

***Gutachten für den 15. Deutschen Präventionstag:  
„Bildung - Prävention - Zukunft“***

von

**Wiebke Steffen**

Aus: Erich Marks & Wiebke Steffen (Hrsg.):  
Bildung - Prävention - Zukunft  
Ausgewählte Beiträge des 15. Deutschen Präventionstages  
Forum Vlg Godesberg; Auflage: 1 (31. Juli 2012), Seite 39-104

ISBN 3942865025 (Printausgabe)  
ISBN 978-3942865029 (E-Book)

**Wiebke Steffen**

**Gutachten  
für den 15. Deutschen Präventionstag  
10. & 11. Mai 2010 Berlin**

**„Bildung – Prävention – Zukunft“**

Lern- und Lebensräume von Kindern und Jugendlichen  
als Orte von Bildung und Gewaltprävention

Wiebke Steffen  
Heiligenberg (Baden) / München

- 0 Zusammenfassung
- 1 Lebenslagen und Lebenschancen in Deutschland
  - 1.1 Aufwachsen in der Spätmoderne
  - 1.2 Lebenschancen in prekären Lebenslagen
  - 1.3 Bildung, Integration, Teilhabe: Wie steht es mit der Gerechtigkeit?
- 2 Bildung ist mehr als Schule
  - 2.1 Bildung und Bildungsorte
  - 2.2 Bildungsorte als Orte von Gewaltprävention
- 3 Bildungsorte und Gewaltprävention
  - 3.1 Familie als Ort von Bildung und Prävention
    - 3.1.1 Familie als Bildungsort
    - 3.1.2 Familie als Ort von Gewaltprävention
  - 3.2 Kindertagesbetreuung als Ort von Bildung und Prävention
    - 3.2.1 Aufwachsen in öffentlicher Verantwortung
    - 3.2.2 Kindertagesbetreuung als Ort von Gewaltprävention
  - 3.3 Schule als Ort von Bildung und Prävention
    - 3.3.1 Schule als Ort von Bildung
    - 3.3.2 Schule als Ort von Gewaltprävention
  - 3.4 Kinder- und Jugendhilfe als Ort von Bildung und Prävention
    - 3.4.1 Kinder- und Jugendhilfe als Ort von Bildung
    - 3.4.2 Kinder- und Jugendhilfe als Ort von Gewaltprävention

Literaturverzeichnis

**0****Zusammenfassung**

Das Schwerpunktthema des 15. Deutschen Präventionstages „Bildung – Prävention – Zukunft“ greift eine Problematik auf, die bereits im Gutachten zum Schwerpunktthema des 14. Deutschen Präventionstages 2009 „Solidarität leben – Vielfalt sichern“ deutlich wurde: Die Tatsache, dass in Deutschland der Bildungserfolg der nachwachsenden Generation in hohem Maße von Schicht und Herkunft bestimmt wird. Bildung und Qualifizierung sind aber die Voraussetzung für individuelle Lebenschancen und gesellschaftliche Teilhabe. Gleiche Chancen beim Zugang zu Bildung fördern Integration und Teilhabe und sind deshalb auch ein Beitrag zur Prävention von Gewalt und Kriminalität.

Das **Gutachten** zum Schwerpunktthema des 15. Deutschen Präventionstages „Lern- und Lebensräume von Kindern und Jugendlichen als Orte von Bildung und Gewaltprävention“ geht

**1.**

zunächst auf die **gesellschaftlichen Voraussetzungen und Veränderungen** ein, die Bildung und Bildungschancen in Deutschland bestimmen und sich vor allem zum Nachteil von Kindern und Jugendlichen unterer Sozialgruppen und solcher mit einem Migrationshintergrund auswirken: Auf die mit gesellschaftlichen Modernisierungsprozessen verbundenen Herausforderungen und Anforderungen sowie auf die mit der Verschlechterung von Lebenslagen einhergehenden Desintegrations- und Exklusionserfahrungen – die Bildungsgerechtigkeit wie soziale Teilhabe in Frage stellen und damit auch ein Risiko für Gewaltkriminalität im Kindes- und Jugendalter sein können.

**2.**

Es greift dann die Diskussion darüber auf, dass **Bildung mehr als Schule** ist, nämlich ein kontinuierlicher Prozess im Lebensverlauf, und dass Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen folglich an vielen Orten ihres Aufwachsens stattfinden: An Lern- und Lebensräumen, deren (Bildungs-)Leistungen aber offensichtlich immer weniger selbstverständlich für alle Heranwachsenden sichergestellt werden können, weshalb diese Kinder dann auch nicht auf die für den Schulerfolg notwendigen bildungsrelevanten Ressourcen zurückgreifen können.

