Herkunft = Zukunft?

FRIEDRICH EBERT STIFTUNG
Landesbüro Sachsen-Anhalt

Herkunft = Zukunft?

Impressum

Herausgeber:
Dr. Ringo Wagner
Friedrich-Ebert-Stiftung
Landesbüro Sachsen-Anhalt

© 2015 by
Friedrich-Ebert-Stiftung
Landesbüro Sachsen-Anhalt
Otto-von-Guericke-Str. 65
39104 Magdeburg

Redaktion:
Claudia Wolf

Redaktion und inhaltliche Beratung:
Gunther Schrader

Lektorat:
Jens Kreibaum

Fotos:
© Fotolia.com

Layout:
Pellens Kommunikationsdesign GmbH, Bonn

Druck:
Druckerei Brandt GmbH, Bonn

ISBN: 978-3-95861-101-6

Eine gewerbliche Nutzung der von der FES herausgegebenen Medien ist ohne schriftliche Zustimmung durch die FES nicht gestattet.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort
Ringo Wagner 5

Geleitwort
Bildung, Gesundheit und soziale Ungleichheit
Politische Prämissen für Chancengerechtigkeit
Manuela Schwesig 9

ZUR CHANCENGERECHTIGKEIT BEI DER GESUNDHEIT

Macht Armut Kinder krank?
Ulla Schmidt 12

Gesundheitsaudit in Kita und Schule
Herausforderung für mehr Bildung und Erziehung
Ulrich Schwabe 31

ZUR CHANCENGERECHTIGKEIT BEI DER BILDUNG

Bildung für alle?!
Zur Chancengerechtigkeit des deutschen Schulsystems
Helmut E. Klein 39

Die soziale und wirtschaftliche Situation der Studierenden
Achim Meyer auf der Heyde 64

Soziale Herkunft und Migrationsbiografie wiegen doppelt schwer
Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund
Susi Möbbeck/Jana Bodemann 75

Bildungsbenachteiligung
Der Anteil von pädagogischem Fachpersonal und Eltern
Frauke Mingerzahn 97

Mehr Gerechtigkeit durch Kinderrechte?
Angela Kolb 116

Chancengerechtigkeit durch Kinderrechte – Das Dormagener Modell
Heinz Hilgers 124

Autorinnen und Autoren 134

Vorwort

Ringo Wagner

Wir alle werden in Umstände hineingeboren, die wir nicht beeinflussen können. Dazu zählt auch die Ausstattung der Eltern mit Bildung und ökonomischen Ressourcen, was den Begriff von der sozialen Herkunft ausmacht. In Deutschland entscheidet eben diese soziale Herkunft über individuellen Bildungserfolg und Gesundheit in entscheidendem Maße. Das ist eine alte Leier, inzwischen bis zum Überdruss dokumentiert – und bleibt doch ein großes Defizit! Kinder aus armen Familien leben häufig ungesünder, haben schlechtere Zähne und im Vergleich zu ihren Altersgenossen aus besser gestellten Haushalten eine geringere Lebenserwartung. Reiche und besser gebildete Eltern verfügen über günstigere Voraussetzungen, bewusster zu leben und ihre Kinder gesünder zu ernähren. Kinder aus Akademikerhaushalten studieren fast immer, Kinder aus Arbeiterhaushalten selten. Dabei sind die schichtspezifischen Bildungswege kaum mit den schulischen Leistungen zu erklären. Sie haben ihren Anfang schon lange vor dem ersten Schultag. Die Ungleichheit beginnt schon in der Schwangerschaft, wenn auch mitunter kontraintuitiv, also anders als erwartet. Die Diskriminierung schließlich beginnt in der Kita – und setzt sich dann fort. Wo am Ende der Grundschule, einer entscheidenden Weichenstellung im Bildungsverlauf, gleiche Leistungen von sozial ungleichen Kindern unterschiedlich bewertet werden oder allein der Elternwille über die weitere Schulkarriere entscheidet, wird die Schichtenabhängigkeit beim Übergang auf das Gymnasium nur weiter verstärkt. Noch bei der Wahl des Studienfaches kommt es offenbar auf die Herkunft an: unter Jurastudenten beispielsweise gibt es kaum Arbeiterkinder.

Diese für unser Land so typische Kopplung hat Auswirkungen auf die Struktur der Gesellschaft, wenn man beispielsweise einmal danach schaut, aus welchen Teilen der Bevölkerung sich die gesellschaftlichen Eliten rekrutieren – nämlich überwiegend

aus sich selbst. Sogar bei gleichem Abschluss an der gleichen Hochschule bleiben unterschiedliche Zugangsmöglichkeiten in Führungspositionen, mithin in Abhängigkeit von der Habitusausstattung und dem Sozialkapital der Eltern ungleiche Karrierechancen bestehen. Anders ausgedrückt haben wir es hier mit einer nachhaltigen sozialen Selektion zu tun. Aufstieg durch Bildung bleibt dabei für viele Menschen ein leeres Versprechen. Und es kann nicht verwundern, dass schließlich auch in der beruflichen Weiterbildung und in der politischen Erwachsenenbildung tendenziell eher die Privilegierten profitieren. Die „Bildungsrepublik Deutschland" ist längst noch nicht an ihrem Ziel.

Gleichzeitig werden die Einkommensunterschiede zwischen Menschen mit Studienabschluss und denen ohne Berufsabschluss immer größer. Dabei sind die Vermögen in Deutschland schon jetzt so ungleich verteilt wie in kaum einem anderen Land Europas. Mehr denn je stehen wir also vor der Herausforderung, die zunehmend verfestigte Schichtung von Teilhabe- und damit Lebenschancen mit gravierenden Einschränkungen der Möglichkeiten und Potenziale für einen nicht unerheblichen Teil der Bevölkerung allmählich aufzulösen. Noch dazu, weil durch die Digitalisierung unseres Lebens weitere Nachteile für Heranwachsende aus sozial schwächeren Schichten zu erwarten sind. Aber was muss getan werden, um beispielsweise dem viel zitierten Kindeswohl zu einer besseren Geltung zu verhelfen? Wie verhindern wir, dass gerade Kinder aus den ärmeren Familien von den Früherkennungsuntersuchungen oft nicht erreicht werden? Welche Möglichkeiten für gesundheitsfördernde Veränderungen der Lebensverhältnisse in den unteren sozialen Schichten gibt es? Wie schaffen wir Chancengleichheit und Leistungsgerechtigkeit in der Bildung? Welche Anreize kann es hier geben, um die soziale Mobilität zu erhöhen? Auf welchen Wegen kommen wir zu einem sozialen Ausgleich in unserer Gesellschaft?

Das Landesbüro Sachsen-Anhalt der Friedrich-Ebert-Stiftung nahm sich der unterschiedlichen Aspekte dieses Themas mit einer eigenen Veranstaltungsreihe an. Seit Herbst 2006 ist in bis heute gut 30 Gesprächskreisen dem eng verwobenen Geflecht aus sozialer Herkunft, Bildung und Gesundheit über verschiedene Zugänge nachgespürt worden. So beschäftigten wir uns beispielsweise mit der Ausbildung von Erzieher_innen und Fragen der frühkindlichen Förderung in Deutschland, mit dem Hindernislauf von Migrantenkindern durch die deutsche Bildungslandschaft oder, integriert in einen großen Medizinkongress, mit dem sozialen Hintergrund des Feta-

len Alkoholsyndroms. Mit dem Robert Koch-Institut und dem Deutschen Studentenwerk hatten wir anlassbezogen ausgesprochen kompetente Kooperationspartner an unserer Seite. Ungeachtet der jeweils konkreten Themenstellung waren wir darum bemüht, Bedingungen herauszuarbeiten, die es erlauben, oben beschriebene Zusammenhänge aufzubrechen. Die sich daraus ergebenden Handlungsbedarfe bilden den Anlass für die vorliegende Publikation. Zugleich wollen wir uns damit auf einen Kerngedanken unserer Stiftung wie auch der deutschen Sozialdemokratie besinnen.

Den vielen Impulsgeber_innen auf unseren Veranstaltungen sei an dieser Stelle ebenso gedankt wie den zahlreichen interessierten Teilnehmer_innen. Ihnen allen verdanken wir teils lebhafte Auseinandersetzungen und bisweilen „heiße" Debatten. Auch all denen, die zum Gelingen der vorliegenden Publikation beigetragen haben, sei auf das herzlichste gedankt. Und last but not least ist dies auch der richtige Ort, die Arbeit von Marten Grimke zu würdigen, der es sich als angehender Lehrer in den letzten Jahren zur Aufgabe gemacht hat, in Vorbereitung und Durchführung der einzelnen Themenabende innerhalb unserer Gesprächsreihe die Regie zu übernehmen.

Geleitwort

Bildung, Gesundheit und soziale Ungleichheit
Politische Prämissen für Chancengerechtigkeit

Manuela Schwesig
Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend

Wie gerecht geht es in unserer Gesellschaft zu? Kinder und Jugendliche haben ein ganz besonderes Gespür für Gerechtigkeit, weil sie ihrem spontanen Empfinden folgen und nicht so anfällig sind für die Einschätzung, dass etwas allein deshalb richtig ist, weil es schon immer so war. Auch ich will mich nicht damit abfinden, dass die Herkunft noch immer in hohem Maße über die Zukunft junger Menschen entscheidet. Chancengleichheit herzustellen ist eine fortwährende Aufgabe. Sie fängt bei den Jüngsten an und setzt sich über alle Altersstufen fort. Die Autorinnen und Autoren dieses Bandes lenken den Blick auf drei wichtige Facetten sozialer Gerechtigkeit: Gesundheit, Bildung und Kinderrechte. Sie zeigen, dass wir politisch an den Rahmenbedingungen arbeiten müssen. Gleichzeitig kann jede und jeder Einzelne im eigenen Handeln dazu beitragen, gegen soziale Ungerechtigkeit vorzugehen. Gerechtigkeit ist politische Aufgabe und zugleich fachliche Herausforderung.

In der Kindertagesbetreuung als erstem Bildungsort außerhalb der Familie kommen Gesundheit und frühkindliche Bildung zusammen. Schon bei den Kleinsten wird der Grundstein für gute Gesundheit im Lebensverlauf gelegt. Damit alle Kinder und Jugendlichen die Chance bekommen, gesund aufzuwachsen und sich gut zu entwickeln, sind Ernährung und Bewegung wichtige Aspekte von Qualität an Kitas und Schulen. Gleichzeitig erstreckt sich Qualität auf alles, was Bildung betrifft. Mit dem Gesetz zum quantitativen und qualitativen Ausbau der Kindertagesbetreuung, mit dem der Bund in dieser Legislaturperiode eine Milliarde Euro für Kindertagesbetreuung investiert, sollen deshalb auch Ausstattungsinvestitionen förderfähig sein, die der gesundheitlichen Versorgung, Maßnahmen der Inklusion sowie der ganztägigen Betreuung dienen. Wenn die ersten Weichen in Richtung Bildung und in

Richtung Gesundheit frühzeitig gestellt werden, haben mehr Kinder die Chance auf eine Zukunft unabhängig von ihrer Herkunft.

Andere Bildungsorte sind ebenso wichtig, angefangen von der Familie: Mit dem Bundesprogramm „Elternchance ist Kinderchance" unterstützen wir die Eltern bei der Förderung ihrer Kinder. 4.000 Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter stehen Eltern bei Fragen der frühen Förderung, der Bildung und der Erziehung zur Seite. Im Rahmen des Kinder- und Jugendplans fördert das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend die außerschulische Bildung. Auch diese Orte und Angebote der Jugendarbeit tragen dazu bei, Benachteiligungen abzubauen und die Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen zu verbessern. Die Initiative „Jugend stärken" spricht benachteiligte Jugendliche und junge Menschen mit Migrationshintergrund an, die Schwierigkeiten beim Übergang von der Schule in den Beruf haben und von den Regelangeboten der Bildung, Berufsbildung, Grundsicherung oder Arbeitsförderung nicht (mehr) erreicht werden.

Kinderrechte schließlich sind die Grundlage von allem. In der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen ist das Recht auf das erreichbare Höchstmaß an Gesundheit festgeschrieben; das Recht auf Bildung wird ausdrücklich auf der Grundlage der Chancengleichheit formuliert. Kinder sind keine kleinen Erwachsenen. Sie haben besondere Bedürfnisse nach Anregung, Unterstützung, Förderung und Schutz. Sie haben ein Recht auf gutes Aufwachsen. Zu diesem Recht sollten wir uns als Staat und Gesellschaft ausdrücklich bekennen – und zwar im Grundgesetz, das die wesentlichen Werte unseres Staates und unserer Gesellschaft enthält und über allen anderen Gesetzen und Rechtsnormen steht. Starke Kinder mit starken Rechten können wirkungsvoller die Verantwortung von Staat und Gesellschaft für ihr Wohlergehen einfordern. Gesunde Kinder mit guter Bildung und starken Rechten haben eine Zukunft, gleich woher sie kommen. Ich wünsche Ihnen eine anregende Lektüre!

ZUR CHANCENGERECHTIGKEIT BEI DER GESUNDHEIT

Macht Armut Kinder krank?

Ulla Schmidt

Armut in Deutschland

Mit einem Bruttoinlandsprodukt von 2.735,8 Milliarden Euro und einer wirtschaftlichen Wachstumsrate von 0,4 Prozent (vgl. Destatis, 2014, S. 5f.) gehört die Bundesrepublik Deutschland als Europas größte Volkswirtschaft zu den vier größten Volkswirtschaften weltweit (vgl. World Bank, 2014). Vor dem Hintergrund dieser Zahlen erscheint es nahezu unvorstellbar, dass in Deutschland Armut herrschen soll.

Unter dem Begriff der Armut werden „verschiedene Arten von Entbehrungen im Zusammenhang mit der Unfähigkeit, menschliche Grundbedürfnisse zu befriedigen" (BMZ, o.J.), zusammengefasst. Zu diesen Bedürfnissen gehören unter anderem die Versorgung mit Nahrungsmitteln, Gesundheit, Bildung und Partizipation.

Neben dieser allgemeinen Definition wird im Wesentlichen zwischen absoluter und relativer Armut unterschieden: Unter absoluter Armut versteht man ein Leben am äußersten Rand der Existenz, welches deshalb durch schwerwiegende Entbehrungen und dem permanenten Kampf ums Überleben gekennzeichnet ist. Die Weltbank beziffert das Einkommen der betroffenen Menschen auf etwa 1,25 US-Dollar pro Tag. Weltweit leben etwa 1,2 Milliarden unter solchen Bedingungen (vgl. World Vision Institut für Forschung und Innovation, o.J.b).

Der Begriff relative Armut hingegen wird benutzt, um die gesellschaftlichen Gefälle in Wohlstandsgesellschaften zu beschreiben, in denen absolute Armut nur marginal vorkommt. Anstatt existentieller Not definiert relative Armut „eine Unterversorgung

an materiellen und immateriellen Gütern und eine Beschränkung der Lebenschancen […] im Vergleich zum Wohlstand der jeweiligen Gesellschaft" (World Vision Institut für Forschung und Innovation, o.J.c).

In der Bundesrepublik Deutschland leben Millionen Menschen in relativer Armut. Kaum jemand muss mit 1,25 US-Dollar oder weniger am Tag auskommen oder leidet lebensbedrohlichen Hunger. Diejenigen, die am Rande des Existenzminimums leben, haben in den meisten Fällen ein Anrecht auf staatliche Sozialleistungen. Dennoch leiden die von relativer Armut betroffenen Menschen – neben dem Mangel an Ressourcen – am gesellschaftlichen Ungleichgewicht und der damit einhergehenden sozialen Isolation.

In Europa und somit auch in Deutschland werden die nationalen Armutsgrenzen anhand des Medianeinkommens errechnet. Wer 60 Prozent oder weniger des Medianeinkommens zur Verfügung hat, gilt nach diesen Berechnungen als arm. Es wird unterschieden zwischen einem Armutsrisiko, welches bei 60 Prozent des Medianeinkommens liegt, der relativen Armut, die bei 50 Prozent angesetzt wird, sowie einer strengen Armut, die mit 40 Prozent des Medianeinkommens definiert wird (vgl. World Vision Institut für Forschung und Innovation, o.J.c).

Laut der Erhebung LEBEN IN EUROPA (EU-SILC) 2012 waren 19,6 Prozent der Bevölkerung in Deutschland, also etwa 16 Millionen Menschen im Jahr 2012 von Armut oder sozialer Ausgrenzung betroffen. Als arm oder sozial ausgegrenzt werden Personen bezeichnet, auf die eines oder mehrere der folgenden drei Kriterien zutrifft: armutsgefährdet, von erheblichen materiellen Entbehrungen betroffen und/oder Teil eines Haushalts mit sehr geringer Erwerbsbeteiligung. 2012 lag der Anteil der armutsgefährdeten Personen bei 16,1 Prozent, 4,9 Prozent waren von erheblichen materiellen Entbehrungen betroffen und 9,8 Prozent lebten in Haushalten mit sehr geringer Erwerbsbeteiligung (vgl. Destatis, 2013).

Armut ist selten monokausal. Zu den vielschichtigen Gründen gehören unter anderem Arbeitslosigkeit, Schulden, mangelnde Bildung, Immigration und familiäre Gründe wie Scheidung oder Alleinerziehung. Viele dieser Aspekte bedingen und

verstärken einander, so dass die Unterscheidung zwischen Ursachen, Symptomen und Folgen schwerfällt und sich diese in einem regelrechten Teufelskreis vermischen.

Im Gegensatz zu der Vielzahl an Ursachen ähneln sich die Folgen der Armut sehr. Neben materiellen Einschränkungen und einer Benachteiligung bei Bildungsangeboten gehört unter anderem auch eine geringere Teilhabe am kulturellen und gesellschaftlichen Leben dazu. Von Armut betroffen bzw. armutsgefährdet sind in Deutschland vor allem Arbeitslose und deren Angehörige und zum Teil auch Geringverdienende. Das Armutsrisiko hängt zudem auch mit dem jeweiligen Bildungsstand zusammen: je geringer dieser ist, desto größer ist die Armutsgefährdung.

Kinderarmut in Deutschland

Galt es vor einigen Jahren noch, dem Phänomen der Altersarmut entgegenzuwirken, geht der Trend in den letzten Jahren immer mehr zur Kinderarmut: Aufgrund der entsprechenden Erhöhung des Haushaltsbedarfs sowie dem Anfall von Betreuungsaufgaben, die einen Ausgleich durch Mehrarbeit erschweren oder sogar verhindern, können Kinder das Armutsrisiko eines Haushalts erhöhen. Kinder sind jedoch kein Armutsrisiko an sich. Die Einkommensverhältnisse einer Familie sind vielmehr von verschiedenen Faktoren wie der Erwerbsbeteiligung der Eltern sowie dem Familientyp, in dem die Kinder aufwachsen, abhängig. Familien mit vielen Kindern – vor allem Alleinerziehende, die eine Armutsquote von 40 Prozent ausmachen – weisen ein höheres Armutsrisiko auf als Kinderlose oder gemeinsam erziehende Elternpaare. Rund 28 Prozent der Alleinerziehenden gehen einer sehr niedrigen Erwerbstätigkeit nach und damit 17 Prozent mehr als der Anteil aller Haushalte in Deutschland (vgl. BMAS, 2013, S. 111). Neben Alleinerziehenden sind vor allem Familien mit Migrationshintergrund besonders häufig armutsgefährdet.

Dabei sind Kinder selbst häufiger von Armut betroffen als Erwachsene. Je nach Erhebung liegt die Armutsrisikoquote für Kinder in Deutschland aktuell bei rund 17 bis 20 Prozent und somit drei bis vier Prozentpunkte über der Gesamtquote (BMAS, 2013, S. 109f.) Die Ergebnisse der dritten internationalen UNICEF-Vergleichsstudie

zur Lage der Kinder in Industrieländern zeigen jedoch auf, dass diese Zahlen wesentlicher schlechter wären, wenn es keine staatlichen Transferleistungen für Kinder gäbe. Diese würden etwas mehr als die Hälfte der gefährdeten Kinder und Jugendlichen auffangen (vgl. UNICEF, 2013, S. 3).

Viele Kinder, die in Armutsverhältnissen aufwachsen, leiden unter körperlichen und seelischen Belastungen und nehmen ihre Situation als beschämend und isolierend wahr. Dies wird durch die Ergebnisse der UNICEF-Studie belegt, die die Diskrepanz zwischen den tatsächlichen Lebensumständen und den selbst wahrgenommenen Verhältnissen aufzeigt. Deutschland weist die größte Schere zwischen Lebenswirklichkeit und Wahrnehmung im Vergleich aller Industrieländer auf (vgl. ebd., S. 1).

Da die Kindheit und die Jugend eines Menschen eine große Rolle bei den Erfolgs- und Risikofaktoren der späteren Lebensphasen spielen, kann bereits das Umfeld, in das jemand hinein geboren wird, für die späteren Chancen und Perspektiven entscheidend sein. Die Abhängigkeit der eigenen Zukunftsperspektiven vom sozialen Status der Eltern ist in Deutschland weiterhin stark ausgeprägt. Es ist jedoch nicht so, dass eine Einkommensarmut der Familie immer und zwangsläufig zu Einschränkungen im Leben der Kinder führen muss. Vielen Eltern gelingt es, ihren Kindern gute und förderliche Rahmenbedingungen für ihre Entwicklung zu bieten. Darüber hinaus trifft es auch nicht zu, dass die Lebensläufe der Kinder und Jugendlichen ohne große Dynamiken verlaufen. Es gilt nicht zwingend „einmal arm, immer arm". Der Einfluss auf den weiteren Lebensweg hängt dabei davon ab, wann und wie lange ein Kind Armutserfahrungen macht. Je früher im Leben sie auftreten und je länger sie andauern, desto prägender sind sie für das weitere Leben (vgl. BMAS, 2013, S. 74).

Daher ist es unverzichtbar und unumgänglich, Chancengleichheit für alle von Geburt an zu gewährleisten, damit die Herkunft eines jeden Menschen nicht zwangsläufig der Zukunft entspricht. Dazu gehört beispielsweise auch die Unterstützung und Förderung in Kindertagesstätten für Kinder, deren Eltern aus unterschiedlichen Gründen nicht in der Lage sind, sich selbst um diese zu kümmern.

Bildung gilt unbestritten sowohl als größtes Hindernis als auch als vielversprechendster Lösungsansatz auf dem Weg zur Chancengleichheit. Eng damit verknüpft gibt es jedoch noch einen weiteren elementaren Bereich des alltäglichen Lebens, der ebenfalls durch den sozialen Status der betroffenen Personen beeinflusst wird und ihr Leben nachhaltig einschränken kann: die Gesundheit.

Zahlreiche sozial- und naturwissenschaftliche Studien haben belegt, dass bestimmte, besonders armutsgefährdete Bevölkerungsgruppen wie arbeitslose, wohnungslose und alleinerziehende Menschen, Menschen mit Migrationshintergrund sowie Kinder und Jugendliche zwischen 0 bis 15 Jahren ein deutlich erhöhtes Erkrankungs- und Sterberisiko vorweisen (Trabert, 2008, S. 51). Diese Korrelation liegt unter anderem darin begründet, dass bei Kindern – anders als bei Erwachsenen – ein Kausationseffekt vorherrscht: Während eine chronisch schlechte Gesundheit bei Erwachsenen die Armutsgefährdung erhöht, verhält es sich bei Kindern und Jugendlichen genau andersrum. Wer in Armutsverhältnissen aufwächst, entwickelt im Laufe der Jahre eine schlechtere Gesundheit, welche wiederum später zu chronischen Beschwerden und Erkrankungen führen kann (vgl. ebd., S. 52).

Außerdem wird Gesundheitskompetenz bereits im Kindesalter vermittelt. Wahrscheinlich hängt diese nicht nur mit dem sozialen Status der Eltern, sondern auch mit der Sozialisation in bestimmten Schultypen zusammen. Daher ist es notwendig, dass Maßnahmen zur Prävention und Gesundheitsförderung bereits im Kindesalter ansetzen und über Einrichtungen wie Kindertagesstätten und Schulen vermittelt werden. Aufgrund unterschiedlicher Faktoren wie einer mangelhaften Hygiene, Aufklärung und Vorsorge sowie einer größeren Nachlässigkeit seitens der Eltern sind Kinder und Jugendliche aus prekären Verhältnissen oftmals anfälliger für Krankheiten und Verletzungen. Dies wird auch in den Ergebnissen der bereits erwähnten internationalen UNICEF-Studie deutlich: Trotz eines hochwertigen Gesundheitssystems landet Deutschland im Vergleich mit den anderen Industrienationen im Bereich der Kindergesundheit lediglich auf Platz 12 und somit im Mittelfeld (vgl. UNICEF, 2013, S. 4).

Zu den besonders häufig durch Kinderarmut verursachten Problemen gehören unter anderem:

- **Pränatale Störungen**

  Die Gesundheit eines Kindes hängt bereits vor der Geburt stark vom Sozialstatus und dem Lebensstil der Eltern ab. Darunter fallen beispielsweise der Alkohol- und Zigarettenkonsum der Mutter, welche sich in diesem Zeitraum besonders nachhaltig und langfristig auf die Gesundheit des Kindes auswirken und zu schweren organischen Schäden beim Embryo führen können. Die Basiserhebung der „Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland" (KiGGS-Studie) des Robert Koch-Instituts aus dem Jahr 2006 zeigt, dass 31,1 Prozent der schwangeren Frauen aus dem niedrigeren Milieu rauchen. Dies entspricht etwa viermal so vielen Raucherinnen wie in der höheren sozialen Statusgruppe (vgl. RKI, 2006, S. 670ff.). Auch während der Stillzeit sind diese Babys durch Passivrauchen den schädlichen Inhaltsstoffen von Zigaretten ausgesetzt.

  Insgesamt ist der Anteil der Frühgeborenen mit einer stark verzögerten Entwicklung gerade bei Müttern aus prekären Verhältnissen deutlich erhöht. Diese erhalten oft nur eine unzureichende bzw. überhaupt keine notwendige Frühförderung oder gezielte entwicklungsunterstützende Therapie, um Verhaltensauffälligkeiten und schwerwiegenden kognitiven Störungen vorzubeugen (vgl. Trabert, 2008, S. 54).

- **Fehlende Vorsorgemaßnahmen**

  Um Entwicklungsstörungen und Krankheiten frühzeitig erkennen und behandeln zu können, hat jedes Kind Anspruch auf neun kostenlose Vorsorgeuntersuchungen (U1 bis U9), die im Zeitraum von der Geburt bis zum 6. Lebensjahr anstehen, sowie auf eine Jugendgesundheitsberatung (J1), die sich an 12- bis 15-Jährige richtet. Obwohl diese Maßnahmen freiwillig sind, wird die Teilnahme dringend empfohlen. Doch vor allem mit zunehmendem Alter der Kinder sinkt die Beteiligung an den einzelnen Untersuchungen: Während in den ersten beiden Lebensjahren noch über 90 Prozent der Kinder teilnehmen, sind es bei den letzten beiden Untersuchungen nur noch circa 80 Prozent (vgl. RKI, 2006, S. 68).

Im Zeitraum 1990 bis 1999 nahmen 81 Prozent der in Deutschland geborenen Kinder an allen neun Untersuchungen teil, 16 Prozent nahmen die Früherkennungsuntersuchungen teilweise und somit lückenhaft in Anspruch, während drei Prozent an keiner einzigen Vorsorgeuntersuchung teilgenommen haben. Der Anteil der Kinder und Jugendlichen aus prekären Verhältnissen sowie der Kinder mit Migrationshintergrund, die selten bzw. unregelmäßig an diesen Untersuchungen teilnahmen, ist dabei besonders hoch. Bei den Kindern mit Migrationshintergrund liegt die Quote derjenigen, die keine einzige Vorsorgemaßnahme in Anspruch nahmen, sogar bei 14 Prozent (vgl. ebd., S. 70f.).

- **Essstörungen**

Die Erkenntnis, dass eine ausgewogene Ernährung in jedem Alter enorm wichtig für die kindliche Entwicklung ist, ist weitestgehend bekannt und unbestritten. Gerade Heranwachsende, denen die Entwicklung des Immunsystems, des Knochenaufbaus und der geistigen Leistungsfähigkeit noch bevorsteht, benötigen eine ausgewogene Versorgung mit Nährstoffen. Dennoch lässt sich bei armutsgefährdeten Kindern und Jugendlichen eine Mangel- und Fehlernährung feststellen, die sich oftmals auf unzureichende Ressourcen zurückführen lässt, die eine ausgewogene und reichhaltige Ernährung nicht ermöglichen. Die KiGGS-Studie zeigt, dass viele Kinder und Jugendliche nicht die empfohlenen Tagesportionen von Obst und Gemüse, Brot und Getreide sowie Milchprodukten erhalten. Dadurch fehlen ihnen wichtige Nährstoffe wie Vitamine, Ballaststoffe, Eisen, Magnesium und Calcium. Dasselbe gilt auch für die Getränkezufuhr: Ein Großteil der Kinder und Jugendlichen trinkt weniger als empfohlen und nimmt mindestens einmal täglich zuckerhaltige Getränke wie Cola, Limonaden und Eistee zu sich, die aufgrund ihres hohen Energiegehalts nicht gesund sind (vgl. RKI, 2006, S. 57f.).

Die Ernährung dieser Kinder besteht zumeist aus fettreicher und vitaminarmer Kost. Hinzu kommt ein Bewegungsmangel, der durch die fehlende Präsenz von Sportvereinen und Sportstätten in den meisten sozialen Brennpunkten weiter verschärft wird. Dabei gehört eine regelmäßige körperliche Betätigung zu den wichtigsten Voraussetzungen für ein gesundes Aufwachsen und ist ein wichtiger

Bestandteil der Gesundheitsförderung und der Prävention bei Kindern und Jugendlichen. Auch wenn die große Mehrheit der Jungen und Mädchen in Deutschland Sport treibt, haben nicht alle Kinder den gleichen Zugang beispielsweise zu Vereinssporttätigkeiten. Kinder mit Migrationshintergrund und Kinder aus Familien mit niedrigem Sozialstatus treiben etwa zwei- bis dreimal seltener Sport als andere Kinder (vgl. ebd., S. 52ff.). Mädchen (und Frauen) mit Migrationshintergrund sind im organisierten Sport sogar nur zu etwa zehn Prozent aktiv.

Die Kombination aus unausgewogener Ernährung und mangelnder körperlicher Aktivität kann langfristig zu ernsthaften Essstörungen führen. Zu den verbreitesten Essstörungen gehören unter anderem das Übergewicht und die sogenannte Fettleibigkeit (Adipositas), welche zu den größten Gesundheitsrisiken des 21. Jahrhunderts gehören: Auch wenn Übergewichtigkeit in der Kindheit nicht automatisch zu Übergewicht im Alter führt, besteht ein erhöhtes Risiko, dieses auch als Erwachsener beizubehalten. Darüber hinaus können viele schwere Krankheiten wie Diabetes, Bluthochdruck, Muskel- und Gelenkerkrankungen, eine erhöhte Anfälligkeit für Schlaganfälle und Herzkrankheiten sowie einige Krebsformen die Folge sein. Auch sind psychische und emotionale Probleme aufgrund der Diskriminierung durch andere Kinder sowie der Ausgrenzung bei sportlichen und anderen Aktivitäten damit verbunden. Sie führen häufig zu einer Isolation der betroffenen Kinder und Jugendlichen (vgl. ebd., S. 27).

Die Untersuchungen der KiGGS-Studie ergaben, dass insgesamt 15 Prozent der Kinder und Jugendlichen in Deutschland zwischen drei und 17 Jahren übergewichtig sind. Über ein Drittel davon, also sechs Prozent aller Kinder, gilt sogar als adipös. In absoluten Zahlen sind etwa 1,9 Millionen Kinder und Jugendliche übergewichtig und 800.000 von Adipositas betroffen.

Sowohl der Anteil der übergewichtigen als auch der fettleibigen Kinder steigt mit dem Alter weiter an. Dabei sind vor allem Kinder und Jugendliche aus Familien mit niedrigem Sozialstatus sowie Kinder mit Migrationshintergrund betroffen. Adipositas tritt zudem häufiger bei Kindern auf, deren Eltern auch übergewichtig oder fettleibig sind. Dieser Umstand kann zum einen auf erbliche Veranlagung zurückgeführt werden. Andererseits weist die Gefährdung von Kindern, deren

nichtleibliche Eltern ein zu hohes Gewicht aufweisen, ebenfalls übergewichtig zu werden, darauf hin, dass es auch die familiären Lebensbedingungen und Verhaltensweisen bezüglich körperlicher Betätigung sowie Essgewohnheiten sind, die die Gesundheit von Kinder und Jugendlichen beeinflussen (vgl. ebd., S. 28f.).

Betrachtet man alle Essstörungen, kommt die KiGGS-Studie aus dem Jahr 2006 zu dem Ergebnis, dass 22 Prozent der Befragten und somit mehr als jedes fünfte Kind in Deutschland Symptome einer Essstörung aufweisen. Am häufigsten sind mit 28 Prozent auch hier Kinder und Jugendliche aus dem niedrigen sozialen Niveau betroffen, während 16 Prozent mit einem hohen sozialen Status und 21 Prozent aus der mittleren sozialen Schicht Merkmale einer Essstörung aufweisen (vgl. ebd., S. 50).

Da diese Störungen unbehandelt zu schwerwiegenden Folgeerkrankungen wie Diabetes, Herz-Kreislauf-Erkrankungen und Depressionen führen können, ist es wichtig, bereits die ersten Symptome und Anzeichen einer Erkrankung wie ein verändertes Essverhalten, strenge Gewichtskontrollen, Gewichtsschwankungen etc. zu erkennen und zu behandeln.

- **Psychische und soziale Auffälligkeiten**

Das Auftreten psychischer und Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen rückt seit einigen Jahren stärker in den Fokus der öffentlichen Diskussion. Davon betroffen sind insbesondere Kinder und Jugendliche aus sozial schlechter gestellten Familien sowie Familien mit Migrationshintergrund, die häufiger Sprach- und Sprechstörungen, psychomotorische Störungen sowie intellektuelle Entwicklungsstörungen aufweisen. Dazu gehören auch Verhaltensauffälligkeiten in Form von Wutausbrüchen, Gewalt, Lügen und Stehlen, Hyperaktivitätsprobleme wie Unruhe, Ablenkbarkeit und unüberlegte Handlungen sowie emotionale Probleme mit Somatisierungstendenzen und Probleme mit Gleichaltrigen (vgl. ebd., S. 44). Oftmals verfestigen sich diese Störungen und Auffälligkeiten und beeinträchtigen Lebens- und Teilhabechancen nachhaltig. Daher ist es notwendig, diese Probleme frühzeitig professionell behandeln und gegebenenfalls therapieren zu lassen (vgl. ebd., S. 136ff.).

- **Umwelteinflüsse und Suchtkrankheiten**

Schlechte Wohnbedingungen wie die mangelhafte Struktur der Quartiere, die ungenügende Ausstattung mit Infrastruktur sowie hohe Umweltbelastungen wie Luftschadstoffe, Lärm und der Mangel an Grünzonen und Spielgelegenheiten für Kinder bewegen Sozialbessergestellte dazu, unattraktive Wohnumgebungen zu verlassen oder zu meiden. Übrig bleiben dann meist die Menschen, die sich aufgrund ihrer ungenügenden Ressourcen keine bessere Wohngegend leisten können. Die Lage vieler bezahlbarer Wohnquartiere entlang großer Verkehrsachsen am Rand der Innenstadt verstärkt die schädlichen Umwelteinflüsse und kann bei Kindern zu Erkrankungen wie Bronchitis, Lungenentzündung und Nasennebenhöhlen-Entzündungen führen (vgl. ebd., S. 134ff.).

Neben der Belastung des Passivrauchens bereits während der Schwangerschaft und den ersten Lebensjahren, auf die bereits eingegangen wurde, sind Kinder und Jugendliche auch mit steigendem Alter Gesundheitsrisiken durch Passivrauchen ausgesetzt: Etwa ein Viertel der 11- bis 13-Jährigen, die selbst nicht rauchen, ist mehrmals die Woche passivem Zigarettenqualm ausgesetzt. Bei einem Fünftel bis einem Sechstel dieser Altersgruppe besteht diese gesundheitliche Belastung sogar tagtäglich. Bei den 14- bis 17-Jährigen nimmt die Belastung durch Passivrauchen sogar weiter zu. Mehr als ein Drittel der Jugendlichen hält sich mehrmals die Woche in Räumen auf, in denen geraucht wird. Dabei genügt bereits der Rauch einer einzelnen Zigarette, um die Gesundheit von Passivrauchern zu beeinträchtigen. Das Lungenkrebsrisiko von Passivrauchern steigt bis zu 20 Prozent, während die Wahrscheinlichkeit einer Herzerkrankung durch das Passivrauchen um bis zu 35 Prozent erhöht wird (vgl. ebd., S. 64).

Raucht man selber, kann es je nach Einstiegsalter zu dauerhaften Veränderungen der Gehirnstrukturen kommen: Je früher man mit dem Rauchen anfängt, desto stärker und permanenter sind diese Veränderungen und Schädigungen. Viele gesundheitliche Beeinträchtigungen, die das Rauchen bedingt, machen sich erst im mittleren oder höheren Lebensalter bemerkbar. Zu den möglichen Langzeitfolgen des Rauchens gehören unter anderem der Herzinfarkt, Schlaganfall und Bluthochdruck sowie die Entzündung der Atemwege, die zu einer geringeren körper-

lichen Leistungsfähigkeit führen können. Krebserkrankungen insbesondere der Lunge und des Kehlkopfs sind ebenfalls häufige Konsequenzen des Rauchens.

Sind es in der Altersgruppe der 11- bis 13-Jährigen bereits einige Kinder, die rauchen, steigt der Anteil der Raucher bei den 14- bis 17-Jährigen abrupt an: Fast ein Drittel dieser Altersgruppe raucht. Auch der Sozialstatus spielt beim Rauchen eine Rolle. Kinder und Jugendliche aus prekären Verhältnissen greifen häufiger zur Zigarette als Kinder mit mittlerem und höherem Sozialstatus (vgl. ebd., S. 62f.).

