

# DJI Bulletin 81



**Gerechtes Aufwachsen  
ermöglichen**

**Bildung – Integration –  
Teilhabe**

Beiträge des DJI zum  
13. Deutschen  
Kinder- und Jugendhilfetag

DJI Bulletin PLUS

Bildung, Integration, Teilhabe –  
Wie steht es mit der Gerechtigkeit?



## Berichte zur Bildung

- Seite 4 Thomas Rauschenbach  
**Gerechtigkeit durch Bildung?**
- Seite 8 Christian Alt, Andreas Lange  
**Neue Ansätze der Kindheitsforschung**
- Seite 11 Tanja Betz, Pia Rother  
**Frühe Kindheit im Fokus der Politik**
- Seite 13 Nora Gaupp, Tilly Lex, Birgit Reißig  
**Hauptschüler chancenlos?**
- Seite 15 Heinz-Jürgen Stolz  
**Bildung lokal verantworten – Lebenslanges Lernen gestalten**
- Seite 16 Michaela Glaser, Susanne Klingelhöfer  
**»Feuerwehrpolitik« oder nachhaltige Zusammenarbeit?**
- Seite 18 Kathrin Thrum, Alexandra Sann  
**Stärkung der Erziehung in der Familie – Chancen und Grenzen der Arbeit mit Laien**
- Seite 20 Elisabeth Helming, Barbara Thiessen  
**Gerechtigkeit für alle – oder: Die einen fördern, die Anderen überwachen?**

## Berichte zur Teilhabe

- Seite 22 Heinz Kindler  
**Pflegekinder nicht ins Hintertreffen geraten lassen**
- Seite 23 Elisabeth Helming, Kathrin Thrum  
**Das Dilemma sozialer Ungleichheit zwischen Herkunftsfamilie und Pflegefamilie**
- Seite 25 Alexandra Sann, Reinhild Schäfer  
**Frühe Hilfen zwischen Helfen und Kontrollieren**
- Seite 28 Sandra Ebner, Franziska Wächter, Diana Zierold  
**»Ich finde, Politik ist gar nicht so schlimm, wie alle Jugendlichen denken«**
- Seite 30 Nicola Gragert, Christian Peucker, Liane Pluto, Mike Seckinger  
**Angebote der Kinder- und Jugendhilfe als Beitrag zur Teilhabe**

## Berichte zur Integration

- Seite 32 Jan Skrobanek  
**Migration, Anerkennung und kulturelle Differenzierung**
- Seite 33 Hanna Permien  
**Erziehung zur Freiheit durch Freiheitsentzug**
- Seite 34 Susanne Nothhafft:  
**Der Vorrang des Kindeswohls nach Art. 3 der UN-Kinderrechtskonvention – fehlende Umsetzung in die bundesdeutsche Rechtspraxis**
- Seite 36 Bundesjugendkuratorium  
**Kein falscher Aktionismus beim Kinderschutz (Stellungnahme)**
- Seite 38 Bundesjugendkuratorium  
**Pluralität ist Normalität für Kinder und Jugendliche (Stellungnahme)**

## DJI Bulletin PLUS

Frank Braun, Kirsten Bruhns, Wibken Düx, Hans Rudolf Leu, Gerald Prein, Erich Sass  
**Bildung, Integration, Teilhabe – Wie steht es mit der Gerechtigkeit?**

Vorschau: DJI Bulletin 82  
Themenheft  
**Kinderwelten – Familienwelten  
Qualitative Sozialforschung am DJI**

Das **Deutsche Jugendinstitut e. V.** ist ein außer-universitäres sozialwissenschaftliches Forschungsinstitut. Seine Aufgaben sind anwendungsbezogene Grundlagenforschung über die Lebensverhältnisse von Kindern, Jugendlichen und Familien, Initiierung und wissenschaftliche Begleitung von Modellprojekten der Jugend- und Familienhilfe sowie sozialwissenschaftliche Dienstleistungen. Das Spektrum der Aufgaben liegt im Spannungsfeld von Politik, Praxis, Wissenschaft und Öffentlichkeit. Das DJI hat dabei eine doppelte Funktion: Wissenstransfer in die soziale Praxis und Politikberatung einerseits, Rückkopplung von Praxiserfahrungen in den Forschungsprozess andererseits. Träger des 1963 gegründeten Instituts ist ein gemeinnütziger Verein mit Mitgliedern aus Institutionen und Verbänden der Jugendhilfe, der Politik und der Wissenschaft. Dem Kuratorium des DJI gehören Vertreter des Bundes, der Länder, des Trägervereins und der wissenschaftlichen Mitarbeiterschaft des DJI an.

Das DJI hat z. Zt. folgende Forschungsabteilungen: Kinder und Kinderbetreuung, Jugend und Jugendhilfe, Familie und Familienpolitik, Zentrum für Dauerbeobachtung und Methoden sowie die Forschungsschwerpunkte »Übergänge in Arbeit«, »Migration, Integration und interethnisches Zusammenleben«, »Gender und Lebensplanung«, ferner eine Außenstelle in Halle.

## Impressum

Herausgeber und Erscheinungsort:  
Deutsches Jugendinstitut e. V. Nockherstraße 2,  
81541 München, Deutschland

Presserechtlich verantwortlich:  
Prof. Dr. Thomas Rauschenbach  
Redaktion: Dr. Jürgen Barthelmes  
Telefon: 089 623 06-180, Fax: -265,  
E-Mail: barthelmes@dji.de  
Stephanie Vontz  
Telefon: 089 623 06-311, Fax: -265,  
E-Mail: vontz@dji.de

Vertrieb: Stephanie Vontz  
Telefon: 089 623 06-311, E-Mail: vontz@dji.de

Satz, Gestaltung: Anja Rohde, Hamburg

Druck und Versand: grafik + druck GmbH, München

Bildnachweis:

alle Fotos: Lennart Preiss, München

## ISSN 0930-7842

Das DJI-Bulletin erscheint viermal im Jahr.  
Alle Hefte sind kostenlos.

Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben die Meinung der Autorinnen und Autoren wieder. Der kostenlose Bezug erfolgt auf schriftliche Anforderung an die Redaktion. Geben Sie bei einer Adressenänderung bitte auch Ihre alte Anschrift an. Die Adressen der Abonnenten sind in einer Adressdatei gespeichert und werden zu Zwecken der Öffentlichkeitsarbeit des DJI verwendet. Kostenloser Nachdruck nur nach Rücksprache mit der Redaktion sowie unter Quellenangabe und gegen Belegexemplar gestattet.

**Download (pdf) und HTML-Version unter  
[www.dji.de/bulletins](http://www.dji.de/bulletins)**

**Bulletinbestellung:  
[www.dji.de/bulletinbestellung.htm](http://www.dji.de/bulletinbestellung.htm)**

## Liebe Leserin, lieber Leser,

»Gerechtes Aufwachsen ermöglichen!« – Das DJI Bulletin 81 ist dem Thema des 13. Deutschen Kinder- und Jugendhilfetages gewidmet (18.–20. Juni 2008 in Essen).

- Was ist soziale »Gerechtigkeit«, was ist eine »gerechte« Gesellschaft?
- Welche Voraussetzungen müssen gegeben sein, damit *alle* Kinder und Jugendlichen sich optimal entwickeln können?
- Welche notwendigen Befähigungen und Kompetenzen sind für eine gelingende Lebensführung erforderlich?
- Inwieweit können sich die jungen Menschen auf das Wissen und die Erfahrungen der Erwachsenen bzw. Eltern verlassen?
- Was macht Familien zu benachteiligten Familien?
- Was heißt Bildungsgerechtigkeit, Integrationsgerechtigkeit, Teilhabegerechtigkeit?
- Inwieweit können Kinder und Jugendliche befähigt werden, sich für oder gegen eine bestimmte Weise der Lebensführung zu entscheiden, sowie ein eigenes Konzept für ein gelingendes Leben zu entwickeln?
- Welche Voraussetzungen, Gelegenheiten und Fähigkeiten sind unabdingbar, um ein gerechtes Aufwachsen für die jungen Menschen zu ermöglichen bzw. zu verwirklichen?

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des DJI stellen in diesem Heft (sowie auf dem Jugendhilfetag in Essen) zu den Bereichen »Bildung – Integration – Teilhabe« empirische Ergebnisse vor, formulieren Thesen zur »Gerechtigkeit« und geben Anregungen für Politik und Praxis.

Das Themenspektrum im DJI Bulletin 81 reicht von der frühen Kindheit über Hauptschüler, Bildungschancen, Pflegekinder, Jugendliche in freiheitsentziehenden Maßnahmen bis zur Familienbildung, Jugendbildung, Jugendhilfe und Migration – und geht der Frage nach, wie es mit der Gerechtigkeit bei Bildung, Integration und Teilhabe steht.

Im Bulletin 81 PLUS werden Ergebnisse des Nationalen Bildungsberichtes 2008, der Studie »Informelle Lernprozesse im Jugendalter in Settings des freiwilligen Engagements« sowie des Forschungsschwerpunktes »Migration, Integ-

ration und interethnisches Zusammenleben« vorgestellt und in Bezug zur Frage nach »sozialer Gerechtigkeit« gesetzt.

Was ist soziale »Gerechtigkeit«, was ist eine »gerechte« Gesellschaft?

向

何

Das chinesisch-japanische Schriftzeichen für »Was« ist eine Abstraktion des ursprünglichen Bildes, bei dem zwei Menschen eine Stange tragen, an der etwas hängt. Die anderen Leute, die das sehen, fragen sich, *WAS* da wohl drin ist?

Der Fotojournalist Lennart Preiss hat die Frage nach sozialer Gerechtigkeit aufgegriffen, indem er Tüten, Taschen, Mappen und Koffer ins Visier nahm als Symbole für Sein und Haben:

Was ist da drin, was trägt dieser Mensch mit sich, hat er alles, was er braucht?

Was verraten uns Tüten, Taschen, Mappen und Koffer über die anderen, oder unterliegen wir da eher Täuschungen?

Kann man den Menschen ihre Lebenslage ansehen?

Welche Vorstellungen machen wir uns von den anderen?

Was brauchen wir (bzw. auch nicht), damit es bei uns und den anderen »gerecht zugeht«?

*In eigener Sache:*

Im Bulletin 81 »Gerechtes Aufwachsen ermöglichen!« werden wir keinen Informationsteil aufnehmen, sondern dieses Heft allein auf die Beiträge zum Thema des 13. Deutschen Kinder- und Jugendhilfetages beschränken, gleichsam als ein »Programmheft« des DJI zu diesem Kongress.

Zeitnah wird das Bulletin 82 zum Thema »Qualitative Sozialforschung am DJI« erscheinen, in dem dann der Info-teil wieder aufgenommen ist.

Im DJI Bulletin 80 »Kindertagesbetreuung in Deutschland« hat uns der Druckfehlerteufel ein Schnippchen geschlagen:

Auf Seite 13 muss die Überschrift lauten: »14 Milliarden Euro für Kinder« (und nicht »... für Kinder unter drei Jahren«).

Seite 32: Der Parlamentarische Abend des DJI fand am 19. September 2007 statt, und nicht am 19.02.2007.

Wir bitten um Entschuldigung.

Mit herzlichen Grüßen  
Jürgen Barthelmes  
Stephanie Vontz



Über die Paradoxie, Problem und Lösung zugleich zu sein

## Gerechtigkeit durch Bildung?

**Bildung wird in Deutschland seit einigen Jahren als die zentrale Zukunftsressource, als der wichtigste Rohstoff des Landes gehandelt. Politik, Medien und Öffentlichkeit sind sich in diesem Befund erstaunlich einig. Etwas zurückhalten-der sind da schon Teile der Fachwelt, nicht zuletzt auch in der Kinder- und Jugendhilfe. Dies hat unterschiedliche Ursachen und Gründe. Der 13. Kinder- und Jugendhilfetag mit seinem Motto »Rechtes Aufwachsen ermöglichen! Bildung, Integration, Teilhabe« bietet eine gute Gelegenheit, in dieser Hinsicht Zwischenbilanz zu ziehen.**

### **Bildung – ein Zauberwort mit Ecken und Kanten**

Mit den so genannten »Leipziger Thesen« zur aktuellen bildungspolitischen Debatte hat sich die Kinder- und Jugendhilfe schon im Juli 2002 in Sachen Bildung zu Wort gemeldet. Gemeinsam haben damals das Bundesjugendkuratorium (BJK), die Sachverständigenkommission des 11. Kinder- und Jugendberichts sowie die Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ) unter dem Motto »Bildung ist mehr als Schule« in pointierter Form die Sicht der Kinder- und Jugendhilfe auf das Thema Bildung in elf Thesen dargelegt (Bundesjugendkuratorium u. a. 2002).

In der ersten These heißt es:

»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«.

Auch wenn dieses erweiterte Verständnis von Bildung inzwischen vermutlich mehr denn je auf breite Zustimmung stößt (BMFSFJ 2006), gibt es rund um das Thema Bildung doch mehrere Facetten, die zu Rückfragen, Einwänden und Nachdenklichkeiten Anlass geben. Dabei lassen sich konzeptionelle

Widersprüchlichkeiten, latentes Unbehagen sowie empirisch offene Baustellen des gegenwärtigen Zukunftsprojekts Bildung identifizieren, von denen nachfolgend einige ins Blickfeld gerückt werden sollen.

### **Widersprüchlichkeiten des Zukunftsprojektes Bildung**

Vermutlich gibt es zu dem viel beschworenen Hoffnungsträger Bildung keine wirkliche Alternative, zielt doch Bildung am konsequentesten auf die je individuelle Ausstattung der nachwachsenden Generation, also auf jene Fähigkeiten, die für eine eigenständige und verantwortungsvolle Lebensführung unerlässlich sind.

Wesentliche Merkmale einer sozialen Bildungsgerechtigkeit sind niedrigschwellige, herkunftsunabhängige Zugänge zu den Bildungsangeboten, ausgleichende Wirkungen der Bildungssysteme in Anbetracht unterschiedlicher individueller und sozialer Ausgangslagen sowie möglichst wenig selektionsverstärkende Übergänge zwischen den Bildungsinstanzen.

Auch wenn Bildung vor diesem Hintergrund in der politisch-öffentlichen Debatte gerne als des Rätsels Lösung angepriesen wird, kommt man nicht umhin, dem aktuellen Bildungssystem faktisch zumindest auch das Gegenteil zu bescheinigen. Bildung verspricht die Lösung – und erzeugt zugleich doch das Problem.

Zumindest drei Widersprüchlichkeiten kennzeichnen gegenwärtig das Zukunftsprojekt Bildung.

### **1) Bildung – Verstärker von Ungleichheit oder wirksames Gegenmittel?**

Im Anschluss an die Präsentation der ersten PISA-Ergebnisse (Baumert u. a. 2001) wurde deutlich, dass im Kern, so das damalige Fazit, die getesteten Kompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern in Deutschland weniger von der Schule als vielmehr von nicht-schulischen Einflüssen abhängen, sprich: von ihrer sozialen Herkunft. Mit anderen Worten: Das Bildungssystem schafft es offenbar nicht, die herkunftsbedingten Unterschiede so abzufedern und auszugleichen, dass am Ende tatsächlich die individuelle Leistung ausschlaggebend ist.

Im Gegenteil: Die Schere zwischen sozial belasteten und zu Hause gut geförderten Kindern und Jugendlichen öffnet sich beim Durchlaufen des formalen Bildungssystems weiter, so dass unter dem Strich das formale Bildungssystem Ungleichheit nicht abbaut, sondern zu deren Stabilisierung beiträgt. Insofern steht Bildung in der eigentümlichen Spannung, auf der einen Seite Hoffnungsträger und Lösung des Problems zu sein, auf der anderen Seite aber eben zugleich auch Verursacher und Produzent von Ungleichheit.

Wenn die Hoffnungen, die auf Bildung ruhen, Realität werden sollen, muss sich an dieser Spirale etwas Entscheidendes ändern. Und die völlig unterbelichtete Alltagsbildung ist in diesem Zusammenhang ein entscheidender Parameter (Rauschenbach 2007).

### **2) »Bildung von Anfang an« – Anspruch ohne Realität?**

Inzwischen gehört der Anspruch schon zu den Standardformeln des modernen Einmaleins der Bildung: »Bildung von Anfang an«. Diese Einsicht wird als neue paradigmatische Ausrichtung in der Bildungsdiskussion verstärkt propagiert. Insofern mutet es geradezu paradox an, dass die Investitionen in Bildung nach wie vor tendenziell geringer ausfallen, je jünger die Kinder sind.

Eindrücklich zeigt sich dies beim Personal:

– Während bei Kindern unter drei Jahren Kinderpflegerinnen und unausgebildete Tagesmütter eine nennenswerte Rolle spielen, überwiegen im Kindergarten die an Fachschulen ausgebildeten Erzieher/innen.

- Ab der Grundschule beginnen die Hochschulausbildungen, allerdings auch hier mit dem Alter der Kinder ansteigend in Umfang, Anforderungen und – anschließender – Vergütung.
- Für den Hochschulbereich muss zudem das wissenschaftliche Personal in der Regel promoviert sein.

Diese Hierarchie in punkto Ausbildung, Bezahlung und letztlich auch die dahinter zum Ausdruck kommende öffentliche Anerkennung verhält sich diametral entgegengesetzt zu der immer stärker ins Blickfeld gerückten Wichtigkeit der frühen Bildungsjahre. Wer Bildung von Anfang an propagiert, muss auch konsequent in diese investieren.

### 3) Halbierte Bildung – über »die andere Seite der Bildung«

Ein wesentlicher, für Deutschland bedrückender Befund aller PISA-Studien offenbart, dass die getesteten Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich weniger Probleme in der Spitze als vielmehr im Durchschnitt haben. Oder anders formuliert: Fast nirgends war die Kluft zwischen den gut und den schlecht abschneidenden Jugendlichen so groß wie in Deutschland. Und hierauf muss Bildungspolitik mit Strategien reagieren, die gezielt zu einem Abbau dieser Kluft führen. Dies kann man nur erreichen – will man die Leistungstarken nicht künstlich an ihrer Entwicklung hindern –, indem man zusätzlich gezielt die Leistungsschwächeren fördert.

Allerdings: Mit einer Verdichtung von Schule durch G8-Gymnasien, mit einer stärkeren Vereinheitlichung und Standardisierung zwischen den Ländern und Zentralabitur oder mit einer Stärkung der Hauptfächer mag man vielleicht Verbesserungen an der Leistungsspitze erzielen, aber ganz sicher nicht mit Blick auf die Schwächen und Unzulänglichkeiten der so genannten »PISA-Risikogruppen«. Hierzu bedarf es anderer Strategien, die z. B. gezielt auch auf die unterrichtsabgewandten Facetten von Bildung zielen.

Das bundesweite Programm zur Einführung und zum Ausbau von Ganztagschulen könnte in diesem Zusammenhang ein Schritt in die richtige Richtung sein, da das Projekt Ganztagsbildung nur gelingen kann, wenn auch die »andere Seite der Bildung« gezielt mit einbezo-



gen wird, wenn also gerade jene Inhalte, Orte und Modalitäten gestärkt werden, die ansonsten unterzugehen drohen, die aber für viele Kinder und Jugendliche ein wichtiges Feld sozialer Anerkennung und sozialer Integration sind (Holtappels u. a. 2007).

Für die Kinder- und Jugendhilfe als viel gefragtem Partner in diesem Projekt stellt sich daher die Herausforderung, vor allem *diese* Seite der Bildung, die sich durch Informalität, Alltagsnähe und Offenheit kennzeichnen lässt, verstärkt in die Prozesse der Ganztagsbildung einzubringen.

Insgesamt zeigt sich, dass nicht *nur* hoffnungsvolle Konzepte von Bildung entwickelt werden dürfen, sondern dass auch an der Beseitigung von kontraproduktiven Nebenwirkungen einer weitaus zwiespältigeren Bildungswirklichkeit gearbeitet werden muss.

### Das Unbehagen in der Kinder- und Jugendhilfe mit der Bildung

Zweifelsohne ist das Thema Bildung in den letzten Jahren auch in der Kinder- und Jugendhilfe angekommen; prototypisch steht hierfür der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 2006). Eine Vielzahl an Veröffentlichungen, Stellungnahmen und Tagungen sind Indiz für diese neue Selbstvergewisserung. Dass der 13. Deutsche Kinder- und Jugendhilfetag sich auch diesem Thema zuwendet, ist nur folgerichtig und konsequent. Intensiv und kontrovers wird allerdings diskutiert, welche Rolle zum einen die Bildung innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe und welche Rolle zum anderen die Kinder- und Jugendhilfe innerhalb der Bildungsdebatte augenblicklich spielt bzw. im günstigsten Fall spie-

len sollte. In beiden Richtungen macht sich nicht zuletzt ein latentes Unbehagen bemerkbar, das ein Teil der Stimmungslage in der Kinder- und Jugendhilfe widerspiegelt. Hierzu folgende Anmerkungen:

### 1) Aufwachsen und Kindheit ist mehr als Bildung

In manchen Diskussionen wird das Thema Aufwachsen fast völlig mit Bildung gleichgesetzt, fast so, als ob alles im Leben eines jungen Menschen auf Bildung, auf Zukunft, auf Verwertbarkeit, auf das Erwachsenen-dasein ausgerichtet wäre. So wird zwar inzwischen innerhalb der Bildungsdebatte richtigerweise die schul- und berufsqualifizierende Einführung eines Bildungskonzeptes zugunsten eines erweiterten Bildungsverständnisses im Horizont einer »Ganztagsbildung« (Coelen/Otto 2008) aufgebrochen, die konsequenterweise die gesamte Lebensperspektive ins Blickfeld rückt. Aber reicht das? Lässt sich Kindheit und Aufwachsen wirklich auf Bildung reduzieren? Entsteht dadurch nicht eine schwierige Gleichsetzung des Aufwachsens mit einer allumfassenden entgrenzten Dauerqualifizierung, eine Hegemonie sowie eine Instrumentalisierung durch Bildung, die das Anrecht der Heranwachsenden auch auf zweckfreie Zeiten und Räume, auf Verwirklichung statt Verwertbarkeit zu kurz kommen lässt? Nicht umsonst insistiert die Kinder- und Jugendhilfe auf Freiräume der Selbstgestaltung, auf eine nicht-instrumentalisierbare Seite des Alltags von Kindern und Jugendlichen, auf eine alters- und kindgerechte Kindheit (Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe 2006).

## 2) Jugendhilfe als »fünftes Rad« am Wagen der Bildung

Die Aufforderung an die Kinder- und Jugendhilfe, sich verstärkt am Projekt Bildung zu beteiligen, wurde von Anfang an auf Seiten der Kinder- und Jugendhilfe mit einer gehörigen Portion institutioneller Skepsis begleitet. »Kooperation auf Augenhöhe« wurde infolgedessen auch zu der vielleicht am meisten gebrauchten Redensart in den Debatten um den richtigen Weg und das richtige Ausmaß der Beteiligung an diesem politischen Großprojekt. Zu stark waren und sind offenbar die Befürchtungen, dass der Juniorpartner Kinder- und Jugendhilfe bei diesem Jointventure-Projekt mit dem etablierten Bildungssystem, d. h. mit der Schule seine Eigenständigkeit und Identität verliert, in seinem Eigensinn gewissermaßen marginalisiert wird. Dieses nicht ganz unbehagliche Unbehagen, zum fünften Rad, also zum Ersatzrad am Wagen der Bildung zu werden, durchzieht nach wie vor viele Auseinandersetzungen an den Schnittstellen zum Bildungssystem, an denen die Kinder- und Jugendhilfe beteiligt ist.

Hinzu kommt, dass es offenkundig auch innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe Profiteure und Verlierer im Zuge der Kooperation gibt. So verläuft die Integration der verschiedenen Bereiche der Kinder- und Jugendhilfe in die jeweiligen Bildungssettings ausgesprochen unterschiedlich. Die Jugendarbeit im Sport lässt sich beispielsweise ganz selbstverständlich auf das »Projekt Ganztagschule« ein, während die weltanschaulichen Gruppierungen Sorge haben, durch diese Zusammenarbeit noch weiter an den Rand gedrängt, noch unsichtbarer in ihrer Andersartigkeit zu werden. So wird die Ganztagschule eher zu einem Feindbild, zu einem Aggressor, der den Jugendlichen die Zeit und die Möglichkeiten nimmt, sich an den Aktivitäten der Kinder- und Jugendarbeit zu beteiligen.

## 3) Grenzen der Allmacht von Bildung für die Kinder- und Jugendhilfe

Schließlich stehen auch ungeklärte Fragen nach der konzeptionellen Gesamtausrichtung der Kinder- und Jugendhilfe im Raum. Ist Bildung der einzige, der künftig allumfassende Referenzpunkt, das ultimative Koordinatensystem der Kinder- und Jugendhilfe? Verlieren dem-

gegenüber kategoriale Dimensionen wie Hilfe, Sorge oder Unterstützung, wie Beratung, sozialer Bedarfsausgleich oder die Gestaltung einer gemeinsamen Alltäglichkeit an Bedeutung? Wird Parteilichkeit und Solidarität, wird eine advokatorische Ethik gegenüber Benachteiligten damit zu einer Petitesse der eigenen Handlungsmaximen?

Und nicht zuletzt besteht innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe auch die Befürchtung, dass mit dem Projekt Bildung – mal wieder – eine flächendeckende Umdeutung sozialer und politischer Herausforderungen in pädagogische Fragen einhergeht, also, wenn man so will, eine Entpolitisierung der dahinter liegenden Themen von Ungleichheit und Ungerechtigkeit. Verteilungsfragen sowie Armutsfragen, so eine weit verbreitete Meinung in der Kinder- und Jugendhilfe, dürfen nicht zu Teilhabefragen und gesellschaftliche Strukturprobleme nicht in individuelle Handlungsprobleme umgedeutet werden, so sehr auch Teilhabe und individuelle Entfaltung als eigenständige Dimensionen beachtet werden müssen.

Dieses Unbehagen an einer ganzen Reihe von ungeklärten Fragen erklärt die zuweilen für Außenstehende fast aufreizend wirkende Zurückhaltung in Sachen Bildung auf Seiten der Kinder- und Jugendhilfe, die von dritter Seite immer wieder verblüfft wahrgenommen wird.

### Offene Baustellen des Zukunftsprojektes Bildung

Mit einem Blick auf die empirischen Entwicklungen zeigen sich schließlich weitere ungeklärte Sachverhalte, gewissermaßen offene Baustellen, die es zu bearbeiten gilt. Auch hier soll stellvertretend auf folgende Punkte hingewiesen werden.

#### 1) Die Großbaustelle Kindertageseinrichtung

Noch befinden sich die *Kindertageseinrichtungen* in einem zukunfts-offenen Umgestaltungsprozess. Geklärt zu sein scheint, dass sie, ganz generell, an Bedeutung gewinnen, dass dabei dem Thema Sprache besondere Beachtung geschenkt werden muss, dass allerorten erstellte Bildungspläne zu einer gezielten Stärkung der Bildungs- und Erziehungsarbeit in Kindertageseinrichtungen beitragen und dass vor allem das Ange-

bot für die unter Dreijährigen ausgebaut werden soll. Ungeklärt ist unterdessen unter anderem, *wie* der Aspekt der Bildung neben der Betreuung und der Erziehung nachhaltig verstärkt werden kann, *wie* und auf welchem Niveau das künftige Personal ausgebildet werden soll, *wie* nahe und mit welchem Grad der Eigenständigkeit die Kindertageseinrichtungen an die Schule und an das Bildungswesen herangerückt werden, *wie* mit dem massiv bedrängenden Thema der Kinder mit Migrationshintergrund umzugehen ist und in welchem Umfang weitere Mittel für eine Qualitätsoffensive bereitgestellt werden müssen. Das Themenfeld der Kindertageseinrichtungen wird jedenfalls in absehbarer Zeit eine Großbaustelle in Sachen Bildung bleiben. Entscheidend wird es sein, ob es gelingt, ein Mehr an Bildung und Qualität in die bundesdeutsche Kindertagesbetreuung zu bringen, ohne dass ihre Identität und ihre Besonderheit gegenüber der Schule verloren geht.

#### 2) Die uneingelösten Potenziale der Ganztagschule

Ganztagschulen sind ein Schlüsselthema der künftigen Gestaltung der Schule in Deutschland. Dabei ist der Prozess des Auf- und Umbaus der Schullandschaft in Ganztagschulen nicht mehr ernsthaft aufzuhalten. Ungeklärt ist dabei aber weiterhin die Rolle der Kinder- und Jugendhilfe. Empirisch zeigt sich, dass sie mengenmäßig weit aus weniger beteiligt ist, als sich dies vermutlich viele Strategen wünschen (Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe 2008), spricht: dass sie weit aus stärker die nicht-unterrichtliche Seite der ganztägigen Angebote gestalten sowie andere Formen und Themen der Ganztagsbildung einspeisen müsste. Vor allem die kommunalen Jugendämter sind dabei als lokale Schlüsselakteure auf breiter Ebene vorerst wenig, auf jeden Fall zu wenig erkennbar.

Die Kooperationen zwischen Schule und Jugendhilfe begrenzen sich eher auf bilaterale Kontakte mit einzelnen Akteuren und Einrichtungen, weniger auf eine flächendeckende, konzeptionell ausgerichtete Gesamtstrategie einer Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule aus dem Blickwinkel der Kinder und Jugendlichen. Lokale Bildungslandschaften könnten diesbezüglich eine

strategische Variante der verbesserten Organisation einer ganztägigen Bildung sein, einer Bildung, die bewusst auch auf die »andere Seite der Bildung« setzt (Otto/Rauschenbach 2008).

### 3) Kinder- und Jugendarbeit auf der Suche nach Zukunft

Die Kinder- und Jugendarbeit tut sich innerhalb der Jugendhilfe immer noch besonders schwer im Umgang mit dem Thema Bildung. Diesseits und jenseits der Ganztagschule ringt sie um die richtige Haltung zu diesem Thema – und dies in Anbetracht ihrer eigenen, dezidiert anti-schulischen Tradition, im Horizont ihres konsequent partizipativ ausgerichteten Selbstverständnisses im Umgang mit den Kindern und Jugendlichen, den Schule bislang nun gerade nicht zu ihrem Credo gemacht hat, so wie im Lichte einer drohenden Marginalisierung aufgrund ihrer schlechten Ausstattung und ihrer rechtlich schwachen Absicherung als Infrastrukturaufgabe einerseits sowie einer fast erdrückenden Konkurrenz kommerzieller Freizeitangebote andererseits.

Geradezu paradox scheint die gesellschaftliche Lage der Kinder- und Jugend-

arbeit zu sein: Je diffuser ihre Stellung in den durchschnittlichen Lebensentwürfen junger Menschen wird, umso wichtiger scheint gleichzeitig ihr ergänzender Ermöglichungs- und Erfahrungsraum für die Kinder und Jugendlichen neben Familie und Schule zu werden.

Zudem hat die Kinder- und Jugendarbeit aber auch mit der ungelösten sozialen Herausforderung zu kämpfen, dass sie – unter dem Strich – ebenfalls, wie die Schule, jene stärkt, die ohnehin schon oft zur Gruppe der Stärkeren und Erfolgreichen gehören. Oder anders formuliert: Auch der Kinder- und Jugendarbeit gelingt es bislang offenkundig nicht, vor allem jene zu erreichen und zu fördern, die besonders davon profitieren könnten: die benachteiligten Kinder und Jugendlichen mit erhöhtem Förderungsbedarf (BMFSFJ 2006). Diesem Punkt muss in Zukunft ebenfalls erhöhte Aufmerksamkeit zuteil werden.

#### Quo vadis Bildung?

Das Thema Bildung und Gerechtigkeit konturiert sich nicht so einfach und so eindeutig, wie es auf den ersten Blick scheint. Die Schulstrukturdebatte greift dabei zu kurz, weil sie nur schulimmanente Lösungen im Blick hat. Bildung kann die erhofften Erfolge bestenfalls dann verbuchen, wenn sie dazu beiträgt, vorhandene, herkunftsbedingte Nachteile auszugleichen, wenn sie also auch für jene Kinder eine zweite Chance eröffnet, die von zu Hause aus nicht mit einem üppigen sozialen und kulturellen Erbe ausgestattet werden, sprich: wenn Kinder im Laufe des Aufwachsens ihre individuellen Fähigkeiten unabhängig von ihrer sozialen Herkunft entwickeln können. Dazu bedarf es neben der Schule auch anderer Akteure des Aufwachsens von Kindern sowie eine gute Mischung aus Bildung, Betreuung und Erziehung einerseits sowie Teilhabe, Freiräumen und Potenzialen zur Ermöglichung andererseits.

Empirisch scheint das Projekt Bildung diese Aufgabe allerdings noch nicht wirklich erfüllt zu haben. So lange aber müssen Nachfragen, Nachdenklichkeiten und Vorbehalte erlaubt sein. Sie dienen letztlich der Schärfung des Konzeptes – und damit der Sache selbst.