Diese Orte der Bildung, Erziehung und Betreuung können auch **Orte von Gewalt und Gewaltprävention** im Kindes- und Jugendalter sein – und die Strategien zur Verhinderung bzw. Minderung von Gewalt können auch unter dem Aspekt der Bildung beschrieben werden. Denn zum einen stellen alle auf die Person bezogenen Formen von Prävention Bildungsansprüche, sind auf die Entwicklung der Persönlichkeit, die Ausbildung von Identität bzw. auf den Erwerb von Handlungskompetenzen gerichtet. Zum andern lässt sich der überwiegende Teil der in den letzten Jahren entwickelten

Strategien als pädagogische Strategien bezeichnen, die Gewalt im Kindes- und Jugendalter auch als Lernchancen begreifen, ggf. auch als Chancen für pädagogische Unterstützung.

### 3.

Unter dem Aspekt „Bildungsorte und Gewaltprävention“ werden dann die **vier Bildungsorte**, die für das Aufwachsen praktisch aller Kinder relevant sowie von gleichrangiger Bedeutung sind und sich in ihrer Wirkung ergänzen – weshalb sie auch aufeinander bezogen sein und miteinander kooperieren sollten – auf ihre Leistungen, Chancen und Risiken als Bildungsorte, ihre Bedeutung für das Auftreten von **Gewalt** und ihre Strategien für die **Verhinderung bzw. Minderung von Gewaltkriminalität** hin analysiert: Familie, Kindertagesbetreuung, Schule, Angebote und Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe.

#### 3.1

Die **Familie** ist ohne Frage die primäre Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen. Obwohl fast alle Kinder in Familien aufwachsen, sind doch auch prekäre Entwicklungen festzustellen und eine Vielzahl von neuen Herausforderungen an Väter, Mütter und Kinder.

Zu diesen Herausforderungen gehören auch die Aufgaben der Familie im **Bildungsprozess** von Kindern. In einer wohl zuvor noch nie so deutlich sichtbaren Form haben die PISA-Studien nicht nur die zentrale Funktion der Familie für den Erfolg von Lern- und Bildungsprozessen der nachwachsenden Generation deutlich gemacht, sondern auch, in welchem Maße dieser Erfolg von ihrer sozialen Lage, ihren Lebensbedingungen abhängt. Benachteiligt sind vor allem Kinder unterer Sozialgruppen und mit Migrationshintergrund. Dabei ist der Einfluss der Familie so groß, dass Ungleichheiten anschließend durch Unterstützungssysteme und Bildungsinstitutionen nur schwer wieder ausgeglichen werden können. Weshalb sich die Frage stellt, ob und wie die öffentliche Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern verstärkt werden kann mit dem Ziel, elterliche Beziehungs- und Erziehungskompetenzen zu unterstützen – ohne in das Erziehungsrecht der Eltern einzugreifen.

Familiale Erziehung gelingt nicht immer störungsfrei und ohne Defizite – auch mit dem Risiko, dass die Kinder zu Opfern und Tätern von **Gewaltkriminalität** werden bzw. Opfer von Gewalt in der Familie durch Vernachlässigung bzw. psychische, physische und/oder sexuelle Misshandlung („Kindeswohlgefährdung“).

Diese Gewalt an Kindern kann erhebliche Folgeprobleme haben und die Entwicklung der Kinder nachhaltig beeinträchtigen. Programme und Maßnahmen der **frühen Prävention** sind deshalb gerade im Kontext der Familie von erheblicher Bedeutung: Gesetzliche Regelungen wie das „Gewalttächtungsgesetz“, Angebote der Familienbildung, Frühe Hilfen. Wichtig sind aber auch die grundsätzliche **Förderung** elterlicher

Kompetenzen und elterlichen Verhaltens durch Unterstützungs- und Interventionsmaßnahmen sowie die Regelangebote der Kinder- und Jugendhilfe.

### 3.2

Die **Kindertagesbetreuung**, das Aufwachsen in öffentlicher Verantwortung, ist ein Weg, Benachteiligungen durch einen frühen Zugang zu öffentlich organisierten und verantworteten Bildungsorten und bildungsfördernden Lebenswelten außerhalb der Familie auszugleichen. In den letzten Jahren ist ein grundlegender Wandel hinsichtlich der Einschätzung der Bedeutung **frühkindlicher Bildung und Betreuung** außerhalb der Familie festzustellen. Inzwischen ist die Kindertagesbetreuung eine Lebenswelt, die nahezu alle Kinder in Deutschland erfahren – wenn auch sehr unterschiedlich in Umfang und Qualität.