- **Erhöhte Unfallgefahr**

Unfälle werden definiert als „plötzliche, von den Betroffenen unbeabsichtigte, von außen auf die Körper einwirkende Ereignisse, die zu einer unfreiwilligen gesundheitlichen Schädigung des Körpers führen" (RKI, 2006, S. 37). Unfälle stellen das größte und in 60 Prozent der Fälle vermeidbare Gesundheitsrisiko für Kinder und Jugendliche dar. Gleichzeitig sind sie auch die häufigste Todesursache für Kinder zwischen dem ersten und 15. Lebensjahr. Die häufigsten Unfälle geschehen im Straßenverkehr, durch Ersticken, Ertrinken, Vergiftungen, Stürze und Verbrennungen. Es besteht insbesondere im Kontext der Heim- und Freizeitunfälle die Notwendigkeit einer gezielten Aufklärungsarbeit über Möglichkeiten der Unfallverhütung für Eltern, wie sie beispielsweise durch die Bundesarbeitsgemeinschaft „Mehr Sicherheit für Kinder e.V." bereits betrieben wird (vgl. ebd., S. 36ff.).

Allgemein gilt, dass Kinder aus Armutsverhältnissen häufiger an Unfällen, vor allem Verkehrsunfällen, beteiligt sind. Dies hängt unter anderem mit fehlenden Schutzmaßnahmen wie dem Tragen von Helmen und Protektoren beim Fahrradfahren sowie häufig eher kinderunfreundlichen Wohnverhältnissen durch starken Verkehr, schlechte Anbindungen mit öffentlichen Verkehrsmitteln sowie weiten Wegen zu Schulen und Kindertagesstätten und fehlenden Spielflächen zusammen (vgl. Trabert, 2008, S. 57f.).

Politische Maßnahmen

Diese zahlreichen Missstände schreien geradezu nach weiterer gesundheitlicher Aufklärung und Vorsorge bereits im Kindesalter, um die Lebensqualität und somit die Chancengleichheit aller Kinder und Jugendlicher zu gewährleisten. Es sind jedoch nicht nur die ethisch-moralischen Verpflichtungen gegenüber einzelnen Menschen, die ein schnelles und entschiedenes Handeln notwendig machen. Es sprechen auch ökonomische Argumente dafür, sich gegen Kinderarmut und für gleiche Chancen im Bereich der Gesundheitsversorgung einzusetzen. Kinder von heute sind die Leistungsträger der Gesellschaft von morgen. Investitionen in die individuelle Lebensqualität dieser Kinder bedeuten somit auch Investitionen in die Zukunft des Landes. Denn die Wahrscheinlichkeit ist hoch, dass arme und vor allem kranke Kinder ohne gezielte Förderung auch im Erwachsenenalter keinen Weg aus dem Teufelskreis der Armut finden. Dies wiederum bedeutet höhere Sozialabgaben und einen Mangel an qualifizierten Fachkräften, den sich unsere Gesellschaft nicht leisten kann (vgl. DKSB, 2012, S. 11).

Von einer durchlässigen Gesellschaft, die Aufstiegsperspektiven auch für Kinder aus den unteren sozialen Schichten bietet, können also alle profitieren. Denn die materiellen und immateriellen Lebenssituationen von Menschen sind keineswegs statisch oder vorgegeben, sondern veränderbar (vgl. BMAS, 2013, S. 64 f.).

Dies ist der Ansatz, der in der Politik verfolgt werden muss, um Kindern und Jugendlichen unabhängig von ihrem Elternhaus und ihrer Herkunft auch im Bereich der Gesundheit gleiche und gerechte Chancen zu ermöglichen. Es gehört zu den Hauptaufgaben der Politik, dafür Sorge zu tragen, „dass sich Armutsrisiken für bestimmte gesellschaftliche Gruppen nicht über Generationen verfestigen und dass Chancen für soziale Mobilität […] vorhanden sind“ (ebd., S. 140). Darunter fällt auch die Ermöglichung einer gesellschaftlichen Teilhabe aller. Im Bereich der Gesundheit geschieht dies unter anderem durch die Stärkung der Gesundheitskompetenz von Kindern und Eltern. Das geschieht zum Beispiel im Rahmen der Strategie der Bundesregierung zur Förderung der Kindergesundheit, die im Mai 2008 verabschiedet wurde und die wesentliche Aktivitäten der Bundesregierung zur Förderung der Kindergesundheit zusammenführt (vgl. ebd., S. 169).

Neben angemessenen politischen Maßnahmen zur gesundheitlichen Prävention und Aufklärung von Kindern unter Einbeziehung von Kindertagesstätten und Schulen sowie ihres familiären Umfelds gehört dazu selbstverständlich auch weiterhin eine konsequente Bekämpfung der Ursachen von Kinderarmut. Wie bereits eingangs erwähnt, hängt Kinderarmut von der Erwerbstätigkeit der Eltern sowie den familiären Verhältnissen ab. In Zeiten der befristeten Beschäftigungsverhältnisse und Tätigkeiten im Niedriglohnbereich kommt es immer wieder dazu, dass einige Haushalte kein ausreichendes Erwerbseinkommen mehr erwirtschaften. Dieser Zustand soll durch die Einführung des flächendeckenden Mindestlohns von 8,50 Euro pro Stunde seit dem 1. Januar 2014 behoben werden. Es gilt jedoch auch, den veränderten Familienstrukturen in unserer Gesellschaft gerecht zu werden: Es gibt immer mehr nichteheliche Familienformen wie Alleinerziehendenhaushalte und nichteheliche Lebensgemeinschaften. Dies bedeutet, dass viele sozial- und familienpolitische Maßnahmen, die die klassische Ehepaarfamilie fördern sollen, nicht mehr zeitgemäß sind und immer weniger Haushalten und ihren Kindern zu Gute kommen. Umso wichtiger ist es, weitere Maßnahmen zu ergreifen, um die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu verbessern, damit im besonderen Alleinerziehenden eine Erwerbstätigkeit ermöglicht wird. Dies ist nur möglich, wenn tatsächlich eine flächendeckende und vor allem bedarfsgerechte Kinderbetreuung angeboten wird. Doch auch bezüglich der Förderung von Kindergesundheit gibt es bereits konkrete laufende Projekte und Aktionen, die weiter gestärkt, gefördert und fortgeführt werden müssen. Dazu gehören unter anderem:

- **Pränatale Störungen**

  Die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) bringt mit der Medienreihe „Kurz Knapp" Lektüren zur aufklärenden Begleitung junger Eltern aus bildungsfernen Schichten und mit Migrationshintergrund heraus. Ein Schwerpunkt liegt dabei unter anderem auf der Schwangerschaft und den frühen Kinderjahren. Dabei geht es auch um den Rauchausstieg für Eltern und einen verantwortungsvollen Umgang mit Alkohol während der Schwangerschaft und der Stillzeit. Dass diese Informationen stark nachgefragt sind, erkennt man daran, dass die Broschüren zur Abstinenz für Schwangere und Stillende allein im Jahr 2011 insgesamt über 155.000 Mal abgerufen wurden (vgl. ebd., S. 169 f.).

Auch die Präventionskette „von der Geburt bis zur Berufsausbildung" beginnt mit ihrer Unterstützung der Eltern bereits in der Schwangerschaft und beweist mit der erfolgreichen Kooperation unterschiedlicher lokaler und regionaler Anbieter sozialer Dienste sowie Bildungseinrichtungen, Ämter und Wohlfahrtsverbände, dass eine frühzeitige Förderung von Eltern und Kindern sehr wirkungsvoll sein kann (vgl. ebd., S. 72 ff.).

- **Fehlende Vorsorgemaßnahmen und Impfungen**

Die Teilnahme von Kindern aus sozial benachteiligten Familien sowie Kindern mit Migrationshintergrund an den Früherkennungsuntersuchungen der gesetzlichen Krankenversicherung soll mit Initiativen wie der Aktion „Ich geh zur U! und Du?" der BZgA erhöht werden. Von 2008 bis 2010 wurden 3.090 Kitas und 186.847 Kinder erreicht. Die Aktion wurde inzwischen in die Verantwortung der Bundesländer und Kommunen übergeben (vgl. ebd., S. 171).

- **Essstörungen**

Im Bereich gesunde und ausgewogene Ernährung gibt es verschiedene Angebote und Initiativen:

„IN FORM – Deutschlands Initiative für gesunde Ernährung und mehr Bewegung", ein gemeinsames Projekt des Bundesministeriums für Ernährung und Landwirtschaft und des Bundesministeriums für Gesundheit beispielsweise beschränkt sich nicht nur auf Ernährungsberatung für Kinder und Jugendliche, sondern verfolgt einen gesamtgesellschaftlichen Ansatz. Einige Projekte setzen dabei bereits in der Schwangerschaft an. Beispielsweise bringt das Netzwerk „Gesund ins Leben" Akteure zusammen, die zum Teil werdende Familien zu einer ausgewogenen Ernährung und einer gesunden Lebensweise beraten. Berufsgruppen wie Hebammen, Frauenärzt_innen sowie Kinderärzt_innen werden miteinbezogen, um junge Eltern über Vorsorgeuntersuchungen aufzuklären. Durch die Unterstützung von erfahrenen Multiplikatoren werden zielgruppengerechte Medien entwickelt, um möglichst viele unterschiedliche gesellschaftliche Schichten zu erreichen (vgl. ebd., S. 169).

Auch im Bereich Verpflegung in Tageseinrichtungen für Kinder und Schulen bietet „IN FORM" mit bundeseinheitlichen Standards die Grundlage für ein gesundes Essensangebot. Durch „Vernetzungsstellen Schulverpflegung", die in allen Bundesländern etabliert worden sind, werden Schulen und Kindertagesstätten bei der Einführung eines ausgewogenen Essensangebots unterstützt. Doch auch die Kinder und Jugendlichen selbst werden mit verschiedenen Angeboten zur Ernährungsberatung direkt angesprochen und aufgeklärt.

Der Fokus der Aktion „GUT DRAUF" der BZgA geht über eine reine Ernährungsberatung hinaus: Ihr Ziel ist es, sowohl das Ernährungs- als auch das Bewegungsverhalten von Kindern und Jugendlichen nachhaltig zu verbessern. Verfolgt wird dieses Ziel in Kooperation mit Schulen, Betrieben, Sportvereinen oder Jugendeinrichtungen, die dabei mithelfen sollen, gesundheitsförderliches Verhalten ganz selbstverständlich in den Lebensalltag der Kinder zu integrieren. Seit 2008 sind 200 Einrichtungen in dreizehn Ländernetzwerken zertifiziert worden (vgl. ebd., S. 170f.).

Auch die „Plattform Ernährung und Bewegung e.V." verfolgt als offenes Bündnis mit über 100 Mitgliedern aus Wirtschaft, Sport, Gesundheitswesen und Zivilgesellschaft das Ziel, eine ausgewogene Ernährung und mehr Sport und Bewegung in den Lebensstil von Kindern und Jugendlichen zu implementieren (vgl. peb, 2013).

- **Umwelteinflüsse und Suchtkrankheiten**

Wie bereits erwähnt, leistet die Medienreihe „Kurz Knapp" Aufklärungsarbeit auch im Bereich Rauchausstieg und Abstinenz für Schwangere und Stillende.

„Kinder stark machen" ist eine Mitmach-Initiative zur Suchtprävention bei Kindern und Jugendlichen ab vier Jahren. Sie verfolgt den Ansatz, dass Prävention frühzeitig anfangen muss, noch bevor Kinder überhaupt in Kontakt mit Suchtmitteln wie Tabak und Alkohol gelangen. Die Stärkung des Selbstvertrauens und des Selbstwertgefühls sowie die Förderung der Konflikt- und Kommunikations-

fähigkeit stehen dabei im Vordergrund, um die Heranwachsenden zu befähigen, Suchtmittel entschieden abzulehnen. Dabei findet eine Kooperation mit Kindergärten, Schulen und Sportvereinen statt, um konkrete Maßnahmen vor Ort durchzuführen (vgl. BZgA, o.J.).

Defizite benachteiligter Stadtteile sollen durch eine integrierte Stadtentwicklung und Städtebauförderungsprogramme wie die Initiative „Soziale Stadt" kompensiert werden. Unter enger Beteiligung der Menschen vor Ort sollen diese Stadtteile attraktiver und stärker gemacht werden, um gesundheitsschädigende Umwelteinflüsse zu bekämpfen (vgl. BMAS, 2013, S. 134). Gleichzeitig spricht das Gesunde Städte-Netzwerk als bürgernahe Bewegung für Gesundheit in fachlicher und fachpolitischer Hinsicht Beschäftigte des Gesundheitsamtes, des Sozialamtes, des Wohnungsamtes, des Umweltamtes und der Stadtentwicklungsplanung ebenso an wie Vertreter_innen der Gesundheitsinitiativen und Selbsthilfegruppen. Letztlich geht es darum, das natürliche, psychische, soziale und umweltbedingte Wohlbefinden der Menschen, die in Städten leben und arbeiten, zu verbessern (vgl. http://www.gesunde-staedte-netzwerk.de/).

Politische Forderungen

Es gibt zahlreiche weitere Initiativen, Projekte und Programme, die sich im Bereich der Gesundheitsförderung von Kindern und Jugendlichen engagieren und wichtige Arbeit leisten. Die Politik muss die Arbeit dieser Akteure und Träger wie Kindergärten, Kindertagesstätten, Schulen, Jugendhilfen, Jugendämter, Gesundheitsämter sowie Landeszentralen für gesundheitliche Aufklärung stärker würdigen und ein effizientes und umfassendes Netzwerk schaffen, um einen stärkeren Austausch von Good Practice-Beispielen und eine engere Koordination und Kooperation der einzelnen Projekte zu fördern. Denkbar wäre zum Beispiel eine verstärkte Nutzung der Erfahrung und Kompetenz der BZgA für Koordinierungsaufgaben, wie es beispielsweise auch der „Vierte Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung" vorgeschlagen hat (Vgl. ebd., S. 171).

Ein erster Schritt ist bereits der von der BZgA initiierte und maßgeblich getragene Kooperationsverbund „Gesundheitsförderung bei sozial Benachteiligten", der Qualitätsstandards für Maßnahmen der Gesundheitsförderung entwickelt und Good Practice-Beispiele auf der Homepage www.gesundheitliche-chancengleichheit.de sammelt und veröffentlicht (Vgl. BMAS, 2013, S. 228).

Darüber hinaus wird ein weiterer notwendiger Schritt sein, Programme und Akteure auch EU-weit und international zu vernetzen, um gemeinsam ein nachhaltiges Know-how und realistische Strategien für effiziente Maßnahmen zur Bekämpfung von Kinderarmut und zur Förderung von Gesundheitskompetenz von Kindern und Jugendlichen zu erarbeiten. Die Projekte „Closing the Gap: Strategies for Action to tackle Health Inequalities in Europe" von 2004 bis 2007, „Determine" von 2007 bis 2010 sowie „Equity Action" von 2011 bis 2014 waren erste Schritte einer politischen und zivilgesellschaftlichen Kooperation zu einem Thema, das nicht vor Ländergrenzen haltmacht. Ähnlich wie die Internetplattform des Kooperationsverbunds „Gesundheitsförderung bei sozial Benachteiligten" gibt es auch im EU-Kontext unter www.health-inequalities.eu ein Online-Informationsportal des EuroHealthNets, welches dort Informationen zu konkreten Projekten und Initiativen zur Verfügung stellt. Es gilt, diese Plattformen noch bekannter zu machen und die Kooperation der einzelnen Mitgliedsstaaten effizienter zu gestalten.

Darüber hinaus müssen die Fortschritte und Prozesse der einzelnen Projekte und Maßnahmen der unterschiedlichen Akteure durch regelmäßig erscheinende Studien wie der KiGGS-Studie des Robert Koch-Instituts, welche 2014 zum dritten Mal erschienen ist, dem „Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung" und den verschiedenen Vergleichsstudien des Kinderhilfswerks UNICEF zur Lage der Kinder in Industrieländern einem ständigen Monitoring unterzogen werden. Diese ständigen Überprüfungen der Effizienz und der Nachhaltigkeit einzelner Maßnahmen verbunden mit konkreten Handlungsempfehlungen für die Politik tragen zu einem konstruktiven, aber kritischen Evaluierungs- und Optimierungsprozess bei.

Bei all diesen Projekten, Maßnahmen und Initiativen zivilgesellschaftlicher Akteure und politischer Entscheidungsträger_innen muss das langfristige Ziel bleiben, die gleichen Voraussetzungen für alle auch und gerade bei der Gesundheit zu schaffen,

um Lebensqualität und Teilhabe unabhängig von der Herkunft zu garantieren. Nur dann können alle Kinder und Jugendliche ihre Zukunft selbst gestalten, den Teufelskreis der Armut durchbrechen und ihr Potenzial als Leistungsträger und Fachkräfte für die Gesellschaft nutzen.

Literatur

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (Hrsg.) (2013): Lebenslagen in Deutschland. Der Vierte Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung, Bonn

Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) (Hrsg.) (o. J.): Lexikon der Entwicklungspolitik. Armut, online verfügbar unter http://www.bmz.de/de/service/glossar/A/armut.html

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BzgA) (Hrsg.) (o.J.): Kinder stark machen. Kinder stark machen für ein suchtfreies Lebens, online verfügbar unter http://www.kinderstarkmachen.de/mitmach-initiative/kinder-stark-machen.html

Deutscher Kinderschutzbund e.V. (DKSB) (Hrsg.) (2012): Kinderarmut in Deutschland – arm dran in einem reichen Land, Berlin

Deutsches Komitee für UNICEF e.V. (UNICEF) (Hrsg.) (2013): UNICEF-Bericht zur Lage der Kinder in Industrieländern 2013. Leistungsstark, aber unglücklich?, Köln

plattform ernährung und bewegung e.V. (peb) (Hrsg.) (2013): peb. Plattform ernährung und bewegung e.v., online verfügbar unter http://www.pebonline.de/

Robert Koch-Institut (Hrsg.) (2006): Erste Ergebnisse der KiGGS-Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland, Berlin

Statistisches Bundesamt (Destatis) (Hrsg.) (2014): Bruttoinlandsprodukt 2013 für Deutschland. Begleitmaterial zur Pressekonferenz am 15. Januar 2014 in Berlin, Wiesbaden

Statistisches Bundesamt (Destatis) (Hrsg.) (2013): Pressemitteilung Nr. 431 vom 17.12.2013. 19,6 Prozent der Bevölkerung Deutschlands von Armut oder sozialer Ausgrenzung betroffen, online verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen /2013/ 12/PD13_431_634.html

Trabert, Gerhard, Kinderarmut und Gesundheit. In: Wagner, Dr. Ringo, Friedrich-Ebert-Stiftung, Landesbüro Sachsen-Anhalt, Magdeburg (Hrsg.) (2008): Kinderarmut in einem reichen Land, Magdeburg, S. 50–73

World Bank (Hrsg.) (2014): World Development Indicators database. Gross domestic product 2012, online verfügbar unter http://databank.worldbank.org/data/download/GDP.pdf

World Vision Institut für Forschung und Innovation (Hrsg.) (o.J.a): Berechnung nationaler Armut, online verfügbar unter http://www.armut.de/armut-in-deutschland_berechnung-der-armut.php

World Vision Institut für Forschung und Innovation (Hrsg.) (o.J.b): Definition von Armut, online verfügbar unter http://www.armut.de/definition-von-armut.php

World Vision Institut für Forschung und Innovation (Hrsg.) (o.J.c): Relative Armut, online verfügbar unter http://www.armut.de/definition-von-armut_relative-armut.php

Gesundheitsaudit in Kita und Schule

Herausforderung für mehr Bildung und Erziehung

Ulrich Schwabe

Einleitung

Gesundheit ist eine wesentliche Voraussetzung und kann gelingende Bildung und Erziehung in der Kita und in der Schule unterstützen. Audit „Gesunde Kita" und Audit „Gesunde Schule" dienen dazu, die Qualität von Gesundheitsförderung in Bildungs- und Erziehungsprozessen abzubilden und Anregungen für eine nachhaltige Verbesserung zu geben. Nachfolgend werden das Audit „Gesunde Schule" und das Audit „Gesunde Kita" vorgestellt. Dazu gehören die angestrebten Ziele, die zu erreichenden Zielgruppen, eine Kurzbeschreibung der Zertifizierungsverfahren und die erreichten Ergebnisse.

Audit „Gesunde Schule"

Mit dem Audit zur Zertifizierung als „Gesunde Schule" soll die Qualität schulischer Gesundheitsförderung reflektiert und verbessert werden. In der Diskussion um die Steigerung der Schulqualität ist es notwendig, den Zusammenhang zwischen Bildung und Gesundheit stärker als bisher hervorzuheben. Schule braucht überprüfbare Indikatoren, um eine gesundheitsfördernde Schulentwicklung bewusst geplant und strukturiert voranzutreiben.

Zielgruppen

Schüler_innen, Lehrer_innen, Schulleiter_innen, Eltern, Mitarbeiter_innen von Schulbehörden, Partner von Schulen.

Ziele

Das Gesundheitsaudit soll

- zur Verbesserung der internen und externen Kommunikation über Gesundheit und Gesundheitsförderung im Kontext mit Leistung und Qualität der Schulentwicklung beitragen,
- ein Beitrag zur Qualitätssicherung und zum Aufbau von Qualitätsmanagementsystemen in der Schule sein,
- eine gesunde Schulentwicklung fördern,
- der Verbesserung des Gesundheitsverhaltens und Gesundheitszustandes der Schulakteure dienen,
- zur Verbreitung der schulischen Gesundheitsförderung beitragen.

Kurzbeschreibung

Unter der Leitung der Landesvereinigung für Gesundheit Sachsen-Anhalt e.V. entwickelte von 1999 bis 2003 eine Gruppe von Schulpraktikern ein Gesundheitsaudit für gesundheitsfördernde Schulen, in dem die Indikatoren für die Zertifizierung einer gesundheitsfördernden Schulentwicklung näher bestimmt wurden. Anhand von 55 Kriterien, die in fünf Kategorien (Schulbedingungen und -verhältnisse, Gesundheitskompetenzen, Schulkultur und Schulklima, Unterricht und Schulleben sowie Qualitätsmanagement) strukturiert sind, erfolgt zunächst eine Selbstbewertung durch die Schule. Die Ergebnisse der Selbstbewertung werden in einem Qualitätsbericht zusammengefasst. Ein PDCA-Zyklus erleichtert die Prozesseinschätzung und sichert Nachhaltigkeit. Ausgebildete Auditoren führen anschließend eine Fremdbewertung durch und teilen in einem kollegialen Dialog der Schule das Ergebnis ihrer Prüfung mit.

In einem Kooperationsprojekt zwischen dem BKK-Bundesverband und der Landesvereinigung für Gesundheit Sachsen-Anhalt e.V. haben 2004 acht Schulen in Sachsen-Anhalt und je vier Schulen in Niedersachsen und im Saarland unter Einbeziehung der ansässigen Landesvereinigungen das Zertifizierungsverfahren erfolgreich erprobt. In einem Handlungsleitfaden Audit „Gesunde Schule" sind das Verfahren und die Vorgehensweise für eine Nachnutzung durch andere interessierte Schulen und Institutionen beschrieben.

Die Auditierung soll Schulen, die sich seit Jahren mit Gesundheitsthemen beschäftigen, ermuntern, den erreichten Grad ihrer gesunden Schulentwicklung festzustellen. Jede Schule ist durch den Bildungs- und Erziehungsauftrag verpflichtet, eine gesunde Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen zu gewährleisten. Das Gesundheitsaudit kann in diesem Sinne helfen, Schwachstellen aufzuspüren und Verbesserungen anregen. Der gegenwärtige Entwicklungsstand wirft noch viele Fragen auf. Umfang und Inhalt des Gesundheitsaudits können sicher nur im begrenzten Maße die wirklichen Prozesse in der Schule abbilden. Der mit der Auditierung innerhalb und außerhalb von Schule ausgelöste Kommunikationsprozess über Gesundheit und gesundheitsfördernde Schulentwicklung motiviert die beteiligten Schulakteure und wird von der Schulpraxis angenommen.

In Auswertung der Erprobungsphase 2004 wurde das Verfahren 2005/06 mit Unterstützung der beteiligten Schulen und Zertifizierungsstellen weiterentwickelt und ermöglicht nun eine noch stärkere und fundiertere Beteiligung von Lehrer_innen, Schüler_innen und ihren Eltern. Im Leitfaden Audit „Gesunde Schule" (Version 4, vom 30. Juni 2007) wurden die Anzahl der Kategorien und Kriterien weiter reduziert, die Kriterien wurden präzisiert und erweitert, der Bewertungsmaßstab Erreichbarkeit um die Dimension Durchdringung erweitert, der Auditabschlussbericht um die Empfehlungen zur Rezertifizierung ergänzt, die Ausbildungsschwerpunkte für Qualitätsbeauftragte und Auditoren präzisiert und qualifiziert, die Ergebnisse anderer Modellversuche und Projekte berücksichtigt und die Kompatibilität mit anderen Qualitätsverfahren für Schulen weiter verbessert.

In neun Bundesländern (Sachsen, Berlin, Brandenburg, Thüringen, Sachsen-Anhalt, Niedersachsen, Saarland, Schleswig-Holstein, Mecklenburg-Vorpommern) sind bisher Schulen zertifiziert. In sechs Bundesländern gibt es Zertifizierungsstellen, die sich in einem Zertifizierungsverbund zusammengeschlossen haben und interessierten Schulen das Audit anbieten. Dabei steht nicht nur die Verbreitung des Gesundheitsaudit im Vordergrund, sondern es wird an der Weiterentwicklung bzw. Optimierung des Zertifizierungsverfahrens gearbeitet. Bundesweit sind bisher 177 Schulen zertifiziert, davon kommen 65 aus Sachsen-Anhalt. Gegenwärtig wird der Leitfaden Audit „Gesunde Schule" (Version 5) erneut überarbeitet.

Audit „Gesunde Kita“

Das Audit „Gesunde Kita“ stellt die Gesundheitsentwicklung der Kindertagesstätte in den Mittelpunkt der Betrachtung und Bewertung, dabei finden auch pädagogische und erzieherische Aspekte Berücksichtigung. Die guten Erfahrungen mit dem Audit „Gesunde Schule“ bewogen die Mitarbeiter_innen der Landesvereinigung für Gesundheit Sachsen-Anhalt e. V., auch Kindertagesstätten ein Angebot zur Qualitätsentwicklung unter Gesundheitsaspekten zu unterbreiten. In acht Kitas wurde das 2005/2006 entwickelte Verfahren erprobt.

Zielgruppen

Zielgruppen des Audits sind in erster Linie Erzieher_innen und Mitarbeiter_innen in Kindertagesstätten sowie Träger dieser Einrichtungen. Die Qualitätsentwicklung selbst zielt vor allem auf die Kinder und schließt deren Familien selbstverständlich ein. Berücksichtigt werden dabei auch regionale Partner.

Ziele

Die Auditierung soll Kitas ermuntern, den erreichten Grad ihrer „gesunden“ Entwicklung festzustellen und auszubauen. Indem sie Potenziale aufdecken und als Entwicklungschance begreifen, Schwachstellen aufspüren und Verbesserungen einleiten. Nachstehende Ziele werden mit dem Audit „Gesunde Kita“ verfolgt:

- den Gesundheits(förderungs)zustand der Organisation Kita und der in ihr Tätigen zum Prüfzeitpunkt bestimmen und Entwicklungspotenziale aufzeigen,
- zur Verbesserung des Gesundheitsverhaltens und des Gesundheitszustandes der Kita-Akteure beitragen,
- die interne und externe Kommunikation über Gesundheit und Gesundheitsförderung im Zusammenhang mit Betreuung, Bildung und Qualität in Kitas unterstützen,
- einen Beitrag zur Qualitätssicherung und zum Aufbau von Qualitätsmanagement-Systemen in Kitas leisten,
- gesundheitsfördernde Kita-Entwicklung und Netzwerkbildung unterstützen,
- die Idee der Gesundheitsförderung verbreiten.

Kurzbeschreibung

Das Audit „Gesunde Kita" wurde von der Landesvereinigung für Gesundheit Sachsen-Anhalt e. V. in Zusammenarbeit mit Erzieher_innen und Leiter_innen aus neun Kindertagesstätten (Kita) in Sachsen-Anhalt entwickelt. Mit Unterstützung der BKK-Landesverbände Ost (heute Mitte) und Nord (heute Nord-West) konnte ein Zertifizierungsverbund gegründet und das Audit neben Sachsen-Anhalt in fünf weiteren Bundesländern etabliert werden.

Das Audit „Gesunde Kita" ist in erster Linie ein Zertifizierungsaudit, das heisst zu einem festgelegten Zeitpunkt wird der Erfüllungsgrad vorgegebener „Gesundheits"-Kriterien ermittelt. Das Verfahren entspricht aber auch einem Qualitätsaudit, denn neben der Überprüfung des gesundheitsfördernden Entwicklungsstandes der Kita werden im Zertifizierungsprozess auch Ressourcen und Potenziale aufgezeigt, die Grundlage für die Verbesserung von Abläufen und Strukturen in der Kita sein können.

Das Audit „Gesunde Kita" ist ein handhabbares unabhängiges Verfahren zur Qualitätsbestimmung der Gesundheitsförderung in Kitas, die in einem engen Zusammenhang mit der Kita-Entwicklung steht. Selbstreflexion und Ressourcenorientierung stehen im Mittelpunkt, Aufwand und Nutzen entsprechen den Kita-Gegebenheiten, die Kosten sind auch angesichts knapper Kassen tragbar. Letztendlich bereitet das gesundheitsbezogene Qualitätsverfahren den Akteuren Freude, ermöglicht Erkenntnisse und zeigt Entwicklungsspielräume auf, die gern genutzt werden, wie die aktuellen Rezertifizierungsverfahren belegen.

Zur Einschätzung der Entwicklung und des Zustandes einer gesundheitsfördernden Kita zum Messzeitpunkt dienen acht Qualitätsfelder mit den Kategorien:

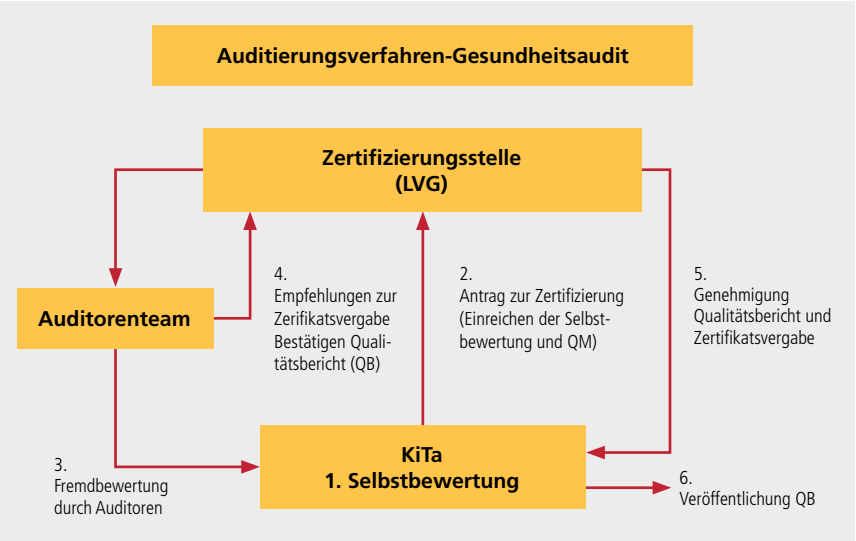
1. Gesundheitsverhältnisse
2. Kindergesundheitsstatus
3. Kita-Kultur
4. Gesundheit der Pädagogen und des technisches Personals
5. Kinderentwicklung
6. Sicherheit
7. Partnerschaften für Gesundheit
8. Qualitätsmanagement

In diesen Qualitätsfeldern wurden 82 Kriterien formuliert, die zur Einschätzung des erreichten Grades einer gesunden Kita-Entwicklung dienen.

Die Bewertungssystematik beruht auf einem PDCA-Zyklus mit einem Punktesystem für die Selbst- und Fremdbewertung. Dieser wurde aus dem Krankenhausbereich adaptiert. Er ermöglicht es in besonderer Weise, Qualitätsmanagement mit Prozessmanagement im Sinne von Nachhaltigkeit zu verbinden. Der PDCA-Zyklus besteht aus vier Bewertungskategorien: Planung, Durchführung, Überprüfung und Weiterentwicklung.

Das Zertifizierungsverfahren besteht aus der Vorbereitungsphase, der Durchführungs- und der Nachbereitungsphase. In der Vorbereitungsphase werden die grundlegenden Weichen für die Zertifizierung gestellt. Sie dient der Ausbildung von Qualitätsbeauftragten und endet mit dem Beschluss des Kuratoriums, sich dem Verfahren zu stellen. Die Durchführungsphase umfasst eine Selbst- und eine Fremdbewertung. Ein durch die Auditoren und durch die jeweilige Zertifizierungsstelle bestätigter Qualitätsbericht bildet die Voraussetzung für eine erfolgreiche Zertifizierung zur Gesunden Kita. Diese Phase schließt mit der Zertifikatsverleihung.

Zertifizierungsverfahren am Beispiel Audit „Gesunde Kita"



Zum Qualitätsmanagement an Kindertagesstätten existiert heute eine Vielfalt von Systemen und Verfahren. Die Träger oder die Kita selbst entscheiden, ob und welche Verfahren eingesetzt werden. Das Audit „Gesunde Kita" ist ein erfolgreiches Verfahren, dass Vernetzungen mit anderen Qualitätsentwicklung-Maßnahmen zulässt oder die Integration in die Bemühungen von Kitas zur Verbesserung der Qualität der Bildungs- und Erziehungsarbeit ermöglicht und ausdrücklich angestrebt.

In fünf Bundesländern gibt es Zertifizierungsstellen, die sich in einem Zertifizierungsverbund zusammengeschlossen haben und interessierten Kitas das Audit anbieten. Dabei steht nicht nur die Verbreitung des Gesundheitsaudit im Vordergrund, sondern es wird an der Weiterentwicklung bzw. Optimierung des Zertifizierungsverfahrens gearbeitet. Bundesweit sind bisher 212 Kitas zertifiziert, davon kommen 83 aus Sachsen-Anhalt. Der Leitfaden Audit „Gesunde Kita" wird ebenfalls gegenwärtig aktualisiert.

Zu den weiteren Ergebnissen der Gesundheitsaudits für Kita und Schule gehören:

- Stolz der Schulakteure, Eltern und Partner auf bemerkenswerte und anerkannte Bildungs- und Erziehungserfolge
- Akzeptanz des Verfahrens bei den mitwirkenden Kitas und Schulen
- wissenschaftlich bestätigtes, handhabbares und funktionierendes Instrument zur Qualitätsicherung und -entwicklung an Kitas und Schulen
- breite öffentliche Berichterstattung und hohe Wertschätzung

Literatur

Schwabe, U. et al. (2007): Audit „Gesunde Schule" – Ein Leitfaden. Aschersleben
Schwabe, U. et al. (2011): Audit „Gesunde Kita" – Ein Leitfaden. Aschersleben

ZUR CHANCENGERECHTIGKEIT BEI DER BILDUNG

Bildung für alle?!

Zur Chancengerechtigkeit des deutschen Schulsystems

Helmut E. Klein

Zum Begriff der Chancengerechtigkeit

Das Schulsystem in Deutschland ist dem grundgesetzlichen Sozialstaatsgebot verpflichtet, wonach es Ziel des Staates ist, größere Unterschiede in der Gesellschaft abzubauen. Das schließt das Postulat mit ein, allen Staatsbürgern gleiche Chancen bei der Entfaltung ihrer Persönlichkeit einzuräumen. Wer sich mit dem Thema Bildungs- oder Chancengerechtigkeit beschäftigt, braucht Kriterien, die geeignet sind, den bezeichneten Sachverhalt angemessen erfassen und bewerten zu können. Grundsätzlich gibt es verschiedene Gerechtigkeitskonzepte, die sich dem sogenannten Verteilungsansatz oder dem Entstehungsansatz zuordnen lassen (Anger et al., 2011, S. 9). Chancengerechtigkeit folgt einem Konzept, das nicht auf Verteilungsgerechtigkeit abstellt, sondern sich an individuellen Möglichkeiten ausrichtet. Das bedeutet, dass Fragen der Verteilung in den Hintergrund rücken, wenn die Art und Weise, wie diese Verteilung zustande kommt, bereits Prinzipien der Gerechtigkeit gefolgt ist. Es ist davon auszugehen, dass es einen gesellschaftlichen Konsens gibt, Bildungsgerechtigkeit mit Zugang zu und Teilhabe an Bildungsangeboten gleichzusetzen – und zwar unabhängig von materiellen Besitzständen, Hautfarbe, ethnischer oder religiöser Zugehörigkeit, Geschlecht oder sexueller Orientierung. Dieser instrumentelle und weithin gängige Blick auf Bildungsgerechtigkeit impliziert, dass Bildungsgerechtigkeit in einer Gesellschaft dann erreicht ist, wenn Chancengleichheit herrscht.

Eine Chance auf Bildung zu haben, kann jedoch auch bedeuten, als Individuum gefördert zu werden, bestimmte Kompetenzen zu erreichen. Gemeint ist damit, eine Chance auf subjektive Bildung zu haben. Bildungsgerechtigkeit wäre nach dieser Vorstellung dann erreicht, wenn es gelingt, jedem Kind ein Bildungsniveau (sprich:

Grundbildung) zu vermitteln, das ihm ein gutes und eigenverantwortliches Leben in einer modernen Gesellschaft ermöglicht. Gleichwohl ist zu konzedieren, dass – subjektiv betrachtet – das Ergreifen einer Chance immer von der Entscheidung oder dem Willen, aber auch von der Fähigkeit des Betroffenen abhängig ist, objektive Bildungsangebote in subjektive Bildung zu transformieren (Giesinger, 2007, S. 36). Insofern sind auch paternalistische Praktiken (Schulpflicht, Verhaltensregeln) für die Zielvorgabe, Bildungsgerechtigkeit herzustellen, legitim.

Die Frage nach der Chancengerechtigkeit eines Bildungssystems hat aber auch eine ökonomische Dimension. Denn ein geringer Bildungsstand – etwa als Folge eines selektiven Bildungssystems oder ungünstiger elterlicher Bildungsaspirationen – wirkt sich auf die Einkommenssituation und den sozialen Status eines Menschen aus. Mangelt es an Bildung, verringert dies die Chancen auf gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen und beruflichen Leben und führt oft zu Einkommensarmut, die den Bezug von staatlichen Transferleistungen notwendig macht. Neben existenziellen Folgen für den Einzelnen hat Bildungsarmut jedoch starke Auswirkungen auf gesamtwirtschaftliche Größen. Hier kommt die Frage nach Wachstumsimpulsen zum Tragen, die aus dem verfügbaren Humankapital einer Volkswirtschaft generiert werden können. Damit wird deutlich, weshalb institutionalisierte Bildung und Erziehung eine gesellschaftliche Funktion haben. So erwartet jede Gesellschaft von ihren heranwachsenden Mitgliedern von Lebensbeginn an gewisse Lernleistungen und soziale Verhaltensmuster. Kodifiziertes pädagogisches Ziel ist es dabei, Schüler_innen zu eigenverantwortlichem Handeln, zu schöpferischer Tätigkeit und zu selbstständigem kritischen Urteil zu befähigen.