*Thomas Rauschenbach*

## Literatur

- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ** (Hrsg.) (2006): Zukunftsprojekt: Gemeinsame Gestaltung von Lern- und Lebenswelten. Zusammenspiel von Kinder- und Jugendhilfe & Schule im Sozialraum. Berlin
- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ** (Hrsg.) (2008): Kooperation von Jugendhilfe und Ganztagschule – eine empirische Bestandsaufnahme im Prozess des Ausbaus der Ganztagschulen in Deutschland. Expertise im Auftrag der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe. Berlin
- Baumert, Jürgen u. a.** (Hrsg.) (2001): PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen
- Bundesjugendkuratorium / Sachverständigenkommission des 11. Kinder- und Jugendberichts/Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe** (2002): Bildung ist mehr als Schule. Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte. Aus: <http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/leipziger-thesen,property=pdf,bereich=,sprache=de,rwb=true.pdf>; Download am 30.11.2007
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend** (BMFSFJ; Hrsg.) (2006): Zwölfter Kinder und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin
- Coelen, Thomas / Otto, Hans-Uwe** (Hrsg.) (2008): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Ein Handbuch. Wiesbaden
- Holtappels, Heinz-Günter u. a.** (Hrsg.) (2007): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der »Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen« (StEG). Weinheim, München
- Otto, Hans-Uwe / Rauschenbach, Thomas** (Hrsg.) (2008): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden
- Rauschenbach, Thomas** (2007): Im Schatten der formalen Bildung – Alltagsbildung als Schlüsselfrage der Zukunft. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, H. 4, S. 439–453

**Kontakt:** Prof. Dr. Thomas Rauschenbach, [rauschenbach@dji.de](mailto:rauschenbach@dji.de)



Den Kindern eine Stimme geben

# Neue Ansätze der Kindheitsforschung

Die neue Kinder- und Kindheitsforschung erwuchs aus einer grundsätzlichen Kritik an der erwachsenenzentrierten Sichtweise auf Kindheit. Die Annahme, dass das Kind »unfertig« sei und daher von den Erwachsenen unterwiesen werden müsse, damit es den gesellschaftlichen Anforderungen gerecht wird, ging explizit von einer gesellschaftlich gesetzten und von den Erziehungspersonen durchzusetzenden Norm für das korrekte Aufwachsen von Kindern aus. Diese Vorstellung wurde in den letzten Jahren ersetzt durch die These, dass der Alltag des Aufwachsens gemeinsam durch das Zusammenwirken von Eltern und Kindern hergestellt werden muss. Dabei erkannte man den Eigenwert von Kindern an – jenseits der damit verbundenen Funktionalität für die Gesellschaft. Daraus ergab sich ein Forschungsinteresse, welches das Kind im »Hier und Jetzt« mit seinen Lebensäußerungen, seinen Handlungsregeln und Bedeutungszuschreibungen zu verstehen versuchte (Breidenstein/Kelle 1998). Vor diesem Hintergrund will die moderne Soziologie der Kindheit den Kindern eine Stimme geben. Sie sollen nicht mehr vorwiegend gemessen, klassifiziert, naturwissenschaftlich objektiv beobachtet werden – vielmehr will man ihnen dazu verhelfen, ihre Sicht auf die Welt zu artikulieren. Mit dem veränderten Blickwinkel auf Kinder treten deren schon vorhandene Kompetenzen und Handlungsfähigkeit (agency) in den Vordergrund wissenschaftlicher Fragestellungen – insbesondere in solchen Feldern, die einem rasanten sozialen Wandel unterworfen sind.

## Forschung aus der Perspektive der Kinder

Methodologisch und methodisch steht die neue Kindheitsforschung vor der Herausforderung, dass sie nicht als Forschung über Kinder, sondern als eine Forschung »aus der Perspektive« von Kindern zu verstehen ist (Honig/Lange/Leu 1999). Dementsprechend ist mittlerweile eine Vielzahl von methodischen Verfahren der allgemeinen empirischen Sozial- und Kulturforschung auf die Population der Kinder übertragen worden. So hat man wichtige Einblicke in das alltägliche Handeln, sowie Einsichten über die Wünsche und Perspektiven von Kindern gewonnen. Man fand beispielsweise heraus, wie Kinder und ihre Bezugspersonen definieren, was für sie jeweils eine gute Kindheit bedeutet. Kombiniert mit Interviewmethoden zeigen diese Informationen weiter auf, wie Kinder sich selbst unter Rückgriff auf solche Diskurse in der Generationsordnung positionieren (Hagen 2007).

## Kindheit = »ungleiche Kindheiten«

Einen weiteren Schwerpunkt bildet die Auseinandersetzung mit »ungleichen Kindheiten« (Betz 2006). Soziale Be-

nachteiligungen im Alltag sowie im Lebensverlauf von Kindern, die durch ihre Zugehörigkeit zu einem Sozialmilieu entstehen, erweisen sich immer noch als ein wesentlicher Türöffner für persönlichen Erfolg sowie für eine Vielzahl von positiven Begleiteffekten wie Gesundheit und politische Partizipation (Fend 2007). Insbesondere die Frage nach Ungleichheiten in der Bildungskarriere von Kindern ist ein praxis- sowie politikrelevantes Kernstück der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung.

## Die Bedeutung des Erwerbs von Bildung in der Familie

In einer aufschlussreichen Feldstudie hat das Forscherteam um *Annette Lareau* von 1990 bis 1995 Erziehungs- und Bildungsprozesse von amerikanischen Familien untersucht (Lareau 2003). In diesem Zusammenhang wird der Bildungserwerb von Kindern in der Familie als ein nicht-separierbares, permanent sich vollziehendes Geschehen verstanden, das nicht auf einzelne Aspekte wie etwa Hausaufgabenbetreuung oder Vorlesen reduziert werden kann. Es handelt sich vielmehr um einen komplexen Zusammenhang von Alltagshandlungen,

die sich ununterbrochen in der Familie abspielen. Dabei wird ein starker Zusammenhang zwischen Klassenzugehörigkeit sowie Bildungs- und Erziehungspraktiken sichtbar.

Diese Studie kann den größeren schulischen Erfolg der Mittelschichtskinder durch frühe und exzessive Förderung vonseiten der Eltern aufzeigen.

- Die Kinder erwerben
- konkrete benennbare Fähigkeiten (beispielsweise für Sport, Musik, Fremdsprachen),
  - abstrakte Kompetenzen sowie spezifische Persönlichkeitsmerkmale (beispielsweise ein stärker ausgeprägtes Selbstwertgefühl, das Gefühl des »Empowerment«),
  - soziale und kommunikative Fähigkeiten im Umgang mit Autoritäten und Institutionen.

*Lareau* warnt jedoch davor, diese Erziehungspraxis automatisch als die »bessere« zu verstehen und arbeitet bei beiden Varianten Vorteile sowie Nachteile heraus. Den größeren »Erfolg« der Strategie der Kultivierung erklärt sie nicht mit der »besseren« Erziehung, sondern mit dem Passungsverhältnis zwischen Familie und Umwelt (z. B. Schule).

## Bildungsbenachteiligung: Anhäufende Verkettung von Bedingungen

Hintergrund der größeren Resonanzfähigkeit der im Mittelschichtskontext gewonnenen Fertigkeiten, Kompetenzen und Kapitalien ist, dass dieses Wissen höchst anschlussfähig ist für die schulische Leistungskultur. Ausgegrenzt und abgewehrt werden hingegen Fertigkeiten und Kapitalien, die aus anderen Milieus stammen, ferner populkulturelle Fähigkeiten sowie ein anderer Bildungskanon, wie er beispielsweise in Migrantenfamilien zu finden ist.

*Bachmair* (2007) zeigt am Beispiel der von Lehrerinnen und Lehrern oftmals ignorierten vielfältigen Spielarten von Literalität, dass diese keine Akzeptanz für solche Formen aufbringen können. Daraus resultiert eine kumulative





Verkettung von Bildungsbenachteiligungen für Kinder aus den nicht-bürgerlichen Milieus: weder finden sie genügend Anschluss an die formal hoch bewertete Schulkultur, noch finden sie Akzeptanz und Resonanz für ihre milieuspezifischen Handlungsbefähigungen.

Ergänzt und vervollständigt wird das Bild der Bildungsbenachteiligung im Kindesalter durch Studien, die vor der Schulphase bei der Erforschung der kindlichen Bildungskarriere ansetzen. So haben Vincent und Ball (2007) nachgewiesen, mit welchen umfassenden Strategien und Aktivitäten englische Mittelschichtseltern ihre Vorschulkinder mit Blick auf die Schul- und Berufskarriere fördern. Zwar nennen die Eltern eine Vielfalt von Motiven; deutlich wird aber, dass eine zentrale Antriebsquelle die Versorgung der Kinder mit zusätzlichen kulturellen Kapitalien sowie der Aufbau von bestimmten Persönlichkeitshaltungen sind, um ihnen den angemessenen Platz und genügend Abstand zu den nachrückenden Sozialschichten sichern zu können.

**Sozialberichterstattung heißt:  
Lebenslagen und Persönlichkeit der  
Kinder erforschen**

Moderne Sozialberichterstattung über Kinder richtet den Fokus auf die Lebenslagen von Kindern, um die unterschied-

lichen Lebensbedingungen und deren Rahmenbedingungen im Kontext von Schule, Kindertageseinrichtungen, Hort, Familie oder Gleichaltrigen-Gruppen differenziert beschreiben zu können (Joos 2001; Leu 2002). Diese Lebenslagen schließen auch größere Gebietseinheiten wie die Differenzierung in Ost- und Westdeutschland, Unterschiede auf Bundesländerebene, Stadt-Land-Unterschiede oder auch Differenzierungen innerhalb von Städten und Gemeinden (z. B. nach Vierteln) ein, so dass sich auf dieser Ebene sozialstrukturell-geografisch unterschiedliche Bedingungen des Kindseins herausarbeiten lassen (Alt 2001).

Daneben – und dies ist ein Novum – richtet sich der Blick auch auf die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder. Leitfragen dieser vorwiegend (entwicklungs-)psychologischen, aber auch sozialisationstheoretischen Perspektive (Bornstein/Bradley 2003) sind:

- Unter welchen Rahmenbedingungen entwickeln Kinder Fähigkeiten, um soziale Beziehungen aufzubauen und aufrecht erhalten zu können, sich in Gruppen zu positionieren, gemeinsam mit anderen Probleme zu lösen und Konflikte zu bewältigen, soziale Unterstützung zu geben oder zu nutzen?

- Welche Persönlichkeitsressourcen verhelfen Kindern zu einer produktiven Nutzung der für sie relevanten Umwelt? (Neyer/Lenhardt 2008)
- Welche Konstellationen bergen die Gefahr, dass die Kinder in ihrer persönlichen und sozialen Entwicklung (z. B. im Schulerfolg, in ihrer persönlichen Interessenentfaltung) eingeschränkt werden oder aber Problemverhalten entwickeln (z. B. Aggressivität, Krankheiten, abweichendes Verhalten)?
- Lassen sich spezifische Resilienzfaktoren für bestimmte Kinder(gruppen) feststellen? (Wustmann 2005)

Wie oben schon angedeutet, geht es verstärkt um die *soziale Verortung von Kindern* (soziologisch-(sozial)pädagogische Perspektive). Die Leitfragen dieser Analyse-richtung lesen sich exemplarisch wie folgt:

- Gibt es herkunftstypische Verschränkungen formaler und informeller Bildungsprozesse?
- Sind herkunftsspezifische Differenzen im Schulerfolg, im Übertrittsverhalten der Kinder auszumachen?
- Gibt es Hinweise darauf, dass ungleiche Sozialisationsbedingungen, aktuelle wie zukünftige, Erfahrungen der Inklusion oder Exklusion (in den Gleichaltrigen-Gruppen, im Bil-

dungssystem etc.) wahrscheinlicher machen? (Helsper/Hummrich 2005) Weitere Analysen beziehen sich auf die ungleichen Machtstrukturen zwischen Erwachsenen und Kindern, beispielsweise die »generationale Ungleichheit« (Engelbert/Herlth 2002), die in verschiedenen Lesarten des Agency-Konzeptes der neueren Kindheitsforschung Eingang gefunden hat.

#### Kinder sind auch Akteure

Übergreifend bearbeitet eine so verstandene Sozialberichterstattung im weiteren Sinne die Frage, »wie die Lebenslagen die Persönlichkeitsentwicklung beeinflussen« (Alt 2004–2008). Dies ist keinesfalls gleichbedeutend damit, dass die beschriebenen »Einflüsse« nur in eine Richtung wirksam wären. Das Bild vom Kind, das der Sozialberichterstattung zugrunde liegt, geht vielmehr von komplexen wechselseitigen Verschränkungen zwischen Individuum und Umwelt aus. Individuen sind nicht nur passive Opfer der Verhältnisse, sondern immer auch Akteure dieser Umwelten (Lerner 2005). Es gilt, an unterschiedlichen Stellen aufzuzeigen, inwiefern die Kinder und ihre Umwelt aufeinander relational bezogen sind und wie die Kinder selbst ihre »Umwelt« mit hervorbringen.

*Christian Alt, Andreas Lange*



#### Literatur

- Alt, Christian** (2001): *Kindheit in Ost und West*. Wiesbaden
- Alt, Christian** (2004–2008): *Kinderleben*. Bände 1–6. Wiesbaden
- Bachmair, Ben** (2007): *Migrantenkinder, ihr Lesersisiko und ihre Medienumgebung*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament*, H. 28, S. 32–38
- Betz, Tanja** (2006): *Ungleiche Kindheit. Ein (erziehungswissenschaftlicher) Blick auf die Verschränkung von Herkunft und Bildung*. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 26. Jg., H. 1, S. 52–68
- Breidenstein, Georg / Kelle, Helga** (1998): *Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur*. Weinheim
- Bornstein, M. H. / Bradley, R. H. / Von Eye, A.** (eds.) (2003): *Socioeconomic status, parenting, and child development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, Associates
- Engelbert, Angelika / Herlth, Alois** (2002): *Sozialökologische Ansätze*. In: Krüger, Heinz-Herrmann / Grunert, Cathleen (Hrsg.): *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*. Opladen, S. 99–116
- Fend, Helmut** (2007): *Bildung als Ressource der Lebensbewältigung*. In: Lemmermöhle, Doris/Hasselhorn, Marcus (Hrsg.): *Bildung – Lernen. Humanistische Ideale, gesellschaftliche Notwendigkeiten, wissenschaftliche Erkenntnisse*. Göttingen, S. 183–212
- Hagen, Ingunn** (2007): »We can't just sit the whole day watching TV«. *Negotiations concerning media use among youngsters and their parents*. In: *Young* 15, 4, pp. 369–393
- Helsper, Werner / Hummrich, Merle** (Hrsg.) (2005): *Erfolg und Scheitern in der Schulkarriere: Ausmaß, Erklärungen, biografische Auswirkungen und Reformvorschläge*. In: *Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht* (Hrsg.): *Kompetenz-erwerb von Kindern und Jugendlichen im Schulalter*. München, S. 97–173
- Joos, Magdalena** (2001): *Die soziale Lage der Kinder. Sozialberichterstattung über die Lebensverhältnisse von Kindern in Deutschland*. Weinheim
- Lareau, Annette** (2003): *Unequal childhoods. Class, race, and family life*. University of California Press: Berkeley, Los Angeles, London
- Lerner, R. M.** (2005). *Promoting positive youth development: Theoretical and empirical bases*. White paper: Workshop on the Science of Adolescent Health & Development, NRC/Institute of Medicine. Washington, DC: National Academies of Science
- Leu, Hans Rudolf** (2002): *Sozialberichterstattung über die Lage von Kindern – ein weites Feld*. In: Leu, Hans Rudolf (Hrsg.): *Sozialberichterstattung zu Lebenslagen von Kindern*. Opladen, S. 9–33
- Neyer, Franz J. / Lehnhart, Judith** (2008): *Persönlichkeit und Sozialisation*. In: Hurrelmann, Klaus / Grundmann, Matthias / Walper, Sabine (Hrsg.): *Handbuch Sozialisationsforschung*. Weinheim, S. 82–91
- Vincent, Carol / Stephen J. Ball** (2007): »Making up« the middle-class child: Families, activities and class dispositions. In: *Sociology*, 41, 4, pp. 1061–1077
- Wustmann, Corina** (2005): *Die Blickrichtung der neuen Resilienzforschung*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 51. Jg., H. 2, S. 192–206

**Kontakt:** Dr. Christian Alt, alt@dji.de;  
(apl) Prof. Dr. Andreas Lange, lange@dji.de

## Frühe Kindheit im Fokus der Politik

Schulischer Erfolg gilt zunehmend als relevante Größe in der Verteilung gesellschaftlicher Chancen und Risiken. Fragen der Bildung und Integration haben vor allem durch die internationalen Schulleistungsstudien eine öffentliche Resonanz erfahren. Der Blick von Öffentlichkeit und Forschung richtet sich verstärkt auf immer frühere Altersgruppen – und mittlerweile werden auch der Elementarbereich des Bildungswesens und damit die Kinder im Vorschulalter ins Visier genommen. In der Lebensphase der (frühen) Kindheit, so der Tenor, werden die Weichen für zukünftige gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit gestellt. Die frühe Kindheit steht auf der kinderpolitischen Agenda: Der Nationale Aktionsplan für ein kindergerechtes Deutschland 2005–2010 (NAP), der Kinder- und Jugendreport zum NAP sowie der Nationale Integrationsplan (NIP) haben sich die Bildung und Integration in früher Kindheit zum Anliegen und Ziel gemacht. In den politischen Debatten werden dementsprechend Erwartungen an Bildung und Integration gegenüber der Frühpädagogik formuliert: Der Besuch von Einrichtungen soll zu mehr Gerechtigkeit *zwischen* den Kindern beitragen, und durch frühe Förderung sollen sich die Zukunftschancen für *alle* Kinder erhöhen.

### Zunahme des Besuchs von Einrichtungen

Die Besuchsquoten von Kindertageseinrichtungen haben in den vergangenen Jahrzehnten beständig zugenommen und der (vor allem in westlichen Bundesländern) geringe Besuch öffentlicher Einrichtungen der unter Dreijährigen ist angestiegen:

Die Versorgungsquote der Kinder unter drei Jahren lag in den westlichen Flächenländern 2002 bei nur 2 %, in den östlichen Flächenländern bei 37 % und in den Stadtstaaten bei 26 % (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006).

Die *aktuellen* Besuchsquoten (15.03.2007) der unter Dreijährigen in Kindertageseinrichtungen weisen für die östlichen Flächenländer 37 % aus und in den westlichen Flächenländern ist der Prozentsatz zwar immer noch vergleichsweise niedrig, aber bereits auf 8 % gestiegen. In den Stadtstaaten ist die Besuchsquote mit 27 % nahezu konstant geblieben (Statistisches Bundesamt 2008). Durch den Ausbau der Betreuungsplätze und den geplanten Rechtsanspruch für unter Dreijährige wird der Besuch zunehmen. Die Zahlen belegen aber auch, dass nicht alle Familien und damit nicht *alle* Kinder das freiwillige Angebot früher Bildung, Erziehung und Betreuung annehmen. In den letzten beiden Kindergar-

tenjahren besuchen bundesweit rund 7 % keine Kindertageseinrichtung (ebd.).

### Kinder mit Migrationshintergrund gehen seltener in eine Kindertageseinrichtung

Im Alter zwischen drei und sechs Jahren sind 88 % der Kinder ohne Migrationshintergrund in einer Kindertageseinrichtung, bei den Kindern mit Migrationshintergrund hingegen sind es nur 77 % (Rauschenbach/Züchner 2008).

Kinder mit Migrationshintergrund besuchen zudem erst später eine Kindertageseinrichtung, d. h. seltener vor dem dritten Lebensjahr.

### Das schulische Bildungsniveau der Mutter spielt eine Rolle

Bei keinem bzw. niedrigem schulischen Abschluss liegt die Quote der Inanspruchnahme bei den unter Dreijährigen bei 10 % und steigt bei einem Fachhochschul- bzw. Hochschulabschluss der Mutter auf 33 % an (Fuchs-Rechlin 2008).

Auch Kinder unter drei Jahren aus Familien mit Sozialhilfebezug nutzen die Angebote der institutionalisierten Bildung, Erziehung und Betreuung seltener als Kinder, deren Eltern nicht von Sozialhilfe abhängig sind (Jurczyk/Lange 2006).

Wenngleich diese Unterschiede bei Kindern im Kindergartenalter weniger deutlich ausfallen, gibt es doch eindeutige soziale Unterschiede hinsichtlich des Besuchs oder Nichtbesuchs von Einrichtungen der öffentlichen Kindertagesbetreuung.

### Wie lange sind Kinder pro Tag in den Einrichtungen?

Was die täglichen Zeiten in den Einrichtungen betrifft, wird ein Drittel (33 %) der Kinder unter drei Jahren in den westlichen Bundesländern lediglich *bis zu 5 Stunden* wochentags außerhalb der Familie betreut – in den östlichen Bundesländern sind dies weniger als die Hälfte (16 %). Hier werden dagegen 63 % der Kinder *ganztags* (mehr als 7 Stunden) betreut (Statistisches Bundesamt 2008). Bei den Drei- bis Sechsjährigen nutzen in Westdeutschland nur 20 % der Kinder das Angebot einer ganztägigen Bildung, Erziehung und Betreuung; in Ostdeutschland sind es 63 %.

Von großem Interesse wäre es, die Betreuungszeiten nach Migrationshintergrund und sozialer Zugehörigkeit der Kinder aufzuschlüsseln. Hierfür liegen bislang kaum Veröffentlichungen vor. Die Daten der DJI-Kinderbetreuungsstudie weisen aus, dass es für Kinder im Kindergartenalter soziale und ethnische Unterschiede gibt:

Die Wahrscheinlichkeit, einen Ganztagsplatz in Anspruch zu nehmen, steigt bei vier- bis sechsjährigen Kindern, wenn die Familie einen Migrationshintergrund hat; sie steigt auch, wenn die Mutter über einen Fachhochschul- bzw. Universitätsabschluss verfügt und wenn beide Elternteile erwerbstätig sind (Fendrich/Pothmann 2006). Zugleich gibt es auf der Basis des DJI-Kinderpanels Belege dafür, dass sich die für Westdeutschland traditionelle Vormittagsbetreuung vermehrt in privilegierten Regionen findet, d. h. bei besserer wirtschaftlicher Situation und höherer schulischer Bildung bzw. Beschäftigung in einer Region (Alt u. a. 2005). Die Vormittagsbetreuung

ohne Mittagessen wird verstärkt nachgefragt, wenn nur ein Elternteil einer Erwerbstätigkeit nachgeht und stellt damit ein klassisches Mittelschichtphänomen dar.

**Politischer Wunsch und Wirklichkeit**  
Das politisch hochgesteckte Ziel »Chancengerechtigkeit für benachteiligte Kinder« erscheint vor den oben genannten Zahlen nun in einem anderen Licht.

Bildungsgerechtigkeit im Sinne einer frühen Wahrnehmung der Angebote an Bildung, Betreuung und Erziehung sowie die gleichberechtigte Teilhabe an diesen vorschulischen Angeboten ist mit Blick auf Nachfrage und Bedarf unterschiedlich ausgeprägt:

Kinder mit Migrationshintergrund – und diese Großgruppe müsste zukünftig viel differenzierter betrachtet werden – besuchen frühkindliche Bildungs- und Betreuungseinrichtungen *seltener und zeitlich später*.

»Krippe oder Kinderzimmer« (SPIEGEL), »Krippe oder Mama« (FOCUS), das ist *nicht* die Frage – denn die Daten verdeutlichen, dass beides gilt und die Betreuungszeiten sich nicht nur nach Ost und West, sondern vermutlich auch nach sozialen und ethnischen Gesichtspunkten unterscheiden.

#### Eltern und Erzieher/innen als entscheidende Akteure

Nimmt man nicht nur die politischen Akteure, sondern auch weitere relevante Gruppen im frühpädagogischen Feld, wie die Eltern und die Erzieher/innen, in den Blick, dann ist zu fragen, welche Wünsche und Ziele die Eltern an den Besuch von Einrichtungen zur Betreuung ihrer Kinder stellen. Haben sich Eltern entschieden, dass ihr Kind früher oder später, länger oder kürzer in eine Kindertageseinrichtung gehen soll, unterscheiden sie sich in ihren Vorstellungen, was dort konkret umgesetzt und gefördert werden soll (Honig u. a. 2004):

- Eltern, die eine Schulvorbereitung für ihre Kinder wünschen und in diesem Sinne auch den Bildungsauftrag des Kindergartens verstanden wissen wollen, besitzen in der Regel selbst einen geringeren schulischen Abschluss.
- Eltern aus Akademiker/innen-Haushalten gewichten diese Aspekte weniger stark.

- Eltern ausländischer Herkunft möchten, häufiger als die deutschen Eltern, bereits im Kindergarten eine gezielte Schulvorbereitung (Neumann 2005).

Die Erzieher/innen betrachten – wie dies auch politisch gefordert wird – die *Förderung der deutschen Sprache* als wichtigstes Element interkultureller Erziehung. Dies wird jedoch überwiegend in Einrichtungen realisiert, die von ethnisch gemischten Kindergruppen besucht werden. Die Erzieher/innen weisen darauf hin, dass in diesen Gruppen weniger die Schulvorbereitung der Kinder eingelöst wird als in ethnisch homogenen Kindergartengruppen (Joos/Betz 2004) – doch genau diese Elterngruppen wünschen sich diese Art von Bildung in den Einrichtungen.

#### Bildungsgerechtigkeit? – Es besteht Forschungsbedarf zur Frühen Kindheit

Die Chancen, bildungs- und integrationspolitische Vorhaben umzusetzen, hängen auch davon ab, inwieweit die Vorstellungen und Erwartungen der Eltern sowie die Vorstellungen und Möglichkeiten der Erzieher/innen (bei politischer Planung und Gestaltung) berücksichtigt werden. Dabei gilt es, genauer danach zu fragen,

- wie Eltern und Erzieher/innen den Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen verstanden wissen wollen,
- wie ihre eigenen Vorstellungen und zugleich die politischen Erwartungen in der täglichen Arbeit umgesetzt werden.

Ferner ist bislang noch nicht ausreichend geklärt, welche Erwartungen die Erzieher/innen und die Eltern an die Bildung, Betreuung und Erziehung für die Kinder unter drei Jahren haben und inwiefern hierbei regionale, soziale und ethnische Differenzen eine entscheidende Rolle spielen.

Tanja Betz, Pia Rother  
Arbeitsstelle Kinder- und Jugendpolitik



#### Literatur

- Alt, Christian / Blanke, Karen / Joos, Magdalena** (2005): Wege aus der Betreuungskrise? Institutionelle und familiäre Betreuungsarrangements von 5- bis 6-jährigen Kindern. In: Christian Alt (Hrsg.): *Kinderleben: Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen* (Bd. 2) Wiesbaden, S.123–155
- Fendrich, Sandra / Pothmann, Jens** (2006): Zu wenig und zu unflexibel. Zum Stand öffentlicher Kinderbetreuung bei In-Kraft-Treten des TAG. In: Bien, Walter / Rauschenbach, Thomas / Riedel, Birgit: *Wer betreut Deutschlands Kinder? DJI-Kinderbetreuungsstudie*. Weinheim, S. 25–42
- Fuchs-Rechlin, Kirsten** (2008): Kindertagesbetreuung im Spiegel des Sozioökonomischen Panels. In: Deutsches Jugendinstitut und Dortmund Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik (2008): *Zahlenspiegel 2007. Kindertagesbetreuung im Spiegel der Statistik*. München, S. 203–217
- Honig, Michael-Sebastian / Joos, Magdalena / Schreiber, Norbert** (Hrsg.) (2004): Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik. Weinheim
- Joos, Magdalena / Betz, Tanja** (2004): Gleiche Qualität für alle? Ethnische Diversität als Determinante der Perspektivität von Qualitätsurteilen und -praktiken. In: Honig u. a. S. 69–99
- Jurczyk, Karin / Lange, Andreas** (2006): »Mother's little helper«. Betriebe als Akteure der Kinderbetreuung. In: Bien, Walter / Rauschenbach, Thomas / Riedel, Birgit: *Wer betreut Deutschlands Kinder? DJI-Kinderbetreuungsstudie*. Weinheim, S. 202–213
- Konsortium Bildungsberichterstattung** (2006): *Bildung in Deutschland*. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld
- Neumann, Ursula** (2005): Kindertagesangebote für unter sechsjährige Kinder mit Migrationshintergrund. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): *Band 1: Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren*. München, S. 175–226
- Rauschenbach, Thomas / Züchner, Ivo** (2008): Ungleichheit in der frühen Kindheit. In: Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.): *Soziale Arbeit in Gesellschaft*. Wiesbaden, S. 328–338
- Statistisches Bundesamt** (2008): *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen am 15.03.2007*. Wiesbaden

**Kontakt:** Dr. Tanja Betz, betz@dji.de;  
Pia Rother, rother@dji.de

# Hauptschüler chancenlos?

Ist der Besuch der Hauptschule eher ein Stigma? Hauptschüler haben derzeit eine eher schlechte Presse: Konflikte an einzelnen Schulen werden als Ausdruck der Krise dieser Schulform generell gewertet. Kritiker des dreigliedrigen Schulsystems sprechen von der Hauptschule als »Restschule«. Der Vorwurf, Bewerber für Ausbildungsplätze seien nicht berufsreif, richtet sich in besonderer Weise an die Adresse der Hauptschülerinnen und Hauptschüler. Allein der Besuch dieser Schulform droht für Jugendliche zum Stigma zu werden, was die ohnehin geringen Chancen auf Teilhabe an weiterer Bildung, Ausbildung und Erwerbsarbeit zusätzlich gefährdet.

## Hauptschüler: schulmüde und unmotiviert?

Was ist dran am Bild von den schulmüden, berufsunreifen, unmotivierten Jugendlichen, das die Sicht auf Hauptschülerinnen und Hauptschüler im öffentlichen Diskurs prägt? Wie stehen sie zu Schule, Bildung und Ausbildung?

Welche Motive und Pläne haben Hauptschülerinnen und Hauptschüler?

Welche Wege gehen sie, und welche dieser Wege sind erfolgreich oder riskant?

Wie verteilen sich die Chancen, in Ausbildung zu kommen, nach Herkunft und Geschlecht?

Auf diese Fragen sucht das DJI in einer Längsschnitt-Untersuchung Antworten zu finden. Im März 2004 wurden bundesweit rund 4.000 Schülerinnen und Schüler im letzten Schulbesuchsjahr der Hauptschule (bzw. in Hauptschulzweigen von Gesamtschulen und anderen Sekundarschulen) befragt, vor allem

- nach ihrer Herkunft,
  - ihren Schulerfahrungen,
  - ihren Bildungs- und Ausbildungszielen,
  - ihren Plänen für die Zeit unmittelbar nach Ende des laufenden Schuljahres.
- 53 % der Befragten stammten aus Zuwandererfamilien. In sieben weiteren Befragungswellen wurden bis November 2006 die Wege der Jugendlichen durch das Bildungs- und Ausbildungssystem verfolgt.

## Positive Einstellung zur Schule und Qualifizierung

Trotz teils schwieriger Schulkarrieren hat die Mehrheit der Hauptschülerinnen

und Hauptschüler eine positive Einstellung zur Schule. Über die Hälfte geht gerne zur Schule. Vier von fünf fühlen sich von ihren Lehrerinnen/Lehrern ernst genommen und respektiert.

In den Plänen für die Zeit unmittelbar nach der Schule orientiert sich knapp die Hälfte am »Königsweg« in das Arbeitsleben: *Erst die Schule abschließen, dann eine Ausbildung machen und (erst) dann arbeiten.*

Ein Viertel plant, weiter zur Schule zu gehen, um über bessere Schulabschlüsse die Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern. Das sind eher die Mädchen als die Jungen, und auch eher die Jugendlichen mit den besseren Schulnoten.

Nur 2 % wollen gleich nach der Schule als Ungelernte arbeiten.

Die Übrigen planen die Teilnahme an Berufsvorbereitung, Praktika, Freiwilligenjahre usw.

Die *Pläne* der überwiegenden Mehrheit sind also auf *weitere Bildung* und *Qualifizierung* gerichtet.

Die Frage »Was kommt nach der Schule?« beschäftigt die Jugendlichen stark.

Von denen, die einen Ausbildungsplatz suchen, haben rund 40 % zwischen sechs und zwanzig Bewerbungen verschickt, mehr als 20 Bewerbungen gut jede/r Zehnte.

Zwei Drittel haben mehr als ein Praktikum, jede/r Zehnte fünf Praktika oder mehr absolviert.

## Wer kommt wann in Ausbildung?

Von denen, die gleich nach der Schule ihre Ausbildung beginnen wollten, hat nur jede/r Zweite dieses Ziel auch erreicht. Die Übrigen gehen durch Zwi-



schenstationen, überwiegend wieder in eine Schule oder in ein schulisches oder außerschulisches berufsvorbereitendes Angebot.

Dabei sind die Aussichten, unmittelbar nach der Schule oder aber nach Zwischenstationen in Ausbildung zu gelangen, ungleich verteilt:

- Jungen haben bessere Chancen als Mädchen,
- Jugendliche deutscher Herkunft bessere Chancen als junge Zuwanderer.
- Innerhalb der Gruppe der jungen Zuwanderer haben die Aussiedler bessere Chancen als die Jugendlichen türkischer Herkunft.

Die Zwischenstationen, durch die die Jugendlichen gehen, haben zum Teil Warteschleifencharakter: z. B. wenn hintereinander zwei berufsvorbereitende Angebote durchlaufen werden. Eine von Jahr zu Jahr wachsende Gruppe gelangt über solche Zwischenschritte in ungelernete Arbeit oder Arbeitslosigkeit:

30 Monate nach Ende der Pflichtschulzeit ist das etwa jede/r Fünfte. Diese Jugendlichen haben nur noch geringe Aussichten, eine Ausbildung zu beginnen oder gar abzuschließen. Mit dem Ausschluss von Teilhabe an Bildung und Ausbildung dürfte für diese jungen Leute ein hohes Risiko der sozialen Exklusion einhergehen.

Anderen Jugendlichen – so z. B. den nicht in Deutschland geborenen Aussiedlerjugendlichen und Jugendlichen ohne Schulabschluss – gelingt es, über Zwischenstationen ihre Chancen auf Zugang zur Berufsausbildung zu verbessern. Während ihnen am Ende der Schulzeit der unmittelbare Einstieg nur selten gelingt, haben sie zwei Jahre später mit den Jugendlichen deutscher Herkunft bzw. mit der Gesamtgruppe (fast) gleichgezogen. Am schwierigsten stellt sich die Situation derjenigen dar, die im letzten Schulbesuchsjahr noch keine klaren Bildungs- und Ausbildungspläne ent-

wickelt hatten. Für sie ist das Risiko besonders groß, dass der Einstieg in Ausbildung auch nach Zwischenschritten nicht gelingt (siehe Abb.).

