kapitel des SGB VIII geregelt.

Insgesamt erbringt die Kinder- und Jugendhilfe Leistungen in einem weitaus breiteren, organisatorisch, methodisch, personell und konzeptionell wesentlich weniger einheitlichen Aufgaben- und Handlungsbereich als etwa die Schule (vgl. Abb. 4.1). Zu der Pluralität der Träger der Kinder- und Jugendhilfe kommt somit eine große Pluralität an Aufgaben und Leistungen der Kinder- und Ju-

15 Vgl. Fußnote 14.

gendhilfe. Dadurch ist das System der Kinder- und Jugendhilfe, weitaus mehr als andere Bereiche des Bildungssystems, vielfältig differenziert und in seinen Zusammenhängen für Außenstehende nur schwer durchschaubar.

Abb. 4.1: Übersicht über Angebote, Leistungen und Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe



Trotz der Pluralität der Träger und der Angebote und Leistungen gibt es Prinzipien und fachliche Leitlinien, die charakteristisch sind für die Kinder- und Jugendhilfe insgesamt. Der Dienstleistungscharakter und der Grundgedanke der Förderung drückt sich auch in den fachlichen Standards und Leitlinien der Kinder- und Jugendhilfe aus und zeigt sich durchgängig, bis auf die Pflicht zum Eingreifen des Jugendamtes bei der Gefährdung des Kindeswohls, im Prinzip der Freiwilligkeit der Inanspruchnahme der Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe durch die Leistungsberechtigten.

(4) *Fachliche Leitlinien*

Der Elfte Kinder- und Jugendbericht markiert drei zentrale fachliche Leitlinien einer modernen Kinder- und Jugendhilfe: Lebensweltorientierung, Dienstleistungsorientierung und Professionalität (BMFSFJ 2002a: 63). Die Sachverständigenkommission des Elften Kinder- und Jugendberichts erläutert diese Leitlinien folgendermaßen:

„*Lebensweltorientierung* bedeutet konsequente Hinwendung zu und Orientierung an den Lebenslagen und Lebensverhältnissen sowie den Deutungsmustern und Sichtweisen der Adressatinnen und Adressaten. Sie sind Ausgangs- und

Angelpunkt der Angebote und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe. Damit werden, entgegen einem expertenhaft-distanzierten Handeln, verstärkt die Ressourcen der Beteiligten einbezogen und ihre Eigenverantwortung und ihre Teilhabemöglichkeiten gestärkt.

Dienstleistungsorientierung rückt die Struktur und Qualität der Interaktion zwischen den Fachkräften und den Adressatinnen und Adressaten in den Mittelpunkt und betont deren ‚Ko-Produzenten-Rolle‘. Dies beruht auf der Einsicht, dass Hilfe, Unterstützung, Förderung, Erziehung und Bildung nur gemeinsam mit den Nutzerinnen und Nutzern denkbar sind und dass dies eine Vielzahl von praktischen Implikationen enthält. Zugleich wird mit diesem Prinzip die *Beteiligung* der Adressatinnen und Adressaten bei allen sie betreffenden Entscheidungen und Prozessen hervorgehoben. (...)

Professionalität schließlich drückt sich darin aus, dass Kompetenz für fachliches Handeln im Feld der Kinder- und Jugendhilfe gezielt erworben, erlernt und eingeübt werden muss und dafür entsprechende Institutionen, systematisierte Wissensbestände und bewährte Handlungsmuster zur Verfügung stehen müssen. Professionalität verweist darüber hinaus auf den kompetenten Umgang mit komplexen und oftmals in sich widersprüchlichen Anforderungen und Aufgaben und auf die hierfür zur Bewältigung notwendigen institutionellen und fachpolitischen Voraussetzungen“ (ebd.: 63f.).

Diese fachlichen Leitlinien konkretisieren sich in zentralen Arbeitsformen, Konzepten und Methoden der Kinder- und Jugendhilfe. Einige dieser Prinzipien werden im Folgenden kurz skizziert¹⁶:

- Kinder- und Jugendhilfe unterstützt und stabilisiert Lebenswelten (z.B. in Form von sozialpädagogischer Familienhilfe oder von Jugendsozialarbeit), sie ergänzt Lebenswelten (z.B. in den Einrichtungen der Kindertagesbetreuung), sie kann auch „zeitlich befristet alternative Formen und Orte des Aufwachsens (...) (z.B. Pflegefamilie, stationäre Erziehungshilfen)“ anbieten und somit neue Lebenswelten schaffen (ebd.: 64).
- Kinder- und Jugendhilfe folgt „soweit wie möglich dem Primat der allgemeinen Förderung und Prävention vor dem Angebot reaktiver Hilfen“ (ebd.: 64) und gibt deshalb den lebensweltunterstützenden und -ergänzenden Angeboten und Maßnahmen den Vorzug.
- Kinder- und Jugendhilfe verfügt über ein breites Repertoire fall- und feldbezogener Hilfen, d.h. einzelfallbezogener individueller Angebote und Maßnahmen einerseits und gemeinwesen- oder sozialraumbezogener Angebote und Leistungen andererseits.
- Kinder- und Jugendhilfe hat den Anspruch, Angebote und Leistungen alltagsnah und niedrigschwellig zu gestalten, damit sie von den Betroffenen leichter erreicht und genutzt werden können.
- Kinder- und Jugendhilfe verfolgt deshalb einen ressourcenorientierten Ansatz. Sie bezieht sich auf Leistungen und Stärken der Adressatinnen und Adressaten sowie auf Ressourcen in ihren Lebenswelten, versucht sie zu stärken und mit den institutionellen Ressourcen und Potenzialen in Verbindung zu bringen.

16 Die folgende Darstellung folgt in weiten Teilen der Sachverständigenkommission des Elften Kinder- und Jugendberichts (BMFSFJ 2002a: 64f.).

- Kinder- und Jugendhilfe ist geprägt von vielfältigen Kooperationen zwischen unterschiedlichen Trägern der Kinder- und Jugendhilfe und mit Akteuren anderer Handlungsbereiche, u.a. auch der Schule.
- Kinder- und Jugendhilfe versucht, durch Vernetzung von Unterstützungssystemen und Angeboten eine Infrastruktur sozialer Dienstleistung für Kinder und Jugendliche im sozialen Nahraum aufzubauen.

Insgesamt hat sich die Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland zu einem thematisch breiten, fachlich fundierten Dienstleistungsangebot für Kinder, Jugendliche und ihre Familien entwickelt, das von seiner quantitativen Bedeutung hier in den letzten 30 Jahren einen stetigen Zuwachs erfahren hat, das in vielen Bereichen schul- und lebensweltbezogene Bildungsaufgaben ergänzt, das neben Aufgaben der Lebensführung, Begleitung und Betreuung vor allem auch persönlichkeitsentwickelnde und sozialintegrative Bildungsaufgaben hat und insoweit Bildungsfunktionen hat, die als eigenständige Bildungsaufgaben neben der familialen und schulischen Bildung verstanden werden können, die aber zugleich auch kompensatorischen und ergänzenden Charakter haben können. Dieser Spannungsbogen kann mit den Formulierungen „Bildung ist mehr als Schule“, wie dies in den „Leipziger Thesen“ (Bundesjugendkuratorium u.a. 2002) formuliert worden ist, und „Kinder- und Jugendhilfe ist mehr als Bildung“ zum Ausdruck gebracht werden.

5 **Berichterstattung und Datenlage in der Kinder- und Jugendhilfe**

Die Kinder- und Jugendhilfe lässt sich, wie bereits angedeutet, zwar keineswegs in vergleichbarer Art und Weise wie die herkömmlichen Instanzen des Bildungssystems darstellen und hat auch keineswegs einen vergleichbaren Grad der Etablierung und Konsolidierung erreicht, dennoch hat sie auf der Basis ihrer gesetzlichen Verankerung im Kinder- und Jugendhilfegesetz zwei Instrumente der Selbstbeobachtung: die Kinder- und Jugendberichte auf der einen Seite (5.1) und die Kinder- und Jugendhilfestatistik auf der anderen Seite (5.2). Beide lassen sich in ihrer Struktur, ihrem Profil und ihrer Relevanz für einen Bildungsbericht näher kennzeichnen.

5.1 **Berichtssysteme in der Kinder- und Jugendhilfe**

Neben den Jugendberichten, die sich seit 1965 als ein fester Bestandteil der fachlichen und politischen Gestaltung der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland etabliert und auch eine gesetzliche Grundlage erhalten haben (vgl. 5.1.1), wird in jeder zweiten Legislaturperiode den Parlamenten auch ein Familienbericht vorgelegt (vgl. 5.1.2).

5.1.1 **Kinder- und Jugendberichte**

(a) Kinder- und Jugendberichte als gesetzlicher Auftrag

Vor nunmehr über 40 Jahren wurde im Jugendwohlfahrtsgesetz die Verpflichtung der Bundesregierung gesetzlich festgelegt, in jeder Legislaturperiode einen Jugendbericht vorzulegen, der die „Lage der Jugend und die Bestrebungen auf dem Gebiet der Jugendhilfe“ analysiert und beurteilt (§ 25, 1, Satz 2 JWG). Offizielle Adressaten dieser Berichte sind die beiden obersten Gremien Deutschlands, der Deutsche Bundestag und der Bundesrat; die gesetzliche Verpflichtung hierzu wurde bei der Einsetzung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes 1990/1991 erneuert (§ 84 SGB VIII).

Die zwei ersten Berichte – von 1965 und 1968 – wurden vom federführenden Bundesministerium für Familien- und Jugendfragen verfasst und galten daher als Ministeriumsberichte. Vom Dritten Jugendbericht an (entsprechend einer Novellierung des JWG im Jahr 1967) werden die Berichte von einer jeweils neu einzusetzenden, unabhängigen Sachverständigenkommission erstellt, der bis zu sieben ExpertInnen – Vertreterinnen und Vertreter aus Wissenschaft, Jugendhilfeverwaltung und dem Bereich der freien Träger der Jugendhilfe – angehören. Dem Deutschen Jugendinstitut obliegt von Anfang die Aufgabe der Geschäftsführung und der wissenschaftlichen Unterstützung der Kommission. Diesen Kommissionsberichten fügt die Bundesregierung jeweils eine Stellungnahme mit den von ihr für notwendig gehaltenen Einschätzungen und Beurteilungen der Kommissionsempfehlungen bei. Beide Dokumente zusammen – der Sachverständigenbericht und die Stellungnahme der Bundesregierung – ergeben erst den eigentlichen Jugendbericht (ebenfalls in § 84 KJHG festgelegt).

Jeder dritte Bericht soll – erstmals realisiert beim Fünften Jugendbericht (1980) – ein sog. Gesamtbericht sein, soll also einen vollständigen Überblick über die Lage der Jugend und die Leistungen der Jugendhilfe geben. Die Themenschwerpunkte der Jugendberichte, die sich Teilthemen widmen, werden vom jeweiligen für Jugend zuständigen Bundesfachministerium nach Beratung mit Fachorganisationen der Jugendhilfe und wissenschaftlichen Institutionen vorbereitet und dem Kabinett zur Abstimmung vorgelegt. In jeder Legislaturperiode soll den Parlamenten ein Bericht zur Beratung vorgelegt werden, so dass im Schnitt alle vier Jahre ein neuer Bericht vorgelegt wird. Bis heute sind insgesamt elf Berichte fertig gestellt worden (vgl. Liste im Anhang); der gegenwärtig zu erstellende Zwölfte Kinder- und Jugendbericht mit dem Titel „Bildung und Erziehung außerhalb der Schule“ (Arbeitstitel) wird im Frühsommer 2005 erwartet.

Die Kinder- und Jugendberichte der Bundesregierung sind im Rahmen einer übergreifenden Sozialberichterstattung zu Kindheit und Jugend zu sehen. Im Elften Kinder- und Jugendbericht (2002) wurde erstmals in einem gesonderten Kapitel auf die Kinder- und Jugendberichte als spezifische Form der Sozialberichterstattung eingegangen. Gleichwohl ist das Konstrukt der Jugendberichte – seit dem zehnten Bericht hat sich die Sprachregelung eingespielt, von Kinder- und Jugendberichten zu sprechen – dadurch gekennzeichnet, dass jeder Bericht durch eine neu berufene Sachverständigenkommission erstellt wird, im Prinzip jedes Mal ein neues Thema zu bearbeiten ist (noch nie wurde ein Thema zweimal vergeben) und zudem keinerlei standardisierbaren und Kontinuität sichernden Vorgaben gemacht werden. Die Folge ist, dass jeder Bericht bislang sein eigenes Profil, sein eigenes Selbstverständnis und seinen eigenen Charakter im Sinne einer Berichterstattung hat. Infolgedessen sind Jugendberichte von ihrem spezifischen Profil nicht mit einer kontinuierlichen Bildungsberichterstattung vergleichbar.

Seit einigen Jahren haben die Bundesländer und viele Kommunen eine eigene Tradition der Kinder- und Jugendberichterstattung entwickelt. Auch wenn es keine gesetzliche Verpflichtung hierfür gibt – und damit auch der Charakter der entsprechenden Berichte ausgesprochen unterschiedlich ist –, so nimmt die Zahl der vorgelegten Berichte in den einzelnen Ländern in den letzten Jahren deutlich zu. Allerdings ist hierbei zu beachten, dass in einzelnen Ländern diese Berichte (z.B. in Nordrhein-Westfalen) von dem entsprechenden Fachministerium selbst erstellt und dem Parlament vorgelegt werden, allenfalls unterstützt durch gezielt vergebene Expertisen zu einzelnen Themen.

Die Sachverständigenkommissionen der nunmehr elf Bundesjugendberichte sind ihrer Aufgabe mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen nachgekommen. Was aber die Berichte seit dem Dritten Jugendbericht durchgängig auszeichnet, ist die Tatsache, dass sie alle in größtmöglicher Unabhängigkeit vom Auftraggeber entstanden sind. Die gesetzliche Verpflichtung zur unabhängigen Berichtserstellung und zur Veröffentlichung der Berichte – unabhängig davon, ob die Empfehlungen mit der herrschenden politischen Meinung des Regierungssystems konform gehen – ist als Besonderheit zu betonen. Die Jugendberichte als unabhängige und kritische Berichterstattung haben sich damit zu einem eigenständigen Evaluationsinstrument des staatlichen Handelns auf dem Gebiet der Jugendhilfe und Jugendpolitik entwickelt.

(b) Die Konstruktion der Jugendberichte

Die Berichte haben regelmäßig zwei systematische Schwerpunkte, die Analyse der Lebenssituation der jungen Menschen und die Untersuchung und Beurteilung der darauf bezogenen Leistungssysteme der Kinder- und Jugendhilfe. Der offizielle Berichtsauftrag legt dabei nahe, zwischen diesen beiden Analysezugängen eine Korrespondenz herzustellen und daraus als Konsequenz Folgerungen und Forderungen für die Weiterentwicklung des Jugendhilfesystems abzuleiten. Dieser halboffizielle „doppelte Berichtsauftrag“, die Jugendhilfeleistungen vor dem Hintergrund einer Analyse der Lebenssituation junger Menschen zu bilanzieren und zu evaluieren, ist von den Berichten unterschiedlich gelöst worden. In den frühen Berichten, die vor allem den Akzent auf die Jugendhilfeleistung legten, ergaben sich aus dem doppelten Auftrag noch keine Diskrepanzen: Denn je eindeutiger sich ein Bericht auf die immanente Analyse und Evaluation der Jugendhilfesysteme einlässt, desto stimmiger scheinen die Perspektiven, Folgerungen und Forderungen zu sein. Je umfassender und differenzierter aber die Forschungen zur Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen in den Berichten zur Kenntnis genommen werden, desto deutlicher wird, dass das Instrumentarium der Jugendhilfepolitik auf allen drei föderalen Ebenen überfordert ist, allein aus sich heraus, eine adäquate Antwort auf die soziale Realität der jungen Generation, auf ungeklärte Fragen und neue Problemlagen zu entwickeln. Problemen wie etwa Armut von Familien und Kindern, Jugendarbeitslosigkeit und Jugendkriminalität kann allein mit Mitteln der Kinder- und Jugendhilfe nur in geringem Maße oder gar nicht begegnet werden.

In der Kommissionsarbeit der letzten Berichte wurde dieser Widerspruch zwischen Berichtsauftrag und tatsächlich begrenzter Reichweite des Jugendhilfeinstrumentariums auch wahrgenommen; die Arbeit am Bericht war sogar über weite Strecken von diesem schwer auflösbaren Dilemma geprägt. Hierin spiegelt sich allerdings ein bekanntes Problem der Kinder- und Jugendhilfe wider, was diese selbst im Kern betrifft: Der Auftrag der Jugendhilfe, den § 1 KJHG als generelle Aufgabenstellung vorgibt, nämlich sich in andere Politikbereiche einzumischen und Lebenswelten von Kindern, Jugendlichen und ihren Familien mitzugestalten, ist in der Realität häufig nur ein bloßer Appell an diejenigen Politiken und gesellschaftspolitischen Subsysteme, die von der Jugendhilfe selbst nicht zu erreichen sind, wie z.B. Arbeitsmarktpolitik, Wohnungspolitik, Stadtentwicklungspolitik, Schul- und Bildungspolitik, Familienpolitik, Justiz und Polizei. Sofern es einem Jugendbericht gelingt, korrespondierend zur Situationsanalyse eine stimmige und als gültig anerkannte Analyse des Jugendhilfefeldes zu liefern und daraus Weiterentwicklungsbedarf abzuleiten, wächst die Wahrscheinlichkeit, dass der Bericht in der Fachöffentlichkeit der Kinder- und Jugendhilfe akzeptiert und rezipiert wird.

(c) Wirkungen der Kinder- und Jugendberichte

Die personelle Zusammensetzung der Sachverständigenkommission spielt eine entscheidende Rolle nicht nur für die Gewichtung der Themenschwerpunkte, sondern auch für die Rezeption in Politik und Fachöffentlichkeit. Da in die Jugendberichtscommissionen jeweils schon VertreterInnen derjenigen Jugendhilfebereiche inkorporiert sind, für die die Berichte Relevanz beanspruchen,

können daher während der Berichtsarbeit schon Probleme und Fragestellungen, die in und zwischen diesen Bereichen entstehen, abgearbeitet und Kompromisse vorbereitet werden. Dies verkompliziert zwar die Berichtsarbeit, macht aber das Ergebnis, wenn diese Konzeption gelingt, umso interessanter und häufig auch anschlussfähiger an den Praxis- und Politikbereich. Jugendberichte – angesiedelt im Spannungsfeld von Politik, Wissenschaft und Praxis – sind in diesem Sinne auch als Vermittlungsinstanzen zu verstehen (vgl. Lüders 1989).

Obwohl die Jugendberichte die offizielle Funktion haben, die Ressortpolitik auf Bundesebene zu beraten, wurde oftmals von VertreterInnen verschiedener Sachverständigenkommissionen beklagt, dass die Rezeption der Berichte durch die Politik nur oberflächlich und selektiv sei (vgl. Hornstein 1982). Die offiziellen Stellungnahmen der Bundesregierung beschränkten sich häufig auf Auflistungen der eigenen Leistungen der jeweiligen Bundesregierung und des entsprechenden Fachministeriums. Oder es entstand die paradoxe Situation einer Umkehrung von Sachverständigen- und Politikerposition: Die ExpertInnen gerieten in die Rolle der Gewährleute für die Kinder, Jugendlichen und das Leistungsangebot der Kinder- und Jugendhilfe und wurden ihrerseits von den VertreterInnen der Politik auf ihren aktuellen Wissensstand, auf die Adäquanz und Gültigkeit ihrer Konzepte und Empfehlungen hin begutachtet (vgl. Hornstein 1996).

Die eigentliche Verbreitung der Berichtsbotschaften findet jedoch auf der Ebene der „inoffiziellen“ Adressaten, der Fachkräfte in Jugendhilfepraxis, Lehre und Forschung statt. Wenn Berichte in diesem Kontext Akzeptanz finden, in dem sie beispielsweise auf Tagungen, Kongressen, auf Schulungen und Arbeits-sitzungen von freien und öffentlichen Trägern, insbesondere auf lokaler und Landesebene referiert und diskutiert werden, haben die Berichte eine weitreichendere und stärkere Wirkung als im Politiksystem auf Bundesebene. Das liegt u.a. daran, dass die Kinder- und Jugendhilfe sich vor allem im lokalen kommunalen Kontext konkretisiert und deshalb viele Empfehlungen auch auf diese Ebene als Ort des Geschehens zielen.

Für die Wissenschaft können die Berichte als Instrumente der Evaluation und Selbstreflexion des Jugendhilfesystems und – soweit eigene Forschungsaufträge von den Kommissionen in Auftrag gegeben wurden – der Weiterentwicklung dienen. Von VertreterInnen der Jugendforschung werden die Berichte überwiegend als genuine Beiträge zu einer weiterzuentwickelnden Jugendberichterstattung gesehen und als Beiträge zu einer Evaluation des jugend- und jugendhilfepolitischen Feldes. Vielfach werden die Berichtsergebnisse und Empfehlungen vor Ort auch als Argumentationshilfe genutzt, wenn mit ihnen Forderungen nach Reformen legitimiert werden können.

In einem strengen Sinne waren die Berichte bisher keine Instrumente der Politikberatung im ehemals erhofften Ausmaß, wenn man hier als Maßstab die unmittelbare Umsetzung entsprechender Empfehlungen zugrunde legt. Auch wurden Ergebnisse und Forderungen von Jugendberichten in der Praxis selten umgesetzt. Ihre Wirkung entfalten die Berichte stattdessen weitaus mehr in einem längeren Prozess der Kommunikation und Interpretation: Ergebnisse und Folgerungen diffundieren gleichsam durch Praxis, Lehre und Fortbildung und „sättigen“ sich in diesem Prozess mit noch mehr Praxisrelevanz.

5.1.2 Zur Konstruktion von Familienberichten

Der Deutsche Bundestag hat die Bundesregierung mit der Vorlage von Familienberichten beauftragt durch die Entschließung vom 23. Juni 1965 (Drucksache IV/3474) sowie ergänzt und geändert durch

- die Entschließung vom 18. Juni 1970 (Drucksache VI/834),
- den Beschluss vom 10. Dez. 1982 (Drucksache 9/1982 und 9/1286),
- den Beschluss vom 11. Nov. 1993 (Drucksache 12/5811 und 12/189) sowie
- den Beschluss vom 17. Jan. 2003 (Drucksache 201-2642-7).

Die Bundesregierung wird darin unter anderem aufgefordert, jeweils eine Kommission mit bis zu sieben Sachverständigen einzusetzen und dem Deutschen Bundestag in jeder zweiten Wahlperiode einen Bericht über die Lage der Familien in der Bundesrepublik Deutschland mit einer Stellungnahme der Bundesregierung vorzulegen. Dabei sollte jeder dritte Bericht die Situation der Familien möglichst umfassend darstellen, während sich die übrigen Berichte ausgewählten Schwerpunkten widmen können. Mit seiner Entschließung vom 11. November 1993 hat der Deutsche Bundestag gebeten, die künftigen Familien- und Jugendberichte um eine Darstellung der Situation der Kinder in der Bundesrepublik zu ergänzen. Mittlerweile haben einige größere Kommunen auch im Rahmen der Sozialberichterstattung zur Familie kommunale Familienberichte eingeführt.

Die Berufung der Kommission erfolgt ausschließlich aus dem fachwissenschaftlichen Kreis. Hierin unterscheidet sich die Familienberichtscommission von der Jugendberichtscommission, die sich aus einer Mischung von Praxis und Wissenschaft zusammensetzt. Beide Kommissionen verstehen sich jedoch als unabhängiges Gremium gegenüber der Politik. Ebenfalls ähnlich ist, dass die Geschäftsführung sowie die inhaltliche Zu- und Mitarbeit dem Deutschen Jugendinstitut obliegt.

Der erste Bericht (1968) war ein umfassender Bericht zur Situation von Familien in Deutschland und wurde von der Bundesregierung noch selbst erstellt. Dieser Bericht sollte dazu beitragen, die Wirksamkeit der getroffenen familienpolitischen Maßnahmen zu überprüfen. Aus den dargestellten Tatbeständen und Zusammenhängen hat die Bundesregierung im Bericht selbst keine Folgerungen für die praktische Gesellschafts- und Familienpolitik gezogen.

Der zweite Bericht (1975) hatte zum Thema „Familie und Sozialisation“ und forderte den Ausbau eines integrierten Erziehungs- und Beratungssystems, insbesondere den Ausbau von Kinderbetreuungseinrichtungen wie Krippe, Kindergarten und Hort sowie die Tagespflege. Damit waren verbunden Maßnahmen zur Überwindung der gesellschaftlichen Isolation der Familie, zur Lösung des Rollenproblems der Frau und Maßnahmen zum Abbau sozialer Ungleichheiten.

Der Dritte Familienbericht (1979) hatte als Gesamtbericht die Lage der Familie in der Bundesrepublik Deutschland mit Maßnahmen zur Minderung von Konfliktsituationen von Müttern zum Thema: Erziehungsgeld, Förderung von Teilzeitarbeit, Versuche der Anpassung von Öffnungszeiten von Kinderbetreuungseinrichtungen, Förderung des Tagesmüttermodells. Dazu gehörten auch Maßnahmen zur sozialen Sicherung der Frau und zur höheren Bewertung der Rolle der Frau als Mutter und Hausfrau. Damit war auch verbunden die Aner-

kennung der Leistungen aus Familienarbeit, die Förderung der familienbezogenen Lehre und Forschung, der Ausbau der Beratungs- und Informationsstellen. Bei Maßnahmen zur Stärkung der Sozialisationschancen der Kinder wurde der Zusammenhang von Familie und Bildung stärker hergestellt, und es wurde ein familienpolitischer Blickwinkel auf Bildung gefordert. Das bedeutete auch, Forschungslücken in der Verknüpfung von Familie und Bildung zu identifizieren. Damit verbunden war auch die Forderung nach einer aktiven Elternbeteiligung, der Öffnung der Schule für Freizeitaktivitäten und informelle Kontakte, der Möglichkeit der Betreuung von Schulkindern außerhalb der üblichen Schulzeiten und speziellen Angeboten für Migrantenkinder und einkommensschwache sowie bildungsferne Familien.

Der Vierte Familienbericht (1986) befasste sich mit der Situation von älteren Menschen in der Familie, der Fünfte Familienbericht (1994) bezog sich auf das geeinte Deutschland und befasste sich mit der Zukunft des Humanvermögens. Dabei waren die Förderung der Vereinbarkeit von Familientätigkeit und Erwerbstätigkeit, die Familienpolitik auf örtlicher und regionaler Ebene aber auch die Familienorientierung der Bildungspolitik zentrale Themen. Die Familienorientierung der Bildungspolitik wurde als eine dringliche ressortübergreifende Aufgabe gesehen, ebenso die Flexibilisierung des Bildungsangebotes, so z.B. die Verschränkung von Bildung, Aus- und Weiterbildung mit Familienentwicklung und Erwerbsarbeit.

Der Sechste Familienbericht (2000) befasste sich mit Familien ausländischer Herkunft und thematisierte vor allem auch die interkulturelle Bildung und Ausbildung, die Beratung und Förderung im Bildungssystem sowie Fragen von Chancengleichheit, Prävention, offensive Migrationspolitik im Hinblick auf den Wirtschaftsstandort Deutschland, die Selbsthilfepotenziale und die Integration im sozialen Nahraum.

Der gegenwärtig anstehende Siebte Familienbericht wird ein Bericht über die Zukunft von Familie und sich dabei insbesondere vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Wandels mit den Fragen beschäftigen wie: Funktion und Stellenwert von Familie, Stabilität und Wandel von Familie, Veränderung von Arbeit und Wirtschaft und ihre Auswirkungen auf Familie, Balance von Familienleben und Arbeitswelt im Lebensverlauf, Generationenbeziehungen, um einige Themen zu nennen.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Jugend- und Familienberichte wichtige politisch-fachliche Instrumente der Berichterstattung sind, die über einen Zeitraum von inzwischen weit mehr als 30 Jahren grundlegende Einsichten und Anstöße zur Kinder-, Jugend-, Jugendhilfe- und Familienpolitik gegeben haben. Im Unterschied zu vorliegenden Beispielen einer Bildungsberichterstattung sind sie jedoch weitaus weniger standardisiert, datenbasiert und auf das institutionelle Gefüge ausgerichtet, sondern formulieren ihren jeweiligen Auftrag weitaus deutlicher auch im Binnenhorizont der Lebenslagen und Lebensumstände von Kindern, Jugendlichen und ihren Familien. Gleichwohl eröffnen sie in ihrem spezifischen Zusammenspiel von Politik, ministerieller Administration, Wissenschaft und Fachpraxis wichtige Einsichten in den Aufbau einer neuen, modernen Bildungsberichterstattung.

5.2 Die Kinder- und Jugendhilfestatistik

Die zentrale Datenquelle für Informationen über die Kinder- und Jugendhilfe ist die amtliche Kinder- und Jugendhilfestatistik.¹⁷ Die Kinder- und Jugendhilfestatistik basiert als amtliche Statistik auf einer bundesgesetzlichen Grundlage und erfasst wesentliche Leistungen und Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe. Sie wird in den meisten Erhebungsbereichen als jährliche Vollerhebung durchgeführt, für die die Träger der öffentlichen Jugendhilfe und teilweise der freien Jugendhilfe auskunftspflichtig sind. Gesetzliche Grundlage sind die §§ 98 bis 103 SGB VIII.¹⁸ Dort heißt es in § 98 zur Funktion der Statistik: „Zur Beurteilung der Auswirkungen der Bestimmungen dieses Buches und zu seiner Fortentwicklung sind laufende Erhebungen ... als Bundesstatistik durchzuführen.“

Die Erhebungsergebnisse, die – teilweise – von den Statistischen Landesämtern und dem Statistischen Bundesamt veröffentlicht werden, dienen u.a. der Weiterentwicklung des SGB VIII, der Sozialberichterstattung auf den Ebenen des Bundes, der Länder und der Gemeinden, der Jugendhilfeplanung sowie der sekundäranalytischen Forschung. Dabei ist die Kinder- und Jugendhilfestatistik keine Bildungsstatistik im engeren Sinne, sie erfasst vielmehr die Angebote, Leistungen und Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe, die in einem Spektrum von Bildung, Betreuung, Hilfen zur Lebensbewältigung bis zu hoheitlichen Aufgaben angesiedelt sind. Insoweit liefert sie für die Bildungsberichterstattung jedoch wichtige Strukturdaten zum Leistungsangebot und zu den damit einhergehenden Veränderungen der Kinder- und Jugendhilfe.

Erste amtliche Erhebungen für die Bereiche der Jugendfürsorge gehen auf das Jahr 1927 zurück. Im Laufe der Jahrzehnte wurde das Erhebungskonzept immer wieder den Anforderungen der Politik, Verwaltung und Jugendhilfepraxis angepasst. Mit Einführung des SGB VIII wurde ein überarbeitetes Erhebungskonzept vorgelegt und zugleich erstmalig in das Fachgesetz integriert, da sich eine enge Verzahnung der Erhebungstatbestände mit den Aufgaben- und Leistungsparagrafen des Gesetzes anbot. Darüber hinaus wurden inhaltlich neue Schwerpunkte bei den familienunterstützenden Hilfen gesetzt. Methodisch wurde im Rahmen individueller Hilfen wie der „Hilfen zur Erziehung“, der „Inobhutnahme“ und der „Adoption“ auf die Individualerhebung umgestellt, wodurch einzelfallbezogen erheblich mehr Informationen abgefragt und ausgewertet werden können.

17 Die folgenden Ausführungen beruhen im Wesentlichen auf einem bereits veröffentlichten Text (vgl. Rauschenbach/Schilling 2000).

18 Die Abkürzungen SGB III und KJHG werden innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe synonym verwendet.

5.2.1 Das Erhebungskonzept der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik

Die Erhebung der KJH-Statistik¹⁹ gliedert sich in vier Teile:

- Im Teil I werden alle erzieherischen Hilfen gemäß §§ 28-35 und 41 SGB VIII sowie die vorläufigen Schutzmaßnahmen gemäß §§ 42/43 SGB VIII berücksichtigt. Die Erhebungen werden jährlich als Vollerhebung durchgeführt. Darüber hinaus werden die abgeschlossenen Adoptionen und weitere Aufgaben des Jugendamtes (Pflegschaften, Vormundschaften etc.) zusammenfassend gezählt.
- Die in Teil II geführte Teilstatistik „Maßnahmen der Jugendarbeit“ erfasst alle vier Jahre die öffentlich geförderten Maßnahmen in den Bereichen Jugendbildung, Kinder- und Jugendfreizeit, internationale Jugendarbeit und Mitarbeiterfortbildung freier Träger für ein Berichtsjahr.
- Der Teil III „Einrichtungen und tätige Personen in der Kinder- und Jugendhilfe“ wird als Stichtagserhebung zum 31. Dezember alle vier Jahre durchgeführt. Die erste Erhebung erfolgte im Jahr 1974 als Sondererhebung und wird regelmäßig seit 1982 erhoben. In dieser Teilstatistik werden die entsprechenden Einrichtungs-, Platz- und Personaldaten erhoben.
- Schließlich finden sich in Teil IV die „Ausgaben und Einnahmen der öffentlichen Jugendhilfe“, die wiederum jährlich erhoben werden. Diese Erhebung basiert auf der kommunalen und staatlichen Haushaltssystematik und ermöglicht die Darstellung der öffentlichen Ausgaben nach den Leistungsparagrafen des SGB VIII (vgl. Tab. 5.1).

Die Ergebnisse erscheinen in der Fachserie 13 „Öffentliche Sozialleistungen“, Reihe 6 „Jugendhilfe“ des Statistischen Bundesamtes, in der die Bundes- und ausgewählte Länderergebnisse veröffentlicht werden. Unterhalb der Bundesebene werden von den Statistischen Landesämtern zumeist in der „Reihe K“ der Statistischen Berichte zeitlich früher und ausführlicher die jeweiligen Landesergebnisse und ausgewählte Eckdaten der kreisfreien Städte und Kreise veröffentlicht. Wichtig ist jedoch generell, dass mit der Kinder- und Jugendhilfestatistik ein Instrument zur Verfügung steht, mit dem vergleichende Analysen – abhängig von der jeweiligen Erhebung – bis auf Kreisebene differenziert möglich sind, so dass auf Bundes-, Länder- und kommunaler Ebene Vergleichbares gemessen wird.

5.2.2 Nutzung der KJH-Statistik

Für die Nutzung der Erhebungsergebnisse können mehrere Bereiche benannt werden. Die Ergebnisse sollen dazu dienen, die Umsetzung der Leistungen des SGB VIII zu beurteilen und zu seiner Fortentwicklung beizutragen (§ 98 SGB VIII); daran gemessen wäre die Statistik sicherlich auszuweiten und auch künf-

¹⁹ Die Kinder- und Jugendhilfestatistik wird bisweilen als KJH-Statistik, also als Kinder- und Jugendhilfestatistik, aber auch als KJHG-Statistik, also als Kinder- und Jugendhilfegesetzstatistik bezeichnet. Beides ist richtig, je nachdem, ob man den Akzent der Statistik auf die Dokumentation der Kinder- und Jugendhilfe oder auf die Beobachtung des Gesetzes legt, zu dessen Zweck die Statistik eingeführt wurde.

tig fortzuentwickeln. Darüber hinaus bieten die Ergebnisse Verwendungsmöglichkeiten im Bereich der Jugendhilfeplanung (vgl. Schilling 1998), der Jugendhilfepolitik und der Öffentlichkeitsarbeit. Aus dem allgemeinen Informationsauftrag der amtlichen Statistik ergibt sich, dass die Erhebungsergebnisse als Entscheidungshilfe bei fachlichen und fachpolitischen Entscheidungen, als wirklichkeitsgetreue, zuverlässige und umfassende Informationsquelle über soziale Strukturen und Prozesse im Rahmen der Sozialberichterstattung (vgl. Simons 1993) und als Datengrundlage für Sekundäranalysen zum Erkenntnisgewinn im Kontext der wissenschaftlichen Forschung genutzt werden können. Generell kann gesagt werden, dass überall dort, wo empirisch gewonnenes Zahlenmaterial benötigt wird, um für Dritte nachvollziehbare und überprüfbare Aussagen zu machen, sich prinzipiell Verwendungsmöglichkeiten der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik ergeben (vgl. ausführlich Rauschenbach/Schilling 1997a: 259ff.).

Die vielfältigen Auswertungs- und Nutzungsmöglichkeiten (vgl. Rauschenbach/Schilling 1997b) haben sich allerdings bei fachlichen und fachpolitischen Fragestellungen noch nicht umfassend durchgesetzt. Zur Erleichterung des Umgangs mit den differenzierten Datenbeständen und zur Gewährleistung einer regelmäßigen fachlichen Kommentierung der Erhebungsergebnisse wurde Mitte der 1990er-Jahre an der Universität Dortmund die Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik eingerichtet, die eng mit den statistischen Ämtern zusammenarbeitet und für Fachpraxis, Politik und Forschung die wichtigsten Trends und Entwicklungen aufbereitet. Zugleich unterstützt und berät sie Politik, Statistik und Fachpraxis bei der Weiterentwicklung der Statistik selbst.

5.2.3 Bewertung des Erhebungsinstrumentes und Zuverlässigkeit der Erhebung

Das Konstruktionsprinzip der KJH-Statistik basiert auf der gesetzlich geregelten Kinder- und Jugendhilfe. Infolgedessen bleibt alles, was keinen oder nur einen allgemeinen Bezug zu gesetzlichen Regelungen aufweist, in der Erhebung unberücksichtigt. Innerhalb der gesetzlich geregelten Aspekte der Kinder- und Jugendhilfe wird bislang – trotz des Generalanspruchs des § 98 SGB VIII – keine vollständige Erfassung sämtlicher Leistungen und Aufgaben umgesetzt. Praktisch alle nicht unmittelbar adressatenbezogenen Aufgaben, wie z.B. konkrete Verwaltungsakte oder allgemeinere Tätigkeiten wie die Jugendhilfeplanung (§ 80) oder die Durchführung von Hilfeplangesprächen (§ 36) bleiben bislang unberücksichtigt.

Im Blickfeld sind dagegen die adressatenbezogenen Leistungen und Aufgaben unter der Perspektive der Empfänger, der Hilfen bzw. der Angebote, der Einrichtungen, der tätigen Personen sowie der Kosten. Allerdings sind auch hier deutlich unterschiedliche Gewichtungen zwischen den einzelnen Erhebungsteilen, aber auch zwischen den Erhebungsmerkmalen zu beobachten. Wird die empfänger- und hilfebezogene Perspektive im Sinne von Individualdaten nur bei den „Hilfen zur Erziehung“ umgesetzt, werden die anderen Perspektiven praktisch bei allen rechtlich verankerten adressatenbezogenen Leistungen und Aufgaben des SGB VIII erfasst. Für die Festlegung der Erhebungsmerkmale werden aktuell anstehende und deutlich artikulierte fachpoliti-

sche Anforderungen herangezogen. Durch die Einführung des neuen Erhebungsverfahrens mit Individualerhebungsbögen ist es in den ersten zwei bis drei Erhebungsjahren teilweise zu Ungenauigkeiten gekommen, die bei der Interpretation von Zeitreihen zu berücksichtigen sind.

Tab. 5.1: Veröffentlichungen der amtlichen Jugendhilfestatistik (Bundesebene; 1996–2001; Stand: August 2003)

Teilstatistiken		Art der Erhebung	Periodizität	Verfügbare Erhebungsjahre						
				1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
Teil I Erzieherische Hilfen u. sonstige Hilfen	1. Institutionelle Beratung	Einzel erfassung der abgeschlossenen Beratungen	jährlich	●	●	●	●	●	○	Frühjahr 04
	2. Betreuung einzelner junger Menschen	Einzel erfassung der andauernden u. beendeten H.	jährlich	●	●	●	●	●	○	Frühjahr 04
	3. Sozialpädagogische Familienhilfe	Einzel erfassung der andauernden u. beendeten H.	jährlich	●	●	●	●	●	○	Frühjahr 04
	4. Hilfen zur Erziehung außerhalb des Elternhauses	Einzel erfass. d. begonn-, beend. H.; Bestand errechnet, alle 5 J. Bestanderhebung	jährlich	●	●	●	●	●	○ Ohne Bestandsdat.	Frühjahr 04
	5. Adoption	Einzel erfassung u. Eckzahlen d. Adop.-vermittlung	jährlich	●	●	●	●	●	●	Frühjahr 04
	6. Pfl egschaften, Vormundschaften, etc.	Bestand durch Sammelbelege	jährlich	●	●	●	●	●	●	Frühjahr 04
	7. Vorläufige Maßnah. z. Schutz von Kd./Jg.	Einzel erfassung	jährlich	●	●	●	●	●	●	Frühjahr 04
	8. Eingliederungshilfe gem. § 35a SGB VIII	Einzel erfassung	jährlich	<i>Einführung auf 2005 verschoben</i>						
Teil II	Maßnahmen der Jugendarbeit	Maßnahmen im Erhebungsjahr	alle 4 Jahre	●				●		
Teil III	1. Einricht. u. tätige Personen (Kindertageseinrichtungen)	Vollerhebung zu einem Stichtag	alle 4 Jahre am 31.12.			●				Frühjahr 04
	2. Einr. u. tätige Personen (ohne Kindertageseinrichtungen)	Vollerhebung zu einem Stichtag				●				Frühjahr 04
Teil IV Ausgaben und Einnahmen	1. Ausgaben u. Einnahmen f. Einzel-/Gruppenhilfen	Ausgaben und Einnahmen des Kalenderjahres nach Leistungen und Aufgaben des SGB VIII	jährlich	●	●	●	●	●	○	Frühjahr 04
	2. Ausgaben u. Einnahmen für Einrichtungen			●	●	●	●	●	○	Frühjahr 04

○ = bislang nur als Arbeitsunterlage beim Statistischen Bundesamt erhältlich

Quelle: Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

5.2.4 Ausblick

Das Erhebungsinstrument basiert im Kern auf dem Entwicklungsstand der Kinder- und Jugendhilfe kurz vor Einführung des SGB VIII Anfang der 90er-Jahre. Aufgrund vieler fachlicher und struktureller Anforderungen hat sich die Kinder- und Jugendhilfe innerhalb der letzten Jahre verändert. Die KJH-Statistik als Instrument der Dauerbeobachtung ist daher an diese Entwicklungen anzupassen, um weiterhin empirisch gesichertes und aussagekräftiges Datenmaterial bereitzustellen. Dabei sind neue Angebote und Hilfearten, z.B. flexible Erziehungshilfen gemäß § 27, 2 SGB VIII, neue Planungsanforderungen, wie z.B. die Zahl der belegten Plätze in Kindertageseinrichtungen oder veränderte Rechtsformen der Anbieter von Leistungen (privatgewerbliche Träger) zu berücksichtigen. Zusätzlich sollten bisher ausgeblendete Bereiche wie z.B. die Jugendsozialarbeit, die Förderung der Erziehung in der Familie (§§ 16-21) oder die Aufgaben und Leistungen des Allgemeinen Sozialen Dienstes in den Jugendämtern sukzessive in die statistische Erfassung aufgenommen werden. Ein völlig neues Kapitel würde für diese Statistik schließlich damit geöffnet, wenn es gelänge, die Auswirkungen der gesetzlichen Leistungen selbst, also den Output und den Outcome des Kinder- und Jugendhilfegesetzes statistisch zu erfassen. Auf diese Weise könnte nach und nach ein umfassender Datensatz zur Kinder- und Jugendhilfe in der amtlichen Statistik entstehen, der zugleich wichtige Informationen über wesentliche Bereiche der non-formalen Bildung für einen Nationalen Bildungsbericht liefern könnte.

B I

**Bildung in
Kindertageseinrichtungen**

6 Bildung in der Kindertagesbetreuung

Im Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) ist der dritte Abschnitt der „Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Tagespflege“ gewidmet. Die Aufgabe der Förderung umfasst gemäß § 22, 2 KJHG die Betreuung, Bildung und Erziehung des Kindes. Mit dieser gesetzlichen Verankerung eines Bildungsauftrags kommt dem Leistungsbereich Kindertagesbetreuung in der Kinder- und Jugendhilfe eine besondere Bedeutung zu.

6.1 Der gesetzlich festgelegte Bildungsauftrag

Kindertageseinrichtungen haben einen Bildungsanspruch der Kinder zu erfüllen. Der „Tagespflege“ als einer nicht-institutionellen, familiennahen Form der Betreuung und Förderung von Kindern wird eine prinzipielle Gleichrangigkeit neben der institutionellen eingeräumt: „Zur Förderung der Entwicklung des Kindes ... kann auch eine Person vermittelt werden, die das Kind für einen Teil des Tages oder ganztags entweder im eigenen oder im Haushalt des Personensorgeberechtigten betreut (Tagespflegeperson)“ (§ 23, 1 KJHG). Insofern gilt der Bildungsauftrag, der in § 22 explizit für Tageseinrichtungen formuliert ist, auch für Tagespflegeverhältnisse. Dennoch bleibt offen, *wie* er als Bildungsanspruch für die Kinder zu verwirklichen ist, da es bei Tagespflege – anders als bei der institutionellen Betreuung – keiner Betriebserlaubnis nach § 45 KJHG bedarf. Die Tagespflege ist weitgehend vom Erfordernis der Pflegeerlaubnis befreit (§ 44); zudem wird von Tagespflegepersonen („Tagesmüttern oder -vätern“) keine formal ausgewiesene Qualifikation verlangt (vgl. Münder u.a. 2003: 237).

Die amtliche Kinder- und Jugendhilfestatistik enthält keine Daten zur Verfügbarkeit von Tagespflegeplätzen oder Tagespflegepersonen.²⁰ Solche Daten zu erheben, wird auch nicht einfach sein, da die Grauzone von privat organisierten Tagespflegeverhältnissen sehr groß ist. Über die Jugendämter sind bislang allenfalls die öffentlich geförderten Tagespflegestellen zu ermitteln. Alle anderen werden nicht registriert. „Bislang wurde davon ausgegangen, dass auf eine dem Jugendamt bekannte Pflegestelle mindestens drei weitere kommen“ (van Santen/Seckinger 2002: 152). Eventuell sind Tagesmüttervereine, die eine Vermittlungs- und Beratungsfunktion übernehmen oder auch als Anstellungsträger für Tagesmütter fungieren, eine geeignete Anlaufstelle, um weitere Informationen zu diesem Betreuungssektor zu sammeln.²¹ Auf Grund der mangelhaften Datenlage zur Tagespflege stehen im Mittelpunkt der folgenden Aus-

20 Sie enthält nur Daten zu den Ausgaben für Tagespflege. Als langfristige Datenquellen für das Angebot von Tagespflegestellen und die Anzahl von Tagespflegekindern dienen zwei Projekte des Deutschen Jugendinstituts: „Jugendhilfe und sozialer Wandel – Leistungen und Strukturen“ (Befragung von 75 Jugendämtern) und der Familiensurvey. Auf Grund von Hochrechnungen, Schätzungen und Vergleichen unter Berücksichtigung weiterer Quellen wird eine Besuchsquote von ca. 5% der Kinder im Krippen- und im Kindergartenalter in Tagespflegestellen angenommen (vgl. van Santen/Seckinger 2002: 151ff.).

21 Zur weiteren Information bieten sich folgende Veröffentlichungen an: BMFSFJ 1996; Schumann 1998; Keimeleder u.a. 2001 und 2002.

führungen die Kindertageseinrichtungen, obgleich künftig auch den privaten Tagespflegeverhältnissen eine verstärkte Aufmerksamkeit zukommen müsste.

Tageseinrichtungen sind gemäß § 22, 1 KJHG näher definiert als „Einrichtungen, in denen sich Kinder für einen Teil des Tages oder ganztags aufhalten“. Dazu zählen Kindergärten, Kindertagesstätten, Kinderkrippen, Krabbelstuben, Kinderhorte und Einrichtungen mit Gruppen anderer Altersstrukturen (z.T. Einrichtungen mit altersgemischten Gruppen genannt, oder auch Kinderhäuser) sowie Integrationseinrichtungen. Entscheidend ist nicht die Bezeichnung der Einrichtung, sondern ein täglich regelmäßiges Angebot, das nicht nur der Unterbringung (Betreuung, Verwahrung), sondern der Förderung der Entwicklung des Kindes dient und nicht der Schulverwaltung zugeordnet ist wie z.B. Schulkindergärten, Vorschulklassen, Vermittlungsgruppen, Eingangsstufen (vgl. Münder u.a. 2003: 231ff., 239).

Was Bildung bedeuten soll, ist nicht näher eingegrenzt, doch ergibt sich aus den anderen Formulierungen von § 22 KJHG „Grundsätze der Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen“, was zu berücksichtigen ist:

- Nach Absatz (1) „soll die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit gefördert werden“.
- Absatz (2) fordert – direkt nach der Benennung der zusammengehörigen Aufgabe von Betreuung, Bildung und Erziehung: „Das Leistungsangebot soll sich pädagogisch und organisatorisch an den Bedürfnissen der Kinder und ihrer Familien orientieren.“
- Absatz (3) verlangt die Zusammenarbeit der Fachkräfte und der anderen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit den Erziehungsberechtigten zum Wohl der Kinder.

Orientierungsrahmen für alle Leistungen ist einerseits das Kind als Persönlichkeit mit individuellen Bedürfnissen, andererseits die Familie – nicht etwa die Schule. Zielrichtung sind individualisierte Bildungsangebote. Im Mittelpunkt stehen zum einen subjektive Momente von Bildungsbedürfnissen und zum anderen Kooperation als gemeinschaftliches Prinzip. Dies wird zusätzlich durch die Forderung in den Allgemeinen Vorschriften des KJHG bekräftigt (§ 8), „Kinder entsprechend ihrem Entwicklungsstand an allen sie betreffenden Entscheidungen zu beteiligen“. Daraus geht hervor, dass Kindern eigene Interessen, eigene Wege und Eigenverantwortung zugestanden werden und dementsprechend in Kindertageseinrichtungen Handlungsspielraum für Themen und eigene Entscheidungen der Kinder und für die Beteiligung von Eltern vorhanden sein muss.

6.2 Non-formale Bildung für Schulkinder

Für *Schulkinder* ergibt sich die Besonderheit, dass sie zwei unterschiedliche Bildungsinstitutionen besuchen, wenn sie Kindertageseinrichtungen in Anspruch nehmen, da Schule in der Bundesrepublik Deutschland in der Regel keine Ganztageseinrichtung ist. In jüngster Zeit ist verstärkt die Debatte um das Bildungsverständnis von Jugendhilfe und Schule entbrannt, nachdem die Bundesregierung in ihrem Koalitionsvertrag vom 16. Oktober 2002 das 4-Milliarden-Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ für den Ausbau von

Ganztagsschulen als Anschubfinanzierung ankündigte. Die Realisierung dieses Programms trägt dazu bei, dass sich Ganztagsangebote zur Betreuung, Bildung und Erziehung im Schulkindalter überwiegend im Kontext der Schulen etablieren werden. Hier ist zu klären, welche Voraussetzungen notwendig sind, damit Schulkinder in „Ganztagsschulen auf der Basis eines pädagogischen Konzeptes für den Ganztagsbetrieb“ (Koalitionsvertrag 2002) Bildungsgelegenheiten nach ihrem Geschmack vorfinden und nutzen können. Es ist durch Forschung zu überprüfen, ob Schulen dem Bildungsanspruch, den eine „qualitativ hochwertige Kinderbetreuung“ (ebd.) erfordert, gerecht werden, ob sie gleich gut, schlechter oder besser als Kindertageseinrichtungen in der Lage sind, „ein bedarfsgerechtes und verlässliches Betreuungsangebot für Kinder“ (ebd.) anzubieten und zugleich den ganzheitlichen Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen, der sich an den Bedürfnissen von Kindern und deren Familien zu orientieren hat, zu verwirklichen. Dieser Art von Bildungsanspruch würde kaum Genüge getan, wenn einfach der traditionelle Vormittags-Schulunterricht auf den Nachmittag ausgedehnt oder nur mehr oder weniger gute Betreuung gesichert würde. Neue Kooperationsformen zwischen Jugendhilfe und Schule sind daher gefragt.

„Dass die unterschiedlichen Sichtweisen auf *Bildung*, auf kindliche Voraussetzungen und Bedürfnisse sowie auf als angemessen angesehene Angebote nicht entlang der Trennungslinie Schule – Jugendhilfe verlaufen, sondern entlang der konzeptionellen Unterschiedlichkeit von Schulpädagogik und Sozialpädagogik, wird durch die ausgeprägte *Lagermentalität* übersehen. Wird hier nicht steuernd eingewirkt, wird die Chance auf einen überfälligen tief greifenden Wandel verpasst. Es sei daran erinnert, dass das gesamte deutsche Bildungssystem dringend verbessert werden muss. Insbesondere sollten die Institutionen der formellen und der nichtformellen Bildung ihre Stärken für die Entwicklung individualisierter Bildungsangebote bündeln. Es gibt bei Schule und Jugendhilfe jeweils spezifische Zugänge zu den Kindern, die der jeweils anderen Institution verschlossen bleiben, von den Kindern – und auch von den Institutionen selbst – allerdings gebraucht werden, um qualitativ gute Ergebnisse erzielen zu können. So wird beispielsweise erst eine breite Versorgung mit Ganztagschulen die Akzeptanz für ganztägige Betreuung, Bildung und Erziehung herstellen, die dem Hort weitgehend versagt blieb. Umgekehrt wird die integrative Erziehung, wie sie in den Einrichtungen der Jugendhilfe weithin selbstverständlich ist, der Schule helfen, die Selektions- und Stigmatisierungstendenzen der reinen *Unterrichtsschule* zu überwinden“ (Prött 2003: 52).

Es gibt einige Projekte, die zur Qualifizierung von Kindertageseinrichtungen als Orte der informellen Bildung für Schulkinder wichtige Ergebnisse erbracht haben:

- Das Modellprojekt des Freistaats Sachsen „Mit Kindern Hort machen“ (1998–2001) hat die Interessen der Kinder und ihre Beteiligung an der Gestaltung des Hortlebens in den Mittelpunkt gestellt (vgl. Donath/Kempf/Prött 2001). „Die Ergebnisse des sächsischen Modellprojektes ließen die Schwierigkeiten für alle involvierten Erwachsenen erkennen, das *Bildungsangebot des Hortes* sowohl zu beschreiben als auch als qualifiziert anzuerkennen, ohne auf das Stereotyp der schulischen Lehrpläne zurückzugreifen. Einerseits rückten mit fortschreitenden Projekterfolgen Fragen nach den *Bildungs-*

ergebnissen und ihrer Messbarkeit weit in den Hintergrund (vor allem bei den Eltern), andererseits konnte die Konkurrenzsituation, wie denn die *Lernerfolge* auch im Vergleich zu schulischen Vorstellungen zu bewerten seien, nie gänzlich ausgeschaltet werden.“ Daraus ergibt sich die Frage: „Wie können angemessene (Darstellungs-)Formen für ein Hortcurriculum unter Bildungsaspekten gestaltet werden?“ (Prott 2003: 53).

- Im Projekt des Deutschen Jugendinstituts zur „Infrastruktur für Schulkinder“ (1996–1998), gefördert vom Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, wurden Grundschul Kinder (Schuljahrgänge 1–6) befragt, was sie am Nachmittag tun und was ihnen – falls sie einen Hort besuchen – im Hort gefällt und was nicht. Beim Vergleich der Erwartungen von Eltern und Kindern wird deutlich, dass Eltern „häufiger an verlässlichen Betreuungsstrukturen und einer sinnvollen pädagogischen Anleitung interessiert“ sind, Kinder jedoch „für sich stärker Freiheit und Autonomie bei der Gestaltung des Nachmittags“ einfordern (Hössl u.a. 1999: 95f.). Um Interessen der Kinder zu befriedigen, kommt es darauf an, „Freiräume zu ermöglichen, wo Kinder ohne Anleitung und Eingriffe der erwachsenen Bezugspersonen eigene Ideen und Aktivitäten im Zusammenleben in der Peergroup entwickeln und entfalten können“ (ebd.: 96).
- Im Rahmen der Nationalen Qualitätsinitiative im System der Kindertageseinrichtungen für Kinder (NQI) des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) ging es im Teilprojekt III des Sozialpädagogischen Instituts (SPI) des Landes Nordrhein-Westfalen um die Qualität der Schulkinderbetreuung: „Entwicklung von Kriterien zur Erfassung der Qualität der Arbeit mit Kindern über sechs Jahren sowie Erarbeitung und Erprobung eines handhabbaren Feststellungsverfahrens“ (1999–2003); die Kurzbezeichnung des Projekts lautet QUAST – Qualität für Schulkinder in Tageseinrichtungen (vgl. Sozialpädagogisches Institut 2001). QUAST konnte u.a. an die Erfahrungen des SPI-Projekts „Schulkinderhaus“ anknüpfen, bei dem es um die Weiterentwicklung des Angebots von Hort und Schule unter einem Dach ging.
- Das Projekt „Lebenswelten als Lernwelten“ des Deutschen Jugendinstituts untersuchte im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) die Interessen von älteren Schulkindern (der Schuljahrgänge 4–6) mit dem Ziel, „Möglichkeiten zur Förderung des Freizeitlebens und der Chancengleichheit aufzuzeigen, das Potential interessengesteuerten Freizeitlebens als Aufforderung für die Weiterentwicklung der Schulpädagogik zu empfehlen und damit Wege für eine bessere und am Kind orientierte Ergänzung von schulischem und außerschulischem Bildungsangebot aufzuzeigen“ (Furtner-Kallmünzer u.a. 2002: 14).

Schule und Jugendhilfe sind gefordert zusammenzuarbeiten, um die Interessen der Kinder kennen zu lernen und ihre Angebote darauf abzustimmen und gemeinsam mit Kindern zu planen. Dabei sind Eltern einzubeziehen. „Bildungsplanung, die in den Nachmittag eingreift (Ganztagsschule, Hort), muss auf jeden Fall berücksichtigen, dass Kinder in ausreichendem Maße Freiräume für selbstinitiierte und eigenverantwortliche Aktivitäten und Lernprozesse brauchen und dass sie das Bildungspotential des sozialen Lernens in Gruppen Gleichaltriger nutzen können“ (Furtner-Kallmünzer u.a. 2002: 218). Offene Fragen im

Zusammenhang mit der erforderlichen Innovation und Qualitätssicherung von Angeboten zur Nachmittagsbetreuung im Schulkindalter sind laut Prott u.a.:

- Wie kann die Partizipation der Kinder in Hort und Schule entwickelt und unter bildungstheoretischen Gesichtspunkten gestaltet werden?
- Wie kann die Partizipation der Eltern dazu intensiviert werden?
- Welche Möglichkeiten können entwickelt werden, die Vorteile der unterschiedlichen Ausbildungsgänge für Schul- und Sozialpädagogik inhaltlich und formal aufeinander abzustimmen, so dass in der Praxis Kooperation und Verständigung gefördert werden? (vgl. Prott 2003: 53).

Ging man früher davon aus, dass Kinder, die einen Hort besuchen (müssen), benachteiligt sind gegenüber denen, die ihre Freizeit nach der Schule im Rahmen der Familie gestalten können, stellt sich heute umgekehrt die Frage, ob nicht Kinder wesentliche Bildungsgelegenheiten versäumen, wenn sie nicht in den Genuss inszenierter Freizeit- und Lernumwelten und non-formaler Bildungsorte wie Hort und Ganztagschule kommen, in denen Kinder Raum und Unterstützung für die Entfaltung ihrer Interessen vorfinden.

6.3 Non-formale Bildung im Elementarbereich

Für Kinder vor dem Schuleintrittsalter benennt der Koalitionsvertrag (Bundesregierung 2002) als Ziel, „dass die Kindertageseinrichtungen mehr als bisher zu Einrichtungen der frühkindlichen Bildung werden“ (ebd.). Damit sind sowohl Kinder im Kindergartenalter (3 Jahre bis zum Schuleintritt) als auch im Krippenalter (bis zu 3 Jahren) angesprochen. Zunächst wird hier der Kindergartenbereich thematisiert, der auf Grund des Rechtsanspruchs eine Sonderstellung einnimmt. Ein kurzer Ausflug in die Geschichte soll verdeutlichen, wie sich diese Sonderstellung herleitet und dass die gegenwärtige Bildungsdebatte keineswegs neu ist.

6.3.1 Zur Entwicklung des Elementarbereichs

Spätestens seit der Kindergarten-Idee von Fröbel – d.h. seit über 150 Jahren – wird immer wieder diskutiert, ob Kinder nicht vor der Schule schon ergänzend zu ihrem Erfahrungsraum im Rahmen der Familie ein Bildungsangebot bekommen sollten, um besser auf die Anforderungen der Gesellschaft vorbereitet zu werden.

Erste Ansätze, die „Einheit der Bildung vom Kindergarten bis zur Hochschule“ zu fordern, sind bereits in der Weimarer Republik anlässlich der Reichsschulkonferenz von 1920 dokumentiert. Im Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (RJWG) von 1922, das 1924 in Kraft trat, wurde jedoch gesetzlich geregelt, dass der Kindergarten nicht der Schule, sondern der Jugendwohlfahrt zugeschlagen wird (vgl. Reyer 1987: 70ff.). Damit wurde für lange Zeit die Tradition der fürsorglichen Einbindung festgeschrieben, an der sich in der Bundesrepublik Deutschland auch nach der Novellierung des Jugendwohlfahrtsgesetzes (JWG) in Form des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) von 1990 nichts grundlegend geändert hat (vgl. Roux 2002: 5; Diskowski 2003: 1). Im Unterschied

dazu wurde in der DDR nach dem Zweiten Weltkrieg bereits die Krippe als erste Stufe des Bildungssystems etabliert (vgl. BMFSFJ 1994a: 481f.).

Hinter dieser Differenz zwischen den beiden deutschen Staaten standen unterschiedliche Vorstellungen von der Aufgabenteilung zwischen Familie und Staat beim Aufziehen der Kinder. Im Westen wurde diese Aufgabe ganz in die Verantwortung der Eltern gelegt und als Privatsache deklariert, u.a. als Folge der Erfahrungen mit staatlich gelenkter Kindererziehung im Nationalsozialismus. Damit verbunden war ein Familienbild mit einer klaren geschlechtsspezifischen Rollenteilung: Der Mann war für den Erwerb des Lebensunterhalts, die Frau für Haushalt und Kindererziehung zuständig. Demgegenüber war das Familienleitbild der DDR an zwei erwerbstätigen Eltern orientiert. Außerdem hatte der Staat entscheidenden Anteil an der Erziehungsverantwortung und sah in Krippe und Kindergarten auch Institutionen, welche die Erziehung der Kinder zu sozialistischen Persönlichkeiten gewährleisten sollten.

Es gab aber auch in der Bundesrepublik bereits vor rund 35 Jahren eine intensive Debatte um den Bildungsauftrag des Kindergartens. Damals führte die Erklärung des „Bildungsnotstands“ (vgl. Picht 1964) infolge des „Sputnik-Schocks“ zu wesentlichen Reformansätzen. Das Ziel war, „Begabungsreserven“ auszuschöpfen, basierend auf der Annahme, dass die Beeinflussbarkeit der Intelligenzentwicklung im frühkindlichen Alter am größten sei (vgl. Bloom 1964): „Unter dem Eindruck der Erkenntnisse zur Bedeutsamkeit der frühen Kindheit für die Persönlichkeitsentwicklung wird eine inhaltliche Verbesserung der Kindergartenarbeit für dringend erforderlich gehalten; durch ein Modellprogramm soll dies in die Wege geleitet werden (Deutscher Bildungsrat 1973)“ (Hornstein 2002: 46).

1970 wurde ein politisches Programm aufgelegt, das

- zur Einrichtung des Deutschen Bildungsrats,
- zur Einrichtung der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung²²,
- zur Erstellung eines Bildungsgesamtplans sowie eines Strukturplans für das Bildungswesen,
- zur Einrichtung von Modellprojekten,
- zur Curriculum-Entwicklung und

22 „Auf der Grundlage des Art. 91b GG, der Bildungsplanung und Forschungsförderung als Gemeinschaftsaufgabe definiert, schlossen Bund und Länder 1970 ein Verwaltungsabkommen über die Errichtung einer Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (BLK). Das Abkommen wurde 1971 noch um eine Rahmenvereinbarung zur Koordination von Modellversuchen und 1975 um eine solche über die gemeinsame Forschungsförderung erweitert. Wie die KMK dient auch die BLK der Koordinierung der Bildungspolitik zwischen den Ländern – dort aber unter Mitwirkung des Bundes. ... Nach dem ursprünglichen Bund-Länder-Abkommen hatte die BLK die Aufgabe, einen langfristigen Rahmenplan für das gesamte Bildungswesen vorzulegen, Teilpläne zu entwerfen und Vorschläge zur Finanzierung zu erarbeiten. 1973 konnte – nach mühseligen und heftigen Auseinandersetzungen – ein einziges Mal ein ‚Bildungsgesamtplan‘ vorgelegt werden, der normative Vorgaben für Entwicklungen im Bildungssystem bis 1985 enthielt. ... Der Versuch, den Bildungsgesamtplan bis 1995 fortzuschreiben, scheiterte 1982 nach jahrelangen Bemühungen – auf Grund veränderter Mehrheitsverhältnisse im Bund und in einzelnen Ländern“ (Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994: 85 ff.).

- zum Ausbau des Platzangebots von Kindergärten (mit einer Steigerung des Versorgungsgrads von rund 1/3 auf mindestens 2/3) führte.

Schon damals gab es die Forderung nach Steigerung der *Effektivität* des Bildungssystems und vor allem die Forderung nach Herstellung von *Chancengleichheit* über ein reformiertes Bildungssystem (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970: 30).

Der Strukturplan beinhaltete die Empfehlung, eine Eingangsstufe für die Fünf- und Sechsjährigen in der Schule zu schaffen (Vorschulklasse und 1. Grundschulklasse) und für die Drei- und Vierjährigen den Kindergarten zum Elementarbereich zu entwickeln, d.h. zur ersten Stufe des Bildungswesens auszubauen. Nachdem die Ergebnisse der Modellprojekte die Zuordnung der Fünfjährigen zum Schulbereich nicht zu rechtfertigen schienen (vgl. Bund-Länder-Kommission 1976), wurde die Entscheidung getroffen, alle Kinder im vorschulischen Alter im Kindergartenbereich zu belassen. Damit waren die Pläne, den Elementarbereich als Teil des Bildungssystems zu verankern, ad acta gelegt: „Der Kampf um die Fünfjährigen (Zimmer 1997) zwischen Schule und Jugendhilfebereich war zu Gunsten des Kindergartens entschieden und damit der darin enthaltene politische Zündstoff entschärft“ (Laewen/Andres 2002b: 22). Eingang in die Gesetzgebung auf Bundesebene fand der Bildungsanspruch 20 Jahre später mit der Verankerung im KJHG im Zuge der Reform der Jugendhilfe.

Nach der Veröffentlichung der PISA-Studie (vgl. Baumert u.a. 2001) scheint sich die bildungspolitische Entdeckung des Kindergartens zu wiederholen. Es gibt eine Fülle von fachpolitischen Stellungnahmen von einschlägigen Gremien, von Wohlfahrtsverbänden und sogar von Unternehmerseite, die die vorschulischen Einrichtungen als Hoffnungsträger für Bildungsqualität hervorheben. Der Aufwind ist allerdings getrübt durch die gleichzeitig laufenden Maßnahmen zur Einsparung von Ausgaben, die einer Erhöhung der Qualität von Kindertageseinrichtungen als Bildungsorten zuwider laufen.

Zum großen Teil geht es heute um die gleichen Fragen wie vor 30 Jahren. Zieht man die Empfehlungen der Bildungskommission von 1970 heran, zeigt sich, dass die wesentlichen Punkte, die das Forum Bildung im Auftrag des Bundes und der Länder 2000 herausgearbeitet hat, schon damals genannt wurden: individuelle Bildung, frühes Lernen, das Lernen lernen und lebenslanges Lernen (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970: 31ff.).

6.3.2 Zur rechtlichen Verankerung von Bildung

Traditionell gilt in Deutschland als Ort der Bildung erst die Schule. Was vor oder neben der Schule für die Bildung der Kinder getan wird, ist der Verpflichtung nach der Familie überlassen. Im Grundgesetz (GG) Artikel 6, Absatz 2 der Bundesrepublik ist verankert, dass Pflege und Erziehung der Kinder Recht und Pflicht der Eltern sind. Von Bildung ist hier keine Rede.²³ Das KJHG übernimmt in § 1, 2 diesen Passus: „Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft.“

23 Die Kinderrechtskonvention führt zwar entsprechende Rechte der Kinder auf, hat aber keinen gesetzlichen Charakter.

Der zweite Satz kennzeichnet das Verhältnis zwischen staatlichem Wächteramt und der elterlichen Fürsorgepflicht in dem Sinne, dass die Kinder- und Jugendhilfe einzugreifen hat, wenn Eltern ihre Aufgaben der Pflege und Erziehung im Einzelfall nicht ausreichend wahrnehmen und das Wohl des Kindes gefährdet ist. Gleichwohl hat die Kinder- und Jugendhilfe auf dieser Basis aber keinen der Schule vergleichbaren, unmittelbaren und eigenständigen Bildungsauftrag, der der Kompetenz des Staates zugeordnet wäre und dem Erziehungsauftrag der Eltern gegenüberstünde (vgl. Diskowski 2003: 25). Zwar sind Kindertageseinrichtungen durch den Auftrag zur Betreuung, Bildung und Erziehung auch als Bildungsstätten anerkannt, doch der Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen ist nur als ergänzender Auftrag „abgeleitet aus dem Elternrecht und der Elternpflicht“ zu verstehen (ebd.: 25). Der Satz „Das Leistungsangebot soll sich pädagogisch und organisatorisch an den Bedürfnissen der Kinder und ihrer Familien orientieren“ (§ 22, 2 KJHG) trägt dieser Tatsache Rechnung. Der entscheidende Unterschied liegt darin, dass Kinder zum Schulbesuch verpflichtet sind, wenn sie das entsprechende Alter erreicht haben, der Besuch einer Kindertageseinrichtung hingegen freigestellt ist. Bildung vor der Schule soll in Tageseinrichtungen (und Tagespflege) gefördert werden, ist aber nicht unmittelbar Teil des staatlichen Systems von Bildungs- und Ausbildungsstellen.

6.3.3 Der Rechtsanspruch im Kindergartenalter

Anders als in europäischen Nachbarländern wurde in der Bundesrepublik Deutschland der *Elementarbereich* nicht direkt dem staatlichen Bildungssystem angegliedert. Die prinzipielle Zuordnung dieses Aufgabenbereichs zur Kinder- und Jugendhilfe beinhaltet, dass Kindertagesbetreuung den Gemeinden als Aufgabe der Daseinsvorsorge zugewiesen ist, dass für die Leistungserfüllung grundsätzlich die örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe (Jugendämter der Kommunen oder Landkreise) zuständig sind, aber entsprechend dem geltenden Subsidiaritätsprinzip freie Träger als Anbieter Vorrang haben.²⁴ Da der Besuch von Kindertageseinrichtungen auf Freiwilligkeit beruht, besteht für die öffentlichen Träger nur die Verpflichtung, „nach Bedarf Plätze in Tageseinrichtungen vorzuhalten“ (§ 24 KJHG).

Dabei ist Bedarf nicht näher definiert. Für Kinder im Kindergartenalter gilt eine Sonderregelung: Kinder vom vollendeten dritten Lebensjahr bis zum Schuleintritt haben einen „Anspruch auf den Besuch eines Kindergartens“, der als Rechtsanspruch einklagbar ist. Der Gesetzgeber geht davon aus, dass „das Recht eines jeden Kindes auf Förderung seiner Entwicklung und Erziehung“ bei den Kindern aus der Altersgruppe der Drei- bis Sechsjährigen ohne institutionelles Angebot nicht befriedigend gewährleistet werden kann (vgl. Liegle 2001: 335).

Dieser Rechtsanspruch bezieht sich allerdings nur auf ein Halbtagsangebot; ein Ganztagsplatz ist nicht einklagbar – es sei denn, einzelne Bundesländer haben in ihrem Ausführungsgesetz eine entsprechende Zusatzregelung getroffen.

²⁴ Näheres zur rechtlichen und strukturellen Verfasstheit der Kindertagesbetreuung in der Bundesrepublik findet sich in der Expertise von Diskowski (vgl. Diskowski 2003).

fen, was vor allem im Osten der Fall ist (vgl. DJI 2002: 21). Kinder vor dem Kindergartenalter und Kinder im Schulalter haben grundsätzlich keinen einklagbaren Rechtsanspruch auf den Besuch einer Kindertageseinrichtung (oder die Nutzung von Tagespflege), obwohl die Träger der öffentlichen Jugendhilfe verpflichtet sind, ein bedarfsgerechtes Angebot zu schaffen. Ausnahmen bestehen in einzelnen Bundesländern, die den Rechtsanspruch auf andere Altersgruppen ausgeweitet haben, wie z.B. Brandenburg, Sachsen-Anhalt oder Thüringen (vgl. ebd.: 22), inzwischen aber dabei sind, diese Ausweitung zumindest in Teilen wieder zurückzunehmen.

Vor diesem Hintergrund ist die Frage zu stellen, welche Konsequenzen es für die Gewährleistung des Bildungsanspruchs der Kinder hat, dass die rechtlichen Grundlagen zur Inanspruchnahme einer Kindertageseinrichtung (oder Tagespflegeperson) Unterschiede nach dem Alter der Kinder und nach dem Umfang der Besuchszeit machen.

6.4 Gegenwärtige Anforderungen an die Erfüllung des Bildungsauftrags

Die heutige Situation ist gegenüber den Reformbemühungen in den 70er-Jahren durch folgende Neuerungen gekennzeichnet:

1. Das KJHG hat einen neuen Maßstab gesetzt: Träger und Personal von Kindertageseinrichtungen sind verpflichtet, den Bildungsauftrag zu erfüllen, und zwar in Zusammenarbeit mit den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten (§ 22, 3 KJHG). Es ist allerdings nicht festgelegt, was der Bildungsauftrag beinhaltet; insoweit obliegt es der Hoheit der Bundesländer, Kriterien und Ausführungsbestimmungen für die Verwirklichung des Bildungsauftrags zu entwickeln (§ 26 KJHG). Die meisten Bundesländer gehen zurzeit den Weg, die Erstellung von Bildungsplänen in Auftrag zu geben (vgl. dazu Kap. 8.5 sowie die Expertise von Diskowski 2003).

2. Es gibt einen neuen Blick auf Bildung, der der Akteursseite, d.h. der aktiven Leistung von Wahrnehmung und Aneignung eine wesentliche Bedeutung einräumt, den Stellenwert von non-formaler und informeller Bildung hervorhebt und Bildungsangebote eher im Bereitstellen von Bildungsgelegenheiten als in der Vermittlung von Lehrinhalten sieht.

3. Es geht heutzutage nicht nur um die Bildung von Kindern im Kindergartenalter, sondern um Bildungsprozesse von Anfang an. Somit kommt ausdrücklich auch das Alter vor dem Kindergarteneintritt ins Gespräch. Die Empfehlungen des Forum Bildung nehmen z.B. als ersten Punkt den Frühkindbereich auf. Der Sachverständigenrat Bildung der Hans-Böckler-Stiftung (2001) macht den Vorschlag, „die Kindertagesbetreuung zu einem System der frühkindlichen Bildung auszubauen, so dass jedem Kind von Beginn des ersten Lebensjahres an ein qualitativ hochwertiges Bildungsangebot gemacht werden kann“ (ebd.: 8). Im Koalitionsvertrag der Bundesregierung ist als Programmpunkt fixiert, das Platzangebot für diese Altersstufe auszubauen. Der Bund will den Kommunen dafür Gelder zur Verfügung stellen, mit dem Ziel, für diese Altersgruppe in jedem Bundesland eine Betreuungsquote von 20 Prozent zu erreichen.

4. Die Bildungsdebatte ist verknüpft mit einer Ganztagsdebatte. Sowohl unter dem Gesichtspunkt, Müttern bessere Bedingungen für die Ausübung einer Erwerbstätigkeit zu eröffnen, als auch unter dem Gesichtspunkt, die Bildungschancen von Kindern zu verbessern, wird ein größeres Ganztagsangebot für die Betreuung, Bildung und Erziehung von Kindern in allen Altersstufen gefordert. Bei Schulkindern beziehen sich Ausbaubemühungen für Ganztagsbetreuung derzeit vor allem auf Möglichkeiten und Modelle von Ganztagschule. Dabei geht es auch um ein neues Verhältnis zwischen dem jeweils unterschiedlichen traditionellen Bildungsbegriff der Schule und der Jugendhilfe, das Wege zu einer neuen Lernkultur eröffnen soll.

6.5 Konsequenzen für den Bildungsbericht

Die Bundesregierung hat sich in ihrem Koalitionsvertrag ein hohes *politisches Ziel* gesetzt: „Kindern Bildungschancen eröffnen, die international Spitze sind – vom Kindergarten bis zu den Hochschulen“ (Bundesregierung 2002). Ein Nationaler Bildungsbericht sollte aufzeigen können, welche Etappe auf dem Weg zu diesem Ziel erreicht ist und wie weit das Angebot an non-formalen Bildungsorten wie Kindertageseinrichtungen dazu beiträgt. Da laut Koalitionsvertrag auch „echte Chancengerechtigkeit“ und „bestmögliche Bildung für alle“ erklärte Ziele der Bundesregierung sind, ist eine differenzierte Untersuchung des Zusammenhangs zwischen Zugangsmöglichkeiten und Nutzung von Kindertageseinrichtungen und deren Qualität auf der einen Seite und den individuellen Bildungsbiographien der Kinder auf der anderen Seite eine wichtige Forschungsaufgabe.

Über das *quantitative Angebot von Kindertageseinrichtungen* gibt vor allem die amtliche Kinder- und Jugendhilfestatistik Auskunft, die alle vier Jahre auf der Basis der Zusammenstellung der Statistischen Landesämter erstellt wird (vgl. Kap. 5.2). Voraussichtlich ab Frühjahr 2004 werden die Daten der letzten Erhebung mit Stichtag 31.12.2002 verfügbar sein.

Dieser Datenzusammenstellung ist zu entnehmen, in welchem Umfang Einrichtungen und Plätze zur Verfügung gestellt werden und wie sich diese Plätze nach Bundesländern (auch getrennt nach alten und neuen), nach Trägern, Organisationsform der Einrichtung, Gruppenzusammensetzung (Altersmischungsformen), täglicher Betreuungszeit und Alter der Kinder verteilen. Sie enthalten damit Informationen zur *potenziellen* Bildungsbeteiligung von Kindern in Kindertageseinrichtungen (vgl. auch Kap. 7.1 und 7.2); auch zur Qualifikation und Verteilung des Personals nach verschiedenen Arbeitsbereichen sind umfangreiche Angaben in der Statistik enthalten (vgl. Kap. 7.5 sowie Kap. 8.4.2).

Zur *Qualität von Kindertageseinrichtungen* (vgl. dazu Kapitel 8.4) lassen sich derzeit nur sehr begrenzt Aussagen machen, da die Forschung dazu in Deutschland noch am Anfang steht. Aus jüngerer Zeit zu nennen sind hier drei größere Untersuchungen. Zimmer u.a. (1997) („Kindergärten auf dem Prüfstand. Dem Situationsansatz auf der Spur“) und Tietze (1998) („Wie gut sind unsere Kindergärten?“) kommen zu dem Ergebnis, dass es große Qualitätsunterschiede in Kindergärten gibt und teilen sie nach drei Güteklassen ein: eine Gruppe guter Einrichtungen, eine mittlere Gruppe, die jeweils einige Elemente der pädagogi-

schen Qualität der besten Gruppe enthält, und eine Gruppe mit ungenügender Qualität, die noch nicht einmal minimalen Standards genügt. Tietze geht davon aus, dass Einrichtungen mit schlechter Qualität die Kinder um ein Jahr in ihrer Entwicklung zurückwerfen können (vgl. ebd.: 321). Wolf u.a. (1999) haben Kindertageseinrichtungen in Ostdeutschland untersucht, die am Projekt „Kindersituationen“ (1993–1997) zur Implementierung des Situationsansatzes beteiligt waren. Nach einer zweiten Erhebungswelle vier Jahre nach Beendigung des Projekts (Wolf/Hippchen/Struck 2001) wurde festgestellt: „Das Kind, das eigenaktiv, selbständig und konsequent den einmal eingeschlagenen Weg verfolgt, das Kind, das aktiv und auf anregende Weise seine Themen vorantreibt, das Kind, das Konflikte austrage, sei in Einrichtungen, die nach dem Situationsansatz arbeiten, deutlich stärker vertreten als in Einrichtungen, die das nicht tun“ (Zimmer 2002: 12).

Im Land Brandenburg wurde erstmals zu einem Kita-Qualitäts-Wettbewerb für das Kindergartenjahr 2002/2003 aufgerufen, der von PädQUIS (Freie Universität Berlin) und dem Ministerium für Bildung, Jugend und Sport durchgeführt wurde. 50 Kindertageseinrichtungen nahmen daran teil. Die Bewertung erfolgte mit den Einschätzskalen für den Kindergarten-, Krippen- und Hortbereich (KES-R, KRIPS, HOS), die von Tietze und anderen entwickelt wurden und von PädQUIS verwendet werden (vgl. Kap. 8.4). Das Hauptergebnis bestand darin, dass die Einrichtungen im Schnitt besonders gut abschneiden in den Werten für ein freundliches und einfühlsames Interaktionsklima und für die Förderung der Interaktion zwischen den Kindern. Niedrigere Punktwerte sind eher im Hinblick auf hygienische Aspekte und Sicherheitsaspekte in der Körperpflege und Betreuung der Kinder zu finden. Der Kindergarten weist am ehesten Schwächen auf in den Aktivitätsbereichen, vor allem für Merkmale wie Natur- und Sacherfahrungen, mathematisches Verständnis, Musik und Bewegung (vgl. Patloch/Schlecht/Tietze 2003). Das zeigt, dass solche Bildungsaspekte nicht so selbstverständlich beachtet werden wie die grundlegende Qualität von Kommunikation.

Eine Bildungsberichtserstattung kann an derartige Ergebnisse anknüpfen und auch die Qualitätsziele, die das Netzwerk Kinderbetreuung der Europäischen Kommission (1996) aufgestellt hat, als Maßstab für die eigene Berichterstattung nutzen. Des Weiteren kann sie sich auf Ergebnisse der fünf Projekte der Nationalen Qualitätsinitiative (NQI) des BMFSFJ beziehen, auch wenn Bildungsqualität hier nicht im Vordergrund stand. Ebenso zu nennen ist hier das vom BMFSFJ geförderte Projekt „Entwicklung und Evaluation curricularer Elemente zur Qualifizierung von Tagespflegepersonen“ (vgl. Keimeleder u.a. 2001 und 2002).

Aus diesem Überblick über Bildung in Kindertagesbetreuung ergibt sich eine Reihe von Fragen, denen in weiteren Forschungsarbeiten nachzugehen wäre. Eine aktuell besonders wichtige Aufgabe ist die Beobachtung und Analyse der Entwicklungen im Bereich der Tagesbetreuung von Schulkindern. Bei der hier angestrebten Ausweitung des Angebots zeichnen sich viele offene Fragen ab, die im Hinblick auf die mit den Ganztagesangeboten verbundenen Erwartungen und Zielsetzungen geklärt werden müssen. Insbesondere geht es darum, inwiefern bzw. unter welchen Bedingungen die zeitliche Ausweitung zu einer neuen „Lernkultur“ führt und ob bzw. wie es möglich ist, benachteiligte Schüler

im erforderlichen Maße zu fördern. Eine besondere Aufgabe besteht hier darin, die Kooperation und inhaltliche Abstimmung von Angeboten der Schule und von außerschulischen Trägern zu untersuchen, die in Bildungskonzeptionen, organisatorische Strukturen und Formen von professionellem Selbstverständnis eingebettet sind, die nicht ohne weiteres vereinbar sind.

Insgesamt fehlen Untersuchungen zur Qualität von Bildungs- und Betreuungsangeboten für die ganze Altersspanne der Null- bis Zwölfjährigen und zu deren Bedeutung für die Bildungsbiographien von Kindern aus unterschiedlichen sozialen und kulturellen Milieus. Das gilt sowohl für Kindertageseinrichtungen als auch für Tagespflege. Dazu gehört auch die Untersuchung der Auswirkungen von Unterschieden im Eintrittsalter und in der Dauer der Inanspruchnahme von Kindertagesbetreuung. Wichtig und ungeklärt ist auch die Frage, aus welchen Gründen (abgesehen von der eigenen Erwerbstätigkeit) manche Eltern ihre Kinder in Kindertagesbetreuung geben und andere nicht. Im Hinblick auf eine Verbesserung der Chancengleichheit ist das von besonderem Interesse vor dem Hintergrund von Forschungsergebnissen, denen zufolge Kinder aus sozial benachteiligten Familien vom Besuch der Kindertageseinrichtungen besonders profitieren können. In den folgenden Kapiteln finden sich an den entsprechenden Stellen weitere Ausdifferenzierungen dieser allgemeinen Fragestellungen.

7 Institutionen und Strukturen: Angebote und Leistungen der Kindertageseinrichtungen

In diesem Kapitel werden Kindertageseinrichtungen als Bereich non-formaler Bildung für Kinder auf der Strukturebene dargestellt und diskutiert. Im darauf folgenden Kapitel (Kap. 8) wird dann eine akteursbezogene Perspektive der Betrachtung und Berichterstattung eingenommen. Hier werden strukturelle Merkmale und Entwicklungen der institutionellen Kindertagesbetreuung thematisiert, die für eine Bildungsberichterstattung relevant sind. Die Ausführungen bauen auf den allgemeinen Überlegungen des vorherigen Kapitels (Kap. 6) zur Bildung in der Kindertagesbetreuung auf. Dieses Kapitel beansprucht nicht, rechtliche, organisatorische und fachliche Grundlagen und Ausgestaltungen im Bereich der Kindertageseinrichtungen umfassend und in allen Facetten differenziert zu beschreiben, sondern die Darstellung folgt dem Interesse, die Bedeutung dieses Bereichs und seiner strukturellen Verfasstheit für Bildung und mögliche Vorgehensweisen und Perspektiven für eine Bildungsberichterstattung aufzuzeigen. Im Zentrum der Darstellung und Argumentation stehen dabei die Fragen, auf welcher Datenbasis über strukturelle Bedingungen von Bildung in Kindertageseinrichtungen berichtet werden kann, welche Daten nötig sind und wie die Datenlage für einen regelmäßigen Bildungsbericht verbessert werden kann. Im ersten Abschnitt (7.1) werden Datenquellen zum Platzangebot und der Struktur von Kindertageseinrichtungen, im zweiten (7.2) Informationen zur Nutzung des Platzangebots dargestellt und analysiert, in den weiteren Abschnitten werden Datenquellen zur Finanzierung (7.3) und zur Personalausstattung (7.4) von Kindertageseinrichtungen, zum zukünftig zu erwartenden Bedarf (7.5) sowie zur internationalen Vergleichbarkeit der institutionellen Kindertagesbetreuung (7.6) thematisiert.

Die amtliche Kinder- und Jugendhilfestatistik des Statistischen Bundesamts, Fachserie 13, Reihe 6.3.1 Tageseinrichtungen für Kinder „Einrichtungen und tätige Personen“ ermöglicht einen relativ umfangreichen und differenzierten Einblick in das bestehende Platzkontingent für Kinder der drei traditionell unterschiedenen Altersstufen, da die Verteilung der Plätze durchgängig nach diesen Altersstufen aufgeschlüsselt ist:

- 0 – 3 Jahre = Krippenalter,
- 3 – 6,5 Jahre (als Durchschnittsalter beim Schuleintritt)
= Kindergartenalter,
- 6 – 10 Jahre = Grundschulalter.

Dadurch ergibt sich die Möglichkeit, in Verbindung mit der Bevölkerungsstatistik jeweils den durchschnittlichen Versorgungsgrad für diese Altersstufen zu ermitteln. Da die gemeldeten verfügbaren Plätze die Datengrundlage der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik sind, wird mit dem Versorgungsgrad auf dieser Basis nur das Potenzial an belegbaren Plätzen, nicht jedoch die Zahl der tatsächlich belegten Plätze erfasst.

Die Daten der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik werden regelmäßig ausgewertet von der Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik an der Universität Dortmund (vgl. Rauschenbach/Schilling 2001c) und vom Deutschen Jugendinstitut (vgl. DJI 1993, 1998, 2002).

7.1 Versorgungslage und Angebotsformen

Zur Veranschaulichung werden einige Tabellen aus dem „Zahlenspiegel“ (DJI 2002) dargestellt, in dem die Daten der letzten bisher zugänglichen Erhebung der Kinder- und Jugendhilfestatistik vom 31.12.1998 aufbereitet wurden (vgl. Tab. 7.1 – 7.3)

7.1.1 Angebote nach Altersgruppen und Gruppenzusammensetzung

An den Tabellen 7.1 – 7.3 ist nicht nur abzulesen, wie unterschiedlich die Versorgungsquote für die drei Altersgruppen Krippen-, Kindergarten- und Hortalter ausfällt, sondern auch, dass sich die einzelnen Bundesländer z. T. stark in der Versorgungsquote unterscheiden, vor allem aber, dass die Versorgungslage im früheren Bundesgebiet deutlich schlechter ist als in den neuen Bundesländern (einschl. Berlin Ost) – besonders im Krippen- und Hortbereich, aber auch im Kindergartenbereich.

Tab. 7.1: Verfügbare Plätze und Versorgungsquoten (VQ) für Kinder im Krippenalter (Bundesländer 1994 und 1998)

	31.12.1994			31.12.1998		
	Plätze	Kinder bis unter 3 J.	VQ je 100 Kinder	Plätze	Kinder bis unter 3 J.	VQ je 100 Kinder
Baden-Württemberg	4.318	350.743	1,2	4.454	342.957	1,3
Bayern	4.136	397.985	1,0	5.269	386.305	1,4
Berlin	24.805	86.408	28,7	27.970	86.803	32,2
Berlin West	12.039	62.947	19,1	14.141	60.388	23,4
Berlin Ost	12.766	23.461	54,4	13.829	26.415	52,4
Brandenburg	21.292	39.335	54,1	26.360	50.789	51,9
Bremen	1.218	19.177	6,4	1.290	18.866	6,8
Hamburg	5.655	47.616	11,9	5.632	48.063	11,7
Hessen	3.946	185.197	2,1	4.793	185.695	2,6
Mecklenburg-Vorp.	11.507	29.493	39,0	10.937	35.529	30,8
Niedersachsen	3.909	254.885	1,5	4.547	253.690	1,8
Nordrhein-Westfalen	8.884	579.568	1,5	13.902	560.809	2,5
Rheinland-Pfalz	1.186	127.904	0,9	1.728	123.108	1,4
Saarland	545	31.643	1,7	715	28.841	2,5
Sachsen	23.592	71.897	32,8	20.866	86.488	24,1
Sachsen-Anhalt	19.553	45.529	42,9	23.936	50.750	47,2
Schleswig-Holstein	1.228	86.262	1,4	2.004	86.728	2,3
Thüringen	14.979	41.150	36,4	12.524	48.415	25,9
Deutschland	150.753	2.394.792	6,3	166.927	2.393.836	7,0
Westl. Bundesländer	47.064	2.143.927	2,2	58.475	2.095.450	2,8
Östl. Bundesländer	103.689	250.865	41,3	108.452	298.386	36,3

Quelle: Statistisches Bundesamt: Fachserie 13, Reihe 6.3.1, Stuttgart 1996 und 2001; eigene Berechnungen

Tab. 7.2: Verfügbare Plätze und Versorgungsquoten (VQ) für Kinder im Kindergartenalter¹ (Bundesländer 1994 und 1998)

	31.12.1994			31.12.1998		
	Plätze	Kinder v. 3 bis u. 6,5 J.	VQ je 100 Kd.	Plätze	Kinder v. 3 bis u. 6,5 J.	VQ je 100 Kd.
Baden-Württemberg	395.714	428.107	92,4	431.478	404.819	106,6
Bayern	366.473	485.171	75,5	380.443	459.581	82,8
Berlin	88.206	126.363	69,8	73.118	94.276	77,6
Berlin West	38.991	75.931	51,4	47.004	66.975	70,2
Berlin Ost	49.215	50.432	97,6	26.114	27.301	95,7
Brandenburg	93.814	96.468	97,2	54.942	51.307	107,1
Bremen	15.032	22.928	65,6	17.485	21.270	82,2
Hamburg	28.964	56.921	50,9	34.194	52.375	65,3
Hessen	176.578	225.709	78,2	198.151	214.721	92,3
Mecklenburg-Vorp.	65.491	73.520	89,1	37.298	35.207	105,9
Niedersachsen	198.741	309.869	64,1	230.413	301.174	76,5
Nordrhein-Westfalen	450.615	715.401	63,0	546.684	670.320	81,6
Rheinland-Pfalz	144.938	160.302	90,4	152.348	149.693	101,8
Saarland	33.873	40.533	83,6	35.229	36.240	97,2
Sachsen	157.243	160.640	97,9	97.105	84.969	114,3
Sachsen-Anhalt	93.106	101.189	92,0	57.281	52.751	108,6
Schleswig-Holstein	68.904	106.230	64,9	78.429	102.472	76,5
Thüringen	93.996	92.225	101,9	62.182	48.095	129,3
Deutschland	2.471.688	3.201.576	77,2	2.486.780	2.779.264	89,5
Westl. Bundesländer	1.918.823	2.627.102	73,0	2.151.858	2.479.634	86,8
Östl. Bundesländer	552.865	574.474	96,2	334.922	299.630	111,8

1 Berechnet für Kinder im Alter von 3 bis unter 6,5 Jahren.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Fachserie 13, Reihe 6.3.1, Stuttgart 1994 und 1998; eigene Berechnungen

In Bezug auf Schulkinder gibt es ein Problem bei der Datenerhebung. In drei Bundesländern (Berlin, Sachsen-Anhalt, Thüringen), in denen Horte den Schulen angegliedert sind, unterstehen diese der Schulverwaltung. Dadurch werden sie bei der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik nicht mit erfasst, so dass der Versorgungsgrad für Grundschulkinder, der auf der Basis der Kinder- und Jugendhilfestatistik berechnet wird, jeweils zu niedrig ausfällt. Das schlägt sich vor allem bei den neuen Bundesländern nieder, in den alten Bundesländern ist nur Westberlin betroffen. Die Daten zum Platzangebot in Schulhorten müssen über die Landesministerien erfragt werden. Im Zahlenspiegel wurden sie ergänzt (vgl. DJI 2002: 39), in anderen Datenzusammenstellungen und Auswertungen, die auf der Kinder- und Jugendhilfestatistik beruhen, wie z.B. der von Behr (2001), sind sie nicht enthalten.

Betreuungsformen im Rahmen der Schulorganisation finden in der Kinder- und Jugendhilfestatistik grundsätzlich keine Berücksichtigung. Das bedeutet, dass Daten zum Angebot an Ganztagschulplätzen und Plätzen im Rahmen der verlässlichen Halbtagschule (gesicherte Kernzeitbetreuung bis Mittag), die in vielen Bundesländern ausgebaut werden, gesondert recherchiert werden müssen (vgl. Frank/Pelzer 1996; Pelzer 1998; Peucker 2001).

Tab. 7.3: Verfügbare Plätze und Versorgungsquoten (VQ) für Kinder im Grundschulalter (Bundesländer 1994 und 1998)

	31.12.1994 ¹			31.12.1998		
	Plätze	Kinder v. 6 bis u. 10 J.	VQ je 100 Kin- der	Plätze	Kinder v. 6 bis u. 10 J.	VQ je 100 Kin- der
Baden-Württemberg	13.125	464.884	2,8	15.743	487.568	3,2
Bayern	24.990	521.127	4,8	31.936	557.998	5,7
Berlin	80.031	153.565	52,1	71.957	128.264	56,1
Berlin West	22.392	82.101	27,3	32.874	80.671	40,8
Berlin Ost	57.639	71.464	80,7	39.083	47.593	82,1
Brandenburg	93.830	143.060	65,6	82.085	99.763	82,3
Bremen	4.044	24.741	16,3	4.184	25.538	16,4
Hamburg	12.703	59.992	21,2	14.429	62.767	23,0
Hessen	17.700	244.989	7,2	21.446	258.276	8,3
Mecklenburg-Vorp.	49.692	109.666	45,3	45.518	71.977	63,2
Niedersachsen	10.091	336.079	3,0	12.666	364.195	3,5
Nordrhein-Westfalen	29.950	777.899	3,9	37.146	823.332	4,5
Rheinland-Pfalz	5.013	176.832	2,8	6.185	186.444	3,3
Saarland	997	45.250	2,2	1.599	46.273	3,5
Sachsen	121.925	230.660	52,9	110.033	159.077	69,2
Sachsen-Anhalt	71.371	144.546	49,4	62.615	100.026	62,6
Schleswig-Holstein	4.770	112.543	4,2	5.959	124.575	4,8
Thüringen	91.100	134.402	67,8	49.002	90.595	54,1
Deutschland	631.332	3.680.235	17,2	572.503	3.586.668	16,0
Westl. Bundesländer	145.775	2.846.437	5,1	184.167	3.017.637	6,1
Östl. Bundesländer	485.557	833.798	58,2	388.336	569.031	68,3

1 Die Plätze in Berlin Ost, Sachsen-Anhalt und Thüringen 1994 wurden ergänzt um Schulkinder, die Schulhorte besuchen (nach Frank/Pelzer 1996: 106, 214 und 231).

Quelle: Statistisches Bundesamt: Fachserie 13, Reihe 6.3.1, Stuttgart 1994 und 1998; eigene Berechnungen

Seit der Erhebung Ende 1994 ist es möglich, die Platzzahlen nicht nur nach den drei traditionellen Altersgliederungen Krippenalter, Kindergartenalter und Hortalter aufzuschlüsseln, sondern auch nach der vorherrschenden Art der Gruppenzusammensetzung in den Einrichtungen (vgl. Tab. 7.4). Die Daten erlauben eine Zuordnung der Plätze für Kinder unter drei Jahren, für Kinder von drei Jahren bis zum Schuleintritt und für Kinder im Schulalter zu Einrichtungen mit verschiedenen Altersstrukturen. Es kann ermittelt werden,

- ob sich die Plätze für Kinder dieser drei klassischen Altersstufen in Einrichtungen befinden, die jeweils nur einer Altersstufe vorbehalten sind (= altersspezifische Einrichtungen: reine Krippen, Kindergärten oder Horte)
- oder in Einrichtungen, die für mindestens zwei dieser Altersstufen gedacht sind.

Diese lassen sich noch weiter unterscheiden, und zwar danach,

- ob sie die Kindergruppen nach traditioneller Art der drei klassischen Altersgruppen zusammensetzen (= kombinierte Einrichtungen mit Krippengruppen, Kindergartengruppen, Hortgruppen bzw. mindestens zwei von diesen Altersgruppen)

- oder altersübergreifend gemischte Gruppen bilden (= Einrichtungen mit alterserweiterten Gruppen: Mischung von Kindern im Krippen- und Kindergartenalter, von Kindern im Kindergarten- und Hortalter, von Kindern im Krippen- und Hortalter, von Kindern im Krippen-, Kindergarten- und Hortalter)
- oder beide Gruppenformen betreiben (= Einrichtungen mit traditionellen altersspezifischen und mit alterserweiterten Gruppen).²⁵

Tab. 7.4: Plätze in Tageseinrichtungen nach Art der Einrichtung und Altersbereichen (Deutschland, West und Ost; 31.12.1998)

	Deutschland		West		Ost	
	Plätze	in %	Plätze	in %	Plätze	in%
Plätze f. Kd. aller Altersbereiche	3.226.210	100	2.394.500	100	831.710	100
davon in ...						
traditionellen Einrichtungen ¹	2.665.551	82,6	2.120.011	88,5	545.540	65,6
<i>darunter in altersspezif. Einrichtungen</i>	2.230.613	69,1	1.931.604	80,7	299.009	36,0
<i>Gruppen kombinierter Einrichtungen</i>	434.938	13,5	188.407	7,9	246.531	29,6
alterserweiterten Gruppen	251.424	7,8	116.027	4,8	135.397	16,3
Einr. m. altersspez./alterserw. Gr.	309.235	9,6	158.462	6,6	150.773	18,1
Plätze für Kinder im Krippenalter	166.927	100	58.475	100	108.452	100
davon in ...						
traditionellen Einrichtungen ¹	77.669	46,5	27.320	46,7	50.349	46,4
<i>darunter in Kinderkrippen</i>	16.876	10,1	12.297	21,0	4.579	4,2
<i>Krippengruppen kombinierter Einr.</i>	60.793	36,4	15.023	25,7	45.770	42,2
alterserweiterten Gruppen	43.211	5,9	15.568	26,6	27.643	25,5
Einr. m. altersspez./alterserw. Gr.	46.047	27,6	15.587	26,7	30.460	28,1
Plätze f. Kd. im Kindergartenalter	2.486.780	100	2.151.858	100	334.922	100
davon in ...						
traditionellen Einrichtungen ¹	2.120.896	5,3	1.961.503	1,2	159.393	47,6
<i>darunter in Kindergärten</i>	1.868.778	75,1	1.839.394	5,5	29.384	8,8
<i>Kindergartengr. kombinierter Einr</i>	252.118	10,1	122.109	5,7	130.009	38,8
alterserweiterten Gruppen	172.697	6,9	78.153	3,6	94.544	28,2
Einr. m. altersspez./alterserw. Gr.	193.187	7,8	112.202	5,2	80.985	24,2
Plätze für Kinder im Hortalter ²	572.503	100	184.167	100	388.336	100
davon in ...						
traditionellen Einrichtungen ¹	466.986	1,6	131.188	71,2	335.798	86,5
<i>darunter in eigenständigen Horten</i>	344.959	0,3	79.913	43,4	265.046	68,3
<i>Hortgruppen kombinierter Einr.</i>	122.027	21,3	51.275	27,8	70.752	18,2
alterserweiterten Gruppen	35.516	6,2	22.306	12,1	13.210	3,4
Einr. m. altersspez./alterserw.Gr.	70.001	12,2	30.673	16,7	39.328	10,1

- 1 Unter traditionellen Einrichtungen sind Einrichtungen zu verstehen, die Kinder in altersspezifischen Gruppen zusammenfassen, entweder in altersspezifischen Einrichtungen, also Kinderkrippen, Kindergärten und Horten, oder in kombinierten Einrichtungen mit mehr als einer Altersgruppe.
- 2 Die Plätze wurden ergänzt um Kinder, die Schulhorte besuchen, in Berlin, Sachsen-Anhalt und Thüringen nach Auskunft der Kultusministerien dieser Länder. Sie sind den eigenständigen Horten zugerechnet worden.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Fachserie 13, Reihe 6.3.1, Stuttgart 1994 und 1998; eigene Berechnungen

²⁵ Wir haben z. T. etwas andere Bezeichnungen gewählt als die der amtlichen Statistik, um die Sachverhalte eindeutiger darzustellen (vgl. DJI 2002: 41).

Die Zahlen in Tabelle 7.5 zeigen, dass die klassischen getrennten Einrichtungsformen besonders für das Krippen- und Hortalter zurückgegangen sind zugunsten kombinierter Einrichtungen mit mehr Altersstufen unter einem Dach und dass die Entwicklung in den letzten Jahren von traditionellen zu neuen Altersmischungsformen voranschreitet. Unter strukturellen Gesichtspunkten ist das bedeutsam,

- erstens weil Eltern bei kombinierten Einrichtungen ihre Kinder unterschiedlichen Alters nicht in verschiedenen Häusern unterbringen müssen,
- zweitens weil mehr Kontinuität in der Beobachtung der Bildungsprozesse von Kindern und in der Kooperation zwischen Eltern und Einrichtungs-team möglich ist,
- drittens weil Häuser, in denen alle Altersstufen von Kindern vertreten sind, Handlungsspielraum haben, unterschiedliche Altersmischungsformen zu praktizieren, die auch die Möglichkeiten für Bildungs- und Lernprozesse, wie sie zwischen Kindern stattfinden, erheblich erweitern.

Andererseits gibt es auch Vorbehalte gegenüber der Altersmischung, weil eine altersspezifische Förderung der Kinder dadurch erschwert werde und die Gefahr bestehe, dass insbesondere ältere Kinder nicht angemessen zum Zug kommen.

Tab. 7.5: Anteil der verfügbaren Plätze nach Art der Einrichtung und Altersbereichen (Deutschland; in Prozent; 31.12.1994 und 31.12.1998)

Anteil der Plätze in ... für Kinder im...	Krippenalter		Kindergartenalter		Hortalter ¹	
	1994	1998	1994	1998	1994	1998
altersspezifischen Einrichtungen	15,1	10,1	74,4	75,1	72,8	60,3
altersspez. Gr. kombinierter Einr.	39,3	36,4	12,1	10,1	16,4	21,3
Einr. m. alterserweiterten Gr.	22,8	25,9	6,5	6,9	3,3	6,2
Einr. mit tradit. und alterserw. Gr.	22,8	27,6	7,0	7,8	7,5	12,2
in allen Einrichtungsarten	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

1 Die Plätze für Schulkinder wurden ergänzt um Kinder, die Schulhorte besuchen in Berlin (West und Ost), Sachsen-Anhalt und Thüringen.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Fachserie 13, Reihe 6.3.1, Stuttgart 1998; eigene Berechnungen

In Deutschland orientiert sich die Gruppenzusammensetzung traditionellerweise an der Differenzierung in Krippenkinder (0-3 Jahre), Kindergartenkinder (3-6 Jahre) und Hortkinder (6-10 bzw. 12 Jahre). Im internationalen Vergleich gilt das ähnlich für Länder, in denen sich die Angebote in der Tradition von Kindertageseinrichtungen entwickelt haben. Demgegenüber herrschen in Ländern, in denen die Angebote im Sinne einer Vorschule ausgebaut wurden, Gruppenbildungen nach Altersjahrgängen vor. Damit sind zum Teil unterschiedliche frühpädagogische Konzepte verbunden. Vertreter der Altersmischung (u.a. der Situationsansatz) gehen davon aus, dass sich aus dem Zusammensein von Kindern unterschiedlichen Alters besondere Lernanlässe und Bildungsprozesse ergeben und auch die Integration von Kindern mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen dadurch besser gelingt, weil die Vorstellung altersgenormter Entwicklungsverläufe hier eine geringere Rolle spielt. Demgegenüber gehen Vertreter der altershomogenen Gruppen davon aus, dass bei dieser Organisationsform

eine altersgemäße Förderung am besten gewährleistet werden kann. Für eine abschließende Beurteilung, welche der beiden Arten der Gruppenzusammensetzung für die Bildungsprozesse der Kinder vorteilhafter ist, liegen keine ausreichenden Forschungsergebnisse vor. Ein solcher Vergleich ist angesichts der unterschiedlichen Sicht auf kindliche Bildungsprozesse auch ausgesprochen schwierig (für die Diskussion von Qualitätsmerkmalen vgl. Kapitel 8.4). Untersuchungen aus Schweden (vgl. Sundell 1993, 1994, 2000; Textor 1997; Pramling 1998) verweisen darauf, dass man nicht einfach grundsätzlich von durchgängig positiven Wirkungen ausgehen kann, wie sie die meisten Erfahrungsberichte zur Entwicklung von Altersmischungs-Konzeptionen in Deutschland hervorheben.

In Deutschland gibt es bisher eine Reihe kleinerer Untersuchungen, die sich mit den möglichen Vor- und Nachteilen von altersgemischten Gruppen für die Bildungsprozesse der Kinder befassen.

- Im Rahmen einer Promotion untersuchte Petra Völkel (1995) kognitive und soziale Aspekte der Interaktion im Spiel von Kindern im zweiten Lebensjahr in Einrichtungen mit verschiedener Altersmischung. Die Schlussfolgerungen thematisieren den Anregungsgehalt für jüngere Kinder durch den Kontakt mit älteren sowie für ältere Kinder durch den Kontakt mit jüngeren und die Auswirkungen des Zusammenseins mit älteren Kindern auf das soziale Spiel zwischen gleichaltrigen jüngeren Kindern. Sie beinhalten auch Anregungen für die pädagogische Praxis.
- Im Rahmen der „Projekte zur Weiterentwicklung der Tagesbetreuung von Kindern“ des Landeswohlfahrtsverbands Württemberg-Hohenzollern, die in Verbindung mit dem Projekt „Orte für Kinder“ des Deutschen Jugendinstituts standen, führten Maier-Aichen/Thiersch (1994) eine kleine „Studie über die Beziehung von Kindern in drei unterschiedlichen Einrichtungen unter dem Gesichtspunkt von Altersmischung und Öffnung der Gruppen“ durch.
- Im Rahmen des bayerischen Modellversuchs „Weiterentwicklung von Kindertageseinrichtungen“, durchgeführt vom Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP), ging es u.a. auch um die Gesellungsformen von Kindern (vgl. Minsel 1996).

Beide zuletzt genannten Studien beruhen auf strukturierten Beobachtungen von Erzieherinnen zur Häufigkeit von Kontakten zwischen etwa gleich alten und zwischen unterschiedlich alten Kindern. Wie Kinder diese Kontakte gestalten, wurde nicht erfasst. Im zweiten Projekt hielten die Erzieherinnen auch fest, was Kinder, die im Alter deutlich auseinander liegen, miteinander tun (vgl. Niesel/Griebel 2000).

Zwei neuere Studien in Baden-Württemberg beschäftigen sich mit der Aufnahme von Kindern unter drei Jahren in Kindergartengruppen und stellen fest, wie sich die Arbeit für das pädagogische Personal verändert, was an Rahmenbedingungen verändert werden muss und wo Fortbildungs- und Unterstützungsbedarf für die Erzieherinnen besteht. Dabei handelt es sich um das

- Projekt Alters- und Zeitmischung im Kindergarten (PAZ) des Landeswohlfahrtsverbandes Baden/Landesjugendamt (1999–2001) und das
- Modellprojekt Integration zweijähriger Kinder in den Kindergarten der Landeshauptstadt Stuttgart/Jugendamt und des Landeswohlfahrtsverbandes Württemberg-Hohenzollern (1999–2001).

Aus beiden Untersuchungen geht hervor, dass es unter dem Gesichtspunkt von adäquaten Bildungsgelegenheiten der Kinder keinen Sinn macht, jüngere Kinder in Kindergartengruppen zu integrieren, wenn Erzieherinnen keine Begleitung für diesen Integrationsprozess erhalten und keine Gelegenheit bekommen, sich Wissen über die Entwicklung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren anzueignen, vor allem über Bildungsinteressen und Themen der Jüngsten.

Eine kürzlich abgeschlossene Pilotstudie der Stadt Frankfurt/Main zur Öffnung der Kindertagesstätten für Kinder ab einem Jahr (vgl. Wüstenberg/Riemann 2003), die sich u.a. an der Studie zur Qualität in Kindergärten (vgl. Tietze 1998) orientiert und neben Beobachtungen von Erzieherinnen eigene Beobachtungen der Forscherinnen beinhaltet, liefert erste Anhaltspunkte für Einschätzungen der Qualität bei Altersmischung von Kindern im Kindergarten- und Krippenalter und weiter zu verfolgende Forschungsfragen.

7.1.2 Zeitlicher Umfang der Angebote

Ursprünglich waren Ganztageseinrichtungen in der (früheren) Bundesrepublik als Notlösung für Kinder aus benachteiligten Familien gedacht. Sie standen in der fürsorgerischen Tradition der Bewahranstalten (vgl. die Expertisen von Diskowski 2003 und Prott 2003). Dieser Nimbus ist immer noch zu erkennen in dem geringen Platzangebot für Kinder unter drei Jahren und für Kinder im Schulalter in den alten Bundesländern. Dagegen galten Kindergärten mit Halbtagsangebot als Bildungseinrichtungen, die Kindern ergänzend zum Aufwachsen in der Familie besondere Lernmöglichkeiten boten. Das Angebot an Ganztagsplätzen ist im Kindergartenbereich im Westen immer noch relativ gering, obwohl es in den 90er-Jahren gestiegen ist (Ende 1998: 18,8%).

Tab. 7.6: Verfügbare Plätze nach Trägern, Betreuungszeit und Altersbereichen (westliche Bundesländer; 31.12.1998)

Plätze für Kinder im ...	Krippenalter		Kindergartenalter		Hortalter ¹	
	Plätze	in%	Plätze	in%	Plätze	in%
<i>Alle Träger</i>	58.475	100,0	2.151.858	100,0	184.167	100,0
davon ganztags	46.327	79,2	405.070	18,8	156.949	85,2
davon teilzeit	12.148	20,8	1.746.788	81,2	27.218	14,8
<i>Öffentliche Träger</i>	26.581	100,0	774.347	100,0	99.585	100,0
davon ganztags	23.965	90,2	158.728	20,5	88.866	89,2
davon teilzeit	2.616	9,8	615.619	79,5	10.719	10,8
<i>Freie Träger</i>	31.894	100,0	1.377.511	100,0	84.582	100,0
davon ganztags	22.362	70,1	246.342	17,9	68.083	80,5
davon teilzeit	9.532	29,9	1.131.169	82,1	16.499	19,5

1 Die Plätze für Schulkinder wurden ergänzt um die Zahl der Kinder, die Schulhorte besuchen in Berlin West.

Tab. 7.7: Verfügbare Plätze nach Trägern, Betreuungszeit und Altersbereichen (östliche Bundesländer und Berlin Ost; 31.12.1998)

Plätze für Kinder im ...	Krippenalter		Kindergartenalter		Hortalter ¹	
	Plätze	in%	Plätze	in%	Plätze	in%
<i>Alle Träger</i>	108.452	100,0	334.922	100,0	388.336	100,0
davon ganztags	104.460	96,3	327.138	97,7	335.340	86,4
davon teilzeit	3.992	3,7	7.784	2,3	52.996	13,6
<i>Öffentliche Träger</i>	72.657	100,0	209.300	100,0	332.107	100,0
davon ganztags	69.866	96,2	204.808	97,9	286.159	86,2
davon teilzeit	2.791	3,8	4.492	2,1	45.948	13,8
<i>Freie Träger</i>	35.795	100,0	125.622	100,0	56.229	100,0
davon ganztags	34.594	96,6	122.330	97,4	49.181	87,5
davon teilzeit	1.201	3,4	3.292	2,6	7.048	12,5

1 Die Plätze für Schulkinder wurden ergänzt um Kinder, die Schulhorte besuchen in Berlin Ost, Sachsen-Anhalt und Thüringen.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 13, Reihe 6.3.1, Stuttgart 1998; eigene Berechnungen

Die Versorgung mit Ganztagsplätzen ist in den westlichen und östlichen Bundesländern sehr unterschiedlich. In den neuen Bundesländern bieten über 90% aller Plätze die Möglichkeit eines ganztägigen Besuchs, im alten Bundesgebiet hingegen nur ein Viertel. Das geht auf die Tradition der DDR zurück, ein flächendeckendes Ganztagsangebot bereitzustellen (vgl. Diskowski 2003; Prott 2003). Die nach Ost und West getrennte Datenanalyse ist deshalb gegenwärtig noch immer sinnvoller als die Gesamtschau, da Ausgangslage und Entwicklung sich in beiden Teilen Deutschlands erheblich voneinander unterscheiden: Durchschnittsdaten für Gesamtdeutschland verdecken diese Differenz.

Während die Bedeutung des zeitlichen Umfangs der Angebote im Hinblick auf die Vereinbarkeit von Familie und Erwerbstätigkeit offensichtlich ist, ist die Frage, wie sich unterschiedlich lange Besuchszeiten auf die Bildungsprozesse der Kinder auswirken, nicht so einfach zu beantworten. In Deutschland gibt es bisher auch kaum Untersuchungen, in denen diese Frage einen zentralen Stellenwert hat. Zu nennen ist hier allerdings das Ergebnis der vor kurzem veröffentlichten Grundschulstudie IGLU, demzufolge Kinder, die mindestens ein- einhalb Jahre im Kindergarten waren, bessere Leistungen im Lesen zeigten (vgl. Abschnitt 8.1.2). Außerdem hat Tietze (1998) in seiner Untersuchung typische Zusammenhänge zwischen dem zeitlichen Umfang und anderen Qualitätsmerkmalen von Angeboten festgestellt: Halbtagskindergärten West, Ganztagskindergärten West und Ganztagskindergärten Ost bilden drei Gruppentypen, die sich in ihren Strukturprofilen unterscheiden. Ganztagskindergärten Ost haben im Schnitt die schlechtesten Rahmenbedingungen, Halbtagskindergärten West die besten. Zwar determinieren Qualitätsunterschiede in den Strukturmerkmalen nicht die Prozessqualität, die für die Qualität von Bildungsprozessen entscheidend ist – denn es kommt immer noch darauf an, was das pädagogische Personal aus diesen Bedingungen macht; sie erschweren allerdings die pädagogische Arbeit und erklären im Schnitt fast die Hälfte der Unterschiedlichkeit in der pädagogischen Prozessqualität (vgl. Tietze 1998: 287).

Für die Beurteilung der Prozessqualität wurden vor allem der Anregungscharakter der Einrichtungen in Bezug auf verschiedene Aktivitätsbereiche mit

der Kindergarten-Einschätz-Skala (KES) erfasst und das pädagogische Engagement der Erzieherinnen einbezogen. Auch hier stellt sich im Schnitt die gleiche Verteilung heraus: „Betrachtet man die durchschnittliche Qualität, gemessen mit der KES, dann ergibt sich eine klare Rangfolge: Die Halbtagsgruppen-West und die Ganztagsgruppen-West weisen eine statistisch signifikant höhere Qualität auf als die Ganztagsgruppen-Ost“ (ebd.: 256f.). Die Gruppentypen sind jedoch nicht einheitlich von gleich guter oder schlechter Qualität. Es gibt bei den Ganztagsgruppen-Ost im Gegensatz zu den Ganztagsgruppen-West keine mit völlig unzureichender Qualität. „Bei den Kindergartengruppen mit unzureichender Qualität handelt es sich ausschließlich um Ganztagsgruppen-West. Jede siebte Ganztagsgruppe in Westdeutschland erreicht danach nicht einmal minimale Standards“ (ebd.: 256). Das heißt, man kann nicht davon ausgehen, dass in diesen Einrichtungen der Bildungsanspruch erfüllt wird. Gleichzeitig wird aber auch deutlich, dass aufgrund dieser Daten keine Aussagen über die Bedeutung allein des zeitlichen Anteils des Aufenthalts für die Unterstützung von Bildungs- und Lernprozessen gemacht werden kann.

Differenziertere Ergebnisse zur Bedeutung des zeitlichen Anteils von familienergänzenden Angeboten für kindliche Bildungsprozesse finden sich in zahlreichen Studien, die in anderen Ländern durchgeführt wurden. Dabei geht es in der Regel weniger um den täglichen Zeitanteil als vielmehr um die Frage, in welchem Alter Kinder in die Einrichtungen kommen und wie viele Jahre sie dort verbleiben. Besonderes Interesse findet dieses Thema in Ländern mit einer vorschulischen Konzeption frühpädagogischer Angebote. Dabei wird in der Regel auch ein positiver Effekt eines längeren Aufenthalts in der Vorschule festgestellt. So haben Jarousse u.a. (1992) deutliche Unterschiede in sprachlichen und mathematischen Fertigkeiten in Abhängigkeit von der Dauer des Vorschulbesuchs festgestellt, die auch im Verlauf der Grundschule stabil blieben. Am vorteilhaftesten ist demnach ein Eintritt in die *École maternelle* bereits mit zwei Jahren: Wichtig im Hinblick auf die Erwartung von kompensatorischen Effekten ist das Ergebnis, dass Kinder aller Schichten in etwa gleichem Maße von dieser frühen Einschulung profitieren. Das spricht gegen die Hoffnung, durch solche Angebote die Unterschiede im späteren schulischen Erfolg zwischen Kindern mit unterschiedlicher sozialer Herkunft durch Vorschulangebote maßgeblich mindern zu können, allerdings noch nicht gegen die Erwartung, benachteiligte Kinder dadurch besser auf die Schule vorzubereiten. Differenzierter stellt sich das dar in den Ergebnissen der Längsschnittstudie „Effective Provision of Pre-School Education (EPPE)“ (vgl. University of London 2003a). Gemeinsam ist zunächst die Feststellung einer positiven Wirkung einer längeren Besuchszeit: „The duration of attendance is important with an earlier start being related to better intellectual development and improved independence, concentration and sociability“ (ebd.: 1). Im Unterschied zu der eben genannten Untersuchung aus Frankreich werden hier aber nicht nur sprachliche und mathematische Kompetenzen erhoben, sondern auch allgemeinere Kompetenzen, wie Eigenständigkeit, Konzentrationsvermögen und Sozialverhalten, durchaus auch im Sinne der aktuellen Debatten um curriculare Vorgaben für diesen Bereich (vgl. Kap. 8.5). Vor dem Hintergrund der breiteren Erhebung von Kompetenzen kommt diese Studie auch zu anderen Ergebnissen bezüglich der Förderung benachteiligter Kinder: „Disadvantaged children are more likely

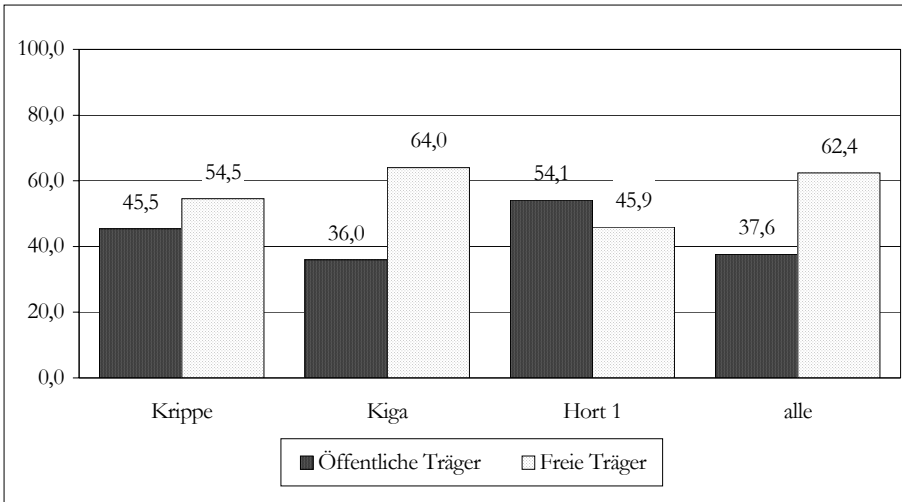
to have adverse social profiles at age 3 and school entry. The increased risk of anti-social/worried behaviour can be reduced by high quality pre-school when they were aged 3 and 4“ (ebd.). Außerdem wurde in dieser Studie auch die oben angesprochene Frage nach unterschiedlichen Effekten eines halbtägigen Besuchs im Vergleich zu einem ganztägigen untersucht, mit dem Ergebnis, dass die unterschiedlichen Zeitanteile ohne Bedeutung für die festgestellten Bildungseffekte sind.

Tendenziell gegenläufige Ergebnisse enthält eine Auswertung der großen amerikanischen Studie des National Institute for Child Health and Human Development (NICHD), bei der mehr als tausend Mütter und Kinder in einer Längsschnittuntersuchung befragt und beobachtet wurden (vgl. NICHD 2003). Als Ergebnis über alles zeigte sich, dass das Ausmaß familienergänzender Betreuung in den ersten 4½ Lebensjahren positiv zusammenhängt mit „more externalising problems and conflict with adults they manifested at 54 months of age and in kindergarten, as reported by mothers, caregivers, and/or teachers“ (ebd.: 976). Dieser Zusammenhang war allerdings nicht besonders ausgeprägt, galt aber unabhängig von der Art und Qualität des Angebots und über unterschiedliche familiäre Bedingungen hinweg. Im Vergleich zur Sensitivität der Mutter und zum sozioökonomischen Status der Familie war der zeitliche Anteil von Kinderbetreuung aber von geringerem Gewicht für die Entwicklung der genannten Merkmale. Hier wird deutlich, dass wieder etwas andere Aspekte und zum Teil auch andere Erhebungsverfahren zum Einsatz kamen, als in den beiden voranstehend genannten Studien und ein unmittelbarer Vergleich nicht möglich ist. Außerdem scheint es naheliegend, dass solche Effekte immer auch stark vom kulturellen Kontext abhängen, in dem diese Angebote gemacht werden. Um diesbezüglich über die deutsche Situation Genaueres zu erfahren, ist es unerlässlich, dazu eigene Forschungen durchzuführen.

7.1.3 Trägerschaft

Wie die beiden voranstehenden Tabellen (7.6 und 7.7) zeigen, enthält die Kinder- und Jugendhilfestatistik auch Informationen über die Trägerschaft der Einrichtungen. Sie unterscheidet grundsätzlich nach öffentlichen und freien Trägern und enthält auch Datenzusammenstellungen aufgeschlüsselt nach den verschiedenen Trägern, die den beiden Trägerklassen angehören. Abbildung 7.1 und 7.2 geben einen Überblick über den Anteil verfügbarer Plätze von öffentlichen und freien Trägern im früheren Bundesgebiet und in den neuen Ländern.

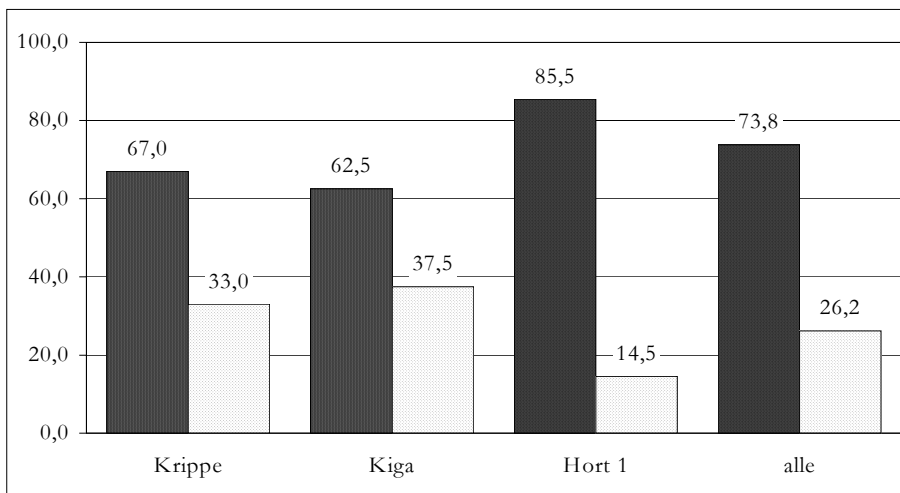
Abb. 7.1: Anteil verfügbarer Plätze nach Trägern und Altersbereichen (westliche Bundesländer; in Prozent; 31.12.1998)



1 Die Plätze für Schulkinder wurden ergänzt um Kinder, die Schulhorte besuchen in Berlin West.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Fachserie 13, Reihe 6.3.1, Stuttgart 1998; eigene Berechnungen

Abb. 7.2: Anteil verfügbarer Plätze nach Trägern und Altersbereichen (östlichen Bundesländern und Berlin Ost; in Prozent; 31.12.1998)



1 Die Plätze für Schulkinder wurden ergänzt um die Zahl der Kinder, die Schulhorte besuchen in Berlin Ost, Sachsen-Anhalt und Thüringen.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Fachserie 13, Reihe 6.3.1, Stuttgart 1998; eigene Berechnungen

Die Trägerstruktur des Angebots an Kindertageseinrichtungen unterscheidet sich grundlegend in den alten und neuen Bundesländern. Während im früheren Bundesgebiet die Mehrzahl der Plätze in der Hand freier Träger lag (62%), war es in den neuen Bundesländern einschl. Berlin Ost umgekehrt: 74% aller Plätze

bot die öffentliche Hand. Im Westen waren freie Träger am stärksten im Kindergartenbereich vertreten, im Hortbereich überwogen noch immer die öffentlichen Träger. Bei der letzten Erhebung 1994 galt dies auch noch für den Krippenbereich, das hat sich aber bis 1998 zu Gunsten der freien Träger verschoben. Das hängt mit der Tradition zusammen, dass öffentliche Träger für Ganztagsangebote zuständig sind, während freie Träger überwiegend das herkömmliche Kindergarten-Halbtagsangebot stellten. Vor allem die weltanschaulich gebundenen kirchlichen Träger waren bis in die jüngste Zeit im Krippen- und Hortbereich nur wenig präsent, weil eine Ganztagsbetreuung, vor allem bei Kleinkindern unter drei Jahren, den Wertvorstellungen dieser Träger widersprach (vgl. DJI 2002: 108ff.)

Auch im Osten, wo zu DDR-Zeiten Kindertageseinrichtungen fast durchgängig in öffentlicher Trägerschaft betrieben wurden, wirkt sich die traditionsgebundene Verteilung der freien Trägerschaft des Westens aus. Die wachsende Übernahme des Angebots durch freie Träger fand im Krippen- und Hortbereich bislang in geringerem Maß statt als im Kindergartenbereich. Am weitesten verbreitet sind die öffentlichen Träger noch bei den Plätzen für Schulkinder, weil diese sich im Osten noch überwiegend in reinen Horten befinden, die in enger Nachbarschaft mit Schulen stehen.

Über die Nachzeichnung solcher Entwicklungen hinaus ist die Unterscheidung nach Trägerschaft im Hinblick auf eine Bildungsberichterstattung auch von Interesse, weil die Träger für jeweils unterschiedliche Weltanschauungen stehen. Am offensichtlichsten scheint das bei der kirchlichen Trägerschaft. Aber auch andere Träger vertreten zum Teil klar unterscheidbare pädagogische Konzepte und Programme. Auch wenn man von solchen konzeptionellen Vorgaben nicht ohne weiteres auf den pädagogischen Alltag im Kindergarten schließen kann, sind sie doch eine wichtige Information, welche Traditionen mit welchen Anteilen in diesem Bereich vertreten sind.

7.1.4 Besondere Einrichtungsformen

Die amtliche Kinder- und Jugendhilfestatistik erhebt gesondert, wie viele Plätze „besondere Einrichtungsformen“ für Kinder der drei Altersgruppen zur Verfügung stellen. Das sind Einrichtungen mit einer besonderen Organisationsstruktur bezogen auf Klientel und Trägerschaft: integrative Tageseinrichtungen, Sondereinrichtungen für behinderte Kinder, Tageseinrichtungen für Kinder von Betriebsangehörigen, kindergartenähnliche Einrichtungen, Tageseinrichtungen von Elterninitiativen.²⁶

²⁶ Die Betreuung von behinderten Kindern oder solchen, die von Behinderung bedroht sind, wird an dieser Stelle nicht weiter verfolgt, da dieses Thema ausführlicher in Abschnitt 8.1.2.5 behandelt wird.