Die Teilnahme Deutschlands an internationalen Schülerleistungsvergleichen förderte – mit Blick auf skizzierte gesellschaftliche Funktion von Schule – unter anderem zu Tage, dass das deutsche Schulsystem über einige Mängel bei der Vermittlung von Kompetenzen verfügt. Als gravierend wird der Befund bewertet, dass es hierzulande eine enge Kopplung zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg gibt – wenngleich diese im Bereich des OECD-Durchschnitts liegt (Ehmke/Baumert, 2007, S. 331). Insbesondere im Schulformwechsel, der „in erster Linie noch selektiv ausgerichtet" ist (Bellenberg, 2012, S. 9), wird der zentrale Mechanismus gesehen, der diese Selektion auslöst. Die Rede ist von (primären) Disparitäten zwischen sozialen Gruppen im Kompetenz- und Bildungserwerb, die durch Abfolge sukzessiver Bil-

dungsstufen und Übergänge verursacht werden. Von primären Disparitäten wird demnach gesprochen, wenn Kinder unterschiedlicher sozialer Herkunft den schulischen Leistungsanforderungen unterschiedlich gut gerecht werden und ihre Leistungen entsprechend unterschiedlich bewertet werden. Leistungsunterschiede ergeben sich im Wesentlichen aufgrund unterschiedlicher kultureller, ökonomischer und sozialer Bedingungen für die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten und als Folge unterschiedlicher Unterstützung, Förderung und Lernmotivierung im Elternhaus. Die Kompetenzen der Schüler_innen unterscheiden sich deshalb schon bei der Einschulung. Auch die institutionelle Organisation von Schule und das Unterrichtsgeschehen können soziale Disparitäten bewirken, indem sie Schülerleistungen beeinflussen – etwa wenn Lernbedingungen und Leistungsanforderung sozial selektiv wirken oder wenn Lehrer_innen in der Schülerbehandlung, Notengebung oder bei Schullaufbahnempfehlungen diskriminieren. So belegen die Bildungsforscher Ehmke und Baumert (2008, S. 335), dass Jugendliche aus unteren Schichten bei der Notenvergabe über die bestehenden Leistungsunterschiede hinaus tendenziell benachteiligt werden und Empfehlungen zum Besuch von Schulen der Sekundarstufe I selbst bei gleichen Noten seltener getroffen werden als für Kinder aus oberen Schichten.

Aus empirischer Sicht lassen sich in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft von Schüler_innen Leistungsunterschiede feststellen. Bei der internationalen Schülerleistungsvergleichsstudie PISA (Programme for International Student Assessment) wird der sogenannte ESCS-Index verwendet – das ist der Index of Economic, Social and Cultural Status. Dieser integriert den sozio-ökonomischen Index (ISEI), den höchsten Bildungsabschluss der Eltern sowie einen Index für häusliche Besitztümer (Tabelle 1).

Tabelle 1: Schülerleistungen: Der Einfluss des familiären Umfelds
Um so viele Punkte verschlechtern die folgenden Lern- und Lebensverhältnisse die PISA-Ergebnisse eines Schülers im Vergleich zu einem Schüler, der das jeweilige Problem nicht hat.

	Lesen	Mathematik	Naturwissenschaften
Familie			
Mutter ohne Berufsausbildung oder Abitur	-16	-18	-24
Vater ohne Berufsausbildung oder Abitur	-23	-19	-25
Haushalt verfügt über weniger als 25 Bücher	-43	-42	-47
Im Haushalt wird deutsch gesprochen	-46	-29	-44
Häusliches Umfeld			
Wenig Zeit für die Hausaufgaben	-10	-8	-11
Nicht den Kindergarten besucht	-16		-15
Häufiges Zuspätkommen in der Schule	-22	-24	-14
Kein Wörterbuch vorhanden	-27	-28	-25
Kein Computer vorhanden	-31	-30	-30

Datenbasis: PISA 2003.

Zur Leseart: Die Differenz von 40 PISA-Punkten entspricht einem Schuljahr. Keine Werte: Einfluss nicht signifikant.

Quelle: Anger et al., 2006, S. 60f.

Deutlich ist der Einfluss der beruflichen Qualifikation der Eltern, das elterliche Leseverhalten und die gesprochene deutsche Sprache im Elternhaus auf individuelle Schülerleistungen zu sehen. Weitere Einflussgrößen auf ermittelte Schülerleistungen sind der Kindergartenbesuch, das Vorhandensein eines häuslichen Schreibtisches und eines Computers sowie die Disziplin, mit der Schüler_innen zur Schule gehen.

Was PISA in den meisten Ländern als soziale Disparitäten misst, sind zunächst primäre Herkunftsmerkmale, die sich als Unterschiede in den bis zu einem bestimmten Alter erworbenen Kompetenzen darstellen lassen. Diese Unterschiede in den erworbenen Kompetenzen und gezeigten Schulleistungen führen dazu, dass Kinder mit unterschiedlichen Leistungen in der Schule unterschiedliche Bildungswege einschlagen und unterschiedliche Bildungsabschlüsse erreichen. Dies lässt sich mit einem weiteren Kriterium zur Bewertung von Chancengleichheit konkretisieren: der relativen Chancen des Gymnasialbesuchs. Dieser Indikator sagt folgendes aus:

Jugendliche aus der oberen Dienstklasse haben in 2006 im Vergleich zu den Fünfzehnjährigen aus Facharbeiterfamilien eine 4,2-fache Chance, ein Gymnasium anstelle einer Realschule zu besuchen (2000: noch 6-fache Chance). Werden nun aber kognitive Fähigkeiten wie die Lesekompetenz kontrolliert, also bereinigt um die Einflüsse zahlreicher Faktoren wie des familiären Hintergrunds, dann liegt die Wahrscheinlichkeit eines Fünfzehnjährigen aus wohl situiertem Elternhaus – also aus der Oberschicht – ein Gymnasium zu besuchen, um das 3,2-fache höher als die eines Arbeiterkindes. In den Bundesländern sind die relativen Beteiligungschancen des Gymnasialbesuchs unterschiedlich verteilt. Die höchsten bzw. ungünstigsten Werte ergeben sich für Niedersachsen (4,8 zu 1) und Nordrhein-Westfalen (4,5 zu 1), die günstigsten Werte weisen Thüringen (2,2 zu 1) und Mecklenburg-Vorpommern (2,3 zu 1) auf (Ehmke/ Baumert, 2008, S. 338).

Diese Daten machen auf einen weiteren Effekt der sozialen Herkunft deutlich. Dass nämlich – und hier handelt es sich um sogenannte sekundäre Disparitäten – selbst bei gleichen Leistungen oder gleicher Leistungsfähigkeit Kinder oder deren Eltern je nach sozialen Bedingungen unterschiedliche Bildungsentscheidungen treffen (können), wenn sie sich zwischen verschiedenen Alternativen entscheiden müssen. In diesem Zusammenhang werden elterliche Bildungsaspiration und Risikoaffinität als Determinanten von Bildungsentscheidungen in der Schulkarriere eines Kindes genannt. Sekundäre Disparitäten sind also Herkunftseffekte, die zusätzlich zu den in einem vorausgehenden Bildungsgang erzielten Leistungsunterschieden die weitere Bildungsbiografie beeinflussen und wesentlich dazu beitragen, dass Kinder unterschiedlicher sozialer Herkunft bei gleichen Leistungen in der Schule dennoch unterschiedliche Bildungsabschlüsse und Abschlussniveaus erreichen. Dies lässt sich beispielsweise für die Übergänge im Grundschulalter nachweisen (Kurz/Paulus, 2008). In diesem Zusammenhang lassen sich zwei Phänomene beschreiben: Untersuchungen (Uhlig et al., 2009) zeigen, dass Kinder aus sozial niedrigeren Schichten seltener als Kinder höherer sozialer Schichten ihre vorhandenen kognitiven Lernpotenziale in entsprechende Schülerleistungen und Bildungserfolge umzusetzen vermögen und ihre Schulleistungen häufiger unterhalb ihrer potenziellen Leistungsfähigkeit bleiben. Zum anderen gelingt es Kindern höherer sozialer Schichten häufiger, höhere Bildungserfolge zu erreichen, als es ihre kognitiven Fähigkeiten erwarten lassen würden. Ersteres wird in der Bildungsforschung als Underachievement bezeichnet, Letzteres als Overachievement.

Mit Hilfe von PISA-Kontextdaten kann gleichwohl ein tendenzieller Anstieg in der Gymnasialbeteiligung festgestellt werden, der auch als Indiz für die Verbesserung von Bildungschancen zu werten ist. So blieb die Gymnasialbeteiligung von 2000 nach 2006 bei Jugendlichen aus der oberen Dienstklasse mit 52 Prozent unverändert hoch, gleichzeitig erhöhte sich die Gymnasialbeteiligung bei Jugendlichen, deren Familien der Klasse der sogenannten Routinedienstleistungen zugerechnet werden, von 24 Prozent auf 30 Prozent, bei den Facharbeitern von 16 Prozent auf 21 Prozent und bei Jugendlichen aus Haushalten un- und angelernter Arbeiter stieg die Beteiligung von 11 Prozent auf 14 Prozent. Dieser Befund bestätigt ältere Analysen, wonach bei einer steigenden Expansion des Gymnasiums die Jugendlichen aus der Unter- und Mittelschicht stärker profitieren als die Jugendliche aus der oberen Sozialschicht (Ehmke/Baumert, 2007, S. 329).

Befunde zu Bildungsbeteiligung und Schulabschlüssen

Doch nach wie vor sind die relativen Wahrscheinlichkeiten des Gymnasialbesuchs für Kinder und Jugendliche in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich ausgeprägt. Damit sind in den 16 Ländern die Bildungschancen deutlich unterschiedlich verteilt. So zeigt Tabelle 2 unter anderem, dass die Quoten der Schulabsolventen mit Hochschul- und Fachhochschulreife zwischen den einzelnen Bundesländern im Mittel um etwa 20 Prozentpunkte variieren. Anders formuliert: Je nach Bundesland haben Jugendliche eine um 50 Prozent höhere Chance, ein Abitur zu machen. Das föderale Deutschland ist damit noch immer ein gutes Stück davon entfernt, die grundgesetzlich postulierte „Herstellung gleichwertiger Lebensverhältnisse" (Art. 72 Abs. 2 GG) zu realisieren.

Hinsichtlich der Förderung der Bildungsbeteiligung, des Kompetenzerwerbs und des Erreichens von höherwertigen allgemeinbildenden Abschlüssen ist allerdings zu berücksichtigen, dass alle Absolventen und Abgänger allgemeinbildender Schulen die Option haben, an einer beruflichen Schule einen formalen Bildungsabschluss (auch in Kombination mit berufsqualifizierenden Elementen) zu erwerben, den sie an einer allgemeinbildenden Schule nicht erreicht haben. Insofern – PISA fokussiert ausschließlich auf die Bildungsbeteiligung und Schülerleistungsniveaus an allgemeinbildenden Schulen – sind bei der Betrachtung der vor dem Eintreten in das Erwerbsleben erzielten allgemeinbildenden Abschlüsse auch die an beruflichen Schulen erreichten formalen Bildungsabschlüsse mit einzubeziehen.

Tabelle 2: Schulabschlüsse: Jeder zweite hat Abitur
Anteile an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung im Jahr 2011 – in Prozent.

	HS-Abschluss		RS-Abschluss		Hochschulreife		Summe
	1	2	3	4	5	6	5+6
	AS	BS	AS	BS	AS	BS	
Baden-Württemberg	26,6	3,1	42,2	11,4	28,4	28,6	57,0
Bayern	25,4	2,8	44,7	6,5	48,3	17,4	65,7
Berlin	20,7	4,6	32,4	5,2	38,1	11,8	49,9
Brandenburg	16,9	7,5	33,5	7,6	35,7	11,3	48,0
Bremen	25,3	6,3	44,0	9,6	40,7	13,1	53,8
Hamburg	14,7	2,8	20,8	10,4	46,6	11,8	58,4
Hessen	19,6	2,8	44,3	6,8	34,6	21,9	56,5
Mecklenburg-Vorpommern	10,6	5,9	37,9	2,5	30,4	7,8	38,2
Niedersachsen	14,5	4,9	47,1	20,7	47,3	21,6	68,9
Nordrhein-Westfalen	18,7	4,3	42,5	10,7	37,8	21,3	58,1
Rheinland-Pfalz	20,8	3,0	42,0	7,5	30,9	18,8	49,7
Saarland	25,7	-	32,9	-	28,8	27,0	55,8
Sachsen	10,0	5,5	46,9	1,7	25,7	14,9	40,6
Sachsen-Anhalt	13,6	3,8	43,8	11,7	27,8	9,0	36,8
Schleswig-Holstein	24,6	4,0	35,6	14,7	28,1	19,3	47,4
Thüringen	14,9	3,6	44,4	5,6	29,4	14,3	43,7
Deutschland	21,2	3,7	41,5	10,1	33,7	22,1	55,8
Zum Vergleich: 2005							
Deutschland	24,9	4,3	41,2	8,4	25,9	16,5	42,4
Zum Vergleich: 2000							
Deutschland	25,7	4,1	41,3	8,1	24,8	11,4	36,2

HS-Abschluss: Hauptschulabschluss; RS-Abschluss: Realschulabschluss (Mittlere Reife, Fachoberschulreife); Hochschulreife: einschließlich Fachhochschulreife. AS: Allgemeinbildende Schulen; BS: Berufliche Schulen. Allgemeinbildende Schulen Bayern und Niedersachsen: doppelter Abiturientenjahrgang. HS- und RS-Abschluss Saarland an Beruflichen Schulen: keine Daten zur Altersverteilung.

Quelle: KMK, 2012.

Die Absolventenstatistik der Kultusministerkonferenz (KMK, 2012) weist nach, dass sich in der zurückliegenden Dekade der Anteil der Hochschulzugangsberechtigten an allgemeinbildenden Schulen um ein gutes Drittel auf 33,7 Prozent im Jahr 2011 erhöht hat, und dass sich der Anteil der Hochschulzugangsberechtigten, die eine Hochschul- oder Fachhochschulreife an einer beruflichen Schule erworben haben, im gleichen Zeitraum auf 22,1 Prozent nahezu verdoppelt hat (Tabelle 2). Insgesamt erreicht Deutschland damit eine Hochschulzugangsberechtigtenquote – bezogen auf die gleichaltrige Wohnbevölkerung – von 55,8 Prozent. Das bedeutet eine Zunahme gegenüber dem Jahr 2000 um 54 Prozent!

Die KMK-Statistik der Schulabschlüsse beinhaltet aber auch zum Teil in der öffentlichen Wahrnehmung wenig Beachtetes. Erstens hat sich – und das ist noch die unspektakulärste Information – seit dem Jahr 2000 die Bildungsbeteiligung zugunsten der Hochschulreife deutlich erhöht. Zweitens wird dieser positive – aufgrund der Fixierung auf Gymnasium wenig beachtete – Trend gut zur Hälfte von der Expansion der (allgemeinbildenden) Bildungsgänge der Sekundarstufe II an beruflichen Schulen mitgetragen. Mittlerweile kommen bundesweit vier von zehn Absolventen mit Hochschulreife von einer beruflichen Schule – im Jahr 2000 waren es erst drei von zehn. Drittens lässt sich dies auf eine insgesamt gestiegene Bildungsmotivation zurückführen. Zuletzt verfügten 36 Prozent der Jugendlichen über zwei formale allgemeinbildende Abschlüsse – im Jahr 2000 war es knapp 24 Prozent. Auch wenn hier im Sinne einer mangelnden Schuleffektivität kritisch anzumerken ist, dass mancher Jugendliche mitunter zwei Jahre mehr benötigte, um etwa einen Realschulabschluss bzw. eine Fachoberschulreife zu erwerben, so zeigen diese Werte doch, dass mit dem Ende der Sekundarstufe I nicht zugleich das Ende einer Schülerbiografie erreicht ist.

Diese Daten legen den Schluss nahe, dass allgemeinbildende Schulabschlüsse der Sekundarstufe I formal anschlussfähige Abschlüsse sind – sowohl in Richtung Gymnasium oder Gesamtschule als auch in Richtung Wirtschaftsgymnasium oder Berufsfachschule. Und es ist offenkundig, dass aufeinander aufbauende Bildungsgänge an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen als konsekutive Option zum Erwerb von Schulabschlüssen von einer wachsenden Zahl von Jugendlichen wahrgenommen werden. Auf diese Angebote greifen – wie noch zu zeigen ist – sowohl deutsche wie auch ausländische Schüler_innen zurück. Dass diese Angebote die Durchlässigkeit

des gesamten Schulsystems erhöhen, belegt die amtliche Schulstatistik (destatis, 2012a und b; 2006a und b), die bei der Dokumentation der erreichten Bildungsabschlüsse nach deutschen und ausländischen Schüler_innen an allgemeinbildenden und beruflichen Schulformen differenziert (Tabelle 3).

Tabelle 3: Schulabsolventen: Faktor Nationalität
So viel Prozent der deutschen und ausländischen Schulabsolventen und Schulabgänger haben im Jahr 2011 die allgemeinbildende und berufliche Schule mit folgenden formalen Abschlüssen verlassen.

	Deutsche				Ausländer			
	Männlich		Weiblich		Männlich		weiblich	
	AS	BS	AS	BS	AS	BS	AS	BS
Ohne Abschluss	6,0		4,0		13,8		9,7	
Hauptschulabschluss	20,3	4,0	14,6	2,7	38,1	9,2	33,0	6,5
Realschulabschluss	39,1	9,1	38,3	10,2	33,9	13,1	38,0	14,6
Hochschulreife	34,6	20,1	43,1	21,2	14,2	16,2	19,4	17,0
Zum Vergleich: 2005								
	Männlich		Weiblich		Männlich		weiblich	
	AS	BS	AS	BS	AS	BS	AS	BS
Ohne Abschluss	9,1		5,3		21,0		13,7	
Hauptschulabschluss	26,5	5,0	19,7	3,1	43,0	10,7	40,2	7,7
Realschulabschluss	41,3	8,3	43,9	9,6	28,0	11,5	34,8	13,8
Hochschulreife	23,1	18,3	31,0	17,2	7,9	13,2	11,4	12,1

Ursprungsdaten: destatis, 2012a und b, 2006a und b

Beim Vergleich der Daten von deutschen und ausländischen Schulabgängern und Schulabsolventen des Jahres 2011 gegenüber 2005 lassen sich mehrere Beobachtungen machen.

1. Der Anteil der Dropouts bzw. Schulabbrecher ist rückläufig – und zwar bei deutschen wie ausländischen Schüler_innen nahezu gleichermaßen.

2. Die Zunahme des Anteils der Schulabsolventen mit Hochschulreife ist auf die gestiegene Beteiligung deutscher und (!) ausländischer Schüler_innen an Schul-

formen mit Bildungsgängen der allgemeinbildenden Sekundarstufe II zurückzuführen. Insbesondere die Zunahme der Quote der ausländischen Hochschulzugangsberechtigten ist dabei als überproportional zu bezeichnen.

3. Die Quote ausländischer Schulabsolventinnen, die mit Hochschul- oder Fachhochschulreife eine allgemeinbildende oder berufliche Schule verlassen haben, erreichte 2011 (36,4 Prozent) schon fast das Niveau männlicher deutscher Hochschulzugangsberechtigter im Jahr 2005.

Allerdings soll an dieser Stelle ausdrücklich auf ein Effektivitätsproblem aufmerksam gemacht werden, das an allgemeinbildenden Schulen anzutreffen ist und von der Bildungspolitik zwar erkannt, aber auf das noch nicht angemessen reagiert wurde. Es geht um die Schulabbrecher, also um Schüler_innen, die die Schule ohne Schulabschluss verlassen. Tabelle 3 zeigt zunächst, dass die Quote der Dropouts bei deutschen und ausländischen Schüler_innen deutlich zurückgegangen ist. Diese Entwicklung ist auch der Tatsache zuzuschreiben, dass die Zahl der Absolventen mit einem Abschluss der Sekundarstufe II stark angestiegen ist. Wird der Blick ausschließlich auf die Abgänger der Sekundarstufe I gelenkt, stellt sich jedoch die Lage ganz anders dar (Tabelle 4).

Im Bundesdurchschnitt verließen im Jahr 2011 von jeweils 100 deutschen und 100 ausländischen Schulabsolventen und -abgängern acht deutsche und 14 ausländische Schüler_innen am Ende der Sekundarstufe I die Schule ohne einen formalen Abschluss. Zwischen den einzelnen Bundesländern streuen die Anteile der Dropouts teilweise um das Fünffache (vgl. Bayern und Mecklenburg-Vorpommern). Bemerkenswert ist, dass Länder mit traditionellem dreigliedrigem Schulsystem (Baden-Württemberg, Bayern, Nordrhein-Westfalen) signifikant weniger Dropouts „produzieren" als Länder mit Zweigliedrigkeit sowie mit oder ohne Gesamtschule (Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen). Offenkundig ist, dass das Phänomen Schulabbrecher in den neuen Bundesländern, in denen es keine Hauptschule gibt, einen Ausprägungsgrad erreicht, der deutlich über Niveau der klassischen (alten) Länder mit Hauptschule liegt. Dies kann als Indiz gewertet werden, dass Dropouts eher als ein grundsätzliches Problem der Schul- und Unterrichtsqualität zu sehen sind und weniger als ein der dreigliedrigen Schulstruktur immanentes. Deutlich wird bei der Darstellung der Abbrecher-Problematik aber auch,

Tabelle 4: Schulabbrecher
Von je 100 deutschen und ausländischen Schulentlassenen der Sekundarstufe 1 verließen so viele die Schule ohne einen Schulabschluss.

	Deutsche	Ausländer
Baden-Württemberg	6	12
Bayern	4	13
Berlin	13	21
Brandenburg	14	12
Bremen	8	15
Hamburg	14	19
Hessen	7	14
Mecklenburg-Vorpommern	22	29
Niedersachsen	8	19
Nordrhein-Westfalen	8	14
Rheinland-Pfalz	8	13
Saarland	7	12
Sachsen	14	18
Sachsen-Anhalt	17	23
Schleswig-Holstein	10	13
Thüringen	13	18
Deutschland	8	14
D-West	7	14
D-Ost	15	20
Zum Vergleich: 2005		
Deutschland	10	19
D-West	9	18
D-Ost	13	26

Ursprungsdaten: destatis, 2012a, 2006a.

dass alle Bundesländer vor allem Schwierigkeiten haben, Schüler_innen mit Migrationshintergrund zu einem Schulabschluss der Sekundarstufe I zu führen. Eine Bestandsaufnahme aktueller bildungspolitischer Aktivitäten der Länder zeigt in diesem Zusammenhang, dass in den Schulen bis einschließlich Sekundarstufe I verpflichtende Angebote zur Sprachförderung für Schüler_innen, die die deutschen Sprache nicht beherrschen – und zwar unabhängig von der ethnischen Herkunft – eher die Ausnahme sind und daher Handlungsbedarf besteht (Fischer et al., 2013, S. 9).

Auch die hohen Schulabbrecherquoten im Berufsvorbereitungsjahr (2011: 42,9 Prozent) und im Berufsgrundbildungsjahr (47,6 Prozent) deuten darauf hin, dass die beruflichen Schulen ein Qualitätsproblem haben: Diese sind weder curricular noch institutionell auf die Aufgabe der Kompensation von Grundbildungsdefiziten angemessen vorbereitet. Vielmehr befinden sie sich in einem nur schwer auflösbaren curricularen Dilemma, in dem sie dem Anspruch gerecht werden sollen, einerseits eine berufliche Grundbildung zu vermitteln, andererseits den Erwerb des nächsthöheren allgemeinbildenden Abschluss zu ermöglichen (Klein/Schöpper-Grabe, 2012, S. 62f.)

Grundbildung schafft Teilhabevoraussetzung

Gemäß dem Sozialstaatsgebot, das von dem Postulat ausgeht, jedem/r Schüler_in gleiche Chancen bei der Entfaltung seiner Persönlichkeit – unabhängig von seiner sozialen Herkunft, seinem Wohn-ort oder Bundesland – zu gewähren, müssten alle Schulen ein Mindestmaß an gleicher Qualität aufweisen. Dieser Forderung werden sowohl die Länder untereinander wie auch die Schulen innerhalb eines Bundeslandes nur bedingt gerecht. Nach wie vor hängen Chancen zur Teilhabe an Bildungsangeboten und auf Bildungserfolg von Merkmalen der sozialen Herkunft, des ethnisch-kulturellen Hintergrunds der Schüler_innen, aber auch von der Leistungsfähigkeit der länderindividuellen Schulsysteme ab. Alle Bundesländer haben sich im Rahmen des gesetzlichen Bildungs- und Erziehungsauftrages darauf verständigt, dass es Ziel von Schule ist, Kompetenzen zu vermitteln und Potenziale zu fördern als Voraussetzung der Integration in Ausbildung und Beschäftigung und der gesellschaftlichen Teilhabe. Folglich gibt es einen gesellschaftlichen Konsens hinsichtlich der Funktionalität von Schulen, der in sämtlichen Schulgesetzen der Bundesländer kodifiziert ist.

Dort heißt es zum Beispiel, die allgemeinbildende Schule vermittle „die für den Übergang in die berufliche Ausbildung erforderliche Berufsreife" (Hamburgisches Schulgesetz § 2), eine „gemeinsame Grundbildung" (NRW SchulG § 12) oder führe zur „Qualifikation der Berufsreife" (SchulG Rheinland-Pfalz § 10), um so die Schüler_innen auf die Anforderungen der Berufs- und Arbeitswelt vorzubereiten.

Nach der Theorie der Schule (Fend, 1981) hat Schule eine Qualifikationsfunktion: Schule hat die Aufgabe, Basiskompetenzen zu vermitteln, die Voraussetzung sind, handlungsfähig zu sein und sich persönlich und beruflich entwickeln zu können. Anders formuliert: Das Mindeste, was Schule zu leisten hat, ist alle Schüler_innen mit grundlegenden Fähigkeiten, mit Wissen und Können auszustatten, um sie so zu einer Ausbildungsreife zu befähigen. Dies ist eine nicht verhandelbare Voraussetzung zur gesellschaftlichen Teilhabe eines jeden Einzelnen. Dies wiederum bedeutet, dass über den gesellschaftlichen Funktionen von Schule der Anspruch liegt, gerechte Bildungschancen für alle herzustellen – auch im kompensatorischen Sinne. So belegen die bisher referierten Daten, dass die Bildungsbeteiligung von Jugendlichen aus bildungsfernen Familien und solchen mit Migrationshintergrund an Schulformen, die zur Hochschulreife führen, innerhalb der letzten Dekade wahrnehmbar gestiegen ist. Aus formaler Sicht ist dies als eine zufriedenstellende Entwicklung zu bezeichnen – nicht zuletzt als Folge der durch PISA geschärften Problemwahrnehmung herkunftsbedingter Disparitäten wie auch der Notwendigkeit, stärker darauf zu achten, „dass die Bildungschancen aller gewahrt werden und eine wirksamere individuelle Förderung erfolgt." So formulierte es die ehemalige KMK-Präsidentin Karin Wolf im ersten Bildungsbericht für Deutschland (Avenarius et al., 2003, S. 2).

Abgesehen davon, dass die Länder sich auf gemeinsame Aktivitäten in unterschiedlichen Handlungsfeldern (siehe ausführlich dazu: Fischer et al., 2013) verständigt haben, bleibt ein Problem virulent: Das sichtbarste Problem sind die oben genannten hohen Anteile der Dropouts der Sekundarstufe I. Dies kann als offenkundiger Hinweis gewertet werden, dass die allgemeinbildenden Schulen ihrer sogenannten Qualifikationsfunktion nur bedingt gerecht werden. Dass diese Problematik jedoch weitaus umfassender ist, als die amtliche Schulstatistik dokumentiert, zeigen die Ergebnisse der PISA-Studie. Danach „produziert" das Schulsystem nahezu unvermindert eine vergleichsweise große Risikogruppe, die ohne ausreichende Qualifikation die Schule verlässt – und um etwa das 2,5-fache größer ist als die Zahl der

Dropouts. So erreichen Risikoschüler_innen beispielsweise nicht das minimale Niveau der Lesekompetenz, um eine Ausbildung erfolgreich anschließen zu können (Schaffner et al., 2004, S. 97). Tabelle 5 gibt einen Überblick über die Anteile der Schüler_innen in den einzelnen Bundesländern, die gegen Ende der Sekundarstufe I den Mindeststandard im Fach Deutsch (und Mathematik) nicht erreichen.

Tabelle 5: Risikoschüler_innen
Anteil der 15-jährigen Schüler, die die Kompetenzstufe II auf einer fünfstufigen Kompetenzskala der Gesamtskala Lesekompetenz (PISA-E 2006) nicht erreichen, in Prozent ihrer Altersgruppe sowie Anteil der Schüler in der 9. Jahrgangsstufe, die im Kompetenzbereich Lesen die Regelstandards (IQB 2009) verfehlen, in Prozent.

	PISA-E 2006	IQB 2009
Baden-Württemberg	19,2	26,5
Bayern	15,5	19,6
Berlin	24,4	40,2
Brandenburg	24,4	37,8
Bremen	27,4	40,6
Hamburg	27,8	36,8
Hessen	21,8	33,9
Mecklenburg-Vorpommern	23,1	38,9
Niedersachsen	22,4	35,0
Nordrhein-Westfalen	21,7	34,4
Rheinland-Pfalz	19,8	27,2
Saarland	17,9	27,0
Sachsen	11,9	32,6
Sachsen-Anhalt	21,5	33,1
Schleswig-Holstein	24,9	27,6
Thüringen	17,0	34,8
Deutschland	20,0	31,1

Quellen: PISA- Konsortium Deutschland, 2008; Köller et al., 2010.

Erneut ist zu bestätigen, dass es den Bundesländern nur in sehr unterschiedlicher Weise gelingt, kognitive Potenziale der Schüler_innen zu fördern und die Chance, befähigt mit einer Ausbildungsreife am Ende der Sekundarstufe I die Schule zu verlassen, davon abhängig ist, in welchem Bundesland man geboren wurde (Tabelle 5). So ist die Wahrscheinlichkeit für Jugendliche, der Risikoschülergruppe anzugehören, in Hamburg oder Bremen um das 2,3fache höher als in Sachsen. Durch die mangelnde Sicherung von schulischer Grundbildung trägt das Schulsystem wesentliche Verantwortung dafür, dass im Bundesdurchschnitt ein Fünftel der Jugendlichen (PISA-E 2006) als Illiterat am Ende der Sekundarstufe I die Schule verlässt. Bei der im Jahr 2009 vom Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB 2009) durchgeführten Studie „Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich" (Köller et al., 2010) erreichten im Schnitt 31,1 Prozent der Probanden nicht die von der Kultusministerkonferenz beschlossenen Regelstandards im Fach Deutsch.

Gelingt es nicht, diesen Jugendlichen in berufsvorbereitenden Bildungsgängen an beruflichen Schulen oder nachschulischen Fördermaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit die für eine Berufsausbildung notwendigen Mindestkompetenzen zu vermitteln (siehe Dropout-Quoten), bleibt für sie die Teilhabe an Gesellschaft und Arbeit mit hohen Risiken behaftet. Diese Problemlage begründet einen Erklärungszusammenhang zwischen der mangelnden Effizienz des Schulsystems und den Ergebnissen der Leo.-Level-One Studie (2011), die für Deutschland die Zahl von 7,5 Millionen funktionalen Analphabeten ermittelt hat.

Die Gegenüberstellung von Dropoutquoten (Tabelle 4) und Risikoschüleranteilen (Tabelle 5) weist im Übrigen auf ein weiteres Problem hin. Die Anteile der Schüler_innen ohne Schulabschluss sind deutlich geringer als die Anteile der Schüler_innen, die am Ende der Sekundarstufe I die Schule ohne Mindestkompetenzen verlassen. Das bedeutet: Der größere Teil der Risikoschüler_innen verlässt die Schule mit einem formalen Bildungsabschluss. Dies hat entscheidend dazu beigetragen, dass Schulabschlüsse ihren Signalcharakter auf dem Arbeitsmarkt eingebüßt haben. Die Folge davon ist, dass das Gros der Unternehmen Einstellungs- und Eignungstest durchführt, um sich über die Kompetenzen von Ausbildungsplatzbewerbern ein eigenes Bild machen zu können. Doch nicht etwa hoch spezialisiertes Fachwissen wird dabei von den Unternehmen getestet, sondern ganz überwiegend solche Themenbereiche und Kompetenzen, die als Grundbildung und als das für eine duale Berufsausbildung

notwendige literale und basale Rüstzeug bezeichnet werden können. Wie eine repräsentative Online-Befragung des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln (IW Köln) bei 1.114 Betrieben zeigt (Klein/Schöpper-Grabe 2012a), sind die von den Unternehmen gestellten Mindestanforderungen an Lehrstellenbewerber nahezu identisch mit den in sämtlichen Lehrplänen implizit vorgegebenen basalen schulischen Bildungsinhalten.

Die Effizienzproblematik – wie und mit welchem Ergebnis Ziele erreicht werden – lässt sich auch anhand des Risikos der Klassenwiederholung illustrieren (Tabelle 6).

Tabelle 6: Wiederholerrisiko
So viel Prozent der Schüler der Klassenstufen 3 bis 10 müssen die Klasse wiederholen.

		IQB-Punkte
Bayern	29,4	517
Sachsen-Anhalt	21,2	494
Berlin	20,9	472
Mecklenburg-Vorpommern	20,3	488
Niedersachsen	19,5	496
Hessen	19,3	495
Bremen	16,5	465
Nordrhein-Westfalen	15,6	496
Rheinland-Pfalz	14,2	496
Thüringen	13,4	495
Saarland	13,0	489
Hamburg	12,4	484
Sachsen	12,4	499
Brandenburg	12,3	481
Baden-Württemberg	10,9	509
Schleswig-Holstein	10,9	494
Deutschland	17,6	k.A.

Wiederholerrisiko Stand: Schuljahr 2011/2012.

IQB-Punkte: Durchschnittlich erreichte und gemittelte Punktzahl der vom IQB durchgeführten bundesweiten Schülervergleichsstudien „Sprachliche Kompetenzen" (2010) und IGLU (2011); Zur Leseart: 40 Punkte entsprechen etwa dem Leistungszuwachs eines Schuljahres.

Ursprungsdaten: Statistisches Bundesamt, Köller et al., 2010.

Innerhalb von zehn Schuljahren bleibt mindestens jede/r sechste Schülerin und Schüler einmal sitzen. In den Bundesländern ist dieses Risiko unterschiedlich hoch und tangiert damit einen weiteren Aspekt von Bildungsgerechtigkeit. In Bayern liegt die Wahrscheinlichkeit einer Klassenwiederholung bei 29,4 Prozent, in Baden-Württemberg und Schleswig-Holstein bei 10,9 Prozent – ist also in den letztgenannten Ländern nur um ein Drittel so hoch wie in Bayern. Zum Vergleich: Im Mittel der fünf besten PISA-Länder liegt das Wiederholerrisiko bei 6 Prozent.

Klassenwiederholung ist statistikwirksam. Würde beispielsweise darauf vollständig verzichtet, verbesserte sich die Kennziffer Schüler-Lehrer-Relation in der Sekundarstufe I fast um einen ganzen Punkt und die durchschnittliche Klassengröße verringerte sich um fast zwei Schüler_innen. Und die Effekte des Wiederholens? Die tendieren gegen Null – wie der Verweis auf die beim bundesweit vom IQB durchgeführten Vergleich der sprachlichen Kompetenzen zeigt (Tabelle 6). Es wundert nicht, wenn in der Bildungsforschung (Tillmann/Meier, 2001, S. 470) die pädagogischen Wirkungen überwiegend negativ beurteilt werden, da eine Klassenwiederholung zu keiner dauerhaften Leistungsangleichung und zu keinem zusätzlichen Lerneffekt führt. So ist ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen den Versetzungsquoten und dem Leistungsniveau der Schüler_innen eines Bundeslandes nicht herzustellen. Vielmehr kommt hier eine tradierte pädagogische Praxis zum Tragen – unabhängig von Schulstruktur und Schulformen –, aber auch der Umgang mit der Qualitätsproblematik, wie dieser sich in aussagefähigen, miteinander vergleichbaren Zeugnissen wiederspiegelt. Darauf, dass hinter Abschlüssen vergleichbarer oder auch gleicher Bildungsgänge sich zwischen den Ländern und auch innerhalb der Länder Leistungen verbergen, die – anders als gleiche Abschlüsse und gleiche Noten suggerieren – häufig nur sehr eingeschränkt vergleichbar sind, verweist unter anderem eine Forschergruppe, die den ersten Bildungsbericht für Deutschland (Avenarius et al., 2003, S. 170) erstellte.

Bei der Frage nach den Ursachen der beschriebenen Mängel bei der Vermittlung grundlegender literaler und sozialer Kompetenzen, die der Verwirklichung von Chancengerechtigkeit im Schulsystem entgegenstehen, gibt ein weiterer Blick in die Absolventenstatistik Aufschluss darüber, dass der Verweis auf die Selektivität des dreigliedrigen Schulsystems keine hinreichende Begründung dafür liefert. So liegen in Bayern und Baden-Württemberg – Länder mit traditioneller Dreigliedrigkeit – die

Anteile der Risikoschüler_innen unter dem Bundesdurchschnitt. In den neuen Ländern wie Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt, in denen es keine Hauptschule gibt oder diese unbedeutend ist (Berlin), erreichen die Anteile der 15-jährigen Schüler_innen mit mangelnder Grundbildung teilweise signifikante Werte über dem Durchschnitt aller Bundesländer. Zudem unterstützt die sinkende Quote der Hauptschulabsolventen in den alten Bundesländern vor dem Hintergrund hoher Risikoschüleranteile in den neuen Bundesländern die Hypothese, dass es sich hier um ein Effektivitätsproblem handelt, das im Wesentlichen an allen Schulformen der Sekundarstufe I – mit Ausnahme des Gymnasiums – anzutreffen ist.

Tabelle 7: Abschlüsse nach Schulformen
So viel Prozent der Absolventen mit Schulabschluss kommen von diesen Schulformen.