Es ist auch nicht zu verkennen, dass die Kindertageseinrichtungen inzwischen mit **Erwartungen** überhäuft werden, denen die Einrichtungen und die in ihnen tätigen Fachkräfte unter den derzeit geltenden Rahmenbedingungen gar nicht entsprechen können. Auf jeden Fall sind erhebliche Anstrengungen erforderlich, wenn die Kindertagesbetreuung auch nur ansatzweise in die Lage versetzt werden soll, den Anforderungen und Erwartungen zu genügen. Außerdem müssen die Eltern stärker und systematischer in die Erziehungs- und Bildungsprozesse der Kindertagesstätten eingebunden werden, etwa durch den Ausbau der Kindertageseinrichtungen zu Zentren für integrierte und niedrigschwellig zugängliche Dienstleistungs- und Unterstützungssysteme („Familienzentren“, „Early Excellence Centres“).

Als erste öffentlich organisierte und verantwortete Instanz außerhalb der Familie ist die Kindertagesbetreuung auch ein Ort für **Gewaltprävention**, insbesondere weil sie Kindern wie Familien schon in einem sehr frühen Stadium Förderung, Hilfe sowie Unterstützung anbieten und so vor (potenzieller) Gewalt schützen kann. Denn nicht die Gewalt zwischen den Kindern oder gegenüber den Betreuungspersonen ist der Anlass für Maßnahmen der Gewaltprävention: Tatsächlich dürfte in Kindertagesstätten kein „Gewaltproblem“ vorliegen – ganz abgesehen davon, dass die Verwendung des Gewaltbegriffs für kindliches Verhalten ohnehin problematisch und unangemessen ist.

Bei der (Gewalt-)Prävention in der Kindertagesstätte geht es in erster Linie darum, soziale Kompetenzen zu fördern, Benachteiligungen zu verhindern oder abzubauen, Integration und soziale Teilhabe von Kindern zu unterstützen. Außerdem geht es für die Fachkräfte darum, präventive Aufgaben innerhalb sozialer Frühwarnsysteme zu übernehmen, um etwaige Problemkonstellationen in der Versorgung und Erziehung eines Kindes möglichst frühzeitig zu erkennen.

### 3.3

Auch wenn Bildung mehr ist als Schule und gelingende Lebensführung wie soziale Integration ebenso auf Bildungsprozessen in Familien sowie Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe und der beruflichen Bildung aufbauen, ist **Schule** ohne Frage der **zentrale öffentliche Bildungsort** für Kinder und Jugendliche im Prozess des Aufwachsens. Der Bildung im Schulalter kommt eine Schlüsselrolle für die individuelle Entwicklung, für die gesellschaftliche Teilhabe und für die Vermittlung von Kompetenzen zu.

Nicht zuletzt wegen dieser Bedeutung ist Schule gleichzeitig auch ein heftig kritizierter Bildungsort: Das deutsche Schulsystem scheint nicht die Bildungsleistungen zu erbringen, die es sollte und die von ihm erwartet werden. Weder wird der Anspruch auf Chancengleichheit verwirklicht, noch der auf eine umfassende schulische Allgemeinbildung.

Benachteiligt sind Kinder und Jugendliche aus sozial schwachen Lagen – und diese Risikolagen haben in den letzten Jahren zugenommen. Migrationshintergrund ist eine Risikolage, die in allen Stufen des Schulsystems zu Benachteiligungen führt. Die geschlechtsspezifische Benachteiligung von Mädchen ist inzwischen aufgehoben; neue Problemlagen gibt es dagegen für Jungen. Insgesamt produziert das deutsche Schulsystem zu viele **Bildungsverlierer**. Allerdings dürfen nicht alle Probleme nur der Schule angelastet werden, sondern auch den der Schule zeitlich vorgelagerten bzw. sie ergänzenden Bildungsorten Familie, Kindertagesbetreuung, Angebote der Kinder- und Jugendhilfe. Der formale Bildungsort Schule kann nur funktionieren, wenn die (non-formalen) Bildungsorte vor und neben ihm funktionieren.

Eine Antwort auf die nicht zu verkennenden Probleme der schulischen Bildung, die zentrale bildungspolitische Hoffnung schlechthin, wird in dem bundesweiten Auf- und Ausbau der **Ganztagschulen** gesehen, in der Möglichkeit, die herkömmliche Unterrichtsschule nicht nur zeitlich auszuweiten, sondern auch um andere Bildungsinhalte und andere Formen des Lernens zu ergänzen. Wie allerdings die Chance genutzt werden kann, die Stärken der Schule mit den Stärken der anderen Bildungsakteure zu verbinden, insbesondere mit denen der **Kinder- und Jugendhilfe** ist noch weitgehend ungeklärt. Ebenso ungeklärt wie die Dauer (und das Ausmaß) der Umstellung des Schulsystems zu Ganztagschulen sowie die Umsetzung der „Vision“ einer Entwicklung von lokalen Bündnissen für Bildung bzw. von kommunalen Bildungslandschaften.