Tab. 7.8: Anteil der verfügbaren Plätze in besonderen Einrichtungen am Gesamtplatzangebot (westliche und östliche Bundesländer; in Prozent; 31.12.1994 und 31.12.1998)

Anteil der Plätze in ... für Kinder ...	im Krippenalter		im Kindergartenalter		im Hortalter ¹	
	1994	1998	1994	1998	1994	1998
<i>Westliche Bundesländer</i>						
besonderen Einrichtungen gesamt	45,2	39,4	17,1	10,7	24,1	19,8
Tageseinr. f. Kd. v. Betriebsangeh.	4,7	3,9	0,4	0,5	1,4	1,2
Kindergartenähnl. Einrichtungen	23,4	16,3	13,5	6,5	16,2	10,5
Tageseinr. von Elterninitiativen	17,1	19,2	3,2	3,6	6,5	8,1
<i>Östliche Bundesländer</i>						
besonderen Einrichtungen gesamt	17,1	20,0	14,3	15,2	6,1	11,5
Tageseinr. f. Kd. v. Betriebsangeh.	0,6	0,7	0,4	0,5	0,1	0,4
Kindergartenähnl. Einrichtungen	15,8	17,7	13,2	13,1	5,7	10,4
Tageseinr. von Elterninitiativen	0,7	1,6	0,7	1,6	0,3	0,7

1 Die Plätze für Schulkinder wurden ergänzt um die Zahl der Kinder, die Schulhorte besuchen in Berlin (West und Ost), Sachsen-Anhalt und Thüringen.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Fachserie 13, Reihe 6.3.1, Stuttgart 1994 und 1998; eigene Berechnungen

Den größten Anteil der „besonderen Einrichtungen“ machen die „kindergartenähnlichen“ Einrichtungen aus, die bezüglich räumlicher und personeller Ausstattung offiziell nur einem geringeren Standard genügen müssen als Richtlinien oder Gesetze ihn für reguläre Tageseinrichtungen festschreiben. Im Zuge der Einführung des Rechtsanspruchs auf einen Kindergartenplatz wurde deshalb vermutet, dass das Platzangebot dieser Einrichtungsform erheblich zunehmen werde, weil auf diese Weise kostengünstig weitere Plätze geschaffen werden können. Die Statistik zeigt aber, dass der Ausbau nicht über diese Art von Plätzen erfolgte. Ihr Anteil ging im Westen von 1994 bis 1998 erheblich zurück. Im Osten hingegen, wo bislang das Platzangebot ausreichend ist, blieb der Anteil von kindergartenähnlichen Einrichtungen konstant bzw. nahm beim Hort sogar zu. Es ist anzunehmen, dass sich hinter dieser Bezeichnung eine Vielfalt unterschiedlicher Angebote verbirgt, die jeweils versuchen, lokal und individuell unterschiedlichen Bedarfen gerecht zu werden.

Zahlenmäßig an zweiter Stelle stehen die Plätze, die von Elterninitiativen getragen werden. Sie entstanden im Zuge der Kinderladenbewegung der 70er-Jahre und waren Vorreiter von Forderungen nach flexibleren Angeboten, kleineren Gruppen und vor allem nach einer Beteiligung der Eltern an der pädagogischen Gestaltung des Alltags in den Einrichtungen. Obwohl die Entscheidung für einen Platz in einer Elterninitiative in der Regel auch mit einem zeitlichen Engagement der Eltern für die Einrichtung verbunden ist, konnten sie ihren quantitativen Anteil geringfügig steigern, und zwar durchgängig für alle Altersstufen in Ost- und Westdeutschland. In den neuen Bundesländern spielen sie allerdings generell mit einem Anteil unter 2% immer noch eine geringe Rolle. Auffällig ist, dass insgesamt der größte Anteil von Plätzen in besonderen Einrichtungen sowohl im Osten wie im Westen im Krippenbereich liegt, im Westen besonders deutlich. Im früheren Bundesgebiet tragen Elterninitiativen die Verantwortung für nahezu ein Fünftel aller Plätze für Kinder unter drei Jahren.

Den geringsten Anteil an Plätzen machen die Tageseinrichtungen für Kinder von Betriebsangehörigen aus. Dabei werden im Westen überproportional viele

Plätze im Krippenalter gefördert, was wohl – wie auch bei Elterninitiativen und kindergartenähnlichen Einrichtungen – als Kompensation zu dem besonders geringen öffentlichen Angebot für diese Altersgruppe zu verstehen ist. Die geringe Quote von Betriebskindergärten weist zum einen darauf hin, dass es in Deutschland immer noch schwierig ist, eine solche Form von wirtschaftlicher Förderung in größerem Umfang voranzubringen. Zum anderen steckt dahinter auch eine Veränderung der Form, in der Betriebe sich an der Finanzierung von Kindertageseinrichtungen beteiligen. Es gibt einen deutlichen Trend weg vom Betriebskindergarten, der möglichst nah am Arbeitsplatz ausschließlich für Betriebsangehörige betrieben wird, hin zu unterschiedlichen Formen der finanziellen Beteiligung an Einrichtungen, die auch für andere zugänglich sind (vgl. dazu Hagemann/Kreß/Seehausen 1999; BMFSFJ 2002b). Dadurch kommt nicht der ganze Umfang betrieblichen Engagements in diesem Bereich in der Statistik zum Ausdruck.

7.2 Zugangsmöglichkeiten und Nutzung des Platzangebots

Mit den Daten der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik konnte bisher zwar die Versorgungsquote für die einzelnen Altersgruppen (Krippenalter, Kindergartenalter, Grundschulalter) auf der Basis der vorhandenen Plätze errechnet werden (Versorgungsquote = Prozentanteil der Kinder, für die ein Platz zur Verfügung steht), aber es konnten keine Aussagen über die Nutzung der verfügbaren Plätze gemacht werden (Belegquote bzw. Bildungsbeteiligung = Prozentanteil der Kinder, die eine Tageseinrichtung besuchen). Das wird künftig möglich sein, wenn die geplante Veränderung der Erhebung auch individuelle Angaben zu den Kindern erfasst, die die Tageseinrichtungen besuchen. Die Vorteile der neuen Erhebungsform werden in Kap. 8.1.2.1 ausführlich besprochen.

7.2.1 Regionale Unterschiede im Angebot

Unter Hinzuziehung der regionalen Datenbank des Deutschen Jugendinstituts, die das Platzangebot auf Kreisebene ausweist (nach absoluten Zahlen der Statistischen Landesämter), sind regionale Unterschiede im Versorgungsgrad auch nach Kreisen (Landkreise und kreisfreie Städte) festzustellen. Die Kreise können nach Bevölkerungsdichte in sechs verschiedene Dichteregionen eingeteilt werden: Ländliche Kreise unter 150 Einwohner/qkm, verdichtete Kreise mit 150-300 Einw./qkm, hochverdichtete Kreise mit über 300 Einw./qkm, Städte mit unter 800 Einw./qkm, Städte mit 800-1.500 Einw./qkm, Großstädte mit über 1.500 Einw./qkm. Dabei zeigt sich, ob es Zusammenhänge zwischen diesen unterschiedlichen Wohnorttypen und den Zugangsmöglichkeiten zu Kindertageseinrichtungen gibt. In Bezug auf gleiche Chancen für den Zugang zu Bildungseinrichtungen sind solche Daten von Bedeutung.

Möglichkeiten zur Bildungsbeteiligung für Kinder in Einrichtungen vor und neben der Schule sind nicht nur eine Frage des Bildungsinteresses, sondern auch des Angebots. Da in Regionen mit geringer Bevölkerungsdichte im früheren Bundesgebiet kaum ein Platzangebot für Kinder unter drei Jahren und für Kinder im Schulalter vorhanden ist, besteht auch kaum eine Wahlmöglichkeit.

Die Aussichten auf den Besuch einer Tageseinrichtung im Krippen- und Schulalter erhöhen sich im Westen mit steigender Bevölkerungsdichte und sind am besten in Großstädten, aber auch hier ist der Versorgungsgrad weitaus geringer als in Ostdeutschland.

7.2.2 Nachfragefaktoren

Unter Verwendung von Daten aus dem jährlich erhobenen Mikrozensus des Statistischen Bundesamts (Bevölkerung und Erwerbstätigkeit Fachserie 1, Reihe 3 Haushalte und Familien) lassen sich noch weitere Faktoren für Zugangsmöglichkeiten bestimmen. Aufstellungen über die Inanspruchnahme von Tageseinrichtungen nach Gemeindegröße, nach Alter der Kinder, nach Familienform und Familieneinkommen zeugen davon, dass die Nutzung stark nach Zugehörigkeit zu bestimmten Bevölkerungsgruppen und Alter der Kinder differiert. Nähere Ausführungen dazu finden sich in Kap. 8.1.2.4. Ein Nachteil ist, dass bei den Berechnungen des Mikrozensus jeweils nur drei Jahrgänge für das Kindergartenalter berücksichtigt werden (3- bis unter 6-jährige Kinder) statt dreieinhalb Jahrgänge (3- bis unter 6,5-jährige Kinder). Insofern ist die Vergleichbarkeit zwischen dem Versorgungsgrad auf der Basis des Platzangebots, das die amtliche Kinder- und Jugendhilfestatistik ausweist, und der Besuchsquote, die der Mikrozensus erfasst, begrenzt. Wenn die Kinder- und Jugendhilfestatistik künftig auch Daten der Kinder erhebt, die Einrichtungen besuchen, verbessert sich die Möglichkeit des Vergleichs.

Sonderauszählungen zum Mikrozensus erlauben eine Aufstellung über die Erwerbstätigkeitsquote von Müttern im Zusammenhang mit dem Alter ihrer Kinder (vgl. Engstler 1998; Engstler/Menning 2003). Ein Problem besteht darin, dass sich die Erwerbstätigkeitsquote getrennt nach Ost und West nur für Mütter mit Kindern unter drei Jahren ohne Sonderauszählungen ermitteln lässt, nicht aber für Kinder im Kindergarten- und Grundschulalter. Bei Frauen hängt der Beteiligungsgrad am Erwerbsleben stark davon ab, ob sie Kinder haben, und zwar im früheren Bundesgebiet viel stärker als in den neuen Bundesländern, obwohl dort die Erwerbstätigkeitsquote von Müttern seit 1991 schon deutlich zurückgegangen ist. Ob Mütter erwerbstätig sind, hängt wiederum davon ab, wie viele Kinder sie haben und in welchem Alter diese Kinder sind. „Generell lässt sich feststellen: Je geringer die Kinderzahl und je älter das jüngste Kind, desto eher sind Mütter erwerbstätig“ (Büchel/Spieß 2002, zitiert nach der Kurzfassung aus dem Internet über www.bmfsfj.de: 1).

Erwerbsbeteiligung der Mutter zählt immer noch als Hauptgrund für den Bedarf an Kindertageseinrichtungen. Allein gemessen daran reicht das Platzangebot nicht durchgängig aus. Die Versorgung von Kindern unter drei Jahren durch Betreuungsmöglichkeiten in Tageseinrichtungen hat mit der Entwicklung der Erwerbstätigkeit bei Müttern mit Kindern diesen Alters nicht Schritt gehalten. Im früheren Bundesgebiet klafft hier eine Riesenlücke, denn 2001 sind fast 30% der Mütter mit Kindern unter drei Jahren erwerbstätig (ohne die vorübergehend Beurlaubten), aber es gibt höchstens für 3% der Kinder diesen Alters einen Platz in einer Kindertageseinrichtung (lt. Versorgungsgrad Ende 1998).

Tab. 7.9: Erwerbstätigkeitsquote von Müttern nach Alter des jüngsten Kindes (Deutschland, westl. und östliche Bundesländer; in Prozent; 1991, 1996, 2001)

Alter des jüngsten Kindes	Deutschland			Westliche Bundesländer			Östliche Bundesländer		
	Erwerbstätigenquote (incl. vorüber. Beurlaubte)	dar.: ohne vorüber. Beurlaubte ¹	dar.: 36 St. und mehr	Erwerbstätigenquote (incl. vorüber. Beurlaubte)	dar.: ohne vorüber. Beurlaubte ¹	dar.: 36 St. und mehr	Erwerbstätigenquote (incl. vorüber. Beurlaubte)	dar.: ohne vorüber. Beurlaubte ¹	dar.: 36 St. und mehr
1991									
unter 3 J.	45,2		26,8	37,3		17,3	75,9		63,5
3 bis 5 J.	57,1		29,3	47,6		15,7	82,8		66,2
6 bis 14 J.	66,4		35,1	59,2		22,8	86,6		69,8
15 J. u. mehr	57,5		31,1	53,7		25,3	74,9		58,0
Zusammen	57,9		31,3	51,5		21,9	80,6		64,6
1996									
unter 3 J.	43,1	26,4	11,3	42,4	25,6	10,0	49,3	33,5	22,0
3 bis 5 J.	50,8	49,7	16,3	48,0	46,8	11,4	65,7	65,4	42,7
6 bis 14 J.	66,5	66,1	28,9	62,3	61,9	18,6	77,9	77,7	57,1
15 J. u. mehr	59,2	58,9	30,1	56,4	56,1	23,9	69,1	69,0	52,8
Zusammen	58,0	54,9	24,8	54,5	51,0	17,8	71,1	69,7	51,2
2001									
unter 3 J.	48,6	31,0	10,7	47,9	29,5	8,8	53,2	40,8	22,8
3 bis 5 J.	58,7	57,4	14,4	57,6	56,1	11,0	65,8	65,8	36,2
6 bis 14 J.	70,5	70,0	23,1	69,1	68,6	16,7	76,0	75,5	49,5
15 J. u. mehr	66,9	66,7	31,1	65,1	64,8	24,8	72,9	72,9	51,9
Zusammen	64,0	60,6	22,7	62,3	58,5	17,2	71,0	69,4	46,1

1 Personen, die ihre Erwerbstätigkeit vorübergehend nicht ausüben, weil sie sich z.B. im Erziehungsurlaub befinden (erstmalig gesondert erhoben im Mikrozensus 1996).

Quelle: Sonderauswertung des Mikrozensus von Engstler (1998: 115); Statistisches Bundesamt: *Leben und Arbeiten in Deutschland. Ergebnisse des Mikrozensus 2001, Wiesbaden 2002, S. 71; eigene Berechnungen*

Auch wenn es noch andere offizielle Betreuungsmöglichkeiten wie Tagespflege gibt, lässt sich diese Lücke nicht schließen, denn Tagesmütter stehen auch nur begrenzt zur Verfügung. Vermutlich versorgen Tageseinrichtungen und Tagespflege in Westdeutschland zusammen 6% der Kinder unter drei Jahren, wenn es hoch kommt 9% (vgl. DJI 2002: 93f.). Selbst in den neuen Bundesländern gibt es noch eine Differenz zwischen Müttererwerbsquote (41% im Jahr 2001) und Platzquote (36% Ende 1998).

In der Untersuchung von Büchel/Spieß (2002) zum Arbeitsmarktverhalten wird untersucht, ob es einen Zusammenhang zwischen Erwerbstätigkeit der Mutter und Nutzung der institutionellen Kinderbetreuung gibt, und ob sich eine institutionelle Kinderbetreuung bei erwerbstätigen Müttern positiv auf das selbst erzielte Einkommen auswirkt. Wenn Mütter nicht erwerbstätig sein können, bedeutet das enorme Einbußen für das Familieneinkommen: „Familien, in denen die Kinder im vorschulischen Alter ausschließlich von den Eltern betreut werden, verfügen über ein geringeres Nettoeinkommen als Familien, bei denen die Mutter erwerbstätig ist und die Kinder Tageseinrichtungen besuchen“ (DJI

2002: 97). „In Westdeutschland erzielen diejenigen Mütter die höchsten Einkommen, die zeitlich umfangreiche institutionelle Betreuungsformen nutzen. ... Beachtenswert ist ferner das Ergebnis, dass bei Müttern, deren jüngstes Kind bereits zur Schule geht, die ganztägige institutionelle Betreuung dieses Kindes in Verbindung mit einer Vollzeitbeschäftigung zu signifikant höheren Stundenlöhnen führt. Dies ist ein Hinweis darauf, dass ein Ausbau von Horten und Ganztagschulen über eine höhere Arbeitsproduktivität der Mütter auch mit höheren Einnahmen für die öffentlichen Haushalte und die Sozialversicherungsträger verbunden ist“ (Büchel/Spieß 2002: 66). Die gleiche Studie hat ergeben, dass Kinder, deren Mütter nicht erwerbstätig sind, seltener eine Tageseinrichtung besuchen, wenn die Familie sozioökonomisch benachteiligt ist (vgl. Kap. 8.1.2.4). Ungeklärt bleibt, was dieser Zusammenhang von Müttererwerbstätigkeit, Einkommen und Besuch einer Tageseinrichtung im Einzelnen für die Bildungschancen der Kinder bedeutet.

7.2.3 Weitere Informationsquellen über Zugangsmöglichkeiten und Nutzung des Platzangebots

Abgesehen von der amtlichen Statistik und einzelnen Studien gibt es weitere regelmäßige Datenerhebungen, die Auskünfte zur Entwicklung der Kindertagesbetreuung erlauben:

- Der Familiensurvey des Deutschen Jugendinstituts erhebt, ob die Kinder der befragten Familien Tageseinrichtungen besuchen. Dabei wird auch nach nicht-institutionellen Betreuungsformen im Rahmen der Familie gefragt wie z.B. Betreuung durch ältere Geschwister, Großeltern und andere verwandte Personen sowie nach Betreuung im Rahmen der Tagespflege durch Tagesmütter oder andere nicht-verwandte Personen (vgl. DJI 2002: 159).
- Das neu aufgelegte *Kinderpanel* des Deutschen Jugendinstituts bietet gleichfalls die Möglichkeit, die Situation der Kindertagesbetreuung zu beleuchten (vgl. auch Kap. 8.1.2.2). Es enthält, ähnlich wie der Familiensurvey, Informationen zur Nutzung von Betreuungsmöglichkeiten im Familienrahmen und in Institutionen, wobei bei Kindertageseinrichtungen nach Halb- und Ganztagsbesuch unterschieden werden kann. Auch Ganztagsschul- und Hortbesuch werden erfasst. Darüber hinaus wird u.a. erfasst, ob Eltern zwischen verschiedenen Angeboten wählen konnten und wenn ja, an welchen Kriterien sie sich bei der Entscheidung orientiert haben, wie wichtig Eltern unterschiedliche Merkmale von Kindertageseinrichtungen sind, aber auch, wie zufrieden sie mit dem Angebot insgesamt sind und welche Einschätzung sie haben, wie es dem Kind in der Einrichtung geht. Diese Daten werden im Längsschnitt in drei Wellen erhoben und lassen sich zu einer Vielzahl von anderen Merkmalen u.a. der Herkunftsfamilie, aber auch mit Kompetenzen des Kindes und seiner Bewältigung schulischer Anforderungen in Beziehung setzen. Von daher sind die Ergebnisse dieser Studie gerade auch unter dem Blickwinkel der Bildungsrelevanz unterschiedlicher Formen von Betreuung, Bildung und Erziehung wichtig. Erste Auswertungen ergeben, dass Kinder, die keinen Kindergarten besuchen, überwiegend aus sozial benachteiligten Familien stammen. Dieses Ergebnis stimmt überein mit dem anderer Studien (vgl. Kap. 8.1.2.4).

- Das Projekt „*Jugendhilfe und sozialer Wandel – Leistungen und Strukturen*“, das über Befragungen von Jugendämtern kontinuierlich die Entwicklung verfolgt, liefert u.a. auch Daten zur Kindertagesbetreuung, dabei besonders wichtig die Daten zur öffentlich geförderten Tagespflege, weil die Kinder- und Jugendhilfestatistik dazu kaum Aussagen macht (vgl. DJI 2002: 151ff.)
- Der *Jugendsurvey* des Deutschen Jugendinstituts enthält Fragen an Jugendliche zum früheren Besuch eines Kindergartens, die evtl. ausgewertet werden könnten im Zusammenhang mit den Bildungswegen von Jugendlichen.
- Das *Sozio-oekonomische Panel (SOEP)* des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung (Berlin), das seit 1984 als jährliche Wiederholungsbefragung deutscher und ausländischer Privathaushalte in der früheren Bundesrepublik gestartet wurde und seit 1991 auf die neuen Bundesländer ausgeweitet wurde, liefert Daten zur außerhäuslichen Betreuung und zur Art des Schulbesuchs der Kinder sowohl auf Haushalts- als auch auf Personenebene. Im Zusammenhang mit den SOEP-Daten werden auch immer wieder spezifische Analysen zu ausgewählten Fragestellungen durchgeführt wie z.B.
 - Inanspruchnahme außerhäuslicher Betreuung durch deutsche und ausländische Kinder in Westdeutschland (vgl. Binder 1995),
 - außerhäusliche Kinderbetreuung in Ostdeutschland vor und nach der Wiedervereinigung (vgl. Hank/Tillmann/Wagner 2001),
 - Form der Kinderbetreuung und Arbeitsmarktverhalten von Müttern in West- und Ostdeutschland (vgl. Büchel/Spieß 2002). Die *Zeitbudgeterhebung* des Statistischen Bundesamts (vgl. Ehling/Holz/Kahle 2001), die auf Tagebuchaufzeichnungen beruht, ermöglicht auf der Basis von Haushalts- und Personenfragebögen Aussagen zur Kinderbetreuung in Bezug auf die generelle Inanspruchnahme informeller Betreuungsnetze, differenziert nach bezahlter und unbezahlter informeller Kinderbetreuung, sowie die generelle Nutzung eines regelmäßigen institutionellen Betreuungsangebots. Interessant ist hier vor allem der Zeitumfang, den verschiedene Personen im Haushalt für informelle Betreuungsleistungen aufbringen. Dabei kann nach Alter und Geschlecht der Personen unterschieden werden. Da neuerdings Personen ab dem Alter von zehn Jahren erfasst werden, gibt es künftig u.a. differenzierte Daten zum Umfang von Betreuungsleistungen, die Kinder ab zehn Jahren übernehmen.

Einige der Untersuchungen sind abzurufen beim Max-Planck-Institut für demographische Forschung in Rostock.

- Die *Zeitbudgeterhebung* des Statistischen Bundesamtes (vgl. Ehling u.a. 2001), die auf Tagebuchaufzeichnungen beruht, ermöglicht auf der Basis von Haushalts- und Personenfragebögen Aussagen zur Kinderbetreuung in Bezug auf die generelle Inanspruchnahme informeller Betreuungsnetze, differenziert nach bezahlter und unbezahlter informeller Kinderbetreuung, sowie zur generellen Nutzung eines regelmäßigen institutionellen Betreuungsangebots. Interessant ist hier vor allem der Zeitumfang, den verschiedene Personen im Haushalt für informelle Betreuungsleistungen aufbringen. Dabei kann nach Alter und Geschlecht der Personen unterschieden werden. Da neuerdings Personen ab dem Alter von zehn Jahren erfasst werden, gibt es

künftig u.a. differenzierte Daten zum Umfang von Betreuungsleistungen, die Kinder ab zehn Jahren übernehmen.

7.2.4 Konsequenzen für den Bildungsbericht

Im Unterschied zu den Informationen über das Platzangebot sind Daten über die Nutzung von Kindertageseinrichtungen bisher nur sehr begrenzt verfügbar. Eine wichtige Quelle ist hier der Mikrozensus des Statistischen Bundesamtes, wobei für differenziertere Informationen z.T. Sonderauszählungen vereinbart werden müssen. Eine Verbesserung der Datenbasis der amtlichen Statistik ist hier unbedingt zu wünschen. Die geplante Erweiterung zur Erfassung von Individualmerkmalen der Kinder, welche die Kindertageseinrichtungen nutzen (s.u. 8.1.2.1), würde hier einen sehr wichtigen Beitrag leisten. Für spezielle Fragen sind zusätzlich andere Daten von regelmäßig erhobenen repräsentativen Umfragen und Zeitreihenvergleichen zu nutzen, wie sie oben erwähnt wurden.

Daten zur Tagespflege werden nicht systematisch erhoben, sondern können bisher nur auf der Basis von Befragungen geschätzt oder hochgerechnet werden (vgl. Seckinger/van Santen 2000). Bei der wachsenden Bedeutung, die der Tagespflege heute zugeschrieben wird, wären genauere Informationen auch über diesen Bereich wichtig. Angesichts des großen Anteils eines privaten, von der Kinder- und Jugendhilfe unabhängigen Angebots, ist allerdings nicht abzusehen, wie die amtliche Statistik hierzu befriedigende Angaben machen könnte. Entsprechend wichtig sind in diesem Bereich Informationen aus repräsentativen Survey- oder Längsschnittstudien.

Grundsätzlich sollte sich ein Nationaler Bildungsbericht mit der Frage von Chancengerechtigkeit in Bezug auf die Qualität von Bildungsprozessen befassen. Das bedeutet einerseits zu überprüfen, ob Kinder von der Inanspruchnahme bestehender Bildungseinrichtungen, von der sie profitieren könnten, ausgeschlossen werden (vgl. dazu Abschnitt 8.1), andererseits festzustellen, ob die Kinder, die Bildungseinrichtungen besuchen, mit annähernd gleich guter Qualität bedient werden. „Geht man vom Grundgesetzgebot der Gleichartigkeit der Lebenschancen aus, erscheint nicht hinnehmbar, dass auf Grund der Tatsache eines qualitativ unzureichenden Kindergartens, den bestimmte Kinder aus welchen Gründen auch immer besuchen, diesen Kindern verminderte Entwicklungschancen zukommen“ (Tietze 1998: 362). Außerdem fordert das Kinder- und Jugendhilfegesetz, dass die Jugendhilfe, also auch Kindertageseinrichtungen, „junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung fördern und dazu beitragen“ soll, „Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen“ (§ 1, 3).

7.3 Finanzierung

Eine differenzierte Darstellung der öffentlichen Ausgaben für Tageseinrichtungen für Kinder ist ein noch wenig beachtetes Thema. Diskutiert werden diese Ausgaben bisher fast ausschließlich in der politischen Debatte um die Belastung der kommunalen Haushalte. Dabei erfolgt oftmals eine undifferenzierte Darstellung der Ausgaben aus Sicht der kommunalen Haushalte ohne Berücksichti-

gung von haushaltstechnischen Verrechnungen und Finanzierungsanteilen der Landesebene sowie der Elternbeiträge.

7.3.1 Datenquellen

Für die Darstellung der öffentlichen Ausgaben für Tageseinrichtungen für Kinder stehen grundsätzlich zwei Datenquellen zur Verfügung: Die amtliche Kinder- und Jugendhilfestatistik (Fachserie 13, Reihe 6.4) und die Jahresrechnungsstatistik der kommunalen und staatlichen Haushalte (Finanzstatistik, Fachserie 14).

Die amtliche Kinder- und Jugendhilfestatistik weist jährlich die öffentlichen Ausgaben und Einnahmen an den Letztempfänger nach, so dass keine Unterscheidung der Finanzierungsanteile der Länder und der Kommunen erfolgen kann. Außerdem müssen die Angaben für die Kinder- und Jugendhilfestatistik vor dem Abschluss der Jahresrechnungsergebnisse gemeldet werden, so dass nur vorläufige Zahlen aufgenommen werden können, die teilweise nachträglich noch nach oben und unten korrigiert werden.

Die Jahresrechnungsstatistik (Finanzstatistik) erfasst jährlich die Jahresrechnungsergebnisse der staatlichen (Landesebene) und kommunalen Haushalte. Auf beiden Ebenen gibt es für Tageseinrichtungen für Kinder einen eigenen Haushaltsunterabschnitt (kommunale Haushaltssystematik) bzw. eine eigene Funktionsposition (staatliche Haushaltssystematik). Auf Grund dieser Unterscheidung sowie der Abbildung der unterschiedlichen Ausgleichszahlungen zwischen den einzelnen staatlichen Ebenen können die Kostenanteile der Länder und der Kommunen/Gemeinden ausgewiesen werden.

Auf Grund dieser differenzierteren Darstellungsweise wird empfohlen, für die Darstellung der öffentlichen Ausgaben für Tageseinrichtungen für Kinder die Jahresrechnungsergebnisse der Länder und der Kommunen zu nutzen.

7.3.2 Datenlücken und Datenqualität

Grundsätzlich muss zwischen Kosten (Gesamtaufwendungen) und Ausgaben der öffentlichen Hand für Tageseinrichtungen für Kinder unterschieden werden. Die Kosten, also alle entstehenden Ausgaben, können mit Hilfe der amtlichen Statistik nicht bestimmt werden, da die Eigenanteile der Träger der freien Jugendhilfe für laufende und investive Kosten nicht Bestandteil der amtlichen Statistik sind. Hierzu liegen nur vorsichtige Schätzungen vor, die sich auf ca. 10% der Betriebskosten und 50% der Investitionskosten belaufen (vgl. Kreyenfeld/Spieß/Wagner 2001: 85).

Ein weiterer kritischer Punkt ist die Berücksichtigung der Elternbeiträge. Unproblematisch ist dies bei Einrichtungen des öffentlichen Trägers. Hier werden die Elternbeiträge als Einnahmen verbucht. Bei Einrichtungen von Trägern der freien Jugendhilfe werden in fast allen Bundesländern (Ausnahmen sind NRW und Mecklenburg-Vorpommern; bisheriger Stand der Recherchen) die Elternbeiträge direkt von der Einrichtung bzw. dem Träger vereinnahmt. Da in der amtlichen Statistik nur die laufenden Zuschüsse der öffentlichen Hand an Träger der freien Jugendhilfe verbucht werden, tauchen die Elternbeiträge, die direkt an die Einrichtung der Träger der freien Jugendhilfe gezahlt werden, in

der amtlichen Statistik nicht auf. Diese können allerdings auf der Grundlage der Ausgaben und Einnahmen für Einrichtungen des öffentlichen Trägers hochgerechnet werden. Somit würden sich die Elternbeiträge in Deutschland auf ca. 2,1 Mrd. Euro belaufen, was mit Auswertungen des SOEP übereinstimmt (vgl. ebd.: 88).

Auf Grund dieser Unsicherheiten ist für den Nationalen Bildungsbericht zu empfehlen, dass nur die in der amtlichen Statistik nachgewiesenen öffentlichen Ausgaben aufgeführt werden, allerdings mit dem Hinweis, dass es sich dabei nicht um die Gesamtkosten handelt. Schätzwerte für den Eigenanteil der Träger der freien Jugendhilfe sollten erst dann erwähnt werden, wenn hierzu zuverlässige landesspezifische Recherchen durchgeführt wurden. Zur Beantwortung dieser Frage wäre denkbar, dass die Träger der freien Jugendhilfe aufgefordert werden, anhand eines einheitlichen Schemas ihre Eigenanteile für den Nationalen Bildungsbericht landesspezifisch darzulegen. Die in der amtlichen Statistik nicht nachgewiesenen Elternbeiträge bei den Trägern der freien Jugendhilfe könnten auf der Basis der Jugendhilfestatistik geschätzt werden.

Um eine möglichst genaue Datengrundlage zu erhalten, wird empfohlen, eine Sonderauswertung bei den Statistischen Ämtern der Länder vorzunehmen.²⁷

7.3.3 Kommentierung für das Haushaltsjahr 2000

In Deutschland wurden im Jahre 2000 gemäß Angaben der Jahresrechnungstatistik der Kommunen und der Länder von der öffentlichen Hand 9,3 Mrd. Euro für Tageseinrichtungen für Kinder ausgegeben. Darin sind, wie oben festgestellt, weder die Elternbeiträge noch die Eigenanteile der Träger der freien Jugendhilfe enthalten.

In Relation zu den gesamten öffentlichen Nettoausgaben für die Kinder- und Jugendhilfe machen diese 9,3 Mio. Euro 56% aus. Der Anteil der Ausgaben für Kindertageseinrichtungen an den Bildungsausgaben (Bildung, Wissenschaft, Forschung und Entwicklung) in Deutschland beläuft sich auf ca. 11%. Der Anteil an den Ausgaben des öffentlichen Haushalts liegt bei 1,43%. Der Anteil am Bruttoinlandsprodukt liegt bei 0,42% (vgl. BMBF 2002: 340f.).

An den öffentlichen Ausgaben für Tageseinrichtungen für Kinder beteiligen sich die Kommunen und die Länder. In den Flächenländern, in denen die Landesanteile nicht in den kommunalen Finanzausgleich überführt wurden, liegt der Finanzierungsanteil der Länder bei 36%; der Länderanteil variiert in diesen Ländern zwischen 30% und 50% an den öffentlichen Nettoausgaben.

Sollte zunehmend die Länderfinanzierung in den kommunalen Finanzausgleich überführt werden, würde die Auswertungsperspektive mehr und mehr an Bedeutung verlieren. Die öffentlichen Ausgaben sollten in der Zeitreihe ab 1990 dargestellt werden, um die Ausgabensteigerung auf Grund der Einführung des Rechtsanspruchs zu dokumentieren. Dies ist allerdings mit einem hohen Rechercheaufwand verbunden.

27 In der Veröffentlichung der Rechnungsergebnisse des öffentlichen Gesamthaushaltes werden unter der Position Kindergärten nicht die vollständigen Netto- und Bruttoausgaben für Tageseinrichtungen für Kinder ausgewiesen (Statistisches Bundesamt: Fachserie 14, Reihe 3.1). So fehlen z.B. vollständig die Ausgaben der Stadtstaaten.

Tab. 7.10: Öffentliche Ausgaben und Einnahmen für Tageseinrichtungen für Kinder nach Bundesländern und föderalen Ebenen (2000)

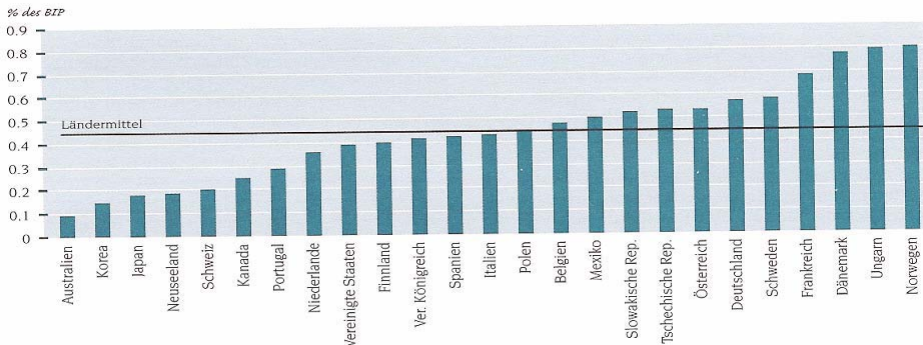
	Reine Ausgaben der Kommunen	Reine Ausgaben der Länder/ Stadtstaaten	Zusammen	Ausgaben in Euro je unter 10-Jährige	Anteil der Kom.	Anteil der Länder	Nachgewiesene Gebühren /Entgelte f. d. Nutzung v. öff. Einricht.
	(x 1.000)				in%		(x 1.000)
Ba.-Württem.	870.930	433.134	1.237.865	1.079	70	30	104.124
Bayern	724.240	586.008	1.157.374	887	63	37	80.583
Berlin	0	148.741	586.008	2.124	0	100	0
Brandenburg	281.176	49.168	429.917	2.505	65	35	51.819
Bremen	0	421.123	49.168	814	0	100	0
Hamburg	0	66.298	421.123	2.734	0	100	0
Hessen	622.588	0	688.886	1.121	0	10	103.228
Meckl.-Vorp.	130.416	4.796	130.416	1.123	100	0	27.313
Niedersachsen	652.114	853.046	656.910	765	99	1	79.274
NRW	1.152.933	160.919	2.005.979	1.058	57	43	351.213
Rheinl.-Pfalz	308.674	25.411	469.594	1.115	66	34	33.248
Saarland	67.290	218.229	92.700	928	73	27	6.927
Sachsen	209.777	180.852	428.006	1.533	49	51	66.566
Sachsen-Anh.	217.584	0	398.436	2.392	55	45	60.839
Schl.-Holst.	185.858	130.247	185.858	631	100	0	25.440
Thüringen	172.936	3.644.907	303.183	1.946	57	43	23.219
Deutschland	5.596.516		9.241.423	1.153	61	39	1.013.793
davon:							
Flächenlän. o. SH, NI, MV ¹	4.628.128	2.583.812	7.211.940	1.153	64	36	1.013.793
Stadtstaaten	0	1.056.299	1.056.299	2.154	0	100	0

1 Schleswig-Holstein, Niedersachsen und Mecklenburg-Vorpommern werden hier nicht berücksichtigt, da die Landesfinanzierung in den kommunalen Haushalt überführt wurde, so dass der Anteil der Landesfinanzierung in der amtlichen Statistik nicht mehr ausgewiesen wird.

Quelle: Jahresrechnungsstatistik (kommunal und staatlich), Sonderabfrage bei den Statistischen Ämtern der Länder für das Jahr 2000; erstellt von der Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

Im internationalen Vergleich werden die Gesamtausgaben für die Tageseinrichtungen für Kinder (einschließlich der Einnahmen) bezogen auf das Bruttoinlandsprodukt (BIP) verglichen. Dabei wird für Deutschland der Wert von 0,57% (Brutto 11,5 Mrd. Euro) des BIP ausgewiesen. Somit liegt Deutschland im oberen Drittel der Vergleichsländer. Höhere relative Ausgaben werden aus Schweden, Frankreich, Dänemark, Ungarn und Norwegen gemeldet (vgl. Abb. 7.3).

Abb.7.3: Ausgaben für den Elementarbereich als Prozentsatz des BIP nach Ländern (1999)¹



1 Beinhaltet direkte und indirekte Ausgaben für Einrichtungen des Elementarbereichs aus öffentlichen und privaten Quellen

Quelle: OECD (2002)

Eine weitere Differenzierung nach öffentlichen Ausgaben für unter 3-jährige (Krippenkinder), 3-jährige bis zum Schuleintritt (Kindergartenkinder) und 6- bis unter 14-jährige (Hortkinder) kann auf der Basis der amtlichen Daten nicht gemacht werden, da in der kommunalen und staatlichen Haushaltssystematik die Ausgaben für Tageseinrichtungen für Kinder nicht weiter untergliedert werden.

7.4 Personal

Zur Personalstruktur in Kindertageseinrichtungen liefert die amtliche Kinder- und Jugendhilfestatistik des Statistischen Bundesamtes umfassende Daten über die Anzahl der Beschäftigten und ihre Zuordnung zur Art der Einrichtung bzw. zu Arbeitsbereichen sowie über ihre Arbeitszeit, ihren Arbeitsstatus und ihre Trägerzugehörigkeit. Daneben wird eine Reihe weiterer Variablen erfasst; diese geben Auskunft über das Alter und das Geschlecht der Beschäftigten, über Berufsbildungsabschlüsse, Art der Beschäftigung und Stellung im Beruf. Damit stehen in der Summe weit mehr und weitaus differenziertere Daten über das Personal zur Verfügung als dies beispielsweise für die Schule oder in den amtlichen Daten zur allgemeinen Erwerbstätigkeit in Deutschland der Fall ist. Unter dem Strich ist dies einer der aussagekräftigsten Datensätze, der in diesem Bereich überhaupt zur Verfügung steht. Dennoch lassen die Daten keine Schlüsse über die Personalausstattung der einzelnen Einrichtungen zu, da es nicht möglich ist, Anzahl bzw. Gesamtarbeitsstunden des Personals auf die Anzahl und Betreuungsstunden der Kinder zu beziehen.

Für einen Bildungsbericht ist neben der Personalausstattung (Personalschlüssel) vor allem die Frage der Qualifikation des Personals von Bedeutung. Wir widmen uns dieser Frage in Kapitel 7.4.2 im Wesentlichen anhand von Berufsbildungsabschlüssen und der Zuordnung des Personals zu den vier Ar-

beitsbereichen, die die Kinder- und Jugendhilfestatistik unterscheidet: frühkindliche Erziehung (bis zum 3. Lebensjahr), Kindergartenerziehung, Horterziehung und Erziehung in altersgemischten Gruppen.

Ein Problem bei der Verwendung der Kinder- und Jugendhilfestatistik besteht für den Hortbereich darin, dass dafür der Hauptteil der Personaldaten in den Ländern fehlt, in denen die Tagesbetreuung für Schulkinder als Regelangebot über die Schulverwaltung läuft: Das betrifft Berlin – vor allem Berlin Ost –, Sachsen-Anhalt und Thüringen. Aus diesem Grund ergibt sich auch auf Bundesebene für dieses Segment ein etwas verzerrtes Bild.

Umfangreiche vergleichende und vertiefende Analysen zur Personalsituation in Kindertageseinrichtungen finden sich in verschiedenen Arbeiten der *Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik an der Universität Dortmund* (vgl. z.B. Behr 2001; Rauschenbach/Schilling 2001d; Schilling 2002; Bissinger u.a. 2002) sowie in diversen Ausgaben des *Zahlenspiegel vom Deutschen Jugendinstitut* (vgl. DJI 1998 und 2002).

7.4.1 Entwicklung der Personalstruktur im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen

Die Personaldaten der Kinder- und Jugendhilfestatistik ermöglichen einen guten Überblick über die Entwicklung des Personalbestands und der Beschäftigungsverhältnisse. Der Kindertagesstättenbereich ist der einzige Bereich in der Kinder- und Jugendhilfe, der in den letzten Jahrzehnten insgesamt gesehen eine kontinuierliche Ausweitung des Personalkontingents erfahren hat, obwohl in den neuen Bundesländern ein enormer Personalabbau stattgefunden hat. Kindertageseinrichtungen „sind – in Ost und West – das mit Abstand größte Arbeitsfeld innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe: Rund zwei Drittel der Beschäftigten arbeiten dort. Und es ist in den alten Bundesländern zugleich jenes Arbeitsfeld, das in den letzten 25 Jahren den größten Zuwachs zu verzeichnen hatte und damit zum Motor der Entwicklungsdynamik in der Kinder- und Jugendhilfe geworden ist“ (Bissinger u.a. 2002: 60).

Da sich die Personalsituation in den alten und neuen Bundesländern sehr stark unterscheidet, wird sie jeweils gesondert nach West und Ost dargestellt. Die Tabellen 7.11 und 7.12 (aus Bissinger u.a. 2002: 61 und 63) geben einen guten und vollständigen Überblick über die Entwicklung in der Altersstruktur des Personals, die Entwicklung des Männeranteils, die Entwicklung von Vollzeit- und Teilzeitbeschäftigung, die Entwicklung des Personalbestands bei öffentlichen und freien Trägern, die Entwicklung des Anteils an ErzieherInnen und höher qualifizierten Berufen und des Anteils an KinderpflegerInnen sowie über die Entwicklung der Fachlichkeit, Akademisierung und Professionalisierung (vgl. Tabelle 7.11, Anmerkung 3).

Kindertageseinrichtungen sind nach wie vor ein Frauenarbeitsfeld, im Osten noch etwas stärker als im Westen: nur 3,6% Männeranteil in den neuen Bundesländern, 5,4% in den alten. Im Zusammenhang mit dem Auftrag, Gender-Mainstreaming in allen Arbeitsbereichen zu berücksichtigen, stellt sich die Frage, wie das in Kindertageseinrichtungen unter diesen Voraussetzungen gelingen soll.

Tab. 7.11: Ausgewählte Daten zu Personal, Einrichtungen, verfügbaren Plätzen in Kindertageseinrichtungen (westliche Bundesländer; 1974-1998)

	1974		1990		1994		1998	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Personal ¹	112.767	100	185.065	164,1	253.114	224,5	290.212	257,4
In Vollzeitfällen ¹	99.730	100	153.642	154,1	204.258	204,8	234.715	236,8
Frauen	111.218	98,6	179.174	96,8	243.365	96,1	274.416	94,6
Männer	1.549	1,4	5.891	3,2	9.749	3,9	15.796	5,4
< 25 Jahre	51.983	46,1	45.563	24,6	58.095	23,0	59.883	20,6
25 < 40 Jahre	39.109	34,7	96.490	52,1	123.167	48,7	124.936	43,0
40 < 60 Jahre	18.944	16,8	41.399	22,4	69.615	27,5	102.146	35,2
ab 60 Jahre	2.731	2,4	1.613	0,9	2.237	0,9	3.247	1,1
Vollzeit	87.360	77,5	124.459	67,3	157.485	62,2	158.749	54,7
Teilzeit	24.295	21,5	56.874	30,7	92.158	36,4	121.195	41,8
Nebentätigkeit	1.112	1,0	3.732	2,0	3.471	1,4	10.268	3,5
Öffentliche Träger	/	0,0	62.642	33,8	91.828	36,3	106.086	36,6
Freie Träger	/	0,0	121.223	65,5	161.286	63,4	182.257	62,8
Privatgewerbl. Träger	/	0,0	1.200	0,6	851	0,3	1.869	0,6
ErzieherInnen ¹	43.082	38,2	104.746	243,1	131.847	306,0	159.327	369,8
Soz.päd./arb. (FH) ¹	1.498	1,3	4.215	281,4	4.848	323,6	6.116	408,3
Diplom-Pädagog. ^{1,2}	/	/	905	511,3	1.597	902,3	1.634	923,2
Kinderpfleger. ¹	24.753	22,0	29.637	119,7	40.497	163,6	46.002	85,8
Verberuflichung ³	78.348	69,5	153.643	83,0	200.035	79,0	238.851	82,3
Verfachlichung A ³	69.426	61,6	140.114	75,7	181.611	71,8	218.990	75,5
Verfachlichung B ³	44.673	39,6	110.477	59,7	141.114	55,8	169.985	58,6
Akademisierung ³	2.138	1,9	6.377	3,4	8.451	3,3	10.186	3,5
Professionalisierung ³	1.498	1,3	5.120	2,8	6.445	2,5	8.316	2,9
Krippe	4.479	4,0	6.943	3,8	3.224	1,3	3.226	1,1
Kindergarten	100.047	88,7	150.845	81,5	186.034	73,5	204.783	70,6
Hort	8.241	7,3	14.521	7,8	8.434	3,3	10.180	3,5
Kombi-Einrichtung. ⁴	/	/	12.756	6,9	55.422	21,9	72.023	24,8
Zahl d. Einrichtungen	24.208	100	32.905	135,9	34.171	141,2	38.492	159,0
Plätze (in 1.000)	1.532	100	1.750	114,3	2.111	137,8	2.389	156,0
Vollzeitfälle pro Einr.	4,1		4,7		6,0		6,1	
Plätze pro Vollzeitfall	15,4		11,4		10,3		10,1	
Plätze pro Einricht.	63		53		62		62	

1 In dieser Reihe ist in der %-Spalte der Index aufgeführt 1974 =100.

2 Index 1982=100, da 1974 noch keine Diplom-Pädagogen erhoben wurden (1982: n=177).

3 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 KinderpflegerInnen; Akademisierung: Tätige Personen; die über einen (Fach-)Hochschulabschluss verfügen; Professionalisierung: Diplom-SozialpädagogInnen und Diplom-SozialarbeiterInnen der Fachhochschulen sowie die an Universitäten ausgebildeten Diplom-PädagogInnen.

4 Kombi-Einrichtungen = Einrichtungen mit einem Angebot an Plätzen für Kinder mehrerer Altersgruppen, zumeist in altersgemischten Gruppen.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Fachserie 13, Reihe 6.3, Stuttgart verschiedene Jahrgänge; eigene Berechnungen

Tab. 7.12: Ausgewählte Daten zu Personal, Einrichtungen verfügbaren Plätzen in Kindertageseinrichtungen (östliche Bundesländer; 1991–1998)

	1991		1994		1998	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Personal ¹	176.591	100	111.754	63,3	83.021	47,0
In Vollzeitfällen ¹	161.277	100	91.836	56,9	67.878	42,1
Frauen	169.548	96,0	107.602	96,3	79.991	96,4
Männer	7.043	4,0	4.152	3,7	3.030	3,6
< 25 Jahre	17.740	10,0	4.485	4,0	2.236	2,7
25 < 40 Jahre	90.748	51,4	52.045	46,6	29.176	35,1
40 < 60 Jahre	67.691	38,3	54.992	49,2	51.256	61,7
ab 60 Jahre	412	0,2	232	0,2	353	0,4
Vollzeit	145.988	82,7	71.965	64,4	23.901	28,8
Teilzeit	30.562	17,3	39.709	35,5	58.504	70,5
Nebentätigkeit	41	0,0	80	0,1	616	0,7
Öffentliche Träger	169.855	96,2	90.917	81,4	55.898	67,3
Freie Träger	6.736	3,8	20.837	18,6	26.890	32,4
Privatgewerbl. Träger	/	0,0	83	0,1	233	0,3
ErzieherInnen ¹	108.079	100	80.564	74,5	65.173	60,3
Soz.päd./arb (FH) ¹	347	100	169	48,7	222	64,0
Dipl.-PädagogInnen ¹	730	100	451	61,8	296	40,5
KinderpflegerInnen ¹	3.937	100	1.595	40,5	718	18,2
Verberuflichung	155.940	88,3	104.098	93,1	79.482	95,7
Verfachlichung	113.143	64,1	83.196	74,4	68.070	82,0
Akademisierung	2.204	1,2	1.598	1,4	1.014	1,2
Professionalisierung	1.077	0,6	620	0,6	643	0,8
Krippe	48.524	27,5	2.449	2,2	1.194	1,4
Kindergarten	79.324	44,9	18.945	17,0	4.272	5,1
Hort	13.516	7,7	11.525	10,3	9.324	11,2
Kombi-Einrichtungen ²	35.227	19,9	78.835	70,5	68.231	82,2
Zahl d. Einrichtungen ¹	19.127	100	12.452	65,1	9.711	50,8
Personal ¹	176.591	100	111.754	63,3	83.021	47,0
Plätze ¹	1.235.492	100	941.059	76,2	714.707	57,8
Vollzeitfälle pro Einr.	8,4		7,4		7,0	
Platz pro Vollzeitfälle	7,7		10,2		10,5	
Plätze pro Einrichtung	65,0		76,0		73,6	

1 In dieser Reihe ist in der %-Spalte der Index aufgeführt 1991 = 100.

2 Kombi-Einrichtungen = Einrichtungen mit einem Angebot an Plätzen für Kinder mehrerer Altersgruppen, zumeist in altersgemischten Gruppen.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Fachserie 13, Reihe 6.3, Stuttgart verschiedene Jahrgänge; eigene Berechnungen

In beiden Teilen Deutschlands ist das Personal während der letzten Jahrzehnte im Schnitt deutlich älter geworden, im Osten weitaus stärker als im Westen. Im Osten war 1998 – d.h. bei der letzten Erhebung, deren Daten zugänglich sind – nur noch eine Minderheit von knapp 38% der Beschäftigten unter 40 Jahre alt, im Westen waren es immerhin noch knapp 64%. Einerseits spricht das für eine geringe Fluktuation, andererseits stellt sich die Frage, was der enorme prozentuale Rückgang an jüngerem Personal u.a. für die Innovationsfähigkeit des Kindertagesstättenbereichs bedeutet.

Neu war bei der Erhebung von 1998, dass die vertraglich festgelegte Wochenarbeitszeit in Stunden erfasst wurde. Aufbereitet werden diese Daten in drei Kategorien: 32 bis unter 38,5 Wochenstunden (bzw. unter 40 im Osten), 21 bis unter 32 Wochenstunden, unter 21 Wochenstunden. Zugleich hat sich der

Begriff „Vollzeitbeschäftigung“ geändert. Bedeutete in der Erhebung 1994 „Vollzeit“ noch eine Arbeitszeit, die die Öffnungszeit der Einrichtung abdeckt, bezieht sich Vollzeit ab der Erhebung 1998 auf die übliche Wochenarbeitszeit. Dadurch relativieren sich (unüberprüfbar) die Aussagen zur Zunahme von Teilzeitbeschäftigung im Westen, wo im Kindergartenbereich Halbtagsangebote überwiegen.²⁸ „Hatten 1974 lediglich rund 21% der Beschäftigten einen Teilzeitarbeitsplatz, so waren es 1994 gut 36% und 1998 immerhin fast 42%“ (Behr 2001: 66). Im Osten hat die Teilzeitbeschäftigung bei weitem stärker zugenommen als im Westen, vor allem seit 1994. Über zwei Drittel des Personals sind nur noch teilzeitbeschäftigt: 70,5%. 1991 lag der Anteil an Teilzeitbeschäftigten mit 17,3% noch weit niedriger als im Westen (mit 30,7% im Jahr 1990) und blieb auch 1994 mit 35,5% noch etwas unter dem Anteil im Westen (36,4%), ist in den folgenden vier Jahren jedoch um das Doppelte gestiegen (vgl. Behr 2001: 69). „Da das Platzangebot in den neuen Bundesländern immer noch fast ausschließlich ein Ganztagsangebot ist (zu 92,2%), macht aus fachlicher Sicht Teilzeitbeschäftigung für die Arbeit mit den Kindern nicht viel Sinn – es sei denn, die Vollzeitkräfte allein reichen nicht aus, um die Öffnungszeit abzudecken, so dass sie durch Teilzeitkräfte ergänzt oder die Gesamtarbeitsstunden auf gleich hohe Zeiteile für alle Beschäftigten etwas unterhalb von Vollzeittätigkeit verteilt werden müssen. Es ist allerdings bekannt, dass arbeitsmarktpolitische Motive der Grund für den Zuwachs an Teilzeittätigkeit im Osten sind: Um nicht noch mehr Personal arbeitslos werden zu lassen, wurden Vollzeitstellen aufgeteilt in Teilzeitstellen“ (DJI 2002: 177).

„Eine hohe Quote von Teilzeitbeschäftigung beinhaltet ein nicht zu unterschätzendes Problem. Sie schlägt sich nicht nur organisatorisch als Arbeiterschwernis nieder, sondern auch in Bezug auf die pädagogische Qualität. Je mehr Personal Teilzeit arbeitet, desto komplizierter werden die Dienstpläne und desto schwieriger wird es, genügend Verfügungszeit für Vor- und Nachbereitung, für die Zusammenarbeit im Team und mit Eltern, für berufsbegleitende fachliche Unterstützung und für Kooperationsbezüge im Umfeld zu finden. Je mehr Personen sich die Arbeit mit den gleichen Kindern teilen, desto mehr Zeiten werden für Informationsaustausch und für Absprachen benötigt, aber gleichzeitig verringert sich mit den Arbeitsstunden pro Woche auch das Kontingent an ‚kinderfreien‘ Zeiten, das für diesen Austausch notwendig ist. Hier bedarf es neuer Überlegungen für die Gewährleistung eines ausreichenden Grundkontingents an Personal und neuer Modelle für den bestmöglichen Einsatz des Personals unabhängig von herkömmlichen Gruppenstrukturen“ (DJI 2002: 197).

Bei den ostdeutschen Kindertageseinrichtungen handelt es sich „nach einem historisch beispiellosen Abbau um ein Arbeitsfeld, in dem zwar weniger befristete Arbeitsplätze als in allen andere Feldern zu finden sind, das aber zugleich eine außergewöhnlich hohe Teilzeitquote und eine Überalterung des Personals aufweist. Beides wird unter fachlichen Gesichtspunkten übereinstimmend als hoch problematisch und dringend veränderungsbedürftig eingeschätzt, zumal in

28 Wenn auch unsicher ist, wieweit die neue Definition von Teilzeit und Vollzeit 1998 einen Vergleich mit früheren Erhebungen zulässt, gilt auf alle Fälle, dass sich eine Erhöhung des Anteils an Teilzeitkräften schon von Anfang der 90er-Jahre bis 1994 entwickelt hat. Daher erscheint es plausibel, dass sich dieser Trend weiter fortgesetzt hat.

Anbetracht dieser Ausgangslage die ErzieherInnen-Ausbildung in den östlichen Bundesländern in den 1990er-Jahren fast zum Erliegen gekommen ist“ (Bissinger u.a. 2002: 64).

Auf der anderen Seite ist das Personal in den neuen Bundesländern in formaler Hinsicht insgesamt besser qualifiziert als in den alten Bundesländern. Der Anteil an ErzieherInnen ist im Westen geringer, da traditionell als Zweitkräfte die geringer qualifizierten KinderpflegerInnen eingesetzt werden. Im Osten hingegen sind KinderpflegerInnen keine übliche Berufsgruppe (vgl. Kap. 7.4.2). Auch am Grad der Verberuflichung und Verfachlichung lässt sich ablesen, dass es im Osten einen geringeren Anteil an Personal ohne abgeschlossene Berufsausbildung und einen höheren Anteil an Personal mit einer fachlich einschlägigen, sozialpädagogischen Ausbildung gibt.

7.4.2 Qualifikation

Der Berufsbildungsabschluss gilt als wichtiger Indikator für die Bildungsqualität von Kindertageseinrichtungen. Das kommt auch in der aktuellen Fachdiskussion über die Anhebung der beruflichen Qualifikation für ErzieherInnen zum Ausdruck. Dementsprechend ist es von erheblichem Interesse, wie hoch der Anteil der Beschäftigten in Tageseinrichtungen für Kinder ist, die diese Diskussion überhaupt betrifft, welche Entwicklungstendenzen im Personaleinsatz sich abzeichnen und wie groß die Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern in der Personalsituation sind. Dabei ist allerdings zu bedenken, dass grundsätzlich nur unter der Bedingung, dass Vollzeit- und Teilzeitarbeitsverhältnisse bei allen Berufsgruppen gleich verteilt wären, aus der Zu- oder Abnahme von Personal in einzelnen Berufsgruppen eindeutige Befunde über die qualitative Entwicklung der Personalsituation abzuleiten sind. Außerdem ist zu berücksichtigen, dass in drei Bundesländern der Hauptteil der Personaldaten für den Arbeitsbereich Horterziehung fehlt, da die Schulhorte nicht in der Kinder- und Jugendhilfestatistik enthalten sind. An diesen Stellen sind Verbesserungen in der Erhebung der Personalstatistik zu wünschen, um ihre Aussagekraft zu erhöhen.

Die beiden Tabellen 7.13 und 7.14 aus dem Zahlenspiegel (DJI 2002: 184 und 193) geben Auskunft über die Verteilung des Personals in den verschiedenen Arbeitsbereichen.

Tab. 7.13: Tätige Personen in Tageseinrichtungen für Kinder nach Arbeitsbereich und Bundesländern (31.12.1998)

	Tätige Personen insgesamt	davon in den Arbeitsbereichen										Verwaltung		Wirtschaftl. und techn. Bereich			
		Krippenerziehung		Kindergarten- erziehung		Horterziehung ¹		Erziehung in alterserweiterten Gruppen		Betreuung behin- deter Kinder u. Jugendlicher		Leitung		Anzahl		in %	
		insges.	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %
Baden-Württ.	50.468	580	1,1	36.038	71,4	1.370	2,7	1.957	3,9	35	0,1	962	1,9	-	0,0	9.526	18,9
Bayern	42.867	1.011	2,4	35.652	83,2	2.900	6,8	382	0,9	955	2,2	383	0,9	137	0,3	1.447	3,4
Berlin	22.687	2.639	11,6	4.875	21,5	2.645	11,7	5.989	26,4	834	3,7	1.478	6,5	94	0,4	4.124	18,2
Berlin West	14.135	1.178	8,3	2.855	20,2	1.754	12,4	4.486	31,7	572	4,0	847	6,0	76	0,5	2.367	16,7
Berlin Ost	8.552	1.461	17,1	2.020	23,6	891	10,4	1.503	17,6	262	3,1	640	7,5	18	0,2	1.757	20,5
Brandenburg	16.675	2.192	13,1	2.771	16,6	4.450	26,7	3.544	21,3	558	3,3	769	4,6	24	0,1	2.367	14,2
Bremen	3.699	231	6,2	1.577	42,6	391	10,6	300	8,1	266	7,2	237	6,4	35	0,9	662	17,9
Hamburg	9.223	805	8,7	3.022	32,8	1.055	11,4	1.804	19,6	242	2,6	757	8,2	53	0,6	1.485	16,1
Hessen	30.985	744	2,4	18.542	59,8	2.338	7,5	1.942	6,3	811	2,6	1.917	6,2	83	0,3	4.608	14,9
Meckl.-Vorp.	8.741	1.194	13,7	2.319	26,5	1.898	21,7	1.348	15,4	372	4,3	483	5,5	16	0,2	1.111	12,7
Niedersachsen	29.713	702	2,4	20.844	70,2	1.336	4,5	1.351	4,5	1.028	3,5	1.827	6,1	149	0,5	2.476	8,3
NRW	73.232	446	0,6	51.549	70,4	3.386	4,6	8.417	11,5	1.781	2,4	5.400	7,4	120	0,2	2.133	2,9
Rheinland-Pfalz	20.810	206	1,0	14.932	71,8	549	2,6	1.517	7,3	388	1,9	1.099	5,3	42	0,2	2.077	10,0
Saarland	3.879	85	2,2	2.989	77,1	136	3,5	421	10,9	48	1,2	123	3,2	1	<0,1	76	2,0
Sachsen	22.029	2.022	9,2	4.657	21,1	5.711	25,9	4.323	19,6	1.103	5,0	1.135	5,2	99	0,4	2.979	13,5
Sachsen-Anhalt	15.253	2.629	17,2	4.283	28,1	623	4,1	4.392	28,8	360	2,4	1.646	10,8	11	0,1	1.309	8,6
Schlesw.-Hol.	11.201	112	1,0	7.050	62,9	551	4,9	968	8,6	411	3,7	700	6,2	87	0,8	1.322	11,8
Thüringen	11.771	625	5,3	2.464	20,9	187	1,6	5.584	47,4	467	4,0	489	4,2	22	0,2	1.933	16,4
Deutschland	373.233	16.223	4,3	213.564	57,2	29.526	7,9	44.239	11,9	9.659	2,6	19.414	5,2	973	0,3	39.635	10,6
Westl. BL	290.212	6.100	2,1	195.050	67,2	15.766	5,4	23.545	8,1	6.537	2,3	14.252	4,9	783	0,3	28.179	9,7
Östl. BL	83.021	10.123	12,2	18.514	22,3	13.760	16,6	20.694	24,9	3.122	3,8	5.162	6,2	190	0,2	11.456	13,8

¹ Ohne das Personal in Schulhorten in Berlin (West und Ost), Sachsen-Anhalt und Thüringen.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Fachserie 13, Reihe 6.3.1, Stuttgart 2002; eigene Berechnungen

Tab.: 7.14: Tätige Personen in Tageseinrichtungen für Kinder in den vier altersbezogenen Arbeitsbereichen nach Berufsabschluss und Bundesländern (31.12.1994, 31.12.1998; in Prozent von insgesamt)

	Dipl.- Sozialpädagog- Innen u.a.		ErzieherInnen, Heilpädagog- Innen		Kinderpfleger- Innen, Assis- tentInnen im Sozialwesen		Sonstige Sozial- und Erziehungsberufe		Verwaltungs- und Büroberufe		Wirtschaftler- Innen u.a.		Praktikan. im Anerken- nungs-/ noch in Ausbildung		Ohne abge- schlossene Ausbildung	
	1994	1998	1994	1998	1994	1998	1994	1998	1994	1998	1994	1998	1994	1998	1994	1998
Baden-Württ.	1,8	1,9	49,9	61,8 ¹	9,7	/ ¹	2,0	1,6	/	/	0,5	1,9	13,3	14,0	22,8	18,8
Bayern	2,4	2,5	45,2	47,2	35,9	36,5	3,8	2,6	0,4	0,2	0,2	0,3	7,2	6,5	4,9	4,2
Berlin	2,3	2,6	62,4	69,0	2,1	1,8	18,2	14,3	0,8	0,5	0,6	0,8	2,5	1,8	11,1	9,2
Berlin West	/	3,2	/	70,2	/	2,2	/	10,8	/	0,5	/	1,0	/	2,1	/	9,9
Berlin Ost	/	1,5	/	67,0	/	1,3	/	20,0	/	0,5	/	0,4	/	1,2	/	8,1
Brandenburg	2,1	1,7	71,8	78,2	1,4	1,1	16,1	13,3	0,3	0,2	0,7	1,2	0,7	0,8	6,8	3,7
Bremen	13,3	12,2	44,2	44,8	4,9	5,2	13,9	11,4	1,3	1,0	2,2	1,9	7,2	8,6	13,0	14,9
Hamburg	6,6	7,8	41,6	46,5	17,8	16,3	10,5	11,4	1,5	0,5	3,0	3,3	5,9	4,3	13,1	10,0
Hessen	6,1	6,3	50,4	52,8	10,3	8,5	7,4	8,1	0,6	0,3	0,7	1,2	8,8	8,4	15,5	4,3
Meckl-Vorp.	1,5	1,6	76,6	78,3	1,8	1,4	14,1	13,1	0,3	0,2	0,3	0,9	0,2	0,4	5,1	4,1
Niedersachsen	2,8	3,6	52,2	59,5	19,1	17,7	10,2	9,0	0,7	0,5	0,5	0,8	4,9	1,9	9,5	7,2
NRW	2,8	3,3	58,2	61,3	13,2	14,2	6,3	5,3	0,6	0,2	0,3	0,7	9,2	9,2	9,4	5,8
Rheinland-Pfalz	2,8	2,3	58,0	58,8	13,9	11,9	6,1	6,3	0,3	0,3	0,9	1,8	8,7	9,6	9,4	9,1
Saarland	1,6	1,8	54,6	59,2	26,0	24,5	2,3	2,4	0,1	/	<0,1	0,2	5,5	8,4	9,9	3,5
Sachsen	1,7	1,1	71,9	78,8	1,2	0,9	18,8	14,7	0,4	0,3	0,1	0,4	1,0	0,7	4,9	3,0
Sachsen-Anhalt	0,7	0,8	75,3	89,5	1,8	0,1	15,1	6,9	0,3	0,1	0,2	0,5	0,7	0,3	5,8	1,8
Schlesw.-Hol.	4,3	4,7	44,0	53,5	13,5	17,7	12,5	10,4	1,7	0,7	1,1	1,6	5,2	1,3	17,7	10,1
Thüringen	0,6	0,8	71,7	78,4	1,1	0,8	19,6	14,8	0,3	0,2	0,5	1,0	0,7	1,1	5,6	2,9
Deutschland	2,7	3,0	58,2	62,3	11,5	11,3	9,9	7,4	0,5	0,3	0,5	1,0	6,1	6,4	10,5	8,3
Westliche BL	3,1	3,5	52,6	57,5	15,4	14,3	7,2	5,7	0,6	0,3	0,6	1,1	8,2	8,0	12,4	9,7
Östliche BL	1,42	1,2	73,12	79,3	1,42	0,9	17,12	13,4	0,42	0,2	0,32	0,7	0,72	0,7	5,62	3,6

1 KinderpflegerInnen in Baden-Württemberg sind bei ErzieherInnen enthalten.

2 Ohne die Schulhorte in Berlin (West und Ost), Sachsen-Anhalt und Thüringen.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Fachserie 13, Reihe 6.3.1, Stuttgart 2002; eigene Berechnungen

Die Hauptberufsgruppe sind ErzieherInnen (inklusive HeilpädagogInnen), ihr Anteil ist (in Deutschland insgesamt) rund fünfmal so hoch wie der Anteil an KinderpflegerInnen/AssistentInnen im Sozialwesen, deren Qualifikation geringer ist. In den neuen Bundesländern ist das Ausbildungsniveau deutlich höher als im früheren Bundesgebiet, da die Berufsgruppe der KinderpflegerInnen/AssistentInnen im Sozialwesen dort kaum vorkommt. In den neuen Bundesländern ist grundsätzlich der Anteil an ErzieherInnen (einschl. HeilpädagogInnen) in allen Erziehungsbereichen höher als im früheren Bundesgebiet, aber im Osten wie im Westen ist er jeweils in der Kindergarten- und Horterziehung etwas höher als in der frühkindlichen Erziehung und der Erziehung in altersgemischten Gruppen.

Ausgerechnet in der Arbeit mit den jüngsten Kindern bzw. mit altersgemischten Gruppen, die einerseits wegen der großen Altersstreuung besonders hohe Anforderungen an das Personal stellen und andererseits wiederum im Platzangebot für die jüngsten Kinder die größte Rolle spielen (vgl. Kap. 7.1), ist eher schlechter qualifiziertes Personal eingesetzt als im Kindergarten- und Hortbereich. Auch der Anteil des Personals ohne abgeschlossene Berufsausbildung ist bei den jüngsten Kindern jeweils etwas größer als in den anderen Arbeitsbereichen. Da in den ersten Lebensjahren wesentliche Grundlagen für die weitere Entwicklung gelegt werden, sollte hier das Personal am besten qualifiziert sein.

Seit 1998 liegen erstmalig auch Daten über den Einsatz der unterschiedlichen Berufsgruppen als Gruppenleitung oder als Zweit-/Ergänzungskraft in den altersbezogenen sozialpädagogischen Arbeitsbereichen (frühkindliche Erziehung, Kindergartenerziehung, Horterziehung, Erziehung in alterserweiterten Gruppen) vor (vgl. DJI 2002: 187ff.). „Demnach befinden sich in rund 90% der Fälle Erzieherinnen auf Gruppenleitungsstellen, so dass in dieser Hinsicht ein klares und eindeutiges Personalkonzept sichtbar wird. (Dies gilt in noch ausgeprägterer Form für die neuen Länder.) Ungleich disparater ist die Verteilung unterdessen bei den Zweitkräften, bei denen in den westlichen Bundesländern zwar ebenfalls die ErzieherInnen die größte Einzelgruppe darstellen (39%), jedoch in der Summe die Personalgruppen unterhalb dieses Ausbildungsniveaus mit zusammen 53% die Mehrheit ausmachen, angeführt von KinderpflegerInnen (29%), gefolgt von den Auszubildenden und PraktikantInnen (17%) sowie dem unausgebildeten Personal (7%)“ (Bissinger 2002: 62).

„Die Länderprofile ergeben kein ermutigendes Bild in Bezug auf die Personalsituation, vor allem im früheren Bundesgebiet. Die Diskussion um die Verbesserung der Erzieher/inn/en-Ausbildung, die seit ein paar Jahren die Fachdiskussion beherrscht, trifft nur einen Teil des Problems von nicht ausreichender Qualifizierung, den Kern der noch schlechteren Qualifizierung von Zweit- und Ergänzungskräften, die zu einem großen Teil noch nicht einmal irgendeine Ausbildung bzw. keine abgeschlossene Ausbildung haben, lässt sie unberührt“ (DJI 2002: 196). Mit Blick auf den Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen scheint es völlig unangemessen, mit Personalkonzepten zu arbeiten, die Zweit- oder Ergänzungskräfte ohne abgeschlossene Ausbildung zulassen, wie es in vielen Bundesländern üblich ist.

Wenn der Bildungsbericht sich auf die neue Bildungsdebatte bezieht, muss er thematisieren, welche Anforderungen dort an die Qualifizierung des Personals gestellt werden. Die herkömmliche ErzieherInnen-Ausbildung kann dem

Anspruch, „Bildungs-ArbeiterInnen“ auszubilden (vgl. Behr/Knauer/Rauschenbach 1996), kaum gerecht werden, und zwar um so weniger, je mehr die Ausbildung als traditioneller Schulbetrieb organisiert ist. Der Perspektivenwechsel von der üblichen Beschäftigungspädagogik im Kindergarten zur Verfolgung der Bildungsinteressen der Kinder erfordert Qualifikationen, die sich die meisten ErzieherInnen – aber auch LehrerInnen in der ErzieherInnen-Ausbildung, FortbildnerInnen, FachberaterInnen und WissenschaftlerInnen – erst aneignen müssen (vgl. dazu z.B. die Ergebnisse des Projekts von INFANS „Zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen“ (vgl. Laewen/Andres 2002a und b) oder des Projekts des Deutschen Jugendinstituts zum „Konfliktverhalten von Kindern in Kindertagesstätten“ (vgl. Dittrich/Dörfler/Schneider 2001 und 2002; Dörfler/Dittrich/Schneider 2002; Schneider 2003). Der neue Bildungsbegriff und was er für die Gestaltung der Kindertageseinrichtungen als Bildungsorte bedeutet, muss erst noch in der Praxis verbreitet werden. Es bedarf intensiver Projekt- und Fortbildungsarbeit, um ErzieherInnen dazu zu ermuntern und sie dabei zu begleiten und zu unterstützen, einen neuen Blick auf die Kinder einzunehmen, um Themen der Kinder, die Fähigkeiten, Interessen und Lernwege der Kinder kennen zu lernen und die Kinder als „Forscher, Künstler, Konstrukteure“ (vgl. Laewen/Andres 2002a) zu erkennen und anzuerkennen. Es müssen neue Verfahren und Instrumente entwickelt werden, um ErzieherInnen neue Erfahrungen zu ermöglichen, die dazu beitragen, dass sie sich selbst als Praxis-ForscherInnen betätigen und aus ihren Beobachtungen und Aufzeichnungen Schlüsse für die Planung von Bildungsgelegenheiten der Kinder ziehen können.

Wenn Kindertageseinrichtungen empirisch als Bildungsorte ausgewiesen werden sollen, muss das Personal die Bildungsaktivitäten und Lernfortschritte der einzelnen Kinder dokumentieren und individuelle Portfolios erstellen. Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft verwendet dafür den Begriff „Bildungsbuch“ (vgl. GEW 2002). In Deutschland wird erst vereinzelt begonnen, geeignete Verfahren auszuprobieren (vgl. Leu 2002b). Rahmenpläne für die Bildung in Kindertageseinrichtungen, auf die sich das Erfassen von Bildungsbiographien der Kinder während der Krippen- und Kindergartenzeit beziehen könnte, entstehen gerade erst (vgl. Kap. 8.5).

Parallel zu Bemühungen, das Ausbildungsniveau anzuheben, sind Projekte und Teamfortbildungen durchzuführen oder mehr Fachberatungskapazität zur Verfügung zu stellen, um die Qualifikation von ErzieherInnen zur Unterstützung der Bildungsprozesse bei Kindern praxisbegleitend zu verbessern, wenn gewünscht ist, dass „Kindertageseinrichtungen mehr als bisher zu Einrichtungen der frühkindlichen Bildung werden“ (Bundesregierung, Koalitionsvertrag 2002).

Ein wichtiger Gegenstand von Bildungsberichterstattung sind deshalb Erhebungen zu den Fortbildungsangeboten für ErzieherInnen, um einen Überblick darüber zu gewinnen, welche Fortbildungen angeboten werden, wie viel Personal daran teilnimmt, wie sich die fachpolitischen Themen ändern und was aktuelle Themen von ErzieherInnen sind. Eine solche Befragung wäre am ehesten auf der Ebene der Anbieter durchzuführen. Auf Einrichtungsebene könnte erhoben werden, wie häufig das Personal an Fortbildungs- und Supervisionsveranstaltungen teilnimmt und Fachberatung in Anspruch nimmt.

Im Vergleich mit dem europäischen Ausland ist in Deutschland die Grundausbildung für das Fachpersonal in Tageseinrichtungen für Kinder als ErzieherInnen-Ausbildung an Fachschulen oder Fachakademien formal niedrig angesetzt. Die üblichen Fachkräfte mit Gruppenverantwortung sind ErzieherInnen. Für den Elementarbereich werden in den Ländern der Europäischen Union „die verantwortlichen Fachkräfte im Haupttätigkeitsfeld von deutschen Erzieherinnen – d.h. in Tageseinrichtungen für Kinder in den Jahren vor der Pflichtschule – überwiegend auf Hochschulniveau ausgebildet. ... Schulische Zugangsvoraussetzung für diese Ausbildungsgänge ist in der Regel ein Abschlusszeugnis des Allgemeinbildenden Sekundarbereichs II oder ein gleichwertiges Zeugnis. ... In zwei Ländern (Deutschland, Österreich) werden die entsprechenden Fachkräfte unterhalb des Hochschulniveaus ausgebildet – als Generalisten für verschiedene sozialpädagogische Arbeitsfelder (in Österreich nur bedingt)“ (Oberhuemer 1999: 10). Aber immerhin ist in Deutschland wenigstens für die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren kein niedrigeres Ausbildungsniveau vorgesehen als für die Arbeit mit älteren Kindern, wie in der Mehrzahl der EU-Länder, die Personal für Kinder im Krippenalter meistens im sozialpflegerischen und/oder im paramedizinischen Bereich ansiedeln: „Nur in Dänemark, Deutschland, Finnland, Schweden und Spanien (mit Einschränkung auch in Österreich) werden die Fachkräfte gleichermaßen für die Gruppe der 0- bis 6-jährigen (in Deutschland und Dänemark auch darüber hinaus) ausgebildet“ (ebd.: 12). Dennoch ist auch in Deutschland das Qualifikationsniveau für die Betreuung, Bildung und Erziehung von Kindern unter drei Jahren in Tageseinrichtungen faktisch schlechter als bei älteren Kindern, weil mehr unausgebildetes oder unter dem Niveau von ErzieherInnen ausgebildetes Personal eingesetzt wird.

Diese Informationen zur Qualifikation von Fachkräften für die Kindertagesbetreuung in anderen europäischen Ländern beruhen auf Ergebnissen eines vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) geförderten Projekts zu „Erzieherausbildung in den Ländern der Europäischen Union“ am Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP). Seit es auf Grund der europäischen Richtlinie 92/51/EWG über die Anerkennung beruflicher Abschlüsse im Prinzip möglich ist, dass ErzieherInnen ohne unnötige bürokratische Hürden in einem anderen EU-Land arbeiten oder dass Fachkräfte aus anderen EU-Ländern in deutschen Kindertageseinrichtungen eingesetzt werden können (ebd.: 7), ist es notwendig geworden, sich mit den verschiedenen Ausbildungsgängen in europäischen Ländern zu befassen.

7.4.3 Fazit

Wie einleitend zu diesem Abschnitt bereits erwähnt, enthält die Kinder- und Jugendhilfestatistik vergleichsweise differenzierte Informationen über das Personal in Kindertageseinrichtungen. Trotzdem bleibt eine Reihe von Fragen offen, die gerade im Hinblick auf die Einschätzung der Qualität von Angeboten wichtig sind. Die dazu im Folgenden genannten Aspekte dürften allerdings nicht im Rahmen einer Erweiterung der amtlichen Statistik zu behandeln sein, sondern machen jeweils spezielle Untersuchungen bzw. Erhebungen in ausgewählten Regionen bzw. bei Trägern von Kindertageseinrichtungen erforderlich,

die im Hinblick auf eine Bildungsberichterstattung mit einer entsprechenden Systematik durchzuführen wären. Wichtige Fragen in diesem Zusammenhang beziehen sich auf

- die Erfassung von Fortbildungsangeboten und auf die Frage, in welchem Umfang sie von welchen Fachkräften genutzt werden;
- den Umfang angebotener Fachberatung und auf die Frage, wer dieses Angebot in welchem Umfang in Anspruch nimmt;
- den Personalschlüssel und den Umfang „kinderfreier“ Zeiten, die zur Vor- und Nachbereitung und für die Zusammenarbeit mit den Eltern genutzt werden;
- einen aktuellen Vergleich von Qualifikationsanforderungen und Berufskarrieren von Fachkräften in Kindertageseinrichtungen in Deutschland und in anderen Ländern;
- den geringen Männeranteil bei Fachkräften in Kindertageseinrichtungen, der immer wieder beklagt, aber kaum näher untersucht wird.

7.5 Bevölkerungsprognosen und zukünftiger Bedarf

Der Bedarf an Plätzen in Tageseinrichtungen für Kinder und in Tagespflege ergibt sich aus vielfältigen Faktoren. Insbesondere im Bereich der Kindergärten ist auf Grund des Rechtsanspruchs auf einen Kindergartenplatz die Anzahl der Kinder in der Bevölkerung ein zentraler Faktor. Solange die Anzahl der Kinder im Kindergartenalter (3 Jahre bis zum Schuleintritt) relativ konstant bleibt, hat dieser Faktor kaum eine Bedeutung. Die Bevölkerungsvorausrechnungen der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder lassen allerdings begründet erwarten, dass sich bis zum Jahre 2010 merkliche Veränderungen ergeben werden. Dabei werden in den westlichen und östlichen Bundesländern gegenläufige Tendenzen erwartet. In den westlichen Bundesländern wird die Anzahl der Kinder im Kindergartenalter um bis zu 25% zurückgehen und in den östlichen Bundesländern um ca. 18% ansteigen.

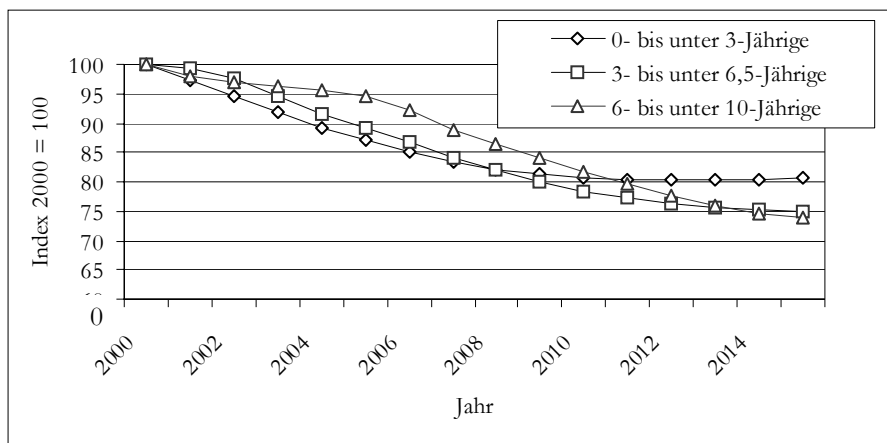
Als Basis für die Berechnungen der zukünftigen Bevölkerungsentwicklung sollten die Bevölkerungsvorausrechnungen der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder herangezogen werden. Diese werden ca. alle vier Jahre den sich entwickelnden Gegebenheit angepasst. Zurzeit steht auf der Ebene der Bundesländer die 9. koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung mit der Basis 01.01.98 zur Verfügung. Die Ergebnisse der 10. koordinierten Bevölkerungsvorausberechnung mit der Basis 31.12.01 liegen bisher nur für Gesamtdeutschland als Vorabergebnis vor. Die Differenzierung der Ergebnisse nach einzelnen Bundesländern sowie den westlichen und östlichen Bundesländern wird erst im Dezember 2003 vorliegen. Deshalb muss in den nachfolgenden Berechnungen auf die 9. koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung zurückgegriffen werden.

(1) Alte Bundesländer

In den alten Bundesländern ist ein Rückgang für alle relevanten Altersgruppen zu erwarten. Die Anzahl der Kindergartenkinder wird kontinuierlich zwischen den Jahren 2000 und 2012 um 25% sinken. Die Anzahl der Hortkinder wird

nach dem Rückgang in den letzten Jahren das derzeitige Niveau voraussichtlich bis 2005 halten, um dann anschließend deutlich bis auf rund 75% des Ausgangswertes von 2000 abzunehmen. Der Rückgang der unter 3-Jährigen wird sich noch bis 2011 weiter fortsetzen, bis zu diesem Zeitpunkt geht die Anzahl bis auf 80% des Ausgangswertes mit der Basis 2000 zurück.

Abb. 7.4: Entwicklung der relevanten Altersgruppen für Kindertageseinrichtungen bis zum Jahr 2015 (westliche Bundesländer; Index 2000=100)



Quelle: Statistisches Bundesamt: 9. koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung (Variante 1), Wiesbaden 2000

Die Darstellung der Indexwerte lässt nicht erkennen, um welche quantitative Ausdehnung es sich handelt. Vergewenwärtigt man sich die absoluten Zahlen der Kindergartenkinder, gewinnt der Rückgang noch ein ganz andere Dimension. Bis zum Jahr 2015 werden wir in den alten Ländern vermutlich mit rund 615.000 Kindergartenkindern weniger rechnen müssen als im Jahr 2000. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass die hier gezeigte Form der Analyse hoch aggregierter Daten nur generelle Entwicklungen deutlich machen kann. Unterschiedliche regionale Entwicklungen bleiben hierbei unberücksichtigt. Deshalb können die dargestellten allgemeinen Berechnungen für das konkrete Handeln vor Ort, z.B. im Rahmen der kommunalen Jugendhilfeplanung, nur als Anregung verstanden werden, sich in den unterschiedlichen Arbeitsfeldern mit der eigenen Situation durch gesonderte Berechnungen auseinander zu setzen.

Berücksichtigt man, dass im Zuge der Umsetzung des Rechtsanspruchs auf einen Kindergartenplatz Ende 1998 für 86,6% der 3- bis unter 6,5-Jährigen in den alten Ländern Plätze zur Verfügung standen, wird sehr schnell deutlich, welche Brisanz hinter diesen Zahlen steckt: Bei einer Eins-zu-eins-Umsetzung ginge es um einen erheblichen Abbau an Plätzen, Einrichtungen und Personal in Bezug auf den Kindergartenbereich. Für den Krippen- und Hortbereich nehmen zwar auch die Altersgruppen im gleichen Umfang ab, aber auf Grund des in diesen beiden Bereichen überaus geringen Platzangebotes – die Versorgungsquote beträgt Ende 1998 bei den unter 3-Jährigen 2,8% und bei den 6- bis unter 10-Jährigen 5,9% – ist nicht mit einem Rückgang der Belegungszahlen zu rechnen.

Angesichts dieser zu erwartenden Entwicklung bei den Kindergartenkindern drängt sich fachlich wie politisch die Frage nach den Konsequenzen auf. Drei Optionen sind – jenseits des reinen Finanzabbaus – zumindest denkbar:

1. Zum einen bestünde die Möglichkeit, die Gegebenheiten so zu belassen und die Gruppengrößen zu reduzieren, um die Arbeitsbedingungen in den Tageseinrichtungen zu verbessern.
2. Zum anderen könnte man im Bewusstsein des Anstiegs der Kosten der öffentlichen Hand für die Tageseinrichtungen für Kinder eine Umschichtung der Finanzmittel innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe in den Blick nehmen.
3. Darüber hinaus wäre denkbar, die Versorgung im Rahmen der Kindertageseinrichtungen zu Gunsten der unter 3-Jährigen und der 6- bis unter 10-Jährigen auszubauen, um die vorherrschende Unterversorgung zu mindern.

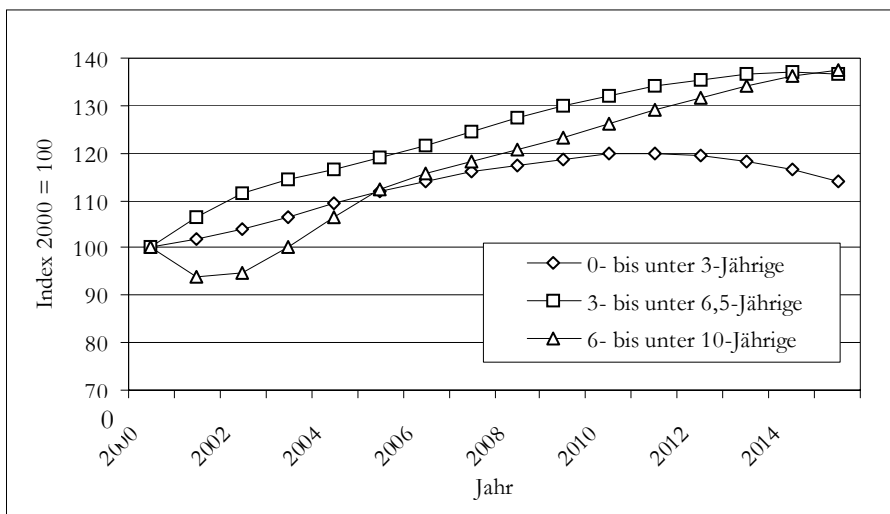
Sofern man die frei werdenden Ressourcen an Kindergartenplätzen tatsächlich für die Ausweitung des Platzangebotes bei den unter 3- bzw. den über 6-Jährigen nutzen will, könnten für die Krippenkinder nach Angaben von Rauschenbach/Schilling (2001b) bis 2010 rein rechnerisch ca. 85.000 Plätze umgewandelt werden. Die Konsequenz wäre ein Anstieg der Versorgungsquote von 2,8% auf 9,1% in diesem Bereich. Für die Altersgruppe der 6- bis unter 10-Jährigen wäre es möglich, ab dem Jahr 2002 bis 2010 ca. 170.000 zusätzliche Plätze für diese Altersgruppe zu schaffen und damit einen Anstieg der Versorgungsquote von 5,9% auf 14% zu erreichen. Würde man – angesichts der Tendenz, dass die Betreuungsangebote für 6- bis unter 10-Jährige an den Grundschulen (offene Ganztagsgrundschule) ansiedelt werden sollen – das gesamte Potenzial an frei werdenden Plätzen für unter 3-Jährige einsetzen, könnten ca. 170.000 Plätze für unter 3-Jährige geschaffen werden, was einer Versorgungsquote von ca. 15% im Jahre 2010 entsprechen würde. Bezüglich dieses Umwandlungspotenzials ist allerdings darauf hinzuweisen, dass es sich hierbei um eine rein rechnerische Größe handelt. Es ist zu erwarten, dass das Umwandlungspotenzial geringer ausfällt, da nicht unbedingt dort, wo Plätze auf Grund des demographischen Rückgangs nicht mehr benötigt werden, auch Plätze für unter 3-Jährige benötigt werden.

(2) Neue Bundesländer

Als generelle Tendenz erwartet die Bevölkerungsvorausschätzung in den neuen Bundesländern, dass in den nächsten Jahren die Anzahl der geborenen Kinder wieder ansteigt, sofern sich die Geburtenrate in diesem Landesteil wie erwartet bis 2005 an die der alten Länder angleicht. Unter dieser Voraussetzung wird die Anzahl der geborenen Kinder von 107.000 im Jahre 2000 auf 127.000 im Jahre 2010 zunehmen und damit um 18% ansteigen. Bezüglich der ostdeutschen Bundesländer ist allerdings zu berücksichtigen, dass die Entwicklung für die einzelnen Bundesländer sehr unterschiedlich ausfallen wird. Der stärkste Anstieg wird in Brandenburg erwartet, wo die unter 1-Jährigen mit der Basis 2000 voraussichtlich bis zum Jahr 2011 um 32% steigen. Deutlich geringere Steigerungsraten zwischen 14% und 18% werden in den anderen Bundesländern vorausgesagt. Diese Länderdifferenzen lassen erkennen, dass bei der Analyse der Bevölkerungsentwicklung deutliche regionale Unterschiede auftreten können, die bis auf Gemeindeebene zu beobachten sind.

Abb.7.5: Entwicklung der relevanten Altersgruppen für Kindertageseinrichtungen bis zum Jahr 2015 (östliche Bundesländer; Index 2000=100)

Quelle: Statistisches Bundesamt: 9. koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung (Variante 1), Wiesbaden 2000



Die steigenden Geburtenzahlen in den ostdeutschen Bundesländern wirken sich auf die Altersgruppen der Krippen-, Kindergarten- und Hortkinder zeitlich versetzt aus. Der stärkste Zuwachs aus Sicht des Basisjahres 2000 ist nach der Bevölkerungsvorausberechnung bei den 3- bis unter 6,5-Jährigen mit einem Anstieg von fast 36% bis zum Jahre 2015 zu erwarten. Bei den unter 3-Jährigen fällt der Zuwachs ab 2000 mit 20% bis zum Jahre 2011 etwas geringer aus, da er bereits zeitlich früher eingesetzt hat. Im Hortbereich werden die Kinderzahlen der 6- bis unter und 10-Jährigen ebenfalls um 35% steigen. Eine Betrachtung der kumulativen Veränderung in Bezug auf die Anzahl der Kindergartenkinder verdeutlicht, dass die Anzahl der 3- bis unter 6,5-Jährigen zwischen 2000 und 2015 um rund 120.000 Kinder zunimmt.

Diese Entwicklung wird Auswirkungen auf den Platz- und Personalbedarf nach sich ziehen. Unter Berücksichtigung konstanter Versorgungsquoten und des aktuellen Personalschlüssels wird sich ab 2003 bis 2010 auf Grund der dann wieder stärker besetzten Altersgruppen ein zusätzlicher Personalbedarf ergeben. Ein besonderes Problem stellt jedoch die Altersstruktur der sozialpädagogischen Fachkräfte im Gruppendienst in Kindertageseinrichtungen dar. Infolge des dramatischen Geburteneinbruchs bis Mitte der 1990-Jahre und des daraus resultierenden geringeren Fachkräftebedarfs, wurden zu dieser Zeit in erster Linie jüngere Fachkräfte entlassen und für ältere MitarbeiterInnen Vorruhestandsregelungen umgesetzt. Somit entstand eine relativ homogene Altersstruktur des Fachpersonals, die Ende 1998 schon dadurch gekennzeichnet war, dass bereits rund 60% aller Fachkräfte (gerechnet in Vollzeitstellen) 40 Jahre und älter waren (vgl. Kap. 7.4.1).

Die Überalterung wird zwangsläufig dazu führen, dass in naher Zukunft eine nicht unerhebliche Anzahl von Fachkräften in Rente gehen wird und sich somit schon jetzt ein Fachkräftemangel abzeichnet. Hier muss beachtet werden, dass auch diese Berechnungen nur den Status Quo wiedergeben und eine Verschie-

bung des Rentenalters auch eine entsprechende Veränderung in Bezug auf den Altersausschied bedeutet.

In Anbetracht des Altersaufbaus des Personals ist mit einem altersbedingten Ausschied von jährlich ca. 1.800 Vollzeitstellen zu rechnen. Selbst wenn man berücksichtigt, dass die „Zwangsteilzeitarbeit“ in Form von 30- bzw. 32-Stundenstellen, die Mitte der 1990er-Jahre zur Verhinderung eines noch größeren Stellenabbaus eingeführt wurde, zwischen 2001 und 2005 wieder nach und nach in Vollzeitstellen überführt wird, ergibt sich bis 2005 insgesamt ein bereinigter Mehrbedarf von rund 9.000 Vollzeitstellen im Bereich der ostdeutschen Kindertageseinrichtungen. Dieser Personalbedarf wird dann nach 2005 noch deutlich steigen, da der Anteil des Fachpersonals, welches altershalber ausscheiden wird, noch einmal zunimmt. Deshalb muss man davon ausgehen, dass bis zum Jahre 2010 ein Personalbedarf von rund 30.000 Vollzeitstellen entsteht (vgl. BMFSFJ 2002a: 120).

Vergegenwärtigt man sich in diesem Zusammenhang die Ausbildungssituation der ErzieherInnen in den neuen Bundesländern, so zeigt sich, dass der notwendige Bedarf vor dem Hintergrund der jetzigen Ausbildungssituation nicht gedeckt werden kann. An Fachschulen für Sozialpädagogik wurden im Schuljahr 2000/2001 rund 700 ErzieherInnen ausgebildet. Rechnet man diese Anzahl für die nächsten zehn Jahre hoch, stünden somit 7.000 neu ausgebildete ErzieherInnen zur Verfügung. Damit wird eine erhebliche Differenz zum errechneten Bedarf deutlich. Hier gilt es zu überlegen, welche Konsequenzen diese Entwicklung, z.B. in Bezug auf die Verstärkung der Werbung für diesen Ausbildungsberuf nach sich ziehen muss.

7.6 Vergleich mit anderen europäischen Ländern

In den 80er-Jahren wurde in der Europäischen Gemeinschaft im Rahmen des Netzwerks Kinderbetreuung erstmals der Versuch unternommen, den Bereich der Kindertagesbetreuung nach einem gemeinsamen Schema für alle Mitgliedsländer darzustellen. Dies stellte sich bei der unterschiedlichen Angebotsstruktur als außerordentlich schwieriges Unterfangen heraus, da zunächst erst einmal geklärt werden musste, was sich hinter den verschiedenen Namen für Tageseinrichtungen in den einzelnen Ländern an strukturellen Merkmalen verbarg und wieweit die verschiedenen Angebote (Childcare Services) miteinander vergleichbar und auf einen Begriff zu bringen waren. Schon die Alterszuordnungen waren nicht einheitlich, geschweige denn die Zuständigkeiten, Finanzierungen oder die Personalausstattung (vgl. Moss 1988; Netzwerk der Europäischen Kommission für Kinderbetreuung 1996). Auch heute noch bestehen diese Schwierigkeiten, so dass es notwendig ist, Länderporträts zu erstellen, um zu erklären, was Vergleichstabellen zu ausgewählten Merkmalen überhaupt aussagen können. In diesem Kapitel wird zunächst versucht, einen Überblick über die Datenlage und das Problem der Vergleichbarkeit zu geben. Daran anschließend werden Datenquellen der Europäischen Kommission und der Organisation für wirtschaftliche Entwicklung und Zusammenarbeit (OECD) genauer dargestellt.

7.6.1 Überblick

Oberhuemer/Ulich stellen in ihrem Überblick „Kinderbetreuung in Europa“ zunächst eine gemeinsame Linie der Entwicklung außerhäuslicher Betreuung in den meisten europäischen Ländern heraus: „Im Zuge der Verstädterung und der Verbreitung von außerhäuslicher Frauenarbeit in den großen Industriezentren entstanden Betreuungseinrichtungen als Reaktion auf die neuen sozialen Bedürfnisse und die sich verändernde Familienstruktur. Hauptziel dieser Einrichtungen war der Schutz und die Pflege bedürftiger Kinder (vor allem aus der neuen Arbeiterschicht) und deren religiös-moralische Unterweisung. ... Eine zweite, meist etwas später einsetzende Entwicklungslinie beruht auf frühpädagogischem Gedankengut, das vor allem die gebildete Mittelschicht erreichte: Das Konzept des Kindergartens als Lern- und Entwicklungschance für Kinder – basierend vor allem auf den Ideen von Friedrich Fröbel (1782–1852) und später von Montessori, Decroly und anderen“ (Oberhuemer/Ulich 1997: 15f.). Diese Entwicklung von der Bewahranstalt für bedürftige Kinder zum entwicklungsfördernden Kindergarten verlief in den einzelnen Ländern allerdings sehr unterschiedlich und bezog sich auch nicht in gleicher Weise auf alle Altersgruppen (für Deutschland vgl. dazu Kap. 8.6). In vielen europäischen Ländern wurde das Konzept eines entwicklungsfördernden Kindergartens zunächst nur für Kinder ab dem Alter von 3 bzw. 4 Jahren festgelegt, während außerfamiliäre Tagesbetreuung für die 0- bis 2-Jährigen bzw. 3-Jährigen in den meisten Ländern nach wie vor primär als Reaktion auf Defizite in der familiären Betreuungssituation gesehen wurde.

Im Laufe der letzten 30 bis 40 Jahre ist die gesellschaftliche Bedeutung dieses Bereichs familienergänzender Betreuung, Bildung und Erziehung von Kindern bis zum Schuleintritt ständig gewachsen. Dahinter stehen – wie bei der Entstehung dieser familienergänzenden Institutionen im 19. Jahrhundert – auch wieder gesellschaftliche Entwicklungen, die das Zusammenleben in den Familien und die von Familien erwarteten Leistungen verändert haben: Anhebung des Bildungsniveaus der Bevölkerung, wachsende Erwerbstätigkeit von Frauen, rückläufige Kinderzahlen, hohe Anforderungen an die Flexibilität und Mobilität von Erwerbstätigen usw. Insgesamt ist es dadurch in allen hochindustrialisierten Ländern zu einem erheblichen Ausbau des Angebots für die Betreuung von Kleinkindern gekommen. Die Einsicht in die große Bedeutung frühkindlicher Bildungsprozesse hat zudem den Aspekt der „Entwicklungsförderung“ bzw. Bildung zusätzlich in den Vordergrund gerückt, in Deutschland insbesondere nach dem PISA-Schock.

Das Interesse an international vergleichenden Informationen ist relativ neu. Das mag mit daran liegen, dass die Unterschiede in der Organisation und in den Zuständigkeiten für Institutionen zur familienergänzenden Betreuung, Bildung und Erziehung von kleinen Kindern zwischen den verschiedenen Ländern und zum Teil auch innerhalb außerordentlich groß sind, deutlich größer etwa als im Schulwesen, das auch schon eine erhebliche Vielfalt bietet.

Ein systematischer Überblick über die Angebote in 15 europäischen Ländern wurde von Oberhuemer/Ulich (1997) erarbeitet. Er enthält zum einen die Darstellung der länderspezifischen Angebotsformen und deren Entwicklung, zum anderen vergleichende Informationen über die Ausbildung und die Be-

rufsprofile der in Kindertageseinrichtungen beschäftigten Fachkräfte. Es zeigt sich, dass die Altersgruppe der 0- bis 6-Jährigen in der Regel noch einmal in Altersgruppen unterteilt wird, für die jeweils unterschiedliche administrative Zuständigkeiten gelten und unterschiedlich qualifizierte Angebote gemacht werden. „Für Kinder von 0 bis 2 Jahren sind in der Regel die sozialen Behörden zuständig ..., das Platzangebot ist meist gering ..., das Betreuungspersonal tendenziell auf einem etwas niedrigeren und eher paramedizinisch orientierten Ausbildungsniveau. Für Kinder über 2 oder 3 Jahren bis zum Schulalter expandieren die Betreuungsangebote zum Teil bis zu einer Versorgung von fast 100%; Bildungsaufgaben gehören zu den offiziellen Leitsätzen, und das Personal hat in der Regel eine pädagogisch ausgerichtete Ausbildung auf einem formal höheren Niveau“ (ebd.: 16). Die neueren Entwicklungen gehen dahin, solche Differenzierungen zu überwinden und für alle Altersgruppen gemeinsame Rahmenpläne zu entwickeln (vgl. OECD 2001b: 109). Dahinter steht u.a. die Einsicht, dass schon mit der Geburt entscheidende Bildungsprozesse einsetzen.

Grob lassen sich die Angebote in den verschiedenen Ländern zwei unterschiedlichen Entwicklungslinien zuordnen, die eher zu Angeboten im Sinne einer Vorschule und die vorrangig zu Angeboten im Sinne von Kindertageseinrichtungen geführt haben. Dabei wird in den offiziellen Richtlinien für beide Konzepte auf die Ideen verwiesen, wie sie von Fröbel bekannt sind, die sich auf eine ganzheitliche, sozial-emotionale und kognitive Förderung beziehen und die Bedeutung des Spiels für die kindliche Entwicklung hervorheben. In der Umsetzung dieser Ideen gibt es – je nach Konzept – erhebliche Unterschiede, sowohl in der administrativen Zuordnung von Einrichtungen als auch in der pädagogischen Praxis. „Die zum Bildungssystem gehörige Vorschule ist in der Regel ein für Eltern gebührenfreies Angebot mit einer fast hundertprozentigen Versorgungsquote (Frankreich, Belgien, Luxemburg, Italien) – zumindest für die 4- und 5-Jährigen. Bildung wird als Aufgabe des Staates gesehen, der dann direkt für ein ausreichendes Platzangebot zuständig ist“ (Oberhuemer/Ulich 1997: 19f.). Bei Kindertageseinrichtungen „verteilt sich die Verantwortung auch auf die Ebene der Gemeinden und karitativen Organisationen wie Kirchen und Wohlfahrtsverbände, und der Staat hat weniger direkte Einwirkungsmöglichkeiten“ (ebd.: 20). Diesen Einrichtungstypen „entsprechen auch unterschiedliche Konzepte des Aufgabenfeldes. Beim „Vorschultypus“ ist die Einschätzung des Entwicklungsstandes und der „Lernfortschritte“ von Kindern wichtiger als beim Typus „Kindertageseinrichtung“. Elternmitwirkung und Vernetzung im sozialen Umfeld spielen eher eine untergeordnete Rolle. Kindertageseinrichtungen haben dagegen den Anspruch, das individuelle, kindbezogene Bildungsangebot mit Elementen der Betreuung, Sozialarbeit und Gemeinwesenarbeit zu kombinieren“ (ebd.).

Aktuelle Tendenzen in einigen Ländern gehen dahin, eine an der Kindergartentradition orientierte Konzeption beizubehalten, die administrative Zuständigkeit aber in den Bildungsbereich zu verlegen. Ein Beispiel dafür ist Schweden, wo die Zuständigkeit für den Elementarbereich zur Zeit der Erhebung von Oberhuemer/Ulich noch beim Sozialministerium lag, inzwischen aber ins Bildungsministerium umressortiert wurde. Eine verstärkte Zusammenführung des Bildungs- und Elementarbereichs deutet sich seit einigen Jahren auch in einigen deutschen Bundesländern an, in denen die (zuvor zumeist getrennten) Fachmi-

nisterien für Schule – die Kultusministerien – auf der einen Seite und Kinder- und Jugendhilfe – die Jugendministerien – auf der anderen Seite zusammengeführt worden sind (z.B. Berlin, Brandenburg, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz). Die für einen Bildungsbericht wegweisende Frage dabei ist, ob es auf diesem Wege der administrativen Zusammenführung gelingt, im Bereich des Kindergartens einem nicht-schulischen Bildungskonzept mehr Nachdruck zu verleihen oder ob diese Entwicklungen lediglich zu einer Ausdehnung schulischer Bildungskonzepte auf den Elementarbereich führen. Mit Blick auf eine künftige Bildungsberichtserstattung für diesen Bereich ist es wichtig, Indikatoren zu entwickeln, mit denen sich derartige Prozesse beschreiben und unterscheiden lassen.²⁹

Eine Informationsquelle für Länderspezifika und grenzüberschreitende Gemeinsamkeiten in der Frühpädagogik sind neben der zitierten Arbeit von Oberhuemer/Ulich (1997) die Jahrbücher des Pestalozzi-Fröbel-Verbandes, die regelmäßig Berichte über Rahmenbedingungen, Konzepte und pädagogische Praxis in anderen Ländern enthalten. Der von Colberg-Schrader/Oberhuemer (2000) herausgegebene Band konzentriert sich ganz auf die Darstellung international unterschiedlicher Praxiskulturen, Ausbildungskonzepte und Initiativen. Eine systematische internationale Berichterstattung in diesem Bereich mit einheitlichen Indikatoren steckt aber erst in den Anfängen. Die dafür wichtigen Ansätze finden sich bei Veröffentlichungen der Europäischen Kommission und der Organisation für wirtschaftliche Entwicklung und Zusammenarbeit (OECD), auf die im Folgenden kurz eingegangen wird.

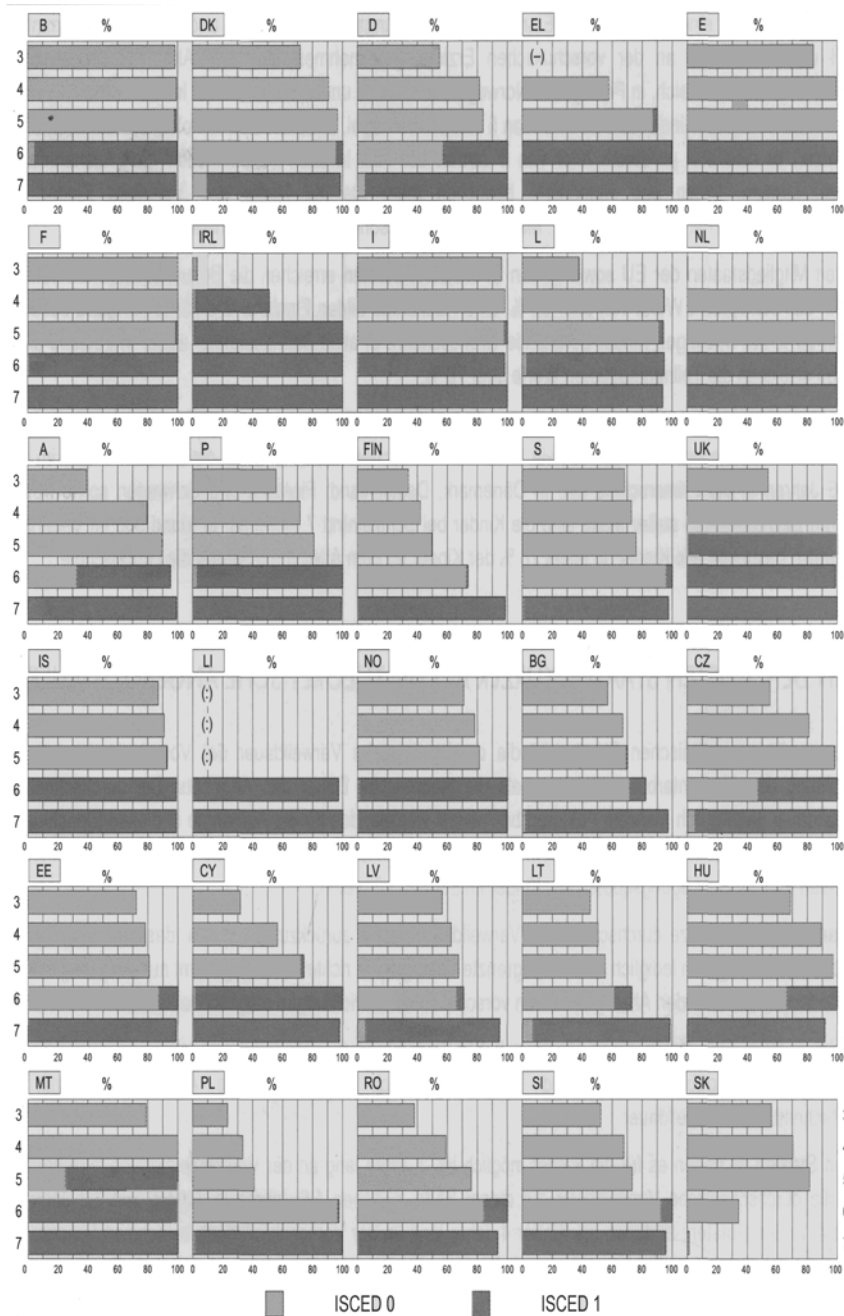
7.6.2 Veröffentlichungen der Europäischen Kommission

Seit 1994 veröffentlicht die Europäische Kommission den Bericht „Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa“. Die fünfte Ausgabe dieses Berichts, die 2002 erschienen ist, enthält einleitend einige Informationen über Merkmale des gesellschaftlichen Kontextes, die für eine Bildungsberichterstattung relevant sind, und über die unterschiedlichen Strukturen der Bildungseinrichtungen in den verschiedenen Ländern. Bei den Informationen über den gesellschaftlichen Kontext geht es v.a. um demographische Daten zur Anzahl von Kindern und Jugendlichen und zu ihrem Anteil an der Gesamtbevölkerung im internationalen Vergleich, um den Anteil der in Ausbildung befindlichen Jugendlichen im Vergleich zur Gesamtzahl der Jugendlichen und um Arbeitsverhältnisse (befristet/unbefristet) und Arbeitslosigkeit nach Altersgruppen.

In dem Abschnitt, der dem Elementarbereich (Europäische Kommission 2002: 43ff.) gewidmet ist, werden ausgewählte Statistiken dargestellt und beobachtbare Entwicklungen benannt. Als Beispiel zeigen wir hier Tabelle 7.6 zu Besuchsquoten.

²⁹ Ein weiteres wichtiges Thema ist die Ausbildung der Fachkräfte, die im Unterschied zu den ErzieherInnen in Deutschland in den meisten Ländern auf Hochschulniveau stattfindet (vgl. dazu Kap. 7.4.2 und 8.4; Rauschenbach/Behr/Knauer 1996).

Abb. 7.6: Besuchsquoten an Vorschuleinrichtungen mit Bildungsfunktion und an Einrichtungen der Primarbildung nach Alter (1999/2000)



Quelle: Eurostat, UOE und Bevölkerungsstatistik
Anmerkungen zu Abb. 7.6:

Irland: Im Allgemeinen gibt es keine öffentlichen Einrichtungen der ISCED-Stufe 0. Viele Kinder besuchen private Einrichtungen der ISCED-Stufe 0, worüber im Allgemeinen aber keine Daten vorliegen.

Italien: Es handelt sich um vorläufige Angaben.

Luxemburg: Die ISCED-Stufe 0 umfasst die „Früherziehung“, die sich an Kinder im Alter von 3 Jahren richtet. Ab 1998/99 wurden auch die öffentlich geförderten privaten Einrichtungen berücksichtigt.

Finnland: Die Verteilung nach Altersgruppen beruht teilweise auf Schätzungen.

Schweden: Auf der ISCED-Stufe 0 wurde jetzt eine neue Schulform eingerichtet: die Vorschulklasse (förskoleklass).

Vereinigtes Königreich: Es wurden nur die Kinder berücksichtigt, die eine schulische Einrichtung besuchen. Es müssen rund 30% Kinder im Alter von 3 Jahren hinzugezählt werden, die nicht-schulische Einrichtungen mit Bildungsfunktion besuchen.

Norwegen: Seit 1997/98 besteht eine Schulpflicht ab 6 Jahren.

Slowakei: ISCED 1 nicht nach Alter aufgeschlüsselt verfügbar.

Die Europäische Kommission stellt fest, dass die Bildungsbeteiligung der 4-Jährigen in den meisten EU-Staaten spektakulär gestiegen ist, wobei der Zeitraum des größten Anstiegs unterschiedlich ist. In Dänemark, Spanien, Österreich, Portugal, Finnland und Schweden hat sich die Bildungsbeteiligung für diese Altersgruppe seit 1970 jeweils mehr als verdoppelt. In anderen Staaten, deren Angebote in der Regel an einem Vorschulkonzept orientiert sind, fand die deutlichste Zunahme in den 60er- und 70er-Jahren statt. In Deutschland war die Zunahme zwischen 1989/1990 und 1999/2000 mit gut 10 Prozentpunkten überdurchschnittlich stark. Bei der Bildungsbeteiligung der 4-Jährigen von 1999/2000 liegt Deutschland mit 81,4% im Mittelfeld. Bemerkenswert ist, dass Finnland mit 41,9% eine sehr geringe Bildungsbeteiligung in dieser Altersstufe aufweist. Als allgemeine Tendenz zeigt sich deutlich, dass die Teilnahme an Angeboten mit zunehmendem Alter der Kinder steigt.

Weitere Berechnungen befassen sich mit der durchschnittlichen Verweildauer in Vorschuleinrichtungen und der theoretisch möglichen Nutzungsdauer des vorschulischen Angebots für Kinder im Alter von 3 bis 7 Jahren. Bei vielen Ländern mit einer theoretischen Nutzungsdauer von 3 Jahren liegen durchschnittliche Verweildauer und theoretisch mögliche Dauer des Angebots sehr nahe beieinander, so auch in Deutschland mit 2,9 : 3,0 Jahren (vgl. ebd.: 49). In den Ländern mit einer theoretisch möglichen Verweildauer von 4 Jahren sind die Unterschiede zur durchschnittlichen Verweildauer größer. Den unteren Wert markieren hier Finnland und Polen mit 2 Jahren, den oberen Dänemark mit 3,6 Jahren.

Eine zahlenmäßig vergleichende Darstellung gibt es zu den empfohlenen bzw. vorgeschriebenen Höchstwerten für die Betreuungsrelation an schulischen und nicht-schulischen Vorschuleinrichtungen mit Bildungsfunktion. Solche Vorgaben sind fast überall in gesetzlichen Regelungen festgelegt. „In den meisten Staaten schreiben die geläufigsten Normen vor, dass 20 bis 25 Kinder von einer erwachsenen Person betreut werden dürfen. Am günstigsten ist das Verhältnis in Finnland, Island, Norwegen und Lettland (mit weniger als 10 Kindern pro Betreuungsperson), und zwar unabhängig davon, ob es sich um schulische oder nicht-schulische Einrichtungen handelt. Am ungünstigsten ist das Verhältnis in Griechenland und Irland (mit 30 Kindern pro Betreuer)“ (ebd.: 51). Der

Wert für Deutschland liegt mit 15 Kindern pro Bezugsperson etwas unter dem Durchschnitt aller erfassten Länder.

Neben diesen quantitativen Darstellungen enthält der Bericht eine Reihe von Übersichten, die organisatorische und curriculare Fragen betreffen. So wird in einer Grafik die Vielfalt dieses Bereichs in den einzelnen Ländern anhand einer Differenzierung in „vorschulische Betreuung: Tagesstätten, Spielgruppen“, „nicht-schulische Vorschuleinrichtungen mit Bildungsfunktion“ und „schulische Einrichtungen“ dargestellt (ebd.: 44f.). Dabei zeigt sich zum einen, dass in manchen Ländern vor allem für Kinder ab drei Jahren nebeneinander verschiedene Angebotstypen bestehen, so in Schottland, Irland und Griechenland. Zum anderen macht diese Darstellung deutlich, dass weniger als die Hälfte der Länder für Kinder unter drei Jahren explizit Angebote mit „Bildungsfunktion“ bereithalten. Auch die deutschen Krippen werden hier nicht als Bildungsangebote geführt. Schließlich finden sich in dem Bericht auch international vergleichende Angaben über die Altersmischung der Gruppen und über curriculare Vorgaben.

7.6.3 Veröffentlichungen der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD)

1998 startete die OECD eine „Thematic Review of Early Childhood Education and Care Policy“ mit dem Ziel, internationale Informationen und Analysen bereitzustellen, um Maßnahmen zur Verbesserung von Angeboten im Bereich familienergänzender Frühpädagogik zu unterstützen. Ein wichtiger Anstoß für dieses Vorhaben kam von einer Konferenz der Bildungsminister, die 1996 zum Thema lebenslanges Lernen stattfand und bei der ein besonderer Akzent auf die Verbesserung des Zugangs zu und der Qualität von frühpädagogischen Angeboten in einer Partnerschaft mit den Herkunftsfamilien der Kinder gelegt wurde.

An einer ersten Studie beteiligten sich elf europäische Staaten und die USA. Als erste Grundlage der Berichterstattung wurden in diesen Ländern zunächst nationale Berichte erstellt. Sie bildeten die Informationsgrundlage, auf deren Basis Vertreter der OECD und internationale Experten in den jeweiligen Ländern Einrichtungen besichtigten und zahlreiche Gespräche mit unterschiedlichen Vertretern aus dem Feld der Kindertagesbetreuung führten. Anschließend hielt die Expertengruppe ihre Eindrücke und ihre Empfehlungen in „Country Notes“ fest. Sowohl diese Berichte als auch die in den Ländern erstellten Hintergrundberichte sind über die Internet-Seite der OECD zugänglich. Aus einer Zusammenschau dieser verschiedenen Unterlagen entstand der Bericht „Starting Strong“. Er ist das abschließende Produkt dieser 3-jährigen Arbeitsphase und stellt eine Analyse der wichtigsten Trends, Themen und Maßnahmen in den zwölf Ländern dar, die an dem Vorhaben teilgenommen haben (vgl. OECD 2001a: 3). Zurzeit läuft eine zweite Runde eines solchen internationalen Vergleichs, an dem sich auch Deutschland beteiligen wird.

Die Stärke dieser Berichte sind weniger quantitative Informationen als vielmehr eine differenzierte Sicht auf national unterschiedliche Formen der Betreuung, Bildung und Erziehung von Kindern und die damit korrespondierenden Debatten und absehbaren Entwicklungen. Die Themen, die in allen Berichten

behandelt werden, gliedern sich in fünf Teile. Im ersten Teil geht es um eine Darstellung des politischen Kontextes und des historischen Hintergrunds, vor dem die gegenwärtigen Angebote zur Betreuung, Erziehung und Bildung zu verstehen sind. In einem zweiten Abschnitt geht es unter der Überschrift „Policy Concerns“ im Besonderen um Fragen der Qualität und des Zugangs zu Betreuungsangeboten. Ein weiterer Fragenkomplex („Policy Approaches“) betrifft gesetzliche und administrative Regelungen, das in diesem Feld beschäftigte Personal, Curricula oder Bildungsprogramme und deren Implementierung, die Rolle, die Einbeziehung und Unterstützung von Familien und die Finanzierung. Der vierte Teil betrifft Fragen von Evaluation und Forschung, während im letzten Teil eine kurze Gesamtwürdigung des Systems von Betreuung, Erziehung und Bildung gegeben und aktuelle Entwicklungen aufgezeigt werden sollen. Zusätzlich zu diesen vorgegebenen Themen können auch Fragen aufgegriffen werden, denen eine besondere, landesspezifische Bedeutung zukommt.

Die zusammenfassende Aufbereitung der verschiedenen Länderberichte im Band „Starting Strong“ befasst sich kurz mit demographischen, ökonomischen und sozialen Trends und widmet sich dann breit einer Darstellung wichtiger Merkmale, Maßnahmen und Entwicklungen im Bereich der Betreuung, Erziehung und Bildung in der frühen Kindheit. Unter dem Aspekt demographischer, ökonomischer und sozialer Trends werden die zunehmende Zahl alter Menschen, die abnehmende Kinderzahl, Veränderungen in den Familienstrukturen und die wachsende Berufstätigkeit von Frauen dargestellt, ebenso die länderspezifischen Regelungen zu Mutterschaftsurlaub und Elternzeit. Bei der Beschreibung von Maßnahmen und Entwicklungen wird als erster Punkt die Ausweitung von Angeboten für die unterschiedlichen Altersgruppen vorgestellt. Als allgemeiner Trend wird hier konstatiert, dass die Länder versuchen, „to develop a) more flexible and diverse arrangements while addressing the regional and local variation in access and b) strategies to include children in need of special support“ (OECD 2001a: 8).

Ein weiterer Abschnitt ist der Frage der Qualitätsentwicklung gewidmet. Hier werden einerseits nationale Rahmenpläne als notwendige Elemente der Qualitätsentwicklung hervorgehoben. Andererseits wird festgestellt, dass „they need to be broad enough to allow individual settings to respond to the developmental needs and learning capacities of children“ (ebd.: 9). Festgestellt wird ein internationaler Trend zu einer extern validierten Selbstevaluation als Mittel der Qualitätsentwicklung. Weitere Abschnitte befassen sich mit dem Zusammenspiel unterschiedlicher Dienstleistungen, mit der Finanzierung der Systeme, der Verbesserung der Ausbildung und der Arbeitsbedingungen der Fachkräfte, den pädagogischen Rahmenplänen und der Öffnung der Einrichtungen für die Familien und das kommunale Umfeld.

Ein weiteres Instrument der Berichterstattung der OECD, das für den Bereich der Frühpädagogik wichtig ist, sind die „bildungspolitischen Analysen“ (vgl. OECD 2002). Sie gehen auf einen Beschluss der Bildungsminister von 2001 zurück, die Arbeit der OECD „im Bereich Bildung in den folgenden fünf Jahren unter das Motto In Kompetenzen für alle investieren zu stellen“ (ebd.: 7). Damit wollen die Minister ihre Verpflichtungen gegenüber dem „Lebenslangen Lernen für alle“ aus dem Jahre 1996 fortführen, das zu den oben beschriebenen Ländervergleichen geführt hat. Neben dem Kapitel zum Kleinkind- und Vor-

schulalter werden unter der Überschrift „Qualität und Chancengleichheit verbessern“ Ergebnisse der PISA-Studie vorgestellt. In weiteren Kapiteln geht es um die Lehrerschaft und damit verbundene Probleme und politische Herausforderungen, um die Zunahme grenzüberschreitender Bildungsaktivitäten und schließlich um eine „Neukonzeption des Humankapitals“, in der auch, unter Rückgriff auf die PISA-Studie, Möglichkeiten der Operationalisierung von Lernprozessen diskutiert werden. Das erste Kapitel „Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter: Eckpunkte möglicher politischer Maßnahmen“, das als einziges die hier interessierende non-formale und informelle Bildung betrifft, stützt sich im Wesentlichen auf die Ergebnisse der Studie „Starting Strong“ (vgl. oben), die in etwas anderer Form aufbereitet werden.

Insgesamt sind diese Berichte der OECD inhaltsreiche Darstellungen des Standes der familienergänzenden Kinderbetreuung, -erziehung und -bildung in unterschiedlichen Staaten samt der dazu geführten Diskussionen und sich abzeichnenden Entwicklungen und geben zahlreiche Anregungen für eine international vergleichende Betrachtungsweise. Mit Blick auf eine quantitativ fassbare Indikatorisierung von Merkmalen und Entwicklungen des Bildungswesens sind sie aber nicht sehr ergiebig.

Im Hinblick auf internationale Vergleiche sollte ein Nationaler Bildungsbericht zunächst eine möglichst gute Qualität der von internationalen Institutionen vorgelegten Daten gewährleisten. Es wurde bereits auf erhebliche Abweichungen zwischen den im OECD Employment Outlook 2001 zitierten Daten zur Versorgungsquote und den Daten der Kinder- und Jugendhilfestatistik hingewiesen. Ähnlich gibt es Aufklärungsbedarf bezüglich der in Kapitel 7.6.2 genannten Relation zwischen der theoretisch möglichen Nutzungsdauer des Angebots für die 3- bis 6-Jährigen und seiner durchschnittlichen Nutzung. Die für Deutschland dazu angegebene Relation von 2,9 zu 3 Jahren liegt deutlich über dem, was auf Grund der jahrgangsspezifischen Besuchsquoten, die lt. Mikrozensus 2001 zwischen 59% bei den 3-Jährigen und 92% bei den 5-Jährigen liegen (vgl. Kap. 8.1.2.3, Tab. 8.2), anzunehmen ist. Eine zweite Aufgabe bestünde darin, die international vergleichende Indikatorisierung voranzutreiben und dazu beizutragen, dass der Bildungsaspekt dieser Angebote gebührend beachtet wird. Eher in der Tradition der an qualitativen Verfahren orientierten OECD-Studien wäre schließlich zu wünschen, dass eine Nationale Bildungsberichterstattung im internationalen Kontext ergänzend zu quantitativen Darstellungen spezielle Themen vergleichend behandelt. Aktuell von Interesse wäre beispielsweise eine Beschäftigung mit der Frage, welche wichtige Argumente für die Eingliederung des Systems der Kindertagesbetreuung in Sozial- oder aber in Bildungsministerien sind. Für beides gibt es national und international unterschiedliche Beispiele, die näher zu untersuchen wären. Ein weiteres Thema, bei dem eine international vergleichende Studie von Interesse wäre, betrifft die Frage der Messung von Kompetenzen, die Kinder im Laufe des Besuchs von non-formalen Angeboten erwerben (vgl. dazu Kap. 8.5).

8 Beteiligung und Qualität: Kinder in Tagesbetreuung

In diesem Kapitel geht es – nachdem im vorigen Kapitel die Strukturperspektive im Mittelpunkt stand – um die Akteursperspektive. Der Fokus ist hier stärker auf die Kinder als NutzerInnen von Bildungsgelegenheiten in non-formalen Bildungsorten gerichtet. Im ersten Abschnitt (8.1) wird der Zusammenhang von Alter und Bildungsbeteiligung³⁰ angesprochen, in den weiteren Abschnitten Fragen der Indikatorisierung (8.2), Probleme des internationalen Vergleichs (8.3), Fragen der Qualität (8.4), die Debatte um Bildungspläne (8.5) sowie das Zusammenspiel von Kindertagesbetreuung und Familie (8.6). Zwar wurde auch im vorigen Kapitel schon Bildungsbeteiligung thematisiert, aber vorwiegend unter dem Gesichtspunkt, wieweit die Verfügbarkeit von Plätzen und der zeitliche Umfang des Platzangebots überhaupt Zugang zu Kindertageseinrichtungen als Bildungsorten ermöglicht. Es wurde verdeutlicht, dass Daten, aus denen sich Versorgungsquoten errechnen lassen, keine direkten Aussagen zur Bildungsbeteiligung zulassen, sondern dass dazu Daten über die Nutzung des bestehenden Angebots gebraucht werden und dass die bisherige Datenlage zur Belegung der vorhandenen Plätze relativ dürftig ist. Hier wird noch einmal ausführlicher dargestellt, welche Datenquellen es für die Ermittlung von Besuchsquoten gibt, welche es künftig geben soll und welche Aussagen zur Bildungsbeteiligung auf dieser Basis möglich sind.

8.1 Bildungsbeteiligung

In der Stellungnahme der Bundesregierung zum Elften Kinder- und Jugendbericht wird die Bedeutung der frühen Bildungsförderung für jedes Kind betont: „Es kommt (...) ganz wesentlich darauf an, diese wichtigen vorschulischen Bildungsangebote für alle Kinder verfügbar zu machen. Kindern, die keine Tageseinrichtung besuchen können, werden Bildungschancen vorenthalten“ (BMFSFJ 2002a: 9). Auch das „Forum Bildung“ empfiehlt die bessere Nutzung der Möglichkeiten von Kindertageseinrichtungen für die frühen Bildungsprozesse (vgl. Arbeitsstab Forum Bildung 2001: 9), und die Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ) fordert: „Bildung von Anfang an – für alle“ (vgl. AGJ 2003: 11). Aber welche Kinder partizipieren nicht oder nur über einen zu kurzen Zeitraum hinweg an den Bildungsangeboten von Kindertageseinrichtungen? In den Empfehlungen des Forums Bildung heißt es diesbezüglich: „Der Zugang zu Bildung und der Erwerb von Bildung werden immer noch in starkem Maße von der sozialen, ethnischen und finanziellen Situation von Familien beeinflusst“ (Arbeitsstab Forum Bildung 2001: 13).

Im Beschluss der Jugendministerkonferenz (2002a) „Bildung fängt im frühen Kindesalter an“ wird gefordert: „(...) allen Kindern zwischen drei und sechs Jahren ein ihrem Bedarf und ihrer sozialen Herkunft entsprechendes Erzie-

30 Der Begriff Bildungsbeteiligung wird hier im Anschluss an die internationale Bildungsberichterstattung benutzt (vgl. OECD 2002). Mit diesem Terminus ist die tatsächliche Inanspruchnahme eines zur Verfügung gestellten Platzes gemeint. Es geht darum, welche Kinder Tageseinrichtungen besuchen.

hungs- und Betreuungsangebot zu machen und dabei Kinder aus benachteiligten Lebensumfeldern besonders zu fördern. (...) Die Jugendministerkonferenz ist der Überzeugung, dass ein dauerhafter auf mindestens drei Jahre angelegter Besuch des Kindergartens – auch für Migrantenkinder – ein guter Weg für die Aneignung und den Erwerb grundlegender Kompetenzen ist“ (ebd.: 6). Folgt man diesem Beschluss der Jugendministerkonferenz, würde die Zielvorgabe für alle Kinder in einer dreijährigen Kindergartenzeit bestehen, und zwar in einer ihren spezifischen Bedürfnissen und ihrer sozialen Herkunft entsprechenden Bildungseinrichtung. Die nachfolgenden Ausführungen können Aufschluss darüber geben, inwieweit die in den o.g. Stellungnahmen formulierte Forderung nach einer Bildung für alle Kinder bereits realisiert ist.

8.1.1 Bildungsbeteiligung von Kindern nach Alter

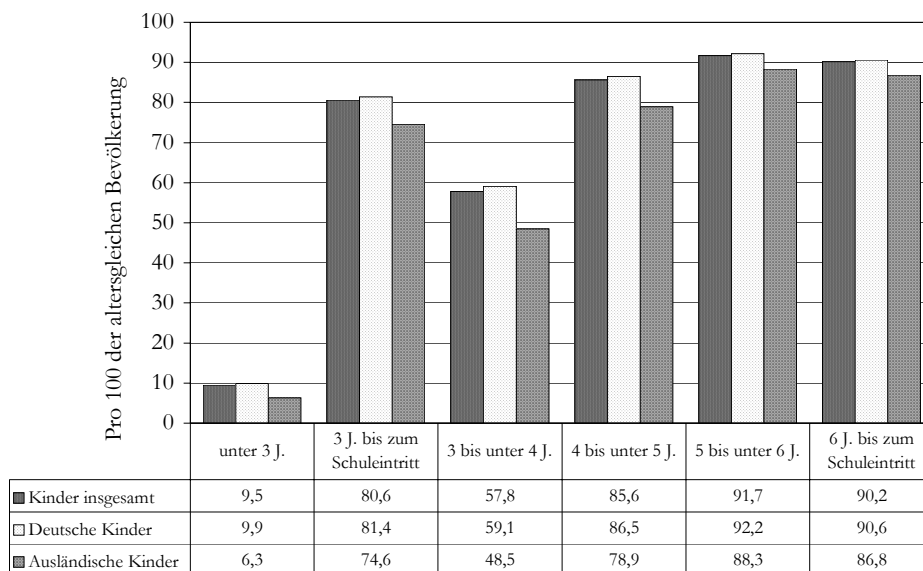
Seit dem 1.1.1996 galt der Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz, zunächst mit einer Übergangsregelung für Kinder ab dem vollendeten 3. Lebensjahr bis zum Schuleintritt; seit dem 1.1.1999 gilt dieser Rechtsanspruch gemäß § 24, 1 KJHG uneingeschränkt. Kinder im Alter unter 3 Jahren haben keinen Rechtsanspruch auf den Besuch einer Kindertageseinrichtung, allerdings sind gemäß § 24, 2 KJHG entsprechende Plätze nach Bedarf vorzuhalten (vgl. Mündler u.a. 2003: 256). In den westlichen Bundesländern wurden dementsprechend die Kapazitäten der institutionellen Kinderbetreuung in den letzten Jahren schwerpunktmäßig für die Kinder im Alter zwischen 3 Jahren und dem Schuleintritt ausgebaut (vgl. Engstler/Menning 2003: 119).³¹

Für das Konzept eines Nationalen Bildungsberichts wurden auf der Basis einer Mikrozensus-Sonderauswertung des Statistischen Bundesamtes von der Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik nachfolgende Abbildungen erstellt. Sie veranschaulichen einerseits die für das Jahr 2001 errechneten Besuchsquoten und andererseits den Zusammenhang von Alter und Bildungsbeteiligung. Abbildung 8.1 zeigt, dass die Bildungsbeteiligung der Kinder mit ihrem Lebensalter zunimmt. Während nach diesen Berechnungen nur fast 10% der Kinder unter 3 Jahren Tageseinrichtungen besuchten, liegt die Besuchsquote für Kinder im Alter von 6 Jahren bis zum Schuleintritt bei gut 90%.