Schulformen	D-West		D-Ost		Deutschland	
	2005	2011	2005	2011	2005	2011
Hauptschule	29,8	19,3	3,4	2,3	24,1	17,4
Schularten m. m. Bildungsgängen	1,8	3,1	35,0	35,8	9,1	6,8
Integrierte Gesamtschulen	8,4	8,9	13,8	11,5	9,6	9,2
Realschulen	29,6	26,3	12,4	4,8	25,9	23,9
Gymnasien	26,3	38,3	31,3	37,0	27,4	38,2
Förderschulen	1,2	1,1	1,4	2,0	1,2	1,2

Absolventen ohne Dropouts; Rest zu 100: andere Schulformen wie Waldorfschulen, Kollegs.
Ursprungsdaten: destatis 2012a, 2006a.

Wer überdies in den letzten Jahren beispielsweise den Wettbewerb „STARKE SCHULE – Deutschlands beste Schulen, die zur Ausbildungsreife führen" verfolgt oder begleitet hat, wird konzedieren, dass es gerade Hauptschulen sind, die sich durch enorme Schulentwicklungsprogramme, Leistung und Qualität auszeichnen. Viele der rund 2.000 Schulen, die bisher am Wettbewerb teilgenommen haben, orientieren sich am „Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife" BA 2006), der vom Nationalen Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs im Jahr 2006 vorgelegt wurde (Klein, 2013, 14), um die Ausbildungs- und Berufsfähigkeit ihrer Schüler_innen zu sichern.

Mit anderen Worten: Die Sicherung von Mindestkompetenzen im Sinne der Ausbildungsreife bedarf der Orientierung an einem Kerncurriculum oder an Mindest-

standards. Doch das, was zur erforderlichen Grundbildung zählt, ist bislang nicht im Sinne eines obligatorischen Kerncurriculums oder in Form der expliziten Festschreibung von Mindeststandards curricular festgelegt. Die Vermittlung grundlegender Kompetenzen, die die Ausbildungsfähigkeit gewährleisten, ist zwar als didaktisches Ziel in allen Lehrplänen der Bundesländer implizit vorhanden, aber nicht explizit als (fächerübergreifendes) Kerncurriculum, wie es zum Beispiel in Finnland als „core curriculum" seit Jahren vorliegt. Auch bei den 2003 und 2004 von der Kultusministerkonferenz (KMK) beschlossenen Bildungsstandards handelt es sich nicht um Mindestanforderungen, sondern um Regelstandards, die beschreiben, was Schüler_innen in der Regel am Ende eines Bildungsgangs der Sekundarstufe I erreichen (können).

Laut sogenanntem Klieme-Gutachten (2003, S. 27) ist die schulformübergreifend verbindliche Formulierung von Mindestanforderungen für die Qualitätssicherung im Bildungswesen von entscheidender Bedeutung. Hier setzt eine alternative Auffassung von Bildungsgerechtigkeit an, die postuliert, dass Gerechtigkeit in Bezug auf Bildung hergestellt ist, wenn jedes Kind ein Bildungsniveau erreicht, das ihm ein gutes Leben in einer modernen Gesellschaft ermöglicht (Giesinger, 2007, S. 379). Dieser Ansatz wird auch als Schwellen-Konzeption bezeichnet, der darauf abzielt, allen Kindern ein bestimmtes Niveau an Bildung – im Sinne basaler Kompetenzen – zu ermöglichen, damit sie die vorgegebene Schwelle (an Mindestanforderungen) überschreiten (können).

Bildung für alle! meint daher die Vermittlung und Sicherung von Grundbildung als Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe und Integration in das Beschäftigungssystem. Bislang liegt eine Definition verbindlicher Mindeststandards oder Lehrplaninhalte vonseiten der politischen Systemsteuerung nicht vor. Das IW Köln hat deshalb im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Verbundvorhabens „Chancen erarbeiten – Alphabetisierung und Grundbildung im Kontext von Wirtschaft und Arbeit" mithilfe einer repräsentativen Online-Unternehmensbefragung eine empirische Fundierung von Mindestanforderungen der Betriebe an Ausbildungsplatzbewerber unternommen (Klein/Schöpper-Grabe, 2012). Ausgangspunkt dieser Vorgehensweise war unter anderem die Annahme, dass sich auf der Basis der Befragungsergebnisse ein Katalog von Grundbildungskompetenzen im Sinne der Ausbildungsreife und Beschäftigungsfähigkeit herleiten

lässt. Ein gesellschaftlicher Konsens über Grundbildung im Sinne basaler Kompetenzen ist begründbar und realisierbar. So hat der Schulausschuss der Heinrich-Böll-Stiftung (2008, S. 33) die Bildungspolitik aufgefordert, Basiskompetenzen zu definieren, die als „Bringschuld" staatlicher Schulsysteme gegenüber keiner Gruppe von Jugendlichen verfehlt werden dürfen.

Denn wenn allgemeinbildende Schulen die notwendige Grundbildung nicht gewährleisten, hat dies weitreichende Konsequenzen: Zunächst sind in diesem Zusammenhang die externen Kosten am Übergang von der Schule in den Beruf zu nennen. Für die nachträgliche Reparatur der schulischen Defizite entstehen nach IW-Berechnungen Bund, Ländern, Kommunen und der Bundesagentur für Arbeit allein Kosten in Höhe von rund 5,6 Milliarden Euro pro Jahr (Werner et al., 2008). Darüber hinaus tragen Schulabsolventen, die schon beim Übergang von den allgemeinbildenden Schulen in den Beruf keine ausreichende Grundbildung haben und diese nicht aufholen, ein erhöhtes Arbeitsmarktrisiko. Tendenziell sind diese eher von Arbeitslosigkeit betroffen als Personen mit einer Berufsausbildung und sie erzielen niedrigere Löhne.

Dies gilt umso mehr, da Arbeitsprozesse sich ständig ändern und Anforderungen an die Arbeitstätigkeiten steigen. Lernfähigkeit und Lernbereitschaft zählen für Erwerbspersonen zu den grundlegenden Voraussetzungen, um die Beschäftigungsfähigkeit erhalten, die materielle Existenz sichern und ein erfülltes Berufsleben führen zu können. Ist diese Bedingung aber nicht gegeben, weil grundlegende Lese- und Schreibfähigkeiten fehlen, sind auch Schwierigkeiten beim Aufbau weiteren Wissens vorprogrammiert. Denn die Fähigkeit zum Weiterlernen und somit zur Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit hängt ab von den bereits in den allgemeinbildenden Schulen erworbenen basalen Kompetenzen. In dieser Hinsicht befinden sich eine Reihe von OECD-Ländern auf gutem Wege: diesen gelingt es – dank Bildungsstandards – die Anteile der Risikoschülergruppe zum Teil deutlich zu verringern und zugleich schaffen es diese Länder, die Förderung von besonders leistungsfähigen Schüler_innen nicht zu vernachlässigen (Tabelle 8).

Tabelle 8: Good Practice: Mit Bildungsstandards Schüler_innen fördern
So viel Prozent der Schüler_innen erreichen auf der Gesamtskala Lesekompetenz diese Kompetenzstufe (KS):

	KS unter I und I	KS III	KS IV, V, VI	Bildungsstandards
Finnland	8,1	30,1	45,1	Ja
Kanada	10,3	30,0	39,6	Ja
Neuseeland	14,3	25,8	40,6	Ja
Niederlande	14,4	27,6	33,3	Ja
Schweden	17,5	29,8	29,3	Ja
Deutschland	18,5	28,8	30,4	Ja, aber

Die Gesamtskala Lesekompetenz unterscheidet sechs Kompetenzstufen sowie die Kompetenzstufe „unter I".

Quelle: OECD, PISA 2009.

Systemmanagement und Qualitätsorientierung

Aus dem betrieblichen Steuerungswissen ist bekannt, dass es für die konkrete Umsetzung der auf der politischen Steuerungsebene festgelegten Leistungs- und Wirkungsziele darauf ankommt, welches Ausmaß an operativer Handlungsfreiheit Schulen zugestanden wird. So sind in einer stattlichen Reihe von OECD-Ländern die Freiheitsgrade der Einzelschule in weit stärkerem Maße ausgeprägt als hierzulande – etwa in Fragen der Personalpolitik, der Budgetentscheidungen und des schulischen Profils. In diesen Ländern geht die Politik davon aus, dass sich die an notwendige weitere Prämissen geknüpften höheren Autonomiegrade einer Schule auf die Leistungsfähigkeit einer Schule positiv auswirken können (Wößmann, 2005, S. 22f). Dies schafft Handlungsspielräume für die Einzelschule, die sie selbst gestalten und verantworten. Mit der Übertragung dieser Kompetenzen auf die Schulleitung vollziehen die Bundesländer eine längst überfällige, international weitgehend vollzogene, aber in unterschiedlichem Grade praktizierte Deregulierung des Bildungssystems.

Es ist das offene Geheimnis effizienter Bildungssysteme, dass in diesen der entscheidende Qualitätsaspekt, auf den alle Prozesse hin auszurichten und zu überprüfen sind, der Output ist. Ebenso ist offensichtlich, dass sich effiziente Bildungssysteme

der drei Parameter Bildungsstandards, Evaluation und Schulautonomie bedienen. Jeder dieser Parameter lässt in sich Gestaltungsspielräume und länderspezifische Justierungen zu. Bildungsstandards können über Kerncurricula wie in Finnland oder über Mindestkompetenzen wie in den Niederlanden definiert werden. Im Vereinigten Königreich gibt es ein verbindliches nationales Curriculum sowie Vorgaben über die von bestimmten Schülerkohorten zu erreichenden Kompetenzstufen. In Ländern, in denen didaktisch-methodische Konzeptionen der Individualisierung des Lernens weit verbreitet sind und mit Erfolg realisiert werden, gelingt es, die Zahl der Risikoschüler_innen deutlich zu verringern. Auf der anderen Seite helfen Bildungsstandards, kognitive Potenziale individuell und nachhaltig in der Breite zu sichern und eine Leistungselite zu fördern.

Die Leistungsfähigkeit eines Schulsystems wie auch von Einzelschulen dokumentiert sich zweifelsohne in Schülerleistungen beziehungsweise im empirischen Nachweis der Vermittlung und des Erwerbs von Kompetenzen. Dabei ist die Frage relevant, ob und inwieweit es gelingt, Schüler_innen in unterschiedlichen Entwicklungsmilieus und mit besonderen Lern- und Förderbedürfnissen zu Bildung zu befähigen und durch Bildungserfolge gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen. Dieser Problematik haben sich die Bundesländer seit Beginn der letzten Dekade gestellt. Gemeinsam ist der Reformpolitik der Länder, dass sie sich darauf verständigt hat, Rahmenbedingungen zu verändern und so zu setzen, dass die beabsichtigten Effekte etwa in Bezug auf die Qualitätssicherung und die Verbesserung von Schülerleistungen erreicht werden können.

Um schulische Entwicklungspotenziale zu erschließen, haben sich die Länder zur Einführung von Ganztagsschulen entschlossen. Für das deutsche Schulsystem bedeutet dies einen Paradigmenwechsel. Die bisherigen Erkenntnisse über deren Effekte bestätigen, dass die Teilnahme an Ganztagsangeboten positive Auswirkungen auf das Sozialverhalten der Jugendlichen und das häusliche Familienklima hat. Bei ausreichend hoher pädagogischer Qualität der Angebote verbessern sich auch die Schulnoten. Die flächendeckende Einführung gibt es jedoch nicht zum Nulltarif. Wird beispielsweise an allen Schulformen der gebundene Ganztag eingeführt und dafür ein Zuschlag von 30 Prozent auf die bestehenden Lehrdeputate – wie in Nordrhein-Westfalen üblich – gezahlt, bedeutet dies zusätzliche Ausgaben von etwa zwölf Milliarden Euro an Personalkosten. Als weiteres Paradigma für eine gerechte

Beteiligung von allen Kindern und Jugendlichen am Bildungssystem wird die Inklusion gesehen. Gemäß der von der Bundesrepublik Deutschland ratifizierten UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen ist es ein bildungspolitisches Ziel, in den Ländern flächendeckend „Eine Schule für alle" zu schaffen, die jeden individuell fördert und seine Interessen beachtet. Auch dazu muss erst noch die erforderliche Infrastruktur bereitgestellt werden. Trotz dieser beachtlichen Herausforderungen, denen sich das Schulsystem gegenübersieht, ist den Ländern sowohl statistisch als auch empirisch zu attestieren, dass sie die notwendigen Weichen gestellt haben, das Schulsystem chancengerechter und durchlässiger zu gestalten.

Literatur

Anger, Christina; Konegen-Grenier, Christiane; Lotz, Sebastian; Plünnecke, Axel (2011): Bildungsgerechtigkeit in Deutschland. Gerechtigkeitskonzepte, empirische Fakten und politische Handlungsempfehlungen, IW-Analysen Nr. 71, Köln

Anger, Christina; Plünnecke, Axel; Seyda, Susanne (2006): Bildungsarmut und Humankapitalschwäche, IW-Analysen Nr. 18, Köln

Avenarius, Herrmann; Ditton, Hartmut; Döbert, Hans; Klemm, Klaus; Klieme, Eckhard; Rürup, Matthias; Tenorth, Heinz-Elmar; Weishaupt, Horst; Weiß Manfred (2003a): Bildungsbericht für Deutschland: Erste Befunde, Opladen

Destatis – Statistisches Bundesamt, Bildung und Kultur (2012a): Allgemeinbildende Schulen, Schuljahr 2011/2012, Fachserie 11, Reihe 1, Wiesbaden

Destatis – Statistisches Bundesamt, Bildung und Kultur (2012b): Berufliche Schulen, Schuljahr 2011/2012, Fachserie 11, Reihe 2, Wiesbaden

Destatis – Statistisches Bundesamt, Bildung und Kultur (2006a): Allgemeinbildende Schulen, Schuljahr 2005/2006, Fachserie 11, Reihe 1, Wiesbaden

Destatis – Statistisches Bundesamt, Bildung und Kultur (2006b): Allgemeinbildende Schulen, Schuljahr 2005/2006, Fachserie 11, Reihe 2, Wiesbaden

Ehmke, Timo; Baumert, Jürgen, Soziale Disparitäten des Kompetenzerwerbs und der Bildungsbeteiligung in den Ländern: Vergleiche zwischen PISA 2000 und 2006. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2008): PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich, Münster, S. 319 – 342

Ehmke, Timo; Baumert, Jürgen, Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. Vergleiche zwischen PISA 2000, 2003 und 2006. In: M. Prenzel; C. Artelt; Baumert, J.; Blum, W.; Hammann, M.; Klieme, E.; Pekrun, R. (Hrsg.) (2007): PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie, Münster, S. 309–335

Fend, Helmut (1981): Theorie der Schule: München

Fischer, Mira; Esselmann, Ina; Klein, Helmut E. (2013): Politik-Check Schule 2013. Eine Bestandsaufnahme aktueller bildungspolitischer Aktivitäten der Länder der Bundesrepublik Deutschland zur Reform des allgemeinbildenden Schulsystems, Gutachten im Auftrag der Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft, Köln, URL: http://www.iwkoeln.de/de/studien/gutachten/beitrag/ina-esselmann-mira-fischer-helmut-e-klein-politik-check-schule-2013-110620 [Stand: 2013-04-18]

Giesinger, Johannes, Was heißt Bildungsgerechtigkeit?; What does educational justice mean? In: Zeitschrift für Pädagogik, 53. Jg. (2007), S. 362–381

Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.) (2008): Bildungsgerechtigkeit im Lebenslauf. Damit Bildungsarmut nicht weiter vererbt wird. Eine Empfehlung der Schulkommission der Heinrich-Böll-Stiftung, Berlin, URL: http://www.boell.de/downloads/bildungkultur/Bildungsgerechtigkeit_im_Lebenslauf.pdf [Stand: 2013-05-14]

Klein, Helmut E.: Schulklima prägt die Qualität und den Erfolg. Empirische Befunde im Spiegel explorativer Erfahrungen aus dem Wettbewerb „STARKE SCHULE". In: schulmanagement – Die Fachzeitschrift für Schul- und Unterrichtsentwicklung, 44. Jg. (2013) 3, S. 13–16

Klein, Helmut E.; Schöpper-Grabe, Sigrid (2012): Was ist Grundbildung? Bildungstheoretische und empirische Begründung von Mindestanforderungen an die Ausbildungsreife, IW-Analysen, Nr. 76, Köln

Klieme, Eckhard; Avenarius, Hermann; Blum, Werner; Döbrich, Peter; Gruber, Hans; Prenzel, Manfred; Reiss, Kristina; Riquarts, Kurt; Rost, Jürgen; Tenorth, Heinz-Elmar; Vollmer, Helmut J. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Eine Expertise, Berlin

KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2012): Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2002 bis 2011, Statistische Veröffentlichungen 198, Berlin

KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 1999 bis 2008, Statistische Veröffentlichungen 188, Berlin 2010

Köller, Olaf; Knigge, Michel; Tesch, Bernd (Hrsg.) (2010): Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich, Münster

Kurz, Karin und Wiebke Paulus, Übergänge im Grundschulalter: Die Formation elterlicher Bildungsaspirationen. In: Karl-Siegbert Rehberg (Hrsg.) (2008): Die Natur der Gesellschaft. Verhandlungsband des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie. Frankfurt/New York, S. 5489–5503, URL: http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/18457/ssoar-2008-kurz_et_al-ubergange_im_grundschulalter.pdf?sequence=1 [Stand: 2013-05-14]

OECD, Bildung auf einen Blick – OECD-Indikatoren, Paris o.J.

Schaffner, Ellen; Schiefele, Ulrich; Drechsel, Barbara; Artelt, Cordula, Lesekompetenz. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2012): PISA 2003 – Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs, Münster, S. 93–110

Tillmann, Klaus-Jürgen; Meier, Ulrich, Schule, Familie und Freunde – Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2003): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen, S. 468–509

Uhlig, Johannes; Solga, Heike; Schupp, Jürgen, Ungleiche Bildungschancen: Welche Rolle spielen Underachievement und Persönlichkeitsstruktur? In: WZB (2009): Discussion Paper SP I 2009 - 503, Berlin, URL: http://bibliothek.wzb.eu/pdf/2009/i09-503.pdf [Stand: 2013-05-14]

Werner, Dirk; Neumann, Michael; Schmidt, Jörg (2008): Volkswirtschaftliche Potenziale am Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. Eine Studie zu den direkten und indirekten Kosten des Übergangsgeschehens und Einspar- und Wertschöpfungspotenzialen bildungspolitischer Reformen, im Auftrag der Bertelsmann Stiftung erstellt durch das Institut der deutschen Wirtschaft Köln, Gütersloh

Wößmann, Ludger, Leistungsfördernde Anreize für das Schulsystem. In: ifo-Schnelldienst Nr. 19, 58. Jg. (2005), S. 18–27

Die soziale und wirtschaftliche Situation der Studierenden

Achim Meyer auf der Heyde

Zwischen der 19. und der 20. Sozialerhebung hat es im Hochschulbereich einige Veränderungen gegeben, die sich auf die Situation der Studierenden nicht unbedeutend auswirkten. So führten die – parallel zur Erhebungsphase der 19. Sozialerhebung im Sommer 2009 stattgefundenen – Studierendenstreiks in der Folge zu einer Reform der Bologna-Reform; ebenso wurden auf Druck der Studierenden die Studiengebühren in der Zwischenzeit abgeschafft. Die doppelten Abiturjahrgänge, die erhebliche Steigerung der Studierquote, die Abschaffung der Wehrpflicht, die weiterhin sehr hohe Übergangsquote vom Bachelor zum Master – all dies sind Faktoren, die zu einem starken Anstieg der Studienanfänger- und der Studierendenzahlen insgesamt geführt haben. Daher warteten viele Beobachter mit Spannung auf die Ergebnisse der 20. Sozialerhebung. Um es kurz vorwegzunehmen: Das Spektakuläre an dieser Sozialerhebung ist, dass sie im Wesentlichen unspektakulär ist. Hervorzuheben sind zwei auffällige Merkmale: Bezogen auf Bologna zeigen sich Anzeichen, dass die Reform der Reform zu greifen beginnt. Und die Abschaffung der Studiengebühren hat sich auf die Studierenden aus bildungsferneren und einkommensschwächeren Familien positiv ausgewirkt, denn ihre Erwerbstätigkeit zur Finanzierung von Studium und Gebühren ist nach dem signifikanten Anstieg 2009 nun wieder zurückgegangen.

Bevor im Einzelnen auf die Ergebnisse eingegangen wird, sei zunächst ein Blick auf die Anlage der Untersuchung gestattet. Die Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks ist eine einzigartige Langzeiterhebung zur wirtschaftlichen und sozialen Situation der Studierenden. Seit 1951 werden im zumeist dreijährigen Abstand die Daten erhoben, seit den 1980er Jahren durch das Hochschul-Informations-System HIS im Auftrag des Deutschen Studentenwerks. Gefördert wird die Untersuchung vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Für die 20. Sozialerhebung wur-

den im Sommer 2012 jeder 27. deutsche Studierende und jeder 18. Bildungsinländer angeschrieben. Den umfangreichen Fragebogen füllten 15.128 Studierende an 227 Hochschulen aus, dies entspricht einer Rücklaufquote von 28 Prozent.

Soziodemografische Merkmale

48 Prozent der Studierenden im Sommersemester 2012 sind Männer, 52 Prozent entsprechend Frauen. An Universitäten studieren mit 51 Prozent allerdings mehr Frauen als Männer. Das durchschnittliche Alter im Erststudium hat sich gegenüber 2009 von 24,1 Jahren auf 23,9 Jahre leicht verringert, im postgradualen Studium beträgt es 31,0 und für alle Studierenden zusammen 24,4 Jahre. Nicht verheiratet, aber in einer festen Partnerschaft leben 51 Prozent der Studierenden (45 Prozent der Männer und 57 Prozent der Frauen), Singles sind 43 Prozent (50 Prozent der Männer und 37 Prozent der Frauen), verheiratet sind sechs Prozent (sechs Prozent der Männer und sechs Prozent der Frauen). Kinder haben im Erststudium fünf Prozent der Studierenden (vier Prozent Männer, sechs Prozent Frauen).

Bildungsbeteiligung

Im Fokus der Sozialerhebung steht immer wieder auch die Entwicklung der Bildungsbeteiligung. Entscheidendes Merkmal ist, ob jemand aus einer Akademiker-Familie kommt oder nicht. Bislang existiert zwischen Akademikern und Nicht-Akademikern eine deutliche soziale Polarisierung von Bildungschancen. Von 100 Akademiker-Kindern studieren 77 (gegenüber 71 bei der vorangegangenen Erhebung), die Zahl der studierenden Kinder aus Nicht-Akademiker-Familien bleibt mit 23 (gegenüber 24 vorher) erschreckend gering.

Erstmals seit 1985 ist der Anteil aus der Bildungsherkunftsgruppe „hoch“ etwas rückläufig (-2 Prozent), dafür steigen die Bildungsherkunftsgruppen „mittel“ (+1 Prozent) und „niedrig“ (+2 Prozent) leicht an. 2012 stammen entsprechend 22 Prozent der Studierenden aus der Herkunftsgruppe „hoch“, 28 Prozent aus der Herkunftsgruppe „gehoben“, 41 Prozent aus der Herkunftsgruppe “mittel“ und neun Prozent aus der Herkunftsgruppe „niedrig“. Gegenüber 2009 setzt sich der bisherige Trend

jedoch grundsätzlich fort: rund 50 Prozent der Studierenden haben mindestens ein Elternteil mit einer akademischen Ausbildung, insofern entscheidet weiterhin die soziale Herkunft über den Hochschulzugang.

Durchschnittliche Einnahmen der Studierenden

Erhoben wird in der Sozialerhebung regelmäßig, über welche Einnahmen die Studierenden verfügen und aus welchen Quellen sich die Einnahmen speisen. Im Durchschnitt haben die Studierenden 864 Euro im Monat zur Verfügung, 2009 waren es 812 Euro und 2006 hatten die Studierenden mit 770 Euro noch weniger in der Tasche. Damit sind die Einnahmen proportional stärker gestiegen, allerdings korrespondiert dies auch mit einem Anstieg der Kosten, sodass die Einnahmen real nur um ein Prozent (nominal um sechs Prozent) gegenüber 2009 gestiegen sind.

Deutliche Unterschiede zeigen sich zwischen West und Ost: Bei 778 Euro im Monat müssen Studierende in den Neuen Bundesländern mit erheblich weniger auskommen als ihre Kommilitonen in den alten Bundesländern, die durchschnittlich 881 Euro monatlich haben. Unterschieden nach Studiengängen differenzieren sich die Einnahmen: in den neuen Studiengängen verfügen Bachelor- Studierende über 844 Euro monatlich, Master-Studierende über 932 Euro, Studierende in den alten Studiengängen über 892 Euro (Diplom/Magister), 897 Euro (Staatsexamen) und 837 Euro (Lehramt).

Die monatlichen Einnahmen der Studierenden unterliegen jedoch einer breiten Spreizung: Immerhin 20 Prozent der Studierenden haben nur bis zu 600 Euro monatlich zur Verfügung, jeder Vierte liegt mit seinen Einnahmen unter dem derzeitigen BAföG-Höchstsatz von 670 Euro. Mehr als 1.000 Euro monatlich haben dagegen 17 Prozent der Studierenden in der Tasche. Jeweils 50 Prozent haben unter bzw. über 817 Euro monatlich zur Verfügung.

Die Finanzierung ihres Lebensunterhalts während des Studiums sehen 68 Prozent (fünf Prozent mehr als 2009) als sicher an, allerdings hängt diese Aussage stark von der sozialen Herkunft ab: Von den Studierenden aus der sozialen Herkunftsgruppe „niedrig" geben nur 52 Prozent an, ihre Studienfinanzierung sei gesichert, in der sozialen Herkunftsgruppe „hoch" dagegen 81 Prozent, BAföG-Geförderte sehen zu 60 Prozent ihre Finanzierung gesichert, Nicht-Geförderte zu 74 Prozent.

Die Studienfinanzierung in Deutschland ist eine Mischfinanzierung, und die drei wichtigsten Quellen sind weiterhin: Eltern, Jobben, BAföG. 87 Prozent der Studierenden werden von ihren Eltern mit durchschnittlich 476 Euro monatlich unterstützt, 63 Prozent jobben (zusätzlich), 32 Prozent erhalten BAföG. Ein Stipendium von durchschnittlich 336 Euro monatlich erhalten lediglich vier Prozent der Studierenden, sechs Prozent greifen auf einen Studienkredit in Höhe von durchschnittlich 411 Euro (KFW-Kredit) zurück.

Mit 87 Prozent ist der Anteil der von ihren Eltern unterstützten Studierenden zwar gegenüber 2009 konstant geblieben, jedoch trugen die Eltern 2009 erstmalig seit 1991 weniger zur Studienfinanzierung ihrer Kinder bei. Insbesondere Familien aus den sozialen Herkunftsgruppen „niedrig" und „mittel" scheinen an ihre finanziellen Belastungsgrenzen zu stoßen.

Die BAföG-Erhöhungen von 2008 und 2010 waren mehr als überfällig und haben auch teilweise gegriffen. Die Geförderten profitieren zwar auch von der jüngsten BAföG-Erhöhung, sie erhalten mit monatlich 425 Euro gegenüber 2009 zwölf Euro und gegenüber 2006 62 Euro mehr, allerdings ist der Anstieg kaum noch spürbar und gibt die Preisentwicklung auch nicht wieder. Der Anteil der Geförderten ist von 29 Prozent auf 32 Prozent gestiegen, insoweit hat die BAföG-Erhöhung den Kreis der Förderberechtigten leicht erweitert.

Erwerbstätigkeit

Auch aufgrund des Wegfalls der Studiengebühren in vielen Ländern ist die Quote der erwerbstätigen Studierenden im Erststudium von 66 Prozent im Jahr 2009 auf 61 Prozent gefallen, ebenso verringerte sich der Anteil der laufend Beschäftigten im Erststudium von 38 Prozent auf 34 Prozent. Die geringere Erwerbstätigkeit aufgrund des Wegfalls der Studiengebühren zeigt sich insbesondere in den beiden unteren Herkunftsgruppen, die die Finanzierung der Studiengebühren über Erwerbsarbeit finanziert haben. So ist in der Gruppe „niedrig" der Anteil der laufend erwerbstätigen Studierenden gegenüber 2009 von 43 Prozent auf 34 Prozent gefallen, in der Herkunftsgruppe „mittel" von 40 Prozent auf ebenfalls 34 Prozent. Für 57 Prozent der jobbenden Studierenden ist ihr Nebenjob unabdingbar für ihre Studienfinanzierung, eine Verringerung um vier Prozent gegenüber 2009.

Bezogen auf alle Studierenden macht der durchschnittliche zeitliche Aufwand fürs Jobben 7,4 Stunden die Woche aus, weniger als 2009 (acht Stunden) und mehr als 2006 (sieben Stunden). Allerdings liegt die durchschnittliche Wochenarbeitszeit – bezogen nur auf die erwerbstätigen Studierenden – bei 13 Stunden.

Bachelor-Studierende an Fachhochschulen sind mit durchschnittlich acht Stunden in der Woche um ein Drittel mehr erwerbstätig als Bachelor- Studierende an Universitäten (sechs Stunden). Die Erwerbstätigenquote steigt mit dem Alter, von 40 Prozent bei den 19-Jährigen auf 73 Prozent bei den über 30-jährigen Studierenden. Beim Jobben gilt: Jede Stunde Erwerbstätigkeit verringert den Studienaufwand als auch die Freizeit um durchschnittlich eine halbe Stunde.

Zeitbudget der Studierenden

Die zeitliche Belastung in einem Studium ist nicht zu unterschätzen. An Zeitaufwand für das Studium wenden Studierende 36 Stunden auf, gegenüber 2009 eine Stunde weniger, davon 18 Stunden für Lehrveranstaltungen und 17 Stunden für das Selbststudium. Hinzu kommen durchschnittlich noch sieben Stunden für Erwerbstätigkeit, insgesamt bedeutet das eine 42-Stunden-Woche. Bei den erwerbstätigen Studierenden beträgt die wöchentliche Arbeitszeit 46 Stunden, davon 33 Stunden für das Studium und 13 Stunden für die Erwerbstätigkeit, bei den nicht erwerbstätigen Studierenden dagegen nur 39 Stunden (ausschließlich für das Studium). Den höchsten Zeitaufwand verzeichnen Studierende im Staatsexamen (ohne Lehramt) mit 48 (43/5) Stunden – vor Master FH mit 45 (35 für Studium/10 für Erwerbstätigkeit) Stunden, Bachelor FH mit 44 (36/8) Stunden, Diplom/Magister mit 43 (33/10) Stunden, Master Uni mit 43 (34/9) Stunden und Lehramt mit 43 (35/8) Stunden. Für den Bachelor Uni werden 40 (34/6) Stunden aufgewendet.

Gegenüber 2009 ist die wöchentliche Belastung im Schnitt um zwei Stunden gesunken. Die in den Studierenden-Protesten des Jahres 2009 artikulierte Klage, die zeitliche Belastung im Bachelor-Studium sei zu hoch, hat durch die Reform der Bologna-Reform partiell zu einer leichten Entlastung geführt, beim Bachelor Uni von 43 auf 40 und beim Bachelor FH von 45 auf 44 Stunden. Dabei ist insbesondere der Zeitaufwand für das Studium beim BA Uni von 37 auf 34 Stunden wöchentlich gesunken.

Dennoch ist dies kein Grund zur Entwarnung: 27 Prozent der Studierenden im Erststudium müssen mehr als 50 Stunden in der Woche für Studium und Nebenjob aufwenden. Vor allem bei Studierenden niedrigerer sozialer Herkunft ist der Zeitaufwand für Erwerbstätigkeit schon zu Beginn des Studiums höher und wächst mit steigender Semesterzahl stärker. Insgesamt zwölf Prozent der Studierenden bezeichnen ihre zeitliche Belastung als zu hoch, immerhin 36 Prozent noch als hoch.

Ausgaben der Studierenden

Die Sozialerhebung fragt nur nach ausgewählten Ausgabenpositionen, es können daher nicht alle Ausgaben abgebildet werden. Traditionell bildet die Miete mit 34 Prozent oder 298 Euro die höchste Ausgabenposition, gegenüber 2009 ist sie durchschnittlich um sechs Prozent gestiegen. Auch hier findet sich eine breite Streuung: drei Prozent der Studierenden geben für Miete bis zu 150 Euro bzw. zwei Prozent über 500 Euro aus, immerhin 44 Prozent bewegen sich 250 und 350 Euro monatlich.

Für Ernährung werden 165 Euro, für Auto und/oder öffentliche Verkehrsmittel 82 Euro, für Freizeit 68 Euro, für Krankenversicherung 66 Euro, für Kleidung 52 Euro, für Telefon, Internet sowie Rundfunkgebühren 33 Euro und für Lernmittel 30 Euro ausgegeben.

Bilanziert man die monatlichen Einnahmen und Ausgaben, dann verfügen 27 Prozent der Studierenden über mehr als 200 Euro für weitere Ausgaben, bei 21 Prozent dagegen decken die Einnahmen nicht die Ausgaben.

Wohnformen

2012 wohnen schon wie 2009 37 Prozent der Studierenden in der eigenen Wohnung bzw. 23 Prozent bei den Eltern. Die Wohnform Wohngemeinschaft hat um drei Prozent auf 29 Prozent zu-, das Wohnheim dagegen um zwei Prozent auf zehn Prozent abgenommen, da dessen Kapazitäten gegenüber den explosionsartig gestiegenen Studierendenzahlen kaum gewachsen sind. Zur Untermiete wohnt konstant ein Prozent der Studierenden. Die günstigste Wohnform ist weiterhin das Wohnheim mit durchschnittlich 240 Euro monatlich.

Ein deutlicher Unterschied bei den Wohnformen besteht zwischen alten und neuen Ländern. Ein Platz in einer Wohngemeinschaft (alt 28 Prozent zu neu 35 Prozent) oder einem Wohnheim (zehn Prozent zu zwölf Prozent) hat in den neuen Ländern eine größere Bedeutung, das Wohnen bei den Eltern (25 Prozent vs. zwölf Prozent) dagegen eine sehr viel geringere. Wohnen jüngere Studierende eher bei den Eltern, in einer Wohngemeinschaft oder im Wohnheim, so wird mit zunehmendem Alter die eigene Wohnung allein oder mit Partner_in gewählt.

Hochschulgastronomie

Die Mensa des Studentenwerks wird weiterhin stark frequentiert. Gegenüber 2009 ist der Anteil derjenigen Studierenden, die durchschnittlich viermal pro Woche eine Mensa oder Cafeteria ihres Studentenwerks aufsuchen, um drei Prozent auf 82 Prozent zurückgegangen. Auch dies ist eine Folge der stark gestiegenen Studierendenzahlen, da die Mensaplätze nicht in vergleichbarem Umfang zugenommen haben. Die meisten Stammgäste (42 Prozent bzw. 43 Prozent) finden sich in den beiden unteren Einnahmenquartilen (> 675 bzw. > 817). Dies unterstreicht den sozialen Auftrag der Studentenwerke. Unter den präferierten Mahlzeiten liegt das Mittagessen (59 Prozent) an erster Stelle vor Zwischenmahlzeiten vormittags oder nachmittags (15 Prozent). Frühstück (acht Prozent) und Abendessen (drei Prozent) werden wesentlich seltener eingenommen.

Studierende mit Kind

Insgesamt fünf Prozent der Studierenden haben ein Kind, davon im Erststudium vier Prozent. In Zahlen ausgedrückt sind dies zirka 101.000 Studierende, davon 56.000 Frauen und 45.000 Männer. In den alten Ländern finden sich fünf Prozent, in den neuen Ländern sechs Prozent Studierende mit Kind. elf Prozent der Studierenden sind alleinerziehend, und 58 Prozent haben Kinder unter drei Jahren, 29 Prozent unter einem Jahr.

Studienbezogener Auslandsaufenthalt

Die Mobilitätsquote der Studierenden in höheren Semestern ist in den 1990er-Jahren gestiegen, stagniert aber seit 2000 bei etwa 30 Prozent, seit Umsetzung der Bologna-Reformen ist sie sogar leicht gesunken (2000/2003/2006: 32 Prozent, 2009/2012: 30 Prozent). Positiv hervorzuheben ist, dass der Anteil von Studienaufenthalten im Verhältnis zu Praktika im Ausland steigt. Gerade in MINT-Fächern ist die Auslandsmobilität eher gering, demgegenüber sind Sprach-, Kultur-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften mehr als doppelt so auslandsmobil, 2012 ist eine deutliche Zunahme nur bei Rechts- und Wirtschaftswissenschaften zu verzeichnen. Die Mobilität verlagert sich zunehmend in das postgraduale Studium: bis zum 8. Semester waren 21 Prozent, bis zum 12. Semester 37 Prozent im Ausland. Mehr als ein Viertel der Studierenden an Universitäten und zehn Prozent der Studierenden an Fachhochschulen hatten Schwierigkeiten mit der Anerkennung von im Ausland erbrachten Studienleistungen.

Auch die Auslandsmobilität hängt von der sozialen Herkunft ab: Die Mobilitätsquote ist in der Herkunftsgruppe „hoch", mehr als doppelt so hoch wie in der Herkunftsgruppe „niedrig". Als Gründe gegen die Auslandsmobilität benennen knapp zwei Drittel finanzielle Mehrbelastungen als „(sehr) starkes Hindernis", ein Drittel vermutet „Probleme mit der Anerkennung", noch unentschlossene Studierende verweisen am häufigsten auf nicht ausreichende Fremdsprachenkenntnisse. Die Rolle der Finanzierung als Grund wird dadurch deutlich, dass drei Viertel der Studierenden Unterstützung durch Eltern erhalten, knapp die Hälfte eigenen Verdienst nutzt, 41 Prozent ein EU-Stipendium und 30 Prozent BAföG erhalten.

Studierende mit Migrationshintergrund

Nicht zuletzt aufgrund der Bemühungen zur Verbesserung der Integration sind auch die Beteiligung und das Studierverhalten von Studierenden mit Migrationshintergrund von hohem Interesse. 21 Prozent der Studierenden mit Migrationshintergrund bzw. 49 Prozent der Bildungsinländer und 36 Prozent der eingebürgerten Studierenden entstammen der Herkunftsgruppe „niedrig", gegenüber nur fünf Prozent der Studierenden ohne Migrationshintergrund. Der Anteil der Studierenden mit einem akademisch gebildeten Elternteil ist um sieben Prozent geringer als unter Studieren-

den ohne Migrationshintergrund (44 Prozent vs. 51 Prozent). Elf Prozent der Studierenden mit Migrationshintergrund haben ihr Studium unterbrochen, gegenüber acht Prozent der Studierenden ohne Migrationshintergrund. Bei 28 Prozent (gegenüber 14 Prozent) hat die Studienunterbrechung finanzielle Gründe. Nahezu jeder dritte Studierende mit Migrationshintergrund ist BAföG-Empfänger. Studierende mit Migrationshintergrund verfügen über mehr Fremdsprachenkenntnisse als Studierende ohne Migrationshintergrund.