#### Hauptschüler chancenlos?

Im Vergleich zu Schulabsolventinnen und Schulabsolventen mit mittlerem Bildungsabschluss oder gar Abitur haben Jugendliche mit Hauptschulbildung deutlich schlechtere Aussichten, auf direktem Weg in Ausbildung bzw. in einen Ausbildungsberuf ihrer Wahl zu gelangen. Viele von ihnen ziehen daraus frühzeitig den Schluss, weiter zur Schule zu gehen, um ihre Chancen zu verbessern. Die Vielfalt ihrer Wege entspricht der Vielfalt der lokalen bzw. regionalen Gelegenheitsstrukturen sowie der Vielfalt der Potenziale dieser Jugendlichen. Hauptschülerinnen und Hauptschüler suchen unter oft schwierigen Rahmenbedingungen ihre Chancen zu nutzen.

*Nora Gaupp, Tilly Lex, Birgit Reißig*

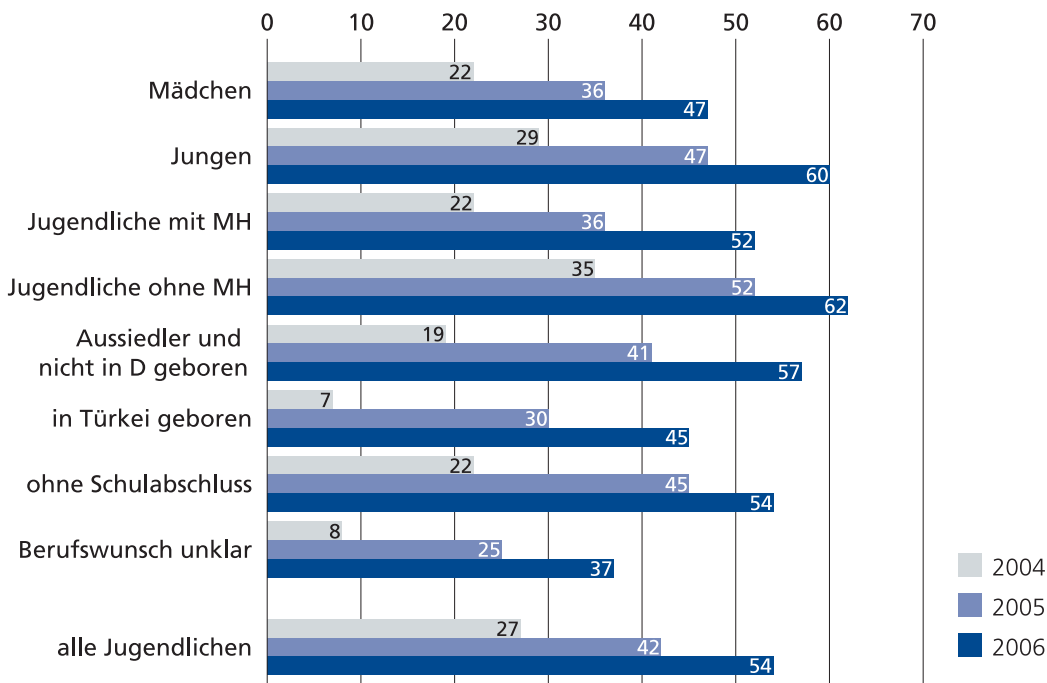


Abbildung: Übergangswahrscheinlichkeiten in Ausbildung für Teilgruppen in den Jahren 2004, 2005 und 2006

Quelle: DJI-Übergangspanel

MH: Migrationshintergrund

**Kontakt:** Dr. Nora Gaupp, gaupp@dji.de; Dr. Tilly Lex, lex@dji.de; Birgit Reißig, reissig@dji.de

# Bildung lokal verantworten – Lebenslanges Lernen gestalten

Seit dem so genannten PISA-Schock im Jahre 2001 hat sich der politische Bildungsdiskurs in Deutschland stark verändert. Auch das Thema Bildungsgerechtigkeit wird seither neu aufgegriffen. Selbst die zuvor über Jahrzehnte hinweg ideologisch festgefahrene Schulstrukturdebatte ist in Bewegung gekommen.

### Ein neuer Weg zu mehr Bildungsgerechtigkeit?

Es hat sich in der Tat Einiges getan:

- Der Umbau des Förderschulwesens in Richtung *dezentralisiert an den Regelschulen arbeitender sonderpädagogischer Beratungs- und Förderzentren* wird vielerorts vorangetrieben, um bildungsbiografische Sackgassen zu vermeiden.
- In den Fokus der öffentlichen Kritik geriet und gerät zunehmend auch die Hauptschule: Sie gewährleiste nicht mehr durchweg die Ausbildungsfähigkeit ihrer Abgänger und manifestiere als eine (vor allem in vielen Großstädten) sozial entmischte Unterschichtsschule eine gesellschaftliche Verschwendung von »Humankapital«. In Frage gestellt wird diese Schulform vielerorts auch durch rückläufige Anmeldezahlen.
- Auch die Kritik am (international verglichen) sehr frühen Übertritt in die weiterführenden Schulformen wird in jüngster Zeit wieder verstärkt vorgebracht. Inzwischen werden unter Begriffen wie Einheits- oder Gemeinschaftsschule neue Strukturen eines längeren gemeinsamen Unterrichtens von Kindern geschaffen.
- Eine große Veränderung aber erfuhr das Schulwesen durch die politische Diskussion um die Ganztagschule, vor allem infolge des »Investitionsprogramms Bildung und Betreuung« (IZBB) des Bundes aus dem Jahr 2003. Hier geht es inzwischen zunehmend um das WIE, und nicht mehr um das OB des Ausbaues von Ganztagschule und Ganztagsbildung. Allerdings lässt sich die Hoffnung, dass die hierbei im Vergleich zur Halbtagschule größeren Spielräume für individuelle Förderung zu mehr Bildungs-

gerechtigkeit führen, derzeit empirisch noch nicht bestätigen.

### Ganztagschule oder Ganztagsbildung?

Mit dem starken Ausbau – vor allem der offenen Variante – von Ganztagschule in Kooperation mit außerschulischen Bildungsanbietern (wie etwa der Kinder- und Jugendhilfe oder dem organisierten Sport) stellt sich daher die Frage, wie ganztägige Bildung gezielter zur Schaffung von mehr Bildungsgerechtigkeit genutzt werden kann. Übereinstimmend gefordert wird die »Stärkung und Weiterentwicklung des Gesamtzusammenhangs von Bildung, Erziehung und Betreuung« (so der Titel einer gemeinsamen Erklärung der Kultus- und Jugendministerkonferenz der Länder aus dem Jahre 2004), wobei insbesondere die lokale Gestaltungsebene in den Mittelpunkt des Interesses rückt.

Schule und außerschulische Partner sollen künftig in einer integrierten lokalen Bildungslandschaft »auf Augenhöhe« kooperieren sowie auf diese Weise einem über den bloßen Erwerb von Wissen und Kulturtechniken hinaus reichenden und erweiterten Verständnis von Bildung Geltung verschaffen.

Aus Sicht einer integrierten lokalen Fach- und Bildungsplanung geht es u. a. darum, ein höheres Maß an sozialer Durchmischung bei der Zusammensetzung von Lerngruppen zu erreichen, um das für Kinder und Jugendliche wichtige »Lernen am Vorbild anderer« nicht auf bereits sozial und ethnisch weitgehend entmischte Bezugsgruppen (»peers«) einzuschränken.

Da aber viele Schulen, Einrichtungen und Wohnquartiere bereits von eben dieser sozialen Entmischung geprägt sind,

bedarf es hierzu lokaler Konzepte von Ganztagsbildung, also einer qualitativ über die Einzelschule, Trägerorganisation und auch den Stadtteil hinausreichenden Planungs- und Gestaltungsperspektive.

Die lokale Bildungsplanung soll den Schulen, Einrichtungen, Familien und nicht zuletzt den Kindern und Jugendlichen selbst Rahmenbedingungen für die Gestaltung von organisierten oder informellen Bildungsgelegenheiten schaffen. Dies geht nur, wenn diese Planung in jeder Hinsicht partizipativ angelegt ist (»local governance«).

### Lebenslanges Lernen gestalten

Derzeit werden die Gelingensbedingungen der Gestaltung lokaler Bildungslandschaften am DJI empirisch erforscht, wobei auch der Stellenwert des Leitziels »Abbau herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligung« analysiert wird.

Die Frage, was Bildungslandschaften diesbezüglich letztendlich bringen, ist offen. Sicher jedoch ist, dass die Angebote sämtlicher öffentlich verantworteter Bildungsinstitutionen derzeit diese *Chancenungleichheit tendenziell festschreiben* und auch das so wichtige *informelle Lernen* dem *nicht entgegenwirken* kann.

Dieser alarmierende Befund wird sich durch Anstrengungen rein institutions- und organisationsbezogener Vernetzung alleine nicht ändern lassen.

Gefragt ist eine *gemeinsame pädagogische Leitperspektive aller Bildungspartner*, in der deutlich werden müsste, wie die gesellschaftlichen Bedingungen einer *Bildungsbiografie ohne Brüche* – von der frühen Bildung über die Schule und Jugendbildung bis hinein in das Erwachsenenalter – als *»lebenslanges Lernen«* konkret gestaltet werden können. Dies erscheint momentan als die eigentliche bildungspolitische und pädagogische Herausforderung.

Heinz-Jürgen Stolz

### Literatur

Konsortium Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland. Bielefeld

Nähere Informationen zum Projekt:  
[www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=596](http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=596)

Kontakt: Dr. Heinz-Jürgen Stolz, [stolz@dji.de](mailto:stolz@dji.de)

## Kooperation von Schule und außerschulischer Bildung in der Prävention von Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit

# »Feuerwehrpolitik« oder nachhaltige Zusammenarbeit?

Untersuchungen machen immer wieder deutlich, dass es unter jungen Menschen ein nennenswertes Potenzial rechtsextremer und fremdenfeindlicher Einstellungen gibt. Um solchen Orientierungen zu begegnen und vorzubeugen, sind Schule und außerschulische Jugendbildung in besonderem Maße gefordert. Das System »Schule« und die Angebote außerschulischer Bildung stehen hierbei für unterschiedliche Lernsettings und Lernformen, die jeweils spezifische Potenziale für eine pädagogische Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit bergen.

**Stärken außerschulischer Angebote**  
Außerschulische Bildungsangebote sind durch ihren Lebensweltbezug, den Verzicht auf Leistungsorientierung sowie den hohen Stellenwert erfahrungsorientierter und sinnlich-kreativer Zugänge in verschiedener Hinsicht für diese Aufgabe besonders geeignet (Glaser 2007).

Zum einen eröffnen sie spezifische Chancen, junge Menschen an diese moralisch und emotional hoch aufgeladenen Themen heranzuführen:

- *Nonverbale und bewegungsorientierte Ausdrucksformen* sowie *persönliche Zugänge* erleichtern die Ansprache und Einbindung von Jugendlichen mit geringem Bildungskapital, die eine besonders gefährdete und zugleich durch »klassische« Bildungsformate besonders schwer erreichbare Zielgruppe darstellen.
- Besonders bei Teilnehmenden, die wegen politischer Überzeugungen, vorhandener Ressentiments oder Ängsten mit Abwehr reagieren, haben sich solche Zugänge als vorteilhaft erwiesen, um *Interesse* und *Offenheit* für eine Auseinandersetzung zu erreichen.
- *Künstlerisch-gestaltende Zugänge* wie das Theaterspiel bieten Möglichkeiten der Distanzierung und stellvertretenden Thematisierung, die eine Annäherung an diese häufig sehr emotional besetzten Themen erleichtern.

Zum anderen sind mit diesen Ansätzen Möglichkeiten des erfahrungsbasierten sowie des emotionalen und moralischen Lernens verbunden. Diese stellen jedoch gerade in der Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus und Fremdenfeind-

lichkeit besonders wichtige Lerndimensionen dar.

- Indem sie die *sozialen Bezüge und Erfahrungsräume der Jugendlichen* zum *Ausgangspunkt* nehmen, werden historische und gesellschaftliche Realitäten in ihrer konkreten Bedeutung für junge Menschen erfahrbar (beispielsweise in lokalen Geschichtswerkstätten oder durch Thematisierung interkultureller Alltagserfahrungen).
- *Personale und biografische Ansätze* (Zeitzeugen, Begegnungen, Spurensuchen) vermitteln persönliche Erfahrungen, die eine *empathische Einfühlung in »Andere«* erleichtern und eine *Hinterfragung von Vorurteilen* auf der Basis eigenen Erlebens erlauben.

### Die Bedeutung des Lernsettings »Schule«

Aber auch der schulische Rahmen beinhaltet bestimmte Möglichkeiten, die für eine präventive Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit bedeutsam sind:

- Durch das Schulsystem werden (anders als in offen ausgeschriebenen Angeboten) junge Menschen aus *allen sozialen Gruppen* sowie *unterschiedlicher weltanschaulicher Orientierung* gleichermaßen erfasst.
- Die Arbeit mit Schulklassen ermöglicht es, an *realen Erfahrungen und Konfliktkonstellationen im Klassenverband*, etwa zu interethnischen Konflikten, anzusetzen.
- Die Bereitschaft junger Menschen, sich umfassendes *formales Wissen* anzueignen, ist am ehesten in *formalen*

*Lernsettings* gegeben. Die Vermittlung fundierter Informationen erfordert eine längerfristige thematische Auseinandersetzung – etwa zu den historischen Tatsachen des Dritten Reichs oder zur Zuwanderungsrealität. Solche Wissensbestände kann und muss die Schule vermitteln, indem sie diese Themen in ihr kontinuierliches, verbindliches Angebot aufnimmt und einbezieht.

- Durch eine Verknüpfung von außerschulischen, in der Regel kurzzeitpädagogischen Projekten mit dem schulischen Regelangebot können die dort gesetzten Impulse vertieft und die *Nachhaltigkeit* solcher Angebote erhöht werden.

### Potenziale zusammenführen durch Kooperation

Eine Kooperation von Schule und außerschulischer Bildung kann somit unterschiedliche Potenziale beider Lernformen zusammenführen, um sie für die Präventionsarbeit gegen Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit zu nutzen:

- Sie trägt dazu bei, Zielgruppen besser sowie insgesamt breitere Zielgruppen zu erreichen.
- Sie bietet die Möglichkeit, kognitiv-wissensorientierte, emotionale und soziale Lernprozesse nachhaltig miteinander zu verknüpfen und damit unterschiedliche in diesem Zusammenhang relevante Lernebenen gleichermaßen einzubeziehen.

Hierzu bedarf es allerdings Formen der Kooperation, die geeignet sind, diese Potenziale auch wirksam werden zu lassen, denn Kooperationsprojekte außerschulischer und schulischer Akteure zu diesen Themen sind nicht per se bereits gewinnbringend. Dies zeigen auch die Befunde, die im Rahmen von zwei DJI-Projekten gefunden werden konnten:

- Studie der Arbeitsstelle »Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit«



- zu Projekten interkulturellen Lernens (Glaser/Rieker 2006)
- Evaluation des Bundesmodellprogramms »Entimon – gemeinsam gegen Gewalt und Rechtsextremismus« (Klingelhöfer u. a. 2007).

#### **Kooperationen mit Schulen sind weit verbreitet – aber oft nur von kurzer Dauer**

Eine nicht geringe Zahl von Angeboten wird in Kooperation mit Schulen realisiert: im Kontext des Programms »Entimon« z. B. gaben fast ein Drittel der 435 geförderten Projekte an, ihre Maßnahmen teilweise oder ganz in Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Schulformen umzusetzen (Schmidt u. a. 2006).

Im Rahmen der oben genannten Studien zeigten sich dabei (in einer Analyse von insgesamt 46 Projekten) folgende Modelle der Kooperation:

- Befristete Kooperationen mit punktuell (kurzzeitpädagogischem) Projektangebot,
- befristete Kooperationen, die auf den Aufbau eines dauerhaften, selbst tragenden Angebots bzw. dauerhafter Strukturen beim Kooperationspartner zielen,
- dauerhafte, auch themenübergreifende Kooperation, in deren Rahmen befristete Angebote zum Thema unterbreitet werden,
- dauerhafte Kooperationen, in deren Rahmen ein kontinuierliches Angebot zum Thema unterbreitet wird.

Bei der Analyse fällt auf, dass die Kooperationen zwischen außerschulischer Jugendbildung und Schule vorrangig bilateral gestaltet, d. h. nicht netzwerkförmig, sowie überwiegend zu punktuellen, kurzzeitpädagogischen Maßnahmen realisiert werden. Inhaltlich wurden meist Einzeldimensionen des Rechtsextremismus wie Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus oder antidemokratische Einstellungen und Verhaltensweisen etc. thematisiert. Mehrere Dimensionen integrativ bearbeitender Angebote waren dagegen selten.

#### **Feuerwehreinsätze sind nicht nachhaltig**

Insgesamt dominierten befristete Kooperationen mit befristetem Projektangebot. Diese Kooperationsform erwies sich jedoch im sensiblen Themenfeld der Prävention von Rechtsextremismus und

Fremdenfeindlichkeit gleichzeitig als der problematischste Typus: Zwar fungierten die Angebote in vielen Fällen als emotionale »Türöffner«, indem sie z. B. Neugierde und Interesse wecken konnten. Zugleich barg diese Kooperationsform jedoch die Gefahr, wenig nachhaltig und zum Teil auch kontraproduktiv zu wirken.

Dies war dann der Fall, wenn Inhalte und Ziele nicht ausreichend mit den Beteiligten abgestimmt waren, die Inhalte durch die Lehrenden nicht nachbereitet wurden oder Konflikt- und Problemlagen in der Klasse (z. B. ethnisierte Konflikte, eigene Stigmatisierungserfahrungen) nicht bekannt waren. Zum Teil wurden auch problematische Effekte bestimmter Zugänge erkennbar – wenn sich etwa Schüler/innen in Sensibilisierungsübungen öffneten und sich dann in einem unverändert schwierigen Klassenkontext als verstärkt angreifbar empfinden bzw. zu aufgebrochenen Problemlagen nicht weiter begleitet wurden. Auch von den Projektmitarbeitenden wurden solche Angebote vielfach als wenig effektive, zweifelhafte »Feuerwehreinsätze« problematisiert und verschiedentlich wurde auch die Befürchtung geäußert, dass Maßnahmen in manchen Fällen gar zur Bestätigung vorhandener Ressentiments beigetragen haben könnten.

#### **Was ist notwendig?**

Diese Befunde machen deutlich, dass die Potenziale kooperativer Bildungsangebote zu Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit nachhaltig nur über längerfristige Kooperationen sowie eine stärkere Integration der Thematik in das System Schule erschlossen werden können (Elverich 2004). Im Kooperationsalltag bedarf es hierzu vor allem einer besseren Verzahnung vor Ort – durch Abstimmung der Aktivitäten im Lehrerkollegium, die Vernetzung mit der Schulsozialarbeit und die Einbettung in eine schulische Gesamtorientierung. Darüber hinaus sind aber auch strukturelle schulpolitische Veränderungen erforderlich. Das beinhaltet die curriculare Verankerung von Themen wie demokratische Werte oder Einwanderungsgesellschaft, die Entwicklung von integrativen Schulkonzepten sowie die Schaffung entsprechender schulischer Ressourcen.

#### **Ein neues Gewand der außerschulischen Jugendbildung**

Der außerschulischen Jugendbildung könnte in diesem Zusammenhang eine neue Rolle als Beraterin und Prozessbegleiterin für die schulische Präventionsarbeit zu Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit zukommen. Dieses neue Gewand der Jugendbildung würde allerdings voraussetzen, dass auch diese sich verstärkt mit schulrechtlichen Bestimmungen, spezifischen schulbezogenen Problemlagen und institutionellen Fragestellungen auseinandersetzt und sich methodisch und mental für die Arbeit auch mit bildungsfernen Jugendlichen sowie gegebenenfalls stark heterogenen Gruppen öffnet.

*Michaela Glaser, Susanne Klingelhöfer*

#### **Literatur**

- Elverich, Gabi** (2004): Expertise zu den bildungspolitischen Reaktionen auf die Einwanderungsgesellschaft in den Bundesländern. In: Hormel, Ulrike/Scherr, Albert: Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden, S. 309–330
- Glaser, Michaela** (2007): Stellungnahme im Rahmen der Anhörung im Innenausschuss des Hessischen Landtags zum Thema »Frühzeitige Bekämpfung von rechtsextremistischen Tendenzen bei Jugendlichen«. 30.04.07, Ausschussvorlage INA/16/67, [http://www.juergen-froemrich.de/cms/files/dokbin/181/181821.stellungnahmen\\_anhhoerung\\_rechtsextremism.pdf](http://www.juergen-froemrich.de/cms/files/dokbin/181/181821.stellungnahmen_anhhoerung_rechtsextremism.pdf)
- Glaser, Michaela / Rieker, Peter** (2006): Interkulturelles Lernen in der Prävention von Fremdenfeindlichkeit. Ansätze und Erfahrungen in Jugendbildung und Jugendarbeit. Halle
- Klingelhöfer, Susanne / Schmidt, Mareike / Schuster, Silke / Brüggemann, Ulrich** (2007): Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Programms »Entimon – gemeinsam gegen Gewalt und Rechtsextremismus«, Jahre 2002–2006. Halle
- Schmidt, Mareike / Klingelhöfer, Susanne / Schuster, Silke / Brüggemann, Ulrich** (2006): Strukturdaten zum Programm »Entimon – gemeinsam gegen Rechtsextremismus und Gewalt« für den Förderzeitraum 2002–2005. Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung. Halle

**Kontakt:** *Michaela Glaser*, [glaser@dji.de](mailto:glaser@dji.de);  
*Susanne Klingelhöfer*, [klingelhoefer@dji.de](mailto:klingelhoefer@dji.de)

## Balance zwischen Empowerment und Professionalisierung

# Stärkung der Erziehung in der Familie – Chancen und Grenzen der Arbeit mit Laien

»Kinder mit sozialen und gesundheitlichen Risiken brauchen Förderung von Anfang an. Dazu müssen Hilfen für sozial benachteiligte und betroffene Familien früher, verlässlicher und vernetzter in der Lebenswelt bzw. dem Stadtteil verankert werden« – so eine Passage im Koalitionsvertrag der Bundesregierung von 2005. Der neue Absatz 4 in § 16 SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfegesetz) hat die Allgemeine Förderung der Erziehung in der Familie zum Gegenstand. Die herausragende Leistung der Eltern bei der Erziehung des Kindes soll ab 2013 durch die Einführung eines Betreuungsgeldes bei häuslicher Betreuung gewürdigt werden. Dies könnte jedoch dazu führen, dass gerade Kinder, die aus armen Familien stammen, keine ausreichende Förderung in den ersten Lebensjahren erfahren. Bildungsungewohnte Eltern und Familien mit psychosozialen Belastungen brauchen deshalb neben finanzieller Unterstützung auch zusätzliche, alltagspraktische und konkrete Anleitung sowie Begleitung, damit ihre Kinder sich in förderlicher Interaktion mit ihren Eltern gut entwickeln und von Anfang an Chancen auf Teilhabe im Bildungssystem bekommen.

## Förderprogramme im »Präventionsdilemma«?

Erfahrungsgemäß nehmen gerade belastete Familien an präventiven Angeboten beispielsweise der Familienbildung zu wenig teil. Um dieses so genannte »Präventionsdilemma« zu überwinden,

müssen in der Ansprache der Zielgruppe neue Wege gefunden werden. So sind die klassischen »Komm-Strukturen« zielgruppenbezogen zu verbessern und zu differenzierten »Geh-Strukturen« weiterzuentwickeln. In den letzten Jahren sind deshalb verstärkt präventive Förderprogramme auf den »Jugendhilfemarkt« gekommen, die sich gezielt an bildungsungewohnte Familien sowie an Familien mit psychosozialen Risiken und Belastungen richten.

## »Milieunähe« als passender Schlüssel?

Den wahrgenommenen Zugangshürden begegnen Programme wie *Opstapje*, *HIPPY*, *Rucksack*, *EKIB* oder *PAT-mit Eltern lernen* (siehe Infobox) einerseits mit ihrer besonderen *aufsuchenden Struktur*, die Hausbesuche mit Gruppentreffen im räumlichen und sozialen Nahraum der Familien kombiniert. Andererseits werden (von Fachkräften begleitete) *geschulte Laien* aus dem soziokulturellen Umfeld der Familien eingesetzt. Die mit diesen beiden Faktoren angestrebte »Milieunähe« soll ein passender Schlüssel für das Erreichen der Familien und deren kontinuierliche Teilnahme an den Programmen sein.

Mit Absichtserklärungen der einzelnen Programme allein kann man sich

jedoch nicht zufriedengeben. Internationale Befunde zu Wirkfaktoren des Einsatzes von Laien in präventiven Förderprogrammen zeigen, dass dies prinzipiell (wenn auch nicht mit hohen Effektstärken) möglich, jedoch an bestimmte Bedingungen geknüpft ist. Die Programme müssen demnach Aussagen zu folgenden Punkten liefern:

- Welche Zielgruppen können auf diese Weise erreicht und gut unterstützt werden? Wo liegen dabei die Grenzen dieses Ansatzes?
- Welche Aufgaben können die Laienmitarbeiter/innen übernehmen und wo endet ihre Verantwortung? Wie sieht die Zusammenarbeit mit den Fachkräften aus, welche Aufgaben fallen in ihren Verantwortungsbereich?
- Wie kann man die Laien gut auf ihre Tätigkeit vorbereiten und dabei anleiten und begleiten?
- Welche beruflichen Wege und Chancen zur Weiterqualifizierung eröffnen sich den Laienmitarbeiter/innen im Anschluss an diese Tätigkeit?

Hierbei gilt es vor allem herauszuarbeiten, wie der scheinbare Widerspruch zwischen einer zunehmend geforderten Professionalisierung der sozialen Arbeit und dem sich ebenfalls stark ausbreitenden Einsatz von Laien und Ehrenamtlichen im Bereich der Prävention aufgelöst werden kann. Der Blick sollte dabei mehr auf den durch diesen Ansatz möglichen Zugängen zu schwer erreichbaren Familien liegen und weniger auf einer vermeintlichen Kostenreduzierung.

## Wie lässt sich Prävention stärken?

Um präventive Arbeitsansätze in Deutschland voranzubringen, müssen die vorhandenen gesetzlichen Grundlagen stärker genutzt und eventuell auch erweitert bzw. präzisiert werden. Nur so kann es gelingen, den nach wie vor unzureichenden Versorgungsgrad der Zielgruppen in Deutschland zu verbessern. Zur Lösung dieser Fragen lassen sich





auch die Erfahrungen der unterschiedlichen Programmträger vor Ort nutzen:

- Welche Strategien der Implementierung haben sich als nachhaltig erwiesen?
- Welche Finanzierungswege eröffnen sich den Trägern und Kommunen heute?
- Welche innovativen Wege sind bereits beschritten worden?
- Wie kann man die gesetzlichen Grundlagen optimal nutzen, und welche Lücken müssen geschlossen werden?

Zukünftig muss deutlicher werden, wie mit familienorientierten Angeboten die präventive Förderung und Erziehung von Kindern in bildungsungehobten Familien sowie in Familien mit psychosozialen Belastungen verbessert werden kann:

- Was leisten die Angebote in Abgrenzung zu den »klassischen« Familienbildungsangeboten, zur Kindertagesbetreuung sowie zu institutionellen Bildungsangeboten?
- Welche konzeptionellen, gesetzlichen und monetären Veränderungen bzw. Entwicklungen sind erforderlich, um Kinder von null bis zu sechs Jahren aus bildungsungehobten Familien mit familienorientierten Angeboten frühzeitig und umfanglich genug zu erreichen?

*Kathrin Thrum, Alexandra Sann*

### Opstapje

ist ein familienorientiertes, präventives Förderprogramm, das sich an benachteiligte Familien mit Kindern im Alter von anderthalb bis drei Jahren wendet. Mittels konkreter, alltagsnaher Anleitung sollen in wöchentlich wechselnden Spielaktivitäten sowohl die Entwicklung der Kinder als auch die Kompetenz der Eltern zur Förderung und Interaktion mit ihren Kindern gestärkt werden. Gruppentreffen unterstützen die soziale Integration der Familien in ihr nachbarschaftliches Umfeld. Opstapje arbeitet mit einem aufsuchenden, sozialräumlich orientierten Milieuansatz.

Infos unter [www.opstapje.de](http://www.opstapje.de)

### HIPPY

ist ein präventives Förderprogramm, das Kinder im Alter von vier bis sechs Jahren aus sozial benachteiligten Familien mit Migrationshintergrund auf den Übergang vom Kindergarten in die Schule begleitet und auf diese Weise ihre Bildungschancen verbessern will. Eltern sollen dabei in die Lage versetzt werden, ihre Kinder gezielt zu fördern und bei ihrem Weg durch das Bildungssystem aktiv zu unterstützen. HIPPY arbeitet ebenfalls mit einem aufsuchenden, sozialräumlich orientierten Milieuansatz.

Infos unter [www.hippy-deutschland.de](http://www.hippy-deutschland.de)

### Rucksack

ist ein Bildungs- und Lernprogramm, das an der Schnittstelle Kindergarten – Elternbildung ansetzt. Ziel von Rucksack ist das Erweitern der Erzieherkompetenz der Eltern und die systematische Sprachförderung von Kindern im Alter von vier bis sechs Jahren. Die Eltern werden durch ihr aktives Mitwirken zu echten Partnern der Erzieher/innen in der allgemeinen Entwicklung und der Sprachförderung der Kinder. Rucksack will insbesondere Kinder mit Migrationshintergrund sowohl in ihrer Muttersprache als auch in der deutschen Sprache gleichermaßen fördern.

Infos unter [www.rucksack-griffbereit.raa.de](http://www.rucksack-griffbereit.raa.de)

### EKIB

Das Projekt »Entwicklung von Kindern in Beziehungen« (EKIB) bietet Familien mit Neugeborenen auf freiwilliger Basis eine Begleitung durch ehrenamtlich tätige »Patinnen« und »Paten«, um präventiv zu einer förderlichen seelischen, körperlichen und geistigen Entwicklung von Kindern beizutragen.

Ziel des Projektes ist es, allen Familien mit Neugeborenen Begleitung anzubieten – d. h. um nicht stigmatisierend zu wirken, nicht nur Familien in sozial belasteten Lebenssituationen. Die Begleitung ist vorstrukturiert und wird nach Möglichkeit bereits in der Schwangerschaft oder dann in der Geburtsklinik angebahnt.

Infos unter [www.ekib.info](http://www.ekib.info)

### »PAT– mit Eltern lernen«

ist ein präventives Bildungs- und Förderprogramm für junge Familien ab der Schwangerschaft bis zum ersten Lebensjahr des Kindes. In aufsuchender Arbeit gibt das Programm den Eltern Informationen, Unterstützung und Ermutigung, die sie brauchen, um ihren Kindern so zu helfen, dass sie sich in den entscheidenden ersten Lebensjahren optimal entwickeln können.

In Gruppentreffen werden Informationen über Erziehungspraktiken, Eltern-Kind-Interaktionen und Angebote für Familien im Stadtteil vermittelt. Screenings helfen den Eltern, die Entwicklung ihres Kindes zu verstehen, und somit können mögliche Entwicklungsverzögerungen frühzeitig erkannt werden.

Infos unter [www.awo-nbg.de](http://www.awo-nbg.de)

### Literatur

- Cierpka, Manfred / Stasch, Michael / Groß, Sarah (2007): Expertise zum Stand der Prävention/Frühintervention in der frühen Kindheit in Deutschland. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA; Hrsg.) Forschung und Praxis in der Gesundheitsförderung, Band 34. Köln
- Lösel, Friedrich (2006) Bestandsaufnahme und Evaluation von Angeboten im Bereich der Familienbildung. Materialien des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)
- Tschöpe-Scheffler, Sigrid (2005): Konzepte der Elternbildung – eine kritische Übersicht. Opladen
- Sann, Alexandra / Thrum, Kathrin (2005): Abschlussbericht des Modellprojektes »Opstapje – Schritt für Schritt«. München

**Kontakt:** [Alexandra Sann, sann@dji.de](mailto:Alexandra.Sann@dji.de);  
[Dr. Kathrin Thrum, thrum@dji.de](mailto:Dr.Kathrin.Thrum@dji.de)

# Gerechtigkeit für alle – oder: Die Einen fördern, die Anderen überwachen?

Seit einigen Jahren zeigt sich ein steigender Bedarf an Orientierung in der familialen Erziehung. Der Markt für Erziehungsratgeber boomt, das Thema eignet sich mittlerweile als abendliche Fernsehunterhaltung und bietet genügend Stoff für Talkshows aller Art. Deren Qualität ist zwar nicht immer empfehlenswert, die Erreichbarkeit von Familien jedoch ausgesprochen hoch. Wie aber steht es mit den Angeboten der Familienberatungsstellen und Familienbildungsträger?

## Das Ziel des Gesetzes

Die Reform des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (SGB VIII) stärkte den Gedanken der *Prävention* und *Partizipation* innerhalb der Jugendhilfe. Damit haben Familienbildung und Familienberatung eine Aufwertung sowie eine eigenständige Verankerung erfahren.

Im § 16 SGB VIII werden unter dem Stichwort der »Allgemeinen Förderung der Erziehung in der Familie« folgende Zielsetzungen festgelegt:

- Eltern haben einen Anspruch auf Förderung der Erziehungskompetenz (Abs. 1),
- dabei sind die unterschiedlichen Lebenslagen von Familien zu berücksichtigen und
- Selbsthilfe anzuregen (Abs. 2).