Betrachtet man die Zahlen für die Kinder im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt, so stellt sich die Frage, ob dieses Platzangebot ausreichend ist. Für einen Nationalen Bildungsbericht sollte es zur Beantwortung dieser Frage eine fachpolitische Zielvorgabe geben.

31 Gleichzeitig kam es zu einem Abbau der Platzkapazitäten in den östlichen Bundesländern.

Abb. 8.1: Kinder in Kinderkrippen und Kindergärten nach Alter und Nationalität (Deutschland; pro 100 der altersgleichen Bevölkerung; April 2001)

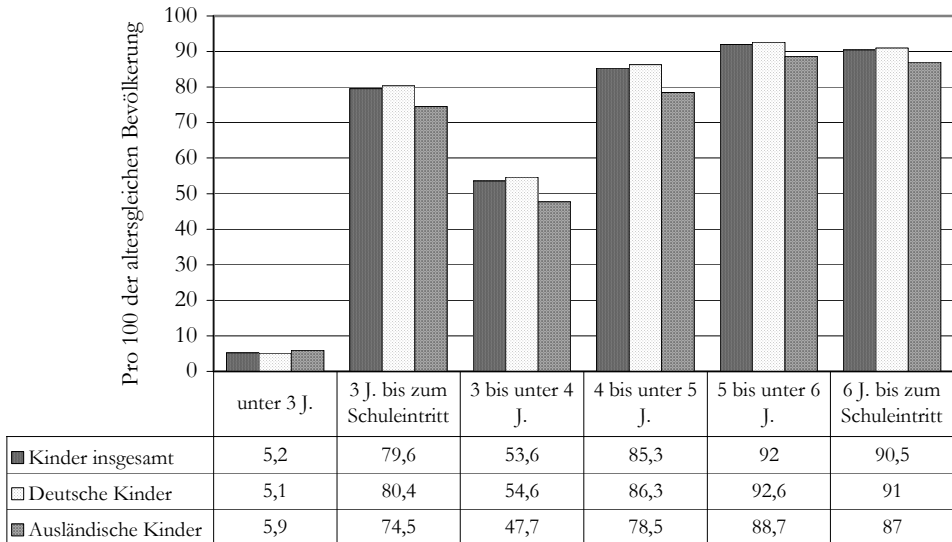


Quelle: Mikrozensus 2001, Sonderauswertung durch das Statistische Bundesamt

Folgt man dem o.g. Beschluss der Jugendministerkonferenz, so könnte diese für Kinder im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt bei einer Quote von 95% liegen.³² Diese zunächst auf die gesamte Bundesrepublik bezogenen Ausführungen werden anhand weiterer Abbildungen für die westlichen und die östlichen Bundesländer vertieft:

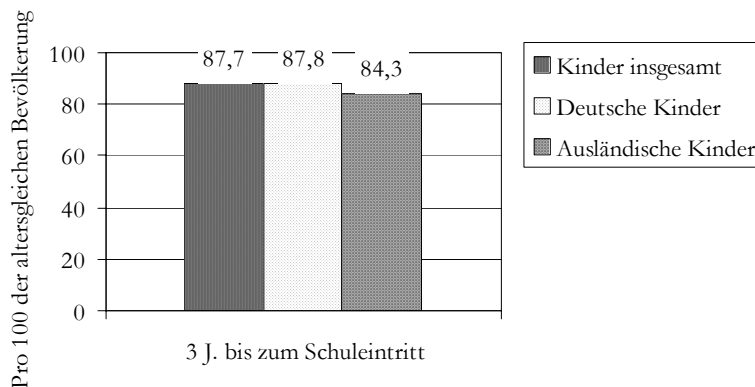
³² Entsprechendes müsste in neuen Berechnungen berücksichtigt werden, da im Konzept für den Nationalen Bildungsbericht im Kapitel „Bevölkerungsprognosen und zukünftiger Bedarf an Plätzen in Tageseinrichtungen“ von einer Status-quo-Berechnung ausgegangen wurde. Sollte z.B. eine 95%-Versorgung angestrebt werden, müsste die Berechnung anhand der Bevölkerungsprognose neu erstellt werden.

Abb. 8.2: Kinder in Kinderkrippen und Kindergärten nach Alter und Nationalität (westliche Bundesländer; pro 100 der altersgleichen Bevölkerung; April 2001)



Quelle: Mikrozensus 2001, Sonderauswertung durch das Statistische Bundesamt

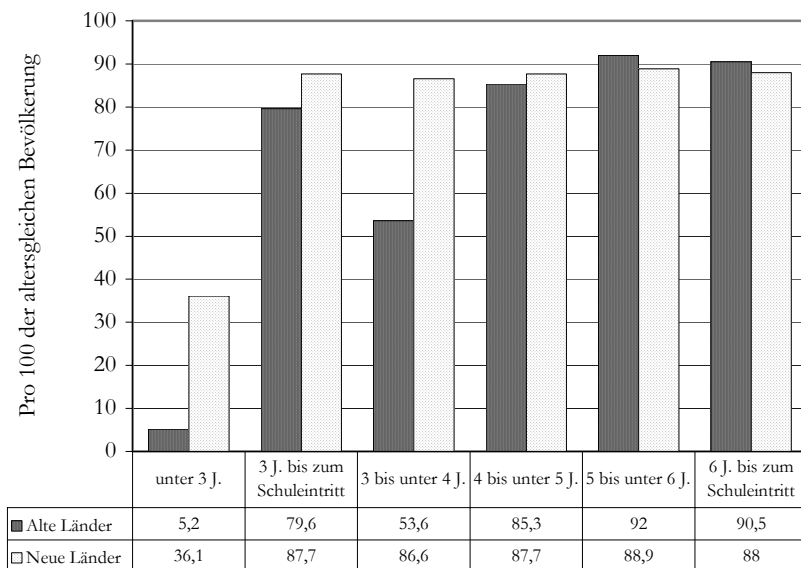
Abb. 8.3: Kinder in Kindergärten nach Alter und Nationalität (östliche Bundesländer; pro 100 der altersgleichen Bevölkerung; April 2001)



Quelle: Mikrozensus 2001, Sonderauswertung durch das Statistische Bundesamt

Ein Vergleich der beiden Abbildungen 8.2 und 8.3 macht Folgendes deutlich: Die Bildungsbeteiligung der Kinder im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt liegt insgesamt in den östlichen Bundesländern bei fast 88% (vgl. Abb. 8.3); demgegenüber ist die Bildungsbeteiligung in den westlichen Bundesländern mit fast 80% um gut 8 Prozentpunkte geringer (vgl. Abb. 8.2).

Abb. 8.4: Kinder in Kinderkrippen und Kindergärten nach Alter (westliche und östliche Bundesländer; pro 100 der altersgleichen Bevölkerung; April 2001)



Quelle: Mikrozensus 2001, Sonderauswertung durch das Statistische Bundesamt

Abbildung 8.4 zeigt, dass in den westlichen Bundesländern nur gut 5% der Kinder unter 3 Jahren eine Bildungseinrichtung besuchen, während es in den östlichen Bundesländern mehr als 36% der Kinder dieser Altersgruppe sind. Diese Zahlen verweisen besonders in den westlichen Bundesländern auf erhebliche „Kapazitätslücken“, sofern man davon ausgeht, dass Angebot und Nachfrage hier nicht automatisch übereinstimmen und zumindest so starke Schwankungen zwischen einzelnen Bundesländern erklärungsbedürftig wären. Der Abbau dieser „Kapazitätslücken“ wird bisher jedoch nicht im Kontext von erweiterten bzw. verminderten Bildungschancen, sondern vor allem im Kontext von Fragen der Erwerbstätigkeit von Vätern und Müttern diskutiert (vgl. Engstler/Menning 2003: 119; BMFSFJ 2002a: 150).

Darüber hinaus zeigt diese Abbildung, dass die Bildungsbeteiligung für Kinder im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt in den westlichen Bundesländern bei nur fast 80% und in den östlichen Bundesländern bei fast 88% liegt. Anders ausgedrückt, besuchen nach diesen Berechnungen über 10% der Kinder dieser Altersgruppe keinen Kindergarten. Im nächsten Abschnitt wird deshalb der Frage nachgegangen, um welche Kinder es sich bei den 10 Prozent Nicht-Kindergartenkindern handelt, d.h. welche Kinder danach möglicherweise eine Bildungsbenachteiligung erfahren.

8.1.2 Bildungsbeteiligung und Bildungsbenachteiligung

In diesem Kapitel wird der Fokus auf die Kinder als unmittelbare NutzerInnen von Orten frühkindlicher Bildung gerichtet. Während aus der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik umfangreiche Daten zu den Plätzen und zum Per-

sonal in den Kindertageseinrichtungen vorliegen (vgl. Kap. 7), muss die Bildungslage der Kinder – bildlich gesprochen – erst noch aus dem toten Winkel der Nichtbeobachtung befreit werden. Auch wenn Fragen nach den Effekten frühkindlicher Bildung generell für alle Kinder bedeutsam sind, haben sie, wie zu zeigen sein wird, für Mädchen und Jungen

- aus sozioökonomisch benachteiligten Familien,
- mit Migrationshintergrund sowie
- mit Behinderungen

eine besondere Bedeutung. Da in der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik bisher keine differenzierten Daten zur Bildungsbeteiligung von Kindern in Kindertageseinrichtungen erfasst wurden, wird es nachfolgend in einem erheblichen Maße auch darum gehen, bestehende Informationsdefizite und Forschungslücken herauszuarbeiten.

Ein interessantes Ergebnis brachte die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU), die Fähigkeiten von Kindern im Leseverständnis am Ende der vierten Jahrgangsstufe untersucht. Die Befunde verweisen u.a. auf die zentrale Bedeutung der „vorschulischen Bildung“, da in sämtlichen untersuchten Ländern Grundschul Kinder mit einer längeren Kindergartenzeit bessere Leistungen im Lesen zeigen (vgl. Bos u.a. 2003: 128). Darüber hinaus gilt dieser signifikant beobachtete Leistungszuwachs in Deutschland nicht nur für die Lesekompetenz, sondern auch für die Leistungen in Mathematik, Naturwissenschaften und Orthographie (vgl. ebd.: 128). Diese Ergebnisse belegen zum einen die positive Bedeutung „vorschulischer Bildungsprozesse“ für den späteren Schulerfolg jedes Kindes. Zum anderen zeigen sie, dass es zu einer Bildungsbenachteiligung derjenigen Kinder kommt, die eine Bildungseinrichtung nur kurz oder gar nicht besuchen. In diesem Kontext sind zwei Ergebnisse der IGLU-Studie besonders hervorzuheben:

- Kinder, die in Deutschland gar nicht oder nur bis zu einem Jahr in den Kindergarten gehen, stammen überproportional aus den beiden „untersten Dienstklassen“ (Facharbeiter und Arbeiter).
- „Kinder der niedrigsten Dienstklassen“ erreichen signifikant bessere Leistungen, wenn sie einen Kindergarten besucht haben (vgl. ebd.: 129).

Bos u.a. vergleichen ihre Ergebnisse mit den PISA-Ergebnissen und konstatieren: „Auch wenn deutsche Grundschülerinnen und -schüler im internationalen Vergleich besser abschneiden als unsere 15-jährigen Schülerinnen und Schüler, bleibt die Qualifizierung der vorschulischen Bildung und der Grundschularbeit – insbesondere auch mit dem Ziel des Ausgleichs sozialer Disparitäten – eine bildungspolitische Aufgabe von zentraler Bedeutung“ (ebd.: 300).

Das Thema Bildung und soziale Ungleichheit wird zum einen in Bezug auf die Nutzung von bildungsrelevanten Ressourcen thematisiert. Zum anderen geht es auch um die Einleitung von ungleichheitsreduzierenden sowie um die Verhinderung von ungleichheitsverstärkenden gesellschaftlichen Entwicklungen (vgl. Büchner 2003: 13ff.). Dementsprechend geht das Konzept für den Nationalen Bildungsbericht auf den Zusammenhang von Bildungsbeteiligung und Bildungsbenachteiligung ein. Damit werden auch Antworten auf die Frage gegeben, welche Kinder in Deutschland keinen Kindergarten besuchen.

8.1.2.1 Bestehende und zukünftige Datenbestände

Mit der Verabschiedung des SGB VIII ist es im Jahr 1990 zu einer Neuordnung der Kinder- und Jugendhilfestatistik gekommen, deren Ziel darin bestand, ein differenziertes Bild über die quantitativen Entwicklungen in den Handlungsfeldern zu erhalten, um Schlüsse insbesondere für die förderpolitischen Strategien ziehen zu können (vgl. Münder u.a. 2003: 768). Obwohl damit zweifellos ein neues Zeitalter der Kinder- und Jugendhilfestatistik begonnen hat (vgl. Rauschenbach/Schilling 2001a: 7), sind Antworten auf die Frage, welche Kinder in Deutschland wie lange bzw. gar nicht in den Kindergarten gehen, bislang nicht in der bestehenden amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik, sondern nur vereinzelt in wissenschaftlichen Studien zu finden. Die KJHG-Statistik bietet zwar hervorragende Möglichkeiten, den Bestand und Wandel der Kinder- und Jugendhilfe in vielen Bereichen nachzuzeichnen (vgl. ebd.: 9); zu denken wäre hier z.B. an das Platzangebot der Tageseinrichtungen für Kinder. Da es sich bei den Daten für diesen Bereich jedoch um eine Maßnahmenstatistik handelt, deren Erfassungsmaßstab die institutionelle Ebene ist, wurden bisher nur Informationen über verfügbare Plätze, jedoch keine zur „Sozialstruktur“ der Kinder und ihrer Familien erhoben (vgl. Beher 1997: 358). Der Ausrichtung nach ist die KJHG-Statistik also bislang eher eine institutionelle Leistungs- und Geschäftsstatistik.

Bereits seit einigen Jahren wird eine Erweiterung der KJHG-Statistik zur Erfassung von Individualmerkmalen der Kinder diskutiert. Diese Diskussion, die im Rahmen der intensiv geführten Fachdebatten zur Frage der Umsetzung des Rechtsanspruchs auf einen Kindergartenplatz entstand, machte deutlich, dass „so gut wie kein gesichertes und bundeseinheitliches Wissen über die Anzahl der betreuten Kinder nach persönlichen Merkmalen wie Alter, Geschlecht, Nationalität und Lebenssituation verfügbar ist“ (Rauschenbach/Schilling 1997a: 185). Die „Kommission Kindertagesstätten, Tagespflege, Erziehung in der Familie“ des Statistischen Bundesamtes hat angeregt, dass sich der Erhebungsumfang – den § 23 und 24 KJHG entsprechend – der zukünftig jährlich durchzuführenden Erhebung auch auf Kinder in Tageseinrichtungen erstrecken soll (vgl. Beher 1997: 358). Diese Initiative wurde im Jahr 1996 von der Arbeitsgemeinschaft der Obersten Landesjugendbehörden (AGOLJB) einstimmig gebilligt und 1998 vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) aufgegriffen (vgl. Laue/Kolvenbach 2001: 244).

Die Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik an der Universität Dortmund hat im Rahmen eines Forschungsprojektes zur „Fachwissenschaftlichen Vorbereitung der Weiterentwicklung der Statistik über Einrichtungen und tätige Personen in der Kinder- und Jugendhilfe zur Erfassung von Kindern in Kindertageseinrichtungen“ u.a. ein Konzept für eine so genannte Individualerhebung entwickelt. Im Abschlussbericht wird betont, dass es „in der aktuellen Situation dringend geboten ist, ein statistisches Instrument zu entwickeln, das bundeseinheitlich und zeitnah allgemein zugängliche Informationen über Kinder bereitstellt, die in Kindertageseinrichtungen betreut, erzogen und gebildet werden“ (Rauschenbach/Weigang-Kather 2000: 36). Dies sei erforderlich, um eine fachliche Bewertung der Situation der Kinder in Kindertageseinrichtungen vorzunehmen und den Planungsanforderungen auf allen föderalen Ebenen gerecht zu

werden (vgl. ebd.: 36). Die Erfassung von Individualmerkmalen der Kinder, die Tageseinrichtungen besuchen, würde demnach also einen neuen Erhebungsgegenstand der KJHG-Statistik darstellen. Die „Erhebung über Einrichtungen und tätige Personen in der Jugendhilfe“ soll dementsprechend zukünftig auch folgende Angaben zu den Kindern in Tageseinrichtungen umfassen:

- „Geburtsmonat und -jahr,
- Geschlecht,
- Betreuungszeiten,
- Ausländisches Herkunftsland der Eltern/eines Elternteils (nicht: Staatsangehörigkeit),
- Vorrangig in der Familie gesprochene Sprache deutsch,
- Vorrangig in der Familie gesprochene Sprache nicht deutsch,
- Kind erhält Eingliederungshilfe für körperlich/geistig Behinderte,
- Kind erhält Eingliederungshilfe für seelisch Behinderte,
- Kind erhält erzieherische Hilfe nach dem SGB VIII (KJHG)“ (Statistisches Bundesamt 2002a: 3).³³

Obwohl die Verabschiedung einer entsprechenden Gesetzesvorlage für eine zukünftige Individualerhebung durch den Gesetzgeber noch aussteht und mit einer ersten Datenerhebung frühestens im März 2004 zu rechnen ist, werden die Möglichkeiten der Individualerhebung für die Konzeption des Nationalen Bildungsberichts antizipiert. Zukünftig wären mit der Auswertung dieser sozialstaatlichen Daten zum einen erstmalig bundesweit differenzierte Angaben über die Kinder möglich, und zum anderen könnten mittels Differenzrechnung auch Aussagen über die Kinder gemacht werden, die keine Bildungseinrichtung besuchen.

Durch die geplante neue Statistik im Rahmen der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik „Kinder in Tageseinrichtungen“ werden also zukünftig umfangreiche und differenzierte Personendaten zur Bildungsbeteiligung verfügbar sein; diese werden auch in völlig neuer Weise für eine umfassendere Bildungsplanung mit Blick auf die (Grund-)Schule genutzt werden können. Für bestimmte Fragestellungen kann zukünftig aus den Ergebnissen unter Rückgriff auf die Bevölkerungsstatistik geschlossen werden, welche Gruppen von Kindern keine Tageseinrichtung besuchen. Durch die Errechnung der Differenz zwischen den Ergebnissen der Bevölkerungsstatistik und den Angaben zu den Kindern in Tageseinrichtungen kann die Gruppe der Kinder, die keine Tageseinrichtung besuchen, nach Altersjahrgängen und Geschlecht bestimmt werden. Eine Differenzierung nach dem Migrationshintergrund für Kinder, die Tageseinrichtungen besuchen bzw. nicht besuchen, wird jedoch nicht ohne weiteres möglich sein, da in der Kinder- und Jugendhilfestatistik ein neuer Weg beschritten wird. Es wird auf Grund des neuen Staatsbürgerschaftsrechts nicht mehr nach der Nationalität, sondern nach dem Herkunftsland der Eltern und der überwiegend in der Familie gesprochenen Sprache gefragt. Da diese Merk-

33 Für die zukünftige Bildungsberichterstattung wäre es darüber hinaus von Bedeutung, noch die Variable „Kind besucht den Kindergarten seit (Monat/Jahr)“ einzufügen. Nur so könnte die Dauer der Kindergartenzeit erfasst und gemeinsam mit anderen Variablen ausgewertet werden.

male jedoch nicht analog in der Bevölkerungsstatistik bzw. im Mikrozensus abgefragt werden, kann hier zukünftig keine präzise Differenzbildung erfolgen.

Ein anderer Weg, sich den entsprechenden Größenordnungen von Kindern anzunähern, die keine Tageseinrichtung besuchen, besteht über Sonderauswertungen des Mikrozensus. Unter Rückgriff auf den faktisch anonymisierten Datensatz des Mikrozensus können sehr differenzierte Informationen über die Zusammensetzung der Haushalte gewonnen werden, in denen die Kinder keine Kindertageseinrichtung besuchen. Eingeschränkt wird die Aussagekraft allerdings durch den Stichprobenfehler bei kleineren Ergebniswerten. Aussagekräftig sind die entsprechenden Ergebnisse nur dann, wenn sie mehr als 5.000 Personen umfassen. Um das Möglichkeitsspektrum zu testen, sollte der Datensatz des Mikrozensus explorativ ausgewertet werden. Bisher steht der faktisch anonymisierte Datensatz für die Jahre bis 1998 zur Verfügung. Die Ergebnisse für die Jahre 1999, 2000 und 2001 sollen bis Ende 2003 vom Statistischen Bundesamt bereitgestellt werden.

8.1.2.2 *Forschungsdiesiderata*

Nach Aussage der „Kommission zur Verbesserung der informationellen Infrastruktur zwischen Wissenschaft und Statistik“ (2001) besteht in der Bundesrepublik Deutschland ein gesellschaftlicher Bedarf an zusätzlichen statistisch-wissenschaftlichen Informationen: „Viele relevante Fragestellungen erfordern den Zugang zu Mikrodaten, der aber für zahlreiche Datenbestände nicht befriedigend gegeben ist“ (ebd.: 16).

Die mangelnde Verfügbarkeit von Informationen auf der Mikroebene von Beobachtungseinheiten (z.B. Personen) betonen auch Weishaupt und Fickermann (2001) für den Bildungs- und Kulturbereich. In ihrer Expertise „Informelle Infrastruktur im Bereich Bildung und Kultur“ stellen sie fest, dass das verfügbare statistische Material weder Analysen zur sozialen Selektivität der Bildungsbeteiligung erlaube noch Bildungsverlaufsanalysen möglich seien (vgl. ebd.: 54). Folgt man Weishaupt und Fickermann, so liegt also eine Aufgabe zukünftiger Forschungsprojekte darin, Mikrodaten zur sozialen Selektivität von Bildungseinrichtungen in Form von Bildungsverlaufsanalysen zu erheben.

Die Auswertung des Kinderpanels des Deutschen Jugendinstituts (vgl. Alt/Beisenherz 2003) könnte immerhin erste Antworten auf die Selektivitätsfrage geben.³⁴ Wie bereits thematisiert, liegen in Bezug auf die sozialen Merkmale von Kindern, die keinen Kindergarten besuchen, bisher nur wenige Informationen vor. Die für das Frühjahr 2004 geplante Veröffentlichung der Ergebnisse des Kinderpanels kann u.a. Auskunft geben über die soziale Herkunft von Kindern, das Alter der Eltern, das Herkunftsland, das Wohnumfeld und die Region, das Haushaltseinkommen, das Bildungsniveau und die Einbindung der Eltern in das Erwerbsleben. Daneben werden auch Informationen über das soziale Um-

34 Das Kinderpanel ist eine Studie des DJI mit finanzieller Unterstützung des BMSFSJ. Die Nettostichprobe umfasste 2.190 Zielkinder, zwei befragte Altersgruppen: 5- bis 6-Jährige (1.148 Kinder, proxy Interview mit der Mutter und dem Vater), 8- bis 9-Jährige (1.042 Kinder, Fragebogen an Kinder, Mütter und Väter), zufällig gezogen per Registerziehung. Erste Welle 2003, weitere Wellen 2004, 2005. Befragungsinstitut: Infas, Bonn.

feld, die gesprochene Sprache in der Familie, die Einbindung der Kinder in einen Freundeskreis, Mitgliedschaft in Vereinen und Gruppen und ähnliche Daten, die über die Erhebung der amtlichen Statistik hinausgehen, zur Verfügung stehen.

Im Rahmen zukünftiger Forschung sollten Antworten auf Fragen der Selektivität und Effektivität in diesem Bildungsbereich gefunden werden, wie z.B.:

- Welchen Bildungsstand erreichen Mädchen und Jungen eines bestimmten Alters nach einer ein-, zwei- oder dreijährigen Kindergartenzeit im Vergleich zu Kindern, die keinen Kindergarten besucht haben? Welche Rolle spielt dabei Halb- oder Ganztagsbetreuung?
- Wie viel Zeit vergeht zwischen der Anmeldung von Kindern in einer Bildungseinrichtung und ihrer Aufnahme in diese?
- Welcher Zusammenhang besteht zwischen der Platznachfrage bzw. dem Anmeldeverhalten der Eltern und dem Platzangebot bzw. der Platzvergabe durch die Bildungseinrichtungen?
- Wie kommt es aus der Sicht von Eltern dazu, dass ihr Kind nur kurz einen Kindergarten bzw. keinen Kindergarten besucht hat?
- Erschweren die internen Aufnahmekriterien der Einrichtungen oder die Höhe der Elternbeiträge den Zugang für bestimmte Kinder?
- Welche Kinder müssen eine Bildungseinrichtung wieder verlassen? Und welche Gründe gibt es dafür?

Diese Fragen wären im Rahmen von Forschungsprojekten für Mädchen und Jungen aus sozioökonomisch benachteiligten Familien, mit Migrationshintergrund und/oder mit Behinderungen zu beantworten.

8.1.2.3 Kinder mit Migrationshintergrund

Im Folgenden wird die Thematik von Bildungsbeteiligung und Bildungsbenachteiligung in Bezug auf Kinder mit Migrationshintergrund vertieft. Die Auswertungen der im Rahmen der IGLU-Studie durchgeführten Kompetenztests belegen, dass insbesondere Kinder mit Migrationshintergrund in den gemessenen Kompetenzen (Lesen, Mathematik, Naturwissenschaft) als leistungsschwach identifiziert wurden, und zwar 25-35% der Kinder aus Haushalten, in denen beide Bezugspersonen im Ausland geboren wurden, und 13-22% der Kinder mit einem im Ausland geborenen Elternteil (vgl. Bos u.a. 2003: 290). Bos u.a. verweisen darauf, dass diese Befunde eine besondere Brisanz erhalten, wenn die Ergebnisse des internationalen Vergleichs mit herangezogen werden: „Hier zeigt sich, dass Deutschland nach Norwegen die nominell größte Diskrepanz zwischen Kindern aus Familien ohne Migrationshintergrund und Kindern aus Familien, in denen beide Eltern einen Migrationshintergrund haben, in den Leistungen aufweist, wie in keinem anderen vergleichbaren europäischen Land“ (ebd.: 299). Als Fazit aus diesen Ergebnissen halten es die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler für notwendig, dass eine „frühzeitige Intervention“ bereits vor der Grundschule einsetzen sollte (vgl. ebd.: 299).

(1) Datenbestände und Erhebungslücken

Wie bereits erwähnt, ist bislang in Deutschland kein gesichertes bundeseinheitliches Wissen über die Anzahl der betreuten Kinder nach persönlichen Merkmalen wie Nationalität, Geschlecht und Lebenssituation verfügbar (vgl. Rauschenbach/Schilling 1997a: 185). Behr (2000) betont, dass die Datenlage zur Situation der Migrantenkinder im Vorschulalter auf der Bundesebene äußerst rudimentär ist und sich im Vergleich zu den 80er-Jahren sogar verschlechtert hat: „So wurde etwa die von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung erstellte Statistik zur Betreuungssituation im Elementarbereich, in der neben anderen Individualmerkmalen der Kinder auch die Variable ‘Nationalität’ erfasst wurde, letztmalig für 1985 erstellt“ (ebd.: 65).

Erst mit der geplanten Individualerhebung wird die amtliche Statistik für jedes Kind, das eine Kindertageseinrichtung besucht, die Individualmerkmale „ausländisches Herkunftsland der Eltern/eines Elternteils“ und „vorrangig in der Familie gesprochene Sprache nicht deutsch“ erfassen (Statistisches Bundesamt 2002a: 3). Gegenwärtig liegen nur Daten aus dem Mikrozensus für die Berechnung der Besuchsquote „ausländischer“ und „deutscher“ Kinder vor (vgl. Statistisches Bundesamt 2002b: 188f.). Im Rahmen des Konzeptes für den Nationalen Bildungsbericht kann also erstens auf den Anteil der „ausländischen“ Kinder, die eine Bildungseinrichtung besuchen, eingegangen werden und zweitens die Bildungsbeteiligung „ausländischer“ Kinder mit der Bildungsbeteiligung „deutscher“ Kinder verglichen werden. Dabei ist jedoch zu beachten, dass „deutsche“ Kinder, deren Eltern aus einem ausländischen Herkunftsland stammen (vor allem aus Osteuropa) und die in ihrer Familie eine andere Sprache als Deutsch sprechen, durch den Indikator „AusländerInnen“ im Mikrozensus nicht erfasst werden.

Die einzigen Daten zur Berechnung der Bildungsbeteiligung „ausländischer“ Kinder stammen somit aus dem Mikrozensus, und zwar aus der „Fachserie 1, Reihe 3, Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Haushalte und Familien“ (vgl. ebd.: 189). Nach der internen Berechnung des Statistischen Bundesamtes zu „ausländischen Kindern in Kinderkrippen und in Kindergärten im April 2001“, die für das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) durchgeführt wurde, leben in der Bundesrepublik Deutschland 352.000 „ausländische Kinder im Alter von 3 bis unter 8 Jahren“, die noch keine Schule besuchen. Davon gehen 263.000 „ausländische Kinder im Alter von 3 bis unter 8 Jahren“ in den Kindergarten; dies entspricht einer Besuchsquote von fast 75%. Oder anders ausgedrückt: Gut 25% der „ausländischen Kinder im Alter von 3 bis unter 8 Jahren“ besuchen keinen Kindergarten.

Tab. 8.1: Ausländische Kinder in Kinderkrippen und Kindergärten (Deutschland, westl. und östliche Bundesländer; April 2001)

				Deutschland	davon:	
					West	Ost
Ausländische Kinder unter 8 Jahren ¹		<i>in 1.000</i>		602	592	11
Ausländische Kinder von 3- u. 8 J. ¹				352	345	7
Ausländische Kinder in Kinderkrippen oder Kindergärten	Zusammen		<i>in 1.000</i>	278	271	7
			<i>in‰²</i>	46,2	45,8	67
	davon im Alter von ... bis unter ... Jahren	unter 3	<i>in 1.000</i>	16	15	/
			<i>in‰²</i>	6,3	5,9	/
		3 – 8	<i>in 1.000</i>	263	257	6
			<i>in‰²</i>	74,6	74,5	84,3
		3 – 4	<i>in 1.000</i>	46	44	/
			<i>in‰²</i>	48,5	47,7	/
4 – 5	<i>in 1.000</i>	77	75	/		
	<i>in‰²</i>	78,9	78,5	/		
5 – 6	<i>in 1.000</i>	82	81	/		
	<i>in‰²</i>	88,3	88,7	/		
6 – 8	<i>in 1.000</i>	58	57	/		
	<i>in‰²</i>	86,8	87	/		

1 Ohne Kinder, die bereits die Schule besuchen.

2 Bezogen auf jeweils 100 Kinder der gleichen Altersgruppe der ausländischen Kinder in der Bevölkerung.

/ = kein Nachweis, da das Ergebnis nicht ausreichend genau ist.

Quelle: Mikrozensus 2001, Sonderauswertung durch das Statistische Bundesamt 2001c

Gleichzeitig wurden vom Statistischen Bundesamt ebenfalls auf der Grundlage des Mikrozensus die Daten für „Kinder in Kinderkrippen und Kindergärten im April 2001“ berechnet, die Informationen zur Bildungsbeteiligung sämtlicher, d.h. „deutscher“ sowie „ausländischer“ Kinder liefern. Danach besuchen 2,341 Mio. der 3 bis unter 8 Jahre alten „deutschen“ und „ausländischen“ Kinder einen Kindergarten. Dies entspricht einer Bildungsbeteiligung von gut 80%.

Um den Anteil der „deutschen“ Kinder zu ermitteln, hat das DJI die Sonderauswertung „Deutsche Kinder in Kinderkrippen und Kindergärten im April 2001“ vom Statistischen Bundesamt durchführen lassen. Danach besuchen gut 81% der „deutschen Kinder im Alter von 3 bis unter 8 Jahren“ einen Kindergarten. Oder anders formuliert: Fast 19% besuchen keine Bildungseinrichtung.

Tab. 8.2: Kinder in Kinderkrippen und Kindergärten (Deutschland, westl. und östliche Bundesländer; April 2001)

			Deutschland	davon:		
				West	Ost	
Kinder unter 8 Jahren ¹			5.164	4.503	661	
Kinder von 3- bis unter 8 Jahren ¹			2.904	2.557	347	
Kinder in Kinderkrippen oder Kindergärten	Zusammen	<i>in 1.000</i>	2.556	2.138	418	
		<i>in‰²</i>	49,5	47,5	63,2	
	davon im Alter von ... bis unter ... Jahren	unter 3	<i>in 1.000</i>	215	102	113
			<i>in‰²</i>	9,5	5,2	36,1
		3 – 8	<i>in 1.000</i>	2.341	2.036	305
			<i>in‰²</i>	80,6	79,6	87,7
		3 – 4	<i>in 1.000</i>	451	365	85
			<i>in‰²</i>	57,8	53,6	86,6
4 – 5	<i>in 1.000</i>	688	604	83		
	<i>in‰²</i>	85,6	85,3	87,7		
5 – 6	<i>in 1.000</i>	680	606	74		
	<i>in‰²</i>	91,7	92	88,9		
6 – 8	<i>in 1.000</i>	522	461	62		
	<i>in‰²</i>	90,2	90,5	88		

1 Ohne Kinder, die bereits die Schule besuchen.

2 Bezogen auf jeweils 100 Kinder der gleichen Altersgruppe der Kinder in der Bevölkerung.

/ = kein Nachweis, da das Ergebnis nicht ausreichend genau ist.

Quelle: Mikrozensus 2001, Sonderauswertung durch das Statistische Bundesamt 2001c

Tab. 8.3: Deutsche Kinder in Kinderkrippen und Kindergärten (Deutschland, westl. und östliche Bundesländer; April 2001)

			Deutschland	davon:		
				West	Ost	
Deutsche Kinder unter 8 Jahren ¹			4.561	3.911	650	
Deutsche Kinder v. 3- bis u. 8 J. ¹			2.552	2.212	340	
Deutsche Kinder in Kinderkrippen oder Kindergärten	Zusammen	<i>in 1.000</i>	2.277	1.867	411	
		<i>in‰²</i>	49,9	47,7	63,2	
	davon im Alter von ... bis unter ... Jahren	unter 3	<i>in 1.000</i>	199	88	112
			<i>in‰²</i>	9,9	5,1	36,1
		3 – 8	<i>in 1.000</i>	2.078	1.779	299
			<i>in‰²</i>	81,4	80,4	87,8
		3 – 4	<i>in 1.000</i>	405	321	84
			<i>in‰²</i>	59,1	54,6	86,7
4 – 5	<i>in 1.000</i>	611	529	82		
	<i>in‰²</i>	86,5	86,3	87,6		
5 – 6	<i>in 1.000</i>	598	525	73		
	<i>in‰²</i>	92,2	92,6	89,3		
6 – 8	<i>in 1.000</i>	464	404	61		
	<i>in‰²</i>	90,6	91	88,1		

1 Ohne Kinder, die bereits die Schule besuchen.

2 Bezogen auf jeweils 100 Kinder der gleichen Altersgruppe der deutschen Kinder in der Bevölkerung.

/ = kein Nachweis, da das Ergebnis nicht ausreichend genau ist.

Quelle: Mikrozensus 2001, Sonderauswertung durch das Statistische Bundesamt 2001c

Zusammenfassend kann auf dieser Datengrundlage Folgendes festgehalten werden:

- Erstens zeigt sich, dass nach diesen Berechnungen der Anteil „ausländischer Kinder im Alter von 3 bis unter 8 Jahren“, die keinen Kindergarten besuchen, mit gut 25% höher ausfällt als der Anteil deutscher Kinder, der bei gut 18% liegt.
- Zweitens ist in diesem Zusammenhang besonders auffällig (vgl. Abbildung 8.1), dass nur fast 49% der „ausländischen“ Kinder im Alter von 3 bis unter 4 Jahren im Vergleich zu gut 59% der deutschen Kinder eine Kindertageseinrichtung besuchen. Im Anschluss an die Stellungnahme der Bundesregierung zum Elften Kinder- und Jugendbericht dienen die Angebote der „außerschulischen Bildung“ auch wesentlich der gesellschaftlichen Integration von Kindern mit Migrationshintergrund: „Wenn von den 3- bis 4-jährigen Kindern aus Migrantenfamilien lediglich jedes zweite den Kindergarten besucht, so werden wichtige Chancen zur Sprachvermittlung vertan“ (BMFSFJ 2002a: 10). Gleichzeitig zeigt Abbildung 8.1, dass die Differenz zwischen „ausländischen“ und „deutschen“ Kindern im Alter von 5 Jahren bis zum Schuleintritt nur 4 Prozentpunkte beträgt, so dass die Frage nach einem Pflichtkindergartenjahr vor der Einschulung – im Vergleich zur Frage nach der Bildungsbeteiligung der 3- bis 4-jährigen Kinder – nicht von so großer Bedeutung ist.
- Drittens existieren bisher in der Bundesrepublik Deutschland keine amtlichen repräsentativen Daten, auf deren Grundlage in einem Konzept für den Nationalen Bildungsbericht Aussagen gemacht werden könnten über den Zusammenhang von Geschlecht und Bildungsbeteiligung sowie von Lebenssituation und Bildungsbeteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund. Die Daten der zukünftig jährlich stattfindenden Individualerhebung sollten im Nationalen Bildungsbericht unter dem Aspekt der Bildungsbeteiligung ausgewertet und damit zu einem unabdingbaren Teil der Bildungsberichterstattung werden.

(2) Forschungsdesiderata

Die Studie von Büchel und Spieß (2002) zu „Formen der Kinderbetreuung und Arbeitsmarktverhalten von Müttern in West- und Ostdeutschland“, die sich auf Daten des am DIW Berlin angesiedelten Sozio-oekonomischen Panels (SOEP) stützt und einen für die Bundesrepublik Deutschland sowohl auf Haushalts- als auch auf Personenebene repräsentativen Datensatz aus dem Befragungsjahr 2000 auswertet, liefert einen Hinweis zur Bildungsbeteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund: „Bei Kindern im Kindergarten-Alter, deren Mutter nicht erwerbstätig ist, sind es diejenigen aus privilegierten finanziellen Verhältnissen, die überproportional oft eine institutionelle Betreuung erfahren. (...) Dagegen werden ausländische Kinder dieser Altersgruppe mit einer nicht erwerbstätigen Mutter signifikant häufiger allein elterlich betreut als deutsche Kinder, die ansonsten in vergleichbaren Verhältnissen leben“ (ebd.: 10).

Die Studie belegt also einen deutlichen Zusammenhang von Nicht-Erwerbstätigkeit der „ausländischen“ Mütter und der Bildungsbeteiligung ihrer Kinder. Darüber hinaus ist ein weiteres Ergebnis dieser Studie hervorzuheben. Büchel

und Spieß sind auch der Frage nachgegangen, inwieweit es Ungleichheiten beim Zugang zu Ganztagsplätzen gibt. Büchel und Spieß resümieren dazu: „Die Ergebnisse unserer bivariaten und multivariaten Analysen zeigen, dass solche Ungleichheiten tatsächlich zu beobachten sind. So sind in Westdeutschland z.B. Akademikerinnen unter den Müttern von Kindern, die eine Krippe, einen Kindergarten ganztagsplatz oder einen Hort besuchen, überdurchschnittlich stark vertreten. Dies kann mehrere Ursachen haben. Einerseits könnte insbesondere diese Müttergruppe erwerbsbedingt solche Plätze benötigen. Andererseits könnte diese Gruppe die besseren Strategien entwickelt haben, um einen Zugang zu den knappen Ganztagsplätzen zu erhalten“ (ebd.: 62f.).

Im Kontext zukünftiger Forschungsarbeiten sollte die These von Büchel und Spieß für Familien mit Migrationshintergrund überprüft werden. Dabei wäre z.B. zu analysieren, welche Strategien „ausländische“ erwerbstätige Mütter im Vergleich zu „ausländischen“ nicht-erwerbstätigen Müttern entwickelt haben, um für ihre Kinder einen Platz in einer Bildungseinrichtung zu erhalten. Darüber hinaus wäre die Beantwortung der folgenden Fragen in diesem Kontext bedeutsam:

- Welche Haupthindernisse erschweren den Zugang zu den Bildungseinrichtungen für Kinder mit Migrationshintergrund aus der Sicht von Eltern und von Erzieherinnen?
- Welche Maßnahmen würden die quantitative Bildungsbeteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund verbessern?

Behr (2000) weist in ihrer Studie auf weitere „gravierende Forschungslücken“ hin (vgl. ebd.: 98).³⁵ Sie führt aus: „Charakteristisch für den Forschungsstand zur vorschulischen Betreuung von Migrantenkindern ist, dass zwar auf der konzeptionellen Ebene durchaus Ansätze für die interkulturelle Arbeit in Kindertageseinrichtungen vorliegen. Demgegenüber fehlen jedoch Untersuchungen zum Grad der Verankerung in der Praxis (...) und zur Qualität der Arbeit mit den Migrantenkindern in den Einrichtungen“ (ebd.: 98).

Forschungslücken bestehen also auch hinsichtlich der Beantwortung der Fragen:

- Inwiefern trägt die Qualität der Bildungseinrichtungen dazu bei, die späteren Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund zu erhöhen? Welche Auswirkungen hat dabei die Bildungsbeteiligung auf den Kompetenzerwerb (z.B. auf den Zweitspracherwerb) im Vergleich zum Nicht-Kindergartenbesuch?
- Welchen Bildungseffekt zeigt die Dauer des Kindergartenbesuches hinsichtlich des Schulerfolges eines Kindes?³⁶

An dieser Stelle kann die in der Schweiz von Lanfranchi (2002) im Rahmen des Schweizer Nationalen Forschungsprogramms „Migration und interkulturelle Beziehungen“ durchgeführte Studie „Schulerfolg von Migrationskindern“ wich-

35 Auf die Studie „Umfang und Gründe für die Nicht-Inanspruchnahme des Kindergartens von ausländischen Kindern im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt in Dortmund“ kann an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden.

36 Auch die geplante neue Statistik „Kinder in Tageseinrichtungen“ erhebt nicht den Zeitpunkt des Eintritts in den Kindergarten, so dass es nicht möglich sein wird, die „Dauer der Kindergartenzeit“ zu erfassen.

tige Anregungen für zukünftige Forschungsprojekte liefern. Mit dieser Forschungsarbeit liegt im deutschsprachigen Raum erstmalig eine empirische Untersuchung vor, die aus der Perspektive von Eltern, Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen den Zusammenhang von Bildungsbeteiligung, Qualität der Bildungseinrichtungen und Schulerfolg von „Migrationskindern“ untersucht. In der Studie erfolgte

- erstens eine Bestandsaufnahme aller „familienergänzenden Betreuungseinrichtungen“ in drei Städten der Schweiz, wobei auch die Wartelisten der Einrichtungen erfasst wurden, und
- zweitens die Ermittlung der Teilhabe aller 4- und 6-jährigen Kinder (N = 876) (vgl. ebd.: 10).
- Drittens wurden 15 ausgewählte Familien in Bezug auf ihre Problemlösungsstrategien für den Übergang ihrer Kinder von der Familie in den Kindergarten befragt.

Zwei Jahre später wurden bei einer zweiten Befragung die Strategien dieser Familien für den Übergang der Kinder in die Grundschule erhoben. In einem vierten Schritt wurde der effektive Schulerfolg (N = 624) anhand der Einschätzung der Erzieherinnen und der Lehrerinnen der ersten Klasse untersucht. Die Befragung von Lanfranchi hat ergeben, dass über 70% der schweizerischen 4-jährigen Kinder familienergänzende Einrichtungen besuchen, aber nur knapp 50% der Migrantenkinder (vgl. ebd.: 11). Dabei zeigen die Befragungsergebnisse, dass der Besuch familienergänzender Einrichtungen in der Schweiz nicht vom Migrationshintergrund der Familien, sondern primär von der Angebotsstruktur abhängig ist: „Ob Familien die Dienste solcher Institutionen beanspruchen, hat mehr mit den entsprechenden lokal vorhandenen Nutzungsmöglichkeiten und den Kosten für die Familie zu tun als mit der ethnisch-kulturellen Zugehörigkeit“ (ebd.: 12).

Neben diesen Ergebnissen gibt die Studie auch wichtige Hinweise zum Zusammenhang von Bildungsqualität und zum Bildungserfolg von Kindern mit Migrationshintergrund. Die Forschungsarbeit von Lanfranchi basiert auf der Grundannahme, dass der Lernerfolg von Migrantenkindern nicht lediglich im Zusammenhang mit den soziokulturellen Rahmenbedingungen der Familie und mit den unterrichtsbezogenen Rahmenbedingungen der Schule steht. Vielmehr werde der Schulerfolg auch wesentlich von der Qualität der vorschulischen Erziehung beeinflusst (vgl. ebd.: 9). Lanfranchi hebt als zentrales Ergebnis seiner Studie hervor: „Insbesondere Kinder aus eingewanderten Familien, die im Vorschulalter eine qualitativ gute familienergänzende Betreuung erfahren haben, werden nach den Resultaten vorliegender Untersuchung von ihrer Kindergärtnerin bzw. nach der Einschulung von der Lehrperson in ihren kognitiven, sprachlichen und sozialen Kompetenzen positiver beurteilt als Kinder, die immer nur innerhalb der Familie betreut wurden“ (ebd.: 355).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass es dringend notwendig wäre, die im Kontext der Bildungsbenachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund aufgetauchten Fragen in wissenschaftlichen Untersuchungen zu beantworten und in regelmäßige Bestandserhebungen überzuführen.

8.1.2.4 Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien

Die PISA-Studie zeigt, dass es keine andere an der Studie teilnehmende Nation gibt, bei der die von den Jugendlichen erbrachten Leistungen so stark von der sozialen Herkunft abhängen wie in Deutschland (vgl. Baumert/Schümer 2001). Auch die IGLU-Studie belegt, dass Kinder in den Kompetenztests tendenziell schlechter abschneiden, wenn ihre Eltern „niedrigeren Sozialschichten“ angehören. Bos u.a. betonen bei der Darstellung ihrer Ergebnisse, dass die Sozialschicht nachweislich im Zusammenhang mit dem Bildungsabschluss der Eltern steht (vgl. Bos u.a. 2003: 297f.). Es kann somit davon ausgegangen werden, dass in der IGLU-Studie schlechter abschneidende Kinder eher aus bildungsfernen Elternhäusern stammen. Die Ergebnisse der IGLU-Studie zeigen aber auch, dass der Besuch einer Kindertageseinrichtung die Bildungschancen für Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien erhöht.

(1) Datenbestände und Erhebungslücken

Auf der Grundlage des Mikrozensus „Fachserie 1, Reihe 3, Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Haushalte und Familien“ kann der Anteil der Kinder, die eine Kindertageseinrichtung besuchen, u.a. nach dem Nettoeinkommen der Familie und der Familiensituation berechnet werden (vgl. Statistisches Bundesamt 2002b). Diese Berechnung liegt für die Mikrozensusdaten des Jahres 1999 in der Publikation „Zahlenspiegel“ vor (vgl. DJI 2002: 84ff.).³⁷ Danach besuchen gut 80% aller „Kinder im Alter von 3 bis unter 6 Jahren“, deren Eltern verheiratet sind und die über ein Einkommen von „7.500 DM und mehr“ verfügen, eine Tageseinrichtung. Demgegenüber besuchen nur gut 64% aller „Kinder im Alter von 3 bis unter 6 Jahren“, deren Eltern verheiratet sind und die über ein Einkommen von 1.000 bis 1.800 DM verfügen, eine Tageseinrichtung (vgl. ebd.: 85).³⁸

Auch Büchel und Spieß stellen in ihrer bereits an anderer Stelle zitierten Studie „Form der Kinderbetreuung und Arbeitsmarktverhalten von Müttern in West- und Ostdeutschland“ einen Zusammenhang von Einkommen der Eltern und Kindergartenbesuch fest. Auf der Grundlage ihrer Berechnungen (vgl. SOEP 2001) wird für das „Krippenalter“, das „Kindergarten-Alter“ und das „Schulalter“ der sozioökonomische Hintergrund von Kindern nach Betreuungsform ausgewiesen (vgl. Büchel/Spiess 2002: 88ff.). Büchel und Spieß resümieren: „Zusätzlich ist bemerkenswert, dass Kinder aus finanziell ungünstigeren Verhältnissen, die nicht durch eine Erwerbstätigkeit der Mutter verbessert werden, signifikant seltener institutionell betreut werden als Kinder, die in Familien aufwachsen, wo die Mutter offenkundig einem geringeren Druck ausgesetzt ist, erwerbstätig zu sein. (...) Sofern über das Einkommen ‚Schicht- oder Klassenzugehörigkeiten‘ definiert werden, heißt dies, dass Kinder aus unteren Schichten – innerhalb der Gruppe derer mit nicht erwerbstätigen Müttern – in Kinderta-

37 Diese Publikation wird seit 1988 als Datenübersicht zur Beschreibung der quantitativen Entwicklung der Kinderbetreuung in Tageseinrichtungen vom DJI veröffentlicht.

38 In diesem Kontext ist es erwähnenswert, dass 80% der Kinder allein erziehender Mütter und Väter mit einem Einkommen von 1.000 bis 1.800 DM eine Tageseinrichtung besuchen (vgl. DJI 2002: 85).

geseinrichtungen immer noch seltener vertreten sind als Kinder aus höheren Schichten“ (ebd.: 64). Sowohl die Mikrozensusdaten als auch die Studie von Büchel und Spieß machen mithin deutlich, dass es sich bei den Kindern, die keine Kindertageseinrichtung besuchen, zu einem hohen Prozentsatz um Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien handelt. Wie bereits festgestellt, wird sich erst mit der geplanten Individualerhebung in Kindertageseinrichtungen die Datenlage so verbessern, dass Auswertungen zum Zusammenhang mehrerer Variablen wie z.B. Bildungsbeteiligung, Alter, Geschlecht, sozioökonomischer Hintergrund sowie Migrationshintergrund möglich werden. Diese Auswertungen sollten im Rahmen des Nationalen Bildungsberichts analysiert und in bildungspolitische Forderungen übersetzt werden.

(2) *Forschungsd desiderata*

Im „Gutachten zur Bildung in Deutschland“ wird in der Zusammenfassung der zukünftigen Datenerfordernisse für nachfolgende Armuts- und Reichtumsberichte im Bereich Bildung Folgendes betont: „Ferner sollte die Nachfrage nach Plätzen als (Beteiligungsgrad) in Abhängigkeit vom sozioökonomischen Status der Eltern regelmäßig analysiert werden“ (BMBF 2001: 80). Folgt man dieser Empfehlung, so sollten zukünftig auch Daten erhoben werden, die Aufschluss über den Zusammenhang vom Zeitpunkt der Anmeldung und der Platzvergabe durch die Kindertageseinrichtung bei Kindern aus sozioökonomisch benachteiligten Familien geben können. Zusammenfassend sind Forschungslücken hinsichtlich der Bildungsbeteiligung von Kindern aus sozioökonomisch benachteiligten Familien zu konstatieren, die insbesondere Längsschnittstudien und Bildungsverlaufsanalysen betreffen. Zukünftige Analysen zur Bildungsbeteiligung sollten jedoch den Fokus nicht allein auf den Bildungsverlauf von Kindern, die einen Kindergarten besuchen oder besucht haben, sondern auch auf den von Nicht-Kindergartenkindern aus sozioökonomisch benachteiligten Familien (Kontrollgruppe) richten. Die bereits für Kinder mit Migrationshintergrund formulierten Forschungsfragen (vgl. Kap. 8.1.2.3) zur Verbesserung der quantitativen Bildungsbeteiligung und der Bildungserfolge sollten auch für Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien bzw. aus bildungsfernen Elternhäusern beantwortet werden.

8.1.2.5 *Kinder mit Behinderungen*³⁹

Menschen mit Behinderungen werden als zahlenmäßig größte Benachteiligten-gruppe in der Bundesrepublik Deutschland angesehen (vgl. Brühl 2003: 507). Im Jahr 1994 wurde das Verbot der Benachteiligung wegen einer Behinderung in den Art. 3 Abs. 3 Satz 2 des Grundgesetzes aufgenommen. Dementsprechend wird im Konzept für den Nationalen Bildungsbericht auf die Bildungsbeteiligung von Kindern mit Behinderungen in Kindertageseinrichtungen eingegangen.

³⁹ Wenn in diesen Ausführungen von Kindern mit Behinderungen gesprochen wird, ist auch der Personenkreis der von Behinderung bedrohten Kinder im Sinne des § 39 Abs. 2 BSHG und § 35 a SGB VIII gemeint.

Betreuung, Bildung und Erziehung von Kindern mit Behinderungen wurden erst mit dem am 1. 1. 1991 in Kraft getretenen Kinder- und Jugendhilfegesetz auch zu einer Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe. Im § 1 KJHG heißt es: „Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ (Münder u.a. 2003: 85). Die Wendung „jeder junge Mensch“ umfasst alle Kinder und damit auch Kinder mit Behinderungen. Somit waren Anfang der 90er-Jahre die einzelnen Bundesländer aufgefordert, ihre landeseigenen Kindergartengesetze so zu verändern, dass auch die Erziehung behinderter Kinder einen Bestandteil des gesetzlichen Auftrages jedes Kindergartens bildet (vgl. Lingenauber 2002: 165f.).

Im Zuge dieser Gesetzesveränderungen kam es zu einem Ausbau der Angebote für die gemeinsame Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderungen in Kindertageseinrichtungen (vgl. Rietzke/Schilling 2001). Die Förderung von integrativen Tageseinrichtungen wird seitdem ausdrücklich empfohlen (vgl. BMFSFJ 1998a: 210; BMAS 1998: 41f.), ebenso auch die stärkere Integration von Kindern mit Behinderungen in bestehende „Regeleinrichtungen“ gefordert (vgl. Arbeitsstab „Forum Bildung“ 2001: 13f.). Die Jugendministerkonferenz betont in ihrer Stellungnahme zur integrativen Erziehung aus dem Jahr 2002: „Die Jugendministerkonferenz begrüßt daher, dass das Angebot an integrativen Betreuungsplätzen für Kinder mit Behinderungen in den Tageseinrichtungen in den letzten Jahren nachhaltig ausgebaut werden konnte, und fordert sowohl die Jugend- wie die Sozialhilfeträger auf, für einen weiteren Ausbau Sorge zu tragen. Die Jugendministerkonferenz betont, dass die integrative Erziehung den Zielen des Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsauftrages der Kindertageseinrichtungen wie auch dem Eingliederungsauftrag gleichermaßen entsprechen muss und kann“ (Jugendministerkonferenz 2002b: 1). Auch die AGJ hebt in ihrer Stellungnahme zur Bildung in Kindertageseinrichtungen unter der Überschrift „Chancengleichheit durch den Besuch von Tageseinrichtungen für alle Kinder“ hervor: „Kinder mit Behinderungen müssen ebenso wie gesunde Kinder eigene Bildungserfahrungen machen können. Dazu braucht es eine Umgebung, die Integration und gezielte Förderung ermöglicht“ (AGJ 2003: 13).

(1) Datenbestände und Erhebungslücken

Die Analyse der Bildungsbeteiligung von Kindern mit Behinderungen ist mit vielfältigen und spezifischen Datenproblemen verbunden, die im Folgenden beschrieben werden. Zunächst muss darauf hingewiesen werden, dass die Variable „Behinderung“ im Mikrozensus nicht erfasst wird und deshalb – im Unterschied zu den Kindern aus sozioökonomisch benachteiligten Familien – keine Daten existieren, auf deren Grundlage berechnet werden könnte, wie viele der Kinder mit Behinderungen keinen Kindergarten besuchen.

Wie eingangs bereits beschrieben, erfasst die amtliche Kinder- und Jugendhilfestatistik nicht die Anzahl der Kinder und damit auch nicht die Anzahl der behinderten Kinder, die eine Kindertageseinrichtung besuchen, sondern lediglich die Anzahl der vorhandenen Plätze (vgl. Kap. 8.1.2.2). Seit dem Jahr 1994 werden zwar auch die „Plätze für behinderte Kinder“ gesondert erfasst (vgl. Rietzke/Schilling 2001: 1), diese Erfassung ist jedoch mit spezifischen Erhe-

bungsproblemen und -lücken behaftet (vgl. auch Dittrich 2002). Rietzke und Schilling (2001) weisen darauf hin, dass nur die verfügbaren Plätze erfasst werden. Sie stellen fest: „Ob diese Plätze auch wirklich in Anspruch genommen werden, verschweigt die Statistik. So ist z.B. kritisch zu fragen, ob die hohen Quoten in den neuen Ländern nicht evtl. dadurch zustande kommen, dass zwar grundsätzlich Plätze für behinderte Kinder bewilligt, diese aber gar nicht genutzt werden. Diese methodische Unsicherheit wird erst beseitigt, wenn die geplante Erfassung der Kinder in Kindertageseinrichtungen in den nächsten Jahren umgesetzt wird“ (ebd.: 2).

Rietzke und Schilling weisen in diesem Kontext auf ein weiteres Erhebungsproblem hin, und zwar auf die in den Bundesländern unterschiedlich geregelten Zuständigkeitsbereiche von Kinder- und Jugendhilfe, Gesundheits- und Sozialämtern für die Sonderkindergärten. Sie resümieren: „Da die KJHG-Statistik grundsätzlich nur Aussagen aus dem Zuständigkeitsbereich der Kinder- und Jugendhilfe erheben darf, werden über die KJHG-Statistik die Angebote der Sondereinrichtungen nur sehr lückenhaft erfasst. Somit bietet die KJHG-Statistik nicht die Möglichkeit, ein Gesamtbild der Betreuungsangebote für behinderte Kinder zu erstellen“ (ebd.: 2). Diese Ausführungen verdeutlichen, dass die KJHG-Statistik keine verlässlichen Angaben über die Gesamtzahl der bundesweit vorhandenen „Plätze für behinderte Kinder“ zulässt.

In diesem Zusammenhang kommt die Jugendministerkonferenz (2002b) in ihrer bereits zitierten Stellungnahme zu folgender Einschätzung: „Eine zuverlässige bundesweite Beurteilung der Versorgungssituation mit Plätzen für behinderte Kinder im Vorschulalter müsste sowohl integrative Plätze wie auch Plätze, die ausschließlich für behinderte Kinder vorgesehen sind, umfassen. (...) Nach Einschätzung der Kommission ist eine solche bundesweite Statistik aus den folgenden Gründen zurzeit faktisch nicht erstellbar:

- Zum Teil sind keine Statistiken für die einzelnen Fallbereiche vorhanden,
- die Erfassung auf örtlicher bzw. überörtlicher Ebene wird verschieden durchgeführt,
- bei Integrationsplätzen wird nicht zwischen BSHG- und SGB VIII-Fällen unterschieden,
- es gibt unterschiedliche Stichtage zur Erfassung,
- die Einzelintegration wird nicht erfasst,
- SGB VIII-Fälle nach § 35a werden den Hilfen zur Erziehung zugerechnet (...)“ (ebd.: 4).

Trotz dieser statistischen Schwierigkeiten wird nachfolgend auf die Anzahl der vorhandenen Plätze für Kinder mit Behinderungen auf der Datengrundlage der letzten KJHG-Statistik eingegangen.⁴⁰ Danach waren Ende 1998 bundesweit insgesamt 45.760 Plätze für behinderte Kinder im Kindergartenalter vorhanden, und zwar

40 Die Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendbehörden hat im Jahr 2000 eine „Übersicht zur integrativen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder in Kindertageseinrichtungen“ erarbeitet (vgl. Jugendministerkonferenz 2002b). Diese wurde bisher noch nicht veröffentlicht, sondern nur den BAG-Mitgliedern zur Verfügung gestellt.

- 30.078 Plätze in integrativen Einrichtungen⁴¹ und
- 15.682 Plätze in Sondereinrichtungen.

Wird diese Zahl in ein Verhältnis zu den im Jahr 1998 in der Bundesrepublik Deutschland lebenden Kindern im Kindergartenalter (Gesamtbevölkerung) gesetzt, kann davon ausgegangen werden, dass bundesweit für ca. 1,6% aller Kinder im Kindergartenalter Plätze, die für Behinderte ausgewiesen sind, zur Verfügung stehen: 1,07% in integrativen Einrichtungen und 0,56% in Sondereinrichtungen.

Tab. 8.4: Plätze für behinderte Kinder im Kindergartenalter nach Art der Einrichtung und relativem Versorgungsgrad (Deutschland, westl. und östliche Bundesländer; 31.12.98)

	Deutschland	West	Ost
Integrativ	30.078	20.974	9.104
Sondereinrichtungen	15.682	14.610	1.072
Zusammen	45.760	35.584	10.176
<i>Anteil der Plätze für Kinder mit Behinderung im Kindergartenalter an der altersentsprechenden Bevölkerung</i>			
Integrativ	1,07	0,84	2,88
Sondereinrichtungen	0,56	0,59	0,34
Zusammen	1,63	1,43	3,22

Quelle: Statist. Bundesamt: Fachserie 13, Reihe 6.3.1; Fachserie 1: Bevölkerungsstatistik; eigene Berechnungen

Nachdem die Datenlage zum institutionellen Angebot analysiert wurde, geht es nun um die Frage, ob die 1,6% „Plätze für behinderte Kinder“ – gemessen am Bedarf – ausreichend sind. Anders ausgedrückt, geht es darum, Aussagen über die Bildungsbeteiligung bzw. Bildungsbenachteiligung von Kindern mit Behinderungen für einen Nationalen Bildungsbericht zu formulieren. Bisher existieren keine gesicherten Daten über die Gesamtzahl der Kinder im Kindergartenalter mit einer klassifizierten Behinderung. Das Statistische Bundesamt führt zwar alle zwei Jahre die Erhebung „Soziale Leistungen. Schwerbehinderte Menschen“ durch; es werden dabei aber nur solche Personen erfasst, denen von Seiten der Versorgungsämter ein Grad der Behinderung von 50% und mehr „zuerkannt“ worden ist (vgl. Statistisches Bundesamt 2001b: 6). Die „Schwerbehindertenstatistik“ zeigt, dass 9 von 1.000 Kindern im Alter zwischen 4 und 6 Jahren im Jahr 1999 eine Behinderung von 50% und mehr „zuerkannt“ wurde (vgl. ebd.: 99). Mit andern Worten gab es zu dieser Zeit gemäß der o.g. Definition 0,9% „schwerbehinderte“ Kinder im Alter zwischen 4 und 6 Jahren. An dieser Stelle ist zu fragen, was diese Zahl im Verhältnis zu den vorhandenen Plätzen von 1,6% bedeutet.

Sowohl in integrativen als auch in heilpädagogischen Kindertageseinrichtungen sind gemessen an der Gesamtzahl der insgesamt dort vorhandenen „Plätze für behinderte Kinder“ pro Gruppe bzw. pro Kindergarten nur ca. 20% der Plätze für „schwerbehinderte“ Kinder vorgesehen, d.h. gemessen an der Gesamtzahl der „Plätze für behinderte Kinder“ wären 0,3% für schwerbehinderte Kin-

41 Erst seit 1994 werden „Plätze für behinderte Kinder in integrativen Tageseinrichtungen“ gesondert erfasst (vgl. Rietzke/Schilling 2001: 1).

der vorhanden. Bei einem Anteil von insgesamt 0,3% Plätzen für „schwerbehinderte“ Kinder kann an dieser Stelle die These formuliert werden, dass vermutlich ein Teil der 0,9% „schwerbehinderten Kinder“ keinen Kindergarten besucht (vgl. auch Frühauf 2002: 452). Da die „Schwerbehindertenstatistik“ keine Daten über Kinder erfasst, deren „Grad der Behinderung“ unter 50% liegt, kann die Gesamtzahl der Kinder mit Behinderungen nur geschätzt werden.

Beispielsweise lebten im Jahr 1998 rund 2,8 Mio. Kinder im Alter von 3 bis unter 6 ½ Jahren in der Bundesrepublik Deutschland (vgl. Statistisches Bundesamt 2001a: 86). Wie viele dieser Kinder sind nun im Sinne des BSHG behindert? Im Lehr- und Praxiskommentar zum Bundessozialhilfegesetz wird zur Anzahl von Menschen mit Behinderungen Folgendes ausgeführt: „Genau erfassbar sind sie aber nicht, da es keine verbindliche Definition und dementsprechend keine zureichende Statistik gibt“ (Brühl 2003: 507). Auch im Elften Kinder- und Jugendbericht heißt es: „Angesichts der Undifferenziertheit des Begriffs der Behinderung überrascht es nicht, dass es keine eindeutigen Daten über das Ausmaß der Behinderung von Kindern und Jugendlichen in der Bundesrepublik gibt. Eindeutig sind nur die Daten der Statistik nach dem Schwerbehindertengesetz; danach sind rund 1,1% aller 6- bis 18-Jährigen im Sinne des Gesetzes schwer behindert (...). Eindeutig sind auch die Daten der Sonderschulstatistik, die eine Sonderschulbesuchsquote von 4,4% aller Schülerinnen und Schüler ausweist (vgl. Beck 2002). Nach Schätzungen kann man davon ausgehen, dass rund 5% aller Kinder und Jugendlichen als behindert bezeichnet werden können (ebd.)“ (BMFSFJ 2002a: 220). Die Anzahl der Kinder mit Behinderungen wird also statistisch nicht erfasst, sondern sie kann lediglich geschätzt werden. So geht beispielsweise der Zahlenspiegel des DJI von einem Anteil von 4%⁴² „behinderten oder von Behinderung bedrohten Kindern“ aus (vgl. Dittrich 2002: 169).⁴³

Erst die geplante Individualerhebung wird Klarheit in Bezug auf die Frage bringen, wie viele Kinder mit Behinderungen prozentual eine Kindertageseinrichtung besuchen. Da sich diese Datenlücken zurzeit nicht schließen lassen, ist abschließend zu fragen, welche weiteren Daten existieren, um im Rahmen eines Nationalen Bildungsberichts den Zusammenhang von Bildungsbeteiligung und Benachteiligung zu analysieren. Die amtliche Schulstatistik erfasst jährlich die SchülerInnenzahlen in den einzelnen Sonderschultypen, und die Ergebnisse werden in der „Fachserie 11, Reihe 1, Bildung und Kultur“ publiziert (vgl. z.B. Statistisches Bundesamt 2002c). Die Anzahl der Kinder in den ersten Klassen der Sonderschulen⁴⁴, in Integrationsklassen⁴⁵ und Grundschulförderklassen an

42 Dieser Prozentwert erscheint jedoch angesichts des großen Anteils von SchülerInnen mit so genannten Lernbehinderungen an der Gesamtpopulation der SonderschülerInnen zu hoch.

43 Da sich die dort berechnete Versorgungsquote erstens ausschließlich auf die integrativen Plätze bezieht (Plätze in Sonderkindergärten wurden nicht mit in die Berechnung einbezogen) und zweitens auf Kinder im Alter bis unter 12 Jahren, gibt sie für den Kontext von Bildungsbeteiligung und Bildungsbenachteiligung keine Hinweise.

44 Für eine solche Berechnung scheint es angemessen, die Daten der ersten Klassenstufe der Sonderschule zu verwenden, da so genannte Lernbehinderungen erst in den höheren Klassenstufen diagnostiziert werden. Dementsprechend steigen die Schülerzahlen von der 3. bis zur 6. Sonderschulklasse bundesweit z.B. im Schuljahr

Grundschulen⁴⁶ sowie in Sonderschulkindergärten könnte zu einer Gesamtzahl zusammengefasst und mit den zuletzt veröffentlichten Zahlen der vorhandenen Plätze in Kindertageseinrichtungen im Jahr 1998 verglichen werden. So könnten im Rahmen der Bildungsberichterstattung weitere Aussagen über die Bildungsbeteiligung von Kindern mit Behinderungen gemacht werden. Zusammenfassend ist festzuhalten, dass zurzeit

- die KJHG-Statistik in diesem Bereich keine präzise Gesamtzahl der Plätze für Kinder mit Behinderungen erhebt,
- keine Gesamtzahl der Kinder mit Behinderungen vorliegt und die Schätzungen zum prozentualen Anteil an der Gesamtbevölkerung uneinheitlich sind,
- die Besuchsquoten nicht berechnet werden können, da der Mikrozensus Kinder mit Behinderungen nicht erfasst, und
- weder für Kinder mit Migrationshintergrund noch für Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien die Datenlage so unzureichend ist wie für Kinder mit Behinderungen.

Abschließend muss noch darauf hingewiesen werden, dass mit der geplanten Individualerhebung zwar die Anzahl der Mädchen und Jungen mit geistigen, körperlichen sowie seelischen Behinderungen erfasst wird, die eine Kindertageseinrichtung besuchen (vgl. Kap. 8.1.2.2). Es wird jedoch auch mit der Individualerhebung nicht möglich sein, eine Differenzrechnung für Kinder mit Behinderungen, die keine Kindertageseinrichtung besuchen, zu erstellen, da im Mikrozensus die Variable „Behinderung“ nicht erfasst wird.

(2) Forschungsdesiderata

In ihrer Expertise zum Elften Kinder- und Jugendbericht, „Die Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen und ihrer Familien: soziale und strukturelle Dimensionen“, analysiert Beck (2002) die Sozialberichterstattung zu diesem Thema in Deutschland (vgl. ebd.: 181). Sie betont, dass die amtliche Statistik und das Sozialberichtswesen Kinder mit Behinderungen ausblenden und eine institutionelle Sichtweise die Datenbestände bestimmt. Kinder und Jugendliche mit Behinderungen „werden als ‘Leistungsfälle’“ unter Funktionsleistungen des Hilfesystems gezählt, aber kaum als Altersgruppe in der Sozi-

1998/1999 von 35.544 auf 48.141 SchülerInnen an (vgl. Statistisches Bundesamt 1999: 186). Darüber hinaus ist zu beachten, dass die SchülerInnenzahlen für die „Schulen für Geistigbehinderte“ für die „Grundstufe“ (d.h. für die ersten vier Klassen) zusammen erhoben werden, so dass man 25% dieser Schülerzahl (15.836) zusätzlich in die Berechnung aufnehmen müsste (vgl. ebd.: 186).

45 Die IntegrationsschülerInnen wurden 1998/1999 noch nicht gesondert erfasst. Sie waren zu dieser Zeit noch in der Zahl der SchülerInnen an Grundschulen enthalten (vgl. ebd.: 231). Sie werden erst seit zwei Jahren gesondert ausgewiesen (vgl. Statistisches Bundesamt 2002c: 36). Nach fernmündlicher Auskunft des Statistischen Bundesamtes ist die Zahl der IntegrationsschülerInnen in den letzten Schuljahren jedoch konstant geblieben, so dass für eine mögliche Berechnung auf die SchülerInnenzahlen aus dem Schuljahr 2001/2002 (47.792 IntegrationsschülerInnen) zurückgegriffen werden könnte (vgl. ebd.: 36).

46 Eine Sonderschulart in Baden-Württemberg (vgl. Statistisches Bundesamt 1999: 231).

alstruktur gesehen. Es gibt keine Repräsentativstudien und insgesamt einen gravierenden Mangel an empirischen Daten über ihre Lebenslage (ebd.: 182).

Beck stellt fest, dass selbst im „Bericht der Bundesregierung zur Lage der Behinderten und der Entwicklung der Rehabilitation“ Daten zu den konkreten Lebensbedingungen der Kinder mit Behinderungen fehlen (vgl. ebd.: 183). Sie fordert dementsprechend: „Von der amtlichen Statistik wie der amtlichen und wissenschaftlichen Sozialberichterstattung ist dringend eine Perspektive auf die Lebenslagen der behinderten Kinder und Jugendlichen (...) gefordert, die sie aus dem ‚toten Winkel‘ als ‚letzte Problemgruppe‘ oder als ‚Rehabilitationsleistungsfälle‘ heraus- und in die allgemeinen Betrachtungszusammenhänge hineinholt“ (ebd.: 186). Zusammenfassend ist festzustellen, dass sowohl die Datenerhebung im Bereich der Bildungsbeteiligung von Kindern mit Behinderungen erhebliche Lücken aufweist als auch ein Mangel an wissenschaftlichen Untersuchungen zur Lebenslage dieser Kinder besteht.

8.1.3 Fazit

In diesem Kapitel wurden die Datenbestände zum Thema Bildungsbeteiligung und Alter sowie Bildungsbeteiligung und Bildungsbenachteiligung dargestellt und bestehende Datenlücken aufgezeigt. Dabei wurden sowohl Defizite in der Kinder- und Jugendhilfestatistik als auch in der Bevölkerungsstatistik ausgemacht. Es wurde deutlich, dass die amtliche Statistik in diesen Themenbereichen bisher vor allem als eine Strukturdatenstatistik konzipiert ist und damit in ihrer bestehenden Form nur eingeschränkt als eine personenbezogene Datengrundlage für eine zukünftige Bildungsberichterstattung dienen kann. Für die zukünftige Bildungsberichterstattung ist eine auf Individualdaten basierende Einschätzung der Bildungslage der Kinder unabdingbar. Zusammenfassend ist Folgendes festzuhalten:

- Die Ausführungen zum Zusammenhang von Bildungsbeteiligung und Alter der Kinder haben gezeigt, dass die Bildungsbeteiligung in der Bundesrepublik Deutschland zum einen mit dem Lebensalter der Kinder ansteigt. Zum anderen ist auf der Grundlage der gegenwärtigen Daten für Kinder im Alter von 3 bis unter 4 Jahren von einer Besuchsquote von fast 54% und für Kinder im Alter von 5 Jahren bis zum Schuleintritt von einer Besuchsquote von ca. 90% auszugehen. Folgt man der Stellungnahme der Jugendministerkonferenz, wonach allen Kindern ein dauerhaftes, mindestens auf drei Jahre angelegtes Bildungsangebot in einer ihren Bedürfnissen entsprechenden Kindertageseinrichtung gemacht werden sollte, so müssten nicht allein die Platzkapazitäten weiter ausgebaut werden. Vielmehr wäre es eine Aufgabe zukünftiger Bildungsberichterstattung, differenzierte Daten zu den Kindern selbst, und zwar zu den Variablen Alter, Geschlecht, sozioökonomische Familiensituation, Migrationshintergrund und Behinderung, zu erheben. Erst auf der Grundlage einer differenzierten Analyse dieser Daten, die auch regionale Unterschiede berücksichtigen müsste, sollten weitere bildungspolitische Maßnahmen eingeleitet werden.
- Aktuelle Ergebnisse der Schulleistungsforschung zeigen, dass sich die frühkindliche Bildung in Kindertageseinrichtungen positiv auf die schulischen Bildungserfolge von Kindern auswirkt und dass Kinder, die keinen Kinder-

garten besuchen, eine Bildungsbenachteiligung erfahren. Die vorhandenen Daten belegen, dass Kinder, die keine Bildungseinrichtung besuchen, häufig einen Migrationshintergrund haben. Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien besuchen seltener eine Kindertageseinrichtung als Kinder, deren Väter und Mütter über ein höheres Einkommen verfügen. Über die Bildungsbeteiligung von Kindern mit Behinderungen liegen keine verlässlichen Daten vor, obwohl diese für die Einschätzung ihrer Bildungsbeteiligung dringend notwendig wären. Zusammenfassend ist an dieser Stelle zu betonen, dass es im Rahmen einer Bildungsberichterstattung notwendig wäre, Daten zu erheben, auf deren Grundlage analysiert werden könnte, welche Mädchen und Jungen aus welchen Gründen keinen Kindergarten besuchen. Erst auf einer solchen Datenbasis könnten Maßnahmen zur Verbesserung der Bildungsbeteiligung und zum Abbau von Bildungsbenachteiligungen eingeleitet werden.

- Die Bildungseffekte von Kindertageseinrichtungen sollten im Rahmen von Langzeitstudien nicht nur für Kindergartenkinder, sondern auch im Vergleich mit Bildungsprozessen von Nicht-Kindergartenkindern untersucht werden. Es wäre dann für weitere Einschätzungen allerdings notwendig, nicht lediglich retrospektiv in der Grundschulzeit die Bildungsbeteiligung der Kinder in Kindertageseinrichtungen zu erfragen; vielmehr sollten sowohl die Qualität der Bildungsprozesse als auch die Dauer der Kindergartenzeit im Zusammenhang mit den Bildungserfolgen für das Kindergartenalter selbst analysiert werden.

8.2 Indikatoren für Bildung

In aktuellen Diskursen über frühkindliche Bildung wird zum einen der Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen in den Mittelpunkt gestellt und zum anderen die Bedeutung und angestrebte Förderung frühkindlicher Bildungsprozesse betont (vgl. Joos 2002). Empirische Hinweise auf die Bildungseffekte sind dagegen in der Bundesrepublik Deutschland nach wie vor eine Seltenheit (vgl. Büchel/Spieß/Wagner 1997; Tietze 1998; Bos u.a. 2003). Darüber hinaus gibt es bisher keine bundesweit verbindlichen Bildungsindikatoren für Kindertageseinrichtungen.

Zu nennen ist in diesem Zusammenhang eine Arbeit von van Ackeren und Hovestadt, die in Kooperation mit dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) jüngst ein „Grundkonzept für die Entwicklung und Darstellung von Indikatoren“ entwickelt haben (vgl. Arbeitsgruppe Bildungsforschung/Bildungsplanung 2003). Die AutorInnen haben die vom „Forum Bildung“ als Zielvorgaben herausgegebenen Empfehlungen für 12 Handlungsbereiche mit Bildungsreformbedarf hinsichtlich der Möglichkeiten ihrer Indikatorisierung aufgegriffen (vgl. ebd.: 49f.). Sie betonen: „Bei der Durchsicht des im Folgenden unternommenen Versuchs der Indikatorisierung wird deutlich, dass sich ein solcher Versuch erkennbar schwerer als vergleichbare Bemühungen in anderen Ländern anlässt. Dies hat zwei Ursachen: Zum einen liegen die Schwierigkeiten der Indikatorisierung im vergleichsweise späten ‚Einstieg‘ Deutschlands in Bildungsberichterstattung begründet. Zum anderen

erweist sich die föderale Struktur des Landes als verlangsamendes Element bei der Entwicklung von bundesweit vergleichbaren Erhebungszielen und -instrumenten“ (ebd.: 49). Die Indikatorisierung der Empfehlungen des „Forum Bildung“ stellt einen Versuch bildungsbezogener Indikatorenentwicklung dar, der nicht allein auf der Basis existierender Datensätze erfolgte. Vielmehr wurden auch Bereiche identifiziert, für die neue Daten benötigt werden und in denen Forschungsbedarf besteht. Im Kontext dieses Kapitels wird nun exemplarisch auf zwei von van Ackeren und Hovestadt entwickelte Indikatoren eingegangen.⁴⁷

Zur „Individuellen Förderung“ empfiehlt das „Forum Bildung“: „Verbesserung der inhaltlichen, organisatorischen und personellen Förderbedingungen für Kindertageseinrichtungen und Schulen mit hohem Anteil von Kindern aus sozial benachteiligten Familien und von Kindern mit Migrationshintergrund, (...) verstärkte Integration von Behinderten in Regeleinrichtungen, Verbesserung der Bedingungen für die individuelle Förderung von Behinderten in Regeleinrichtungen, Vertiefung von Fragen der Integration und spezifischen Förderung von Behinderten“ (Arbeitsstab „Forum Bildung“ 2001: 14).

Die Arbeitsgruppe Bildungsforschung/Bildungsplanung hat zu dieser Empfehlung u.a. einen Indikator entwickelt, der sich auf Kinder mit Migrationshintergrund bezieht. Der Indikator „Anzahl der geförderten Kinder, Anteil der geförderten Kinder an allen förderungsbedürftigen Kindern (Ausschöpfungsquote)“ wurde im Kontext der derzeitigen Planungen der westlichen Bundesländer zur „vorschulischen Förderung zum Erwerb der deutschen Sprache“ entwickelt. Danach sollen schulpflichtig werdende Kinder vor der Einschulung einem „Sprachstandstest zur Erfassung der Unterrichtssprache Deutsch“ unterzogen werden. Bei Bedarf werden daran anschließend in den ersten Monaten der Schulzeit Fördermaßnahmen eingeleitet (vgl. ebd.: 58).

Van Ackeren und Hovestadt konstatieren: „Die Feststellung des Förderbedarfes ist auf Erhebung der Sprachkenntnisse aller schulpflichtig werdenden Kinder angewiesen. (...) Erforderlich sind den Schulleistungsstudien PISA und IGLU vergleichbare Erhebungen, die regelmäßig durchgeführt werden sollten. Mit dem Messinstrument könnte zugleich ein absoluter oder ein relativer Schwellenwert für die Förderungsbedürftigkeit festgelegt werden“ (Arbeitsgruppe Bildungsforschung/Bildungsplanung 2003: 63).

Folgt man dem Vorschlag für den o.g. Indikator, müsste die Anzahl der „förderungsbedürftigen“ Kinder durch Vollerhebungen erfasst werden, und zwar mit standardisierten Testverfahren oder durch repräsentative „Large Scale Assessments“ (vgl. ebd.: 63). Dabei sollte im Rahmen einer zukünftigen Bildungsberichterstattung auch die Frage aufgegriffen werden, ob die Bildungseffekte nicht größer wären, wenn der Zeitpunkt der Sprachstandserhebung und die daran gegebenenfalls anschließende Förderung wesentlich früher – also noch während der Kindergartenzeit – erfolgt.

Ein weiterer Indikator zur Empfehlung „Individuelle Förderung“ bezieht sich auf die „Integration behinderter Kinder in Regeleinrichtungen“. Auf Grund der unzureichenden Datenlage wird von der Arbeitsgruppe Bildungsfor-

47 Erst im Rahmen eines Nationalen Bildungsberichts wird es möglich sein, die Indikatorisierung der Empfehlungen des Forum Bildung insgesamt aufzugreifen.

schung/Bildungsplanung ein Bundesländervergleich in Form einer Vollerhebung vorgeschlagen: „Gezählt werden sollte die absolute Anzahl von Plätzen für behinderte Kinder in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe sowie in Schulen insgesamt, getrennt nach Einrichtungstyp. Es sollte dann nach Plätzen in Sondereinrichtungen für Behinderte und nach Plätzen in integrativen bzw. in Regeleinrichtungen getrennt werden. Auf dieser Grundlage sollten die Anteile ermittelt werden: Der Anteil der in Sondereinrichtungen betreuten behinderten Kinder kann dem Anteil der integrativ betreuten Kinder – jeweils als Anteil an allen Einrichtungen/Schulen betreuter Kinder – gegenübergestellt werden“ (ebd.: 66f.). Im „Grundkonzept für die Entwicklung und Darstellung von Indikatoren“ wird betont, dass die dafür notwendigen Daten in den Landesministerien bzw. den Statistischen Landesämtern verfügbar sind (vgl. ebd.: 67). Der Vorschlag, die Gesamtplatzzahl und die Anteile der Kinder mit Behinderungen in Sondereinrichtungen, integrativen Einrichtungen und Regeleinrichtungen zu unterscheiden und entsprechende Quoten zu errechnen, sollte insbesondere auch zur Vergleichbarkeit mit Daten anderer europäischer Länder im Rahmen der internationalen Bildungsberichterstattung aufgegriffen werden (vgl. Europäische Kommission 2000: 139ff.; European Agency for Development in Special Needs Education 2003: 9).

Das „Forum Bildung“ betont in seiner Empfehlung „Bildung und Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten“: „Die Förderung und Integration von Migrantinnen und Migranten muss zentrales Element von Bildung in allen Bildungsbereichen werden. (...) Das deutsche Bildungssystem hat aber auch sicherzustellen, dass alle Migrantinnen und Migranten ausreichende Kenntnisse der deutschen Sprache erwerben können“ (Arbeitsstab „Forum Bildung“ 2001: 33). Die Arbeitsgruppe Bildungsforschung/Bildungsplanung hebt in diesem Kontext die Notwendigkeit eines noch zu entwickelnden Indikators zur differenzierten und dauerhaften Darstellung der Migrationsgeschichte hervor (vgl. Arbeitsgruppe Bildungsforschung/Bildungsplanung 2003: 90). Ein solcher Indikator könnte z.B. die Einführung eines Bildungspasses umfassen, in dem neben Alter, Geschlecht, Art und Dauer der Bildungsbeteiligung (Kindertageseinrichtung und Schule) auch der Migrationshintergrund der Kinder differenziert festgehalten wird. Durch einen solchen Bildungspass könnten nicht nur die Art und die Dauer der Bildungsbeteiligung dokumentiert, sondern auch der Bildungsverlauf der Kinder analysiert werden.⁴⁸

Ein Vergleich der Empfehlungen des „Forum Bildung“ und der im Grundkonzept der Arbeitsgruppe Bildungsforschung/Bildungsplanung vorgeschlagenen Indikatoren im Bereich der Bildung von Kindern in Kindertageseinrichtungen verdeutlicht, dass die Entwicklung von Indikatoren noch fortgesetzt werden muss.

Folgt man den o.g. Empfehlungen, müssen noch Indikatoren entwickelt werden für

48 Auch im Rahmen der Konzeptionsentwicklung für einen Nationalen Bildungsbericht im Bereich der Berufs- und Weiterbildung wird der Frage nach Formen zur Dokumentation von Bildungsverläufen nachgegangen und die Möglichkeit eines europäischen Bildungspasses zur Dokumentation sämtlicher Weiterbildungsaktivitäten eines Arbeitnehmers diskutiert (vgl. Baethge 2003: 6).

- die geforderte Verstärkung des interkulturellen Lernens und die Förderung der Mehrsprachigkeit unter Berücksichtigung der jeweiligen Muttersprache,
- die Verbesserung der Förderbedingungen für Kindertageseinrichtungen mit hohem Anteil von Kindern aus sozial benachteiligten Familien und
- die verstärkte Integration von Kindern mit Behinderungen in Regeleinrichtungen.

8.3 Internationaler Vergleich

Die im Juli 2003 in Deutschland erschienene Studie „Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten“ sucht nach Ursachen für das erfolgreiche Abschneiden bestimmter Staaten bei der PISA-Studie (vgl. Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie 2003). Sie wurde von renommierten deutschen Bildungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern verfasst.⁴⁹ Die Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie hat die in den einzelnen Länderberichten genannten Maßnahmen zur „Verbesserung des vorschulischen Bereichs“ zusammengefasst. Klieme u.a. schreiben: „Zum einen geht es um den Ausbau eines flächendeckenden Angebots an vorschulischer Bildung für alle Kinder zwischen drei und fünf Jahren (Kanada, Frankreich, Niederlande, Schweden) bzw. die Schaffung von Vorschulplätzen für alle 4-Jährigen in sozial benachteiligten Gebieten (England), zum anderen um die Sicherung möglichst gleicher Einschulungsvoraussetzungen“ (Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie 2003: 93).

Der nachfolgende internationale Vergleich basiert auf exemplarisch ausgewählten Beispielen. Er zeigt, dass sowohl Bildungsberichte als auch Forschungsprojekte anderer Länder Daten bzw. Ergebnisse enthalten, die für das Konzept eines Nationalen Bildungsberichts wertvolle Anregungen liefern können.

Ein prominentes Beispiel regelmäßiger Bildungsberichterstattung ist der jährlich erscheinende schwedische Bildungsbericht. Er besteht aus zwei eigenständigen Veröffentlichungen:

- zum einen aus der Publikation „Kinderbetreuung, Schule und Erwachsenenbildung in Zahlen“⁵⁰,
- zum anderen aus den „Kommentierten Daten zur Kinderbetreuung, Schule und Erwachsenenbildung“⁵¹

Der schwedische Bildungsbericht enthält beispielsweise Hinweise zum Zusammenhang zwischen dem Anmelde- und dem Aufnahmezeitpunkt von Kindern in Kindertagesstätten (vgl. Kap. 8.1.2.2). In den „Kommentierten Daten zur Kinderbetreuung (...)“ aus dem Jahr 2002 wird dargestellt, dass im Jahr 2001 zwischen der Anmeldung und der Aufnahme von gut 90% der Kinder in Kindertageseinrichtungen vier Monate vergingen. Um diesen Zusammenhang von Anmelde- und Aufnahmezeitpunkt im Rahmen der Bildungsberichterstattung

49 Die Basis für den Vergleich bildeten Länderberichte, die von ausgewiesenen Experten der jeweiligen Länder verfasst wurden.

50 Der Titel des nur in schwedischer Sprache vorliegenden Berichts lautet: „Barnomsorg, skola och vuxenutbildning i siffror“ (Skolverket 2002a).

51 Der schwedische Titel lautet: „Beskrivande data om Barnomsorg, skola och vuxenutbildning“ (Skolverket 2002b).

analysieren zu können, wurden zuvor in der Studie „Platz ohne größere Verzögerung. Untersuchung zur Zugänglichkeit zur Kinderbetreuung im Mai 2001“ sämtliche Kommunen zu den in Kindertageseinrichtungen angemeldeten Kindern befragt (vgl. Skolverket 2002b: 19, Übersetzung d. V.).

Im schwedischen Bildungsbericht heißt es: „Die Untersuchung, die alle Kommunen im Land umfasste, zeigte, dass fast alle Kommunen (97%) angaben, dass sie im September 2001 Betreuungsplätze für die Vorschulkinder, deren Eltern den Bedarf im Mai 2001 angemeldet hatten, zur Verfügung stellen konnten. (...) Dagegen waren es weniger Kommunen (92%), die die Betreuungsplätze im Januar 2002 für die Kinder, deren Eltern im September 2001 den Bedarf angemeldet hatten, zur Verfügung stellen konnten“ (ebd.: 19, Übersetzung d. V.). Im schwedischen Bildungsbericht kann also einerseits auf der Basis der o.g. Untersuchung zeitnah abgebildet werden, wie viel Zeit zwischen der Anmeldung von Kindern und ihrer Aufnahme in eine Kindertageseinrichtung liegt. Andererseits sind im schwedischen Bildungsbericht differenzierte Aussagen über den Zusammenhang von Anmeldezeitpunkt und Bildungsbeteiligung möglich (vgl. Kap. 8.1.2.2).

Von zentraler bildungspolitischer Bedeutung ist in der internationalen Bildungsberichterstattung der Zusammenhang von Bildungsbeteiligung und Bildungsbenachteiligung. „In einem vor kurzem von der OECD veröffentlichten Überblick zur vorschulischen Erziehung und Betreuung in zwölf Ländern (...) identifizierte die OECD acht grundlegende Strategien, die dazu beitragen können, einen gleichen Zugang zu hochwertigen vorschulischen Erziehungs- und Betreuungsangeboten für alle Kinder zu fördern“ (OECD 2002: 11). Eine der acht Strategien bezieht sich auf den „freien, vollständigen und angemessenen Zugang für Kinder mit besonderen Bedürfnissen“, und zwar konkret für Kinder

- mit Behinderungen,
- mit besonderen erzieherischen Bedürfnissen auf Grund von ethnischen, kulturellen und sprachbedingten Faktoren⁵² und
- für Kinder, die auf Grund von Armut oder einem niedrigen sozio-ökonomischen Status besonderer pädagogischer Maßnahmen bedürfen (vgl. ebd.: 19ff.).

Die OECD resümiert: „Angebote im frühkindlichen Bereich sind für diese Kinder besonders wichtig und leisten einen wertvollen Beitrag zu ihrer sensorisch-motorischen, emotionalen, sozialen und kognitiven Entwicklung. Darüber hinaus übernehmen diese Angebote eine frühzeitige ‚Screening-Funktion‘ zum Aufspüren ‚besonderer Bedürfnisse‘. Sobald diese identifiziert sind, können Behinderungen behandelt, Lernschwierigkeiten vorhergesehen und den Familien Unterstützung angeboten werden“ (ebd.: 21).

Die britische Studie „Effective Provision of Pre-School Education“ (EPPE) ist die erste europäische Langzeitstudie mit einer nationalen Stichprobe, anhand derer die Entwicklung von Kindern im Alter von 3 bis 7 Jahren untersucht

52 In den bildungspolitischen Analysen werden ein Mangel an Information und Sprachbarrieren als Grund dafür genannt, dass Familien mit Migrationshintergrund die Dienstleistungen der Kindertageseinrichtungen nicht im vollen Umfang nutzen (vgl. OECD 2002: 21f.).

wurde. Sie gibt u.a. Hinweise auf die Frage, inwiefern die Qualität der Bildungseinrichtungen dazu beiträgt, die späteren Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund (vgl. Kap. 8.1.2.3) und von Kindern mit Behinderungen zu erhöhen (vgl. Kap. 8.1.2.5). Zudem untersucht sie die Auswirkungen der vorschulischen Bildung auf die kindliche Entwicklung in Abhängigkeit von der Qualität der Einrichtungen (vgl. University of London 2003a; vgl. auch Abschnitt 7.1.2).

In dieser Langzeitstudie wurden bei 3.000 Kindern in unterschiedlichen vorschulischen Bildungseinrichtungen sowohl der Wissenszuwachs als auch der Erwerb sozialer Kompetenzen gemessen, um die Beziehung zwischen der Qualität der Einrichtung und der Entwicklung der Kinder zu analysieren. Sylva und Taggart betonen: „This study has demonstrated the positive effects of high quality pre-school provision on children’s intellectual and social behavioural development up to entry to primary school. The EPPE research indicates that pre-school can play an important part in combating social exclusion and promoting inclusion by offering disadvantaged children, in particular, a better start to primary school“ (ebd.: 5).

Um den Einfluss der *institutionalisierten* vorschulischen Bildung auf die kindliche Entwicklung nachzuweisen, wurde zudem eine Kontrollgruppe mit gut 200 Kindern gebildet, die bis zum Zeitpunkt der Einschulung keine Kindertageseinrichtung besucht hatten. Die Kinder dieser „home group“ sind ein wichtiger Gradmesser, da sie – im Gegensatz zur Gruppe der Kindergartenkinder – bis zum Schuleintritt keine institutionelle Förderung erhalten haben. Die Gewinnung der Kinder für diese „home group“ erfolgte über die an der Studie beteiligten Schulen, indem ein Versuchsleiter die Kinder über persönliche Gespräche mit der Schulleitung und den Lehrern der ersten Klasse ermittelte. Anschließend wurden die so erfassten Familien schriftlich kontaktiert und interviewt, um zu überprüfen, ob die Kinder keine vorschulische Bildungseinrichtung besucht hatten.⁵³

Bei der Stichprobe der Kindergartenkinder wurden zu Beginn der Studie durch „Pre-test scores“ die Kategorien „Cognitive development“, „Language“ und „Social and behavioral development“ getestet. Hierbei wurden die drei „background characteristics“: „children’s characteristics“ (gender, ethnicity), „family characteristics“ und „quality of the pre-school center“ berücksichtigt. Bei beiden Stichproben (Kindergartenkinder und „home group“) wurden bei Schuleintritt die Kategorien „Cognitive development“, „Language“, „Numeracy“, „Literacy skills“ und „Social and behavioral development“ getestet (vgl. Sylva/Siraj-Blatschford 2001: 2f.).

Zudem wurden „background characteristics“ über die Kinder der „home group“ erhoben, um zu analysieren, welche Kinder im Vereinigten Königreich von einer Bildungsbenachteiligung betroffen sind. Die Auswertungen zeigten deutlich, dass sich in dieser Kontrollgruppe disproportional mehr Kinder mit Migrationshintergrund befanden (vgl. University of London 2002; University of London 2003c).

53 Nach Auskunft von Brenda Taggart, EPPE Research Co-ordinator, University of London, Institute of Education.

In der Ergänzungsstudie „Early Years Transition and Special Educational Needs“ (EYTSEN) wurde die Stichprobe der 3.000 Kindergartenkinder von EPPE auf weitere „background characteristics“ untersucht. Diese Studie richtet ihren Blick insbesondere auf Kinder mit „Special Educational Needs“ (SEN). Sie belegt deutlich, dass vorschulische Bildung eine effektive Interventionsmaßnahme zur Prävention und zur Reduzierung von „Special Educational Needs“ ist, da sich bei Schuleintritt die Zahl der förderbedürftigen Kinder, die eine vorschulische Bildungseinrichtung besucht hatten, um ein Fünftel reduziert hat.⁵⁴ In der „home group“ hingegen waren „Kinder mit SEN“ wesentlich häufiger vertreten als in der Gruppe der Kindergartenkinder (vgl. University of London 2003b).

Für benachteiligte Kinder wird resümierend festgestellt: „Disadvantaged children in particular can benefit significantly from good quality pre-school experiences, especially if they attend centres that cater for a mixture of children from different social backgrounds“ (University of London 2003a: o.S.). Die EPPE-Studie belegt des Weiteren, dass im Vereinigten Königreich

- Kinder mit „Special Educational Needs“ und Kinder mit Migrationshintergrund seltener eine Kindertageseinrichtung besuchen als andere Kinder,
- die Situation der Kinder mit „Special Educational Needs“ durch den Besuch einer Kindertageseinrichtung erheblich verbessert wird,
- die Testergebnisse der „home group“-Kinder unter denen der Kindergartenkinder liegen und
- die Bildungseffekte mit der Qualität der Kindertageseinrichtungen ansteigen.⁵⁵

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sowohl internationale Bildungsberichte als auch Forschungsprojekte zentrale Hinweise für die in diesem Kapitel entwickelten Forschungsfragen enthalten.

8.4 Qualität

Die Diskussion um Qualität ist im Bereich der Kindertageseinrichtungen nichts Neues. Wie gut die geleistete Arbeit ist und wo Verbesserungsmöglichkeiten liegen, war schon früher eine wichtige Frage, der auch in empirischen Untersu-

54 Bei Kindergarteneintritt waren 1.000 der 3.000 Kinder förderbedürftig. Da eine Publikation der Ergebnisse dieser Ergänzungsstudie noch aussteht, kann zurzeit nicht geklärt werden, nach welchen Kriterien die 1.000 Kinder als „förderbedürftig“ eingestuft wurden.

55 Diesbezüglich wurden folgende Qualitätskriterien gewonnen, die laut den Ergebnissen der Studie zu einer Steigerung der Bildungseffekte führen: „*Effective pedagogy*: teaching, provision of instructive learning environments and sustained shared thinking; *Integrated settings*; *Attendance*: High duration of the attendance, start at early age; *Settings that view educational and social development as complementary and equal in importance*; *Quality of adult-child verbal interactions*: sustained shared thinking in interaction 1:1; *Staff knowledge and understanding of the curriculum*: early learning goals; *Knowledge of how young children learn*: curriculum-related or freely chosen activities; *Adult's skill in supporting children in resolving conflicts*; *Helping Parents to support children's learning in the home*: quality of learning environment at home, sustained shared thinking; *High levels of parental involvement*: shared child-related information between parents and staff“ (vgl. University of London 2003a: 2ff.).

chungen (z.B. Barres 1972) und in der Auswertung von Modellversuchen (z.B. Krappmann/Wagner 1983) nachgegangen wurde. Außerdem ist die Entwicklung von Qualität Gegenstand einer Vielzahl von Modellprojekten und Konzeptionen, die seit den 70er-Jahren des letzten Jahrhunderts im Arbeitsfeld von Kindertageseinrichtungen durchgeführt werden.

Einen Überblick über einige dieser Entwicklungen gibt der 1998 von Fthenakis und Textor herausgegebene Band „Qualität von Kinderbetreuung“. In seinem ersten Teil informiert er über den Wandel von Familie und Kindheit und die sich daraus ergebenden Herausforderungen für die außerfamiliäre Erziehung von Kindern. Der zweite Teil beginnt mit einem Überblick über Möglichkeiten der Operationalisierung und empirischen Überprüfung des Konstrukts „Erziehungsqualität“. Anschließend wird an einer Reihe unterschiedlicher Formen von institutioneller Betreuung, Erziehung und Bildung beschrieben, welches wichtige Qualitätsmerkmale für die jeweiligen Settings sind. Der dritte Teil enthält eine Reihe von Berichten darüber, wie in anderen Ländern qualitativ hochwertige Kinderbetreuung konzeptualisiert wird. Bemerkenswert ist, dass Fragen von Neuer Steuerung und Wettbewerb, die die Qualitätsdiskussion in Deutschland in den 90er-Jahren dominierten, in diesem Band keine Rolle spielen. Nur im Vorwort klingt dieses Thema leise an, wenn darauf hingewiesen wird, dass die Kindertagesstätten in den letzten Jahren von Einsparungen betroffen waren, die zu schlechteren Rahmenbedingungen führten, und wenn als Anliegen der Veröffentlichung hervorgehoben wird, die Notwendigkeit des Erhalts und der Steigerung von Qualität (früh-)kindlicher Erziehung, Bildung und Betreuung zu verdeutlichen.

Faktisch kam es aber in der Qualitätsdebatte in den 90er-Jahren zu einem einschneidenden Paradigmenwechsel. „Die Diskussion der 80er bis 90er Jahre bewegte sich um Begriffe wie ‚Neue Fachlichkeit‘ und ‚Lebensweltorientierung‘, heutzutage geht es vor allem um ‚Neue Steuerung‘, ‚Kostenkontrolle‘, ‚Qualitätsmanagement‘, ‚Effektivität‘ und ‚Effizienz‘, kurz um Begriffe, die die Nähe zu wirtschaftlichen Kategorien deutlich machen“ (Irskens/Vogt 2000: 11).⁵⁶ Die Spannung zwischen Ökonomie und Pädagogik bestimmte viele fachpolitische Debatten und Publikationen. Pointiert ausgedrückt wurde das beispielsweise in der Formulierung „Zwischen Markt und Menschlichkeit“ im Untertitel einer vom Bremischen Landesverband Evangelischer Tageseinrichtungen 1999 herausgegebenen Sammlung von Texten zur Qualitätsdebatte.

Hinter diesem Paradigmenwechsel standen tief greifende Modifikationen im Verständnis sozialstaatlicher Strukturen. „Verändert wurden Grundhaltungen, Strukturen und Finanzierungen. Aus abhängigen Klienten oder Hilfsbedürftigen wurden Kunden bzw. Nutzer, aus staatlicher Fürsorge wurde soziale Dienstleistung. Anstatt ganze Systeme zu finanzieren, werden personenbezogene Leistungen mehr oder weniger spitz angerechnet. ... Es hat ziemlich lange gedauert, bis dieser System- und Perspektivenwechsel im größten Arbeitsfeld der Jugendhilfe Einzug hielt. Forciert wurde er durch die Einführung des Rechtsanspruches, die anhaltende strukturelle Finanzkrise der öffentlichen Haushalte und die Struk-

⁵⁶ So stellte sich die Situation zumindest im Jahr 2000 dar. Seit den breiten Debatten um die Ergebnisse von PISA ist auch Bildung ein zentrales Thema in der Qualitätsdiskussion, auf das unten weiter eingegangen wird.

turdiskussion in der Jugendhilfe, die bisherige Zuständigkeiten und politische Verantwortlichkeiten zur Disposition stellt. Vor dem Hintergrund dieser Entwicklung stehen auch die Tageseinrichtungen vor der Herausforderung, sich als soziale Dienstleister auf dem Markt zu präsentieren und ihre fachliche Qualität nicht nur zu behaupten, sondern auch zu belegen“ (Diller 2003: 2).

Abgesehen von dieser neuen Sicht auf sozialstaatliche Leistungen war auch allein der Umfang der staatlichen Ausgaben für den Bereich der Kindertageseinrichtungen ein Grund für die Forderung, die Verwendung dieser Mittel genauer zu überprüfen. Mit rund 10 Milliarden Euro im Jahre 1998 machten diese Gelder rund zwei Drittel des gesamten Haushaltes der Kinder- und Jugendhilfe aus. Dazu kam noch, dass Untersuchungen (vgl. Zimmer u.a. 1997; Tietze 1998; Wolf/Becker/Conrad 1999) ergaben, dass die Qualität der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen höchst unterschiedlich war und, so die Feststellung von Tietze (1998), weniger als die Hälfte dem Prädikat „gut“ entsprach (vgl. Kap. 7.1.2).

Um der geforderten stärkeren Rationalität und besseren Überprüfbarkeit fachlichen Handelns Rechnung zu tragen, wurden zahlreiche Verfahren zur Qualitätsfeststellung und Evaluation entwickelt. Der Band von Irskens und Vogt (2000) gibt einen Einblick in die Vielfalt der Ansätze. Zentrale Themen waren vor allem Verfahren zum Qualitätsmanagement, aber auch die Entwicklung von Qualitätskriterien und das Thema Evaluation und Selbstevaluation. Ansätzen, die Qualitätsmanagement und Systemsteuerung in den Vordergrund rückten und sich in der Regel an der DIN EN ISO 9000 orientierten, standen Ansätze gegenüber, die sich auf die Entwicklung von Qualitätskriterien in einem dialogischen Prozess konzentrierten; am bekanntesten hier das Konzept des Kronberger Kreises (vgl. Kronberger Kreis 1998). Verschiedene Träger entwickelten vor diesem Hintergrund eigene Instrumente und Handbücher zur Qualitätssicherung und -entwicklung.

Einen besonderen Stellenwert hat in diesem Kontext die „Nationale Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder“ (NQI), ein vom BMFSFJ 1999 ins Leben gerufener, länder- und trägerübergreifender Forschungsverbund, an dem sich fünf Teilprojekte mit jeweils unterschiedlichen Schwerpunkten beteiligten. Der Schwerpunkt von zwei von PädQUIS an der Freien Universität Berlin durchgeführten Teilprojekten liegt auf der Altersgruppe der 0- bis 6-Jährigen, der Schwerpunkt eines Projekts des Instituts für den Situationsansatz, ebenfalls an der FU Berlin, auf der Präzisierung von Qualität nach dem Situationsansatz. Ein Projekt des Sozialpädagogischen Instituts Köln befasst sich mit der Qualität von Tageseinrichtungen für Schulkinder und ein Projekt am Staatsinstitut für Frühpädagogik in München mit der Arbeit der Träger von Tageseinrichtungen.

Alle Projekte der NQI haben in einem ersten Schritt Qualitätskriterien erarbeitet. Im zweiten Schritt geht es um die Entwicklung von Verfahren zu einer internen und externen Evaluation. Dahinter steht die Überzeugung, dass im Hinblick auf Qualitätsentwicklung eine Kombination dieser beiden Evaluationsstrategien besonders wichtig ist. Wie bei den zuvor genannten Qualitätsdebatten geht es auch hier um die Entwicklung und Überprüfung von Qualitätsindikatoren zu einem breiten Spektrum von Leistungen der Kindertageseinrichtungen. Der inzwischen im Buchhandel erschienene Kriterienkatalog von Tiet-

ze/Viernickel (2002) weist 20 Qualitätsbereiche aus: von der Qualität des Raumes und der Tagesgestaltung über Mahlzeiten und Ernährung, Sicherheit, Bewegung, kognitive und soziale und emotionale Entwicklung bis zur Zusammenarbeit mit den Familien und zu Kriterien für die Leitung. Bildung ist in allen diesen Projekten nur einer von mehreren Qualitätsbereichen, für die allein in der Veröffentlichung von Tietze/Viernickel insgesamt weit über 1.000 Qualitätskriterien formuliert wurden. Die Zuspitzung der Debatten auf Bildung erfolgte erst nach der Veröffentlichung der PISA-Studie. Nachdem aber im Bildungsverständnis aller Projekte der NQI der Eigenaktivität des Kindes ein zentraler Stellenwert für die Bildungsprozesse von Kindern zugeschrieben wird, sind praktisch alle diese Bereiche zumindest mittelbar auch „bildungsrelevant“. Das „Berliner Bildungsprogramm“ ist zudem ein Beispiel dafür, wie im Rahmen der NQI entwickelte Qualitätskriterien in ein curriculares Programm eingehen können.

8.4.1 Zur Operationalisierung pädagogischer Qualität

Mit Blick auf eine Nationale Bildungsberichterstattung wird es darum gehen, aus diesen zum Teil sehr unterschiedlichen und außerordentlich differenzierten Konzepten eine Reihe von Merkmalen zu benennen, deren Bezug zu Bildungs- und Entwicklungsprozessen von Kindern auch empirisch belegt ist. Dabei ist immer auch zu prüfen, wieweit es möglich ist, diese Merkmale zu quantifizieren oder zumindest hinreichend genau zu beschreiben. Die folgende Darstellung orientiert sich schwerpunktmäßig an der Unterscheidung von strukturellen, prozessualen und kontextuellen Dimensionen von Qualität bei Fthenakis (2003: 216ff.), wobei anzumerken ist, dass bei den dort angeführten empirischen Belegen für die Bedeutung der einzelnen Dimensionen vor allem auf ältere Studien zurückgegriffen wird. Die wünschenswerte Einarbeitung von Untersuchungsergebnissen, die in den letzten zehn Jahren veröffentlicht wurden, ist aus Zeitgründen an dieser Stelle nicht möglich.

8.4.1.1 Strukturelle Dimensionen pädagogischer Qualität

Zu den strukturellen Dimensionen zählt Fthenakis folgende Merkmale:

- Gruppengröße,
- Personalschlüssel,
- Qualität und Niveau der Ausbildung der Fachkräfte,
- Stabilität der Betreuung,
- Gesundheit und Sicherheit,
- Raumgestaltung sowie
- Strukturierung.

Fthenakis (2003) stellt verschiedene Untersuchungen zusammen, die Aussagen zu Auswirkungen dieser Faktoren machen. In Deutschland werden auf Grund der Länderhoheit zur Ausgestaltung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes in eigenen Ausführungsbestimmungen die strukturellen Rahmenbedingungen für Kindertageseinrichtungen in Richtlinien und Kindertagesstättengesetzen auf Länderebene festgelegt. Dadurch fallen die Rahmenbedingungen in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich aus, auch wenn sie ähnlichen Prinzipien

folgen. Üblicherweise werden Gruppengrößen, Personal- und Raumausstattung für die drei traditionellen Altersgruppierungen (Krippenalter, Kindergartenalter und Hortalter) – z.T. auch für altersübergreifende Gruppenzusammensetzungen – und für verschiedene Öffnungs- oder Betreuungszeiten (ganztags und Teilzeit) geregelt.⁵⁷ Diese verschiedenen Länder-Richtlinien haben den Charakter von Mindeststandards, an deren Einhaltung die Vergabe der Fördermittel gebunden ist. Im Zusammenhang mit der eng bemessenen Finanzsituation von Ländern und Kommunen wird seit 20 Jahren von verschiedener Seite aus immer wieder unter dem Stichwort Deregulierung eine Lockerung gefordert. Zum Teil wurden die Richtlinien auch ausgesetzt – wie z.B. für einige Jahre in Baden-Württemberg – oder verschlechtert, wie etwa durch Ausnahmeregelungen zur Vergrößerung von Gruppen (vgl. Dittrich/Miedaner/Schneider 1982a und 1982b) oder in jüngerer Zeit durch das Zulassen von unausgebildeten Zweikräften, wie z.B. in Nordrhein-Westfalen. Die Richtlinien zur Regelung von Rahmenbedingungen sind traditionell gewachsen und mehr oder weniger gut geeignet zur Verwirklichung des Bildungsanspruchs. Es steht in Deutschland noch aus, ihre Tauglichkeit durch Untersuchungen zu überprüfen. Die Projekte der Nationalen Qualitätsinitiative haben zwar jeweils allgemeine Gütekriterien von Qualität erstellt, aber dabei die Rahmenbedingungen, die durch die Länder vorgegeben sind, die sich auf strukturelle Merkmale in Verbindung mit prozessualen beziehen, nicht angetastet.

Mit Blick auf die *Gruppengröße* berichtet Fthenakis Forschungsergebnisse, laut denen „größere Kindergartengruppen mit weniger positiven Interaktionsmustern und weniger wünschenswerten kindlichen Entwicklungsverläufen korrelieren. ... Kinder in ... (kleinen) Gruppen sind kooperativer und in differenziertere soziale Spiele involviert, zeigen mehr soziale Kompetenz und ein adäquates Problemlöseverhalten bei der Bewältigung sozialer Probleme“ (ebd.: 217). Außerdem gibt es Studien, nach denen Erzieherinnen in kleinen Gruppen gegenüber Kindern responsiver sind und mehr Zeit in direkter Interaktion mit den Kindern verbringen. Es ist unter diesen Bedingungen für Erzieherinnen leichter, in einen intensiven verbalen Austausch mit den Kindern zu treten, anstatt ihnen lediglich Anweisungen zu geben.

Allerdings ist zu beachten, dass die empirischen Hinweise auf die Bedeutung der Gruppengröße nicht so eindeutig sind. Auch Fthenakis weist auf Studien hin, welche den oben genannten Zusammenhang zwischen Gruppengröße und Qualität nicht bestätigt haben. Dazu kommt, dass in etlichen Kindertageseinrichtungen inzwischen feste, über den ganzen Tag verbindliche Gruppen nach dem Konzept der Öffnung aufgelöst wurden. Bislang fehlen Studien, in denen die Bedeutung dieser Veränderung für Entwicklung und Sozialverhalten der Kinder und für die Interaktionen zwischen Kindern und Erzieherinnen systematisch untersucht worden wären. Ohne eine weitere Klärung dieser Fragen erscheint es deshalb problematisch, die Gruppengröße an sich zu einem zentralen Qualitätsmerkmal zu erheben. Wichtig ist aber immer der Personalschlüssel.

57 Die Kommission Kindertagesstätten stellt unter Federführung des Landes Brandenburg diese Länderregelungen zusammen und stellt die Übersicht im Internet zur Verfügung, zugänglich über die Homepage des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg: www.Brandenburg.de/Jugend/Länderübersicht.

Ein günstiger *Personalschlüssel* unterstützt nach der Überblicksdarstellung bei Fthenakis ein fürsorgliches, sensibles, nicht-restriktives und responsives Verhalten der Erzieherinnen. Pfadanalysen haben gezeigt, „dass der Betreuerschlüssel als eine Art Vermittler fungiert, der bestimmte Interaktionsformen fördert, die dem Wohlbefinden und der Entwicklung des Kindes zugute kommen. Der Betreuerschlüssel sagt etwas aus über die Qualität der Beziehung zwischen der Erzieherin und dem Kind, und dies wiederum lässt Rückschlüsse auf die Bindung und die Sicherheit des Kindes zu“ (ebd.: 220). Zum Betreuungsschlüssel gibt das Netzwerk Kinderbetreuung einen Standard vor.

Tab. 8.5: Pädagogische Standards des Kinderbetreuungsnetzwerks der EU für den Personalschlüssel

Alter der Kinder	Personalschlüssel
0 bis unter 12 Monate	4 Kinder für eine Fachkraft
12 bis 23 Monate	6 Kinder für eine Fachkraft
24 bis 35 Monate	8 Kinder für eine Fachkraft
36 bis 71 Monate	15 Kinder für eine Fachkraft

Quelle: Netzwerk Kinderbetreuung (1996: 22)

Die für einzelne Bundesländer vorliegenden Vorgaben entsprechen in etwa diesem Standard. Der Vergleich von 12 Ländern in der Studie „Starting Strong“ zeigt, dass bei altershomogenen und schulähnlichen Angeboten in England oder den Niederlanden auch mehr als 15 Kinder im Vorschulalter auf eine Fachkraft kommen. Auf der anderen Seite verfügen Schweden, Dänemark und Finnland mit einem Personalschlüssel von 6:1 bzw. 7:1, aber auch Australien mit 12:1 an dieser Stelle über erheblich mehr Ressourcen (vgl. OECD 2001a: 67; vgl. auch Europäische Kommission 2002: 51).

Für den zentralen Stellenwert des Personalschlüssels als Qualitätsindikator sprechen auch mehrere Studien, die auf die große Bedeutung einer differenzierten Interaktion und Kommunikation zwischen den Kindern und den Fachkräften hinweisen, ebenso der Sachverhalt, dass in den Entwürfen einzelner Länder zu curricularen Vorgaben für den Bereich der Frühpädagogik (vgl. dazu 8.5) die Beobachtung und die Dokumentation individuell unterschiedlicher Lernprozesse und Bildungsverläufe als wichtige Aufgaben hervorgehoben wird. Ohne entsprechende personelle Ausstattung sind solche Leistungen nicht zu erbringen. Im Entwurf eines Rahmenplans frühkindlicher Bildung der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft werden denn auch für 15 Kinder zwei Fachkräfte gefordert. Dies entspricht den Forderungen, die als Ergebnis des Erprobungsprogramms bereits Ende der 70er-Jahre aufgestellt wurden (vgl. Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege 1983). Die bisherige Kinder- und Jugendhilfestatistik, bei der das Angebot an Plätzen erhoben wird, ermöglicht keine Aussagen zum tatsächlichen Personalschlüssel in einzelnen Einrichtungen (vgl. Kap. 7.4). Dazu bedürfte es anderer Erhebungsverfahren, die einen Bezug von Anzahl und Arbeitszeit des Personals zu Anzahl und Anwesenheitsdauer der Kinder erlauben.

Ein weiterer Aspekt, der mit dem Personalschlüssel eng zusammenhängt und für die pädagogische Qualität von erheblicher Bedeutung ist, ist die *Verfügungszeit*, welche die Erzieherinnen für *Vorbereitung und Nachbereitung* ihrer Arbeit

mit den Kindern und für eigene Weiterbildung haben (vgl. z.B. Tietze 1998). Das Netzwerk Kinderbetreuung der Europäischen Kommission gibt als Mindeststandard für diese Zeiten ein Zehntel der wöchentlichen Arbeitszeit vor. Demgegenüber fordert die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft in ihrem Entwurf für einen Rahmenplan frühkindlicher Bildung einen Anteil von 30% der gesamten Arbeitszeit für Vor- und Nachbereitung, Elterngespräche, Teamkoordination und Fortbildung. Für eine qualifizierte Arbeit, bei der auch die Zusammenarbeit im Team und mit Eltern gepflegt wird, ist dieser Wert von 30% sicher realistischer als die Mindestvorgabe des Netzwerks Kinderbetreuung. Zusätzlich zum Umfang von „kontaktfreier Arbeitszeit“ sind auch der Umfang an Fortbildung und die Frage von Interesse, inwiefern dort Themen behandelt werden, die für die Bildungs- und Lernprozesse der Kinder wichtig sind, weiter die Frage, wieweit erreicht wird, dass alle Mitarbeiterinnen regelmäßig an solchen Fortbildungsveranstaltungen teilnehmen. All dies sind Angaben, die über die Träger von Einrichtungen erhoben werden müssten. Wie aufwändig und aussichtsreich dies ist, müsste geprüft werden, ebenso die Frage, ob Erhebungen bei Stichproben aussagekräftige Daten erbringen könnten.

Weitere wichtige Indikatoren, die im Kontext von Informationen über das Fachpersonal zu erheben wären, sind das Geschlecht und der kulturelle Hintergrund der Beschäftigten. Schon seit langem wird gefordert, dass der *Anteil der Erzieher* gesteigert werden soll. Auch in Ländern mit einer besseren Ausbildung ist der Anteil von Männern in dieser Berufssparte extrem niedrig. So liegt er in Schweden, durchaus vergleichbar mit Deutschland, bei 5% (vgl. OECD 2001a: 177). Damit Kinder in ihrem alltäglichen Tun Erfahrungen mit Erwachsenen beiderlei Geschlechts machen können, soll dieser Anteil gesteigert werden. Das Netzwerk Kinderbetreuung (1996: 24) gibt als Ziel vor, dass bis zum Jahr 2006 20% der Beschäftigten in öffentlichen Einrichtungen Männer sein sollten. Dieses Ziel dürfte nicht realisierbar sein. Es gehört aber zu einer Berichterstattung, den Anteil von Frauen und Männern und dessen Entwicklung zu dokumentieren. Die Daten dafür sind in der Kinder- und Jugendhilfestatistik auf unterschiedlichen Aggregatsebenen (Bund, Land, Kreis) verfügbar.

Ein zweites Merkmal, das ähnlich wie das Geschlecht an die jeweilige Person geknüpft und in der Berichterstattung zu berücksichtigen ist, ist der kulturelle Hintergrund, genauer: die Frage, wieweit in Einrichtungen *Erzieherinnen* beschäftigt werden, die *mehrsprachig aufgewachsen* sind. In Ansätzen und Erfahrungen sowohl aus dem Bereich der interkulturellen Pädagogik als auch aus der Sprachförderung wird immer wieder auf die große Bedeutung von Fachkräften hingewiesen, die einen vergleichbaren sprachlichen und kulturellen Hintergrund haben wie die Kinder in den Einrichtungen, die aus Familien mit Migrationserfahrungen stammen.

Die Bedeutung der *Qualität der Ausbildung der Fachkräfte* für die pädagogische Qualität wurde in zahlreichen Studien festgestellt. Das ist auch eines der Ergebnisse der aktuellen britischen Längsschnittstudie „Effective Provision of Pre-School Education“ (EPPE), die bei 3.000 Kindern im Alter von 3 bis 7 Jahren durchgeführt wurde (University of London 2003a). Die bei den Kindern festgestellten positiven Effekte (u.a. höhere soziale Kompetenz, größeres Durchhaltevermögen, umfangreichere sprachliche Fähigkeiten) dürften damit zusammenhängen, „dass gut ausgebildete Erzieher/innen über ein größeres Wissen in

Bezug auf den entwicklungsabhängigen Umgang mit Kindern verfügen“ (Fthenakis 2003: 222). Sie sind dadurch besser in der Lage, Kinder in einer Weise zu fördern, die an den bereits erworbenen Kompetenzen ansetzt. Ebenso wurden Zusammenhänge zwischen der Ausbildungsqualität und der Responsivität der Fachkräfte festgestellt, ihrer Fähigkeit und Möglichkeit, dem Kind gegenüber einfühlsam und unterstützend zu sein und seine Stimmung ebenso zu beachten wie die besondere Situation, in der es sich jeweils befindet. Von daher ist die Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte zweifellos eine wichtige Dimension pädagogischer Qualität. Bekanntlich schneidet Deutschland in diesem Punkt im internationalen Vergleich schlecht ab, weil in den meisten vergleichbaren europäischen Ländern die Fachkräfte für Kindertageseinrichtungen an Hochschulen ausgebildet werden (vgl. Kap. 7.4.2). Über Veränderungen der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern wird deshalb auch schon länger debattiert (vgl. dazu Fthenakis/Oberhuemer 2002; BMFSFJ 2002a; Beher/Hoffmann/Rauschenbach 1999).

Für die Operationalisierung der Ausbildungsqualität wird von der Arbeitsgruppe Bildungsforschung/Bildungsplanung (2003: 54) vorgeschlagen, die Anzahl und den Anteil der auf den Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen bezogenen Unterrichtsstunden in der Ausbildung zu erheben. Sie weisen darauf hin, dass diese Werte durch die Kultusministerien in den Stundentafeln festgelegt werden und damit zugänglich und auch vergleichbar sind (zu den Stundentafeln vgl. Rauschenbach/Beher/Knauer 1996). Allerdings dürfte die Unterscheidung von Unterrichtsstunden, die auf den Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen vorbereiten, und anderen Unterrichtsstunden nicht ganz einfach sein. Die Diskussion darüber führt auch zu der Frage, ob eine stärkere Spezialisierung der Fachkräfte für Kinder im Krippen- und Kindergartenalter erforderlich ist, um den Anforderungen einer qualifizierten Frühpädagogik zu entsprechen. Vor diesem Hintergrund erscheint das Bemühen um die Ausarbeitung eines solchen Indikators lohnend, gerade auch im Hinblick auf einen internationalen Vergleich.

Als weiteren Qualitätsfaktor nennt Fthenakis die *Stabilität der Betreuung*, eine Dimension, auf deren Bedeutung Laewen auf Grund einer Auswertung einschlägiger Literatur schon 1994 hingewiesen hat (vgl. Laewen 1994). Dazu werden sowohl die Konstanz der Betreuung in einer Kindergruppe als auch der Wechsel des Kindes in eine andere Einrichtung gezählt. Stabilität führt nach der Darstellung bei Fthenakis zu dichteren Kontakten unter Gleichaltrigen und hat als positive Effekte bei den Kindern eine bessere Bewältigung von Stresssituationen und auch von späteren schulischen Anforderungen zur Folge.⁵⁸ Angesichts der wachsenden Nachfrage nach flexiblen Angeboten und nach langen Öffnungszeiten der Kindertageseinrichtungen ergeben sich hier besondere Anforderungen an die Einrichtungen, zumal rund 45% der in Kindertageseinrichtungen Beschäftigten 1998 auf Teilzeitstellen arbeiteten (vgl. DJI 2002: 177).

Unverändert stabile und kontinuierliche Gruppen- und Erzieherinnenkonstellationen sind in dieser Situation oft nicht zu verwirklichen. Als Ausdruck von Qualität kann gelten, dass Kinder auch unter diesen Bedingungen stets Zugang

58 In der NICDH-Studie (2003) konnte ein solcher Effekt der Stabilität der Betreuungssituation allerdings nicht nachgewiesen werden.

zu erwachsenen Bezugspersonen haben, zu denen sie eine vertrauensvolle Beziehung aufbauen konnten (vgl. Krappmann 2002). Allerdings ist das ein Sachverhalt, der sich nur durch Forschung und nicht mit üblichen Daten von Sozialberichterstattung erfassen lässt. Die Erhebung von Daten zur Personalfluktuations bei den pädagogischen Fachkräften zum Anteil und zum zeitlichen Umfang von Teilzeitbeschäftigten könnte ein erster Ansatz sein, sich diesem Thema zu nähern. Außerdem stellt sich die Frage, ob es in der Einrichtung eine Planung des Personaleinsatzes gibt, die speziell den Gesichtspunkt dieser Stabilität beachtet. Die vorliegende Kinder- und Jugendhilfestatistik gibt lediglich Auskunft über den Anteil von Teilzeitbeschäftigten an der gesamten Zahl von Beschäftigten, wobei drei Kategorien von Teilzeitbeschäftigten unterschieden werden: Beschäftigte mit weniger als 21 Wochenstunden, solche mit 21 bis unter 32 Wochenstunden und solche mit 32 bis unter 38,5 (im Osten 40) Wochenstunden (vgl. DJI 2002: 175f.). Eine Auswertung dieser Daten auf der Ebene der Einrichtung und in Kombination mit der erwähnten Frage von Personalfluktuations und Personalplanung erfordert zusätzliche Erhebungen.

Unter der Dimension *Gesundheit und Sicherheit* wird darauf hingewiesen, dass die Hygiene in der Einrichtung (Händewaschen und andere sanitäre Maßnahmen) wichtig ist und dass die Gefahr infektiöser Ansteckungen in kleinen Einrichtungen geringer sei als in großen. „Überdies führt das Arbeiten in sicheren und für das Kinderspiel angemessenen Räumen zu weniger restriktivem Erziehungsverhalten und einem emotional deutlich positiveren Ausdrucksverhalten der ErzieherInnen gegenüber den Kindern“ (Fthenakis 2003: 224). Eine Indikatorsierung der angesprochenen Frage von Gesundheit und Hygiene dürfte für einen Bildungsbericht allerdings entbehrlich sein.

Demgegenüber ist die *Raumgestaltung* für das Aktivitätsspektrum der Kinder und damit für ihre Bildungs- und Lernprozesse von großer Bedeutung. Fthenakis berichtet von positiven Effekten großzügig und stimulierend ausgestatteter Räume auf das Problemlöseverhalten von Kindern, auf ihre Interaktionen sowohl mit den Erzieherinnen als auch mit anderen Kindern und auf die kognitiven und sozialen Fertigkeiten der Kinder (ebd.). Eine Reihe von Qualitätskriterien zur Ausstattung von Räumen haben die Projekte der NQI erarbeitet (vgl. Institut für den Situationsansatz 2001; Tietze/Viernickel 2002). Ebenso finden sich bei Laewen/Andres (2002a: 114ff.) dazu zahlreiche Hinweise. Es dürfte allerdings ausgesprochen schwierig sein, diese Qualitätskriterien für Raumgestaltung in einen für eine Bildungsberichterstattung handhabbaren Indikator umzusetzen. Zu prüfen wäre in diesem Zusammenhang, inwiefern die im Wesentlichen quantitative Erhebung des Raumangebots differenzierende Aussagen über die pädagogische Qualität von Einrichtungen erlauben. Vom Netzwerk Kinderbetreuung der Europäischen Kommission gibt es dazu folgende quantifizierte Vorgaben: mindestens 6 Quadratmeter pro Kind unter 3 Jahren und mindestens 4 Quadratmeter für 3- bis 6-jährige Kinder, dazu einen Außenraum von mindestens 6 Quadratmeter pro Kind und zusätzlich 5% Innenraum für die Nutzung durch Erwachsene (vgl. Netzwerk Kinderbetreuung 1996: 27).

Als letzte strukturelle Dimension geht Fthenakis kurz auf die *Strukturierung des Betreuungsablaufs* ein. Er verweist auf Forschungsergebnisse, laut denen auf strukturiertes Lernen ausgerichtete Betreuungsumgebungen mehr zur kognitiven Entwicklung der Kinder beitragen als freies Spiel. „Förderprogramme, in

denen vom Erzieher gelenkte Lernaktivitäten überwiegen, führen zu einer adäquateren sozialen Anpassung der Kinder als Lernaktivitäten, die in einem von den ErzieherInnen vorstrukturierten Umfeld von den Kindern selbst initiiert und realisiert werden sollen“ (Fthenakis 2003: 225). Außerdem wirke sich ein alltäglich vorhersehbarer, routinierter Ablauf des Tagesgeschehens positiv auf die sprachliche und/oder kognitive Entwicklung der Kinder aus, wenn den Kindern genügend Raum für ihre spezifischen Aktivitäten bleibe. Ohne genauere Indikatoren für Bildungsqualität und Lernerfolg bleiben solche Aussagen recht vage. Es käme darauf an zu untersuchen, welche Gelegenheitsstrukturen und welche Art von Impulsen Kinder am besten in ihren Bildungswegen unterstützen, so dass sie zu einer hohen Qualität von Bildung gelangen.

8.4.1.2 Prozessuale Dimensionen pädagogischer Qualität

Bei prozessualen Aspekten von Erziehungsqualität stehen die unterschiedlichen Interaktionsformen und -partner und die damit verbundenen Erfahrungen im Vordergrund. Neben der Interaktion zwischen Erzieherinnen und Kindern gehören selbstverständlich auch die Interaktionen der Kinder untereinander dazu, ebenso die der Erzieherinnen untereinander und die der Erzieherinnen mit Eltern und Trägern. Für die pädagogische Qualität von besonderer Bedeutung sind die Interaktionen zwischen Erzieherinnen und Kindern. Hier lassen sich zumindest analytisch verschiedene Dimensionen unterscheiden. Im Alltagshandeln sind analytisch unterscheidbare Aspekte zum Teil eng miteinander verknüpft.

Ausmaß und sprachliche Form der Interaktion sind ein erster Ansatzpunkt zur Qualitätsbestimmung. Empirische Untersuchungen zeigen hier einen deutlichen Zusammenhang zwischen dem Ausmaß an Interaktionen zwischen Kind und Erzieherin und der Entwicklung des Kindes. In den Ergebnissen des englischen EPPE-Projektes wird dabei die Bedeutung von „sustained shared thinking“ hervorgehoben. Damit wird eine Interaktion charakterisiert, bei der zwei oder mehr Personen „work together“ „in an intellectual way to solve a problem, clarify a concept, evaluate an activity, extend a narrative etc. Both parties must contribute to the thinking and it must develop and extend the understanding“ (Sylva/Siraj-Blatchford 2001: 3). Die Wahrscheinlichkeit einer solchen Form der Interaktion ist am höchsten, wenn Kinder im Verhältnis von 1:1 mit einer erwachsenen Person oder mit einem anderen Kind kommunizieren. Dass die Chance einer entsprechenden Kind-Erzieherin-Interaktion eng mit dem Personalschlüssel zusammenhängt, liegt auf der Hand. Trotzdem ist der Befund von Tietze (1998) bemerkenswert, dass nur 5% der Interaktionszeit zwischen Erzieherin und Kindern dazu verwendet werden, „Kinder speziell zu fördern bzw. im Freispiel anzuregen ohne spezifische Übungen durchzuführen“ (König 2003a: 65), ebenso die Feststellung, dass die Erzieherinnen den größten Zeitannteil im Freispiel mit der Vermittlung von Informationen verbringen und Sprache als Mittel zur Interaktion bzw. zur Anregung von Entwicklungsprozessen stark vernachlässigen (vgl. ebd.). Hier zeichnet sich ein deutlicher Veränderungsbedarf ab sowohl in der Verbesserung der strukturellen Rahmenbedingungen als auch bei der Qualifikation der Fachkräfte.