78 Prozent der Studierenden mit Migrationshintergrund bzw. 70 Prozent der Bildungsinländer haben die allgemeine Hochschulreife, gegenüber 84 Prozent der Studierenden ohne Migrationshintergrund. Über die Fachhochschulreife verfügen 16 Prozent der Studierenden mit Migrationshintergrund, 21 Prozent der Bildungsinländer und elf Prozent der Studierenden ohne Migrationshintergrund. Der Anteil der Studierenden der Rechts- und Wirtschaftswissenschaften ist mit 25 Prozent höher als bei Studierenden ohne Migrationshintergrund (20 Prozent), insbesondere bei Eingebürgerten (33 Prozent) und Bildungsinländern (30 Prozent). Studierende mit Migrationshintergrund (63 Prozent) studieren eher als Studierende ohne Migrationshintergrund (57 Prozent) in einem Bachelor- Studiengang, sie wohnen häufiger bei ihren Eltern (29 Prozent vs. 23 Prozent) und in einem Wohnheim (13 Prozent vs. zehn Prozent).

Studierende mit gesundheitlicher Beeinträchtigung

Sieben Prozent aller Studierenden haben eine studienerschwerende Beeinträchtigung, der Anteil der Studierenden mit sehr starker Studienerschwernis hat sich von 1,5 Prozent (2006) auf 1,8 Prozent (2012) erhöht. Studierende mit psychischen Erkrankungen bilden mit 45 Prozent die größte Gruppe, gefolgt von Studierenden mit chronisch-somatischen Erkrankungen (20 Prozent).

Studierende mit studienerschwerenden Beeinträchtigungen haben häufiger einen diskontinuierlichen Studienverlauf: Sie unterbrechen häufiger und länger ihr Studium (27 Prozent vs. acht Prozent) und wechseln öfter die Hochschule (22 Prozent vs. 16 Prozent) oder den Studiengang (28 Prozent vs. 16 Prozent) als ihre Kommiliton_innen. Sie weisen im Vergleich zu ihren Kommiliton_innen längere Studienzeiten

auf (7,9 vs. 6,8 Hochschulsemester). Nur die Hälfte der studienrelevant beeinträchtigten Studierenden sieht ihren Lebensunterhalt als gesichert an (53 Prozent), gegenüber mehr als zwei Drittel der Studierenden ohne Beeinträchtigung (70 Prozent).

Fazit

Auch die 20. Sozialerhebung unterstreicht weiterhin die Selektivität im Bildungssystem, wenn Akademikerkinder zu großen Teilen studieren, Nichtakademikerkinder dagegen nur zu weniger als einem Viertel. Allerdings ist dies weniger dem Hochschulsystem, als vielmehr den Selektionsprozessen innerhalb der vorhergehenden Bildungsstufen geschuldet. Dennoch hängt die Bildungsbiografie eines Menschen noch immer entscheidend von Bildungsherkunft seiner Familie ab. Kommt es dennoch zur Aufnahme eines Studiums, zeigen sich weitere Benachteiligungen, zum Beispiel im Hinblick auf die Auslandsmobilität, die Finanzierung etc.

Bezogen auf Bologna lässt sich feststellen, dass die Reform der Reform zu greifen beginnt und die Studiengänge „studierbarer" werden. Die von den Studierenden geäußerte zeitliche Belastung ist leicht zurückgegangen, ebenso die gefühlte Belastung im Hinblick auf das Studium. Allerdings befindet sie sich noch auf hohem Niveau, daher sollten die Reformen der Reform weiter fortgesetzt werden. Dies gilt insbesondere auch im Hinblick auf die Verbesserung der Mobilität der Studierenden zum Studium im Ausland.

Die Abschaffung der Studiengebühren war richtig. Während Studierenden aus den Herkunftsgruppen „hoch" und „gehoben" diese überwiegend von den Eltern finanziert wurden, konnten Studierende aus den Herkunftsgruppen „mittel" und „niedrig" diese nur durch zusätzliche Erwerbstätigkeit zu Lasten des Studiums aufbringen. Insofern ist die Abschaffung ein Schritt auf dem Weg zur Verbesserung der Chancengleichheit.

Wie 2009 scheinen auch 2012 die Eltern an ihrer finanziellen Belastungsgrenze angelangt. Der Anteil der Elternfinanzierung an den Gesamteinnahmen verharrt nach 2009 konstant bei 48 Prozent, nachdem er bis 2009 kräftig angestiegen war. Rund

180.000 Studierende erhalten zudem nicht oder nur unzureichend den Elternunterhalt, der ihnen zustehen müsste. Dies unterstreicht die Notwendigkeit einer umgehenden Anpassung der Förder- und vor allem der Elternfreibeträge beim BAföG, zumal dieses das wesentliche Instrument der Studienfinanzierung bildet, neben Elternunterhalt und Erwerbstätigkeit.

Literatur

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2012): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informations-System – Ausgewählte Ergebnisse

Soziale Herkunft und Migrationsbiografie wiegen doppelt schwer

Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund

Susi Möbbeck / Jana Bodemann

Bildung als Schlüssel zur umfassenden Integration

In den letzten Jahren hat sich Deutschland nahezu unbemerkt zu einem Einwanderungsland mit hoher Anziehungskraft entwickelt. Als Folge der europäischen Wirtschaftskrise und der damit verbundenen, steigenden Arbeitslosigkeit besonders in den südlichen Mitgliedsstaaten nutzen neben der Zuwanderung von Drittstaatsangehörigen mehr und mehr Unionsbürger_innen die Chancen der Arbeitnehmerfreizügigkeit und versuchen, auf dem deutschen Arbeitsmarkt Fuß zu fassen. Alle Prognosen sprechen dafür, dass die Zahl der Zuwandernden sich in den nächsten Jahren noch erhöhen wird, nicht zuletzt, weil Deutschland aufgrund des demografischen Wandels auf diese Menschen angewiesen sein wird. Wenn Deutschland die Fachkräftepotenziale der Zuwandernden nutzen will, so ist die erfolgreiche Integration in Gesellschaft, Arbeitsmarkt und Qualifizierungssystem zwingend erforderlich.

Insbesondere mit der Änderung des Zuwanderungsrechts im Jahr 2005 hat der deutsche Staat sich deshalb zu einer aktiven Integrationspolitik verpflichtet. Im Mittelpunkt stehen dabei sprachliche sowie Arbeitsmarktintegration. Voraussetzung für ein gelingendes interkulturelles Zusammenleben zwischen „Einheimischen" und Zugewanderten ist jedoch Integration im umfassenden Sinne von gleichberechtigter Teilhabe in ökonomischer, sozialer, kultureller und politischer Hinsicht. Wesentlicher Schlüssel zu einer Angleichung der gesellschaftlichen Chancen ist dabei die Teilhabe an Bildung und damit der Zugang zu allen anderen Bereichen der Gesellschaft.

Seit der ersten PISA- Studie ist die hohe Abhängigkeit des Bildungserfolgs von sozialer Herkunft in Deutschland allgemein bekannt. Für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund verschränkt sich die Abhängigkeit von der sozialen Herkunft

noch mit Benachteiligungen aufgrund des Migrationshintergrundes. So zeigen zahlreiche Studien, wie der erst unlängst von der Autorengruppe „Bildungsberichterstattung" veröffentlichte fünfte Bildungsbericht „Bildung in Deutschland 2014", dass Personen mit Migrationshintergrund in Deutschland nach wie vor häufig beim Bildungserwerb benachteiligt sind. Zwar sind sie mittlerweile in gleichem quantitativen Umfang an schulischer Bildung beteiligt wie Menschen ohne Migrationshintergrund, aber unverhältnismäßig oft befinden sie sich in niedrig qualifizierenden Bildungsgängen, und sie weisen weiterhin einen deutlich geringeren Bildungsstand als Personen ohne Migrationshintergrund auf (vgl. Bildungsbericht, 2014, S. 38). Kinder mit Migrationshintergrund sind insgesamt deutlich weniger in frühkindlichen Bildungseinrichtungen anzutreffen als Kinder ohne Migrationshintergrund, außerdem besuchen sie deutlich seltener das Gymnasium (vgl. Bildungsbericht, 2014, S. 244 und 257).

Bildungsbiografie, soziale Herkunft und Migrationsgeschichte

Worin besteht nun diese Benachteiligung, wo sind ihre Ursachen zu suchen und wie verschränkt sie sich mit der Benachteiligung aufgrund sozialer Herkunft? Zunächst sind die wesentlichen Aspekte ungleicher Bildungschancen von Migrationskindern zu nennen.

Sprache

Das deutsche Bildungssystem basiert maßgeblich auf der Beherrschung der deutschen Sprache. Gerade innerhalb der ersten Jahre des Bildungswegs wird der Bildungsfortschritt von Kindern im Wesentlichen an ihrer Ausdrucksfähigkeit gemessen und kognitive Fähigkeiten vor allem anhand sprachlicher Äußerungen der Kinder zu bestimmten Zusammenhängen beurteilt. Damit nehmen Sprachkenntnisse einen entscheidenden Einfluss auf die Bildungsbiografien von Menschen mit Migrationshintergrund. Kinder, die in ihrem Elternhaus eine andere Sprache benutzen als die deutsche, erfahren bereits in der Schuleingangsuntersuchung erhebliche Benachteiligung und werden nicht selten aufgrund ihrer Sprachdefizite einem Bildungsniveau zugeordnet, das nicht mit ihrem tatsächlichen Bildungspotenzial übereinstimmt. Besondere Ressourcen wie ihre Mehrsprachigkeit und die hohe kognitive Leistung, die die Kinder beim sogenannten „Code-Switching", also dem Wechsel

von ihrer Erstsprache zur deutschen Sprache, leisten, werden kaum wahrgenommen oder sogar als mangelndes Sprachverständnis attestiert (vgl. Banaz, 2002, S. 99). Auch in der weiteren Schullaufbahn werden fehlende Differenziertheit im Ausdruck sowie grammatikalische Schwierigkeiten als allgemeines Unwissen bewertet und den Schüler_innen mit Migrationshintergrund nachteilig angerechnet. Die Beherrschung der deutschen Sprache ist im deutschen Schulsystem wesentliche Voraussetzung für den Erwerb jeglicher anderer Kompetenzen und der Bildungserfolg sowie die damit verbundene gesellschaftliche Teilhabe ohne entsprechende Kenntnisse kaum realisierbar.

Information und Netzwerke

Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sind im Bildungs- und Ausbildungsbereich häufig auch durch ihre Herkunftsgeschichte benachteiligt. Während die meisten Eltern deutscher Kinder diese sensibel durch das Schulsystem begleiten können und häufig sehr genaue Kenntnisse davon haben, welche Abschlüsse beim Übergang in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt für welche Perspektive notwendig oder nützlich sein werden, fehlt in vielen Migrationsfamilien ein umfassendes Verständnis für die vielen Möglichkeiten, die ein Schüler oder eine Schülerin im Verlauf der Schullaufbahn ergreifen kann. Mangelnde Informationen und fehlende Kenntnisse der Angebote und Regelungen des deutschen Bildungssystems führen dann dazu, dass Chancen nicht wahrgenommen werden können und wichtige Ressourcen verloren gehen. Darüber hinaus verfügen Eltern von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund über weniger Netzwerke und Beziehungen, die bei der Suche nach einem Praktikums- oder Ausbildungsplatz nützlich sein könnten. Diese spielen aber bei der Berufswahl, Praktikums- und Ausbildungsplatzsuche eine große, häufig unterbewertete Rolle. Im Ergebnis müssen Eltern mit Migrationshintergrund sich mehr engagieren, um Informationsdefizite auszugleichen und ihre Kinder benötigen mehr Eigeninitiative, um mangelnde Netzwerke auszugleichen.

Strukturelle Benachteiligung und Diskriminierung

In keinem gesellschaftlichen Bereich ist die Heterogenität der Gesellschaft bereits so weit fortgeschritten wie in den Bildungseinrichtungen. Trotzdem sind besonders im Schulbereich strukturelle, institutionelle, diskursive und auch individuelle Diskrimi-

nierungen an der Tagesordnung. Als Diskriminierung wird dabei „[…] die Benachteiligung und Herabsetzung von Menschen […] mit bestimmten Eigenschaften oder Merkmalen, die von der Norm abweichen, die die Betroffenen selbst aber nicht ändern können", bezeichnet (Antidiskriminierungsstelle, 2008, S. 90). Auch wenn viele Bildungseinrichtungen sich gezielt für die Förderung von Diversität einsetzen, ist der tatsächlich zu beobachtende Umgang mit Differenz in den Bereichen der frühkindlichen Bildung, der allgemeinbildenden und der beruflichen Schulen deutlich von vorherrschenden Normen geprägt. Erzieher_innen sowie auch Lehrkräfte nehmen häufig durch unbewusste Äußerungen entscheidenden Einfluss auf die Wahrnehmung von kulturellen und religiösen Unterschieden durch die Kinder und tragen damit hohe Verantwortung im Hinblick auf den zukünftigen Umgang der Gesellschaft mit Differenz. Dabei sind es meist kleine Bemerkungen, die Unterschiede zwischen Zugewanderten und Einheimischen hervorheben und Benachteiligungen zur Folge haben können. Innerhalb der Zugewanderten sind es wiederum einzelne Gruppen, wie beispielsweise Roma, die in besonderer Weise mit stereotypen Zuschreibungen und auch rassistischen Bildern beurteilt werden. Die so immer wieder reproduzierte Konstruktion eines „Wir" und eines ausschließenden „Anderen" stellt ein erhebliches Integrationshindernis für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund dar.

Über die Vergabe von Bildungszertifikaten befinden sich gerade Schulen in Status zuweisenden Positionen. Kinder und Jugendliche sind hierbei oft strukturell benachteiligt: Bereits 2006 zeigte die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung IGLU, dass bei vergleichbarer Leistung Kinder mit Migrationshintergrund eine geringere Chance auf eine Empfehlung für das Gymnasium haben als deutsche Kinder (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2006, S. 25). Häufig rieten Lehrkräfte ihnen trotz guter Noten davon ab, das Gymnasium zu besuchen – während deutschen Kindern bei gleichen Schulnoten genau dies empfohlen wurde. Darüber hinaus perpetuiert das deutsche Schulsystem mit seiner frühen Aufteilung in unterschiedlich gestufte, weiterführende Bildungsgänge Bildungs- und soziale Ungleichheit eher, als dass es sie kompensiert, denn ausschlaggebend für den Bildungserfolg der Kinder ist häufig das Elternhaus.

Lange Zeit hat der deutsche Staat eine sehr passive Integrationspolitik betrieben und viele Angehörige der heutigen Elterngeneration konnten ihr Bildungspotenzial nicht

ausschöpfen. Dies lässt sich auch am Beispiel des Umgangs mit den sogenannten „Gastarbeitern" ablesen. In Deutschland erfolgte in diesem Zusammenhang eine stark sozial selektive Zuwanderungswerbung, „[…] da vor allem Personen für niedrig qualifizierte Bereiche auf dem Arbeitsmarkt rekrutiert wurden" (Söhn, 2012, S. 57). Dies wurde begleitet durch eine Haltung, der zufolge die „Gastarbeiter" nach einer Erwerbsphase wieder in ihre Herkunftsländer zurückgehen würden, aktive Integration und die Förderung der Bildungsteilhabe der zweiten Generation waren daher nicht vorgesehen. Es folgten Jahrzehnte der Tatenlosigkeit im Hinblick auf eine aktive Integration, zumindest auf gesamtstaatlicher Ebene. In der Folge weisen besonders die zugewanderten Communities aus den damaligen Anwerbeländern, insbesondere aus der Türkei, auch heute noch vergleichsweise niedrige schulische Qualifikationen sowie berufliche Positionen auf.

Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sind somit in einem Bildungssystem, das im Wesentlichen auf die Prägung durch das Elternhaus und die tatkräftige Unterstützung des Kindes durch das familiäre Umfeld setzt, stark benachteiligt. Gerade Kinder, deren Erstsprache nicht die deutsche Sprache ist, sind dabei strukturellen Benachteiligungen ausgesetzt: Die wenige Zeit, die ihnen vom Start ihres Bildungsweges bis zur vierten Klasse zum Erlernen der deutschen Sprache zur Verfügung steht, ist zu kurz, um Defizite ausreichend aufzuholen. Damit sind die am Ende der vierten Klasse ausgesprochenen Empfehlungen der Lehrerkräfte häufig eher ein Spiegel der Deutschkenntnisse der Kinder als ihres tatsächlichen Bildungspotenzials. Hinzu kommt die starke normative Prägung der Empfehlungen durch die jeweiligen Lehrkräfte: Nicht selten wird wie weiter oben beschrieben eine Gymnasialempfehlung für ein Kind mit Migrationshintergrund aufgrund antizipierter Schwierigkeiten des Kindes auf der weiterführenden Schule nicht ausgesprochen. Der Migrationssoziologe Frank Kalter beschreibt in diesem Zusammenhang eine Studie unter deutschen und türkischen Kindern im Raum Mannheim, die gleiche Leistungen aller Schüler_innen im Rechnen und im kognitiven Bereich attestierte und nur bei den sprachlichen Fähigkeiten und dem kulturellen Wissen deutliche Unterschiede zeigte. Die Voraussetzungen zum Bildungserfolg sind also durchaus vorhanden, ihre Umsetzung hängt jedoch zu großen Teilen von den Sprachfähigkeiten sowie vom Bildungshintergrund der Eltern ab.

Verschränkung von sozialer Lage und Migrationserfahrung

Aktuelle Studien wie die gemeinsame Studie der Mercator- und der Vodafone-Stiftung zu „Bildung, Milieu und Migration" (2013) oder die Umfragestudie „Hindernis Herkunft" des Instituts für Demoskopie Allensbach machen deutlich, dass das deutsche Schulsystem auch heute noch stark von sozialer Selektivität geprägt ist. Besonders die soziale Herkunft der Schüler_innen sowie der Bildungsgrad ihrer Eltern werden dabei als entscheidende Faktoren herausgearbeitet.[1] Im Chancenspiegel 2013 belegt eine Untersuchung des Instituts für Qualitätsentwicklung erneut den Zusammenhang von Bildungserfolg und sozialer Herkunft von Schüler_innen in Deutschland: Bei Kindern höherer sozialer Herkunft ließ sich bundesweit ein durchschnittlicher Lese-Kompetenzvorsprung von 81 Punkten messen – dieser Lernvorsprung entspricht etwa einem halben Schuljahr (Bertelsmann Stiftung, 2013, S. 31). Die schichtspezifische Bildungsungleichheit in Deutschland setzt besonders junge Menschen mit Migrationshintergrund einer mehrfachen Benachteiligung aus: migrationsbedingte Schwierigkeiten wie Sprachdefizite, Informations- und Netzwerkmangel oder durch Flucht bedingte Entfremdung von formaler Bildung vermischen sich mit migrationsunabhängigen Problemen der sozialen Herkunft. Da Kinder mit Migrationshintergrund überdurchschnittlich häufig in Familien aufwachsen, in denen Arbeitslosigkeit präsent ist, die von sozialen Transferleistungen abhängig sind und häufiger von Armut bedroht sind, verstärken sich migrationsbedingte Schwierigkeiten, Diskriminierungen und Benachteiligung aufgrund sozialer Lagen. Es kann dabei sowohl individuell als auch quartiersbezogen zur Multiplizierung in ein kaum auflösbares Bündel an Benachteiligungen kommen.

Die Gefahr, dass Zugewanderte mehr und mehr eine soziale Unterschicht in der Bundesrepublik bilden, soziale Schichtungen nach und nach ethnisiert und Bildungsdefizite „sozial vererbt" werden, ist groß. Sollte es dazu kommen, wären die gesellschaftlichen Folgen fatal: Ökonomisch würde der Sinn der Zuwanderung in ihr Gegenteil verkehrt, wenn auf Dauer die Zahl der unqualifizierten, schwer oder nicht

1 vgl. hierzu auch: Bildungsbericht 2014: Tab.B4-9web, Tab. B4-10web: Je höher die betrachtete Bildungsform, desto höher ist der Anteil der Schüler_innen, deren Eltern die (Fach-) Hochschulreife oder einen Hochschulabschluss haben.

vermittelbaren Arbeitsuchenden in Deutschland wüchse und der in der Zuwanderung liegende Vorteil ungenutzt bliebe. Gesellschaftlich würde diese Entwicklung zu einer Vertiefung sozialer Ungleichheit führen und zudem die Spaltungslinien für gesellschaftliche Konfliktlagen vorzeichnen. Kulturell überformte und rassistische Konflikte sowie zunehmende Ablehnung gegenüber Zuwanderung wären die Folge.

Um dem Ziel der Angleichung von gesellschaftlichen Chancen über den Zugang zu Bildungsteilhabe näherzukommen, ist daher eine mehrdimensionale und langfristig ansetzende Bildungsstrategie zu entwickeln, die mit einer Antidiskriminierungspolitik und einer Strategie zur Minderung sozialer Ungleichheit (Armutsbekämpfung, Mindestlöhne etc.) verbunden werden muss.

Bildungsteilhabe von Kindern mit Migrationshintergrund

Wie in den vorangegangenen Ausführungen deutlich wurde, haben Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem von Beginn an erhebliche Nachteile. Neben migrationsspezifischen Hindernissen wie Sprachdefiziten haben sie vor allem ein deutlich höheres Risiko in bildungsfernen Familien und bei nicht erwerbstätigen Eltern mit niedrigem Familieneinkommen aufzuwachsen. Ihre Lebensumwelt bietet ihnen von Anfang an schlechtere Chancen auf höhere Bildungsabschlüsse.[2] Bedarfsgerechte Förderung und damit ein Ausgleich der Entwicklungs- und Sprachnachteile gelingt deutschen Schulen nur sehr selten. Häufig werden Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund vielmehr durch ihre Lehrkräfte unterschätzt und können ihre Kompetenzen bei gleichwertigem Potenzial nicht voll entwickeln. Am Ende der Grundschulzeit weisen Schüler_innen mit Migrationshintergrund deshalb oft schlechtere Noten auf, schneiden bei Kompetenzmessungen ungünstiger ab und erhalten seltener eine Bildungsempfehlung für das Gymnasium, die ihnen anschließend beim Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf einen erheblichen Qualifikationsnachteil verschafft. Doch auch

2 Siehe weiterführend zu Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Cinar/Otremba/Stürzer /Bruhns, 2013.

wenn sie gute Schulabschlüsse haben, münden ausländische Jugendliche erheblich seltener in das duale System sowie in akademische Bildungsgänge ein und bleiben häufiger auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt unversorgt. Wie stellt sich die Situation in den einzelnen Bildungsabschnitten nun konkret in Sachsen-Anhalt und im bundesweiten Vergleich dar?

Frühkindliche Bildung

Trotz insgesamt wachsender Teilhabe an frühkindlicher Bildung bleibt die Partizipation von Kindern mit Migrationshintergrund unterdurchschnittlich: Kinder mit Migrationshintergrund besuchen seltener und kürzer Kindereinrichtungen als Kinder ohne Migrationshintergrund (Bildungsbericht, 2014, S. 56). Damit haben sie weniger Zugang zu frühkindlichen Bildungsangeboten sowie expliziter Schulvorbereitung und auch der selbstverständliche und spielerische Erwerb der deutschen Sprache im Umgang mit anderen Kindern in der Kita und die gemeinsame interkulturelle Lernerfahrung fehlt ihnen. In der Folge starten diese Kinder häufig bereits mit Nachteilen in die Schulbiografie.

Insgesamt lag die Bildungsbeteiligungsquote in Tageseinrichtungen von Kindern ohne Migrationshintergrund deutschlandweit bei den unter 3-Jährigen 2013 bei 35 Prozent, im Vergleich zu nur 17 Prozent bei Kindern mit Migrationshintergrund, bei den 3- bis unter 6-Jährigen waren es 98 Prozent und 85 Prozent (Bildungsbericht, 2014, S. 244). Auf Ostdeutschland bezogen wurden 55 Prozent der Kinder ohne Migrationshintergrund unter drei Jahren betreut, während es nur 25 Prozent bei den Kindern mit Migrationshintergrund waren; in der älteren Gruppe lag die Quote sogar bei 100 Prozent ohne und 74 Prozent mit Migrationshintergrund (ebd.). Zusammengefasst lag die Bildungsbeteiligungsquote in den ostdeutschen Bundesländern also deutlich höher, die Schere beim Migrationshintergrund ging aber unverkennbar weiter auf. In Sachsen-Anhalt beträgt der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund in Kindereinrichtungen 2013 lediglich 5,6 Prozent (Statistisches Landesamt Sachsen-Anhalt, 2014b).

In den meisten Herkunftsländern der Kinder von Zugewanderten ist ein öffentliches frühkindliches Bildungs- und Betreuungssystem nicht vorhanden, und es gibt auch kein entwickeltes Verständnis von den Vorteilen solcher Einrichtungen für die Ge-

samtentwicklung des Kindes, insbesondere die Sprachentwicklung und soziale Integration. Viele Eltern mit Migrationshintergrund gehen davon aus, dass Kindereinrichtungen nur der Kinderbetreuung für vollerwerbstätige Eltern dienen. Gezielte Information und begründete Werbung für die frühkindliche Bildungsteilhabe sind erforderlich, um Eltern mit Migrationshintergrund für eine Teilhabe ihrer Kinder in den Einrichtungen zu gewinnen.

Soweit Kinder mit Migrationshintergrund Kindereinrichtungen besuchen, gibt es vielfältige Möglichkeiten der Sprachförderung, des interkulturellen Lernens und der Förderung des Selbstbewusstseins. Die meisten Bundesländer haben Instrumente der Sprachstandserhebung für alle Kinder eingeführt, um Entwicklungsstände einschätzen und individuelle Sprachförderung anbieten zu können. Sachsen-Anhalt hat die Sprachstandserhebungen nach nur zwei Durchläufen bereits 2012 wieder abgeschafft, nachdem das Instrument (Delfin-4) als wenig geeignet kritisiert wurde. Zur Einführung waren in allen Kindereinrichtungen Erzieher_innen im Hinblick auf Sprachstandsfeststellung und -förderung qualifiziert und sensibilisiert worden, was zu einer starken Aufwertung der Sprachförderung im Kita-Alltag geführt hat. Nach Abschaffung der standardisierten Sprachstandsfeststellung ist es nunmehr umso bedeutsamer, an der Kompetenz und Sensibilität der Fachkräfte zu arbeiten. Das 2013 überarbeitete und nunmehr für alle Kitas verbindliche Bildungsprogramm „Bildung elementar – Bildung von Anfang an" gibt der Sprachentwicklung einen großen Stellenwert und bietet damit viele Anknüpfungspunkte für eine engagierte Sprachförderung in den Kindereinrichtungen.

Interkulturelle Lernansätze tragen nicht nur zum Abbau von Vorurteilen bei, sondern ermöglichen Kindern mit Migrationshintergrund auch Selbstbewusstsein und Stolz zu entwickeln und sich mit ihren sozial-kulturellen Erfahrungen in der Kita einzubringen. Das Bildungsprogramm bietet dafür Ansätze und Spielräume, die von vielen engagierten Kindereinrichtungen intensiv wahrgenommen werden. In Sachsen-Anhalt gibt es aber keine systematische Unterstützung interkulturellen Lernens in den Kindereinrichtungen.

Schulische Bildung

Kinder mit Migrationshintergrund starten häufig unter erschwerten Bedingungen in ihre Bildungsbiografie: Defizite im Deutscherwerb, Mangel an Kenntnissen und Erfahrungen im Bildungssystem und fehlende soziale Unterstützungsnetzwerke tragen zu enormen Schwierigkeiten auf dem Bildungsweg bei. Besonders schwer haben es Kinder, die erst nach dem Erreichen der Schulpflicht zugewandert sind. Sie werden bezüglich Klassenstufe und Schulform häufig falsch eingestuft, was mehrfache Schulwechsel zur Folge haben kann. Vor allem mangelnde Sprachkenntnisse werden hierbei sehr häufig als Wissensdefizite fehlgedeutet, doch auch Migrationsbilder spielen eine große Rolle bei der Einstufung sowie bei der Bewertung durch Lehrkräfte.

In den letzten Jahren – besonders nach der ersten PISA-Studie – wurden viele Förderansätze realisiert, um die Chancengerechtigkeit zu verbessern. Es kann aber festgestellt werden, dass – anders als bei der Angleichung der Bildungschancen von Jungen und Mädchen – die Bildungschancen von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund immer noch deutlich unterschiedlich verteilt sind.

Bundesweit betrug im Schuljahr 2010/2011 der Anteil der Abgänger_innen ohne Hauptschulabschluss unter den ausländischen Schüler_innen 12,3 Prozent, unter den deutschen nur 5,1 Prozent. In Sachsen-Anhalt lag zum gleichen Zeitpunkt die Zahl der Schulabgänger_innen ohne Abschluss insgesamt höher, bei den ausländischen Abgänger_innen waren es 20,3 Prozent, bei den deutschen 12,3 Prozent. Seitdem wurde viel in die Vermeidung von Schulabbrüchen investiert und die Quote bis zum Schuljahr 2012/2013 auf 14,6 Prozent bei den ausländischen und 10,4 Prozent bei den deutschen Schüler_innen gesenkt (Statistisches Landesamt Sachsen-Anhalt, 2013b). Damit konnte nicht nur die absolute Zahl reduziert, sondern auch der Bildungsnachteil von Kindern mit Migrationshintergrund entschärft werden.

Im Monitoring der Länder 2011 konnte gezeigt werden, dass ausländische Schüler_innen in Deutschland an Gymnasien anhaltend unterrepräsentiert sind. So gingen deutschlandweit 39,9 Prozent der deutschen Kinder der 8. Klasse zum Gymnasium, aber nur 18,7 Prozent der gleichaltrigen ausländischen Kinder. In Sachsen-Anhalt

ist der Unterschied weniger ausgeprägt. Hier lag der Anteil unter den deutschen Kindern bei 43,8 Prozent, der der ausländischen Kinder bei 35 Prozent (IntMK 2013: Indikator D1).

Im Schuljahr 2012/2013 waren es bereits 23,4 Prozent der ausländischen Schüler_innen, die die Schule mit der Hochschulreife beendeten, gegenüber 27,8 Prozent bei den deutschen Schüler_innen. Eine Angleichungstendenz bei den Bildungschancen ist also durchaus erkennbar (Statistisches Landesamt Sachsen-Anhalt, 2013b).

Da Kinder mit Migrationshintergrund überdurchschnittlich häufig aus Familien mit einem niedrigen sozio-ökonomischen Status kommen, verschärft sich ihre Bildungsbenachteiligung. Im Bildungsbericht 2014 wird der Besuch verschiedener Schularten im Hinblick auf den sozio-ökonomischen Status und den Migrationshintergrund untersucht. Beim Blick auf die Schüler_innen der 9. Klasse im Schuljahr 2011 ergibt sich insgesamt eine Verteilung von 19,4 Prozent der Schüler_innen auf der Hauptschule gegenüber 37,1 Prozent auf dem Gymnasium. Bei den Kindern mit Migrationshintergrund aus Familien mit niedrigem sozio-ökonomischem Status ergibt sich ein Verhältnis von 42,5 Prozent auf der Hauptschule zu 13,1 Prozent auf dem Gymnasium. Bei den Kindern ohne Migrationshintergrund mit niedrigem Status ist das Verhältnis 30,3 Prozent zu 16 Prozent. Ganz anders stellt sich die Situation bei Kindern aus Familien mit hohem sozio-ökonomischen Status dar: 56,7 Prozent aller Kinder ohne Migrationshintergrund und 62,4 Prozent aller Kinder mit Migrationshintergrund aus diesen Familien besuchen das Gymnasium (Bildungsbericht, 2014, S. 257–258). Diese Zahlen belegen eindrucksvoll, wie stark Bildungserfolg und soziale Herkunft in Deutschland immer noch verknüpft sind. Die Korrelation von sozialer Herkunft und Bildungserfolg erscheint noch dominanter zu sein als die von Migrationshintergrund und Bildungserfolg. Umso schwerer wiegt die Tatsache, dass viele Familien mit Migrationshintergrund sich an der Armutsgrenze, in prekären Beschäftigungsverhältnissen und im Sozialleistungsbezug befinden.

Ausbildungschancen

Untersuchungen zeigen: Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund haben am Ende der Schulzeit ähnliche Bildungspläne, sind bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz gleichermaßen engagiert und verwenden ähnliche Suchstrategien. Allerdings verfügen bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund seltener beide Elternteile über einen Schul- und Berufsabschluss und die Jugendlichen sind auch seltener in erfolgsförderliche Netzwerke eingebunden. Auch bei gleichen schulischen Voraussetzungen münden junge Menschen mit Migrationshintergrund daher erheblich seltener als die einheimische Vergleichsgruppe in eine berufliche Ausbildung ein. Selbst bei einem sich entspannenden Ausbildungsmarkt, gleichen Bildungsplänen, vergleichbaren Suchstrategien, vergleichbarer Vorbildung der Eltern und ähnlichem beruflichen Status des Vaters bleibt ein Nachteil aufgrund des Migrationshintergrundes bestehen (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2012, S. 37).

Eine aktuelle Studie des Sachverständigenrates deutscher Stiftungen für Migration und Integration (SVR) zeigt, dass überproportional viele Jugendliche mit Migrationshintergrund ohne Ausbildungsplatz bleiben. Der innerhalb der Studie durchgeführte Korrespondenztest, bei dem verschiedenen Betrieben die gleiche Bewerbung einmal mit türkischem Bewerbernamen und einmal mit deutschem Bewerbernamen zugesandt wurde, macht deutlich: Schüler_innen mit türkischem Namen haben auch bei ansonsten vollkommen gleichen Ausgangsvoraussetzungen deutlich schlechtere Aussichten, zu einem Vorstellungsgespräch eingeladen zu werden, werden also bereits in der ersten Bewerbungsphase diskriminiert (SVR, 2014, S. 27). Ursachen vermutet der SVR in unbewussten Assoziationen, stereotypen Zuschreibungen, Bevorzugungen der eigenen Bezugsgruppe sowie Erwartungen und Einschätzungen, die auf Vorbehalten basieren wie die Befürchtung, ein Auszubildender mit einem türkischen Namen werde möglicherweise nicht von Kunden oder in der Belegschaft akzeptiert. Vermutlich lassen Arbeitgeber sich oft bewusst oder unbewusst von statistischen Annahmen über eine Gruppe leiten, der der Bewerber angehört (ebd., S. 29).

Trotz der positiven Tendenz bei den allgemeinbildenden Bildungsabschlüssen finden Jugendliche mit Migrationshintergrund daher erschreckend selten Eingang in das duale Ausbildungssystem. In Sachsen-Anhalt ist die Einmündung von ausländischen Jugendlichen in die duale Berufsausbildung noch prekärer. So weist die Statistik für

das Ausbildungsjahr 2012 lediglich 183 ausländische Auszubildende und 31.846 deutsche Auszubildende aus. Während 2011 die bundesweite Ausbildungsbeteiligungsquote von ausländischen Jugendlichen mit 12,7 Prozent schon deutlich unter der Ausbildungsbeteiligung deutscher Jugendlicher von 28,4 Prozent lag, betrug sie in Sachsen-Anhalt geringe 3,6 Prozent im Vergleich zu 32,1 Prozent. Der deutliche Unterschied von über 28 Prozentpunkten in der Partizipation am dualen System lässt Rückschlüsse auf besondere Benachteiligungsstrukturen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund auf dem Ausbildungsmarkt zu (IntMK, 2013, S. 52). Wenn qualifizierte Bewerber_innen aber nur deshalb nicht zum Vorstellungsgespräch eingeladen werden, weil ihr Name ausländisch klingt, wird die dringend notwendige Sicherung der Fachkräftebasis in Deutschland gefährdet. Gerade im Hinblick auf die momentane Lage der ostdeutschen Ausbildungsbetriebe, von denen im Ausbildungsjahr 2011/12 ein hoher Anteil von 64,8 Prozent Rekrutierungsprobleme im Hinblick auf neue Auszubildende bekundete – das heisst beinahe zwei Drittel aller ostdeutschen Ausbildungsbetriebe konnten ihre Lehrstellen nicht oder nicht vollständig besetzen – geht hier wertvolles Potenzial verloren (SVR, 2014, 8).

Übergang in den Arbeitsmarkt

Auch wenn sie gute Schulabschlüsse haben, ist für Jugendliche mit Migrationshintergrund der Übergang in den Arbeitsmarkt erheblich schwieriger. So waren im Jahr 2012 bundesweit 15,8 Prozent der 16- bis unter 30-jährigen Personen ohne Migrationshintergrund, aber nur 13,7 Prozent der Personen mit Migrationshintergrund an einer Hochschule immatrikuliert (Bildungsbericht, 2014, S. 38). Für Sachsen-Anhalt sieht die Datenlage wiederum positiver aus: Seit 2001 hat sich die Zahl ausländischer Studierender in Sachsen-Anhalt von 2472 auf 5983 im Jahr 2013 beinahe verdoppelt (Statistisches Landesamt Sachsen-Anhalt, 2014c). Es handelt sich dabei aber in den wenigsten Fällen um Bildungsinländer, vielmehr basiert die Erhöhung auf der gestiegenen Attraktivität deutscher Hochschulen für internationale Studierende. Die Erwerbstätigenquote zeigt, dass eine gleichberechtigte Verankerung der Menschen mit Migrationshintergrund auf dem Arbeitsmarkt noch nicht gewährleistet ist. Im Jahr 2011 lag die Erwerbstätigenquote in allen Bundesländern deutlich niedriger als bei Personen ohne Migrationshintergrund (IntMK, 2013, S. 58).