Zu den Forderungen an den öffentlichen Bildungsort Schule gehören auch die, etwas gegen die **Gewalt** und die Gewaltbereitschaft bei Kindern und Jugendlichen zu tun. Zwar ist Schule eher selten der „Tatort“ für Jugendgewalt und es ist hier auch nicht zu einer allgemeinen Zunahme der körperlichen Gewalt und/oder einer zunehmenden Brutalisierung gekommen. Aber Schule ist der Ort, an dem sich Kinder und Jugendliche verlässlich aufhalten und deshalb auch für präventive Maßnahmen und Programme prinzipiell erreichbar sind.

Strategien der **Gewaltprävention** an der Schule zielen folglich zum einen darauf ab, die Gewalt zu verhindern bzw. zu verringern, zu der es zwischen den Schülern und Schülerinnen kommt, zum andern darauf, die Gewalt(bereitschaft) von Kindern und Jugendlichen insgesamt positiv zu beeinflussen. Gewaltprävention und die Förderung sozialer Kompetenzen sind Daueraufgaben schulischer Bildung und Erziehung und hängen eng mit der **Schulentwicklung** zusammen.

Gerade in diesem Zusammenhang muss auf eine Forschungslücke und einen Forschungsbedarf hingewiesen werden: In den empirischen Arbeiten über „Gewalt an der Schule“ wurde bislang fast ausnahmslos nur über die Gewalt von Schülern und Schülerinnen geforscht und es wurden auch nur darauf bezogene Präventionsprogramme entwickelt und eingesetzt. Nur selten, wenn überhaupt, war dagegen die **Gewalt von Lehrkräften** an Schülern und Schülerinnen und deren Prävention ein Thema.

### 3.4

Angebote der **Kinder- und Jugendhilfe** sind nicht unerheblich an den Bildungsverläufen von Kindern und Jugendlichen im Schulalter beteiligt. Das entspricht dem Auftrag der Kinder- und Jugendhilfe zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung sowie zur Vermeidung bzw. zum Abbau von Benachteiligungen beizutragen und Bildungsprozesse zu initiieren und zu befördern.

Innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe spielen vor allem die Angebote der **Kinder- und Jugendarbeit** eine zentrale Rolle im Alltag von Kindern und Jugendlichen als außerschulische, überwiegend non-formale Lernorte, die Bildungsprozesse auf der Grundlage von aktiver Beteiligung und Mitwirkung ermöglichen. Freiwilligkeit und Partizipation sind fest verankerte Grundprinzipien der Kinder- und Jugendhilfe und können durchaus die Kooperation mit anderen Partnern erschweren, etwa mit der Schule.

Wichtig sind innerhalb der Jugendarbeit die Bildungseffekte des **freiwilligen Engagements** durch aktive Mitarbeit in Vereinen, Verbänden und Initiativen. Allerdings sind auch bei der Inanspruchnahme dieses außerschulischen Lernortes herkunftsbedingte Unterschiede zu erkennen: Mit ihrer formalen Bildung steigt auch die Wahrscheinlichkeit, dass Jugendliche durch aktive Mitwirkung die Bildungsgelegenheiten des freiwilligen Engagements nutzen.

**Prävention** ist eines der Strukturprinzipien der Kinder- und Jugendhilfe: Jugendhilfe reagiert nicht erst auf Beeinträchtigungen und Schädigungen, sondern bemüht sich frühzeitig um die Abwendung von Gefährdungen und Gefahren. Dabei ist **Gewaltprävention** eine Aufgabe neben anderen.

Der spezifische Ansatz der Kinder- und Jugendhilfe liegt auch hier in den Prinzipien der Freiwilligkeit und Partizipation. Außerdem darin, an den **Ressourcen** und nicht



an den Defiziten junger Menschen anzuknüpfen – und den Blick nicht nur auf das Gewaltverhalten zu richten, sondern auf den jungen Menschen als Ganzes, der als Person akzeptiert wird, was nicht bedeutet, dass auch sein Gewaltverhalten akzeptiert wird.

Nicht selten gerät die Jugendhilfe in den Konflikt zwischen den unterschiedlichen Interessen von Jugendlichen und Erwachsenen. Eine ihrer zentralen Aufgaben ist es, Jugendliche in solchen Konflikten zu unterstützen und Konflikte zu deeskalieren, insbesondere mit dem Ziel, das Verhalten der Jugendlichen als altersgemäß anzusehen und nicht vorschnell als „Gewalt“ zu etikettieren. Auch bei den Jugendlichen, die bereits mit Gewaltverhalten auffällig – straffällig – geworden sind, geht die Jugendhilfe davon aus, dass pädagogische Ansätze dazu beitragen können, Gewaltverhalten zu verhindern.