Die Frage nach Ausmaß und Form der Interaktion zwischen Erzieherin und Kind spielt eine besondere Rolle bei einer präventionsorientierten Arbeit, mit der soziale Benachteiligungen ausgeglichen werden sollen. Fried unterscheidet hier zwischen gruppenorientierten und kindorientierten Ansätzen. Gruppenorientierte Ansätze gehen davon aus, „dass die Entwicklung eines Kindes potentiell gefährdet ist, wenn es einer Gruppierung angehört, die gesellschaftlich ausgegrenzt bzw. benachteiligt wird. ... Bei diesen Vorhaben geht es nicht ... darum, benachteiligte Kinder durch zusätzliche Förderung ‚aufzuwerten‘. Vielmehr wird hier angestrebt, alle Kinder zu einer Gruppe zusammenzuführen“ (Fried 2003: 70). Personalintensiver und stärker an Initiativen der Erzieherinnen orientiert sind demgegenüber „kindorientierte“ Ansätze, die von individuellen Entwicklungsrisiken ausgehen, denen durch entsprechende Diagnose- und Förderprogramme sowie -materialien vorzubeugen ist. Solche Ansätze sind bisher in Deutschland wenig verbreitet. Die Beobachtung, dass Erzieherinnen sich beim Umgang mit Kindern, die risikobelastet sind, hilflos fühlen und dazu neigen, die Behandlung von Entwicklungsauffälligkeiten an spezielle Institutionen zu delegieren (vgl. König 2003a: 57), kann man als Ausdruck ungenügender Möglichkeiten und Kompetenzen für die Bewältigung dieser besonderen Anforderung verstehen.

Die berichtete Form des „sustained shared thinking“ hat eine deutliche Nähe zu einem konstruktivistischen Verständnis von Lern- und Bildungsprozessen, wie es heute in Deutschland verbreitet ist. Unterschiedliche Gewichtungen gibt es allerdings in der Frage, wie groß der Anteil der Initiativen sein soll, die vom Erwachsenen ausgehen. In einer an Vorschule und Instruktion orientierten Tradition wie in England kommt den Initiativen der Erwachsenen größere Bedeutung zu als in einer Tradition, in der den Aktivitäten, die vom Kind ausgehen, größere Beachtung geschenkt wird, wie das beispielsweise im Konzept „Selbstbildung“ zum Ausdruck kommt. Unter diesen Bedingungen bekommt die Beobachtung von Kindern mit ihren je besonderen Interessen sowie Bildungs- und Entwicklungswegen ein besonderes Gewicht und wird zum Qualitätsmerkmal (vgl. Laewen/Andres 2002a und 2002b; Leu 2002b; vgl. auch König 2003a: 67f.). Die Frage, wieweit solche Beobachtungen systematisch durchgeführt und dokumentiert werden und über die Ergebnisse ein Austausch sowohl unter den Fachkräften als auch mit Eltern und Kindern stattfindet, wäre aus dieser Sicht ein wichtiger Qualitätsindikator, der durch Befragungen von Erzieherinnen und Eltern erhoben werden könnte.

Ein weiteres wichtiges Merkmal ist die Frage der *wechselseitigen Anerkennung* (vgl. Leu 1999) bzw. *Reziprozität* oder aber der einseitigen Erwachsenenorientierung, die in der Interaktion zum Ausdruck kommt. „Direktives Verhalten der Erzieherin zeichnet sich dadurch aus, dass das Kind in erster Linie Anweisungen erhält und dabei wenig bis keine Rücksicht auf die individuellen Bedürfnisse und Wünsche des Kindes genommen wird. So schlägt sich z.B. eine Diskussion darüber, was das Kind in einer spezifischen Situation tun könnte/möchte, in deutlich mehr verbalem Austausch nieder als eine definitive Anweisung. Dies ist wiederum mit einer höheren Sozialkompetenz des Kindes ... und einer besseren Sprachentwicklung ... verbunden“ (Fthenakis 2003: 227f.).

Weitere wichtige Aspekte des Erzieherinnenverhaltens sind *Sensitivität* und *Responsivität*. „Eine ‚sensitive‘ Erzieherin verhält sich dem Kind gegenüber ein-

fühlsam und unterstützend und beachtet die Stimmung sowie die jeweilige Situation, in der sich das Kind befindet. Eine ‚responsive‘ Erzieherin ist aktiv mit dem Kind in reziproke Interaktionen involviert (z.B. durch soziale Spiele, Fragenstellen; sie ermutigt das Kind, seine Ideen und Gefühle auszudrücken, reagiert angemessen auf die verbalen und nonverbalen Hinweise des Kindes)“ (ebd.: 227). Das führe zu einer sichereren Bindung zur Betreuungsperson und erhöhe dadurch die Lernmöglichkeiten des Kindes. Als Effekte werden aktiveres Erkunden der Umwelt, mehr positive Verhaltensweisen in der Beziehung zu Gleichaltrigen sowie eine fortgeschrittene Sprach- und/oder kognitive Entwicklung berichtet, Ergebnisse, die nicht nur auf institutionelle, sondern auch auf familiäre Betreuungsformen zutreffen.

Die beschriebene Vielfalt von Aspekten der in einer Einrichtung vorherrschenden Interaktionsformen ist für die pädagogische Qualität ebenso zentral wie schwierig zu erfassen. Zwar gibt es zu einzelnen Aspekten Instrumente, die für spezielle empirische Untersuchungen entwickelt wurden. Abgesehen von der weitgehenden Übereinstimmung in der Bedeutung von Sensitivität und Responsivität, die sehr allgemein ist, stellen sich einzelne Aspekte aber je nach pädagogischem Ansatz unterschiedlich dar, wie das oben am Beispiel der Art und Dichte des Kontakts zwischen Erzieherin und Kind angemerkt wurde.

Als Erhebungsinstrument zu nennen ist hier allerdings die Kindergarten-Einschätzungsskala (KES), eine deutsche Adaptation der Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS), die von Tietze (1998) entwickelt wurde. Die KES umfasst sieben unterschiedliche Bereiche (z.B. Betreuung und Pflege, sprachliche und kognitive Anregungen, kreative Aktivitäten, Möbel, Ausstattung und deren Nutzung durch die Kinder) der pädagogischen Prozessqualität, die in 38 Items operationalisiert wurden. Dieses Instrument wurde bereits in vielen Untersuchungen im angelsächsischen Raum und inzwischen auch verschiedentlich in Deutschland verwendet. Es hat den Vorteil, dass es mit relativ geringem Aufwand eingesetzt werden kann und empirisch fundierte Daten liefert, mit denen sich Kindergärten vergleichen lassen. Kritisiert wird, dass die theoretischen Hintergründe nicht genügend expliziert seien und damit ein fragwürdiges pädagogisches Konzept transportiert werde. Ebenso wird bemängelt, dass die Kriterien standardisiert seien und damit situationale, regionale und kulturelle Besonderheiten nicht angemessen berücksichtigt werden könnten. „Ungeachtet dieser Kritik ist hervorzuheben, dass mit der KES erstmals ein Instrument vorgelegt worden ist, mit dem die Qualität von Kindergärten objektiv, reliabel und praktikabel eingeschätzt werden kann“ (Fried 2003: 76). Dabei ist davon auszugehen, dass wichtige Aspekte von Prozessqualität nicht ohne zusätzliche Erhebungen erfasst werden können.

Ein weiterer wichtiger Indikator, der bei Tietze (1998) neben der Struktur- und Prozessqualität als eigene Dimension hervorgehoben wird, ist die *Orientierungsqualität*. Gemeint sind damit die pädagogischen Vorstellungen, Werte und Überzeugungen der pädagogisch Handelnden, die auch in ihren pädagogischen Konzepten, ihrem Bild vom Kind und ihren handlungsleitenden Zielen und Normen zum Ausdruck kommen. Die Bedeutung dieser Orientierungsqualität ergibt sich daraus, dass sich pädagogische Konzepte und Theorien nicht umstandslos in Praxis umsetzen lassen, sondern immer eine Anpassung und Interpretation mit Bezug auf die je besondere Situation erforderlich ist. Diese

Übersetzung ist für das tatsächliche Handeln der Erzieherinnen von größter Bedeutung. Dabei spielen neben dem fachlichen Wissen auch Erfahrungen und individuell unterschiedliche Bewertungen eine erhebliche Rolle. Mit Blick auf präventives Handeln weist König auf die große Bedeutung eines umfangreichen disziplinären Wissens hin, gleichzeitig auf Befunde, die darauf deuten, „dass ErzieherInnen im Gegensatz zu anderen pädagogisch Professionellen über weniger elaborierte Wissensvorräte, also Expertise in Form von Schemata bzw. Skripten verfügen ... ErzieherInnen fehlt es demnach an Entscheidungshilfen für laufende Interaktionen ... Das macht es ihnen schwer, die Entwicklung (z.B. Sprache, Sozialverhalten) oder die Besonderheiten (z.B. Interessen, Selbstaktivität) der Kinder, mit denen sie zusammen sind, angemessen einzuordnen“ (König 2003a: 60f.). Hier zeichnet sich ein deutlicher Zusammenhang mit dem Strukturmerkmal Qualifizierung der Fachkräfte ab.

8.4.1.3 Kontextuelle Dimensionen pädagogischer Qualität

Als kontextuelle Dimensionen von Erziehungsqualität nennt Fthenakis (2003: 230ff.) den Führungsstil der Leitung, das Betriebsklima in der Einrichtung, die Vergütung des Fachpersonals, die Arbeitsbedingungen, die Trägerschaft der Einrichtung sowie staatliche Finanzierung und Regulierungsmodalitäten.

Die berichteten Ergebnisse zum *Führungsstil* und zum *Betriebsklima* weisen darauf hin, dass Arbeitszufriedenheit und Qualitätsstandard miteinander zusammenhängen und beides einhergeht mit der Möglichkeit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, auf Arbeitsbedingungen und Curriculumgestaltung Einfluss zu nehmen, gleichzeitig aber auch mit der Übereinstimmung in den Zielen der Arbeit und mit der Klarheit in der Umsetzung von Vorgaben und bei der Aufteilung von Verantwortlichkeiten. Das sind alles Hinweise darauf, dass die konsequente Ausrichtung der Arbeit an einer Einrichtungskonzeption eine wichtige Voraussetzung qualifizierter Arbeit ist. Als weiteres Qualitätsmerkmal in diesem Zusammenhang werden die Möglichkeiten der beruflichen Weiterbildung genannt (vgl. ebd.: 231f.). Sowohl für das Ausmaß der Orientierung der Arbeit an einem Konzept als auch für den Umfang an Weiterbildungsmöglichkeiten ließen sich Indikatoren bilden. Es ist allerdings anzunehmen, dass eine zuverlässige Erfassung der entsprechenden Daten spezielle Erhebungen erfordert.

Ergebnisse amerikanischer Studien weisen auf einen deutlichen Zusammenhang der *Vergütung des Fachpersonals* mit der Fluktuation der Beschäftigten und allgemein der Qualität der Einrichtung hin (ebd.: 232). Diese Befunde sind angesichts der grundlegend anderen Tarifgestaltung nicht auf Deutschland übertragbar. Mit Blick auf eine integrierte Bildungsberichterstattung wäre hingegen ein Vergleich des Gehalts und — oft eng damit verknüpft — des Prestiges zwischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen und Lehrkräften in der Grundschule von Interesse. Im Zusammenhang mit Qualifikation als Strukturelement wurde bereits darauf hingewiesen, dass trotz hoher Anforderungen und Erwartungen die Ausbildung und damit auch verbunden die Bezahlung von Erzieherinnen deutlich hinter denen von schulischen Lehrkräften zurückbleiben. Auf Grund der tarifvertraglichen Regelungen wären die Daten für einen solchen Vergleich problemlos zu beschaffen. Im Übrigen ist dieses Verhältnis auch in den Qualitätszielen des Netzwerkes Kinderbetreuung der Europäischen Kom-

mission (1996: 24) im Ziel 25 angesprochen: „Alle qualifiziert Beschäftigten in Einrichtungen sollten mindestens einen national oder lokal festgelegten Tariflohn erhalten, keinesfalls weniger. Für umfassend ausgebildetes Personal sollte dieser Tariflohn dem von Lehrerinnen vergleichbar sein.“

Die *Qualität der Träger* ist Gegenstand eines der Projekte der Nationalen Qualitätsinitiative. Dabei werden zehn Dimensionen von Trägerqualität unterschieden. Viele dieser Dimensionen sind auch für die pädagogische Qualität wichtig, so die Konzeption und die Konzeptionsentwicklung, das Qualitätsmanagement und die Familienorientierung/Elternbeteiligung. Im Hinblick auf die Qualitätsfeststellung in den Einrichtungen erscheint der Ansatz bei den Trägern deshalb interessant, weil einzelne Träger in der Regel mehrere Einrichtungen führen und man deshalb mit einem Multiplikatoreffekt rechnen kann. Das gilt gerade mit Blick auf die eben erwähnte Einrichtungskonzeption, für die Träger schriftlich formulierte Leitbilder vorgeben sollten. Nach den Ergebnissen einer repräsentativen Befragung bei 2.318 Rechtsträgern von Kindertageseinrichtungen in Deutschland, die im Rahmen des Trägerprojektes der NQI durchgeführt wurde, „verfügen knapp zwei Drittel der berücksichtigten Träger zum Befragungszeitpunkt über ein schriftlich formuliertes Leitbild, das für ihre Einrichtungen verbindlich ist. Das Leitbild gilt als wichtige Voraussetzung für alle Qualitätsmanagement-Maßnahmen. ... Ein systematisches Qualitätsmanagement wird von deutlich weniger Rechtsträgern betrieben. Ein Qualitätshandbuch, ein Qualitäts-Leitfaden oder ein anderes Regelwerk zur Qualitätssicherung existiert jeweils nur bei etwa 10 bis 20 Prozent der befragten Träger“ (Schreyer u.a. 2003: 355). Insgesamt vermitteln die Ergebnisse dieser Erhebung den Eindruck „eines weithin fehlenden oder unsystematisch betriebenen Qualitätsmanagements im Praxisfeld der Frühpädagogik“ (ebd.: 357). Zugleich gehen nahezu alle Befragten davon aus, dass das Thema Qualitätsmanagement künftig an Bedeutung gewinnen wird. Das vom Projekt entwickelte Verfahren einer schriftlichen Trägerbefragung scheint durchaus geeignet zu sein, wichtige Aspekte des Standes und der Entwicklung der Arbeit mit Qualitätsmanagement zu erfassen. Es lässt allerdings noch keine Aussagen über die Auswirkungen verschiedener Arten von Qualitätsmanagement auf Bildungsgelegenheiten und -prozesse der Kinder zu.

Als letzte kontextuelle Dimension nennt Fthenakis (2003: 234f.) *staatliche Finanzierungs- und Regulierungsmodalitäten*. Er führt Untersuchungen auf, die darauf hinweisen, dass Einrichtungen ein höheres Qualitätsniveau aufweisen, wenn sie spezifische Bedingungen zu erfüllen haben, die in etablierten Standards festgehalten sind und deren Beachtung überprüft wird. Die aktuellen Bemühungen um curriculare Vorgaben für non-formale Bildung in der frühen Kindheit zielen auf einen solchen verbindlichen Rahmen (vgl. dazu Kap. 8.5). Fthenakis vertritt die Position, „dass sowohl eine funktionierende Regulierung wie auch eine angemessene Deregulierung erforderlich sind, um Qualität zu sichern. Nicht dereguliert werden dürfen folgende vier Bereiche: (1) der Bildungs- und Erziehungsplan, (2) die Professionalisierung der Fachkräfte (Aus-, Fort- und Weiterbildung), (3) die Steuerung des Systems mittels Evaluation und (4) die Forschungsförderung und die Dissemination von Forschungsbefunden. Über alle anderen Aspekte können Formen der Deregulierung in Erwägung gezogen werden, vorausgesetzt, die für eine Deregulierung erforderlichen Mechanismen zur Sicherung eines hohen Qualitätsniveaus sind verfügbar“ (ebd.: 235). Hinzu-

zufügen zu den erforderlichen Mechanismen wären als weitere Voraussetzung für ein hohes Qualitätsniveau ausreichende Ressourcen. Ein wichtiger Aspekt, bei dem im Rahmen eines umfassenderen Konzeptes eine Eigenständigkeit der Einrichtungen immer wieder gefordert wird, ist die konkrete Ausfüllung und Präzisierung der in Rahmenplänen formulierten Zielsetzungen. Bereiche, die in umfassenderer Weise reguliert sind, sollten in einer Bildungsberichterstattung verstärkt beobachtet werden, weil sie wichtige Rahmenbedingungen des Systems beschreiben. Der vorangehende Text enthält dazu eine Reihe von Vorschlägen.

8.4.2 Schwerpunkte der erforderlichen Indikatorisierung

Der vorangehende Überblick über unterschiedliche Aspekte von Qualität macht die zentrale Bedeutung deutlich, die der personellen Ausstattung zukommt. Dazu gehören

- der Personalschlüssel,
- der Umfang an kontaktfreier Zeit zur Vor- und Nachbereitung der Arbeit mit den Kindern und für Kontakte mit den Eltern,
- die Personalfuktuation,
- die berufliche Qualifikation der Fachkräfte,
- der Umfang und die thematischen Schwerpunkte an Fortbildungsangeboten, die von den Fachkräften wahrgenommen werden,
- die Beschäftigung von Fachkräften mit Migrationserfahrungen,
- der Anteil der beschäftigten Frauen und Männer,
- der relative Status und die Bezahlung von Fachkräften im Bereich der Frühpädagogik und in der Grundschule.

Diese Merkmale können als Elemente der Strukturqualität betrachtet werden, die zumeist nachweislich Auswirkungen auf die Prozessqualität haben, die wiederum für die Bildungs- und Lernprozesse der Kinder von entscheidender Bedeutung ist. Sie bilden damit einen Satz von Proxi-Indikatoren für Bildungsqualität, für den bereits Daten vorliegen, wenn auch an unterschiedlichen Stellen (neben den statistischen Landesämtern vor allem bei den Einrichtungsträgern) und oft in noch nicht aufeinander abgestimmter Form. Eine Sammlung und Vereinheitlichung dieser Daten wäre eine wichtige Aufgabe einer Nationalen Bildungsberichterstattung. Ähnliches gilt für Informationen über das Vorhandensein und den Einsatz von Träger- und Einrichtungskonzeptionen, über die Arbeit mit Verfahren zur Dokumentation kindlicher Entwicklungs- und Lernprozesse, über die Nutzung spezieller Förderprogramme und über den Einsatz von Verfahren zur Qualitätssicherung.

Für Aussagen über die Prozess- und Orientierungsqualität bzw. die Bildungs- und Lernprozesse der Kinder, die stärker die Akteursperspektive in den Blick nehmen können, sind spezielle Erhebungen erforderlich. Beides sind wünschenswerte Elemente einer Nationalen Bildungsberichterstattung, wobei die genannten Proxi-Indikatoren für eine möglichst flächendeckende Berichterstattung geeigneter sein dürften. Differenziertere Untersuchungen zur Prozessqualität sollten neben vertieften Einblicken in Entwicklungs- und Bildungsprozesse der Kinder auch dazu genutzt werden, die Aussagekraft dieser Proxi-Indikatoren zu überprüfen bzw. zu verbessern.

8.4.3 Qualitätsentwicklung durch Systemsteuerung

Einen anderen Ansatz der Qualitätsentwicklung beinhaltet das Qualitätsmanagementverfahren auf der Grundlage der DIN EN ISO 9000: 2000, (Die europäische Norm DIN EN ISO 9000: 2000, Deutsches Institut für Normierung e.V. Berlin), mit dem alle Qualitätsdimensionen innerhalb eines Systems gesteuert werden. Diese systemische Perspektive geht davon aus, dass nur durch die Steuerung aller relevanten Prozesse und deren Wechselwirkungen definierte Qualitätsziele erreicht und Qualität systematisch weiterentwickelt werden kann. Bei diesem Verfahren werden sowohl Qualitätsziele und fachliche Standards definiert als auch die dafür erforderlichen Zuständigkeiten, Verantwortungsbereiche und Abläufe systematisch geregelt. Dabei geht es nicht nur um Qualitätssicherung, sondern auch um systematische Weiterentwicklung der Qualität.

Für die Steuerung des Systems wurden Anforderungen entwickelt, die als europäische Norm DIN EN ISO 9001: 2000 in Kraft getreten sind. Dieses Regelwerk ist – wie alle DIN-Vorgaben – auf einem hohem Abstraktionsniveau konzipiert und somit grundsätzlich anschlussfähig für unterschiedliche Arbeitsfelder. Im Unterschied zu anderen Ansätzen ist die Initiative und Verantwortungsübernahme durch die oberste Leitung die wichtigste Voraussetzung für den Aufbau und die Aufrechterhaltung des QM-Systems.

Mit Blick auf das Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen gibt die ISO zwar nicht vor, was gute pädagogische Qualität ausmacht. Sie legt aber Parameter für die Qualitätsbestimmung fest, z.B. dass die neusten fachwissenschaftlichen und gesetzlichen Vorgaben und die Erwartungen der Kunden/Nutzer berücksichtigt werden müssen. Diese inhaltliche Offenheit ermöglicht den Anwendern einen großen Gestaltungsrahmen und die Verknüpfung mit den fachwissenschaftlichen Erkenntnissen des Arbeitsfeldes. Für die Implementation eines QM-Systems erarbeitet der Anwender ein Qualitätshandbuch, in dem Qualitätsziele, qualitätsrelevanten Prozesse, Standards und Abläufe für die fachliche Arbeit mit den Kindern, den Eltern, den Mitarbeitern und Kooperationspartnern beschrieben und Vorgaben für deren Steuerung gemacht werden.

Ein QM-System kann – muss aber nicht – zertifiziert werden. Die Zertifizierung beinhaltet eine externe Evaluation, bei der akkreditierte Prüfungsgesellschaften das Funktionieren des QM-Systems auditieren. Der Vorteil der externen Evaluation besteht darin, dass Schwachstellen im System aufgedeckt und Verbesserungspotenziale deutlich werden.

Auf Bundesebene haben die Vorstände bzw. Geschäftsführungen der Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege im Jahre 2002 die Implementation eines systemischen Qualitätsmanagement für alle Arbeitsfelder der freien Wohlfahrtspflege beschlossen. Im Arbeitsfeld Tageseinrichtungen für Kinder werden QM-Systeme bisher nur vereinzelt, von großen, freien Trägern der Jugendhilfe, genutzt, die damit sowohl ihre juristische Verantwortung als auch die Umsetzung ihres trägerspezifischen Leitbildes kompetent umsetzen wollen.

8.5 Bildungspläne der Bundesländer

Mit der gewachsenen Aufmerksamkeit für frühkindliche Bildungsprozesse wird auch die Forderung lauter, präziser festzuhalten, was in diesem Alter an Bildung möglich und wünschenswert ist. Das spiegelt sich zurzeit in den Bemühungen mehrerer Bundesländer, den Bildungsauftrag von Kindertagesstätten durch Pläne, Grundsätze, Vereinbarungen oder Empfehlungen zu konkretisieren und verbindlicher als bisher festzuhalten.

Eine verbindliche Vorgabe von Bildungsinhalten für frühkindliche non-formale Bildung ist sowohl inhaltlich als auch rechtlich keine einfache Aufgabe. Inhaltlich steht dem die Einsicht entgegen, dass frühkindliche Bildungsprozesse stark mit den alltäglichen Interessen und Anliegen der Kinder verbunden sind und nicht einem Lernprogramm nach Instruktion folgen. Dementsprechend unterschiedlich und kaum zu normieren sind die Bildungs- und Lernverläufe bei den einzelnen Kindern.

Rechtlich liegt eine erhebliche Hürde für curriculare Vorgaben darin, dass gerade die inhaltliche Ausgestaltung des im KJHG nur sehr allgemein formulierten Bildungsauftrages Aufgabe und Vorrecht der Träger von Kindertageseinrichtungen ist. Ein einheitliches Curriculum steht dieser strukturell abgesicherten Pluralität von Angeboten klar entgegen. Bemerkenswert ist, dass es zurzeit trotz dieser Schwierigkeiten einen breiten Konsens darüber gibt, dass eine klarere Formulierung des Bildungsauftrages erforderlich ist.

Versuche zu einer trägerübergreifenden Bestimmung von Bildungsinhalten gab es in Deutschland schon früher. Vor rund 30 Jahren wurde im Deutschen Jugendinstitut unter Leitung von Jürgen Zimmer das Vorschulcurriculum „Soziales Lernen“ entwickelt. Damit verbunden war eine pädagogische Konzeption, die unter dem Begriff „Situationsansatz“ die Frühpädagogik in Deutschland bis heute nachhaltig beeinflusst. Der Situationsansatz entstand in enger Verbindung mit der Curriculum-Theorie Robinsohns (vgl. Robinsohn 1971), die am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin als Kritik an der fächerbezogenen Didaktik entworfen worden war. Ein entscheidendes Merkmal dieses Curriculums war seine Offenheit. Auf einer allgemeinen Ebene wurde der Erwerb von Autonomie, Kompetenz und Solidarität als Bildungsziel formuliert. Die inhaltliche Ausrichtung der pädagogischen Arbeit wurde nicht weiter festgelegt. Denn Ziele und Inhalte sollten nicht von Experten- und Expertengruppen, sondern in einem gemeinsamen Diskurs von Eltern, Pädagoginnen und Pädagogen sowie anderen Interessierten auf der Basis einer Analyse der jeweils besonderen Situation des Alltags der Kinder und der Familien im Einzugsgebiet der Einrichtung bestimmt werden. Die didaktischen Einheiten, die dazu entwickelt wurden, verstanden sich als exemplarische Anregungen für den Umgang mit ausgewählten Schlüsselsituationen, nicht als Muster zum Nachmachen. Die Stärke eines solchen Ansatzes liegt in der konsequenten Orientierung am Alltag von Kindern und Familien, der sehr unterschiedlich sein kann. Die Offenheit kann aber auch in Planlosigkeit und Beliebigkeit enden. Das in diesem Jahr erschienene Berliner Bildungsprogramm ist ein Versuch, den Situationsansatz so weiterzuführen, dass diese Schwäche überwunden werden kann.

Ein anderes Beispiel für eine Präzisierung des Bildungsauftrags des Kindergartens ist die Verordnung über die Rahmenpläne für anerkannte Kindergärten

in Bayern von 1973, zu deren Umsetzung 1979 vom Institut für Frühpädagogik eine Broschüre mit Empfehlungen erarbeitet wurde. Im Unterschied zum Curriculum „Soziales Lernen“ sind in dieser Verordnung Erziehungsziele und auch pädagogische Ansätze differenzierter und verbindlicher benannt. Allerdings bestand, wie in der vorläufigen Fassung des ersten Entwurfs des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans für Kinder bis zur Einschulung in Tageseinrichtungen (2003: 4) festgestellt, auf Grund der in der Dienstverordnung offen gehaltenen Formulierungen und „der fehlenden Überprüfung, inwieweit diese Regelungen eingehalten wurden, auch in Bayern faktisch eine weitgehende Gestaltungsfreiheit der Träger und Fachkräfte“, ein Zustand, der mit dem neuen Bildungs- und Erziehungsplan, der zurzeit erstellt wird, nun offensichtlich überwunden werden soll.

Anders als das offene Curriculum „Soziales Lernen“ waren die entsprechenden Vorgaben für den Krippen- und Kindergartenbereich in der DDR als geschlossene Erziehungs- und Bildungspläne ausgearbeitet. Im Unterschied zur Betonung der individuellen Unterschiedlichkeit von Bildungsverläufen wurden hier einheitliche Vorstellungen über den Verlauf der Entwicklung von Kindern in den Vordergrund gestellt, an denen sich die pädagogische Arbeit systematisch ausrichten sollte (vgl. BMFSFJ 1994a: 481ff. und 507ff.; Fried 2003: 55ff.). Diese Form einer planmäßigen Erziehung entspricht nicht dem aktuellen Kenntnisstand der Frühpädagogik und spielt in der aktuellen Diskussion nur eine sehr nachrangige Rolle. Anknüpfungspunkte gibt es im praktischen Teil des Berliner Bildungsprogramms und in den „Brandenburger Grundsätzen“, in denen die Erzieherinnen aufgefordert werden, „sich der Anregungen aus ihrem Erfahrungsschatz und insbesondere des Bildungs- und Erziehungsplans der DDR zu bedienen“ (Diskowski 2003: 38). Dabei signalisiert dies keine Übereinstimmung in der Sicht auf kindliche Bildungs- und Lernprozesse. Hier orientieren sich die Brandenburger Grundsätze ganz im Unterschied zur Pädagogik in der DDR am Konzept der Selbstbildung. Es ist aber ein Hinweis darauf, dass der Bildungsplan der DDR pädagogische Anregungen enthält, die auch unter einem veränderten Verständnis kindlicher Bildungsprozesse als Arbeitsmaterial wertvoll sein können.

Die aktuelle Debatte um Curricula bewegt sich zwischen diesen beiden Extremen von offenen Rahmencurricula auf der einen und geschlossenen Konzepten auf der anderen Seite. In allen vorliegenden Entwürfen wird die große Bedeutung hervorgehoben, die Kinder selber als Akteure bei ihren Bildungs- und Lernprozessen spielen. Diskowski weist in seiner Expertise allerdings darauf hin, dass bei der weiteren Ausformulierung deutliche Unterschiede im pädagogischen Ansatz festzustellen sind. Mit Blick auf den Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan stellt er fest, dass zwar „die ‚Stärkung kindlicher Autonomie‘ und die Berücksichtigung, dass die Kinder ‚Subjekte im Bildungsprozess mit eigenen Gestaltungsmöglichkeiten‘ als ‚Prinzipien, die dem Plan zugrunde liegen‘ (Bayerischer Bildungs- und Erziehungsplan, Entwurf 2003: 6) genannt (werden). Es wird aber insbesondere bei der Darstellung der themenbezogenen Förderschwerpunkte deutlich, dass die Kinder an Aufgaben und Inhalte aktiv ‚heranzuführen‘ (ebd.: 84) sind und dabei ‚die vorhandene Neugier‘ und der ‚natürliche Entdeckungsdrang (..) zu nutzen‘ seien (ebd.: 77). Der kindliche Entdeckungsdrang erscheint somit als Mittel, um den Zweck der Vermittlung

wichtiger Inhalte zu erleichtern. Die ErzieherInnen sollen die vorgegebenen Themen des Bildungs- und Erziehungsplans so konkretisieren, dass sie ‚einen Bezug zum Lebensalltag der Kinder haben‘, und die Themen sollen ‚vermittelbar sein‘ (ebd.: 86). ‚Beobachtung und Dokumentation der kindlichen Lern- und Entwicklungsprozesse‘, die in den anderen Bildungskonzepten eher Ausgangspunkt der pädagogischen Handlungen der Erzieherinnen sind, haben folgerichtig im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan stärker die Aufgabe der Reflexion und dienen als Grundlage der Kooperation (ebd.: 146)“ (Diskowski 2003: 36f.).

Demgegenüber beziehen sich die anderen Konzepte konsequenter auf die Eigentätigkeit des Kindes als Ausgangspunkt der Pädagogik. So bestimmen die Bildungsempfehlungen von Rheinland-Pfalz Bildung in Kindertagesstätten „in erster Linie als Eigenaktivität des kompetenten Kindes zur Aneignung der Welt“ (Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend des Landes Rheinland-Pfalz 2003: 9). Für diese Aneignung und Konstruktion von Welt bringen sie „Selbstbildungspotenziale“ mit. „Erzieherinnen und Erzieher setzen an diesen Selbstbildungspotenzialen der Kinder an, ermutigen und unterstützen diese im Begreifen und Entdecken von Zusammenhängen. Dies kann durch eine angemessene Gestaltung der Umgebung des Kindes, durch Aufgreifen der Themen des jeweiligen Kindes sowie durch Anreicherung der Welt des Kindes mit zusätzlichen Bildungsbereichen und Erfahrungen geschehen, die für eine Orientierung in unserer Gesellschaft von hoher Bedeutung sind“ (ebd.: 9; Diskowski 2003: 39).

8.5.1 Curriculare Elemente für eine Bildungsberichterstattung

Wesentliche Aspekte einer Beschreibung der curricularen Seite des Systems non-formaler Bildung für 0- bis 6-Jährige betreffen die Frage, welche Inhalte und Bildungsziele für wen festgelegt werden, wie diese Festlegungen durchgesetzt und kontrolliert und welche Ziele damit verbunden werden. Im Folgenden werden diese Themen anhand der vorliegenden Entwürfe für Bildungsprogramme, -vereinbarungen, -empfehlungen und -pläne einzelner Bundesländer kurz dargestellt.

8.5.1.1 Welche Inhalte werden geregelt?⁵⁹

Für alle Bildungspläne gilt, dass nicht konkrete Fertigkeiten oder Kenntnisse formuliert werden, an denen das Erreichen der Bildungsziele gemessen werden soll. Die angestrebten Bildungseffekte bei den Kindern werden vielmehr in Form allgemeiner Kompetenzen benannt, die als Voraussetzung für eine erfolgreiche Alltagsbewältigung in einer pluralen Gesellschaft verstanden werden können. Als eine besondere Kompetenz wird zusätzlich in mehreren Bildungs-

59 Abgesehen von den hier aufgegriffenen Vorlagen einzelner Bundesländer haben auch die Träger von Kindertageseinrichtungen unterschiedliche Bildungskonzeptionen erarbeitet. Im Rahmen dieser Expertise kann auf diese Vielfalt nicht eingegangen werden. Im Hinblick auf eine Nationale Bildungsberichterstattung wäre es aber durchaus von Interesse, dieser Frage nachzugehen, herauszuarbeiten, welche Unterschiede hier bestehen und wie viele Kinder Kindertageseinrichtungen mit welcher pädagogischen bzw. weltanschaulichen Ausrichtung besuchen.

plänen die Bedeutung lernmethodischer Kompetenz hervorgehoben. Dazu gehört der Spaß am Lernen ebenso wie die Fähigkeit, sich zur Bewältigung neuer Anforderungen die erforderlichen Informationen zu beschaffen und aufzubereiten und sich so immer wieder neue Fertigkeiten und neues Wissen anzueignen.

Wichtig ist im Hinblick auf eine Bildungsberichterstattung, dass in keiner der Vorlagen Kompetenzniveaus beschrieben werden, die von Kindern zu einem bestimmten Zeitpunkt erreicht werden sollen. „Ein Schuleingangsniveau als Zielbeschreibung der Bildungsarbeit oder eine Beschreibung von Schulfähigkeit von Kindern wird ... durchgängig vermieden. Dies entspricht zwar nicht der immer noch vorherrschenden Meinung von frühkindlicher Bildung, die offenbar nicht auf die Schule als Bezugspunkt und Orientierung verzichten kann, steht aber widerspruchsfrei zur Entwicklung der Schule, wie sie sich auch in den Beschlüssen der Kultusministerkonferenz widerspiegelt.“⁶⁰ Wie sich in den Beschlüssen und zunehmend auch in der Praxis der Gestaltung des Schuleingangs in den Bundesländern zeigt, geht Schule programmatisch davon aus, dass (zugespitzt formuliert) nicht die Kinder schulfähig, sondern die Schule kindertageseinrichtungsfähig zu sein hat. Auf Schulreifefeststellungen und einen entsprechend zeitlich gestaffelten Schulbeginn wird verzichtet, und die Schuleingangsphase wird entsprechend umgestaltet, um ein flexibles und auf das einzelne Kind bezogenes Hineinwachsen in die Schule zu ermöglichen“ (Diskowski 2003: 32). Das entspricht der Tradition, die Angebote für diese Altersgruppe in einer nicht-schulischen Form zu gestalten. Laut der internationalen Übersicht über die Festlegung von Erziehungszielen für den Elementarbereich in der Publikation „Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa 2002“ gilt das für sieben weitere Staaten, während die übrigen 23 erfassten Länder die Kompetenzen definieren, welche die Kinder bei Abschluss der Vorschulerziehung bzw. vor dem Eintritt in die Primarschule besitzen sollten. „Im Vereinigten Königreich werden diese Kompetenzen außerdem im Rahmen der Leistungsbeurteilung zu Beginn der Primarschule (baseline assessment) geprüft“ (ebd.: 54).

Hinter diesen Unterschieden in der Präzisierung und der Überprüfung von Kompetenzen, über die Kinder beim Eintritt in die Schule verfügen sollten, stehen langjährige unterschiedliche pädagogische Traditionen. Die damit verbundenen Kontroversen klingen auch in dem Vorschlag der Arbeitsgruppe Bildungsforschung/Bildungsplanung an, in deren Versuch einer Indikatorisierung der „Forum Bildung“-Empfehlungen einerseits dafür plädiert wird, die gelungene Umsetzung des Bildungsauftrags von Kindertageseinrichtungen analog zu Schulleistungsstudien unter der Fragestellung zu messen, welchen Bildungsstand Kindergartenkinder eines bestimmten Alters in den verschiedenen Bundesländern erreichen, und dafür Kontrollgruppen mit Kindern ohne Kindergartenbesuch zu bilden. Wenige Zeilen später wird dann aber darauf hingewiesen, dass eine solche „outputorientierte Indikatorisierung“ „einen unerwünschten Effekt haben könnte“: „Es könnte der Eindruck verstärkt werden,

60 „Schulfähigkeit steht im Schnittpunkt der Lernvoraussetzungen des Kindes, des sachlichen Anspruchs der Inhalte und des pädagogischen Konzepts der Schule. Eine einseitig auf das Kind ausgerichtete Feststellung der Schulfähigkeit wird diesem Verständnis nicht gerecht“ (Zitat aus dem Beschluss der Kultusministerkonferenz, Empfehlungen zum Schulanfang, vom 24.10.1997).

dass Kinder am Ende der Kindergartenzeit bzw. vor Einschulung einen bestimmten Stand von Bildung erreicht haben sollten. Dies entspricht jedoch weder der wissenschaftlichen noch der bildungspolitischen Diskussion um die Frühförderung“ (Arbeitsgruppe Bildungsforschung/Bildungsplanung 2003: 52).

Eine international vergleichende Untersuchung, inwiefern solche Unterschiede in der Erfassung oder Nicht-Erfassung von outputorientierten Indikatoren letztlich auch für die Entwicklung und für die Bildungsprozesse der Kinder bedeutsam sind, liegt bisher nicht vor. Von besonderem Interesse wäre mit Blick auf eine solche Studie die Frage, wer solche Bildungsziele bzw. Indikatoren festlegt, wie ihre Einhaltung überprüft wird, welche Ressourcen dafür eingesetzt werden, wozu die so gewonnenen Informationen genutzt werden und wie sie sich auf den pädagogischen Alltag auswirken. Ebenso wäre zu untersuchen, welches Vor- und Nachteile eines Verzichts auf eine solche Präzisierung von Bildungszielen sind.

Neben dem allen Vorlagen gemeinsamen Verzicht auf die Definition von Kompetenzen, die Kinder im Laufe ihrer non-formalen Bildungsprozesse in der frühen Kindheit zu erreichen hätten, gibt es zum Übergang zur Schule unterschiedliche Sichtweisen. Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan wendet sich gegen eine ausschließlich aus der Schulsicht formulierte „Schulfähigkeit“. Vielmehr komme es darauf an, dass dieser Übergang „als gemeinsamer Gestaltungsakt“ zu erfolgen habe, der die „Anschlussfähigkeit der Bildungs- und Erziehungsinhalte von vorschulischer Einrichtung und Schule“ erreichen muss (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2003: 63). Das Berliner Bildungsprogramm beschreibt den Schuleintritt aus dem Erleben und der Sicht des Kindes, thematisiert das Verhältnis von Kontinuität und Neubeginn bzw. Brüchen, auch im familiären Kontext, und setzt der Diskussion um die Schulfähigkeit der Kinder die Frage nach der Kinderfähigkeit der Schule entgegen. Die Empfehlungen aus Rheinland-Pfalz widmen sich der Frage unter dem Aspekt der Zusammenarbeit von Kindertagesstätte und Grundschule und begründen die Notwendigkeit dieser Zusammenarbeit mit der „Bildungslaufbahn“ der Kinder, bei der die Schule den Bildungsweg der Kinder im Anschluss an die Kindertagesstätte weiterführt (Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend des Landes Rheinland-Pfalz 2003: 45). Nordrhein-Westfalen setzt in seiner Vereinbarung einen etwas anderen Schwerpunkt, wenn an hervorragender Stelle, bereits unter Punkt 1. Ziel der Vereinbarung, formuliert wird: „Insbesondere die Kinder im letzten Jahr vor der Einschulung bedürfen einer intensiven Vorbereitung auf einen gelingenden Übergang zur Grundschule. Dies ist ein Beitrag zur Erlangung von Schulfähigkeit“ (Diskowski 2003: 36). Diskowski weist zu Recht darauf hin, dass zwischen dieser Aussage und der Betonung von Selbstbildungsprozessen an anderen Stellen der Vereinbarungen ein gewisser Kontrast besteht. Im Hinblick auf eine systemische Bildungsberichterstattung sind Ausführungen, Festlegungen und Erfahrungen in diesem Bereich, bei dem es um den Anschluss zwischen unterschiedlichen Segmenten des Bildungssystems geht, besonders bedeutsam. Die Frage, welche Formen der Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen und Schulen bestehen und wie sie sich auf die Erfahrungen und die Leistungen der Kinder auswirken, ist ein Forschungsthema, dem bisher nur wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde.

Charakteristisch für alle Bildungspläne ist die Benennung von thematischen Bildungsbereichen oder (im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan; vgl. Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2003) Förderschwerpunkten, die in der pädagogischen Arbeit in den Kindertageseinrichtungen zur Geltung kommen sollen. Weitgehend übereinstimmend genannt werden hier die Bereiche Sprache, Mathematik, Naturwissenschaften, Musik, Bewegung, Gesundheit und ästhetische, bildnerische und kulturelle Bildung und Erziehung (vgl. die Übersicht bei Diskowski 2003: 41). Gemessen an der Tradition des Situationsansatzes ist das nicht unproblematisch. Aus dieser Sicht wurden solche thematischen Differenzierungen kritisch gesehen, weil sie dazu verleiten, Bildungs- und Lernprozesse der Kinder unter fachdidaktischen Gesichtspunkten zu planen, statt subjektiv bedeutsame Alltagssituationen zum Ausgangspunkt der Bestimmung von Bildungsinhalten zu wählen. Dabei muss man aber sehen, dass diese Einschätzung damals vor dem Hintergrund von Lernprogrammen entstand, mit denen gezielt beispielsweise das Lesen von Kindern gefördert werden sollte. Angesichts des weitgehenden Konsenses, dass die Einbettung in individuell bedeutsame Alltagserfahrungen ein wichtiges Merkmal frühkindlicher Lernprozesse ist, stellt sich das heute anders dar.

8.5.1.2 Geltung nach Altersbereich

Die Vorlagen von Bayern und Berlin gelten für alle Altersgruppen bis zur Einschulung in Kindertagesstätten. Die Grundsätze der Bildungsarbeit für Brandenburger Kindertageseinrichtungen gelten für alle Altersgruppen von Kindern in Kindertagesstätten, wobei allerdings der Schwerpunkt auf der Altersgruppe der drei- bis sechsjährigen Kinder liegt. Die Zielgruppe in Nordrhein-Westfalen sind Kinder in Tageseinrichtungen vom vollendeten 3. Lebensjahr bis zur Einschulung. Die Empfehlungen in Rheinland-Pfalz gelten für alle Formen der Kindertagesbetreuung und für alle Altersgruppen. Lediglich der Bildungsplan von Mecklenburg-Vorpommern zielt nur auf die Kinder im letzten Jahr vor der Schule.

„Es ist sicherlich nicht verwunderlich, dass die Altersgruppe der Kinder im Kindergartenalter die Hauptbezugsgruppe für die Bildungspläne darstellt; schon die Tatsache, dass diese Altersgruppe den Hauptteil der Kinder in Kindertagesbetreuung ausmacht, legt dies nahe. Bemerkenswert ist doch aber, besonders für die westlichen Bundesländer, dass die Bildungsarbeit mit jüngeren Kindern in einigen Bundesländern mitbedacht wird. Dies spricht dafür, dass die Krippe (und wohl auch die Tagespflege) aus ihrer Randposition herausgerückt ist und ihr Bildungsauftrag immer weniger bestritten wird. Einzig Rheinland-Pfalz und Brandenburg haben die Kinder im Schulalter nicht ausgeschlossen, wenn auch in diesen Plänen keine besonderen Bemühungen erkennbar sind, die Bildungsarbeit mit dieser Gruppe näher zu bestimmen.⁶¹ Eine Ausnahme in den Län-

61 Es ist davon auszugehen, dass ein Bildungsplan für den Hort ein wichtiges, aber auch ein mit weiteren Schwierigkeiten behaftetes Unternehmen wäre. Der oben bereits angesprochene Beschluss der Jugendministerkonferenz „Jugendhilfe in der Wissensgesellschaft“ vom 17./18.05.2001 und die ebenfalls schon zitierte Streitschrift des Bundesjugendkuratoriums „Zukunftsfähigkeit sichern“ geben einige

derplänen bildet die Eingrenzung auf das letzte Kindergartenjahr, die das Land Mecklenburg-Vorpommern vorgenommen hat. Nach persönlichen Eindrücken bei der mündlichen Präsentation des Bildungsplans handelt es sich bei der Eingrenzung nicht um eine fachliche Entscheidung; vielmehr steht sie im Zusammenhang mit dem Vorhaben, einen Halbtagsplatz im letzten Kindergartenjahr (eltern-)beitragsfrei zu stellen. Hier ist offenbar aus politischen Gründen eine Schwerpunktsetzung getroffen worden, die sowohl bei der Autorengruppe des Bildungsplans als auch bei den Fachkräften auf Kritik stieß“ (Diskowski 2003: 31).

Die Frage, für welche Altersgruppen curriculare Vorgaben entwickelt werden, ist mit Blick auf eine systemische Berichterstattung eine wichtige Frage, die unmittelbar Möglichkeiten oder Notwendigkeiten der Abstimmung der pädagogischen Arbeit für Kinder unterschiedlicher Altersgruppen betrifft. In einer Publikation zum vergleichenden Überblick über die Systeme von Elementarbildung in zwölf Ländern wird diesbezüglich festgestellt, dass es eine generelle Tendenz zur Entwicklung von Rahmenplänen gebe, die eine breite Altersspanne und unterschiedliche Institutionen umfassen, um so Kontinuität in den Bildungs- und Lernprozessen der Kinder zu unterstützen (vgl. OECD 2001a: 109).

8.5.1.3 Die Verbindlichkeit der Vorgaben

Eine wichtige Frage ist, wie die in Plänen und Empfehlungen formulierten Inhalte in der Praxis umgesetzt werden. Die Vielfalt an Akteuren und die unterschiedlichen rechtlichen Zuständigkeiten stehen einer Durchsetzung zentral gefasster Beschlüsse entgegen. Die vorliegenden Entwürfe schlagen hier verschiedene Wege vor. Schon die Titel der Vorlagen verweisen auf diese Unterschiedlichkeit und repräsentieren fast die gesamte denkbare Breite: der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan, das Berliner Bildungsprogramm, die Brandenburger Grundsätze, die Nordrhein-Westfälische Vereinbarung und die Rheinland-Pfälzischen Empfehlungen.

Betrachtet man die Pläne jeweils genauer, so wird deutlich, dass sich der normative Charakter nur unzureichend im Titel ausdrückt. Vielmehr werden im Grunde nur zwei unterschiedliche Wege beschrrieben: jener der gesetzlichen Bindung und jener der Selbstbindung, während die Selbstbindung sich unterschiedlich herstellt und zum Teil durch ergänzende Maßnahmen verstärkt wird.

Verbindlichkeit durch Gesetz: Der *Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan* „versteht sich als ein Orientierungsrahmen, dessen Rahmenvorgaben *verbindlich* zu betrachten sind und bei deren Umsetzung pädagogische Gestaltungsspielräume bestehen“ (Bayerischer Bildungs- und Erziehungsplan, Entwurf 2003: 5; Hervorhebung im Original). Als verbindliche Rahmenvorgaben ‘legt dieser Plan fest, welche Basiskompetenzen bei Kindern in diesem Alter zu fördern sind und über welche inhaltlichen Förderschwerpunkte die Stärkung dieser Kompetenzen bei den Kindern zu realisieren ist’ (ebd.). Die Orientierungshilfen zeigen ‘die verschiedenen Möglichkeiten der pädagogischen Umsetzung’ auf und geben ‘Anregungen und Beispiele’ (ebd.: 6). Nach einer Erprobungs- und Evaluationspha-

Hinweise, machen aber gleichzeitig die Breite der zu klärenden fachlichen Fragen deutlich.

se im Kindergartenjahr 2003/2004 besteht die Absicht, den Plan in das Kita-Gesetz 'rechtlich einzubetten' und ihn mit dem Inkrafttreten des dann novellierten Gesetzes im Jahr 2005 'einzuführen' (ebd.: 7). Wie die rechtliche Einbettung erfolgen soll und welche Teile durch Gesetz verbindlich gemacht werden sollen, lässt sich der Vorlage nicht entnehmen.

Verbindlichkeit durch Selbstbindung: Einen entgegengesetzten Weg hinsichtlich des Charakters von Verbindlichkeit geht das Land *Rheinland-Pfalz*, indem es 'Empfehlungen' vorlegt. Die normative Kraft dieser Empfehlungen soll sich – auch auf Grund der aktiven und breiten Mitwirkung bei ihrer Erarbeitung – durch die Akzeptanz der Trägerverbände entfalten. Es wird erwartet, 'dass der vorliegende Entwurf der Bildungs- und Erziehungsempfehlungen zu Diskussionen anregt und eine Unterstützung bietet in der qualitativen Sicherung und Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit in rheinland-pfälzischen Kindertagesstätten' (Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend des Landes Rheinland-Pfalz 2003: 3).

Brandenburg hat seinen Entwurf auch den Trägerverbänden übergeben, mit der Bitte, diesen gemeinsam zu überarbeiten, um über seine Umsetzung schließlich eine Vereinbarung gemäß § 23, 3 KitaG abzuschließen.⁶² Damit wird auf dem Weg einer unterzeichneten Vereinbarung der Charakter der Selbstbindung der Trägerverbände hervorgehoben. Wie allerdings schon weiter oben angesprochen wurde, haben die Trägerverbände weder unmittelbaren Einfluss noch Sanktionsmöglichkeiten gegenüber den ihnen angeschlossenen Trägern. Sie müssten sich für eine entsprechende Vereinbarung das Mandat einholen oder könnten sich nur selbst verpflichten, ihren Einfluss zur Umsetzung des Planes geltend zu machen. Der Plan selbst würde also als Selbstverpflichtung durch die Verbände nicht pflichtig, sondern es entstünde eine Art Hinwirkungsverpflichtung. Allerdings könnten die einzelnen Träger aufgefordert werden, für ihre Einrichtung den Plan zu übernehmen. Mit der Charakterisierung des Vorhabens als 'Grundsätze der Bildungsarbeit' wird ein gewisser Allgemeinheits- und Abstraktionsgrad deutlich, der einen Rahmen beschreibt, dabei das Einzelne und das Konkrete nicht umfassen will.

Nordrhein-Westfalen geht in seinen Absichten einen Schritt weiter und formuliert als Ziffer 10 der Bildungsvereinbarung: 'Diese Vereinbarung gilt für alle Tageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen, deren Träger den nachgenannten Zentralstellen der Trägerzusammenschlüsse angehören.' Über eine Protokollnotiz wird der Vereinbarung überdies hinzugefügt: 'Die Oberste Landesjugendbehörde wird sicherstellen, dass die Grundsätze dieser Vereinbarung vom überörtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe im Rahmen der Betriebslaubnisverfahren nach §§ 45 ff. SGB VIII auch gegenüber den anderen Trägern von Tageseinrichtungen Geltung erlangen.' Damit soll die Vereinbarung als allgemein anerkannte Grundsätze eine Voraussetzung zum Betrieb von Kindertagesstätten sein, deren Nichteinhaltung als Kindeswohlgefährdung einzuschätzen ist.

62 „Die zuständige oberste Landesbehörde kann im Einvernehmen mit den beteiligten obersten Landesbehörden, mit den kommunalen Spitzenverbänden und den Spitzenverbänden der freien Wohlfahrtspflege sowie den Kirchen Grundsätze über die Bildungsarbeit der Kindertagesstätten und die Fortbildung der pädagogischen Kräfte vereinbaren.“

Einen anderen Weg der Erhöhung der Verbindlichkeit einer bloßen Vereinbarung mit den Trägerverbänden geht *Berlin*. Senator Klaus Böger formuliert in seinem Vorwort zum Bildungsprogramm, er strebe mit den Trägern eine Verständigung über verbindliche Grundsätze für die Arbeit der Kindertageseinrichtungen in Form einer Qualitätsentwicklungsvereinbarung als Ergänzung der Finanzierungsvereinbarungen an (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2003: 3). Damit würde die Gewährung von Zuschüssen zum Betrieb der Einrichtungen in freier Trägerschaft von der Einhaltung des Berliner Bildungsprogramms abhängig gemacht; für die Einrichtungen in kommunaler Trägerschaft kann die Stadt Berlin als Rechtsträger das Programm unmittelbar in Kraft setzen.

Wie den Ausführungen der Sozialministerin *Mecklenburg-Vorpommerns* bei der mündlichen Präsentation des Curriculum-Entwurfs am 23.6.2003 zu entnehmen war, 'soll der Bildungsplan mit abzuschließenden Qualitätsvereinbarungen gekoppelt werden' (Diskowski 2003: 31ff.).

8.5.2 Aufgaben und Funktionen curricularer Vorgaben

In der Fachdiskussion gibt es heute eine breite Zustimmung zu einer präziseren Fassung des Bildungsauftrags von Kindertagesstätten. Diskowski meint allerdings, dass abzuwarten bleibe, „ob diese Zustimmung anhält, denn bisher wurde noch kaum über den Charakter der Verbindlichkeit, die nähere Ausformung und die Folgen diskutiert“ (ebd.: 18). So fehlt denn auch eine genauere Bestimmung des Zieles dieses Bemühens um größere Präzision und Verbindlichkeit des Bildungsauftrags. „Die Begründungen, die den Bildungsplänen zu entnehmen sind, erscheinen eher unkonkret; sie verweisen auf die Bedeutung frühkindlicher Bildung, den gesetzlichen Bildungsauftrag und ‚die notwendige kontinuierliche Weiterentwicklung des Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsangebots‘ (Preissing 2003: 5). ... Implizit und seltener explizit wird ... in den Programmen eine allgemeine Qualitätsverbesserung als Ziel angegeben. Nur an einer Stelle im Bayerischen Plan findet sich die Aussage, dass bisher ‚Inhalte und Qualität der pädagogischen Arbeit in Tageseinrichtungen der Beliebigkeit anheim gegeben sind und dadurch erhebliche Qualitätsunterschiede zu registrieren sind‘ (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2003: 4). Nur hier wird das Ziel ‚Vereinheitlichung‘ oder ‚Standardisierung‘ angerissen“ (Diskowski 2003: 19f.).

Diskowski weist darauf hin, dass es „für den Charakter des Vorhabens insgesamt von entscheidender Bedeutung (ist), ob das Ziel ‚allgemeine Qualitätserhöhung‘ oder ‚Standardisierung‘ vorrangig verfolgt wird. Es wird u.a. Folgendes zu bedenken sein:

- Auf welchem Qualitätsniveau werden die Anforderungen formuliert (liegen sie also deutlich über dem allgemeinen Niveau oder gar über dem Niveau guter Praxis – oder werden Mindestanforderungen gesetzt)?
- Wird ein umfassender Bildungsplan mit annäherndem Vollständigkeitsanspruch formuliert⁶³ – oder werden eher unverzichtbare Eckpunkte benannt?

63 Dann wäre das Ergebnis ein Werk in der Art des Bildungs- und Erziehungsprogramms der DDR.

- Wie wird das Vorhaben den Erzieherinnen gegenüber vertreten (als allgemeine Anforderung der Qualitätserhöhung oder als Sicherstellung einer erwartbaren Qualität)?“ (ebd.: 19).

Unübersehbar gehen die vorliegenden Entwürfe über die Formulierung von Mindeststandards hinaus und scheinen damit auf eine allgemeine Qualitätsanhebung zu zielen. Diskowski sieht hier die Gefahr einer Überforderung, weil allein schon die Entwicklung allgemeiner Standards angesichts der Tradition der Kindertagesbetreuung ein ambitioniertes Vorhaben ist. Statt eine allgemeine Qualitätserhöhung anzustreben, plädiert er dafür, den Akzent eindeutig auf eine Erhöhung der Verbindlichkeit zu legen, um die mehrfach festgestellten erheblichen Qualitätsdifferenzen in der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen zu mindern. „Denn erst dann kann dieser bedeutsame Bildungsbereich seinen Auftrag erfüllen und die Gelegenheit wahrnehmen, die eklatanten Bildungsdifferenzen auszugleichen und Chancengerechtigkeit zu fördern. Es ginge also zuerst um die Erreichung eines verlässlichen Niveaus, eines Standards, der nicht zu unterschreiten ist. ... Dies bedeutet, dass für die gute Praxis eher Selbstverständlichkeiten zu formulieren wären, die die Fachkräfte auffordern, diese gute Praxis konsequent durchzuhalten und zu sichern. Aber für einen großen Teil der Praxis ... werden sich aus solchen Standards immer noch erhebliche Entwicklungsanforderungen stellen“ (ebd.: 19). Die Ziele und die Differenziertheit der Vorgaben für den Bildungsauftrag sowie die Art ihrer Implementierung und ihrer Überprüfung erscheinen vor diesem Hintergrund als wichtige Systemmerkmale, die im Rahmen einer Bildungsberichterstattung auch in ihrer Entwicklung über die Zeit darzustellen sind.

Die international vergleichende Studie „Starting Strong“ misst Rahmenpläne für die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen eine grundlegende Bedeutung sowohl für die Qualitätsentwicklung als auch für die Qualitätssicherung bei. Es wird dann aber spezifiziert, dass die meisten der dargestellten zwölf Länder einen nationalen Rahmenplan mit der Absicht entwickelt haben „to promote an even level of quality across age groups and provision, help guide and support professional staff in their practice, and facilitate communication between staff, parents, and children“ (OECD 2001a: 109). Auch hier wird der Sicherung eines vergleichbaren Qualitätsstandards zwischen unterschiedlichen Angeboten große Bedeutung beigemessen. Gleichzeitig werden aber noch eine ganze Reihe weiterer Funktionen solcher Rahmenpläne aufgezählt, die sich insbesondere auf die Kommunikation zwischen den Beteiligten beziehen. In diesen Zusammenhang gehört der Hinweis auf die Bedeutung von flexiblen Curricula, die in Zusammenarbeit mit den Fachkräften, den Eltern und den Kindern erstellt werden. Dadurch wird es möglich, dass die Fachkräfte unterschiedliche methodische und pädagogische Ansätze erproben und so die allgemeinen Ziele von Betreuung, Bildung und Erziehung an die örtlichen Bedürfnisse und Gegebenheiten anpassen. Das setzt allerdings voraus, dass die nationalen Rahmenpläne nur allgemeine Eckpunkte bestimmen, durchaus im Sinne der Argumentation von Diskowski, deren inhaltliche Ausarbeitung und Konkretisierung unter breiter Beteiligung in den einzelnen Einrichtungen erfolgt.

Bemerkenswert ist schließlich, dass bei der zusammenfassenden Darstellung des internationalen Vergleichs von Rahmenplänen ausdrücklich auch die strukturellen Randbedingungen angesprochen werden.

8.6 Zusammenarbeit mit Familien

Der Blick auf Familien und die Zusammenarbeit mit den Eltern ist ein klassisches Thema von Kindertageseinrichtungen, das zu unterschiedlichen Zeiten unterschiedlich akzentuiert wird (vgl. Leu 2002a). In der ersten Hälfte des vergangenen Jahrhunderts und in Westdeutschland noch bis in die 60er-Jahre wurde der Auftrag von Kindertageseinrichtungen überwiegend als Wahrnehmung einer Ausfallbürgschaft für jene Eltern gesehen, die nicht in der Lage waren, die mit dem Aufwachen von Kindern verbundenen Anforderungen allein zu bewältigen. Es ging um die Kompensation familiärer Defizite, die häufig durch Armut und die Notwendigkeit der Erwerbstätigkeit auch der Mütter bedingt waren. Eltern kamen unter diesen Bedingungen leicht in die Rolle von Bittstellern, die dankbar sein mussten, wenn sie ihr Kind in fremde Obhut geben konnten. Träger solcher Tageseinrichtungen für Kinder waren überwiegend humanitär oder religiös motivierte Initiativen, Vereine oder die jeweilige Kirchengemeinde.

Diese Sicht änderte sich nach dem Zweiten Weltkrieg in der DDR grundlegend. Seit den 50er-Jahren wurden dort Betreuungsplätze für Krippen-, Kindergarten- und Schulkinder bis zu einer praktisch flächendeckenden Bedarfsdeckung ausgebaut. Der Besuch dieser Einrichtungen war die Regel. Der Staat übernahm auch qua Gesetz einen Teil der Verantwortung für das Aufwachen der Kinder, die in Westdeutschland eindeutig und einseitig, mitbegründet durch die Erfahrungen unter dem Nationalsozialismus, bei den Eltern lag. Außerdem ermöglichte das breite Angebot an Betreuungsplätzen in der DDR die volle Erwerbstätigkeit von Männern und Frauen (vgl. dazu auch BMFSFJ 1994a).

Im Zuge der allgemeinen Bildungsexpansion erfolgte in den 70er-Jahren auch in Westdeutschland ein erster Schritt hin zu einer Übernahme von mehr öffentlicher Verantwortung für vorschulische Betreuung und Bildung. Um gesellschaftliche Bildungsressourcen besser „auszuschöpfen“ und im internationalen Konkurrenzkampf mithalten zu können, wurde damals der Kindergarten weiter ausgebaut und zur Eingangsstufe für das Bildungswesen erklärt. Der Ausbau blieb allerdings weit hinter dem Angebot in der DDR zurück, auch für Kinder im Kindergartenalter, am deutlichsten jedoch bei Krippen-, aber auch Hortplätzen, von denen es nur verschwindend wenige gab.

In den 80er-Jahren dominierten frauen- bzw. familienpolitische Zielsetzungen die Debatten um den Ausbau von Tageseinrichtungen für Kinder. Gerade von kirchlicher und staatlicher Seite war die Erwerbstätigkeit der Mutter lange Zeit lediglich als eine Notlösung akzeptiert worden. Demgegenüber forderten viele Frauen mit Nachdruck die Realisierung des Anspruchs, Familie und Beruf miteinander verbinden zu können. Solche Forderungen wurden unterstützt durch die zunehmende Problematisierung der Geschlechterhierarchie. Dazu kam eine wachsende Zahl von Alleinerziehenden. Außerdem gab es auch von Seiten der Wirtschaft Vorstöße, Erwerbstätigkeit und Familienarbeit durch unterschiedliche Arbeitszeitmodelle besser aufeinander abzustimmen (vgl. Hagemann/Kreß/Seehausen 1999). Entsprechend spielten Forderungen nach Flexibilisierung und Verlängerung der Öffnungszeiten von Einrichtungen eine zentrale Rolle.

Seit Beginn der 90er-Jahre wird zunehmend die öffentliche bzw. gemeinsame Verantwortung von Familie und Gesellschaft für das Aufwachsen von Kindern hervorgehoben. Zunehmend werden Kindertageseinrichtungen für alle Altersgruppen nicht mehr als Institutionen gesehen, die Defizite von Familien ausgleichen sollen, sondern als Einrichtungen, die die „strukturelle Rücksichtslosigkeit“ der Gesellschaft gegenüber Familien mindern und die Gesellschaft familien- und kinderfreundlicher machen. Mit ein Grund für diese neue Orientierung ist die Tatsache, dass das Aufziehen von Kindern für eine wachsende Gruppe von Frauen und Männern offensichtlich nicht mehr zum selbstverständlichen Bestandteil ihrer Biographie zählt, was sich in der Bevölkerungsentwicklung an der gesunkenen Geburtenquote zeigt. Markiert wird diese Sichtweise etwa durch die Forderung eines bedarfsgerechten Ausbaus der öffentlichen Tagesbetreuung als Teil der sozialen Infrastruktur, wie sie im Achten und im Zehnten Jugendbericht der Bundesregierung (vgl. BMFSFJ 1998a; BMJFFG 1990), im Kinder- und Jugendhilfegesetz und im Fünften Familienbericht (vgl. BMFSFJ 1994b) sowie im Gutachten des Wissenschaftlichen Beirats für Familienfragen (1998) zu finden ist. Dazu gehört auch der Rechtsanspruch auf einen (allerdings immer noch nicht ganztägigen) Kindergartenplatz, der seit 1996 gesetzliche Grundlage ist. Damit ist zumindest die Kindertagesbetreuung im Kindergartenalter in Deutschland nunmehr endgültig vom Image einer Ausfallbürgschaft befreit und zu einer Regeleinrichtung geworden, in der 1998 in Deutschland für 90% der Kinder ab dem vollendeten dritten Lebensjahr bis zum Schuleintritt Plätze zur Verfügung standen (vgl. DJI 2002).

8.6.1 Vielschichtige Erwartungen und Verflechtungen zwischen Familien und Kindertageseinrichtungen

Als rechtliche Grundlage für die Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtungen findet sich im KJHG § 22, 2 die Forderung, das „Leistungsangebot soll sich pädagogisch und organisatorisch an den Bedürfnissen der Kinder und ihrer Familien orientieren“. Im Absatz 3 wird weiter ausgeführt: „Bei der Wahrnehmung ihrer Aufgaben sollen die in den Einrichtungen tätigen Fachkräfte und anderen Mitarbeiter mit den Erziehungsberechtigten zum Wohl der Kinder zusammenarbeiten. Die Erziehungsberechtigten sind an den Entscheidungen in wesentlichen Angelegenheiten der Tageseinrichtung zu beteiligen“; in den Landesausführungsgesetzen finden sich unterschiedliche Konkretisierungen dieser allgemeinen Vorgaben (vgl. Sturzbecher/Bredow 1998: 198ff.).

Die Umsetzung dieses Rechts im Alltag von Familien und Kindertageseinrichtungen fällt sehr unterschiedlich und vielschichtig aus. Eine große Zahl von Eltern braucht auf Grund ihrer Erwerbstätigkeit und anderer Verpflichtungen die zeitliche Entlastung, die Kindertageseinrichtungen bieten, und ist deshalb nicht zu einem größeren Engagement in diesen Institutionen bereit (vgl. König 2003b: 77). Gleichzeitig möchten diese Eltern aber nicht in ihrer Elternrolle beschnitten werden und wollen am Aufwachsen der Kinder möglichst umfassend teilhaben. Für andere Eltern sind Tageseinrichtungen wichtig als Orte, an denen sie auch andere Erwachsene treffen, sich unter Umständen einen Rat holen oder allgemein Informationen rund um das Familienleben erhalten können.

Das allgemeine Ziel dieser Leistungen lässt sich zusammenfassen in der Formulierung, dass es darum geht, „Familien in ihrem Zusammenleben mit Kindern zu entlasten und die Eltern auf vielfältige Weise in ihrer Elternrolle zu stärken“ (Colberg-Schrader 2003: 273). Das bedeutet, dass die Einrichtungen bei der Gestaltung ihrer Angebote nicht nur die Kinder, sondern die ganzen Familien im Blick haben müssen. Es geht wesentlich darum, die Entlastung der Familie so zu gestalten, dass der Zusammenhalt der Familienmitglieder gestützt wird.

Im Folgenden sind eine Reihe von Gesichtspunkten zusammengestellt, von denen ausgehend Indikatoren für die Qualität der Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen und Familien entwickelt werden können (vgl. dazu auch Textor 1998):

- *Planung der Arbeit nach Bedürfnissen der Familien:* Im Rahmen des DJI-Projektes „Orte für Kinder“ (vgl. DJI 1996) wurde die Befragung von Eltern als wichtiges Instrument zur Planung der Arbeit erprobt. Dieses Verfahren der Elternbefragung wird inzwischen zunehmend genutzt und gilt im Rahmen des Modellversuchs zur neuen Finanzierung in Bayern als wichtiges Qualitätsmerkmal. Unterstellt wird dabei, dass diese Befragung auch Konsequenzen für die Gestaltung des Kita-Alltags hat. Die Frage, ob Kindertageseinrichtungen ein solches Verfahren zur Feststellung der Wünsche und Bedürfnisse von Eltern und Kindern einsetzen, dürfte ein sinnvoller Teilindikator für die Qualität der Zusammenarbeit mit Familien sein. Informationen darüber sind von den Trägern der Einrichtungen zu erwarten.
- *Beratung und Informationen:* Untersuchungen zeigen, dass die Mehrheit der Mütter Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen als kompetente Fachkräfte in Fragen der Kindererziehung wahrnimmt und ihren Rat schätzt (vgl. König 2003b: 79). Es wäre zu fragen, wieweit Eltern in Einrichtungen solche Angebote vorfinden und in Anspruch nehmen und wie sie sie bewerten.
- *Vernetzung unterschiedlicher Angebote:* Wenn Kindertageseinrichtungen die Vernetzung und die Kooperation unterschiedlicher Angebote für Familien initiieren und unterstützen, kann das ein wichtiger Beitrag zur Entlastung von Familien und zur Stärkung der Elternrolle sein. Ein Beispiel dafür ist die Vernetzung mit psychosozialen Diensten wie z.B. Familienberatung, Erziehungsberatung und therapeutischen Institutionen. Hier „wird der Versuch unternommen, spezielle Fördereinrichtungen zu nutzen und gleichzeitig einen Austausch zwischen den verschiedenen Einrichtungen anzuregen. ... Für die Vernetzung der Arbeitsfelder von pädagogischen und therapeutischen Fachkräften spricht auch, dass dem Einzelnen, d.h. sowohl den Kindern als auch den Eltern, die Belastung durch die Stigmatisierungs- und Ausgrenzungstendenz der Gesellschaft durch eine ‚Sonderbehandlung‘ erspart bleibt und Fördermöglichkeiten sensibler in den Alltag integriert werden können“ (König 2003b: 81).
- *Netzwerke und funktionierende Nachbarschaften:* Angesichts der größeren räumlichen Mobilität von Familien sind Kindertageseinrichtungen für manche die erste öffentliche Einrichtung am Wohnort, in der sie mit anderen Familien in Kontakt kommen. So können Kitas Ausgangspunkte für die Entwicklung von Netzwerken sein, in denen sich Familien wechselseitig unterstützen. „Dass so etwas auch gelingt, hängt davon ab, ob ErzieherInnen ein Klima schaffen können, in dem sich die Eltern willkommen fühlen: Gemütliche

Sitzgelegenheiten, vielleicht ein Elterncafé (von Eltern selbst betrieben) können hier gute Ausgangsangebote sein“ (Colberg-Schrader 2003: 277).

- *Gendersensitive Angebote*: Eine Möglichkeit, die einseitige Personalausstattung mit weiblichen Fachkräften etwas zu kompensieren, liegt darin, durch entsprechende Angebote Väter als Kooperationspartner in der Einrichtung zu gewinnen.

8.6.2 Erziehungspartnerschaft

Mit Blick auf Bildungs- und Lernprozesse der Kinder hat die Zusammenarbeit zwischen Erzieherinnen und Eltern in Fragen von Zielen und angemessenen Inhalten und Formen der Erziehung ein besonderes Gewicht. In gewisser Weise wurde dieser Aspekt oben bereits unter „Beratung und Information“ angesprochen. Das ist allerdings eine Leistung, die unter Elternbildung zu subsumieren ist. Die Fachkräfte treten als Vermittler von Information und Wissen auf. Demgegenüber wird unter dem Konzept der Erziehungspartnerschaft der Dialog hervorgehoben: „Nur in einem Dialog, bei dem die Partner gleichberechtigt sind und einander als Person akzeptieren, können beide Seiten erfahren, wie sich das Kind in der jeweils anderen Lebenswelt verhält. Dieser Gesprächsaustausch ist die Grundlage für eine Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und Erzieherinnen, d.h. für eine offene, vertrauensvolle und intensive Zusammenarbeit zwischen beiden Seiten beim gemeinsamen ‚Geschäft‘ der Erziehung und Bildung von Kindern“ (Textor 1998: 185).

Eine solche Erziehungspartnerschaft ist auch in der internationalen Diskussion ein wichtiger Aspekt. In der vergleichenden Studie „Starting Strong“ (vgl. OECD 2001a) wird sie als eine von sieben „main policy developments and issues“ aufgeführt. Als zentrales Argument wird der große Einfluss angeführt, den Eltern auf die soziale und kognitive Entwicklung der Kinder haben. Um die Entwicklung der Kinder zu unterstützen, ist es deshalb unabdingbar, dass die pädagogischen Fachkräfte mit den Eltern eine Erziehungspartnerschaft eingehen, „which implies a two-way process of knowledge and information flowing freely both ways. ... After children themselves, parents are the first experts on their children and can assist programme staff to tailor programmes to the needs of particular children or particular groups“ (OECD 2001a: 117). Auf die große Bedeutung der Familie wird auch in einer Publikation des Wissenschaftlichen Beirats für Familienfragen beim BMFSFJ (2002b: 11) hingewiesen, die sich mit Folgerungen aus der PISA-Studie befasst. Gerade weil die Ergebnisse dieser Studie gezeigt haben, wie groß der Einfluss der sozialen Herkunft der Kinder ist, reichen allein auf die klassischen Institutionen des Bildungswesens begrenzte Maßnahmen nicht aus. Ebenso wichtig ist es, Familien und andere primäre soziale Netzwerke in ihrer Leistungsfähigkeit zu fördern und in ihren Leistungen zu unterstützen.

Eine Erziehungspartnerschaft zwischen Kindertageseinrichtungen und Eltern ist auch Gegenstand der zurzeit diskutierten Bildungsprogramme oder -pläne einzelner Bundesländer. So werden im Entwurf zum Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2003: 149) die Eltern als „natürliche“ Erzieher, vorrangige Bezugspersonen und „Spezialisten“ angesprochen, die ihr Kind

länger und aus unterschiedlicheren Situationen kennen als die Erzieherinnen; Kindertageseinrichtungen sind verpflichtet, mit ihnen im Rahmen einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zusammenzuarbeiten. Im Entwurf zum Berliner Bildungsprogramm vom Juni 2003 (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2003: 81) wird besonders die Bedeutung der Beziehungen zwischen wichtigen Bezugspersonen für das Kind hervorgehoben und darauf hingewiesen, dass entsprechend „dem Konzept der wechselseitigen Anerkennung ... eine gegenseitige Wertschätzung zwischen den wichtigen Bindungspersonen des Kindes unverzichtbar (ist), um dem Kind die Entwicklung eines positiven Selbstbildes zu ermöglichen“.

Eine solche Art der Zusammenarbeit mit Eltern geht deutlich über das hinaus, was in Kindertageseinrichtungen hierzulande üblich ist. Das erscheint deshalb besonders problematisch, weil eine entsprechende Zusammenarbeit mit den Eltern gerade für eine wirksame Förderung benachteiligter Kinder wichtig ist. Im Umgang mit solchen Eltern aus bildungsfernen Schichten sind aber Erzieherinnen besonders unsicher (vgl. König 2003b: 78). Das ist wenig verwunderlich, weil eine solche Zusammenarbeit mit Eltern auch Qualifikationen in Erwachsenenbildung erfordert, ein Aspekt, der bisher in der Ausbildung von Erzieherinnen kaum eine Rolle spielt.

Angesichts der zentralen Bedeutung, die der Erziehungspartnerschaft zwischen Kindertageseinrichtungen und Eltern beigemessen wird, ist die Bestimmung von Qualitätsmerkmalen gerade zu diesem Aspekt eine wichtige Aufgabe für eine Bildungsberichterstattung. Allgemein gesprochen geht es um einen „vurteilsfreien“ Austausch zwischen Fachkräften und Eltern. Wie Erfahrungen aus England, aber auch Ergebnisse von Elternbefragungen zeigen, sind gerade die Bildungs- und Lernprozesse von Kindern ein Gegenstand, der gut geeignet ist, mit Eltern ins Gespräch zu kommen. Praktisch alle Eltern scheinen an solchen Entwicklungsprozessen ihres Kindes und an deren Beobachtung und Besprechung besonders interessiert zu sein. Um das wirksam umzusetzen, sind bestimmte Verfahren (z.B. systematische Beobachtungen und Dokumentationen von Bildungsprozessen) und Organisationsformen (z.B. regelmäßige Gesprächsgruppen von Eltern und Erzieherinnen) erforderlich. Das können aber nur erste Ansatzpunkte für eine Indikatorisierung dieses Aspektes sein.

9 Bildung in Kindertageseinrichtungen: Fazit

Die Ausführungen im Teil B I zeigen, dass es im Bereich der Kindertageseinrichtungen und der Tagespflege auf der einen Seite notwendig ist, die Datenlage zu bewerten sowie Erweiterungsvorschläge in Hinblick auf den Nationalen Bildungsbericht zu formulieren. Auf der anderen Seite ist eine regelmäßige Datenaufbereitung für die Bildungsberichterstattung unabdingbar. Gegenwärtig wird diese Datenaufbereitung von der – durch das BMFSFJ und das Land Nordrhein-Westfalen geförderten – Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik geleistet. Eine weitere Quelle für aufbereitete Daten ist der am DJI regelmäßig erstellte „Zahlenspiegel“ (vgl. DJI 2002).⁵⁴ Nachfolgend werden dementsprechend die bisherigen Überlegungen bezogen auf die Datenlage und mit Blick auf die Konzeption für einen Nationalen Bildungsbericht zusammengefasst.

Mit der KJHG-Statistik existiert für die institutionelle und strukturelle Ebene der Kindertagesbetreuung folgende Datenlage:

- Einerseits wird eine differenzierte Darstellung und Analyse der Angebote und Leistungen in diesem Bereich ermöglicht.
- Andererseits führt aber der bisherige vierjährige Zeitrhythmus zu einer Datenlage, die für einen Nationalen Bildungsbericht nicht ausreichend aktuell ist.
- Darüber hinaus müssten Daten zum Bereich der Tagespflege in anderer Weise als bisher erfasst werden. Insbesondere, wenn es um den Ausbau der Tagespflege z.B. in ländlichen Regionen geht, müsste dieser Bereich ins Blickfeld der Datenerhebung gerückt werden.

Ein Nationaler Bildungsbericht kann jedoch nicht allein auf Strukturdaten basieren. Vielmehr ist eine Bildungsberichterstattung auf differenzierte Daten zu den Kindern selbst angewiesen. Nur unter Einbeziehung von Individualdaten kann eine umfassende Einschätzung der Bildungslage der Kinder erfolgen. Mit der geplanten neuen KJHG-Statistik „Kinder in Tageseinrichtungen“ im einjährigen Rhythmus wird es erstmalig möglich sein, die Variablen Alter, Geschlecht, sozioökonomische Familiensituation, Eingliederungshilfe, ausländisches Herkunftsland der Eltern sowie die vorrangig in der Familie gesprochene Sprache *zeitnah* zu erfassen. So kann zukünftig die Bildungsbeteiligung von Kindern, die eine Kindertageseinrichtung besuchen, nach Alter, Geschlecht, Migration und Behinderung analysiert werden.

Die neue KJHG-Statistik schließt jedoch nicht sämtliche Datenlücken. Deshalb wird es auch zukünftig anhand dieser Daten nicht möglich sein, Aussagen zur Bildungs*benachteiligung* und zum *Bildungsverlauf* der Kinder zu machen, da

- die Dauer der Kindergartenzeit nicht erfasst wird. Dazu müssten die Variablen „Kind besucht diesen Kindergarten seit (Monat/Jahr)“ und „Kind hat bereits vorher einen anderen Kindergarten (von Monat/Jahr) besucht“ zusätzlich eingeführt werden;
- das verfügbare statistische Material keine Analysen zur Selektivität der Bildungseinrichtungen erlaubt; denn zum einen sind keine Aussagen zu den

54 Auch die DJI-Regionaldatenbank kann in diesem Kontext genutzt werden.

Gründen möglich, die dazu führen, dass ein Kind eine Bildungseinrichtung wieder verlassen musste oder trotz Anmeldung in einer Bildungseinrichtung in diese nicht aufgenommen wurde. Zum anderen wird weder der Anmelde- noch der Aufnahmezeitpunkt der Kinder erfasst, so dass keine Analysen über diesen Zusammenhang möglich sind;

- mit der neuen KJHG-Statistik auch keine auf die Eltern bezogenen Indikatoren, wie z.B. Bildungsherkunft, Erwerbsstatus sowie Einkommen erfasst werden.

Setzt man voraus, dass die Mikrozensusdaten verlässlich sind, kann im Rahmen eines Nationalen Bildungsberichts zur Berechnung der Bildungsbeteiligung auf diese zurückgegriffen werden. Hier sind jedoch ebenfalls Datenlücken zu konstatieren. So wird einerseits die Variable „Kinder mit Behinderungen“ im Mikrozensus nicht erfasst. Andererseits wird hier lediglich nach „ausländischen und deutschen Kindern“ unterschieden und nicht wie in der zukünftigen KJHG-Statistik nach Kindern, deren Eltern aus einem ausländischen Herkunftsland stammen oder die in ihrer Familie eine andere Sprache als deutsch sprechen. Somit wird auch zukünftig weder für Kinder mit Behinderungen noch für Kinder mit Migrationshintergrund eine Differenzrechnung möglich sein. Anders formuliert, existiert keine ausreichende Datengrundlage zur Analyse der Frage, welche Mädchen und Jungen aus welchen Gründen keine Bildungseinrichtung besuchen.

Mit Blick auf die Datenlage müssen also folgende Punkte verändert bzw. geklärt werden:

- Der Mikrozensus sollte weiterentwickelt werden. Im Rahmen einer neu einzurichtenden Arbeitsgruppe sollten u.a. folgende Erweiterungsmöglichkeiten diskutiert werden: erstens die bisherige Variable „ausländische Kinder“ durch die Variablen „ausländisches Herkunftsland der Eltern“ und „vorrangig in der Familie gesprochene Sprache nicht deutsch“ (vgl. Kap. 8.1.2) zu ersetzen und zweitens die Variable „Behinderung“ neu einzuführen (vgl. DIW 2003: 2; Brühl 2003: 522ff.).
- Fragen der Nutzung bzw. nach der Zuverlässigkeit der Bevölkerungsstatistik sollten für einen Nationalen Bildungsbericht genauer analysiert und geklärt werden.
- Da ausschließlich amtliche Daten für eine problemsensible Bildungsberichterstattung nicht ausreichend sind, sollten zusätzlich die zu klärenden Forschungsfragen, -bereiche und -themen für Fallstudien bestimmt werden.

Besonders nationale und internationale Forschungsergebnisse – die meist nicht auf amtlichen Daten basieren – zeigen, dass es sich bei den Kindern, die keine Bildungseinrichtung besuchen, oft um

- Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien (vgl. BMFSFJ 2002a: 64; Bos u.a. 2003: 129),
- Kinder mit Migrationshintergrund (vgl. University of London 2003c; Lanfranchi 2002: 11) und um
- Kinder mit Behinderungen handelt (vgl. University of London 2003a: 5).

Die Ergebnisse der IGLU-Studie und der o.g. Studien haben auch gezeigt, dass der Besuch einer Bildungseinrichtung die schulischen Bildungschancen z.B. von Kindern mit Migrationshintergrund erhöht. Mit der Einführung eines Bildungs-

passes für sämtliche Kinder wäre es zukünftig leichter möglich, diesen Bildungseffekt differenzierter, und zwar z.B. in Abhängigkeit zur *Kindergartendauer* zu betrachten. Für Kinder mit Migrationshintergrund könnte zudem die Migrationsgeschichte im Kontext des Bildungsverlaufs analysiert werden. Darüber hinaus könnte ein solcher Bildungspass als Bildungsverlaufsinformation für die nachfolgende Bildungsinstitution z.B. die Grundschule bedeutsam sein.

Abschließend wird auf drei wesentliche Herausforderungen für die Zukunft der frühen Bildung eingegangen: auf den Ausbau der Plätze, auf die Bildungsqualität und auf die internationale Bildungsberichterstattung.

Die Bildungsfrage kann nicht – wie bereits deutlich geworden ist – auf Platz- bzw. Ausbaufragen reduziert werden: Ein Nationaler Bildungsbericht hat im Bereich der Tagesbetreuung von Kindern nicht allein die Aufgabe, die Bildungsbeteiligung und die quantitativen Möglichkeiten des Bildungssystems zu analysieren. Vielmehr besteht die Aufgabe von Bildungsberichterstattung ebenso in einer Beobachtung der Bildungsprozesse und ihrer Qualität, auch wenn sich Verfahren zur Datengewinnung in den drei Bereichen Struktur-, Prozess- und Orientierungsqualität einschließlich ihrer Ergebnisse für die Bildungsprozesse der Kinder noch in unterschiedlichen Entwicklungs- bzw. Implementierungsphasen befinden (vgl. Kap. 8.4).

(1) Ausbau der Plätze

In den westlichen Bundesländern besteht ein quantitativer Trend für einen Platzausbau. Eine zentrale bildungspolitische Herausforderung liegt im Ausbau der Ganztagsplätze. Beher weist darauf hin, dass in den westlichen Bundesländern, gemessen an der Gesamtzahl der altersentsprechenden Kinder Ende 1998 nur gut 16% Ganztagsplätze für Kinder im Alter von 3 bis 6,5 Jahren vorhanden waren, während die entsprechende Quote in den östlichen Bundesländern bei 109% lag (vgl. Beher 2001: 64).⁵⁵

Aufgrund des Rechtsanspruchs auf einen Kindergartenplatz ist die Anzahl der Kinder in der Bevölkerung ein zentraler Faktor zur Bedarfsermittlung der Plätze in Kindertageseinrichtungen (vgl. Kap. 7.5). Die Bevölkerungsvorausberechnung vom 01.01.98 lässt erwarten, dass in den westlichen Bundesländern bis zum Jahr 2010 die Zahl der Kinder im Kindergartenalter um bis zu 25% zurückgehen wird. Demgegenüber wird sie in den östlichen Bundesländern um ca. 18% ansteigen (vgl. ebd.). Folgt man dieser Bevölkerungsprognose sind in den westlichen Bundesländern frei werdende Kindergartenplatz-Ressourcen zu erwarten. Eine Möglichkeit mit diesen wahrscheinlich freien Platzressourcen umzugehen liegt nach Rauschenbach und Schilling (2001b) in einer Umwandlung dieser Plätze in ein Angebot für unter 3-jährige bzw. für 6- bis 10-jährige (vgl. ebd.). Bei dieser Berechnung ist jedoch zu berücksichtigen, dass diese Analyse hoch aggregierter Daten nur generelle Entwicklungen deutlich macht, d.h. unterschiedliche regionale Entwicklungen bleiben hierbei unberücksichtigt.

⁵⁵ In der Tabelle 7.6 und 7.7 ist dargestellt, dass von allen Plätzen für Kinder im Kindergartenalter im Westen 18,8% Ganztagsplätze sind, im Osten 97,7%.

(2) *Bildungsqualität*

Kindertageseinrichtungen sind durch das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) zu Bildungseinrichtungen erklärt worden. Zentraler Fokus für die Bildungsberichterstattung ist damit

- zum einen die *Entwicklung des Platzangebots und seiner Nutzung*, um Informationen über die Bildungsbeteiligung der Kinder unterschiedlichen Alters und unterschiedlicher familiärer bzw. kultureller Herkunft zu erhalten und in angemessenen Zeitabständen fortschreiben zu können,
- zum anderen die *Qualität des Angebots* verbunden mit der Frage, wie der *Bildungsauftrag* von den Trägern und vom Personal der Einrichtungen erfüllt wird bzw. wie Kinder in Tageseinrichtungen ihren Bildungsanspruch verwirklichen können.

Das KJHG konstatiert den Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen, definiert ihn jedoch nicht näher. Die Ausgestaltung des Angebots ist Sache der Bundesländer. Insofern ist ein Nationaler Bildungsbericht gefordert, die Ausführungsbestimmungen und unterschiedlichen Entwicklungen in den einzelnen Bundesländern darzustellen. Zentrale Fragen dazu sind,

- wie weit die Länderregelungen Bildungskonzepte benennen oder festlegen;
- ob Bildungspläne erstellt werden, was in solchen Plänen an Inhalten festgelegt wird, wie verbindlich sie sein sollen und wie die Umsetzung kontrolliert wird;
- wie weit die Mindeststandards, die als Rahmenbedingungen im Zusammenhang mit Bezuschussungsmodalitäten festgelegt sind, Forschungsergebnisse zur Strukturqualität und ihrer Auswirkung auf Bildungsprozesse der Kinder berücksichtigen.

Die amtliche Statistik erhebt diverse Daten zum Platzangebot und zu Einrichtungsstrukturen, auch zum Personal im Zusammenhang mit dem Berufsbildungsabschluss. Diese Strukturdaten erlauben Aussagen über die Entwicklung des Angebots und des Personalbestands, reichen jedoch nicht aus, um die Strukturqualität von Tageseinrichtungen für Kinder näher bestimmen zu können. Sie lassen lediglich Schlüsse über formale Merkmale der Kindertagesstätten-Landschaft zu, wie z.B. die Verteilung der drei Altersgruppen (Krippen-, Kindergarten- und Hortalter) auf Einrichtungen und Gruppen, die Verteilung von Ganztags- und Teilzeitplätzen, die Trägerverteilung, die durchschnittliche Platzzahl pro Einrichtung (Einrichtungsgröße), die durchschnittliche Anzahl des vollzeit- und teilzeitbeschäftigten Personals pro Einrichtung.

Zu Gruppenstärken, Personalausstattung und Raumausstattung gibt es bisher nur die Informationen über die Zusammenstellung der Länderrichtlinien durch die Kommission Kindertagesstätten, die unter Federführung des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg kontinuierlich fortgeschrieben wird. Wie die realen Bedingungen in den Einrichtungen aussehen, ist damit nicht gesagt:

- Reale Gruppenstärken lassen sich nur ermitteln, wenn nicht nur Daten über die Zahl der Plätze, sondern auch über die Anzahl der Kinder, die die Einrichtungen besuchen, erhoben werden und ein Bezug zur Gruppenstruktur hergestellt werden kann.

- Anzahl und Art der Räume (Raumausstattung) sowie Quadratmeterzahl pro Gruppe oder pro Kind werden statistisch nicht erfasst.
- Über den Personalschlüssel können anhand der Statistik keine Aussagen gemacht werden, solange die Anzahl der Vollzeit- und Teilzeitbeschäftigten nicht auf Einrichtungen, Gruppen oder Plätze mit Ganztags- oder Teilzeitbetrieb bezogen werden kann. Die Personalausstattung wird wie andere Rahmenbedingen auch durch Länderrichtlinien geregelt. Diese Richtlinien legen aber nur pauschal fest, wieviel und welches Personal einer Gruppe zu- steht oder wieviel Kinder auf eine Kraft kommen, ohne dabei Fehlzeiten und ein Stundenkontingent für Arbeiten außerhalb des direkten Kontakts mit den Kindern (Verfügungszeit) zu berücksichtigen. Dadurch ist der reale Personalschlüssel, der sich daraus ergibt, wie viele Kräfte des vorgesehenen Personals tatsächlich während der Betreuungszeit für Kinder anwesend sind und für die Arbeit mit den Kindern zur Verfügung stehen, wesentlich geringer als der amtlich genannte. Angaben über den realen Personalschlüssel werden bisher nicht erhoben.

Stellt die Beschreibung von Strukturqualität einen Bildungsbericht schon vor eine schwere Aufgabe, gestaltet sich die Berichterstattung über die Qualität der Bildungsprozesse noch schwieriger.

Die beste Datenlage besteht im Hinblick auf die Qualifizierung des Personals, da die amtliche Kinder- und Jugendhilfestatistik die Berufsabschlüsse der in Tageseinrichtungen tätigen Personen erfasst. Daran ist abzulesen, dass sich im Laufe der letzten Jahre insgesamt die Qualifikation des Personals erhöht hat, dass aber immer noch erhebliche Defizite bestehen,

- weil es in vielen Bundesländern üblich ist, Zweit- und Ergänzungskräfte mit niedrigerer Qualifikation als die des ErzieherInnenberufs einzustellen,
- weil für die Betreuung, Erziehung und Bildung der Kinder – unabhängig vom Personal in Ausbildung – ein relativ hoher Anteil an Personal ohne abgeschlossene Berufsausbildung eingestellt ist,
- weil das Personal für Kinder unter drei Jahren im Schnitt schlechter qualifiziert ist als das für ältere Kinder.

Mit den Berufsabschlüssen allein ist jedoch noch nichts darüber gesagt, wie das Personal konkret arbeitet. Bildungskonzepte des Personals in Kindertageseinrichtungen sind in Deutschland bisher noch wenig erforscht. Qualitätskriterien wurden inzwischen entwickelt (z.B. von den Projekten der Nationalen Qualitätsinitiative), aber Erhebungen zur Feststellung der Qualität in großem Umfang stehen noch aus. Daher können zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch kaum Aussagen über die Qualität der Arbeit des Personals in Kindertageseinrichtungen und ihre Auswirkungen für die Bildung der Kinder getroffen werden.

Nationale wie internationale Forschungsarbeiten zeigen bereits jetzt, dass die Professionalität der Erzieherinnen eine entscheidende Variable für die Bildungsqualität darstellt. So konnte die britische EPPE-Studie nachweisen, dass die Steigerung der Bildungseffekte u.a. von folgenden Kriterien abhängt:

- Qualität der verbalen Interaktionen zwischen Erzieherinnen und Kindern,
- Wissen und Verständnis des Personals bezüglich des Curriculums, der Ziele frühen Lernens und der Art und Weise, wie Kinder lernen,

- Fähigkeiten der Erzieherinnen bezüglich der Unterstützung des Kindes bei der Konfliktbewältigung und bezüglich der Vernetzung mit den Familien, um z.B. kontinuierlich Informationen über das Kind mit den Eltern auszutauschen (vgl. University of London 2003a: 2ff.).

Die Prozessqualität ist also u.a. von entscheidender Bedeutung (vgl. Kap. 8.4). Deshalb ist aus unserer Sicht die Beobachtung und Erfassung der Bildungsqualität im Rahmen der Bildungsberichterstattung unabdingbar, und zwar auch um mehr Wissen darüber zu erlangen, unter welchen Bedingungen Bildungsprozesse eine hohe Qualität erreichen.

(3) Internationale Bildungsberichterstattung

Internationale Vergleichsstudien tragen ebenso wie die regelmäßig erscheinenden Internationalen Bildungsberichte (vgl. Kap. 7.6 und Kap. 8.3) dazu bei, Fragen der frühkindlichen Bildung aus einem erweiterten Blickwinkel zu beantworten, und zwar aus einem bildungssystemübergreifenden sowie ländervergleichenden Blickwinkel.

Die OECD hat z.B. im Jahr 1998 die Erstellung von Länderüberblicken zur Erziehung und Betreuung im Vorschulalter initiiert und die Ergebnisse in dem vergleichenden Bericht „Starting Strong: Early Childhood Education and Care“ diskutiert. In ihren letzten „Bildungspolitischen Analysen“ hat die OECD die in den Berichten enthaltenen Erfahrungen und Forschungsergebnisse der zwölf beteiligten Länder zu acht Schlüsselstrategien zusammengefasst, „um den Zugang zu hochwertiger Erziehung und Betreuung im Vorschulalter zu verbessern“ (OECD 2002: 10). Es ist zu begrüßen, dass die Bundesrepublik Deutschland an der zweiten Serie von Überblicken, die in der Zeit von 2002 bis 2004 durchgeführt wird, teilnimmt. Das ermöglicht eine systematische Einordnung des deutschen Systems frühkindlicher Bildung in den internationalen Kontext.

B II

Non-formale Bildung in der Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit

10 Bildung in der Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit

10.1 Bildungsauftrag und -verständnis

Die Kinder- und Jugendhilfe hat ihrem Selbstverständnis nach und gemäß ihrer faktischen Entwicklung einen eigenständigen Bildungsauftrag (vgl. Kap. 2). Dieser Bildungsauftrag konkretisiert sich in den einzelnen Aufgabenbereichen der Kinder- und Jugendhilfe auf je spezielle Weise. Dabei steht nicht in jedem Bereich der Kinder- und Jugendhilfe gleichermaßen die Bildungsfrage im Vordergrund. Bei den Leistungen zur Förderung der Erziehung in der Familie und den erzieherischen Hilfen geht es z.B. vorrangig um Unterstützung, Förderung und Beratung, also klassischen Aufgaben Sozialer Arbeit. Dennoch sind auch diese Aufgaben und Leistungen relevant für Bildung, im Sinne der Schaffung und Unterstützung von Voraussetzungen und Gelegenheiten für Bildung. In der Jugendarbeit dagegen geht es vorrangig um Bildung junger Menschen in einem weiten und umfassenden Sinne.

Jugendarbeit ist ein eigener und eigenständiger Ort der Bildung für junge Menschen außerhalb von Familie und Schule; sie steht für alle junge Menschen offen. Grundlagen für den Bildungsauftrag der Jugendarbeit sind im KJHG rechtlich kodifiziert: „Jungen Menschen sind die zur Förderung ihrer Entwicklung erforderlichen Angebote der Jugendarbeit zur Verfügung zu stellen. Sie sollen an den Interessen junger Menschen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden, sie zur Selbstbestimmung befähigen und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen und hinführen“ (§ 11, 1 SGB VIII).

Einen Schwerpunkt der Jugendarbeit stellt explizit die außerschulische Jugendbildung dar (§ 11, 3, Satz 1 SGB VIII). Allerdings besagt eine gesetzliche Kodifizierung alleine noch nicht viel über den Stellenwert dieses Bildungsverständnisses und -auftrags. Sie anerkennt allerdings und fasst in geltendes Recht die lange Tradition der Jugendarbeit als einen wichtigen und zentralen Ort junger Menschen, und sie stellt eine Herausforderung für ihre Gestaltung und Entwicklung dar.

Auch die Jugendsozialarbeit bietet jungen Menschen Gelegenheitsstrukturen und Räume für Bildung. Im KJHG sind Auftrag und Arbeitsbereiche der Jugendsozialarbeit wie folgt bestimmt: „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, 1 SGB VIII). Jugendsozialarbeit, insbesondere in der Form der Schulsozialarbeit und der Jugendberufshilfe, bietet explizit auch Bildungsangebote an, z.B. in Arbeitsgruppen und Projekten an der Schule oder in ausbildungsbegleitenden Hilfen. Jugendsozialarbeit eröffnet somit Angebote non-formaler Bildung, sie ist in Teilen auch ein Ort formaler Bildung (vgl. Kap. 14).

Selbstbestimmung, gesellschaftliche Mitverantwortung und soziales Engagement betonen als rechtlich verankerte Ziele von Jugendarbeit (§ 11, 1 SGB VIII) den Bildungsauftrag der Jugendarbeit. Diese Ziele stellen zentrale Aspekte von Bildung dar und betonen die subjektorientierte Perspektive wie die gesellschaftliche Dimension von individueller Bildung gleichermaßen (vgl. Kap 2). Dabei steht allerdings nicht die (ökonomische) Verwertbarkeit im Vordergrund,

sondern die Bildung des politisch mündigen Subjekts. Im Diskurs zu Bildung in der Jugendarbeit wird deshalb diese klare Subjektorientierung von Bildung hervorgehoben (vgl. Scherr 1997; Sturzenhecker 2002). In einem emanzipatorischen Verständnis von Subjektbildung ist dabei soziale Anerkennung eine unabdingbare Voraussetzung für die Entwicklung von Selbstachtung, Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung (vgl. ebd.). Jugendarbeit ist deshalb gefordert, geeignete Strukturen und Anlässe zu schaffen, in denen eigensinnige und selbstbestimmte Subjektbildung in wechselseitiger Anerkennung möglich ist. „Subjektorientierte Jugendarbeit schließt notwendig die Bearbeitung eigener biografisch vorgängiger und aktueller Erfahrungen ein. Erfahrungen des Scheiterns, der Demütigung und Beschämung, der Missachtung und Diskriminierung sind ebenso eine nicht ignorierbare Grundlage des eigenen Selbstverständnisses wie Erfahrungen des Erfolgs und der Wertschätzung. Subjektbildung hat deshalb die emotionalen Tiefendimensionen von Lebenssinn und Identität zu berücksichtigen. Es geht also um die Stärkung von Selbstachtung und Selbstwertgefühl, um die Überwindung von Ohnmachtserfahrungen“ (Scherr 2003: 99).

Subjektorientierte Bildung, wie sie in Bezug auf Möglichkeiten und Aufgaben der Jugendarbeit diskutiert und konzeptualisiert wird, hat Handlungsfähigkeit des Subjekts als oberstes Ziel (vgl. Kap. 2). Dazu gehört auch die Kompetenz zu einer autonomen Lebensführung, zur Gestaltung von sozialen Beziehungen, zur gegenseitigen Achtung und Auseinandersetzung über Werte, Normen und Orientierungen. Bildung in diesem Sinne schließt deshalb Lebensbewältigung mit ein (vgl. Kap. 2). Für die Jugendarbeit haben diese Ziele einen zentralen Stellenwert (vgl. Lindner 2003; Münchmeier 2003).

Ein Anspruch an Bildung in der Jugendarbeit besteht deshalb darin, Erfahrungen, Orientierungen und Interessen von Jungen und Mädchen, jungen Männern und jungen Frauen aufzugreifen, Bildungsangebote darauf zu beziehen bzw. Bildungsprozesse von ihren subjektiven Voraussetzungen und Biographien ausgehend zu erschließen. Neben der Orientierung an individuellen Erfahrungen und Erwartungen folgt dabei für die Jugendarbeit auch, sich auf (kollektive) Lebenslagen von jungen Menschen einzulassen und Angebote zu entwickeln, die den unterschiedlichen Bedürfnissen in den Lebenslagen gerecht werden (vgl. May 2003).

Subjektorientierung ist deshalb nicht nur innengeleitet und an sozialen Beziehungen orientiert, Bildung in der Jugendarbeit in diesem Sinne ist auf Inhalte und Orte angewiesen. Ein besonders wichtiges Konzept für die Jugendarbeit ist dabei das Aneignungskonzept (vgl. Böhnisch/Münchmeier 1993; Deinet 1999, 2002a). Es bezieht sich auf das sozialräumliche Umfeld von Kindern und Jugendlichen und auf die „Gestaltung des Ortes Jugendarbeit als Aneignungs- und Bildungsraum“ (Deinet 2002a: 217). Das Aneignungskonzept betont, dass Jugendliche sich eigenständig mit der Umwelt auseinandersetzen, Räume gestalten, sich in öffentlichen Räumen verorten und durch diese Tätigkeiten ihren Handlungsspielraum und ihre Kompetenzen erweitern und neue Verhaltensrepertoires erproben (vgl. ebd.: 216). Deinet beschreibt den Zusammenhang von Aneignung und Kompetenzerwerb und dabei auch die Verbindungen zwischen informellem, non-formalem und formalem Lernen folgendermaßen: „Aneignung als aktive Erschließung der Lebenswelt ist ein Prozess, der auch für den Erwerb von Schlüsselqualifikationen oder die Entwicklung personaler Kompe-

tenz sehr wichtig ist. Hier ergibt sich ein direkter Zusammenhang zum Bildungsdiskurs: Handlungskompetenz, Risikoabschätzung, Neugier und Offenheit als Dimensionen personaler Kompetenz sind Schlüsselqualifikationen für schulisches Lernen“ (ebd.).

In der aktuellen Bildungsdebatte in der Jugendarbeit nach PISA wird gefordert, dass Jugendarbeit als Bildungsarbeit ausgebaut und offensiver dargestellt werden muss. In diesem Zusammenhang wird auch das Verhältnis von Jugendarbeit und Schule wieder neu thematisiert. Dabei sind auch dezidiert schulkritische Stimmen und Überlegungen zu vernehmen, nach dem schlechten Ergebnis deutscher Schulen bei internationalen Leistungsvergleichen „Schule radikal zugunsten von nicht-schulischen ‚Kompetenzvermittlungsorten‘ rückzubauen“ (Nörber 2002a: 308) und dafür die Jugendarbeit als Bildungsart „notfalls bzw. eventuell auch auf Kosten der Schule“ auszubauen (ebd.: 311). Diesen weit überzogenen Erwartungen an Jugendarbeit, sie könne als Ort von Bildung Schule ersetzen und die vorhandenen Defizite ausgleichen, stehen Befürchtungen gegenüber, die Jugendarbeit könnte von der Schule an den Rand gedrängt und übernommen werden (vgl. Deinet 2002b; Brenner 2002). Beide Positionen sind gleichermaßen überzogen, Jugendarbeit kann sich selbstbewusst gegen Vereinnahmungen durch die Schule und die Kultusverwaltungen wehren und ihre eigenen Ressourcen und Kompetenzen ins Spiel bringen, sie hat allerdings keinen Grund, sich als die bessere Alternative zu einer schlechten Schule in der Frage der besseren Förderung von Bildung für alle Kinder und Jugendliche darzustellen.

Mit diesen Markierungen sind Eckpunkte und Leitlinien des Bildungsverständnisses in der Jugendarbeit kurz skizziert. Sie beschreiben gegenwärtige Aufgaben und Leistungen der Jugendarbeit und Herausforderungen für ihre weitere Entwicklung gleichermaßen.

10.2 Herausforderungen für Jugendarbeit

(1) Einführung und Ausbau von Ganztagschulen

Mit der flächendeckenden Einführung bzw. dem Ausbau von Ganztagschulen und ganztägigen Angeboten an Schulen ist die Kinder- und Jugendhilfe insgesamt und speziell die Kinder- und Jugendarbeit in zweifacher Weise herausgefordert: Mit der Verlängerung der täglichen Schulzeit von Kindern und Jugendlichen und der Veränderung des Angebotspektrums (Projekte und Arbeitsgemeinschaften) tritt Schule potentiell in Konkurrenz zur Jugendarbeit. Ein nicht unerheblicher Teil der Tageszeit von Kindern und Jugendlichen, die sonst auch für die Nutzung und Inanspruchnahme von Angeboten und Einrichtungen der Jugendarbeit zur Verfügung stand, wird von der Schule beansprucht. In Bezug auf die Themen, Inhalte und Arbeitsformen rückt Schule näher an Jugendarbeit heran, je nachdem, wie kind- und jugendorientiert Ganztagschulen gestaltet werden. Für Kinder und Jugendliche als Schülerinnen und Schüler wäre dies wünschenswert. Ob diese schulischen Angebote dazu führen, dass das Interesse an Angeboten der Jugendarbeit sinkt, kann im Moment noch nicht eingeschätzt werden. Dies längerfristig zu beobachten, könnte eine Frage für eine nationale Bildungsberichterstattung sein.

Eine andere Frage ist, ob ganztägige schulische Angebote einen zusätzlichen Gestaltungsspielraum für jugendkulturelles Handeln und Agieren im Sinne der Jugendarbeit ermöglichen oder ob sie nur eine Verlängerung schulisch orientierter und dominierter Lern-, Arbeits- und Interaktionsformen darstellen. Sollte dies der Fall sein, wäre die Jugendarbeit herausgefordert, Zeiten und Räume für jugendkulturelles Handeln und Erproben zu fordern. Auch hier zeichnet sich eine Aufgabe einer künftigen Bildungsberichterstattung ab.

Eine zweite Herausforderung für die Jugendarbeit besteht in dem neuen Gestaltungsspielraum und Bedeutungsgewinn, den Jugendarbeit durch den Ausbau von Ganztagschulen erfahren kann. In der Verwaltungsvereinbarung zwischen Bund und Ländern zum Investitionsprogramm „Zukunft ‚Bildung und Betreuung‘ 2003–2007“ wird ausdrücklich die Kooperation von Schule und Jugendhilfe bei der Gestaltung ganztägiger Angebote an Schulen genannt; in vielen Ländern und in vielen Schulen gehören die Kooperation von Ganztagschulen und Jugendarbeit zum selbstverständlichen Standard. Wenn Schulen bzw. die Schuladministration einsehen, dass es für Kinder und Jugendliche förderlich sein kann, außerschulische Expertinnen und Experten für die Mitarbeit in Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten an der Schule zu gewinnen und Träger der Jugendarbeit mit Angeboten an die Schule zu holen, und wenn Jugendarbeit diese Möglichkeiten der Mitwirkung in Schulen erkennt und als Chance begreift, Kinder und Jugendliche unterschiedlicher Milieus zu erreichen, erweitert sie ihren Gestaltungsspielraum und ihre Wirkungsmöglichkeiten. Wie Jugendarbeit auf diese Chancen reagiert, kann im Moment ebenfalls noch nicht gesagt werden. Ob und wie sie diese Chancen nutzt, welche Entwicklungen dadurch auch in der Jugendarbeit ausgelöst werden, auch das können Fragen für eine künftige Bildungsberichterstattung sein.

(2) Kommerzialisierung

Ob mit der Frage nach der Kommerzialisierung in der Jugendarbeit bzw. im weiten Sinne jugendkultureller Angebote ein aktueller Trend erkannt und benannt ist oder ob kommerzielle Angebote für Kinder und Jugendliche seit langem schon in erheblichem Umfang von großer Bedeutung sind, kann hier ebenfalls nicht beantwortet werden. Sichtbar gemacht werden sollen an dieser Stelle Entwicklungen, die auch für die Jugendarbeit relevant sind und die in einer nationalen Bildungsberichterstattung aufgegriffen werden sollten: Anspruchsvolle und attraktive Angebote im Sport, in der Kunst (z.B. Ballett und Musik) oder bei Reisen finden Kinder und Jugendliche bzw. ihre Eltern als Kunden und Finanzierer nicht nur in der offenen oder verbandlichen Jugendarbeit, sondern bei kommerziellen Anbietern. Dies ist in weiten Teilen keine ganz neue Entwicklung, welche Trends sich dabei mit Blick auf Bildungsangebote und ihre Nutzung abzeichnen, ist jedoch eine offene und bisher unbeantwortete Frage. Ballett- und Musikschulen, Fitnessstudios, Malschulen, Sprachschulen, Computerschulen für Kinder oder Touristikagenturen für Jugendliche und junge Erwachsene bewegen sich häufig im Zwischenbereich zwischen öffentlich subventioniertem und kommerziell betriebenenem Sektor. In diesen Bereichen ist auch die Jugendarbeit mit ihren Angeboten aktiv. Wer welche Angebote nutzt, welche Qualität welche Angebote haben, in welcher Weise hier selektive Pro-

zesse stattfinden (kommerzielle Angebote für Ambitionierte und Wohlhabende, öffentlich geförderte Angebote für Unentschlossene und sozial eher Benachteiligte) und welche Wirkungen dies hat, kann bisher nicht gesagt werden. Auch hier fehlt bisher ein sensibles Beobachtungs- und Berichtssystem.

Für die Jugendarbeit sind diese Fragen der Kommerzialisierung auch deshalb nicht unwichtig, da auch dort Tendenzen der kommerziellen Nutzung ihrer Angebote und Räume und der Kommerzialisierung ihrer Leistungen beobachtet werden können. Das Internetcafe in Jugendzentren ist wohl noch eher als nicht-kommerzialisierter Raum zu bezeichnen, auch die Disco im Jugendhaus mit geringem Eintritt im Vergleich zur „angesagten“ Disco mit Türsteher und unerschwinglichen Preisen für viele Jugendliche. Andere Angebote der Jugendarbeit gehen dagegen eher in Richtung kommerzieller Anbieter; das an einen Pächter vergebene Jugendcafe in einem Jugendhaus oder der kommerzielle Verleih von Lautsprecheranlagen für Konzerte stellen dagegen eher Mischformen oder Übergänge der Jugendarbeit zu kommerziellen Angeboten bzw. Arbeitsformen dar.

(3) Anerkennung non-formalen und informellen Lernens

In Deutschland bisher noch kaum angekommen, in der EU seit einiger Zeit ein wichtiges Thema ist die Anerkennung von informellem und non-formalem Lernen. „Die Anerkennung außerhalb *des* formalen Bildungssystems erworbener Kompetenzen genießt auf europäischer Ebene eine verglichen mit Deutschland hohe Priorität. Auf der Ebene der EU liegt im Anschluss an das Weißbuch ‚Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft‘ (Europäische Kommission 1996) und das Jahr des Lebensbegleitenden Lernens (1996) ein klarer Schwerpunkt auf der Weiterentwicklung der Evaluation und Zertifizierung von informell erworbenen Kompetenzen. Neben einer entsprechenden Schwerpunktsetzung innerhalb der Förderprogramme im Bereich beruflicher Bildung (z.B. LEONARDO DA VINCI) ist die Anerkennung von non-formal Gelerntem ein Schwerpunkt in der mittelfristigen Planung des Europäischen Zentrums zur Förderung der beruflichen Bildung (CEDEFOP) mit dem strategischen Ziel der Entwicklung, Erprobung und systematischen Evaluation von Zertifizierungs- und Anerkennungsverfahren (vgl. CEDEFOP 2003)“ (Pohl/Walther 2003: 248).

Dieses Interesse in der EU beschränkt sich bei weitem nicht auf die berufliche Bildung, sondern bezieht auch die Jugendarbeit bzw. das informelle Lernen von Jugendlichen außerhalb von institutionellen Angeboten mit ein. Die Europäische Kommission formuliert dabei auch Erwartungen an Organisationen der Jugendarbeit: „Eine eingehendere Auseinandersetzung mit den konkreten Merkmalen des nicht formalen, außerschulischen Lernens im Jugendbereich, mit seinen Zielsetzungen und Aufgaben ist erforderlich. Die Bedeutung der nicht formalen Bildung und die einander ergänzenden Funktionen des formalen und nicht formalen Lernens sollten deutlicher sichtbar gemacht werden. Ein Dialog zwischen den Akteuren in diesem Bereich sowie mit Sozialpartnern, Forschern und Politikern ist erforderlich, um die Anerkennung des nicht formalen Lernens zu fördern. (...) Die Jugendorganisationen sollten regelmäßig über die zahlreichen nicht formalen Bildungsangebote berichten und ihre Erfahrun-

gen veröffentlichen: Die Dokumentation und öffentliche Darstellung der Ergebnisse, d.h. der Ergebnisse der Projekte für nicht formales Lernen, sollten ein selbstverständlicher und fester Bestandteil der Tätigkeit dieser Organisationen sein“ (Europäische Kommission 2001: 42).⁵⁶

10.3 Felder und Themen der Jugendarbeit

Jugendarbeit umfasst ein breites Spektrum von Angeboten, Einrichtungen und Leistungen, die in § 11 SGB VIII rechtlich verankert sind (vgl. Kap. 11). Zur Jugendarbeit gehören Einrichtungen für Kinder und Jugendliche wie Jugendhäuser, Jugendzentren und Abenteuerspielplätze in der Offenen Jugendarbeit und Angebote und Einrichtungen von Jugendverbänden (z.B. Jugendhäuser und Jugendbildungsstätten, regelmäßige Gruppenangebote, Workshops und Projekte, internationale Jugendarbeit und Jugendbegegnungen). Neben Einrichtungen und Verbänden, die sich nur an Kinder und Jugendliche richten, gehören auch Jugendorganisationen von Vereinen und Verbänden dazu, die in anderen Bereichen tätig sind (z.B. Sport, Musikvereine, freiwillige Feuerwehr). Thematisch umfasst Jugendarbeit ebenfalls ein weites Spektrum: allgemeine, politische, soziale, gesundheitliche, kulturelle, naturkundliche und technische Bildung (§ 11, 3, Satz 1 SGB VIII; vgl. auch Kap. 11). Diese Liste stellt keine vollständige Nennung dar, sondern eine beispielhafte Aufzählung.

Neben den unterschiedlichen Organisationsformen und Strukturierungen innerhalb der Jugendarbeit gibt es auch fließende Übergänge zu anderen Aufgabenbereichen der Kinder- und Jugendhilfe, vor allem zur Jugendsozialarbeit. Freiwilligendienste wie das „Freiwillige Soziale Jahr“ oder das „Freiwillige Ökologische Jahr“ sind wichtige Sozialisations- und Bildungsjahre im Übergang zwischen Schule und Ausbildung und Studium bzw. zwischen Schule und Beruf (vgl. ausführlich Guggenberger 2000; Rauschenbach/Liebig 2002). Sie sind rechtlich abgesichert in einem eigenen Freiwilligengesetz und können in ihrer spezifischen Form auch zur Jugendarbeit gezählt werden, zumal große Teile der staatlichen Förderung über die verbandlichen Trägerstrukturen der Jugendorganisationen abgewickelt werden. Obgleich die Freiwilligendienste – zumal angesichts des geplanten Ausbaus – ein weiteres wichtiges Lern- und Bildungsangebot für Jugendliche wären, werden sie hier nicht eigens thematisiert, sollten aber Bestandteil eines integrativen Gesamtkonzepts eines Nationalen Bildungsberichts sein.

Aufgrund des breiten und unübersichtlichen Feldes von Anbietern und Trägern, Organisationsformen und rechtlichen Regelungen in der Kinder- und Jugendarbeit und des großen thematischen Spektrums ist ein allgemein akzeptiertes Ordnungs- und Darstellungsschema der Jugendarbeit nicht möglich (auch diesbezüglich besteht ein großer Unterschied zum System der Schule mit seinem klaren, hierarchischen Aufbau). In Teil B II dieser Konzeption wird die Jugendarbeit zunächst allgemein dargestellt (Kap. 11), während anschließend mit der Jugendkulturarbeit (Kap. 12) und der Jugendarbeit im Sport (Kap. 13) zwei wichtige Bereiche nochmals gesondert aufgenommen werden, da sie einerseits zentral zur Jugendarbeit gehören, andererseits auch auf andere Referenzbe-

56 Vgl. ausführlich dazu Pohl/Walther (2003: 248ff.).

reiche verweisen. Hinzu kommt, dass sowohl in der Jugendkulturarbeit als auch im Sport die Übergänge zu kommerziellen Angeboten fließend sind, so dass auch an diesen Bereichen Entwicklungen mit Blick auf eine Privatisierung von Bildungsangeboten beobachtet und untersucht werden könnten. Jugendsozialarbeit als Ort non-formaler und formaler Bildung steht anschließend in Kapitel 14 im Mittelpunkt. In allen Darstellungen werden jeweils der Gegenstand kurz skizziert, danach die Datenlage dargestellt und diskutiert sowie Entwicklungsmöglichkeiten für den Aufbau einer Datenbasis für eine nationale Bildungsberichterstattung aufgezeigt. In Kapitel 15 werden abschließend zentrale Ergebnisse zur Datenlage und -entwicklung in der Jugend- und Jugendsozialarbeit zusammengefasst.

11 Verbandliche und Offene Jugendarbeit

Die Jugendarbeit ist ein großer und wichtiger Bereich außerschulischer Jugendbildung und ein klassisches Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendhilfe. Zunächst werden rechtliche Grundlagen und Strukturen der Jugendarbeit dargestellt (11.1), dann wird ein kurzer Überblick über quantitative Entwicklungen in der Jugendarbeit anhand von Daten der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik sowie der Ergebnisse von Fragebogenerhebungen des Deutschen Jugendinstituts bei Jugendämtern und Jugendringen skizziert (11.2). Da in der Jugendarbeit zwischen verbandlicher und offener Jugendarbeit unterschieden wird, erfolgen Überblick über die Datenlage und exemplarische Darstellung möglicher Datengewinnung in der Jugendarbeit zu bildungsrelevanten Fragen und Aspekten in getrennten Abschnitten. Im Bereich der offenen Jugendarbeit werden exemplarisch Formen der Berichterstattung und der praxisnahen Informationsmöglichkeiten über Strukturen und Akteure vorgestellt (11.3), im Bereich der verbandlichen Jugendarbeit Datenbestand und -lücken bei Jugendverbänden auf der Grundlage von Expertisen und von Forschungen zur Jugendarbeit referiert (11.4). Nach einem Überblick über Strukturen und Datenlage im Bereich der Jugendbildungsstätten (11.5) erfolgt die Darstellung zweier Ansätze auf kommunaler Ebene, eine Art Berichtswesen zur Jugendarbeit aufzubauen (11.6). Abschließend werden Entwicklungsmöglichkeiten und Desiderate für Forschung dargestellt (11.7).

11.1 Strukturen der Jugendarbeit

(a) Gesetzliche Grundlagen und Trägerstrukturen

Im KJHG werden Strukturen und Aufgaben von Jugendarbeit folgendermaßen formuliert: „(2) Jugendarbeit wird angeboten von Verbänden, Gruppen und Initiativen der Jugend, von anderen Trägern der Jugendarbeit und den Trägern der öffentlichen Jugendhilfe. Sie umfasst für Mitglieder bestimmte Angebote, die offene Jugendarbeit und gemeinwesenorientierte Angebote.

(3) Zu den Schwerpunkten der Jugendarbeit gehören:

1. außerschulische Jugendbildung mit allgemeiner, politischer, sozialer, gesundheitlicher, kultureller, naturkundlicher und technischer Bildung,
2. Jugendarbeit in Sport, Spiel und Geselligkeit,
3. Arbeitswelt-, schul- und familienbezogene Jugendarbeit,
4. internationale Jugendarbeit,
5. Kinder- und Jugenderholung,
6. Jugendberatung (§ 11, 2 und 3 SGB VIII).“

Die gesetzlichen Grundlagen der Jugendarbeit dokumentieren und kodifizieren einen vielschichtigen und vielfältigen Arbeitsbereich der Kinder- und Jugendhilfe:

- In Bezug auf die Trägerschaft von Angeboten und Einrichtungen der Jugendarbeit stehen Verbände, Gruppen und Initiativen der Jugend, freie Träger der Wohlfahrtspflege und öffentliche Träger gleichberechtigt nebeneinander. Das KJHG unterscheidet in Bezug auf die Trägerschaft zwischen

verbandlicher und offener Jugendarbeit. Es räumt „Initiativen der Jugend“ eine wichtige Funktion als freien Anbietern und Trägern der Jugendarbeit ein, ein besonderes Kennzeichen der Jugendarbeit. Das KJHG stärkt damit jugendkulturelle und -politische Ansprüche, in der Jugendarbeit Jugendlichen ein hohes Maß an Selbstbestimmung und Selbstverwaltung zu übertragen (vgl. Wiesner 2000, SGB VIII § 11, Rdnr. 11).

- Jugendarbeit als Angebot oder Gelegenheitsstruktur für die Bildung und Entwicklung junger Menschen soll an den „Interessen junger Menschen anknüpfen“ (§ 11, 1 SGB VIII). Sie ist damit auch rechtlich kodifiziert zur lebenswelt- und adressatenorientierten Gestaltung und Ausrichtung ihrer Angebote aufgefordert. Diese Formulierung im KJHG spiegelt den Selbstanspruch und das Selbstverständnis der Jugendarbeit wider (vgl. Corsa 2003; Hoffmann/Hoffmeier 2003; Voigts/Bingel 2003). In diesem Anspruch und Selbstverständnis unterscheidet sich Jugendarbeit als Bildungsort für junge Menschen deutlich von anderen Bildungsorten, insbesondere der formalen Bildung. Jugendarbeit als Bildungsgelegenheit für junge Menschen ist, anders formuliert, ein Teil ihrer Lebenswelt und nicht allein eine Veranstaltung oder Institution, in der institutionell vorgegebene Erwartungen zu erfüllen und Leistungen zu erbringen sind. Diesem Anspruch widerspricht nicht, dass auch die Träger der Jugendarbeit, insbesondere der verbandlichen Jugendarbeit, eigene Ziele und Erwartungen haben und artikulieren.
- Die Aufzählung der Themen und Handlungsbereiche von Jugendarbeit (§ 11, 3 SGB VIII) stellt keinen abschließenden Katalog dar, sie ist eher als ein Versuch der Umschreibung eines vielfältigen Bereichs, als „offener Katalog“ zu verstehen (vgl. Wiesner 2000, SGB VIII § 11, Rdnr. 17).

Das KJHG unterscheidet in Bezug auf die Angebote drei Formen der Jugendarbeit: verbandliche und offene Jugendarbeit sowie gemeinwesenorientierte Angebote. Die Unterscheidung zwischen verbandlicher und offener Jugendarbeit bezieht sich somit auf Trägerschaft und Angebote. Traditionell befindet sich offene Jugendarbeit überwiegend in öffentlicher Trägerschaft, in ihren Angeboten richtet sie sich an alle Jugendlichen. Demgegenüber sind die Angebote der verbandlichen Jugendarbeit vor allem an Mitglieder gerichtet, „sie kann sich aber auch an junge Menschen richten, die nicht Mitglieder sind“ (§ 12 SGB VIII). Diese Unterscheidung verliert durch die Entwicklungen in der Jugendarbeit an Trennschärfe, da Verbände und freie Träger zunehmend auch offene Angebote vorhalten, die sich nicht nur an Mitglieder richten.

Jugendhäuser, Jugendzentren, Jugendtreffs, Abenteuerspielplätze und Spielmobile stellen Räume und Gelegenheiten der offenen Jugendarbeit dar. Ergebnisse einer Befragung der Jugendämter in Deutschland durch das Deutsche Jugendinstitut zeigen, dass die meisten Jugendzentren sich in öffentlicher Trägerschaft befinden, doch jeweils fast ein Fünftel der Jugendzentren von einem kirchlichen Träger oder von Jugendverbänden und Jugendringen getragen werden (vgl. Tab. 11.1).

Tab. 11.1: Durchschnittliche Trägerzugehörigkeit der Jugendzentren im Jugendamtsbezirk (Deutschland, westl. und östliche Bundesländer; 2000; in Prozent)¹

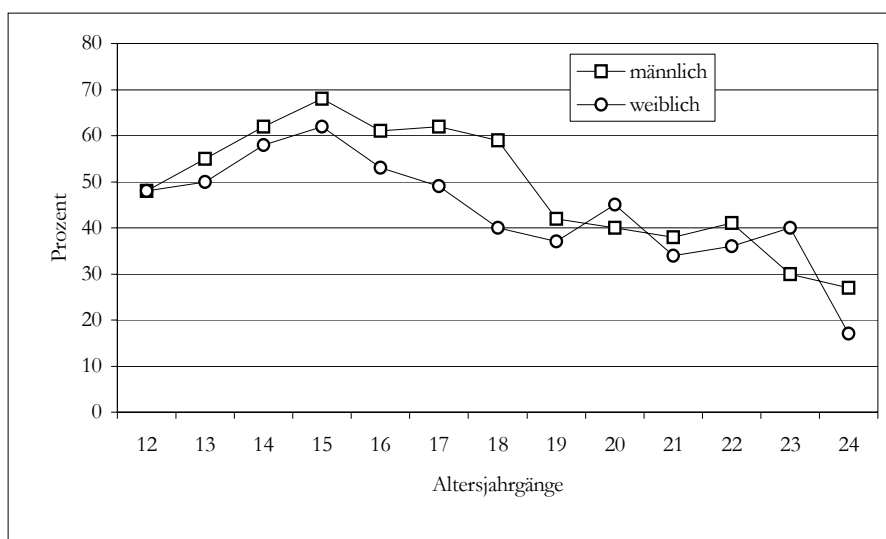
Trägerschaft	Deutschland insg. %	Westl. BL %	Östliche BL %
Öffentlicher Träger	41	43	37
Jugendverbände	17	19	13
Wohlfahrtsverbände	12	6	21 ¹
Initiativen	7	6	7
Selbstverwaltung	6	4	9
Kirchliche Träger	19	22	14

¹ Die Ost-West-Unterschiede sind signifikant.

Quelle: van Santen u.a. (2003: 294)

Jugendzentren stellen für Kinder und Jugendliche wichtige Räume und Angebote bereit. Ungefähr zwei Drittel der 15-jährigen Jungen und Mädchen besuchen mehr oder weniger häufig ein Jugendzentrum (vgl. ebd.: 304). „Der Anteil der Jugendlichen, die Jugendzentren besuchen, steigt bis zum 15. Lebensjahr an. Ab diesem Alter nimmt der Anteil sowohl bei Mädchen als auch bei Jungen nahezu kontinuierlich ab“ (ebd.: 304). Dabei ist der Anteil der Jungen fast durchgängig geringfügig höher als der Anteil der Mädchen.

Abb. 11.1: Jugendzentrumsbesuch nach Alter und Geschlecht



Quelle: Daten der Shell-Studie 1997 (nach van Santen u.a. 2003: 304)

Über die Mitgliedschaft in Vereinen und Verbänden gibt der Jugendsurvey des DJI Auskunft. Da dabei eine Vielzahl von Vereinen in Frage kommt, lassen die Befragungen keine genauen Angaben zur Mitgliedschaft in Jugendverbänden zu. Zwischen einem Fünftel und fast einem Drittel der 16- bis 27-jährigen ist Mitglied in einem Verein, der Anteil der Jungen und jungen Männer ist fast

durchgängig etwas höher als der der Mädchen und jungen Frauen (vgl. van Santen u.a. 2003: 302). Eine Befragung bei Jugendverbänden durch das DJI im Jahr 2001 ergab, dass durchschnittlich 44% der Mitglieder weiblich sind. Bei den ehrenamtlich Aktiven haben Mädchen und Frauen einen durchschnittlichen Anteil von 45% (vgl. ebd.: 303).

Angebote gemeinwesenorientierter Jugendarbeit sind stärker durch die Ansprüche und Maximen Sozialer Arbeit geprägt, die Übergänge zur Jugendsozialarbeit sind dabei fließend. Gemeinwesenorientierte Jugendarbeit wird vor allem in sozial benachteiligten Stadtteilen und Regionen angeboten und ist stark an den Bedürfnissen und Interessen der Betroffenen in diesen Quartieren und Stadtteilen orientiert. Gemeinwesenorientierte Jugendarbeit versteht sich deshalb stärker als die anderen Formen der Jugendarbeit als ein integraler Bestandteil der sozialen und kulturellen Infrastruktur in einem Gemeinwesen und ist dabei oft Teil eines umfassenderen Konzepts von Stadtteil- oder Gemeinwesenarbeit, an dem nach Möglichkeit alle Bewohnerinnen und Bewohner des Quartiers oder Stadtteils beteiligt werden sollen (vgl. BMJFFG 1990).

(b) Jugendarbeit in der Kinder- und Jugendhilfestatistik

Bereits diese Ausführungen zeigen, dass die Jugendarbeit als ein Teilbereich der Kinder- und Jugendhilfe ein sehr heterogener und unübersichtlicher Bereich ist. Das spiegelt sich auch in der Datenlage zur Jugendarbeit und in den bisherigen Formen der Berichterstattung zur Jugendarbeit. Daten werden sowohl bei Verbänden und Jugendringen als auch bei den Kommunen bzw. Landkreisen als Trägern von Häusern und Einrichtungen offener Jugendarbeit erhoben. Eine umfassende Erhebung zu Angeboten und Leistungen, Infrastruktur und Personal, Nutzerinnen und Nutzer der Angebote liegt deshalb bislang nicht vor. Die vorhandenen Daten basieren auf vielerlei einzelnen Studien und Forschungen, Erhebungen und Statistiken der Träger, Hochrechnungen aus repräsentativen Umfragen und amtlichen Daten.