## Die »Dominanz« der Mittelschicht, die Ferne zu Migrantinnen und Migranten

In der Familienbildung und Familienberatung ist seit langem das Problem der *Mittelschichtorientierung* und Ferne zu Migrantinnen und Migranten bekannt, doch konnte dies bislang nicht durchgängig verändert werden. Es gibt zwar eine ganze Reihe von Projekten und Programmen, die seit Jahrzehnten eine beeindruckende Vielfalt an Zielgruppen erreichen sowie durch Komm-Geh-Strukturvarianten aus vielen Kindern, Jugendlichen und Eltern regelmäßige Nutzer von Angeboten der Familienbildung und -beratung gemacht haben (Thiessen 2007; Helming u. a. 2006; Thrum/Sann 2005). Doch in der breiten Fläche hat sich die Ausrichtung auf deutsche Mittelschichtfamilien gehalten, obgleich bereits im Sechsten Familien-

bericht (2000) gefordert wurde,

- die Erziehungskompetenz auch ausländischer Familien zu stärken und
- dafür entsprechende Konzepte in den Familienbildungsstätten sowie Beratungsstellen vorzusehen.

Bezüglich dieser Empfehlungen hat sich jedoch noch nicht viel verändert:

Der Anteil von Teilnehmenden aus bildungsfernen Schichten beträgt gerade 15 % und die Beteiligung von Familien mit Migrationshintergrund liegt weit unter ihrem Bevölkerungsanteil (Lösel u. a. 2006).

Eine Auswertung bei den evangelischen Ehe-, Lebens- und Familienberatungsstellen zeigt für die Familienberatung folgenden Befund:

In knapp 70 % der Einrichtungen liegt der Anteil der Beratungsfälle mit Migrationshintergrund unter 10 % (Sammet 2005).

## Familien mit Migrationshintergrund – bei Prävention unterrepräsentiert, bei Intervention überrepräsentiert

Eine dem jeweiligen Bevölkerungsanteil milieuspezifisch entsprechende Umsetzung des § 16 SGB VIII hinsichtlich des Anspruchs familienbezogener Leistungen zur Förderung der Erziehungsarbeit (wie es der Sechste Familienbericht fordert) ist keineswegs erreicht.

Der Gedanke der Prävention kann daher nicht als verwirklicht angesehen werden, wenn Familien mit Migrationshintergrund bei *präventiven Angeboten* (wie Familienberatung oder Sozialpädagogischer Familienhilfe) *unterrepräsentiert* sind, während sie bei *intervenierenden, korrektiven Maßnahmen* (Inobhutnahme, Betreuungshelfer) deutlich *überrepräsentiert* sind (Trede 2000).

Es liegt auf der Hand, hier von einer *fehlenden interkulturellen Sensibilität* zu sprechen (Pluto u. a. 2007). Hinzu kommen Zugangsbarrieren ausländischer Familien gegenüber dem deutschen Hilfesystem, zumal sie oft negative Erfahrungen bei Behörden, insbesondere dem Ausländeramt machen.

## Die Kinder- und Jugendhilfe im Präventionsdilemma?

Mit den aktuellen Debatten zum Kinderschutz und zu den Frühen Hilfen bekommt die Prävention eine neue Bedeutung. Es besteht Konsens, dass die beste Kindeswohlsicherung in einer möglichst frühen Unterstützung von Eltern liegt, damit diese eine gesicherte Bindung zu ihrem Kind aufbauen können.

Im Bereich der Frühen Hilfen aber zeigt sich deutlich das so genannte »Präventionsdilemma«: Die Familien, die besonders hohen Bedarf haben, werden am wenigsten erreicht. Daher stellt sich die Frage, wie Eltern motiviert werden können, damit sie zum einen überhaupt Hilfe und Unterstützung annehmen und sich für Angebote öffnen, zum anderen die angenommene Hilfe nicht abbrechen und bei den Angeboten verbleiben.

Eltern, die aufgrund ihrer eigenen Geschichte mit sozialer Deprivation dringend Unterstützung bräuchten, damit ihre Kinder psychisch und physisch gesund aufwachsen, suchen von sich aus eher keine Hilfe. Anstatt jedoch die Defizite in den Zugängen konzeptionell aufzuarbeiten, wird zunächst in den aktuellen Diskursen der Kinder- und Jugendhilfe semantisch aufgerüstet: Da ist dann von »negativen Entwicklungen im Prozess des Aufwachsens« die Rede, deren »Signalen« »gegengesteuert« werden müsse.

Die technikorientierte Sprache verschleiern die Hilflosigkeit angesichts der schockierenden Todesfälle, sie transportiert aber auch eine neue Art von Kon-

## Gerechtes Aufwachsen ermöglichen

### Bildung, Integration, Teilhabe – Wie steht es mit der Gerechtigkeit?

#### Gerechtigkeit durch Bildung

##### Auf die gleichen Zugänge kommt es an

»Bildungsgerechtigkeit« bedeutet: Alle Mitglieder einer Gesellschaft haben entsprechend ihren Voraussetzungen die gleichen Chancen beim Zugang zu Bildung – unabhängig von der Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen. Dabei geht es um *Bildungschancen* und nicht um Gleichheit von Bildung.

Bildungsgerechtigkeit in diesem Sinne wird jedoch in Frage gestellt, wenn Merkmale wie Geschlecht, Schicht oder Herkunft darüber entscheiden, in welcher Form und in welchem Ausmaß eine Person Zugang zu Bildung hat.

In Deutschland wird der Bildungserfolg (nicht erst seit PISA) in hohem Maße von Schicht und Herkunft bestimmt.

*Bildungsgerechtigkeit* ist damit ein Gegenbegriff zur *Bildungsbenachteiligung* und steht für die Forderung, allen Mitgliedern einer Gesellschaft Zugänge und Möglichkeiten für Bildung zu eröffnen, vor allem aber auch für bildungsferne Familien.

##### Bildung ist ein Prozess im Lebensverlauf

Die »Bildungs-Voraussetzungen« eines Menschen sind nicht zeitlos gegeben, sondern immer Resultat seiner bisherigen Bildungsgeschichte. So sind die Voraussetzungen, die ein Kind beim Eintritt in die Schule mitbringt, unter anderem das Resultat von Bildungsprozessen in der Familie und/oder in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung. Aufgrund dieser Voraussetzungen vor der Schule können Kinder dann beim Schulbesuch

auf die entsprechenden bildungsrelevanten Ressourcen zurückgreifen.

Der Nationale Bildungsbericht (BBE) betrachtet Bildung zum einen als kontinuierlichen Prozess im Lebensverlauf, zum anderen nimmt er neben formalen Bildungsorten (wie Schule oder Universität) auch nicht formalisierte Lerngelegenheiten in den Blick (wie Kindertageseinrichtungen, Jugendarbeit oder freiwilliges Engagement).

Bildung hat Konsequenzen für die Lebenschancen von Menschen, und dies weit über rein monetäre Erträge hinaus: So sind mit höheren Bildungsqualifikationen auch höhere Erwerbseinkommen, deutlich bessere Beschäftigungsaussichten und Arbeitsbedingungen, ein höheres Maß an Selbstständigkeit im Beruf sowie häufig auch geringere gesundheitliche Belastungen verbunden. Chancengleichheit bedeutet somit weit mehr als nur ein geringeres Einkommen.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland. Bielefeld

#### Kindertagesbetreuung

##### Der Beitrag frühpädagogischer Angebote zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit

Die Erwartungen an den Beitrag von frühpädagogischen Angeboten für die Verbesserung von Chancengerechtigkeit sind hoch. Dabei geht es nicht nur um eine Minderung der durch internationale Studien aufgezeigten Benachteiligung von Kindern aus bildungsfernen Schichten, sondern auch um die ökonomisch gebotene Nutzung der Potenziale der

nachwachsenden Generation.

Ein herausragender Vertreter dieser Position ist *James J. Heckman*, der amerikanische Nobelpreisträger für Ökonomie (im Jahr 2000), der aufgrund einer interdisziplinären Zusammenschau von Forschungsergebnissen pointiert herausstellt, wie sehr sich Investitionen in eine hochwertige Frühpädagogik auszahlen. Er stellt seine Ausführungen in den Kontext der Feststellung, dass ein wachsender Anteil der künftigen Arbeitskräfte der USA in benachteiligten Verhältnissen aufwächst, in denen der Anteil von Personen mit verringerten kognitiven und sozialen Kompetenzen vergleichsweise hoch ist. In qualifizierten frühpädagogischen Angeboten sieht er die mit Abstand kostengünstigste Maßnahme, um diese Personen in die Gesellschaft zu integrieren und für den Arbeitsmarkt verfügbar zu machen (Heckman 2006).

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie weit Kinder aus bildungsfernen Familien in Deutschland von frühpädagogischen Angeboten erreicht werden und inwieweit sichergestellt ist, dass die Angebote auch die besondere Qualität haben, die erforderlich ist, um dem Ziel der Kompensation herkunftsbedingter Benachteiligungen gerecht zu werden.

Heckman, James J. (2006): Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. In: Science, vol 312, pp. 1900–1902

### Die aktuellen Befunde der Kinder- und Jugendhilfestatistik

Über 90 % der Kinder im Alter ab vier Jahren besuchen eine Kindertageseinrichtung. Dieses Angebot ist zu einem selbstverständlichen Bestandteil der Bildungsbiografie fast aller Kinder geworden. Eine Analyse der Daten des Sozioökonomischen Panels zeigt allerdings, dass in der kleinen Gruppe der Kinder, die nicht in den Kindergarten gehen, Kinder von Müttern mit einem geringen Bildungsabschluss und Kinder mit Migrationshintergrund etwas stärker vertreten sind.

Bei den Kindern unter drei Jahren hängt der Besuch vor allem davon ab, ob die Kinder in Ost- oder Westdeutschland aufwachsen. In Ostdeutschland besuchten 2007 37 % dieser Kinder eine Tageseinrichtung, in Westdeutschland waren es 8 %. Grund dafür ist das fehlende Angebot in den westlichen Bundesländern. Man kann davon ausgehen, dass der intensiv betriebene Ausbau dieser Angebote dazu führen wird, dass auch hier die Inanspruchnahme deutlich steigt. Die für die älteren Kinder festgestellte Tendenz, dass bildungsferne Familien eine etwas größere Zurückhaltung zeigen, ihre Kinder in eine Kindertageseinrichtung zu schicken, gilt auch für die jüngere Altersgruppe. Mit Blick auf das Ziel einer Stärkung der Chancengerechtigkeit wird man diese Familien und ihre Kinder im Blick behalten müssen, weil es insbesondere für sie wichtig ist, diese Bildungsangebote möglichst früh zu nutzen.

Erfahrungsgemäß sind niedrigschwellige Angebote, wie sie in Familienzentren gemacht werden, besonders geeignet, auch solche Familien zu erreichen. Der Ausbau solcher Zentren kann ein wichtiger Beitrag zu diesem Ziel sein, vorausgesetzt, die Ressourcen sind für den Aufbau von Kontakten auch zu schwer erreichbaren Familien gegeben.

### Frühpädagogische Angebote fördern bildungsbenachteiligte Kinder

Dafür ist jedoch eine entsprechende Qualität erforderlich. Wichtige Faktoren sind hier neben der Qualifikation des Personals der Personalschlüssel und die Zusammensetzung der Gruppe. Zudem liefert die Kinder- und Jugendhilfestatistik seit 2006 interessante Informationen. Der exemplarisch für Kindergartengruppen berechnete Personalschlüssel weist

eine erhebliche Spannweite auf, die von 8,1 bzw. 8,8 (Ganztags-)Kindern auf eine Ganztagsstelle in Berlin und Rheinland Pfalz bis zu 12,7 bzw. 13,5 Kindern in Sachsen und Mecklenburg-Vorpommern reicht.

Es liegt auf der Hand, dass diese Unterschiede auch Konsequenzen für die Möglichkeit haben, dem Bildungsauftrag sowie einer besonderen Förderung von benachteiligten Kindern gerecht zu werden. Für eine erfolgreiche individuelle Förderung zeigen sich aber auch bedenkliche Ergebnisse bei den Strategien, mit denen der Ausbau von Plätzen für Kinder unter drei Jahren in Westdeutschland vorangetrieben wird: Fast ein Drittel dieser Plätze wurde in Westdeutschland durch eine Öffnung von ehemals ab drei Jahren zugänglichen Kindergartengruppen bereits für Zweijährige geschaffen.

In 55 % dieser Gruppen ist jeweils nur ein Kind dieses Alters untergebracht, in weiteren 24 % der Gruppen sind es zwei Zweijährige (Zahlenspiegel 2007). Das macht deutlich, dass die Bereitstellung altersangemessener Angebote sowie die Möglichkeit der Kinder, sich mit Gleichaltrigen auszutauschen, durch diese besonders kostengünstige Ausbaustrategie erheblich behindert wird.

Deutsches Jugendinstitut / Dortmunder Arbeitsstelle für Kinder- und Jugendhilfestatistik (Hrsg.) (2008): Zahlenspiegel 2007. Kindertagesbetreuung im Spiegel der Statistik. München

### Ungleiche Verteilung der Kinder mit Förderbedarf

Anhand der Angaben über den Migrationshintergrund der Kinder lässt sich anhand der Daten der Kinder- und Jugendhilfestatistik auch beispielhaft zeigen, wie ungleich Kinder mit einem besonderen Förderbedarf auf Kindertageseinrichtungen verteilt sind:

In rund 7 % der Einrichtungen in Westdeutschland besuchen Kinder eine Einrichtung, bei der zu über 50 % die Verkehrssprache zu Hause nicht deutsch ist, in 79 % der Einrichtungen liegt dieser Anteil unter 25 %.

Um sprachlich bedingte Benachteiligungen auszugleichen, muss diesen Bedingungen durch eine gezielte Förderung dieser Einrichtungen mit Ressourcen für Sprachförderung Rechnung getragen werden, deren Kern die Qualifikation des Personals und der Personalschlüssel ausmachen. Auch wenn vergleichbare Daten

zur Verteilung der Kinder aus bildungsfernen Schichten fehlen, kann man davon ausgehen, dass auch diese ähnlich ungleich auf Einrichtungen verteilt sein dürften. Wenn tatsächlich kompensatorische Effekte gewünscht werden, ist auch hier ein entsprechend gezielter (und damit ungleicher) Einsatz von Ressourcen erforderlich. Eine besonders wichtige Rolle spielt dabei die Zusammenarbeit mit Eltern, die besondere Qualifikationen und Zeitressourcen erfordert.

### Bildung von Anfang an bringt Ertrag für alle

Genau das zeigen auch die Untersuchungen, auf die sich *Heckman* mit seiner These stützt: dass Investitionen im frühkindlichen Bereich den größten Ertrag bringen. Das zeigt sich besonders nachdrücklich in Einrichtungen, in denen die Eltern in die Arbeit einbezogen werden. All das macht deutlich, wie wichtig die Ergänzung des zahlenmäßigen Ausbaus frühpädagogischer Angebote durch die Schaffung zusätzlicher Ressourcen ist, um die Qualität zu sichern, die erforderlich ist, um die gewünschten Effekte der Verbesserung von Chancengleichheit zu erzielen, die sich in gesamtwirtschaftlicher Perspektive zugleich auch als lohnende Investitionen erweisen.

### Schule und außerschulische Lernorte

In der Schulzeit zeigt sich Chancenungleichheit besonders deutlich. Insbesondere beim Wechsel von der Grundschule in die Sekundarstufe I werden entsprechend dem gegliederten Schulsystem wesentliche Weichen für den weiteren Bildungsweg gestellt: Nur bei etwa 3 % der Siebt- bis Neuntklässler wird diese Bildungsentscheidung nachträglich durch einen Schulartwechsel korrigiert – wobei auch hier Wechsel in niedriger qualifizierende Schularten überwiegen. Bei den Schülerströmen der Jahrgangsstufe 9 fallen entsprechend dem sozioökonomischen Status und Migrationshintergrund deutlich soziale Ungleichheiten ins Auge:

- Bei höherem sozioökonomischem Status gehen bis zu dreimal geringere Hauptschul- und bis zu fünfmal höhere Gymnasialbesuchsquoten einher.
- Migranten sind in allen Statusgruppen seltener auf dem Gymnasium



und häufiger in den niedriger qualifizierenden Schularten zu finden.

Bereits in der Grundschule wird deutlich, dass sozialer Hintergrund und Migrationsgeschichte die kognitiven Leistungen der Kinder stark beeinflussen. Dieser Tatbestand setzt sich im Sekundarbereich weitgehend fort: Entsprechend den PISA-Studien hat sich die Abhängigkeit der Leistungen von sozialer Herkunft und Migrationshintergrund zwar signifikant verringert, dennoch sind herkunftsbedingte Ungleichheiten im Vergleich zu vielen anderen Staaten der OECD weiterhin stark ausgeprägt. Für Kinder aus sozial schwachen Familien besteht demnach keine Chancengleichheit. Der starke Leistungsrückstand bei Migrantinnen und Migranten hat Auswirkung auf die Schulabschlüsse:

- 2006 verließen doppelt so viele aus-

ländische wie deutsche Jugendliche die Schule ohne Abschluss.

- Dreimal so häufig erreichten Deutsche die allgemeine Hochschulreife.

Migrationshintergrund und sozioökonomischer Status sind eng verbunden, denn bei gleichem Bildungsabschluss, beruflicher Stellung und Einkommen der Eltern hatten ausländische Jugendliche vergleichbare Chancen, das Abitur zu erreichen.

### Wirksamkeit außerschulischer Lernorte

Außerschulische Lernorte werden häufig als Gelegenheit angesehen, ungleiche Zugangschancen zu Lerngelegenheiten im schulischen Bereich durch Bildungsprozesse auf der Grundlage von Beteiligung und Verantwortungsübernahme auszugleichen. Dabei hat das freiwillige Engagement Bedeutung. Doch auch hier ist (wie beim formalen Bildungssystem) die Teilhabe an den Lerngelegenheiten mit Ungleichheit belastet:

Je niedriger die soziale Herkunft und damit verbunden die formale Bildung eines Jugendlichen ist, desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit, dass er den Zugang zu solchen non-formalen Lernorten findet.

Im Gegenteil: Diese Lerngelegenheiten verstärken eher soziale Ungleichheit durch das zusätzliche Angebot an Kompetenzentwicklung – vergleiche dazu:

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Berlin 2006 (insbesondere Kapitel 6)

### Übergänge/Berufsausbildung

#### Durch den Besuch der Haupt- und Realschule ist keine Zeit gewonnen

Im Selbstverständnis der Befürworter des gegliederten deutschen Sekundarschulsystems sind die unterschiedlichen Anschlussmöglichkeiten, die sich den Absolventinnen und Absolventen der verschiedenen Sekundarschulformen und -zügen eröffnen, kein Manko dieses Systems, sondern eher seine Stärke:

- Die Vorbereitung auf ein Hochschulstudium erfolgt im Gymnasium über einen Zeitraum von 7 bis 9 Jahren in (möglichst) leistungshomogenen Lerngruppen.
- Haupt- oder Realschulen bereiten in 4 bis 6 Jahren (abhängig von der Dau-

er des gemeinsamen Grundschulbesuchs und der Schulpflicht) auf eine betriebliche oder schulische Berufsausbildung vor.

Die ungleiche Qualität der Anschlussmöglichkeiten, so die Annahme, wird dadurch kompensiert, dass Absolventinnen und Absolventen von Haupt- und Realschulen zu einem Zeitpunkt bereits ihre Berufsausbildung abgeschlossen haben und als (nachgefragte) Fachkräfte ins Erwerbsleben eintreten können, zu dem Abiturientinnen und Abiturienten ihr Hochschulstudium gerade erst beginnen. Soweit die Theorie. Faktisch ist das Durchschnittsalter bei Beginn einer Berufsausbildung auf fast 19 Jahre angestiegen. Das ist zum einen der Tatsache geschuldet, dass zunehmend Abiturientinnen und Abiturienten eine betriebliche Ausbildung aufnehmen (und dabei mit den Schülerinnen/Schülern der Haupt- und Realschulen in Konkurrenz treten). Zum anderen muss aber auch eine wachsende Zahl von Haupt- und Realschulabsolventen nach Ende des Schulbesuchs Zwischenschritte absolvieren, bevor der Eintritt in eine reguläre Berufsausbildung beginnt. Ob ein schneller Zugang zur Ausbildung gelingt, ist vor allem abhängig von der primär besuchten Sekundarschulform: Die besten Aussichten haben Absolventinnen und Absolventen des Gymnasiums, die schlechtesten die von Haupt- und Förderschulen. Der vermutete Zeitgewinn durch den Besuch einer Haupt- oder Realschule geht somit auf diesem Wege wieder verloren.

#### Die Chancen des Zugangs sind ungleich verteilt

Die Daten des DJI-Übergangspanels zeigen, dass auch noch innerhalb der Gruppe der Absolventinnen und Absolventen mit Hauptschulbildung die Zugangschancen zur Berufsausbildung ungleich verteilt sind:

- Mädchen haben schlechtere Chancen als Jungen,
- Jugendliche mit Migrationshintergrund schlechtere als Jugendliche deutscher Herkunft,
- Jugendliche aus Familien mit geringem Unterstützungspotenzial schlechtere als ihre Altersgenossen, deren Herkunftsfamilien sie mit einem größeren kulturellen oder sozialen Kapital ausstatten.

Dabei haben die zwischen Schule und Berufsausbildung eingerichteten Zwischenschritte zwiespältige Wirkungen. Generell verlängern sie Übergangswege und schieben den Beginn von Ausbildung und Erwerbsarbeit zeitlich hinaus, wobei sie jedoch entgegen verbreiteten Annahmen nicht generell eine Verschlechterung der Ausbildungschancen zur Folge haben. Für Teilgruppen lässt sich sogar eine kompensatorische Wirkung ausmachen, so z. B. für nicht in Deutschland geborene Aussiedlerjugendliche mit Hauptschulbildung, die nach dem Absolvieren solcher Zwischenschritte in ihrer Ausbildungsbeteiligung mit Jugendlichen deutscher Herkunft fast gleichziehen.

Allerdings hat 30 Monate nach Ende der Pflichtschulzeit immerhin etwa jede/r fünfte Hauptschulabsolvent/in – ebenfalls meist trotz solcher Zwischenschritte – seine Bildungs- und Ausbildungsanstrengungen (erst einmal) eingestellt und arbeitet »ungelehrt« und/oder ist wiederholt arbeitslos.

#### Weiter zur Schule gehen ...

Jugendliche mit Hauptschulbildung scheinen aus ihrer Benachteiligung beim Zugang zur Berufsausbildung pragmatische Konsequenzen zu ziehen: Die größte Gruppe sucht nach Ende der Pflichtschulzeit keinen Ausbildungsplatz, sondern geht weiter zur Schule, um höhere/bessere Schulabschlüsse zu erwerben. Es sind dies eher die Mädchen als die Jungen, eher die Migranten als die Jugendlichen deutscher Herkunft – und es sind insbesondere diejenigen mit guten Schulleistungen.

**Kontakt:** Dr. Frank Braun, braun@dji.de;  
Dr. Hans Rudolf Leu, leu@dji.de; Dr. Gerald Prein, prein@dji.de



## Gerechtigkeit durch Integration

**Der Anteil von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund unter 25 Jahren liegt bei rund 27 %, und ein Drittel der Kinder unter fünf Jahren hat einen Migrationshintergrund – mit der Folge, dass sie in manchen Kindergärten, Schulklassen und Schulen keine Minderheit mehr bilden: So besuchen 10 % aller Grundschüler/innen Schulen, in denen mehr als die Hälfte der Kinder aus zugewanderten Familien kommen; in der Hauptschule sind es 28 % (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006). Zahlreiche Studien zeigen: Die Lebenssituation von Migrantinnen und Migranten in Deutschland ist insgesamt schlechter als die der Bevölkerung ohne Migrationshintergrund:**

- Sie verfügen über geringere materielle Ressourcen,
- sie sind höheren Risiken der Erwerbslosigkeit sowie der Armut ausgesetzt,
- sie weisen häufiger ein niedrigeres Bildungsniveau auf.

**Junge Menschen aus Migrantenfamilien wachsen demnach in prekäreren Lebenslagen auf.**

#### Bildung und Ausbildung

Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund (im Vergleich zu den jungen Menschen ohne Migrationshintergrund)

- sind überproportional häufig in Sonder- und Hauptschulen,
- sind unterrepräsentiert in Realschulen sowie Gymnasien,
- wiederholen die Klasse viermal so häufig,
- verbleiben nach einem Übertritt in Realschule oder Gymnasium seltener in diesen Schulformen.

(Konsortium Bildungsberichterstattung 2006).

Auch der Übergang in die Ausbildung ist für Jugendliche mit Migrationshintergrund deutlich schwieriger: Sie münden sehr viel seltener in eine Berufsausbildung ein sowie in eine Beamtenlaufbahn oder in ein Studium, selbst wenn sie vergleichbare Schulabschlüsse und Schulnoten wie die Jugendlichen deutscher Herkunft aufweisen (BMBF 2008). Von den Hauptschülerinnen und Hauptschülern aus Zuwandererfamilien sind 18 Monate nach Verlassen der Schule lediglich 37 % in einer beruflichen Ausbildung, bei den Bewerberinnen und Bewerbern ohne Migrationshintergrund sind es rund die Hälfte (Reißig u. a. 2006).

Die hohe Selektivität des Bildungssystems, die sich aus seiner hierarchischen Gliederung und den Rahmenbedingungen ergibt, fördert die Benachteiligung von jungen Menschen mit Migrationsgeschichte, da schulische Abstiegsprozesse erleichtert, Aufstiegsprozesse aber erschwert werden (Baumert u. a. 2006).

#### Partizipation und informelle Bildung

Auch zu Vereinen/Verbänden finden Migrantenkinder und Migrantenjugendliche nicht gleichermaßen Zugang:

- Junge Menschen mit Migrationshintergrund im Alter von 12 bis 29 Jahren sind seltener Mitglied in mindestens einem traditionellen Verein bzw. Verband als gleichaltrige Einheimische (Gille u. a. 2006).
- Migrantinnen und Migranten im Alter von 14 bis 19 Jahren engagieren sich seltener freiwillig als Gleichaltrige deutscher Herkunft (22 % gegenüber 38 %) (Gensicke u. a. 2006).

Die Lebens- und Problemlagen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund werden in der Kinder- und Jugendhilfe (z. B. in der Jugendhilfeplanung) unzureichend berücksichtigt (van Santen u. a. 2003). Dazu trägt der geringe Anteil von Fachkräften mit Migrationshintergrund sowie von Migrantinnen und Migranten in Planungs- und Entscheidungsgremien bei (Pluto u. a. 2007).

In den Jugendverbandsarbeiten bieten sowohl die klassischen Jugendverbände als auch die selbstorganisierten *Vereine junger Menschen mit Migrationshintergrund* (VJM) Gelegenheit zu Partizipation und informellen Lernprozessen. In der klassischen Jugendverbandsarbeit und ihren Gremien sind Migrantenjugendliche jedoch unterrepräsentiert, und viele VJM verfügen nur über eingeschränkte Handlungsspielräume. Die Chancen von Migrantinnen und Migranten, von den Partizipations- und Bildungsmöglichkeiten der Jugendverbände zu profitieren, werden verringert, weil selektive Mecha-



nismen Mitgliedschaft, Teilnahme und Einfluss einschränken (Pluto u. a. 2007) sowie strukturelle Hürden es erschweren, dass die VJM in die Jugendverbandslandschaft eingebunden und gleichberechtigt ausgestattet werden. Ethnisch gemischte Gleichaltrigen-Gruppen bieten Kindern und Jugendlichen aus zugewanderten und einheimischen Familien vielfältige Lernfelder. Viele von ihnen sind in entsprechende soziale Netzwerke eingebunden, ein Teil hat jedoch ausschließlich Freundinnen und Freunde in den eigenen ethnischen Gruppen. Die Möglichkeiten dieser jungen Menschen, an interkulturellen Lernprozessen partizipieren und die multikulturelle Gesellschaft als Normalität erfahren zu können, ist eingeschränkt – doch soziale Kontakte und Freundschaftsbeziehungen sind für Annäherungen wichtig und können dazu beitragen, dass Vorurteile abgebaut werden (Bednarz-Braun/Bischoff 2006; Wildung/Schaurer 2008).

### »Die Migranten« sind keine homogene Gruppe

»Migrantinnen und Migranten«

- stammen aus verschiedenen Ländern und Regionen,
- blicken auf spezifische Migrationsbiografien zurück,
- verorten sich äußerst unterschiedlich in ethnischen, religiösen und kulturellen Zugehörigkeiten,
- haben einen ungleichen Bildungshintergrund,
- haben einen unterschiedlichen rechtlichen (Aufenthalts-)Status,
- sind im unterschiedlichen Alter nach Deutschland eingereist,
- sind hier oder im Ausland geboren.

Die Entwicklungs- und Bildungschancen unterscheiden sich nach dem Bildungsniveau in der Familie, den sozio-ökonomischen Lebenslagen, dem sozialen Status, dem Geschlecht, durch die Sprachpraxis in der Familie sowie bezüglich individueller Differenzen.

### Die Wirkung negativer Zuschreibungen

Die hohen Anteile von Kindern und Jugendlichen in niedrigeren Schulformen, mangelnde Bildungs- und Ausbildungsabschlüsse sowie damit verbundene Probleme auf dem Arbeitsmarkt bei großen Teilen der Migrantenbevölkerung

lassen sich vor allem auf benachteiligte Lebenslagen zurückführen, unter denen Migrantinnen und Migranten – und hier bestimmte Herkunftsgruppen stärker als andere – häufiger leiden als Einheimische. Migrantenstatus sowie familiäre Herkunftskultur sind jedoch nicht allein Gründe für die Unterschiede im Bildungs- und Ausbildungsverlauf zwischen jungen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund. Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund werden auch benachteiligt, weil sie Migranten sind bzw. einen spezifischen ethnischen Hintergrund haben:

- Leistungen von Migrantenkindern werden in der Grundschule generell schlechter bewertet als die von deutschstämmigen Kindern.
- Trotz vergleichbarer Leistungen wird Migrantenkindern seltener der Übergang in weiterführende Schulen empfohlen als Kindern deutscher Herkunft.
- Auf dem Ausbildungsmarkt wirkt sich der Migrantenstatus benachteiligend aus, da Migrantenjugendliche trotz gleichwertiger Schulabschlüsse und Noten seltener einen betrieblichen Ausbildungsplatz erhalten (BMBF 2008).

Derartige Bewertungsstrategien deuten auf negative Zuschreibungen gegenüber Migrantinnen und Migranten hin. Die Erfahrung, als »anders« wahrgenommen sowie aufgrund ethnischer Zuschreibungen diskriminiert oder als Mitglied von »Problemgruppen« etikettiert zu werden, beeinträchtigt die individuelle und soziale Identitätsbildung sowie die Entwicklung kognitiver, instrumenteller und sozialer Kompetenzen bzw. Potenziale (Herwartz-Emden 2008).

### »Gerechtigkeitslücken« schließen – auch vonseiten der Kinder- und Jugendhilfe

»Integration« verstanden als einseitiger Anpassungsprozess an die »Mehrheitsgesellschaft« geht an der Realität vorbei. Integration bedeutet vielmehr eine »Angleichung von Lebenslagen« sowie »die kulturelle und soziale Annäherung zwischen Einheimischen und Migranten« (Heckmann 2005).

Integration heißt in erster Linie, dafür zu sorgen, dass Migrantinnen und Migranten ein gleichberechtigter Zugang zu den »Kerninstitutionen der Aufnahmege-



schaft« eröffnet wird (wie Ausbildungs- und Arbeitsmarkt, Bildungssystem). Dabei geht es vor allem um die Beseitigung struktureller bzw. institutioneller Hindernisse, die es Migrantinnen und Migranten ebenso wie anderen benachteiligten Gruppen in der Gesellschaft erschweren bzw. verweigern, ökonomische, soziale und kulturelle Ressourcen zu erwerben.

»Gerechtigkeitslücken« zu schließen bedeutet für die Kinder- und Jugendhilfe beispielsweise

- die Vertretung von Migrantinnen und Migranten in Gremien und Entscheidungspositionen,
- die Öffnung traditioneller Strukturen für die Vernetzung mit Migrantinnenorganisationen, insbesondere mit Vereinen junger Migrantinnen und Migranten,
- die nicht nur formale Einführung eines systematischen »Cultural Mainstreaming« in allen Feldern der Kinder- und Jugendhilfe,
- die Einflussnahme auf eine interkulturell orientierte Aus-, Fort- und Weiterbildung für Fachkräfte sowie deren Initiierung im eigenen Handlungsbereich,
- die Förderung der Beschäftigung von Migrantinnen und Migranten in allen Tätigkeitsbereichen.

Integration wird so zu einem Prozess, der sich einreicht in das generelle Aufgabenspektrum der Kinder- und Jugendhilfe, benachteiligende Strukturen zugunsten der Förderung und Unterstützung von *allen* Kindern und Jugendlichen abzubauen.

### Gegenseitiger Respekt ist Voraussetzung von Gerechtigkeit

Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sind in erster Linie nicht als Angehörige einer ethnischen Herkunftsgruppe wahrzunehmen, sondern als indi-

viduelle Persönlichkeiten mit »vielen Eigenschaften und verschiedenen Zugehörigkeiten« sowie als »Teil der deutschen Gesellschaft« (Bundesjugendkuratorium 2008).

Integration bedeutet dann,

- die kulturelle Vielfalt als einen Ausdruck gesellschaftlicher Pluralität bewusst zu machen,
- mit ethnischer Zugehörigkeit (ebenso wie mit anderen Strukturmerkmalen wie Geschlecht oder sozialer Status) keine Verhältnisse der Über- und Unterordnung im sozialen Miteinander sowie in den gesellschaftlichen Strukturen zu (be)gründen.