### **Vorbemerkung**

*„Bildung und Qualifizierung sind die Voraussetzung für individuelle Lebenschancen und gesellschaftliche Teilhabe ... deshalb muss in einem demokratischen Staat Bildungsgerechtigkeit gegeben sein ... Diese Bildungsgerechtigkeit ist in Deutschland jedoch nicht vorhanden: Hier wird der Bildungserfolg in hohem Maße von Schicht und Herkunft bestimmt.“*

Diese Aussage im Gutachten zum Schwerpunktthema des 14. Deutschen Präventionstages 2009 „Solidarität leben – Vielfalt sichern“ stützte sich auf Befunde der Sozialberichterstattung auf Bundesebene, hier insbesondere auf die der Bildungsberichte.<sup>1</sup> Die in diesen Berichten und weiteren empirischen Studien immer wieder festgestellte Problematik herkunftsbedingter Ungleichheit und die damit verbundene Diskussion um Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit in Deutschland war der Anlass, „Bildung – Prävention – Zukunft“ zum Schwerpunktthema des 15. Deutschen Präventionstages 2010 zu machen. Denn gleiche Chancen beim Zugang zu Bildung fördern Integration und Teilhabe und sind deshalb auch ein Beitrag zur Prävention von Gewalt und Kriminalität.

## **1**

### **Lebenslagen und Lebenschancen in Deutschland**

Kinder und Jugendliche wachsen heute in Deutschland in einer Gesellschaft auf, die – als Folge gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse – nicht nur durch die Pluralisierung von Lebensstilen, Werthaltungen und Zielen sowie durch zunehmende Desintegrationserscheinungen gekennzeichnet ist, sondern auch durch eine wachsende sozio-ökonomische Spaltung sowie eine zunehmende soziale und ethnisch-kulturelle Vielfaltigkeit.

---

<sup>1</sup> BBE 2006 und BBE 2008.

Alle Berichte und Analysen etwa zu den Armutsriskien, zur Bildungssituation, zur Integration von Migranten und ihren Kindern machen deutlich, dass sich die Lebenslagen für große Teile der Bevölkerung in Deutschland in den letzten Jahren und Jahrzehnten erheblich verschlechtert haben. Die Gesellschaft driftet immer weiter auseinander, die sozialen Unterschiede werden größer, Integrationsprobleme nehmen zu, die soziale Teilhabe ganzer Bevölkerungsgruppen ist in Frage gestellt.<sup>2</sup>

## 1.1

### Aufwachsen in der Spätmoderne

Die Modernisierung unserer Gesellschaft mit ihren Merkmalen der

- funktionalen Differenzierung
- Individualisierung und
- sozialen Desintegration

hat nicht nur für die Gesellschaft insgesamt, sondern auch für den Einzelnen Chancen wie Risiken gebracht. Sein Lebensweg, seine privaten, beruflichen und sonstigen Möglichkeiten stehen weitaus weniger als in früheren Jahrhunderten schon mit der Geburt (fast) unveränderbar fest. In der **funktional differenzierten** Gesellschaft gibt es nicht mehr jene eindeutigen Fahrpläne, nach denen Lebensverläufe festgelegt sind.

Diese **Individualisierung** gibt dem Einzelnen die **Chance** zu persönlicher Unabhängigkeit und Autonomie, bringt die Möglichkeit, sein Leben selbst gestalten zu können. Sie birgt aber auch **Risiken**: Die Freisetzung aus traditionellen Bindungen kann zu Entwurzelung, Vereinzelung und Orientierungslosigkeit führen, auch zu zunehmender Distanz in sozialen Beziehungen – und sie bedeutet auf jeden Fall steigende **Wahl- und Entscheidungszwänge**. Der Einzelne kann nicht nur sein Leben (weitgehend) selbst bestimmen, er muss es auch – und nicht jeder ist dazu fähig und in der Lage. Das vor allem dann nicht, wenn seine realen Lebensbedingungen, die jeweiligen **Lebenslagen**, seine soziale Teilhabe, seine Integration in die Gesellschaft – oder genauer: in den verschiedenen gesellschaftlichen Funktionsbereichen - (drastisch) beschränken und dadurch auch die Chancen, die Individualisierung grundsätzlich bringt.<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> Ausführlich dazu und zum Folgenden das Gutachten zum Schwerpunktthema des 14. Deutschen Präventionstages 2009 „Solidarität leben – Vielfalt sichern“ (Steffen 2009c) und die „Hannoveraner Erklärung“ des 14. Deutschen Präventionstages.