Dabei kommt der Kinder- und Jugendhilfestatistik (KJHG-Statistik) eine hervorgehobene Bedeutung zu. Insgesamt bietet das Programm der KJHG-Statistik drei Perspektiven auf das Feld der Jugendarbeit:

- (1) Maßnahmen der Jugendarbeit im Rahmen der Jugendhilfe
- (2) Einrichtungen und tätige Personen in der Kinder- und Jugendarbeit
- (3) Ausgaben und Einnahmen für die Kinder- und Jugendarbeit

(1) Seit 1982 werden in der Kinder- und Jugendhilfestatistik Erhebungen zu den Maßnahmen der Jugendarbeit durchgeführt (1982, 1988), seit Inkrafttreten des KJHG erfolgen die Erhebungen alle vier Jahre, erstmals 1992 (vgl. Kap. 5.2). In § 98, 8 SGB VIII werden allerdings nur die „mit öffentlichen Mitteln geförderten Angebote der Jugendarbeit“ genannt, auskunftspflichtig sind öffentliche Träger und freie Träger, sofern sie mit öffentlichen Mitteln gefördert werden (§ 102, 2, Satz 1 u. 6 SGB VIII). Die Regelungen im KJHG stellen damit zwar einen Fortschritt gegenüber früheren gesetzlichen Regelungen dar, bei der Erhebung von 1988 waren die freien Träger noch nicht auskunftspflichtig und die Vollständigkeit der Erhebung deshalb beeinträchtigt (vgl. Wiesner 2000, SGB VIII vor § 98, Rdnr. 3), aber auch die jetzigen Regelungen lassen noch sehr viele Lücken offen, u.a. auch deshalb, da nur öffentlich geförderte Maßnahmen

erfasst werden. „Diese Einschränkung bedeutet jedoch auch, dass z.B. ein Projekt eines freien Trägers, das ohne öffentliche Mittel über Sponsoring, selbsterwirtschaftete Mittel oder aber über ehrenamtliches Engagement oder finanzielle Selbstbeteiligung der TeilnehmerInnen ermöglicht wurde, nicht erfasst wird. Gerade in Zeiten haushaltsbedingter Engpässe kann dies zur Folge haben, dass eine nicht unbeträchtliche Anzahl von Angeboten und Projekten nicht erfasst wird“ (Thole 1997: 285).

Lücken und Unschärfen in den Daten zur Jugendarbeit entstehen auch durch die „Segmentalität“ der Erfassung von Daten (vgl. Thole 1997: 291f.), d. h. demnach, dass in der Statistik Maßnahmen nach § 11, 3, Sätze 1, 5, 4 SGB VIII (Kinder- und Jugendberufshilfe, außerschulische Jugendberufshilfe, internationale Jugendarbeit) und § 74, 6 SGB VIII (Fortbildungsmaßnahmen für Mitarbeiter freier Träger) erfasst werden, nicht aber Maßnahmen nach § 11, 3, Sätze 2, 3 und 6 (Jugendarbeit in Sport, Spiel und Geselligkeit; arbeitswelt-, schul- und familienbezogene Jugendarbeit und Jugendberufshilfe).⁵⁷ Zwar gibt es Überschneidungen zwischen den Bereichen der Maßnahmen und auch die Zuordnung ist nicht immer eindeutig, mit den gesetzlichen Regelungen in dieser Form bleiben Unschärfen in der Statistik unausweichlich. Außerdem ist damit keine umfassende Erhebung der Maßnahmen der Jugendarbeit möglich. Dies gilt umso mehr, wenn man zudem berücksichtigt, dass über die Teilstatistik zu den Maßnahmen der Jugendarbeit auch nicht die zahlreichen „normalen“ Gruppenangebote der Jugendverbandsarbeit statistisch registriert werden. Im Rahmen der Maßnahmenstatistik werden erfasst:

- Art des Trägers (öffentliche und freie Träger),
- Art der öffentlich geförderten Maßnahme,
- Dauer der Maßnahme,
- Zahl und Geschlecht der Teilnehmer,
- bei internationaler Jugendarbeit zusätzlich
 - Partnerländer und
 - Maßnahmen im In- und Ausland (§ 99, 8 SGB VIII).⁵⁸

Die Erfassung von Maßnahmen der Jugendarbeit ist somit lückenhaft und unscharf; durch das Verfahren und die Bindung an die Förderung der Maßnahme mit öffentlichen Mitteln als Kriterium für die Erfassung der Maßnahme sind Über- und Untererfassungen möglich: „Insbesondere scheint es kaum möglich, auszuschließen, dass z.B. Projekte mehrfach erfasst werden, die von einem Träger vor Ort durchgeführt werden und sowohl mit Landes- als auch mit Bundesmitteln und vielleicht darüber hinaus auch mit kommunalen Zuschüssen realisiert werden, zumal wenn die Mittel über Trägerzusammenschlüsse verteilt werden und auf den unterschiedlichsten Ebenen Verwendungsnachweise vorzulegen sind.“⁵⁹ Die Gefahr einer Untererfassung besteht demgegenüber insbesondere dort, wo eine Förderung der Projekte der Kinder- und Jugendarbeit in

57 Zum Problem der „Segmentalität“ der „Maßnahmenstatistik“ vgl. Thole (1997: 291f.)

58 Zum Erhebungsverfahren und den Erhebungsproblemen vgl. Rauschenbach/Schilling (1997a: 131ff.)

59 Dies ist allerdings kein spezielles Problem der Jugendarbeit. Wirkungs- und Prozessdaten gibt es bisher in der Bildungsberichterstattung nicht.

den Kommunen über pauschal zugewiesene Landeszuschüsse erfolgt und die Mittelzuweisungen über die landesweiten Zusammenschlüsse der Trägergruppen geregelt werden“ (Thole 1997: 293). Da die Kinder- und Jugendhilfestatistik als Maßnahmenstatistik geführt wird (vgl. ebd.: 291), sind damit keine Daten zu Prozessen und Wirkungen erhältlich. Dennoch können auch auf dieser Datenbasis generelle Entwicklungen in der Jugendarbeit beobachtet und dargestellt werden.⁶⁰

(2) Die Teilstatistik zu den Einrichtungen und den tätigen Personen in der Kinder- und Jugendhilfe eröffnet demgegenüber weitaus bessere Möglichkeiten, statistische Daten zum Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendarbeit zu analysieren. Das Arbeitsfeld Jugendarbeit konturiert sich dabei über die Einrichtungstypen sowie über Arbeitsbereiche des beschäftigten Personals (vgl. Rauschenbach/Schilling 1997b: 139ff.). Zum einen klassifiziert sich Jugendarbeit dabei über die Einrichtungstypen Jugendtagungs-/Jugendbildungsstätte, Jugendzentrum, Einrichtungen bzw. Initiativen der mobilen Jugendarbeit, Jugendherbergen, Jugendgästehäuser, Jugendkunstschulen u.ä. Einrichtungen der Stadtrand-erholung sowie Kinder- und Jugenderholungs- bzw. -ferienstätten. Zum anderen stellt sich Kinder- und Jugendarbeit im aktuellen Erhebungsprogramm über die Arbeitsbereiche bzw. Tätigkeitsfelder Kulturelle Jugend(bildungs)arbeit, außerschulische Jugendbildungsarbeit und Mitarbeiteraus- und Fortbildung, Kinder- und Jugenderholung, Internationale Jugendarbeit, freizeitbezogene, offene Jugendarbeit und Jugendpflege, Jugendverbandsarbeit, Mobile Jugendarbeit, Jugendberatung und Spielplatzwesen dar.

(3) Eine weitere Teilstatistik der Erhebung zu den Bestimmungen des SGB VIII, die auch Segmente der Kinder- und Jugendarbeit beinhaltet, ist die Statistik zu den Ausgaben und Einnahmen in der Kinder- und Jugendhilfe. Hinsichtlich der Jugendarbeit erfasst diese Teilstatistik zum einen Ausgaben und Einnahmen von Einrichtungen sowie zum anderen Ausgaben für Angebote in diesem Feld. Dabei wird im Erhebungsbogen unterschieden zwischen den Ausgaben für außerschulische Jugendbildung, für Kinder- und Jugenderholungen, für Maßnahmen der internationalen Jugendarbeit und für Mitarbeiterfortbildungen sowie für sonstige Maßnahmen der Jugendarbeit. Damit sind Ausgaben- und Einnahmenstatistik auf der einen Seite sowie die Maßnahmenstatistik auf der anderen Seite in vier von fünf Items aneinander angegliedert. Allerdings ist eine Relationierung zwischen den Daten zu den Ausgaben und den statistischen Angaben zu den Maßnahmen nicht ohne weiteres möglich, da zwischen diesen beiden Teilerhebungen Inkompatibilitäten existieren. So enthalten z.B. die Aufwendungen für die öffentlichen Träger auch infrastrukturelle Ausgaben-

60 Vorschläge, die „Maßnahmenstatistik“ umzubauen und zu erheben, was in den Einrichtungen gemacht wird, welche Räume für welche Funktionen vorhanden sind und wie sie genutzt werden, also eine stärker teilnehmerbezogene Erhebung zu installieren, sind in das derzeitige Gesamtkonzept der Erhebung nicht zu integrieren. Eine derartige Neufassung bedeutet gegenüber der jetzigen Maßnahmenstatistik die Fokussierung eines veränderten Erhebungsgegenstandes. Es ist nicht mehr allein die Maßnahme die Erfassungseinheit, sondern erhoben würden die Maßnahmen von Einrichtungen der Jugendarbeit bzw. Angebote und Aktivitäten innerhalb von Einrichtungen der Jugendarbeit. Dies dürfte nach Einschätzung einer bundesweiten Arbeitsgruppe der Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik im Rahmen einer amtlichen Statistik wohl nicht realisierbar sein.

anteile (vgl. Thole 1997: 309ff.). Dies speziell hat zur Konsequenz, dass die Zuordnung der leistungsbezogenen Ausgaben zu den in anderen Teilstatistiken ausgewiesenen Maßnahmen problematisch ist und eher zu einer Verzerrung der Realität führt (vgl. Kolvenbach 1997: 376).

11.2 Quantitative Entwicklungen der Jugendarbeit

Die Jugendarbeit hat in den 1990er-Jahren in Deutschland einen deutlichen quantitativen Ausbau zu verzeichnen: Zunahmen bei der Zahl der Einrichtungen, des Personals, der Maßnahmen, den dafür öffentlich aufgewendeten Mittel und den Teilnehmerinnen und Teilnehmern (vgl. Pothmann/Thole 2001: 76ff.; vgl. Tab. 11.2). Für die Kinder- und Jugendarbeit⁶¹ wurden im Jahr 2001 über 1,4 Mrd. Euro an öffentlichen Mitteln ausgegeben, sie ist damit der drittgrößte Arbeitsbereich der Kinder- und Jugendhilfe nach der Kindertagesbetreuung und den Hilfen zur Erziehung (vgl. ebd.: 74).⁶²

Dieser Ausbau der Kinder- und Jugendarbeit hat sich in den 90er-Jahren im Westen und im Osten der Republik vollzogen. Im Osten ist das Wachstum mit den Veränderungen nach 1990 deutlich größer als im Westen, insbesondere das Personalvolumen ist im Osten zwischen 1994 und 1998 deutlich ausgebaut worden, während im Westen eher eine Phase der Konsolidierung zu verzeichnen war (vgl. ebd.: 76).⁶³ „Im deutlichen Kontrast zu dem vielerorts kolportierten Eindruck der Manifestierung einer dramatischen Sparpolitik auf allen Ebenen hat sich die Kinder- und Jugendarbeit sogar deutlich ausgedehnt und ihren Stand als ein zumindest unter quantitativen Gesichtspunkten wesentliches Feld des Bildungsbereiches konsolidiert. Dieser Trend zeigt sich auch bei den Freien Trägern. Im Bundesdurchschnitt repräsentieren sie seit den 1980er-Jahren kontinuierlich sowohl einen Einrichtungs- wie Personalanteil von ca. 60%, der lediglich Mitte des letzten Jahrzehnts durch die besondere Aufbausituation in den östlichen Ländern für kurze Zeit getrübt wurde (...). Die Freien Träger haben also an der positiven Gesamtentwicklung der Kinder- und Jugendarbeit auf hohem Niveau im ungefähr gleichen Verhältnis wie die öffentlichen Träger partizipiert“ (ebd.: 77f.).

61 Die Bezeichnungen Jugendarbeit und Kinder- und Jugendarbeit werden synonym verwendet.

62 Relativ betrachtet entfallen auf die Kinder- und Jugendarbeit im Jahr 2001 7,5% der Ausgaben der gesamten Kinder- und Jugendhilfe.

63 Genauere Darstellungen bei Pothmann/Thole (2001).

Tab. 11.2: Entwicklung der Kinder- und Jugendarbeit in Deutschland (1990-2001)¹

	Maßnahmen ²	TeilnehmerInnen	Einrichtungen	Personal ³	Ausgaben (in 1.000 €) ⁴
1990/91	/	/	13.437	33.085	/ ⁶
1992	127.915	4.308.121	/	/	1.116.804
1994	/	/	13.446	41.955	1.163.216
1996	130.372	4.671.921	/	/	1.254.208
1998	/	/	17.920	49.967	1.297.277
2000	116.643	4.547.306	/	/	1.411.459
2001	/	/	/	/	1.432.060
Entwickl. ⁵ in % ⁵	-11,272 -8,8	239,185 5,6	4,483 33,4	16,882 51,0	315,256 28,2
<i>Anzahl pro altersentsprechender Bevölkerung</i>					
1990/91	/	/	661	268	/ ⁶
1992	145	49	/	/	126,79
1994	/	/	650	208	133,17
1996	146	52	/	/	140,31
1998	/	/	509	183	142,24
2000	125	49	/	/	150,82
2001	/	/	/	/	151,34

- 1 Die Tabelle beinhaltet amtliche Daten zur Kinder- und Jugendarbeit aus den Teilstatistiken zu den Maßnahmen der Jugendarbeit, zu den Einrichtungen und tätigen Personen in der Jugendhilfe sowie zu den Ausgaben und Einnahmen der öffentlichen Jugendhilfe. Diese verschiedenen Teilstatistiken der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik bieten einen Blick auf die Kinder- und Jugendarbeit aus unterschiedlichen Perspektiven. Allerdings ist dies nicht jeweils zu gleichen Zeitpunkten möglich, da die Erhebungszeiträume der Teilstatistiken unterschiedliche sind (vgl. Rauschenbach/Schilling 1997b). Die nicht ausgefüllten Tabellenfelder in den Spalten weisen darauf hin, dass in diesem Jahr keine amtlichen Daten zu dem jeweiligen Aspekt erhoben worden sind.
- 2 Als Maßnahmen der öffentlich geförderten Jugendarbeit werden im Rahmen der Erhebung der amtlichen Daten Kinder- und Jugendberholungen, außerschulische Jugendbildungen, Maßnahmen der internationalen Jugendarbeit sowie Mitarbeiterfortbildungen bei freien Trägern erfasst.
- 3 Als Einrichtungen der Jugendarbeit werden aus der Einrichtungs- und Personalstatistik die Jugendtagungs- und Jugendbildungsstätten, die Jugendzentren und Freizeitheime, die Jugendräume und –heime, die Jugendberatungsstellen, die Initiativen der mobilen Jugendarbeit, die Jugendkunstschulen u.Ä., die Einrichtungen der Stadtranderholung, die pädagogisch betreuten Spielplätze, die Ferienerholungsstätten, die Jugendzeltplätze, die Kur-, Genesungs- und Erholungseinrichtungen sowie die Jugendherbergen und Jugendgästehäuser berücksichtigt.
- 4 Öffentliche Ausgaben für den Bereich der Kinder- und Jugendarbeit beinhalten finanzielle Aufwendungen für Maßnahmen der Jugendarbeit – hier wird unterschieden zwischen Kinder- und Jugendberholungen, außerschulischen Jugendbildungen, Maßnahmen der internationalen Jugendarbeit, Mitarbeiterfortbildungen und sonstigen Angeboten der Jugendarbeit – sowie Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit.
- 5 Die hier in Absolut- und Prozentwerten ausgewiesene Entwicklung dokumentiert jeweils die Differenz zwischen dem frühesten und spätesten Erhebungszeitpunkt seit Anfang der 1990er-Jahre.
- 6 Für das Jahr 1991 werden zu den Ausgaben und Einnahmen der öffentlichen Jugendhilfe keine Angaben gemacht, da für dieses Jahr von einer Untererfassung bei den finanziellen Aufwendungen auszugehen ist.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 13, Reihe 6.2, 6.3 und 6.4, Stuttgart versch. Jahrgänge; zusammengestellt und berechnet von der Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

Diesem sowohl bei den Einrichtungen und tätigen Personen als auch bei den finanziellen Aufwendungen zumindest auf der Bundesebene zu beobachtenden allgemeinen Ausbau der Kinder- und Jugendarbeit steht eine Reduzierung der Angebote und der TeilnehmerInnenzahl bei den öffentlich geförderten Maßnahmen der außerschulischen Jugendbildung, der internationalen Jugendarbeit, der MitarbeiterInnenfortbildung und der Kinder- und Jugendberholung insbesondere in den westlichen Bundesländern gegenüber. Ob sich damit ein Trend

des Abbaus zumindest im Westen andeutet, bleibt abzuwarten. Neuere Erkenntnisse hierzu sind im Kontext der Auswertungen und Analysen der Einrichtungen- und Personalerhebung zum 31.12.02 zu erwarten. Rekuriert man allerdings für Westdeutschland auf die Entwicklung der Ausgaben, so muss die Bewertung der Entwicklung bei den öffentlich geförderten Angeboten relativiert werden. Seit Mitte der 1990er-Jahre sind hier die finanziellen Aufwendungen für die Kinder- und Jugendarbeit von 0,96 Mrd. Euro im Jahre 1995 auf 1,12 Mrd. Euro im Jahre 2001 um 16,8% gestiegen. Damit ist allerdings nur die nominale Ausgabenentwicklung für die Kinder- und Jugendarbeit benannt. Um Aussagen über reale Veränderungen zu erhalten, müssen Kostensteigerungsfaktoren berücksichtigt werden; hierfür gilt die jährliche Inflationsrate als ein möglicher Indikator. Berücksichtigt man in diesem Kontext, dass zwischen 1995 und 2001 nach offizieller Mitteilung des Statistischen Bundesamtes (vgl. Pressemitteilung vom 14.01.03) der Preisindex für die Lebenshaltung aller privaten Haushalte in der Bundesrepublik um 9,6% gestiegen ist, so kann für die Kinder- und Jugendarbeit von einem realen Ausgabenanstieg von 5,6% in dem benannten Zeitraum ausgegangen werden (vgl. für die Kinder- und Jugendhilfe zur Unterscheidung von nominalen und realen Ausgaben ausführlicher Liebig/Struck 2001: 40f.).⁶⁴

Während sich für Westdeutschland eine mögliche Trendwende hin zu einem Abbau der Kinder- und Jugendarbeit zwar andeutet, gleichwohl aber noch nicht eindeutig empirisch zu belegen ist, scheinen die Anzeichen für einen Rückgang der Jugendarbeit in Ostdeutschland ungleich deutlicher zu sein. So hat sich das Finanzvolumen in den neuen Ländern seit Mitte der 1990er-Jahre von 259,1 Mio. Euro im Jahr 1995 auf zuletzt 221,3 Mio. Euro im Jahre 2001 reduziert.⁶⁵ Inwiefern diese Reduzierung von öffentlichen Ressourcen auch zu einem Abbau der eher prekären und unsicheren Infrastruktur in der ostdeutschen Jugendarbeit (vgl. hierzu auch van Santen/Seckinger 2001) geführt hat, kann auf der Grundlage der aktuell zur Verfügung stehenden Daten nur angenommen werden; weitere Aufschlüsse sind mit der Veröffentlichung der Einrichtungen- und Personaldaten zum 31.12.02 zu erwarten. Allerdings scheint ein zu erwartender Abbau der Jugendarbeit auch vor dem Hintergrund der demographischen Entwicklung in Ostdeutschland wahrscheinlich – wenn auch nicht zwingend notwendig –, wenn hier bis zum Jahre 2010 die Zahl der 14- bis unter 18-Jährigen um über 50% zurückgeht (vgl. BMFSFJ 2002a: 120).

Regionale Unterschiede des Ausbaus der Jugendarbeit werden bei einem Vergleich nach Bundesländern sichtbar. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass als „Einrichtungen“ sowohl kleine Jugendcafés mit einer Fachkraft auf einer halben Stelle als auch große Jugendhäuser mit mehreren vollzeittätigen

64 Es ist unklar, ob die Ungleichzeitigkeiten zwischen Maßnahmen- und TeilnehmerInnenentwicklung einerseits und realer Ausgabenentwicklung andererseits mit auf einen Popularitätsverlust vor allem der erholungsbezogenen und internationalen Maßnahmen der Jugendarbeit zurückzuführen sind (vgl. Pothmann/Thole 1999: 169f.).

65 Nominal entspricht diese Entwicklung einer Reduzierung der öffentlichen Ausgaben um 14,6%. Berücksichtigt man in Anlehnung an Liebig/Struck (2001: 40f.) zudem die Entwicklung der allgemeinen Preissteigerungsrate von 9,6% zwischen 1995 und 2001, so ist real für die Jugendarbeit-Ost von einem Rückgang der finanziellen Aufwendungen in Höhe von knapp 23% auszugehen.

Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern gezählt werden. Deshalb besagt die reine Zahl der Einrichtungen nicht viel über die Angebotsdichte und den Versorgungsgrad; weiterführend sind infolgedessen eher Angaben zur Relation zwischen Vollzeitstellen und der Anzahl von Kindern und Jugendlichen bzw. zu den Pro-Kopf-Ausgaben für Kinder- und Jugendarbeit (vgl. Tab. 11.3).

Nach diesem Überblick über die allgemeine Strukturentwicklung der Jugendarbeit werden in den nächsten Abschnitten Möglichkeiten ausgelotet, wie differenziert über Angebote, Leistungen und Nutzung der Jugendarbeit berichtet werden kann. Dabei wird, auf Grund der unterschiedlichen Strukturen und Datenlagen, nach offener und verbandlicher Jugendarbeit differenziert.

Tab. 11.3: Anzahl der Einrichtungen, Stellenvolumen und finanzielle Aufwendungen in der Kinder- und Jugendarbeit nach Bundesländern (1998, berechnet auf die altersentsprechende Bevölkerung der 12 bis 21-Jährigen)

Bundesland	12- bis 21- Jährige pro Einrichtung d. Jugendarbeit	12- bis 21- Jährige pro Vollzeitstelle in Einr. d. Jugendarbeit	Pro-Kopf-Ausgaben für Einr. und Maßnahmen der Ki'- u. Ju'-arbeit bezogen auf die 12- bis 21-J. in DM
Baden-Württemb.	665	358	216,33
Bayern	523	401	239,05
Berlin	465	106	525,39
Brandenburg	370	218	207,16
Bremen	591	222	311,54
Hamburg	533	194	369,39
Hessen	653	288	353,74
Mecklenburg-Vor.	306	129	211,20
Niedersachsen	691	310	281,39
Nordrhein-Westf.	449	234	264,79
Rheinland-Pfalz	462	332	197,51
Saarland	398	503	192,85
Sachsen	568	255	215,55
Sachsen-Anhalt	775	249	249,27
Schleswig-Holst.	445	144	309,09
Thüringen	335	154	239,55

Quelle: Statistisches Bundesamt: Fachserie 13, Reihe 6.3; Reihe 6.4, Stuttgart verschiedene Jahrgänge; eigene Berechnungen

11.3 Offene Jugendarbeit

Da, wie in Kap. 11.1 dargelegt, eine differenzierte Berichterstattung nicht allein auf der Grundlage der Kinder- und Jugendhilfestatistik oder anderer amtlicher Statistiken erfolgen kann, sind – vorerst und ergänzend zur amtlichen Statistik – andere Wege der Datengewinnung zu prüfen und – sofern sie sich als tauglich erweisen – für eine nationale Berichterstattung weiterzuentwickeln. Deshalb werden in diesem Abschnitt exemplarisch Beispiele der Datenerhebung und Berichterstattung in der Offenen Jugendarbeit in zwei Bundesländern vorgestellt und ihre Reichweite und Aussagekraft für eine Bildungsberichterstattung

diskutiert. Anhand der Beispiele Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen ist zu prüfen, wie umfassende Daten über die Jugendarbeit sowie Aussagen über ihre Struktur, ihre Leistungen und ihre Qualität auf dieser Grundlage gemacht werden können.

11.3.1 Topographie der offenen Jugendarbeit in Baden-Württemberg

Die Arbeitsgemeinschaft Jugendfreizeitstätten Baden-Württemberg e.V. (AGJF) hat im Sommer 2001 mit der Unterstützung des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg das Projekt „Topographie der offenen Jugendarbeit“ gestartet. Mit diesem Projekt wurde versucht die offene Jugendarbeit in Baden-Württemberg umfassend zu beschreiben. Mit einbezogen sind dabei ausführliche Informationen über die gegebenen Strukturen der offenen Jugendarbeit und die sich hieraus entwickelnden Möglichkeiten und Grenzen sowie Kenntnisse über aktuelle – auch regionalspezifische – Entwicklungen.

Für diese von Mai 2001 bis Ende des Jahres 2001 durchgeführte Studie wurden zwei methodische Zugänge gewählt: ein quantitativer und ein qualitativer:

- Mit einem Fragebogen wurden Strukturdaten über die Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit (Jugendhäuser, Jugendtreffs, Jugendzentren und offene Einrichtungen für Kinder) erhoben. Der Fragebogen beinhaltet Fragen nach der Größe der Einrichtung, Ausstattung mit Personal, Zielgruppen und Öffnungszeiten. Die Grundgesamtheit der Studie bildeten knapp 1.000 Einrichtungen⁶⁶, die von den örtlichen Trägern der Kinder- und Jugendhilfe im Rahmen einer Voruntersuchung im Jahre 2000 genannt wurden. Insgesamt beteiligten sich knapp 40% dieser Einrichtungen an der Untersuchung, wobei es bezüglich der Rücklaufquote Unterschiede zwischen Einrichtungen in kreisangehörigen Gemeinden und Städten sowie Einrichtungen in den Stadtkreisen gab.
- Als Ergänzung zu der quantitativen Erhebung wurden 23 leitfadengestützte qualitative Interviews mit narrativem Charakter in ganz Baden-Württemberg geführt. Befragt wurden LeiterInnen von Jugendhäusern, Stadt- und KreisjugendreferentInnen und MitarbeiterInnen in Leitungspositionen bei großen Trägern. In den Interviews gaben die Befragten Auskunft über ihr genaues Tätigkeitsfeld, die jeweilige Einrichtung, Entwicklungen, die sie bei den Jugendlichen beobachten konnten, und Maßnahmen und Angebote, die auf Grund solcher Entwicklungen in den letzten Jahren ergriffen wurden. Ergänzend zu diesen drei offenen, erzählgenerierenden Fragen wurde bei Bedarf noch auf weitere Themen eingegangen. Hier ergaben sich Aussagen über Vernetzung und Kooperation (z.B. Arbeitskreise mit Mitarbeitern anderer Einrichtungen oder auch arbeitsfeldübergreifende Gremien), Akzeptanz in der Öffentlichkeit, Fort- und Weiterbildung, Qualitätsentwicklung, Ehrenamt, Gender, Übergang Schule-Beruf, Neue Medien, Partizipation und rechtsorientierte Jugendliche (vgl. AGJF Baden-Württemberg 2003).

Die Daten dieser Erhebung verdeutlichen zum einen strukturelle Aspekte der offenen Kinder- und Jugendarbeit in Baden-Württemberg, zum anderen vermit-

66 Eine Einrichtung im Sinne der Erhebung muss mindestens dreimal wöchentlich für einen größeren Kreis von Jugendlichen geöffnet sein.

teln sie auch einen Eindruck über die BesucherInnen und die Arbeit in den einzelnen Einrichtungen. Genauer gesagt, liefert die quantitative Untersuchung Strukturdaten zu den Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit in Baden-Württemberg. Es können Aussagen über die kommunale Infrastruktur bzw. die regionale Verteilung der einzelnen Einrichtungen, d.h. über die Unterschiede bezüglich der Versorgungslage in den einzelnen Regierungsbezirken, Gemeinden und Stadtkreisen getroffen werden. Darüber hinaus bieten die erhobenen Daten auch einen Erklärungsansatz für mögliche Gründe der unterschiedlichen regionalen Verteilung der Einrichtungen an. Des Weiteren liefert die Studie differenzierte Daten zur Trägerstruktur, unter anderem zur Trägerschaft in Abhängigkeit zur Gemeindegröße sowie dem Verhältnis von freien zu öffentlichen Trägern.

Ebenso thematisiert wird die Ausstattung mit Personal, der Stand des Professionalisierungsprozesses und des ehrenamtlichen Engagements, aber auch die Mitbestimmung durch die Jugendlichen. Dabei können Aussagen über die Ausbildung der MitarbeiterInnen, Umfang und die Dauer der Arbeitsverhältnisse, die Anzahl des hauptamtlichen Personals in Abhängigkeit zur Gemeindegröße, Verteilung der MitarbeiterInnen (in Zivildienstleistende, PraktikantInnen, Honorarkräfte und Hauptamtliche), Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten für Mitarbeiter, Ausbildung der Hauptamtlichen, Anzahl der „selbstverwalteten“ Einrichtungen und die Bedeutung des ehrenamtlichen Engagements und der Mitarbeit der Jugendlichen für die Einrichtungen getroffen werden. Bezüglich Angebot und Ausstattung der Einrichtungen werden in der Studie Ergebnisse sowohl zu Rahmendaten wie Öffnungszeiten, der Größe der Einrichtungen, der Ausstattung mit Räumen, der Bandbreite der Zielgruppen etc. vorgestellt als auch ein Vergleich der einzelnen Angebote (z.B. Freizeiten, Sport, Mädchenarbeit, Jugendarbeit oder auch spezielle individuelle Hilfestellungen bei Bewerbungen oder der Berufswahl) und der BesucherInnen der Einrichtungen bezüglich der Personalstruktur und der Größe und Lage der Einrichtung vorgenommen.

Einschätzung der Daten: Die Studie liefert einen guten Überblick über Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit in Baden-Württemberg. Durch den Methoden-Mix können sowohl genaue Aussagen über Strukturdaten (Infrastrukturdaten, regionale Besonderheiten, Personal, Ausstattung, Angebot, Zielgruppen etc.) als auch exemplarisch Aussagen über den genauen Ablauf und das jeweilige Angebot einzelner Einrichtungen getroffen werden. Unterschiede und Gemeinsamkeiten bezüglich des Angebotes und der BesucherInnen der jeweiligen Einrichtungen werden gut herausgearbeitet und es ist somit eine differenziertere Aussage über Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit möglich. Ebenso liegen Daten zur Zielgruppe bzw. den BesucherInnen der Einrichtungen vor, so werden z.B. der Übergang von Schule in den Beruf oder Arbeitslosigkeit thematisiert und darauf aufbauend, ob und wie die einzelnen Einrichtungen darauf reagieren. Der qualitative Teil dieser Untersuchung liefert somit unterstützende Informationen zu ausgesuchten Themenbereichen und

ergänzt den quantitativen Teil, zudem bietet sich hier die Möglichkeit, eher explorativ vorzugehen und so auf Neuerungen und Auffälligkeiten zu stoßen.⁶⁷

11.3.2 Berichtswesen zur Offenen Kinder- und Jugendarbeit im Rahmen des „Wirksamkeitsdialogs“ in NRW

Das Land Nordrhein-Westfalen hat vor einigen Jahren einen Wirksamkeitsdialog in der Kinder- und Jugendhilfe in vier Bereichen (Jugendkulturarbeit, Jugendsozialarbeit, Jugendverbandsarbeit auf Landesebene und Offene Kinder- und Jugendarbeit auch auf kommunaler Ebene) durchgeführt. Mit diesem Verfahren soll die Mittelvergabe in der Kinder- und Jugendförderung des Landes geknüpft werden an überprüfbare Effekte der Förderung. Für die Leistungsempfänger ermöglicht dieser „Wirksamkeitsdialog“ eine bessere Einschätzung der Wirkungen und der Qualität ihrer Arbeit. Da im Rahmen dieses Wirksamkeitsdialogs Daten erhoben worden sind, die über die von der Kinder- und Jugendhilfestatistik geforderten Erhebungen hinausgehen, soll im Folgenden am Beispiel des Wirksamkeitsdialogs in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit geprüft werden, welche Möglichkeiten dieses Verfahren für eine Bildungsberichterstattung in der Kinder- und Jugendarbeit eröffnet und wo die Grenzen für eine Berichterstattung auf der Grundlage dieser Daten liegen.

Da bei pädagogischen Interaktionen und Prozessen angesichts des komplexen Gefüges vieler Kontextfaktoren keine kausalen Beziehungen zwischen Ursachen und Wirkungen hergestellt werden können, liegt im Wirksamkeitsdialog zur Offenen Kinder- und Jugendarbeit der Fokus bei der Datenerhebung nicht auf den Wirkungen der pädagogischen Arbeit, sondern auf der Ermittlung von Strukturdaten (vgl. Liebig 2002: 10f.). Aussagen über Wirkungen pädagogischer Arbeit sind nur indirekt über Strukturen und über einheitlich beschreibbare Ereignisse möglich. Im Wirksamkeitsdialog sollen deshalb Effekte der Landesförderung bezüglich Strukturen, Konzepten, Arbeitsansätzen und Projekten beschrieben werden (vgl. Deinet 2000).

In einer landesweit agierenden und koordinierenden Arbeitsgruppe zum Wirksamkeitsdialog, an der öffentliche und freie Träger auf örtlicher und überörtlicher Ebene, die Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik und eine Arbeitsgruppe der Universität Siegen beteiligt waren, bildeten sich mit Beginn des Wirksamkeitsdialogs zwei unterschiedliche Bereiche des Berichtswesens: ein qualitativer und ein quantitativer Zugang. Das quantitative Berichtswesen wurde von der Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik bearbeitet. Die Trennung in diese beiden Bereiche fand weniger aus inhaltlichen Gesichtspunkten statt, sondern folgt eher pragmatischen Überlegungen.

Die Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik der Universität Dortmund entwickelte von Mai 2000 bis Dezember 2001 einen Fragebogen zur Erhebung von Strukturdaten in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Dazu sind zunächst Recherchen und Analysen vor Ort durchgeführt und ausgewertet, ein vorläufiger Fragebogen erarbeitet und getestet sowie auf dieser Basis das Erhebungskonzept und der Fragebogen erstellt worden. Als mögliche Informations-

67 Zum Beispiel eine Kooperation mit Schulen bezüglich Hilfestellungen beim Übergang in den Beruf.

quellen zur Offenen Kinder- und Jugendarbeit hat die Arbeitsgruppe formalisierte und nicht-formalisierte Quellen auf kommunaler Ebene benannt:

- (1) Daten aus dem kommunalen Rechnungswesen, Controllingssystemen und Kontenauszüge,
- (2) Analysen auf der Grundlage von Erhebungen,
- (3) (Verwendungs-)Nachweise,
- (4) Geschäfts- und Rechenschaftsberichte, Verbandsstatistiken,
- (5) Ergebnisse von Beobachtungen und Kommunikationsprozessen und
- (6) Forschungsergebnisse.

Der Formalisierungsgrad und damit auch die Möglichkeit der Übertragung und Vergleichbarkeit sind bei den ersten drei Informationsquellen hoch, die anderen Quellen sind weniger bzw. nicht formalisiert.

Für die Befragung sind folgende Beobachtungsdimensionen gewählt worden (vgl. Liebig 2002: 29): Personal, Angebote, Finanzen, BesucherInnen. Der Schwerpunkt der Befragung lag bei Angeboten und Personal, auch zu den Finanzen wurden Ausgaben und Einnahmen nach Trägerschaft und Ausgabenbereichen bzw. Aktivitäten differenziert erhoben.

Bei den BesucherInnen wurde zwischen „Normalbetrieb“ und „Veranstaltungen“ der Offenen Kinder- und Jugendarbeit differenziert. Beim „Normalbetrieb“ (Jugendhäuser, Spielmobile, Abenteuer Spielplätze) wurde nach der geschätzten Gesamtzahl der BesucherInnen gefragt, differenziert in regelmäßig und unregelmäßig Anwesende. Bei den regelmäßig anwesenden BesucherInnen wurde die geschätzte Zahl von BesucherInnen mit Migrationshintergrund erfragt und die Verteilung nach Altersgruppen und nach Geschlecht geschätzt; bei den „Veranstaltungen“ wurde nur nach der geschätzten Gesamtzahl der BesucherInnen gefragt.

Befragt worden sind alle Jugendämter des Landes Nordrhein-Westfalen. Bei der ersten Erhebung, durchgeführt in der ersten Hälfte des Jahres 2002 mit Blick auf das Jahr 2001, war davon auszugehen, dass die Zuverlässigkeit bzw. Qualität der Daten nicht allzu hoch sein dürfte, da angesichts unterschiedlicher Bedingungen in den Jugendämtern und unterschiedlich weit entwickelter Formen des Berichtswesens Angaben teilweise auch auf Schätzungen beruhen. Mit der zunehmenden Bekanntheit des Instruments und dem allmählichen Aufbau einer Berichtskultur wird jedoch angenommen, dass sich auch die Datenqualität verbessert (vgl. Liebig 2002: 36f.). Geplant sind im Rahmen des Wirksamkeitsdialogs jährliche Vollerhebungen sowie zusätzliche Sondererhebungen (Sekundäranalysen und Einzelerhebungen).

Die qualitative Seite des Wirksamkeitsdialogs der Offenen Kinder- und Jugendarbeit wurde von einer Arbeitsgruppe der Universität Siegen (Projektgruppe WANJA) übernommen (vgl. Stötzel/Appel/Schumann 2002). Auch hier wurde ein zweijähriger Modellversuch durchgeführt mit dem Ziel, Wege und Verfahren der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit zu entwickeln (vgl. Projektgruppe WANJA 2000: 10). Die Datengrundlage bildeten alle während dieser Erprobungsphase von den Modellstädten- und -kreisen eingereichten Dokumente und Materialien (z.B. Beschlüsse der Jugendhilfeausschüsse, Jahresgesamtberichte der Jugendförderung, Dokumente zu strukturellen Veränderungsprozessen in den Verwaltun-

gen etc.), eine sog. Verfahrensstandardabfrage, die im Sommer 2000 von der landesweiten Arbeitsstelle durchgeführt wurde und zum Ziel hatte, Impulse für die Entwicklung des örtlichen Wirksamkeitsdialogs zu liefern, zwei Fortbildungsveranstaltungen auf Landesebene, um ein Selbstevaluationskonzept zu erproben, sowie eine Expertenbefragung in acht Modellstädten.

Eine kontinuierliche Selbstevaluation in den einzelnen Einrichtungen sollte zur Qualitätssicherung und -entwicklung in den einzelnen Einrichtungen beitragen. Für die Selbstevaluation wurde eine Checkliste mit den wichtigsten thematisch-konzeptionellen Schwerpunkten, die sich aus dem Handlungsfeld der Offenen Kinder- und Jugendarbeit ergeben, entwickelt. Dieses Evaluationsinstrumentarium bietet zum einen die Möglichkeit einer ergebnisorientierten Überprüfung der Handlungspraxis, zum anderen besteht dadurch auch die Möglichkeit zur Weiterentwicklung der fachlichen Qualität der Arbeit. Die für die Checklisten entwickelten Indikatoren sind sowohl geeignet für eine Selbstevaluation aus Sicht der MitarbeiterInnen der Einrichtungen als auch für eine Selbstevaluation aus der NutzerInnenperspektive. Es wurden verschiedene Berichtsbögen entwickelt, die sich auf unterschiedliche Aspekte der Struktur und Arbeit in den Einrichtungen beziehen. Die Berichterstattung schließt die Themen Einrichtungsqualität, Programmqualität und Maßnahmenqualität mit ein. Es wurden sowohl „harte Daten“ (z.B. sozialräumliche Struktur, Umfeldbedingungen, Besucherstruktur, Besucherzahlen) als auch „weiche Daten“ (z.B. Ausstattungsqualität, Verfahrensqualität, Ergebnisqualität) erfasst (vgl. Projektgruppe WANJA 2000: 280). Ziel dieses Wirksamkeitsdialoges ist zum einen die Überprüfung des Mitteleinsatzes und zum anderen die Gewährleistung einer systematischen Qualitätssicherung (vgl. MFJFG 2003: 11f.). Somit können einrichtungsbezogenen Aussagen zur Struktur und Qualität der Arbeit getroffen werden.

Einschätzung der Daten: Mit der quantitativen Erhebung im Rahmen des Wirksamkeitsdialogs in Nordrhein-Westfalen wurden auf relativ differenzierte Weise Strukturdaten zur Offenen Kinder- und Jugendarbeit gewonnen, Daten über die Nutzerinnen und Nutzer der Angebote der Offenen Kinder- und Jugendarbeit dagegen nur wenig differenziert. Wirkungen und Effekte der Offenen Kinder- und Jugendarbeit auf die objektiven Lebensbedingungen und subjektiven Lebenschancen der Besucher- und NutzerInnen bleiben unberücksichtigt. Damit sind auf dieser Datenbasis Aussagen über die Wirksamkeit der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und damit auch über Bildungsbedeutsamkeit und -relevanz der Offenen Kinder- und Jugendarbeit auf der Strukturebene möglich, auf der Ebene der Nutzerinnen und Nutzer dagegen nur eingeschränkt.

Der im Rahmen der qualitativen Erhebung entwickelte Qualitätsbericht hingegen ermöglicht eine Einschätzung der Qualität der Arbeit und der Struktur der Einrichtung aus der Perspektive der MitarbeiterInnen und auch der NutzerInnen. Für die Aussagekraft der Berichterstattung ist es jedoch unabdingbar, die einzelnen Einrichtungen zur Teilnahme zu verpflichten.

11.3.3 Fazit

Die beiden dargestellten Beispiele bieten einen exemplarischen Einblick in unterschiedliche Arten der Berichterstattung von Offener Kinder- und Jugendarbeit auf Landesebene. Während die Studie zur Topographie in Baden-Württemberg eine einmalige Datenerfassung darstellt, findet die Datenerhebung im Rahmen des Wirksamkeitsdialogs jährlich statt. Über die Art und die Ziele der Berichterstattung zur Offenen Kinder- und Jugendarbeit kann zusammenfassend gesagt werden, dass beide Berichte im Kern ähnliche Informationen zur Verfügung stellen, d.h. zum einen Strukturdaten zur Offenen Kinder- und Jugendarbeit liefern und zum anderen einrichtungsspezifische qualitative Informationen über die Arbeit und die Qualität der Arbeit bieten, die Berichterstattung somit einen Blick auf die Struktur- und Akteursebene eröffnet. Allein die Herangehensweise ist bei der baden-württembergischen Studie und im nordrhein-westfälischen Wirksamkeitsdialog unterschiedlich.

Da bei der Berichterstattung von Bildungsprozessen nicht nur Strukturen und die Institutionen selbst berücksichtigt werden sollten, sondern in gleichem Maß auch die einzelnen Akteure, ist es von Bedeutung, ebenso den Blickwinkel und die Meinungen der Kinder und Jugendlichen selbst stärker in die Berichterstattung mit einzubeziehen. Zu denken ist hier an eine Besuchs- bzw. Nutzerbefragung als ein Instrument für die Datengewinnung. Während im Rahmen des Wirksamkeitsdialogs in NRW gesondert auch BesucherInnen- bzw. NutzerInnenbefragungen realisiert werden, um die Akteursperspektive zu erweitern, wurden solche Befragungen in Baden-Württemberg nicht durchgeführt. Gerade für eine Berichterstattung über Bildungsprozesse und die Qualität der Arbeit in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit sind jedoch Sichtweisen, Einstellungen und Beurteilungen der Arbeit aus unterschiedlichen Perspektiven und nicht nur die Einschätzungen der MitarbeiterInnen der Einrichtungen relevant.

Lückenhaft bleibt bei beiden Beispielen jedoch die Perspektive der „Nicht-NutzerInnen“, d.h. derjenigen Kinder und Jugendlichen, die Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit nicht besuchen. Für eine umfassende, aussagekräftige Berichterstattung könnten die Gründe des Fernbleibens bestimmter Gruppen von Kindern und Jugendlichen von Interesse sein und wichtige Anregungen geben, die aufgegriffen werden müssten, um auch diese Gruppen zu erreichen.

11.4 Jugendverbandsarbeit

In den Jugendverbänden gibt es bisher wenig Daten über Beteiligung und Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen. Dies liegt zum einen an der gesetzlichen Grundlage, die für den Bereich der Jugendarbeit bei der Datenerhebung für die amtliche Kinder- und Jugendhilfestatistik nur jene Bereiche und Maßnahmen einbezieht, die aus Mitteln des Kinder- und Jugendplans öffentlich gefördert werden (vgl. Kap. 11.1). Auch Datenerhebungen seitens der Verbände sind relativ unübersichtlich und bisher kaum vergleichbar bzw. aggregierbar. Im Folgenden wird zunächst über die Datenlage in Jugendverbänden auf der Grundlage von drei Expertisen berichtet; dabei werden auch Vorschläge für und Erwartungen an eine Bildungsberichterstattung aus verbandlicher Sicht

zusammengestellt (vgl. Corsa 2003; Hoffmann/Hoffmeier 2003; Voigts/Bingel 2003) (11.4.1). Eine besondere Bildungsfunktion und -aufgabe hat die Jugendarbeit, und dabei insbesondere verbandliche Jugendarbeit, bei der Fortbildung ehrenamtlich tätiger Jugendlicher und junger Erwachsener. Für JugendleiterInnen gibt es seit 1999 neu eingeführt eine Karte, auf der diese ehrenamtliche Arbeit bestätigt wird und die zahlreiche Vergünstigungen bei kommunalen Einrichtungen gewährt. Am Beispiel dieser JugendleiterInnenCard (Juleica) werden Möglichkeiten und Grenzen der Datengewinnung diskutiert (11.4.2). Daran anschließend werden einzelne, in ihren Aussagen begrenzte Daten zur Nutzung von Jugendverbandsarbeit präsentiert, um danach eine konsequent subjektorientierte Perspektive vorzustellen, in der gefragt wird, wie Jugendliche in Jugendverbänden ihre eigenen Bildungsprozesse autonom und selbstbestimmt gestalten. Diese Perspektive führt zu der Frage, wie diese subjektive Perspektive in eine Bildungsberichterstattung integriert werden kann, welches Wissen darüber erforderlich ist, um in geeigneter Form berichten zu können, und mit welchen Methoden dieses Wissen gewonnen werden kann (11.4.3).

11.4.1 Datenlage in den Jugendverbänden

Die Datenlage in den Jugendverbänden zu Angeboten und Leistungen der Verbände und zu den Akteuren in den Verbänden (Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene als Mitglieder, und ehrenamtlich Tätigen) ist dürftig. Zu diesem Ergebnis kommen Expertisen zur Datenlage in der Jugendverbandsarbeit (vgl. Corsa 2003; Hoffmann/Hoffmeier 2003; Voigts/Bingel 2003): „Die Datenlage zur Bildungsarbeit von Jugendverbänden ist nicht sehr differenziert. Wichtigstes Datenmaterial ist derzeit sicherlich die amtliche Kinder- und Jugendhilfestatistik, die aber diesen Themenbereich auch nur ungenügend streift. Hinzu kommen verschiedene Mitgliederbefragungen der Jugendverbände, Erkenntnisse aus einzelnen Berichten oder Studien“ (Voigts/Bingel 2003: 1). Für den Bund der Deutschen Katholischen Jugend (BDKJ) schreiben Hoffmann/Hoffmeier: „Die verfügbare Datenlage über die in Kinder- und Jugendverbänden im BDKJ handelnden Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen, über die Anzahl ihrer Aktivitäten von der Kommune bis zum bundesweiten Agieren und über die Finanzierungskonzepte auf den verschiedenen verbandlichen Ebenen ist gering. Erst seit wenigen Jahren wird der Bedarf an solchen sozialstatistischen Daten als Quelle der politikleitenden Berichterstattung in der Kinder- und Jugendhilfe als Anforderung an ihre Selbstdarstellung erkannt. Systeme, diesen Informationsbedarf zukünftig zu erfüllen, sind allerorten in der Entwicklung begriffen, stehen aber bislang nicht zur ‚schnellen‘ Informationserhebung zur Verfügung“ (Hoffmann/Hoffmeier 2003: 105).

Dass es in den Jugendverbänden kaum verfügbare Daten über die Arbeit der Verbände gibt, hat mehrere Gründe. Ein struktureller Grund besteht darin, so Hoffmann/Hoffmeier, dass in „Kinder- und Jugendverbänden (...) viele, jeweils selbständig agierende Einheiten in Kommunen, Diözesen etc. existieren, für die keine ‚Meldepflicht‘ zu einer übergeordneten Bundesebene besteht. Nur zwei der Mitgliedsverbände im BDKJ verfügen über eine zentrale Mitgliederverwaltung. Alle anderen Verbände verwalten das Mitgliederwesen in den Diözesen“

(ebd.: 105). Einen anderen Grund sehen sie darin, dass die Arbeit im Verband vorwiegend ehrenamtlich geleistet wird.

Ähnlich auch Voigts/Bingel (2003): „Zur Jugendverbandsarbeit gibt es so gut wie kein differenziertes systematisches quantitatives Zahlenmaterial; Ergebnisse sind auf Grund der Heterogenität der Träger, Angebote und Strukturen (Beispiel: Was ist genau ein Mitglied?) schwer zu erheben, aber für die politische Debatte und Weiterentwicklung ausgesprochen wichtig“ (ebd. 2003: 92).

Diese schlechte Datenlage zu Angeboten, Personal und zur Nutzung der Angebote teilt die Jugendverbandsarbeit mit der Jugendarbeit generell. Wie bereits mehrfach geschildert, liegt ein Grund in den Regelungen und Verfahren der Kinder- und Jugendhilfestatistik. In Bezug auf Bildungsprozesse in der Jugendarbeit gelten die generellen Probleme ihrer Messbarkeit; sie verschärfen sich dadurch, dass Prozesse non-formaler Bildung in teilweise gering formalisierten Institutionen verlaufen. In der Jugendverbandsarbeit kommt hinzu, dass auf Grund der Nähe zur Lebenswelt der Adressaten eine systematische, überregionale und einheitliche Erhebung vergleichbarer Daten bei insgesamt über 70 Jugendverbänden schwierig ist.

Zur Datenlage in Jugendverbänden resümieren Voigts/Bingel: „Die unzureichende Datenlage zur Jugendverbandsarbeit lässt sich zum einen als Versäumnis begreifen, das noch eingeholt werden muss. Zum anderen ist es nur konsequent, dass ein Feld, das derart mit der Lebenspraxis der Individuen verwoben ist und sich flexibel auf die jeweiligen Gestaltungs- und Bildungsbedürfnisse ihrer Nutzerinnen und Nutzer orientieren will, in solcher Weise heterogen verfasst und kaum in Statistiken einzufangen ist“ (Voigts/Bingel 2003: 93). Dennoch liegen zur Jugendverbandsarbeit Daten vor, die allerdings „bislang von der Jugendforschung nicht ausreichend zusammengeführt und aufgearbeitet werden. In Kommunen, Ländern sowie im Bund liegen aus den jeweiligen Kinder- und Jugendplänen Verwendungsnachweise vor, die detaillierte Zahlen über Teilnehmerinnen und Teilnehmer, deren Alter sowie über die Ziele und Inhalte der durchgeführten Maßnahmen enthalten. Diese lassen Rückschlüsse auf Schulbildungen und den sozialen Kontext (Migrationshintergrund, benachteiligte Jugendliche etc.) zu. Eine bundesweite Bildungsberichterstattung wird insofern kaum bundesweit gültige Zahlen für die außerschulische Bildung in Kinder- und Jugendverbänden des BDKJ präsentieren können. Hingegen wird es auf Grund exemplarischer Betrachtung und Studien möglich sein, die Bedeutung außerschulischer Bildung im Kinder- und Jugendverband für das demokratische Gemeinwesen in der Zivilgesellschaft herauszustellen und von anderen Leistungen der Jugendhilfe zu unterscheiden“ (Hoffmann/Hoffmeier 2003: 106).

Über Adressatinnen und Adressaten der Jugendverbandsarbeit liegen so gut wie keine Kenntnisse vor (vgl. Corsa 2003: 146). Corsa geht von einem Zusammenhang zwischen Zielgruppen und Angebotsformen der Jugendverbände aus: „Kinder und Jugendliche aus einem familiären Umfeld, das die Entwicklung der jungen Menschen fördert und Bildungsprozesse aktiv unterstützt, sind tendenziell für Kinder- und Jugendgruppen leichter anzusprechen, junge Menschen aus sozial prekären Verhältnissen und mit anderen Benachteiligungen finden sich eher in offenen Angeboten, projektorientierten Maßnahmen. Wobei daraus keine generalisierende Aussage ableitbar ist, denn je nach Zusammenset-

zung der Bevölkerung im jeweiligen Quartier, je nach Setting stimmen diese Zuschreibungen nicht mehr“ (ebd.: 146).

Die Jugendverbandsarbeit ermöglicht Bildungsprozesse für Kinder und Jugendliche in vielfältigen Angeboten und Bereichen. Neben den regelmäßigen Gruppenangeboten, Reisen und (internationalen) Bildungsmaßnahmen und Projekten (vgl. ebd.: 143) stellen die geplanten und institutionalisierten Bildungsangebote der Jugendverbände für ihre ehrenamtlich tätigen Mitglieder einen besonders wichtigen Bereich non-formaler Bildung dar. Dazu Corsa: „Eine *Hauptzielgruppe* von *spezifischen Bildungsmaßnahmen* sind ehrenamtlich tätige junge Menschen. Der Altersschwerpunkt liegt dabei zwischen 15 und 18 Jahren. Das sind tendenziell die (Hoch-)Engagierten, deren sozialer Status gehoben ist (Juleica/Jugendgruppenleiterschulungen, politische Jugendbildungsmaßnahmen)“ (ebd.: 146).

Wegen dieser besonderen Angebotsform und der besonderen Bedeutung der Bildungsangebote für ehrenamtlich tätige Jugendliche wird, unabhängig von den Jugendverbänden, im Abschnitt 11.5 ein kurzer Überblick über die Struktur und die Datenlage zu Jugendbildungsstätten gegeben. Zuvor soll eine weitere Möglichkeit der Datengewinnung in der (verbandlichen) Jugendarbeit am Beispiel der seit 1999 eingeführten JugendleiterInnenCard (Juleica) vorgestellt werden.

11.4.2 Möglichkeiten und Grenzen der Erhebung und Auswertung von Daten zur Ehrenamtlichkeit: Juleica

Während bezogen auf die Voll- und Teilzeittätigen, aber auch für die auf Honorarbasis arbeitenden MitarbeiterInnen in der Kinder- und Jugendarbeit mit der Erhebung zu den Einrichtungen und tätigen Personen im Rahmen der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik zumindest statistische Grunddaten seit den 1970er- bzw. regelmäßig seit Anfang der 1980er-Jahre zur Verfügung stehen (vgl. Rauschenbach/Schilling 1997b: 145ff.), liegen für die Ehrenamtlichen/Freiwilligen in der Kinder- und Jugendarbeit keine vergleichbaren Informationen vor. Zumindest für die Jugendverbandsarbeit fehlen somit Angaben für eine der zentralen Mitarbeitergruppen (vgl. Dux 1999). Die weitestgehenden Ansatzpunkte könnte hier der vom BMFSFJ in Auftrag gegebene Freiwilligen-survey bieten, der allerdings bisher noch nicht speziell für das Thema ehrenamtliches Engagement in Jugendverbänden ausgewertet worden ist und in einer möglichen zweiten Erhebung an einigen Punkten differenziertere Fragen beinhalten müsste. Für erste bundesweite Hinweise kann auf einen Datensatz zurückgegriffen werden, der mit der bundesweiten Einführung der JugendleiterInnenCard (Juleica) zum April 1999 durch eine Vereinbarung der Arbeitsgemeinschaft der Obersten Landesjugendbehörden vom November 1998 (vgl. auch www.juleica.net sowie www.dbjr.de) entstanden ist. Hier könnten sich für die Jugendverbandsarbeit Möglichkeiten der Erhöhung des empirischen Wissens über ehrenamtliches Engagement in der Jugendarbeit eröffnen (vgl. exemplarisch Rauschenbach 2003).

Die zur Verfügung stehenden Daten können aus den notwendigen Angaben für die Beantragung einer Juleica generiert werden. Auf dem Antragsformular müssen seitens der potenziellen Juleica-BesitzerInnen Angaben zur eigenen

Person (Name, Alter, Geschlecht, Adresse) sowie des Träger gemacht werden. Der Träger bzw. die ausstellende Behörde muss – damit der Antrag von der Produktionsfirma für die Juleicas bearbeitet wird – den Antrag mit Stempel/Unterschrift versehen sowie die Gültigkeit der Juleica angeben (max. 3 Jahre). Im Einzelnen sind auf dieser Grundlage für statistische Auswertungen Angaben verfügbar

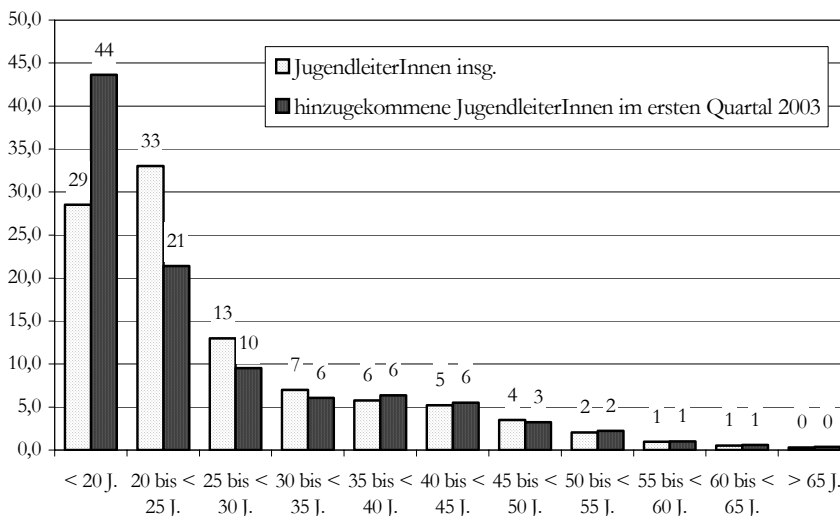
- zu Alter und Geschlecht,
- zum Wohnort bzw. zur regionalen Zuordnung der Juleica-InhaberInnen sowie
- zum Träger, bei dem der Ehrenamtliche regelmäßig tätig ist.

Tab. 11.4: Anzahl der ausgestellten Juleicas (Deutschland; Stand März 2003; Angaben in Quartalen seit II. Quartal 1999)

Zeitraum	Ausgestellte Juleicas pro Quartal	Bislang ausgestellte Juleicas insgesamt	Entwicklung im Vergleich zum vorherigen Quartal (in%)	Index-Entwicklung (I/00 = 100)
II/99	424	424	/	3
III/99	2.111	2.535	497,9	20
IV/99	3.164	5.699	124,8	45
I/00	7.023	12.722	123,2	100
II/00	11.738	24.460	92,3	192
III/00	11.979	36.439	49,0	286
IV/00	7.181	43.620	19,7	343
I/01	9.352	52.972	21,4	416
II/01	11.199	64.171	21,1	504
III/01	12.684	76.855	19,8	604
IV/01	5.315	82.170	6,9	646
I/02	6.881	89.051	8,4	700
II/02	12.893	101.944	14,5	801
III/02	7.801	109.745	7,7	863
IV/02	4.994	114.739	4,6	902
I/03	7.763	122.502	6,8	963

Quelle: Datenbank des Deutschen Bundesjugendrings zu den JugendleiterInnen mit einer Juleica; zusammengestellt und berechnet von der Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

Abb. 11.2: Ausgegebene Juleicas nach Alter der JugendleiterInnen (Deutschland; Stand März 2003; Angaben für das I. Quartal 2003 sowie für die Grundgesamtheit; Angaben in% von insgesamt)



Quelle: Datenbank des Deutschen Bundesjugendrings zu den JugendleiterInnen mit einer Juleica; zusammengestellt und berechnet von der Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

Da diese Angaben im Rahmen des Antragsverfahrens bundesweit einheitlich abgefragt werden und es sich zudem auch nur um Informationen handelt, die auch für die Ausstellung einer Juleica notwendig sind, ist mit der Nutzung der Angaben für statistische Analysen kein Mehraufwand auf Seiten der AntragstellerInnen sowie der entsprechenden Träger der Jugendarbeit verbunden. Darüber hinaus können diese Daten insofern als zuverlässig bewertet werden, da Anträge von der Produktionsfirma nicht bearbeitet werden, sofern Angaben fehlen bzw. offensichtlich falsch sind oder aber Unterschrift und Stempel des Trägers bzw. der ausstellenden Behörde nicht vorhanden sind. Ein weiterer Hinweis auf die Zuverlässigkeit der Angaben kann ferner aus der Tatsache abgeleitet werden, dass auf Grund der formalen Regelungen nur vereinzelt unvollständige Angaben zu den Anträgen vorliegen (vgl. Tab. 11.5).

Tab. 11.5: Fehlende Angaben im Rahmen der Beantragung einer Juleica

	Angaben fehlen in weniger als 0,1% der Anträge	Angaben fehlen in weniger als 0,2% der Anträge
Alter	–	X
Geschlecht	X	–
Wohnort	–	X
Träger	X	–
Gültigkeit	X	–

Quelle: Datenbank des Deutschen Bundesjugendrings zu den JugendleiterInnenCards; eigene Berechnungen

Gleichwohl sich über das Antragsverfahren zur Juleica Möglichkeiten eröffnen, Informationen über Ehrenamtliche in der Jugendarbeit auszuwerten und zu analysieren, die bislang allenfalls im Rahmen von aufwändigen empirischen Studien nur vereinzelt und nicht flächendeckend zur Verfügung stehen, so sind mit der Bearbeitung dieser Datenquelle dennoch Schwierigkeiten verbunden. So muss an dieser Stelle das Problem der Unterscheidung zwischen ausgestellten Juleicas und den BesitzerInnen einer Juleica sowie der Begrenztheit der zur Verfügung stehenden Informationen angesprochen werden:

- Im Rahmen der Auswertungen muss unterschieden werden zwischen den ausgestellten Juleicas und den BesitzerInnen einer gültigen JugendleiterInnenCard. Die Differenz zwischen diesen Grundgesamtheiten resultiert aus der begrenzten Gültigkeit einer Juleica von maximal drei Jahren. War diese Unterscheidung bei den bisherigen Analysen zu den im April 1999 erstmalig ausgegebenen Juleicas noch von einer eher untergeordneten Bedeutung, so muss spätestens seit dem Frühjahr 2003 eine entsprechende Unterscheidung getroffen werden. Über die Datenbank des Deutschen Bundesjugendrings werden bis März 2003 122.502 ausgestellte Juleicas ausgewiesen; gleichzeitig beträgt die Anzahl der BesitzerInnen einer gültigen Juleica nur 102.062. Somit sind im März 2003 insgesamt 16,7% aller seit April 1999 ausgestellten Juleicas nicht mehr gültig.
- Die zweite hier zu benennende Schwäche bei der Erfassung der Juleica ist gleichzeitig auch eine ihrer Stärken. Bislang beschränken sich die zur Verfügung stehenden Informationen neben der Gesamtzahl der ausgestellten Juleicas bzw. der InhaberInnen einer Juleica auf das Alter, das Geschlecht, die Möglichkeit der regionalen Zuordnung sowie auf die Angabe des Trägers. Auf der einen Seite wird durch diese Beschränkung auf die für die Antragsbearbeitung notwendigen Informationen ein hohes Maß an Akzeptanz und Qualität der Datenquelle erreicht. Auf der anderen Seite jedoch bleiben hiermit Möglichkeiten zusätzlicher Informationen ungenutzt, die sowohl aus Sicht von Jugendpolitik als auch aus der Perspektive von Jugend(hilfe-)forschung weitere Erkenntnisse liefern könnten. So wäre es im Rahmen einer Erweiterung der bisher vorhandenen Informationsgrundlage über die Ehrenamtlichen in JugendleiterInnenfunktion wünschenswert, bezogen auf die einzelnen Personen zusätzliche Daten zu erheben, etwa zum familiären Hintergrund, zur Ausbildung sowie zum beruflichen Kontext.
- Eine weitere Einschränkung betrifft die Vergleichbarkeit der qualitativen Ansprüche und Voraussetzungen für den Erwerb einer Juleica. In den einzelnen Bundesländern sind die Voraussetzungen für die Vergabe einer Juleica sehr unterschiedlich. Dadurch wird es auch über die Juleica nicht möglich, ein Gesamtbild über die Zahl oder den Anteil Ehrenamtlicher in der Jugendverbandsarbeit zu erzeugen, wiewohl auch qualitative Aspekte wenig zugänglich sind.

11.4.3 Nutzung verbandlicher Jugendarbeit

Versucht man trotz der problematischen Datenlage zur Nutzung verbandlicher Jugendarbeit empirische Aussagen zu treffen, so kann man neben kleineren regionalen Studien noch am ehesten auf Ergebnisse von Jugendstudien und

deren Aussagen zur Aktivität bzw. Mitgliedschaft in Vereinen und Verbänden zurückgreifen. Ein Problem besteht allerdings darin, dass eine Mitgliedschaft bzw. Aktivität in Vereinen, Verbänden und Initiativen nicht immer eindeutig der Jugendverbandsarbeit zuzurechnen ist. Jugendverbände können vereinfacht in vier Bereiche eingeteilt werden: Eher fach- und sachbezogene Verbände sind erstens Freizeit-, Sport- und Naturschutzverbände (wie z.B. die Sportjugend, die Landjugend oder auch die BUND-Jugend) und zweitens Hilfsorganisationen (wie z.B. die DLRG-Jugend, freiwillige Jugendfeuerwehr). Weltanschaulich orientierte Verbände sind drittens politische Interessensverbände (wie z.B. SJD-die Falken oder die DGB-Jugend) und viertens die konfessionellen Verbände (wie den BDKJ, die evangelische Jugend, die CVJM oder auch die kirchlich gebundenen Pfadfinder) (vgl. Düx 2000: 102).

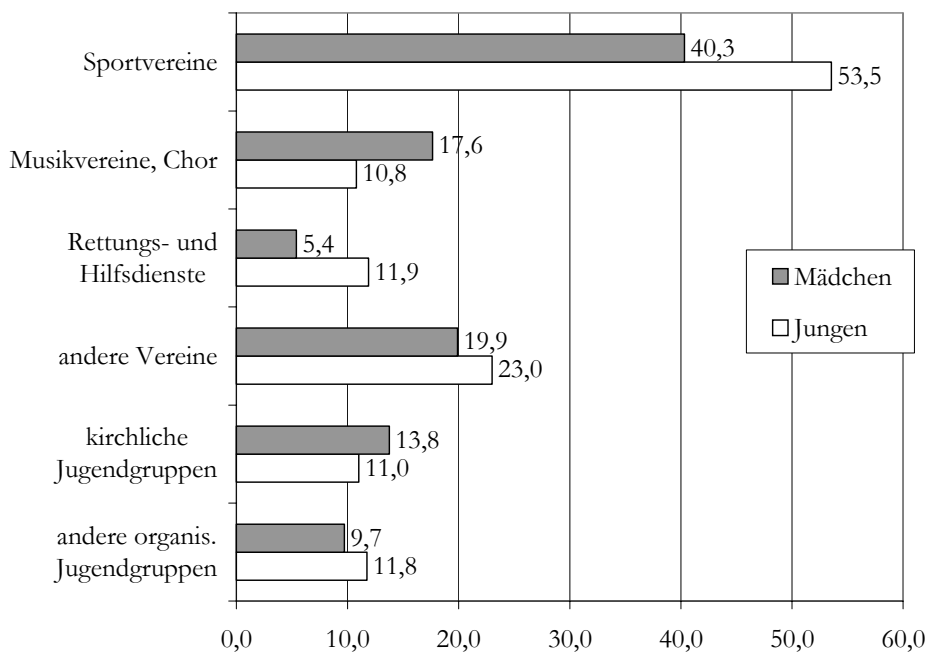
In dieser politischen oder religiösen bzw. fachlichen Ausrichtung zeigt sich das Problem der schwierigen Abgrenzung verbandlicher Jugendarbeit von anderen gesellschaftlichen Aktivitäten im Rahmen einer Organisation. Nicht jedes Training, nicht jede Parteimitgliedschaft einer jungen Frau, eines jungen Mannes ist als Aktivität der Jugendverbandsarbeit zu bezeichnen. Daher können Angaben über Mitgliedschaften/Aktivitäten in Vereinen und Jugendgruppen nur Anhaltspunkte für die Nutzung von Jugendverbandsarbeit darstellen, gerade wenn sie auf aggregierter Basis erhoben werden.

So haben zum Beispiel im zweiten DJI-Jugendsurvey etwa 6% der Befragten eine Mitgliedschaft in einem Jugendverband und etwa 7% eine Mitgliedschaft in einem kirchlichen Verein/Verband angegeben. 11% waren Mitglied in „sonstigen geselligen Vereinigungen“ (vgl. Gaiser/de Rijke 2000: 285). Die gewählten Begrifflichkeiten treffen die Blickrichtung auf Jugendverbände nur bedingt, so dass sich hinter diesen Zahlen sowohl Mehrfachnennungen als auch fehlende Angaben verbergen können.

Dieses Problem stellt sich auch für die im nationalen Teil der PISA-Erhebung untersuchten Aktivitäten außerhalb der Schule. Dennoch können zum Beispiel auf die Nutzung der kirchlichen Jugendarbeit durch die Befragten einige Hinweise gegeben werden. Insgesamt zeigt sich, dass kirchliche und andere Jugendgruppen – als eine typische Organisationsform der Jugendverbände – auch nach Abzug der Mehrfachnennungen doch immerhin für ein Fünftel der Jugendlichen der 9. Klasse eine aktuelle Freizeitaktivität darstellen (vgl. Abb. 11.3).

Dabei sind Mädchen stärker in den kirchlichen Jugendgruppen, Jungen eher in anderen Jugendgruppen und insbesondere auch in den Rettungs- und Hilfsdiensten vertreten, bei denen auch ein größerer Teil an Jugendverbandsaktivitäten zu vermuten ist. Detailliertere Analysen sind aber auch hier nicht möglich.

Abb. 11.3 Aktivitäten in Vereinen/Jugendgruppen (in %)



Quelle: Daten der PISA-Erhebung, $n = 30.604$ (gewichtet)

Diese Datenlage, die für eine Bildungsberichterstattung zunächst unbefriedigend ausfällt, muss bei näherer Betrachtung auch als Ausdruck eines grundlegend anderen Bildungsverständnisses in der Jugendverbandsarbeit gewertet werden, das kaum mit bisherigen formalisierten Berichtssystemen kompatibel ist. Im Folgenden wird versucht, ein Verständnis von Bildung in der Jugendverbandsarbeit zu skizzieren und darauf aufbauend Perspektiven für eine Bildungsberichterstattung zu entwickeln. Diese Perspektive für Bildung in der Jugendverbandsarbeit bezieht sich auf ein Forschungsprojekt zur „Realität und Reichweite von Jugendverbänden“ an der FU Berlin.⁶⁸ In Bezug auf leitende Hypothesen und erste Ergebnisse der explorativen Phase sowie erster biographischer Interviews dieses Projekts können folgende Thesen formuliert werden:

1. Jugendverbände stellen eine Bühne für Eigenaktivitäten von Jugendlichen bereit (Münchmeier im Expertengespräch am 17.07.2003);
2. Jugendverbände sind offene Bildungsräume;
3. Bildungsprozesse verlaufen als Koproduktionsprozesse zwischen Jugendlichen und Verband;
4. subjektive Perspektive betont biographische Bedeutung von Bildungsprozessen von Jugendlichen in Jugendverbänden;

⁶⁸ Zu diesem Thema wurde ein Expertengespräch mit den Verantwortlichen des Projekts, Richard Münchmeier und Katrin Fauser, am 17.7.2003 in Berlin durchgeführt.

5. Fragen nach Mitgliedschaft im Verband sind in diesem Sinne zu undifferenziert; Formen der Teilnahme an Angeboten und des Engagements sind fließend, Grenzen zwischen Teilnahme und ehrenamtlichem Engagement werden unscharf.

(1) In der Jugendverbandsarbeit ist, wie in der Jugendarbeit generell, ein weiter Bildungsbegriff leitend. Bildung wird verstanden und konzeptualisiert als offener Prozess, bei dem Kinder und Jugendliche selbst die Subjekte des Geschehens sind (vgl. auch zur Bildung in der Jugendarbeit Sturzenhecker 2002; Deinet 2003). Bildung wird als selbstbestimmte und eigenverantwortlich gestaltete Entwicklung der Individuen verstanden, Bildungsprozesse zeichnen sich durch Eigenaktivität, Selbstbestimmung und Selbstorganisation aus und erfolgen als individuelle Aneignungsprozesse. Bildung ist deshalb auf geeignete Gelegenheiten und Räume angewiesen (vgl. Kap. 2.1 und 10).

Jugendverbandsarbeit kann mit ihrem Verständnis von Jugendarbeit an die Tradition der Bildungsidee in der Moderne anknüpfen. Jugendverbände stellen Gelegenheitsstrukturen für Jugendliche dar, ihre Bildungsangebote sind deshalb gestaltungsoffen und bieten Raum und Anlässe für Eigenaktivitäten. Ein wesentlicher Aspekt von Bildung bzw. Zugang zu Bildungsprozessen in der Jugendverbandsarbeit ist dabei die Nutzung des Verbands und seiner Angebote durch die Jugendlichen. In einer subjektorientierten Perspektive richtet sich das Interesse auf die „Wechselbeziehungen zwischen den Nutzungsmotiven und Nutzungspraktiken von Jungen und Mädchen bzw. jungen Frauen und jungen Männern einerseits und den Angeboten und Intentionen von Jugendverbänden andererseits“ (Münchmeier/Fauser 2003: 2). Dabei werden Jugendliche „als Subjekte dieser Wechselbeziehungen begriffen und damit nicht nur als Adressaten, sondern als Akteure des Verbandes verstanden“ (ebd.).

(2) Jugendverbände stellen offene Räume für Bildung dar. Für die Frage nach Bildungsprozessen von Jugendlichen in der Jugendverbandsarbeit rücken feste Bildungsangebote der Verbände in den Hintergrund. Sie werden deshalb nicht überflüssig oder obsolet, sondern sind als Gelegenheitsstrukturen zu begreifen, die in unterschiedlichster Weise von Jugendlichen aufgegriffen und genutzt werden und somit Raum bieten für Aushandlungsprozesse zwischen Jugendlichen und Vertretern des Verbandes. Ohne diese Gelegenheitsstrukturen und ohne Aushandlungsprozesse über Vorstellungen und Erwartungen ist Bildung in diesem subjektiven Sinn als eigenbestimmter und selbstverantworteter Prozess nicht denkbar.

(3) In subjektiver Perspektive ist dabei die „Umnutzung“ des Verbandes und seiner Angebote von besonderem Interesse. Es geht bei der Frage nach Bildung in Jugendverbänden deshalb nicht darum, was Jugendverbände wollen und was sie Jugendlichen anbieten, sondern darum, was Jugendliche aus diesen Angeboten machen, welche Bedeutung sie ihnen zumessen, wie sie die Angebote definieren und in ihrem Sinne nutzen. In dieser Perspektive auf die subjektive Nutzung bzw. „Umnutzung“ des Verbandes, seiner Strukturen und Angebote, kann an das dargestellte und in dieser Konzeption leitende Bildungsverständnis angeknüpft werden, in dessen Mittelpunkt die Subjekte von Bildung stehen. In diesem Sinne sind auch Jugendverbände Koproduzenten von Bildung.

(4) Diese Koproduktionsprozesse von Bildung unterscheiden sich in den Graden der Identifikation der Jugendlichen mit dem Verband und des Engagements im Verband. Eigene Interessen und Ziele können verwirklicht werden in der autonomen Nutzung von Angeboten und bei einer hohen Identifikation mit den Vorstellungen und Zielen bei ehrenamtlich Tätigen. Die Unterscheidungen zwischen TeilnehmerInnen und ehrenamtlich Tätigen ist in dieser subjektiven Perspektive der Nutzung des Verbands wenig trennscharf. In der subjektiven Definition von Jugendlichen kann es durchaus sein, dass ein hohes Engagement im Verband nicht als ehrenamtliche Mitarbeit gesehen wird, sondern als autonome Aktivität im Sinne eigener Vorstellungen und Interessen.

Trotz dieser Sicht ist allerdings zu fragen, welche Personen die Angebote von Jugendverbänden nutzen und welche nicht bzw. welche Gruppen welche Angebote der Jugend- und der Jugendverbandsarbeit nutzen. Anders formuliert: Die Frage, welche Jugendlichen die verbandliche Jugendarbeit erreicht und welche nicht, bleibt trotz dieser Sichtweise aktuell. In einem Bildungsbericht ist gerade die sozialstrukturelle Zusammensetzung der TeilnehmerInnen bzw. NutzerInnen von hoher Bedeutung, da es dabei immer auch um Zugang zu Bildungsangeboten und damit Fragen von Inklusion und Exklusion geht. Da davon auszugehen ist, dass zwischen den Bildungsprozessen an non-formalen Bildungsorten und den Erfolgen bzw. Misserfolgen im formalen Bildungssystem ein unmittelbarer Zusammenhang besteht, sind differenziertere Daten zu Zugang, Erreichbarkeit und nicht-erreichten Gruppen erforderlich.

(5) Auch in dieser subjektbezogenen Perspektive auf Bildungsprozesse von Jugendlichen in der Jugendverbandsarbeit bleibt die Frage nach den Strukturen und Angeboten der Jugendverbandsarbeit nach wie vor wichtig. Sie allein ist jedoch wenig aussagekräftig, solange es kein Wissen über Formen der Nutzung und Umnutzung durch die Jugendlichen in den Verbänden gibt. In der subjektorientierten Perspektive gilt es, der biographischen Bedeutung der Nutzung des Jugendverbands besondere Beachtung beizumessen. Die Nutzung der Jugendarbeit erfolgt nicht nur situativ und angebotsbezogen, sondern immer auch in einem lebensweltlichen Kontext und im biographischen Zusammenhang. Nutzungsprofile wandeln sich im Verlauf des Lebens und mit den lebensphasenspezifischen Entwicklungsaufgaben. Nur in diesem biographischen Kontext, in Bezug auf „Lebensbewältigung“, kann Nutzung angemessen interpretiert und gedeutet werden (vgl. Münchmeier/Fauser 2003: 3).

Bedeutung und Konsequenzen für Bildungsberichterstattung: Dieser subjektiv-biographische Zugang zu Bildung in der Jugend- und Jugendverbandsarbeit ist für eine Konzeptualisierung eines Bildungsberichts mehrfach bedeutsam:

- Er lenkt das Interesse von den objektiven Angeboten zum subjektiven Umgang mit diesen Angeboten;
- er zwingt, über die Programmatik und Darstellung der Ziele der Anbieter hinaus die Realität der Handlungs-, Verhaltens- und Interaktionsformen Jugendlicher in der Jugendarbeit genauer ins Blickfeld zu rücken;
- er macht neben der quantitativen Erfassung von Strukturen, Angeboten und NutzerInnen auch qualitative Studien notwendig, in denen diese subjektive Bedeutung des Umgangs mit den Angeboten der Jugendarbeit als Teil eines umfassenderen Bildungsprozesses erfasst werden kann;

- und er ist auf längsschnittlich angelegte biographische Studien angewiesen, um Bildungsprozesse in der Jugendarbeit beschreiben zu können.

Daraus folgt mit Blick auf die Datenbasis für einen Bildungsbericht, in dem diese subjektiv-biographische Dimension von Bildung einen zentralen konzeptionellen Stellenwert hat, dass neben statistischen Daten (amtliche Statistiken, Verbandsstatistiken, schriftlichen Befragungen von TeilnehmerInnen etc.) auch qualitativ erhobene Daten erforderlich sind. Diese können nur in entsprechenden empirischen Forschungsprojekten in der Verbindung von Jugend-, Bildungs- und Biographieforschung gewonnen werden; bisher kann nur auf Ergebnisse rekurriert werden, die zufällig im Rahmen von Forschungsprojekten entstehen. Um eine kontinuierliche Bildungsberichterstattung langfristig entwickeln zu können, sind Forschungen in diesem Bereich so zu planen, dass sie systematisch unterschiedliche Gruppen von NutzerInnen, Anbieter und Formen von Jugendarbeit, regionale und soziale Bedingungen und kulturelle Kontexte einbeziehen und somit Aussagen über Prozesse non-formalen und informellen Lernens in der Jugendarbeit zulassen, generalisierbare Aussagen über Bildungserwerb und -verläufe in der Jugendarbeit, die dann auch in Bezug zu Bildungsprozessen in der Schule, der Berufsbildung und der Hochschule gesetzt werden können. Bislang können der Zusammenhang und die Wechselwirkungen zwischen formalen und non-formalen Bildungsbereichen nur vage und meist spekulativ thematisiert werden. Hier besteht mithin für eine künftige Bildungsberichterstattung, in der dieser Zusammenhang aufgenommen werden soll, ein erheblicher Forschungsbedarf. Soll Bildungsberichterstattung nicht nur deskriptiv sein, sondern auch prospektiv Grundlagen für politische Entscheidungen und für die Aktivierung potenzieller Ressourcen bereitstellen, sind genaueres Wissen über formale, non-formale und informelle Bildungsprozesse auf der Basis von quantitativen Erhebungen und qualitativer Forschung dringend erforderlich.

11.5 Jugendbildungsstätten

Die Jugendbildungsstätten sind ein weiterer, traditioneller Bestandteil der Jugendarbeit. An diesen eigenständigen Einrichtungen werden Angebote zur politischen, berufsbezogenen und kulturellen Bildung, zur Landjugend- sowie zur Mädchenbildung von öffentlichen und freien Trägern durchgeführt. Jugendbildungsstätten sind zentrale Einrichtungen mit Übernachtungsmöglichkeit, die ein eigenes Programm in Form von Kursen, Seminaren, Tagungen und Lehrgängen anbieten oder ggf. das Programm anderer Träger unterstützen. Sie wenden sich hauptsächlich an Jugendliche und junge Erwachsene sowie vor allem an ehrenamtliche MitarbeiterInnen der Jugendarbeit (vgl. Peter 2003: 206f.). Konzeptionell liegt das Besondere des pädagogischen Settings in der Einheit von Leben und Lernen, d.h. im gemeinsamen Lernen und Gestalten des Alltags – zwischen den Jugendlichen, aber auch mit dem erwachsenem Personal. „In der Regel bieten die Einrichtungen kurzzeitpädagogische Maßnahmen an, die den Aufenthalt im Tagungshaus während des Bildungsprogramms vorsehen. (...) Bildungsstätten verstehen sich als Orte des Experiments und der Innovation. Sie verfügen meist über einen festen Mitarbeiterstab, der verschiedene pädagogische

dagogische Qualifikationen einbringt“ (Schillo; zit. n. Peter 2003). Neben der Bildungsarbeit mit Jugendlichen führen Jugendbildungsstätten in der Regel auch Fortbildungen für hauptamtliches Personal sowie Multiplikatoren der Jugendarbeit durch.

Datenlage

Die Kinder- und Jugendhilfestatistik erfasst im Rahmen ihrer Erhebungen zu Personal und Einrichtungen der Jugendhilfe alle vier Jahre Strukturdaten und weist sie mit der Bezeichnung „Jugendbildungsstätten/Jugendtagungshäuser“ aus (vgl. Tab. 11.6).

Tab.: 11.6: Jugendbildungs- und Jugendtagungsstätten und ihr Personal
(westliche Bundesländer, inkl. Berlin West, Deutschland; 1974-1998)

Jahr	Westliche Bundesländer		Deutschland insgesamt	
	Einrichtungen	Personal	Einrichtungen	Personal
1974	286	1.779	/	/
1982	432	3.046	/	/
1986	639	4.188	/	/
1990	562	4.205	572	4.303
1994	442	3.380	479	3.751
1998	380	3.130	443	3.572

Quelle: Statistisches Bundesamt: Fachserie 13, Reihe 6.3, Stuttgart versch. Jahrgänge; eigene Berechnungen

Im Rahmen der Einrichtungs- und Personalstatistik liegen zu den Jugendbildungsstätten Angaben vor über

- die Größe der Einrichtung nach beschäftigten Personen bzw. nach der Zahl der Vollzeitstellen,
- die Trägerstrukturen der Jugendbildungsstätten nach öffentlichen und freien Trägern sowie hier u.a. differenziert nach den einzelnen Wohlfahrtsverbänden und den Jugendverbänden, -ringen insgesamt und
- Strukturmerkmale des beschäftigten Personals.

Die Erfassung des beschäftigten Personals in den Jugendbildungsstätten umfasst

- die Altersstruktur der tätigen Personen,
- die Zusammensetzung der MitarbeiterInnen nach Geschlecht,
- den Arbeitsbereich der Beschäftigten (somit ist beispielsweise eine Trennung zwischen pädagogischen Tätigkeiten sowie Verwaltungs- und Hausmeister-tätigkeiten möglich),
- die berufliche Qualifikation der tätigen Personen,
- den wöchentlichen Beschäftigungsumfang,
- die Unterscheidung von Beschäftigtengruppen nach befristeten vs. nicht befristeten Beschäftigungsverhältnissen oder auch die Ausweisung von PraktikantInnen, Zivildienstleistenden und Personen im Freiwilligen Sozialen Jahr.

Diese Ergebnisse werden im Rahmen des Standardtabellenprogramms des Statistischen Bundesamtes jeweils für Deutschland insgesamt sowie für Ost- und Westdeutschland und für die Bundesländer veröffentlicht. Abgesehen davon

sind die genannten Angaben für die einzelnen Bundesländer vollständig bei den jeweiligen Statistischen Landesämtern im Rahmen des Standardtabellenprogramms verfügbar.

Die Daten geben auch Auskunft über die Zahl der verfügbaren Plätze und Personal und ermöglichen die Berechnung der Versorgungsdichte. Darüber hinaus können in Bezug auf Angebote oder Themen, die in Jugendbildungsstätten behandelt werden, nur allgemeine programmatische Schwerpunkte der Jugendbildungsstätten benannt werden, eine systematische flächendeckende Analyse von angebotenen und auch durchgeführten Bildungsangeboten existiert hierzu bislang nicht. Auch über die Nutzung der Angebote in den Einrichtungen liegen nur wenige Daten bei den unterschiedlichen Trägern vor, die i.d.R. nicht untereinander vergleichbar sind. Der Grund dafür liegt am Fehlen von verbindlich definierten Maßzahlen, mit denen die Auslastung von Jugendbildungsstätten erfasst werden könnte. Aussagen über die Qualität der Maßnahmen in den Einrichtungen sind nur über die „Strukturqualität (sächliche, personelle, finanzielle Rahmenbedingungen; organisatorische Abläufe; Planungsverhalten; Marketing (i.S. einer systematischen und reflektierten Produkt-, Preis-, Kommunikations- und Distributionspolitik) etc. und qualitätsstützende Verfahren“⁶⁹ (Peter 2003: 222) möglich, die aber bislang nicht systematisch erhoben bzw. verglichen werden.

Datenlücken und -bedarf

Die amtliche Kinder- und Jugendhilfestatistik bildet die Seite der reinen Infrastrukturdaten relativ gut ab, das Angebot und die tatsächliche Realisierung in Jugendbildungsstätten ist hingegen bislang an keiner Stelle Gegenstand systematischer Beobachtung. Über die Versorgungsdichte hinaus sind für Planungszwecke Bedarfe kaum festzustellen, da dies zunächst eine Klärung voraussetzt, was denn „bedarfsdeckend“ ist und welche Bedarfe die Arbeit der Jugendbildungsstätten abdecken kann und will. In diesem Zusammenhang wäre eine genaue Analyse und anschließende Befragung von BesucherInnen/NutzerInnen und aber auch von potentiellen BesucherInnen/NutzerInnen von Interesse, die die AdressatInnenperspektive auf die Bildungsangebote in den Blick rücken würde. Auch eine genaue Analyse über spezifische Zielgruppen der verschiedenen Einrichtungen wäre von Bedeutung, um inhaltliche Schwerpunkte der Arbeit zu identifizieren. Momentan liegen dazu kaum verlässliche Daten vor, bekannt ist nur, dass Einrichtungen existieren, die sich auf spezielle Zielgruppen konzentrieren (z.B. Mädchen, Jungen, soziale Randgruppen etc.). „Über Auslastung und Qualität lassen sich auf der Basis des vorhandenen Materials keine verlässlichen Aussagen machen. Es gibt auf Trägerseite und auf Seiten von Trägerverbänden Anstrengungen, die Qualitätsfrage mehr in den Mittelpunkt zu rücken. (...) Für Auslastungen von Bildungseinrichtungen sollten Kennziffern entwickelt wer-

69 „Werden in der Institution (.....) systematische Untersuchungen, zumindest aber Reflektionen zur Qualität der Arbeit durchgeführt (ein Qualitäts-Management-Verfahren verwendet; regelmäßige Teambesprechungen mit Veranstaltungsanalysen durchgeführt; Qualitätszirkel eingesetzt etc.), mit deren Hilfe auch die Prozess- und Ergebnisqualität von Bildungsmaßnahmen eingeschätzt werden kann?“ (Peter 2003: 222).

den, auf die Träger sich beziehen können, die einen Vergleich zulassen“ (Peter 2003: 226). Auch für die Frage nach der Qualität bzw. nach der tatsächlichen Bildungsleistung der Arbeit in Jugendbildungsstätten kann bislang nicht auf systematische Beobachtung oder statistisches Material zurückgegriffen werden.⁷⁰

Zusammengefasst wären, um die Bildungsarbeit in Jugendbildungsstätten genauer zu analysieren, in einem ersten Schritt die Erweiterung des Umfangs der bisher erhobenen Strukturdaten (vor allem zu Inhalten der Angebote, Zielgruppen, Finanzierung und Größe der Einrichtungen) und die systematische und einheitliche Erhebung von TeilnehmerInnen der Angebote wünschenswert, für weitergehende Fragestellungen wären Analysen der Prozesse und Ergebnisse in der konkreten Bildungsarbeit der einzelnen Einrichtungen notwendig.

11.6 Kommunale Berichte und Studien

Neben dem länderweiten Berichtswesen sind auf kommunaler Ebene verstärkt Anstrengungen zu beobachten, u.a. für die verpflichtend durchzuführende kommunale Jugendhilfeplanung systematische Kenntnisse und Beobachtungssysteme der lokalen Kinder- und Jugendarbeit zu entwickeln. An zwei ausgewählten Beispielen sollen Methoden und Erkenntnisse der kommunalen Berichte vorgestellt und auf ihren zusätzlichen Informationsgehalt geprüft werden.

11.6.1 Kommunale Berichterstattung zur Offenen Kinder- und Jugendarbeit in Bochum

In Bochum findet seit 1994 eine regelmäßige, jährliche Berichterstattung zur Offenen Kinder- und Jugendarbeit statt. Ergebnisse der Erhebungen werden im Jugendhilfeausschuss, auf bezirklicher Ebene und im Rahmen von Jahrestagungen der EinrichtungsleiterInnen vorgestellt und diskutiert. Das verwendete Verfahren zur Berichterstattung befindet sich unter ständiger Weiterentwicklung und wird in einer Arbeitsgruppe bestehend aus Vertretern des Jugendamtes und der AGOT (Zusammenschluss von freien Trägern der Kinder- und Jugendfreizeithäuser) durchgeführt.

Als Instrument dient ein standardisierter Fragebogen mit offenen und geschlossenen Fragen, der an alle Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit verschickt wird. Die Erhebung und Dokumentation erfolgt im jährlich wiederkehrenden Verlauf in mehreren Schritten:

- Die Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit geben einmal im Jahr einen Einzelbericht in Form eines standardisierten Berichtsbogens (28 Seiten langer Fragebogen mit offenen und geschlossenen Fragen) beim Jugendamt ab.

⁷⁰ „Der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten z.B. hat ein auf Selbstevaluation angelegtes Verfahren der Qualitätsentwicklung für seine Mitgliedsorganisationen verbindlich durch die Mitgliederversammlung beschließen lassen. Dennoch ist damit nicht garantiert, dass solche oder ähnliche Verfahren auch angewendet werden. Immerhin ist es ein Qualitätsmerkmal, wenn ein Trägerverband solche Instrumente für seine Mitglieder entwickelt und diesen zur Verfügung stellt“ (Peter 2003: 223).

- Die Berichte werden von der Arbeitsgruppe – bestehend aus Vertretern des Jugendamtes und der AGOT Bochum – gesichtet, Schwerpunkte für die Berichterstattung werden festgelegt.
- Die hieraus erkennbaren Ergebnisse werden in einem Bericht über die Arbeit in Kinder- und Jugendfreizeithäusern (KJFH) für den Jugendhilfeausschuss festgehalten.
- Im Rahmen einer eintägigen Jahrestagung werden zuvor zusammengestellte Schwerpunktthemen mit den HeimleiterInnen der einzelnen Einrichtungen diskutiert.
- Die Ergebnisse aus dieser Tagung werden in einem Bericht zusammengefasst und den Einrichtungen zur Verfügung gestellt.
- Der bisherige Fragebogen wird auf der Grundlage der diskutierten Problemlagen weiterentwickelt und aktualisiert (vgl. Bericht im Rahmen des Wirksamkeitsdialogs zur einrichtungsbezogenen Offenen Kinder- und Jugendarbeit in Bochum 1999/2000).

Ziel dieses ergebnisorientierten Wirksamkeitsdialogs in Bochum ist es, die Qualität der Offenen Kinder- und Jugendarbeit zu überprüfen und sie punktuell zu verbessern. Zur Erfassung der Qualität dieses Arbeitsfeldes wurde auf drei unterschiedliche Qualitätsbegriffe zurückgegriffen: Struktur- bzw. Einrichtungsqualität, Prozessqualität und Ergebnis- bzw. Programmqualität.

- Die *Struktur- bzw. Einrichtungsqualität* umfasst Aspekte wie Einrichtungsdaten (z.B. die Anzahl der Einrichtungen), Finanzierung (z.B. Landesförderung oder kommunale Förderung), Ausstattung, Raumbestand, Öffnungszeiten, Personal (hier erfolgt eine qualitative und eine quantitative Beschreibung der Personalsituation durch: Qualifikation, das Verhältnis von hauptamtlichen Mitarbeitern zu Sonstigen, Fluktuation/Verweildauer der Mitarbeiter), BesucherInnendaten⁷¹ (z.B. Altersverteilung der BesucherInnen in den letzten Jahren), Probleme der BesucherInnen (familiäre Situation, schulische Probleme, Drogen etc.).
- Die *Prozessqualität* bezieht sich auf Probleme und Erfolge pädagogischen Arbeitens, die in offenen Fragen im Fragebogen abgefragt werden. Eine Querschnittsdarstellung von pädagogischen Prozessen aller Einrichtungen stellt sich methodisch als schwierig dar, das pädagogische Wirken ist somit schwer zu vereinheitlichen. Insofern ist immer nur eine hausspezifische Analyse und Bewertung der pädagogischen Arbeit möglich bzw. sinnvoll.
- Die *Ergebnis- bzw. Programmqualität* bezieht sich auf die Angebotsbeschreibung der einzelnen Einrichtungen (Sportangebote, Kreativmaßnahmen, Veranstaltungen, kulturelle Bildungsangebote, Kooperationen mit anderen Institutionen, Hilfe bei Schulproblemen etc.) und die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an den sie betreffenden Angeboten.

Zielgedanke der Untersuchung ist es, umfassend über die Rahmenbedingungen und das Leistungsspektrum der Offenen Kinder- und Jugendeinrichtungen in Bochum zu berichten. Der Fragebogen ist so gestaltet, dass er die verschiedenen Arbeitsfelder der Offenen Kinder- und Jugendarbeit erfasst und gleichzeitig

71 Gemessen an den StammbesucherInnen, d.h. mindestens dreimal pro Woche in der Einrichtung.

für einrichtungsimmanente Fragestellungen, Probleme und Angebote der Einrichtungen Raum bietet. Mittelfristiges Ziel in Bochum ist es, mit diesem Verfahren Richtlinien und Qualitätsstandards für Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit zu entwickeln. Seit 2000 erfolgt eine Ergänzung dieses Verfahrens durch eine BesucherInnenbefragung, um die Einschätzung der offenen Arbeit durch die NutzerInnen der Einrichtungen zu erfahren. Hier werden den BesucherInnen Fragen zu verschiedenen Bereichen wie Programmakzeptanz, Öffnungszeiten und Einrichtungsstandard gestellt.

Die Berichterstattung in Bochum findet regelmäßig, d.h. im jährlichen Rhythmus statt. Die komplexe Darstellung des Arbeitsfeldes der Offenen Kinder- und Jugendarbeit hängt jedoch nicht alleine von der Qualität der Fragebögen ab, sondern auch von der Anzahl der abgegebenen Fragebögen. Fehlende Berichte einzelner Einrichtungen erschweren die jährliche Vergleichbarkeit. Deshalb ist eine kontinuierliche Mitarbeit aller Einrichtungen von Nöten.

Einschätzung der Daten: Die durch die Fragebogenerhebung gewonnenen Daten können in „harte“ und „weiche“ Daten unterschieden werden. Die harten Daten (sozialräumliche Struktur, Besucherstruktur, Umfeldbedingungen, d.h. strukturelle Aspekte) werden jährlich ausgewertet und können somit vergleichend fortlaufend präsentiert werden. Die weichen Daten (Angebote, pädagogisches Arbeiten etc.) werden nur im Falle einer Themenvorgabe durch die MitarbeiterInnen, einer fachlichen Notwendigkeit oder auf Grund einer erkennbaren Korrelation im Gesamtergebnis für den Bericht aufgearbeitet. Die Berichterstattung erfolgt systembedingt in einer permanenten Anpassung an die sich verändernden Rahmenbedingungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Das Instrument bleibt so flexibel und kann auf Veränderungen reagieren. Zu beachten ist jedoch, dass die Angaben zu den BesucherInnen bzw. NutzerInnen der Einrichtungen auf der Einschätzung der einzelnen MitarbeiterInnen beruhen und somit nur als Diskussionsgrundlage, nicht als tatsächliche Problembeschreibung dienen können. Eine begleitende Erhebung der Einschätzung der BesucherInnen ist an dieser Stelle wichtig und wurde in Bochum auch schon realisiert.

11.6.2 Dortmunder Jugendarbeitsstudie

Die Stadt Dortmund hat 1997 zur Weiterentwicklung der Jugendhilfeplanung eine Forschungsgruppe am Lehrstuhl für Sozialpädagogik der Universität Dortmund beauftragt, eine Studie zur Jugendarbeit in Dortmund durchzuführen, mit der eine Grundlage und Datenbasis für die Jugendhilfeplanung geschaffen werden sollte. In dieser Studie wurden sechs standardisierte Befragungen durchgeführt: Befragungen der Träger, der Leitungen der Einrichtungen, der Fachkräfte in den Einrichtungen, von Freiwilligen/Ehrenamtlichen, von TeilnehmerInnen und von SchülerInnen (vgl. Dortmunder Jugendarbeitsstudie 2000a: 3f.). In Bezug auf die Frage der Nutzung bzw. Nicht-Nutzung von Einrichtungen und Angeboten sind die Befragungen der TeilnehmerInnen und von SchülerInnen von Interesse, da mittels dieser Instrumente auch Aussagen über die Nutzerinnen und Nutzer der Einrichtungen und Angebote möglich sind sowie die Auswertung der Frage, wen die Jugendarbeit mit ihren Angeboten erreicht und wen nicht.

Im Rahmen der SchülerInnenbefragung wurden 1.223 Schülerinnen und Schüler der 6. und 9. Klassen befragt, das sind knapp 12 Prozent aller Dortmunder Schülerinnen und Schüler in diesen Jahrgangsstufen. Und die Befragung zeigt, dass etwas mehr als ein Viertel der Befragten regelmäßig an Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit teilnimmt, fast die Hälfte gelegentlich. Nur ungefähr ein Zehntel hat noch nie ein Angebot der Dortmunder Kinder- und Jugendarbeit genutzt. Insgesamt haben über 88% der befragten Schülerinnen und Schüler schon einmal an Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit teilgenommen (vgl. Züchner 2003, S. 52).⁷²

Mit der SchülerInnenbefragung sind Einschätzungen möglich, von wem Angebote der Jugendarbeit genutzt werden und welche Unterschiede es in Bezug auf unterschiedliche Gruppen gibt, mithin also Aussagen zur Selektivität der Angebote der Jugendarbeit. In der Dortmunder Studie „geben die GymnasiastInnen und RealschülerInnen überproportional eine Teilnahme an Angeboten an, während unter den Haupt- und GesamtschülerInnen sichtbar mehr Kinder und Jugendliche noch nie Angebote der Jugendarbeit genutzt haben“ (Dortmunder Jugendarbeitsstudie 2000b: 248).

In der Studie ist bei der Frage nach der Nutzung nach Angebotsformen differenziert worden. Vorgegeben waren folgende Antwortmöglichkeiten: Jugendzentren, Projektangebote, Kirchen-, Verbandsarbeit und Ferienfreizeiten. Das Ergebnis zeigt deutliche Unterschiede in der Nutzung der Angebote nach der Schulart: „Insgesamt lässt sich ein signifikanter Unterschied in der Teilnahme an den verschiedenen Angebotsformen beobachten. Bis auf die Jugendzentren wird eine sehr unterschiedliche Teilnahme an den Angeboten und Verteilung unter allen Befragten sichtbar. So sind GymnasiastInnen in allen Angebotsformen überproportional vertreten. RealschülerInnen erreichen besonders hohe Anteile bei den Ferienfreizeiten, GesamtschülerInnen vor allem bei den Projektangeboten. Hier ist zu berücksichtigen, inwieweit Projekte zwischen Schule und Jugendarbeit gemacht werden. Die HauptschülerInnen dagegen sind in allen Angeboten unterrepräsentiert, nur in den Jugendzentren kommt ihr Anteil dem Befragungsanteil nahe. Kurz gefasst: Bis auf die Angebote der Jugendzentren kann man für die Altersgruppe der 11 bis 15-Jährigen von bildungsspezifischen Unterschieden in der Teilnahme an Verbandsarbeit, Ferienfreizeiten und – möglicherweise auch – Projektangeboten sprechen“ (ebd.: 249; vgl. Tab. 11.7).

72 Der Vergleich mit den Berechnungen auf der Grundlage der Shell-Studie (vgl. Kap. 11.1) bestätigt dieses Ergebnis. Die Werte für häufigen Besuch von Jugendzentren liegen ungefähr auf gleicher Höhe wie die Ergebnisse der Dortmunder Studie.

Tab. 11.7: Nutzung von Angeboten der Jugendarbeit nach Schulform (Dortmund; in Prozent; n = 1.183)

	Gymnasium %	Gesamtschule %	Realschule %	Hauptschule %
<i>Jugendzentren</i>				
Regelmäßig	25,5	20,0	35,5	19,1
Noch nie	24,7	23,0	30,6	21,7
<i>Projektangebote</i>				
Regelmäßig	33,7	26,2	27,8	12,3
Noch nie	20,9	22,8	31,2	25,2
<i>Kirchen-, Verbandsarbeit</i>				
Regelmäßig	39,6	18,0	27,0	15,3
Noch nie	24,0	23,1	30,2	23,6
<i>Ferienfreizeiten</i>				
Regelmäßig	30,6	19,4	36,1	13,9
Noch nie	28,3	21,2	26,9	23,6
<i>Verteilung unter den Befragten insgesamt</i>				
	27,6	21,7	30,3	20,5

Quelle: Dortmunder Jugendarbeitsstudie (2000b: 248)

Diese Unterschiede zeigen sich auch bei der Unterscheidung in öffentliche und freie Träger (vgl. Tab. 11.8). Die Befragung der TeilnehmerInnen an Angeboten der Dortmunder Jugendarbeit zeigt, dass Jugendverbände einen höheren Anteil an GymnasiastInnen und GesamtschülerInnen haben, GymnasiastInnen hingegen in geringerem Maße Angebote und Einrichtungen öffentlicher Träger nutzen.

Tab. 11.8: TeilnehmerInnen an Angeboten des öffentlichen Trägers/der freien Träger nach besuchtem Schultyp (n=260)

	Insgesamt %	Öffentliche Träger %	Freie Träger %
Hauptschule	22,3	28,6	16,4
Realschule	23,1	27,0	19,4
Gesamtschule	31,2	31,0	31,3
Gymnasium	23,5	13,5	32,8
	n=260	n=126	n=134

Quelle: Dortmunder Jugendarbeitsstudie (2000b: 250)

Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund nutzen die Angebote der Jugendarbeit sehr unterschiedlich. Dabei sind es vor allem Jungen, die verstärkt an den Angeboten der offenen Jugendarbeit teilnehmen und in den Angeboten der Verbände und Kirchen stark unterrepräsentiert sind. Mädchen mit Eltern mit Migrationserfahrung hingegen werden – insbesondere mit dem Übergang ins Jugendalter – von den verschiedenen Angebotsformen der Jugendarbeit kaum noch erreicht (vgl. Züchner 2003: 55f.). Die Dortmunder Jugendarbeitsstudie deutet also eine zu beachtende „Selektivität“ der Jugendarbeit an. In den Einrichtungen der offenen Jugendarbeit sind Kinder und Jugendliche, die ein Gymnasium besuchen, unter-, dafür in der verbandlichen Jugendarbeit deutlich

überrepräsentiert. Demgegenüber erreicht die verbandliche Jugendarbeit Kinder und Jugendliche, die eine Hauptschule (oder Realschule) besuchen, in deutlich geringeren Umfang (ebd.: 56).

Angesichts der hohen Bedeutung der Jugendarbeit für die Bildung von Kindern und Jugendlichen stellt dieses Ergebnis eine mehrfache Herausforderung dar. Die verbandliche Jugendarbeit ist herausgefordert, über Zugangsbarrieren nachzudenken und bessere Zugänge für Kinder und Jugendliche auch aus bildungsferneren Milieus und für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund zu schaffen. Für die offene Jugendarbeit gilt es, anregende und attraktive Angebote für diejenigen Kinder und Jugendlichen, die sie erreicht, zu entwickeln. Bestätigt sich dieser Zusammenhang auch in weiteren Studien und Forschungen, heißt dieses für die Bildungspolitik, stärker als bislang den Zusammenhang aller bildungsrelevanten Sozialisationsbereiche in den Blick zu nehmen und Bildungsförderung und -reform nicht auf die Institution Schule zu beschränken.

Für eine nationale Bildungsberichterstattung ermöglichen Studien und Berichte auf kommunaler Ebene differenzierte Einblicke und Erkenntnisse, die auf der Ebene von amtlichen Statistiken, Verbandsstatistiken und repräsentativen Umfragen in dieser Form nicht möglich sind. Es erscheint sinnvoll, die Datenbasis für einen Nationalen Bildungsbericht in einer Kombination von Daten der amtlichen Statistik, repräsentativen Befragungen und vertiefenden Einzelstudien zu schaffen.

11.7 Fazit

Für eine Berichterstattung über latente und manifeste Bildungsprozesse in der Kinder- und Jugendarbeit besteht Bedarf an Daten zu Angeboten und Leistungen der Jugendarbeit einerseits (Träger, Einrichtungen, Personal, Ausstattung, Räume, Qualität der inhaltlichen Angebote) und zu den Akteuren andererseits (Kinder und Jugendliche als Nutzerinnen und Nutzer; Beteiligungsformen, Nutzungsverhalten, Bildungsprozesse). Wie dargestellt, ist die Datenlage in der Kinder- und Jugendarbeit ihrer Gesamtheit nach und auf Bundesebene lückenhaft und unübersichtlich. Dafür gibt es mehrere Gründe:

- In der Kinder- und Jugendhilfestatistik wird Jugendarbeit bisher nur rudimentär erfasst. Dies ist u.a. darauf zurückzuführen, dass man erstens die Jugendarbeit im komplexen Feld der Kinder- und Jugendhilfe wohl als eines der heterogensten und am schwierigsten zu beobachtendes Arbeitsfeld bezeichnen muss. Somit scheint grundsätzlich eine exakte Abgrenzung von Erhebungsmerkmalen ungleich schwieriger als in anderen Bereichen des Bildungswesens. Eine Ausweitung der Maßnahmenstatistik auf alle Angebote der Jugendarbeit – also auch auf jene ohne eine öffentliche Förderung (wie z.B. die Jugendgruppenarbeit) – dürfte auf Grund der Definitionsprobleme, was als Angebot oder Maßnahme gilt, aber auch auf Grund der erhebungstechnischen Schwierigkeiten kaum umsetzbar sein. Zudem gilt zweitens, dass insbesondere in der Jugendarbeit Zweifel und Skepsis gegenüber statistischen Erhebungen besonders ausgeprägt sind und dass gerade die

amtliche statistische Erfassung im Feld der Jugendarbeit einen eher schlechten Ruf genießt (vgl. Nörber 2000; Thole 1997).

- In den Jugendverbänden stehen die Strukturen und Traditionen der Verbände (Autonomie des Verbands und hoher Grad von selbstverwalteter, dezentraler ehrenamtlicher Arbeit) dem Interesse an vergleichbaren und verlässlichen Informationen über die lokale und regionale Gliederung innerhalb der Verbände und über die Verbandsgrenzen hinaus relativ unverbunden gegenüber.
- Der Fokus der Berichterstattung richtete sich bisher auf sozial- und jugendpolitische Fragen; obwohl Jugendarbeit unverkennbar zugleich ein wichtiger außerschulischer Bildungsort ist, bestand lange Zeit kein Interesse an einer Berichterstattung zu Bildungsprozessen in der Kinder- und Jugendarbeit.

Im Unterschied zur Datenlage auf Bundesebene gibt es Beispiele aus einigen Ländern und Kommunen, in denen Berichtswesen in der Jugendarbeit entwickelt worden sind bzw. im Aufbau befindlich sind, die differenzierte Aussagen zu den für eine Bildungsberichterstattung relevanten Fragen und Themen ermöglichen. Einige Beispiele sind hier exemplarisch vorgestellt und diskutiert worden. Sie zeigen Möglichkeiten, Daten zu erheben und über Jugendarbeit zu berichten. Diese Berichtsformen sind in der Jugendarbeit insgesamt noch relativ neu, dennoch sind hier bereits weiter reichende Ansätze und Entwicklungen sichtbar, die zur Verbesserung der Datenlage insgesamt beitragen können. Diese kommunalen und landesweiten Berichtsformen können durchaus exemplarischen Charakter haben. Zu prüfen ist, ob beim Aufbau einer Datenbasis für eine nationale Bildungsberichterstattung eine repräsentative Auswahl von Städten und Gemeinden aufgenommen werden sollte, in der über die allgemeine statistische Datenerfassung im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfestatistik hinaus in differenzierterer Weise Daten zur Jugendarbeit erfasst werden können.

In der Jugendarbeit gibt es viele Ansätze und Bemühungen, die Datenlage zu einzelnen Bereichen oder für die Jugendarbeit auf Landes- oder kommunaler Ebene zu verbessern. Beispielhaft werden einige kurz zusammengefasst genannt:

- Auf Landes- und auf kommunaler Ebene stellt der „Wirksamkeitsdialog“ in Nordrhein-Westfalen einen wichtigen Schritt für eine bessere Datenerfassung dar. Der Wirksamkeitsdialog ist in erster Linie ein Instrument der Evaluation zur Jugendarbeit und soll den öffentlichen Zuwendungsgebern und den in der Jugendarbeit Verantwortlichen Auskunft über die Qualität der Jugendarbeit geben. Neben diesen evaluativen Aspekten ist der Wirksamkeitsdialog auch für Informations- und Dokumentationszwecke in der Jugendarbeit von Bedeutung. Für eine Bildungsberichterstattung wäre zu prüfen, wie die Erhebungsinstrumente so modifiziert und effizient eingesetzt werden können, dass Aussagen über die Prozessqualität und über Wirkungen der Jugendarbeit möglich werden.
- In den Jugendverbänden könnte jedoch die Datenlage zum hauptberuflich tätigen Personal verbessert werden durch eine systematischere Zusammenfassung und Aufbereitung der vorhandenen Daten (vgl. Hoffmann/Hoffmeier 2003: 118). Es wäre dabei zugleich zu klären, inwiefern die Möglichkeit besteht, diese Datenquellen mit Meldungen zur Einrichtungs- und Per-

sonalerhebung im Rahmen der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik zu verknüpfen. Neben den Angaben zum Personal wäre in Absprache mit den Verbänden zu prüfen, inwieweit auch andere vorhandene Daten systematischer erfasst und aufbereitet werden können.⁷³

- Ein Beispiel für eine Erweiterung der Datenbasis ist die Erfassung von Daten über die „Juleica“. Hier bestehen – ein einheitliches Vergabeverfahren vorausgesetzt – durchaus Möglichkeiten, zusätzliche Informationen bei der Erfassung der Grunddaten für die Juleica zu gewinnen. Differenziertere Daten könnten darüber hinaus auch mit einer Detailauswertung des Freiwilligen surveys gewonnen werden (vgl. Picot 2001).

Schließlich wären für die Entwicklung einer standardisierten Datenbasis für einen Bildungsbericht auch Modifizierungen und Erweiterungen der Kinder- und Jugendhilfestatistik notwendig:⁷⁴

- Die Segmentalität der Maßnahmenstatistik sollte aufgelöst werden (vgl. BMFSFJ 2002a: 104). Statistisch erfasst werden sollten in Anlehnung an § 11, 3 SGB VIII zumindest neben den Kinder- und Jugendberufen, den außerschulischen Jugendbildungen, den Maßnahmen der internationalen Jugendarbeit sowie den Mitarbeiterfortbildungen bei freien Trägern auch Angebote der Jugendarbeit im Rahmen von Sport, Spiel und Geselligkeit sowie im Kontext einer arbeitswelt-, schul- und familienbezogenen Jugendarbeit. Speziell bei den Jugendbildungsmaßnahmen (§ 11, 3, Satz 1 SGB VIII) sollte auch das Profil der Maßnahme (politische, kulturelle, soziale, ... Jugendbildung) erhoben werden (vgl. Landesjugendring Niedersachsen 2002; Thole 1997: 316f.).⁷⁵ Die bestehende Erhebungspraxis zu den Mitarbeiterfortbil-

73 Nicht nur in der Jugendarbeit, sondern auch in anderen Feldern der Kinder- und Jugendhilfe ist die Parallelität von mehreren Datenquellen zu gleichen bzw. zumindest ähnlichen Erhebungstatbeständen auffällig. Zu nennen ist diesbezüglich beispielsweise die Erfassung von Kindertageseinrichtungen durch Landesjugendämter (im Rahmen der Betriebsurlaub nach § 45 SGB VIII), Wohlfahrtsverbände (sofern es sich um eine Einrichtung eines freien Trägers handelt) sowie die amtliche KJHG-Statistik. Vor diesem Hintergrund bemüht sich die Dortmunder Arbeitsstelle für Kinder- und Jugendhilfestatistik darauf hinzuwirken, dass die unterschiedlichen Datenerhebungen im Feld der Jugendhilfe weitestgehend homogenisiert bzw. aufeinander abgestimmt werden. Aus Sicht der Auskunftgebenden bzw. -pflichtigen bedeutet dies eine Reduzierung des Arbeitsaufwandes für das oft unliebsame Ausfüllen von Erhebungsbögen und erhöht somit (möglicherweise) auch die Akzeptanz und damit auch die Qualität der Datenerhebung.

74 Neben den Vorschlägen zur Modifizierung bzw. Erweiterung des Erhebungsbogens zur Teilstatistik der öffentlich geförderten Maßnahmen der Jugendarbeit ist eine Verbesserung der Erhebungspraxis der amtlichen Daten anzustreben (vgl. auch Thole 1997: 317f.). Für die Erhebung 2004 werden diesbezüglich in den Bundesländern so genannte „vertrauensbildende Maßnahmen“ ergriffen, um die Durchführung der Erhebung effizienter zu gestalten. Hierunter ist beispielsweise zu verstehen, dass der Bekanntheitsgrad der Maßnahmenstatistik und auch die Sensibilität für diese Erhebung gerade bei den unmittelbar mit der Maßnahmendurchführung befassten tätigen Personen erhöht werden. Ferner werden derzeit für die Erhebung 2004 in den Ländern praxisgerechtere Verfahren der Datenerhebung vorbereitet.

75 Eine entsprechende Modifizierung bzw. Erweiterung der amtlichen Erhebung muss sich allerdings erstens mit der auch jetzt schon im Kontext der Maßnahmenstatistik gültigen Schwierigkeit auseinander setzen, länderübergreifend eindeutige Kriterien

dungen bei freien Trägern gem. § 74, 6 SGB VIII sollte in der jetzigen Form nicht weitergeführt werden. Vielmehr sollten stattdessen konkrete Maßnahmen der Fort- und Weiterbildung für Ehrenamtliche/Freiwillige seitens der öffentlichen und freien Träger gem. § 73 SGB VIII erfasst werden (vgl. auch Nörber 2002b).

- Die derzeitige Kategorisierung der Trägergruppen bei der Erfassung von Maßnahmen sollte überarbeitet werden, um eindeutige Zuordnungen zu den einzelnen Akteuren vor allem der Jugendverbandsarbeit vornehmen zu können (vgl. Landesjugendring Niedersachsen 2002; MFJFG 2000: 99f.).
- Um eine angemessene regionale Zuordnung der durchgeführten Maßnahmen zu erreichen, sollte daneben auch der Durchführungsort und nicht der Sitz des durchführenden Trägers erfasst werden (vgl. Bohl/Pothmann 2001: 95).
- Neben dem Geschlecht sollte auch das Alter der TeilnehmerInnen erfasst werden (vgl. Thole 1997: 317).
- Und abgefragt werden sollten schließlich auch die finanziellen Gesamtaufwendungen, gegliedert nach Anteilen öffentlicher Förderung, Aufwendungen freier Träger sowie den Selbstkosten der TeilnehmerInnen (vgl. ebd.).

Wenn auch nicht im Rahmen der Erhebung zu den öffentlich geförderten Maßnahmen der Jugendarbeit, so ist es doch dringend geboten, das ehrenamtliche Engagement von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in der Jugendarbeit zu erfassen. Dabei ist davon auszugehen, dass diese Form des freiwilligen Engagements eine wichtige Ressource für soziale und politische Bildungsprozesse junger Menschen mit Blick auf Demokratie, Teilhabe und soziale Verantwortung ist. Bei dieser Erhebung ginge es sowohl um eine Erfassung des quantitativen Umfangs an jugendlichen Ehrenamtlichen selber als auch um Daten zur Förderung des ehrenamtlichen Engagements sowie der Kooperation dieser Personengruppe mit den Berufstätigen in der Jugendarbeit (vgl. Thole 1997: 317; Nörber 2002b). Allerdings ist die Erfassung des ehrenamtlichen Engagements im Rahmen einer amtlichen Statistik abzuwägen in Anbetracht der Möglichkeiten und Grenzen einer amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik. Möglicherweise ist es eine angemessenere Alternative, die statistische Abbildung von ehrenamtlichem Engagement insgesamt über das Feld der Jugendarbeit hinaus im Rahmen der Surveyforschung adäquat zu berücksichtigen (vgl. beispielhaft Blanke/Ehling/Schwarz 1996; Rosenblatt 2000).⁷⁶

Diese Überarbeitungen und Weiterentwicklungen würden die Datenlage für eine Berichterstattung über Bildung in der Jugendarbeit erheblich verbessern. Im Vergleich mit den in dieser Konzeption formulierten Ansprüchen an eine

zur Beschreibung der zu erfassenden Maßnahmenarten zu formulieren. Dies gilt sowohl für eine Ausweitung der Erhebung zu den Angeboten als auch für eine differenziertere Erfassung von Jugendbildungsmaßnahmen. Zweitens muss bei einer entsprechenden Modifizierung der Maßnahmenstatistik berücksichtigt werden, dass die in § 11, 3 SGB VIII formulierten Schwerpunkte einer Kinder- und Jugendarbeit nur noch teilweise aktuellen Entwicklungen entsprechen (vgl. auch Wiesner 2000: 169f.).

⁷⁶ Vgl. zur Diskussion um Möglichkeiten und Grenzen einer empirischen Ehrenamts- und Freiwilligenforschung sowie einer kontinuierlichen quantitativen Berichterstattung Beher/Liebig/Rauschenbach (2002: 178ff.). Gegenwärtig ist seitens des BMFSFJ geplant, den Freiwilligenurvey zu wiederholen und ihn damit regelmäßig durchzuführen

struktur- und akteursbezogene Berichterstattung bleiben alleine mit diesen Modifikationen immer noch Diskrepanzen zwischen Anspruch an eine Berichterstattung und Datenbasis bestehen. Selbst wenn dies für nahezu alle Bereiche des Bildungswesen gelten mag: Neben Strukturdaten werden vor allem auf Dauer auch Prozess- und Wirkungsdaten benötigt. Diese können auf der Ebene von amtlichen Statistiken, von Geschäftsberichten und statistischen Erhebungen im Kontext von Bewilligungen und von Verwendungsnachweisen nur bedingt gewonnen werden. Dafür erforderlich wären mithin weiter reichende Verfahren und Methoden der Datengewinnung:

- Um Aussagen zu Bildung in der Jugendarbeit in der Perspektive der Akteure (Kinder und Jugendliche als Nutzerinnen und Nutzer von Angeboten der offenen und der verbandlichen Jugendarbeit und als engagierte ehrenamtlich tätige Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Jugendarbeit) machen zu können, sind die Handlungsfelder, Arbeits- und Tätigkeitsformen, erforderliche und erwerbbar Qualifikationen, soziale Settings etc. in Form von Prozessdaten zu generieren. Diese Prozesse sowie längerfristige Wirkungen der Bildung in der Jugendarbeit und Wechselwirkungen zwischen non-formaler und formaler Bildung können möglicherweise in vertiefenden Einzelstudien zugänglich gemacht werden, die eine Grundlage darstellen, Bildungsangebote und -wirkungen der Jugendarbeit auch in einem umfassenden Sinne verlässlicher einschätzen zu können.
- Neben dieser synchronen Perspektive auf Prozesse und Wirkungen in Bezug auf institutionelle Settings sind Verlaufsdaten zu individuellen Bildungsbiographien unerlässlich. In der diachronen Perspektive können längere Entwicklungen in den bildungsbiographischen Verläufen beobachtet und analysiert werden. Dabei können individuelle Muster des Umgangs mit unterschiedlichen Bildungsangeboten und -erwartungen und biographische Verläufe im Zusammenspiel von Bildungsprozess, objektiven Lebenslagen und subjektiven Deutungen betrachtet werden. Für diese bildungsbiographische Perspektive wären Panelstudien unter Einbeziehung der Beobachtung über Art und Umfang der Teilnahme an non-formalen Bildungsangeboten erforderlich.
- Um über Jugendarbeit als wichtigen Bildungsort von Kindern und Jugendlichen berichten zu können, ist Wissen darüber notwendig, welche Gruppen die Angebote der Jugendarbeit nutzen und welche nicht. Durch die Freiwilligkeit der Nutzung muss ein Bildungsbericht, anders als im Bereich der Schule, Aussagen über Nutzer und Nicht-Nutzer machen können.⁷⁷ Deshalb sind Erhebungen und Studien zur Nutzung und zu den von der Jugendarbeit erreichten Gruppen im Kontext einer adressatenbezogenen Jugendhilfeforschung erforderlich (vgl. auch Flösser u.a. 1998: 245ff.). Dies ermöglicht eine Rückmeldung für die in der Jugendarbeit Verantwortlichen, um Ange-

⁷⁷ Im Prinzip stellt sich diese Frage auch bei der Schule, allerdings ist dort die Selektivität der Schule systemisch geregelt, d.h. durch das in Schulformen gegliederte Schulsystem. Die Selektivität der Schule kann anhand der Daten zur Schulwahl und zum Schulerfolg leichter beobachtet und dokumentiert werden als in der Jugendarbeit. Erst seit ein paar Jahren im Blick ist das Problem der Nutzung bzw. Nicht-Nutzung der Schule, das unter Stichworten wie Schulverweigerung oder Schulabsentismus diskutiert wird (vgl. Schreiber-Kittl/ Schröpfer 2002).

bote und Bedarf besser aufeinander abzustimmen. Für eine nationale Bildungsberichterstattung ist es erforderlich, Wirkungen von Jugendarbeit einschätzen zu können und dabei privilegierte und benachteiligte Gruppen benennen zu können. Wissen über erreichte und nicht-erreichte Gruppen kann in einzelnen, lokalen oder regionalen Studien gewonnen werden. Da diese Studien allerdings nicht kontinuierlich durchgeführt werden, nicht aufeinander abgestimmt sind (Zeitpunkt der Durchführung der Studien, regionale Bezüge, Kontextfaktoren, Forschungsinteressen, Stichproben und Konstruktion der Fragen) und deshalb nur bedingt miteinander verglichen werden können, sind kontinuierliche und repräsentative Erhebungen unerlässlich. Zur Frage der Inanspruchnahme von Angeboten der Jugendarbeit und zur Mitgliedschaft in Jugendverbänden können einzelne Items oder Itembatterien in regelmäßige repräsentative Umfragen aufgenommen werden. Zu klären ist, ob dies beispielsweise im Rahmen von Zusatzstichproben im SOEP möglich sein könnte.⁷⁸ Der Vorteil, Fragen zur Jugendarbeit im SOEP aufzunehmen, besteht darin, dass damit Daten zur Nutzung der Jugendarbeit, zur Schule und sozioökonomische Daten aufeinander bezogen werden können. Im SOEP bietet sich an, den Zusatzfragebogen „Jugend“ zu erweitern. Eine relativ einfache Variante bestünde darin, im Themenbereich „Freizeit und Sport“ eine Frage nach dem Besuch von Jugendzentren aufzunehmen und die Frage nach ehrenamtlicher Tätigkeit zu untergliedern. Dabei kann u.a. nach der Mitarbeit in der Jugendarbeit gefragt werden (offene Jugendarbeit, Jugendverband, Jugendorganisation eines Vereins).

⁷⁸ Grundsätzlich wäre es allerdings auch denkbar, dass künftig die regelmäßig erhobenen Jugendstudien (wie z.B. Deutsche Shell und der Jugendsurvey des DJI) entsprechende thematische Module aufnehmen.

12 Jugendkulturarbeit

12.1 Aufgaben und Strukturen der Jugendkulturarbeit

Kulturelle Jugendbildung⁷⁹ ist eine Form der Jugendarbeit gemäß § 11, Abs. 3,1 KJHG und somit ein Aufgabenbereich der Kinder- und Jugendhilfe. Angebote kultureller Jugendbildung gibt es in der verbandlichen und der offenen Jugendarbeit. Auch wenn kulturelle Jugendbildung ein Teil der Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe darstellt, so reicht sie doch auch darüber hinaus bis in den allgemeinen Bereich der Kultur- und Bildungspolitik. Viele Einrichtungen und Projekte der kulturellen Jugendbildung werden auch aus Mitteln der Kulturförderung der Länder oder aus den Kulturetats der Kommunen finanziert. Das bedeutet, dass kulturelle Jugendbildung weder bezüglich der Trägerstruktur noch bezüglich der Ressortzuständigkeit und damit der Finanzierung ein eindeutig abgrenzbarer bzw. zuordenbarer Bereich ist (vgl. Bielenberg 2003: 151). Auch in Bezug auf die Themen und Arbeitsformen zeichnet kulturelle Jugendbildung eine große Vielfalt aus. Deshalb ist nicht nur der Gegenstand „kulturelle Jugendbildung“ selbst nicht einfach zu beschreiben, sondern auch die Datenlage zu kultureller Jugendbildung ist ausgesprochen heterogen und wenig überschaubar.

Im Kinder- und Jugendplan des Bundes wird die Aufgabe kultureller Jugendbildung folgendermaßen beschrieben: „Kulturelle Bildung soll Kinder und Jugendliche befähigen, sich mit Kunst, Kultur und Alltag fantasievoll auseinander zu setzen. Sie soll das gestalterisch-ästhetische Handeln in den Bereichen bildende Kunst, Film, Fotografie, Literatur, elektronische Medien, Musik, Rhythmik, Spiel, Tanz, Theater, Video und andere fördern. Kulturelle Bildung soll die Wahrnehmungsfähigkeit für komplexe soziale Zusammenhänge entwickeln, das Urteilsvermögen junger Menschen stärken und sie zur aktiven und verantwortlichen Mitgestaltung der Gesellschaft ermutigen.“⁸⁰

Im Bereich der kulturellen Jugendbildung sind landes- und bundesweit tätige Verbände in den jeweiligen Sparten oder Spezialgebieten tätig. Auf Bundesebene ist die „Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung“ (BKJ) der Spitzenverband, dem 48 Fachverbände und -organisationen der kulturellen Jugendbildung angehören (38 Mitglieder auf Bundesebene und 10 Landesvereinigungen kultureller Jugendbildung, die ihrerseits wiederum Dachverbände in den Ländern, analog der BKJ auf Bundesebene, sind (vgl. Bielenberg 2003: 149)).⁸¹

„Die bundesweit tätigen Verbände verfügen über unterschiedliche Organisationsformen:

- Die föderal organisierten Verbände haben Mitgliedsstrukturen in den Bundesländern (Landesverbände), die ihrerseits wiederum ein Zusammenschluss von regionalen/kommunalen Einrichtungen/Initiativen/Gruppen sind (z.B. Arbeitskreis Musik in der Jugend, Bundesverband Jugend und Film, Deutscher Bundesverband Tanz, Bundesverband der Jugendkunstschulen u.a.).

79 Kulturelle Jugendbildung richtet sich an Kinder und Jugendliche. Kulturelle Jugendbildung und Jugendkulturarbeit werden hier synonym verwendet.

80 Zitiert nach Bielenberg (2003: 147).

81 Eine Übersicht über die Mitglieder der BKJ findet sich in der Expertise von Bielenberg (2003: 148).

- Fachinstitute sind die Einrichtungen mit bundesweiten Aufgaben, die über keine eigenen Landesstrukturen verfügen (z.B. Kinder- und Jugendtheaterzentrum, Stiftung Lesen, Internationale Jugendbibliothek, Bundesweites Schülerfilm- und Videozentrum, Kinder- und Jugendfilmzentrum).
- Zwei Mitglieder sind bundeszentrale Fortbildungsinstitute (Akademie Remscheid, Akademie für musikalische Bildung Trossingen).
- Und einige BKJ-Mitglieder sind ihrerseits Dachverbände für ihr spezifisches Arbeitsfeld (Deutscher Musikrat, BAG Spiel und Theater, Arbeitskreis für Jugendliteratur).

Die BKJ hat demnach eine klassische Fachverbandsstruktur. Die Adressaten ihrer Angebote auf Bundesebene sind daher in der Regel nicht Kinder und Jugendliche selbst, sondern die Fachkräfte der Jugend-, Kultur- und Sozialarbeit, die Multiplikatoren“ (Bielenberg 2003: 149).

Im Folgenden wird zunächst nach Themen geordnet die Datenlage bei den Mitgliedern der BKJ dargestellt. Dabei zeigt sich, dass die Datenlage bei den einzelnen Mitgliedern sehr unterschiedlich ausfällt. Vorhandene Daten existieren vor allem zu Angeboten und Leistungen kultureller Jugendbildung, über Kinder und Jugendliche als Nutzerinnen und Nutzer sind die Daten in der Regel wenig differenziert und deshalb nicht besonders aussagekräftig. Es gibt im Bereich kultureller Jugendbildung allerdings einige Evaluationsprojekte, Studien und wissenschaftliche Auswertungen von Modellprojekten, die ein differenzierteres Bild auch über die Wirkungen kultureller Jugendbildung und über Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Angeboten und Veranstaltungen in der kulturellen Jugendbildung erlauben. Deshalb werden nach dem Überblick über Träger und Daten in der kulturellen Jugendbildung einzelne Projekte vorgestellt und anhand dieser Projekte die Reichweite und die Möglichkeiten für eine kontinuierliche Bildungsberichterstattung erörtert. Daran anschließend werden Themen und Möglichkeiten der Berichterstattung benannt.