Im interkulturellen sozialen Austauschprozess ergeben sich Chancen,

- neue Perspektiven über die Anderen zu gewinnen,
- das Gegenüber in seiner Besonderheit und seinen unterschiedlichen Zugehörigkeiten sowie als Partner bzw. Partnerin der Aneignung und Gestaltung der Lebenswelt zu entdecken.

Den Institutionen der Bildung, Betreuung und Erziehung kommt dabei eine besondere Bedeutung zu. Mit dem Konzept der »Interkulturellen Öffnung« strebt die Kinder- und Jugendhilfe an, Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund besser in ihre Angebote sowie in selbstbestimmte Aktivitätsmöglichkeiten zu integrieren. Dadurch können Gesellungsformen geschaffen werden, in denen vor dem Hintergrund gleichberechtigter Partizipation, gemeinsamer Gestaltungsprozesse und individueller Potenziale kulturelle und ethnische Zuschreibungen an Bedeutung verlieren.

Ein anderer Blick auf die Gestaltung der Einwanderungssituation sowie auf die Entwicklung der Integration kann nicht aus einer Perspektive gewonnen werden, die Migrantinnen und Migranten in erster Linie als Problemgruppe betrachtet. Vielmehr ist es erforderlich, die Aufmerksamkeit auf die Potenziale einer multikulturellen Gesellschaft zu lenken, sie für gesellschaftliche und soziale Wandlungsprozesse zu nutzen sowie Schwierigkeiten und Herausforderungen bei der Gestaltung des Zusammenlebens gemeinsam zu bewältigen.

*Kirsten Bruhns*

**Kontakt:** *Kirsten Bruhns*, [bruhns@dji.de](mailto:bruhns@dji.de)

## Literatur

- Baumert, Jürgen / Stanat, Petra / Watermann, Rainer** (Hrsg.; 2006): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden
- Bednarz-Braun, Iris / Bischoff, Ursula** (2006): Interkulturalität unter Auszubildenden im Betrieb. Eine Handreichung für die betriebliche Praxis. München
- Bundesjugendkuratorium (BJK)** (2008): Pluralität ist Normalität für Kinder und Jugendliche. Stellungnahme April 2008. <http://www.bundesjugendkuratorium.de>
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)** (2008): Berufsbildungsbericht 2008. Vorversion. [http://www.bmbf.de/pub/bbb\\_08.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bbb_08.pdf)
- Gensicke, Thomas / Picot, Sibylle / Geis, Sabine** (2006): Freiwilliges Engagement in Deutschland 1999–2004. Ergebnisse der repräsentativen Trenderhebung zu Ehrenamt, Freiwilligenarbeit und bürgerschaftlichem Engagement. Hrsg. vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin
- Gille, Martina / Sardei-Biermann, Sabine / Gaiser, Wolfgang / de Rijke, Johann** (2006): Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland. Wiesbaden
- Heckmann, Friedrich** (2005): Bedingungen erfolgreicher Integration. europäisches forum für migrationsstudien. <http://www.stmas.bayern.de/migration/integrationsforum/ofr0128h.pdf>
- Herwartz-Emden, Leonie / Schurt, Verena / Waburg, Wibke / Ruhland, Mandy** (2008): Interkulturelle und geschlechtergerechte Pädagogik für Kinder im Alter von 6 bis 16 Jahren. [http://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/GB\\_I/1/EK/14\\_EK2/Gutachten/ExpertiseHerwartz-Emden.pdf](http://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/GB_I/1/EK/14_EK2/Gutachten/ExpertiseHerwartz-Emden.pdf)
- Konsortium Bildungsberichterstattung** (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld
- Reißig, Birgit / Gaupp, Nora / Hofmann-Lun, Irene / Lex, Tilly** (2006): Schule – und dann? Schwierige Übergänge von der Schule in die Berufsausbildung. Deutsches Jugendinstitut. Forschungsschwerpunkt Übergänge in Arbeit. München
- Pluto, Liane / Gragert, Nicole / van Santen, Eric / Seckinger, Mike** (2007): Kinder- und Jugendhilfe im Wandel. Eine empirische Strukturanalyse. München
- van Santen, Eric / Mamier, Jasmin / Pluto, Liane / Seckinger, Mike / Zink, Gabriela** (2003): Kinder- und Jugendhilfe in Bewegung – Aktion oder Reaktion? München
- Wildung, Xandra / Schaurer, Ines** (2008): Interkulturelle Zusammenarbeit von Auszubildenden. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. München

## Gerechtigkeit durch Teilhabe

### Jugendliches Engagement und gesellschaftliche Teilhabe

**Das freiwillige Engagement Jugendlicher in Vereinen, Verbänden, Initiativen, Schülervertretungen und anderen bürgerschaftlichen Vereinigungen ist eine besondere Form gesellschaftlicher Teilhabe, gleichzeitig aber auch ein Weg, der zur sozialen Integration und politischen Partizipation im Erwachsenenalter führt. Dies machen die neu vorliegenden Ergebnisse der Studie »Informelle Lernprozesse im Jugendalter in Settings des freiwilligen Engagements« deutlich, sie zeigen aber auch, dass der Weg zu gesellschaftlicher Teilhabe und Beteiligung über ein freiwilliges Engagement nicht für alle Jugendlichen gleichermaßen zugänglich ist.**

#### Freiwilliges Engagement

umfasst, so die Definition des Freiwilligen surveys, freiwillig übernommene Aufgaben und Arbeiten, die unbezahlt oder gegen geringe Aufwandsentschädigung im Kontext einer Organisation ausgeübt werden (Gensicke u. a. 2006). Für Jugendliche bietet Verantwortungsübernahme im Rahmen freiwilligen Engagements vielfältige Lerngelegenheiten sowie Möglichkeiten, an gesellschaftlichen Entscheidungs- und Gestaltungsprozessen teilzuhaben, die nicht-engagierten Jugendlichen in der Regel verschlossen bleiben.

#### Das Recht auf gesellschaftliche Teilhabe

Gesellschaftliche Teilhabe ist ein in Öffentlichkeit und Politik gern verwendeter und nicht selten ideologisch aufgeladener, positiv besetzter Begriff, der unterschiedlich genutzt wird.

Im alltäglichen Gebrauch wird er häufig synonym für Mitsprache, Beteiligung, Mitwirkung, Mitbestimmung, demokratische Mitgestaltung, Partizipation, Teilnahme oder auch gesellschaftliches Engagement verwendet.

Im Folgenden wird Teilhabe als übergeordneter Begriff verstanden, der die im Elften Kinder- und Jugendbericht differenzierten Aspekte (Teilnahme, Teilhabe und aktive Beteiligung; BMFSFJ 2002) umfasst und sich gleichermaßen auf den

wirtschaftlichen, kulturellen, sozialen und politischen Bereich bezieht. Laut Grundgesetz haben alle Menschen das Recht auf Sicherung einer menschenwürdigen, zur Teilnahme am gesellschaftlichen Leben befähigenden Existenz. Gerechte Teilhabe bedeutet somit gleiche Zugangsmöglichkeiten zu den Grundgütern einer Gesellschaft – wie Nahrung, Kleidung, Wohnung, Eigentum, soziale Sicherheit, Erwerbsarbeit, Einkommen, Gesundheit, Bildung und Kultur.

Nach *Amartya Sen* (2000) ist die Teilhabe an diesen Grundgütern eine Voraussetzung, um die individuelle Entfaltung von Handlungsmöglichkeiten und selbst bestimmten Lebensformen zu ermöglichen. GleichermäÙen wichtig ist demnach die Stärkung der individuellen Potenziale und Fähigkeiten (*capabilities*), die die persönliche Autonomie, Entscheidungsfreiheit, Lebenschancen und Optionsvielfalt sichern und erweitern.

#### Teilhabe: ein Auftrag für die Kinder- und Jugendhilfe

Gemäß § 1 SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfegesetz) soll Jugendhilfe junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung fördern und helfen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen. Somit ist es die Aufgabe der Gesellschaft, allen Heranwachsenden die Möglichkeit zu eröffnen, ihr Recht auf Teilhabe an gesellschaftlichen Ressourcen sowie ihr Recht auf Meinungsbildung, politische Beteiligung und gesellschaftliche Verantwortungsübernahme zu verwirklichen.

Im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe hat insbesondere die Kinder- und Jugendarbeit eine lange Tradition der freiwilligen Teilnahme, der aktiven Teilhabe, der Selbstorganisation und Mitwirkung Heranwachsender. Das Gesetz bestimmt als Aufgabe der Jugendarbeit, junge Menschen zu Selbstbestimmung und gesellschaftlicher Mitverantwortung sowie zu sozialem Engagement zu befähigen. Die Angebote sollen von jungen Menschen mitgestaltet und mitbestimmt werden (§11 SGB VIII).



#### Gesellschaftliche Teilhabe Jugendlicher durch freiwilliges Engagement

Die Ergebnisse der Studie »Informelle Lernprozesse im Jugendalter in Settings des freiwilligen Engagements« ([www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=287](http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=287)) weisen darauf hin, dass die gesetzlich definierten Aufgaben der Jugendarbeit von den Organisationen des freiwilligen Engagements und insbesondere den Jugendverbänden weitgehend erfüllt werden:

- Bei den Jugendverbänden geben über 90 % der Engagierten an, über *ausreichende Möglichkeiten der Mitsprache* zu verfügen (alle Organisationen: 76 %).
- Insgesamt 40 % der in der Repräsentativerhebung befragten Engagierten haben im Rahmen ihres jugendlichen Engagements eine *Leitungs- oder Vorstands-funktion* ausgeübt und somit direkten Einfluss auf Entscheidungen in ihren Organisationen, im kommu-

nen Nahraum sowie (in einigen Fällen) auch landesweit nehmen können. Die Organisationen fungieren somit als *Ermöglichungsräume*, in denen Heranwachsende befähigt werden, in realen Situationen gesellschaftliche Verantwortung zu übernehmen und damit an der Gestaltung der Gesellschaft teilzuhaben.

#### Engagement Jugendlicher: ein Weg zur Teilhabe im Erwachsenenalter

Die Ergebnisse der Studie belegen weiterhin, dass die Übernahme von Verantwortung im Jugendalter in gemeinnützigen Organisationen gleichzeitig ein Weg zur gesellschaftlichen Teilhabe im Erwachsenenalter ist:

- Die engagierten Jugendlichen haben dort praktisch erlebt, wie Demokratie funktioniert.
- Sie haben gelernt, Interessen zu vertreten und Kompromisse auszuhandeln.
- Sie haben an Gremiensitzungen und Wahlen oder auch an Demonstrationen teilgenommen, diese teilweise sogar selbst organisiert oder geleitet.
- Sie mussten sich mit Satzungen, Vorschriften, behördlichen Genehmigungsverfahren und den Argumenten anderer auseinandersetzen.

Durch diese Tätigkeiten und Erfahrungen haben sie Kompetenzen erworben, die für die aktive Mitgestaltung der Gesellschaft und des Gemeinwesens wichtig sind.

#### Kompetenzgewinn durch freiwilliges Engagement

In einer zentralen Frage der standardisierten Untersuchung wurde erhoben, ob die Befragten schon einmal oder mehrfach bestimmte Tätigkeiten aus unterschiedlichen Bereichen (persönlich, sozial, kognitiv, organisatorisch, kreativ und handwerklich-technisch) ausgeführt haben und wie gut sie diese nach eigener Einschätzung beherrschen. Verglichen mit der Gruppe der Nicht-Engagierten betrachten sich die Engagierten *in allen Bereichen kompetenter*.

Besonders große Differenzen zwischen den früher Engagierten und Nicht-Engagierten zeigen sich dort, wo es um Fragen zu organisatorischen Aufgaben, Gremienarbeit, öffentlichem Auftreten, pädagogischen Aktivitäten (Gruppenleitung und Training) und Teamerfahrungen, zur Publikation eigener Texte

sowie zu Leitungskompetenzen geht:

- Früher Engagierte (41 %) haben verglichen mit den früher Nicht-Engagierten (12 %) mehr als dreimal so viel in Gremien und Ausschüssen mitgearbeitet oder Texte geschrieben, die veröffentlicht wurden (35 % : 12 %).
- Früher Engagierte geben etwa doppelt so häufig an, große Veranstaltungen und Projekte organisiert (58 % : 28 %) oder eine Rede vor vielen Menschen gehalten zu haben (55 % : 27 %). Auch haben sie signifikant häufiger als Nicht-Engagierte Leitungsaufgaben übernommen (69 % : 48 %), andere Personen ausgebildet, unterrichtet oder trainiert (77 % : 53 %) sowie größere Aufgaben im Team bearbeitet (88 % : 70 %).
- Zudem zeigte sich, dass insbesondere diejenigen Jugendlichen eine große Bandbreite an Kompetenzen im Engagement gewinnen und erweitern, die sich in der Interessenvertretung, in Ämtern, Ausschüssen und Gremien engagieren.

Da diese Fähigkeiten im Jugendalter in anderen gesellschaftlichen Bereichen kaum erworben werden können, stellen die Organisationen freiwilligen Engagements für Heranwachsende ein besonders relevantes Lern- und Übungsfeld für gesellschaftliche Teilhabe dar.

### Biografische Nachhaltigkeit freiwilligen Engagements

Um zu überprüfen, ob die Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung im Jugendalter eine nachhaltige Wirkung auf die gesellschaftliche Teilhabe im Erwachsenenalter hat, wurden in der standardisierten Erhebung das aktuelle soziale Engagement, das Interesse sowie die gesellschaftspolitische Beteiligung erfragt: Während sich über die Hälfte der in ihrer Jugend Engagierten auch im Erwachsenenalter weiter freiwillig engagiert (52 %) haben, nahmen nur etwa 15 % der früher Nicht-Engagierten nach dem 22. Lebensjahr ein Engagement auf. Nach dem allgemeinen politischen Interesse befragt, bekundeten über 50 % der Engagierten ein starkes Interesse, während es in der Vergleichsgruppe weniger als 40 % sind.

In Bezug auf unterschiedliche Formen gesellschaftlicher und politischer Beteiligung zeigt sich durchgehend eine mehr

oder minder starke Tendenz zu mehr gesellschaftlicher Beteiligung der ehemals Engagierten. Dies gilt selbst für sehr niedrigschwellige Aktionsformen wie die Teilnahme an Unterschriftenaktionen, besonders aber für die Mitarbeit in Parteien und Bürgerinitiativen sowie für die Übernahme politischer Ämter.

### Soziale Selektion durch freiwilliges Engagement

Die durchweg positiven Befunde der Studie zu Kompetenzerwerb und demokratischer Teilhabe im Jugendverband gelten aber nur für eine bestimmte Gruppe junger Menschen. So zeigt die Untersuchung auch, dass gesellschaftliches Engagement als Ort kultureller und sozialer Ressourcen nicht für alle Jugendlichen gleichermaßen offen ist. Der Zugang zum Engagement sowie die Art des Engagements stehen in engem Zusammenhang mit den sozialen Ressourcen und den kulturellen Interessen im Elternhaus.

Die Daten beider Erhebungen belegen:

- Es engagieren sich überwiegend sozial gut integrierte deutsche Jugendliche mit höherer Schulbildung. Die entscheidende Voraussetzung für ein Engagement ist die schulische Qualifikation (Gensicke u. a. 2006).
- Jugendliche aus sozial unterprivilegierten, partizipations- und bildungsfernen Bevölkerungsgruppen sind unterrepräsentiert: So hatten sich mit 17 Jahren 12 % der ehemaligen Hauptschüler, 17 % der Realschüler, 22 % der Schüler mit Fachhochschulreife und 30 % der Befragten mit Abitur engagiert. Mit zunehmendem Alter geht diese Schere noch weiter auseinander.

Die Verfügbarkeit sozialen und kulturellen Kapitals ist somit sowohl eine Voraussetzung als auch ein Ergebnis freiwilligen Engagements. Die hier ausgelösten Lernprozesse und erworbenen Kompetenzen stellen *keine Kompensation sozialer Ungleichheit* dar, sondern verstärken diese sogar noch tendenziell.

### Freiwilliges Engagement – kein Weg für Benachteiligte?

Hier stellt sich die Frage, ob sich die Organisationen des freiwilligen Engagements der Herausforderung stellen wollen (und können), auch solchen Kindern und Jugendlichen Zugang in das *Lernfeld*

*Engagement* zu ermöglichen, denen seitens der Familie und des sozialen Umfelds nicht über diese Schwelle geholfen wird. Andererseits lässt sich aber auch fragen, ob sozial und ökonomisch benachteiligte, bildungsferne Jugendliche nicht zuerst die entsprechende materielle Absicherung und Teilhabe brauchen, um sich auf ein Engagement, d. h. auf gesellschaftspolitische Beteiligung und Übernahme von Verantwortung im Rahmen einer gemeinwohlorientierten Organisation einlassen zu können. Engagement muss man sich leisten können, und noch immer ist die Teilhabe am materiellen Wohlstand eine wesentliche Voraussetzung für soziale, kulturelle und politische Partizipation. Solange diese Voraussetzung aber nicht gegeben ist, bleibt das Engagement zwar weiterhin ein wichtiger Weg zur gesellschaftlichen Teilhabe – aber eben ein Weg, der besonders die Mittelschichten fördert.

Wiebken Düx, Erich Sass

### Literatur

- Düx, Wiebken / Prein, Gerald / Sass, Erich / Tully, Claus. J. (2008): Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter. Wiesbaden
- Gensicke, Thomas / Picot, Sibylle / Geiss, Sabine (2006): Freiwilliges Engagement in Deutschland 1999–2004. Wiesbaden
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2002): Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin
- Sen, Amartya (2007): Ökonomie für den Menschen. Wege zu Gerechtigkeit und Solidarität in der Marktwirtschaft. München (4. Aufl.)

Kontakt: [Wiebken Düx](mailto:Wiebken.Duex@fb12.uni-dortmund.de),  
[duex@fb12.uni-dortmund.de](mailto:duex@fb12.uni-dortmund.de);  
[Erich Sass](mailto:Erich.Sass@fb12.uni-dortmund.de), [sass@fb12.uni-dortmund.de](mailto:sass@fb12.uni-dortmund.de)



trolle gegenüber sozial benachteiligten Familien. Gegenüber diesen Müttern, Vätern und Kindern entsteht dann tendenziell eine Überwachungsmentalität:

»Alle Familien mit besonderen Risiken werden anhand eines geeigneten Systems sozialer Indikatoren ermittelt und dauerhaft und systematisch beobachtet« – so das formulierte Handlungsziel eines kommunalen Jugendamtes im Rahmen der Frühen Hilfen. Hier wird einerseits die Angst vor dramatischen Vernachlässigungsfällen spürbar und gleichzeitig eine Allmächtigkeit suggeriert, die die Praxis nicht einlösen kann.

Das Präventionsdilemma ist mit Überwachung nicht zu lösen. Praxiserfahrungen zeigen vielmehr, dass überforderte Eltern niedrigschwellige Unterstützungsangebote so gut wie nie ablehnen, diese müssen nur zeitnah zur Geburt eines Kindes und wertschätzend angeboten werden. Hier braucht es eine bessere systematische Verknüpfung von Hilfe und Kontrolle. Es genügt nicht, Eltern in Risikolagen zu identifizieren, es müssen auch adäquate Angebote zu Bildung und Beratung gemacht sowie der Kontakt zu ihnen gehalten werden. Vielversprechend ist darüber hinaus, die Inanspruchnahme einer Unterstützung von Müttern und Vätern rund um die Geburt eines Kindes *für alle selbstverständlich* zu machen.

#### Den unterschiedlichen Familien gerecht werden

Um diese Ziele einlösen zu können, bedarf es folgender Anforderungen:

- *Reflexion der eigenen Berührungängste* im Umgang mit den sozial oder ethnisch Anderen,
- *Rezeption von guten Praxiserfahrungen* alternativer Zugänge zu den belasteten Familien,
- *Verzahnung unterschiedlicher institutioneller Bereiche*: z. B. Verknüpfung von Einzelfallhilfe mit Gruppenangeboten in den Hilfen zur Erziehung sowie Kooperation der Familienbildung mit aufsuchenden Hilfen.

Neben den im vorigen Abschnitt genannten problematischen Kontroll-Aspekten entwickeln sich gerade auch im Bereich der Frühen Hilfen neue Angebote, deren Erfahrungen für die Familienbildung insgesamt fruchtbar gemacht



werden können (Helming u. a. 2006).

Gute und erfolgreiche Beispiele hierfür sind

- aufsuchende Elternhilfe in Verbindung mit Gruppenarbeit bei jungen Müttern rund um die Geburt,
- Familienhebammen, die in Verbindung mit einem Familientreff im Stadtteil als »Türöffnerinnen« auch für die Gruppenangebote des Treffs fungieren,
- interkulturelle Tandems von FamilienberaterInnen, die Erstgespräche in den Familien zu Hause durchführen.

Diese kreativen Ansätze verknüpfen erprobte Konzepte von Familienbildung und Familienberatung mit neuen Zugangsmöglichkeiten, die den *unterschiedlichen Lebenslagen* von Familien *gerecht* werden können.

*Elisabeth Helming, Barbara Thiessen*

**Kontakt:** *Elisabeth Helming*, [helming@dj.de](mailto:helming@dj.de);  
*Dr. Barbara Thiessen*, [thiessen@dj.de](mailto:thiessen@dj.de)

#### Literatur

- Helming, Elisabeth / Sandmeier, Gunda / Sann, Alexandra / Walter, Michael** (2006): Kurzevaluation von Projekten zu Frühen Hilfen für Eltern und Kinder und sozialen Frühwarnsystemen in den Bundesländern. Abschlussbericht. Download unter: [http://www.dji.de/bibs/612\\_Abschlussbericht\\_Kurzevaluation\\_Fruehe\\_Hilfen.pdf](http://www.dji.de/bibs/612_Abschlussbericht_Kurzevaluation_Fruehe_Hilfen.pdf). 23.1.2008.
- Lösel, Friedrich et al.** (2006): Bestandsaufnahme und Evaluation der Angebote im Elternbildungsbereich. Abschlussbericht. Im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen, Jugend (BMFSFJ). Erlangen-Nürnberg
- Pluto, Liane / Grabert, Nicola / Santen, Eric van / Seckinger, Mike** (2007): Kinder- und Jugendhilfe im Wandel. Eine empirische Strukturanalyse. München
- Sammet, Kornelia** (2005): Psychosoziale Beratung im interkulturellen Kontext: Eine Bestandsaufnahme. Materialheft zur Beratungsarbeit, Nr. 28. Evangelische Konferenz für Familien- und Lebensberatung e. V., Berlin
- Thiessen, Barbara** (2007): Muslimische Familien in Deutschland. Alltagserfahrungen, Ressourcen, Problemlagen. Expertise für das BMFSFJ. München
- Thrum, Kathrin / Sann, Alexandra** (2005): Opstapje – Schritt für Schritt. Ein präventives Spiel- und Lernprogramm für Kleinkinder aus sozial benachteiligten Familien und ihre Eltern. München
- Trede, Wolfgang** (2000): Nichtdeutsche junge Menschen in den Hilfen zur Erziehung. In: KomDat Jugendhilfe, 3. Jg., Heft 2, S. 2–4

Gerechtigkeit durch Bildung und Teilhabe

# Pflegekinder nicht ins Hintertreffen geraten lassen

»Bildung ist der zentrale Zugang zur Teilhabe in der Gesellschaft« – so der Aufruf der Arbeitsgemeinschaft der Jugendhilfe (AGJ) zum 13. Deutschen Kinder- und Jugendhilfetag. Für die Teilhabechancen von Kindern in langfristigen Jugendhilfe-maßnahmen ist es daher entscheidend, inwieweit ihnen gute Bildungsabschlüsse gelingen – trotz oftmals schwieriger lebensgeschichtlicher Hintergründe. Umgekehrt ist es für die Ergebnisbeurteilung und kritische Selbstreflexion der Jugendhilfe von großer Bedeutung, ob bei Kindern, die sich längere Zeit in Pflegefamilien oder Heimeinrichtungen befinden, eine gute Förderung von Bildungskarrieren erreicht werden kann. Bei Kindern in Herkunftsfamilien und in Pflegefamilien ist gleichermaßen davon auszugehen, dass die Bemühungen des Schulsystems für einen positiven Bildungsverlauf alleine nicht ausreichen, sondern eine Ergänzung durch häusliche Förderung benötigt wird.

## Die schulische Situation der Pflegekinder

Ausgehend von internationalen Berichten über weit unterdurchschnittliche Bildungsabschlüsse von Pflegekindern (Scherr 2007; O'Sullivan / Westerman 2007) wurden im Rahmen des DJI-Projektes »Pflegekinderhilfe« in zwei Studien Daten zur schulischen Situation von Pflegekindern erhoben:

In der ersten Studie wurden über 200 Pflegeeltern aus vier westdeutschen Städten mittels eines standardisierten Fragebogens zur kindlichen Verhaltensanpassung sowie zur schulischen Situation befragt. Bei zwei Dritteln der schulpflichtigen Kinder bestanden *Schul-schwierigkeiten* in Form einer Sonderbeschulung, Klassenwiederholung oder angegebener Lernschwierigkeiten.

In einer zweiten Studie, an der sich zwei andere westdeutsche und zwei zusätzliche ostdeutsche Kommunen beteiligten, wurden vonseiten der Pflegeeltern für 68 % der Pflegekinder *Schulprobleme* berichtet.

Die *Sonderschulquote* lag in beiden Untersuchungen zwischen 20 und 30 % – und damit um ein Mehrfaches über dem nationalen Schnitt.

## Wie kann die Bildung von Pflegekindern gefördert werden?

Natürlich lässt sich aus diesen alarmierenden Zahlen nicht ohne Weiteres ableiten, inwieweit durch eine intensivere

schulische Förderung die Bildungschancen von Pflegekindern erhöht werden könnten. Internationale Studien deuten aber darauf hin, dass durch spezielle Dienste wie *Ferienkurse* oder *qualifizierte Nachhilfe*, besonders bei Umplatzierungen und Schulwechseln, Fortschritte erreicht werden können. Allerdings müssen die Ressourcen in der Pflegekinderhilfe und das fachliche Bewusstsein der dort tätigen Fachkräfte eine Zuwendung zu diesen langfristigen Interessen betroffener Kinder erlauben.

## Zur Teilhabe gehört neben Bildung auch soziale Integration

Über die schulische Situation hinaus wird die gesellschaftliche Teilhabe von Pflegekindern durch ausgebaute *Freundschaftsnetzwerke* und die *Teilnahme an organisierten Gruppen- oder Vereinsaktivitäten* mitbestimmt. Auch hier deuten die Befunde auf verstärkte Tendenzen der Exklusion bei Pflegekindern hin:

- Bei der Befragung in vier westdeutschen Städten wies nur etwa ein Drittel der Pflegekinder ein ausgebautes Freundschaftsnetzwerk mit vier oder mehr Freundinnen bzw. Freunden auf. Für knapp die Hälfte der Kinder wurde keinerlei Teilnahme an organisierten Gruppen- oder Vereinsaktivitäten angegeben.
- In der zweiten Studie, in die auch zwei ostdeutsche Kommunen einbezogen wurden, lag der Anteil der Pflege-

gekinder mit vier oder mehr angegebenen Freunden ebenfalls bei nur einem Drittel. Mit 35 % gab es etwas weniger Kinder als in der ersten Studie, die in keiner Weise an organisierten Gruppen- oder Vereinsaktivitäten beteiligt waren.

Die eingeschränkte soziale Teilhabe mancher Pflegekinder kann mehrere Gründe haben. Hierzu zählen

- Aufenthaltswechsel, die zu einer Beendigung von Freundschaften und Gruppenzugehörigkeiten führen,
- erhöhte Raten behandlungsbedürftiger Belastungen der psychischen Gesundheit.

In den beiden DJI-Studien wurden bei jeweils *mehr als einem Drittel* der Pflegekinder *ausagierende Verhaltensauffälligkeiten* beschrieben, die sowohl gelingende Freundschaftsbeziehungen als auch die Teilnahme an Gruppenaktivitäten erheblich erschweren. Entsprechend hatten in der zuerst angesprochenen Studie nur 20 % der Kinder mit ausagierender Verhaltensauffälligkeit vier oder mehr Freunde, wohingegen dies auf knapp 50 % der Pflegekinder ohne ausagierende Verhaltensauffälligkeit zutraf.

## Verhaltensstörungen untergraben den Schulerfolg

Die DJI-Studien zeigen klare Zusammenhänge zwischen Verhaltensauffälligkeit und der Anzahl an Schulproblemen auf. Dies verdeutlicht einmal mehr, wie wichtig für die Pflegekinderhilfe ein guter *Zugang zu Kinderpsychotherapie* und *Erziehungsberatung* ist. Im Hinblick auf die Förderung der sozialen Teilhabe von Pflegekindern wurden in einigen Jugendhilfesystemen gute Erfahrungen mit *Mentorenprogrammen* gemacht, in denen jugendliche Pflegekinder Gleichaltrige als Mentoren an die Seite gestellt bekommen (Rhodes 2002).

Heinz Kindler

## Literatur

- O'Sullivan, Angela / Westerman Rob (2007): Closing the gap. In: Adoption & Fostering, 31, pp. 13–20
- Rhodes, Jean (2002): Stand by me. Cambridge
- Scherr, Tracy (2007): Educational Experiences of Children in Foster Care. In: School Psychology International, 28, pp. 419–436

**Kontakt:** Dr. Heinz Kindler, kindler@dji.de

# Das Dilemma der sozialen Ungleichheit zwischen Herkunftsfamilie und Pflegefamilie

Fragen der sozialen Gerechtigkeit sind immer mit Situationen sozialer Ungleichheit verknüpft, also Zuständen, in denen die verfügbaren Güter und Lebenschancen zwischen den Menschen ungleich verteilt sind.

Leistung, Gleichheit und Bedürfnisse sowie Teilhabe an Ressourcen sind grundlegende Prinzipien der Verteilung. Entscheidungen in der Kinder- und Jugendhilfe sind mit »Verteilungsprozessen« an Ressourcen verbunden; dabei spielt vor allem das Prinzip der Befriedigung von Bedürfnissen bzw. Grundbedürfnissen von Kindern und Jugendlichen eine Rolle. Paradoxe Weise können solche Entscheidungen jedoch zu Dilemmata der Gerechtigkeit führen. Das soll am Beispiel der Erziehung in Pflegefamilien verdeutlicht werden. Grundlage hierfür sind Interviews sowie eine Fallerhebung aus dem DJI-Projekt »Pflegekinderhilfe in Deutschland«.

## Familien unterscheiden sich gewaltig – vor allem ökonomisch

Die Möglichkeit des Aufwachsens in einer anderen Familie als der Herkunftsfamilie empfinden viele Pflegekinder als großartig. Die »neue Familie« eröffnet ihnen andersartige Lebens-Chancen, gleichzeitig erleben sie jedoch Situationen von Ungleichheit und sozialer Ungerechtigkeit sowohl im Verhältnis von ihnen als Pflegekinder zu den leiblichen Kindern der Pflegeeltern als auch im Verhältnis von Pflegefamilie und Herkunftsfamilie. Die Pflegefamilien sind meist gut situierte Mittelschichtsfami-

lien, die Herkunftsfamilien eher sozial randständig und arm.

Die wirtschaftliche Situation der Herkunftsfamilie ist im Vergleich zur Pflegefamilie auffallend schlechter:

- Die ökonomischen Ressourcen der Herkunftseltern sind zu 95 % niedrig; sie leben auf ALG II-/Sozialhilfeniveau.
- In nur 12 % der Pflegefamilien dagegen wird die wirtschaftliche Situation als niedrig eingeschätzt bzw. liegt sie auf ALG II-/Sozialhilfeniveau.

Die Daten zeigen, dass heikle Lebenssituationen in den Herkunftsfamilien keineswegs Einzelfälle sind (siehe Abb.).

## Geschwistersituation in der Pflegefamilie – Grenzen der Gleichheit von Kindern

Mehr als die Hälfte (55 %) der 503 befragten Pflegekinder in der Fallerhebung des DJI, die nicht bei Verwandten in Pflege waren, lebten bei Pflegeeltern mit weiteren leiblichen Kindern dieser Eltern. Die meisten dieser Pflegefamilien verstehen sich als »quasi-biologische« Familien, vor allem dann, wenn Kinder auf Dauer in diesen Familien leben und in ihnen integriert sind. Die Mütter und Väter möchten in der Regel ihre Pflegekinder so behandeln wie die eigenen leiblichen Kinder.