<sup>3</sup> Auf der gesellschaftlichen Ebene sind ebenfalls **Desintegrationserscheinungen** unübersehbar. Mit wachsendem Engagement wird die Frage diskutiert, wie eine Gesellschaft, die sich immer stärker an Werten wie Selbstverwirklichung und Emanzipation des Individuums orientiert, überhaupt noch einen Zusammenhalt als solidarische Gemeinschaft realisieren kann. Insbesondere ist es zur Wiederentdeckung der **sozialen Ungleichheit** gekommen und der damit verbundenen Destabilisierung von Lebenslagen (Steffen 2009c). *Heitmeyer* weist vor dem Hintergrund der Ergebnisse seiner aktuellen Studie zu den „Deutschen Zuständen“ nachdrücklich darauf hin, dass viele Menschen fürchteten, die Gesellschaft werde auseinander brechen und gesellschaftliche Spaltung wie politische Resignation würden zunehmen. Politische Gestal-

**Kinder und Jugendliche** wachsen also „in einer Gesellschaft auf, die durch die Pluralisierung der Lebensstile, Werthaltungen und Ziele gekennzeichnet ist und in der sich die sozialstrukturell gegebenen objektiven Lebenschancen höchst unterschiedlich darstellen ... Die damit verbundenen Anforderungen zur erfolgreichen Lebensbewältigung sowie Lern- und Bildungserwartungen an die Subjekte stellen für alle Kinder und Jugendlichen, ihre Familien und ihre pädagogischen Umwelten neue Herausforderungen dar. Dabei ist zu konstatieren, dass viele Kinder und Jugendliche in der Lage sind, die Herausforderungen ohne größere Auffälligkeiten zu bewältigen. Es gibt aber auch eine ... Zahl von Kindern und Jugendlichen, die die Chancen nicht nutzen können, die an den Risiken scheitern und die überfordert sind“ (BMFSFJ 2009a, 45).<sup>4</sup>

## 1.2

### Lebenschancen in prekären Lebenslagen

Obwohl Deutschland nach wie vor eines der wohlhabendsten Länder Europas ist, verschlechtern sich auch hier die Lebenslagen, sind nicht nur Einkommen, sondern auch Bildung und Gesundheit zunehmend ungleich verteilt, nehmen Desintegrationserfahrungen zu, während die Chancen auf soziale Teilhabe und Integration abnehmen.

So ist dem Dritten **Armuts- und Reichtumsbericht** zufolge die Kluft zwischen Arm und Reich tiefer geworden, hat die Ungleichverteilung der Einkommen zugenommen – und insbesondere für Kinder auch das Risiko, in relativer Armut aufzuwachsen. Vom Risiko der **Einkommensarmut** waren 2005 ein Viertel (26%) der deutschen Bevölkerung betroffen; sozial- und familienpolitische Transferleistungen senkten dieses Risiko auf 13%.<sup>5</sup>

Zu den besonders armutsgefährdeten Gruppen zählen Arbeitslose, Personen ohne abgeschlossene Berufsausbildung, Alleinerziehende und Personen mit Migrationshintergrund – jeweils einschließlich ihrer Kinder. Einkommen und Vermögen entscheiden jedoch wesentlich über die Handlungsoptionen des Einzelnen in der Gesellschaft.

---

tungsmöglichkeiten, diese Zustände zu ändern, sieht er vor allem in den Kommunen, wo die Probleme sichtbar werden ([www.swp.de/hechingen/nachrichten/politik/art4306,421629?](http://www.swp.de/hechingen/nachrichten/politik/art4306,421629?) vom 27. März 2010).

<sup>4</sup> *Keupp* (2009, 215) stellt fest „80 Prozent der Heranwachsenden finden gut ins Leben“, fragt „warum eigentlich?“ und nennt „sieben Chancen, die Kinder brauchen“: Urvertrauen zum Leben; Dialektik von Bezogenheit und Autonomie; Entwicklung von Lebenskohärenz; Schöpfung sozialer Ressourcen durch Netzwerkbildung; materielles Kapital als Bedingung für Beziehungskapital; demokratische Alltagskultur durch Partizipation; Selbstwirksamkeitserfahrungen durch Engagement.