Anerkennung und berufliche Qualifizierung

Neben Sprachbarrieren und Vorbehalten ist die lange Zeit fehlende Anerkennung von ausländischen Berufsabschlüssen eine große Hürde für die erfolgreiche Arbeitsmarktintegration von Zugewanderten. Probleme ergaben sich hierbei bisher vor allem durch die Ungleichbehandlung von Unionsbürger_innen und Drittstaatsangehörigen, eine unübersichtliche Vielfalt von Verfahren und Zuständigkeiten sowie eine höchst unterschiedliche Anerkennungspraxis, die nicht selten zur Fehleinstufung von Qualifikationen führten. Im Ergebnis blieben viele Ressourcen im Land ungenutzt. Seit 2012 besteht in Deutschland mit dem Berufsqualifikationsfeststellungsgesetz endlich grundsätzlich für jeden unabhängig von Staatsangehörigkeit und Status das Recht, seinen im Ausland erworbenen berufsqualifizierenden Abschluss auf Gleichwertigkeit mit einem deutschen Referenzberuf prüfen zu lassen. Auch in Sachsen-Anhalt soll mit dem Anerkennungsgesetz vom Juni 2014 Personen, die ihre Berufsqualifikation im Ausland erworben haben, Zugang zu einer qualifikationsgerechten Beschäftigung ermöglicht und damit ihre berufliche sowie auch gesellschaftliche Integration gefördert werden. Mit der erfolgten Anerkennungsgesetzgebung ist eine wesentliche Voraussetzung gegeben, um bereits mitgebrachte Qualifikationspotenziale künftig besser wahrnehmen, nutzen und mithilfe von Anpassungsqualifizierungen weiterentwickeln zu können. Darin liegt eine große Chance für neu nach Deutschland Zuwandernde. Es besteht auch die Möglichkeit, den Abschluss bereits vom Ausland aus anerkennen zu lassen, so dass qualifizierte Fachkräfte nach Migration unmittelbar für den qualifizierten Einstieg in den Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen. In welchem Ausmaß die Anerkennungsgesetzgebung auch bereits in Deutschland Lebenden noch zur qualifizierten Arbeitsmarktintegration verhilft, lässt sich noch nicht einschätzen. Wichtig ist aber, dass durch die Anerkennungs- oder Teilanerkennungsbescheide Transparenz über die bestehenden Qualifikationen geschaffen wird, für Bewerber ebenso wie für Arbeitgeber. Damit lassen sich auch zielgenaue Anpassungsqualifizierungen und Fortbildungen besser aufsetzen.

Strategien zu mehr Chancengleichheit

Konnte bis hier gezeigt werden, dass die mehrdimensionale Bildungsbenachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund eine grundlegende Gefahr der Ethnisierung, Verfestigung und „sozialen Vererbung" sozialer Ungleichheit birgt, soll nun in groben Grundlinien beschrieben werden, wie eine bildungs- und integrationspolitische Strategie zu mehr Chancengleichheit auch für Kinder aus Migrationsfamilien aussehen kann.

Integration, Inklusion und Vielfalt

Da für Kinder aus Migrationsfamilien soziale Herkunft und Migrationsgeschichte zumeist doppelt schwer als Hindernisse des Bildungserfolgs wiegen, kann grundsätzlich davon ausgegangen werden, dass integrative Bildungsgänge, die ein längeres gemeinsames Lernen in heterogenen Lerngruppen ermöglichen, Kinder mit Migrationshintergrund unterstützen und ihnen mehr Zeit und mehr Chancen auf Teilhabe an höherwertigen Bildungsgängen eröffnen.

So sind vor allem Gemeinschaftsschulen und Gesamtschulen darauf ausgerichtet, durch gemeinsames Lernen mehr Zeit in den Ausgleich von Defiziten investieren und Ressourcen besser nutzen zu können. Seit den ersten Ergebnissen der Studie zu Bildungsverläufen im Jugendalter BIJU des Berliner Max-Planck-Instituts gilt als erwiesen: Unabhängig von Schichtzugehörigkeit, kognitiven Grundfähigkeiten und Schulleistungen sind Lernfortschritte der Schüler_innen an Gymnasien deutlich besser als an Realschulen, und an den Realschulen lernen alle wiederum mehr als an den Hauptschulen. Die Lernumwelt prägt also entscheidend und beeinflusst, inwiefern Leistungsressourcen tatsächlich genutzt werden können (siehe Baumert u. a., 1998). Damit können auch die vermehrten Angebote an Ganztagsschulen Migrationskindern helfen: Ganztagsschulen ersetzen zumindest einen Teil der sozial ungleich verteilten außerschulischen Unterstützung durch die Familien und leisten so einen Beitrag zur Milderung sozialer Ungleichheiten beim Lernerfolg.

Der allgemeine Grundsatz, dass die „[…] Entwicklung des Leistungspotenzials in heterogenen Lerngruppen eine gut entwickelte und institutionalisierte Kultur des individuellen Förderns voraussetzt […]" (Geißler, 2012, 22), gilt dabei für Kinder aus

Migrationsfamilien in besonderem Maße. Integratives, gemeinsames Lernen braucht individuelle, bedarfsgerechte und kultursensible Förderansätze. Benötigt werden also gerade in integrativen Bildungsgängen Lehrkräfte, die Kinder mit Migrationshintergrund in ihrer Individualität wahrnehmen, die ihren kulturellen und Migrationshintergrund kennen, die Kinder aber nicht darauf reduzieren, sondern nach ihren individuellen Fähigkeiten und Potenzialen suchen, sie mit ihren besonderen Potenzialen wertschätzen, aber auch das Gemeinsame hervorheben. Grundsätzlich gilt also im Umgang mit ethnischer und kultureller Vielfalt das Gleiche wie bei der Umsetzung inklusiver Bildung für Kinder mit und ohne Behinderungen: Es geht darum, jedes Kind gleichermaßen in seiner Individualität wahrzunehmen und wertzuschätzen, jedem Kind die bestmögliche Nutzung seiner oder ihrer Potenziale zu eröffnen und allen zusammen zu vermitteln, dass Vielfalt die Normalität und eine enorme Bereicherung darstellt.

Unabweisbar ist daher, dass inklusive, integrative und auf Vielfalt ausgerichtete Bildungsansätze mehr Ressourcen für individuelle Förderung und zudem eine gute Grundqualifizierung und regelmäßige Fortbildung von Lehrkräften benötigen.

Bildungsteilhabe von Anfang an

Kompensation ungleicher Bildungschancen ist umso leichter möglich, wenn sie früh beginnt. Ein frühkindliches Bildungsangebot, das jedem Kind von Anfang an und unabhängig vom Erwerbsstatus der Eltern ganztags zur Verfügung steht, wie dies in Sachsen-Anhalt der Fall ist, stellt eine außerordentlich gute Voraussetzung für die Verbesserung der Bildungsteilhabe benachteiligter Kinder dar. Allerdings zeigt der geringere Teilhabeanteil von Kindern mit Migrationshintergrund an den frühkindlichen Bildungseinrichtungen, dass Eltern mit Migrationshintergrund erst davon überzeugt werden müssen, welche Vorteile der Besuch einer Kita für ihre Kinder haben kann. Dies gelingt umso leichter, wenn neben allgemeinen, mehrsprachigen Informationen auch qualifiziertes und kultursensibles Personal zur Verfügung steht und auf konkrete Förderangebote, zum Beispiel zum Spracherwerb, verweisen kann. Mehrsprachige Erzieher_innen sowie solche mit eigenem Migrationshintergrund machen Kitas für Migrationsfamilien attraktiver, stärken das interkulturelle Profil der Einrichtungen und können aktiv zu interkulturellen Lernerfahrungen beitragen. Sie sind wichtige Vorbilder für Kinder mit Migrationshintergrund und tragen zur Stär-

kung von deren Selbstbewusstsein bei. Interkulturelles Lernen muss aufgrund der zunehmenden Bedeutung von Diversität für unser gesamtes Leben zu einem verbindlichen, zentralen Lernbereich in allen frühkindlichen Bildungseinrichtungen werden, unabhängig vom Migrationsanteil in der einzelnen Kita oder dem Bundesland.

Sprache

Im Hinblick auf die Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund kommt es sowohl auf frühzeitige, individuelle und bedarfsgerechte Angebote zur Sprachförderung als auch auf eine Veränderung des Blickwinkels an. Es geht darum, Mehrsprachigkeit nicht als Defizit, sondern als Ressource wahrzunehmen und zu fördern. Gezielte Sprachförderung in Kita und Schule verbessert von Anfang an die Aussicht auf Schulerfolg, Ausbildung, einen erfolgreichen Berufseinstieg und damit auch auf soziale Anerkennung. Neben der Förderung von Deutschkenntnissen ist aber auch die Förderung der Muttersprache und damit die Förderung der Mehrsprachigkeit zu unterstützen, denn Studien haben gezeigt, dass das Erlernen einer neuen Sprache leichter fällt, wenn man seine Erstsprache sicher beherrscht (und nicht „stumm in zwei Sprachen" ist). Lange ist die Grundauffassung leitend gewesen, man habe es bei Sprachschwierigkeiten mit einem Übergangsproblem zu tun – Zweisprachigkeit wächst sich jedoch nicht aus, sondern bleibt als Bildungsvoraussetzung über weite Strecken der Bildungsbiografie relevant. Erforderlich ist also in der frühkindlichen Bildung, in Grundschulen und in allen weiterführenden Schulen eine individuelle Sprachstandsfeststellung, die die besondere Situation mehrsprachiger Kinder kompetent reflektiert. Sprachförderangebote zum Deutscherwerb müssen in allen Schulstufen und -formen angeboten werden und dabei besonders den Bedarf der Kinder einbeziehen, die als Quereinsteiger eingeschult werden und daher schwierigere Bedingungen beim Zweitspracherwerb haben. In einem Land wie Sachsen-Anhalt mit bislang geringem Migrationsanteil kann die grundlegende Sprachförderung in Sprachförderklassen einer Regelbeschulung vorangestellt und in entsprechend profilierten Schulen (Deutsch-als-Zweitsprache-Zentren bzw. DAZ-Zentren) gebündelt werden. Entscheidend ist, dass jedes Kind mit Migrationshintergrund und Sprachförderbedarf praktischen Zugang zur Sprachförderung erhält und dass auch nach dem Grunderwerb der Sprache eine begleitende Sprachförderung stattfindet, die eine Verfestigung von Defiziten verhindert.

Die Förderung der Mehrsprachigkeit kann sowohl durch Anerkennung der Muttersprache als Fremdsprache und entsprechenden Unterricht erfolgen als auch durch ergänzende Sprachangebote im Wahlbereich. Hier können Migrantenorganisationen als außerschulische Kooperationspartner einbezogen werden, was zudem die interkulturelle Öffnung von Schulen fördert.

Interkulturelles Lernen und Interkulturelle Öffnung

In einer zunehmend von kultureller Diversität geprägten Gesellschaft ist der Umgang mit Vielfalt für alle pädagogischen Fachkräfte ein zentraler und verpflichtender Baustein von Aus- und Fortbildung und ein ebensolcher Teil von Lehr- und Rahmenplänen sowie Bildungsprogrammen. Erzieher_innen sowie Lehrkräfte benötigen interkulturelle Kompetenz und umfassende Fähigkeiten im Umgang mit interkultureller Vielfalt, auch in Konfliktlagen. Sie brauchen Angebote, um eigene stereotypisierende Bilder und Vorurteile zu reflektieren, und sie brauchen Methodenkenntnisse, um interkulturelle Konflikte in der Schule zu bearbeiten. Deshalb sind Bildungseinrichtungen interkulturell zu öffnen und zu sensibilisieren. Die Kooperation mit außerschulischen Akteuren, besonders mit Migrantenselbstorganisationen, kann interkulturelle Öffnungsprozesse befördern, interkulturelle Lernprojekte in die Schulen holen und Zugewanderte als eigenständige Akteure im Integrationsprozess stärken und sichtbar machen.

Interkulturelles Lernen kann und soll in allen Schulstufen und -formen fächerübergreifend realisiert werden und dazu beitragen, dass Kinder und Jugendliche mit Vielfalt offen, neugierig und vorurteilsfrei umgehen lernen und dabei ihre eigene vielfältige Identität stärken können. Lehrkräfte mit eigenem Migrationshintergrund können diese Lernprozesse in besonderem Maße anregen und unterstützen. Im Nationalen Integrationsplan haben sich Bund, Länder und Kommunen deshalb bereits dazu verpflichtet, den Anteil der Beschäftigten mit Migrationshintergrund im öffentlichen Dienst schrittweise entsprechend dem Bevölkerungsanteil zu steigern. Gerade in Kitas und Schulen wird dringend eine höhere Anzahl mehrsprachiger Fachkräfte mit Migrationshintergrund benötigt, um interkulturelle Lernprozesse zu unterstützen, Kindern mit Migrationshintergrund Identifikationsangebote zu machen, ihr Selbstbewusstsein zu stärken und um für sie lebensbegleitende (statt punktuelle) Unterstützung gewährleisten zu können.

Elternkooperation

Im Oktober 2013 hat die Kultusministerkonferenz mit den Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund eine gemeinsame Erklärung zur Bildungs- und Erziehungspartnerschaft von Schule und Eltern veröffentlicht, mit der die gemeinsame Verantwortung von Schulen und Eltern für den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen hervorgehoben wird.

Angesichts der Wichtigkeit, die familiäre Unterstützung für den Bildungserfolg hat, ist der Kooperation mit Eltern eine herausragende Bedeutung zuzumessen. Entscheidend dabei ist, dass diese nicht paternalistisch und bevormundend erfolgt, sondern auf Augenhöhe und mit geschärfter Sensibilität für die spezifischen Erfahrungen und Zugänge von Eltern mit Migrationshintergrund. Dabei gilt es, niedrigschwellig und möglichst mehrsprachig über die Strukturen des Bildungssystems, über die Bildungseinrichtung und auch über Erwartungen an die Eltern zu informieren. Ziel ist es, die Eltern in ihrem Engagement für den Bildungserfolg ihrer Kinder zu stärken und ihnen Mitwirkungsmöglichkeiten bei der Gestaltung des Schulalltags zu eröffnen. Partnerschaften mit Migrantenorganisationen können das Engagement von Eltern in die Schule einbringen und eröffnen bessere Zugänge auch zu den Eltern, die die Schule selber bis dahin nicht erreichen konnte. In Kooperation mit außerschulischen Akteuren lassen sich zudem auch Angebote der kultursensiblen Elternbildung nutzen.

Schulabschluss und Übergang in Ausbildung und Beruf

Überdurchschnittliche Schul- und Ausbildungsabbrüche und unterdurchschnittliche Einmündung in berufliche Ausbildung und Studium stellen wesentliche Hindernisse bei der gleichberechtigten Arbeitsmarktintegration dar. Handlungsbedarf besteht – neben den genannten früheren Unterstützungsbedarfen – insbesondere in der schulischen Berufsorientierung, bei der Begleitung der jungen Menschen im Übergang und zu Beginn der Ausbildung, um Abbrüche zu vermeiden.

Auch hier gilt, dass der Wert eines Schulabschlusses und eines Ausbildungsberufs zunächst erkannt werden muss. Dies sowohl Eltern als auch Schüler_innen zu vermitteln ist Aufgabe der Schule, die sich dazu Unterstützung heranziehen kann und sollte, um besonders Eltern mit Migrationshintergrund zu informieren. Bei der

Berufswahlbegleitung sind Kultur- und Genderkompetenzen erforderlich, um Jungen und Mädchen mit Migrationshintergrund ein breiteres Berufsspektrum zu vermitteln.

Wo bereits Probleme virulent sind, ist ein Unterstützungssystem zu entwickeln, das die Jugendlichen individuell begleitet und motiviert und zwar über einen längeren Zeitraum, so dass nicht immer wieder neue Unterstützungssysteme und -personen auf den Plan treten. Auch hier sind Kooperationen mit Akteuren aus den Zuwanderungscommunities hilfreich.

Eine kompetente Begleitung in der Bewerbungsphase kann helfen, den Mangel an Netzwerken bei der Ausbildungsplatzsuche auszugleichen. Auch ein systematisches Networking zwischen Schulen und Unternehmen kann dazu beitragen, Potenziale von Schüler_innen mit Migrationshintergrund sichtbar zu machen und so Nachteile auszugleichen. Angesichts des drohenden Fachkräftemangels öffnen sich viele Unternehmen, inzwischen auch in Sachsen-Anhalt, für die Einstellung von Auszubildenden mit Migrationshintergrund. Sie benötigen aber Unterstützung sowohl bei der Sensibilisierung von Belegschaften, als auch bei der Bewältigung zusätzlichen Aufwands wie Sprachförderung oder bürokratischer Erfordernisse seitens der Ausländerbehörden. Hier sind Migrationsdienste ebenso gefragt wie Träger von Maßnahmen zur Förderung des Berufseinstiegs und Träger interkultureller Bildungsangebote. Interkulturelle Öffnung ist eine große Herausforderung für Ausbildungsbetriebe; an Ausbilder_innen stellen sich ähnliche Qualifikationsanforderungen wie an Lehrkräfte. Daneben ist auch die interkulturelle Sensibilisierung von Führungskräften im Personalbereich sowie ein stetiger Appell durch Politik, Multiplikatoren und Arbeitgeberverbände erforderlich, um diskriminierende Einstellungsmechanismen zurückzudrängen und die Bereitschaft zu stärken, Jugendliche mit Migrationshintergrund auszubilden. Ein wichtiger Schritt zur Sichtbarmachung dieser Mechanismen kann dabei die Implementierung anonymisierter Bewerbungsverfahren sein.

Kinder und Jugendliche sind – so konnte gezeigt werden – im deutschen Bildungssystem aufgrund der hohen Abhängigkeit des Bildungserfolgs vom Bildungshintergrund der Eltern und der familiären Unterstützung sowie aufgrund von Diskriminierung und mangelnder Kultursensibilität in vielfacher Weise benachteiligt. Eine auf Chancengleichheit ausgerichtete Bildungsstrategie muss daher sowohl dazu beitra-

gen, Nachteile auszugleichen, als auch strikt auf Antidiskriminierung ausgerichtet werden. Es bedarf dabei nicht vorrangig etwaiger Migrationssonderprogramme, sondern vor allem der Ausbildung einer allgemeinen interkulturellen Kompetenz und Sensibilität der Bildungsakteure. Inklusive und integrative Bildungsansätze sind mit einer individuellen Sprach- und Bildungsförderung zu verbinden und der Grundgedanke inklusiver Bildung, Kinder in ihrer Individualität und mit ihren ganz besonderen Potenzialen zu fördern, dementsprechend vor allem hinsichtlich kultureller Vielfalt weiterzuentwickeln.

Literatur

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2008): Forschungsprojekt: Diskriminierung im Alltag Wahrnehmung von Diskriminierung und Antidiskriminierungspolitik in unserer Gesellschaft. In: Antidiskriminierungsstelle des Bundes, online verfügbar unter: http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationenforschungsprojekt_diskriminierung_im_alltag.pdf? blob=publicationFile, letzter Zugriff: 10.08.2014

Banaz, H. (2002): Bilingualismus und Code-Switching bei der zweiten türkischen Generation in der Bundesrepublik Deutschland. Sprachverhalten und Identitätsentwicklung. In: Linguistik-Server Essen, online verfügbar unter: http://www.linse.uni-due.de/ linse/esel/pdf/banaz_codeswitching.pdf, letzter Zugriff: 10.08.2014

Baumert, J. u.a. (1998): Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter (BIJU), Berlin

Bildungsbericht (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen, Bielefeld

Bertelsmann Stiftung, Institut für Schulentwicklungsforschung der TU Dortmund, Institut für Erziehungswissenschaft der Friedrich-Schiller-Universität Jena (Hrsg.) (2013): Chancenspiegel 2013. Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme mit einer Vertiefung zum schulischen Ganztag, Bielefeld

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2006): Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich – Zusammenfassung. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung, online verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pubRD/IGLU_zusammenfassung.pdf, letzter Zugriff: 10.08.2014

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2012): Berufsbildungsbericht 2012, Bonn

Cinar, M.; Otremba, K.; Stürzer, M.; Bruhns, K. (2013): Kinder-Migrationsreport. Ein Daten- und Forschungsüberblick zu Lebenslagen und Lebenswelten von Kindern mit Migrationshintergrund, München

Geißler, R., Verschenkte Bildungsressourcen durch Unterschichtung und institutionelle Defizite. Der Beitrag des vertikalen Paradigmas zur Erklärung und zum Verständnis der Bildungsungleichheit im Kontext von Migranten. In: Pielage, Patricia; Pries, Ludger; Schultze, Günther (Hrsg.) (2012): Soziale Ungleichheit in der Einwanderungsgesellschaft. Kategorien, Konzepte, Einflussfaktoren, Bonn, S. 12–28

IntMK (2013): Zweiter Bericht zum Integrationsmonitoring der Länder 2011, Berlin-Brandenburg

Söhn, J., Rechtliche In- und Exklusion von Migrantenkindern: Institutionelle Einflüsse auf ihre Bildungschancen. In: Pielage, P.; Pries, L.; Schultze, G. (Hrsg.) (2012): Soziale Ungleichheit in der Einwanderungsgesellschaft. Kategorien, Konzepte, Einflussfaktoren, Bonn, S. 43–55

Statistisches Landesamt Sachsen-Anhalt (2013a): Bildung 2012/2013. Allgemeinbildende Schulen – Schuljahresanfangsstatistik, Halle

Statistisches Landesamt Sachsen-Anhalt (2013b): Bildung 2012/2013. Allgemeinbildende Schulen – Schuljahresendstatistik, Halle

Statistisches Landesamt Sachsen-Anhalt (2014a): Bildung 2013/14. Berufsbildende Schulen und Schulen für Berufe im Gesundheitswesen, Halle

Statistisches Landesamt Sachsen-Anhalt (2014b): Sozialleistungen Stichtag 01.03. 2013. Tageseinrichtungen für Kinder und öffentlich geförderte Kindertagespflege, Halle

Statistisches Landesamt (2014c): Statistik der ausländischen Studierenden in Sachsen-Anhalt nach Hochschularten seit 1980, Halle

SVR (Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration) (2014): Diskriminierung am Ausbildungsmarkt. Ausmaß, Ursachen und Handlungsperspektiven, Berlin

Vodafone Stiftung Deutschland (Hrsg.) (2013): Hindernis Herkunft. Eine Umfrage unter Schülern, Lehrern und Eltern zum Bildungsalltag in Deutschland, Düsseldorf

Bildungsbenachteiligung

Der Anteil von pädagogischem Fachpersonal und Eltern

Frauke Mingerzahn

Einleitung

Der Titel der Veranstaltungsreihe „Herkunft = Zukunft?" fragt nach dem Zusammenhang von sozialer Herkunft und der Bereitstellung von Zukunftschancen für Kinder unterschiedlicher sozialer Milieus. Empirische Studien wie PISA (Klieme, 2010), IGLU (Bos et al., 2011), NICHD ECCRN (2003) usw. sowie auch theoretische Ansätze wie Bourdieus Habitustheorie (1987) bestätigen diesen Zusammenhang. Seit zirka zehn Jahren rückt in diesem Kontext die frühe institutionelle Bildung stärker in den Fokus der Aufmerksamkeit. Damit einher geht die Hoffnung, soziale Benachteiligungen durch möglichst frühe (institutionelle) Förderung ausgleichen zu können und damit bessere Chancen für Kinder aus sozial benachteiligten Familien zu schaffen, für diese und für alle Kinder also mehr Chancengerechtigkeit herzustellen. Die geradezu illusionären Hoffnungen hält Rabe-Kleberg (2011, S. 53) für eher fragwürdig. Auch Miller (2011, S. 74) macht deutlich, dass aus der empirischen Bildungsforschung bekannt ist, dass die pädagogischen Fachkräfte an den Herstellungsprozessen von Bildungsbenachteiligung beteiligt sind. Sie konstruieren in interaktiven Prozessen diese Benachteiligung mit. „Während die Frage des Geschlechts, der Behinderung und der Migration schon lange unter der Perspektive bestehender Diskriminierungen untersucht wurde, blieb die Frage nach sozialen Unterschieden bisher wenig beachtet." (Miller, 2011, S. 74). Wenig bedeutsam waren diese Fragen besonders in der frühen Bildung, während sie in der Schulforschung schon eher eine Rolle spielten (Maaz, Baumert, Trautwein, 2010; Kuhnhenne u.a., 2012; Krüger u.a., 2011). In ihrem Artikel „Bildungsarmut von Anfang an? Über den Beitrag des Kindergartens im Prozess der Reproduktion sozialer Ungleichheit", geht Rabe-Klebern (2011) jedoch auf Fragen der Bildungsungleichheit in der frühen Kindheit ein und argu-

mentiert, dass der „positive Blick" neuerer Kindheitskonstruktionen stellenweise soziale Realitäten ausblendet und hierdurch die Aufmerksamkeit für ungleiche Lebenslagen von Kindern verstellt werden kann.

Diesen Aspekt möchte ich im ersten Teil meines Beitrages noch einmal aufgreifen und mir ansehen, welchen Beitrag pädagogische Fachkräfte bei der Rekonstruktion sozialer Benachteiligungen in der pädagogischen Arbeit mit den Kindern leisten. Es werden weniger die Armutslagen der Kinder beschrieben. Diese sind an anderer Stelle ausführlicher beleuchtet worden (u.a. Butterwegge, 2000; Geene und Gold, 2009; Hurrelmann und Klocke, 2001). Vielmehr geht es mir darum, darzustellen, wie die Wahrnehmung dieser Lebenslagen durch die pädagogischen Fachkräfte erfolgt und in diesem Kontext soziale Konstruktionsprozesse zu skizzieren.

Im zweiten Teil möchte ich dann einen in der bisherigen Diskussion eher unterbelichteten Aspekt betrachten, nämlich, welche Rolle die Eltern in diesem Prozess spielen bzw. spielen können. Das halte ich zum einen deshalb für gerechtfertigt, weil die Rolle der Eltern in der Zusammenarbeit mit der Kindertagesstätte an Bedeutung gewinnt. In Sachsen-Anhalt wird diese Zusammenarbeit mit den Eltern sowohl durch das novellierte Kinderfördergesetz (2013) als auch durch das neue Bildungsprogramm (2012) eine noch größere Bedeutung als bisher beigemessen. Zum anderen stellte sich für mich die Frage, warum, wenn pädagogische Fachkräfte soziale Ungleichheiten mit konstruieren, das nicht den Widerstand der Eltern auf den Plan ruft. Die Lebenslagen von Eltern haben sich stark ausdifferenziert. Merkle und Wippermann (2008) beschreiben zehn unterschiedliche Milieus, in denen Kinder aufwachsen. „Deutschland scheint auf dem Weg in eine neue Art von Klassengesellschaft zu sein, wobei die Trennlinie eben nicht nur über Einkommen und Vermögen, sondern auch über kulturelle Dimensionen wie etwas Bildungskapital und Bildungsaspirationen, aber auch Werte und Alltagsästhetik verläuft." (Merkle und Wippermann, 2008, S. 8). In diesem Beitrag können nicht alle Elternmilieus betrachtet werden. Ansehen möchte ich mir nur das Elternmilieu, aus denen viele Kinder aus Armutslagen stammen, und zwei Elternmilieus, die mir in den Kindertagesstätten sehr durchsetzungsstark zu sein scheinen, die also Interessen von Kindern und Eltern sehr gut vertreten können. Diese habe ich zu einer Gruppe zusammengefasst und die „lauten" oder „durchsetzungsstarken" Eltern genannt. Dazu im inhaltlichen Teil mehr. Auch können nicht alle Facetten der Lebenslagen betrachtet werden. Ich

greife mir nur das Bildungsverständnis heraus, weil es mir zentral für die Beantwortung meiner Frage erscheint, warum hier wenig Unterstützung von letztgenannter Elterngruppe für Kinder aus benachteiligten sozialen Schichten und deren Eltern zu erwarten zu sein scheint.

Ich gehe von einem konstruktivistischen Bildungsverständnis aus, bei dem es nach Laewen (2007) pädagogisch darum geht, Bildungsprozesse der Kinder auf der Grundlage von Bildungsbeziehungen zu ermöglichen, zu unterstützen und herauszufordern. Ziel pädagogischen Handelns ist es, das Selbstlernen eines selbstständigen Kindes anzuregen, dessen subjektive Erfahrungsbereiche sind Ausgangs- und Bezugspunkt der individuellen Gestaltung und Entwicklung der Kind-Umwelt-Beziehung (Laewen, 2006). Dabei wird die Diskussion um die Gewichtung dieses Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft in der Kindheitspädagogik durchaus kontrovers geführt. Im Mittelpunkt der Debatte steht die Auseinandersetzung um den Bildungsbegriff, aber auch um das Verhältnis dieses Begriffs zu Erziehung und Betreuung. Auf die Darstellung der Auseinandersetzung um die Deutungshoheit des konstruktivistischen Lernansatzes werde ich verzichten, obwohl sie interessant für dieses Thema ist. Sie würde den Rahmen dieses Beitrages sprengen.

Im dritten Teil des Beitrages gehe ich auf die Frage ein, welchem Milieu sich die pädagogischen Fachkräfte zugehörig fühlen und welche Konsequenzen sich daraus für die Arbeit mit Kindern und Eltern anderer Milieus ergeben. Im letzten Teil möchte ich einige Auswege aus der Konstruktion sozialer Benachteiligung durch pädagogische Fachkräfte aufzeigen. Diese setzen zum einen auf der pädagogischen zum anderen auch auf der strukturellen Ebene an.

Seit Mai 2009 lehre ich im Studiengang „Bildung, Erziehung und Betreuung im Kindesalter – Leitung von Kindertageseinrichtungen". Dieser Studiengang ist ein berufsbegleitender und berufsintegrierender. Ihn studieren erfahrene pädagogische Fachkräfte. Neben der Auswertung von Fachliteratur fließen in diesen Beitrag meine Erfahrungen aus zahlreichen Diskussionen mit Studierenden, aber auch aus Fort- und Weiterbildungen ein. Diese pädagogischen Fachkräfte beschreiben dabei nicht immer oder nicht nur eigene Positionen, sondern vor allem auch die Sichtweisen ihrer Kolleg_innen. So entsteht ein Bild von gelebter Praxis in Kindertagesstätten, das nicht empirisch abgesichert ist, aber Ansätze für Diskussionen und Empirie bietet.

Konstruktion von Bildungsbenachteiligung durch pädagogische Fachkräfte

Die Zugangsmöglichkeiten zu Bildung sind systematisch ungleich verteilt und zwar schon bevor die Kinder in die Einrichtungen der frühen Bildung kommen. Bereits über die Begriffe erfolgen Zuschreibungen und Bewertungen. So wird nicht selten von bildungsfernen Familien oder Familien mit Bildungsaspiration gesprochen, auch in den Kindertagesstätten. „Familien, die von Armut bedroht sind, senken die Erwartungen an die Bildungsprozesse ihrer Kinder radikal ab und verstärken so Selektionsprozesse der Schule und der Lehrer_innen. Diese Tendenz wird bei niedrigem Bildungsstand der Eltern verstärkt, bei höherem aber doch gebremst. Eltern mit niedrigem Einkommen – gleich welchen Bildungsniveaus – können ihren Kindern aber eben auch nicht zusätzliche Erfahrungen und Bildungsanregungen bieten, zudem leben diese Familien zumeist in Wohnvierteln, die anregungsarm, vielleicht sogar bedrohlich sind. Einkommensarmut mutiert so zu kultureller und Bildungsarmut (Allmendinger und Leibfried, 2005; Rabe-Kleberg, 2011). Für den Bereich der Kindertagesstätte stehen hier Befunde noch weitgehend aus. Sagen kann man aber sicher, was es für die von Armut und Bildungsbenachteiligung betroffenen Kinder heißt, wenn auf ihre aus ihren Lebenslagen resultierenden Bildungsbemühungen nicht adäquat reagiert wird. Folgen der Armut, die sie ertragen müssen, können nicht ausgeglichen werden. Zu den Folgen gehören nach dem 13. Kinder- und Jugendbericht (2009) eine bedrohte Gesundheit und ein fehlendes Wohlgefühl, ein angeschlagenes Selbstbild und insgesamt eine schwache Sozialentwicklung. All das sind nach Rabe-Kleberg (2011, S. 51) Merkmale, die sich ganzheitlich gesehen auf die Entwicklung von Motivation, Sprache und damit letztlich auf die Bildungsprozesse auswirken. Es fehlen wichtige Anregungen für diese Kinder, um ihre Selbstbildungsprozesse zu unterstützen. Auf die möglichen Gefahren zum Beispiel im Hinblick auf die Selbstbildungsprozsse insbesondere für benachteiligte Kinder weisen auch Diehm und Magyar-Haas (2011, S. 220) hin, indem sie fragen, wie frei und offen sich im pädagogischen Alltag die Angebote gestalten ließen, ohne die Pädagogik der Gefahr auszusetzen, der Perpetuierung von sozialer Ungleichheit aufrechtzuerhalten (Miller 2011, S. 75). Diehm und Magyar-Haas (2011, S. 219) schlagen deshalb vor, den Bildungsbegriff zu hinterfragen und bringen einen weiteren theoretischen Ansatz in die Diskussion ein, den Capaility Approach, um Chancengerechtigkeit für Kinder in der frühen Bildung zu gewährleisten. Ich halte diesen Ansatz für

produktiv, kann jedoch auf diese Diskussion im Rahmen dieses Beitrages nicht weiter eingehen. Nur soviel: Ich halte die Reflexion des Bildungsdiskurses und weiterer theoretischer Ansätze durch die pädagogischen Fachkräfte unumgänglich und zwar bezogen auf die unterschiedlichen Milieus.

Pfeiffer (2011) thematisiert in seinem Beitrag „Entwicklung und Ungleichheit von Fähigkeiten: Anmerkungen aus ökonomischer Sicht", dass bereits im Vorschulalter wichtige Weichen für weitere Bildungsungleichheiten gestellt werden. Erzieher_innen können aber „maßgeblich an der Herstellung von mehr Bildungsgerechtigkeit mitwirken und die Heterogenität der Kinder in erfolgreiche Bahnen lenken, wenn sie die vielschichtigen Formen sozialer Benachteiligung differenziert wahrnehmen, sozialräumlich vernetzt und fachlich kompetent handeln" (Sauter, 2010, S. 154). Eine genaue Kenntnis der Lebenslagen der Kinder kann Sauter nach zu einer Verbesserung der Chancengerechtigkeit führen (Sauter, 2010, S. 156). Auf die Unterschiede der Kinder muss mit unterschiedlichen und bedarfsgerechten Bildungsangeboten reagiert werden. „Eine solche ‚Ungleichbehandlung von Ungleichen' hilft letztlich dabei, der Heterogenität der Kinder konstruktiv zu begegnen" (Sauter, 2010). Rabe-Kleberg erweitert diese Sicht. Sie sieht „das systematische ‚Übersehen' unterschiedlicher Voraussetzungen für frühkindliche Bildungsprozesse bereits in die Struktur der Institution Kindergarten in Deutschland eingelassen" (2011, S. 48). Nach der Beschreibung unterschiedlicher Traditionslinien deutscher Kindergartenpädagogik kommt sie zu dem Schluss, dass der Kindergarten in Deutschland als ein für Kinder aller Klassen und Schichten programmatisch und strukturell einheitliches Angebot verstanden wird (Rabe-Kleberg 2011, S. 49). „Die ‚soziale Frage' der ungleichen Chancen für Kinder aus unterschiedlichen Klassen schien und scheint demnach pädagogisch, besser sozial-pädagogisch beantwortet, ja gelöst zu sein – vermutlich eine Illusion von hoher Beständigkeit" (Rabe-Kleberg, 2011, S. 49).

Wie ist es aber um die Wahrnehmung dieser sozialen Ungleichheiten durch die pädagogischen Fachkräfte bestellt, die laut Sauter (2010) so wichtig für Verbesserung der Chancengerechtigkeit der Kinder sind?

Die wenigen Befunde dazu sind eher ernüchternd. Rabe-Kleberg (2011) spricht davon, dass mit moderner Kindheitskonstruktion Anforderungen formuliert werden, denen die meisten Kinder in der Gesellschaft aufgrund ihrer Lebenslage nicht

gerecht werden können. Untersuchungen von Rabe-Kleberg (2011) sowie Beobachtungen, „die von Studierenden und Promovierenden im Rahmen von eigenständigen Untersuchungen gemacht wurden, verweisen faktisch auf diskriminierende Haltungen und Haltungen von Erzieher_innen gegenüber Kindern und Eltern aus bildungsarmem Milieu" (Rabe-Kleberg, 2011, S. 52).

Rosken (2009) kommt in ihrer Dissertation „Diversity und Profession" in ihren biografisch-narrativen Interviews zu dem Ergebnis, dass keine der von ihr befragten Erzieher_innen über einen völlig ausgereiften Umgang mit Diversity verfügt. In fast allen Fällen ist eine fehlende professionelle Reflexion auszumachen. Von einem professionellen Umgang mit der unterschiedlichen Herkunft von Kindern kann sowohl in Ost als auch in West kaum eine Rede sein (Rosken, 2009). Gravierende Kindheitserlebnisse sind konstitutiv für den Umgang mit den Kindern. Sie korrelieren mit dem Berufswunsch, Erzieherin zu werden. Nicht wenige Erzieher_innen versuchen, den Beruf als Bewältigungsstrategie subjektiv erfahrener biografischer Ereignisse zu nutzen. Daraus ergibt sich für Rosken (2009) die Schlussfolgerung, dass selbstreflexive Fähigkeiten und die Vermeidung von Stereotypisierung und Vorurteilen bedeutsam für die Professionalisierung der Erzieher_innenausbildung sind – bedeutsamer als bisher angenommen. Biografische Arbeit sei nötig, um Potenziale zur Selbstreflexion und zur Offenheit für Neues zu erschließen. Das gilt für Ausbildung, Studium, Weiterbildung.

Ein Satz, den ich von pädagogischen Fachkräften oft höre, ist der: „Wir behandeln sie doch alle gleich". Dass dieses Handeln weder Individualität berücksichtigt, noch Chancengerechtigkeit bewirkt, ist den Erzieher_innen nicht klar. Sie handeln in vermeintlich bester Absicht. Ungleiches darf aber eben nicht gleich, sondern muss ungleich behandelt werden, um Benachteiligungen nicht zu verstärken. Bezogen auf die soziale Lage, aber auch auf das Geschlecht der Kinder formuliert Rabe-Kleberg (2011), dass „Neutralität gegenüber der gesellschaftlichen Lage der Kinder dabei als angebliche Gleichbehandlung aller Kinder praktiziert wird (Rabe-Kleberg, 2011, S. 50). Dabei besteht laut Sauter (2010) im Hinblick auf den Bildungsverlauf im Elementarbereich nicht viel Zeit, um trotz dieser Benachteiligungen die soziale Integration der Kinder zu verbessern. „Denn die nachfolgende Grundschule kann diese Benachteiligungen nicht nur nicht ausgleichen, sie werden sogar noch verschärft" (Sauter, 2010, S. 154 zit. n. Holz, 2003). Umso mehr sind diese gefordert, sich mit diesem Thema zu beschäftigen und entsprechende pädagogische Konzepte zu entwickeln.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es den pädagogischen Fachkräften schwerfällt, Benachteiligungen von Kindern aus Armutslagen adäquat wahrzunehmen und angemessen darauf zu reagieren. Eltern, die als Erziehungspartner immer wichtiger werden, können den Prozess der Herstellung von Chancengerechtigkeit unterstützen oder erschweren. Sie könnten Akteure sein, die pädagogische Fachkräfte auffordern, eigene Wahrnehmungen und Konzepte zu hinterfragen und zu verändern. Wie eingangs beschrieben, sind Eltern keine einheitliche Gruppe, sondern sie müssen unter verschiedenen Diversitätsaspekten betrachtet werden. Die für dieses Thema wichtige Dimension sind soziale Schicht bzw. Milieu. Im Folgenden soll zunächst die Gruppe der Eltern skizziert werden, aus der die Kinder aus Armutslagen kommen. Der Fokus liegt wie erwähnt auf ihrem Bildungsverständnis.