Geht es um Erbschaften oder größere Geschenke, werden Unterschiede auffällig. Die Kinder sind dann nicht mehr gleich, was von den Eltern durchaus mit schlechtem Gewissen wahrgenommen wird. Ein Pflegevater macht sich folgende Gedanken:

*»Dann denk ich, ja Herrgott, ist irgendwas schief gelaufen, dass er doch immer wieder nur dieses Pflegekind war ... oder da haben wir den eigenen das Auto gekauft ..., und dann, wenn mein Pflegekind soweit ist, ja warum kriegt er dann nicht auch ein Auto? Das kann einfach nicht sein, wenn ich einem Kind was ermöglichen muss ich das dem anderen Kind auch ermöglichen. Ja und dann denk ich, manchmal braucht man sich nicht so zu wundern, weil das geht ja in anderen Sachen wahrscheinlich, in anderen Bereichen auch so! Dass die Kinder das spüren, dass Unterschiede sind. Und dann denk ich immer, nee, ich denk, bei uns läuft es nicht so.«*

In den Pflegefamilien gibt es schlicht und einfach auch materielle Grenzen, die Pflegekinder so zu behandeln wie die eigenen biologischen Kinder. Da entstehen dann Ambivalenzen, Zweifel und Schmerz über die wahrgenommene Ungerechtigkeit. Eine Pflegemutter berichtet:

*»Ich mein, bei uns, wir halten sie gleich: Wenn die (leiblichen Kinder) was bekommen, kriegt er auch was, ne? Oder Geburtstag*

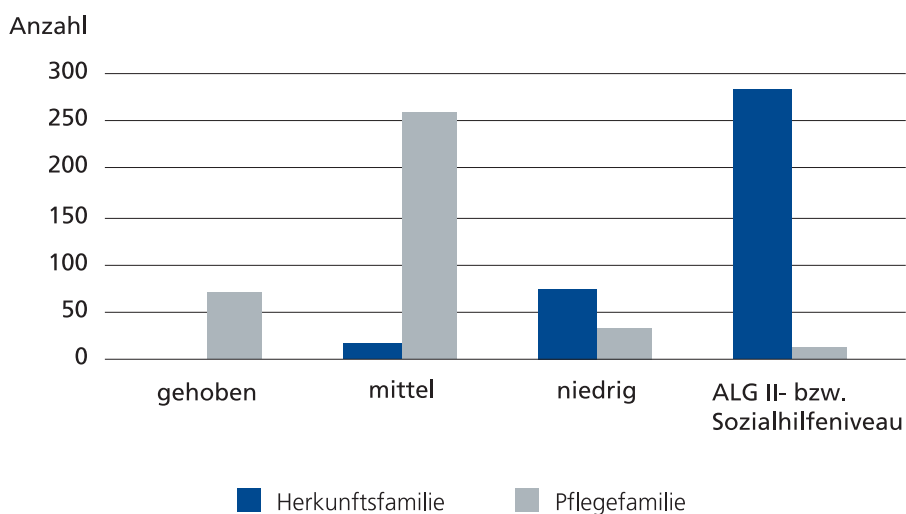


Abbildung: Die wirtschaftliche Situation der Herkunftsfamilien und Pflegefamilien  
Quelle: Fallerhebung des DJI an vier Jugendämtern in Deutschland, bei der 632 Pflegeverhältnisse erfasst wurden, wobei die Ausschöpfungsquote bei 95 % lag.

oder so ... Aber wie gesagt, Thomas (ältester Sohn) hat Abitur gemacht, mein Gott, da hat er halt jetzt ein bisschen was mehr bekommen ... Das kann ich mir beim Daniel (Pflegekind) nicht leisten! ... Also wo ich denke, der Daniel, wenn er will, kann er so lang in dem Haus wohnen, aber er wird halt nix erben. Weil das Haus gehört ja meinem Mann und den zweien (leibliche Kinder). Keine Ahnung, wie das wird! Aber da hab ich mir auch schon Gedanken gemacht. Weil ich möchte halt keinen benachteiligen, ne? Also wie gesagt, das hört sich jetzt für mich schon wieder negativ an, aber irgendwo ist es halt so, ne? Es ist halt einfach so! Er ist nicht unser eigenes Kind. So blöd wie sich das jetzt anhört, auch für mich selbst, wenn ich es sag, aber – ich denke, da bin ich dann schon wieder so, zu gefühlsmäßig! Da muss ich vielleicht auch manchmal ein wenig so sagen: Ja – er ist unser Pflegekind, wir machen das gerne, aber er ist jetzt nicht ein berechtigter Partner, um was zu erben vielleicht. Aber andererseits denk ich halt immer so: Ach Gott, das kann ich doch nicht machen! Der muss doch das Gleiche kriegen wie die anderen auch! Aber ich meine, du bist ja nicht, du bist ja kein Millionär!«

#### Was können Pflegekinder von der Herkunftsfamilie erwarten?

Pflegekinder stammen zumeist aus Familien, die in Armutssituationen leben; insofern können sie materiell auch von ihrer eigenen Herkunftsfamilie wenig bis gar nichts erwarten:

»Daniel möchte mal einen Beruf haben, er möchte Geld verdienen ... Und ich sag auch immer: ›Du kannst dir nix leisten, du hast weder ein Sparkonto‹, wie jetzt halt in Normalfamilien da eine Oma noch da ist, die mal was sponsert oder das oder jenes – hat er ja alles nicht! Hab ich gesagt: ›Du musst dir alles selber verdienen!«

#### Geschwistersituation in der Herkunftsfamilie

Die Frage der Gerechtigkeit zu beantworten, wird vor allem in Situationen schwer, in denen ein oder auch mehrere Geschwister nach wie vor bei den von Hartz IV-abhängigen und bildungsfernen Eltern/Müttern leben, da hier die Mangel- und Gefährdungssituation nicht mehr als so gravierend angesehen wird, um eine Fremdplatzierung zu rechtfertigen. Dies ist bei der Erhebung des DJI bei etwa einem Drittel der Pflegekinder der Fall. Mindestens ein Geschwisterkind der Pflegekinder lebt (noch) in der

Herkunftsfamilie.

Für Pflegekinder kann es durchaus unbegreiflich sein, dass sie selbst in einer Pflegefamilie leben, die Geschwister jedoch weiter in der Herkunftsfamilie verbleiben. Eine solche Situation beeinflusst den Kontakt zwischen Herkunftsfamilie und Pflegekind, da es einen Unterschied macht,

- ob »nur ich« nicht in meiner Ursprungsfamilie lebe und die Geschwister dort weiter leben,
- ob weitere/alle Kinder der Familie nicht in der Herkunftsfamilie leben.

#### Krasse Unterschiede der Familien erzeugen Risse unter den Geschwistern sowie zu den leiblichen Eltern

Der ältere Sohn einer psychisch kranken Mutter lebt in einer mit Ressourcen reichlich ausgestatteten Pflegefamilie, sein jüngerer Bruder wohnt immer noch bei der leiblichen Mutter, was bei Besuchskontakten als nicht zu kittender Riss deutlich wird. Die Pflegemutter berichtet:

»Ich habe gemerkt, dass es auch für Michaels Mutter (leibliche Mutter des Pflegekindes) und für seinen Bruder wahnsinnig schwierig war, den Kontakt hier bei uns zu machen. Weil ich mein, die hat ne Sozialwohnung, die hat wahrscheinlich gerade mal das Nötigste. Und dann kommen die hierher, kommen in dieses Riesenhaus, sehen, der Michael hat ein tolles Kinderzimmer und was halt da alles auch noch so rum steht. Und ich denke mal, das tut beiden schon auch weh, wenn die das alles jetzt hier noch so vorgehalten kriegen. Seine Mutter war total unsicher, als sie hier war, die wusste gar nicht recht, wie sie sich verhalten soll. ... Daraufhin haben wir dann gesagt, das können wir nicht machen. Das können wir dem Kind nicht antun, und für die Mutter war es auch wahnsinnig schwierig.«

Auch die Pflegekinder sehen – trotz aller Sehnsucht danach, kein Pflegekind, sondern ein »normales« Kind zu sein – dass sie in der Pflegefamilie mehr Chancen haben. Die Pflegemutter von Michael:

»Also Michael zum Beispiel sieht sehr deutlich den Unterschied, was die Erziehung, sag ich mal, betrifft. Also welche Möglichkeiten er bekommt von uns, da sieht er einen deutlichen Unterschied. Da hat er mal zu mir gesagt, er ist ganz froh, dass er hier sein kann, weil er sieht, dass das bei seiner Mutter ganz anders laufen würde. Und dass er da längst nicht das dürfte, was er hier bei uns darf. Das betrifft jetzt so

Aktivitäten, die er so macht.« – beispielsweise eine Montessori-Schule besuchen.

#### Die Vorteile des Lebens mit Scham und Schuldgefühl erkauf?

Zuweilen sind sich Pflegekinder dessen bewusst, dass es ihnen auf bestimmten Ebenen viel besser geht als ihren in der Herkunftsfamilie verbliebenen Geschwistern und sie in der Regel bei weitem mehr Förderung gerade auch in Sachen Bildung erhalten. Dies erweckt bei den Pflegekindern Gefühle der Scham und der Schuld. Denn ihre Geschwister sind bei den leiblichen Eltern in Vielem benachteiligt – eine tragisch zu nennende Situation (Omer u. a. 2006):

Auch wenn es problematisch ist, dass manche Kinder in ihrer Herkunftsfamilie verbleiben und diese Situation für sie an die Grenze des Erträglichen geht, können nicht alle Kinder fremdplatziert werden, nur weil ihre Eltern arm sowie aufgrund eigener biografischer Deprivation in ihrer sozialen und erzieherischen Kompetenz eingeschränkt sind.

#### Was aber wäre die Konsequenz?

Frühe Hilfen, qualifiziert aufsuchende Hilfen für Mütter und Väter, Ganztagskitas, spezielle Fördermaßnahmen sowie der Besuch von Ganztagschulen – all das wären Momente ausgleichender Gerechtigkeit für die in den sozial benachteiligten Herkunftsfamilien lebenden Kinder.

Elisabeth Helming, Kathrin Thrum

#### Literatur

- Omer, Haim / Alon, Nahi / Schlippe, Arist von (2006): Feindbilder – Psychologie der Dämonisierung. Göttingen
- Rawls, John (2003): Eine Theorie der Gerechtigkeit, Frankfurt am Main
- Ricoeur, Paul (1996): Das Selbst als ein Anderer. München
- Lengfeld, Holger (2002): Soziale Gerechtigkeit und politische Entscheidungen. Perspektiven der interdisziplinären Gerechtigkeitsforschung. In: Diskurs, Heft 1, S. 24–32
- Walzer, Michael (2006): Die Sphären der Gerechtigkeit. Ein Plädoyer für Pluralität und Gleichheit. Frankfurt am Main

Kontakt: Elisabeth Helming, helming@dji.de;  
Dr. Kathrin Thrum, thrum@dji.de



# Frühe Hilfen zwischen Helfen und Kontrollieren

Wie kann es fortan besser gelingen, Familien in hoch belasteten Lebenssituationen mit ihrem Unterstützungsbedarf frühzeitig wahrzunehmen sowie Angebote für sie bereit zu halten, die von ihnen auch angenommen werden?

Eine Antwort liegt in den *Frühen Hilfen* für (werdende) Eltern, die mit der Versorgung und Erziehung ihrer Kleinkinder überfordert sind. Diese Angebote sollen zukünftig Brücken schlagen zwischen dem Gesundheitswesen sowie der Kinder- und Jugendhilfe – wobei die *Vernetzung von Jugendhilfe und Gesundheitswesen* auch einen Beitrag für einen *besseren Kinderschutz* leisten soll.

## Hilfe von Anfang an

Die Zeit der Schwangerschaft und die Phase rund um die Geburt bieten eine gute Gelegenheit, mit den Müttern und Vätern ins Gespräch zu kommen, da die allermeisten Frauen in dieser Phase Kontakt zum Gesundheitssystem suchen (Gynäkologie, Schwangerschaftsberatungsstellen, Hebammen, Geburtskliniken, Kinderkliniken, Sozialpädiatrische Zentren, niedergelassene Pädiatrie). Dies eröffnet die Chance, frühzeitig mögliche Belastungen von werdenden Eltern zu erkennen und sie auf Hilfsangebote aufmerksam zu machen. Für psychosoziale Hilfen sind Eltern in dieser besonderen Phase meist sehr aufgeschlossen – auch wenn ihr persönlicher Lebensweg bisher durch schwerwiegende Belastungen gekennzeichnet war. Der Vertrauensvorsprung, den das medizinische System genießt, kann Schwellen zur Inanspruchnahme von Unterstützung abbauen.

## Enge Zusammenarbeit von Gesundheitswesen sowie Kinder- und Jugendhilfe

Während das Gesundheitssystem die medizinische Versorgung gewährleistet, sind zur Abklärung des weiteren Hilfebedarfs die Kompetenzen der Kinder- und Jugendhilfe notwendig. Zur ganzheitlichen Sicherung des Kindeswohls in physischer und psychosozialer Hinsicht sollen deshalb das Gesundheitssystem sowie die Kinder- und Jugendhilfe eng und systematisch zusammenarbeiten.

Um diese Entwicklung voranzutreiben, hat das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend

(BMFSFJ) die Vernetzung dieser beiden Felder als politisches Ziel in seinem Aktionsprogramm zu Frühen Hilfen und Sozialen Frühwarnsystemen festgeschrieben und ein Nationales Zentrum Frühe Hilfen (NZFH) eingerichtet, das folgende Aufgaben wahrnimmt:

- Unterstützung der Entwicklung geeigneter Kooperationsformen und Vernetzungsstrukturen,
- Evaluation von unterschiedlichen Arbeitsansätzen und Hilfen,
- Bereitstellung relevanter Informationen für die Fachöffentlichkeit.

Das NZFH wird getragen von der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) und dem Deutschen Jugendinstitut e. V. (DJI). In beiden Institutionen wird Wissen über das Aufwachsen von Kindern in Deutschland generiert. Bei der BZgA als nachgeordneter Behörde des Bundesgesundheitsministeriums überwiegt der Informations- und Aufklärungsanteil zu gesundheitlichen Aspekten, während das DJI ein Forschungsinstitut mit einem hohen Anteil an entwicklungsorientierter Praxisforschung zu verschiedenen Bereichen der Kinder- und Jugendhilfe ist.

Das Wissen über Ansätze und Wirksamkeit Früher Hilfen zu erweitern, ist eines der Ziele, die das NZFH in Zusammenarbeit mit Wissenschaft und Fachpraxis verfolgt. Dabei bedarf es einer Begriffsbestimmung bzw. Klärung dessen,

- was unter Frühen Hilfen verstanden wird,
- welche Leistungen vom Gesundheitssystem sowie der Kinder- und Jugend-

- hilfe bereits angeboten werden,
- wie vorhandene Angebote weiterentwickelt, ausgebaut und verstetigt werden können,
- wie diese Angebote besser ineinander greifen können und
- welche gesetzlichen und politischen Rahmenbedingungen es dazu braucht.

## Frühe Hilfen sollen Eltern im Erziehungsalltag unterstützen

Bei der Einordnung der Frühen Hilfen in den Rahmen des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) ist zu beachten, dass es sich hier zu einem größeren Teil um Angebote handelt, die sich im Vorfeld von Hilfen zur Erziehung bewegen.

Die entscheidende Aufgabe der Praxis besteht in diesem Bereich darin, Familien mit erkennbaren Risiken und Belastungen zur freiwilligen Inanspruchnahme von Hilfen zu bewegen. Die gesamte Palette der Angebote beinhaltet unterschiedlich intensive bzw. invasive Interventionen – von der Verbreitung von Informationen zur kindlichen Entwicklung bis hin zur stationären Betreuung von Müttern/Vätern und Kindern. Sie bilden eine Präventionskette, um unterschiedlichen familiären Konstellationen mit passenden sowie dem Belastungsgrad entsprechenden Angeboten gerecht werden zu können. Die Grenze zu den Hilfen zur Erziehung ist dabei fließend und die Wahrscheinlichkeit, dass es bei den beteiligten Familien auch zu negativen Entwicklungen in Bezug auf das Kindeswohl kommen könnte, ist aufgrund der bestehenden Risiken im Vergleich zur Normalbevölkerung erhöht.

## Vernetzung bedeutet neue Ausrichtung der Beteiligten

Auch Hilfeangebote zur Prävention von Vernachlässigung und Misshandlung von Säuglingen und Kleinkindern bewegen sich daher immer im Spannungsfeld zwischen Hilfe und Kontrolle, das der Jugendhilfe seit jeher immanent ist. Die geforderte und notwendige Vernetzung mit dem Gesundheitssystem führt jedoch zu neuen Ausrichtungen und Anpassungen innerhalb bzw. zwischen den beiden Systemen und wirft Fragen nach den Zuständigkeiten, der Aufgaben- und Rollenverteilung sowie nach verbind-

lichen und belastbaren Formen der Kooperation auf. Dabei stellen sich folgende Fragen:

- Wo liegen die Chancen und Potenziale in diesem Entwicklungsprozess mit Blick auf die Kernkompetenzen der jeweiligen Systeme sowie auf die wechselseitige Ergänzung und Unterstützung?
- Wie präsent sind die Wissensbestände über die Aufgabenbereiche und die Grenzen des Vorgehens der jeweils anderen Disziplinen?
- Welche Unklarheiten über Zuständigkeiten und Verfahren bremsen eine produktive Zusammenarbeit?
- Wie sehen die Akteure der unterschiedlichen Disziplinen und Arbeitsfelder ihre Rolle in diesem Spannungsfeld?
- Welche gesetzlichen Rahmenbedingungen sowie Ressourcen braucht die Praxis, um den Auftrag zur Kooperation erfüllen zu können?

#### Balance von Hilfe und Kontrolle

Auch präventive Hilfen beinhalten in jedem Fall einen Kontrollaspekt, da eine dritte Person Einblicke in das Familienleben erhält, die mit subjektiven Bewertungen des dort Erlebten und Erfahrenen einhergehen. Zum Aufbau einer Vertrauensbeziehung mit den Eltern ist es notwendig, dass diese Wahrnehmungen und Bewertungen zunächst in einem geschützten Rahmen verbleiben, solange nicht das Wohl des Kindes beeinträchtigt ist. Klare Absprachen zum Umgang mit Informationen, auch im Falle einer kritischen Bewertung der Situation in der Familie, sind notwendige Voraussetzung, um Familien für die Inanspruchnahme weiter gehender Maßnahmen gewinnen zu können.

Im Bereich des Gesundheitswesens besteht traditionell ein besonderer Vertrauensschutz zwischen Patientinnen/Patienten sowie ärztlichen und nicht-ärztlichen Helferinnen/Helfern (Schweigepflicht), der nun durch die geforderte Kooperation mit der Jugendhilfe unter Druck gerät. Fachkräfte aus diesem Bereich haben Sorge, dass sie als »verlängerter Arm« des Jugendamtes wahrgenommen werden und sich deshalb bisher unkomplizierte Zugänge zu Familien verschließen könnten. Um eine gute Zusammenarbeit zwischen den Sektoren gewährleisten zu können, bedarf es da-

her einer interdisziplinären Verständigung über Grundlagen der Einschätzung von familiären Risiken für die kindliche Entwicklung, über Voraussetzungen und Verfahrensschritte bei einer notwendigen Weitergabe von Informationen und Wissen bei allen beteiligten Akteuren über die vielfältigen, gestuften Hilfsangebote in den jeweiligen Bereichen.

Im Mittelpunkt der gemeinsamen Bemühungen stehen folgende Fragen:

- Wie kann es gelingen, vertrauensvolle Kontakte zu belasteten Familien aufzubauen und sie für die Inanspruchnahme von präventiven Hilfen zu gewinnen?
- Wie kann in diesem Zusammenhang sensibel mit dem kontrollierenden Aspekt der Frühen Hilfen umgegangen werden?
- Wie kann eine sichere Überleitung von Familien von den medizinischen Hilfen zu den Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe organisiert werden?
- Wie kann mit datenschutzrechtlichen Auflagen sicher und konstruktiv umgegangen werden, um sowohl Vertrauensschutz für die Hilfebeziehungen als auch den Schutz von Kindern zu gewährleisten?
- Wie kann der Verständigungsprozess über die Grenzen von Disziplinen und Institutionen hinweg befördert werden, um eine gelingende Kooperation zum Nutzen der Kinder und Familien zu etablieren?

Frühe Hilfen stehen vor großen Herausforderungen: die Belastungen von Familien frühzeitiger wahrnehmen und passende Unterstützungsangebote in ausreichendem Umfang bereitstellen, dabei die Balance von Helfen und Kontrollieren wahren und die Versäulung der Zuständigkeiten überwinden, um Familien in der ersten Zeit des Elternwerdens und Elternseins unkompliziert zur Seite zu stehen.

Ob und wie dies gelingen kann, soll Gegenstand der Diskussion mit Fachleuten aus den beiden Sektoren auf dem Forum des Deutschen Jugendinstituts sein.

*Alexandra Sann, Reinhild Schäfer*  
Wiss. Referentinnen des DJI im  
Nationalen Zentrum Frühe Hilfen



#### Literatur

- Helming, Elisabeth / Sandmeir, Gunda / Sann, Alexandra / Walter, Michael** (2007): Kurzevaluation von Programmen zu Frühen Hilfen für Eltern und Kinder und sozialen Frühwarnsystemen in den Bundesländern. Abschlussbericht. München
- Hüther, Gerald / Adler Lothar / Rüter Eckart** (1999): Die neurobiologische Verankerung psychosozialer Erfahrungen. In: Zeitschrift für Psychosomatische Medizin und Psychotherapie, H. 45, S. 2-17
- Münder, Johannes / Mutke, Barbara / Schone, Reinhold** (2000): Kindeswohl zwischen Jugendhilfe und Justiz. Professionelles Handeln in Kindeswohlverfahren. Münster
- Suess, Gerhard J. / Scheuer-Englisch, Hermann / Pfeifer, Walter-Karl P.** (2001): Bindungstheorie und Familiendynamik. Gießen
- Wu, S. S. / Ma, C.-X. / Carter, R. L. / Ariet, M. / Feaver E. A. et al.** (2004): Risk factors for infant maltreatment. A population-based study. In: Child Abuse & Neglect, 28, pp. 1253-1264

**Kontakt:** *Alexandra Sann*, sann@dji.de;  
*Dr. Reinhild Schäfer*, reinhild.schaefer@bzga.de



## Was sind »Frühe Hilfen«?

### Ziele

der Frühen Hilfen, die dem Aktionsprogramm und damit auch der Arbeit des Nationalen Zentrums Frühe Hilfen (NZFH) zugrunde liegen, sind:

- Prävention von Vernachlässigung und Misshandlung bei Säuglingen und Kleinkindern, beginnend mit der Schwangerschaft bis zum Ende des dritten Lebensjahres,
- Früherkennung von familiären Belastungen und Risiken für das Kindeswohl,
- frühzeitige Unterstützung der Eltern zur Stärkung ihrer Erziehungskompetenz,
- bessere Verzahnung von Gesundheitswesen, Kinder- und Jugendhilfe sowie zivilgesellschaftlichem Engagement.

### **Belastungen und Risiken für die kindliche Entwicklung frühzeitig erkennen**

Der präventive Aspekt Früher Hilfen im Sinne des Bundesaktionsprogramms bezieht sich spezifisch sowohl auf das Risiko der Vernachlässigung und Misshandlung von Kindern als auch allgemein auf das Risiko von Entwicklungsstörungen. Deshalb müssen im Rahmen der Früherkennung vor allem solche Risikofaktoren beachtet werden, die häufig in Zusammenhang mit Vernachlässigung und Misshandlung sind – beispielsweise

- eine belastete Biografie der (werdenden) Eltern (Gewalt in der Herkunftsfamilie, eigene Erfahrungen der Vernachlässigung, häufige Beziehungsabbrüche),
- Partnerschaftsgewalt,
- psychische Probleme der Eltern (vor allem Sucht, Depression),
- fehlendes Erziehungswissen,
- unrealistische Erwartungen an das Kind,
- Merkmale des Kindes (wie Behinderung, »schwieriges« Temperament),
- soziale Isolation,
- Gefühle von Überlastung und Merkmale der familialen Lebenswelt (beispielsweise Armut, Alleinerziehen, Kinderreiche Familie).

### **Eltern von Anfang unterstützen und damit Kinder schützen**

In der praktischen Umsetzung Früher Hilfen spielt jedoch die allgemeine Förderung der Erziehungs- und Lebensführungskompetenzen bei den Eltern eine zentrale Rolle, da das Erziehungsverhalten der Eltern als vermittelnde Größe zwischen Risiko und tatsächlich eintretender Gefährdung angesehen werden kann.

Im Ergebnis können und sollen Frühe Hilfen auch eine positive Wirkung auf die allgemeine Entwicklung der Kinder im Sinne der Förderung ihrer körperlichen, geistigen, seelischen und sozialen Entwicklung entfalten. Bereits eingetretene Entwicklungsverzögerungen oder Schädigungen sollen nach Möglichkeit rückgängig gemacht bzw. abgemildert werden.

### **Der Erfolg Früher Hilfen**

Sind Frühe Hilfen wirksam, dann müsste sich ihr Erfolg auf folgenden Ebenen messen lassen:

- In den identifizierten und unterstützten Familien kommt es zu signifikant niedrigeren Raten von Vernachlässigung und Misshandlung.
- Die Kinder entwickeln sich in einer förderlichen Interaktion mit ihren Eltern altersgemäß.

Die Konzentration auf die ersten Lebensjahre rechtfertigt sich dabei vor allem durch die Tatsache, dass zum einen Säuglinge und Kleinkinder besonders verletzlich und in besonderer Weise auf die Fürsorge ihrer Eltern oder anderer Pflegepersonen angewiesen sind. Einschlägige Studien haben ergeben, dass vor allem Kinder unter drei Jahren besonders häufig von gravierenden Folgen der Vernachlässigung und Misshandlung betroffen sind (Münder u. a. 2000; Wu u. a. 2004).

Zum anderen zeigen Befunde aus der neurobiologischen Forschung (Hüther u. a. 1999), dass gerade in den frühen Jahren die entscheidenden Grundlagen für die weitere Entwicklung gelegt werden. Demzufolge ist eine angemessene, feinfühlig Interaktion zwischen Mutter/Vater und Kind Voraussetzung für den Aufbau einer sicheren Bindung, die wiederum Grundlage für die Aneignung der Welt durch das Kind sowie die Entfaltung seiner motorischen, kognitiven und emotionalen Potenziale ist (Suess u. a. 2001).

## Die Evaluation des Aktionsprogramms für mehr Jugendbeteiligung

# »Ich finde, Politik ist gar nicht so schlimm, wie alle Jugendlichen denken«

»Nur wer was macht, kann auch verändern!« – so lautet das Motto des »Aktionsprogramms für mehr Jugendbeteiligung«, das vom DJI wissenschaftlich begleitet und evaluiert wird.

Das Aktionsprogramm ist eine gemeinsame Initiative des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), des Deutschen Bundesjugendrings (DBJR) sowie der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) zur Förderung der Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Das Programm startete 2007 und läuft bis 2009. In seiner Anlage und Umsetzung ist es vielschichtig: Angesprochen werden Kinder ab 6 Jahren sowie Jugendliche und junge Erwachsene bis zum Alter von 24 Jahren (verbandlich organisiert wie auch nicht verbandlich organisiert), aber auch Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Wohngebieten sowie mit Migrationshintergrund.

Das gemeinsame, übergeordnete Ziel der Kampagnenpartner ist die (stärkere) Einbindung von Kindern und Jugendlichen in gesellschaftliche und politische Entscheidungsprozesse. Zugleich sollen auch Erwachsene sowie »Entscheidungsträger/innen« vermehrt für die Belange der jüngsten und jungen Bürger/innen sensibilisiert werden.

Die nachfolgenden Ausführungen basieren auf den ersten Zwischenergebnissen der Evaluation des Aktionsprogramms für mehr Jugendbeteiligung. Die Aussagen beziehen sich auf Gruppeninterviews mit Jugendlichen im Rahmen des Ideenwettbewerbs 2007. Die Evaluation wird Mitte 2009 abgeschlossen sein.



### Demokratie funktioniert nicht ohne politisches Engagement

Bürgerinnen und Bürger werden immer wieder aufgerufen, ihre Interessen zu vertreten und kollektive Entscheidungen mitzugestalten. Aber nicht alle haben die Möglichkeiten und Ressourcen, diesen Anforderungen nachzukommen.

Empirische Studien zeigen, dass *Bildung*, *soziale* und *kulturelle Herkunft* sowie das *Geschlecht* wichtige Faktoren für gesellschaftliches Engagement sind (Gensicke u. a. 2005; Cornelißen 2005; Gille u. a. 2006). Um niemanden von der Teilhabe auszuschließen sowie nachhaltig Grundsteine für eine »Engagementvita« zu legen (Deutsches Kinderhilfswerk 2007), stellten sich die Verantwortlichen des Aktionsprogramms folgende Fragen:

- Was kann getan werden, um die Ressourcen von benachteiligten Kindern und Jugendlichen so zu stärken, dass sie die Bürgerrolle einnehmen können?
- Über welche politischen Kenntnisse, Orientierungen und Fähigkeiten verfügen die Kinder und Jugendlichen,

und welche Anforderungen können an sie gestellt werden?

- Können bei den Kindern und Jugendlichen Lernprozesse hinsichtlich ihrer Partizipationsbereitschaft verzeichnet werden?
- Wie nachhaltig sind Aktionsprogramme für mehr Jugendbeteiligung, und welche Anregungen sowie Verbesserungen können daraus gewonnen werden?

### Was können Kinder und Jugendliche beim Aktionsprogramm lernen und erfahren?

Bei den Gruppeninterviews mit Kindern und Jugendlichen aus benachteiligten Stadtteilen geht es vor allem um ihre Motive der Teilnahme als junge Bürger/innen an den jeweiligen Projekten, um die Art und Weise, wie sie sich und ihre Vorstellungen einbringen konnten und welche Erfolge sich – bei ihnen persönlich, d. h. im Sinne einer Stärkung bzw. Erweiterung von Kompetenzen und mit Blick auf ihr Projektziel – eingestellt hatten.

Die Gespräche mit den Jugendlichen zeigen, dass sie innerhalb der Projekte ein Demokratie- und Politikverständnis erwerben können:

- Sie können Zusammenhänge des politischen Ablaufes besser nachvollziehen, beispielsweise die »Zeitverzögerungen« von der Idee bis zur Entscheidung und Umsetzung.
- Sie haben gelernt, dass »auch Politiker/innen Menschen sind«, die Ideen haben, aber auch Fehler machen, und mit denen sie sogar über ihre Vorstellungen diskutieren können. Diese positive Erkenntnis stellte sich vor allem in Projekten ein, in denen eine Zusammenarbeit mit Kommunalpolitikern und -politikerinnen stattfand.
- Sie mussten aber auch feststellen, dass sie oftmals die Sprache der Politiker/innen nicht verstehen. Diese Erkenntnis deckt sich mit den Ergebnis-



sen anderer Studien (wie dem DJI-Jugendsurvey oder der Studie EUYOUNPART), bei denen jeweils mindestens ein Drittel der Jugendlichen angab, immer oder oft Politik als zu kompliziert zu finden (Gille u. a. 2006; Bien u. a. 2005).

Mitarbeiter/innen vor Ort sowie beteiligte Politiker/innen sollten demnach darauf achten, bei der Kommunikation mit Jugendlichen sich an deren Verständnissniveau zu orientieren.

Durch die Projekte des Aktionsprogramms kann bei den beteiligten Kinder und Jugendlichen Folgendes erreicht werden:

- Sie wurden ermutigt, sich für *ihre Meinung* einzusetzen.
- Sie erhielten die Chance, ihre eigenen Stärken und Schwächen kennen zu lernen.
- Sie erfuhren, was Teamgeist bedeutet und dass der Zusammenhalt innerhalb der Gruppe wesentlich zum Erfolg beitragen kann, um besser Ziele erreichen zu können – und dies eben mehr durch die Gruppe als durch Einzelpersonen.

#### Zur Nachhaltigkeit einer Stärkung der Beteiligungsbereitschaft

Aufgrund der bisherigen Erkenntnisse des Aktionsprogramms ist bei der Durchführung von Projekten zu diesem Thema Folgendes zu beachten:

#### *Die Förderung von Projekten sollte über einen längeren Zeitraum laufen.*

Eine beschränkte Laufzeit von maximal einem Jahr führt in den meisten Fällen – vor allem bei benachteiligten Kindern und Jugendlichen – dazu, dass zwar eine Bereitschaft zum weiteren Engagement geweckt werden kann, aber die Umsetzung alleine vonseiten der Kinder und Jugendlichen nur schwer zu bewältigen ist. Sie haben dann doch noch ungenügende Kenntnisse sowie fehlende Vor-

stellungen, in welcher Art und Weise für sie eine weitere Beteiligung möglich sein könnte. Bei einem absehbaren Ende der Projektarbeit sollte deshalb gemeinsam mit den Kindern und Jugendlichen über Möglichkeiten eines nachfolgenden Engagements und deren Umsetzung nachgedacht werden. Nicht nur benachteiligte Jugendliche benötigen unterstützende Hilfe von Mentorinnen und Mentoren, um Nachhaltigkeit zu gewährleisten. Je intensiver und selbstständiger die Kinder und Jugendlichen in allen Entscheidungsprozessen des Projektes involviert sind, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie später eigene Initiativen und Ideen hinsichtlich weiterer Partizipation zeigen werden.

#### *Ist für Mädchen Politik zu kompliziert?*

Die Ergebnisse des DJI-Jugendsurvey sowie der Studie EUYOUNPART bezüglich des Verständnisses von Politik zeigen einen deutlichen Unterschied zwischen den Geschlechtern auf, d. h. die Anzahl der Mädchen, die angeben, Politik als zu kompliziert anzusehen, war in beiden Umfragen deutlich höher.

Die im Rahmen des Aktionsprogramms durchgeführten Gruppeninterviews hingegen machen deutlich, dass die *Mädchen* oftmals *interessierter* und auch *informierter* als die Jungen sind. Dieser scheinbaren Diskrepanz zwischen fehlendem Zutrauen der Mädchen, politische Prozesse zu verstehen, sowie ihren spürbaren Interessen an und Kenntnissen über Politik sollte durch die Förderung des Vertrauens in die eigenen Stärken entgegengewirkt werden.

#### *Keine hochgesteckten Projektziele!*

Kleinere Schritte sind erfolgreicher als ein ganz großer Wurf. So kann beispielsweise bereits eine Wortmeldung zu den eigenen Belangen während einer öffentlichen Veranstaltung für Kinder und Jugendliche selbst ein riesiger Erfolg sein. Ein solches Erlebnis beeinflusst deren zukünftiges Verhalten nachhaltig. Auch das erfolgreiche Durchsetzen der Aufstellung eines Basketballkorbs auf einem öffentlichen Platz kann Mut zu mehr Beteiligung machen – auch wenn dies in den Augen mancher Erwachsener eher unbedeutende Aktionen sind.