<sup>5</sup> Der britische Sozialforscher *Richard Wilkinson* kommt aufgrund seiner Auswertungen zu dem Ergebnis, Ungleichheit sei die Ursache fast aller sozialer Probleme in wohlhabenden Industriestaaten und je größer die Unterschiede zwischen Arm und Reich seien, umso größer seien auch die sozialen Probleme. Wachsende Ungleichheit teile eine Gesellschaft und reibe sie auf – und für diese Entwicklung sei die Politik ganz entscheidend verantwortlich ([www.zeit.de/2010/13/Wohlstand-Interview-Richard-Wilkinson](http://www.zeit.de/2010/13/Wohlstand-Interview-Richard-Wilkinson) vom 26. März 2010). Siehe dazu auch die Analysen und Forderungen der *8. Österreichischen Armutskonferenz*, die zum Thema „Soziale Investitionen zahlen sich aus, für alle!“ am 23./24. Februar 2010 in Salzburg stattfand: ([www.ots.at/presseaussendung/OTS\\_0145/ergebnisse](http://www.ots.at/presseaussendung/OTS_0145/ergebnisse) vom 25. Februar 2010)

Das wird durch die **Bildungsberichtserstattung** wie durch die **Gesundheitsberichtserstattung**<sup>6</sup> bestätigt: Bildungserfolg, Gesundheitschancen und Krankheitsrisiken von Kindern und Jugendlichen werden nach wie vor in hohem Maße von Schicht und Herkunft bestimmt. Benachteiligt sind insbesondere Jugendliche unterer Sozialgruppen und solche mit einem Migrationshintergrund.<sup>7</sup>

Ohnehin wirkt sich die **Verschlechterung der Lebenslagen** vor allem zum **Nachteil von Kindern und Jugendlichen** aus. Einkommens-, Bildungs- und Integrationsarmut führen zu Entwicklungsstörungen. Schicht und Herkunft bestimmen den Bildungserfolg und damit Integration und soziale Teilhabe. Desintegrations- und Exklusionserfahrungen aber können Gewaltkriminalität begünstigen. Oder, mit den anklagenden Worten *Meyer-Timpes* (2008): „Arme Kinder sind stark gefährdet auf ihrem Zukunftsweg: Armut macht krank, Armut hält dumm, Armut kann kriminell machen.“<sup>8</sup>

Dennoch ist *Keupp* (2009, 214) zuzustimmen, wenn er vor einer Panikmache in Bezug auf die heranwachsende Generation warnt und darauf hinweist, dass sich die Lebensumstände von Familien heute im Vergleich mit denen von vor zwanzig oder fünfzig Jahren enorm verbessert hätten. Allerdings: Eine Gruppe profitiere kaum von den Fortschritten bei Bildung und Gesundheit, dem Zugewinn an Sicherheit und Lebenschancen - die Kinder am unteren Rand der Gesellschaft, die Familien, in denen sich Armut, Arbeitslosigkeit und Vernachlässigung ballten. Und zu dieser Risikogruppe gehörten immerhin ein Viertel bis ein Fünftel aller Kinder.

<sup>6</sup> Der „Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland“ hat sich zuletzt und sehr ausführlich, gerade auch unter dem Aspekt gleicher Chancen, der 13. Kinder- und Jugendbericht gewidmet (BMFSFJ 2009a).

<sup>7</sup> In Deutschland hat fast ein Fünftel der Gesamtbevölkerung einen Migrationshintergrund, allerdings nicht unbedingt eigene Migrationserfahrungen: Deutschland ist die europäische Nation mit den meisten Zugewanderten. Kennzeichnend ist die große Heterogenität der etwa 15 Millionen Menschen mit **Migrationshintergrund**, seien sie Deutsche oder Ausländer. Ihre Lebenslagen, mögliche Integrationsdefizite und die sich daraus ergebenden Integrationsbedürfnisse unterscheiden sich erheblich. Wenn **gelungene Integration** als die Annäherung der Lebensbedingungen von Menschen mit Migrationshintergrund an die der Einheimischen im Sinne gleicher Chancen und gleicher Teilhabe verstanden wird, dann schneiden die einzelnen Herkunftsgruppen im Vergleich sehr unterschiedlich erfolgreich ab. Wirklich zufriedenstellend integriert sind Migranten jedoch nirgendwo in Deutschland (ausführlich m.w.N. Steffen 2009c, Kap. 1.2.4).

<sup>8</sup> **Ulrike Meyer-Timpe** wird auf dem **15. Deutschen Präventionstag** zum Thema „Was Armut für die Bildungschancen bedeutet. Die Folgen der Kinderarmut belasten Deutschlands Zukunft – Perspektiven und konkrete Handlungsvorschläge“ referieren. Eine Studie der *OECD* zur Lebensqualität von Kindern kommt zu dem Ergebnis, dass trotz hoher staatlicher Ausgaben die Kinderarmut in Deutschland im internationalen Vergleich sehr hoch sei; jedes sechste Kind lebe hier in relativer Armut, im OECD-Schnitt nur jedes achte (Bericht in der Süddeutschen Zeitung vom 02.09.2009). Allerdings, so das Bundesjugendkuratorium in seiner Stellungnahme zur Kinderarmut in Deutschland, müsse Armut bei Kindern nicht zwangsläufig zu Beeinträchtigungen führen. Vielen Eltern gelinge es, auch unter schwierigen materiellen Voraussetzungen gute Bedingungen für die Entfaltung ihrer Kinder zu schaffen und in nahezu allen Familien schränkten sich die Eltern zu Gunsten ihrer Kinder ein (BJK 2009, 10ff.; siehe auch FN 10).