Die heterogene Datenlage bei den Mitgliedsverbänden und -organisationen der BKJ hängt damit zusammen, dass manche Mitgliedsverbände über feste professionelle Strukturen verfügen, die eine Sammlung und Aufbereitung von Daten ermöglichen, andere jedoch nicht über derartige Strukturen verfügen und deshalb den großen Teil der Arbeit ehrenamtlich durchführen. Auch die Finanzierung ist unterschiedlich: Manche Verbände erhalten eine kontinuierliche Förderung u.a. aus dem Kinder- und Jugendplan des Bundes (KJP), viele Verbände werden nur für die Durchführung von einzelnen Projekten aus dem KJP gefördert. Die Finanzierung erfolgt zudem dezentral, d.h. die Mitglieder der BKJ richten ihre Anträge direkt an das BMFSFJ. Deshalb verfügt die BKJ selbst nicht über detaillierte Informationen über Kosten und Finanzierung oder über Teilnehmerinnen und Teilnehmer bei den einzelnen Mitgliedern.⁸²

82 Vgl. dazu die Expertise von Bielenberg (2003: 149).

12.2 Datenlage bei den Mitgliedsverbänden der BKJ

Im Folgenden werden zunächst Themenbereiche der kulturellen Jugendbildung (Theater, Musik, Literatur, Medien, Bildende Kunst) dargestellt, dann besondere Institutionen, die nicht einem Themenbereich zugeordnet werden können, da sie spartenübergreifend arbeiten (Jugendkunstschulen, Kindermuseen), anschließend der Bereich der Fortbildung und die Landesvereinigungen kulturelle Jugendbildung.⁸³

(1) Theater

Im Bereich Theater gibt es bei den einzelnen Mitgliedsverbänden und -organisationen Daten zu den Strukturen und Leistungen (Personal, Kosten und Finanzierung) und über Teilnehmerinnen und Teilnehmer an den Veranstaltungen (z.B. jährliche Statistik zu den Zuschauerzahlen an freien Kinder- und Jugendtheatern). Teilnehmerstatistiken erfassen in der Regel nur die Zahl der Teilnehmenden. Bei Wettbewerben und Festivals (z.B. Schülertheaterfestivals) werden dagegen differenziertere Merkmale erfasst (u.a. Alter und Schulform); dafür sind diese Erhebungen durch die begrenzte Zahl der erreichten Gruppen und Personen nur in Bezug auf die Veranstaltungen selbst aussagekräftig und nicht generalisierbar. Da diese Wettbewerbe und Festivals in der Regel jährlich stattfinden, können immerhin längerfristige Entwicklungen dokumentiert und beobachtet werden.

Neben diesen Daten befassen sich einzelne Studien mit der Qualität und den Wirkungen kultureller Jugendbildung (z.B. Studie des Bundesverbands Theaterpädagogik zum Kompetenzerwerb im Rahmen des Projekts „Lernziel Lebenskunst“.⁸⁴ Diese Studien werden allerdings nicht kontinuierlich und systematisch durchgeführt.

83 Diese Systematik folgt der Expertise Bielenberg.

84 Infos zum Projekt „Lernziel Lebenskunst“: www.bkj.de/lebenskunst.

Abb. 12.1: Datenlage der Mitgliedsverbände und -organisationen im Bereich Theater

Verbände und Organisationen	Datenquelle	Art	Ergebnisse
<ul style="list-style-type: none"> • BAG Spiel und Theater • AK der Landesarbeitsgemeinschaften Spiel und Theater 	Jeder Verband für sich	Teilnehmerlisten	<ul style="list-style-type: none"> • Aussagen zu Personal • Kosten und Finanzierung • Teilnehmer der eigenen Veranstaltungen
	ASSITEJ	Jahrbuch	<ul style="list-style-type: none"> • Personal an freien Kindern und Jugendtheatern • Finanzierung der „Freien“ • Jährliche Statistik über Zuschauerzahlen
<ul style="list-style-type: none"> • Arbeitsgemeinschaft Spiel in der evangelischen Jugend • Katholische Arbeitsgemeinschaft Spiel und Theater 	BDAT	Erfassungsbogen bei Aufnahme von Mitgliedsgruppen	<ul style="list-style-type: none"> • Aussagen zu Mitgliederzahl, Alter, regionaler Verteilung
	<ul style="list-style-type: none"> • ASSITEJ • Kinder- und Jugendtheaterzentrum • Bundesverband Theaterpädagogik 	Bundeswettbewerbe „Schüler machen Theater“, „Theatertreffen der Jugend“	Auswertung der jährlichen Wettbewerbe und Theatertreffen
<ul style="list-style-type: none"> • Bund Deutscher Amateurtheater (BDAT) • BAG Darstellendes Spiel • Bundesverband der Spielmobile 	Deutscher Bühnenverein	Theaterstatistik	<ul style="list-style-type: none"> • Zuschauerzahlen deutscher Bühnen
	<ul style="list-style-type: none"> • BAG Darstellendes Spiel • Studie im Auftrag des BMBW (1992) • Aktuelle Studie in Arbeit 	Evaluierung von Schultheaterwettbewerben der Länder	<ul style="list-style-type: none"> • Statistische Angaben zu Teilnehmerzahlen, Alter, Geschlecht, Schultyp • Angaben in Bezug auf Bildungswirkungen
	BUT	Qualitative Interviews mit Theatergruppen	<ul style="list-style-type: none"> • Kompetenzerwerb und Bildungswirkungen von Theaterspiel

(2) Musik

Im Bereich Musik ist die Datenlage bei den Verbänden und Organisationen, die Mitglied in der BKJ sind, vermutlich am besten. Bei den Strukturen und Leistungen liegen Daten zum Personal, zu Kosten und Finanzierung bei den Mitgliedern vor; auch die Daten zu den Teilnehmerinnen und Teilnehmern werden regelmäßig relativ differenziert erfasst.

„Zur Frage der Teilnehmer existieren neben den obligatorischen Teilnehmerlisten der je eigenen Verbandsveranstaltungen zahlreiche statistische Auswertungen. Der Deutsche Musikrat ist Träger verschiedener Fördermaßnahmen für junge MusikerInnen, z.B. Jugend musiziert, Bundesjugendorchester, Bun-

desjugendjazzorchester u.a. Für diese Maßnahmen liegen Teilnehmerstatistiken vor, in der Regel aufgeschlüsselt nach Alter, Geschlecht, Bundesland und Instrument. Auch die Jeunesses Musicales fördert junge MusikerInnen z.B. über den Wettbewerb ‚Schüler komponieren‘; hierüber liegt ebenfalls eine Aufschlüsselung der Teilnehmenden nach Alter, Schulform, regionaler Herkunft vor.

Der Dachverband der Deutschen Bläserjugend führt eine Mitgliederstatistik. In zugänglicher und gedruckter Form liegt sie leider nur aus dem Jahr 1995 vor, die Zahlen hierin können als veraltet betrachtet werden. Allein die Zahl der aktiven Jugendlichen unter 18 Jahren hat sich nach vorsichtigen Hochrechnungen des Verbandes von 162.000 im Jahr 1995 auf 200.000 im Jahr 2003 erhöht“ (Bielenberg 2003: 157).

Neben den Daten, die bei den Verbänden gesammelt und teilweise dokumentiert werden, gibt es im Bereich Musik darüber hinaus zwei regelmäßig erscheinende umfassende Dokumentationen:

„Im Bereich Musik sind wir in der komfortablen Situation, die Daten und Fakten zum Musikleben in Deutschland alle zwei Jahre im ‚Musik-Almanach‘ systematisch aufgelistet und analysiert zu bekommen. Herausgegeben wird der Musik-Almanach vom Deutschen Musikrat. Für die musikalische Jugendbildung sind insbesondere die Kapitel zur musikalischen Bildung und Ausbildung, zum vokalen und instrumentalen Laienmusizieren, zur Populären Musik, zur Musik in den Medien und zu den Musikausgaben der öffentlichen Hand aussagekräftig. Speziell zu den Stichworten Adressaten und Teilnehmer, Personal sowie Kosten und Finanzierung gibt es zahlreiche Daten und Statistiken.

Eine zweite systematische Erhebung und Auswertung leistet der Verband deutscher Musikschulen, der jährlich das ‚Statistische Jahrbuch der Musikschulen in Deutschland‘ herausgibt. Auf der Grundlage eines standardisierten Berichtsbogens, den alle 966 Mitglieds-Musikschulen an den Bundesverband schicken, ist dieses Jahrbuch eine beeindruckende Dokumentation des Musikschulens in Deutschland. Erhoben und analysiert sind u.a. Daten zu

- Adressaten (Schüler, behinderte Kinder)
- Personal (hauptamtlich/Teilzeit, Vergütung, Zahl, Fortbildung)
- Kosten und Finanzierung (Teilnahmegebühren, öffentliche Förderung)
- Teilnehmer (Schülerzahlen, regionale Verteilung, Alter, Fächer)
- Zeitliche Struktur der Angebote (Schülerzahlen und Wochenstunden)“ (ebd.: 150).

Abb. 12.2: Datenlage der Mitgliedsverbände und -organisationen im Bereich Musik

Verbände und Organisationen	Datenquelle	Art	Ergebnisse
<ul style="list-style-type: none"> • Deutscher Musikrat • Arbeitsgemeinschaft der Volksmusikverbände 	Musik-Almanach (Deutscher Musikrat)	Auflistung und Analyse der Daten und Fakten zum Musikleben in Deutschland	<ul style="list-style-type: none"> • Zahlreiche Daten und Statistiken u.a. zu Ausbildung, Adressaten, Teilnehmern, Personal, Kosten und Finanzierung
<ul style="list-style-type: none"> • IAM (internationaler Schwerpunkt) • Bundesverband für christliche Jugendkultur 	Statistisches Jahrbuch der Musikschulen in Deutschland (Verband deutscher Musikschulen)	Standardisierter Berichtsbogen	<ul style="list-style-type: none"> • Daten zu Adressaten, Personal, Kosten und Finanzierung, Teilnehmern, zeitlicher Struktur der Angebote
<ul style="list-style-type: none"> • Werkgemeinschaft Musik • Deutsche Bläserjugend • AK Musik in der Jugend • Jeunesses Musicales 	In den Verbänden	Teilnehmerlisten Statistische Auswertungen	<ul style="list-style-type: none"> • Nach Alter, Geschlecht, Bundesland, Instrument (Deutscher Musikrat) • Alter, Schulform, regionale Herkunft (Jeunesses Musicales) • Mitgliederstatistik (Dachverband der Deutschen Bläserjugend)
<ul style="list-style-type: none"> • Jugend im Bund Deutscher Zupfmusiker • Verband deutscher Musikschulen 	Bundeswettbewerb: „Schüler machen Lieder“ und „Treffen junge Musikszene“	Bewerbungen werden regelmäßig statistisch ausgewertet	<ul style="list-style-type: none"> • Daten zu Teilnehmerzahlen, Alter, Schul-, Ausbildungssituation, Geschlecht, fachlichen Kriterien
<ul style="list-style-type: none"> • Deutscher Bundesverband Tanz • Bundesverband Rhythmische Erziehung 	Wiss. Studie „Jugend im Bund Deutscher Zupfmusiker“	Qualitative Befragung von teilnehmenden Jugendlichen	<ul style="list-style-type: none"> • Veranstaltungsanalyse

(3) Literatur

„Daten zu den Gliederungspunkten Personal, Kosten und Finanzierung, Kooperationen, Teilnehmer und Struktur der Angebote gibt es von allen Verbänden bzw. Institutionen, aber nur in Form von Teilnehmerlisten, Tätigkeits- und Geschäftsberichten, Veranstaltungskalendern etc. Der Friedrich-Bödecker-Kreis, einziger föderal organisierter Verband im Bereich Literatur, erstellt jährlich eine Statistik über die bundesweit von den Landesverbänden organisierten und durchgeführten Autorenlesungen. Die Statistik gibt Auskunft über die Zahl der Lesungen und über die Verteilung nach Bundesländern und lässt die Entwicklung seit Beginn der Erhebung 1980 erkennen. Aufgrund der bekannten Zahlen von Autorenlesungen pro Jahr lässt sich darüber hinaus die Zahl der teilnehmenden Kinder und Jugendlichen hochrechnen, da die Bödecker-Kreise eine Höchstgrenze von 50 Teilnehmern pro Lesung vorgeben. Für das Jahr

2002 errechnet sich so bei bundesweit 5.352 Lesungen eine Teilnehmerzahl von 267.600“ (ebd.: 158).

Abb. 12.3: Datenlage der Mitgliedsverbände und -organisationen im Bereich Literatur

Verbände und Organisationen	Datenquelle	Art	Ergebnisse
<ul style="list-style-type: none"> • Arbeitskreis für Jugendliteratur • Bundesverband Friedrich-Bödecker-Kreis • Stiftung Lesen • Internationale Jugendbibliothek 	Alle Verbände und Organisationen	Teilnehmerlisten Tätigkeits- und Geschäftsberichte Veranstaltungskalender	<ul style="list-style-type: none"> • Daten zu Personal, Kosten und Finanzierung, Kooperationen, Teilnehmern, Struktur der Angebote
	Friedrich-Bödecker-Kreis	Jährliche Statistik	<ul style="list-style-type: none"> • Daten zu Autorenlesungen: Anzahl, Verteilung nach Bundesländern, Entwicklung, Zahl der Teilnehmer (lässt sich daraus hochrechnen)
	Deutscher Jugendliteraturpreis (AK für Jugendliteratur)	Dokumentation seit 1956 Überblick über Themenlagen und Entwicklungen in der Kinder- und Jugendliteratur	
	Stiftung Lesen	Statistische Daten Teilweise qualitative Auswertungen über Interviews	<ul style="list-style-type: none"> • Statistische Daten zu Teilnehmerzahlen und Schulformen • Qualitative Interviews: keine näheren Angaben
	Studie: Leseverhalten in Deutschland im neuen Jahrtausend	Quantitative und qualitative Methoden, Befragung und Analyse	<ul style="list-style-type: none"> • U.a. Daten zu Leseverhalten, keine Daten zu Teilnehmerzahlen; Studie belegt Notwendigkeit der Leseförderung, untermauert und macht Aussagen zu Bildungswirkungen
	Bundeswettbewerb „Schüler schreiben“ und „Treffen junger Autoren“	Statistische Erfassung der Wettbewerbe und Preisträger-treffen	<ul style="list-style-type: none"> • Angaben zu Alter, Geschlecht, Schul- bzw. Ausbildungsart, Verteilung nach Ländern

(4) Medien und Medienpädagogik

Im Bereich Medien und Medienpädagogik hat die BKJ sechs Mitgliedsverbände. „Sie setzen sich für qualitativ hochwertige Filme für Kinder und Jugendliche ein und unterstützen das filmische Schaffen von Kindern und Jugendlichen, sie regen über bundesweite Wettbewerbe, Workshops und Projekte die kreative Auseinandersetzung mit Foto und Video, Radio und Computer, Internet und multimedialen Gestaltungsformen an, qualifizieren Multiplikatoren und bilden zusammen einen Verbund für die kulturelle Medienbildung.

Über *Adressaten, Personal, Kosten* und *Finanzierung* sowie *Kooperationspartner* gibt es keine Erhebungen. Die Daten liegen zum größten Teil in Form der jeweiligen Tätigkeitsberichte vor, eine Aufbereitung existiert jedoch nicht“ (Bielenberg 2003: 160). In Abb. 12.4 sind über die Daten der Mitgliedsverbände hinaus auch die regelmäßigen Studien des Medienpädagogischen Forschungsverbunds Südwest aufgeführt (vgl. dazu Kap. 18).

Abb. 12.4: Datenlage der Mitgliedsverbände und -organisationen im Bereich Medien und Medienpädagogik

Verbände	Datenquelle	Art	Ergebnisse
<ul style="list-style-type: none"> • Bundesverband Jugend und Film • Deutscher Verband für Fotografie • Gesellschaft für Medienpädagogik u. Kommunikationskultur 	Alle Verbände	Teilnehmerlisten	• Keine Aufbereitung der Daten
	<ul style="list-style-type: none"> • Bundesweites Schülerfilm- und Videozentrum • Förderverein Deutscher Kinderfilm • Kinder- und Jugendfilmzentrum in Deutschland 	Kinder- und Jugendfilmzentrum KJF: drei regelmäßige bundesweite Wettbewerbe (Fotografie und Video)	Detaillierte Statistiken
Deutscher Jugendfotopreis: Befragung von 2.000 TeilnehmerInnen (2002)			• Kompetenzerwerb, Nutzung von Medien und medienpädagogischen Angeboten
<ul style="list-style-type: none"> • Bundesweites Schülerfilm- und Videozentrum 	Schülerfilm- und Videozentrum: bundesweiter Wettbewerb	Erhebungen beim Festival	• Daten zu Zahl, Nationalität, Geschlecht, Alter der Teilnehmer
<ul style="list-style-type: none"> • Bundesverband Jugend und Film: BJF-Filmverleih 	Bundesverband Jugend und Film: BJF-Filmverleih	Datenerfassung zum Verleih	• Daten zu Alter, Geschlecht, Filmauswahl: Informationen zu Sehgewohnheiten und -erwartungen
<ul style="list-style-type: none"> • Kinder- und Jugendfilmzentrum in Deutschland 	Bundesweites Schülerfilmfestival	Forschungsbericht über die Wettbewerbe 1982 – 1987	• Keine aktuellen Daten
	Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest	Wiss. Studien, u.a. „KIM Kinder und Medien“ und „JIM Jugend, Information, Multimedia“	• Basisstudien zum Stellenwert der Medien im Alltag von Kindern (6-13 J.) Umgang mit Medien und Information (12-19 J.)

(5) Bildende Kunst

Die Datenlage im Bereich Bildende Kunst ist relativ dürftig. Der Bundesverband Museumspädagogik, ein ehrenamtlich organisierter Verband, verfügt selbst über keine Daten. Auskunft über Besucherzahlen, Finanzierung und medienpädagogische Angebote an deutschen Museen enthält die Museumsstatistik, die jährlich vom Institut für Museumskunde herausgegeben wird (vgl. Bielenberg 2003: 161).

Abb. 12.5: Datenlage der Mitgliedsverbände und -organisationen im Bereich Bildende Kunst

Verbände	Datenquelle	Art	Ergebnisse
<ul style="list-style-type: none"> • Bund Deutscher Kunsterzieher BDK • Bundesverband Museumpädagogik 	Institut für Museumskunde in Berlin	Museumsstatistik: jährliche Erhebungen an allen deutschen Museen	<ul style="list-style-type: none"> • Daten über Besucherzahlen, Finanzierung, museumspädagogische Angebote

(6) Jugendkunstschulen und Kindermuseen

Die Datenlage zu Jugendkunstschulen ist relativ gut, sie wird auch gut dokumentiert. Auch zu den Kindermuseen gibt es relativ viele Informationen. Allerdings sind es weniger regelmäßig erhobene Daten, sondern Ergebnisse von Evaluationen und Dokumentationen von Modellversuchen (vgl. Kap. 12.3). Da beide Bereiche vergleichsweise neue Formen kultureller Jugendbildung darstellen und sich schnell entwickeln, sind diese Dokumentationen allerdings nur teilweise aktuell.

Abb. 12.6: Datenlage der Mitgliedsverbände und -organisationen im Bereich Jugendkunstschulen und Kindermuseen

Verbände	Datenquelle	Art	Ergebnisse
<ul style="list-style-type: none"> • Bundesverband der Jugendkunstschulen BJKE • 	BJKE: zwei Bände zur Jugendkunstschul-Landschaft in Deutschland (1993 und 1995) Handbuch Jugendkunstschulen (2003)	Statistische Daten	<ul style="list-style-type: none"> • Daten, Grafiken, Analysen • Teilnehmerzahl: Informationen zu Alter, Geschlecht, Migrationshintergrund • Personal: Art der Anstellung bzw. Mitarbeit, Geschlecht, Qualifikation, Bezahlung, Fortbildung • Kosten und Finanzierung • Kooperationen • Themen, zeitliche Struktur und Art des Angebotes
<ul style="list-style-type: none"> • Bundesverband der Kinder- und Jugendmuseen 	Kindermuseen: Modellversuch (1998) Aktuelle Befragung der Kindermuseen (2003)	Dokumentation des Modellprojekts	<ul style="list-style-type: none"> • Informationen zu Adressaten, nach Alter der Zielgruppe, Personal (haupt-, neben- und ehrenamtlich), Kosten und Finanzierung, Kooperationen, Themen, zeitlicher Struktur und Art des Angebotes (aktuelle Befragung ermöglicht Aufschlüsse über Themenvielfalt)

(7) Fortbildung

Die Akademie Remscheid für musische Bildung und Medienerziehung und die Bundesakademie für musikalische Jugendbildung in Trossingen sind bundeszentrale Fortbildungsinstitute. „Beide Institute erheben und analysieren jährlich als Teil ihres Tätigkeits- und Geschäftsberichts sehr sorgfältig Daten zu Adressaten, Personal, Kosten und Finanzentwicklung, Kooperationspartnern, Angebotsthemen, zeitlicher Struktur und Art ihres Angebotes sowie zu Lernanlässen und -situationen. Die Teilnehmerstatistiken sind aufgeschlüsselt nach absoluten Zahlen, beruflichem Hintergrund, Tätigkeitsfeldern in der Jugendarbeit, Geschlecht, Alter und geographischer Herkunft“ (Bielenberg 2003: 163).

Abb. 12.7: Datenlage der Mitgliedsverbände und -organisationen im Bereich Fortbildung

Verbände	Datenquelle	Art	Ergebnisse
<ul style="list-style-type: none"> • Akademie Remscheid für musische Bildung und Medienerziehung • Bundesakademie für musikalische Jugendbildung 	Beide Akademien	Jährliche Erhebung und Analyse (Teil des Tätigkeits- und Geschäftsberichtes)	<ul style="list-style-type: none"> • Daten zu Adressaten, Personal, Kosten- und Finanzentwicklung, Kooperationsentwicklung und -partnern, Angebotsthemen, zeitlicher Struktur und Art ihres Angebotes, Lernanlässen und -situationen • Teilnehmerstatistiken, aufgeschlüsselt nach absoluten Zahlen, beruflichem Hintergrund, Tätigkeitsfeldern in der Jugendarbeit, Geschlecht, Alter, regionaler Herkunft
	Akademie Remscheid: zweiter Band zum Tätigkeits- und Geschäftsbericht	Inhaltliche Auseinandersetzung der einzelnen Fachbereiche mit Themen der Jugend- und Kulturarbeit	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexion, Überblick über Entwicklungen

(8) Landesvereinigungen Kulturelle Jugendbildung

„Landesvereinigungen der Kulturellen Jugendbildung LKJ gibt es zurzeit in zehn Bundesländern. Sie sind ähnlich strukturiert wie die BKJ auf Bundesebene, d.h. ihre Mitglieder sind Fachverbände, -organisationen und -einrichtungen auf Landesebene. Die LKJs vertreten die Interessen ihrer Mitglieder, organisieren Fachveranstaltungen, Fortbildungen und auch eigene Projekte, geben Publikationen, Positionspapiere, Empfehlungen heraus, beraten und unterstützen in allen Fragen kultureller Kinder- und Jugendbildung“ (Bielenberg 2003: 164).

Die Landesvereinigungen in Baden-Württemberg, Sachsen und Thüringen verfügen nicht über Daten aus ihren Mitgliedsverbänden. Die LKJ Schleswig-Holstein erfasst im ‚Kulturbeutel‘ regelmäßig „alle gemeldeten Veranstaltungen, Kurse, Projekte sowie Adressen im Bereich der kulturellen Kinder- und Jugendbildung. Der ‚Kulturbeutel‘ gibt damit einen umfassenden und stets aktuellen Überblick über Themen, Angebote und Kooperationen der Träger“ (Bielenberg 2003: 166). In Thüringen gibt es mit einer Studie „Kinder- und Jugend-

kulturarbeit in Thüringen“ aus dem Jahr 1997 eine „Bestandsaufnahme, die Aussagen zu Adressaten, Personal, Kosten, Kooperationspartnern, Teilnehmern, Themen und Struktur der Angebote macht, darüber hinaus zu Fortbildungen und Förderstrukturen“ (ebd.: 167).

Abb. 12.8: Datenlage der Landesvereinigungen kulturelle Jugendbildung

Verbände	Datenquelle	Art	Ergebnisse
LKJ Baden-Württemberg	Bestandsaufnahme „Kinder- und Jugendkulturarbeit in Baden-Württemberg“ (1996)	Daten in beschreibender Form	Zu allen Bereichen (Theater, Tanz, Rhythmik, Jugendkunstschulen, offene Jugendarbeit und kulturelle Bildung, Medienpädagogik u.a.) und Informationen zu den Förderstrukturen des Bundeslandes
LKJ Niedersachsen	Landesverband der Jugendkunstschulen in Niedersachsen: „Statistik 2001: Kunstschulen in Niedersachsen, Zahlen und Fakten“	Erhebung	Aussagen zu Trägerschaft, Finanzierung, Personal, Veranstaltungsangeboten und Teilnehmern
LKJ Nordrhein-Westfalen	Wirksamkeitsdialog der Mitgliedsverbände und LKJ: Broschüre „Jugendkulturarbeit auf dem Prüfstand“	Befragung von Teilnehmern (Kinder, Jugendliche, Multiplikatoren), Auswertung der Angebotsschwerpunkte, Input-Output-Vergleich, qualitative Untersuchungen ausgewiesener Arbeitsfelder	Datenmaterial, Statistiken, Grafiken, Auswertungen und Analysen zu Adressaten, Personal, Kosten und Finanzierung, Kooperationen, TeilnehmerInnen, Themen, Struktur der Angebote, Lernanlässen und Kompetenzerwerb
		Qualitative Analyse zu den Bildungswirkungen der kulturellen Kinder- und Jugendbildung	Beschreibung des Evaluationsprozesses; Inhalte, Hintergründe, Ergebnisse und Empfehlungen liegen als bisher unveröffentlichtes Manuskript vor
	Bericht zur Kinder- und Jugendkulturarbeit NRW (1994)	Zehn Expertisen	Grundlegende Informationen zu Methoden, Arbeitsformen, planerischen und strukturellen Grundlagen, MitarbeiterInnen u.a.
LKJ Schleswig-Holstein	„Kulturbeutel“	Dokumentation aller gemeldeten Veranstaltungen, Kurse und Projekte	Umfassender und aktueller Überblick über Themen, Angebote und Kooperationen der Träger
	LKJ: Große Anfrage Landtag	Auswertung vorliegender Daten und Erhebung (2002)	Auswertung der ehrenamtlichen Tätigkeit und Erhebung zu Qualifikation und Fortbildung ehrenamtlich Tätiger
LKJ Sachsen	Jährlicher Tätigkeitsbericht		Auskunft über eigene und geförderte Projekte in Bezug auf Thema, Art der Veranstaltung, Kosten und Finanzierung
	Jugendkunstpreis		Daten über Teilnehmer, Gruppen, Themen

Verbände	Datenquelle	Art	Ergebnisse
LKJ Sachsen-Anhalt	<ul style="list-style-type: none"> • LKJ-Geschäftsstelle Datenerhebung für eigene Veranstaltungen seit 1995 • Seit 2002 systematische Evaluation der Veranstaltungen • Jugendkulturpreis 	Evaluierungsbogen, Teilnehmerbogen: halbjährliche Auswertung	Fragen zu den Bereichen Ausschreibung, Team, Teilnehmer, Konzept, Finanzierung, Soziale Kompetenz und Wissenserwerb. Darüber hinaus füllen alle (Kind, Jugendlicher oder Multiplikator) einen Teilnahmebogen aus mit Angaben zu Geschlecht, Alter, Ausbildungs- und Berufssituation, Herkunft (Stadt/Land)
			Dokumentation der kulturellen Kinder- und Jugendbildung des Landes
	Studie Qualitätssicherung	Abschlussbericht	Fragen von Qualitätssicherung und Bildungswirkungen

Die LKJ Sachsen-Anhalt erhebt seit 1995 regelmäßig Daten bei ihren 21 Mitgliedsverbänden, seit 2002 werden diese Erhebungen evaluiert (vgl. ebd.: 166). Für jede Veranstaltung der LKJ wird ein umfangreicher Fragebogen ausgefüllt mit Fragen zu „Ausschreibung, Teilnehmer, Team, Konzept, Finanzierung, Soziale Kompetenz und Wissenserwerb. Darüber hinaus füllt jeder Teilnehmer (Kind, Jugendlicher oder Multiplikator) einen Teilnahmebogen aus mit Angaben zu Geschlecht, Alter, Ausbildungs- und Berufssituation, Herkunft (Stadt/Land). Die Erhebungen werden halbjährlich durch den Teamerarbeitungskreis der LKJ ausgewertet“ (ebd.: 167). Damit liegen in der Geschäftsstelle der LKJ Sachsen-Anhalt differenzierte Daten zu den Veranstaltungen und zur Nutzung und Qualität der Veranstaltungen vor.

Die LKJ Nordrhein-Westfalen ist am so genannten „Wirksamkeitsdialog zur Kinder- und Jugendarbeit“ im Land Nordrhein-Westfalen beteiligt. Dadurch liegen für Nordrhein-Westfalen relativ aktuelle und differenzierte Daten zu den Themen und Strukturen der Angebote, zu Adressaten, Personal, Kosten und Finanzierung, Kooperationen, Teilnehmerinnen und Teilnehmern vor (der Wirksamkeitsdialog wird in Kap. 12.3 genauer beschrieben).

(9) Einschätzung der Datenlage bei den Mitgliedern der BKJ

„Die Befragung der BKJ-Mitglieder zur Datenlage ihrer Verbände hat gezeigt, dass fast jeder Verband, jede Institution über Datenmaterial verfügt. Informationen über Zahl und Zusammensetzung von Teilnehmern sind in Form von Teilnehmerlisten vorhanden, Tätigkeits- und Geschäftsberichte geben Auskunft über Personal, Finanzierung und Kooperationspartner, Veranstaltungskalender nennen Themen und Veranstaltungsformen. Diese Daten sind aber nicht zusammengetragen und erstellt worden, um sie, außer einem kleinen Kreis von Vorstand und Mitgliederversammlung, öffentlich zu präsentieren, es sind interne Daten, die daher auch weder genutzt noch ausgewertet wurden oder werden und in der Regel auch nicht auf Knopfdruck zur Verfügung stehen.

Über diese ‘Grunddaten’ zum Verbandsleben hinaus verfügen einige der Mitglieder über quantitativ und qualitativ gut dokumentierte Einzelprojekte, allen voran sind hier die bundeszentralen Wettbewerbe zu nennen (Jugend und Video, Deutscher Jugendfotopreis, Videowettbewerb ‘up and coming’, Jugend musiziert u.a.). Die Daten hierzu liegen ausgewertet und abrufbar bereit.

Eine in die Tiefe gehende Verbandsstatistik, d.h. Datenmaterial, das bis in die Kommunen reicht und dort auch die Angebote für die Zielgruppe Kinder und Jugendliche erfasst, hat nur der Verband deutscher Musikschulen (VdM). Er führt eine regelmäßige, umfassende, systematische Erhebung auf der Grundlage eines einheitlichen Erfassungsbogens für alle Musikschulen durch. Ähnlich regelmäßig, umfassend und systematisch erfassen darüber hinaus nur die beiden Fortbildungsinstitute ihre Daten, wobei deren Ergebnisse auf einer anderen Ebene liegen (Verband – Institut; Kinder/Jugendliche – Multiplikatoren; Kommune – Bund).

Ansatzweise vergleichbar mit den Erhebungen des VdM sind die Studien im Bereich Jugendkunstschulen und Kindermuseen. Hierbei handelt es sich allerdings um einmalige Erhebungen, die eine Momentaufnahme darstellen, einen punktuellen Eindruck geben; die Abbildung von Entwicklungen, Veränderungen, Trends ist nur über eine Zeitreihenanalyse möglich. Nicht verwunderlich dagegen ist die Tatsache, dass gerade die Verbände, die auf kommunaler Ebene auf feste Einrichtungen zurückgreifen können, über eine exponierte Datenlage verfügen. Die Erfassung von offenen Spielmobileinsätzen, sich gründenden und auflösenden Theatergruppen, Chören, Videogruppen, die sich nach Fertigstellung eines Films neu orientieren, gestaltet sich mit Sicherheit sehr viel schwieriger als die Evaluierung einer Einrichtung mit einer fest umrissenen Angebotsstruktur.

Auf Landesebene fallen vor allem die Landesvereinigung Sachsen-Anhalt und die Landesvereinigung Nordrhein-Westfalen auf, die, vorgegeben durch die Zuwendungsgeber, eine fast akribische Erhebung ihrer Veranstaltungen durchführen, wobei sich die LKJ Sachsen-Anhalt nur auf die eigenen Veranstaltungen bezieht, in NRW jedoch das gesamte Mitgliedsspektrum der LKJ bis in die Kommunen evaluiert worden ist. Aber selbst die Ergebnisse des Wirksamkeitsdialogs spiegeln nicht das vollständige Arbeitsfeld kultureller Kinder- und Jugendarbeit in NRW, Trägerbereiche wie die freien Kinder- und Jugendtheater oder auch die Musikschulen, die durch das Kulturministerium gefördert werden, sind hier nicht mit erfasst“ (Bielenberg 2003: 175).

Die Datenlage spiegelt die Heterogenität des Bereichs der kulturellen Jugendbildung. Die Träger verfügen über unterschiedliche Ressourcen, um systematisch Daten erfassen und dokumentieren zu können; die Unterschiedlichkeit der Arbeitsformen und Strukturen erschwert auch eine einheitliche Erhebung und die Vergleichbarkeit der Daten. Bielenberg kommt in ihrer Expertise deshalb zu der Einschätzung: „Es gibt also kein Instrumentarium zur umfassenden und einheitlichen Darstellung des gesamten Arbeitsfeldes, falls das überhaupt möglich ist“ (Bielenberg 2003: 177).

12.3 Projekte zur Qualitätssicherung und Kompetenzmessung in der kulturellen Jugendbildung

12.3.1 Projekt „Schlüsselkompetenzen durch kulturelle Bildung“ der BKJ

Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) hat die BKJ im Jahr 2001 das Weiterbildungs- und Forschungsprojekt „Schlüsselkompetenzen durch kulturelle Bildung“ begonnen. Ziel des Projekts ist es, die Wirksamkeit kultureller Bildung im Sinne des Erwerbs von Schlüsselkompetenzen sichtbar zu machen und die in diesem Feld erworbenen Schlüsselkompetenzen anzuerkennen und zu zertifizieren. Schlüsselkompetenzen wie Selbstbewusstsein, Verantwortungsbewusstsein, Kreativität können in der kulturellen Jugendbildung in vielen Bereichen und bei vielen Anlässen erworben werden, z.B. beim Theaterspielen und Musizieren. Diese Kompetenzen sind auch in anderen Zusammenhängen relevant, in der beruflichen Bildung oder in Bezug auf gesellschaftliche Teilhabe. Zur Erfassung und Dokumentation der in der kulturellen Jugendbildung erworbenen bzw. erwerbenden Kompetenzen ist ein Nachweisverfahren entwickelt worden, das die immanenten Anforderungen in den Kursen und Veranstaltungen kultureller Bildung transparent macht. Diese Anforderungen bilden den Maßstab für den Nachweis der erworbenen Kompetenzen. Die individuelle Einschätzung und Dokumentation der erworbenen Kompetenzen erfolgen gemeinsam durch Fachkräfte der kulturellen Bildung und die am Projekt beteiligten Jugendlichen in einem vierstufigen Prozess (vgl. Breuning 2002; Fuchs 2002; Bielenberg 2003: 171).

12.3.2 Umfragen des Bundesverbandes der Jugendkunstschulen und Kulturpädagogischen Einrichtungen (BJKE) von 1991 und 1994/95

(a) Datengrundlage

Der Bundesverband hat 1991 und 1994/95 Befragungen bei allen Einrichtungen des Verbandes durchgeführt. In Abb. 12.9 sind die Themen der Befragungen aufgeführt. In dem Bericht zur zweiten Befragung werden Entstehung und Notwendigkeit der Befragungen wie folgt begründet: „Klare Aussagen zum Profil und zur Leistungsfähigkeit von Jugendkunstschulen und anderen kulturpädagogischen Einrichtungen sowie zur Vertretung jugend- und kulturpolitischer Positionen bedürfen der Basis aktueller, präziser und vergleichbarer Fakten und Daten. An der konzeptionellen Qualität und der quantitativen Entwicklung orientierte Einrichtungsdaten können Spektrum, Reichweite und Bedarf im kulturpädagogischen Arbeitsfeld – auch im Rahmen der gesamten Jugendhilfe – deutlich machen. Außerdem sind solche Erhebungen für die interne Erfolgskontrolle hilfreich“ (BJKE 1995: 7). Neben betriebswirtschaftlichen Aspekten („der größtmögliche Nutzen bei geringstmöglichem Aufwand“) stellt die Frage nach den „Wirkungsmöglichkeiten und Qualitätsmaßstäben von Kinder- und Jugendkulturarbeit“ (ebd.: 7) ein Motiv für die Befragungen dar.

Abb. 12.9: Themen der Befragungen von 1991 und 1994/95

1991	1994/95
<ul style="list-style-type: none"> • Trägerschaft • Örtliche und räumliche Verhältnisse • MitarbeiterInnen • Finanzielle Situation • Arbeit der Jugendkunstschule • Besucher • Angebotsspektrum 	<ul style="list-style-type: none"> • Rahmendaten • Räumliche Verhältnisse • MitarbeiterInnen • Finanzielle Situation • Angebot • Besucher • Kooperation mit anderen Einrichtungen

In der Befragung von 1994/95 wurden Daten zu folgenden Fragen erhoben:

- *Rahmendaten:* Träger, Status, Anerkennung als Träger der Jugendhilfe, Zeitpunkt der Gründung, Gemeindegröße
- *Räumliche Verhältnisse:* ausschließliche Nutzung von Räumen durch die Einrichtung, Anzahl der Räume nach Arbeitsbereichen, Anzahl der zentral und dezentral durchgeführten Angebote
- *MitarbeiterInnen:* Anzahl nach Status (unbefristet, ABM, Honorarkräfte, Ehrenamtliche, PraktikantInnen, ...) und Geschlecht, Arbeitsstunden der Honorarkräfte, erworbene berufliche Qualifikationen (einschließlich Honorarkräfte), mehrfach qualifizierte MitarbeiterInnen, Bezahlung der hauptamtlichen MitarbeiterInnen und der Honorarkräfte, Besuch von Fortbildungsveranstaltungen
- *Finanzielle Situation:* Gesamtetat, Finanzierung (öffentliche Mittel, Eigenmittel, darunter auch Teilnehmergebühren/Eintrittsgelder, Mitgliedsbeiträge, Spenden), Gebühren für Angebote, kostenfreie Angebote, Ausgaben, unbare Zuwendungen von öffentlichen Förderern, Ermäßigung von Gebühren aus sozialen Gründen
- *Angebot:* Bereiche, Angebote in den Schulferien, Arbeitsformen, spartenübergreifende Zusammenarbeit in der Einrichtung, Verteilung der Angebote im Jahr
- *Besucher:* Altersverteilung, wahrgenommene Angebote der 11- bis 18-Jährigen, geschlechterdifferenzierende Angebote, Anteil der Mädchen, Anteil von Kindern und Jugendlichen ausländischer Herkunft
- *Kooperation mit anderen Einrichtungen:* Angebote zur Kooperation nach Institutionen und Formen (Raumnutzung, gemeinsame Veranstaltungen, Fortbildung), Angebote für Eltern, Öffentlichkeitsarbeit.

Die Befragung von 1994/95 nimmt Bezug auf die erste Befragung von 1991, weicht jedoch in einigen Bereichen davon ab: In der ersten Befragung ist der Einzugsbereich der Jugendkunstschule erhoben worden; gefragt worden ist nach der Reichweite des Einzugsbereichs (Stadtteil, Stadt, mehrere Städte und Gemeinden) und nach der Charakterisierung des Einzugsbereichs (AnwohnerInnen mit geringem Einkommen, hoher Ausländeranteil, mittelständische Siedlungsstruktur). In Bezug auf die MitarbeiterInnen ist nach Defiziten in der beruflichen Qualifikation, nach Wünschen für Fortbildungsangebote durch den Bundesverband, nach den Formen des Austauschs zwischen den MitarbeiterInnen in der Jugendkunstschule gefragt worden; der Bereich Fortbildungen ist

differenzierter als in der zweiten Befragung erhoben worden. Der Bereich „Arbeit in der Jugendkunstschule“ wurde in der zweiten Befragung nicht mehr eigens aufgeführt, einige der Fragen sind im Bereich Angebote der Einrichtung aufgenommen worden, weggefallen sind Fragen zur zeitlichen Struktur der Angebote (Häufigkeit und Dauer der Angebote), neu hinzugenommen worden ist die Frage nach Angeboten in den Ferien. Bei den Fragen zur Besucherstruktur ist in der ersten Befragung nach der Gruppengröße und nach speziellen Zielgruppen gefragt worden, u.a. nach „Gruppierungen mit besonderen sozialen Problemen oder Merkmalen“.

Beide Befragungen sind vom BMFSFJ gefördert worden. Eine weitere bundesweite Befragung ist seither nicht mehr durchgeführt worden. Angesichts der Entwicklungen der Jugendkunstschulen (viele neue Gründungen in den 90er-Jahren) geben die erhobenen Daten nur einen verlässlichen Überblick über die Jugendkunstschulen zum Erhebungszeitraum. Der Rücklauf bei der Befragung von 1991 liegt etwas über 50% (verwertbare Fragebögen), bei der Befragung von 1994/95 knapp unter 50%. Berücksichtigt man bei der zweiten Befragung nur die verwertbaren Fragebögen, beträgt der Rücklauf ca. 40% der Bruttostichprobe (370 Einrichtungen).

Auf der Grundlage dieser Befragungen können Aussagen über Qualität und Wirkungen der Jugendkunstschulen gemacht werden; differenzierte Auswertungen und Darstellungen, z.B. nach Nutzungsverhalten und Teilnehmerstrukturen, sind in die Berichte nicht aufgenommen worden (vgl. BJKE 1993, 1995). Auf der Grundlage der Datenbasis sind für verbandsinterne Einschätzungen differenzierte Analysen möglich, die eine Grundlage sein können für die Weiterentwicklung der Jugendkunstschulen.

(b) Einschätzung der Daten

Am Beispiel dieser beiden Befragungen soll im Folgenden eine erste Einschätzung vorgenommen werden, welchen Ertrag sie für einen Bildungsbericht haben können. Dabei ist die Frage der Aktualität der Daten nicht von Belang, es geht vielmehr darum, welche Fragen und Themen in welchem Grad an Differenzierung bearbeitet und dargestellt werden können:

- In die Befragung sind alle Jugendkunstschulen und kulturpädagogischen Einrichtungen in der Republik einbezogen worden. Der Rücklauf bei der zweiten Befragung ist deutlich geringer als jener bei der ersten. Dennoch können über diese Form der Datenerhebungen Aussagen auf der Ebene der einzelnen Einrichtungen gemacht werden. Das Datenmaterial bietet eine gute Grundlage für eine Beschreibung der Praxis der Jugendkunstschulen und kulturpädagogischen Einrichtungen und für eine relativ differenzierte Auswertung (z.B. Nutzungsverhalten nach Geschlecht, Alter sowie Kinder und Jugendliche ausländischer Herkunft, Struktur und Qualifikation des Personals, regionale Unterschiede).
- Trotz der differenzierten Erhebung von Daten in beiden Befragungen wären Auswertungen zu Fragen und Themen, die in der Gliederung für die Konzeption enthalten sind, nicht oder nur eingeschränkt möglich, insbesondere zur Bildungsbeteiligung und -qualität. So sind z.B. keine soziodemographischen Angaben über die BesucherInnen enthalten; auch Indikato-

ren wie Schulart der besuchten Schule fehlen. Es ist anzunehmen, dass dazu in den Einrichtungen auch keine Daten vorliegen. Für eine Bildungsberichterstattung wären soziodemographisch differenzierte Darstellungen und Aussagen allerdings wünschenswert.

- Für einen Bildungsbericht ergiebig könnten die in den Befragungen erhobenen Daten zu Kooperationen der Einrichtungen mit anderen Institutionen sein. Dabei sind für den Bildungsbericht insbesondere Kooperationen mit der Schule interessant (sie wird bei allen drei Formen der Kooperation, gemeinsame Veranstaltungen/Projekte, Nutzung von Räumen und Fortbildung, am häufigsten genannt), da es hier um Fragen des Verhältnisses von formalem und non-formalem Lernen geht und um zwei Bereiche, die bei den bisherigen Planungen für den Bildungsbericht völlig getrennt voneinander behandelt werden. Zu prüfen wäre, ob auf einer vergleichbaren Datengrundlage detailliertere Aussagen über die Kooperation von Schule und Jugendkunstschulen bzw. kulturpädagogischen Einrichtungen möglich sind.
- Bei einer ersten Durchsicht scheint die Darstellung des Berichts (hier: BJKE 1995) teilweise unpräzise bzw. statistisch zweifelhaft. So gibt es unterschiedliche Darstellungen der Ergebnisse zwischen Text und Grafik (vgl. etwa ebd.: 32), die eine direkte weitere Verwertbarkeit des Berichts fraglich erscheinen lassen. Deshalb wäre es wünschenswert, sollten vergleichbare Studien für einen Bildungsbericht genutzt werden, mit den Originaldaten zu arbeiten und sie sekundäranalytisch auszuwerten.

12.3.3 Wirksamkeitsdialog in der kulturellen Jugendarbeit in Nordrhein-Westfalen (1999/2000)

Im Rahmen des Wirksamkeitsdialogs in der Jugendarbeit in Nordrhein-Westfalen zu Fragen von Qualität, Erfolgen und Defiziten der Jugendarbeit hat die Landesvereinigung Kulturelle Jugendbildung NRW zwei Berichte mit Ergebnissen zur Jugendkulturarbeit vorgelegt (vgl. Landesvereinigung Kulturelle Jugendbildung NRW (LKJ) 2000 und 2001). In den Jahren 1999 und 2000 sind durchgeführt worden:

- Auswertungen der Angebote der Jugendkulturarbeit;
- Befragungen von Teilnehmern (Kinder und Jugendliche, Multiplikatoren);
- Input-Output-Vergleich der Arbeitsgemeinschaften der kulturellen Jugendarbeit;
- qualitative Untersuchungen in ausgewählten Arbeitsfeldern der Jugendkulturarbeit.

Der Wirksamkeitsdialog ermöglicht differenzierte Aussagen zur Strukturqualität, zu den Angeboten und dem Nutzungsverhalten in der kulturellen Jugendbildung in Nordrhein-Westfalen.

Teilnehmerbefragung: Die Teilnehmerbefragung erfolgte als Befragung von

- Kindern und Jugendlichen in Veranstaltungen der Landes- und Bezirksarbeitsgemeinschaften;
- Multiplikatoren in Veranstaltungen der Landes- und Bezirksarbeitsgemeinschaften;

- Kindern und Jugendlichen in Veranstaltungen der Jugendkunstschulen (vgl. LKJ 2001: 52).

Die Befragung wurde mit Hilfe kurzer Fragebögen durchgeführt. Bei der Befragung der Arbeitsgemeinschaften werden die Ergebnisse nach einzelnen Arbeitsgemeinschaften getrennt dargestellt (Kunst und Medien, Jugendarbeit an Berufskollegs, Jugend und Literatur, Kulturpädagogische Dienste/Kreativitätspädagogik, Musik, Figurentheater, Spiel und Theater).

Kinder und Jugendliche in Veranstaltungen der Landes- und Bezirksarbeitsgemeinschaften und der Jugendkunstschulen: Zusätzlich zur Befragung der Kinder und Jugendlichen als Teilnehmer sind Einschätzungen der SeminarleiterInnen zur Nationalität und zur Sozialstruktur erhoben worden. Somit sind Aussagen zu Geschlecht, Alter und Herkunft der Kinder und Jugendlichen, die an Veranstaltungen der Landes- und Bezirksarbeitsgemeinschaften und der Jugendkunstschulen teilgenommen haben, möglich. Im Fragebogen für Kinder und Jugendliche wird nach Alter und Geschlecht gefragt. Einschätzungen zur Herkunft der Kinder und Jugendlichen werden in dem Bericht von 2000 in Bezug auf die Nationalität differenziert in „Deutsche“ und „mit Migrationshintergrund“, in Bezug auf die Sozialstruktur in „aus sozial schwachen Stadtteilen“ und „andere“. Über das methodische Vorgehen bei dieser Form der Erhebung geben die Berichte nur andeutungsweise Auskunft. Im ersten Bericht (vgl. LKJ 2000) werden Nationalität und Sozialstruktur differenzierter abgefragt (Nationalität: „Deutsche“, „andere Europäer“, „Sonstige“; Sozialstruktur: „Unterschicht“, „Mittelschicht“, „Oberschicht“), allerdings sind die Ergebnisse kaum verwertbar, da bei den meisten Bereichen nur die wenigsten befragten SeminarleiterInnen überhaupt Angaben gemacht haben. In der zweiten Erhebung ist der Anteil derjenigen, die keine Angaben gemacht haben, bei einigen Arbeitsgemeinschaften deutlich geringer (vgl. LKJ 2001: 66f.). Dies spricht für die Vereinfachung der Fragen in der zweiten Erhebung. Dennoch gibt es Arbeitsgemeinschaften, die darüber überhaupt keine Angaben gemacht haben. Dabei handelt es sich insbesondere um Arbeitsgemeinschaften, die mit einem höheren Anteil von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und aus sozial schwächeren Milieus arbeiten.

12.4 Fazit

Die Datenlage in der Jugendkulturarbeit entspricht, soweit sie in den Bereich der Jugendarbeit gehört und mit öffentlichen Mitteln gefördert wird, der Datenlage in der Jugendarbeit allgemein. Deshalb kann bei der Einschätzung der Datenlage und in Bezug auf Entwicklungsmöglichkeiten der Datenbasis für eine nationale Bildungsberichterstattung zunächst pauschal auf die Einschätzungen und Empfehlungen in Kap. 12 verwiesen werden. Bei der Sichtung und Prüfung der Datenlage in der Jugendkulturarbeit zeigt sich, dass hier Daten der Verbände und Träger differenzierter erfasst werden als in der Jugendarbeit allgemein (vgl. Bielenberg 2003). Dies dürfte u.a. deshalb möglich sein, weil der Bereich der Jugendkulturarbeit immerhin thematisch einigermaßen eingrenzbar ist. Dennoch bleibt auch dieser Bereich sehr umfangreich und erfordert deshalb einen großen Aufwand bei der Erfassung und Ordnung möglicher Datenquel-

len und bei der Beschaffung und Prüfung der Daten. Diese Sichtung hat gezeigt, dass Daten bei den Verbänden auf Bundes- oder Landesebene zwar vorliegen, dass aber keine einheitliche Erfassung und keine systematische Aufbereitung der Daten gegeben sind.

Viele Trägerstatistiken und Geschäftsberichte als mögliche Datenquellen geben Auskunft zu speziellen Fragen und Themen. Insbesondere bei den besser organisierten Verbänden bzw. Arbeitsbereichen (z.B. Musikschulen), die auf Grund ihrer Größe und des hohen Einsatzes finanzieller Mittel notwendigerweise über ein genaues Berichts- und Nachweissystem verfügen, ist davon auszugehen, dass diese Quellen relativ zuverlässig sind. In Bezug auf eine Bildungsberichterstattung enthalten diese Daten allerdings nur relativ grobe Angaben zur Art der Angebote und Leistungen, zu Teilnehmerzahlen und Kosten. Mit diesen Daten können die Strukturen transparenter gemacht werden, Aussagen über Prozesse und über Nutzungsverhalten sind damit nicht möglich, über Wirkungen schon gar nicht. Die Vielzahl der Datenquellen und -sammlungen kann, insgesamt betrachtet, nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Datenlage auf der Ebene der Geschäftsberichte und Trägerstatistiken für die Fragestellungen und Intentionen, die in dieser Konzeption entfaltet werden, dennoch bislang relativ unbefriedigend ist.

Dokumentationen regelmäßiger Ausschreibungen und Wettbewerbe in einigen Bereichen der Jugendkulturarbeit (z.B. Theaterfestivals) ermöglichen exemplarische Einblicke in Arbeitsbereiche und Handlungsfelder. Damit sind keine generalisierbaren Aussagen über diese Bereiche möglich; da die meisten dieser Wettbewerbe jährlich stattfinden, können jedoch längerfristige Entwicklungen von Teilnehmezahlen oder von Inhalten, Formen und Qualität beobachtet werden.

Die Datenlage bei den Landesvereinigungen Kulturelle Jugendbildung ist sehr unterschiedlich. In der Regel liegen kaum systematisch aufbereitete Daten vor, die für eine Bildungsberichterstattung verwertbar sind. Das Beispiel der LKJ Sachsen-Anhalt zeigt allerdings Möglichkeiten, wie auf Landesebene systematisch Informationen über Angebote und Leistungen und über Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Veranstaltungen der kulturellen Jugendbildung erfasst und aufbereitet werden können. Dieses Verfahren der Dokumentation und Evaluation in Sachsen-Anhalt wäre für eine künftige Bildungsberichterstattung genauer zu prüfen. Auch die Daten und Berichte der LKJ Nordrhein-Westfalen, die im Zuge des Wirksamkeitsdialogs erhoben werden, sind erheblich differenzierter. Dieses Verfahren trägt wesentlich zur Verbesserung der Datenlage bei. Allerdings ist auch hier anzumerken, dass differenzierte Daten zu den Teilnehmerinnen und Teilnehmern und zu Prozess und Wirkungen wünschenswert wären.

Neben diesen regelmäßigen Erhebungen gibt es einzelne Studien und Befragungen, die vertiefende Einblicke in Bereiche der Jugendkulturarbeit ermöglichen. Hier sind beispielhaft die Befragungen des Bundesverbandes der Jugendkunstschulen und kulturpädagogischen Einrichtungen (BJKE) zu nennen. Solche vertiefenden Einzelstudien sind eine unabdingbare Informationsquelle für eine Bildungsberichterstattung. Notwendig ist deshalb, Einzelstudien auf Länderebene, regional vergleichende Studien oder Studien in Bezug auf bestimmte

Arbeitsfelder und Handlungsformen bundesweit wie die Befragungen der BJKE anzuregen und durchzuführen.

Zu prüfen wäre, ob bei der Planung einer nationalen Bildungsberichterstattung Schwerpunktthemen vereinbart werden, über die in größeren Zeitabständen regelmäßig berichtet wird, so dass dazu vorab vertiefende Studien durchgeführt werden können. Ein anderes Verfahren bestünde darin, auf der Grundlage vorliegender Studien Themen in einzelnen Berichten vertiefend zu behandeln. Dieses Vorgehen hat allerdings den Nachteil, dass es beliebiger und damit auch weniger planbar ist. Es scheint deshalb allenfalls für eine Anfangsphase der Berichterstattung empfehlenswert; längerfristig werden in regelmäßigen Abständen durchzuführende Einzelstudien und Befragungen notwendig sein, die mit der Planung der Berichterstattung abzustimmen sind.

Trotz der auf den ersten Blick vergleichsweise breiten Datenlage, die vertiefende Einblicke in Teilbereiche der Jugendkulturarbeit schafft, bleiben damit systematische Lücken offen. Dies gilt insbesondere für Informationen auf der Ebene der Akteure. Für eine Bildungsberichterstattung unerlässlich sind Daten, die Aussagen darüber möglich machen, wer die Angebote der Jugendkulturarbeit in welcher Weise nutzt und welche Gruppen nicht erreicht werden. Eine Aufgabe von Bildungsberichterstattung ist es, Disparitäten in der Beteiligung an Angeboten non-formaler Bildung sichtbar zu machen. Jugendkulturarbeit bietet viele Anregungen und Gelegenheiten für Bildung. Deshalb sollte eine Bildungsberichterstattung Informationen zum Zugang und zur Nutzung insbesondere im Bereich der Jugendkulturarbeit enthalten. Diese Informationen können differenziert nur durch entsprechende Survey- und Panelstudien gewonnen werden.

13 Jugendarbeit im Sport

Bei Betrachtung der außerschulischen Bildung im und durch den Sport wird nachfolgend sowohl von einem weit gefassten Bildungs- als auch Sportbegriff ausgegangen. Sport lässt sich demnach nicht nur auf den Leistungs- und Wettkampfsport beschränken; hinzukommen unterschiedliche Aspekte und Formen von Bewegung und Körperthematisierung. Bildung bzw. ihre Wirkung im Sport kann in unterschiedliche Bereiche unterteilt werden (vgl. Klafki 2001; Beckers 2001; Hildenbrandt 2000):⁸⁵

- „Bildung im Sinne der Erziehung zum Sport: Sport wird als Feld einzigartiger Bildungsmöglichkeiten gesehen (Körpererfahrungen, Expressivität und Ästhetik, Grenzerfahrungen, spezielle Wahrnehmungen, Körperformung).
- Bildung durch Sport: Sport wird als ein Mittel zur Aneignung allgemeiner nicht-sportbezogener Bildungswerte gesehen (Selbstbestimmung, Ausbildung von kognitiven Fähigkeiten, Selbstvertrauen, Selbstorganisation, Ausbildung demokratischer Handlungsstrukturen, Teamhandeln, Fähigkeit zur Selbst- und Fremdwahrnehmung, soziale Kompetenzen).
- Bildung durch die allgemeine Jugendarbeit in außersportlichen Situationen: Auch über den engeren Bereich des Sports hinaus kommen Anlässe in der Jugendarbeit im Sport in Betracht, in denen Bildung im Sinne von Teamfähigkeit oder sozialem Engagement eine Rolle spielt (Beisammensein vor und nach dem sportlichen Training, Spielfeste und Ferienfreizeiten)“ (Keiner/Vagt 2003: 186).

Dem Sport kommt so betrachtet ein spezifischer Bildungswert zu, auch wenn diese Position nicht ganz unstrittig ist (vgl. Brettschneider/Kleine 2002).

13.1 Strukturen und Daten

Bildungsangebote im vor- und außerschulischen Sport werden von unterschiedlichen Trägern angeboten. Zu nennen sind in Bezug auf einen Bildungsbericht zunächst der organisierte Sport, der von Deutschen Sportbund koordiniert wird, Sport in der Jugendarbeit (Offene Jugendarbeit und Jugendverbandsarbeit) und Sport in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung. Für einen Bildungsbericht sind über diese Bereiche hinaus von Bedeutung der informelle Sport und kommerzielle Sportangebote.

Insgesamt ist die Dokumentation und Datenlage zur Bildung im Sport relativ wenig entwickelt und in Bezug auf die für einen Bildungsbericht relevanten Bereiche sehr heterogen. Das hängt unter anderem mit der uneinheitlichen Struktur und den verschiedenen Zuständigkeiten des deutschen Sports zusammen.

Die politische Zuständigkeit für die öffentliche Sportförderung liegt nicht auf Bundesebene, sondern fällt den Bundesländern zu. Aus dem Politikbereich der Kinder- und Jugendhilfe ergeben sich jedoch Zuständigkeiten auf Bundes-

⁸⁵ Diese Ausführungen beruhen auf einer im Juli 2003 im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts entstandenen Expertise der Deutschen Sporthochschule Köln (Institut für Sportsoziologie) zur „Vor- und außerschulischen Bildung von Kindern und Jugendlichen im Sport“ (vgl. Keiner/Vagt 2003).

ebene, dadurch bestehen aufgrund der unscharfen Grenzlinien Überschneidungen der Zuständigkeiten und ein hoher Abstimmungsbedarf zwischen Bund, Ländern und Gemeinden. Von der öffentlichen Hand werden Fördermittel für vielfältige Bildungsaktivitäten im Sport gewährt. Die Landessportbünde können Landeszuschüsse für Bildungsmaßnahmen beantragen, die sich nach dem Kinder- und Jugendplan des Bundes richten (vgl. Keiner/Vagt 2003: 185).

„Im Bereich des organisierten Sports findet sich das umfangreichste Datenmaterial, obwohl auch hier die Befunde in großen Teilen wenig zufriedenstellend sind und meist nur indirekt auf Bildungseffekte hinweisen“ (Keiner/Vagt 2003: 187). Bei den kommerziellen Anbietern, den Jugendverbänden und im informellen Sport liegen keine Untersuchungen zur Bildungssituation im vor- und außerschulischen Sport vor. Inwieweit im Sport über die implizite allgemeine Bildungswirkung hinaus Wirkungen von expliziten Programmen, wie z.B. Drogenprävention durch Sport, erreicht wird, ist umstritten (vgl. Brettschneider/Kleine 2002).

Die Datenlage zu Bildungsangeboten im Sport wird im Folgenden nach fünf Bereichen gegliedert dargestellt:

(a) *Organisierter Sport*: Über den organisierten Sport liegen die differenziertesten Daten vor. Der Deutsche Sportbund verfügt über Daten zur allgemeinen Struktur⁸⁶, zur Mitgliedschaftsstatistik⁸⁷ und über Ergebnisse aus Befragungen⁸⁸. Keine Aussagen können jedoch über die Qualität und das Ausmaß der Bildungsarbeit getroffen werden. Die Deutsche Sportjugend koordiniert Bildungsangebote für Kinder und Jugendliche auf Bundesebene. „Aufgrund der Koordinationsfunktion der DSJ für den Kinder- und Jugendsport in Deutschland liegen wichtige Daten vor. Der Bereich der sozialen Initiativen ist besonders gut erforscht. Sie können als ein Beispiel der Möglichkeiten der Sozialberichterstattung gelten. In anderen Bildungsbereichen ist die Datenlage lückenhaft. Nach Angaben der DSJ wird zurzeit an einem Dokumentationszentrum gearbeitet“ (Keiner/Vagt 2003: 188). Die Landessportjugend bietet eine Vielzahl von Angeboten im Bildungsbereich an, die öffentlich zugängliche Datenlage ist jedoch ziemlich fragmentarisch. Intern liegen zwar differenziertere Daten (Personalstruktur, Angebote, Anzahl der Teilnehmer, öffentliche und private Zuschüsse, Kooperationspartner etc.) vor, diese sind jedoch unsystematisch und nicht zentral erfasst. Die Sportvereine verfügen über Daten zu allgemeinen Strukturen der Vereine (Bildungsangebote, Personalsituation etc.). Das umfangreiche Bildungsprogramm ist in Informationsbroschüren festgehalten.

(b) *Informeller Sport*: Informeller Sport wird in einer Vielzahl von Befragungen (z.B. Shell-Studien, Jugendsportstudie 1995) zwar thematisiert, Aussagen über Bildungsprozesse im Sport können anhand der Daten jedoch nicht getroffen werden.

(c) *Öffentliche und freie Träger der Kinder- und Jugendarbeit*: Öffentliche und freie Träger in der Kinder- und Jugendarbeit bieten zwar ein beachtliches Bildungsprogramm für Kinder und Jugendliche an, speziell sportbezogene Bildungsan-

86 Der DSB führt seit 1970 die Finanz- und Strukturanalyse durch.

87 Jährlich vom DSB erhobene Mitgliedschaftsstatistiken, nach Alter, Geschlecht, Sportart und Region aufgeschlüsselt.

88 Bevölkerungsbefragungen zu Sportaktivität, Einstellungen zum Sport (vgl. Veltins-Sportstudie 2001).

gebote sind jedoch nicht gesondert hervorgehoben. Eine systematische Erhebung zu sportbezogenen Kinder- und Jugendangeboten fehlt demnach (Keiner/Vagt 2003: 193).

(d) *Kommerzielle Anbieter*: Trotz steigender Bedeutung kommerzieller Sportanbieter und trotz des großen Wachstums dieser Branche liegen keine systematischen Daten über Bildungsangebote und allgemeine strukturelle Daten zu Anbietern und Angeboten vor.

(e) *Kindergärten/Vorschulische Erziehung*: Auch in Kindergärten wird ein wichtiger Beitrag zu sportbezogener Bildungsarbeit geleistet. Daten zur allgemeinen Situation in Kindergärten werden über die Kinder- und Jugendhilfestatistik erhoben, der Bereich Bildung im Sport ist jedoch hier nicht gesondert erfasst.

13.2 Forschungsstand und Datenlage

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der Forschungsstand zur Bildung im vor- und außerschulischen Bereich insgesamt erhebliche Defizite aufzeigt. Lediglich im Bereich des organisierten Sports liegen detaillierte Studien und Daten vor, die Aussagen über Mitgliedschafts- und Strukturdaten zulassen. Doch auch in diesen Studien ist die Bildungssituation im Sport nicht explizit erfasst (vgl. Keiner/Vagt 2003: 195). Deshalb können keine Aussagen über Qualität und Ausmaß der Bildungsarbeit im Sport getroffen werden. Um die Datenlücken zu schließen arbeitet die DSJ momentan an einer Erhebung zur Bildungssituation. Des Weiteren enthält der erste deutsche Kinder- und Jugendsportbericht empirische Ergebnisse zum Zusammenhang von Sport und Gesundheit, soziale Schicht und motorische Leistungsfähigkeit, Sportengagement und Risikoverhalten, Sport und Behinderung (Keiner/Vagt 2003: 195f.).⁸⁹ Über eine reine Beschreibung der Strukturen zum Sport und Statistiken zu den Nutzerinnen und Nutzern hinaus sind damit Annäherungen möglich, Prozesse und Wirkungen zu thematisieren.

Darüber hinaus ist eine Verbesserung der Informationen zur Jugendarbeit im Sport und zu den Bildungswirkungen im Sport wünschenswert.

Laut Keiner und Vagt (2003: 196f.) zeichnen sich folgende konkrete Fragestellungen für darauf bezogene Forschungen ab:

- Welche Bildungsangebote gibt es im organisierten Sport?
- Welche Bildungsangebote im Sport gibt es außerhalb des Vereinssports?
- Wie wirken sich Bildungsangebote im Sport auf Kinder und Jugendliche aus?
- Welche Unterschiede in den Bildungswirkungen gibt es in verschiedenen institutionellen Arrangements?
- Welche Chancen der Vernetzung von Bildungsangeboten gibt es im Zuge der Einführung der Offenen Ganztagschule?

13.3 Fazit

Bildungsberichterstattung sollte Sport als für Bildung von Kindern und Jugendlichen wichtigen Bereich einbeziehen. Über den organisierten Sport hinaus sind

89 Koordination Prof. Werner Schmidt von der Universität Essen-Duisburg.

dabei Sport in Kindertageseinrichtungen, in der Kinder- und Jugendarbeit außerhalb des organisierten Sports, informeller Sport und kommerzielle Sportangebote zu berücksichtigen. Hierzu fehlt zunächst eine systematische Bestandsaufnahme der Angebote und Möglichkeiten.

Über diese Bestandsaufnahme der Angebote hinaus sind Aussagen zu Adressaten, Personal, Finanzierung etc., zur Qualität und Wirkung der Bildungsarbeit im Sport von Interesse. Dazu ist bisher die Datenlage wenig differenziert. Im Bereich des organisierten Sports liegen systematische Erfassungen der Angebote und Teilnehmerinnen und Teilnehmer vor. Hier sind relativ differenzierte Aussagen über Strukturen der Jugendarbeit im Sport möglich. Projekte der DSJ und darauf bezogene Forschungen und Studien, vor allem das Projekt „Soziale Initiativen im Jugendsport“, erfassen u.a. Ansätze, Ziele und Methoden, Personal und Finanzierung dieser Form der sozialen Arbeit im Sport (vgl. Breuer 2002). Damit liegen exemplarisch Daten zu ausgewählten Handlungsfeldern der Jugendarbeit im organisierten Sport vor. Im Bereich des organisierten Sports sind mit der regelmäßigen Erfassung durch die DSJ Strukturdaten zu Angeboten und Nutzung im Sport vorhanden und verfügbar. Einzelstudien zur Jugendarbeit im Sport stellen ergänzend differenzierte Daten zu einzelnen Fragen und Handlungsbereichen bereit, damit werden jedoch nicht kontinuierlich Daten erfasst.

Ist die Datenlage im Bereich des organisierten Sports für eine Bildungsberichterstattung relativ gut, fehlen Daten in den anderen genannten Bereichen weitgehend. Hier scheint eine Weiterentwicklung der Datenlage am ehesten über repräsentative Erhebungen möglich. In repräsentativen Jugendstudien werden Fragen zum Sport erhoben. Hier ist zu prüfen, ob Formen der Nutzung sportlicher Angebote (Vereinssport, informeller Sport, Sport in der offenen und verbandlichen Jugendarbeit und kommerzielle Angebote) und Fragen zur Bedeutung des Sports für Jugendliche aufgenommen werden können. Auch in Längsschnittstudien kann nach sportlichen Aktivitäten von Kindern und Jugendlichen und der Bedeutung des Sports im biographischen Verlauf gefragt werden.

14 Jugendsozialarbeit

Die Jugendsozialarbeit ist ein weiterer Leistungsbereich der Kinder- und Jugendhilfe mit der Aufgabe, die schulische, berufliche und soziale Integration sozial benachteiligter und/oder individuell beeinträchtigter junger Menschen zu unterstützen und zu fördern. Sie findet ihre rechtliche Verankerung vor allem im § 13 SGB VIII; aber auch das SGB III (AFG) und das Bundessozialhilfegesetz (BSHG) bilden rechtliche Grundlagen gerade der berufsbezogenen Jugendsozialarbeit. Damit liegt sie im Schnittbereich von Jugend-, Bildungs-, Arbeitsmarkt- und Migrationspolitik und geht über den Rahmen der bisher dargestellten Kinder- und Jugendhilfe hinaus. Die Jugendsozialarbeit kann insofern als der Bereich identifiziert werden, der sich am stärksten mit den benachteiligten Jugendlichen und damit auch den Risikogruppen im Sinne der PISA-Studie beschäftigt.

14.1 Aufgabenfelder der Jugendsozialarbeit

Die Jugendsozialarbeit wendet sich also primär an benachteiligte Jugendliche. Ihr Leistungsspektrum besteht aus sehr unterschiedlichen Bereichen. Als die wichtigsten Arbeitsbereiche können benannt werden:

- die Jugendberufshilfe⁹⁰,
- die Arbeit mit jugendlichen MigrantInnen,
- das Jugendwohnen (vor allem zur Unterstützung im Ausbildungssystem),
- die Schulsozialarbeit, Arbeit mit „schulmüden“ Jugendlichen/Schulverweigerern,
- die aufsuchende Jugendsozialarbeit/Streetwork,
- Angebote geschlechtsspezifischer Sozialarbeit, insbesondere Mädchenarbeit (vgl. Fülbier 2003: 269).

Dabei sind einige zentrale Arbeitsfelder der Jugendsozialarbeit zu größeren Teilen auf die formalen Bildungssysteme Schule (Schulsozialarbeit, Arbeit mit „schulmüden“ Jugendlichen) und Ausbildung (Jugendberufshilfe und auch Jugendwohnen) bezogen bzw. ergänzen und unterstützen schulische und berufliche Bildungsprozesse. So entwickelte sich die Schulsozialarbeit, beginnend Anfang der 70er-Jahre, vor allem im kommunalen Bereich, zunächst mit Hausaufgabenhilfen und sozialpädagogischen Schülerhilfen insbesondere in sozialen Brennpunkten, dann aber auch für die Kinder ausländischer Gastarbeiter bzw. ganz allgemein für solche Schülerinnen und Schüler, die nicht über die notwendigen familiären Unterstützungsleistungen für die Bewältigung der angestrebten weiterführenden Bildungsgänge verfügen (vgl. Raab/Rademacker/Winzen

90 Die Jugendberufshilfe bzw. die beruflfördernden Maßnahmen bilden einen Überschneidungsbereich zwischen formalen beruflichen Bildungsprozessen einerseits und non-formalen und informellen Bildungsprozessen andererseits. Auch weil diese Angebote sich dezidiert auf die Zeit nach der Schule beziehen, wird dieser Bereich vorrangig von der Expertise zur beruflichen Bildung behandelt. Da aber die Darstellung der Datenlage zur Jugendsozialarbeit ohne Jugendberufshilfe einige Abgrenzungsprobleme in sich bergen würde, wurden in die Analyse auch Datenquellen der Jugendberufshilfe einbezogen.

1987). Im Bereich der Schule selbst wurden Schulsozialarbeitsprojekte vor allem in Reformschulen und in Modellversuchen mit Ganztags-Gesamtschulen eingerichtet. Dabei finden sich bis heute unterschiedliche Ansätze und pädagogische Konzepte: Schulsozialarbeit als außerunterrichtlicher oder freizeitpädagogischer Bereich, Schulsozialarbeit als Teil eines sozialen Beratungsdienstes der Schule und Schulsozialarbeit, die sich explizit als Sozialarbeit in der Schule versteht. Gerade ausgangs der 90er-Jahre hat die Schulsozialarbeit in den Schulen quantitativ wieder an Bedeutung gewonnen; in einigen Bundesländern ist die Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe oder speziell die Schulsozialarbeit mittlerweile auch schulgesetzlich geregelt (vgl. Raab 2001: 389).

Neben der Schulsozialarbeit ist die *berufs(bildungs)bezogene Jugendhilfe* ein weiteres großes Handlungsfeld der Jugendsozialarbeit, mit Wurzeln bereits in der Weimarer Republik. Als klassische Aufgabe der Jugendfürsorge wurde sie aber lange außerhalb des Bildungswesens erfüllt, und erst seit den 70er-Jahren kann man von einem systematischen Zusammenspiel und einem gemeinsamen Ausbau dieses den Kernbereich der beruflichen Bildung ergänzenden Segments im Berufsbildungssystem sprechen. Zielsetzung ist es, einem bestimmten sozial benachteiligten Teil der nachwachsenden Generation Unterstützung für die berufliche Integration mit Hilfe der Regelagenturen der Berufsausbildung zu gewähren oder diesen Prozess überhaupt erst zu ermöglichen; andererseits ist es – aus arbeitsmarkt- und beschäftigungspolitisch begründeten Überlegungen – das Ziel insbesondere von Seiten der Arbeitsverwaltung, Jugendlichen beim Einstieg ins Arbeitsleben besondere Hilfen anzubieten, damit sie anspruchsvoller gewordene Anforderungen in Ausbildung und Beruf erfolgreich bewältigen können. So existiert unterhalb der Regelausbildungsgänge und neben ihnen mittlerweile ein System an berufsvorbereitenden und ausbildungsbegleitenden Maßnahmen, in dem berufsbezogene sowie auf Lebensbewältigung bezogene Unterstützungsangebote gemacht werden (vgl. Raab 2001: 390).

Das *sozialpädagogisch betreute Jugendwohnen*, das Jugendlichen die Möglichkeit selbständigen, aber unterstützten Wohnens bietet, findet häufig in enger Verzahnung zu den berufsbezogenen Hilfen statt. Daneben werden im Rahmen der Jugendsozialarbeit *Hilfen zur Integration von jugendlichen AussiedlerInnen* und MigrantInnen angeboten, die sich von Beratungsangeboten und präventiven Angeboten bis hin zu Sprachkursen erstrecken. Und auch die *Straßensozialarbeit* mit Jugendlichen, die teils quartierbezogen stattfindet, häufig aber auch sozialpädagogische Arbeit mit besonderen Zielgruppen durchführt, findet in der Jugendsozialarbeit ein Dach.

14.2 Strukturen und Finanzierung der Jugendsozialarbeit in Deutschland

Die Jugendsozialarbeit in Deutschland wird von unterschiedlichen Institutionen und Organisationen organisiert und realisiert. Zentrale Finanzierungsquellen der Jugendsozialarbeit ergeben sich aus den erwähnten Büchern des Sozialgesetzbuches (SGB VIII, SGB III und SGB XIII), ergänzt durch verschiedene Landesprogramme, dem Kinder- und Jugendplan des Bundes, dem Garantiefond (Eingliederungshilfen für AussiedlerInnen), aber auch zunehmend durch europäi-

sche Fonds und Förderprogramme. Damit sind die öffentlichen Träger der Jugend- und Sozialhilfe auf Bundes- und Landesebene und in den Kommunen, sowie insbesondere die Bundesanstalt für Arbeit der Hauptfinanzier der Jugendsozialarbeit.

Anbieter und Träger sind vor allem die Wohlfahrtsverbände und überregionale Träger der Jugendsozialarbeit und Bildungsarbeit (wie z.B. der Internationale Bund [IB], das Christliche Jugenddorfwerk Deutschland [CJD] oder auch das Kolping-Bildungswerk). Zudem machen sowohl organisierte Fachverbände (zuzuordnen den Wohlfahrtsverbänden) als auch eine größere Zahl kleinerer Organisationen entsprechende Angebote; hinzu kommen noch betriebsgebundene Jugendsozialarbeit und privat-gewerbliche Träger (vgl. Fülbiert/Münchmeier 2001: 1259). Dies stellt eine systematische Erfassung und Beobachtung vor besondere Schwierigkeiten.

14.3 Bildungsverständnis der Jugendsozialarbeit

In ihren Aufgaben ist die Jugendsozialarbeit historisch in Ergänzung formaler Bildung, also sowohl der Schule als auch der beruflichen Bildung, entstanden. Zielgruppe ihrer Angebote sind benachteiligte Jugendliche, d.h. gerade jene Personengruppe, die aus individuellen oder sozialen Gründen in ihren gesellschaftlichen Teilhabchancen eingeschränkt ist. Jugendsozialarbeit bietet jungen Menschen in Problemsituationen, Schulverweigerern, Ausbildungsabbrechern oder Jugendlichen ohne Schul- und Ausbildungsabschluss Unterstützungsmöglichkeiten und versucht, Anschlüsse an die formalen Bildungssysteme von Schule und Berufsbildung wiederherzustellen bzw. führt eigenständige und sozialpädagogisch begleitete Schul- oder Berufsausbildungen im Verbund mit formalisierten Systemen durch. Allerdings geht in der Jugendsozialarbeit das Verständnis ihrer Bildungsaufgaben über die Ergänzung und Ermöglichung formaler Bildungsprozesse hinaus. Bildung in der Jugendsozialarbeit bezieht sich neben dem Erwerb von schulischen und beruflichen Qualifikationen bzw. formalen Abschlüssen vor allem auf die Unterstützung der Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung, aber auch auf die Herausbildung sozialer Kompetenzen, die für eine selbständige Lebensführung als wichtig, aber auch als „soft skills“ als arbeitsmarktrelevant erachtet werden (vgl. Fülbiert 2003: 269). Auch Sprachkurse für jugendliche MigrantInnen und Lernangebote mit Computern und Medien gehören zu den Bildungsangeboten der Jugendsozialarbeit.

14.4 Datenlage zur Jugendsozialarbeit⁹¹

Aufgrund dieser unterschiedlichen Grundlagen und teilweisen Überschneidungen, insbesondere bei der Finanzierung, ist die Frage nach dem Gesamtangebot der Jugendsozialarbeit unter statistischen Gesichtspunkten eine schwer zu beantwortende Frage. Dies hängt damit zusammen, dass sich die vorhandenen

91 Der folgende Text beruht in seinen zentralen Gedanken auf einer bereits veröffentlichten Analyse von M. Schilling und Th. Rauschenbach (vgl. Schilling/Rauschenbach 2001).

amtlichen Statistiken in aller Regel an der Rechtsgrundlage bzw. an der Bilanz der Finanzierungsquelle orientieren. Die prinzipiell denkbare Möglichkeit einer statistischen Berichterstattung aus einer Hand, in der die statistischen Ergebnisse aus allen Bereichen nebeneinander gestellt werden, scheitert oftmals daran, dass in den einzelnen Bereichen unterschiedliche Erhebungssystematiken existieren und jeweils andere Ausschnitte erfasst werden, die dann beispielsweise wiederum nicht der Jugendsozialarbeit zuzurechnen sind.

Einen anderen Zugang zur statistischen Beschreibung der gesamten Jugendsozialarbeit stellen nicht-amtliche Statistiken dar, z.B. die Trägerstatistiken der Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit (BAG JAW). Diese haben zwar die Möglichkeit, die Erhebungskategorien und -merkmale unabhängig von rechtlichen Zuordnungen selbst zu bestimmen, allerdings decken sie immer nur das Aufgabenspektrum der Einrichtungen bzw. Organisationen ab, die dem Trägerverbund angeschlossen sind. Zudem haben nicht-amtliche Statistiken generell mit dem Problem zu kämpfen, dass die statistischen Meldungen freiwillig sind und infolgedessen eine vollständige Beteiligung nicht unbedingt gewährleistet werden kann.

Vor diesem Hintergrund ist eine statistische Beschreibung der Jugendsozialarbeit gegenwärtig relativ schwierig. Selbst auf die zentralen arbeitsfeldspezifischen Grundfragen nach den Einrichtungen bzw. Organisationen der Jugendsozialarbeit, der Art der Maßnahmen, der Zusammensetzung der TeilnehmerInnen als auch der Finanzierung können statistisch nur fragmentarische Antworten gegeben werden. Im Folgenden werden vier Datenquellen dargestellt, auf deren Basis derzeit statistische Erkenntnisse zur Jugendsozialarbeit möglich sind: die amtlichen Daten der Kinder- und Jugendhilfestatistik, die Daten der Bundesanstalt für Arbeit, die verbandsspezifischen Daten der Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege sowie schließlich die internen Daten der BAG JAW. Darüber hinaus wären in weitergehenden Untersuchungen noch Quellen zur Förderung der Jugendsozialarbeit im Rahmen des Bundessozialhilfegesetzes und der europäischen Fonds und Förderprogramme heranzuziehen.

14.4.1 Die KJHG-Statistik

Im Rahmen der umfassenden Erhebungsergebnisse der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik, der KJHG-Statistik (vgl. ausführlich dazu Rauschenbach/Schilling 1997a, 1997b), stehen für die Jugendsozialarbeit zwei Informationsquellen zur Verfügung: zum einen Angaben zu den jährlichen Ausgaben und Einnahmen, die für die Umsetzung des § 13 KJHG aufgewendet werden, zum anderen alle vier Jahre Angaben zu den Einrichtungen der Jugendsozialarbeit sowie den in diesen Einrichtungen tätigen Personen. Über die konkret durchgeführten Maßnahmen der Jugendsozialarbeit im Rahmen des SGB VIII gibt es demgegenüber bislang keine Informationen.

(a) Ausgaben und Einnahmen der öffentlichen Jugendhilfe

Im Teil IV der KJHG-Statistik „Ausgaben und Einnahmen der öffentlichen Jugendhilfe“ werden die Kosten des öffentlichen Trägers erfasst, die für die Umsetzung des § 13 SGB VIII entstehen. Grundlage für die Erfassung sind die

kommunale Haushaltssystematik für die Gemeinden sowie die staatliche Haushaltssystematik auf der Länderebene einschließlich der Stadtstaaten und des Bundes. Im Rahmen der dabei zugrunde liegenden Haushaltsposition für Jugendsozialarbeit wird jedoch nicht nach den Handlungsfeldern Jugendberufshilfe, MigrantInnenarbeit und Jugendwohnen unterschieden. Die Haushaltssystematik kennt stattdessen nur die Unterscheidung zwischen Ausgaben für Einzel- und Gruppenhilfen sowie für Einrichtungen und Personal (vgl. Tab. 14.1).

Diese Unterscheidung berücksichtigt, wer der Empfänger der Zahlungen ist. Bei den Einzel- und Gruppenhilfen ist es der Hilfeempfänger als Anspruchsberechtigter, im anderen Fall sind es die Einrichtungen, die eine institutionelle Finanzierung bzw. Förderung erhalten. Da in allen drei Handlungsfeldern sowohl Gelder für Anspruchsberechtigte als auch für die institutionelle Förderung verausgabt werden, können aus dieser Differenzierung keine Rückschlüsse auf die einzelnen Handlungsfelder gezogen werden. Das Einzige, was aus der Differenzierung der Kostenarten abzulesen ist, ist die Tatsache, dass die institutionelle Förderung im Laufe der Jahre deutlichen Schwankungen unterlegen hat und in den letzten Jahren wieder angestiegen ist.

Betrachtet man die Entwicklung der Gesamtausgaben, so zeigt sich bis 1998 eine gewisse Wellenbewegung, während nach 1998 ein stetiges Wachstum zu verzeichnen war, das allerdings bislang den Höchststand von 1996 nicht wieder erreicht hat. Diese unstete Entwicklung sowie der relativ geringe Anteil an den Gesamtausgaben der Kinder- und Jugendhilfe mit etwas mehr als 1% weist auf die unsichere und randständige Situation der Jugendsozialarbeit innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe hin. Dabei muss aber betont werden, dass diese Randständigkeit zunächst nur die tatsächlichen Finanzausgaben aus den Töpfen der Kinder- und Jugendhilfe widerspiegelt. Die Aufwendungen anderer Träger, wie z.B. die der Bundesanstalt für Arbeit für die Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher, die Berufsvorbereitung und die Beschäftigungshilfen (z.B. ABM), werden nicht hier, sondern in der Statistik der Bundesanstalt für Arbeit nachgewiesen.

Tab. 14.1: Entwicklung der Ausgaben für die Jugendsozialarbeit gemäß § 13 SGB VIII nach Kostenarten (Deutschland; 1992-2001)

BRD	Ausgaben		davon für:		% - Anteil d. Einr.-förderung von Ausg. insg.
	Insgesamt (x 1.000 €)	In % der Jugendhilfe	Einzel-/ Gruppenhilfe	Einr.-förderung	
1992	193.066	1,4	91.161	101.905	52,8
1993	187.099	1,1	93.750	93.349	49,9
1994	169.879	1,0	97.685	72.193	42,5
1995	184.440	1,1	111.945	72.496	39,3
1996	248.911	1,4	173.719	75.193	30,2
1997	218.304	1,2	149.497	68.807	31,5
1998	211.102	1,2	141.748	69.354	32,9
1999	213.423	1,2	133.965	79.458	37,2
2000	219.067	1,2	140.853	78.214	35,7
2001	237.870	1,2	148.950	88.920	37,4

Quelle: Statistisches Bundesamt: Fachserie 13, Reihe 6.4, Stuttgart verschiedene Jahrgänge; eigene Berechnungen

Tab. 14.2: Ausgaben für Jugendsozialarbeit gemäß § 13 SGB VIII für die 15- bis unter 27-Jährigen nach Bundesländern (2001, Angaben in € pro 15- bis unter 27-Jährigen der Bevölkerung)¹

Bundesland	Ausgaben für Einzel- und Gruppenhilfen pro 15- bis unter 27-Jährige in €
Deutschland insgesamt	20
Westliche Flächenländer	18
Östliche Flächenländer	20
Stadtstaaten	44
<i>Bundesländer (in absteigender Reihenfolge sortiert)</i>	
Berlin	66
Niedersachsen	33
Mecklenburg-Vorpommern	29
Schleswig-Holstein	27
Sachsen	26
Hessen	22
Saarland	19
Sachsen-Anhalt	19
Bremen	17
Baden-Württemberg	15
Rheinland-Pfalz	15
Nordrhein-Westfalen	14
Brandenburg	13
Bayern	13
Thüringen	10
Hamburg	8

¹ Die Angaben berücksichtigen sowohl die Angaben für Einzel- und Gruppenhilfen als auch die zu den Einrichtungen der Jugendsozialarbeit. Nicht mit berücksichtigt sind hier die Ausgaben der obersten Bundesjugendbehörde für Einzel- und Gruppenhilfen in Höhe von 13,1 Mio. €

Quelle: Statistisches Bundesamt: Fachserie 13, Reihe 6.4, Stuttgart 2003; eigene Berechnungen

Neben der Darstellung der Ausgaben für die Jugendsozialarbeit gemäß § 13 SGB VIII auf Bundesebene können auch die Ausgaben innerhalb der einzelnen Bundesländer ausgewiesen werden. Um die Ausgabenhöhe vergleichbar zu machen, ist es sinnvoll, die Ausgaben der 15- bis unter 27-Jährigen zu berechnen. Dabei zeigen sich zwischen den Bundesländern deutliche Unterschiede (vgl. Tab. 14.2).

(b) Einrichtungen und tätige Personen in der Kinder- und Jugendhilfe

Ebenfalls im Rahmen der KJHG-Statistik werden in Teil III alle vier Jahre die Einrichtungen und tätigen Personen in der Jugendsozialarbeit erfasst. Bei dieser Erfassung wurden bis 1994 nur die Einrichtungen des Jugendwohnens berücksichtigt; und hierbei zeigt sich ein kontinuierlicher Rückgang (vgl. Tab. 14.3).

Tab. 14.3: Entwicklung der Jugendwohnheime, Schülerwohnheime, Heime für Auszubildende bzw. Einrichtungen der Jugendsozialarbeit (westliche und östliche Bundesländer; 1974-1998)

	Westliche Bundesländer						Östliche Bundesländer		
	1974	1982	1986	1990	1994	1998 ¹	1991	1994	1998 ¹
Einricht.	782	782	761	552	521	506	39	122	208
Plätze	73.436	55.159	59.271	42.101	32.166	31.089	1.782	5.755	10.157
Personal	2.617	9.166	11.322	7.692	5.821	5.152	490	999	1.593

1 Die Erfassung der Einrichtungen zur berufsbezogenen Jugendsozialarbeit ist seit den 70er-Jahren nicht einheitlich. 1974 wurden Jugendwohnheime und Schülerwohnheime getrennt aufgenommen. Bei den Erhebungen 1982, 1986 und 1990 erfasste man in einer Erhebungskategorie „Jugendwohnheime, Schülerwohnheime, Wohnheime für Auszubildende“. Für die Erhebung zum 31.12.94 wurde diese Kategorie umbenannt in „Einrichtungen der Jugendsozialarbeit“. Die Datenerfassung zum 31.12.98 sah diesbezüglich wiederum eine Veränderung des Erhebungsbogens vor. In der Tabelle werden deswegen die 1998 erstmalig erhobenen Angaben zu den Jugendgemeinschaftswerken nicht berücksichtigt.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Fachserie 13, Reihe 6.3, versch. Jahrgänge; eig. Berechnungen

Mit der am 31.12.1998 durchgeführten Erhebung wurden die Erhebungskategorien für die Jugendsozialarbeit präzisiert. Ziel dieser Präzisierung war es, neben dem Handlungsfeld des Jugendwohnens auch die anderen Handlungsfelder der Jugendberufshilfe, der MigrantInnenarbeit und der Schulsozialarbeit aus dem Blickwinkel des § 13 SGB VIII in die statistische Erhebung einzubeziehen. Infolgedessen werden drei Einrichtungsarten erfasst:

- Einrichtungen des Jugendwohnens im Rahmen der Jugendsozialarbeit gemäß § 13, 3 SGB VIII,
- Einrichtungen der berufsbezogenen Jugendsozialarbeit gemäß § 13, 1 u. 2 SGB VIII,
- Jugendgemeinschaftswerke.

Die Schulsozialarbeit gerät aus Sicht der Jugendhilfe nur dann ins Blickfeld, wenn sie auch über die Jugendhilfe finanziert wird und einer Einrichtung der Jugendhilfe zuzuordnen ist, da die Schule selbst keine Einrichtung der Jugendhilfe darstellt. Deshalb muss sich die statistische Erfassung der KJHG-Statistik darauf beschränken, diejenigen Personen zu erfassen, deren hauptsächliche Tätigkeit die Schulsozialarbeit ist und die bei einer Einrichtung bzw. Organisation der Jugendhilfe beschäftigt werden, z.B. beim Jugendamt oder bei einem Träger der freien Jugendhilfe.

Bei der Erfassung der Einrichtungen der berufsbezogenen Jugendsozialarbeit ergibt sich ebenfalls eine besondere Schwierigkeit. Diese Einrichtungen unterliegen nicht der Aufsichtspflicht der Jugendhilfe, wie z.B. die Einrichtungen des Jugendwohnens. Daher kann in der KJHG-Statistik nur der Teilbereich der Jugendsozialarbeit erfasst werden, der auch über die Jugendhilfe finanziert wird. Bei der Erfassung aller Einrichtungen wird auch berücksichtigt, welchem Träger die Einrichtungen gehören; hierbei wird zwischen öffentlichen und freien Trägern unterschieden. Bei den freien Trägern wird zusätzlich abgefragt, welchem Dachverband der Träger angehört (z.B. Diakonie, Caritas, Paritätische, DRK, AWO oder sonstige juristische Person).

Neben der Anzahl der Einrichtungen und der verfügbaren Plätze werden auch alle tätigen Personen in den jeweiligen Einrichtungen erfasst. Dabei finden folgende Erhebungskategorien Berücksichtigung: Alter, Geschlecht, Stellung im

Beruf, Berufsausbildungsabschluss, Anzahl der Wochenarbeitsstunden sowie die überwiegend ausgeübte Tätigkeit. Neben dieser sicherlich wichtigen Verbesserung der statistischen Erfassung zur Jugendsozialarbeit ist das deutlichste Manko der KJHG-Statistik, dass mit ihrer Hilfe derzeit überhaupt keine Informationen zu den durchgeführten Maßnahmen bzw. Hilfen gemäß § 13 und den davon betroffenen jungen Menschen erfasst werden können.

(c) Einschätzung der KJHG-Statistik

Insgesamt muss für die Datenlage der Jugendsozialarbeit im Rahmen der KJHG-Statistik festgehalten werden, dass die Erfassung unvollständig und teilweise unpräzise ist. Diese unbefriedigende Situation ist einerseits darauf zurückzuführen, dass die Konzeption der KJHG-Statistik bei ihrer Entwicklung eindeutig einen Schwerpunkt auf die erzieherischen Hilfen legte und dabei die Erfassung der Maßnahmen der Jugendsozialarbeit unberücksichtigt blieb. Andererseits sind die Zuständigkeit und die Finanzierung der Jugendsozialarbeit nicht nur bei der Jugendhilfe angesiedelt, sondern auch bei anderen Trägern außerhalb der Jugendhilfe, insbesondere im Falle der Berufsvorbereitung und der Berufsausbildung sozial benachteiligter Jugendlicher. Dies hat in der Regel zur Folge, dass diese Anteile der Jugendsozialarbeit im System der KJHG-Statistik nicht erfasst werden, also unbeobachtet bleiben. Hier wird es in Zukunft darauf ankommen, ein intelligentes System der statistischen Erfassung trotz unterschiedlicher Zuständigkeiten und unterschiedlicher Statistiken zu entwickeln.

14.4.2 Die Statistik der Bundesanstalt für Arbeit

Die Jugendsozialarbeit hat durch die explizite Nennung im § 13 SGB VIII zwar eine deutliche Verankerung in der Kinder- und Jugendhilfe erfahren, gleichwohl ist die Jugendhilfe nicht die einzige gesellschaftliche Instanz, die benachteiligten Jugendlichen im Rahmen der Förderung ihrer schulischen und beruflichen Ausbildung sowie bei ihrer Integration in die Arbeitswelt Hilfen anbietet. Gerade im Handlungsfeld der Jugendberufshilfe werden vielfältige Maßnahmen der Förderung von der Bundesanstalt für Arbeit durchgeführt, die allerdings nicht unter dem Begriff der Jugendsozialarbeit dargestellt werden. So taucht beispielsweise im Berufsbildungsbericht der Begriff der Jugendsozialarbeit nicht auf (vgl. BMBF 2003).

Um ein möglichst umfassendes Bild der Jugendsozialarbeit zu zeichnen, ist es notwendig, den statistischen Blick auch auf diese Maßnahmen zu lenken. Im Bereich der Maßnahmen zur Berufsvorbereitung und Berufsausbildung von benachteiligten jungen Menschen tritt als Vermittler und Kostenträger hauptsächlich die Bundesanstalt für Arbeit auf, mit der die Jugendhilfe gemäß § 13, 4 SGB VIII ihre Angebote abstimmen soll. Über die Berufsberatungsstatistik der Bundesanstalt für Arbeit, die gemäß § 281 SGB III aus den anfallenden Daten der einzelnen Geschäftsbereiche erzeugt wird, liegen differenzierte Angaben zu den Maßnahmenteilen und den TeilnehmerInnen vor (vgl. Tab. 14.4).

Diese Maßnahmenteile stellen das Spektrum der durch die Bundesanstalt für Arbeit geförderten Jugendberufshilfe dar. Bei dieser umfangreichen Leistungs-

breite muss allerdings beachtet werden, dass die Angebote auf zwei unterschiedliche Zielgruppen ausgerichtet sind: einerseits auf sozial benachteiligte junge Menschen und andererseits auf behinderte junge Menschen. Letztere werden von der Bundesanstalt für Arbeit als Rehabilitationsmaßnahmen klassifiziert. Diese sind im Prinzip nicht Bestandteil des allgemeinen Verständnisses von Jugendsozialarbeit, sondern sind eher der Behindertenhilfe zuzuordnen; eine Ausnahme stellen allerdings die Lernbehinderungen dar, da sie nicht auf organische Behinderungen zurückzuführen sind.

Somit beschränken sich die Maßnahmen der Jugendsozialarbeit aufgrund dieses nicht eindeutigen Abgrenzungskriteriums auf folgende Arten: Bei den Maßnahmen der Berufsvorbereitung sind es die Grundausbildungslehrgänge, die BBE-Lehrgänge und die tip-Lehrgänge; alle anderen Maßnahmen gehören zum Rehabilitations-Bereich, aus dem nur die Förderlehrgänge für Lernbehinderte zu berücksichtigen wären. Im Bereich der Förderung der Berufsausbildung Benachteiligter kann die Förderung nicht eindeutig danach unterschieden werden, ob es sich um behinderte oder um sozial benachteiligte junge Menschen handelt.

Tab. 14.4: TeilnehmerInnen in berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen nach Art der Maßnahme und in Fördermaßnahmen der Berufsausbildung Benachteiligter nach Art der Förderung (Deutschland; Dez. 1998/2002)

	TeilnehmerInnen	
	1998	2002
<i>Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen</i>		
Insgesamt	88.777	124.699
Förderlehrgang (F)	15.951	24.840
Grundausbildungslehrgang (G)	18.636	30.191
Lehrgang zur Verbesserung beruflicher Bildungs- und Eingliederungschancen (BBE)	39.683	52.581
Tip-Lehrgang	1.336	2.516
<i>Förderung der Berufsausbildung Benachteiligter</i>		
Insgesamt	121.553	142.510
Ausbildungsbegleitende Hilfen (abH)	64.813	66.590
Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen.	55.504	74.360
Übergangshilfen	1.236	1.560

Quelle: Bundesanstalt für Arbeit 1999, 2003

Die Ergebnisse zur Benachteiligtenförderung junger Menschen werden in der Reihe „Arbeitsmarkt in Zahlen“, Berufsberatung: Statistik über berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen und über die Förderung der Berufsausbildung Benachteiligter – St 76 von der Bundesanstalt für Arbeit in Nürnberg herausgegeben. Die Statistik erscheint als Monatsstatistik und zusammengefasste Jahresstatistik, in der Maßnahmentearten, Anzahl der TeilnehmerInnen nach Geschlecht und Nationalität (Deutsche – Ausländer) sowie nach Zu- und Abgängen und dem Bestand dargestellt werden.

14.4.3 Die Gesamtstatistik der Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege

Als eine weitere, allerdings nicht-amtliche statistische Quelle kann die von der Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege (BAGFW) – dem Zusammenschluss der sechs Spitzenverbände der freien Wohlfahrtspflege in der Bundesrepublik – in regelmäßigen Abständen von drei Jahren veröffentlichte „Gesamtstatistik der Einrichtungen der freien Wohlfahrtspflege“ herangezogen werden. Die Statistik der Arbeitsgemeinschaft gibt Auskunft über alle Einrichtungen der Freien Wohlfahrtspflege, von den Krankenhäusern über die Altenheime bis hin zu den Einrichtungen der Behindertenhilfe. Im Rahmen der Jugendhilfe werden Jugendwohnheime (z.B. für Auszubildende) und die dort beschäftigten hauptamtlichen MitarbeiterInnen in West- und in Ostdeutschland erfasst (vgl. BAGFW 1997).⁹² Leider fehlen in dieser Statistik wichtige Grundinformationen, wie die Differenzierung nach einzelnen Wohlfahrtsverbänden, nach Bundesländern oder nach sozialstatistischen Merkmalen der tätigen Personen (z.B. Geschlecht, Alter, Berufsabschluss).

Die Statistik lässt jedoch Aussagen zum Bestand und zur Entwicklung von Einrichtungen des Jugendwohnens im Verhältnis zum Gesamtaufgabenspektrum der Freien Wohlfahrtspflege zu. Derartige Informationen sind den zersplitterten amtlichen Sozial- und Gesundheitsstatistiken nur begrenzt zu entnehmen. Vergleicht man allerdings die Ergebnisse zu dem Bereich des Jugendwohnens mit der KJHG-Statistik, die im Prinzip aus denselben Einrichtungen gemeldet werden müssten, stellen sich trotz gleichzeitigem Erhebungszeitpunkt erstaunliche Differenzen heraus. Die Abweichungen liegen in Einzelfällen bei bis zu 30%. Dies weist auf ein weiteres, generelles Problem der statistischen Erfassung im Bereich der Jugendsozialarbeit hin: die Vollständigkeit der Erhebung. Offensichtlich sind nicht nur die Erhebungsmerkmale zu ungenau, sondern auch die Bereitschaft zur Meldung der Statistik ist unzureichend, oder aber die Bestimmung der Auskunftspflichtigen wird nicht in vollem Umfang gewährleistet.

Tab. 14.5: Jugendwohnheime in Trägerschaft der Freien Wohlfahrtspflege nach ausgewählten Merkmalen (1970-2000; Deutschland, ab 1993 einschließlich östliche Bundesländer)

	Einrichtungen	Plätze/Betten	Vollzeitbeschäftigte	Teilzeitbeschäftigte
1970	694	42.231	4.048	1.049
1973	516	34.333	3.162	1.144
1975	463	31.237	2.933	1.168
1977	403	27.160	2.863	988
1981	349	21.785	2.782	999
1984	382	24.834	2.798	1.113
1987	374	24.437	3.671	1.138
1990	375	24.967	3.258	1.145
1993	284	20.208	2.327	1.052
1996	317	20.982	2.908	1.300

Quelle: Gesamtstatistik der Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege, versch. Jahrgänge

⁹² Bislang sind Gesamtstatistiken für folgende Jahre veröffentlicht worden: 1970, 1973, 1975, 1977, 1981, 1984, 1987, 1990, 1993, 1996. Die Erhebung 2000 weist nach Auskunft der BAGFW die Jugendwohnheime nicht mehr getrennt aus.

14.4.4 Die Statistiken der Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit (BAG JAW)

Als nicht-amtliche Statistik führt die BAG JAW als Zusammenschluss der Trägergruppen und Landesarbeitsgemeinschaften der Jugendsozialarbeit regelmäßig drei Erhebungen zu den verschiedenen Teilbereichen der Jugendsozialarbeit durch:

- berufsfördernde und berufsbildende Maßnahmen der Jugendsozialarbeit (alle zwei Jahre),
- Einrichtungen des Jugendwohnens (alle vier Jahre ausführlich, alle zwei Jahre als Kurzfassung),
- eine Sozialanalyse zur Situation junger AussiedlerInnen (jährlich).

Diese Statistiken erheben nicht den Anspruch, alle Einrichtungen, Maßnahmen und AdressatInnen in Deutschland zu erfassen. Berücksichtigung finden ausschließlich die Einrichtungen, die auch der BAG JAW als Träger angeschlossen sind. Weiterhin sind diese Statistiken dadurch gekennzeichnet, dass die Meldungen für die Erhebung freiwillig sind. Dies bedeutet, dass die Erhebungsergebnisse weder etwas über die Gesamtzahl innerhalb des Verbandes noch etwas über die Zahl der Einrichtungen insgesamt aussagen. Ihr Wert liegt hauptsächlich im Aufzeigen des Tätigkeitsspektrums des Trägerzusammenschlusses.

Die Statistik zur Jugendberufshilfe wurde bisher 1998 das letzte Mal veröffentlicht. Bei den Erhebungen 2000 und 2002 sind nach Angaben der BAG JAW bei der Auswertung bedeutsame Fehler zum Tragen gekommen, so dass diese nicht veröffentlicht wurden. Die Erhebung der Jugendwohnheime wird von der BAG JAW zudem überarbeitet. Aus diesem Grunde hat der Vorstand der BAG JAW beschlossen, die Erhebung zur Jugendberufshilfe und die Untersuchung zum Jugendwohnen zu kürzen und in ein zusammengefasstes Instrumentarium zu überführen. Die Sozialanalyse wird zukünftig auch weiterhin separat in vollem Umfang durchgeführt (vgl. Füllbier 2003: 272).

(a) Berufsfördernde und berufsbildende Maßnahmen der Jugendsozialarbeit

Die Statistik zu den berufsfördernden und berufsbildenden Maßnahmen der Jugendsozialarbeit wird bei den Jugendberufshilfe-Einrichtungen der Trägergruppen der BAG JAW erhoben. Erfasst wird alle zwei Jahre in Form einer Stichtagserhebung, jeweils zum 1. Januar. „Eine Prozentuierung der mitwirkenden Einrichtungen, bezogen auf die Grundgesamtheit aller Einrichtungen der Jugendberufshilfe (JBH), vorzunehmen, ist, wie auch bei den früheren Erhebungen, nicht möglich. Eine exakte Berechnung der Anzahl der JBH-Einrichtungen der Trägergruppen der BAG JAW ist allein schon wegen der häufig dezentralen Strukturen der Träger nicht realisierbar. Aus diesem Grunde ist es nicht jeder Trägergruppe, jedem Verband möglich, exakt zu eruieren, wie viele Projekte zu einem bestimmten Stichtag in der Bundesrepublik vorhanden sind, die sich dem Maßnahmenkatalog der JBH zuordnen lassen. Nach Rücksprachen mit den zuständigen Fachkräften der Trägergruppen ist aber davon auszugehen, dass sich trägergruppenspezifisch zwischen ca. 60 und nahezu 100% der JBH-Einrichtungen an der Befragung beteiligten“ (Füllbier 1998: 1).

Mit Hilfe dieser Erhebung werden die Maßnahmen der Jugendberufshilfe erfasst, die zum Stichtag durchgeführt werden. Dabei reicht das Spektrum der Maßnahmen von der Allgemeinbildung (z.B. Sprachkurse) über die Berufsorientierung/-vorbereitung (z.B. Tip-Lehrgänge, G-Lehrgänge, BBE-Lehrgänge etc.) und die Berufsausbildung (z.B. Reha-Ausbildung, vollzeitschulische Ausbildung, ausbildungsbegleitende Hilfen etc.) bis hin zu dem Bereich der Qualifizierung und Beschäftigung (z.B. ABM, Arbeit und Lernen, Beschäftigung nach BSHG etc.) sowie weiteren Angeboten (vgl. Tab. 14.6).

Neben der Art der Maßnahme wird erfragt, wie viele junge Menschen an den Maßnahmen teilgenommen haben. Bei den TeilnehmerInnen wird das Geschlecht, das Alter sowie die Nationalität nach den Merkmalen „deutsch“ und „nicht-deutsch“ abgefragt. Vergleicht man diese Erhebungsergebnisse mit denen der Bundesanstalt für Arbeit, zeigt sich, dass nicht alle Maßnahmen der BfA in der Statistik der BAG JAW auftauchen (je nach Maßnahmeart ist dies sehr unterschiedlich). Dies weist entweder darauf hin, dass von den Mitgliedsorganisationen der BAG JAW nicht alle Maßnahmen durchgeführt werden bzw. bei weitem nicht alle Maßnahmeträger Mitglied der BAG JAW sind oder aber, dass bei der BAG JAW eine deutliche Untererfassung festzustellen ist. Wahrscheinlich trifft beides zu.

Der Anspruch dieser Statistik ist es allerdings auch nicht, ein quantitatives Gesamtbild der Jugendberufshilfe in Deutschland zu zeichnen. Der besondere Wert der Statistik liegt vielmehr gerade darin, dass die Spannbreite der Arbeitsgebiete und Maßnahmeformen der Jugendberufshilfe in den Trägergruppen der BAG JAW widerspiegelt wird.

(b) Einrichtungen des Jugendwohnens

Ebenfalls durch die BAG JAW wird eine regelmäßige Erhebung bei den Einrichtungen des Jugendwohnens durchgeführt. Der vierjährige Erfassungsrhythmus wird seit 1992 durch eine Kurzfassung, die alle zwei Jahre erhoben wird, ergänzt. Durch die verkürzten Erhebungsabstände sollen aktuellere Erkenntnisse vorliegen, die Hinweise auf anstehende Veränderungen bzw. Anforderungen beim Jugendwohnen enthalten. Bei der Erhebung handelt es sich um eine Stichtagserhebung, jeweils zum 15. November des Erhebungsjahres. Die Erfassung beschränkt sich im Gegensatz zur KJHG-Statistik nicht nur auf die Merkmale Einrichtungsart, Platzangebot und Personal, sondern berücksichtigt auch Merkmale der BewohnerInnen. So wird nach dem Alter, dem Geschlecht, der Aufenthaltsdauer, dem Herkunftsort sowie der ethnischen Herkunft gefragt. Darüber hinaus wird berücksichtigt, in welchem beruflichen Status sich die BewohnerInnen befinden (Berufsvorbereitung, Berufsausbildung, Berufstätigkeit, Fortbildung und Umschulung oder arbeitslos). Zusätzlich erhoben werden bei dieser Befragung die Finanzierungsquellen der Pflegesätze sowie die baulichen Gegebenheiten.

Tab. 14.6: Berufsfördernde und berufsbildende Maßnahmen der Jugendsozialarbeit in Einrichtungen der Jugendberufshilfe der Trägergruppen der BAG JAW (1.1.1998)

		Anzahl der TeilnehmerInnen		
		Insgesamt	Deutsche	Nicht-Deutsche
<i>I. Allgemeinbildung</i>				
1.	Sprachkurse	7.594	2.931	4.663
2.	Schulabschlusskurse	2.377	1.654	723
<i>II. Berufsorientierung/-vorbereitung</i>				
3.	Tip-Lehrgänge	535	442	93
4.	G-Lehrgänge	2.955	2.297	658
5.	F-Lehrgänge	9.069	7.955	1.114
6.	BBE-Lehrgänge	8.643	6.679	1.964
7.	Pflegevorschulen/Hauswirt. Grundlehrgang	406	347	59
8.	Programme der Länder	1.859	1.226	633
<i>III. Berufsausbildung</i>				
9.	Ausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen (§ 40c AFG, § 241 AFRG)	13.605	10.922	2.683
10.	Reha-Ausbildung	12.284	11.507	777
11.	Sonstige über-/außerbetriebl. Ausbildung	3.709	3.286	423
12.	Sonstige Berufsausbildung (s. Leitfa-	853	774	79
13.	den)			
13.	Vollzeitschulische Ausbildung	1.880	1.773	107
14.	Ausbildungsbegleitende Hilfen (abH)	20.780	17.010	3.770
15.	Übergangshilfen (§ 40a AFG, § 241 AFRG)	433	358	75
16.	Programme der Länder	2.978	2.654	324
<i>IV. Qualifizierung und Beschäftigung</i>				
17.	Fortbildung, Umschulung, Nachqualifizierung	3.206	2.585	621
18.	Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen (ABM)	2.542	2.078	464
19.	Arbeiten und Lernen	3.074	2.482	592
20.	Beschäftigung nach BSHG	1.375	1.119	256
21.	Sonst. Beschäftigungsprojekte. (z.B. §§ 242s, 249h AFG)	578	480	98
22.	Programme der Länder	961	763	198
<i>V. Weitere Angebote</i>				
		Anzahl der Maßnahmen		
23.	Sozialpädagogische Beratungsstellen		187	
24.	Schulbezogene Jugendsozialarbeit		163	
25.	Modell-Projekte		88	
26.	Internationale Projekte/Austausch		72	

Quelle: Füllbier (1998: 10 ff.)

Die Stärke dieser Statistik liegt in der hohen Differenzierung, die insbesondere die BewohnerInnen berücksichtigt. Somit können aus Sicht der Bundesarbeitsgemeinschaft wichtige Analysen zur Beurteilung der Entwicklung sowie der aktuellen Situation durchgeführt werden. Allerdings liegt ein generelles Manko dieser Erhebung darin, dass sie sich zum einen auf jene Einrichtungen beschränken muss, die der Bundesarbeitsgemeinschaft angeschlossen sind, und dass sie zum anderen durch die Freiwilligkeit der Meldung nicht die Vollständigkeit aller Einrichtungen des Jugendwohnens garantieren kann (vgl. BAG JAW 1997).

(c) Sozialanalyse zur Situation junger AussiedlerInnen in Deutschland

Über das dritte Handlungsfeld der Jugendsozialarbeit, die MigrantInnenarbeit, stehen jährlich Ergebnisse aus der Erhebung der BAG JAW zur Situation junger AussiedlerInnen in der Bundesrepublik Deutschland zur Verfügung. Für den Bereich der Arbeit mit ausländischen Jugendlichen gibt es keine eigene statistische Erfassung. Dieser Aspekt wird lediglich im Falle der Jugendberufshilfe und des Jugendwohnens berücksichtigt, indem dort die jeweilige Anzahl der ausländischen jungen Menschen an den Maßnahmen ausgewiesen wird.

Die Sozialanalyse zur Situation junger AussiedlerInnen wird über die Jugendgemeinschaftswerke durchgeführt. Dabei handelt es sich um eine Vollerhebung, die nach der Anzahl der MitarbeiterInnen, der Anzahl der betreuten jungen Menschen sowie der durchgeführten Hilfen und Veranstaltungen fragt. Mit Hilfe dieses statistischen Instruments kann aufgezeigt werden, welche Anstrengungen mit welchen Schwerpunktsetzungen im Bereich der Eingliederungshilfe für SpätaussiedlerInnen unternommen werden (vgl. Mies-van Engelshoven/Seiderer 2002). Diese statistische Erhebung wird in Zukunft durch die amtliche KJHG-Statistik ergänzt, in der ebenfalls die Anzahl der Jugendgemeinschaftswerke sowie die darin tätigen Personen erfasst werden (vgl. Tab. 14.7).

(d) Einschätzung der Statistiken der BAG JAW

Die Statistiken der BAG JAW versuchen die Jugendsozialarbeit mit ihren Handlungsfeldern Jugendberufshilfe, Jugendwohnen und MigrantInnenarbeit aus der Sicht des Trägerzusammenschlusses sichtbar zu machen. Unberücksichtigt bleiben in diesen Statistiken aber auch die aufsuchende Jugendsozialarbeit, geschlechtsspezifische Ansätze und die Schulsozialarbeit. In den drei Statistiken werden die Erhebungsmerkmale Einrichtung, verfügbare Plätze, AdressatInnen und Maßnahmen erfasst. Hiermit steht ein umfangreiches Datenmaterial zur Verfügung, das allerdings mit einem entscheidenden Nachteil behaftet ist: nämlich, dass – abgesehen von den Jugendgemeinschaftswerken – keine gültigen Aussagen zur Grundgesamtheit gemacht werden können. Alle Ergebnisse geben somit nur eine Vorstellung von der Aufgabenvielfalt wieder, und zulässige Berechnungen können sich nur auf die prozentualen Anteile der einzelnen Aufgaben beziehen. Wichtige Fragen z.B. nach der Entwicklung zwischen zwei Erhebungszeitpunkten können auf die Weise jedoch nicht beantwortet werden. Dies macht noch einmal deutlich, dass derzeit ein geeignetes statistisches In-

strument zur Bestimmung der Grundgesamtheit und zur Durchführung einer Vollerhebung fehlt.

Tab. 14.7: Ausgewählte Ergebnisse der 35. bis 37. und 40. Sozialanalyse der BAG JAW zur Situation junger AussiedlerInnen (Zahlen teilweise gerundet)

	1996	1998	2001
<i>Allgemeines</i>			
Anzahl der Jugendgemeinschaftswerke	311	286	272
Anzahl der Außenstellen	105	108	103
LeiterInnen der Jugendgemeinschaftswerke (Stellen)	295	266	265
Weitere hauptamtliche MitarbeiterInnen (Stellen)	281	246	266
Anzahl der weiteren MitarbeiterInnen, ABM-Kräfte, PraktikantInnen., Zivis (Stellen)	419	315	430
Anzahl der Honorarkräfte	1.700	1.519	1.415
Anzahl der ehrenamtlichen MitarbeiterInnen	698	646	820
<i>Betreute im Berichtszeitraum</i>			
Insgesamt	110.640	104.071	103.054
<i>darunter:</i>			
weiblich	56.026	53.257	52.373
AussiedlerInnen	107.562	100.804	90.292
Personen mit ungeklärtem Status (2001: Flüchtlinge)	3.078	3.267	5.983
<i>Einzelhilfen</i>			
Insgesamt	493.450	468.930	462.466
schulische Fragen	107.404	104.778	108.470
berufliche Fragen	88.944	92.689	97.608
persönliche Anliegen	10.435	99.043	90.160
Erziehungsfragen	25.913	23.531	21.880
Gesundheits- und Erholungsfragen	26.377	25.566	22.696
Wohnraumfragen	32.561	26.939	25.268
Beschaffung von Ausweisen, Urkunden etc.	40.071	33.220	33.742
Lohnfragen, Geldangelegenheiten	40.618	34.464	33.404
Rechtsfragen	31.127	28.700	29.238

Quelle: Mies-van Engelsboven (1999: 13ff.); Mies-van Engelsboven/ Seiderer (2002: 12ff.)

14.4.5 Weitere Datenquellen

Das breite Feld der Jugendsozialarbeit ist in repräsentativen Forschungsarbeiten bislang nicht vertreten. Allerdings gibt es insbesondere in der Jugendberufshilfe einige großformatige Evaluationsprojekte, in denen über Bildungs- und Berufsverläufe von AdressatInnen im Zeitreihenvergleich Daten erhoben werden, beispielsweise über TeilnehmerInnen im Freiwilligen Sozialen Trainingsjahr oder in den Lehrgängen zur Verbesserung beruflicher Bildungs- und Eingliederungschancen (BBE). In diesen Evaluationen vergleichbare Instrumente einzu-

setzen und in einen stärkeren Austausch über Evaluationskriterien einzutreten, könnte die Datenbasis für diesen Bereich deutlich verbessern, obgleich dies eine verstärkte systematische Forschung über Bildungsprozesse und Langzeitwirkungen der Jugendsozialarbeit bzw. längerfristige Beobachtungen von AdressatInnenbiographien nicht ersetzen kann.

14.5 Fazit und Entwicklungsperspektiven

Auf Grund der unterschiedlichen gesetzlichen Zuständigkeiten und Finanzierungsquellen wird es wahrscheinlich auch in Zukunft nicht ohne weiteres möglich sein, eine über alle Bereiche hinweg einheitliche statistische Beobachtung der Jugendsozialarbeit zu konzipieren. Dabei wäre eine entwickelte und umfassende Sozialberichterstattung gerade in diesem Bereich von Bedeutung, damit neben der rein statistischen Erfassung und Darstellung der durchgeführten Maßnahmen auch aktuelle sowie künftige Bedarfe berücksichtigt und dadurch prognostische Aussagen und konkretere Planungsansätze ermöglicht würden. Zugleich würden die Anstrengungen zur Unterstützung benachteiligter Jugendlicher in Deutschland dadurch in ihrem Bestand und Wandel besser sichtbar.

Ein Ansatz zu einer möglichst umfassenden statistischen Darstellung wäre, alle verfügbaren statistischen Datenquellen aus den unterschiedlichen Zuständigkeitsbereichen und Finanzierungstöpfen zusammenzutragen und im Nebeneinander darzustellen. Dies setzt allerdings voraus, dass die Einschluss- und Ausschlusskriterien für ein weites Verständnis der Jugendsozialarbeit einigermaßen eindeutig definiert werden. Sobald derartige Kriterien operationalisierbar definiert sind, muss in einem nächsten Schritt geklärt werden, ob diese Differenzierung auch in den vorhandenen Statistiken zufriedenstellend erfasst wird. Beispielsweise muss in der Berufsberatungsstatistik der Bundesanstalt für Arbeit darauf geachtet werden, dass nur die TeilnehmerInnen unter 27 Jahre ausgewiesen werden, um eine Vergleichbarkeit zum SGB VIII zu erreichen. Sollten die Einschlusskriterien nicht ausreichend berücksichtigt werden, dann müsste auf eine weitere Differenzierung dieser Statistiken hingewirkt werden. Die Forderung nach einer weiteren Ausdifferenzierung der Statistik gilt insbesondere für die Jugendsozialarbeit im gesetzlichen Rahmen des SGB VIII.

In diesem Kapitel wurde exemplarisch auf den Bereich der Maßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit sowie der Kinder- und Jugendhilfe hingewiesen. Um ein umfassendes Bild zu erhalten, müsste die Analyse der vorhandenen Statistiken noch stärker ausgeweitet werden auf die Fördermaßnahmen nach BSHG, insbesondere gemäß § 19 BSHG, die Schulsozialarbeit, soweit sie in die Zuständigkeit der Schulbehörde fällt, die Förderprogramme der Länder sowie die Maßnahmen der Jugendsozialarbeit, die über europäische Fonds und Förderprogramme durchgeführt werden. Dieser Weg wäre mit vielen Definitions- und Abgrenzungsproblemen sowie einer notwendigen Vereinheitlichung der unterschiedlichsten Erhebungsformen und Zeitpunkte verbunden. Ob so eine umfassende und lückenlose Darstellung überhaupt gelingen könnte, ist momentan noch nicht abschätzbar.

Neben der Zusammenführung und Analyse der vorhandenen amtlichen statistischen Erfassungen ist nach den Möglichkeiten der Verbandsstatistiken zu

fragen. Dieser Erfassungsweg, der zwar alle wichtigen Aspekte in seinem Erhebungsinstrument berücksichtigt, ist jedoch letzten Endes keine akzeptable Alternative, da keine Vollzähligkeit gewährleistet werden kann. Ein anderer Weg wäre die Zusammenführung der statistischen Erhebung unter dem Dach der Jugendhilfe. Rechtlich begründen ließe sich dies wie folgt: Die Kinder- und Jugendhilfe hat durch die explizite Nennung der Jugendsozialarbeit mit ihren unterschiedlichen Handlungsfeldern in § 13 SGB VIII die rechtliche Zuständigkeit erhalten. Bei Überschneidungen zu anderen Bereichen, z.B. zur Arbeitsverwaltung, kommt ihr die Aufgabe der Abstimmung zu. Hieraus lässt sich eine Koordinierungsfunktion der Kinder- und Jugendhilfe ableiten, z.B. über Arbeitsgemeinschaften (vgl. Proksch 1999: 10). Dass diese Aufgabe der Jugendhilfe offenbar bisher nur in begrenztem Umfang wahrgenommen wird, ergab eine exemplarische Studie in sechs nordrhein-westfälischen Städten (vgl. Fülbiel/Schaefer 1999). Stimmt man aber trotzdem dieser Koordinierungsfunktion zu, könnte die Kinder- und Jugendhilfe mit ihrem statistischen Instrument der KJHG-Statistik strukturanalog auch der zentrale Ort der Gesamterfassung der Jugendsozialarbeit mit ihren unterschiedlichen Facetten sein.⁹³ So könnte eine Hilfskonstruktion geschaffen werden, die berechtigt, alle Maßnahmen der Jugendsozialarbeit zumindest nachrichtlich zu erfassen, auch wenn diese von anderen Trägern durchgeführt bzw. aus anderen Finanzquellen finanziert werden. Diese unterschiedlichen Quellen und Zuständigkeiten sollten dann selbstverständlich selbst als Erhebungskategorien in dem Erhebungsinstrument auftauchen.

Sollte dieses Instrument zur Beurteilung der Leistungen der Jugendsozialarbeit in einem weiten Verständnis sinnvolle Verwendung finden, wäre möglichst auch eine detailliertere regionale Untergliederung der Erhebungsergebnisse bis auf die lokale Ebene anzustreben. Denn erst auf dieser Ebene ergeben sich die wirklich planungsrelevanten Fragestellungen mit Blick auf die Bedarfe und deren Erfüllung (vgl. Fülbiel/Schäfer 1999). Somit stünde eine zentrale Statistik zur Verfügung, die es erlaubt, zu beurteilen, in welchem Umfang die Kinder- und Jugendhilfe ihren gesetzlichen Auftrag zur Umsetzung der Jugendsozialarbeit wahrnimmt und in welchem Maße diese Bemühungen in der Kooperation mit anderen Bereichen und Zuständigkeiten erfolgt.

Würde eine empirisch-statistische Darstellung der Jugendsozialarbeit in Form einer Sozialberichterstattung angestrebt, sollte diese sich allerdings nicht nur auf die konkret erbrachten Leistungen konzentrieren, sondern darüber hinaus auch berücksichtigen, wie sich die Gruppe der potenziellen AdressatInnen für Jugendsozialarbeit entwickelt. Dies beginnt bei der Demographie unter den Aspekten der Geburtenentwicklung, der Migration sowie der Wanderungsbewegungen (z.B. zwischen dem Land und den Ballungsräumen oder zwischen Ost- und Westdeutschland) und reicht bis zur differenzierten Beobachtung der Entwicklung der Jugendarbeitslosigkeit. Zwischen diesen beiden Punkten sollten in der Form der Berichterstattung auch die potenziellen AdressatInnen von

93 Das Gegenargument, dass die KJHG-Statistik nur Leistungen des KJHGs selbst erfassen darf bzw. erfasst, stimmt in dieser Strenge nicht. So werden beispielsweise in der KJHG-Statistik auch die Adaptionen erfasst, obwohl die Rechtsgrundlage hierfür nicht das SGB VIII, sondern das BGB ist. Die Kinder- und Jugendhilfe hat gemäß § 51 SGB VIII lediglich die Aufgabe der Adoptionsvermittlung.

Jugendsozialarbeit nicht unberücksichtigt bleiben. Gerade die Beobachtung beispielsweise der Entwicklung der Anzahl der SchulabbrecherInnen oder der SchulabgängerInnen ohne Abschluss sowie der gescheiterten Ausbildungsverhältnisse können wichtige Hinweise dafür sein, in welchem Umfang und an welchen Stellen der Bedarf an Jugendsozialarbeit wahrscheinlich konstant bleibt, zurückgeht oder ansteigt. Nur so kann auf Dauer die Frage der Bildungsbenachteiligten an den Übergängen zur beruflichen Ausbildung und in den Beruf beobachtbar und sichtbar gemacht werden.

15 Bildung in der Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit: Fazit

Jugend- und Jugendsozialarbeit ist durch eine dezentrale Organisation, Trägervielfalt und unterschiedliche Finanzierungsmodelle gekennzeichnet. Die Jugendarbeit ist im komplexen Feld der Kinder- und Jugendhilfe eines der heterogensten und somit eines der am schwierigsten zu beobachtenden Arbeitsfelder. Gleichwohl ist von Seiten der erwähnten Akteure der Jugendarbeit heute ein aktives Bemühen um oder zumindest Interesse an empirischen Selbstvergewisserungen zu verzeichnen.

Bilanziert man die Analysen des Teils B II, so ist für eine Bildungsberichterstattung ein großer Bedarf an Daten für die Jugend- und Jugendsozialarbeit zu konstatieren, insbesondere auf der Ebene von Prozess- und Ergebnisdaten, aber auch auf der Ebene von Strukturdaten. Dieser Bedarf besteht in der Jugendarbeit nicht nur für Daten für eine Bildungsberichterstattung, sondern auch in Bezug auf andere Fragen, unabhängig von Bildung und Bildungsberichterstattung. Dies liegt an der heterogenen Struktur dieses Bereichs, an der Schwierigkeit genau zu bestimmen, was zum Gegenstandsbereich der Jugendarbeit gerechnet wird. Rechtliche Grundlagen im KJHG, fachliche Standards der Sozialpädagogik, organisatorische Zuständigkeiten bei Verbänden und öffentlichen Trägern sowie Finanzierungsformen und Zuwendungsgeber können als mögliche Definitionen gewählt werden, die zwar in sich konsistent sind, jedoch nicht mit den anderen übereinstimmen. Eine Folge davon ist, dass Formen der Rechenschaftslegung und Berichterstattung bei öffentlich geförderten Maßnahmen, verbandsinternen Finanzierungen oder Zuwendungen von Stiftungen, um nur einige der Finanzierungsquellen in der Jugendarbeit zu nennen, unterschiedlich geregelt sind.

Trotz der Unübersichtlichkeit des Feldes und einer unterentwickelten Datenlage verfügt die Jugendarbeit, das ist das zweite Ergebnis der Analysen, über eine Vielzahl von Datenquellen und -beständen, die für eine Berichterstattung allgemein, aber auch für eine Bildungsberichterstattung verfügbar sind bzw. mit relativ geringem Aufwand nutzbar gemacht werden können. Dies kann für amtliche Daten, für Statistiken der Träger und für Daten aus regelmäßigen Erhebungen gleichermaßen konstatiert werden. Ergänzt werden diese Daten in der Jugendarbeit erfreulicherweise durch eine Vielzahl von Einzelstudien, die Informationen zu speziellen Fragen oder in Bezug auf einzelne Regionen liefern.

15.1 Strukturdaten

Das Feld der Jugend- und Jugendsozialarbeit ist – Jugendkulturarbeit und Jugendarbeit im Sport mit einbezogen – auf der Strukturebene der Angebote unterschiedlich differenziert abgebildet. Insgesamt besteht ein Bedarf systematischer zu erheben, welche Angebote und Leistungen die verschiedenen Felder der Jugendarbeit vorhalten und auf welche Strukturen sie dabei zurückgreifen (Träger, Einrichtungen, Personal, Ausstattung, Räume). Die bisherige Datenlage ist hier noch unterentwickelt.

Einrichtungen

Die Zahl der verschiedenen Einrichtungen der Jugendarbeit, Jugendkulturarbeit bis hin zur Jugendsozialarbeit sind über die Kinder- und Jugendhilfestatistik relativ gut erfasst, wobei in der Jugendsozialarbeit eine engere Abstimmung mit anderen Statistiken vonnöten erscheint. Da über die Größe der Einrichtungen, außer in der Jugendsozialarbeit, jedoch über die amtliche Statistik keine Aussage gemacht werden kann, wäre dort eine verbesserte Erfassung von Einrichtungen mit Informationen über den zugehörigen Personalschlüssel als auch das Angebot (wie z.B. Öffnungszeiten) hilfreich. Mit oder neben der amtlichen Statistik könnten regelmäßige und einheitliche Erhebungen in den Bundesländern nach dem Vorbild Baden-Württembergs und Nordrhein-Westfalens in (Mit-)Verantwortung der Obersten Landesjugendbehörden bzw. Landesjugendämter die Datenlage entscheidend verbessern.

Finanzierung

Verbessert werden könnte in der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik die Teilstatistik zu den Ausgaben und Einnahmen in der Kinder- und Jugendhilfe. Hinsichtlich der Jugendarbeit erfasst diese Teilstatistik zum einen Ausgaben und Einnahmen von Einrichtungen sowie zum anderen Ausgaben für Angebote in diesem Feld. Neben dem Ausgleich von Inkompatibilitäten zwischen Ausgaben- und Einnahmenstatistik auf der einen Seite sowie der Maßnahmenstatistik auf der anderen Seite wäre eine differenziertere Erhebung finanzieller Gesamtaufwendungen und deren Untergliederung nach Anteilen öffentlicher Förderung, Aufwendungen freier Träger und Selbstkosten der TeilnehmerInnen eine wichtige Optimierung. Die Finanzierung der Jugendsozialarbeit ist durch unterschiedlichste rechtliche Grundlagen, Träger und Finanzierungsquellen in der Kinder- und Jugendhilfe der Arbeitsförderung sowie der Sozialhilfe relativ komplex gestaltet. Zu prüfen ist, ob alle verfügbaren statistischen Datenquellen aus den unterschiedlichen Zuständigkeitsbereichen und Finanzierungsstöpfen unter Verwendung einheitlicher Kategorien in einer Hand – möglicherweise im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfestatistik – zusammengefasst und nebeneinander dargestellt werden können.

Personal

Anzahl, Qualifikation und Alter des hauptberuflichen Personals in der Jugendarbeit ist mit der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik gut abgebildet, sofern es über Einrichtungen beschäftigt ist. Ein Spezialproblem stellt die Jugendsozialarbeit, da hier die Finanzierungen und Anstellungsträger weitaus heterogener sind und nicht nur über die Kinder- und Jugendhilfe erfasst werden (z.B. im Falle der Schulsozialarbeit als auch der Jugendberufshilfe).⁹⁴ Zu prüfen wäre, inwieweit ein möglicherweise einzurichtendes Berichtswesen der Länder auch die hauptberuflichen Mitarbeiter/innen gerade in Schulen oder Einrichtungen der Jugendberufshilfe besser erfassen könnte.

94 Auch die Erfassung des nebenamtlichen Personales bzw. der so genannten „Honorarkräfte“, die in der Jugendarbeit eine wichtige Rolle spielen, ist bislang ein ungeöstes Problem.