Zum Bildungsverständnis ausgewählter Elternmilieus

Die „Konsummaterialisten"

Diese Gruppe der Eltern wurde im Fachdiskurs eher vernachlässigt. In der Literatur und in der Praxis finden wir verschiedene Begrifflichkeiten, um die Gruppe der Kinder und ihrer Eltern zu beschreiben, die aufgrund einer sozialen Benachteiligung in Armut leben. Verwendet man ein Konzept wie den Lebenslagenansatz oder auch den Milieubegriff, wird Armut nicht mit Benachteiligung gleichgesetzt, sondern werden die Auswirkungen von Armut auf den Spielraum von Ressourcen, Potenzialen und Bewältigungshandeln erforscht (Holz und Puhlmann, 2005). Die Langzeit-Studie (1997 bis 2005) im Auftrag der AWO legt jedoch die Folgen von Kinderarmut eindrücklich offen. „Die Studien zeigen, dass Kinder aus armen Verhältnissen im deutschen Bildungssystem nachweisbar schlechtere Chancen haben" (Sauter, 2010, S. 153). Sie erwerben also niedrigere formale Bildungsabschlüsse als Gleichaltrige aus anderen sozialen Schichten.

Die Sinus-Milieu-Studie bezeichnen Eltern dieser Gruppe als „Konsum-Materialisten" (Merkle und Wippermann, 2008, S. 161 f.). Im Folgenden beziehe ich mich vor allem auf die Beschreibung von Merkle und Wippermann (2008). Dieser Gruppe der Eltern stehen eingeschränkte finanzielle Mittel zur Verfügung. Damit einher geht der Wunsch, sich etwas leisten zu können und Anschluss zu halten an die Standards der

Mittelschicht. Man möchte „dazugehören (vor allem im Osten), hat aber häufig das Gefühl von Benachteiligung und Ausgeschlossenheit – und ist entsprechend häufig frustriert und unzufrieden" (Merkle und Wippermann, 2008, S. 91 f.). Vertreter_innen dieser Gruppe bekommen ihre Kinder häufig schon in jungen Jahren.

Diesen Eltern fehlen häufig die Ziele für Erziehung. Sie ist keine Aufgabe, über die man sich Gedanken machen muss. Im Mittelpunkt der Bemühungen steht Selbstständigkeit, auch die Vermittlung von einer gewissen Leistungserwartung und Strenge sowie die Entwicklung von Kampfgeist, um in der Gesellschaft mithalten zu können. Häufig werden Vorgaben von außen erfüllt. „Erziehung ist häufig dann erfolgreich, wenn etwas nicht eintritt" (Merkle und Wippermann, 2008, S. 174). Sie wird stark nach dem Geschlecht differenziert.

Bildung wird von dieser Elterngruppe als Basis für einen Arbeitsplatz angesehen. Eltern setzen sich wenig mit Bedürfnissen, Talenten und Schwächen ihrer Kinder auseinander. Eine gezielte Förderung findet kaum statt. „Frühförderung (unter anderem auch der Besuch von Kinderkrippen) wird als übertriebener – und v. a. kostenintensiver Ehrgeiz von Eltern betrachtet. Abgesehen von Kindergarten und Schule werden wenig Angebote wahrgenommen" (Merkle und Wippermann, 2008 S. 178). Hier müsste sicher noch eine Spezifizierung für die neuen Bundesländer stattfinden.

Viele dieser Eltern sind misstrauisch gegenüber Erzieher_innen – sie könnten durch sie in Frage gestellt werden. Pädagogische Unterstützung wird nicht selten abgewehrt und als ein „sich in die Karten gucken lassen" verstanden. Die Eltern neigen zur Verdrängung von Störungen und Verhaltensauffälligkeiten ihrer Kinder. Sie haben Angst vor einer Diagnose und den Wunsch nach einem „normalen" Kind. An der Kita kritisieren sie besonders die Kosten und langen Wartelisten. In der Studie von Honig et al. (2004) „Was ist ein guter Kindergarten?" wird auf der anderen Seite deutlich, dass Eltern mit geringen Bildungsressourcen höhere Erwartungen an Bildungschancen für ihre Kinder in der Kindertagesstätte zum Ausdruck bringen als andere Elterngruppen. Bleibt zu fragen, ob das ein Einzelbefund ist, zumindest sehe ich hier gewisse Widersprüchlichkeiten zu Merkle und Wippermann (2008). Hierzu bedarf es weiterer Forschung.

Aus der Zusammenfassung des Bildungsverständnisses der Eltern des Milieus der „Konsummaterialisten" würde ich ableiten, dass diesen Eltern schwerfällt, eigene Interessen und die ihrer Kinder gegenüber Institutionen wie der Kindertagesstätte vehement zu vertreten und einzufordern, dass pädagogische Fachkräfte durch ihr pädagogisches Handeln Bildungsbenachteiligungen der Kinder ausgleichen.

Im Folgenden soll nun das Bildungsverständnis der Gruppe beschrieben werden, die das Durchsetzungsvermögen und die Ressourcen besitzen, Interessen von Eltern zu vertreten und die potenzielle Unterstützer sein könnten, um Benachteiligungen abzubauen.

Die „lauten" bzw. „durchsetzungsstarken" Eltern

Diese Elterngruppe habe ich die „lauten" oder „durchsetzungsstarken" Eltern genannt. Diesen Begriff habe ich nicht in der Literatur gefunden, sondern nach Beschreibungen Studierender geprägt. Diese Gruppe stellt in vielen Kindertagesstätten keine Mehrheit dar, kann aber aufgrund ihrer Ressourcen (kommunikative Fähigkeiten, selbstsicheres Auftreten, Kontakte usw.) häufig eigene Interessen durchsetzen. Nicht selten haben pädagogische Fachkräfte Angst vor diesen Eltern. Entsprechend der Sinus-Milieus (Merkle und Wippermann, 2008) würde ich diese Eltern sowohl den Milieus der Etablierten als auch der bürgerlichen Mitte zuordnen. Sie werden kurz skizziert und auf ihr Bildungsverständnis hin beleuchtet.

Laut Seehausen (2012) wird auch diese Gruppe der bildungsorientierten Eltern in der Fachöffentlichkeit bisher vernachlässigt. Er beschreibt, dass diese Elterngruppe, bestehend aus Eltern, die hochschulische und universitäre Abschlüsse erreicht haben, und zwar beide Elternteile, eine Gruppe ist, die den gesellschaftlichen Entwicklungen im Spannungsfeld Individualisierung, Digitalisierung und Globalisierung besonders ausgesetzt ist. Frauen wie Männer befinden sich in einer „Individualisierungsspirale" (Beck und Sopp, 1997) aus Werten, „die persönliche Entfaltungsmöglichkeiten des Individuums, seine Freiheiten und seine subjektiven Lebensziele in den Mittelpunkt stellen" (Seehausen, 2012 zit. nach Bertram, 1997, S. 69). Kinder und Karriere nehmen bei diesen Eltern einen gleich hohen Stellenwert ein. Daraus ergibt sich, dass diese Eltern sowohl von ihrem Arbeitgeber als auch von den Kindertageseinrichtungen bestimmte Bedingungen erwarten, um ihre individuellen Lebensentwürfe mit den Bedürfnissen eines Kindes verknüpfen zu können (Seehausen, 2012).

In der Studie von Merkle und Wippermann (2008) entspricht die von Seehausen (2012) beschriebene Gruppe meiner Meinung nach den sogenannten „Etablierten". Merkle und Wippermann (2008, S. 87 f.) kennzeichnen das Bildungsverständnis der Etablierten dadurch, dass diese eine ambitionierte Erziehungsarbeit verfolgen. Die Erziehung erfolgt gezielt, Förderung möglichst früh und umfassend, die Kosten sind dabei egal (Klavier, Violine). Die Eltern haben hohe Leistungserwartungen an ihre Kinder. Damit verbunden ist eine Erfolgsethik. Fleiß, Ehrgeiz, Disziplin, Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen, sind wünschenswerte Eigenschaften, die die Kinder erwerben sollen, um sich später im sozialen und wirtschaftlichen Konkurrenzkampf durchsetzen zu können. Wettkämpfe, Turniere und ähnliches sollen auf künftigen Leistungsdruck vorbereiten. Nicht selten wird die Zeit der Kinder komplett verplant. Kinder brauchen aus ihrer Sicht eine gewisse Führung und Anleitung. Die Erziehung erfolgt autoritativ. Regeln werden erklärt. Ziel ist das „wohlerzogene" Kind.

Die Etablierten favorisieren besonders in den alten Bundesländern eine private Erziehung im Kleinkindalter (Merkle und Wippermann, 2008, S. 91 f.). Gehen ihre Kinder in einen Kindergarten, schätzen diese Eltern eine gute Ausstattung und einen adäquaten Personalschlüssel, erwägen deshalb private Einrichtungen und wählen diese sorgfältig aus. Geld spielt dabei eine untergeordnete Rolle. Kritisch wird von diesen Eltern gesehen, dass die frühkindliche Förderung in der Einrichtung nicht optimal erfolgt, die Aufnahmefähigkeit des Kindes nicht optimal genutzt wird.

Auch die Gruppe der Eltern der „Bürgerlichen Mitte" gehört zu den lauten und durchsetzungsstarken Eltern. Sie haben laut Merkle und Wippermann (2008, S.151) Angst vor dem eigenen sozialen Abstieg und dem ihrer Kinder. Sie streben eine frühe Förderung ihrer Kinder an. Diese sehen sie als unabdingbar für eine positive Entwicklung des Kindes und als wichtigen Wettbewerbsvorteil an. Sie streben an, einen gewissen Vorsprung im Vergleich zu anderen zu erzielen. Sie sorgen sich um die Sicherheit ihrer Kinder und wollen ihnen deshalb einen behüteten und beschützten Raum bieten. Die Eltern haben hohe Leistungserwartungen an ihre Kinder. Das Erreichen des Abiturs wird als Pflicht und Notwendigkeit angesehen, um den Anschluss nicht zu verlieren. Sichtbares Zeichen und Symbol sind für mich zum Beispiel Aufkleber an Autos mit Babyschalen „Abi 2030". Hilfe für ihre anspruchsvollen Ziele erhoffen sie sich durch Fach- und Ratgeberliteratur, sie sind aufgeschlossen für Elternkurse. Sie nutzen diese als Hilfsmittel für eine positive Weichenstellung in eine erfolgreiche Zukunft und wollen nichts falsch machen.

Außerhäusliche Betreuung wird als effektive und die kindliche Entwicklung fördernde Maßnahme bewertet – nicht zuletzt aufgrund des sensiblen Gespürs für gesellschaftliche Entwicklungen (Außenorientierung) ist dies die Einschätzung der Bürgerlichen Mitte. Allerdings kommt es auf das „richtige Maß" an (Merkle und Wippermann, 2008, S. 158). So darf keine zu frühe und zu umfängliche außerhäusliche Betreuung erfolgen. Besonders in den alten Bundesländern wollen Eltern dieses Milieus ihre Kinder bis zum dritten Lebensjahr in der Familie betreuen. Sie sind der Überzeugung, dass Kinder in den ersten Lebensjahren am allerbesten bei der Mutter aufgehoben sind (Merkle und Wippermann, 2008, S. 158).

Die Betreuungsmöglichkeiten werden als nicht ausreichend bezeichnet. Das erschwert häufig den Wiedereinstieg der Mütter in den Beruf. „Milieuspezifisch ist [...] die geringe Bereitschaft, das Geld, das man selbst verdient hat, an eine außerhäusliche Betreuung weiterzugeben, ohne dass viel übrig bliebe (Nullsummenspiel)" (ebd.). Deshalb sind Tagesmütter für viele eher die zweite Wahl nach der Kita. Von hoher Relevanz ist auch die Einbindung der Großeltern in die Betreuung.

Bezogen auf beide Untergruppen der „lauten Eltern" lässt sich sagen, dass es Ziel ist, dass die eigenen Kinder einen Bildungsvorsprung vor anderen Kindern haben. Zu ihrem Normbild guter moderner Eltern gehört es, „Architekten der Kindergehirne" zu sein. Der Grundstein dafür kann nicht früh genug gelegt werden, sensible „Zeitfenster sollten genutzt" werden (Merkle und Wippermann, 2008). Gleichzeitig haben diese Eltern eine Sehnsucht nach Gelassenheit und entspanntem Elterndasein, verbunden mit einer tiefen Unzufriedenheit mit dem staatlichen Bildungssystem, was dazu führt, dass sie für Ihre Kinder Privatschulen anstreben und die Kindertagesstätte sehr sorgfältig auswählen.

Daraus, dass diese Eltern sich einen Bildungsvorsprung für die eigenen Kinder wünschen, lässt sich schließen, dass es nur eine geringe Bereitschaft gibt, den Abbau sozialer Ungleichheiten in den Institutionen aktiv zu unterstützen. Es sind eher soziale Abgrenzungstendenzen „nach unten" zu beobachten (Merkle und Wippermann, 2008).

Dennoch können diese Eltern indirekt positiven Einfluss auf den Abbau von Benachteiligungen haben. Sie fordern Qualität in der Kindertagesstätte ein, erwarten hohe Bildungsstandards und fordern die pädagogischen Fachkräfte zu einer Auseinander-

setzung mit dem eigenen professionellen Bildungsverständnis heraus, das diese auch argumentativ gegenüber den Erwartungen von Eltern vertreten müssen. Die Kinder aus Armutslagen und deren Eltern können aber nur dann von dieser Qualität profitieren, wenn sie mit Kindern anderer Milieus eine gemeinsame Kindertagesstätte besuchen. Das setzt voraus, dass nicht schon Kindertagesstätten sozial selektieren. Meiner Erfahrung nach ist das nicht allen Leitungen von Kindertagstätten bewusst.

Die Milieuzugehörigkeit der pädagogischen Fachkräfte und daraus resultierende Aufgaben

Aus dem zuvor Beschriebenen leiten sich Aufgaben für die pädagogischen Fachkräfte und besonders für die Leitungen ab, die für Steuerungsprozesse verantwortlich sind. Zum einen auf der Ebene der Kinder. Hier gilt es, soziale Benachteiligungen zu erkennen und Konzepte zu entwickeln, die zu deren Abbau beitragen. Zum anderen müssen die Erzieher_innen die Lebenslagen der Eltern verstehen, nicht teilen. Nach meiner Erfahrung in vielen Diskussionen mit pädagogischen Fachkräften in Aus-, Fort- und Weiterbildung fällt ihnen dieses Verständnis schwer. Die Ursachen dafür sind meiner Meinung nach vielfältig. Zum einen spielten die Eltern und die Analyse ihrer Lebenslagen eine untergeordnete Rolle in Aus-, Fort- und Weiterbildung. Immer wieder versichern mir Erzieher_innen, dass sie in ihrer Ausbildung weder mit systematischer Analyse noch mit Betrachtung von Lebenslagen der Eltern hinreichend vertraut gemacht wurden. Zum anderen ist in diesem Kontext die schon von Rosken (2009) beschriebene fehlende Reflexivität und ungenügende biografische Arbeit zu nennen. Zudem verstellt die Zugehörigkeit zum eigenen Milieu den Blick. Auf diesen noch nicht benannten Aspekt soll im Folgenden eingegangen werden. Zunächst ist zu fragen, welchem Milieu pädagogische Fachkräfte angehören. Hier gibt es einige Schwierigkeiten. Während die Schicht- bzw. Milieuzugehörigkeit von Lehrer_innen laut Miller (2011) gut untersucht ist, gilt das nicht in gleicher Weise für die pädagogischen Fachkräfte in Kindertagesstätten. Hier fehlen weitgehend Aussagen. Die Studierenden meines Studiengangs ordnen sich selbst und ihre Kolleginnen nach der Beschäftigung und Auseinandersetzung mit den Sinus-Milieu-Studien (Merkle und Wippermann, 2008) ähnlich wie die Lehrer_innen der bürgerlichen Mitte bzw. der sogenannten Mittelschicht zu. Wenn sie zu dieser bürgerlichen Mitte gehören, heißt das aber, dass ihnen die Alltagserfahrungen und Lebenswelten ande-

rer Schichten tendenziell fremd sind (Miller, 2011). Die Ausführungen von Roskens (2009) lassen den Schluss zu, dass die mit fehlender Diversitykompetenz auch die Empathie für den Umgang mit dem Fremden und Anderen nicht sehr ausgeprägt ist. Auch Rabe-Kleberg (2011, S. 50) gibt an, dass die pädagogischen Fachkräfte die Eltern mit ihren divergierenden, in den Augen der meisten Erzieher_innen unzulänglichen Erziehungsvorstellungen eher als „Übel", denn als Bereicherung ansehen. Gleiches würde ich für das Bildungsverständnis vermuten, kann es jedoch nicht durch Forschung untersetzen. Es sind eher Nebensätze und Pausengespräche von pädagogischen Fachkräften, die mich zu dieser Annahme kommen lassen. Damit geht häufig ein fehlendes Selbstbewusstsein und fehlende Professionalität der Fachkräfte einher, um sich mit den Ansprüchen von Eltern unterschiedlicher Milieus auseinanderzusetzen und auch Forderungen „lauter Eltern" zurückzuweisen. Neben dem fehlenden Wissen um die Lebenslagen der Eltern und mangelndem Einfühlungsvermögen ist es auch eine unzureichende Gesprächsführungskompetenz, die den pädagogischen Fachkräften ein professionelles Vorgehen erschwert.

Die Zuordnung der pädagogischen Fachkräfte zur bürgerlichen Mitte entsprechend der Sinus-Milieus (Merkle und Wippermann, 2008) lässt analog der beschriebenen Elternmilieus den Schluss zu, dass wenn pädagogisches Handeln nicht professionell reflektiert wird, auch bei den pädagogischen Fachkräften eine „Abgrenzung nach unten" stattfindet, um sich selbst und ihre Berufsgruppe aufzuwerten. Die Berufsbiografien dieser Frauen (und wenigen Männer) wurden nach der Wende stark entwertet. In ihren Augen fand mit dem Übergang vom Fachschulstudium zum/zur Krippenerzieher_in oder Kindergärtner_in (die dem Gesundheits- bzw. Bildungswesen angehörten) nach der Wende zum Ausbildungsberuf der Erzieherin und der Zugehörigkeit zum Sozialwesen eine Dequalifikation statt. Diese ging einher mit sozialer Unsicherheit in Form von Entlassungen in Größenordnungen wie in kaum einem anderen Berufsfeld.

Schlussfolgerungen: Ansätze für eine De-Konstruktion sozialer Benachteiligungen

Welche Konsequenzen ergeben sich aus dem Gesagten für die Herstellung von Chancengerechtigkeit und die erfolgreiche Zusammenarbeit mit Eltern unterschiedlicher Milieus zum Wohle ihrer Kinder?

Sauter (2010) betont, dass Maßnahmen auf zwei Ebenen ansetzen müssen. Auf der pädagogischen Ebene und auf der strukturellen Ebene (Politik, Rahmenbedingungen). Beide sollen im Folgenden skizziert werden.

Pädagogische Ebene

Pädagogisches Handeln ist nach Pasternack (2008) Krisenbewältigung in Permanenz. Zu fragen ist, wie pädagogische Fachkräfte darauf vorbereitet werden können, „nichtstandardisierte Situationen" (Pasternack, 2008, S. 40) mit ihren Teams zu bewältigen. Hier ist es wichtig, bei der Kompetenzentwicklung anzusetzen und diese in Aus-, Fort- und Weiterbildung umzusetzen. Neben Wissen gehören Können und Haltung zu den Kompetenzen. Ich hoffe in diesem Beitrag deutlich gemacht zu haben, dass allein Wissen über das Bildungsverständnis und die Lebenslagen von Eltern und Kinder notwenig, aber nicht hinreichend ist für die Entwicklung von pädagogischer Handlungskompetenz. Für pädagogische Fachkräfte ist es zwar unerlässlich, sich mit unterschiedlichen theoretischen Auffassungen und Modellen und auch mit dem Spannungsverhältnis von Theorie und Praxis auseinanderzusetzen, ergänzt werden müssen sie aber durch biografische Arbeit und andere Formen der Selbst- und Fremdreflexion. Pasternack (2008) beschreibt, dass Studierende Souveränität gewinnen, indem sie daran teilhaben, mit Situationen der Ungewissheit und konkurrierenden Deutungen (wie oben beschrieben) umzugehen. Das kann ihnen auch Souveränität gegenüber den Eltern ermöglichen. Sie können Deutungen der Eltern von Bildung verstehen und sich zu diesen Deutungen in Beziehung setzen, sich also auch gedanklich und argumentativ damit auseinandersetzen.

Neben der Kenntnis des Bildungsdiskurses gehört dazu die genaue Kenntnis der Lebenslagen der Kinder und ihrer Eltern. Unter dem Stichwort Autonomie der pädagogischen Fachkräfte thematisiert Balluseck (2008) das Verhältnis von Autonomie

und Bindung, das sich hinter dem Bildungsbegriff verbirgt. Sie spricht sich dafür aus, in diesem Kontext auch Macht in pädagogischen Beziehungen sowie das Verhältnis der Professionellen zu den Eltern, das von Wertschätzung durch die Erzieherin geprägt sein soll, mitzubetrachten. Sie leitet aus ihrer Diskussion dieser Themen die Forderung nach Selbstreflexion ab, wenn Autonomie gelingen soll. Für die Ausbildung eines pädagogischen Habitus bedarf es neben den benannten Faktoren einer Fremdreflexion, die zum einen eine intensive pädagogische Begleitung durch die Lehrkräfte, zum anderen Supervision beinhaltet. Es gilt, durch biografische Arbeit blinde Flecken in der eigenen Bildungsbiografie aufzuspüren, die zum ungenügenden Verständnis anderer Lebenslagen beitragen und Empathie für den Umgang mit dem Fremden und Anderen zu entwickeln. Es geht um die Erarbeitung einer vorurteilsbewussten (nicht vorurteilsfreien) Pädagogik, die Vielfalt ermöglicht und sie als Chance begreift. Eine solche „Ungleichbehandlung von Ungleichen" hilft letztlich dabei, der Heterogenität der Kinder konstruktiv zu begegnen" (Sauter, 2010). Sie stellt eine inklusive Strategie gegen soziale Ungleichheiten in der Elementarpädagogik dar.

Strukturelle Ebene (Politik, Rahmenbedingungen)

Es wurde schon deutlich, dass die Qualität der Aus,- Fort und Weiterbildung entscheidenden Einfluss auf die Kompetenzentwicklung der pädagogischen Fachkräfte hat. Hier muss politisch ein Fokus auf Professionalisierung und auf Verbesserung und auf Anpassung der neuen Erfordernisse in diesem Feld liegen. Auch über die Aufwertung des Feldes muss in diesem Kontext nachgedacht werden. Pfeiffer (2011) kommt neben seiner Quintessenz, dass im Vorschulalter wichtige Weichen für weitere Bildungsungleichheiten gestellt werden, auch zu dem Schluss, dass in Deutschland noch zu wenig in den Elementarbereich investiert werde. In diesem Kontext muss sicher über die Rahmenbedingungen in Kindertagesstätten (Haderlein und Sell, 2007; Viernickel und Schwartz, 2010) nachgedacht werden (Betreuerin-Kind-Relation, Vor- und Nachbereitungszeit, Aufgaben von Leitung, Fachberatung und Praxisanleitung), um einige wichtige zu nennen. Sauter (2010) sieht den Abbau von Bildungsbarrieren auch als ein Zusammenspiel von Bildungs- und Sozialpolitik. „Will man Bildungsbarrieren abbauen, so muss Bildungspolitik auch als Sozialpolitik verstanden werden (vgl. Esping-Andersen, 2002; Allmendinger und Leibfried, 2003)" (Sauter, 2010, S. 156). Nur in der Verbindung dieser beiden Politikfelder ist eine

verbesserte Chancengerechtigkeit im Hinblick auf die Heterogenität der Kinder herzustellen. In dem Maße, wie diese beiden Bereiche zusammenwirken, können Herkunft und Lebenschancen entkoppelt, die Vererbung sozialer Chancen verhindert und im Elementarbereich anspruchsvolle Bildungsarbeit angeboten werden (Sauter, 2010, S. 156). Für die Gruppe der Kinder und ihrer Eltern, die von Kinderarmut betroffen sind, beschreibt Sauter (2010) unterschiedliche Wege aus dieser Armut. Sie führt an der Familie nicht vorbei. Nach Meinung Sauters kann und muss eine Stärkung der Kinder aber auch „außerhalb der Familien ansetzen in Institutionen und Einrichtungen des sozialen Raums, insbesondere der Kindertageseinrichtungen" (Sauter, 2010, S. 154). Rabe-Kleberg (2011) unterstützt diese Position, indem sie die Auffassung vertritt, dass die Suche nach den Ursachen für Chancenungleichheiten bereits mit der Geburt beginnen und deshalb Thema kindheitspädagogischer Forschung sein müssen. „Dabei müssen Familie und Kindergarten nicht wie bislang voneinander getrennt betrachtet, sondern ins Verhältnis gesetzt werden" (Rabe-Kleberg, 2011, S. 52). „Die Lebensspanne Kindheit lässt sich heute als eine Phase des Aufwachsens an (mindestens) zwei unterschiedlichen gesellschaftlichen Orten beschreiben, dem der Familie und dem des Kindergartens" (Rabe-Kleberg, 2011, S. 45). Diese Unterschiedlichkeit wahrzunehmen und zu gestalten, ist Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte, der Leitungen und der Träger.

Literatur

Allmendinger, J.; Leibfried, S.: Bildungsarmut. In: Opielka M. (Hrsg.) (2005): Bildungsreform als Sozialreform. Zum Zusammenhang von Bildungs- und Sozialpolitik, Wiesbaden

Allmendinger, J.; Leibfried S.: Bildungsarmut. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Ausgabe B 21-22 (2003), Bonn, S. 13–18

Beck, U.; Sopp, P. (1997): Individualisierung und Integration. Neue Konfliktlinien und neuer Integrationsmodus, Opladen

Bertram, H.: Kulturelles Kapital in individualisierten Gesellschaften. In: Ebert S. (Hrsg.) (1997): Kinderstandort Deutschland, München, Wien

Balluseck, H. v.: Frühpädagogik als Beruf und Profession. In: Balluseck, H. v. (Hrsg.) (2008): Professionalisierung der Frühpädagogik: Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen, Opladen, S. 15–36

BMFSFJ (2009): 13. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Jugendhilfe in Deutschland. Drucksache des Deutschen Bundestages 15/6014, Berlin

Bos, W.; Tarelli, I; Bremerich-Vos, A.; Schwippert, K. (Hrsg.) (2012): IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich, Münster, New York, München, Berlin

Bourdieu, P. (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft, Frankfurt am Main

Butterwegge, C. (Hrsg.) (2000): Kinderarmut in Deutschland. Ursachen, Erscheinungsformen und Gegenmaßnahmen. 2. durchgesehene Auflage, Frankfurt, New York

Diehm, I.; Magyar-Haas, V: (Sprachliche) Bildung und Befähigung. Reichweite und Leistungsfähigkeit des Capability Approach für die Pädagogik der Frühen Kindheit. In: Ludwig, L.; Luckas, H,; Hamburger, F.; Aufenanger, S. (Hrsg.) (2011): Bildung in der Demokratie II. Tendenzen. Diskurse. Praktiken, Opladen, S. 217–228

Esping-Andersen, G.; Gallie, D.; Hemerijk, A.; Myers, J. (2002): Why We Need a New Welfare State, New York

Geene, R.; Gold, C. (Hrsg.) (2009): Kinderarmut und Kindergesundheit, Bern

Haderlein, R.; Sell, S.: Rahmenbedingungen für gute Bildung. Herausforderungen für die Pädagogik der frühen Kindheit. In: Fröhlich-Gildhoff, K.; Nentwig-Gesemann, I.; Schnadt, P. (Hrsg.) (2007): Neue Wege gehen. Entwicklungsfelder der Frühpädagogik, München, Basel, S. 21–35

Holz, G.; Puhlmann, A.: Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V. (Hrsg.) (2005): Alles schon entschieden? Wege und Lebenssituation armer und nichtarmer Kinder zwischen Kindergarten und weiterführender Schule. ISS-Pontifex 4, Frankfurt a.M.

Honig, M.; Joos, M.; Schreiber, N.; Betz, T.; Bollig, S.; Jung, P; Krein, A.; Schmidt, K. (Hrsg.) (2004): Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik, Weinheim, München

Hurrelmann, K.; Kloche, A. (Hrsg.) (2001): Kinder und Jugendliche in Armut. Umfang, Auswirkungen und Konsequenzen, 2. überarbeitete Auflage, Wiesbaden, Opladen

Klieme, E.; Artelt, C.; Hartig, J.; Jude, N.; Köller, O.; Prenzel, M.; Schneider, W.; Stanat, P. (Hrsg.) (2010): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Zusammenfassung, Münster, New York, München, Berlin

Kuhnhenne, M.; Miethe, I.; Sünker, H.; Venzke, O. (Hrsg.) (2012): (K)eine Bildung für Alle. Deutschlands blinder Fleck. Stand der Forschung und politische Konsequenzen, Opladen, Berlin, Toronto

Krüger, H.; Rabe-Kleberg, U.; Kramer, R.; Budde, J. (Hrsg.) (2011): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule, Wiesbaden

Laewen, H..-J.; Andres, B. (Hrsg.) (2007): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen, Weinheim, Berlin, Basel

Maaz, K.; Baumert, J.; Trautwein, U. (Hrsg.): Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule. In: Krüger, H.; Rabe-Kleberg, U.; Kramer, R.; Budde, J. (Hrsg.) (2011): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule, Wiesbaden

Miller, S. (2011): Armut im Vor- und Grundschulalter. Folgen und Handlungsmöglichkeiten. In: Hammes-Di Bernardo, E.; Schreiner. S. (Hrsg.): Diversität. Ressource und Herausforderung für die Pädagogik der frühen Kindheit, Berlin, S. 74–83

Ministerium für Arbeit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt (2013): Gesetz zur Förderung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Tagespflege des Landes Sachsen-Anhalt, Magdeburg. Online verfügbar unter https://www.sachsenhalt.de/fileadmin/Elementbibliothek/Bibliothek_Kinder_und_Jugendliche/Dialog_Kita/2013/lesefassung_22_1_2012.pdf

Ministerium für Arbeit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt (2012): Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt. Bildung elementar. Bildung von Anfang an. Arbeitsentwurf zur Diskussion, Halle. Online verfügbar unter http://www.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Elementbibliothek/Bibliothek_Kinder_und_Jugendliche/Bildungsprogramm_2013/Bildungsprogramm_fertig.pdf

NICHD Early Childcare Research Network (2003a): Does quality of child care affect child outcomes at age 4 1/2? In: Developmental Psychology, 39, S. 451– 469

NICHD Early Childcare Research Network (2003b): Does amount of time spent in child care predict socioemotional adjustment during the transition to kindergarten? In: Child Development, 74(4), S. 976–1005

Pasternack, P.: Die Akademisierung der Frühpädagogik. Dynamik an Hochschulen und Chancen für Fachschulen. In: Balluseck, H. v. (Hrsg.) (2008): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen, Opladen, S. 37–50

Pfeiffer, F.: Entwicklung und Ungleichheit von Fähigkeiten. Anmerkungen aus ökonomischer Sicht. In: Krüger, H.; Rabe-Kleberg, U.; Kramer, R.; Budde, J. (Hrsg.) (2010): Bildungsungleichheit revisited, 2. durchgesehene Auflage, Wiesbaden, S. 25–44

Rabe-Kleberg, U.: Bildungsarmut von Anfang an? Über den Beitrag des Kindergartens im Prozess der Reproduktion sozialer Ungleichheit. In: Krüger, H.; Rabe-Kleberg, U.; Kramer, R.; Budde, J. (Hrsg.) (2010): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule, Wiesbaden, S. 45–54

Rosken, A. (2009): Diversität und Profession. Eine biographisch-narrative Untersuchung im Kontext der Bildungssoziologie, Wiesbaden

Sauter, S.: Heterogenität. Chancengleichheit im Kindergarten? In: Neuß, N. (Hrsg.) (2010): Grundwissen Elementarpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch, Berlin, S. 148–155

Seehausen, H.: Lebenswelt von Familien erkunden und elterliche Bedarfe umsetzen. In: Hess, S. (Hrsg.) (2012): Grundwissen Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen und Familienzentren, Berlin, S. 109–120

Viernickel, S.; Schwartz, S. (2010) : Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation. online verfügbar unter http://www.gew.de/Binaries/Binary47887/expertise _gute_betreuung_web.pdf

Mehr Gerechtigkeit durch Kinderrechte?

Angela Kolb

Das Recht scheint auf den ersten Blick ganz selbstverständlich von der Gleichberechtigung aller auszugehen, und zwar unabhängig von Herkunft, Geschlecht und Alter. Darauf können sich auch die Kinder berufen, von denen es immer wieder heißt, dass sie es sind, deren Zukunft wir schon heute gestalten müssen. Idealtypisch verbinden wir damit eine umfassende Idee, die ein unbeschwertes Dasein mit besten Bildungschancen und aussichtsreichen Lebensentwürfen beschreibt. Die politische Großwetterlage wird geradezu von der Forderung bestimmt, die Bildungsmöglichkeiten ständig auszubauen und die Angebote – insbesondere für sozial benachteiligte Menschen – zu verbessern. Es gibt kaum eine politische Diskussionsrunde, in der nicht die Notwendigkeit der Herstellung von Chancengerechtigkeit und Teilhabemöglichkeiten herausgestellt wird. Dies zu tun ist richtig und unterstützenswert. Zugleich ist es aber auch Beleg dafür, dass es nach wie vor einen erheblichen Nachbesserungsbedarf gibt, der zutreffend erkannt worden ist. Dabei geht es weniger um die Anpassung der rechtlichen Rahmenbedingungen als um das Auseinanderdriften von politischem Handlungswillen und der sozialen Wirklichkeit. Die Herkunft spielt bei den Zukunftschancen, die Kinder haben, eine entscheidende Rolle.

Kinder orientieren sich an der ihnen vertrauten Umgebung und an den Menschen, die ihnen am nächsten sind, meistens also an Eltern und Geschwistern. Es ist keine neue oder überraschende Erkenntnis mehr, dass Kinder, die in prekäre Lebensverhältnisse hineingeboren werden und dort aufwachsen, deutlich mehr Beschränkungen in ihrem weiteren Lebensweg unterliegen als Kinder aus besser gestellten Elternhäusern. Das ist weniger ein Problem des Rechts als vielmehr eine Erscheinung, die sich eher mit fehlenden Vorbildern, unzureichenden Orientierungspunkten, vorgelebten Stereotypen und einem Schulsystem, das auf frühe Selektion setzt, erklären lässt. Soziologisch folgt daraus die Einteilung der Gesellschaft in Schichten. Damit

mögen dann bestimmte Befunde umschrieben werden, eine Durchbrechung dieser Strukturen ermöglicht dies aber nicht. Und genau hier muss die Politik mit den Mitteln des Rechts ansetzen. Wo es an Perspektiven fehlt, muss das Gemeinwesen Perspektiven aufzeigen und – um ein populäres Bild zu bemühen – Türen öffnen, die bislang verschlossen schienen. Es genügt dafür nicht, den Gesetzgeber auf den Plan zu rufen und neue Vorschriften zu erlassen. Vielmehr geht es darum, das geschriebene Recht mit Leben zu erfüllen. Das ist leichter gesagt als getan, denn natürlich geht es auch darum, die Motivation der Betroffenen zu stimulieren, ihnen zu zeigen, dass sie mitnichten auf eine bestimmte Biografie festgelegt sind, dass es sich lohnt, neue Wege zu beschreiten und vermeintlich eingefahrene Bahnen zu verlassen. Der sprichwörtliche Blick über den Tellerrand bedarf mitunter eines gewissen Mutes, aber auch des notwendigen Quantums Energie. Das Recht muss dafür die Voraussetzungen schaffen. Dabei geht es nicht einmal um die Normen selbst als um ihren Entstehungsprozess, also um die politische Debatte, die ihrerseits als gesellschaftlicher Prozess verstanden werden muss. Dieser Weg ist langwierig und steinig; er vollzieht sich naturgemäß in kleinen Schritten. Doch günstigstenfalls ist er genau deshalb auch geeignet, für eine Hellhörigkeit bei den Menschen zu sorgen, sich in den Köpfen festzusetzen und zu einem Umdenken beizutragen. Wenn dies gelingt, hat Politik ihr edelstes Ziel erreicht. Schließlich geht es immer um die Gestaltung eines guten Lebens und um die Stärkung eines möglichst breiten gesellschaftlichen Fundaments mit gemeinsamen Überzeugungen und Wertvorstellungen.

Der prominenteste Ort, diese Werte zu artikulieren, ist das Grundgesetz, die Verfassung für die Bundesrepublik Deutschland, in der wir die für uns wesentlichsten Koordinaten des Zusammenlebens niedergelegt haben. Es ist gerade deshalb ein Mangel, wenn Kinder und ihre Rechte bislang keine ausdrückliche Erwähnung finden. Das sollten wir ändern, der Kinder und unseres gemeinsamen Selbstverständnisses wegen. Kinderleicht ist das leider nicht.