*Sandra Ebner, Franziska Wächter,  
Diana Zierold*

#### **Die Kampagnenpartner:**

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend:  
<http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/Politikbereiche/kinder-und-jugend,did=96350.html>  
Deutscher Bundesjugendring:  
<http://www.dbjr.de>  
Bundeszentrale für politische Bildung:  
<http://www.bpb.de>  
**Aktionsprogramm:** [www.du-machst.de](http://www.du-machst.de)  
**Projekt am DJI:** Evaluation des Aktionsprogramms für mehr Jugendbeteiligung  
<http://www.dji.de/jubeteil>  
**Kontakt:** Dr. Franziska Wächter, [waechter@dji.de](mailto:waechter@dji.de), -312

#### Literatur

- Bien, Walter / Gaiser, Wolfgang / de Rijke, Johann / Wächter, Franziska** (2005): EUYOUNPART. Political Participation of Young People in Europe – Development of Indicators for Comparative Research in the European Union. Reports (Deliverables 1, 2, 3, 4, 5, 7, 9, 12, 13, 15, 16), München. Zu beziehen über: <http://www.sora.at/de/start.asp?b=14>
- Cornelißen, Waltraud** (2005): Gender-Datenreport. 1. Datenreport zur Gleichstellung von Frauen und Männern in der BRD. Im Auftrag des BMFSFJ. Erstellt durch das Deutsche Jugendinstitut e. V. in Zusammenarbeit mit dem Statistischen Bundesamt. Zu beziehen über: <http://www.bmfsfj.de/Kategorien/Publikationen/Publikationen,did=58908.html>
- Deutsches Kinderhilfswerk e. V.** (2007): Vita gesellschaftlichen Engagements. Eine Studie zum Zusammenhang zwischen früher Beteiligung und dem Engagement bis ins Erwachsenenalter. Berlin
- Gensicke, Thomas / Picot, Sibylle / Geiss, Sabine** (2005): Freiwilliges Engagement in Deutschland 1999–2004. Repräsentative Erhebung im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. TNS Infratest Sozialforschung München. Zu beziehen über: <http://www.bmfsfj.de/Kategorien/Forschungsnetz/forschungsberichte,did=73430.html>
- Gille, Martina / Sardei-Biermann, Sabine / Gaiser, Wolfgang / de Rijke, Johann** (2006): Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland. Lebensverhältnisse, Werte und gesellschaftliche Beteiligung 12- bis 29-Jähriger. Wiesbaden

**Kontakt:** Sandra Ebner, [ebner@dji.de](mailto:ebner@dji.de);  
Dr. Franziska Wächter, [waechter@dji.de](mailto:waechter@dji.de);  
Diana Zierold, [zierold@dji.de](mailto:zierold@dji.de)

## Gerechtigkeit durch Teilhabe

# Angebote der Kinder- und Jugendhilfe als Beitrag zur Teilhabe

Die Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland ist auf die Förderung der Teilhabe aller jungen Menschen und ihrer Familien ausgerichtet. Das Kinder- und Jugendhilfegesetz verpflichtet die Kommunen, eine Infrastruktur für Kinder, Jugendliche und ihre Familien zu schaffen, die die Verwirklichung des Rechts jedes jungen Menschen auf »die Förderung seiner Entwicklung und Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit« (§ 1 SGB VIII) ermöglicht. Es besteht die Anforderung, eine angemessene Angebotsstruktur zu schaffen, um Aneignungsprozesse sowie die aktive Nutzung der kulturellen, sozialen und gesellschaftlichen Rahmungen für die eigene Entwicklung zu ermöglichen und die Integration in die Gesellschaft zu unterstützen.

Durch die Beteiligung an der Ausgestaltung der Angebote werden Kinder und Jugendliche befähigt, Teilhabe zu lernen. Um jedem die gleichen Chancen auf gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen, hat die Kinder- und Jugendhilfe zudem darauf hinzuwirken, Hindernisse für benachteiligte Kinder und Jugendliche abzubauen.

### Zur Entwicklung der Kinder- und Jugendhilfe

Mit den oben genannten Aufträgen befindet sich die Kinder- und Jugendhilfe in einem gesellschaftlichen Spannungsfeld zwischen einer Vielzahl an Aufgaben, hohen Anforderungen und begrenzten finanziellen Mitteln. Für die Kinder- und Jugendhilfe hat sich dabei eine schwierige Situation ergeben, denn sie ist mit Entwicklungen konfrontiert, die sich negativ auf die Erreichung ihrer Aufträge auswirken:

- Viele kommunale Haushalte waren in den letzten Jahren unterfinanziert, was sich auch in der Kinder- und Jugendhilfe bemerkbar macht.
- Während die Ausgaben für die Kindertagesbetreuung steigen, kommt es gleichzeitig in etlichen Jugendamtsbezirken zu einem Rückgang von Infrastrukturmaßnahmen, Angebotsdichte und Angebotsintensität in anderen Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe.
- Sozialstaatliche Aufgaben werden undefiniert: Infrastrukturangebote (wie die Jugendarbeit), deren Nutzung in der Verantwortung der Zielgruppen liegt und die eine Beteiligung von Jugendlichen fördern, werden zurückgefahren und als weniger wichtig angesehen, weil es keinen Rechtsan-

spruch auf die Nutzung dieser Angebote gibt (Pluto u. a. 2007).

- Die aktuelle Betonung des Kontrollauftrags und der damit verbundene Zweifel an einer durchgängig vorhandenen elterlichen Erziehungskompetenz lassen erwarten, dass sich die Hemmschwelle für bestimmte Bevölkerungsgruppen weiter erhöhen wird, die Angebote der Kinder- und Jugendhilfe in Anspruch zu nehmen.

Die Kinder- und Jugendhilfe hat sowohl innerhalb der einzelnen Handlungsfelder (Kindertagesbetreuung, Jugendarbeit, Jugendsozialarbeit, Hilfen zur Erziehung) als auch im Rahmen ihrer Steuerungsfunktion und ihrer Querschnittsaufgaben Möglichkeiten, die Teilhabe von Kindern und Jugendlichen zu fördern.

Die Teilhabeförderung wird im Folgenden exemplarisch für die Bereiche Kindertagesbetreuung, Steuerung und Hilfen zur Erziehung skizziert.

### Die (unabdingbare) Förderung von Teilhabe – am Beispiel der Kindertagesbetreuung

Qualitativ hochwertige Kindertagesbetreuung kann dazu beitragen, Bildungsbenachteiligungen auszugleichen und so die Teilhabemöglichkeiten von Kindern in ihrem späteren Leben zu fördern. Die



meisten Kinder zwischen drei Jahren und dem Schuleintritt besuchen in Deutschland den Kindergarten, und dennoch gibt es einige Kinder, die aufgrund des regionalen Platzangebotes, der familiären Lebenssituation oder der sozialen Herkunft keine Kindertageseinrichtung besuchen. Um gerade auch eine Unterrepräsentanz der ohnehin sozial benachteiligten Gruppen – wie Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund und/oder niedrigen Bildungsabschlüssen –

in den Kindertagesstätten zu verhindern, ist es notwendig, ein ausreichendes Platzangebot vorzuhalten und es so auszugestalten, dass auch die Familien davon angesprochen werden, die bisher ihren Rechtsanspruch auf einen Platz in einer der Einrichtungen zur Kindertagesbetreuung nicht genutzt haben.

Die Betreuungswünsche der Eltern für Kinder unter drei Jahren sowie – etwas eingeschränkter – für Schulkinder liegen aktuell noch weit über dem zur Verfügung stehenden Platzangebot. Der Gesetzgeber hat sich in dieser Situation entschieden, die erwerbstätigen Eltern bei der Vergabe von Plätzen für unter Dreijährige sowie für die Betreuung von Schulkindern zu bevorzugen. So kann die Arbeitslosigkeit der Eltern ein Grund dafür sein, dass Kinder unter drei Jahren und Schulkinder keinen Platz in einer Tageseinrichtung bekommen. Damit sind die Aufgaben der Kindertagesbetreuung wie eine frühe Förderung kindlicher Bildungsprozesse oder eine Unterstützung der elterlichen Erziehungskompetenzen jedoch nur unzureichend mitberücksichtigt und die Gefahr somit groß, dass gerade die Teilhabechancen der Kinder geringer sind, die vom Besuch einer Kindertageseinrichtung besonders profitieren würden.

#### Querschnittspolitik als Strategie zur Förderung von Teilhabechancen

Die Kinder- und Jugendhilfe soll die Interessen von Kindern und Jugendlichen umfassend in die öffentliche Diskussion einbringen. Öffentliche und freie Träger kommen deshalb nicht umhin, sich auch in kommunale Gestaltungsprozesse einzumischen, um es Kindern und Jugendlichen zu ermöglichen, mit ihren Anliegen bei Entscheidungsprozessen gehört zu werden. Kommen sie dem nach, so profitieren sie selbst bei der Ausgestaltung ihrer Angebote durch die erworbenen Kenntnisse; ihr Wissen (z. B. über sozialräumliche Besonderheiten) fließt dann in die Angebotsentwicklung ein.

Der *Kinder- und Jugendhilfeausschuss* ist einer der zentralen Orte, der diese Funktionen erfüllen soll. In ihm sind sowohl Vertreter der kommunalen Politik als auch Fachleute der Kinder- und Jugendhilfe vertreten und aufgefordert, für Kinder und Jugendliche angemessene Bedingungen vor Ort zu gestalten. Die Kinder- und Jugendhilfe hat damit eine

institutionalisierte Ausgangsbasis, um bürgerorientierte Politik gestalten und angemessen auf Entwicklungen vor Ort reagieren zu können.

Wie die Ergebnisse des DJI-Projekts »Jugendhilfe und sozialer Wandel« zeigen, werden die Potenziale des Ausschusses sehr unterschiedlich genutzt. Über 80 % der Jugendämter sind zwar der Ansicht, dass in ihrem Ausschuss wichtige Entscheidungen gefällt werden, aber in den letzten zehn Jahren sehen auch immer mehr Jugendamtsleitungen den Ausschuss in der Gefahr, dass er durch parteipolitische Interessen dominiert wird. An den Ergebnissen des DJI-Projekts wird auch offensichtlich, dass ein aktiver Jugendhilfeausschuss dazu beiträgt, dass die Kinder- und Jugendhilfe politisch vor Ort gestärkt wird (Pluto u. a. 2007).

In zahlreichen Regionen sind die Möglichkeiten, Teilhabechancen durch eine aktive Querschnittspolitik (z. B. im Kinder- und Jugendhilfeausschuss) zu fördern, jedoch noch nicht ausgeschöpft.

#### Beteiligung an Entscheidungen über den eigenen Lebensweg – am Beispiel der Hilfen zur Erziehung

Im Bereich der Hilfen zur Erziehung ist die Kinder- und Jugendhilfe besonders gefragt, die Beteiligung der Kinder und Jugendlichen zu fördern. Zeitintensive Hilfen oder die Fremdunterbringung von Kindern und Jugendlichen sind mit gravierenden Veränderungen im Leben der Betroffenen verbunden. Vor diesem Hintergrund ist die in den letzten Jahren verbesserte Einbindung der Adressaten in die Hilfeentscheidung durch die Weiterentwicklung des Instrumentes der Hilfeplanung positiv zu bewerten. Die meisten Jugendlichen sind an Hilfeplanungen beteiligt und kennen den Zweck und die Bedeutung dieses Verfahrens. Die Chancen der Einflussnahme auf das Ergebnis einer Entscheidung, welche Hilfe die geeignete ist oder welche Wohngruppe tatsächlich infrage kommt, sind durch die gesetzliche Vorgabe des § 36 SGB VIII (Mitwirkung, Hilfeplanung) nachweislich gestiegen. Auch im Alltag der Heime und Wohngruppen ist Beteiligung kein Fremdwort mehr. Und dennoch gibt es einige Hindernisse bei der Realisierung dieses Anspruches. Nicht selten wird Beteiligung von den Fachkräften als Angriff auf ihre

Fachlichkeit interpretiert. Dies wird daran deutlich, dass Kindern und Jugendlichen bestimmte Rechte in der Einrichtung erst dann zugestanden werden, wenn sie auch bestimmte Pflichten erfüllt haben. Zudem fehlt es vielerorts an Informationen über die eigenen Rechte (sowohl bei den Fachkräften als auch bei den Adressaten) und an in der Institution verankerten Möglichkeiten, die Rechte auch durchsetzen zu können, z. B. mit Unterstützung eines Kinderparlamentes oder eines Beschwerdemanagements (Pluto 2007).

Gerade auch in dem Bereich der *erzieherischen Hilfen*, der sich in einem sensiblen Spannungsfeld von Hilfeangebot und sozialstaatlicher Kontrolle bewegt, belegen Studien immer wieder, welche Bedeutung die Einflussnahme auf die eigenen Lebensumstände für die Persönlichkeitsentwicklung hat. Der Grundstein für gesellschaftliche Teilhabe wird in den konkreten Alltagserfahrungen der Kinder gelegt. Insofern wäre es illusorisch anzunehmen, dass Kinder zu aktiven Mitgliedern dieser Gesellschaft werden, wenn sie in ihrem unmittelbaren Lebensumfeld keine Möglichkeit haben, dieses mitzugestalten.

#### Fazit

Die Kinder- und Jugendhilfe kann sowohl durch die Ausgestaltung ihrer Angebote als auch durch die Wahrnehmung ihres Einmischungsauftrags die Teilhabechancen von Kindern und Jugendlichen wesentlich verbessern. Dies gelingt ihr aber nur, wenn sie den Heranwachsenden den Raum lässt, sich aktiv einzubringen, und die Türen hierfür auch in anderen gesellschaftlichen Bereichen aufgestoßen werden.

*Nicola Gragert, Christian Peucker, Liane Pluto, Mike Seckinger*

#### Literatur

**Pluto, Liane (2007):** Partizipation in den Hilfen zur Erziehung. Eine empirische Studie. München

**Pluto, Liane / Gragert, Nicola / Santen, Eric van / Seckinger, Mike (2007):** Kinder- und Jugendhilfe im Wandel. Eine empirische Strukturanalyse. München

**Kontakt:** Dr. Liane Pluto, [pluto@dji.de](mailto:pluto@dji.de)

Gerechtigkeit durch Integration

# Migration, Anerkennung und kulturelle Differenzierung



Die derzeitige Debatte zum Verständnis der deutschen Gesellschaft als Einwanderungsgesellschaft wird von der Annahme geleitet, dass die Integration von Menschen mit Migrationshintergrund in eine soziale Ordnung erfolgen soll, über deren normative Muster ein allgemeiner Konsens besteht. Misslingt diese Anpassung, so ist schnell von der Integrationsunwilligkeit, bedrohlicher formuliert: von einem Rückzug insbesondere junger Migrantinnen und Migranten in so genannte »ethnische Parallelgesellschaften« die Rede. Die »Schuldigen« misslungener Integration sind dann die Migrantinnen und Migranten selbst, die nicht wollen, wie sie sollen. Selten jedoch kommt jemand darauf zu sprechen, dass das scheinbare »Kultivieren« von Aspekten ihrer Herkunfts- bzw. Subkultur nicht zwangsläufig Integrationsunwilligkeit bedeutet, sondern eher Ausdruck einer Reaktion auf wahrgenommene soziale Ausschlussverfahren in eben dieser Gesellschaft darstellen könnte.

## Zur Situation von Migrant\*innenjugendlichen

Mittlerweile besteht Konsens, dass Jugendliche aus Zuwandererfamilien – insbesondere Jugendliche bestimmter nationaler Herkünfte – im deutschen Schul- und Ausbildungssystem nicht den Erfolg haben, den sie für sich erwarten. Verschärft wird dieses Problem, wenn es sich um Jugendliche handelt, die in Deutschland geboren bzw. aufgewachsen sind und damit die gleichen Institutionen durchlaufen haben wie Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Zudem benötigen Jugendliche mit Migrationshintergrund meist bessere (Schul-)Leistungen, um die gleichen Platzierungen im Schul- oder Ausbildungssystem zu erlangen wie Jugendliche deutscher Herkunft.

## Gleich oder ungleich – das ist hier die Frage

Im Kern geht es darum, ob die beobachtbaren Probleme bei der Integration eines Teils von Migrantinnen und Migranten unter anderem darauf zurückzuführen sind, dass die objektiv ungleich verteilten Chancen gesellschaftlicher Teilhabe von den Betroffenen als *ungleich* und *ungerecht* wahrgenommen bzw. interpretiert und als Begründung dafür genommen werden, sich kulturell zu unterscheiden.

Um diesem Thema nachzugehen, wurde vom Deutschen Jugendinstitut

eine mehrmalige Befragung von Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund (289 Jugendliche) sowie mit jungen Aussiedlern (346 Jugendliche) durchgeführt:

- Welche Erfahrungen haben sie im Übergang von der Schule in Ausbildung gemacht?
- Inwieweit sehen sie sich anerkannt oder missachtet sowie im Vergleich zu anderen Jugendlichen benachteiligt?
- Wie reagieren sie auf diese Erfahrungen bzw. wie haben sie in der Vergangenheit reagiert?

## Bei der individuellen und kollektiven Anerkennung der Migrant\*innenjugendlichen gibt es massive Probleme

Zwei Drittel der befragten Jugendlichen gaben an, es sei schwierig, als Deutsche angesehen zu werden.

- Über 50 % meinten, sie würden niemals (!) als Deutsche behandelt werden.
- Nahezu 40 % der Jugendlichen fühlen sich als Deutsche zweiter Klasse.
- Knapp ein Drittel der befragten Jugendlichen sieht sich ferner stark bzw. sehr stark gegenüber deutschen Jugendlichen benachteiligt.

Die *Benachteiligung* bezieht sich vor allem auf den *Schulalltag*, den *Zugang zu Ausbildung* und *Arbeit* sowie auf die *Behandlung durch Ämter und Behörden*.

Das sind dramatische Signale, die

eindeutig belegen, dass junge Migrantinnen und Migranten sich nicht anerkannt und nicht akzeptiert fühlen.

Je häufiger die Jugendlichen derartige Erfahrungen gemacht haben, desto eher neigen sie dann auch dazu, sich kulturell zu differenzieren, d. h. Aspekte ihrer Herkunftskultur neu bzw. wieder zu entdecken, neu zu interpretieren und gegenüber Aspekten der dominanten Kultur aufzuwerten.

Und dennoch: Trotz dieses Mangels an Anerkennung, an erlebter Benachteiligung sowie kultureller Differenzierung wird gleichermaßen deutlich, dass die meisten von ihnen (mehr als 80 %) stark integrationsorientiert sind.

## Wie steht es mit der Integrationsgerechtigkeit?

Aus Sicht der Betroffenen sind wir noch weit von einer gelungenen Integration bzw. Integrationsgerechtigkeit entfernt. Allerdings bewirkt diese Situation keineswegs eine so genannte »Parallelisierung« von Kulturen – wie es von einem nicht unbeträchtlichen Teil der Bevölkerung, der Medien sowie der ökonomischen und politischen Elite suggeriert wird. Im Gegenteil. Trotz der signalisierten misslungenen Anerkennung, den versperrten Zugängen und der wahrgenommenen Ungleichverteilung von Ressourcen wollen die Jugendlichen gleichermaßen partizipieren und sich integrieren, dabei aber auch aktiv (mit) gestalten und verändern. Um diese Motivation zu erhalten, muss eine Situation hergestellt werden, in der Zugänge zu Bildung, Ausbildung und Arbeit (und nicht nur diejenigen der Jugendlichen, sondern auch von deren Eltern) verbessert werden und in der die Jugendlichen erkennen, dass sie gleichberechtigt, ernst genommen und in ihrer jeweiligen Herkunftsspezifika akzeptiert sind.

Jan Skrobanek

**Kontakt:** Dr. Jan Skrobanek, skrobanek@dji.de



# Erziehung zur Freiheit durch Freiheitsentzug?

Sozial benachteiligte Jugendliche entwickeln häufig Überlebensstrategien, die sie in ihrer Entwicklung gefährden und langfristig ins gesellschaftliche Abseits führen. Ein kleiner Teil dieser Jugendlichen gilt für offene Formen der Erziehungshilfe in Heimen oder Wohngruppen als »nicht erreichbar« bzw. dort »nicht tragbar«. Nun scheint es ein Paradox zu sein, dass ausgerechnet Erziehungshilfen mit zeitweiligem Freiheitsentzug und geringen Beteiligungsrechten diese Jugendlichen zur Freiheit erziehen sollen. Können »extrem schwierige« Jugendliche in einem solchen Setting ihre Potenziale entfalten und Alternativen zu ihrem bisherigen Lebensstil entwickeln, so dass ihnen eine sozial akzeptable, gleichzeitig subjektiv gelingende Lebensführung und gesellschaftliche Teilhabe eröffnet werden? Kann »Erziehung unter Zwang« zur Befähigungsgerechtigkeit beitragen?

## Die »Geschlossene«: hart, aber nötig

Im DJI-Projekt »Freiheitsentziehende Maßnahmen« (Informationen unter: [www.dji.de/freiheitsentzug](http://www.dji.de/freiheitsentzug)) wurden Interviews mit 36 Jugendlichen zwischen 12 und 18 Jahren zum Ende ihres Aufenthalts in einer teilgeschlossenen Heimgruppe sowie mit ihren Betreuenden geführt. Ein Jahr nach der Entlassung in die »Freiheit« wurden die Jugendlichen wiederholt befragt. Die Gespräche zeigen folgende Ergebnisse: Einige Jugendliche verweigern sich auch der Zwangserziehung oder scheitern an ihr. Die meisten der Befragten waren jedoch der Überzeugung, »die Geschlossene« sei für sie zwar hart, aber nötig gewesen (*»sonst wäre ich doch gleich wieder abgehauen«*) und habe sie nicht auf der Straße bzw. im Knast landen lassen. Fast alle Jugendlichen erkennen die Schutzfunktion dieses Settings an. Die meisten haben von seiner Förderfunktion profitiert und sind stolz auf das Erreichte: *»Ich komme besser mit anderen Menschen klar«, »Ich habe mit den Drogen aufgehört«, »Wenigstens habe ich jetzt meine Schule fertig«.*

## Freiheitsentziehende Maßnahme: »Einstiegshilfe« in ein besser gelingendes Leben?

Nach einem Jahr lebte nur ein Viertel der Befragten in ebenso prekären Bedingungen (z. B. ohne festen Wohnsitz) wie vor der Maßnahme, die ihnen »nicht sehr viel« gebracht hatte. Die Hälfte kam – mit Teilerfolgen, aber mit noch ungewisser Zukunft – wieder in offenen Settings zu recht: *»Ich schaffe hoffentlich meinen Hauptschulabschluss und was ich dann mach, weiß*

*ich noch nicht!«*

Dabei hatten die »eigenwilligen« Jugendlichen, die die angebotenen offenen Erziehungshilfen und Bildungsgänge abgebrochen hatten, um in ihre Herkunftsfamilie zurückzukehren (*»Ich wollte endlich wieder zuhause sein!«*) mehr Probleme mit ihrer beruflichen Perspektive.

Ein weiteres Viertel schien relativ sicher auf einem »guten Weg«; sie konnten eigene Wünsche und gesellschaftliche Erwartungen in Einklang bringen: *»Ich ziehe in dieser Einrichtung noch meine Ausbildung durch und dann bin ich endlich selbstständig!«*

## Bedingungen für mehr Gerechtigkeit

»Erziehung zur Freiheit durch Freiheitsentzug« erscheint Jugendlichen zunächst als Strafe und nicht als Hilfe. Als »letzte Chance« ist sie oft der »letzte Versuch« der Jugendhilfe im Umgang mit »besonders schwierigen« Jugendlichen.

Soll die »Erziehung zur Freiheit durch Freiheitsentzug« gelingen und zugleich die Jugendlichen stärken und befähigen, so müssen diese imstande sein, Widerstand und (Schein-)Anpassung allmählich aufzugeben zugunsten einer »freiwilligen« Nutzung der zwangsweise gebotenen Chancen.

Dabei verharren manche von ihnen im Widerstand (und es ist durchaus zu fragen, ob ihnen der Freiheitsentzug nicht mehr schadet als nutzt), andere in einer Scheinanpassung, die ihnen dennoch gewisse Lernerfahrungen ermöglicht.

Die meisten von ihnen kommen jedoch zur Einsicht, dass Erfolge in Schule

und Freizeit für ihre Entwicklung nützlich sind. Vor allem ist ihnen die Wertschätzung ihrer Person (bei konsequenter Sanktion von Fehlverhalten) durch die Betreuenden wichtig, um Vertrauen zu gewinnen, um sich in ihrer Selbstwirksamkeit zu erfahren und um das Selbstbewusstsein zu stärken: *»Die Geschlossene ist gut für die, die was erreichen wollen!«*

Für die Jugendlichen müssen demnach individuell passende Folgeangebote gefunden werden (z. B. Unterbringung in einer Wohngruppe oder Erziehungsfamilie, Auslandsmaßnahme). Die Jugendlichen sind an den Entscheidungen über ihre weiteren Lebensorte rechtzeitig und intensiv zu beteiligen. Die Jugendlichen sind darin zu stärken, ihren »Eigenwillen« zu erkennen, der durch Angst vor neuen Anforderungen, durch Suche nach Zuneigung und Anerkennung, durch Anziehung an fragwürdige Milieus ebenso oder noch stärker bestimmt sein kann als durch eine »vernünftige« Erwägung, wie ihnen trotz schulischer Defizite doch noch ein Berufseinstieg gelingt.

Der zeitweise Entzug äußerer Freiheit bleibt keine unauflösbare Paradoxie, wenn er den Jugendlichen die Erfahrung ermöglicht, nicht nur festgehalten, sondern auch gehalten und ausgehalten zu werden.

Entscheidend für den Erfolg ist nicht der Freiheitsentzug, sondern dass es den Betreuenden gelingt,

- die Eigenmotivation der Jugendlichen zu wecken,
- sie für die freiwillige Mitarbeit an ihrer positiven Entwicklung zu gewinnen,
- sie (im Rahmen ihrer Möglichkeiten) zu befähigen, Alternativen zu ungünstigen Überlebensstrategien zu entwickeln und dadurch ein Mehr an innerer Freiheit zu gewinnen.

Hanna Permien

Kontakt: [Dr. Hanna Permien, permien@dji.de](mailto:Dr. Hanna Permien, permien@dji.de)

## Teilhabe und Kinderrechte

# Verbindlicher Vorrang des Kindeswohls gem. Art. 3 I UN-Kinderrechtskonvention – fehlende Umsetzung in die bundesdeutsche Rechtspraxis

»Bei allen Maßnahmen, die Kinder betreffen (...), ist das Wohl des Kindes ein Gesichtspunkt, der vorrangig zu berücksichtigen ist.« (Art 3 I UN-KRK)

Rund um die UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK) gibt es eine Vielzahl von Streitpunkten, Vorbehalten und einschränkenden Erklärungen der Unterzeichnerstaaten. Dies könnte zu dem Schluss verleiten, der Konvention eher eine symbolische als eine unmittelbar rechtswirksame Bedeutung beizumessen. Die UN-Kinderrechtskonvention ist aber tatsächlich mehr als eine Sammlung wohlmeinender Absichtserklärungen und entfaltet für die Unterzeichnerstaaten durch ihre völkerrechtliche Verbindlichkeit deutliche Wirkungen in allen Bereichen des nationalen Rechts.

Es ist an der Zeit, die rechtspolitischen Zögerlichkeiten der Unterzeichnerstaaten bei der nachhaltigen Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention ins nationale Recht zu überwinden. Insbesondere der Art. 3 I UN-KRK, der die Vorrangigkeit des Kindeswohls als Grundprinzip der Konvention formuliert, hat einen durchschlagenden Effekt auf die nationalen Rechtsordnungen: Er fordert einen kindeswohlorientierten Umbau bzw. eine kindeswohlorientierte Anwendung des nationalen Rechts. Dies ist in der Bundesrepublik Deutschland bislang nicht geschehen.

## Wirkungstiefe des Art. 3 I UN-KRK

Bei Art. 3 I UN-KRK handelt es sich um eine unmittelbar anwendbare Völkerrechtsnorm. Daher ist sie von Behörden und Gerichten im Rahmen der Entscheidungsfindung direkt heranzuziehen.

Der normative Gehalt und die systematische Stellung machen deutlich, dass in Art. 3 I UN-KRK das Grundprinzip der gesamten Konvention niedergelegt ist. Die in Art. 5 ff UN-KRK folgenden Gewährleistungen sind Ausformulierungen und Präzisierungen dieses Grundsatzes. Sie haben – im Gegensatz zu der Formulierung von Art. 3 I UN-KRK – im Wesentlichen den Charakter von *rechtlichen Regeln*.

Art. 3 I UN-KRK hingegen formuliert als *Rechtsprinzip* ein Optimierungsgebot:

In allen innerstaatlichen Abwägungsprozessen, die Kinderinteressen betreffen, muss das Kindeswohl weitestgehend berücksichtigt werden. Damit wird das Kind als Subjekt der Rechtsordnung etabliert.

## Die Vorbehaltserklärung der Bundesrepublik Deutschland

Die Bundesrepublik Deutschland erklärte im Rahmen der Ratifizierung, »dass das Übereinkommen innerstaatlich keine unmittelbare Anwendung findet«.

Dieser Ausschluss der unmittelbaren Anwendbarkeit – auch von Art. 3 I UN-KRK – würde die Konvention aber gerade dort ihrer Effektivität berauben, wo aufgrund der nur mittelbaren Wirkungen der Einzelfallgarantien aus Art. 5 ff UN-KRK Vollzugsdefizite bestehen. Die Erklärung des Vorbehalts konterkariert das Vertragsziel der Konvention – die nachhaltige Verbesserung der Rechtsstellung des Kindes im internationalen wie im nationalen Recht – und ist daher gem. Art. 51 II UN-KRK unzulässig.

Zudem legt eine Gesamtschau der internationalen Menschenrechtsinstrumentarien nahe, dass das Kindeswohl bzw. seine vorrangige Beachtung bereits den Charakter einer völkerrechtlichen Zielbestimmung angenommen hat und damit als Universalprinzip unmittelbar anzuwenden ist.

An der Unzulässigkeit des Vorbehalts ändern auch die fehlenden Widersprüche anderer Vertragsstaaten nichts: Ziel von Menschenrechtsverträgen ist – im Gegensatz zu anderen völkerrechtlichen Abkommen – die Etablierung einer objektiven Ordnung, die einen Mindeststandard an humanitärem Handeln festlegt, der für alle Vertragsparteien verbindlich ist. Eine alleinige Dispositionsbefugnis der Vertragsstaaten über Vorbehaltserklärungen ist daher ausgeschlossen.

Die Ratifizierungserklärung der Bundesrepublik Deutschland behält aber trotz der Unzulässigkeit des Vorbehalts ihre Gültigkeit: Eine Unwirksamkeit der Ratifizierung widerspräche den offiziellen Bekenntnissen aller maßgeblichen deutschen Stellen zur Bedeutung und Unterstützung der UN-KRK.

Die Erklärung der Bundesrepublik zum Ausschluss der unmittelbaren Anwendbarkeit der Konvention wird daher völkerrechtsfreundlich nicht als Vorbehalt, sondern nur als Interpretationserklärung auszulegen sein. Darüber hinaus wird zunehmend davon ausgegangen, dass ein unwirksamer Vorbehalt und die Ratifikationserklärung trennbar sind. Trotz der Vorbehaltserklärung und ihrer Unwirksamkeit besteht demnach eine umfängliche Vertragsbindung der Bundesrepublik an die Konvention und damit eine unmittelbare Geltung von Art. 3 I UN-KRK.

## Konsequenzen für die bundesdeutsche Rechtspraxis

Mit der Ratifizierung haben die politischen Organe der Bundesrepublik entschieden, Deutschland zu einem Vertragsstaat der Kinderrechtskonvention zu machen. Die Reichweite der daraus resultierenden Bindungen im Einzelnen zu bestimmen, liegt nicht mehr in ihrem Ver-

antwortungsbereich. Vielmehr liegt diese Bestimmung wie bei jedem Gesetz in der Verantwortung der Rechtsanwender.

Eine innerstaatliche kinderbezogene behördliche oder gerichtliche Entscheidung, bei der das Kindeswohl nicht vorrangig berücksichtigt wird, ist deshalb als Verstoß gegen Art. 3 I UN-KRK völkerrechtswidrig.

Das Gebot der völkerrechtskonformen Auslegung des nationalen Rechts fordert, dass der Vorrang des Kindeswohls gem. Art. 3 I UN-KRK als Leitlinie zur Konkretisierung für die behördliche und richterliche Rechtsanwendung herangezogen wird. Bei der Auslegung des innerstaatlichen Rechts, insbesondere im Rahmen der Konkretisierung unbestimmter Rechtsbegriffe, ist somit eine Orientierung an den Vorgaben der Kindeswohlbestimmung ermessensfehlerfrei zu gestalten.

Wird dem Kindeswohl in der Abwägung nicht vorrangig zur Durchsetzung verholfen, entsteht ein – von den Gerichten voll überprüfbarer – Begründungszwang. Die Darlegungs- und Beweislast wird auf die entscheidende Behörde bzw. das Gericht verlagert. Die Konkretisierung unbestimmter Rechtsbegriffe ist z. B. im Rahmen des Verwaltungsrechts gerichtlich voll überprüfbar. Das heißt, dass eine nicht ordnungsgemäße Berücksichtigung des Kindeswohls im Rahmen der behördlichen Norminterpretation zur Aufhebung der auf dieser Auslegung beruhenden Verwaltungsentscheidung führen kann.

Bei einer Anfechtung von das Kindeswohl verletzenden Maßnahmen ergibt sich die *Klagebefugnis des Kindes* unmittelbar aus Art. 3 I UN-KRK ggf. in Verbindung mit einer bereichsspezifischen Antragsbefugnis (z.B. § 1 VI BauGB). Das gilt für

- Maßnahmen, deren Adressat das Kind direkt ist,
- die Anfechtung eines drittgerichteten Verwaltungsaktes,
- Normenkontrollverfahren.