Ein weiterer wichtiger Schritt wäre die Verbesserung der Datenlage zum *ehrenamtlichen Personal*. Gerade an der Schnittstelle eigenverantwortlicher Organisation und verantwortungsvoller Mitarbeit bzw. Veranstaltung von Angeboten durch Ehrenamtliche kommt dieser Personengruppe besondere Bedeutung auch in punkto Bildung zu. Zur Verbesserung der Datenlage könnte ein Ausbau des Freiwilligensurveys und die Erfassung der Vergabe der JugendleiterInnen-Card sorgen.

Der Freiwilligensurvey bietet prinzipiell die Möglichkeit aus einer recht großen Fallzahl Personen mit ehrenamtlicher Tätigkeit im Feld der Jugendarbeit, Jugendkulturarbeit etc. zu identifizieren. Eine Spezifizierung einzelner Unterfragen bzw. die Verbesserung der Zuordnungsmöglichkeit ist wünschenswert, damit ehrenamtliche Tätigkeit eindeutig dem Jugendverband zugeordnet werden könnte; ein solches Instrument könnte darüber hinaus auch in der Jugendforschung eingesetzt werden. Des Weiteren bietet die Juleica als Geschäftsstatistik bei einer geringfügigen Erweiterung der Erhebungsmerkmale die Möglichkeit, aus einer Art Vollerhebung mehr Informationen über die Personengruppe der ehrenamtlich engagierten Jugendlichen zu erhalten. Allerdings müsste zur systematischen Auswertung sichergestellt werden, dass die Vergabekriterien bundesweit einheitlich angewandt werden bzw. zumindest einander angenähert werden. Dazu sind Klärungen mit den Jugendverbänden und Jugendringen herbeizuführen und Vorschläge an die Jugendministerkonferenz zu entwickeln.

Angebote und Leistungen

Um die Angebote der Kinder- und Jugendarbeit als auch der Jugendsozialarbeit besser zu erfassen, wäre in der Kinder- und Jugendhilfestatistik neben den bisher erhobenen Maßnahmen die Erweiterung um Angebote der Jugendarbeit im Rahmen von Sport, Spiel und Geselligkeit sowie im Kontext einer arbeitswelt-, schul- und familienbezogenen Jugendarbeit hilfreich. Speziell bei den Jugendbildungsmaßnahmen sollte auch das Profil der Maßnahme, also der Schwerpunkt (z.B. politische, kulturelle oder soziale Jugendbildung) erhoben werden. Dabei setzt diese Differenzierung länderübergreifende eindeutige Kriterien zur Beschreibung der zu erfassenden Maßnahmearten voraus. Für die Jugendsozialarbeit wäre zu überlegen, ob die verschiedenen Maßnahmen und Programme auch im Rahmen der Förderung durch die Bundesanstalt für Arbeit und der Sozialhilfe – wie für die Finanzstatistik vorgeschlagen – statistisch unter dem Dach der Kinder- und Jugendhilfestatistik zusammengefasst werden könnten.

Die nicht öffentlich geförderten Angebote der Jugendarbeit stellen ein systematisches statistisches Problem dar; auch hier scheint im ersten Schritt die Erarbeitung einheitlicher Kriterien für die Erfassung Voraussetzung für die Erzeugung eines Datenbestands zu sein.

Angesichts der Heterogenität und Pluralität der Jugendarbeit und ihrer Angebote und Leistungen scheint eine umfassende statistische Erhebung auch nicht sinnvoll. Dies würde auch dem Eigensinn und dem spezifischen Charakter der Jugendarbeit widersprechen. Eine umfassende statistische Erfassung der Angebote und Leistungen stünde dabei in der Gefahr, das spezifische Potenzial der Jugendarbeit, das in diesem besonderen Charakter der Freiwilligkeit, Selbstverantwortung und Offenheit begründet ist, zu übersehen. Dennoch besteht ein

Interesse an differenzierten Informationen über Angebote und Leistungen der Jugendarbeit, um empirisch gesicherte Selbstvergewisserungen der Jugendarbeit zu ermöglichen, um die Leistungen und die Bedeutung der Jugendarbeit für junge Menschen einschätzen zu können und um Jugendarbeit als Bildungsort würdigen und weiterentwickeln zu können. Auch um Disparitäten des Zugangs und der Nutzung der Angebote und Leistungen der Jugendarbeit sichtbar machen und um deren Auswirkungen auf individuelle Bildungsverläufe — im Wechselspiel zwischen Bildung in der Schule und Bildung in der Jugendarbeit — genauer betrachten zu können, sind differenzierte Daten und Informationen für Verantwortliche in der Jugendarbeit, für Bildungs- und Sozialpolitik sowie für Bildungs- und Jugendforschung wünschenswert.

Diese Differenziertheit kann jedoch in amtlichen Statistiken nicht erfasst werden. Repräsentative Erhebungen bieten mehr Möglichkeiten, doch auch sie haben je nach Fallzahlen ihre Grenzen. Deshalb sind vertiefende Einzelstudien für eine Bildungsberichterstattung gerade in der Jugendarbeit von großem Wert. Ergänzt werden sollten sie durch lebenslaufbezogene Forschungen, in den bereichs- und themenspezifische Begrenzungen wegfallen und biographische Verläufe im Vordergrund stehen.

TeilnehmerInnen und Inanspruchnahme der Jugendarbeit

Bei der Frage der Inanspruchnahme von Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit besteht eine zentrale Datenlücke. Aufgrund der zeitlichen und inhaltlichen Offenheit von Angeboten der Jugendarbeit ist eine regelmäßige TeilnehmerInnenstatistik möglicherweise nicht in jedem Bereich der Jugendarbeit erfolgversprechend. Kann möglicherweise die Qualität der Erfassung von TeilnehmerInnen über Berichtswesen noch deutlich verbessert werden und können für die Jugendsozialarbeit über die Maßnahmestatistiken und Platzstatistiken im Bereich des Jugendwohnens näherungsweise TeilnehmerInnenzahlen und -intensität rekonstruiert werden, ist die tatsächliche Nutzung von freiwilligen Angeboten und Leistungen der Jugendarbeit bislang kaum empirisch zu belegen. Da hier über die amtlichen Statistiken eine systematische Erfassung kaum möglich erscheint, wäre die Erfassung in der Befragung potentieller und möglicher TeilnehmerInnen im Rahmen von Umfragen/Surveyforschung (SOEP), aber auch Jugendstudien erfolgversprechender. Bei entsprechender Fallzahl ließen sich auch wichtige Informationen über sozio-demographische Merkmale der TeilnehmerInnen gewinnen. Hier kommt es darauf an, diese Thematik in regelmäßige Jugendforschung so aufzunehmen, dass die Teilbereiche der Jugendarbeit in Abgrenzung zu schulischen Angeboten oder anderen verbandlich oder kommerziell ausgerichteten Aktivitäten eindeutig identifizierbar und auch zeitlich quantifizierbar wären, um fundierte Aussagen über Art und Umfang der Inanspruchnahme treffen zu können.

15.2 Prozess- und Ergebnisdaten

Eine zentrale Aufgabe und Voraussetzung für Bildungsberichterstattung in diesem Feld besteht in der genaueren Analyse und Erforschung der Bildungsprozessen in der Jugendarbeit. So müsste möglicherweise systematischer über

Art und Weise und über Ergebnisse dieser Bildungsprozesse in den verschiedenen Feldern, sei es in der Jugendkulturarbeit, der Jugendsozialarbeit, im Sport oder auch der offenen und verbandlichen Jugendarbeit, berichtet werden, um die non-formale Bildungsleistungen auch im Kontext anderer Bildungsprozesse einordnen zu können. Um Aussagen zur Bildung in der Jugendarbeit aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen (als TeilnehmerInnen von Angeboten und als engagierte ehrenamtlich tätige MitarbeiterInnen) machen zu können, wäre die Generierung von Prozessdaten zu Handlungsfeldern, Arbeits- und Tätigkeitsformen, erforderlichen und erwerbbaaren Qualifikationen, sozialen Settings etc. ein wichtiger Baustein. Diese Prozesse sowie längerfristige Wirkungen der Bildung in der Jugendarbeit und Wechselwirkungen zwischen non-formaler und formaler Bildung in vertiefenden Einzelstudien darzustellen, wäre eine Grundlage, die Bildungsangebote und -wirkungen der Jugendarbeit auch in einem umfassenden Sinne verlässlicher einschätzen zu können. Dabei ist auch darauf zu drängen, dass diese Aspekte und die Bildungsleistungen non-formaler Bildung auch in stärkerem Maße Bestandteil der generell stark auf Schule bezogenen Bildungsforschung werden.

Auf Landes- und auf kommunaler Ebene stellt der „Wirksamkeitsdialog“ in Nordrhein-Westfalen einen wichtigen Schritt für eine bessere Datenerfassung dar. Der Wirksamkeitsdialog ist in erster Linie ein Instrument der Evaluation zur Jugendarbeit und soll den öffentlichen Zuwendungsgebern und den in der Jugendarbeit Verantwortlichen Auskunft über die Qualität der Jugendarbeit geben. Neben diesen evaluativen Aspekten ist der Wirksamkeitsdialog auch für Informations- und Dokumentationszwecke in der Jugendarbeit von Bedeutung. Für eine Bildungsberichterstattung wäre zu prüfen, wie die Erhebungsinstrumente so modifiziert und effizient eingesetzt werden können, dass Aussagen über die Prozessqualität und über Wirkungen der Jugendarbeit möglich werden.

Neben dieser synchronen Perspektive auf Prozesse und Wirkungen in Bezug auf institutionelle Settings sind zur weitergehenden Analyse von Bildungsprozessen Verlaufsdaten zu individuellen Bildungsbiographien notwendig. In der diachronen Perspektive können längerfristige Entwicklungen in den bildungsbiographischen Verläufen beobachtet und analysiert werden. Dabei können individuelle Muster des Umgangs mit unterschiedlichen Bildungsangeboten und -erwartungen und biographische Verläufe im Zusammenspiel von Bildungsprozess, objektiven Lebenslagen und subjektiven Deutungen betrachtet werden. Gerade für die Frage von problematischen Bildungsbiographien und des Übergangs von Bildungsbenachteiligten in das Ausbildungs-/Berufssystem, deren quantitative Relevanz die PISA-Studie herausgestellt hat, wäre die Analyse von non-formalen Bildungsprozessen von Bedeutung. An dieser bildungsbiographischen Perspektive könnten Panelstudien ansetzen.

15.3 Internationaler Vergleich

Für eine Vergleichbarkeit der Angebote und Leistungen der Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit wäre auf der Ebene von Strukturdaten zunächst eine Einigung über Grundbegriffe und Definitionen notwendig. Angebote und Inhalte der non-formalen Bildung, die in Deutschland unter dem Dach der Jugendarbeit zusammengefasst sind, finden sich in anderen (europäischen) Ländern in

anderer organisatorischer Einbindung und mit anderen Fördersystemen. Gleichzeitig existieren internationale Dachverbände verschiedenster Jugendverbände.

Auch wenn es in der Praxis einen regen internationalen Austausch in der Jugendarbeit gibt, ist eine vergleichende Dokumentation bislang nicht existent und auch nur schwer möglich. Ein Grund dafür ist auch die Sonderstellung der hiesigen Jugendarbeit, die in Deutschland der Kinder- und Jugendhilfe zugeordnet ist und aufgrund des bundesdeutschen Schulsystems im Vergleich zu anderen Ländern über andere zeitliche und inhaltliche Rahmungen verfügt.

Gleichzeitig besteht die Chance, mit den Bemühungen der OECD, vergleichende Bildungsforschung mit der Frage der beruflichen Übergänge zu kombinieren („PISA-L“), systematisch non-formale Bildung in Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit mit zu beobachten. Sollte es zu dieser vergleichenden Längsschnittuntersuchung kommen, könnten unter Einbeziehung eben dieser Orte non-formaler Bildung wichtige Hinweise über deren Leistungsfähigkeit gewonnen werden.

15.4 Beobachtung der Rahmenbedingungen

Wird eine empirisch-statistische Darstellung der Jugend- und Jugendsozialarbeit in Form einer systematischen Berichterstattung angestrebt, so kann sich diese nicht nur auf die konkret erbrachten Leistungen konzentrieren, sondern sollte darüber hinaus auch den Blick auf mögliche zukünftigen Rahmenbedingungen richten. So wäre einerseits eine zentrale Frage, wie sich die Gruppe der potentiellen AdressatInnen für Jugend- und Jugendsozialarbeit entwickelt, wozu Fragen der Demographie unter den Aspekten der Geburtenentwicklung, der Migration sowie der Wanderungsbewegungen gehören als auch die differenzierte Beobachtung der Entwicklung der Jugendarbeitslosigkeit. Gerade die Beobachtung beispielsweise der Entwicklung der Anzahl der SchulabbrecherInnen oder der SchulabgängerInnen ohne Abschluss sowie der gescheiterten Ausbildungsverhältnisse können wichtige Hinweise für einen künftigen Bedarf an Jugendsozialarbeit geben. In der Beobachtung von Rahmenbedingungen spielt andererseits aber auch die systematische Erfassung des Ausbaus von Ganztagschulen und die Beobachtung der Entwicklung kommerzieller Freizeitangebote und -anbieter eine wichtige Rolle.

C

**Informelle und non-formale
Bildung im Kindes- und
Jugendalter: Familie, Peers,
Medien und kommerzielle
Angebote**

Vorbemerkung

Non-formale und informelle Bildungsorte und -modalitäten sind Gegenstand dieses Teils der Konzeption für einen Nationalen Bildungsbericht. Familie, Gleichaltrigengruppen, Medien und kommerzielle Angebote (am Beispiel der Nachhilfe) werden in Bezug auf eine nationale Bildungsberichterstattung aufgenommen und diskutiert. Familie, Gleichaltrigengruppen und Medien sind für Kinder und Jugendliche zentrale Orte bzw. Gelegenheiten informeller Bildung, kommerzielle Nachhilfe kann als Ort bzw. Angebot non-formaler Bildung gesehen werden. Bei allen vier Bereichen kann in dieser Konzeption jeweils nur ihre Relevanz für die Bildung von Kindern und Jugendlichen und ihr Stellenwert in einer nationalen Bildungsberichterstattung umrissen werden. Differenziertere Ausführungen wie in den Darstellungen in Teil B waren bei der Erstellung dieser Konzeption nicht möglich. Hier soll lediglich die Bedeutung dieser Bereiche für eine Bildungsberichterstattung, die nicht nur über Bildungssysteme bzw. -institutionen berichtet, sondern auch die Perspektive der Akteure aufnimmt, hervorgehoben werden (vgl. Kap. 2).

Familie in einem Bildungsbericht in geeigneter Form aufzunehmen, erscheint am wenigsten begründungsbedürftig angesichts der anerkannt hohen Bedeutung dieser primären Sozialisationsinstanz für die Bildung von Kindern. Familiäre Bedingungen des Aufwachsens haben entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung der Persönlichkeit; das soziale, ökonomische und kulturelle Kapital der Familie disponiert Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen und damit Entwicklung und Verlauf von Bildungsbiographien in hohem Maße. In Kap. 16 wird die Familie als Bildungsort und werden Bildungsorte für Familien thematisiert. Gleichaltrigengruppen in einem Bildungsbericht unter der Frage aufzunehmen, welche Bedeutung sie für Bildungsprozesse im Kindes- und Jugendalter haben, erscheint dann nicht überraschend, wenn selbstbestimmte Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen in der Peer-group genauer betrachtet werden. Dabei zeigt sich, dass Gleichaltrige wichtige Lernprozesse anregen und eine wichtige Funktion bei der Entwicklung von Interessen haben (Kap. 17). Medien als Gelegenheiten von und Möglichkeiten für Bildung sind für einen Bildungsbericht mehrfach relevant. Der Umgang mit Medien ist ein Aspekt familiärer Sozialisation. Medien stellen eine wichtige Basis für Kommunikation und Interaktion unter Gleichaltrigen dar. In der Nutzung und mit der Produktion von Medien werden Dispositionen angelegt, die Einfluss haben auf Bildungsprozesse und Bildungsbiographien. Darüber hinaus ist die Fähigkeit, Medien kompetent zu nutzen, nicht unwichtig in einer medial geprägten Welt. In Kap. 18 werden diese Perspektiven auf Medien als Thema und Gegenstand einer Bildungsberichterstattung aufgegriffen.

Kommerzielle Bildungsangebote werden in dieser Konzeption am Beispiel der Nachhilfe als Thema und Gegenstand für eine Bildungsberichterstattung markiert (Kap. 19). Damit werden längst nicht alle Formen kommerzieller Bildungsangebote aufgegriffen, die ebenfalls für einen Bildungsbericht relevant sein könnten. Kommerzialisierung von Bildungsangeboten stellt gewissermaßen die Kehrseite der Tendenz der Privatisierung von Bildungsangeboten und -trägern

dar. Beispiele dafür sind manche Formen von Abenteuerpädagogik, Bildungsreisen oder kommerzielle Kunstschulen. Übergänge zur Jugendkulturarbeit im Rahmen der Jugendarbeit sind dabei fließend (vgl. Kap. 12). In einem Bildungsbericht erscheint es unverzichtbar, über Entwicklungen und Bedingungen im Bereich kommerzieller Nachhilfe zu berichten, erstens auf Grund der quantitativen Dimensionen, zweitens, weil Nachhilfe als außerschulisches Angebot in direktem Zusammenhang zur Schule steht.

Ein weiterer Bereich, der Jugendlichen vielfältige Erfahrungs- und Lerngelegenheiten eröffnet, sind Jobs. Sie stellen ebenfalls wichtige Orte oder Modalitäten informeller Bildung im Jugendalter dar. Dieser Bereich wird in dieser Konzeption nicht in einem eigenen Kapitel aufgegriffen. Um die Bedeutung von Jobs im Jugendalter sichtbar zu machen, werden an dieser Stelle einige Daten zu Jobs von Jugendlichen vorgestellt. Eine Befragung von ca. 2000 Jugendlichen im Alter zwischen 15 und 18 Jahren im Projekt „Jugendliche in neuen Lernwelten“ des Deutschen Jugendinstituts ergab, dass drei Viertel der befragten Jugendlichen Erfahrungen mit Arbeit neben der Schule haben. 30% jobben regelmäßig, 23% gelegentlich und 21% nur in den Ferien. Unterschiede zwischen den Geschlechtern sind gering. Dafür gibt es große Unterschiede in Bezug auf das Alter und zwischen West und Ost in Deutschland. Von den Jugendlichen unter 16 Jahren jobben 19% regelmäßig, von den Jugendlichen über 17 Jahren sind es fast doppelt so viele (37%). Im Westen jobben ca. 40% aller befragten Jugendlichen regelmäßig, im Osten beträgt der Anteil 18%. Der zeitliche Aufwand für Jobs neben der Schule beträgt im Durchschnitt acht Stunden pro Woche bei Jugendlichen, die regelmäßig jobben, und sieben Stunden pro Woche bei gelegentlichen Jobbern (vgl. Wahler/Tully 2003: 71ff.).

In einer Befragung von ca. 900 SchülerInnen im Alter zwischen 14 und 16 Jahren im Projekt „Schulentwicklung und Lebenswelten“ des Deutschen Jugendinstituts ist ebenfalls nach Jobs gefragt worden. Fast ein Drittel der befragten Jugendlichen gab an, Geld durch Jobs zu verdienen. Diese Werte sind deutlich niedriger, allerdings ist die Gruppe der befragten Jugendlichen deutlich jünger. Von den 14-Jährigen hat etwas mehr als ein Viertel Erfahrungen mit Jobs, von den 16-Jährigen fast vier Fünftel (vgl. Mack/Raab/Rademacker 2003: 125ff.).

Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch die Befragung von ca. 30.000 fünfzehnjährigen Schülerinnen und Schülern in Deutschland bei PISA. 38% der befragten Jugendlichen geben an, einen Nebenjob zu haben, Nachhilfe mit einbezogen. Zieht man diese davon ab, hat fast ein Drittel (32%) der Fünfzehnjährigen einen Nebenjob. Jobs sind für viele SchülerInnen eine selbstverständliche Arbeit neben der Schule. Motive für das Jobben sind an erster Stelle Geld verdienen. In der Befragung des Projekts „Jugendliche in neuen Lernwelten“ gibt jedoch etwas mehr als die Hälfte der Jugendlichen mit Jobberfahrung als Gründe, neben der Schule zu jobben, an, etwas Sinnvolles tun zu können, Verantwortung zu übernehmen oder Erfahrungen in der Arbeitswelt zu machen (vgl. Wahler/Tully 2003: 77f.). Jobs bieten, auch in der Wahrnehmung von Jugendlichen, Erfahrungs- und Lernmöglichkeiten, die als Vorbereitung auf die Arbeitswelt aufgefasst werden können. Jobs von Jugendlichen als Gelegenheit informeller Bildung sollten deshalb auch in einer nationalen Bildungsberichterstattung berücksichtigt werden.

16 Familie

Die Familie als Bildungsort spielt insbesondere in frühester Kindheit eine zentrale Rolle. Eltern, Geschwister, Großeltern und die weitere Verwandtschaft bilden ein System, das durch intendierte Bildungsvorgaben, Rollenvorbilder und gelebte soziale und allgemeine Lebensbewältigung die Entwicklung und Ausprägung des Weltbildes von Kindern stark beeinflusst. „Leben lernen“ als erste Aufgabe der Bewältigung in der Entwicklung vom abhängigen Säugling bis hin zum selbständigen Erwachsenen findet in den meisten Fällen im engsten Familienumfeld statt. Orientierungen und Einstellungen, Umgang mit Bildungsangeboten, Unterstützung bzw. Wertung von anderen Bildungsangeboten aus der gesamten Bandbreite von institutioneller Betreuung, Wahrnehmung von Peers, Medien und sonstiger sozialer Umgebung sind durch die Eltern in der frühen Kindheit stark vorgefiltert und werden damit von ihnen beeinflusst. Im Laufe der Entwicklung, mit dem Selbständigwerden und dem damit verbundenen Kontrollverlust über Verhalten, Handlungen und Orientierungen der Kinder wird der direkte Einfluss auf die Bildungsprozesse der Heranwachsenden geringer, bis er im günstigsten Fall mit dem Erwachsenwerden aufhört.

Die indirekte Beeinflussung aller späteren Bildungsaktivitäten durch die zuvor getroffenen Entscheidungen, die ausgebildeten eigenen Bewertungsmuster und Herangehensweisen bleiben dagegen, ob man will oder nicht, bestehen. Selbst intensive Neuerfahrungen und Neubewertungen laufen durch das erlernte Bewertungsmuster, verändern es und passen es an, ersetzen es aber nie vollständig.

Dies alles ist auf der Metaebene bekannt. Wieviel aber erhalten bleibt, was zu Veränderungen führt, wie das Wechselspiel der unterschiedlichen Bildungsinstanzen untereinander abläuft, wann Dinge schief laufen, was man tun kann, um hier entgegenzuwirken, darüber gibt es relativ wenig Informationen. Aufgabe einer nationalen Bildungsberichterstattung könnte es sein, diese Wirkungen genauer zu betrachten und dabei insbesondere darauf zu achten, wie sich soziale Ungleichheiten auf die Bildung in der und durch die Familie auswirken, wie sich Disparitäten in dem, was Familien für die Bildung ihrer Kinder vorgeben, in der längerfristigen Betrachtung entwickeln und wie die in der frühkindlichen Entwicklung gegebenen oder vorenthaltenen Grundlagen für spätere Bildungsprozesse in der Schule und darüber hinaus wirken. Familien sind, um diese Leistungen für ihre Kinder erbringen zu können, auf förderliche Bedingungen und auf Unterstützung angewiesen, wenn die Familie durch Belastungen und Krisen selbst dazu nicht in der Lage ist. Eine Unterstützung für Familien bei der Förderung ihrer Kinder stellen zunächst Einrichtungen der Kindertagesbetreuung und die Schule dar. Diese Unterstützungsleistungen werden jedoch unterschiedlich zuverlässig und auf die Bedarfe von Familien abgestimmt erbracht. Ob und in welcher Form diese Unterstützungsleistungen erbracht werden, macht bestehende soziale Ungleichheiten sichtbar und kann primäre Benachteiligungen verstärken. Unterstützung für Familien bieten informelle soziale Netzwerke (Verwandtschaft, Nachbarschaft, Freundeskreis) und Familienbildungsstätten, Mütterzentren oder Nachbarschaftstreffs, um nur einige Institutionen zu nen-

nen. Auch hier stellt sich für eine Bildungsberichterstattung die Frage, welche Familien welche Angebote wie nutzen, wie dabei soziale Ungleichheiten sichtbar werden und welche Konstellationen und Gegebenheiten diese sogar noch verstärken.

Ausgehend von diesen Überlegungen werden in diesem Kapitel die Familie als Bildungsort (16.1) und Bildungsorte für Familien thematisiert (16.2). Daran anschließend werden Überlegungen zur Datenbasis und zur möglichen Weiterentwicklung der Datenbasis für einen Bildungsbericht skizziert (16.3).

16.1 Familie als Bildungsort

Familie ist in der Regel die Primärinstanz für die Bildungs- und Lernprozesse der Kinder. Bildung fängt in der Familie an, wie der Wissenschaftliche Beirat für Familienfragen beim Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend in seiner Stellungnahme zur PISA-Studie konstatiert. Die Familie behält diese spezifische Bedeutung mehr oder weniger abgeschwächt durch das familiäre Umfeld, Peer-groups, den Kindergarten, die Schule usw. auch in späteren Entwicklungsphasen des Individuums im Schul- bzw. Jugendalter.

Familiäre Einflüsse auf kindliche Bildungsprozesse sind wissenschaftlich mehrfach belegt: Klassische Arbeiten haben den sozialen Kontext von Lernprozessen betont (z.B. Wygotsky). Der Übergang von Effekt- zu Prozessmodellen in den Sozialwissenschaften, auf Grund dessen verstärkt nach den vermittelnden Prozessen bei Effekten sozialer Adressvariablen auf den Bildungsweg gefragt wird (für eine Übersicht Bornstein 2003) und die generelle Einsicht in die Notwendigkeit einer kritischen Neubewertung des Forschungsstandes zu elterlichen Einflüssen infolge des Aufkommens der Verhaltensgenetik (vgl. für eine Übersicht O'Connor 2002) und der Gruppensozialisationstheorie (vgl. Harris 1998) stehen in den aktuellen Forschungsvorhaben zur frühkindlichen Bildung in der Familie im Vordergrund.

Aus der gegenwärtigen Diskussion um Bildung in der Familie werden vier Aspekte hervorgehoben, die für eine Bildungsberichterstattung relevant sind und die die Bedeutung von Familie als Bildungsort unterstreichen.

(a) Zur Bedeutung neurobiologischer Erkenntnisse für familiäre Bildungsprozesse

Die Ergebnisse der Hirnforschung haben neben der PISA-Studie die Bedeutung der Familie für die frühkindlichen Lernprozesse und Kompetenzentwicklung in den Vordergrund öffentlichen Interesses gerückt. Nach den Erkenntnissen der Hirnforschung wird die Entwicklung des Gehirns durch nutzungsbedingte Bahnungs- und Strukturierungsprozesse bestimmt. Durch den Einfluss der Aktivierung emotionaler Zentren werden frühe Erfahrungen strukturell in Form bestimmter Nervenzellschaltungen und synaptischer Verbindungen im Hirn verankert. Dies hat, so die Neurobiologen, einen entscheidenden und nachhaltigen Einfluss auf die weitere Hirnnutzung. Was die Familie, aber auch andere frühkindliche Sozialisationsagenturen betrifft, heißt dies, dass emotionale Zuwendung und Bindung von zentraler Bedeutung sind, da sie eine wesentliche Voraussetzung für eine optimale Hirnentwicklung sind und die Grundvor-

aussetzung für Sicherheit und Selbstwertgefühl im gesamten späteren Leben liefern.

Zu den möglichen Konsequenzen, die sich aus dieser Entwicklung ergeben, sei auf die USA verwiesen, wo die neurobiologische Debatte schon länger geführt wird, und zwar mit einer wesentlich größeren öffentlichen Resonanz als in Deutschland – auf wissenschaftlicher wie politischer Ebene (vgl. Thomson/Nelson 2001). Das Ergebnis dieser Debatte lässt sich wie folgt zusammenfassen: Auf der wissenschaftlichen Ebene wird gefordert, die neurobiologischen Erkenntnisse stärker in die bisherige entwicklungspsychologische, lernpsychologische und lerntheoretische Forschung einzubeziehen und alte Theoriemodelle (z.B. Piaget) neu zu überdenken. Die Implikationen, die sich für die Politik und Sozialpolitik aus der neueren Neurowissenschaft über die ersten drei Lebensjahre ergeben, würden bedeuten, dass mehr in eine bessere Familienplanung, Elternbildung sowie eine bessere prä- und postnatale Gesundheitsfürsorge investiert werden müsste. Es müssen hoch qualifizierte Kinderbetreuungsangebote und Vorschulprogramme für alle Eltern bereitgestellt werden. Gleichzeitig muss für eine bessere Ausbildung von ErzieherInnen und LehrerInnen gesorgt werden.

(b) Familiäre Sozialisation und Kompetenzentwicklung

Lange Zeit wurde familiäre Sozialisation missverstanden als einseitig gerichtete Eltern-Kind-Interaktion. Erst mit Bronfenbrenner (1961) und später Baumrind (1971) wurde die Komplexität familialer Erziehung bezüglich der verschiedenen dyadischen Kombinationen zwischen Eltern und Kindern und deren Umwelt berücksichtigt. Die Einwirkungen familialer Lebensbedingungen vor allem auf die kognitive und soziale Entwicklung wurden dann in den 80er-Jahren in verschiedenen US-amerikanischen Langzeitstudien untersucht. Es konnte nachgewiesen werden, dass die Erfahrungen, die das Kind in seiner Familie sammelt, die späteren intellektuellen und sozialen Fähigkeiten beeinflussen (vgl. Bornstein/Sigman 1986).

In der neueren Kindheits- und Sozialisationsforschung wurde dieses Konzept noch um die Kindperspektive erweitert, indem man von Selbstsozialisation bzw. Selbstbildung (des Kindes) und Fremdsozialisation (Einfluss der Eltern oder anderer Sozialisationsinstanzen) spricht (vgl. Popp 2002). Mit dem Begriff Selbstbildung wird die Intention verfolgt, die Akzentuierung des Eigenanteils und der Aktivitäten von Personen zur Gestaltung ihrer Lebensführung herauszustellen. Dieser zweifellos wichtige Perspektivwechsel ist für die Diskussion um Kompetenzerwerb und Kompetenzentwicklung von großer Bedeutung: Nicht nur das pädagogische Handeln und die Erziehungsvorstellungen der Eltern (Mutter, Vater) und anderer Personen beeinflussen die Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung des Kindes, sondern das Kind ist selbst Akteur und Gestalter in diesem Prozess (vgl. Lenzen 1997).

Durch diese Erweiterung der Perspektive werden Bereiche erschlossen, die durch eine „klassische“ Lernauffassung (organisierte und nichtorganisierte Lehr-Lern-Prozesse) nicht erfasst werden können, in denen aber unverkennbar ein enormes Potenzial steckt. Ersichtlich wird auch, dass in gleicher Weise strukturelle Rahmenbedingungen (Familie, Institutionen und bildungspolitische

Konzepte) eine beträchtliche Rolle für eine erfolgreiche Selbstbildung spielen. Dies erfordert aber einen Paradigmenwechsel in den bisherigen Bildungskonzeptionen, von der (Früh-)Pädagogik, über Familienbildung bis hin zu Bildung und Ausbildung von ErzieherInnen und LehrerInnen.

(c) Familie als Bildungsressource

Auf die Familie als Bildungsressource weisen erstmals Coleman und Hoffer hin (vgl. Coleman/Hoffer 1987). In ihren umfangreichen Studien in den USA konnte nachgewiesen werden, dass für den Schulerfolg von Kindern nicht nur die materiellen Ressourcen und das Bildungsniveau der Eltern eine wichtige Voraussetzung sind, sondern dass auch die Beziehungen zwischen Eltern und Kindern – bzw. das „soziale Kapital“ der Familie – eine zusätzliche und bedeutende Rolle spielen. Coleman bezeichnet daher das soziale Kapital als die Menge der Ressourcen, die in Familienbeziehungen oder in anderen sozialen Organisationen der Gemeinschaft enthalten sind, welche die kognitive und/oder soziale Entwicklung eines Kindes oder Jugendlichen fördern. Solche Ressourcen sind aber nicht nur für Kinder und Heranwachsende im Hinblick auf die Entwicklung ihres Humankapitals (Bildung) von Vorteil, sondern sie sind nach Coleman auch von zentraler Bedeutung für den sozialen Zusammenhalt innerhalb der Familie und außerhalb der engen Familiengrenzen (vgl. Coleman 2002).

Zu ganz ähnlichen Überlegungen gelangt Bourdieu, der unter sozialem Kapital die Gesamtheit der aktuellen und potenziellen Ressourcen versteht, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen, gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind. Es handelt sich dabei um Ressourcen, die auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruhen. Solche Gruppen können die Familie, Vereine, Clubs oder andere soziale Organisationen sein. Dieses Beziehungsnetz ist das Produkt „individueller oder kollektiver Investitionsstrategien, die bewusst oder unbewusst auf die Schaffung von Sozialbeziehungen gerichtet sind, die früher oder später einen unmittelbaren Nutzen versprechen“ (Bourdieu 1983: 192).

Während bei Coleman und vor allem bei den Vertretern der Humankapital-Schule eher der traditionelle Bildungsbegriff im Vordergrund steht, wo Bildung in mehr oder weniger formalisierten Lernprozessen begriffen und am Schul- bzw. Ausbildungserfolg gemessen wird, vertritt Bourdieu allerdings ein breiter gefasstes Konzept als Coleman, in dem er einen Kapital-Begriff wählt, zu dem neben dem ökonomischen und sozialen auch kulturelles Kapital gehört. Zum kulturellen Kapital gehören neben den formalen Bildungsabschlüssen Werte und Normen, die eine Person verinnerlicht hat und die den Habitus einer Person prägen.

Bourdieu kritisiert ausdrücklich die Humankapital-Theoretiker, da sie in ihren Analysen „die am besten verborgene und sozial wirksamste Erziehungsinvestition unberücksichtigt lassen, nämlich die Transmission kulturellen Kapitals in der Familie“ (Bourdieu 1983: 186). Die Ökonomen fragen nur nach der Rentabilität der Erziehungsausgaben für die Gesellschaft bzw. den Beitrag der Erziehung zur nationalen Produktivität. Diese eingengegte Definition der Erziehungsfunktionen ignoriert nach Bourdieu den Beitrag, den das Erziehungssystem zur Reproduktion der Sozialstruktur leistet, indem es die Vererbung von

kulturellem Kapital sanktioniert. Das heißt, es wird übersehen, dass der Ertrag schulischen Handelns vom kulturellen Kapital abhängt, das die Familie zuvor investiert hat, und dass der ökonomische und soziale Ertrag des schulischen Titels von dem ebenfalls vererbten sozialen Kapital abhängt, das zu seiner Unterstützung zum Einsatz gebracht wurde.

Diese Kritik gilt auch für die meisten statistischen Daten und empirischen Untersuchungen zum Thema „Familie und Bildung“, da sie nur einen Teil der Bildungsinvestitionen durch die Familie abbilden, und zwar nur den, der sich durch Schulerfolg, Noten und Zertifikate messen lässt, die ihrerseits wiederum von gesellschaftlich anerkannten und erwarteten Zielen und Wertvorstellungen bestimmt werden. Das heißt, die Bildungsstatistik blendet die Leistungen der Familie auf doppelte Weise aus, zum einen auf der Erfassungsebene und zum anderen auf der inhaltlichen Ebene, weil anderes kulturelles Kapital als das für den Schulerfolg erwünschte nicht zählt (z.B. bestimmte soziale Kompetenzen vs. Fachkompetenzen).

Ein Beispiel für eine umfassendere Bewertung der Familie als Bildungsresource ist die PISA-Studie, die zur Beschreibung der Bildungsressourcen auf die von Coleman und Bourdieu entwickelten Konzepte des sozialen und kulturellen Kapitals zurückgreift. Nach den Ergebnissen der PISA-Studie erweist sich die Qualität des sozialen und kulturellen Kapitals, das Kindern in ihren Familien vermittelt wird, als die wichtigste Voraussetzung und wirksamste Grundlage für den schulischen Lernprozess. Die Wirkungen der informellen Kontexte der Herkunftsfamilie der Jugendlichen sowie deren Freundschaftsnetzwerke sind nach den Erkenntnissen der Studie wichtiger als die Wirkungen institutioneller Kontexte.

Allerdings wird dieser Befund in der öffentlichen Diskussion um die PISA-Studie kaum wahrgenommen. Zu Recht weist der Wissenschaftliche Beirat für Familienfragen in seiner Stellungnahme zur PISA-Studie auf die Schullastigkeit der aktuellen Reformdiskussion hin (vgl. Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen 2002b). Angesichts der PISA-Ergebnisse über die grundlegende, Lern- und Bildungsprozesse unterstützende Funktion von Familie sei es notwendig, dass dem außerschulischen Lernen und Kompetenzerwerb ein höherer Stellenwert zukomme, als dies bei den „PISA-Folgen-Diskussionen“ bisher eingeräumt werde. Vorgeschlagen wird ein ganzheitliches Reformkonzept, das auch außerschulische Lernorte wie die Familie und die dort vermittelten Basiskompetenzen einschließt.

(d) Familie und Platzierung

Lebensbedingungen und Sozialstruktur einer Familie sind nach wie vor von ausschlaggebender Bedeutung für den Bildungs- und Berufsweg eines Kindes. Im Gegensatz zu dem breiter gefassten Konzept der PISA-Studie und den lern- und entwicklungspsychologischen Konzepten, in denen der Kompetenzerwerb und die Kompetenzentwicklung im Vordergrund stehen, gibt es zahlreiche Untersuchungen, die den Zusammenhang von sozialstrukturellen Variablen (insbesondere die Bildung der Eltern) und Bildungserfolg der Kinder nachweisen.

Die leistungsorientierte Debatte im Gefolge der PISA-Studie könnte diese Schere zwischen bildungsfernen und bildungsnahen Familien allerdings noch

vergrößern, weil das kulturelle und soziale Kapital, das auch bildungsbenachteiligte Familien auf ihre Weise mitbringen, nicht den leistungsbezogenen Erwartungen des Schulsystems und der künftigen Berufswelt entspricht. Ein ganzheitliches Konzept, wie es der Wissenschaftliche Beirat vorschlägt, könnte zur Abmilderung dieses Schereneffekts beitragen, wobei hier nicht nur die Schule einbezogen werden muss, sondern auch der Bereich der Kindertagesbetreuung.

16.2 Bildungsorte für Familien

Zunächst einmal ist die Familie selbst und ihr Umfeld ein wichtiger Lernort zum Erwerb neuer Kompetenzen und zur Weiterentwicklung von vorhandenen Kompetenzen. Dies geschieht nicht nur im Rahmen von Hausarbeit und „care-work“, sondern auch im Rahmen gemeinsamer Aktivitäten von Eltern und Kindern und in der Auseinandersetzung der Eltern mit ihren Kindern, der Partner untereinander, mit den Großeltern, der Nachbarschaft und Freunden, wo im Sinne Bourdieus soziales und kulturelles Kapital erzeugt wird.

Ein wichtiger Bildungsort für die Familie sind die *Eltern- und Familienselbsthilfeinitiativen*, in denen sich Eltern, zumeist aber die Mütter, ehrenamtlich engagieren. Genaue Statistiken über die Anzahl solcher Initiativen und die Zahl der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gibt es nicht. Auch die Kinder- und Jugendhilfestatistik erfasst nur die offiziell registrierten, zumeist die Eltern-Kind-Initiativen.

Während die Familie und die Selbsthilfeinitiativen als informelle Lernorte bezeichnet werden können, handelt es sich bei dem Bereich der *Familien- und Elternbildung* eher um non-formale Bildungsorte, deren erklärtes Ziel es ist, Eltern zu bilden, und zwar durch qualifiziertes Personal und ein umfangreiches Angebot familiennaher Themen. Über die sehr heterogene Struktur solcher Einrichtungen und ihr Arbeitsprofil liegen nur wenige umfassende Untersuchungen vor. Hervorzuheben ist die 1998 veröffentlichte Studie von Schiersmann u.a., in der bundesweit eine Analyse dieser Institutionen durchgeführt wurde (vgl. Schiersmann u.a. 1998). Sie gibt einen guten Überblick über die Angebots-, Personal- und Teilnehmerstruktur sowie über das Image dieser Einrichtungen. Gefragt wurde allerdings nicht, ob und was die Teilnehmerinnen und Teilnehmer dabei lernen. Auch Bedarfserhebungen seitens der Eltern gibt es nur vereinzelt auf bestimmte Regionen bezogen (vgl. Smolka 2002). Dazu gehört auch die Frage, warum bestimmte Eltern solche Angebote nutzen und was andere davon abhält, sie in Anspruch zu nehmen.

16.3 Datenbestand und -qualität

Das Forschungsfeld familiärer Einflüsse auf kindliche Bildungsprozesse kann, bezogen auf theoretische Zugänge (vgl. z.B. zu soziokulturellen Theorien Rogoff 2003; zu sozialen Interaktionstheorien Hart/Risely 1995), unterschiedlich erschlossen und gegliedert werden. Eine mögliche Gliederung unterscheidet (a) direkte elterliche Einflüsse auf Kompetenzen mit unmittelbarer Relevanz für formale Bildungsprozesse (z.B. Lesefähigkeit bei Schuleintritt), (b) direkte elterliche Einflüsse auf Kompetenzen und Merkmale mit vermittelter Relevanz für

formale Bildungsprozesse (z.B. Lernbereitschaft, Konzentrationsfähigkeit, Verhaltensauffälligkeit) und (c) indirekte elterliche Einflüsse auf Fähigkeiten und Merkmale mit unmittelbarer oder vermittelter Bedeutung für Bildungsprozesse (z.B. Gestaltung der kindlichen Wohnumwelt, Auswahl der Nachbarschaft).

Für jeden der Gliederungsbereiche liegen eine Vielzahl an Einzelstudien und eine Reihe narrativer Übersichtsarbeiten vor (vgl. z.B. direkte elterliche Einflüsse auf verschiedene kognitive Kompetenzen Gauvain 2001; direkte elterliche Einflüsse auf soziale, emotionale und motivationale Grundlagen von Bildungsprozessen McClelland u.a. 2000; Raver 2002).

In Deutschland fehlt es vor allem an Längsschnittuntersuchungen, in denen die Wirkungen familiärer Kontexte auf Kompetenzerwerb, Kompetenzentwicklung und Bildungsprozesse analysiert werden.

Ein besonderer Forschungsbedarf besteht in der Aufklärung der vermittelnden Detailprozesse für die in der Bundesrepublik besonders starken Zusammenhänge zwischen sozialen Grobvariablen (z.B. Schicht/Bildung) und kindlichen Bildungsverläufen. Hierfür ist eine koordinierte Forschungsanstrengung nötig, die früh beginnende familiäre Prozesse zentral einbeziehen muss.

Daten für eine Bildungsberichterstattung, in der auch die Familie berücksichtigt und in der ihre Wirkungen für die Bildung von Kindern thematisiert werden, liefert die Familienforschung. Beginnend mit dem Aufbau von Haushaltsdaten, wie sie die amtliche Statistik mit dem Mikrozensus zur Verfügung stellt, wurde eine Datenbasis aufgebaut, die soziale Ausdifferenziertheit und sozialen Wandel im Bereich Haushalt besser verstehen lässt. Mit Projekten wie dem sozioökonomischen Panel in Bezug zur zeitlichen Entwicklung und dem Familiensurvey des DJI zu haushaltsübergreifenden Familien wurden weitere Bausteine zum Verständnis von Familie als sozialem Kontext entwickelt.

Will man allerdings das Zusammenspiel der einzelnen Bildungsinstanzen und ihre tatsächliche Bedeutung für den Lebenslauf der Betroffenen verstehen, ist wesentlich mehr notwendig. Nur lebensbegleitende Paneluntersuchungen, die insbesondere Übergangs- und Entscheidungssituationen beobachten, erlauben Einschätzungen der Bedeutung von Bildungsinstitutionen. Übergänge in die Krippe bzw. in den Kindergarten unter Berücksichtigung der Vorerfahrungen in der Familie, der Übergang in die Schule auch unter Berücksichtigung der Vorerfahrungen in der Krippe, im Kindergarten, in der Nachmittagsbetreuung und im Wechselspiel der Institutionen mit Elternarbeit und der Interpretation bzw. der Wertung der Eltern bilden ein Gesamt, dessen Ergebnis individuell vom Einzelnen verarbeitet und in die eigene Bildung aufgenommen wird.

Hier ist noch viel Raum vorhanden und viel Forschung notwendig, bis von einem Basisverständnis der komplexen Wechselwirkungen früher Bildungserlebnisse gesprochen werden kann.

17 Peers

Wichtige Formen und Gelegenheiten informeller Bildung im Kindes- und Jugendalter finden in den Peer-groups statt. Mit dem Begriff „Peer“ wird auf die Personen hingewiesen, die einer anderen gleichgestellt sind bzw. der selben sozialen Gruppe angehören. Zu der Gruppe der Peers rechnet man Freunde und Bekannte sowie weitere Personen und Gruppen, zu denen eine engere persönliche Beziehung besteht. Die sich aus diesem Zusammenhang ergebenden sozialen Beziehungen stellen wichtige Lern- und Bildungsgelegenheiten für Kinder und Jugendliche dar.

Insgesamt ist zu konstatieren, dass der gewachsenen Bedeutung der Peers (vgl. Kap. 17.1) aus der Perspektive von Bildung bislang nur bedingt wissenschaftliche Aufmerksamkeit gewidmet wurde, nehmen doch die Peers heute über ihre vielfältigen Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten eine wichtige Rolle im Heranwachsen und im Bildungsprozess von Kindern und Jugendlichen ein. Über gemeinsame Freizeitgestaltung und Interaktionen werden vielfältige Bildungsprozesse ausgelöst, sowohl in der gegenseitigen Unterstützung schulischer Lernprozesse, als auch beim non-formellen oder informellen Lernen in der Freizeit (z.B. im Sport oder in der Anwendung von Computern). Als wichtige Funktionen von Peer-groups für Kinder und Jugendliche werden darüber hinaus gesehen: Ihre besondere Rolle bei der Erlangung von Unabhängigkeit vom Elternhaus, die emotionale Unterstützung, eine Art „sozialen Trainings“ durch Interaktionsmöglichkeiten mit sehr unterschiedlichen SozialpartnerInnen, Hilfe bei der Selbst-Definition und Rollenfindung und Entwicklung persönlicher Bindungen/Freundschaftsbeziehungen. Peer-groups bieten neben der Familie das zentrale „Übungsfeld“ zum Erlernen sozialen Verhaltens. Eine umfangreiche wissenschaftliche Absicherung solcher Beschreibungen und Annahmen zu Umfang und Art der informellen Bildungsprozesse steht allerdings noch aus.

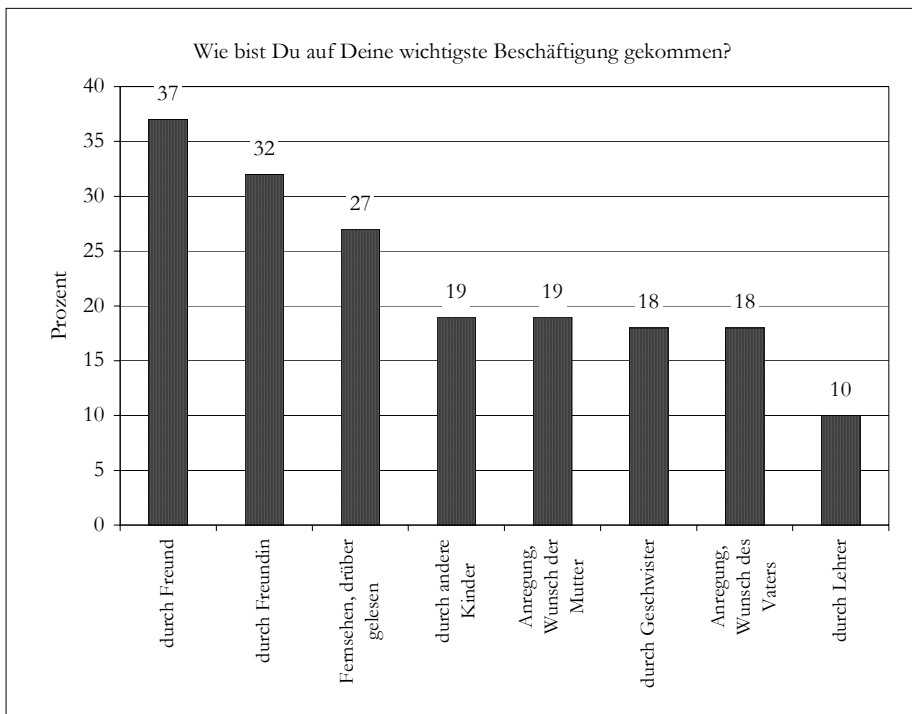
17.1 Bedeutung der Peer-Group für Kinder und Jugendliche

Empirische Untersuchungen kommen zu dem Ergebnis, dass die Peer-Group für Kinder mittleren Alters wie auch für Jugendliche heute eine herausragende Rolle in ihrem Leben spielt. Eine Befragung des Deutschen Jugendinstituts von 1.390 Kindern im Alter von 10 bis 14 Jahren in sechs Bundesländern ergab, dass die Peers bei der Entwicklung von Freizeitinteressen am häufigsten beteiligt sind (vgl. Abb. 17.1).

Freund und Freundin sind im späten Kindesalter in zentraler Weise sowohl Zugang als auch Partner in der jeweils wichtigsten Freizeitgestaltung. Gerade in der Aktivität selbst spielen die Peers eine herausragenden Rolle (vgl. Abb. 17.2). Auch bei Gesprächen über Freizeitinteressen rangieren die Peers gleich nach den Eltern (Mutter: 33%; Vater: 27%; Freund: 30%; Freundin: 26%). Für 10% dieser Altersgruppe stellt das Zusammensein mit Gleichaltrigen sogar die wichtigste Freizeitbeschäftigung dar. „Freunde haben“ ein wichtiger Wert für Kinder („Es ist wichtig, gute Freunde zu haben, auf die man sich verlassen kann“: 70%) (vgl. Furtner-Kallmünzer u.a. 2002).

Die Ergebnisse der Jugendforschung unterstreichen die Tatsache, dass Freundschaften für Jugendliche lebenswichtig sind. Die Bedeutung von Netzwerkbeziehungen sowohl für eine gelingende Ablösung von den Eltern als auch für die Selbständigkeit der heranwachsenden Jungen und Mädchen wird von der Jugendforschung immer wieder hervorgehoben, z.B. von der 13. Shell-Studie: „Es gibt nur noch wenige deutsche Jugendliche, die keine Vertrauensperson haben. ... Die wichtigste Vertrauensperson ist die Mutter (56% der dt. Jugendlichen), besonders für Mädchen (61%). Es folgen der Partner/Freund bzw. Partnerin/Freundin mit je 50%, der Vater (30%) besonders für Jungen 36%“ (Fritzsche 2000: 210).

Abb. 17.1: Zugang zur wichtigsten Freizeitbeschäftigung

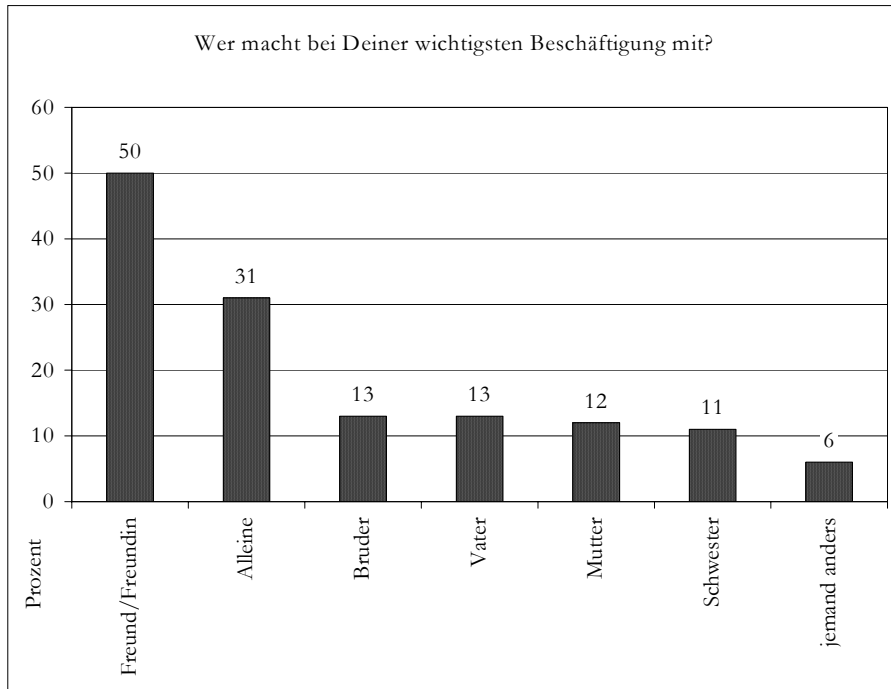


Quelle: Furtner-Kallmünzer u.a. (2002)

Intakte Netzwerkbeziehungen sind für das „Durchstehen von individuellen Krisen und Problemen“ notwendig (vgl. ipos 1999). Diese herausragende Wichtigkeit von Freundschaften zeigt sich aber nicht nur bei der Bewältigung von Krisen, sondern besteht in ihren entwicklungsfördernden Möglichkeiten, besonders für die jüngeren Jugendlichen im Übergang von der Kindheit zur Jugend (vgl. Zinnecker u.a. 2002; Cornelißen 2002). Die Gruppe der Gleichaltrigen ist ferner als Übungsraum für beide Geschlechter unverzichtbar. Interaktion und Kommunikation zwischen den Geschlechtern ist mit der Entwicklungsaufgabe Arbeit am Selbstbild als junge Frau bzw. als junger Mann auf das Engste verbunden. Peers haben hier eine ihrer zentralen Aufgaben, sie bieten Optionen für beide Geschlechter an, diese Entwicklungsaufgaben in den Freundschaften und in den Cliques gemeinsam zu bewältigen. Das soziale und kultu-

relle Kapital, das hier erworben wird, spielt für die weiteren sozialen und beruflichen Chancen der Jugendlichen eine wichtige Rolle.

Abb. 17.2: PartnerInnen der wichtigsten Freizeitgestaltung



Quelle: Furtner-Kallmünzger u.a. (2002)

17.2 Bildungsprozesse in der Peer-Group

Als zentrale Bildungsaufgaben in der Peer-group können beschrieben werden:

- Lösung der Entwicklungsaufgaben (Persönlichkeitsentwicklung; Einbindung in und Teilhabe an Gesellschaft)
- Entwicklung von Kompetenzen der Selbstorganisation
- Entwicklung von Kompetenzen sozialer Aushandlung

Lösung der Entwicklungsaufgaben

Mit dem ‚Klassenziel‘ ‚zur Kultur der Gleichaltrigen zu gehören, sind eine Reihe von Anforderungen und Risiken verbunden. „Es ist eine Zeit des Übergangs, der Unsicherheit, der Labilität, aber auch der aktiven, weltzugewandten Umorientierung. Diese Zeit ist auch dadurch gekennzeichnet, dass der Jugendliche in neue Umwelten eintritt, ohne aber die bisherige Umwelt zu verlassen“ (vgl. Oerter 1987: 266). Einen Zugang zu den Freunden und Gleichaltrigengruppen zu finden, selbst aktiv in diesen Gruppen eigene Interessen und Bedürfnisse zusammen mit den Freunden verwirklichen zu können, setzt eine Entwicklung,

einen Prozess voraus. Dieser Prozess erfordert und beinhaltet innere und äußere Formen der Ablösung. Entwicklungspsychologische Ansätze (vgl. Havighurst 1972; Oerter/Montada 1987; Fend 1990) nennen folgende Entwicklungsaufgaben:

- innere und äußere Trennung vom Elternhaus,
- Finden einer psychosexuellen Identität,
- Entwickeln eines persönlichen Wert- und Moralsystems,
- vertiefender Aufbau gleich- und gegengeschlechtlicher Beziehungen,
- zunehmende Orientierung in Richtung Arbeitswelt,
- Versöhnung mit den Eltern.

Diese Entwicklungsaufgaben müssen von den Jugendlichen in einer Gesellschaft bewältigt werden, die zunehmend „Erlebnisgesellschaft“ (Schulze) und „Risikogesellschaft“ (Beck) geworden ist, sowie Pluralisierungs- und Individualisierungstendenzen enthält. Jugendliche lernen, dass sie „etwas aus sich machen müssen“ und dass sie „Mithalten in der Gleichaltrigenkultur, bevor sie überhaupt innerlich fertig sind“ (Böhnisch/Rudolph/Wolf 1998), zumal die Peers „inzwischen auch von Ökonomisierung und Utilitarisierung der gesellschaftlichen Beziehungen erfasst“ (sind).

In manchen Gruppen herrscht Konkurrenzdruck, wird Individualität blockiert und immer wieder entsteht Gewalt zwischen Jugendgruppen, Gewalt zwischen Jugendlichen untereinander (vgl. Bruhns/Wittmann 2002). Einige Untersuchungen weisen auf die negativen Auswirkungen von Peers auf ihre jugendlichen Mitglieder hin: Der Anpassungsdruck an negative bzw. deviante Verhaltensstrukturen, der Gruppendruck in Bezug auf Konsum und Stil (Markenterror). Kurz: Peers können einerseits Jugendliche in ihrer Entwicklung unterstützen und fördern, andererseits aber auch schaden und in ihrer Entwicklung negativ beeinflussen.

Peers als Risiko und Peers als Chance – damit ist die Frage nach der Qualität der diversen Typen, Themen und Aktivitätsformen verbunden. Um Peer-Aktivitäten unter dem Aspekt von Lernen und Bildung einschätzen zu können, sind Kenntnisse über Qualitätsmerkmale von Peers erforderlich.

Entwicklung von Kompetenzen der Selbstorganisation

Eine Studie des DJI über außerschulisches Lernen kam zu dem Ergebnis, dass Kinder in der Freizeit vor allem lernen, sich selbst zu organisieren. Sie lernen Ziele zu setzen, ihre Zeit einzuteilen, projektartige Aktivitäten alleine oder zusammen mit anderen zu verfolgen und sich das Wissen und Können anzueignen, das für die Realisierung dieser Aktivitäten notwendig ist. Bei der Realisierung ihrer Freizeitaktivitäten entwickeln Kinder nach eigener Aussage Arbeitstugenden wie Konzentration, Regeleinhaltung, Durchhaltevermögen, Einigung mit anderen usw. (vgl. Furtner-Kallmünzer u.a. 2002).

Entwicklung von Kompetenzen sozialer Aushandlung

Lothar Krappmann vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin hat schon vor Jahren darauf hingewiesen, dass selbst organisierte Kindergruppen für die Ausbildung von Kompetenzen des sozialen Aushandelns und damit

auch für die im Erwachsenenalter notwendigen sozialen Fähigkeiten unerlässlich sind (vgl. Krappmann/Oswald 1989; Krappmann 1992) Besondere Aktualität erhält der Aspekt sozialen Aushandelns im Hinblick auf die Integration Jugendlicher verschiedener ethnischer Herkunft in die Gruppe der Gleichaltrigen.

17.3 Erfassung und Nutzung der Bildungsprozesse in der Peer-Group

Generell ist eine die zunehmende gesellschaftliche Bedeutung der Fähigkeiten zur Selbstorganisation und zum Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Kulturen zu verzeichnen. In der westlichen Welt zeichnet sich ein Konsens ab, dass man vor allem Fähigkeiten zur Selbstorganisation besitzen müsse, um für das Leben in der modernen Gesellschaft gerüstet zu sein. Die in der Politik verwendete Formel vom „aktivierenden Sozialstaat“ bedeutet letztlich, dass von den Bürgern mehr Eigeninitiative und Eigenverantwortung erwartet wird und der Staat sich lediglich als „Partner bei der eigenen Lebensbewältigung“ sieht. In ihrem Bildungsbericht von 1972 (dem so genannten „Faure-Bericht“) hat die UNESCO als eines der zentralen Bildungsziele die Fähigkeit des Zusammenlebens von Menschen unterschiedlicher Herkunft und Kultur genannt (vgl. UNESCO 1972). Angesichts der zunehmenden Wanderungsströme und einer wachsenden Globalisierung hat dieses Bildungsziel noch an Aktualität gewonnen.

Ansätze zur Erfassung komplexer Kompetenzen

Fähigkeiten wie zum Beispiel zur Selbstorganisation wie auch zum Zusammenleben unterschiedlicher Kulturen stellen komplexe Kompetenzen dar, die mit Verfahren zur Leistungsmessung, wie sie etwa in der Schule üblich sind, nicht zu erfassen sind. Es gibt allerdings erste Ansätze zur Dokumentation und Zertifizierung solch komplexerer Lern- und Erfahrungsprozesse im außerschulischen wie im schulischen Bereich. Im Bereich der kulturellen Jugendbildung gibt es Bemühungen, „Schlüsselkompetenzen“ zu erfassen (vgl. Kap. 12). Im schulischen Bereich haben einige Kultusministerien (z.B. Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein) Erlasse zu Zeugnis-Beiblättern herausgegeben, durch die im außerschulischen Bereich erworbene Kompetenzen dokumentiert werden können. Allerdings besteht in der Erfassung und Dokumentation komplexerer Kompetenzen noch ein erheblicher Forschungs- und Entwicklungsbedarf, da die bisher vorhandenen Ansätze bei weitem nicht den Standards wissenschaftlicher Dokumentation genügen.

Ansätze zur Nutzung des Potenzials der Peer-group

Es gibt inzwischen eine ganze Reihe von Ansätzen, das Potenzial der Peer-group zu nutzen; dazu gehören unter anderem:

- ältere Schüler als Tutoren für die jüngeren Schüler, auch als „Lernlokomotiven“,

- Peer-to-Peer Beratung und der Peer-Education im Bereich der telefonischen Beratung,
- Mediation durch Schüler selbst bei Gewalt und Konflikten.

Eine umfassende und genaue Übersicht über die verschiedenen Formen der Nutzung und des Umfangs dieser Nutzung fehlt bisher. Es besteht daher auch in diesem Bereich ein Dokumentationsbedarf.

Längsschnittuntersuchungen zu den Veränderungen von sozialen Beziehungen und den damit verbundenen Optionen für die einzelnen beteiligten Jungen und Mädchen in der Adoleszenz sind nach wie vor die Ausnahme. Besonders die Aufmerksamkeit für die Bildungsbiographie erfordert spezifische Fragestellungen sowie ein methodisches Instrumentarium, das dem Prozesscharakter von Entwicklung und Bildung angemessen ist.

Neben den bestehenden Datenquellen, repräsentativen Jugendstudien wie dem DJI-Jugendsurvey und den Shell-Studien, und den zahlreichen Einzelstudien zu einzelnen Gruppen und Szenen (vgl. Bohnsack/Nohl 2001; Tertilt 1996; Dannenbeck/Eßer/Lösch 1999; Hitzler/Pfadenhauer 1999) bedarf es einer Forschung, die veränderte Rahmenbedingungen der Lebensphase Jugend spezifischer berücksichtigt. Dazu gehört einmal die soziodemografische Entwicklung, die Jugend gesellschaftlich gesehen zu einer Minderheit macht. Umso wichtiger werden damit die Orte, an denen sich gleichaltrige Jugendliche treffen. Damit rückt die Schule als „Handlungs- und Beziehungsraum“ (vgl. Barthelmes/Sander 1999; Helsper 2000) für die Entstehung von Peers in den Mittelpunkt.

Zu den veränderten Rahmenbedingungen gehört auch die Thematisierung der regionalen und soziokulturellen Differenzen in den Bedingungen des Aufwachsens bei der Erforschung von Peers. Zwischen den beiden ‚etablierten‘ Forschungstypen Jugendstudien und Einzelstudien könnten dazu regionale Vergleichsstudien eine Datenlücke schließen (vgl. etwa zu Medien Hoffmann 2002).

18 Medien

18.1 Entwicklungsperspektiven

Medien werden gewöhnlich eher als Störfaktoren im Prozess des Lernens angesehen. Das gilt mit besonderem Akzent für die öffentliche Diskussion, in welcher der Medienkonsum als Teil der „außerpädagogischen“ Freizeit (vgl. Ecarius/Fromme 2000) kritisch betrachtet wird. Im vorliegenden Abschnitt soll es darum gehen, eine Perspektive auf Medien als Gelegenheiten, als Potenziale für Lernprozesse informeller und formeller Art zu entwickeln, die Fingerzeige auf einen Bedarf nach einer regelmäßigen Bestandsaufnahme im Rahmen eines Bildungsberichts liefert. Verstellt wurde der Zusammenhang von Lernen und Medien durch eine Sicht auf Medienrezeption als passives Konsumieren. In der Medienwissenschaft hat sich aber mittlerweile eine Sichtweise durchgesetzt, die den Rezipienten als aktiv aneignend auffasst (vgl. Vorderer/Schramm 2002): Die textuellen Strukturen der Medien prägen und determinieren demnach nicht die Kognitionen und Emotionen der Kinder und Jugendlichen als Rezipienten, sondern sie liefern Vorschläge. Film, Fernseh- und andere Medientexte machen Angebote, ermöglichen Lesarten, die vom Rezipienten aufgenommen und verarbeitet werden (vgl. Mikos 2003). Der konstruktive Charakter, das Lernen mit und durch Medien, wird sehr anschaulich durch das Konzept der sogenannten Leerstellen: Sie bilden Lücken im Erzählfluss eines Filmes oder in anderen Mediendarstellungen, die vom Kind oder Jugendlichen mit Wissen gefüllt werden, die Heranwachsenden müssen kognitiv aktiv werden (Neuß 2002). Dabei greifen sie auf Vorwissen der unterschiedlichsten Art zurück.

Lernen mit und durch Medien vollzieht sich dabei nicht alleine als aktive Rezeption und Verarbeitung von Medieninhalten, sondern kann sich auch in der eigenständigen, von Kindern und Jugendlichen betriebenen Produktion medialer Erzeugnisse niederschlagen: Die Erstellung einer Homepage oder einer eigenen Musik-CD seien hier als Beispiele angeführt.

Medien als Teil der Kinder- und Jugendkultur

Die Muster des durch Medien ermöglichten Lernens lassen sich zweckmäßigerweise verstehen vor der Folie derzeit beobachtbarer übergreifender Sozialisationsbedingungen, welche kurz umrissen werden sollen: Kinder und Jugendliche verfügen heute früher über Möglichkeiten für ein „eigenes Leben“ (vgl. Zinnecker u.a. 2002). Sie werden auch als eigene Person wahrgenommen und es wird ihnen eine höhere Kompetenz zur Eigenverantwortung gleichermaßen zugestanden wie zugemutet. Die Anerkennung der Eigenständigkeit von Lebensführung und Identität wird primär in der Familie erfahren (vgl. Lange 2000). Der Zugewinn an Selbstständigkeit sowie an Wissen schafft für die Jugendlichen eine Vielfalt an Gestaltungsspielräumen und Wahlmöglichkeiten in der Freizeit (vgl. Zinnecker u.a. 2002), auch in Bezug auf den Umgang mit Medien. Die Allgegenwärtigkeit von Medien weist sie als wichtige Komponente der alltäglichen Lebensführung der Heranwachsenden aus. Über den Tages- und Wochenverlauf betrachtet werden Kinder und Jugendliche mit einer Vielzahl an Angeboten sowie sehr heterogenen Inhalten konfrontiert. Zudem entwickeln

Kinder und Jugendliche habitualisierte Stile des Umgangs mit den Medien. Dazu kann der morgendliche Radiowecker, das nachmittägliche Surfen im Internet oder die gemeinsame Rezeption der Samstagabendshow mit den Eltern gehören.

Medien stellen als Bestandteil der Kinder- und Jugendkultur in ihrer Gesamtheit ein eigenständiges Lernfeld, ein Spektrum von Lernwelten eigener Art dar (vgl. Furtner-Kallmünzer u.a. 2002; Wahler 2003), das vor dem Hintergrund einer weltweiten Wende hin zum lebensunmittelbareren Lernen und der Notwendigkeit eines lebenslangen Lernens (vgl. Dohmen 2001) vermehrte Beachtung finden sollte. Nicht zuletzt der Umstand, dass zukünftig immer mehr Arbeitsplätze im weitesten Sinne Medien als Arbeitsinhalte, Arbeitsinstrumente oder Arbeitsprodukte enthalten werden (vgl. Dostal 2002; Wieland 2000), unterstreicht den Stellenwert des Medienverbunds für Prozesse des informellen und formellen Lernens.

Der Medienverbund weist im Hinblick auf die Bildungs- und Lernpotenziale folgende Charakteristika auf: Neben die klassischen Bildungs- und Sozialisationsinstanzen mit ihrer eindeutigen Generationenordnung des Wissenstransfers – von Alt zu Jung – tritt erstens der sich stetig ändernde Medienverbund. Die Aneignung der Formen und Inhalte des Medienangebots ist nun teilweise, von Medium zu Medium variierend, von der erwachsenen Generation sozial entkoppelt (vgl. Hengst 2003). Kinder und Jugendliche haben alleine oder als Gruppe vermehrt Zugriff auf Medientechnologien und -inhalte. Man umschreibt diesen Sachverhalt als „Selbstsozialisation“ oder „Selbstbildung“. Zweitens kennzeichnet den Umgang mit Medien eine zeitliche Entkopplung von den Rhythmen institutionalisierter Lernprozesse in Kindergarten und Schule. Drittens, wiederum mit einer erheblichen Spannweite zwischen den jeweiligen Medien, entkoppelt der Mediengebrauch kindliches und jugendliches Aneignen von Welt in räumlicher Hinsicht von Bildungsinstitutionen aller Art.

Diese dreifache Entkopplung lässt sich als Autonomiegewinn für Kinder und Jugendlichen hinsichtlich der Auswahl und Steuerung von subjektiven Aneignungsprozessen verstehen. Allerdings ist mit dieser formalen Kennzeichnung von medialen Bildungsprozessen noch nichts über die spezifischen Bildungserfahrungen und Bildungswerte, die einzelne Medien ermöglichen, gesagt. Dazu bedarf es einer Reihe von Modellvorstellungen zum Zusammenhang zwischen den jeweiligen Voraussetzungen auf der Seite der Kinder und Jugendlichen – Familienkontext, soziales Milieu, Biographie – und den „Bildungswerten“ der Einzelmedien.

Auf einer analytischen Ebene kann zur Kennzeichnung des Lern- und Bildungspotenzials zwischen zwei Dimensionen unterschieden werden: Eine erste Dimension umfasst die quantitative Ausweitung der Informationseinheiten, die Kindern und Jugendlichen qua Medien zur Verfügung stehen. Eine zweite Dimension hingegen umschließt die qualitativ – bezogen auf das Referenzmedium Buch – neuen kognitiven, motorischen sowie ästhetischen Anregungspotenziale der Medien. Hierbei spielt die zunehmende Quervernetzung und gegenseitige Durchdringung der Medien eine große Rolle, beispielsweise das Zusammenspiel von Fernsehserien und auf sie zugeschnittenen Computerspielen (vgl. Paus-

Hasebrink 2003). Generell lässt sich sagen, dass der Bildungswert speziell der neuen Medien nicht zuletzt in der von ihnen gebotenen Perspektivenvielfalt zu sehen ist (vgl. Marotzki 1997). Wenn in sozialisatorischer Hinsicht Differenzvielfalt eine entscheidende Bestimmungsgröße für die Komplexität der Identität der Person darstellt, dann tragen virtuelle Welten zu einer Steigerung der Vielfalt möglicher Differenzen bei. Die Verlagerung der Kommunikation in virtuelle Welten zeichnet sich durch eine radikale Steigerung der Reflexivität aus. Die Lockerung von streng vorgezeichneten Rollenbezügen erzeugt das Bedürfnis, sich seiner selbst zu vergewissern. Hier wird die Chance gesehen, mit Identitäten spielerisch zu experimentieren, was als genuiner Beitrag zur Bildung betrachtet werden kann.

Das Modell des Bildungs- und Lernwerts von Medien verkompliziert sich, wenn man berücksichtigt, dass die informellen Aneignungsstile, die Kinder und Jugendliche sich im alltäglichen Umgang mit den Medien erarbeiten, zurücktransferiert werden in die Kontexte des formalen Lernens, insbesondere in die Schule. Von großem Belang für die Gestalt von Bildungs- und Lernprozessen durch das Medienmenü der Wissensgesellschaft ist die Entgrenzung der ehemals getrennten sozialen Sphären von Erziehung, Instruktion, Konsum und Unterhaltung (vgl. Fölling-Albers 2000), wie es paradigmatisch in den sogenannten „Edutainment-Programmen“ der Softwarefirmen zum Ausdruck kommt: Spaß und Lernen sollen hier explizit miteinander verknüpft werden. Es könnte sein, dass sich bei einem nicht unerheblichen Anteil der Kinder und Jugendlichen die Bildungs- und Kompetenzbiographien partiell von schulischem Lernen ablösen und sich vermehrt im Kontext der Medien- und Konsumkultur ausfalten (vgl. Hengst 2002). Damit sind zwei grundlegende „Effekte“ verbunden: Zum ersten zeigt sich eine Ausweitung der Autonomiespielräume der Kinder und Jugendlichen im Hinblick auf die Auswahl von Kulturinhalten gegenüber der älteren Generation. Zum zweiten lassen sich Effekte vermuten, die zu einer Reproduktion oder gar Verstärkung von sozialen Ungleichheiten innerhalb der Population der Heranwachsenden führen könnten, weil der Zugang zu den bildungsbedeutsamen technologischen und kulturellen Ressourcen von den jeweiligen sozialen Milieus, aus denen die Heranwachsenden stammen, abhängt (vgl. Fuhs 2001). In der Medienwissenschaft werden diese Entwicklungen mit dem Stichwort der sogenannten „Wissenskluft“ umschrieben; also der Vorstellung, die ohnehin schon existierenden Ungleichheiten zwischen verschiedenen Schichten und Milieus würden durch die neuen Medien noch verstärkt (vgl. Bonfadelli 1994). Das würde dazu führen, dass sich der „Perpetuierungszirkel der eingeschränkten Motivation und Entwicklungsbedingungen in der Unterschicht“, vor allem im Hinblick auf das Lesen (vgl. Groben/Vorderer 1998), noch verschärft (vgl. Schreier/Rupp 2002).

Schließlich ist für die Konturierung des Gegenstandsfeldes zu berücksichtigen, dass der Umgang mit den Medien auch ein immer wichtiger werdendes Ziel der schulischen Bildung wird, gebündelt im Konzept der „Medienkompetenz“ (vgl. Theunert 1999), bis hin zu euphorischen Erwartungen, man könne Qualität und Effektivität von Erziehung und Unterricht durch den gezielten Einsatz insbesondere der neuen Medien erheblich steigern (vgl. Hebecker 2001).

Bilanzierend lässt sich festhalten, dass der Medienverbund heute eine mächtige potenzielle Ressource für informelle Bildungsprozesse auf unterschiedlichen Ebenen darstellt. Gegenstand einer systematischen Berichterstattung über dieses Feld sollten also diese Potenziale, deren Aneignungsbedingungen und Bildungsergebnisse sowie die Barrieren – individueller sowie gesellschaftlicher Art – sein.

Diese Potenziale werden nämlich beispielsweise von ErzieherInnen und LehrerInnen systematisch ignoriert und ausgeblendet. Mehrere empirische Untersuchungen haben eine zutiefst negative Haltung gegenüber kindlichem und jugendlichem Medienkonsum, einhergehend mit defizitärem Wissen über den tatsächlichen Medienumgang der Heranwachsenden nachweisen können (sog. ‚subjektive Theorien‘, vgl. Blömeke 2003; Six/Frey/Gimmler 1998).

Die vielfältigen Angebote und Möglichkeiten der Medien können Prozesse der Selbstsozialisation, der Bildung und somit die Autonomie und Kompetenz der Heranwachsenden stützen. Grundbedingung sind vielfältige Medienkompetenzen, vor allem auch die gezielte Auswahl der für sie interessanten Medienangebote. Die Lebens-Kunst besteht überdies darin, jeweils die subjektiv „richtigen“ Entscheidungen zu treffen (vgl. Behringer 1998). Dies ist der Fall hinsichtlich der Gestaltung des Alltags insgesamt sowie im Besonderen für den Umgang mit Medien. Die Medien geben den Heranwachsenden sowohl vielfache Anregungen für ihre Stil- und Geschmacksbildung als auch indirekt Anregungen für ihre Lebensentwürfe. Das gilt mit besonderem Nachdruck angesichts der sich rasch ändernden privaten Lebensformen und -verhältnisse – Medien können hier wichtige Orientierungen bieten (vgl. Vogel 2003).

Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen

Entwicklung und Bildung über Medien ist kein sozial isolierter Vorgang, denn dieser Prozess findet genau so wie die Bildung der Lebensführungskonzepte in der Familie sowie in der Peer-group, aber auch in institutionellen Settings wie Schule und Jugendfreizeiteinrichtungen statt (vgl. Baacke/Sander 1990). Gelingende und produktive Selbstbildung über Medien hängt zu wesentlichen Anteilen vom kulturellen Kapital der Eltern ab. Dieser Zusammenhang gilt mit besonderer Prägnanz für die Printmedien Buch und Zeitschrift. Die Leseforscherin Hurrelmann (2002: 139) hebt ausdrücklich hervor, dass allen soziologischen Theorien zum Trotz, welche die Individualisierung kultureller Stile betonen, die Chancen zum Erwerb von Literalität nach wie vor in hohem Maße von den kulturellen Ressourcen abhängig sind, die in den Familien wiederum schichtspezifisch ungleich verteilt sind (vgl. OECD 2003). Diesen sozial ungleich verteilten Umgang mit den „alten Medien“ gilt es auch im Hinblick auf den möglichen Transfer unterschiedlicher ‚literacies‘ im Auge zu behalten: Kompetenzen im Umgang mit Gedrucktem lassen sich zum Teil auf die Nutzung anderer Medien übertragen. Nicht nur die PISA-Studie, auch andere empirische Befunde der Leseforschung deuten an, dass gerade diese Schlüsselkompetenz zunehmend weniger Akzeptanz bei den Jugendlichen findet.

Nach einer Untersuchung der Stiftung Lesen, welche den Vergleich mit Daten von 1992 durchführen konnte, zeigt sich nämlich, dass die Lesehäufigkeit im Beobachtungszeitraum abgenommen hat: „Nur noch 71% der 14- bis 19-Jährigen lesen bis zu einmal pro Woche ein Buch, (1992: 83%)...“ (vgl. Franzmann 2001: 91). Eine baden-württembergische Studie ermittelt die Lesehäufigkeit von Hauptschülern und stellt fest: Die Hälfte der Schüler ist Gelegenheitsleser, ein Drittel liest regelmäßig und ein Fünftel liest gar nicht (vgl. Mädgefrau/Vollbrecht 2003). Im Hinblick auf Bildungsprozesse ist zudem festzuhalten, dass erstens in allen Studien das Elternhaus die wichtigste Anregungs- und Sozialisationsinstanz im Hinblick auf das Lesen darstellt und zweitens die unterschiedlichen Gattungen bzw. Genres unterschiedliche Nutzungsweisen implizieren, wie ein DFG-Projekt „Zeitungslesen lernen“ an der Uni Dortmund festgestellt hat (vgl. Rager 2003).

Gleichzeitig aber ist anzuerkennen, dass Kinder und Jugendliche Rezeptionsmodi und Wahrnehmungsweisen entwickeln, die Erwachsenen nicht zugänglich sind. So verweist Greenfield (1998) auf den massiven Schub in der räumlichen Denkfähigkeit der jetzigen Kinder- und Jugendlichenkohorte, der durch Computerspiele ausgelöst zu sein scheint und Schäffer (2003) belegt, wie stark der Umgang mit neuen Informationstechnologien heute für Kinder und Jugendliche eine distinktive, generational geteilte Erfahrung darstellt. Aus diesen Gründen kommt der Erforschung der speziellen Lernmöglichkeiten, die durch neue Medien eröffnet werden, ein prioritärer Status auf der Agenda der zukünftigen Forschung und Sozialberichterstattung zu (vgl. Fromme/Vollmer 1999).

Im Umgang mit dem Computer und dem Internet, das ist der Tenor der Medienforschung, spiegeln sich – neben den angeführten generationalen Gemeinsamkeiten – gleichwohl massive soziale Ungleichheiten bzw. können sich diese u.U. verstärken. Daher führt die zunehmende Verbreitung dieser Medien keineswegs im Selbstlauf zu einer allgemeinen Ausweitung von Medienkompetenzen. Diejenigen Jugendlichen, die bisher schon mit den ‚alten‘ Medien produktiv umgehen, können i.d.R. auch die diversen Möglichkeiten der neuen interaktiven Medien nutzen. Das Schlagwort vom ‚digital divide‘ akzentuiert die These der Wissenskluft speziell mit Blick auf die neuen Medien und bezieht sich auf die mit einem milieu- und schichtabhängigen Umgang verbundenen Risiken: die Spaltung in die „Informationsarmen und Informationsreichen“, mit sehr ungleich verteilten Partizipationschancen an den Möglichkeiten der Medienentwicklung. Neben der Schichtzugehörigkeit spielt in der Diskussion immer wieder die Geschlechterzugehörigkeit in bezug auf Ungleichheit im Zugang zu und Umgang mit Medien eine wichtige Rolle. Speziell für Computer und Internet fasst Stürzer (2003) die Ergebnisse dahingehend zusammen, dass zum einen die Nutzungsfrequenz betreffend die Mädchen die Jungen eingeholt haben und sich zum anderen die Tätigkeiten der Mädchen ähneln. Als einziger signifikanter Unterschied wird diesbezüglich das doppelt so häufige Computerspielen bei den Jungen hervorgehoben.

Im Rahmen der jeweiligen Familienkultur entwickeln die Jugendlichen Konzepte einer subjektiven Lebensführung, die sich auf die eigene Identität sowie die damit verbundenen Lebensentwürfe richten. Dabei geht es nicht nur um

reale Strukturen und Voraussetzungen, sondern auch um das Imaginative: Was stellen sich die Jugendlichen vor, was wünschen sie für sich, was können sie umsetzen (vgl. Barthelmes/Sander 2001)?

Die Jugendlichen können hierbei auf einen gemeinsamen (aktuellen) Fundus an Medieninhalten zurückgreifen, doch in der Bewältigung von Situationen und der Bearbeitung von Themen kommt jeweils eine Vielfalt an Möglichkeiten zum Ausdruck, denn Jugendliche nutzen die Medien vor dem Hintergrund ihrer persönlichen Erfahrungen, ihrer jeweiligen Möglichkeiten sowie ihrer handlungsleitenden Themen. Die Medienangebote werden von den Jugendlichen deshalb bevorzugt, weil sie ihnen zum einen bestimmte Lebensstile und bestimmte Lebensgefühle vermitteln, die kulturell grenzüberschreitend sind (vgl. Larson 2002), zum anderen in besonderem Maße ihre Themen, Empfindungen und Vorstellungen widerspiegeln.

Entwicklung und Bildung mittels Medien bedeutet, sich der eigenen Lebens- und Entwicklungsthemen bewusst zu werden, die Themen in den Medien zu suchen – beispielsweise derzeit in den *daily soaps* und *daily talks* (vgl. Paus-Haase 2001) – sowie durch das Medienerleben für sich selbst Medienerfahrungen zu machen. Der innere Dialog bei der Auseinandersetzung mit dem Mediengeschehen ist ein entscheidender Moment der Selbstbildung über Medien. Dabei „passiert vieles wie von selbst“ (Erfahrungen, Erkenntnisse, Vertrautheit). Dieser Effekt wird durch das Prinzip der Wiederholung (Struktur der Medien, Medienangebote, Medienumgang) verstärkt.

18.2 Datenbestand und -qualität

Bezogen auf Medien als Gegenstand von Bildungsberichterstattung können folgende Datentypen unterschieden werden (vgl. Six/Gimmler/Vogel. 2002):

- Amtliche Statistiken über die Verbreitung von angemeldeten Rundfunk- und Fernsehempfängern, dokumentiert in den jährlich erscheinenden „Media Perspektiven Basisdaten“;
- Statistiken aus der Markt- und Konsumforschung, der Wirtschaftsverbände sowie den speziellen Veröffentlichungen des Statistischen Bundesamtes zur Geräteausstattung der Haushalte;
- Statistiken aus der Markt- und Konsumforschung sowie den Wirtschaftsverbänden zu allgemeinen und speziellen Medien für Kinder und Jugendliche: Anzahl und Inhalte der Tonträger, Printmedien, Bücher, CDs und DVDs;
- Statistiken zu den Programmvolumina und -inhalten des Hörfunks und des Fernsehens;
- Daten zum Zeitgebrauch für Medien, Medienkonsum, Medieneinstellungen und Medienaneignungen im Rahmen von allgemeinen sozialwissenschaftlichen Kinder- und Jugendbefragungen, beispielsweise in den Shell-Studien (vgl. Fritzsche 2000) oder dem Kindersurvey (vgl. Zinnecker/Silbereisen 1996);

- Inhaltsanalytisch gewonnene Profile der Darstellung von Themen wie Gewalt, Geschlechtsrolle (vgl. Hunze 2003) und Ausländerbild in den gedruckten und den elektronischen Medien;
- Daten zu Medienkonsum und Medienaneignung aus speziellen Untersuchungen, beispielsweise die Arbeiten des Medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest.

Medienforschung lässt sich grob in zwei Gruppen einteilen: Anbieter und Produzenten von Medien und die medienwissenschaftliche Forschung der Universitäten und Institute, die auch bemüht sind, den Blickwinkel von Kindern und Jugendlichen auf Medien zu erheben.

Die kommerzielle Medienforschung untersucht aus dem Blickwinkel der Anbieterseite Akzeptanz, Reichweite und ‚Erfolg‘ der diversen Medienformate (Inhalte und Formen). Ein Teil dieser Forschung versteht sich als Marktforschung und wird deshalb nur selektiv bzw. nur für ‚Abonnenten‘ zur Verfügung gestellt. Die Daten der beiden folgenden Anbieter werden regelmäßig in vielfältiger Form publiziert:

(a) Der Medienpädagogische Forschungsverbund Südwest (www.mpfs.de) führt jährlich eine telefonische Befragung von Kindern (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2002b) und Jugendlichen (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2002a) zu ihrem Mediennutzungsverhalten durch. Die Themen sind Medienausstattung, Nutzung und Präferenzen für die einzelnen Medien (Fernsehen, Computer, Internet, Handy u.a.) sowie allgemeine Themen (Freizeitinteressen, Vorbilder, Medien im Kontext der Familie, Gespräche über Medien sowie Medienbindung u.a.).

(b) Die Gesellschaft für Konsumforschung (GfK) ruft über einen Online-Decoder die Einschaltquoten für die Fernsehsender ab. Basis ist eine repräsentativ ausgewählte Gruppe der Bevölkerung. Trotz deutlicher Programmausweitung in den vergangenen zehn Jahren haben sich die Tagesreichweite, Seh- und Verweildauer bei Kindern im Gegensatz zu den Erwachsenen in dieser Zeit kaum verändert. Im Vergleich zum Vorjahr kam es 2002 mit Ausnahme der 10- bis 13-Jährigen sogar zu einem leichten Rückgang der Fernsehnutzung.

Allgemein führt neben der breiten Verfügbarkeit von Programmen, wie sie in Kabel- und Satellitenhaushalten anzutreffen ist, insbesondere der Besitz eines eigenen Fernsehgerätes zu einem höheren Fernsehkonsum. Kinder aus den neuen Bundesländern wenden sich dem Fernsehen intensiver zu als jene aus den alten Ländern; vor allem Mädchen und ältere Kinder im Osten sehen 2002 im Vergleich zum Vorjahr mehr fern. Nach wie vor steigt die kindliche Fernsehnutzung im Vergleich zu den Werktagen am Wochenende an, und im Jahresverlauf gibt es saisonale Schwankungen.

Im Jahr 2002 entfällt der größte Anteil der Fernsehnutzung von Kindern mit einem Marktanteil von über 40 Prozent auf die RTL-Senderfamilie. ARD, ZDF, die Dritten und der Kika erreichen einen Marktanteil von 25,7 Prozent. Insbesondere bei den Drei- bis Fünfjährigen konnten die öffentlich-rechtlichen Programme ihre Position festigen und ausbauen. Während Mädchen und Kinder aus den alten Bundesländern eine höhere Affinität zum öffentlich-rechtlichen

Fernsehangebot haben, verbringen Jungen und Kinder aus den neuen Ländern überdurchschnittlich viel Zeit mit privatrechtlichen Angeboten.

Kinder bevorzugen fiktionale Angebote, insbesondere Zeichentrick, wobei aber mit steigendem Alter andere fiktionale Genres wie Unterhaltung, Komödie und Spannung an Bedeutung gewinnen. Die Primetime der Fernsehnutzung liegt bei Kindern in der Zeit nach 18.00 Uhr und hat sich in den letzten Jahren weiter in die Abendstunden verlagert. Die Ausweitung der Sendezeit des KIKA seit Anfang 2003 bis 21.00 Uhr kommt diesen veränderten Fernsehgewohnheiten entgegen.

Ergänzt wird diese auf das Fernsehen konzentrierte Erhebung durch die Studie des Medienpädagogischen Forschungsverbunds Südwest (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2002b). Hier wird festgestellt, dass trotz zunehmender Differenzierung der Mediennutzung durch die Kinder die starke Position des Fernsehens unangefochten bleibt. Die Ausstattung mit elektronischen Unterhaltungsmedien ist in Haushalten, in denen Kinder aufwachsen, weiter angestiegen. Deutliche Zuwachsraten gab es bei den Medien Handy, Computer und Internet. Unterschiede im Haushaltseinkommen spielen für die Medien Tageszeitung, Computer, Internetzugang, Handy, Pay-TV und Spielekonsolen eine Rolle, denn sie sind in Haushalten mit engerem finanziellen Spielraum deutlich weniger häufig vertreten.

Die Nutzung des Computers erfolgt bei der Zielgruppe der Kinder vorwiegend daheim: 85% der computernutzenden Kinder geben an, mindestens einmal pro Woche zu Hause am PC zu sitzen; mit großem Abstand (38%) folgt die Nutzung in der Schule. Auf dem dritten Platz sind dann PC-Nutzungsorte bei Freunden zu verbuchen.

Wichtigste Kompetenzvermittler im Umgang mit dem PC sind die Eltern (70%) (vgl. Wahler 2003); im Tagesverlauf wenden sich die Kinder hauptsächlich am Nachmittag und am Abend dem Computer zu. Gemessen werden hier regelmäßige Anwendungen, die mindestens einmal pro Woche ausgeübt werden. Die verbreitetste Tätigkeit am PC sind Computerspiele (alleine 70%, mit anderen 51%), wobei auffällt, dass Strategie- und Simulationsspiele in der Gunst der Kinder vor Actionspielen stehen. Den dritten Rang teilen sich mit jeweils 43% Lernprogramme und schulische Belange.

Gut die Hälfte der kindlichen PC-Nutzer verfügt über Interneterfahrung, es gibt keine signifikanten Geschlechtsunterschiede. Ein wichtiger Übergang scheint dabei das 10. Lebensjahr zu sein. Bei mehr als 50 Prozent der online-nutzenden Kinder gehört das Internet noch nicht zum Alltag. Nur 8% nutzen es jeden oder fast jeden Tag. Die häufigsten Anwendungen im Internet sind das Senden und Empfangen von E-mails, dicht gefolgt von der Suche nach Informationen zu relevanten Themen. Chatten, das Herunterladen von Dateien oder das vernetzte Spielen ist nur für eine kleine Subgruppe von Interesse. Anregungen zur Nutzung von Angeboten des Netzes erhalten die Kinder von ihren Freunden (62%), mit Abstand dienen auch die Eltern als Informationsquelle. Von den klassischen Medien dient vor allem das Fernsehen als Hauptreferenz. 43% der Kinder haben Internetseiten von TV-Sendungen schon einmal be-

sucht; hinsichtlich der Bekanntheit erhält der Internetauftritt des Kinderkanals mit 64% den höchsten Wert.

Die überragende Bedeutung des familiären Milieus für die Mediennutzung hat jüngst Kuchenbuch (2003) sekundäranalytisch nachgewiesen. Er stützt sich auf Daten von 1.771 3- bis 13-jährigen Kindern, die auf die Herkunftsmilieus zurück gespiegelt werden können: An erster Stelle ist die durchschnittliche Fernsehdauer zu betrachten. Kinder aus dem Arbeitermilieu, dem hedonistischen Milieu und dem traditionell bürgerlichen wie dem konsummaterialistischen Milieu zeichnen sich durch überdurchschnittlichen Fernsehkonsum aus. Kinder aus dem intellektuellen, dem postmodernen, dem adaptiven und dem etablierten Milieu verbringen deutlich weniger Zeit vor dem Bildschirm. Erstens zeigen sich also Unterschiede nach der sozialen Lage. Der Nachwuchs des Unterschichtsmilieus sieht mehr fern als derjenige des Mittelschicht- und Oberschichtmilieus. Gleichzeitig verläuft eine zweite Trennungslinie entlang der Grundorientierung. Die Milieus mit einer konservativen oder materiellen Grundorientierung weisen eine höhere Sehdauer auf als die mit hedonistischen, postmaterialistischen oder postmodernen Orientierungsmustern. „Diese horizontalen Unterschiede lassen sich mit verschiedenen Lebensführungen der Menschen aus Milieus mit konservativer bzw. moderner Grundorientierung erklären. So gestalten Menschen aus den hedonistischen, postmateriellen und postmodernen Milieus ihr Leben aktiver und nehmen mehr Freizeitangebote außer Haus wahr, während die traditionelleren Milieus mehr Zeit zu Hause verbringen“ (ebd.: 4). Weiter legen die Ergebnisse die Schlussfolgerung nahe, dass ein hoher Fernsehkonsum der Eltern einen hohen Fernsehkonsum der Kinder begünstigt. Die Sehdauer der Kinder stimmt nämlich mit denen der Erwachsenen aus denselben Milieus sehr stark überein.

Aber nicht alleine auf der rein quantitativen Ebene des Konsums lassen sich starke Milieuzusammenhänge ermitteln. Es kommen solche inhaltlicher Art hinzu, wenn man nämlich die Vorlieben für bestimmte Sendungen betrachtet. Herausgegriffen sei das Flaggschiff öffentlich-rechtlicher Kindersendungen, die ‚Sendung mit der Maus‘. Im Milieu der Intellektuellen ist ‚die Maus‘ mit Abstand am erfolgreichsten, deutlich geringere Anteile erzielen die ‚Lach- und Sachgeschichten‘ hingegen bei Kindern aus dem Unterschichtmilieu der Konsummaterialisten sowie dem Milieu der Postmodernen. Beide Milieus sind geprägt durch eine eher lose Bindung an öffentlich-rechtliche Programme. Aber genau in diesen beiden Milieus erzielt die Mangaserie ‚Pokemon‘ besonders hohe Rezeptionswerte, ebenso wie bei den modern Bürgerlichen und den Hedonisten. Das familiale Medienverhalten ist also zusammenfassend gesehen immer auch Ausdruck spezifischer, milieugebundener Freizeitkulturen und Lebensführungsmuster der Familien. Mit zunehmendem Alter lösen sich Jugendliche teilweise aus diesen Vorgaben.

18.3 Datenlücken und -bedarf

Medienforschung ist noch über weite Strecken Fernsehforschung. Sie fragt nach der Akzeptanz der Medienangebote bei ihren Zielgruppen. Ergänzend werden Inhaltsanalysen einzelner Medienangebote durchgeführt. Eine lebensweltlich orientierte Medienforschung aus dem Blickwinkel von Kindern, Jugendlichen und Familien befindet sich demgegenüber in einer Randposition. Der Großteil der Medienforschung beschäftigt sich mit dem sog. Leitmedium ‚Fernsehen‘. Die Auftraggeber für die Medienforschung verfolgen unterschiedliche Interessen. Für die Medienanbieter steht das Interesse der Akzeptanz und der Legitimierung ihrer Medienangebote im Vordergrund, dagegen vertreten die Landesmedienanstalten das öffentliche Interesse an Kontrolle, Aufklärung und Bewertung. Medienforschung ist stark von der Medienpolitik und der Medienindustrie geprägt. Die Landesmedienanstalten haben einen Kontrollauftrag und vergeben Forschungsaufträge vorwiegend unter dem Blickwinkel der Risikoabschätzung (Einhaltung der Jugendschutzbestimmungen). Die öffentlich-rechtlichen und die privaten Sender interessieren sich für die Akzeptanz und die Reichweite ihrer verschiedenen Medienangebote. Ihre Zielgruppen werden zu Medienausstattung, Nutzungsarten, Sender- und Genrepräferenzen mit standardisierten Instrumenten befragt (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest; www.mpfs.de).

Die Themen Kindheit, Jugend und Familie werden in der universitären Medienforschung vor allem unter dem Gesichtspunkt der Inhalte aufgegriffen. Ein Anlass ist z.B. die angebliche hohe Akzeptanz von neuen Fernsehsendungen, wie z.B. die täglichen Talkshows und Soaps. Hier werden dann die Motive ausgewählter Zielgruppen untersucht. Fernsehstars und Helden für Kinder sind ein Standardthema der universitären Medienforschung.

Neuere Ansätze verzichten auf normativ gesetzte Analyse Kriterien für problematische Medieninhalte („Gewalt“) und arbeiten mit Konzepten des aktiven Zuschauers und der ‚Cultural studies‘. Medien werden als Texte verstanden, die in ihrer ‚Botschaft‘ nicht determiniert sind, sondern im Gegenteil von den Rezipienten ganz unterschiedlich ‚gelesen‘ werden können. Damit ist das Bild des aktiven Zuschauers verbunden. Medieninhalte und -formen werden vor dem Hintergrund sozialer, ökonomischer, regionaler und subjektiver Faktoren (subjekt- und kontextabhängig) gesehen. Es ist zu hoffen, dass mit diesem Perspektivenwechsel die sozialen Dimension der Medien für die Beziehungen der Individuen untereinander mehr beachtet werden.

18.4 Forschungsbedarf

Es fehlen Forschungsprojekte, die den Zusammenhang von Medien, Bildung und seine Einbettung in die je spezifischen Lebenswelten von Kindern, Jugendlichen und deren Familien untersuchen, und zwar vor allem auch im Längsschnitt. Es mangelt an – bis auf die oben genannten Ausnahmen – replikativen und vergleichbaren Untersuchungen, die eine Dauerbeobachtung des Medien-

ensembles (Angebot), der Mediennutzung und der Medienwirkungen anhand eines Sets von Indikatoren ermöglichen.

Weniger die Fixierung auf die immer wieder neuen Entwicklungen der Einzelmedien und der damit verbundenen Varianten von Hard- und Software, sondern das Interesse an den sich verändernden sozialen Bedingungen des Aufwachsens und der Bildung von Kindern und Jugendlichen kann die oben angedeuteten Zusammenhänge von Entwicklung und Bildung aufklären. Erst vor dem Hintergrund von sozio-strukturellen Milieus, privaten Lebensformen, Selbstwertgefühl und subjektiven Leitmotiven wird das spezifische Gewicht von Medien für die einzelnen Kinder und Jugendlichen zu einem nachhaltigen Motiv zum Lernen und zur Bildung. Im Rahmen eines von immer mehr Akteuren geforderten ständigen und permanenten Weiterlernens, einer starken Individualisierung oder „Subjektivierung“ von Bildung im gesamten Lebensverlauf, wird Medien ein großer Stellenwert eingeräumt. Von daher erscheint es notwendig, die Bedingungen für erfolgreiche und gelingende Selbstlernprozesse in möglichst vielen Feldern durch Forschung aufzudecken.

Im Zentrum einer lebensweltlichorientierten Medienforschung steht die Frage, ob und in welcher Weise Jugendliche die Möglichkeiten dieser vernetzten Medien auch für ihre Themen, Probleme und Entwicklungsaufgaben nützen können. Wenn einzelne Medien Teil des beruflichen, privaten und sozialen Lebens sind, dann wird die kulturelle Dimension im Alltag deutlich: Jugendliche gehen täglich mit ihren Medien um, sie sind Gesprächsthema mit Freunden bzw. Freundinnen, sie gehören zur Kultur des Alltags. Eine integrative Perspektive kann Alltag auch als Medienalltag sehen. Die technischen, inhaltlichen, kulturellen, symbolischen und subjektiven Dimensionen des Begriffs ‚Medien‘ gehören zusammen: „Weder handelt es sich bei den Medien ausschließlich um technische Verbreitungsmittel, noch sind Medien nur ‚Konstruktionen‘ von Wirklichkeit“ (vgl. Voß-Fertmann 1995: 23).

19 **Nachhilfe für Schülerinnen und Schüler als Beispiel für kommerzielle Angebote**

Ein quantitativ nicht unbedeutender Bereich der Bildung von Kindern und Jugendlichen außerhalb der Schule stellt die private oder gewerblich organisierte Nachhilfe dar. Kommerzielle Nachhilfe für Schülerinnen und Schüler, soweit sie nicht informell privat geregelt wird, ist dem Bereich non-formaler Bildung im Kindes- und Jugendalter zuzurechnen. Sie bietet Kindern und Jugendlichen Unterstützung, um Scheitern in der Schule zu verhindern oder Erfolge zu erreichen. Insofern stellt kommerzielle Nachhilfe einerseits einen Bereich dar, der in direktem Zusammenhang mit der Schule steht, und der andererseits auf Erwartungen und Bedarfe von Eltern und Schülerinnen und Schülern reagiert und dabei eher indirekte Bezüge zur Schule aufweist. Der direkte Bezug zur Schule ist insofern gegeben, als dass kommerzielle Nachhilfe individuelle Lernförderung und -unterstützung anbietet, die von der Schule selbst nicht geleistet wird. Kommerzielle Nachhilfe kann als eine marktwirtschaftlich organisierte Antwort auf das Schulsystem mit seinen selektiven Strukturen und Wirkungen interpretiert werden, sie kann aber auch als Reaktion auf die Qualität von Schulen auf der Ebene von Institutionen und Interaktionen gesehen werden, in der für einen Teil der Eltern und ihrer Kinder Förderungsmöglichkeiten nicht im gewünschten Maße angeboten werden. Ein eher indirekter Bezug zur Schule ist mit Erwartungen von Eltern an die Schulwahl und die schulischen Leistungen ihrer Kinder verbunden. Bessere Schulleistungen und der Druck vieler Eltern auf ihre Kinder, ein Gymnasium oder zumindest eine Realschule zu besuchen, sei es um den Status zu erhalten oder als Ausdruck einer aufstiegsorientierten Haltung, machen bei schlechteren Schulleistungen im hoch selektiven Schulsystem ergänzende Unterstützung notwendig.

Kommerzielle Nachhilfe ist für einen Bildungsbericht somit auf der Strukturebene von Bedeutung. Die Nachfrage nach Nachhilfe korrespondiert mit der institutionellen Verfasstheit des Schulsystems und der pädagogischen Qualität schulischer Arbeit, sie ist zugleich Ausdruck eines Interesses von Eltern an der Bildung ihrer Kinder und der Bereitschaft und Möglichkeit, die Sicherung von Schulerfolg auch privat zu finanzieren. Das Interesse an Nachhilfe steht auch im Zusammenhang mit der selektiven bzw. allokativen Funktion von Schule und kann als ein Versuch gesehen werden, drohenden Zuweisungen auf niedrige gesellschaftliche Positionen aufgrund schlechter schulischer Leistungen entgegenzuwirken. Insofern ist kommerzielle Nachhilfe auch aus der Perspektive der Akteure, von Schülerinnen und Schülern und von Eltern, für einen Bildungsbericht ein wichtiges Thema. Dieser Zusammenhang unterschiedlicher, eher systembezogener oder eher akteursbezogener Aspekte, spiegelt sich auch in folgender Formulierung eines kommerziellen Anbieters von Nachhilfe, in der einerseits begründend und andererseits werbend argumentiert wird: „In einer Welt, in der Bildung eine immer größere Rolle spielt, ist die Förderung Ihres Kindes eine Investition in die Zukunft. Internationale Studien wie PISA zeigen, dass Lehrermangel, zu große Klassen und fehlende staatliche Gelder einen erhöhten Förderungsbedarf verursachen. Für viele Schüler wird es dadurch immer schwieriger, die geforderte Leistung zu erbringen“ (Schülerhilfe 2003).

Kommerzielle Nachhilfe sollte als ein non-formaler Ort von Bildung, der seine Existenz in weiten Teilen der Schule und ihrem Zustand verdankt, deshalb aus strukturellen Gründen in einem Nationalen Bildungsbericht thematisiert werden. Dabei ist besonders der Zusammenhang der Entwicklung und Qualität von Schule und der Nachfrage nach kommerzieller Nachhilfe von Interesse. Kommerzielle Nachhilfe sollte auch aus der Perspektive von Kindern, Jugendlichen und Eltern in einem Bildungsbericht thematisiert werden, weil darin gleichsam die Schattenseiten des öffentlichen, mit großem Interesse wahrgenommenen und diskutierten Bildungssystems beleuchtet werden können und weil dabei Bildungsinteressen von Kindern, Jugendlichen und ihren Eltern aufscheinen können, Erwartungen an Schule und von ihr nicht-erfüllte Erwartungen und individuelle Strategien des Umgangs mit einem selektiven staatlichen Schulsystem. In einem Bildungsbericht aufgenommen werden sollte dieser Bereich auch, da angenommen werden kann, dass sich mit der Nutzung oder Nicht-Nutzung von kommerziellen Angeboten der Nachhilfe sozioökonomisch bedingte Disparitäten noch verstärken.⁹⁵

Strukturen kommerzieller Nachhilfe

Der Markt der kommerziellen Anbieter von Nachhilfe in Deutschland ist kaum überschaubar, da es in diesem Bereich bisher keine oder nur ansatzweise Strukturen gibt, die einen halbwegs verlässlichen Überblick über Zahl und Größe der Anbieter, Umfang der erbrachten Leistungen, Kosten für Eltern und Umsätze der Institute, Zahl der Schülerinnen und Schüler und zeitlichen Umfang der Nachhilfe ermöglicht. Dies liegt vor allem daran, dass der Markt sehr unübersichtlich ist und Versuche, einen bundesweiten Dachverband zu etablieren, erst im Aufbau begriffen sind bzw. aus strukturellen Gründen nicht vorankommen. Ein Versuch, einen Dachverband zu gründen, stellt der „Interessenverband Nachhilfesschulen e.V.“ (INA) dar. Die in diesem Verband zusammengeschlossenen Mitglieder haben u.a. Kriterien für kundenfreundliche Verträge entwickelt. In diesem Verband haben sich bislang allerdings nur wenige kleine Anbieter zusammengeschlossen, große Anbieter sind nicht Mitglied in diesem Verband.⁹⁶

Der „Studienkreis“, eines der bundesweit führenden Unternehmen im Bereich der Nachhilfe, hatte Ende der 90er-Jahre über 800 Filialen in der Bundesrepublik, die von Franchise-Unternehmern betrieben werden. Auch die „Schülerhilfe“, ebenfalls ein großer bundesweit tätiger Anbieter, verfährt nach diesem Prinzip, in dem die Filialen auf eigene Rechnung arbeiten, aber Konzept und

95 In dieser Konzeption wird aus pragmatischen Gründen nur der Bereich der kommerziellen gewerblichen Anbieter thematisiert. Gleichwohl sind auch andere Perspektiven auf bezahlte außerfamiliär geleistete Nachhilfe für einen Bildungsbericht hoch interessant: Von Schülern und Studierenden erbrachte Nachhilfe als Mischung aus Job und Gelderwerb einerseits und Form der eigenen Qualifizierung andererseits. Auch unter dem Aspekt ehrenamtlichen Engagements kann diese Form von Nachhilfe betrachtet werden.

96 Diese Informationen stammen aus einem Interview mit Werner Kinzinger, Geschäftsführer und geschäftsführender Vorstand von „Aktion Bildungsinformation e.V.“ (ABI), einer bundesweit tätigen Organisation zum „Verbraucherschutz in Bildungsfragen“.

den Namen sowie die Infrastruktur der Zentralen gegen eine regelmäßige Lizenzgebühr übernehmen (vgl. Ruffer 1997).

In der Regel bieten Anbieter kommerzieller Nachhilfe Eltern Verträge für ein halbes Jahr oder für zehn Monate an. Allerdings sind vielfach die Bestimmungen wenig transparent, wird z.B. nicht zwei Monate vor Ablauf des Vertrags gekündigt, werden viele Verträge automatisch um zwei Monate verlängert. Bei vier Stunden Nachhilfe pro Woche zahlen Eltern 100,- bis 120,- € pro Monat, für ein halbes Jahr gut 1.000,- bis 1.500,- €.

Einschätzung des quantitativen Umfangs kommerzieller Nachhilfe

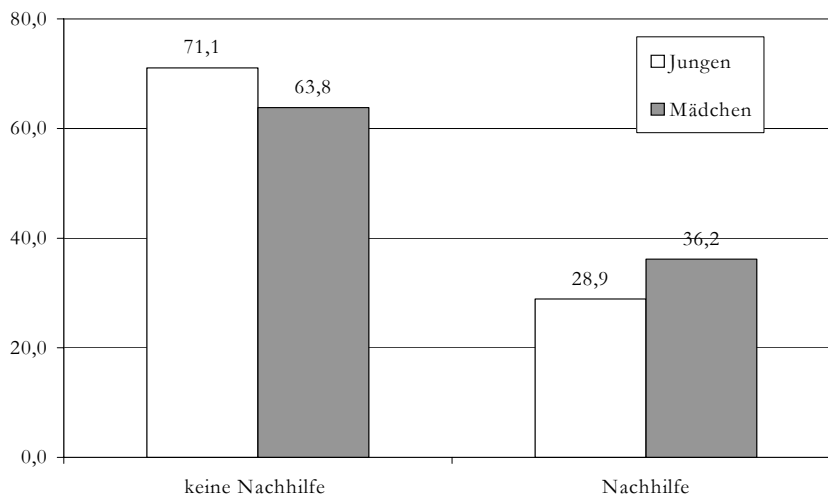
Repräsentative Erhebungen des Sonderforschungsbereichs „Prävention und Intervention im Kindes- und Jugendalter“ an der Universität Bielefeld Anfang der 90er-Jahre zeigen, dass „rund ein Fünftel der befragten Schülerinnen und Schüler in der Altersgruppe von elf bis 17 Jahren (...) privat finanzierten Zusatzunterricht am Nachmittag (erhält). Die meisten geben einen Umfang von zwei Stunden pro Woche an. Dieser Zusatzunterricht außerhalb der Schule setzt heute schon im Grundschulalter ein. Wir schätzen, daß schon zehn Prozent der Viertkläßler beteiligt sind“ (Hurrelmann 1996: 38).⁹⁷

Eine Befragung von Eltern von Schülerinnen und Schülern an Gymnasien im Raum Nürnberg/Fürth Mitte der 90er-Jahre kommt zu ähnlichen Ergebnissen: Insgesamt erhalten etwas weniger als ein Fünftel der Schülerinnen und Schüler bezahlten Nachhilfeunterricht. Der Anteil von bezahltem Nachhilfeunterricht nimmt mit steigender Klassenstufe zu, im fünften Jahrgang nahmen etwas mehr als ein Zehntel, im neunten Jahrgang ungefähr ein Fünftel der Schülerinnen und Schüler bezahlte Nachhilfe in Anspruch (vgl. Abele-Brehm/Liebau 1996: 52). Fast ein Drittel der befragten Eltern gaben an, „daß ihr Kind Nachhilfeunterricht hat bzw. hatte, d.h. Nachhilfeunterricht ist etwa jedem dritten Schüler aus eigener Erfahrung bekannt!“ (ebd.).

Die im Fragebogen der PISA-Studie erhobenen Daten zeigen, dass knapp 33% der SchülerInnen der 9. Klassen in irgendeiner Weise Nachhilfe außerhalb der Schule haben, wenn man private Nachhilfestunden und kommerziellen Nachhilfeunterricht zusammenfasst. Dabei erhalten Mädchen zu etwas höheren Anteilen Nachhilfe (vgl. Abb. 19.1). Unterscheidet man noch einmal vorwiegend privat genommene Nachhilfestunden und Nachhilfeunterricht außerhalb der Schule, der dann vor allem die kommerziellen Nachhilfeangebote umfassen dürfte, so deuten die PISA-Zahlen auf einen Anteil von etwas 13% der SchülerInnen der 9. Klasse hin, der ausschließlich solche Angebote oder diese in Verbindung mit privater Nachhilfe nutzt. Private Nachhilfe stellt demgegenüber mit 26% (inklusive „Doppelnutzern“) den größeren Bereich der Nachhilfe.

97 Hurrelmann sieht zwei Gruppen von Nutzern kommerzieller Nachhilfe: Schülerinnen und Schüler, die akut von einer Gefährdung bedroht sind, nicht in die nächste Klassenstufe versetzt zu werden, und Jugendliche, die Nachhilfe vorbeugend gegen Leistungsabfall im Dauerabonnement in Anspruch nehmen (Hurrelmann 1996: 38).

Abb. 19.1: Nachhilfestunden/-unterricht fünfzehnjähriger Schülerinnen und Schüler außerhalb der Schule (in %)



Quelle: Daten der PISA-Erhebung 2000, $n = 31.450$ (gewichtet)

Diese Studien zeigen, dass privat bezahlte Nachhilfe von einem nicht geringen Anteil von Schülerinnen und Schülern in Anspruch genommen wird und dass dadurch ein nicht zu unterschätzender kommerzieller Markt besteht. Der Anteil von Schülerinnen und Schülern ist heute vermutlich deutlich höher, immerhin erfährt dieser Markt einen rasanten Ausbau.⁹⁸ Gründe dafür sieht Kinzinger in dem momentan relativ schlechten Zustand der Schule, der Erwartung vieler Eltern, dass ihre Kinder ein Gymnasium besuchen und erfolgreich durchlaufen, und in der massiven Werbung für Nachhilfe von Seiten kommerzieller Anbieter, die Nachfrage schaffen.⁹⁹ Nach Schätzungen der „Aktion Bildungsinformation“ bekommt jeder zweite Schüler zumindest gelegentlich Nachhilfe, wobei auch private, nachbarschaftliche und familiäre Nachhilfe dabei einbezogen wird.¹⁰⁰ Immerhin sind Ende der 90er-Jahre ca. 1,5 Mrd. DM für privat bezahlte Nachhilfe pro Jahr in Deutschland ausgegeben worden. Diese geschätzte Zahl der „Aktion Bildungsinformation“ bezieht sich nur auf organisierte kommerzielle gewerbliche Anbieter¹⁰¹, werden nicht-organisierte Formen bezahlter Nachhilfe (z.B. von SchülerInnen und Studierenden) mit einbezogen, ist von einer doppelt so hohen Summe auszugehen.

98 Eine starke Zunahme kommerzieller Nachhilfe beobachtet die „Aktion Bildungsinformation“ (Interview Kinzinger).

99 Interview Kinzinger.

100 Diese groben Schätzungen bewegen sich zwischen der Hälfte und drei Viertel aller Schülerinnen und Schüler. Durch den Einbezug familiärer Nachhilfe werden diese Angaben allerdings sehr unscharf.

101 Diese Schätzung beruht auf Hochrechnungen der „Aktion Bildungsinformation“ auf der Basis von Informationen zu einem großen Anbieter kommerzieller Nachhilfe. So hatte die „Schülerhilfe“ bereits in den achtziger Jahren mit ca. 80.000 Schülerinnen und Schülern pro Jahr einen Umsatz von 100-150 Mio. DM pro Jahr erwirtschaftet.

Datenlage und Möglichkeiten des Aufbaus einer Datenbasis

Die Datenlage zur kommerziellen Nachhilfe ist insgesamt betrachtet sehr dürftig. Wissenschaftliche Studien aus den 90er-Jahren können auf Grund der dynamischen Entwicklungen im Bereich kommerzieller Nachhilfe nur noch grobe Anhaltspunkte liefern. Einschätzungen der „Aktion Bildungsinformation“ erlauben ebenfalls nur grobe Annäherungen und Aussagen über mögliche Trends. Beide Quellen, wissenschaftliche Studien und Beobachtungen einer Initiative des Verbraucherschutzes, legen jedoch nahe, diesen Bereich genauer zu erfassen. Angesichts der relativ wilden marktwirtschaftlichen Organisation und der damit verbundenen Schwierigkeit, über einen gut organisierten Verband, der kommerzielle Anbieter, wenn auch nicht flächendeckend, so doch weitgehend, erfasst, sind akteursbezogene Erhebungen und Forschungen vorzuziehen. Im Blick auf eine regelmäßige nationale Bildungsberichterstattung bietet sich an, in regelmäßigen repräsentativen Befragungen und Surveystudien Fragen zur Nutzung kommerzieller Nachhilfeangebote aufzunehmen. Geeignet scheinen dafür das SOEP und der Familiensurvey des DJI. Eventuell könnte in repräsentativen Jugendstudien nach der Inanspruchnahme kommerzieller Nachhilfe gefragt werden. Möglichkeiten der Realisierung sind in Bezug auf diese Befragungen zu klären.

D

Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter: Perspektiven für einen Nationalen Bildungsbericht

20 Bausteine einer Konzeption für einen Nationalen Bildungsbericht

Das Ansinnen, als ein Instrument der regelmäßigen Berichterstattung einen Nationalen Bildungsbericht zu entwickeln, der in Verbindung mit einem unabhängigen Sachverständigenrat zu einer neuen Basis, zu einem Ratgeber und Wegweiser für die Bildungspolitik in Deutschland werden soll, setzt voraus, dass hierfür eine konzeptionelle Grundlage geschaffen wird. Infolgedessen ist dies konsequenterweise Teil des Auftrags, der dieser Expertise zugrunde liegt. Wie aber bereits einleitend in Teil A ausgeführt wurde, haben wir in Anbetracht der besonderen Umstände – knappe Ressourcen an Zeit und Personal – eine Variante gewählt, in der die inhaltlichen und die konzeptionellen Grundlagen in weiten Teilen des Berichts fließend ineinander übergehen.

Dieses Verfahren erhöht auf der einen Seite die Chance, Anschauungsmaterial, Daten und Begründungen für konzeptionelle Fragen direkt und unmittelbar am Gegenstandsbereich vorgeführt zu bekommen; es erfordert jedoch auf der anderen Seite eine gründliche Gesamtlektüre des Textes, da viele kleinere, aber folgeträchtigen Facetten für eine dementsprechende Berichterstattung in den zahlreichen Unterkapiteln zu finden sind. Um jedoch wenigstens in Konturen die dahinter liegende Gesamtphilosophie erkennen zu können, haben wir in diesem abschließenden Teil D einige wesentliche Themen und Aspekte zusammengefasst, die aus unserer Sicht und der diesem Bericht zugrunde liegenden Binnenlogik auf dem Weg zu einem Nationalen Bildungsbericht Beachtung finden sollten. Um die Lesbarkeit und Transparenz dieses Abschnitts zu erhöhen, haben wir die einzelnen Punkte jeweils mit einer These eingeleitet.

I Leitlinien und Eckwerte einer Nationalen Bildungsberichterstattung

1. These: *Ein Nationaler Bildungsbericht sollte sowohl systemübergreifend, d.h. über die Grenzen der einzelnen Bildungsbereiche hinaus, als auch altersstufenübergreifend über Bildung von Kindern, Jugendlichen und (jungen) Erwachsenen berichten. Dementsprechend muss auch die non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter zentraler Bestandteil eines Nationalen Bildungsberichts sein.*

Bildungsberichterstattung in einem umfassenden Sinne sollte formale, non-formale und informelle Bildungsprozesse in den Blick nehmen. Gegenstand der Berichterstattung müssen sämtliche Bereiche des Bildungssystems sowie andere, für Bildung relevante gesellschaftlichen Institutionen und Orte sein. Ein Nationaler Bildungsbericht sollte dabei bereichsspezifische und bereichsübergreifende Perspektiven der Berichterstattung miteinander verbinden. Das faktische Zusammenwirken der Teilbereiche untereinander ist dabei ebenso Gegenstand der Bildungsberichterstattung wie die Bezüge und Verbindungen zu anderen gesellschaftlichen Teilbereichen und Entwicklungen (z.B. Familie, Arbeit, Kultur oder Politik).

Prozesse der Entgrenzung von Bildungsorten und -modalitäten und der Biographisierung von Bildungsverläufen können mit einer engen, bereichsbezogenen Perspektive der Berichterstattung nicht mehr angemessen erfasst werden. Deshalb ist ein systemübergreifender Bildungsbericht, der die einzelnen Teilsys-

teme und Betrachtungsperspektiven integriert, dringend geboten, sofern nicht ein erheblicher Informationsverlust billigend in Kauf genommen werden soll. Denn: Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen kennen – ungeachtet der besonderen Bedeutung spezifischer Bildungsinstanzen – keine zeitlichen, räumlichen und sozialen Limitierungen.

Diese breite Vorgehensweise trägt auch der gewachsenen Bedeutung non-formaler und informeller Bildung Rechnung und stellt eine wichtige Voraussetzung dar, um über systemübergreifende Effekte von Bildung, Wechselwirkungen zwischen den Systemen und den Problemen, die sich aus den unterschiedlichen Bildungsanforderungen, -gelegenheiten und -modalitäten für Anbieter und Nutzer der Angebote ergeben, berichten zu können.

Dabei ist auch eine besondere Thematik, die in diesem Bericht vielleicht zu kurz gekommen sein mag, im Auge zu behalten: die latenten oder manifesten Prozesse einer Privatisierung von Bildung, sei es im Sinne einer Verlagerung von Bildungsangeboten auf privatgewerbliche Anbieter, sei es im Sinne einer Ausweitung der privat zu finanzierenden Inanspruchnahme grundlegender Bildungsangebote. Dies mag in der Summe in Deutschland – etwa im Vergleich zu den USA – bislang keine besonders ausgeprägte Entwicklung sein. Dennoch muss im Blick behalten werden, dass z.B. die Bildungsbeteiligung in den Kindertageseinrichtungen gegenwärtig immer noch auf einer Teilfinanzierung durch Elternbeiträge basiert. Dass dies zumindest vom Ansatz her zu einer unterschiedlichen Inanspruchnahme, abhängig von den ökonomischen Möglichkeiten, aber auch den persönlichen Präferenzen der Eltern führen kann, liegt auf der Hand.

Aber auch der bislang viel zu wenig erforschte Einfluss zusätzlicher privat finanzierter Bildungsanstrengungen mit Blick auf die Unterstützung schulischer Leistungen (Nachhilfe) oder anderer, umfassender Bildungsangebote in den Bereichen des Sports, der Musik, der Kultur oder der Sprachreisen muss in diesem Rahmen sehr sorgfältig im Auge behalten werden. Ein Bildungsbericht, der derartige Entwicklungen nicht sorgfältig beobachtet und dokumentiert, setzt sich der Gefahr aus, am Ende ganz entscheidende und nachhaltige Einflüsse auf die disparaten Bildungsbiographien von Kindern und Jugendlichen systematisch auszublenden und zu unterschätzen.

2. These: Lebenswelten von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen stellen einen wichtigen Referenzbereich für einen Nationalen Bildungsbericht dar.

Die Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen beeinflussen deren individuelle Bildungsbiographien: Zu den lebensweltlichen Bedingungen von Bildung gehören die sozioökonomischen Lebenslagen, der regionale Kontext, die Form der Bearbeitung geschlechtsspezifischer Ungleichheiten, kulturelle Traditionen und Milieus sowie ethisch-moralische Haltungen. Diese lebensweltlichen Dimensionen können zwar kein eigener, ausführlicher Gegenstand eines Bildungsberichts sein; dennoch muss ein Bildungsbericht anschlussfähig sein an diese lebensweltlichen Bedingungen und konstitutiven Voraussetzungen von Bildungsprozessen für Kinder und Jugendliche, muss also den impliziten Zusammenhang von Bildung und Lebenswelten thematisieren. Infolgedessen muss ein Bildungsbericht sich auch auf Forschungsbereiche zu den Lebenslagen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen außerhalb einer Bildungsfor-

schung im engeren Sinne beziehen, z.B. der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, der Armutsforschung, der Kindheits- und Jugendforschung, der Familienforschung, der Geschlechterforschung, der Migrationsforschung oder der Stadt- und Regionalforschung. Und er muss zugleich Anknüpfungspunkte zu anderen Berichtssystemen in Bezug auf die Lebenslagen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen enthalten, etwa mit Blick auf die entsprechenden Kinder- und Jugendberichte, Familienberichte, Armuts- und Reichtumsberichte oder Gleichstellungsberichte, um nur einige zu nennen.

Vorgeschlagen wird, in einen Nationalen Bildungsbericht regelmäßig Daten zu diesen Bezugsbereichen und zu den allgemeinen Indikatoren für Lebenslagen von Kindern, Jugendlichen und Familien zu integrieren. Aufzugreifen und darzustellen wären beispielsweise die wesentlichen demographischen Entwicklungen mit ihren gegenläufigen Tendenzen im Osten und Westen Deutschlands, die sozioökonomischen Lebenslagen von Kindern, Jugendlichen und ihren Familien (z.B. Armut, Sozialhilfe, Eheschließungen, Scheidungen, Familienformen etc.) sowie die Entwicklungen des körperlichen, psychischen und sozialen Wohlbefindens von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen; diese Daten sollten zugleich stets auch geschlechtsspezifisch aufbereitet und präsentiert werden.

Neben der empirischen Darstellung der allgemeinen Entwicklung dieser für die Bildung von Kindern und Jugendlichen relevanten Bereiche und Fragen sollte ein Nationaler Bildungsbericht ebenfalls regelmäßig Reports mit Informationen aus der Kindheits-, Jugend- und Familienforschung enthalten. Diese Reports sollten allerdings nicht nur zentrale empirische Entwicklungen aufzeigen, sondern zugleich auch aktuelle leitende Fragestellungen, übergeordnete Themen und neue Perspektiven in den Forschungsbereichen aufzeigen, die für die Bildungsforschung und -berichterstattung relevant sein können. Auf jeden Fall ist die bislang zu beobachtende Kluft zwischen einer empirischen Bildungsforschung und einer darauf wenig bezogenen Kindheits-, Jugend- und Familienforschung zu überwinden.

3. These: *Für das Konzept eines Nationalen Bildungsberichts wird ein weites Verständnis von Bildung im Sinne einer umfassenden Bildung der Subjekte vorgeschlagen.*

Ein Nationaler Bildungsbericht sollte sich auf einen Bildungsbegriff beziehen, der die freie und selbstbestimmte Entwicklung und Entfaltung der Persönlichkeit ebenso im Auge hat wie die Vermittlung und Aneignung von Qualifikationen und Kompetenzen. Bildung in diesem Sinne bedeutet für die einzelnen Menschen die Fähigkeit bzw. Befähigung zur autonomen Lebensführung in einem konkreten gesellschaftlich-kulturellen Kontext. Dies umfasst die eigenständige Lebensführung mit Blick auf eine berufliche Existenz ebenso wie mit Blick auf Partnerschaft, eigene Kinder, aber auch mit Blick auf die soziale Teilhabe und die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit.

Bildung ist in diesem Sinne nicht primär an ökonomischer Verwertbarkeit orientiert, sondern bezieht sich auf die selbstbestimmte und unverfügbare Bildung des Subjekts. Selbstständigkeit und Selbstbestimmung, eigene Lebensführung und -planung in sozialen Beziehungen und im freien und gemeinschaftlichen Austausch mit anderen sind Ausdruck und Kennzeichen dieses subjektiven Eigensinns von Bildung.

Gesellschaftliche Erwartungen an Bildung begründen sich in der Notwendigkeit, Grundlagen und Voraussetzungen für gesellschaftliche Kommunikation zu schaffen, das kulturelle Erbe zu erhalten, Voraussetzungen für wirtschaftliche Konkurrenzfähigkeit und damit Wohlstand zu sichern sowie die Weiterentwicklung von Kultur und Gesellschaft zu ermöglichen. Bildung in diesem Sinne wird als Set von Qualifikationen und Kompetenzen definiert und durch institutionalisierte Formen ihrer Vermittlung zu erzeugen versucht. Diese Qualifikationen werden aus den Anforderungen und Aufgaben in der Wirtschaft, den Wissenschaften und der demokratischen Öffentlichkeit abgeleitet und als allgemeine Bildungsaufgaben für die Mitglieder der Gesellschaft gefasst. Bildung in diesem Sinne ist ein öffentliches Gut und eine elementare Basis für die Stabilität und Weiterentwicklung moderner Wissensgesellschaften.

Die Bildung des Subjekts steht in einem produktiven Spannungsverhältnis zu den Erwartungen der Gesellschaft. Dieses Verhältnis kann auch riskant und konfliktuell sein. Aufgabe einer nationalen Bildungsberichterstattung ist es, dieses Spannungsverhältnis zu thematisieren, auf Konflikte und Einseitigkeiten aufmerksam zu machen und auf seine Entwicklungsmöglichkeiten hin zu überprüfen. Bildungsberichterstattung kann dazu beitragen, die ständig neu zu beantwortende Frage im Auge zu behalten, welche Qualifikationen und Kompetenzen notwendig sind, um das Funktionieren von Wirtschaft, Gesellschaft und Demokratie sowie die Bearbeitung aktueller und zukünftiger Fragen und Herausforderungen zu gewährleisten.

4. These: *In der Bildungsberichterstattung sollten die Struktur-/Institutionen- und die Akteursperspektive berücksichtigt werden. Ein Nationaler Bildungsbericht darf sich nicht auf die Binnenperspektive der Bildungssysteme beschränken.*

Ein Nationaler Bildungsbericht kommt nicht umhin, Kontinuitäten und Diskontinuitäten etablierter Bildungssysteme zu beobachten und zu dokumentieren. Sie müssen der zentrale Kern eines entsprechenden Berichts sein. Insoweit sind Strukturdaten über Bestand und Wandel dieser Institutionen Basis eines Bildungsberichts. In dieser Struktur- oder Institutionenperspektive sind Angebote und Leistungen der Bildungssysteme sowie anderer gesellschaftlicher Teilsysteme, die für Bildung relevant sind, zu beobachten und darzustellen.

Eine ganz andere, davon letztlich jedoch nicht zu trennende Perspektive ist die der beteiligten Akteure, also etwa der Kinder und Jugendlichen als „Nutzer“ und „Empfänger“ dieser Bildungsangebote und -zumutungen, aber auch die der Eltern als indirekte „Kunden“ oder die der Fachkräfte und des Personals als zentrales Medium der institutionalisierten formalen und non-formalen Bildungsprozesse. In dieser Perspektive kommen die „Empfänger“ von institutionalisierten Bildungsangeboten ins Blickfeld, sei es in ihrer Rolle als „Ko-Konstrukteure“ bzw. „Ko-Produzenten“ von Bildungsprozessen, sei es in ihrer Rolle als zufriedene oder unzufriedene Nutzer von Angeboten oder sei es in ihrer Rolle als Agenten und Vermittler von Bildung.

Während in struktureller Hinsicht Effekte und Effizienz des Bildungssystems, kurzfristige Veränderungen, längerfristige Entwicklungen, politischer Steuerungsbedarf und Verfahren zur Sicherung der Qualität und der Verbesserung des Systems mögliche Fragen und Themen sind, wäre der Blick in Bezug auf die Akteure, auf die Wirkung aktueller Bildungsprozesse, auf langfristige

Bildungsverläufe, auf Kompetenzerwerb und Erwartungen an das Bildungssystem, aber auch auf die Zufriedenheit mit dem Bildungssystem und Nutzungsverhalten zu richten. Da im Bereich non-formaler und informeller Bildung das eigene Handeln der sich Bildenden Verlauf und Qualität des Bildungsprozesses maßgeblich bestimmt, ist insbesondere in Bezug auf diese Bildungsorte und -modalitäten das Bemühen um eine Akteursperspektive geboten. Da Bildung auch in formalen Institutionen nur als aktiver Mitgestaltungsprozess der Subjekte möglich ist, sollte diese Akteursperspektive darüber hinaus generell in eine Bildungsberichterstattung einbezogen werden.