Doch warum haben die Kinderrechte noch immer nicht den Weg ins Grundgesetz gefunden? Der Grund ist profan: Es fehlen die erforderlichen Mehrheiten. Eine Grundgesetzänderung setzt eine qualifizierte Zwei-Drittel-Mehrheit im Bundestag und im Bundesrat voraus. Wesentliche Verfassungsänderungen kommen deshalb in aller Regel erst zustande, wenn es einen breiten gesellschaftlichen Konsens gibt, womit wir wieder beim Thema wären. Diese hohe Hürde sehe ich auch nicht als

Nachteil. Im Gegenteil. Das Grundgesetz darf nur mit guten und überzeugenden Gründen geändert werden. Diese Gründe haben wir aber, wenn es um die Kinderrechte geht. Verfassungs*rechtlich* mag es vielleicht nicht zwingend erforderlich sein, die Rechte der Kinder im Grundgesetz festzuschreiben. Die Argumentation ist bekannt: Das Kind ist ohnehin Grundrechtsträger. Damit hat es natürlich Anspruch auf den Schutz des Staates und die Gewährleistung seiner grundrechtlich verbürgten Rechte. Für Kinder gilt selbstverständlich der Grundrechtsschutz der Menschenwürde (aus Artikel 1). Sie haben ohne Zweifel das Recht auf freie Entfaltung ihrer Persönlichkeit (aus Artikel 2 Absatz 1 GG). Natürlich haben sie auch das Recht auf körperliche Unversehrtheit (Artikel 2 Absatz 2 GG) und genießen den Diskriminierungsschutz (Artikel 3 GG). Die Eltern tragen eine Erziehungsverantwortung, die sie im Interesse des Kindes ausüben müssen (Art. 6 GG). Und umgekehrt haben Kinder das Recht auf Pflege und Erziehung durch die eigenen Eltern (BVerfG, Urteil vom 1. April 2008, Az. 1 BvR 1620/04).

Wofür dann noch spezielle Kindergrundrechte? Allein aus diesem Blickwinkel erscheinen sie nicht erforderlich. Aus gesellschafts-, sozial-, wirtschafts- und auch staatspolitischer Sicht muss diese Frage aber anders beantwortet werden.

Wie wir alle wissen, sind Kinder keine „kleinen Erwachsenen". Sie haben besondere Bedürfnisse, die bei staatlichen Maßnahmen berücksichtigt werden müssen. Es ist Aufgabe des Staates und der Gesellschaft, den Kindern zu helfen, ihre Rechte zu verwirklichen. Dafür brauchen wir kindgerechte Lebensbedingungen. Die Verankerung der Kinderrechte im Grundgesetz ist das richtige Signal, um das Wohl der Kinder als Kernaufgabe anzusehen.

Natürlich haben zuallererst die Mütter und Väter Verantwortung für ihre Kinder. Sie geben ihnen Geborgenheit, Liebe, Regeln, Bildung und die prägende Werteorientierung. Es ist aber Aufgabe des Staates und der Gesellschaft, dafür die richtigen Rahmenbedingungen bereitzustellen. Wir schulden unseren Kindern die bestmögliche Entwicklung. Chancengerechtigkeit, Förderung, kindgerechte Strukturen – das sind die Zutaten für eine Entwicklung der Kinder zu selbstbestimmten und verantwortungsfähigen Persönlichkeiten. Dieser Aufgabe müssen wir besondere Aufmerksamkeit schenken. Denn damit gestalten wir eine lebenswerte Gegenwart und sichern die Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft. Die Entwicklung der Kinder, die

Entfaltung ihrer Talente, die Förderung ihrer Stärken und Begabungen und natürlich ein hoher Bildungsstand – das ist für ein funktionierendes Gemeinwesen, für den Bestand der Demokratie, für Wissenschaft und Wirtschaft von grundlegender Bedeutung. Ohne die dafür nötige Förderung und Achtung verlieren nachkommende Generationen ihr Vertrauen in die eigene Zukunft. Im schlimmsten Fall droht die Abkehr vom Wertekanon des Grundgesetzes. Die Aufnahme der Kinderrechte in das Grundgesetz ist daher für mich auch ganz allgemein eine Frage der Wertehaltung des Staates und der Gesellschaft.

Warum muss das aber ausgerechnet im Grundgesetz geregelt sein, fragen die Kritiker. Genügt nicht die Realisierung dieser – allseits unterstützten – Ziele durch das einfache Recht? Natürlich muss der Gesetzgeber die Rechte der Kinder im einfachen Recht ausgestalten. Das ist überhaupt keine Frage! Eine ausdrückliche Regelung im Grundgesetz sendet aber erst den richtigen Impuls. Und selbst dann braucht die Umsetzung ihre Zeit. Denken Sie beispielsweise daran, wie lange es gedauert hat, eheliche und nichteheliche Kinder rechtlich gleichzustellen. Dabei verlangt Artikel 6 Absatz 5 GG das ausdrücklich. Trotzdem stand noch bis 1998 das nichteheliche Kind außerhalb der Erbengemeinschaft (Gesetz zur erbrechtlichen Gleichstellung nichtehelicher Kinder). Für die vor dem 1. Juli 1949 geborenen Kinder musste erst der Europäische Gerichtshof für Menschenrechte entscheiden, dass die Ungleichbehandlung gegen die Grundfreiheiten der Menschenrechtskonvention verstößt (Urteil vom 28. Mai 2009. Zur Umsetzung des Urteils erging das Zweite Gesetz zur erbrechtlichen Gleichstellung nichtehelicher Kinder vom 12. April 2011). Solche Streitfälle sollten sich nicht allzu häufig wiederholen, schon gar nicht im 21. Jahrhundert.

Zudem genießt das Grundgesetz in der Bevölkerung hohe Anerkennung und Achtung. Es hat eine beachtliche allgemeine Autorität und Popularität. Deshalb ist es – gemessen an der Bedeutung der Aufgabe – auch der richtige Ort,

- um einen konkreten Auftrag für das politische und staatliche Handeln zu geben,
- um das Bewusstsein der Öffentlichkeit zu schärfen und auch
- um ein außenpolitisches Signal zu setzen.

Das Deutsche Institut für Menschenrechte hat 2011 festgestellt, dass die weitreichende Bedeutung der UN-Kinderrechtskonvention von Politik, Behörden und Gerichten noch immer nicht ausreichend erkannt werden. Dabei heißt es in Artikel 3

der Konvention doch deutlich, dass der Staat, also Verwaltung, Gerichte und Parlamente vorrangig das Kindeswohl berücksichtigen müssen. Wenn es hier aber noch immer Defizite gibt, müssen Kinderrechte in Deutschland weiter gestärkt und bekannter gemacht werden. Dafür darf auch das Grundgesetz bemüht werden! Denn offensichtlich brauchen wir dieses politische Bekenntnis! Natürlich gelten die Grundrechte auch für Kinder. Es ist ja nicht so, dass der Grundrechtsschutz erst irgendwann im Laufe des Lebens einsetzen würde. Der Schutz erstreckt sich bereits auf das ungeborene Kind. Die Verfassungswirklichkeit aber, also die Übersetzung in das einfache Recht, ist ein mühsamer Prozess, der bis heute nicht abgeschlossen ist. Ein verfassungsrechtlicher Anschub kann hier nur positiv beschleunigend wirken.

Außerdem gibt es ein optisches Ungleichgewicht: Kinder sind zwar Grundrechtsträger, tauchen aber nirgends ausdrücklich als Rechtssubjekt auf. In Artikel 6 Absatz 2 GG heißt es nur, „Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern". Zum Glück hat das Bundesverfassungsgericht dazu klargestellt, dass die Kinder „nicht Gegenstand elterlicher Rechtsausübung sind" und dass niemand Rechte an der Person eines anderen zustehen (BVerfG, Urteil vom 1. April 2008).

Was spricht eigentlich gegen eine ausdrückliche Klarstellung des Kinderschutzes im Grundgesetz und gegen die Beseitigung dieses Ungleichgewichts? Selbst wenn es nur eine Anerkennung wäre, sollten Kinder uns das nicht wert sein? In der Mehrzahl der deutschen Landesverfassungen sind die Kinderrechte verankert. Dadurch werden die Grundrechte doch nicht entwertet! Kinder haben per se eine Alleinstellungsposition. Deshalb droht auch kein Bedeutungsverlust oder eine Verwässerung der Verfassung. Im Gegenteil. Im Grundgesetz verankert, müssen die politisch Handelnden die Vereinbarkeit von Maßnahmen mit den Rechten der Kinder prüfen. Wenn damit feststeht, dass Kinderrechte in das Grundgesetz gehören, fragt sich in welcher Form und mit welchen Inhalten. Sollte eine Staatszielbestimmung genügen oder muss es ein Grundrecht sein?

Staatszielbestimmungen sind die dynamischen Elemente in unserer Verfassung. Sie weisen dem Staat einen Weg für die künftige Gestaltung sozialer Sachverhalte und binden alle Gewalten. Für Verwaltung und Rechtsprechung sind sie unmittelbar verbindlich. Sie müssen bei der Auslegung und Anwendung der Gesetze berücksichtigt werden. Andererseits überlassen Staatszielbestimmungen aber dem Gesetzgeber die

Wahl des Zeitpunktes und der Mittel für ihre Umsetzung. Der ehemalige Verfassungsrichter Klein hat daher zu Recht die Gefahr eines Wettbewerbs zwischen Gesetzgebung und Rechtsprechung gesehen (DVBl 1991, S. 736): Je mehr allgemeine, nicht unmittelbar geltende Prinzipien und Gebote die Verfassung hat, desto größer ist die Tendenz zur dynamisierenden Konkretisierung von Verfassungsnormen durch diese beiden Gewalten. Zudem ist zu bedenken, dass Staatszielbestimmungen grundsätzlich nur eine objektiv-rechtliche Wirkung entfalten und kaum justiziabel sind. Gerade Kinder stehen aber vor dem Problem, dass sie ihre Rechte nicht selbst durchsetzen können. Letztlich erscheint mir eine Staatszielbestimmung aber auch nicht sachgerecht, um den Schutz der Kinderrechte angemessen im Grundgesetz zu verankern. Kinder sind – anders als Tiere und Natur, zu deren Schutz Artikel 20a den Staat verpflichtet – grundrechtsberechtigt. Ein bloßes Staatsziel würde der besonderen Bedeutung des Kindeswohls daher nicht gerecht.

Grundrechte verleihen dagegen subjektive Rechtspositionen mit unmittelbarer Bindungswirkung für die staatliche Gewalt. Dabei sind sie aber nicht nur individuelle Abwehrrechte des Einzelnen, sondern enthalten staatliche Schutzaufträge, begründen subjektive Ansprüche auf Teilhabe an staatlichen Leistungen und haben Einfluss auf die staatliche Organisation und auf staatliche Verfahren. Darüber hinaus sind sie objektive Normen einer Werteordnung, die auch dort ausstrahlen, wo die Grundrechte keine unmittelbare Wirkung entfalten, nämlich im Privatrecht.

Damit erscheint mir der Grundrechtsteil des Grundgesetzes als idealer Ort, wo die drei Säulen

- Schutz,
- Förderung und
- Beteiligung von Kindern

und zugleich der Vorrang des Kindeswohls bei allen staatlichen Maßnahmen zu verankern sind. In angemessener Weise könnte dem Gesetzgeber dieser besondere Schutzauftrag vor Augen gehalten werden. Verwaltung und Rechtsprechung würden an eine neue verfassungsrechtliche Vorgabe gebunden. Der verfassungsrechtliche Schutz der Kinder sollte natürlich primär auf der Eltern-Kind-Beziehung aufbauen. Denn die persönliche Beziehung zu den Eltern, ihre Pflege, Hilfe und Zuwendung

sind wesentlich dafür, dass sich das Kind zu einer eigenverantwortlichen Persönlichkeit entwickelt. Damit kann auch deutlich gemacht werden, dass das Elternrecht der Entfaltung der Kinder dient. Gerade im Grundrechtsteil lässt sich der gesellschaftliche Wertewandel hin zur Anerkennung des Kindes als Rechtssubjekt transparent und für jeden erkennbar festschreiben. Dabei fürchte ich weder eine Dopplung des Grundrechtsschutzes noch eine systemwidrige Differenzierung zwischen Bürger- und Kinderrechten. Auch wird der bisherige Grundrechtschutz der Kinder nicht geschwächt. Die Menschenwürde und die allgemeine Handlungsfreiheit garantieren weiterhin einen lückenlosen Grundrechtschutz. Letztlich berührt das Fragen der konkreten Ausgestaltung, Anwendung und Durchsetzung der Kindergrundrechte. Das sollte uns aber nicht vom Ziel fernhalten. Es muss nun endlich die besondere staatliche und gesellschaftliche Verpflichtung zum Schutz der Kinder vor Gewalt, Vernachlässigung und Ausbeutung und für das Recht der Kinder auf Entwicklung und Entfaltung ihrer Persönlichkeit, ihr Recht auf Bildung, auf Teilhabe und auf kindgerechte Lebensbedingungen in die Verfassung aufgenommen werden.

Das Grundgesetz muss auch selbst deutlich machen, inwieweit es von einem Vorrang des Kindeswohls ausgeht. Das sollte die Politik nicht der Rechtsprechung überantworten. Den richtigen Maßstab enthält die UN-Kinderrechtskonvention. Nach ihrem Artikel 3 muss das Kindeswohl bei allen Maßnahmen und Entscheidungen, die Kinder betreffen, vorrangig berücksichtigt werden. Selbstverständlich lässt das Grundgesetz keinen ausnahmslosen Vorrang des Kindeswohls zu. Das widerspräche schon dem Gebot praktischer Konkordanz. Kollidieren verfassungsrechtliche Schutzgüter, wird das Kindeswohl jedenfalls dann zurücktreten müssen, wenn es nur geringfügig berührt ist. Ein relativer Abwägungsvorrang könnte aber dem Kindeswohl ein höheres Gewicht geben. Dann kann es im Falle einer Kollision mit einem anderen Verfassungsrechtsgut nur unter verschärften Anforderungen überwunden werden. Auch die Charta der Grundrechte der Europäischen Union formuliert in Artikel 24 Absatz 2 den Schutz der Kinderrechte in ähnlicher Weise. „Bei allen Kinder betreffenden Maßnahmen öffentlicher oder privater Einrichtungen muss das Wohl des Kindes eine vorrangige Erwägung sein." Eine Berücksichtigung des Kinderschutzes im Grundgesetz erscheint mir daher auch vor dem Hintergrund der Gewährleistungen auf europäischer Ebene angemessen.

Viele europäische Verfassungen berücksichtigen die Schutzbedürftigkeit von Kindern. Sie enthalten detaillierte Gewährleistungen von Kinderrechten. Vor allem die jüngeren Verfassungen in Osteuropa orientieren sich an der UN-Kinderrechtskonvention. Belgien, Island, Portugal und Schweden haben nachträglich Kinderrechte in die Verfassung aufgenommen. Regelungsumfang und Art der Gewährleistung variieren zwar stark. Von Bedeutung ist aber die politische Position für Kinderrechte in der Verfassung. Es ist an der Zeit, dass auch unsere Verfassung im 21. Jahrhundert ausdrücklich anerkennt, dass Kinder eines besonderen Schutzes bedürfen, dass sie in bestimmten Situationen nicht mit eigener Stimme sprechen können und dass sie deshalb mehr als alle anderen auf staatlichen Schutz angewiesen sind. Das sollten wir dort deutlich machen, wo es am meisten zur Kenntnis genommen wird: im Grundgesetz.

Chancengerechtigkeit durch Kinderrechte – Das Dormagener Modell

Heinz Hilgers

Chancengerechtigkeit durch Kinderrechte

Kinder werden in unserem Land nur eine gute Zukunft haben, wenn wir alle miteinander daran arbeiten, dass die wichtigsten Kinderrechte aus der UN-Kinderrechtskonvention eingehalten werden: das Recht auf gewaltfreie Erziehung und gewaltfreies Aufwachsen, das Recht auf Bildung, das Recht auf soziale Sicherheit und das Recht auf Partizipation und Beteiligung. Diese Rechte bedingen einander und hängen voneinander ab. Erst wenn unsere Gesellschaft diese Kinderrechte verwirklicht, wird sie allen Kindern eine gute Zukunft geben können. Echte Chancengerechtigkeit gibt es demnach nur durch die konsequente Umsetzung der Kinderrechte. „Gemessen wer höher ragt, darf erst werden, wenn die Füße gleich hoch stehen", lässt Bertolt den Meti sagen.

Kinder, die aus familiären oder sozialen Gründen von Beginn an schlechtere Chancen haben, brauchen besondere Unterstützung der Gesellschaft, um ihre Startchancen zu verbessern. Erst dann darf gemessen werden. Hier setzt moderner Kinderschutz an. Ziel ist es, die Lebensbedingungen von Kindern und Familien positiv zu verändern, indem die Eigenkräfte der Familien gestärkt, soziale Konflikte und Notlagen erkannt und konkret Hilfe geleistet wird. Die Eltern werden bei der Erziehung und Förderung ihrer Kinder unterstützt. Mögliche Hilfen sind den Eltern in einer demokratischen Kultur der Wertschätzung anzubieten.

Moderner Kinderschutz ist eine partnerschaftliche Aktion (demokratischer Kinderschutz) im Gemeinwesen zur Schaffung einer kinderfreundlichen Kultur des Aufwachsens. Kinderschutz ist Familienschutz und als solcher Garant des Kindeswohls. Es kommt darauf an, die Stärken und Ressourcen der Kinder und ihrer Familien zu

sehen und nicht auf ihren Schwächen herumzureiten. Verantwortlich für den Kinderschutz sind die Kommunen. Sie erleben die Folgen gesellschaftlicher Entwicklungen direkt vor ihrer Haustür. So ist die Kinderarmut in Deutschland seit Jahren auf einem erschreckend hohen Niveau. Wie zahlreiche Studien zeigen, hat das Aufwachsen in Armut schwerwiegende Folgen. Arme Kinder haben schlechtere Chancen auf einen guten Bildungsabschluss, sind stärker in ihrer körperlichen und gesundheitlichen Entwicklung eingeschränkt, haben schlechtere Wohnbedingungen und sind von der sozio-kulturellen Teilhabe weitgehend ausgeschlossen. Daran hat auch das sogenannte Bildungs- und Teilhabepaket nichts geändert. Vor Ort müssen daher Chancengerechtigkeit hergestellt und die Kinderrechte umgesetzt werden – kein einfacher Auftrag, vor allem da die Zuständigkeiten für Bildung und Gesundheit nicht bei den Kommunen liegen.

In meiner Heimatstadt Dormagen in Nordrhein-Westfalen sind wir die Probleme mit Kreativität und Mut angegangen. In meiner Zeit als Bürgermeister haben wir mit dem bundesweit bekannt gewordenen Dormagener Modell einen möglichen Weg gefunden, um Chancengerechtigkeit durch die Umsetzung der Kinderrechte herzustellen.

Die Grundzüge des Dormagener Modells

Das Modell orientiert sich konsequent an der Verwirklichung der wichtigsten Kinderrechte nach der UN-Kinderrechtskonvention. Unabhängig von der sozialen Herkunft, dem Geschlecht, der Nationalität und der Religion sind deshalb folgende Faktoren zu verbessern:

- die bedarfsgerechte materielle Versorgung
- die frühe Förderung im Bildungssystem
- die kontinuierliche Gesundheitsförderung
- der Ausbau aller präventiven Angebote der Kinder-, Jugend- und Familienhilfe
- die Inanspruchnahme aller Angebote durch die Familien.

Diese Ziele können nur erreicht werden durch die Vernetzung aller Akteure der Jugendhilfe, des Gesundheitswesens, des Bildungssystems und der Arbeitsförderung.

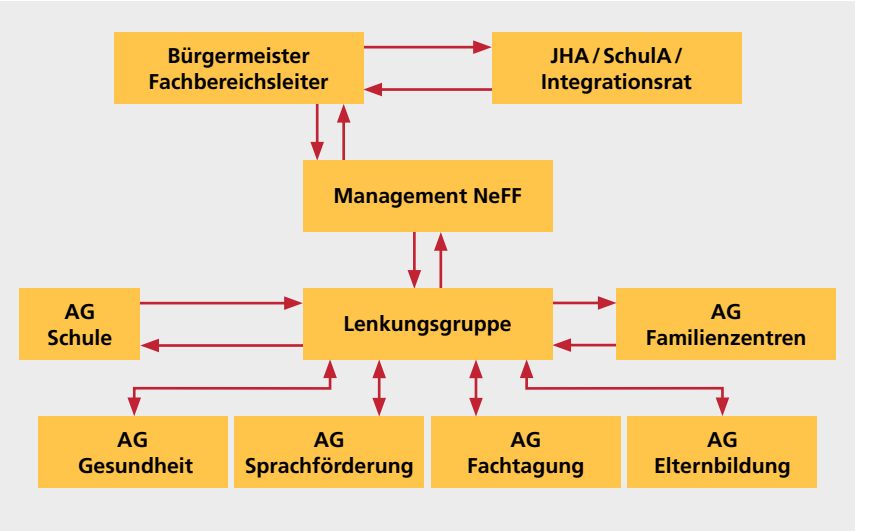
Voraussetzung für eine erfolgreiche Zusammenarbeit in einem mehrsystemischen Netzwerk ist ein gemeinsames Verständnis von zentralen Begriffen wie Kindeswohl und dessen Gefährdung oder auch Kinderschutz. Das Netzwerk in Dormagen versteht diese Begriffe multidimensional. Das heisst: Das Wohl eines Kindes ist bereits gefährdet, wenn die körperlichen, emotionalen, intellektuellen und moralischen Bedürfnisse eines Kindes dauerhaft nicht befriedigt sind.

Auf der Basis dieses gemeinsamen Verständnisses hat das Netzwerk „Frühe Förderung" im fachlichen Austausch und im Dialogverfahren eine Präventionskette entwickelt, die das Herzstück des Präventionsprogramms ist. Um die Akzeptanz zu stärken und eine für die Dormagener Verhältnisse bedarfsgerechte Präventionskette zu entwickeln, wurde der Dialog als Methode eingesetzt. Deshalb entstand das Herzstück im Dialog

- mit der Politik
- in der Verwaltung
- mit den freien Trägern
- mit den Fachkräften
- mit Eltern
- mit Kindern.

Um diesen Dialog effizient zu organisieren, habe ich im Januar 2005 die Stelle eines Präventionsbeauftragten geschaffen. Neben diesem Vertreter der öffentlichen Jugendhilfe wurde in das für den Prozess verantwortliche Management eine von der Stadt mitfinanzierte Vertreterin der Freien Jugendhilfe berufen.

Dieses Management hat zunächst eine Sozialraumanalyse durchgeführt und den kommunalen Bedarf durch Vergleich der Bestandsaufnahme des kommunalen Hilfesystems mit den Ergebnissen von Befragungen von Bürger_innen und Fachkräften ermittelt. Dann gelang es, die Fachkräfte aller Institution im örtlichen Hilfesystem für eine verbindliche Kooperation zu gewinnen. Daraus ist dann die Netzwerkorganisation „NeFF Dormagen – Netzwerk Frühe Förderung. Netzwerk für Familien" entstanden.



Im Netzwerk wurde von Anfang an Wert auf den fachlichen Austausch und die Qualifikation aller Fachkräfte gelegt. Deshalb wurden eine Vielzahl von Fortbildungen und Tagungen organisiert, die letztlich fast alle Fachkräfte in den Kitas, den Offenen Ganztagschulen in der öffentlichen und freien Jugendhilfe erreicht hat und auch Fachkräfte aus dem Gesundheitssektor einbeziehen konnte. Themen wie: Kinderarmut in Dormagen, Kinderschutz und der §8a KJHG, Schwierige Kinder, Frühe Förderung, Schule vernetzten sich im Sozialraum, Die pädagogische Arbeit mit Kleinkindern und das Präventionsprogramm für alleinerziehende Mütter weckten das Interesse vieler Akteure.

Aus dieser Kultur der Netzwerkarbeit ist diese Präventionskette entwickelt worden.

Hilfen für werdende Mütter	Hilfen von der Geburt bis zum 3. Lebensjahr	Hilfen im Kindergartenalter 3.–6. Lebensjahr	Hilfen in der Grundschule ab 6. Lebensjahr
Prävention: • Infos und Hilfen • Ausbau Elternbildung • Ausbau Familienzentren	**Prävention:** • Hausbesuch mit Elternbegleitbuch • Betreuungsplatzgarantie ab 4. Monat • Ausbau der Elternschulen	**Prävention:** • Betreuungsplatzgarantie • Ausbau der Elternbildung • Gesundheitsförderung • Gesundheitsvorsorge • Weiterbildung für Fachkräfte • Papilio – Kinder stärken	**Prävention:** • Betreuungsplatzgarantie • Hausbesuch der Erstklässler durch Lehrer • Weiterbildung der Pädagogen
Frühe Unterstützung für benachteiligte Familien: • Persönliche Beratung durch Gynäkologen / Geburtskliniken • Vermittlung an Beratungseinrichtung	**Frühe Unterstützung für benachteiligte Familien:** • Babyclubs • Krabbelklubs • Kostenl. Elternbildung • Ausbau von Familienzentren • Familienpass	**Frühe Unterstützung für benachteiligte Familien:** • Elternbildung • Hausbesuch der Kinder die keinen Kindergarten besuchen • Prokita / U7a • Palme • Familienpass	**Frühe Unterstützung für benachteiligte Familien:** • Fahrkostenerstattung • Nachhilfe • Familienpass
Grundbedürfnisse sichern: • Gesundheitsvorsorge / Krankenversicherung • Wohnraum	**Grundbedürfnisse sichern:** • Gesundheitsvorsorge / Krankenversicherung	**Grundbedürfnisse sichern:** • Mittagessen 1 € • Krankenversicherung	**Grundbedürfnisse sichern:** • Mittagessen 1 € • Schulmittelfreiheit • Schülerfahrtkosten

Vor der Geburt: Hilfe für werdende Eltern

Auf der Grundlage einer Kooperationsvereinbarung zwischen Jugendamt und Gesundheitswesen erkundigen sich die ortansässigen Gynäkologen und Hebammen nach der Situation der werdenden Mutter. Bei Bedarf vermitteln sie die geeignete Unterstützung durch die entsprechenden Institutionen.

Auch für werdende Eltern werden spezielle Bildungsangebote gemacht, die auch auf die besondere Situation von Eltern mit Migrationshintergrund eingehen. Bei Eltern mit Familienpass wird die Kursgebühr durch die Stadt übernommen.

Hilfe von der Geburt bis zum 3. Lebensjahr

Um Familien mit Unterstützungsbedarf rechtzeitig kennenzulernen, werden alle Eltern neugeborener Kinder besucht. Sie erhalten ein Babybegrüßungspaket „Willkommen im Leben" mit wertvollen Informationen wie dem Elternbegleitbuch und nützlichen Beigaben, die von Sponsoren finanziert wurden. Zusätzlich beinhaltet das Paket Gutscheine Dormagener Einrichtungen (Elternschule, Babyschwimmen, Musikschule usw.) und wichtige Dokumente, die vom Antrag auf Elterngeld bis zum Familienpass der Stadt reichen. Dieser Besuch ist ein freiwilliges und diskriminierungsfreies Angebot, das allerdings von über 99 Prozent der Eltern angenommen wird. 98,5 Prozent der besuchten Eltern bewerten den Hausbesuch als „sehr gut". Dieser vertrauensvolle Erstkontakt durch den Sozialen Dienst senkt tatsächlich die Hemmschwelle, da fast 30 Prozent der Eltern ihn zu einem Beratungsgespräch nutzen. Immer öfter können auch andere familienergänzende Hilfen eingeleitet werden. Dieser persönliche Kontakt begünstigt offensichtlich den Aufbau einer positiven Beziehung zwischen den Familien und den Helfern des kommunalen Systems und wirkt der weit verbreiteten Sichtweise entgegen, die das Jugendamt als anonymen Machtapparat sieht.

Eine Garantie auf einen Kitaplatz ab dem 4. Lebensmonat (in Einzelfällen durch eine Tagespflegestelle ersetzt oder ergänzt), der bedürftigen Familien kostenlos angeboten wird, und fachlich betreute Baby- und Krabbelclubs ergänzen das Angebot.

Hilfen im Kindergartenalter: 3. bis 6. Lebensjahr

Eltern, die ihre Kinder im Alter von drei Jahren noch nicht für den Kindergarten angemeldet haben, werden vom Sozialen Dienst besucht. Im Rahmen des Besuches werden die Eltern über die Möglichkeit der Kostenübernahme bei finanzschwächeren Familien aufgeklärt und die Vorzüge der Betreuung erörtert. Im Jahr 2008 war

erstmals kein solcher Hausbesuch mehr nötig, da alle Eltern ihr Kind bereits angemeldet hatten. Das ist insbesondere wegen der vielen Eltern mit Migrationshintergrund ein großer Erfolg.

Um gesundheitlichen Fehlentwicklungen von Kindern zeitnah entgegenzuwirken, haben alle Kindergärten verabredet, sich bei der Aufnahme das Untersuchungsheft der Kinder zeigen zu lassen. Eltern, deren Kinder nicht lückenlos untersucht wurden, werden bei der Wahrnehmung dieser Untersuchungen unterstützt. Bei Befunden wird eine gemeinsame Strategie entwickelt wie beispielsweise Sprachentwicklungsverzögerungen oder Koordinationsstörungen beseitigt werden können.

Fast alle Kitas sind mittlerweile Familienzentren. Sie organisieren Elternkurse oder auch Sprachförderung für Eltern mit Migrationshintergrund nach dem „Rucksackmodell". Weil alle Kinder ab dem dritten Lebensjahr die Kita besuchen, können so auch alle Eltern erreicht werden.

Hilfen in der Grundschule: ab dem 6. Lebensjahr

Die Lehrkräfte der Dormagener Schulen werden dazu befähigt, ihre Aufgabe im Kinderschutz kompetent wahrzunehmen. Dies bedeutet Schulungen zu den Basiselementen „Wahrnehmen", „Warnen" und, im Rahmen der eigenen Möglichkeiten, auch „Handeln". Mit der Durchführung von Hausbesuchen bei Familien zukünftiger Schüler_innen durch Lehrer_innen Dormagener Grundschulen wird der Aufbau positiver Beziehungen zu ihren Erziehungspartnern den Eltern erleichtert. Derzeit erleben die ersten Grundschulen, dass sich besonders in den sozialen Brennpunkten die Startkompetenzen der neuen Schüler_innen immer weiter verbessern.

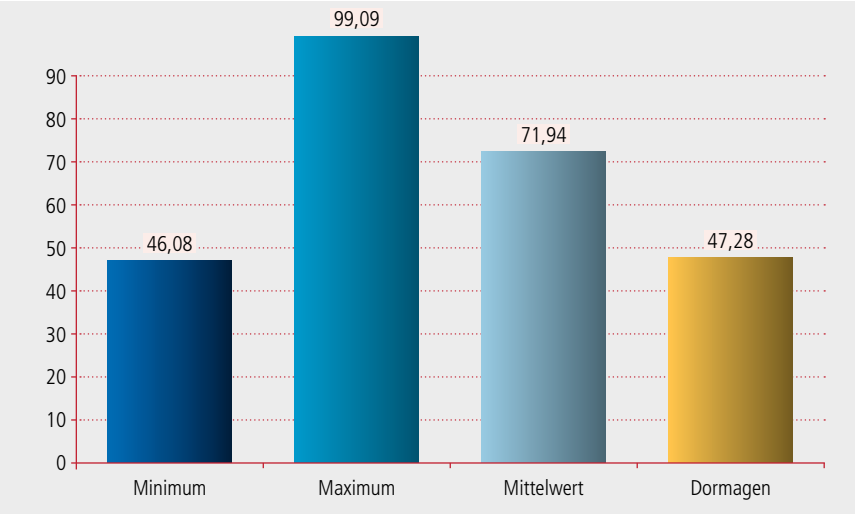
Die eigentlichen Erfolgsfaktoren des Modells liegen jedoch in der Einhaltung wesentlicher Prinzipien, als da sind:

- Stärken sehen und das vorhandene Potenzial bündeln (das gilt für Helfer und die Familien)
- Kooperation und Kommunikation bewusst pflegen
- Transparenz und Verlässlichkeit

- voneinander und miteinander lernen
- Wertschätzung gegenüber den Familien, als Führungsprinzip und unter Kollegen
- eine Haltung und ein Menschenbild, das die Entwicklung von Eigenkräften im Menschen auch in schwierigen Situationen immer wieder für möglich hält
- Hilfe zur Selbsthilfe als tragendem Prinzip
- Öffentlichkeitsarbeit wird als Aufgabe ernst genommen

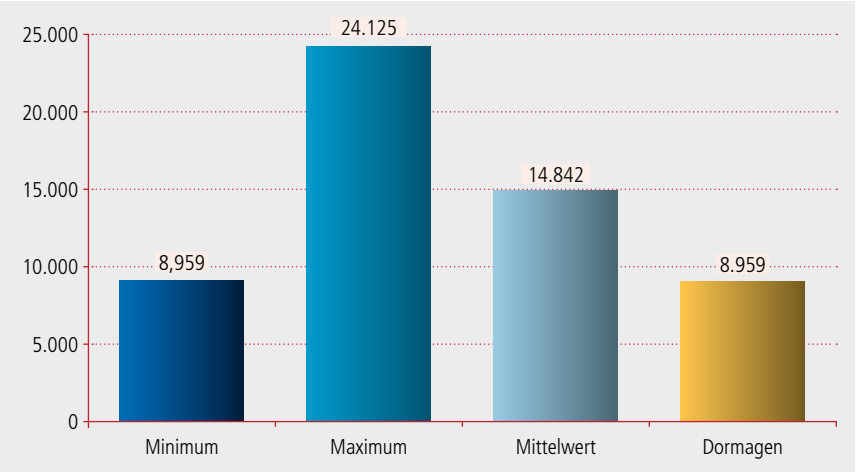
In der interkommunalen Debatte wird immer wieder die Frage aufgeworfen: Wer bezahlt das alles? Als das Projekt 2005 in die entscheidende Aufbauphase ging, befand sich die Stadt Dormagen im Haushaltssicherungskonzept und drohte in den Nothaushalt abzustürzen. Auch deshalb konnte es sich die Stadt nicht leisten, so weiterzumachen wie bisher und die wachsende Kinderarmut nur zu verwalten. Es musste in Prävention investiert werden. Heute hat Dormagen interkommunal die besten Kennzahlen.

Zuschussbedarf der Hilfen in und außerhalb der Familie je Einwohner (in Euro ohne § 35a SGB VIII)

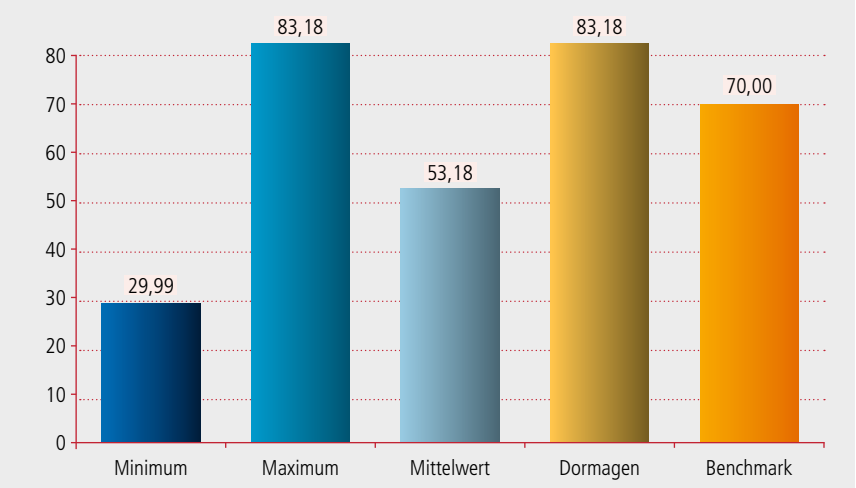


Quelle: Interkommunaler Vergleich 2007 (Prüfergebnis Gemeindeprüfungsanstalt NRW – GPA).

Ausgaben der Hilfe zur Erziehung je Hilfefall (in Euro ohne § 35a SGB VIII)



Anteil Ambulanter Hilfen an den Hilfen insgesamt (in Prozent)



Quelle: Interkommunaler Vergleich 2007 (Prüfergebnis Gemeindeprüfungsanstalt NRW – GPA).

Die staatliche Gemeindeprüfungsanstalt des Landes Nordrhein-Westfalen hat erst für 2008 folgende Kennzahlenvergleiche festgestellt:

Das beweist, dass sich das Modell schon nach wenigen Jahren rechnet. Der Anstieg der familienergänzenden Hilfen vermeidet teure familienersetzende Hilfen. Er verbessert jetzt schon die Situation besonders bei den von Armut betroffenen Familien und Kindern. In der Zukunft wird er reiche Früchte tragen!

Autorinnen und Autoren

Heinz Hilgers
Präsident des Deutschen Kinderschutzbundes
Schöneberger Straße 15
10963 Berlin
Tel.: 030 214 809 0
Fax: 030 214 809 99

Helmut E. Klein
Senior Researcher Schulische Bildung
Institut der deutschen Wirtschaft Köln
Postfach 10 19 42
50459 Köln
Tel.: 0221 4981 769
Fax: 0221 4981 99769
E-Mail: klein@iwkoeln.de

Prof. Dr. Angela Kolb
Ministerin für Justiz und Gleichstellung des Landes Sachsen-Anhalt
Domplatz 2–4
39104 Magdeburg
Postfach 37 64
39012 Magdeburg
Tel.: 0391 567 01
Fax: 0391 567 6180

Achim Meyer auf der Heyde
Generalsekretär des Deutschen Studentenwerks
Monbijouplatz 11
10178 Berlin
Tel.: 030 29 77 27 10
Fax: 030 29 77 27 99

Prof. Dr. Frauke Mingerzahn
Hochschule Magdeburg-Stendal
Osterburger Straße 25
39576 Stendal
Tel.: 03931 2187 4303
Fax: 03931 2187 4870
frauke.mingerzahn@hs-magdeburg.de

Susi Möbbeck
Integrationsbeauftragte der Landesregierung
Sachsen-Anhalt
Turmschanzenstraße 25
39114 Magdeburg
Tel: 0391 567 4682
Fax: 0391 567 4052
E-Mail: integrationsbeauftragte@ms.sachsen-anhalt.de

Jana Bodemann
Praktikantin der Integrationsbeauftragten der Landesregierung,
Ministerium für Arbeit und Soziales sowie Studentin der Intercultural
Communication Studies (M.A.) an der Europa-Universität Viadrina
in Frankfurt (Oder)

Ulla Schmidt
Mitglied des Deutschen Bundestages
Vizepräsidentin des Deutschen Bundestages
Bundesministerin a. D.
Platz der Republik
11011 Berlin
Tel.: 030 227 75335
Fax: 030 227 76883

Dr. Ulrich Schwabe
Landesvereinigung für Gesundheit Sachsen-Anhalt e.V.
Bandwirkerstraße 12
39114 Magdeburg
Tel.: 0391 8364 111
Fax: 0391 8364 110
ulrich.schwabe@lvg-lsa.de

ISBN 978-3-95861-101-6