So kann z. B. ein Kind (vertreten durch seine Eltern) die behördliche Anordnung, die auf dem elterlichen Grund errichtete Spielanlage zu beseitigen, unter Berufung auf den Kindeswohlvorrang gem. Art. 3 I UN-KRK anfechten.

Leistungsklagen hingegen (im Sinn einer Normerlassklage oder einer Verpflichtungsklage z. B. auf Ausweisung



einer Spielstraße) können nicht auf Art. 3 I UN-KRK direkt gestützt werden. Dieser enthält eine objektiv-rechtliche Formulierung des Kindeswohlprinzips, dessen subjektiv-rechtlicher Gehalt zu schwach ist, um einen Klageanspruch auf Leistung hervorzubringen.

Subjektive Rechte haben immer auch eine *verfahrenrechtliche Dimension*. In Zeiten komplexer werdender öffentlicher Planungs- und Abwägungsprozesse hängt die effektive Wahrnehmung individueller Rechtspositionen maßgeblich von der Ausgestaltung des Organisations- und Verfahrensrechts ab. Existiert im jeweiligen Verfahrensrecht also eine Norm, nach der in einem bestimmten Verfahren die Träger der tangierten öffentlichen Belange zu beteiligen sind, so ergibt sich aus Art. 3 I UN-KRK, dass die Jugendämter – als institutionalisierte Träger von Kindeswohlinteressen – zu beteiligen sind, soweit Kinderinteressen von der zu treffenden Entscheidung berührt werden.

#### Fazit

Die UN-KRK verpflichtet die Bundesrepublik über Art 3 I UN-KRK zu einer nachhaltigen Umsetzung des Vorrangs des Kindeswohls in allen Rechtsgebieten – vom Ausländerrecht über das Baurecht, das Familienrecht, das Kinder- und Jugendhilferecht, das Strafrecht, die Sozialrechte bis hin zu den allgemeinen Verwaltungsverfahren.

Die Beachtung, welche die UN-Kinderrechtskonvention in der deutschen Rechtslandschaft bislang gefunden hat, ist leider typisch für das Schicksal, das völkerrechtliche Normen im innerstaatlichen Recht erleiden. Die wenigsten Rechtsanwender haben überhaupt eine Vorstellung von der hohen Bindungswirkung eines völkerrechtlichen Vertrags

wie der UN-KRK und speziell ihrer Kindeswohl-Zielbestimmung in Art. 3 I UN-KRK.

Für einen umfassenden Kinderschutz ist daher der Art. 3 I UN-KRK – in seiner Wirkungstiefe ernst genommen – eine brauchbare Rechtsgrundlage. Wird dieser in innerstaatlichen rechtsförmigen Entscheidungsprozessen zukünftig so angewendet, wie es eine völkerrechtliche Zielbestimmung verlangt, ist der Weg für eine kindeswohlorientierte Rechtskultur frei.

*Susanne Nothhafft*

Informationszentrum Kindesmisshandlung / Kindesvernachlässigung

#### Literatur

**Alexy, Robert** (1994): Theorie der Grundrechte, Frankfurt/Main

**Giegerich, Thomas** (1995): Vorbehalte zu Menschenrechtsabkommen. Zulässigkeit, Gültigkeit und Prüfungskompetenzen von Vertragsgremien. In: Zeitschrift für ausländisches öffentliches Recht und Völkerrecht, H. 55, S. 713 ff

**Lorz, Ralph Alexander** (2004): Die unmittelbare Anwendbarkeit des Kindeswohlvorrangs nach Art 3 I UN-KRK im nationalen Recht. Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf, Jahrbuch. Düsseldorf

**Lorz, Ralph Alexander** (2003): Der Vorrang des Kindeswohls nach Art. 3 der UN-KRK in der deutschen Rechtsordnung, National Coalition. Berlin

**Lorz, Ralph Alexander** (2000): Der Schutz von Kindern durch die UN-KRK. In: Aus Politik und Zeitgeschichte B 17–18, S. 30 ff

**Simma, Bruno** (1998): Reservation to Human Rights Treaties – Some Developments. In: Hafner, Gerhard u. a. (Hrsg.): Liber Amicorum Ignaz Seidl-Hohenveldern. Den Haag, S. 659 ff

**Kontakt:** Dr. Susanne Nothhafft,  
nothhafft@dji.de

## Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums (Auszüge)

## Kein falscher Aktionismus beim Kinderschutz

»Wir sollten nicht allein über Fehler von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Jugendämter sprechen, sondern müssen auch ein mögliches Organisationsversagen und Mängel in der Organisationskultur der Jugendämter diskutieren«, meint die BJK-Vorsitzende Dr. Claudia Lücking-Michel: »Wie wird etwa mit den knappen Finanzmitteln umgegangen? Inwieweit erstarren Handlungsempfehlungen zur Routine? Dabei sind wir überzeugt: Die qualifizierten Allgemeinen Sozialen Dienste (ASD) der Jugendämter müssen die Basis für einen wirksamen Kinderschutz sein.« Die institutionelle Verantwortung für den Kinderschutz reicht nach Auffassung des BJK über die Jugendämter hinaus. Auch Kindertageseinrichtungen, Schulen und weitere Institutionen müssen einbezogen werden. Wenn sich die Akteure der Kinder- und Jugendhilfe, des Bildungs- und Gesundheitswesens und der Justiz lediglich zum Erfahrungsaustausch am »runden Tisch« zusammensetzen, ist das vergeudete Zeit und Energie – solange die Netzwerke nicht methodisch begleitet werden und verbindliche Ziele vereinbaren. Das BJK warnt vor einem Rückfall auf überholte Fürsorgetraditionen: Der Staat solle und dürfe nur eingreifen, wenn das Kindeswohl wirklich gefährdet ist, und nicht, um Normen für ein gelingendes Aufwachsen zu setzen. Der Staat könne zwar versuchen, Eltern von einem gewünschten anderen Erziehungsverhalten zu überzeugen, müsse aber letztlich auch unterschiedliche Lebensstile und Erziehungsvorstellungen von Familien akzeptieren. Interventionen gegen den Willen der Eltern beschränken sich daher auf die Fälle, bei denen von einer Kindeswohlgefährdung auszugehen ist.

#### Auszüge aus der Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums

Das Bundesjugendkuratorium möchte auf sieben grundlegende Aspekte aufmerksam machen, die in den öffentlichen Debatten zum Kinderschutz in den Hintergrund geraten sind bzw. nicht ausreichend beachtet werden oder bei denen aus Sicht des Bundesjugendkuratoriums wichtige Überlegungen bisher nicht angemessen berücksichtigt wurden:

1) Die Frage, wann und in welcher Weise der private Lebensraum eines Kindes und einer Familie vom Staat beobachtet, bewertet und zum Gegenstand einer Intervention gemacht werden kann und soll, berührt die grundlegende Frage des Verhältnisses von Öffentlichkeit und Privatheit, von gesellschaftlicher Kontrolle und individueller Freiheit, von eigenständigem Elternrecht auf Erziehung und Gewährleistung des Kindeswohls. Wie diese Frage in der Gesellschaft diskutiert wird, hat Auswirkungen auf das Selbstverständnis und auf die Handlungsmöglichkeiten der Kinder- und Jugendhilfe.

2) Verstärkte Bemühungen, über Maßnahmen der »Prävention« eine Problemzuspitzung in Richtung Kindeswohlgefährdung zu verhindern, sind aktiv zu unterstützen. Früherkennung von Problemen und früher Einsatz von Hilfen müssen intensiviert werden, um durch gezielte Hilfen das Eintreten von körperlichen und psychischen Schädigungen zu vermeiden. Jedoch müssen bei allen Fürsprachen für Prävention auch Spannungsfelder zur Kenntnis genommen werden, die – gleichsam als Nebenfolgen – mit dem öffentlichen Plädoyer für den Präventionsgedanken einhergehen.

3) Wenn »frühe Hilfen« und »Frühwarnsysteme« als eine Form der »Prävention« verstanden werden, dann verbindet sich Prävention hier vor allem mit dem Ziel, sowohl im allgemeinen gesellschaftlichen Zusammenleben als auch insbesondere in den Institutionen, zu denen Eltern in schwierigen Lebenssituationen Kontakt haben, eine erhöhte Achtsamkeit für mögliche Gefährdungen des elementaren Wohls der Kinder zu erzeugen.

4) In Deutschland existieren vielfältige Handlungsansätze, in denen Personen aus der Kinder- und Jugendhilfe und/oder aus dem Gesundheitsbereich »frühe Hilfen« für gefährdete Kinder und deren Eltern organisieren. Diese »frühe Hilfen« sind auf die jeweiligen örtlichen Bedingungen ausgerichtet und suchen vor diesem Hintergrund nach einem jeweils örtlich Erfolg versprechenden Weg. Statt »neue Modelle« erfinden zu wollen, die bei genauerer Betrachtung häufig so neu gar nicht sind, und statt ein Erfolg versprechendes Modell in den Mittelpunkt zu stellen, sollte (a) eher eine Vielfalt von örtlichen Modellen initiiert und unterstützt werden und sollten (b) die vorhandenen Projekte und Modelle intensiver evaluiert werden.

5) Bei allen Bemühungen um eine Intensivierung früher Hilfen bei besonders risikobelasteten familiären Lebensverhältnissen darf man die zentrale Funktion des Jugendamtes (und dort des ASD) nicht aus dem Blick verlieren. Die öffentliche Diskussion zum Kinderschutz bei Kindeswohlgefährdung sollte sich nicht auf die Suche nach neuen Projekten und deren Initiierung beschränken, sondern sich gleichermaßen für eine Stärkung und Qualifizierung des ASD als dem eigentlichen »Basisdienst« der Kinder- und Jugendhilfe interessieren.

6) Trotz der in der Regel kompetenten Handhabung der Aufgaben des Kinderschutzes und trotz der entsprechenden fachlichen Qualifizierungen in Jugendämtern kann die kritische öffentliche Diskussion zum Kinderschutz bei Kindeswohlgefährdung selbstverständlich vor dem Jugendamt nicht halt machen. Die bisherigen fachlichen und öffentlichen kritischen Erörterungen zum Jugendamtshandeln verbleiben weitgehend auf der Ebene des individuellen Fehlverhaltens, sie beachten aber in viel zu geringem Maße die Dimension des kritischen Überprüfens von möglichem »Organisationsversagen«.

7) Effektiver Kinderschutz kann nur dann realisiert werden, wenn verschiede-



ne Institutionen miteinander kooperieren. Der Wunsch nach verbesserter Kooperation zwischen verschiedenen Institutionen bleibt jedoch so lange ein reiner Appell an die jeweils individuelle Kooperationsbereitschaft der Akteure, wie (a) die strukturellen Schwierigkeiten in Kooperation zwischen Organisationen aus unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen nicht in den Blick genommen werden und (b) die Forderung nach »Vernetzung« nicht als eine methodische Herausforderung verstanden, sondern auf ein reines »Sich-Zusammen-Setzen« in Form eines »runden Tisches« reduziert wird.

Für eine öffentliche Debatte lassen sich diese Aussagen zu folgenden Thesen mit stärker provozierendem Charakter zuspitzen:

**These 1:** Die Art, in der in der Gesellschaft – insbesondere in der medialen Öffentlichkeit, bei der auch Teile der »Fachszene« mitwirken – über Kindeswohlgefährdungen und Kinderschutz diskutiert wird, droht die Kinder- und Jugendhilfe zurückzuwerfen auf alte, bisher als überholt angesehene Muster der Fürsorgetradition. Dadurch wird gesellschaftspolitisch die Spannung zwischen Freiheit und gesellschaftlicher Kontrolle missachtet und kinder- und jugendhilfepolitisch wird die Gefahr einer reduzierten Zugangsmöglichkeit zu problembelasteten Familien erzeugt.

**These 2:** Der öffentlich wirksame Ruf nach »Prävention« erzeugt neben der wichtigen Installierung früh einsetzender Hilfeangebote auch kritikwürdige Nebenwirkungen: die unrealistische Hoffnung, dadurch das Problem der Kindeswohlgefährdung »in den Griff« bekommen zu können sowie die Ausweitung des öffentlichen, immer stärker in private Lebensverhältnisse eingreifenden Kontrollraums. Es bedarf einer gesellschaftlichen Debatte darüber, dass und wie man »der Prävention vorbeugen« sollte.

**These 3:** Wenn »frühe Hilfen« für Kinder und Familien geschaffen werden sollen, ist nicht nur das Jugendamt gefragt. Vielmehr bedarf es einer bestimmten Haltung in vielen Institutionen, die als »Achtsamkeit«, als Aufmerksamkeit für das Wohlergehen von Kindern charakterisiert werden kann. Nur auf der Grundlage einer solchen, sich den Kindern und deren Eltern zuwendenden »Achtsamkeit« in vielen Institutionen (Kindertageseinrichtungen, Schulen etc.) können im Rahmen eines sozialen Gemeinwesens wirkungsvolle, für Eltern annehmbare Hilfen organisiert werden.

**These 4:** Statt eines vermeintlich öffentlichkeitswirksamen Aktionismus, der auf mehr und neue »Modelle und Modellprogramme für frühe Hilfen« setzt, sollten die bereits vorhandenen vielfältigen Projekte und Modelle intensiver ausgewertet werden. Durch eine genauere Untersuchung, was diese Projekte und Ansätze so nützlich macht und wie sie in die örtlichen Anforderungen und Strukturen eingebettet sind, würde man ein besseres Wissen über tragfähige Rahmenbedingungen und vielfältige Anregungen für eine produktive Weiterentwicklung des Kinderschutzes erhalten. Die Kombination von Wissen über tragfähige Rahmenbedingungen (die man dann auch als »Standards« bezeichnen kann) einerseits und die Berücksichtigung der jeweiligen örtlichen Konstellationen andererseits würde deutlich machen, dass es *den* allgemein und überregional gültigen Königsweg für einen wirksamen Kinderschutz nicht geben kann.

**These 5:** Bei der öffentlichen Debatte um Modelle im Kinderschutz droht der ASD als »Basisdienst eines wirksamen Kinderschutzes« aus dem Blick zu geraten. Die Qualifizierung des ASD muss im Sinne einer verlässlichen Struktur des

Kinderschutzes im Mittelpunkt stehen. Ohne die Beachtung des ASD wird die Suche nach neuen Hilfemöglichkeiten zum falschen Ausweichen auf andere »Schauplätze«.

**These 6:** Die kritische öffentliche Diskussion zum Kinderschutz bei Kindeswohlgefährdung darf vor dem Jugendamt nicht halt machen. Dabei darf es nicht nur um individuelle Fehler von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern gehen, sondern auch das »Organisationsversagen« von Jugendämtern muss diskutiert werden. Eine kritische Debatte zu möglichem »Organisationsversagen« von Jugendämtern findet bisher kaum statt.

**These 7:** Die für wirksame frühe Hilfen immer wieder proklamierte »Vernetzung« von Hilfeangeboten bleibt eine wirkungslose Formel, wenn damit nicht eine methodische Herausforderung gekennzeichnet wird. Die häufige Praxis eines reinen »Sich-Zusammen-Setzens an runden Tischen« ohne Analyse von Kooperationshindernissen, ohne eine gezielte Arbeit an der Bewältigung solcher Hindernisse und ohne eine methodisch strukturierte »Netzwerkarbeit« ist vergebende Zeit und Energie.

#### Bundesjugendkuratorium

Das Bundesjugendkuratorium (BJK) ist ein von der Bundesregierung eingesetztes unabhängiges Gremium. Es berät die Bundesregierung in grundsätzlichen Fragen der Kinder- und Jugendhilfe und in Querschnittsfragen der Kinder- und Jugendpolitik. Dem BJK gehören 15 Sachverständige aus Politik, Verwaltung, Verbänden und Wissenschaft an. Die Mitglieder werden durch die Bundesjugendministerin/den Bundesjugendminister für Familien, Senioren, Frauen und Jugend für die Dauer der laufenden Legislaturperiode berufen.

Das Bundesjugendkuratorium wird seit 2007 in seiner Arbeit durch eine vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) finanzierte Arbeitsstelle Kinder- und Jugendpolitik unterstützt, die in der Institutsleitung des Deutschen Jugendinstituts in München (DJI) angesiedelt ist.

Die Vollversion der Stellungnahme findet sich unter: [www.bundesjugendkuratorium.de/positionen.html](http://www.bundesjugendkuratorium.de/positionen.html).

**Kontakt:** Dr. Tanja Betz, betz@dji.de;  
Pia Rother, rother@dji.de

## Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums (Auszüge) Vernachlässigte Aspekte und problematische Verkürzungen im Integrationsdiskurs

# Pluralität ist Normalität für Kinder und Jugendliche

Das Bundesjugendkuratorium (BJK) will auf vernachlässigte Aspekte in der Diskussion hinweisen und falsche Akzentsetzungen kritisieren. Es will einen Beitrag leisten zum Wandel der Perspektive, wie die Einwanderungssituation gestaltet werden soll. Dabei geht es vor allem darum, Kinder und Jugendliche als individuelle Persönlichkeiten zu betrachten, die viele Eigenschaften und verschiedene Zugehörigkeiten haben. Kinder und Jugendliche sollen nicht über die Herkunft ihrer Eltern als Italienerin oder Italiener, als Türkin oder Türke etc. ethnisiert werden, sondern in ihrem Selbstverständnis mit einer oder ohne eine Migrationsgeschichte als Teil der deutschen Gesellschaft wahrgenommen werden.

### Soziale Ungleichheit ebenso wie kulturelle Differenz in den Blick nehmen

Die deutsche Gesellschaft hat in den letzten drei Jahrzehnten langsam die Einwanderung als wichtigen und nicht mehr zu leugnenden Faktor gesellschaftlichen Wandels entdeckt. »Die« Migrantinnen und Migranten werden dabei häufig als grundsätzlich kulturell verschieden von »den« Deutschen wahrgenommen. Die Betonung der nicht-deutschen nationalen Zugehörigkeit durch einen Teil von ihnen vervollständigt die Wahrnehmung von Verschiedenheit. Verfestigt sich dieser Prozess der wechselseitigen Definition, dann gehen die Übereinstimmungen zwischen Migrantinnen/Migranten und Nicht-Migrantinnen/Migranten ebenso verloren wie die Differenzen innerhalb der beiden Gruppen.

Viele aktuelle politische Problemanalysen vernachlässigen, dass die Bedeutung von »Migrationshintergrund« oder »Staatsangehörigkeit« für die Existenz von sozialen Problemen häufig nachrangig ist.

Soziales wird beständig in Kategorien der kulturellen Differenz beschrieben. In Wirklichkeit verliert der »Migrationshintergrund« aber an Erklärungskraft.

Beobachtbar ist auch eine »Kulturalisierung« durch die Art und Weise, wie Forschung betrieben wird. Für eine belastbare empirische Basis für politische Entscheidungen ist ein forschungsbezogenes »Cultural Mainstreaming« im Sinne der Berücksichtigung kultureller Pluralität auf allen Ebenen der Gesellschaft erforderlich. Entscheidend ist es,

in Forschungsvorhaben, Ergebnissen und Interpretationen die Ambivalenzen und die Verschränkung zwischen Sozialem und Kulturellem deutlich herauszuarbeiten und vorschnellen Kategorisierungen und politischen Lösungsvorschlägen entgegenzuwirken.

Die Bildungsbenachteiligung vieler Kinder und Jugendlicher mit Migrationsgeschichte kann vor dem Hintergrund, dass Armut und Arbeitslosigkeit bei vielen Gruppen von Migrantinnen/Migranten etwa doppelt so stark ausgeprägt sind wie bei Nicht-Migrantinnen/Migranten, nicht überraschen. Hierbei spielen vor allem der ausländerrechtliche, sozioökonomische und schulische Bildungsstatus (der Eltern) sowie ihr Status im Beschäftigungssystem eine Rolle.

### Abbau des »Generalisierten Stereotyps«

Die vielfach wiederholte und pauschale Forderung, Kinder mit Migrationsgeschichte müssten intensiver gefördert werden, hat die Herausbildung eines stabilen Stereotyps gefördert: Sie gelten häufig von vornherein als »Problem«. Die diffuse Verwendung dieses Begriffs ermöglicht vielfältige negative Assoziationen, ohne dass man sich festlegen muss, was im Einzelnen gemeint ist. In ähnlicher Weise gelten »Migrantinnen/Migranten« bzw. Ausländer/innen vielfach unmittelbar als soziales Problem.

Wenn junge Menschen mit Migrationsgeschichte kriminell werden, so wird ihr Verhalten als »Ausländerkrimi-

nalität« einseitig ihrer kulturellen Andersartigkeit zugeschrieben, nicht aber den sozialen Bedingungen ihres Aufwachsens.

Die gedankenlose Verwendung und die Instrumentalisierung von Stereotypen gefährden Integration. Während die offen-aggressive, rassistische Kommunikationsform direkt erkannt und verurteilt werden kann, ist die latent-diskriminierende weiter verbreitet und zugleich schwerer offen zu legen und zu bearbeiten. Hierzu gehört auch die Gleichsetzung des Merkmals »mit Migrationsgeschichte« mit »Hilfsbedürftigkeit«.

Am wichtigsten ist deshalb eine deutliche »Ent-Kategorisierung«, indem »Probleme« und »Missstände« nicht mehr mit Gruppenmerkmalen (»Ausländerin/Ausländer zu sein«) erklärt werden.

### Ausgrenzung verhindern – Partizipation stärken

In jedem Land wird zwischen Menschenrechten und Bürgerrechten unterschieden, die Differenz zwischen Staatsbürgern und Ausländern ist ein Strukturmerkmal. Im Einwanderungsprozess wird dies vielfältig offenbar und macht seine Konflikträchtigkeit aus, weil die Ungleichbehandlung der Eingewanderten von diesen als ungerechtfertigt betrachtet wird. Nationalismus und Rassismus wollen an der Ungleichbehandlung festhalten. Wenn man dagegen den Einwanderungsprozess akzeptiert, dann haben die Eingewanderten allmählich und spätestens mit der Einbürgerung alle staatsbürgerlichen Rechte und Pflichten. Insbesondere angesichts des Gleichbehandlungsgrundsatzes und des Diskriminierungsverbots in der Verfassung haben diese an sich trivialen Überlegungen immer noch eine große faktische Bedeutung.

Integration wird bislang zu wenig im Zusammenhang mit partizipativer Integration verhandelt. Die bestehenden Strukturen der Jugendringe und Jugendverbände/-organisationen müssen die bereits begonnene Öffnung gegenüber Jugendlichen mit Migrationsgeschichte und Migrantinnen/Migranten-Jugendselfstorganisationen fortsetzen. Dabei ist Offenheit auch für nicht organisierte Gruppen von Kindern und Jugendlichen angebracht.

### Spracherwerb und Mehrsprachigkeit fördern

Es zeigte sich in verschiedenen Untersuchungen, dass es im Interesse der Migrantinnen/Migranten selbst ist, Deutsch zu lernen.

Für den Einsatz individueller Sprachkompetenzen in Berufsausbildung und Beruf reichen die bisher erworbenen Kenntnisse häufig nicht aus, sondern müssen »on the job« weiterentwickelt werden. Beide Lernorte der dualen Ausbildung sollten sich der beruflichen Relevanz sprachlicher Fertigkeiten bewusst werden und sie als Potenzial nutzen. Zu fordern ist hier ein Netzwerk mit ausbildungsbegleitender oder nachqualifizierender Sprachförderung und der Einsatz mehrsprachiger Lehrer/innen bzw. mehrsprachigen Ausbildungspersonals. Wesentlich verbunden ist damit eine biografie- und berufsbegleitende Sprachentwicklung und Sprachförderung.

In pädagogischen Einrichtungen ist eine sorgfältige sprachliche Kommunikation mit den Kindern ein wichtiges Merkmal einer förderlichen Lernumwelt. Dies betrifft zum einen die intensive Förderung der deutschen Sprache. Dazu gehören zum anderen auch die Anerkennung der Muttersprache und die Förderung der Zweisprachigkeit. Für jeden Menschen hat die Muttersprache einen besonderen Klang und eine spezifische Bedeutung; sie hängt eng mit seinem Selbstverständnis und seinem Selbstwertgefühl zusammen, aber auch mit der Weitergabe von kulturellem Wissen von Generation zu Generation. Deshalb ist es eine tiefe Kränkung, wenn das Sprechen der Muttersprache verboten oder missbilligt wird. Gleichzeitig muss bewusst sein, dass die Beherrschung zweier

Sprachen auf gleich hohem Niveau ein anspruchsvolles Ziel ist, das nur erreicht werden kann, wenn beide Sprachen entsprechend gefördert werden.

In der Schule ist jedes Fach Sprachförderfach. Es ist die Aufgabe der Regelschule, sich auf eine durch Migration pluralisierte Gesellschaft und auf die veränderten sprachlichen Voraussetzungen der Kinder sowohl im Hinblick auf das pädagogische Personal wie auch auf die pädagogischen Konzepte einzustellen.

### Repräsentanz und Gleichheit

Aus den hier zu Grunde gelegten Prinzipien der Gleichheit und Anerkennung der Verschiedenheit ergeben sich konkrete Forderungen, die sich wie folgt zuspitzen lassen:

- Soweit in förmlichen Regelungen noch die Ungleichbehandlung bestimmter Gruppen von Kindern und Jugendlichen besteht, soll sie beseitigt werden. Kinder und Jugendliche müssen insbesondere Zugang zu Bildung haben, unabhängig von ihrem Aufenthaltsstatus.
- Sprachförderprogramme im Bildungsbereich haben in angemessener Weise die natürliche Mehrsprachigkeit, die heute nicht nur bei Kindern aus Familien mit Migrationsgeschichte wünschenswert ist, zu berücksichtigen und zu fördern. Dabei ist nicht das Merkmal »Migrationsgeschichte«, sondern der tatsächliche Förderbedarf der Kinder und Jugendlichen in sprachlicher und sozialer Hinsicht zu berücksichtigen.
- Abweichendes Verhalten von Kindern und Jugendlichen ist im Rahmen der sozialen Bedingungen des Aufwachsens zu beurteilen und zu behandeln.
- Kulturelle und damit auch religiöse Bedürfnisse von jungen Menschen mit Migrationsgeschichte sind – solange diese sich mit dem Grundgesetz vereinbaren lassen – als Teil ihrer kulturellen Selbstbestimmung ernst zu nehmen und als Beitrag zur kulturellen Vielfalt in Deutschland zu respektieren. Ebenfalls ernst zu nehmen ist ihr Bedürfnis, sich darüber mit Gleichaltrigen auszutauschen. Forschungsergebnisse zeigen, dass sie sowohl gegenüber der Elterngeneration wie auch gegenüber jungen Menschen ohne Migrationsgeschichte eigenständige kulturelle und religiöse Aus-

drucksformen entwickeln. Schule ist aufgefordert, dies im Sinne interkultureller Bildung als Querschnittsaufgabe des Bildungssystems für alle Beteiligten gewinnbringend in den schulischen Alltag einzubeziehen.

- Junge Menschen mit Migrationsgeschichte müssen in allen Feldern gesellschaftlicher Teilhabe repräsentiert sein. Im Zugang zu Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe müssen Schwellen der Inanspruchnahme abgebaut werden. Die Öffnung der verbandlichen Strukturen der Kinder- und Jugendarbeit für Kinder und Jugendliche mit Migrationsgeschichte muss weitergeführt werden. Ebenso müssen sie bei den Fachkräften der Kinder- und Jugendhilfe angemessen vertreten sein.
- Auch in der Forschung und der wissenschaftlichen Bearbeitung des Themenfeldes sollen junge Menschen mit Migrationsgeschichte angemessen beteiligt sein. Hierbei ist es erforderlich, dass Forschung der Komplexität der sozialen Wirklichkeit insofern Rechnung trägt, als die Daten nicht länger entweder in Migrationskategorien oder in sozialen Kategorien analysiert und interpretiert werden.

### Abschließende Bemerkungen

Zuwanderung verändert Gesellschaften nachhaltig und kontinuierlich. In Einwanderungsgesellschaften muss der gesellschaftliche Konsens angesichts stets *neuer* positiver und negativer Impulse durch die *neuen* Mitglieder immer wieder *neu* ermittelt und verhandelt werden. Dies stellt eine permanente Herausforderung an *alle* Mitglieder der Gesellschaft dar. Niemand kann sich auf kulturelle Selbstverständlichkeiten zurückziehen; das gilt für Einheimische wie für Zugewanderte in gleicher Weise. Dies ist die Realität, in die Kinder und Jugendliche heute in Deutschland hineinwachsen, und zugleich die Herausforderung, für die sie die Gesellschaft mit Hilfe von Politik und zivilgesellschaftlichen Akteuren ausstatten muss.

Für das Bundesjugendkuratorium:  
*Dr. Claudia Lücking-Michel* (Vorsitzende)

Die Stellungnahmen des BJK sind als PDF erhältlich unter:  
[www.bundesjugendkuratorium.de/positionen.html](http://www.bundesjugendkuratorium.de/positionen.html)





## Sexuelle Gewalterfahrungen im Jugendalter IzKK-Nachrichten 1/2008

Das Jugendalter, in dem Mädchen und Jungen beginnen, sexuelle Erfahrungen zu sammeln und partnerschaftliche Beziehungen einzugehen, ist eine besonders verletzbar Lebensphase für sexuelle Gewalt. So geben in einer Studie 64 % Prozent der jugendlichen Mädchen und 27 % Prozent der Jungen an, ungewollte Sexualkontakte erlebt zu haben. Die vorliegende Ausgabe der IzKK-Nachrichten widmet sich dieser Problematik insbesondere unter dem Blickwinkel der Betroffenen.

Die Autorinnen und Autoren beschreiben den Aufbau von Partnerschaftsbeziehungen als zentrale Entwicklungsaufgabe im Jugendalter. Sie geben einen Überblick über das Ausmaß sexueller Aggression unter Jugendlichen in Deutschland und zeigen die Folgen für die Opfer auf, die bis hin zu einer Posttraumatischen Belastungsstörung reichen können. Deren psychotherapeutische Behandlung wird in einem Beitrag näher erläutert. Ausgehend von den bekannten Risikofaktoren für das Ausüben und Erleiden sexueller Gewalt werden zudem Anforderungen an die Prävention formuliert und gelungene Praxisbeispiele unter der Beteiligung Jugendlicher vorgestellt.

Das Informationszentrum Kindesmisshandlung/ Kindesvernachlässigung möchte mit diesem Heft dazu beitragen, die Beachtung und fachliche Bearbeitung sexueller Gewalterfahrungen im Jugendalter zu fördern.

### Inhalt

Editorial

Prof. Dr. Martin Pinquart  
**Die Entwicklung von romantischen und sexuellen Beziehungen im Jugendalter**

Prof. Dr. Barbara Krahe  
**Verbreitungsgrad und Risikofaktoren sexueller Aggression bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen**

Dr. Susanne Heynen  
**Folgen und Bewältigungsprozesse sexueller Viktimisierung im Jugendalter**

Prof. Dr. Rita Rosner  
**Psychotherapie einer Posttraumatischen Belastungsstörung nach sexueller Ausbeutung**

Christine Rudolf-Jilg  
**Eine (hilflose) Jugend zwischen Bushido und Niceguys – Prävention bei Übergriffen unter Jugendlichen**

Dr. Anita Heiliger  
**Zu Wirkungen von Pornografie auf Jugendliche. Aktuelle internationale Studien**

Andreas von Hören  
**Filme/n gegen die Ohnmacht. Mädchen produzieren Aufklärungsfilme gegen sexualisierte Gewalt**

Dr. Anita Heiliger  
**Niceguysengine.de, spass-oder-gewalt.de – eine Website zur Täterprävention sexueller Gewalt**

Birgit Kohlhofer, Regina Neu, Nikolaj Sprenger  
**E.R.N.S.T. machen – Sexuelle Gewalt unter Jugendlichen verhindern. Die Entstehung eines pädagogischen Handbuchs**

Literaturempfehlungen

Termine

Impressum

Das IzKK-Angebot

## Kom<sup>Dat</sup> Jugendhilfe Heft 1+2/2008

Da nunmehr die Daten der Einrichtungs- und Personalstatistik zur Kindertagesbetreuung und Kindertagespflege zum 15.03.2007 sowie die Ergebnisse der Erhebung zu den Einrichtungen und Beschäftigten der anderen Arbeitsfelder der Kinder- und Jugendhilfe zum 31.12.2006 weitestgehend vorliegen, wird die Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik (AKJ<sup>Stat</sup>) dies zum Anlass nehmen, in einer Doppelausgabe von KOM<sup>DAT</sup> Jugendhilfe die Einrichtungslandschaft sowie die Personalsituation für die gesamte Kinder- und Jugendhilfe in den Mittelpunkt zu stellen. Für den Zeitraum 2006/2007 wird insgesamt Bilanz über die Entwicklung der Infrastruktur zur Förderung, Unterstützung, aber auch der Gestaltung von Lebens- und Aufwuchsbedingungen für junge Menschen und deren Familien durch die Kinder- und Jugendhilfe gezogen. Dabei stehen Angebote öffentlich organisierter Formen der Kindertagesbetreuung genauso im Fokus wie beispielsweise die Hilfen zur Erziehung, die Kinder- und Jugendarbeit oder auch die Berufsgruppe der Erzieher/-innen. Die Ausgabe wird pünktlich zum Kinder- und Jugendhilfetag vom 18. bis 20. Juni in Essen erscheinen und ist – wie gewohnt – kostenlos.

Bezug über: [www.akjstat.uni-dortmund.de](http://www.akjstat.uni-dortmund.de)  
oder E-Mail an: [komdat@fb12.uni-dortmund.de](mailto:komdat@fb12.uni-dortmund.de)