II Datenlage und Datenbedarf im Bereich non-formaler und informeller Bildung im Kindes- und Jugendalter

5. These: *Die Datenlage zu non-formaler und informeller Bildung im Kindes- und Jugendalter ist ausgesprochen heterogen und zum Teil lückenhaft. Dennoch kann bereits mit den bisher vorhandenen Daten eine Basis für einen Nationalen Bildungsbericht geschaffen werden.*

Vorhandene Datenquellen sind amtliche Statistiken (insbesondere Mikrozensus und Kinder- und Jugendhilfestatistik), regelmäßige repräsentative Umfragen, Geschäftsberichte und Trägerstatistiken sowie repräsentative Einzelstudien und Fallstudien zu speziellen Themen und Fragen. Die Qualität der Daten differiert dabei erheblich: Amtliche Statistiken stellen relativ gute Datenbestände bereit, allerdings z.T. mit eher geringen Differenzierungen und im Fall des Mikrozensus hoch aggregiert. Regelmäßige Umfragedaten ermöglichen demgegenüber eine differenziertere Erfassung von Einzelbefunden zu speziellen Themengebieten; allerdings sind nur bei großen Stichproben regional und soziodemographisch differenzierte Auswertungen möglich. Auf der Basis von amtlichen statistischen Erhebungen und von Survey-/Paneldaten können Zeitreihenvergleiche gebildet werden, in denen längerfristige Entwicklungen sichtbar gemacht werden können.

Geschäftsberichte und Trägerstatistiken als interne Berichte sind in ihrem Bestand sehr heterogen und – da zu anderen Zwecken erstellt – für eine differenzierte Bildungsberichterstattung in der Regel nur bedingt tauglich. Zudem stellt sich hier die Frage der Zuverlässigkeit der Daten. Einzelstudien, repräsentativ angelegte wie einzelne vertiefende Fallstudien zu speziellen Fragen, können die Datenlage insgesamt ergänzen. Da es sich dabei um temporäre Studien handelt und Replikationen eher selten und nicht systematisch planbar sind, sind diese Datenquellen für eine regelmäßige Berichterstattung nur bedingt hilfreich. Dafür können Einzelstudien wertvolle Hinweise bei der Bearbeitung und Darstellung von Schwerpunktthemen liefern, für eine problemsensible Berichterstattung können sie außerdem eine explorative Funktion erfüllen.

Mit den vorhandenen Daten und Studien ist eine erste Basis für eine Bildungsberichterstattung gegeben; in einem relativ einfachen, pragmatischen Verfahren könnten vor allem Strukturdaten für eine Berichterstattung aufbereitet werden. Zu einer weiteren Verbesserung der Datenlage können folgende Modifikationen der bestehenden Daten beitragen:

- *Sammlung der vorhandenen amtlichen statistischen Daten über non-formale Angebote für Kinder und Jugendliche und über die Inanspruchnahme dieser Angebote: Dazu bietet die amtliche Kinder- und Jugendhilfestatistik bereits in der jetzigen Fassung*

eine Reihe von Hinweisen; eine deutliche Verbesserung der Datenlage wäre mit der angesprochenen Reform der Kinder- und Jugendhilfestatistik im Bereich der Kindertagesbetreuung zu erreichen. Diese Daten sind allerdings, wie bereits mehrfach in den einzelnen Kapiteln zu den Bereichen der Kinder- und Jugendhilfe erwähnt, im Einzelnen zu wenig differenziert, um allein und ohne weitere Ergänzung eine tragfähige Grundlage für eine Bildungsberichterstattung darzustellen, u.a. deshalb, weil die Kinder- und Jugendhilfestatistik die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe insgesamt zu erfassen sucht und die Bildungsaufgabe der Kinder- und Jugendhilfe dabei nur einen Aspekt unter anderen darstellt. Die Daten ermöglichen im Wesentlichen einen Überblick über die Struktur des Angebots, über den Personalbestand und die Kosten, ergeben aber beispielsweise keine Anhaltspunkte für die Qualität von Bildung (was allerdings in aller Regel auch für alle anderen Bereiche der Bildungsstatistik gilt). Anhand von Zeitreihen über mehrere Jahre lassen sich jedoch differenzierte und zuverlässige Aussagen über Entwicklungen der Angebotsstruktur, des Personalbestands und der Kosten machen.

- *Geschäftsberichte und Trägerdaten:* Von Trägern und Anbietern von Maßnahmen erfasste und zusammengestellte Daten ergänzen zum Teil die amtliche Statistik. Sie sind jedoch nicht immer so aufbereitet, dass der Datenbestand mit den Daten der amtlichen Statistik direkt in Bezug gesetzt werden könnte (z.B. zeitliche Synchronisation, vergleichbare Erhebungsmerkmale). Eine zentrale Aufgabe der Berichterstattung in diesem Bereich besteht darin, in Kooperation mit öffentlichen und freien Trägern zu klären, welche Daten auf welchem Niveau und in welcher Standardisierung bereitgestellt werden können, um die Bildungsleistungen dieses Bereichs besser und differenzierter darstellen zu können.
- *Standardisierte Umfragedaten:* Mit Blick auf die Beachtung der „Akteursperspektive“ ist zu prüfen, welche bereits vorliegenden Daten und Informationen aus repräsentativen Studien auch Hinweise auf unterschiedliche „Handlungsspielräume“ und Verhaltensdispositionen von Kindern und Jugendlichen ermöglichen, die indirekt individuell unterschiedliche Bildungsprozesse abbilden bzw. zumindest Schlüsse auf Bildungsverhalten und -optionen erlauben (z.B. Kinderpanel, Zeitbudgetstudie). Dies kann und muss künftig eine wichtige Quelle der Ergänzung bildungsrelevanter Erkenntnisse über Kinder, Jugendliche und ihre Familien sein.

6. These: *Für eine nationale Bildungsberichterstattung besteht ein Bedarf an der Weiterentwicklung und Verbesserung der Datenlage auf Struktur- und auf Akteursebene.*

In den Bereichen der non-formalen und informellen Bildung im Kindes- und Jugendalter sind für einen Nationalen Bildungsbericht Daten auf Struktur- und Akteursebene erforderlich. Je weniger formalisiert Bildungsorte und -gelegenheiten sind, desto schwieriger ist es, Daten zu erheben. Daher ist der Datenbestand zu Angeboten und Leistungen in der Kinder- und Jugendhilfe im Rahmen non-formaler Bildung noch vergleichsweise gut. Strukturdaten liefert vor allem die amtliche Kinder- und Jugendhilfestatistik; mit der geplanten Veränderung der Erhebung könnten darüber hinaus weitere Individualdaten zu den Kindern als Nutzerinnen und Nutzern von Angeboten erfasst werden. Mit dieser Re-

form der Kinder- und Jugendhilfestatistik wird somit relativ schnell eine nachhaltige Verbesserung der Datenbasis erreicht.

Bei kommerziellen Angeboten für Kinder und Jugendliche dürfte die Datengrundlage auf der strukturellen Ebene kurzfristig nur bedingt ausbaufähig sein, da dieser Bereich sehr unübersichtlich ist, sich rasch wandelt und die rechtlichen Grundlagen für eine amtliche Erfassung von Daten in derartigen Bereichen bisher nicht gegeben sind.

Bei der Berichterstattung muss systematisch berücksichtigt werden, dass non-formale Bildungsangebote – da sie vom Grundsatz her freiwillig sind – nicht von allen Kindern und Jugendlichen genutzt werden; insofern ist zunächst die Frage der Nutzung bzw. Nicht-Nutzung dieser Bildungsangebote zu beobachten. Die größten Disparitäten bestehen bei der Nutzung von Kindertageseinrichtungen bei den unter Dreijährigen, bei Ganztagsangeboten vor der Schule sowie in der Jugend- und Jugendbildungsarbeit. Deshalb sind Informationen über die Nutzerinnen und Nutzer von großer Bedeutung. Ein Bildungsbericht muss Fragen beantworten können, wer welche Angebote nutzt und wer nicht, ob bestimmte Gruppen in besonderer Weise ausgeschlossen sind und, falls ja, welche. Hier sind Daten auf der Strukturebene und auf der Akteursebene im Zusammenhang zu betrachten.

Im Bereich non-formaler Bildung besteht zudem eine Aufgabe von Bildungsberichterstattung darin, nicht nur die Leistungen und Angebote zur Bereitstellung von Bildungsorten und -gelegenheiten, sondern individuelle Bildungsprozesse aus subjektiver Perspektive darzustellen. Individuelle Prozesse und Verläufe sind allerdings ungleich schwerer zu erfassen. Dazu bedarf es folgerichtig spezifischer Längsschnittstudien und bildungsbiographisch angelegter Forschungen.

In Bezug auf informelle Bildungsprozesse sind Indikatoren zu entwickeln, um sie überhaupt erfassen und bewerten zu können. Dabei ist zwischen Indikatoren zu den Dimensionen von Bildung (z.B. nach Kompetenzbereichen gegliedert), Indikatoren zu den Modalitäten und Gelegenheiten sowie zu den sozialen Settings von informeller Bildung zu unterscheiden. Ein Zugang zur Entwicklung von Indikatoren könnte über Alltagspraktiken und Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen als Bezugspunkte informeller Bildungsprozesse erfolgen.

Um vorhandene Erhebungsinstrumente ausbauen und geeignete neue entwickeln zu können, mit denen Daten zu non-formaler und informeller Bildung auf der Akteursebene generiert und ausgewertet werden können, sind zunächst fachliche und methodische Fragen zu bearbeiten: Wie können Bildungsprozesse als umfassende Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung beobachtet und dokumentiert werden? Wie können Bildungswirkungen und -erfolge gemessen werden? Wie kann das Problem gelöst werden, eine Vergleichbarkeit von Kompetenzentwicklung zu ermöglichen bei gleichzeitigem Anspruch der Anerkennung von hoch individualisierten Bildungsverläufen? Ab welchem Alter können Bildungsprozesse in einer standardisierten Form beobachtet und gemessen werden, die für eine Bildungsberichterstattung aussagekräftig ist? Wie können Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen in Bezug auf einen Bildungsbericht dargestellt und bewertet werden? Dabei sollten auch Instrumente einbezogen und geprüft werden, mit denen erfasst werden kann, wie Kinder und

Jugendliche die Qualität von Bildungsangeboten und -gelegenheiten selbst bewerten.

Der Datenbedarf für eine Bildungsberichterstattung ergibt sich aus den Aufgaben der Berichterstattung, kurzfristige Veränderungen ebenso zu identifizieren und darzustellen wie längerfristige Trends und Entwicklungen. Dazu sind als Grundlagen erforderlich:

- Kombinationen von amtlichen statistischen Daten und Daten aus repräsentativen Erhebungen;
- langfristig angelegte Zeitreihenstudien zu Angeboten und Leistungen im Bereich non-formaler Bildung und zur Bildungsbeteiligung;
- Panel-Studien zu Bildungsbiographien;
- Längsschnittstudien zu Wirkungen von Bildungsangeboten und -prozessen;
- vertiefende qualitative Fallstudien, u.a. auch als Vorläufer für die Entwicklung standardisierter Instrumente zur Erfassung von Bildungsqualität und Bildungsverläufen;
- explorative Verfahren, vor allem zur Erfassung von Prozessen non-formaler Bildung, von informellen Bildungsprozessen außerhalb von Organisationen sowie der Wechselwirkungen zwischen formaler, non-formaler und informeller Bildung;
- exemplarische Einzelstudien, z.B. zu Rahmenbedingungen non-formaler Bildung und zu Einflussfaktoren auf Struktur- und Prozessqualität in experimentellen Settings.

Betrachtet werden sollten in einem Bildungsbericht auch regionale Verteilungen und Disparitäten; dazu ist eine kleinräumige Regionalisierung der Daten anzustreben. Neben einem Vergleich von aggregierten Daten auf Länder- und Bundesebene mit Regionaldaten sollte ggf. auch ein Vergleich von regionalen Einzelbeispielen möglich sein. In ausgewählten Regionen könnten evtl. exemplarisch Vollerhebungen zu speziellen Fragen auf Struktur- und Akteursebene durchgeführt werden, indem ein Nationaler Bildungsbericht ein entsprechendes Berichtswesen standardisiert aufbaut und als zusätzliche, eigene Datenquelle nutzt.

Bildungsberichterstattung hat die Aufgabe, längerfristige Entwicklungen abzubilden, auf aktuelle Trends und Probleme sensibel aufmerksam zu machen und damit sowohl in der längerfristigen Betrachtung als auch in einer problem-sensitiven Beobachtung Grundlagen für eine politische und fachliche Weiterentwicklung der Qualität von Bildung zu ermöglichen. Dabei besteht insbesondere im Bereich non-formaler und informeller Bildung ein großer Dokumentations- und Forschungsbedarf. Im Sinne einer systemübergreifenden Berichterstattung sind hierbei Korrespondenzen zwischen formaler, non-formaler und informeller Bildung besonders zu berücksichtigen. Um Bildungsverläufe im biographischen Prozess und die Entwicklung von Bildungsverläufen im Wandel der Zeiten beobachten, dokumentieren und vergleichen zu können, sind darüber hinaus gezielte Längsschnittstudien erforderlich. Um Disparitäten sichtbar zu machen, sind Mehrebenenanalysen erforderlich, in die soziodemographische und regionale Faktoren aufgenommen werden sollten; dies ist allerdings nur bei entsprechend großen Fallzahlen möglich.

Erste Schritte zur Verständigung über eine tragfähige Datenbasis könnten darin bestehen, Datenerhebung und Berichterstattung zu synchronisieren: Da nicht über alle Fragen gleichermaßen und im gleichen zeitlichen Abstand berichtet werden muss, ist es sinnvoll, Zeitabstände der Datenerhebung und der Berichterstattung zu bestimmten Themen aufeinander abzustimmen. Es sollte festgelegt werden, über welche Themen regelmäßig berichtet werden soll; dazu sind auch geeignete Erhebungsverfahren zu entwickeln. Des Weiteren sind für Schwerpunktthemen ebenfalls der Turnus der Berichterstattung festzulegen und vertiefende Erhebungsinstrumente zu entwickeln. Aktuelle Entwicklungen und Fragen können als Spezialthemen in einen Bericht aufgenommen werden, wenn dazu Daten verfügbar sind; hierbei können Einzelstudien und Sekundäranalysen wichtige Datenquellen sein.

7. These: International vergleichende Berichterstattung ist auf eine gut ausgebaute und entwickelte nationale Berichterstattung angewiesen.

Im Vergleich zu anderen Ländern der EU und der OECD besteht in Deutschland ein großer Nachholbedarf für eine integrierte, systemübergreifende Bildungsberichterstattung. Für eine internationale Berichterstattung sind Indikatorensysteme zu entwickeln, die die unterschiedlichen Strukturen in den einzelnen Ländern angemessen erfassen, so dass Vergleichbarkeit überhaupt hergestellt werden kann. Die Herausforderung besteht darin, Indikatoren zu entwickeln, die sowohl die nationalen Strukturen und Prozesse erfassen als auch international kompatibel sind. Im Bereich schulischer Bildung ist hier eine Vergleichbarkeit bereits weitgehend möglich, im Bereich der Kindertagesbetreuung ist mit den unterschiedlichen Zuordnungen zum Bildungsbereich oder zum Bereich sozialer Dienste bereits ein größerer Abstimmungsbedarf vonnöten. In Bezug auf die in den Ländern der EU und der OECD völlig unterschiedlich strukturierten Bereiche der Sozialen Arbeit, der Kinder- und Jugendhilfe und der außerschulischen Jugendbildung in einem weiten Sinne besteht mit Abstand der größte Abstimmungsbedarf.

Angesichts der in den Ländern der EU und der OECD unterschiedlich entwickelten Berichtssysteme ist es erforderlich, in einem ersten Schritt nationale Berichtssysteme aufzubauen, auf deren Basis Länderporträts und damit auch Ländervergleiche möglich sind. Diese nationalen Berichtssysteme sind jedoch von Anfang an, soweit möglich, mit internationalen Standards kompatibel zu gestalten. Die Datenqualität für die nationale Berichterstattung sollte internationalen Qualitätsstandards entsprechen – soweit hierzu bereits brauchbare Indikatoren vorliegen, was in dem hier anstehenden Themengebiet nur rudimentär der Fall ist. Zu klären ist auch, wie ergänzend zu quantitativen Darstellungen ausgewählte Themen mit qualitativen Methoden im internationalen Kontext vergleichend behandelt werden können.

III Integrierte Berichterstattung: Konsequenzen und Vorschläge

8. These: *Eine systemübergreifende Perspektive stellt eine große Herausforderung für eine integrierte Bildungsberichterstattung dar. Sie bietet aber bessere Möglichkeiten, die gesellschaftlich beobachtbaren Tendenzen der Entgrenzung der Systeme und der Biographisierung der individuellen Bildungsprozesse beobachten und abbilden zu können.*

Mit den unterschiedlichen Institutionen (Kinder- und Jugendhilfe, Schule, Ausbildung, Hochschule, Weiterbildung) sind unterschiedliche politische und administrative Zuständigkeiten auf Bundes-, Länder- und kommunaler Ebene zu beachten; hinzu kommt die Verteilung der Zuständigkeiten auf öffentliche (staatliche und kommunale) und freie Träger. Eine weitere Herausforderung stellen die unterschiedlichen Ressortzuständigkeiten und die dadurch gegebene Segmentierung des Bildungsbereichs und der auf die Ressorts bezogenen Berichtssysteme dar. Mit den unterschiedlichen Zuständigkeiten sind für eine integrierte Berichterstattung auch unterschiedliche Erhebungszeiträume der Daten, Systematiken der Datenerhebung und damit verbundene Passungsprobleme gegeben.

Eine integrierte und systemübergreifende Bildungsberichterstattung stellt somit eine große Herausforderung dar. Sie anzunehmen erscheint lohnenswert, weil nur so Prozesse verfolgt und sichtbar gemacht werden können, die bei einer isolierten Betrachtung einzelner Systeme bzw. Teilsysteme nicht in den Blick kommen. Angesichts der Pluralität von Bildungsarten und -angeboten ist ein Instrument notwendig, das die einzelnen Bereiche und das Wechselspiel zwischen diesen Bereichen erfassen kann. Dies scheint auch deshalb dringend erforderlich, um beispielsweise Kosten-Nutzen-Analysen nicht nur innerhalb der einzelnen Systeme, sondern systemübergreifend in einer Art Gesamtbilanz vornehmen zu können. Die Rationalität der Konstruktion eines Systems, seiner Strukturen und Verfahren sowie seine Leistungsfähigkeit erweist sich nicht ausschließlich in der Binnenperspektive des Systems, sondern in einer Betrachtung des Zusammenwirkens im Ganzen und der Wirkungen und Effekte, die sich dabei einstellen.

Ähnliches gilt auch für Prozesse der Biographisierung von Bildung. Institutionelle Vorgaben und Erwartungen können in subjektiver Perspektive produktiv genutzt werden oder aber sich auch als hinderlich und belastend erweisen. Dies betrifft insbesondere institutionell vorgegebene Übergänge (z.B. Kindergarten – Grundschule oder Schule – Berufsausbildung) und Formen der Arbeitsteilung. Eine systemübergreifende Betrachtung scheint deshalb auf der Struktur- und auf der Akteurebene für eine Bildungsberichterstattung unerlässlich. Insgesamt wird dadurch aber auch dem Umstand Rechnung getragen, dass sich in modernen, d.h. komplexen und wissensbasierten Gesellschaften die Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen (allerdings nicht nur von diesen) erheblich ausgeweitet, individualisiert und pluralisiert haben. Bildung lässt sich nicht mehr länger allein auf Schulzeugnisse reduzieren, sondern hat eine biographische, eine synchrone wie diachrone Vielfalt im Lebenslauf erreicht, dass eine singuläre Betrachtung einzelner Bildungsinstanzen kontraproduktiv wäre.

9. These: *Eine Berichterstattung zu non-formaler und informeller Bildung als Teil eines Nationalen Bildungsberichts ist auf Zeitreihenerhebungen und auf Panelstudien angewiesen. Ein aufzubauenendes Bildungspanel könnte hierfür die angemessene Antwort sein. Bildungsberichterstattung ist dabei im Kontext von Bildungsforschung und Evaluation von Bildungsinstitutionen und bildungspolitischen Programmen zu sehen.*

Bildungsberichterstattung ist auf Forschung angewiesen und eröffnet Perspektiven für Forschung. Sie stützt sich auf Ergebnisse einer empirischen Bildungsforschung und stellt diese Ergebnisse in einer aufbereiteten, der allgemeinen Öffentlichkeit zugänglichen Form zu Verfügung. Gleichzeitig erfordert Bildungsberichterstattung den Aufbau eines eigenen Forschungstypus, in dem anwendungsbezogenes Wissen generiert wird, das von den unterschiedlichen Adressaten eines Bildungsberichts genutzt werden kann. Referenzsysteme für eine Bildungsberichterstattung sind somit Wissenschaft, Politik und Praxis. Bildungsberichterstattung verbessert damit zugleich auch die Basis für Evaluation im Bildungsbereich auf der Ebene der Systeme und auf der Ebene der einzelnen Institutionen.

Unabhängig von den verschiedenen administrativen und politischen Zuständigkeiten wird für einen Nationalen Bildungsbericht in Bezug auf die Struktur- und die Akteurebene nachfolgende Systematisierung von forschungsleitenden Fragen und Forschungstypen vorgeschlagen. Auf der strukturellen Ebene sind folgende Dimensionen zu berücksichtigen:

- *Systemübergreifende Fragestellungen* sind u.a. der Stellenwert von Bildung in der Gesellschaft, Ressourcen für Bildung, Sicherung von Qualitätsstandards und Evaluation von Bildungsinstitutionen.
- *Systemergänzende Fragestellungen* betreffen Abstimmungen zwischen den Teilbereichen, Übergangsprozesse und Kooperationen zwischen Institutionen, z.B. von Jugendhilfe und Schule.
- *Systembezogene Fragestellungen* nehmen die jeweiligen Teilsysteme in den Fokus der Betrachtung und Darstellung, z.B. Entwicklung des Versorgungsgrads mit Plätzen der Betreuung von 0- bis 3-jährigen Kindern, von Angeboten und Stellen im Bereich der Offenen Kinder- und Jugendarbeit oder der Qualifikation des Personals in der Jugendkulturarbeit. Zu diesen Fragestellungen gehören auch Folgen und Wirkungen der Veränderung in einem Bereich auf andere Institutionen, z.B. Auswirkungen auf die außerschulische Jugendbildung durch den Ausbau von Ganztagschulen.

Auf der Ebene der Akteure sollten in einem Bildungsbericht synchrone und diachrone Betrachtungsweisen gewählt werden:

- Mit dem Interesse an Bildungsbiographien in der Abfolge von Bildungssequenzen und -stufen wird eine *diachrone* Betrachtungsweise erforderlich. Für diese lebenslaufbezogene Betrachtung sind methodisch Panelstudien und qualitative Forschungen nötig.
- Mit dem Interesse an Bildungsbiographien in der Komposition von informeller, non-formaler und formaler Bildung wird eine *synchrone* Betrachtungsweise erforderlich. Methodisch sind dazu systemübergreifende Betrachtungen und Erhebungen nötig.

Für die Schaffung einer Datenbasis, die für eine Realisierung der in dieser Konzeption vorgeschlagenen Perspektiven eines Nationalen Bildungsberichts erforderlich ist, könnte der Aufbau eines Bildungspanels, einer repräsentativen Längsschnittstudie zu Bildungsverläufen, einen wichtigen Beitrag leisten. Ein Bildungspanel hat den unschätzbaren Vorzug, dass damit Betrachtungsperspektiven quer zu den Institutionen und entlang der jeweiligen Bildungsbiographien in den Blick genommen und miteinander verbunden werden können. Mit einem Bildungspanel können objektive Bedingungen (Lebenslagen, Bildungsinstitutionen und -angebote) und subjektive Dimensionen (Sichtweisen, Einstellungen, Nutzungsverhalten) erfasst und miteinander in Bezug gesetzt werden. Einflüsse von Institutionen auf Bildungsverläufe, Übergangsprozesse zwischen den Systemen und subjektive Wahrnehmungen und Strategien können auf diese Weise genauer analysiert werden. Auf dieser Basis könnten erstmals in Deutschland differenzierte Untersuchungen zum Zusammenhang von Prozessqualität und Wirkungen, zum Zusammenhang von formaler, non-formaler und informeller Bildung sowie zu Bildungsverläufen differenziert nach sozioökonomischen, geschlechtsspezifischen, ethnisch-kulturellen und regionalen Faktoren durchgeführt werden. Mit einem Bildungspanel ist es insbesondere möglich, Informationen über Bildungsbiographien von benachteiligten Kindern und Jugendlichen zu gewinnen. Damit könnte eine Datenbasis für eine Bildungsberichterstattung aufgebaut werden, die sich von vorneherein nicht mit einer Systemberichterstattung begnügt. Ein entsprechendes Panel müsste dabei in einem Zusammenspiel von haushaltsbezogenen Individualdaten und darauf bezogenen institutionellen Strukturdaten aufgebaut werden, um auf diese Weise das Zusammenspiel von Lebenslagen, subjektiver Lebensführung und institutioneller Angebotsseite mit Blick auf die erzielten Wirkungen bei Bildungsprozessen beobachten und erklären zu können

10. These: *Ein Nationaler Bildungsbericht ist mit Blick auf die Verschränkungen der Zuständigkeiten und Perspektiven so zu organisieren, dass auf Seiten der Politik Bund, Länder und Gemeinden sowie öffentliche und freie Träger und auf Seiten der Wissenschaft die wichtigsten Bezugsdisziplinen vertreten sind. Er muss zugleich durch einen unabhängigen Sachverständigenrat erstellt werden.*

Der Abstimmungsbedarf in Bezug auf Themen der Berichterstattung und Erhebung von Daten kann nur in einem ressortübergreifenden Prozess, an dem alle Ebenen (Bund, Länder und Gemeinden) und alle verantwortlichen Akteure beteiligt sind, kommuniziert werden. Zur Vorbereitung dieses Prozesses und zur eigentlichen Erstellung eines Nationalen Bildungsberichts wird vorgeschlagen, einen unabhängigen Sachverständigenrat einzurichten, in dem Expertinnen und Experten aus den Bereichen Schulforschung, Berufsbildungsforschung, Weiterbildungsforschung, Hochschulforschung, Kinder- und Jugendhilfeforschung, Kinder-, Jugend- und Familienforschung, Bildungsforschung, speziell im Bereich der frühen Kindheit, Medienforschung sowie Statistik und Methodenforschung vertreten sind. Unabhängig davon kann bereits auf der Basis der bislang segmentierten Berichtssysteme und darauf bezogener datenbasierter Dokumentationen und Forschungen ein vorläufiger Nationaler Bildungsbericht entwickelt werden, in dem über die einzelnen Bereiche in einer stärker additiven Form berichtet wird und der möglicherweise zunächst nur wenige bzw. vorläu-

fige Querverbindungen zwischen den Teilberichten enthält. Dieser vorläufige Bericht kann allerdings nur ein Zwischenschritt bei der Entwicklung eines integrierten Bildungsberichts sein. In der Arbeit an diesen vorläufigen Berichten können Erfahrungen gewonnen werden, wie eine integrierte Bildungsberichterstattung fachlich, methodisch und politisch durchführbar wird.

Eine nationale Bildungsberichterstattung muss unabhängig von politischen Vorgaben und Interessen erfolgen, und sie muss, wie dargestellt, bereichsübergreifend angelegt sein. Als Frequenz der Berichterstattung wird vorgeschlagen, einen Nationalen Bildungsbericht alle zwei Jahre vorzulegen. In Bezug auf die Organisation einer nationalen Bildungsberichterstattung wird deshalb für die Bildung eines unabhängigen Sachverständigenrates plädiert. Dieser Sachverständigenrat sollte aus unabhängigen Expertinnen und Experten aus den für eine systemübergreifende Bildungsberichterstattung relevanten wissenschaftlichen Disziplinen zusammengesetzt sein und kontinuierlich in dem Sinne arbeiten, dass die Mitgliedschaft sukzessive wechselt. Der Aufbau der für eine nationale Berichterstattung notwendigen Datenbasis und die Pflege und Entwicklung der Daten sollten – nach Maßgabe festzulegender Themengebiete und fachlicher Zuständigkeiten – dezentral organisiert sein und an dafür geeigneten Forschungseinrichtungen und -instituten durchgeführt werden, so dass eine einheitliche, qualifizierte und langfristig angelegte Datenaufbereitung gewährleistet ist. Die Qualität eines Nationalen Bildungsberichts wird entscheidend davon abhängen, dass es gelingt, eine ebenso breite wie qualifizierte Datenqualität zu sichern.

Literatur

- Abele-Brehm, A./Liebau, E.: Wieviel außerschulische Unterstützung brauchen Schülerinnen und Schüler bayerischer Gymnasien? In: Uni Kurier der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Heft 22 (1996), S. 52 -53
- Alt, C./Beisenherz, G.: Internationale Forschung zu Lebenslagen von Kindern. In: DJI Bulletin (2003) 63, S. 3
- Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ): Die Rolle der Kinder- und Jugendhilfe im Prozess des lebensbegleitenden Lernens. Berlin 2002
- Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ) (Hrsg.): Bildung in Tageseinrichtungen für Kinder. Stellungnahme der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe. In: Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ) (Hrsg.): Jugendhilfe & Bildung. Berlin, 2003, S. 10-16
- Arbeitsgemeinschaft Jugendfreizeitstätten Baden-Württemberg e.V. (AGJF) (Hrsg.): Topographie der offenen Jugendarbeit in Baden-Württemberg. Leinfelden, 2003
- Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek, 1994
- Arbeitsgruppe Bildungsforschung/Bildungsplanung Universität Duisburg-Essen (Hrsg.): Indikatorisierung der ‚Forum Bildung‘-Empfehlungen – Ein exemplarischer Versuch unter Berücksichtigung der bildungsbezogenen Indikatorenforschung und -entwicklung. Essen, 2003
- Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie (Hrsg.): Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten. Berlin, 2003: <http://www.dipf.de/aktuelles/PISAVerglProjstudie-aktuell.pdf> (letzter Zugriff 06.08.03)
- Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.): Empfehlungen des Forums Bildung I. Köln, 2001
- Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.): Empfehlungen und Einzelergebnisse des Forum Bildung II. Bonn, 2002
- Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik (Hrsg.): Überarbeitungs- und Änderungsvorschläge für die amtliche Kinder- und Jugendhilfestatistik. Dortmund, (unveröff.) 1999
- Avenarius, H. et. al.: Bildungsbericht für Deutschland – Erste Befunde, Opladen 2003
- Baacke, D./Sander, U.: Lebenswelten sind Medienwelten. Band 1. Opladen, 1990
- Baethge, M. u.a.: Protokoll des Expertinnen- und Expertengesprächs zum Thema Nationale Bildungsberichterstattung (Berufs-/Weiterbildung) am 18. Juli 2003 in Berlin. (unveröff.) 2003
- Baethge, M./Buss, K.-P./Lanfer, C.: Konzept für einen nationalen Bildungsbericht für den Bereich berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen, Reihe Bildungsreform, Bd. 7, herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn 2003 (erscheint im Frühjahr 2004)
- Barres, E.: Erziehung im Kindergarten. Eine empirische Untersuchung – zugleich ein hochschuldidaktischer Versuch. Weinheim, 1972
- Barthelmes, J./Sander, E.: Medien in Familie und Peer-group. Vom Nutzen der Medien für 13- und 14jährige. Medienerfahrungen von Jugendlichen, Band 1. München, 1999
- Barthelmes, J./Sander, E.: Erst die Freunde, dann die Medien. Medien als Begleiter in Pubertät und Adoleszenz. München, 2001
- Baumert, J./Schümer, G.: Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Deutsches Pisa Konsortium (Hrsg.): Pisa 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen, 2001, S. 323-407

- Baumert, J. u.a. (Hrsg.): Pisa 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen, 2001
- Baumrind, D.: Current patterns of parental authority. In: *Developmental Psychology*, 4 (1971) 1, S. 1-103
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen in Zusammenarbeit mit dem Staatsinstitut für Frühpädagogik: Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder bis zur Einschulung in Kindertageseinrichtungen. München, 2003: <http://www.stmas.bayern.de/familie/kinderbetreuung/bep.pdf>
- Beck, I.: Die Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung und ihrer Familie in Deutschland: soziale und strukturelle Dimensionen. In: Sachverständigenkommission 11. Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): *Gesundheit und Behinderung im Leben von Kindern und Jugendlichen*. Band 4: Materialien zum Elften Kinder- und Jugendbericht. München, 2002, S. 175-316
- Beckers, E.: Renaissance des Bildungsbegriffs in der Sportpädagogik? Orientierungssuche zwischen Widerstand und Aushöhlung. In: Prohl, R. (Hrsg.): *Bildung & Bewegung*. Tagung der Dvs-Sektion Sportpädagogik 2000. Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft. Band 120. Hamburg, 2001, S. 29-42
- Beher, K.: Tageseinrichtungen für Kinder. Perspektiven einer reformierten Statistik. In: Rauschenbach, Th./Schilling, M. (Hrsg.): *Die Kinder- und Jugendhilfe und ihre Statistik*. Band II: Analysen, Befunde und Perspektiven. Neuwied, Kriftel und Berlin, 1997, S. 322-366
- Beher, K.: Umfang und Gründe für die Nicht-Inanspruchnahme des Kindergartens von ausländischen Kindern im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt in Dortmund. Abschlußbericht der Universität Dortmund: ISEP. Dortmund, (unveröff.) 2000
- Beher, K.: Kindertageseinrichtungen im Zwiespalt. Neue Qualität jenseits von Quantität? In: Rauschenbach, Th./Schilling, M. (Hrsg.): *Kinder- und Jugendhilfereport 1*. Analysen, Befunde und Perspektiven. Münster, 2001, S. 53-72
- Beher, K.: Reihe Sozialstatistiken: Das Sozio-oekonomische Panel (SOEP). In: *Kom-Dat Jugendhilfe 5* (2002) 2, S. 4
- Beher, K./Knauer, D./Rauschenbach, Th. : Beruf: ErzieherIn. Daten, Studien und Selbstbilder – Zur Situation der ErzieherInnen in den Tageseinrichtungen und in der Heimerziehung. In: Böttcher, W. (Hrsg.): *Die Bildungsarbeiter. Situation – Selbstbild – Fremdbild*. Weinheim und München, 1996, S. 11-49
- Beher, K./Hoffmann, H./Rauschenbach, Th.: Das Berufsbild der ErzieherInnen. Vom fächerorientierten zum tätigkeitsorientierten Ausbildungskonzept. Neuwied, Kriftel und Berlin, 1999
- Beher, K./Liebig, R /Rauschenbach, Th.: Das Ehrenamt in empirischen Studien. Ein sekundäranalytischer Vergleich. Schriftenreihe des BMFSFJ Band 163. Stuttgart, 3. Aufl. 2002
- Behringer, L.: *Lebensführung als Identitätsarbeit*. Der Mensch im Chaos des Alltags. Frankfurt a.M., 1998
- Benner, D.: *Allgemeine Pädagogik*. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim und München, 1987
- Bericht im Rahmen des Wirksamkeitsdialogs zur einrichtungsbezogenen Offenen Kinder- und Jugendarbeit in Bochum 1999/2000, Stadt Bochum, unveröff. Manuskript
- Bielenberg, I.: Datenlage in der kulturellen Bildung. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): *Non-formale und informelle Bildung in der Kinder- und Jugendhilfe*. Band 2: *Expertisen*. München, 2003, S. 147-178
- Binder, M.: Soziostrukturell differenzierte Inanspruchnahme außerhäuslicher Betreuung von Kindern im Vorschulalter – eine empirische Analyse für die Bundesrepu-

- blik Deutschland (alte Bundesländer) für das Jahr 1993. In: Zeitschrift für Familienforschung 7 (1995) 2, S. 89-118
- Bissinger, S./Böllert, K./Liebig, R./Lüders, C./Marquard, P./Rauschenbach, Th.: Grundlagen der Kinder- und Jugendhilfe. Strukturanalysen zu fachlichen Eckwerten, Organisation, Finanzen und Personal. In: Sachverständigenkommission 11. Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Strukturen der Kinder- und Jugendhilfe. Eine Bestandsaufnahme. Materialien zum 11. Kinder- und Jugendbericht. Band 1. München, 2002, S. 9-104
- Blanke, K./Ehling, M./Schwarz, N.: Zeit im Blickfeld. Ergebnisse einer repräsentativen Zeitbudgeterhebung. Schriftenreihe des BMFSFJ Band 121. Stuttgart u.a., 1996
- Blömeke, S.: Zukünftige Lehrpersonen und das Medienhandeln von Kindern und Jugendlichen. Eine empirische Studie zu Kenntnissen und Annahmen von Lehramtsstudierenden. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6 (2003) 2, S. 276-289
- Bloom, B. S.: Stability and Chance in Human Characteristics. New York, 1964
- Bohl, P. K./Pothmann, J.: Berliner Jugendarbeit im Spiegel amtlicher Daten zur Kinder- und Jugendhilfe der 90er Jahre. In: Bohl, P. K./Rooß, B. (Hrsg.): Gratwanderung Jugendarbeit. Chemnitz, 2001, S. 91-132
- Böhnisch, L.: Lebensbewältigung. Ein sozialpolitisch inspiriertes Paradigma für die Soziale Arbeit. In: Thole, W. (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Opladen, 2002, S. 199-213
- Böhnisch, L./Münchmeier, R.: Pädagogik des Jugendraums. Zur Begründung und Praxis einer sozialräumlichen Jugendpädagogik. Weinheim und München, 1993
- Böhnisch, L./Rudolph, M./Wolf, B. (Hrsg.): Jugendarbeit als Lebensort. Jugendpädagogische Orientierungen zwischen Offenheit und Halt. Dresdner Studien. Weinheim, 1998
- Bohnsack, R./Nohl, A. M.: Jugendkulturen und Aktionismus. Eine rekonstruktive empirische Analyse am Beispiel des Breakdance. In: Zinnecker, J./Merkens, H. (Hrsg.): Jahrbuch Jugendforschung. Folge 1. Opladen, 2001, S. 17-37
- Bonfadelli, H.: Die Wissenskluft-Perspektive. Massenmedien und gesellschaftliche Information. Konstanz, 1994
- Bornstein, M. H./Sigman, M. D.: Continuity in mental development from infancy. In: Child Development 57 (1986) 2, S. 251-274
- Bornstein, M. H./Bradley, R. (Hrsg.): Socioeconomic status, parenting, and child development. Mahwah, 2003
- Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Walther, G./Valtin, R. (Hrsg.): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster u.a., 2003
- Bourdieu, P.: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt. Sonderband 2. Göttingen, 1983, S. 183-198
- Bourdieu, P.: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M., 4. Aufl. 1991
- Braun, M.: The International Social Survey Programme (ISSP). In: Flora, P. u.a. (Hrsg.): Europe in Comparison. Vol. 1: Social Statistic and Social Reporting in and for Europe. Bonn, 1994
- Bremische Evangelische Kirche – Landesverband Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder (Hrsg.): Qualität für Kinder. Zwischen Markt und Menschlichkeit. Analysen, Bedingungen, Konzepte. Seelze und Velber, 1999
- Brenner, G.: Jugendbildung im Umbruch. Schule und Jugendarbeit in einer Orientierungsphase. In: Deutsche Jugend 50 (2002) 7/8, S. 299-305

- Brettschneider, W.-D./Kleine, T.: Jugendarbeit in Sportvereinen. Anspruch und Wirklichkeit. Eine Evaluationsstudie. Schorndorf, 2002
- Breuer, C.: Das System der Sozialen Arbeit im organisierten Sport. Köln, 2. akt. Aufl. 2002
- Breuning, F.: Kompetenzen erkennen und bewerten. In: Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (Hrsg.): Schlüsselkompetenzen durch kulturelle Bildung. Grundlagen, Sachstand, Positionen. Remscheid, 2002, S. 15-61
- Bronfenbrenner, U.: Toward a theoretical model for the analysis of parent-child relationships in a social context. In: Glidewell J. (Hrsg.): Parental attitudes and child behavior. Oxford, 1961, S. 90-109
- Brühl, A.: Eingliederungshilfe für behinderte Menschen. In: Bundessozialhilfegesetz. Lehr- und Praxiskommentar (LPK-BSHG). Baden-Baden, 2003, S. 506-562
- Bruhns, K./Wittmann, S.: „Ich meine, mit Gewalt kannst du dir Respekt verschaffen“. Mädchen und junge Frauen in gewaltbereiten Gruppen. Opladen, 2002
- Büchel, F./Spieß, C. K.: Form der Kinderbetreuung und Arbeitsmarktverhalten von Müttern in West- und Ostdeutschland. Schriftenreihe des BMFSFJ Band 220. Stuttgart, 2002
- Büchel, F./Spieß, C. K./Wagner, G.: Bildungseffekte vorschulischer Kinderbetreuung – eine repräsentative empirische Analyse auf der Grundlage des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP). Diskussionspapier. Ruhr-Universität Bochum: Fakultät für Sozialwissenschaft. Nr. 95-17. Bochum, 1996
- Büchel, F./Spieß, C. K./Wagner, G.: Bildungseffekte vorschulischer Kinderbetreuung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 49 (1997) 3, S. 528-539
- Büchner, P.: Stichwort Bildung und soziale Benachteiligung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6 (2003) 1, S. 5-24
- Bundesanstalt für Arbeit: Arbeitsmarkt in Zahlen: Berufsberatung. Statistik über berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen und über die Förderung der Berufsausbildung Benachteiligter. Berichtsjahr 1998. Nürnberg, 1999
- Bundesanstalt für Arbeit: Arbeitsmarkt 2002. Sonderheft der amtlichen Nachrichten der Bundesanstalt für Arbeit. Nürnberg, 2003
- Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege (BAGFW): Gesamtstatistik der Einrichtungen der Freien Wohlfahrtspflege. Stand: 01.01.1996. Bonn, 1997
- Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit (BAG JAW): Erhebung in Einrichtungen des Jugendwohnens, Stichtag 15.11.1996. (unveröff.) 1997
- Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege (Hrsg.): Die Kindergarten-Reform hat erst begonnen. Eine Information zum Erprobungsprogramm im Elementarbereich. Bonn, 1983
- Bundesjugendkuratorium (Hrsg.): Streitschrift „Zukunftsfähigkeit sichern! Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe“. Bonn und Berlin, 2001
- Bundesjugendkuratorium/Sachverständigenkommission für den Elften Kinder- und Jugendbericht/AGJ: Bildung ist mehr als Schule – Leipziger Thesen. In: Forum Jugendhilfe 26 (2002) 3, S. 2
- Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung (BMAS) (Hrsg.): Die Lage der Behinderten und die Entwicklung der Rehabilitation. Vierter Bericht der Bundesregierung. Bonn, 1998
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): Delphi-Befragung 1996-1998: Potenziale und Dimensionen der Wissensgesellschaft – Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen. Bonn, 1998
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF): Berufsbildungsbericht 1999. Bonn, 1999

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): Gutachten zur Bildung in Deutschland. Bonn, 2001
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): Grund- und Strukturdaten 2001/2002. Bonn, 2002
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF): Berufsbildungsbericht 2003. Bonn, 2003
- Bundesministerium für Familie und Jugend (BMFJ) (Hrsg.): Erster Jugendbericht. Bericht über die Lage der Jugend und die Bestrebungen auf dem Gebiet der Jugendhilfe. Bonn, 1965
- Bundesministerium für Familie und Jugend (BMFJ) (Hrsg.): Erster Familienbericht. Bericht über die Lage der Familie. Bonn, 1968
- Bundesministerium für Familie und Jugend (BMFJ) (Hrsg.): Zweiter Jugendbericht. Aus- und Fortbildung der Mitarbeiter in der Jugendhilfe. Bonn, 1968
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.): Neunter Jugendbericht. Bericht über die Situation der Kinder und Jugendlichen und die Entwicklung der Jugendhilfe in den neuen Bundesländern. Bonn, 1994a
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.): Familien und Familienpolitik im geeinten Deutschland – Zukunft des Humanvermögens: Fünfter Familienbericht. Bonn, 1994b
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.): Kinderbetreuung in Tagespflege. Tagesmütter-Handbuch. Stuttgart, Berlin und Köln, 1996
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.): Zehnter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland. Bonn, 1998a
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.): Die Familie im Spiegel der amtlichen Statistik. Lebensformen, Familienstrukturen, wirtschaftliche Situation der Familien und familiendemographische Entwicklung in Deutschland. Bonn, 3. Aufl. 1998b
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.): Familienselbsthilfe und ihr Potential für eine Reformpolitik von „unten“. Individuelle, familiale und gemeinwesenbezogene Wirkungen und Leistungen von Familienselbsthilfe. Materialien zur Familienpolitik Nr. 15. Berlin, 2001
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.): Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Bonn, 2002a
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.): Betrieblich unterstützte Kinderbetreuung. Konzepte und Praxisbeispiele. Bonn, 2002b
- Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (BMJFFG) (Hrsg.): Der Achte Jugendbericht. Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe. Bonn, 1990
- Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit (BMJFG) (Hrsg.): Dritter Jugendbericht. Aufgaben und Wirksamkeit der Jugendämter in der Bundesrepublik. Bonn, 1972
- Bundesministerium für Jugend, Familie, und Gesundheit (BMJFG) (Hrsg.): Zweiter Familienbericht. Familien und Sozialisation – Leistungen und Leistungsgrenzen hinsichtlich des Erziehungs- und Bildungsprozesses der jungen Generation. Bonn, 1975
- Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit (BMJFG) (Hrsg.): Vierter Jugendbericht. Sozialisationsprobleme der arbeitenden Jugend in der Bundesrepublik – Konsequenzen für Jugendhilfe und Jugendpolitik. Bonn, 1978

- Bundesministerium für Jugend, Familie, und Gesundheit (BMJFG) (Hrsg.): Dritter Familienbericht. Die Lage der Familien in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn 1979
- Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit (BMJFG) (Hrsg.): Fünfter Jugendbericht. Situation und Perspektiven der Jugend. Problemlagen und gesellschaftliche Maßnahmen. Bonn, 1980
- Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit (BMJFG) (Hrsg.): Sechster Jugendbericht. Verbesserung der Chancengleichheit von Mädchen in der BRD. Bonn, 1984
- Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit (BMJFG) (Hrsg.): Siebter Jugendbericht. Jugendhilfe und Familie – die Entwicklung familienunterstützender Leistungen der Jugendhilfe und ihrer Perspektiven. Bonn, 1986
- Bundesverband der Jugendkunstschulen und Kulturpädagogischen Einrichtungen (BJKE) (Hrsg.): Jugendkunstschulen in der BRD. Statistische Daten, Graphiken, Kommentare. Unna, 1993
- Bundesverband der Jugendkunstschulen und Kulturpädagogischen Einrichtungen (BJKE) (Hrsg.): Jugendkunstschulen in der BRD. Statistische Daten, Graphiken, Vergleiche. Unna, 1995
- Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung: Schlüsselkompetenzen durch kulturelle Bildung. Grundlagen, Sachstand, Positionen. Remscheid, 2002, S. 266-284
- Bundesverfassungsbericht: Volkszählungsgesetz 1983. In: Mitglieder des Bundesverfassungsgerichts (Hrsg.): Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts, 65. Band. Tübingen, 1984, S. 1-71
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.): Fünfjährige in Kindergärten, Vorklassen und Eingangsstufen. Bericht über eine Auswertung von Modellversuchen. Stuttgart, 1976
- Burkart, G./Koppetsch, C./Maier, M.: Milieu, Geschlechterverhältnis und Individualität. In: Leu, H. R./Krappmann, L.: Zwischen Autonomie und Verbundenheit. Bedingungen und Formen der Behauptung von Subjektivität. Frankfurt a. M., 1999, S. 158-190
- CEDEFOP: Medium-term Priorities. Thessaloniki, 2003
- Colberg-Schrader, H.: Informelle und institutionelle Bildungsorte. Zum Verhältnis von Familie und Kindertageseinrichtungen. In: Fthenakis, W. (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg i.Br., 2003
- Colberg-Schrader, H./Oberhuemer, P.: Qualifizieren für Europa. Praxiskulturen, Ausbildungskonzepte, Initiativen. Jahrbuch 5 des Pestalozzi-Fröbel-Verbandes. Hohengehren, 2000
- Coleman, J. S.: Grundlagen der Sozialtheorie. Band 1: Handlungen und Handlungssysteme. München, 2002
- Coleman, J. S./Hoffer, T. B.: Public and Private High Schools. The Impact of Communities. New York, 1987
- Cornelißen, W.: Freizeit – freie Zeit für junge Frauen und Männer? In: Cornelißen, W./Gille, M./Knothe, H./Meier, P./Queisser, H./Stürzer, M.: Junge Frauen – junge Männer. Daten zu Lebensführung und Chancengleichheit. Opladen, 2002, S. 135-204
- Corsa, M.: Bildung von Kindern und Jugendlichen in der Jugendverbandsarbeit. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Non-formale und informelle Bildung in der Kinder- und Jugendhilfe. Band 2: Expertisen. München, 2003, S. 141-142
- Dannenbeck, C./Eßer, F./Lösch, H.: Herkunft (er)zählt. Befunde über die Zugehörigkeiten Jugendlicher. Münster und New York, 1999
- Deinet, U.: Sozialräumliche Jugendarbeit. Opladen 1999

- Deinet, U.: Wirksamkeitsdialog. Offene Kinder- und Jugendarbeit aus der Sicht der Moderation. In: Jugendhilfereport. Informationen aus dem Landesjugendamt Rheinland 13, 2000, 3, S. 9-10
- Deinet, U.: Der sozialräumliche Blick der Jugendarbeit. Methoden und Bausteine zur Konzeptentwicklung und Qualifizierung. Opladen, 2002a
- Deinet, U.: Schule und Jugendarbeit – von der Kooperation zur freundlichen Übernahme? In: Deutsche Jugend 50, 2002b, 7/8, S. 327-335b
- Deinet, U.: Regionale Lebenswelten als Ausgangspunkt einer aneignungs- und bildungsorientierten Jugendarbeit. In: Lindner, W./Thole, W./Weber, J. (Hrsg.): Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt. Opladen, 2003, S. 213-225
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Bonn, 1970
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Zur Einrichtung eines Modellprogramms für Curriculum-Entwicklung im Elementarbereich. Empfehlungen der Bildungskommission. Bonn, 1973
- Deutscher Bundestag, Drucksache 14/9665: Beschlussempfehlung und Bericht des Ausschusses für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung. Berlin, 2002
- Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (DIW) (Hrsg.): Leben in Deutschland. Befragung 2003 zur sozialen Lage der Haushalte. Fragebogen: „Mutter und Kind“. Berlin, 2003: <http://www.diw.de/deutsch/sop/index.html> (letzter Zugriff: 26.08.03)
- Deutsches Jugendinstitut (DJI) (Hrsg.): Zahlenspiegel. Tageseinrichtungen für Kinder. Integration, Erfahrungen, Analysen. München, 1993
- Deutsches Jugendinstitut (DJI) (Hrsg.): Projekt „Orte für Kinder“ – Statements zu reformstrategischen Konsequenzen aus den Erfahrungen und Ergebnissen des Projekts. DJI-Arbeitspapier 6-120. München, 1996
- Deutsches Jugendinstitut (DJI) (Hrsg.): Zahlenspiegel. Tageseinrichtungen für Kinder. Pluralisierung von Angeboten. München, 1998
- Deutsches Jugendinstitut (DJI) (Hrsg.): Zahlenspiegel. Daten zu Tageseinrichtungen für Kinder. Kindertageseinrichtungen in Stadtteilen mit besonderem Entwicklungsbedarf. München, 2002
- Deutsches Pisa Konsortium (Hrsg.): Pisa 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen, 2001
- Die europäische Norm DIN EN ISO 9001: 2000. Deutsches Institut für Normierung e.V. Berlin, 2000
- Diller, A.: Qualitätsentwicklung in Tageseinrichtungen für Kinder. Fachpolitischer Hintergrund und aktueller Diskurs. München, (unveröff.) 2003
- Diskowski, D.: Rahmenpläne und Curricula für Bildung in der Zeit vor der Schule. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Non-formale und informelle Bildung in der Kinder- und Jugendhilfe. Band 2: Expertisen. München, 2003, S. 13-41
- Dittrich, G.: Integrationsplätze für behinderte Kinder in Tageseinrichtungen. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Zahlenspiegel. München, 2002, S. 163-174
- Dittrich, G./Miedaner, L./Schneider, K. (Hrsg.): Auswirkungen des Sozialabbaus im Kindergarten- und Kindertagesstättenbereich. Dokumentation einer Arbeitstagung im Deutschen Jugendinstitut vom 7.- 9.6.1982. DJI-Materialien. München, 1982a
- Dittrich, G./Miedaner, L./Schneider, K.: Durch Sparen zurück zum Verwahren? Rotstiftmaßnahmen in Kindergärten und Kindertagesstätten und ihre Auswirkungen. In: Demokratische Erziehung 8 (1982b) 5, S. 50-53b
- Dittrich, G./Dörfler, M./Schneider, K.: Wenn Kinder in Konflikt geraten. Eine Beobachtungsstudie in Kindertagesstätten. Weinheim, Basel und Berlin, 2001

- Dittrich, G./Dörfler, M./Schneider, K.: Wenn Kinder in Konflikt geraten. Fünf Materialbeispiele für die Aus- und Fortbildung. VHS-Kassette. Weinheim, Basel und Berlin, 2002
- Dohmen, G.: PISA als Anstoß für ein ‚natürlicheres‘ Lernen. In: Diskurs 12 (2002) 2, S. 39-44
- Dohmen, G.: Das informelle Lernen. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn, 2001
- Donath, U./Kempf, A./Prott, R.: Abschlussbericht Modellprojekt „Mit Kindern Hort machen“. Chemnitz, 2001
- Dörfler, M./Dittrich, G./Schneider, K.: Konflikte unter Kindern – Ein Kinderspiel für Erwachsene? Arbeitsmaterialien für die Praxis. Textbausteine, Leitfäden, Videobausteine und Video/CD im Set. Weinheim u.a., 2002
- Dortmunder Jugendarbeitsstudie: Evaluation der Kinder- und Jugendarbeit in Dortmund. Zusammenfassung und Empfehlungen. Dortmund, 2000a
- Dortmunder Jugendarbeitsstudie: Evaluation der Kinder- und Jugendarbeit in Dortmund. Grundlagen und Befunde. Dortmund, 2000b
- Dostal, W.: Beruflichkeit in der Wissensgesellschaft. In: Wingens, M./Sackmann, R.: Bildung und Beruf. Ausbildung und berufsstruktureller Wandel in der Wissensgesellschaft. Weinheim, 2002, S. 177-194
- Düx, W.: Das Ehrenamt im Jugendverband. Frankfurt a.M., 1999
- Düx, W.: Das Ehrenamt in Jugendverbänden. In: Beher, K./Liebig, R./Rauschenbach, Th.: Strukturwandel des Ehrenamts. Gemeinwohlorientierung im Modernisierungsprozess. Weinheim/München, 2000, S. 99-142
- Ecarius, J./Fromme, J.: Außerpädagogische Freizeit und jugendkulturelle Stile. In: Sander, U./Vollbrecht, R. (Hrsg.): Jugend im 20. Jahrhundert. Sichtweisen – Orientierungen – Risiken. Neuwied, 2000, S. 138-157
- Eggen, B.: Familienberichterstattung in der amtlichen Statistik. In: Bien, W./Rathgeber, R. (Hrsg.): Die Familie in der Sozialberichterstattung. München, 2000, S. 69-134
- Ehling, M./Holz, E./Kahle, I.: Erhebungsdesign der Zeitbudgeterhebung 2001/2003. In: Wirtschaft und Statistik (2001) 6, S. 427-436
- Engstler, H.: Die Familie im Spiegel der amtlichen Statistik. Lebensformen, Familienstrukturen, wirtschaftliche Situation der Familien und familiendemographische Entwicklung in Deutschland. Bonn, 1998
- Engstler, H./Menning, S.: Die Familie im Spiegel der amtlichen Statistik. Lebensformen, Familienstrukturen, wirtschaftliche Situation der Familien und familiendemographische Entwicklung in Deutschland. Bonn, 2003
- Europäische Kommission: White Paper „Learning and Teaching. Towards the Knowledge Society“. Luxemburg: Office of Official Publications of the European Communities, 1996
- Europäische Kommission (Hrsg.): Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa. Luxemburg, 2000
- Europäische Kommission: Weißbuch der Europäischen Kommission: Neuer Schwung für die Jugend in Europa. Brüssel, 2001
- Europäische Kommission (Hrsg.): Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa. Luxemburg, 2002
- European Agency for Development in Special Needs Education (Hrsg.): Special Needs Education in Europe. Thematic Publication. Brüssel, 2003: <http://www.european-agency.org> (letzter Zugriff: 06.08.03)
- Eurydice/Eurostat (Hrsg.): Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa. Ausgabe 2002. Luxemburg, 2003

- Feierabend, S./Klingler, W.: Was Kinder sehen. In: *Media Perspektiven* 24 (2003a) 4, S. 167-179
- Feierabend, S./Klingler, W.: Was Kinder sehen 2002. In: *Media Perspektiven* 24 (2003b) 6, S. 278-289
- Feil, C. (Hrsg.): *Internet für Kinder. Hilfen für Eltern, Erzieher und Lehrer*. Opladen, 2001
- Feil, C. u. a.: Kinder im Internet. Angebote, Nutzung und medienpädagogische Perspektiven. In: *Diskurs* 10 (2000) 1, S. 15-24
- Fend, Helmut: *Vom Kind zum Jugendlichen. Der Übergang und seine Risiken. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne, Band I*, Bern u.a., 1990
- Flösser, G. u.a.: Jugendhilfeforschung. Beobachtungen zu einer wenig beachteten Forschungslandschaft. In: Rauschenbach, Th./Thole, W. (Hrsg.): *Sozialpädagogische Forschung. Gegenstand und Funktionen, Bereiche und Methoden*. Weinheim und München, 1998, S. 224-261
- Fölling-Albers, M.: Entscholarisierung von Schule und Scholarisierung von Freizeit? Überlegungen zu Formen der Entgrenzung von Schule und Kindheit. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 20 (2000) 2, S. 118-131
- Frank, K./Pelzer, S.: *Hort, Schule – und was noch? Betreuungsangebote für Schulkinder – Eine Bestandsaufnahme*. München, 1996
- Franzmann, B.: Lesezapping und Portionslektüre. Veränderungen des Leseverhaltens, besonders bei Jugendlichen. In: *Media Perspektiven* 22 (2001) 2, S. 90-98
- Fried, L.: Pädagogische Programme und subjektive Orientierungen. In: Fried, L. u.a. (Hrsg.): *Einführung in die Pädagogik der frühen Kindheit*. Weinheim, Basel und Berlin, 2003
- Fritzsche, Y.: Modernes Leben: Gewandelt, vernetzt und verkabelt. In: Deutsche Shell (Hrsg.): *Jugend 2000. 13. Shell Jugendstudie*. Opladen, 2000, S. 181-219
- Fromme, J.: Die Einbettung der Video und Computerspiele in die Freizeit- und Alltagskultur der Kinder. In: Fromme, J./Meder, N. (Hrsg.): *Computerspiele in der Kinderkultur*. Opladen, 2000, S. 46-72
- Fromme, J./Vollmer, N.: Mediensozialisation oder Medienkultur? Lernprozesse im Umgang mit interaktiven Medien. In: Fromme, J./Kommer, S./Mansel, S./Treumann, K.-P. (Hrsg.): *Selbstsozialisation, Kinderkultur und Mediennutzung*. Opladen, 1999, S. 200-224
- Frühaufl, T.: Behinderungen. In: Schröer, W./Struck, N./Wolff, M. (Hrsg.): *Handbuch Kinder- und Jugendhilfe*. Weinheim und München, 2002, S. 441-463
- Fthenakis, W. E. (Hrsg.): *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können*. Freiburg i.Br., 2003
- Fthenakis, W. E./Textor, M. R. (Hrsg.): *Qualität von Kinderbetreuung. Konzepte, Forschungsergebnisse, internationaler Vergleich*. Weinheim und Basel, 1998
- Fthenakis, W. E./Oberhuemer, P. (Hrsg.): *Ausbildungsqualität. Strategiekonzepte zur Weiterentwicklung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern*. Neuwied, Kriftel und Berlin, 2002
- Fuchs, M.: Bildungswirkungen in der Jugendkulturarbeit. Überlegungen zu ihrer Erfassung. In: Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (Hrsg.): *Schlüsselkompetenzen durch kulturelle Bildung. Grundlagen, Sachstand, Positionen*. Remscheid 2002, S. 65-105
- Fuhs, B.: Generationenbeziehungen als Form neuer Ungleichheiten im Kindes- und Jugendalter. In: Rohrman, E. (Hrsg.): *Mehr Ungleichheit für alle. Fakten, Analysen und Berichte zur sozialen Lage der Republik am Anfang des 21. Jahrhunderts*. Heidelberg, 2001, S. 81-96

- Füllbier, P.: Berufsfördernde und berufsbildende Maßnahmen der Jugendsozialarbeit. Stichtagserhebung 01.01.1998. In: Jugend Beruf Gesellschaft 49 (1998) 12, S. 1-19
- Füllbier, P.: Jugendsozialarbeit. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Non-formale und informelle Bildung in der Kinder- und Jugendhilfe. Band 2: Expertisen. München, 2003, S. 269-301
- Füllbier, P./Schaefer, H.-P.: Umsetzung des § 13 KJHG auf kommunaler Ebene. In: Neue Praxis 29 (1999) 5, S. 505-507
- Füllbier, P./Münchmeier, R. (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit. Band 2. Münster, 2001
- 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. München, 2002
- Gaiser, W./de Rijke, J.: Partizipation und politisches Engagement. In: Gille, M./Krüger, W. (Hrsg.): Unzufriedene Demokraten. Politische Orientierungen der 16-29-jährigen im vereinten Deutschland. DJI-Jugendsurvey 2. Opladen 2000, S. 267-323
- Gauvain, M.: The social context of cognitive development. New York, 2001
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (Hrsg.): Rahmenplan frühkindliche Bildung. Ein Diskussionsentwurf der GEW. Frankfurt a.M., 2002
- Gopnik, A./Kuhl, P./Meltzoff, A.: Forschergeist in Windeln. Wie Ihr Kind die Welt begreift. Kreuzlingen und München, 2000
- Greenfield, P.: The Cultural Evolution of IQ. In: Neisser, U. (Hrsg.): The Rising Curve. Long-Term Gains in IQ and Related Measures. Washington D.C., 1998, S. 81-123
- Groeben, N./Vorderer, P.: Leserpsychologie: Lesemotivation – Lektürewirkung. Münster, 1998
- Guggenberger, B. (Hrsg.): Jugend erneuert Gemeinschaft. Freiwilligendienste in Deutschland und Europa. Baden-Baden, 2000
- Hagemann, U./Kreß, U./Seehausen, H.: Betrieb und Kinderbetreuung. Kooperation zwischen Jugendhilfe und Wirtschaft. Opladen, 1999
- Hank, K./Tillmann, K./Wagner, G.: Außerhäusliche Kinderbetreuung in Ostdeutschland vor und nach der Wiedervereinigung. Ein Vergleich mit Westdeutschland in den Jahren 1990-1999. In: Zeitschrift für Bevölkerungswissenschaft 26 (2001) 1, S. 55-65
- Harris, J.: The nurture assumption: Why children turn out the way they do. New York, 1998
- Hart, B./Risley, T. R.: Meaningful Differences in the Everyday Experiences of Young Children. Baltimore, 1995
- Havighurst, R. J.: Developmental tasks and education. New York, 1972
- Hebecker, E.: Die Netzgeneration. Jugend in der Informationsgesellschaft. Frankfurt a.M., 2001
- Helsper, W.: Soziale Welten von Schülern und Schülerinnen. In: Zeitschrift für Pädagogik 46 (2000) 5, S. 663-666
- Hengst, H.: Zur Verselbständigung der kommerziellen Kinderkultur. In: Televisio 15 (2002) 2, S. 45-51
- Hengst, H.: Kinder und Ökonomie. Aspekte gegenwärtigen Wandels. In: Kränzl-Nagl, R./Mierendorff, J./Olk, T. (Hrsg.): Kindheit im Wohlfahrtsstaat. Gesellschaftliche und politische Herausforderungen. Frankfurt a.M., 2003, S. 235-266
- Hentig, H. v.: Bildung. München und Wien, 1996
- Hildenbrandt, E.: Bildung als Ausformung von Kulturkompetenz. In: Scherer, H.-G./Bietz, J.: Kultur – Sport – Bildung: Konzepte in Bewegung. Sportwissenschaft und Sportpraxis. Band 125. Hamburg, 2000, S. 17-24

- Hitzler, R./Pfadenhauer, M.: We are one different family. Techno als Exempel der andren Politik. In: Beck, U./Hajer, M./Kesselring, S. (Hrsg.): Der unscharfe Ort der Politik. Opladen, 1999, S. 45-61
- Hoffmann, C./Hoffmeier, A.: Außerschulische Bildung von Kindern und Jugendlichen in der Kinder- und Jugendverbandsarbeit. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Non-formale und informelle Bildung in der Kinder- und Jugendhilfe. Band 2: Expertisen. München, 2003, S. 105-135
- Hoffmann, D.: Attraktion und Faszination Medien: Jugendliche Sozialisation im Kontext von Modernisierung und Individualisierung. Münster, 2002
- Hoffmann, U.: Neuordnung der Jugendhilfestatistik: In: Wirtschaft und Statistik (1991) 3, S. 153-164
- Hölder, E.: Bundesstatistik Heute und Morgen. Strategien für die Weiterentwicklung. In: Metzlersche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag GmbH (Hrsg.): Statistik in bewegter Zeit – Ehrengabe zum 65. Geburtstag von Egon Hölder. Stuttgart, 1992, S. 435-452
- Hornstein, W.: Nachbemerkung. In: Hornstein, W./Bäuerle, W./Greese, D./Lempp, R./Mollenhauer, P./Protz, J./Sommerkorn, I.: Situation und Perspektiven der Jugend. Problemlagen und gesellschaftliche Maßnahmen – Fünfter Jugendbericht der Bundesregierung. Weinheim, Berlin und Basel, 1982, S. 220-230
- Hornstein, W.: Jugendpolitik und Jugendforschung im Spiegel der Jugendberichte der Bundesregierung. In: Edelstein, W./Sturzbecher, D. (Hrsg.): Jugend in der Krise: Ohnmacht der Institutionen. Potsdam, 1996, S. 11-40
- Hornstein, W.: Jugendhilfe und Bildung zu Zeiten der Bildungsreform der 70er Jahre und im Zeichen der PISA-Debatte. In: Diskurs 12 (2002) 2, S. 45-50
- Hössl, A./Kellermann, D./Lipski, J./Pelzer, S. (Hrsg.): Kevin lieber im Hort oder zu Hause? Eine Studie zur Nachmittagsbetreuung von Schulkindern. München, 1999
- Hunze, A.: Geschlechtertypisierung in Schulbüchern. Geschlechterverhältnisse in der Schule. In: Stürzer M./Roisch, H./Hunze, A./Cornelißen, W.: Geschlechterverhältnisse in der Schule. München, 2003, S. 37-58
- Hurrelmann, B.: Sozialhistorische Rahmenbedingungen von Lesekompetenz sowie soziale und personale Einflussfaktoren. In: Groeben, N./Hurrelmann, B. (Hrsg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim, 2002, S. 123-149
- Hurrelmann, K.: Das deutsche Schulsystem privatisiert sich, in Pädagogik 48 (1996) 9, S. 35-39
- Institut für den Situationsansatz der INA an der FU Berlin (Hrsg.): Qualität im Situationsansatz – Konzeptionelle Grundsätze, Qualitätskriterien und Theoretische Dimensionen. Berlin, 2001
- Institut für praxisorientierte Sozialforschung (Ipos) (Hrsg.): Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland. Mannheim, 1999
- ipos: Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland. Mannheim 1999
- Irskens, B./Vogt, H.: Kernfragen der Qualitätsdiskussion. In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hrsg.): Qualität und Evaluation. Eine Orientierung – nicht nur für Kindertageseinrichtungen. Frankfurt a.M., 2000
- Jarousse, J.-P./Mingat, A./Richard, M.: La scolarisation maternelle à deux ans: effets pédagogiques et sociaux. In: Education et Formation 31 (1992), S. 3-9
- Joos, M.: Tageseinrichtungen für Kinder zwischen Dienstleistung und Bildungsanforderungen. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 22 (2002) 3, S. 231-248
- Jugendministerkonferenz (Hrsg.): Bildung fängt im frühen Kindesalter an. Osnabrück, 2002a: http://www.brandenburg.de/sixcms/media.php/1222/beschl_top4_062002.pdf (letzterZugriff: 04.08.03)

- Jugendministerkonferenz (Hrsg.): Integrative Erziehung in Kindertageseinrichtungen unter Einbeziehung der Problematik der ambulanten Frühförderung. Osnabrück, 2002b: http://www.brandenburg.de/sixcms/media.php/1222/beschl_top13_062002.pdf (letzter Zugriff: 31.07.03)
- Jugendministerkonferenz (Hrsg.): Die Pisa-Studie – eine Herausforderung für die Weiterentwicklung der Jugendhilfe. In: Forum Jugendhilfe 26 (2002c) 3, S. 22-24
- Keimeleder, L./Schumann, M./Stempinski, S./Weiß, K.: Fortbildung für Tagesmütter. Konzepte – Inhalte – Methoden. Opladen, 2001
- Keimeleder, L./Schumann, M./Stempinski, S./Weiß, K.: Qualifizierung in der Kindertagespflege. Das DJI-Curriculum „Fortbildung von Tagesmüttern“. Seelze und Velber, 2002
- Keiner, R./Vagt, S.: Vor- und außerschulische Bildung von Kindern und Jugendlichen im Sport. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Non-formale und informelle Bildung in der Kinder- und Jugendhilfe. Band 2: Expertisen. München, 2003, S. 183-200
- Kercher, A./Höhn, K.: Integration zweijähriger Kinder in den Kindergarten. Ein Modellprojekt der Landeshauptstadt Stuttgart, Jugendamt und des Landeswohlfahrtsverband-Württemberg-Hohenzollern. Abschlussbericht. Stuttgart, 2002
- Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim und Basel, 2. erw. Aufl. 1991
- Klafki, W.: Bewegungskompetenz als Bildungsdimension. In: Prohl, R. (Hrsg.): Bildung & Bewegung. Tagung der Dvs-Sektion Sportpädagogik 2000. Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft. Band 120. Hamburg, 2001, S. 19-28
- Klemm, K.: Bildungsexpansion, Erfolge und Mißerfolge sowie Bildungsbeteiligung. In: Böttcher, W./Klemm, K./Rauschenbach, Th. (Hrsg.): Bildung und Soziales in Zahlen. Statistisches Handbuch zu Daten und Trends im Bildungsbereich. Weinheim und München, 2001, S. 331-342
- Koalitionsvertrag: Erneuerung – Gerechtigkeit – Nachhaltigkeit vom 16. Oktober 2002. Berlin, 2002
- Kolvenbach, F.-J.: Die Finanzierung der Kinder- und Jugendhilfe. Zur Empirie eines vernachlässigten Themas. In: Rauschenbach Th./Schilling, M. (Hrsg.): Die Kinder- und Jugendhilfe und ihre Statistik. Band II: Analysen, Befunde und Perspektiven. Neuwied, Krieffel und Berlin, 1997, S. 367-402
- Kommission zur Verbesserung der informationellen Infrastruktur zwischen Wissenschaft und Statistik (Hrsg.): Wege zu einer besseren informationellen Infrastruktur. Gutachten der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung eingesetzten Kommission zur Verbesserung der informationellen Infrastruktur zwischen Wissenschaft und Statistik. Baden-Baden, 2001
- König, A.: Prävention/Prozessqualität. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Non-formale und informelle Bildung in der Kinder- und Jugendhilfe. Band 2: Expertisen. München, 2003a, S. 55-70
- König, A.: Elternarbeit. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Non-formale und informelle Bildung in der Kinder- und Jugendhilfe. Band 2: Expertisen. München, 2003b, S. 77-88
- König, R.: Materialien zur Familiensoziologie. Köln, 2. Aufl. 1974
- Krappmann, L.: Die Entwicklung vielfältiger sozialer Beziehungen unter Kindern. In: Anhagen, A. E./Salisch, M. v. (Hrsg.): Zwischenmenschliche Beziehungen. Göttingen, 1992
- Krappmann, L.: Keine Angst vor Flexibilisierung. In: Lipp-Peetz, C./Wagner, I. (Hrsg.): Bildungsort und Nachbarschaftszentrum. Kindertageseinrichtungen im zweiten Jahrzehnt des KJHG. Jahrbuch 7 des Pestalozzi-Fröbel-Verbandes. Hohengehren, 2002

- Krappmann, L./Oswald, H.: Freunde, Gleichaltrigengruppen, Geflechte. Die soziale Welt der Kinder im Grundschulalter. In: Fölling-Albers, M. (Hrsg.): *Veränderte Kindheit – veränderte Grundschule*. Frankfurt a.M., 1989
- Krappmann, L./Wagner, J.: *Erprobungsprogramm im Elementarbereich: Bericht über eine Auswertung von Modellversuchen*. Bühl und Baden, 1983
- Kreyenfeld, M./Spieß, C. K./Wagner, G.: *Finanzierungs- und Organisationsmodelle institutioneller Kinderbetreuung. Analysen zum Status quo und Vorschläge zur Reform*. Neuwied und Berlin, 2001
- Kronberger Kreis für Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen: *Qualität im Dialog entwickeln. Wie Kindertagesstätten besser werden*. Seelze und Velber, 1998
- Kuchenbuch, K.: Die Fernsehnutzung von Kindern aus verschiedenen Herkunftsmilieus. In: *Media Perspektiven* 24 (2003) 1, S. 2-11
- Laewen, H.-J.: Erzieherqualifikation und stabile Betreuungsverhältnisse als Merkmal von Betreuungsqualität in der Kindertagesstätte. In: *Kita Debatte* (1994) 2, S. 64-69
- Laewen, H.-J./Andres, B. (Hrsg.): *Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen*. Neuwied, Berlin und Basel, 2002a
- Laewen, H.-J./Andres, B. (Hrsg.): *Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen*. Weinheim, Berlin und Basel, 2002b
- Landesjugendring Niedersachsen e.V.: *Jugendhilfestatistik 2000 – Freie Träger dominieren*. In: *Korrespondenz* 25 (2002) 88/89, S. 31-36
- Landesvereinigung Kulturelle Jugendbildung NRW (LKJ) (Hrsg.): *Jugendkulturarbeit auf dem Prüfstand: Sind wir gut? Bericht zum Wirksamkeitsdialog in der kulturellen Jugendarbeit*. Dortmund, 2000
- Landesvereinigung Kulturelle Jugendbildung NRW (LKJ) (Hrsg.): *Jugendkulturarbeit auf dem Prüfstand: Sind wir gut? Bericht zum Wirksamkeitsdialog in der kulturellen Jugendarbeit. Teil II: Fortschreibung 2000*. Dortmund 2001
- Lanfranchi, A.: *Schulerfolg von Migrationskindern. Die Bedeutung familienergänzender Betreuung im Vorschulalter*. Opladen, 2002
- Lange, A.: *Sozialisation durch Medien*. In: Grundmann, M./Lüscher, K. (Hrsg.): *Sozialökologische Sozialisationsforschung*. Konstanz, 2000, S. 305-332
- Lange, A.: *Sozialberichterstattung über Kinder und Kindheit: Der Stellenwert der Medien in der Wissensgesellschaft*. In: Leu, H. R. (Hrsg.): *Sozialberichterstattung zu Lebenslagen von Kindern*. Opladen, 2002, S. 79-109
- Larson, R.: *Globalization, Societal Change and New Technologies: What They Mean for the Future of Adolescence*. In: *Journal of Research on Adolescence* 12 (2002) 1, S. 1-30
- Laue, E./Kolvenbach, F.-J.: Auch amtliche Statistik ist veränderbar! Anpassung der Kinder- und Jugendhilfestatistiken an sich verändernde Wirklichkeiten. In: Rauschenbach, Th./Schilling, M. (Hrsg.): *Kinder- und Jugendhilfereport 1. Analysen, Befunde und Perspektiven*. Münster, 2001, S. 237-246
- Lenzen, D.: *Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab?* In: *Zeitschrift für Pädagogik* 43 (1997) 6, S. 949-968
- Leu, H. R.: *Wechselseitige Anerkennung – Eine Grundlage von Bildungsprozessen in einer pluralen Gesellschaft*. In: *KiTa aktuell NW* (1999) 9, S. 172-176
- Leu, H. R.: *Tageseinrichtungen für Kinder – Wege zur Institutionalisierung von Kindheit*. In: Uhlendorff, H./Oswald, H. (Hrsg.) *Wege zum Selbst. Soziale Herausforderungen für Kinder und Jugendliche*. Stuttgart, 2002a
- Leu, H. R.: *Bildungs- und Lerngeschichten. Ein Weg zur Qualifizierung des Bildungsauftrags im Elementarbereich 2*. In: *Diskurs* 12 (2002b) 2, S. 19-25

- Leu, H. R./Krappmann, L. (Hrsg.): Zwischen Autonomie und Verbundenheit. Bedingungen und Formen der Behauptung von Subjektivität. Frankfurt a. M., 1999
- Liebau, E.: Erfahrung und Verantwortung. Werteerziehung als Pädagogik der Teilhabe. Weinheim und München, 1999
- Liebig, R.: Zwischen fachlicher Reflexion und Nachweispflichten. Die Entwicklung eines Berichtswesens zu Strukturdaten der Offenen Kinder- und Jugendarbeit im Rahmen des Wirksamkeitsdialogs in Nordrhein-Westfalen. Dokumentation. Universität Dortmund: Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik. Dortmund, 2002
- Liebig, R./Struck, N.: Was kostet die Kinder- und Jugendhilfe? Die Ausgaben der öffentlichen Hand im Innen- und Außenvergleich. In: Rauschenbach, Th./Schilling, M. (Hrsg.): Kinder- und Jugendhilfereport 1. Analysen, Befunde und Perspektiven. Münster, 2001, S. 33-50
- Liegle, W.: Brauchen Kinder Kindergärten? In: Neue Sammlung 41 (2001) 3, S. 335-358
- Lindner, W.: Alles Bildung!? – Kinder und Jugendarbeit in der „Wissensgesellschaft“. In: Lindner, W./Thole, W./Weber, J. (Hrsg.): Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt. Opladen, 2003, S. 47-68
- Lingenauber, S.: Integrative Elementarpädagogik und das Menschenbild in der Reggio-Pädagogik. In: Gemeinsam leben. Zeitschrift für integrative Erziehung 10 (2002) 4, S. 165-168
- Lippe, P. v. d.: Ideal und Realität der amtlichen Statistik in Deutschland. Max Wingens Beitrag zum Selbstverständnis der amtlichen Statistik. In: Wirtschaft und Statistik (2000) 9, S. 709-718
- Love, J. L./Harrison, L./Sagi-Schwartz, A./van Ijzendoorn, M. H./Ross, Ch./Ungerer, J. A./Raikes, H./Brady-Smith, Ch./Boller, K./Brooks-Gunn, J./Constantine, J./Kisker, E. E./Paulsell, D./Chazan-Cohen, R.: Child Care Quality Matters: How Conclusions May Vary With Context. In: Child Development 74 (2003) 4, S. 1021-1033
- Lüders, C.: Jugendforschung und Jugendberichterstattung. In: Markefka, M./Nave-Herz, R. (Hrsg.): Handbuch der Familien- und Jugendforschung. Band 2: Jugendforschung. Neuwied und Frankfurt a.M., 1989, S. 809-820
- Mack, W.: Bildung und Bewältigung. Vorarbeiten zu einer Pädagogik der Jugendschule. Weinheim, 1999
- Mack, W./Raab, E./Rademacker, H.: Schule, Stadtteil, Lebenswelt. Eine empirische Untersuchung. Opladen, 2003
- Mägdefrau, J./Vollbrecht, R.: Lesen in der Freizeit von Hauptschülern. In: Media Perspektiven 24 (2003) 4, S. 187-193
- Maier-Aichen, R./Thiersch, R.: Studie über die Beziehungen von Kindern in drei unterschiedlichen Einrichtungen unter dem Gesichtspunkt von Altersmischung und Öffnung der Gruppen. Stuttgart, 1994
- Marotzki, W.: Digitalisierte Biographien? Sozialisations- und bildungstheoretische Perspektiven virtueller Welten. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt a.M., 1997, S. 175-198
- May, M.: Lebenslagenbezogene Bildung von Jugendlichen. In: Lindner, W./Thole, W./Weber, J. (Hrsg.): Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt. Opladen, 2003, S. 119-135
- McClelland, M./Morrison, F./Holmes, D.: Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. In: Early Childhood Research Quarterly 15 (2000), S. 307-329
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): JIM – Studie 2002. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-

- Jähriger in Deutschland. Forschungsberichte. Baden-Baden, 2002a: www.mpfs.de (letzter Zugriff: 22.08.03)
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): KIM – Studie 2002: Kinder und Medien, Computer und Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger. Forschungsberichte. Baden-Baden, 2002b: www.mpfs.de (letzter Zugriff: 22.08.03)
- Mies-van Engelshoven, B.: 37. Sozialanalyse der Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit zur Situation junger AussiedlerInnen für den Zeitraum vom 01.01.1998 bis zum 31.12.1998. In: Jugend Beruf Gesellschaft 50 (1999) 8, S. 6-22
- Mies-van Engelshoven, B./Seiderer, I.: 40. Sozialanalyse der Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit zur Situation junger AussiedlerInnen für den Zeitraum vom 01.01.2001 bis zum 31.12.2001. In: Beratungs- und Betreuungsarbeit für Jugendliche mit Migrationshintergrund. Arbeitsdruck der Zeitschrift Jugend Beruf Gesellschaft. Bonn. 2002, S. 5-18
- Mikos, L.: Film- und Fernsehanalyse. Konstanz, 2003
- Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend des Landes Rheinland-Pfalz (Hrsg.): Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz. Mainz, 2003
- Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen (MFJFG) (Hrsg.): Kinder und Jugendliche an der Schwelle zum 21. Jahrhundert. Kommentierter Datenband zum 7. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung NRW. Düsseldorf, 2000
- Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen (MFJFG) (Hrsg.): Offene Kinder- und Jugendarbeit. Der Wirksamkeitsdialog. Düsseldorf, 2003
- Minsel, B.: Modellversuch Weiterentwicklung von Kindertageseinrichtungen. Abschlussbericht. Manuskript. München, 1996
- Moss, P.: Childcare and Equality of Opportunity. Consolidated Report to the European. Childcare Network. Commission. Brüssel, 1988
- Müller, W.: Amtliche Statistik und empirische Forschung: Wege in eine kooperative Zukunft. In: Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Kooperation zwischen Wissenschaft und amtlicher Statistik – Praxis und Perspektiven. Stuttgart, 1999, S. 17-35
- Münchmeier, R.: Jugendarbeit in der Offensive. In: Lindner, W./Thole, W./Weber, J. (Hrsg.): Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt. Opladen, 2003, S. 69-86
- Münchmeier, R./Fauser, K.: Realität und Reichweite von Jugendverbandsarbeit. Ein Forschungsprojekt zur Bedeutung von Jugendverbänden in der Perspektive der Nutzerinnen und Nutzer am Beispiel der Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend. Berlin, 2003
- Münder, J. u.a. (Hrsg.): Frankfurter Kommentar zum SGB VIII: Kinder und Jugendhilfe. Weinheim, Berlin und Basel, 2003
- National Institute for Child Health and Human Development (NICHD): Does Amount of Time Spent in Child Care Predict Socioemotional Adjustment During the Transition to Kindergarten? In: Child Development 74 (2003) 4, S. 976-1005
- Netzwerk der Europäischen Kommission für Kinderbetreuung und andere Maßnahmen zur Förderung der Vereinbarkeit von Beruf und Familie: Ein Überblick über Angebote für kleine Kinder innerhalb der Europäischen Union 1990-1995, Europäische Kommission, Generaldirektion V, Referat für Chancengleichheit. Brüssel, 1996
- Netzwerk Kinderbetreuung der Europäischen Kommission: Qualitätsziele in Einrichtungen für kleine Kinder. Vorschläge für ein zehnjähriges Aktionsprogramm. Brüssel, 1996

- Neuß, N.: Leerstellen für die Fantasie in Kinderfilmen – Fernsehen und Rezeptionsästhetik. In: *Television* 15 (2002) 1, S. 17-23
- Niesel, R./Griebel, W.: Breite Altersmischung: Was tun Kinder miteinander, die im Alter deutlich auseinander liegen? Anregungen zur Beobachtung in der Praxis. In: *KiTa aktuell* BY 12 (2000) 6, S. 131-135
- Noll, H.-H.: Konzepte der Wohlfahrtsentwicklung: Lebensqualität und „neue“ Wohlfahrtskonzepte. Wissenschaftszentrum Berlin. Veröffentlichungsreihe der Querschnittsgruppe „Arbeit & Ökologie“. P00-505. Berlin, 2000
- Nörber, M.: Mit Qualität Zukunft gestalten. Qualität und Qualitätsentwicklung in der verbandlichen Kinder- und Jugendarbeit. In: *Unsere Jugend* 52 (2000) 6, S. 245-254
- Nörber, M.: PISA & die Jugendbildungsarbeit. In: *Deutsche Jugend* 50 (2002a) 7/8, S. 306-312
- Nörber, M.: „Und nun – was tun?“ Ein Fazit bezogen auf die Aussagemöglichkeiten zum Stand der Kinder- und Jugendarbeit in Hessen. In: *Hessische Jugend* 54 (2002b) 3, S. 25-26
- Oberhuemer, P.: Europa: Berufsprofile im Vergleich. In: Auernheimer, R. (Hrsg.): *Erzieherinnen für die Zukunft: Berufsrealität und Berufsprofil im Wandel*. Baltmannsweiler, 1999, S. 7-16
- Oberhuemer, P./Ulich, M.: *Kinderbetreuung in Europa. Tageseinrichtungen und pädagogisches Personal*. Weinheim und Basel, 1997
- O'Connor, T.: The effects of parenting reconsidered: Findings, challenges, and applications. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43 (2002) 5, S. 555-572
- Oerter, R. (Hrsg.): *Jugendalter*. In: Oerter, R. /Montada, KL.: *Entwicklungspsychologie*. Ein Lehrbuch. Weinheim 1987
- Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. Ein Lehrbuch. München, 2. erw. Aufl. 1987
- Oesterreich, D.: Politische Bildung von 14-Jährigen in Deutschland. Studien aus dem Projekt Civic Education. Opladen, 2002
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (Hrsg.): *Starting Strong. Early Childhood Education and Care*. Paris, 2001a
- Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) (Hrsg.): *Bildungspolitische Analysen. Bildung und Berufliche Qualifikation*. Paris, 2001b
- Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) (Hrsg.): *Bildungspolitische Analysen*. Paris, 2002
- Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD): *Literacy Skills for the World of Tomorrow. Further Results from PISA 2000*. Paris, 2003
- Ott, U.: Kein Platz für Kinder. Fragebogen-Aktion. In: *BRIGITTE* Jg. (2002) 12, S. 160-162
- Pattloch, D./Schlecht, D./Tietze, W.: Qualität messen und mit Standards vergleichen. Ziele und Aufgaben des Wettbewerbs. In: *Kita Debatte* Jg. (2003) 1, S. 15-22
- Paus-Haase, I.: Schlussfolgerungen: Daily Talks und Daily Soaps als Foren der Alltagskommunikation. In: Göttlich, U./Krotz, F./Paus-Haase, I. (Hrsg.): *Daily Soaps und Daily Talks im Alltag von Jugendlichen*. Eine Studie im Auftrag der Landesanstalt für Rundfunk Nordrhein-Westfalen und der Landeszentrale für private Rundfunkveranstalter Rheinland-Pfalz. Opladen, 2001, S. 311-329
- Paus-Hasebrink, I.: Neue Formen der Kinder(medien)kultur. Das Zusammenspiel von Fernsehserie und Computerspielangeboten am Beispiel Pokemon. In: Bug, J./Karmasin, M. (Hrsg.): *Telekommunikation und Jugendkultur*. Eine Einführung. Opladen, 2003, S. 95-108

- Pelzer, S.: Schulverbundene Betreuungsangebote für Schulkinder. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): *Zahlenspiegel. Tageseinrichtungen für Kinder. Pluralisierung von Angeboten*. München, 1998, S. 122-125
- Peter, H.: Jugendbildungsstätten. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): *Non-formale und informelle Bildung in der Kinder- und Jugendhilfe. Band 2: Expertisen*. München, 2003, S. 203-228
- Peucker, C.: *Außerunterrichtliche Betreuung von Kindern und Jugendlichen an der Schule. Bericht*. München, 2001
- Picht, G.: *Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation*. Freiburg, 1964
- Picot, S.: Jugend und freiwilliges Engagement. In: Rosenblatt, B. v. (Hrsg.): *Freiwilliges Engagement in Deutschland. Ergebnisse der Repräsentativerhebung zu Ehrenamt, Freiwilligenarbeit und bürgerschaftlichem Engagement. Schriftenreihe des BMFSFJ Band 194.1*. Stuttgart u.a., 2001, S. 146-155
- Pohl, A./Walther, A.: Bildungsprozesse in der Jugendarbeit im europäischen Kontext. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): *Non-formale und informelle Bildung in der Kinder- und Jugendhilfe. Band 2: Expertisen*. München, 2003, S. 230-261
- Popp, U.: Sozialisation – substantieller Begriff oder anachronistische Metapher? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 48 (2002) 6, S. 898-917
- Pothmann, J./Thole, W.: Abbau im „Westen“ – Wachstum im „Osten“. Die Maßnahmen der Kinder- und Jugendarbeit 1996 im Spiegel statistischer Daten. In: *deutsche jugend* 47 (1999) 4, S. 169-181
- Pothmann, J./Thole, W.: Wachstum ins Ungewisse. Jugendarbeit im Spannungsfeld von öffentlicher Wahrnehmung und Empirie. In: Rauschenbach, Th./Schilling, M. (Hrsg.): *Kinder- und Jugendhilfereport 1. Analysen, Befunde und Perspektiven*. Münster, 2001, S. 73-96
- Pramling, I.: Die Qualität der Kinderbetreuung aus schwedischer Sicht. In: Fthenakis, W. E./Textor, M. R. (Hrsg.): *Qualität von Kinderbetreuung: Konzepte, Forschungsergebnisse, internationale Perspektiven*. Weinheim, Berlin und Basel, 1998
- Preissing, Ch.: Vorwort. In: *Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin*, (Hrsg.): *Das Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt. INA an der FU Berlin*. Entwurf. Berlin, 2003
- Projektgruppe WANJA (Hrsg.): *Handbuch zum Wirksamkeitsdialog*. Münster, 2000
- Proksch, R.: Positive Lebensbedingungen gestalten durch Jugendsozialarbeit. In: *Jugend Beruf Gesellschaft* 50 (1999) 1, S. 2-12
- Protz, R.: Der Hort – Angebot zwischen Betreuung und Bildung. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): *Non-formale und informelle Bildung in der Kinder- und Jugendhilfe. Band 2: Expertisen*. München, 2003, S. 43-54
- Raab, E.: Bildungspolitik und Jugendsozialarbeit. In: Fühlbir, P./Münchmeier, R. (Hrsg.): *Handbuch Jugendsozialarbeit. Band 2*. Münster, 2001, S. 384-393
- Raab, E./Rademaker, H./Winzen, G.: *Handbuch Schulsozialarbeit*. München, 1987
- Rager, G.: Jugendliche als Zeitungsleser. Lesehürden und Lösungsansätze. *Media Perspektiven* (2003) 4, S. 180-186
- Rauschenbach, Th.: Außerschulische Bildung – ein vergessenes Thema der PISA-Debatte. In: *Neue Praxis* 32 (2002) 5, S. 499-504
- Rauschenbach, Th.: Kinder- und Jugendarbeit – Wege in die Zukunft. In: Rauschenbach, Th./Düx, W./Sass, E. (Hrsg.): *Kinder- und Jugendarbeit – Wege in die Zukunft. Gesellschaftliche Entwicklungen und fachliche Herausforderungen*. Weinheim und München, 2003, S. 35-60

- Rauschenbach, Th./Schilling, M.: Was wird wie beobachtet? Eine Bilanz der KJHG-Statistik in systematischer Absicht. In: Rauschenbach, Th./Schilling, M. (Hrsg.): Die Kinder und Jugendhilfe und ihre Statistik. Band I: Einführung und Grundlagen. Neuwied, Kriftel und Berlin, 1997a, S. 175-192
- Rauschenbach, Th./Schilling, M. (Hrsg.): Die Kinder und Jugendhilfe und ihre Statistik. Band I: Einführung und Grundlagen. Neuwied, Kriftel und Berlin, 1997b
- Rauschenbach, Th./Schilling, M. (Hrsg.): Die Kinder und Jugendhilfe und ihre Statistik. Band II: Analysen, Befunde und Perspektiven. Neuwied, Kriftel und Berlin, 1997c
- Rauschenbach, Th./Schilling, M.: Die Kinder- und Jugendhilfestatistik. In: Stümmer, F./Boogart, H./Rosenhagen, G. (Hrsg.): Lexikon der Sozialpädagogik und der Sozialarbeit. München, 4. Aufl. 2000, S. 370-374
- Rauschenbach, Th./Weigang-Kather, I.: Abschlussbericht des Forschungsprojekts der Universität Dortmund zur Weiterentwicklung der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik. Teil II. Fachwissenschaftliche Vorbereitung der Weiterentwicklung der Statistik Einrichtungen und tätige Personen in der Kinder- und Jugendhilfe zur Erfassung von Kindern in Kindertageseinrichtungen. Dortmund, (unveröff.), 2000
- Rauschenbach, Th./Schilling, M.: Datenreport – ein Weg in die Zukunft der Kinder- und Jugendhilfe? – Zur Einführung. In: Rauschenbach, Th./Schilling, M. (Hrsg.): Kinder- und Jugendhilfereport 1. Analysen, Befunde und Perspektiven. Münster, 2001a, S. 7-14
- Rauschenbach, Th./Schilling, M.: Jugendhilfe und Demographie. Über Risiken der Zukunft und Chancen der Prognose. In: Rauschenbach, Th./Schilling M. (Hrsg.): Kinder- und Jugendhilfereport 1. Analysen, Befunde und Perspektiven. Münster, 2001b, S. 221-236
- Rauschenbach, Th./Schilling, M.: Kinder- und Jugendhilfereport 1. Analysen, Befunde und Perspektiven. Münster, 2001c
- Rauschenbach, Th./Schilling, M.: Wachstum ohne Ende – Ende des Wachstums? Die Personalstruktur der Kinder und Jugendhilfe am Beginn des neuen Jahrhunderts. In: Rauschenbach, Th./Schilling, M.: Kinder- und Jugendhilfereport 1. Analysen, Befunde und Perspektiven. Münster, 2001d, S. 15- 31
- Rauschenbach, Th./Liebig, R.: Freiwilligendienste – Wege in die Zukunft. Gutachten zur Lage und Zukunft der Freiwilligendienste (herausgegeben von der Friedrich-Ebert-Stiftung). Bonn, 2002
- Rauschenbach, Th./Behr, K./Knauer, D.: Die Erzieherin. Ausbildung und Arbeitsmarkt. Weinheim und München, 1996
- Raver, C.: Emotions matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. Social Policy Reports. Ann Arbor, 2002
- Reyer, J.: Geschichte der öffentlichen Kleinkinderziehung im deutschen Kaiserreich, in der Weimarer Republik und in der Zeit des Nationalsozialismus. In: Erning, G./Neumann, K./Reyer, J. (Hrsg.): Geschichte des Kindergartens. Band 1. Freiburg, 1987, S. 43-81
- Rietzke, T./Schilling, M.: Integration – weiterhin auf dem Vormarsch. Zur Entwicklung integrativer Plätze für behinderte Kinder in Kindertageseinrichtungen. In: KomDat Jugendhilfe 4 (2001) 2, S. 1-2
- Rinne, H.: Wirtschafts- und Bevölkerungsstatistik. Erläuterungen, Erhebungen und Ergebnisse. München und Wien, 2. Aufl. 1996
- Robinson, S. B.: Bildungsreform als Revision des Curriculums und ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung. Neuwied, 1971
- Rogoff, B.: The Cultural Nature of Human Development. Oxford, New York, 2003
- Rosenblatt, B. v.: Freiwilliges Engagement in Deutschland. Schriftenreihe des BMFSFJ. Stuttgart u.a. 2000

- Roux, S.: PISA und die Folgen: Der Kindergarten zwischen Bildungskatastrophe und Bildungseuphorie. In: Textor, M. R. (Hrsg.): Kindergartenpädagogik – Online-Handbuch. 2002: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/>
- Rüffer, A.: Nachhilfe – ein Geschäft mit großer Zukunft. In: Publik Forum 6 (1997)
- Sachverständigenkommission 11. Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Strukturen der Kinder- und Jugendhilfe. Eine Bestandsaufnahme. Materialien zum 11. Kinder- und Jugendbericht. Band 1. München, 2002
- Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung (DGB): Bildung in der frühen Kindheit. Diskussionspapier Nr. 4. Düsseldorf, 2001
- Sander, E.: Common Culture und neues Generationenverhältnis. Medienerfahrungen von Jugendlichen. Band 3. München, 2001
- Santen, E. v./Seckinger, M.: Neue Trägervielfalt in Ostdeutschland und ihre Folgen für das (neo)korporatistische System. In: Zeitschrift für Sozialreform, 47 (2001) 1, S. 55-74.
- Santen, E. v./Seckinger, M.: Entwicklungen in der Tagespflege. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Zahlenspiegel. München, 2002, S. 151-161
- Santen, E. v./Mamier, J./Pluto, L./Seckinger, M./Zink, G.: Kinder- und Jugendhilfe in Bewegung – Aktion oder Reaktion? Eine empirische Analyse. München, 2003
- Schäfer, H./Cremer, G.: Zum Problem der amtlichen Jugendhilfestatistik. In: AGJ-Mitteilungen 28 (1979) 3, S. 23-32
- Schäffer, B.: Generationen – Medien – Bildung. Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich. Opladen, 2003
- Schell, F./Stolzenburg, E./Theunert, H. (Hrsg.): Medienkompetenz: Grundlagen und pädagogisches Handeln. Reihe Medienpädagogik. Band 11. München, 1999, S. 220-236
- Scherr, A.: Subjektorientierte Jugendarbeit. Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendpädagogik. Weinheim und München, 1997
- Scherr, A.: Jugendarbeit als Subjektbildung, in: Lindner, W./Thole, W./Weber, J. (Hrsg.): Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt. Opladen, 2003, S. 87-102
- Schiersmann, Ch. u.a.: Innovationen in Einrichtungen der Familienbildung. Eine bundesweite empirische Institutionenanalyse. Opladen, 1998
- Schilling, M.: Die amtliche Kinder- und Jugendhilfestatistik – ein Element der Bestandserhebung. In: Jordan, E./Schone, R. (Hrsg.): Handbuch Jugendhilfeplanung. Grundlagen, Bausteine, Materialien. München, 1998, S. 575-597
- Schilling, M.: Sozialstatistik. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied und Kriftel, 2. Aufl. 2001, S. 1774-1786
- Schilling, M.: Die Personalstruktur der Kinder- und Jugendhilfe am Beginn des neuen Jahrhunderts. Redemanuskript. Dortmund: Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik. Dortmund, 2002
- Schilling, M./Rauschenbach, Th: Jugendsozialarbeit im Spiegel der Statistik. In: Fülbiel, P./Münchmeier, R. (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit. Münster, 2001, S. 1049-1069
- Schneider, K.: Wie Kinder mit Konflikten umgehen. In: Rieder-Aigner, H. (Hrsg.): Zukunftshandbuch Kindertageseinrichtungen. Reg35. Auslieferung 2003, VIII.13. Regensburg, 2003
- Schreiber-Kittl, M./Schröpfer, H.: Abgeschrieben? Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über Schulverweigerer. München, 2002
- Schreier, M./Rupp, G.: Ziele/Funktionen der Lesekompetenz im medialen Umbruch. In: Groeben, N./Hurrelmann, B. (Hrsg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim, 2002, S. 251-274

- Schreyer, I./Hannssen, K./Kalicki, B./Nagel, B./Oberhuemer, P.: Trägerqualität. Die Steuerung von Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsqualität durch Evaluation. In: Fthenakis, W. E. (Hrsg.): Elementarpädagogik nach Pisa. Freiburg, 2003
- Schülerhilfe: Allgemeine Informationsseite: www.schuelerhilfe.de (letzter Zugriff 12.06.03)
- Schumann, M.: Förderung von Kindern in Tagespflege. Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Tageseinrichtungen für Kinder. Pluralisierung von Angeboten. Zahlenspiegel. München, 1998, S. 109-115
- Seckinger, M./Santen, E. v.: Tagesmütter – Empirische Daten zur Tagespflege in Deutschland. In: Soziale Arbeit 49 (2000) 4, S. 144-149
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (Hrsg.): Das Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt. INA an der FU Berlin. Entwurf. Berlin, 2003
- Shore, R.: Rethinking the Brain: New Insights into Early Development. New York, 1997
- Simons, K.: Die Mängel der Sozialstatistik. Zur Notwendigkeit des Aufbaus praktischer und theoretisch belangvoller Erhebungsprogramme für Sozialberichterstattung und Sozialplanung. In: Archiv für Kommunalwissenschaften 32 (1993) 2, S. 344-373
- Six, U./Frey, C./Gimmler, R.: Medienerziehung im Kindergarten. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde. Opladen, 1998
- Six, U./Gimmler, R./Vogel, I.: Medienerziehung in der Familie. Hintergrundinformationen und Anregungen für medienpädagogische Elternarbeit. Kiel, 2002
- Skolverket (Hrsg.): Barnomsorg, skola och vuxenutbildning i siffror. 2002: Del 2. Barn, personal, elever och lärare (Skolverkets rapport nr 214). Stockholm, 2002a: <http://www.skolverket.se/pdf/02-723.pdf> (letzter Zugriff 07.08.03)
- Skolverket (Hrsg.): Beskrivande data om barnomsorg, skola och vuxenutbildning 2002 (Skolverkets Rapport NR 218). Stockholm, 2002b: <http://www2.skolverket.se/BASIS/skolbok/webext/trycksak/DDD/1050.pdf> (letzter Zugriff: 07.08.03)
- Smolka, A.: Beratungsbedarf und Informationsstrategien im Erziehungsalltag. Ergebnisse einer Elternbefragung in Bayern. Ifb-Materialien Nr. 5. Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg. Bamberg, 2002
- SOEP Group: The German Socio-Economic Panel (GSOEP) after more than 15 years – Overview. In: Vierteljahreshefte zur Wirtschaftsforschung 70 (2001) 1, S. 7-14
- Sozialpädagogisches Institut (SPI) des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): QUAST. Qualität für Schulkinder in Tageseinrichtungen. Projekt-Post Nr. 1. Köln, 2001
- Statistisches Bundesamt: Sonderbeitrag »Personal in der Jugendhilfe 1974«. Fachserie K/Reihe 2. Stuttgart und Mainz, 1977
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Bildung und Kultur. Fachserie 11/Reihe 1. Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 1998/99. Stuttgart, 1999
- Statistisches Bundesamt: Datenreport 1999. Zahlen und Fakten über die Bundesrepublik Deutschland. In Zusammenarbeit mit dem WZB und dem ZUMA. Bonn, 2000
- Statistisches Bundesamt: Bevölkerung Deutschlands bis 2050. Ergebnisse der 9. koordinierten Bevölkerungsvorausberechnung, Wiesbaden 2000
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Sozialleistungen. Tageseinrichtungen für Kinder. Fachserie 13/Reihe 6.3.1. Stuttgart, 2001a
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Sozialleistungen. Schwerbehinderte Menschen. Fachserie 13/Reihe 5.1. Stuttgart, 2001b
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Haushalte und Familien (Ergebnisse des Mikrozensus). Fachserie 1/Reihe 3. Stuttgart, 2001c
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Bericht über die Fachausschuss-Sitzung „Kinder- und Jugendhilfestatistiken“ am 20.06.2001 in Bonn. Bonn, (unveröff.) 2002a

- Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Haushalte und Familien. Fachserie 1/Reihe 3. Stuttgart, 2002b
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Bildung und Kultur. Fachserie 11/Reihe 1. Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2001/02. Stuttgart, 2002c
- Statistisches Bundesamt: Sozialeistungen. Maßnahmen der Jugendarbeit im Rahmen der Jugendhilfe. Fachserie 13/Reihe 6.2. Stuttgart, verschiedene Jahrgänge
- Statistisches Bundesamt: Sozialeistungen. Einrichtungen und tätige Personen in der Jugendhilfe. Fachserie 13/Reihe 6.3. Stuttgart, verschiedene Jahrgänge
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Sozialeistungen. Tageseinrichtungen für Kinder. Fachserie 13/Reihe 6.3.1. Stuttgart, verschiedene Jahrgänge
- Statistisches Bundesamt: Fachserie 13: Sozialeistungen. Ausgaben und Einnahmen der öffentlichen Jugendhilfe. Fachserie 13/Reihe 6.4. Stuttgart, verschiedene Jahrgänge
- Statistisches Bundesamt: Finanzen und Steuern. Rechnungsergebnisse des öffentlichen Gesamthaushalts. Fachserie 14/Reihe 3.1. Stuttgart, verschiedene Jahrgänge
- Stötzel, A./Appel, M./Schumann, M.: Verschiedene Wege zum Wirksamkeitsdialog. Expertise zur Einführung des Wirksamkeitsdialogs in 18 Modellkommunen und -kreisen des Landes NRW. Universität Siegen: Projektgruppe WANJA. Siegen, 2002
- Sturzbecher, D./Bredow, C.: Das Zusammenwirken von Familie und Kita: Voraussetzungen und Erfahrungen aus der Perspektive von drei Bundesländern. In: Sturzbecher, D. (Hrsg.): Kindertagesbetreuung in Deutschland. Bilanzen und Perspektiven. Freiburg i.Br., 1998, S. 193-233
- Sturzenhecker, B.: Bildung. Wiederentdeckung einer Grundkategorie der Kinder- und Jugendarbeit. In: Rauschenbach, Th./Düx, W./Züchner, I. (Hrsg.): Jugendarbeit im Umbruch. Selbstvergewisserungen, Impulse, Perspektiven. Münster, 2002, S. 19-61
- Stürzer, M.: Mädchen, Jungen und Computer. In: Stürzer, M./Roisch, H./Hunze, A./Cornelißen, W. (Hrsg.): Geschlechterverhältnisse in der Schule. München, 2003, S. 136-161
- Sundell, K.: Aldersindelat eller aldersblandat? (=Altersgleich oder altersgemischt?) Lund: Studentlitteratur, 1993 (Teile, die Kindertagesstätten betreffen, in deutscher Übersetzung: Forschungsergebnisse zur Altersmischung in Schweden. DJI-Arbeitspapier 6-094. München: Deutsches Jugendinstitut, 1994)
- Sundell, K.: Mixed-age groups in Swedish nursery and compulsory schools. Manuskript. Stockholm, 1994
- Sundell, K.: Examining Swedish Profit and Nonprofit Child Care: The Relationship between Adult-to-Child Ratio, Age Composition in Child Care Classes, Teaching and Children's Social and Cognitive Achievements. In: Early Childhood Research Quarterly 15 (2000) 1, S. 91-114.
- Sylva, K./Siraj-Blatchford, I.: The relationship between children's developmental progress in the pre-school period and two rating scales. Santiago, 2001: <http://k1.ioe.ac.uk/cdl/eppe/word/ChileECERSPaper2001.doc> (letzter Zugriff: 22.08.03)
- Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft. Weinheim und München, 1986
- Tertilt, H.: Turkish Power Boys. Ethnographie einer Jugendbande. Frankfurt a.M., 1996
- Textor, M. R.: Schweden stellt Altersmischung infrage. In: KiTa aktuell NW 6 (1997) 6, S. 203-204
- Textor, M. R.: Möglichkeiten und Grenzen der Elternarbeit. In: Sturzbecher, D. (Hrsg.): Kindertagesbetreuung in Deutschland. Bilanzen und Perspektiven. Freiburg Br., 1998, S. 185-193

- Theunert, H.: Medienkompetenz: Eine pädagogische und altersspezifisch zu fassende Handlungsdimension. In: Schell, F./Stolzenburg, E./Theunert, H. (Hrsg.): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln. München, 1999, S. 50-59
- Thole, W.: Jugendarbeit – ein Stiefkind der Statistik? In: Rauschenbach, Th./Schilling, M. (Hrsg.): Die Kinder- und Jugendhilfe und ihre Statistik. Band II: Analysen, Befunde und Perspektiven. Neuwied, Krieffel und Berlin, 1997, S. 279-320
- Thole, W.: Reflexivität und Eigensinn in einem diffusen Feld. In: Lindner, W./Thole, W./Weber, J. (Hrsg.): Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt. Opladen, 2003, S. 247-263
- Thompson, R. A./Nelson, Ch. A.: Early Brain Development. In: American Psychologist 56 (2001) 1, S. 5-15
- Tietze, W. (Hrsg.): Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Neuwied, Krieffel und Berlin, 1998
- Tietze, W./Viernickel, S. (Hrsg.): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog. Weinheim, Berlin und Basel, 2002
- Tully, C.-J.: Mensch – Maschine – Megabyte. Sozialisation in technischen Welten. Opladen, 2003
- UNESCO: Learning to be. The world of education today and tomorrow. Paris, 1972
- University of London, Institute of Education (Hrsg.): Measuring the Impact of Pre-School on Children's Cognitive Progress over the Pre-School Period. Technical Paper 8a. London, 2002
- University of London, Institute of Education (Hrsg.): The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project. Findings from the Pre-School Period. Summary of findings. London, 2003a: http://k1.ioe.ac.uk/cdl/epppe/pdfs/epppe_brief2503.pdf (letzter Zugriff: 20.08.03)
- University of London, Institute of Education (Hrsg.): Special Educational Needs across the Pre-School Period. EYTSEN: Technical Paper 1. London, 2003b
- University of London, Institute of Education (Hrsg.): Measuring the Impact of Pre-School on Children's Social/behavioral Development over the Pre-School Period. Technical Paper 8b. London, 2003c
- Veltins-Sportstudie. Herausgegeben von der Brauerei C. & A. Veltins GmbH & Co. in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Sportbund. Meschede, 2001
- Vogel, U.: Informationen für Kinder. Niederschwelliges Informationsangebot für Kinder, die von Trennung und Scheidung ihrer Eltern betroffen sind. In: Kind-Prax 6 (2003) 4, S. 124-126
- Voigts, G./Bingel, G.: Außerschulische Bildung von Kindern und Jugendlichen in der Jugendverbandsarbeit. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Non-formale und informelle Bildung in der Kinder- und Jugendhilfe. Band 2: Expertisen. München, 2003, S. 91-104
- Voit, H.: Kritik der amtlichen Jugendhilfestatistik. In: Zeitschrift für Pädagogik 18 (1972) 2, S. 227-243
- Völkel, P.: Soziales Spiel von Kindern im zweiten Lebensjahr in Einrichtungen mit verschiedener Altersmischung. Dissertation. Freie Universität Berlin: Fachbereich für Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften. Berlin, 1995
- Vorderer, P./Schramm, H.: Medienrezeption. In: Rusch, G. (Hrsg.): Einführung in die Medienwissenschaft. Konzeptionen, Theorien, Methoden, Anwendungen. Opladen, 2002, S. 118-134
- Voß-Fertmann, T.: Synthesis und Wechselspiele. Eine neue Sichtweise der Mediennutzung Jugendlicher und ihre Entfaltung in zwei Fallstudien. Frankfurt a.M., 1995

- Wahler, P.: Jugendphase als Zeit des Lernens. In: Wahler, P./Tully, C. J. (Hrsg.): Jugendliche in neuen Lernwelten. Selbstgesteuerte Bildung jenseits institutionalisierter Qualifizierung. Abschlussbericht. München, 2003, S. 7-29
- Wahler, P./Tully, C. J. (Hrsg.): Jugendliche in neuen Lernwelten. Selbstgesteuerte Bildung jenseits institutionalisierter Qualifizierung. Abschlussbericht. München, 2003
- Weishaupt, H./Fickermann, D.: Informelle Infrastruktur im Bereich Bildung und Kultur. Expertise für die Kommission zur Verbesserung der informellen Infrastruktur zwischen Wissenschaft und Statistik. In: Kommission zur Verbesserung der informationellen Infrastruktur zwischen Wissenschaft und Statistik (Hrsg.): Wege zu einer besseren informationellen Infrastruktur. Gutachten der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung eingesetzten Kommission zu Verbesserung der informationellen Infrastruktur zwischen Wissenschaft und Statistik. Baden-Baden, 2001, S. 1-62
- Wieland, R.: Arbeits- und Organisationsformen der Zukunft. In: Wieland, R./Scherrer, K. (Hrsg.): Arbeitswelten von morgen. Neue Technologien und Organisationsformen, Gesundheit und Arbeitsgestaltung, flexible Arbeitszeit- und Beschäftigungsmodelle. Opladen, 2000, S. 17-39
- Wiesner, R. (Hrsg.): SGB VIII – Kinder- und Jugendhilfe. München, 2. überarb. Aufl. 2000
- Wingen, M.: Zum Standort der amtlichen Statistik in der Organisation einer auf Partizipation am politischen Entscheidungsprozess bedachten Wissenschaft. In: Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Kooperation zwischen Wissenschaft und amtlicher Statistik – Praxis und Perspektiven. Stuttgart, 1999, S. 92-97
- Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen: Kinder und ihre Kindheit in Deutschland. Eine Politik für Kinder im Kontext von Familienpolitik. Herausgegeben vom Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). Stuttgart 1998
- Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen: Bildung fängt in der Familie an. In: PÄD Forum 15 (2002a), S. 258-261
- Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen: Die bildungspolitische Bedeutung der Familie – Folgerungen aus der PISA-Studie. Herausgegeben vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). Schriftenreihe Band 224. Stuttgart, 2002b
- Wolf, B./Becker, P./Conrad, S.: (Hrsg.): Der Situationsansatz in der Evaluation. Ergebnisse der Externen Empirischen Evaluation des Modellvorhabens „Kindersituationen“. Landau, 1999
- Wolf, B./Hippchen, G./Struck, A.: Und sie haben doch etwas bewegt. Auswirkungen von „Kindersituationen“ vier Jahre danach. In: Empirische Pädagogik 15 (2001) 3, S. 429-454
- Wolf, B. u.a.: Macht sich „Kindersituationen“ bei Kindern bemerkbar? Der Situationsansatz in der Evaluation. In: Empirische Pädagogik 12 (1998) 3, S. 271-295
- Wüstenberg, W./Riemann, I.: Wissenschaftliche Begleitung zur „Öffnung der Kindertagesstätten für Kinder ab einem Jahr“. Abschlussbericht und Empfehlungen. Fachhochschule Frankfurt a.M.: Fachbereich 4. Frankfurt a.M., 2003
- Zapf, W.: Einleitung in das SPES-Indikatorentableau. In: Zapf, W. (Hrsg.) Lebensbedingungen in der Bundesrepublik. Sozialer Wandel und Wohlfahrtsentwicklung. Frankfurt a.M. und New York, 1977, S. 11-27
- Zimmer, J.: Vom Aufbruch und Abbruch. Über einige Desiderata der westdeutschen Kindergartenreform und des Situationsansatzes. In: Laewen, H.-J. u.a. (Hrsg.): Der Situationsansatz – Vergangenheit und Zukunft. Seelze und Velber, 1997, S. 27-61
- Zimmer, J.: Nicht das Rad neu erfinden! Der Bildungsanspruch des Situationsansatzes reicht weiter, als PISA es verlangt. In: Diskurs 32 (2002) 2, S. 11-18

- Zimmer, J./Preissing, C./Thiel, T./Heck, A./Krappmann, L.: Kindergärten auf dem Prüfstand. Dem Situationsansatz auf der Spur. Seelze und Velber, 1997
- Zinnecker, J.: Selbstsozialisation – Essay über ein aktuelles Konzept. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 20 (2000) 3, S. 272-290
- Zinnecker, J./Silbereisen, R. (Hrsg.): Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern. Weinheim, 1996
- Zinnecker, J./Behnken, I./Maschke, S./Stecher, L.: null zoff & voll busy. Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts. Opladen, 2002
- Züchner, I.: Brauchen Heranwachsende Kinder- und Jugendarbeit? Angebote und Inhalte aus der Sicht tatsächlicher und potentieller TeilnehmerInnen. In: „Jugendhilfe NRW“. Schriftenreihe des Ministeriums für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen. Heft 4: Die AdressatInnen der Kinder- und Jugendarbeit. Dortmund, 2003, S. 39-66

Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen

Abb. 2.1	Bildungsorte und Bildungsmodalitäten im Kindes- und Jugendalter	31
Abb. 3.1	Darstellung regelmäßig erhobener repräsentativer Daten zur non-formalen und informellen Bildung im Kindes- und Jugendalter	44
Abb. 4.1	Übersicht über Angebote, Leistungen und Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe	61
Abb. 7.1	Anteil verfügbarer Plätze nach Trägern und Altersbereichen (westliche Bundesländer; 31.12.1998)	102
Abb. 7.2	Anteil verfügbarer Plätze nach Trägern und Altersbereichen (östliche Bundesländer und Berlin Ost; 31.12.1998)	102
Abb. 7.3	Ausgaben für den Elementarbereich als Prozentsatz des BIP nach Ländern (1999)	114
Abb. 7.4	Entwicklung der relevanten Altersgruppen für Kindertageseinrichtungen bis zum Jahr 2015 (westliche Bundesländer)	126
Abb. 7.5	Entwicklung der relevanten Altersgruppen für Kindertageseinrichtungen bis zum Jahr 2015 (östliche Bundesländer)	128
Abb. 7.6	Besuchsquoten an Vorschuleinrichtungen mit Bildungsfunktion und an Einrichtungen der Primarbildung nach Alter (1999/2000)	133
Abb. 8.1	Kinder in Kinderkrippen und Kindergärten nach Alter und Nationalität (April 2001)	141
Abb. 8.2	Kinder in Kinderkrippen und Kindergärten nach Alter und Nationalität (April 2001)	142
Abb. 8.3	Kinder in Kindergärten nach Alter und Nationalität (östliche Bundesländer; April 2001)	142
Abb. 8.4	Kinder in Kinderkrippen und Kindergärten nach Alter (April 2001)	143
Abb. 11.1	Jugendzentrumsbesuch nach Alter und Geschlecht	219
Abb. 11.2	Ausgegebene Juleicas nach Alter der JugendleiterInnen (Stand März 2003)	237
Abb. 11.3	Aktivitäten in Vereinen/Jugendgruppen	240
Abb. 12.1	Datenlage der Mitgliedsverbände und -organisationen im Bereich Theater	260

Abb. 12.2	Datenlage der Mitgliedsverbände und -organisationen im Bereich Musik	262
Abb. 12.3	Datenlage der Mitgliedsverbände und -organisationen im Bereich Literatur	263
Abb. 12.4	Datenlage der Mitgliedsverbände und -organisationen im Bereich Medien und Medienpädagogik	264
Abb. 12.5	Datenlage der Mitgliedsverbände und -organisationen im Bereich Bildende Kunst	265
Abb. 12.6	Datenlage der Mitgliedsverbände und -organisationen im Bereich Jugendkunstschulen und Kindermuseen	265
Abb. 12.7	Datenlage der Mitgliedsverbände und -organisationen im Bereich Fortbildung	266
Abb. 12.8	Datenlage der Landesvereinigungen kulturelle Jugendbildung	267
Abb. 12.9	Themen der Befragungen von 1991 und 1994/95	271
Abb. 17.1	Zugang zur wichtigsten Freizeitbeschäftigung	318
Abb. 17.2	PartnerInnen der wichtigsten Freizeitgestaltung	319
Abb. 19.1	Nachhilfestunden/-unterricht fünfzehnjähriger Schülerinnen und Schüler außerhalb der Schule	338
Tab. 4.1	Entwicklung von Personal, Einrichtungen und verfügbaren Plätzen in der Kinder- und Jugendhilfe (westliche Bundesländer; 1974-1998)	60
Tab. 5.1	Veröffentlichungen der amtlichen Jugendhilfestatistik (Bundesebene; 1996–2001; Stand: August 2003)	74
Tab. 7.1	Verfügbare Plätze und Versorgungsquoten (VQ) für Kinder im Krippenalter (Bundesländer 1994 und 1998)	92
Tab. 7.2	Verfügbare Plätze und Versorgungsquoten (VQ) für Kinder im Kindergartenalter (Bundesländer 1994 und 1998)	93
Tab. 7.3	Verfügbare Plätze und Versorgungsquoten (VQ) für Kinder im Grundschulalter (Bundesländer 1994 und 1998)	94
Tab. 7.4	Plätze in Tageseinrichtungen nach Art der Einrichtung und Altersbereichen (31.12.1998)	95
Tab. 7.5	Anteil der verfügbaren Plätze nach Art der Einrichtung und Altersbereichen (31.12.1994 und 31.12.1998)	96
Tab. 7.6	Verfügbare Plätze nach Trägern, Betreuungszeit und Altersbereichen (westliche Bundesländer; 31.12.1998)	98

Tab. 7.7	Verfügbare Plätze nach Trägern, Betreuungszeit und Altersbereichen (östliche Bundesländer und Berlin Ost; 31.12.1998)	99
Tab. 7.8	Anteil der verfügbaren Plätze in besonderen Einrichtungen am Gesamtplatzangebot (31.12.1994 und 31.12.1998)	104
Tab. 7.9	Erwerbstätigkeitsquote von Müttern nach Alter des jüngsten Kindes (1991, 1996, 2001)	107
Tab. 7.10	Öffentliche Ausgaben und Einnahmen für Tageseinrichtungen für Kinder nach Bundesländern und föderalen Ebenen (2000)	113
Tab. 7.11	Ausgewählte Daten zu Personal, Einrichtungen, verfügbaren Plätzen in Kindertageseinrichtungen (westliche Bundesländer; 1974-1998)	116
Tab. 7.12	Ausgewählte Daten zu Personal, Einrichtungen verfügbaren Plätzen in Kindertageseinrichtungen (östliche Bundesländer; 1991-1998)	117
Tab. 7.13	Tätige Personen in Tageseinrichtungen für Kinder nach Arbeitsbereich und Bundesländern (31.12.1998)	120
Tab. 7.14	Tätige Personen in Tageseinrichtungen für Kinder in den vier altersbezogenen Arbeitsbereichen nach Berufsabschluss und Bundesländern (31.12.1994, 31.12.1998)	121
Tab. 8.1	Ausländische Kinder in Kinderkrippen und Kindergärten (April 2001)	150
Tab. 8.2	Kinder in Kinderkrippen und Kindergärten (April 2001)	151
Tab. 8.3	Deutsche Kinder in Kinderkrippen und Kindergärten (April 2001)	151
Tab. 8.4	Plätze für behinderte Kinder im Kindergartenalter nach Art der Einrichtung und relativem Versorgungsgrad (31.12.98)	159
Tab. 8.5	Pädagogische Standards des Kinderbetreuungsnetzwerks der EU für den Personalschlüssel	174
Tab. 11.1	Durchschnittliche Trägerzugehörigkeit der Jugendzentren im Jugendamtsbezirk (2000)	219
Tab. 11.2	Entwicklung der Kinder- und Jugendarbeit in Deutschland (1990-2001)	224

Tab. 11.3	Anzahl der Einrichtungen, Stellenvolumen und finanzielle Aufwendungen in der Kinder- und Jugendarbeit nach Bundesländern (1998)	226
Tab. 11.4	Anzahl der ausgestellten Juleicas (Stand März 2003)	236
Tab. 11.5	Fehlende Angaben im Rahmen der Beantragung einer Juleica	237
Tab. 11.6	Jugendbildungs- und Jugendtagungsstätten und ihr Personal (1974–1998)	244
Tab. 11.7	Nutzung von Angeboten der Jugendarbeit nach Schulform (Dortmund)	250
Tab. 11.8	TeilnehmerInnen an Angeboten des öffentlichen Trägers/der freien Träger nach besuchtem Schultyp (Dortmund)	250
Tab. 14.1	Entwicklung der Ausgaben für die Jugendsozialarbeit gemäß § 13 SGB VIII nach Kostenarten (Deutschland; 1992-2001)	285
Tab. 14.2	Ausgaben für Jugendsozialarbeit gemäß § 13 SGB VIII für die 15- bis unter 27-Jährigen nach Bundesländern (2001)	286
Tab. 14.3	Entwicklung der Jugendwohnheime, Schülerwohnheime, Heime für Auszubildende bzw. Einrichtungen der Jugendsozialarbeit (1974-1998)	287
Tab. 14.4	TeilnehmerInnen in berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen nach Art der Maßnahme und in Fördermaßnahmen der Berufsausbildung Benachteiligter nach Art der Förderung (Dez. 1998/2002)	289
Tab. 14.5	Jugendwohnheime in Trägerschaft der Freien Wohlfahrtspflege nach ausgewählten Merkmalen (1970-2000)	290
Tab. 14.6	Berufsfördernde und berufsbildende Maßnahmen der Jugendsozialarbeit in Einrichtungen der Jugendberufshilfe der Trägergruppen der BAG JAW (1.1.1998)	293
Tab. 14.7	Ausgewählte Ergebnisse der 35. bis 37. und 40. Sozialanalyse der BAG JAW zur Situation junger AussiedlerInnen	295

Verzeichnis der Expertisen

- Ina Bielenberg
Datenlage in der kulturellen Bildung
- Mike Corsa
Bildung von Kindern und Jugendlichen in der
Jugendverbandsarbeit
- Detlef Diskowski
Rahmenpläne und Curricula für Bildung in der Zeit vor der Schule
- Paul Fülbier
Jugendsozialarbeit
- Christine Hoffmann/Andrea Hoffmeier
Außerschulische Bildung von Kindern und Jugendlichen
in der Jugendverbandsarbeit
- Richard Keiner/ Silke Vagt
Vor- und außerschulische Bildung von Kindern und Jugendlichen
im Sport
- Anke König
Prävention/Prozessqualität
- Anke König
Elternarbeit
- Hilmar Peter
Jugendbildungsstätten
- Axel Pohl/ Andreas Walther
Bildungsprozesse in der Jugendarbeit im europäischen Kontext
- Roger Prott
Der Hort – Angebot zwischen Betreuung und Bildung
- Gunda Voigts
Außerschulische Bildung von Kindern und Jugendlichen in der
Jugendverbandsarbeit

Autorinnen und Autoren

Hans-Rudolf Leu, Dr. phil., seit 1997 Leiter der Abteilung Kinder und Kinderbetreuung des Deutschen Jugendinstituts, München; Arbeitsgebiete: Kinder und Kinderbetreuung, Bildung im Elementarbereich, Sozialberichterstattung

Sabine Lingenauber, Dr. phil., seit 2002 Wissenschaftliche Referentin am Deutschen Jugendinstitut, München; Arbeitsgebiete: Integrationspädagogik, Heil- und Sonderpädagogik, Elementarpädagogik, Reggio-Pädagogik

Wolfgang Mack, Dr. phil., seit 1999 Wissenschaftlicher Referent am Deutschen Jugendinstitut, München; Arbeitsgebiete: Schul- und Bildungsforschung, Kinder- und Jugendhilfe, Benachteiligtenförderung, Kooperation Jugendhilfe und Schule

Thomas Rauschenbach, Prof. Dr., seit 2002 Vorstand und Direktor des Deutschen Jugendinstituts, München; Arbeitsgebiete: Theorie der Sozialen Arbeit, Sozialpädagogische Forschung, Verbändeforschung, Dritter Sektor, Wohlfahrts- und Jugendverbände, Jugendarbeit, Soziale Berufe (Ausbildung und Arbeitsmarkt), Kinder- und Jugendhilfestatistik, Ehrenamt, Freiwilligendienste, Zivildienst

Matthias Schilling, Dr. phil., Geschäftsführer der Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik an der Universität Dortmund; Arbeitsgebiete: Kinder- und Jugendhilfestatistik, quantitativ-empirische Beobachtung der Kinder- und Jugendhilfe, Heimerziehung, Prognosen, Sozialstatistiken

Kornelia Schneider, Erziehungs- und Sozialwissenschaftlerin, seit 1978 Wissenschaftliche Referentin am Deutschen Jugendinstitut, München; Arbeitsgebiete: Weiterentwicklung von Angebotsstrukturen und pädagogischen Konzepten in Kindertageseinrichtungen

Ivo Züchner, Dipl.-Päd., seit 2003 persönlicher Referent des Direktors des Deutschen Jugendinstituts, München; Arbeitsgebiete: Soziale Berufe und ihre Ausbildungen, Soziale Arbeit international, Jugendarbeit

Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unentgeltlich abgegeben. Sie ist nicht zum gewerblichen Vertrieb bestimmt. Sie darf weder von Parteien noch von Wahlbewerberinnen/Wahlbewerbern oder Wahlhelferinnen/Wahlhelfern während eines Wahlkampfes zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für Bundestags-, Landtags- und Kommunalwahlen sowie für Wahlen zum Europäischen Parlament. Missbräuchlich ist insbesondere die Verteilung auf Wahlveranstaltungen und an Informationsständen der Parteien sowie das Einlegen, Aufdrucken oder Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel. Untersagt ist gleichfalls die Weitergabe an Dritte zum Zwecke der Wahlwerbung.

Unabhängig davon, wann, auf welchem Weg und in welcher Anzahl diese Schrift der Empfängerin/dem Empfänger zugegangen ist, darf sie auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl nicht in einer Weise verwendet werden, die als Parteinahme der Bundesregierung zugunsten einzelner politischer Gruppen verstanden werden könnte.



6

Bildung von Kindern und Jugendlichen vor und neben der Schule ist das Thema der vorliegenden Expertise, die das BMBF als Grundlage für eine integrierte nationale Bildungsberichterstattung beim Deutschen Jugendinstitut unter der Leitung von Herrn Prof. Rauschenbach in Auftrag gegeben hat. Eine zweite Expertise für die Bereiche berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen wurde im Soziologischen Institut der Universität Göttingen unter der Leitung von Herrn Prof. Baethge erstellt (BMBF-Bildungsreform, Band 7).

In der vorliegenden Konzeption werden Anspruch und Möglichkeiten einer umfassenden Bildungsberichterstattung aufgezeigt, die Angebote und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe sowie informelle Orte von Bildung einbezieht. Entlang bereits vorliegender und verfügbarer Daten werden erste Ergebnisse zur Kindertagesbetreuung und zur Jugend- und Jugendsozialarbeit vorgestellt. Im Mittelpunkt stehen individuelle Bildungsprozesse. Dabei ist ein umfassender Begriff von Bildung leitend: Bildung ist mehr als der Erwerb von Qualifikationen und Kompetenzen, die auf dem Arbeitsmarkt gebraucht werden.

Nach diesem Verständnis von Bildung geht es neben dem Erwerb von Kompetenzen auch um Selbstbestimmung, Handlungsfähigkeit, Kritikfähigkeit und Empathie. Eigentätigkeit, Übernahme von Verantwortung, Möglichkeiten der Teilhabe und Gestaltung sowie der Aneignung von sozialen Räumen sind damit für die Bildung von Kindern und Jugendlichen wichtige Voraussetzungen und Ziele.

In der Konzeption wird für eine integrierte Sichtweise bei einer nationalen Bildungsberichterstattung plädiert: Nationale Bildungsberichterstattung muss in einer integrierten Darstellung alle biographisch bedeutsamen Stationen, Prozesse und Orte berücksichtigen und dabei eine institutionelle Perspektive mit einer Akteursperspektive verbinden.