Entsprechend konstatiert der *13. Kinder- und Jugendbericht* (BMFSFJ 2009a, 45): „Die sich in den aktuellen gesellschaftlichen Veränderungen andeutenden widersprüchlichen Tendenzen lassen das ‚Aufwachsen heute‘ zu einer Konstellation ‚riskanter Chancen‘ werden ... Denn die Bedingungen für eine selbstbestimmte Nutzung dieser Chancen ... setzen Ressourcen voraus, die für viele Heranwachsende nicht erreichbar sind. Die institutionellen Ressourcen aus dem Bildungssystem, der Kinder- und Jugendhilfe und dem Gesundheitssystem sind in ihrer gegenwärtigen Gestalt aber nur unzureichend in der Lage, die person- und milieugebundenen Ungleichheiten zu kompensieren und Ressourcen so zu fördern, dass von einer Ressourcengerechtigkeit gesprochen werden könnte. Insofern tragen sie ihrerseits unabsichtlich zur Risikoerhöhung bei.“

Mit dem Ziel, solche Ressourcen zu schaffen, hat das Bundeskabinett am 16. Februar 2005 den **Nationalen Aktionsplan** „Für ein kindergerechtes Deutschland 2005 – 2010“ (NAP) beschlossen und im Frühjahr 2008 die Initiative „Für ein kindergerechtes Deutschland“ gestartet, um die politische und öffentliche Aufmerksamkeit für Kindergerechtigkeit zu erhöhen. Unter anderem sieht die Bundesregierung Handlungsbedarf in sechs Handlungsfeldern, darunter „Chancengerechtigkeit durch Bildung“ und „Entwicklung eines angemessenen Lebensstandards für alle Kinder“.

Im Zwischenbericht zum NAP von 2008 wird festgestellt, das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend habe „entscheidende Erfolge auf dem Weg zu einem kindergerechten Deutschland ... bereits erzielen können“.<sup>9</sup> Das sieht allerdings das *Bundesjugendkuratorium*<sup>10</sup> nicht so (2009, 4 und 16ff.)<sup>11</sup>: Trotz politischer Absichtserklärungen, diverser Maßnahmen und politischer Initiativen habe die Kinderarmut bislang keineswegs nachhaltig reduziert werden können. Als Maßnahmen zum Abbau der Kinderarmut werden vorgeschlagen<sup>12</sup>: Integration von Müttern und Vätern in den Arbeitsmarkt, Sozialtransfers in Richtung einer Kindergrundsicherung, Neubemessung der Hartz-IV-Regelsätze<sup>13</sup>, nachhaltige Förderung von benachteiligten

<sup>9</sup> [www.bmfsfj.de/BMFSFJ/kinder-und-jugend,did=31372,render=renderPrint.html](http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/kinder-und-jugend,did=31372,render=renderPrint.html) vom 11.05.2009 (Abfragedatum: 28. März 2010).

<sup>10</sup> Das Bundesjugendkuratorium (BJK) ist ein von der Bundesregierung eingesetztes Sachverständigen-gremium, das die Bundesregierung in grundsätzlichen Fragen der Kinder- und Jugendhilfe und in Querschnittsfragen der Kinder- und Jugendpolitik berät.

<sup>11</sup> Kritisch auch *Cathrin Kahlweit*: Die „Erfolge“ ließen sich nur schwer mit der Realität in Einklang bringen. „Wäre die Familienministerin ehrlich, würde sie zugeben, dass der Nationale Aktionsplan schon am Tag seiner Verkündigung zum Scheitern verurteilt war“ ... „Kann es sein, dass es beim Verfassen des Nationalen Aktionsplans gar nicht sosehr um das Kindeswohl ging? Vieles, was theoretisch kindgerecht sein soll, ist nämlich vor allem arbeitsgerecht ... alles rein ökonomische Überlegungen, die mit Kindeswohl nur am Rande zu tun haben.“ (SZ Magazin Nr. 12 vom 26. März 2010).

<sup>12</sup> Ähnliche Vorschläge macht das „Bündnis zur Bekämpfung der Kinderarmut“ (NRW-Landesverbände 2010).

<sup>13</sup> Inzwischen – mit Urteil vom 9. Februar 2010 - hat das Bundesverfassungsgericht entschieden, dass die Vorschriften des SGB II („Hartz-IV-Gesetz“), die die Regelleistung für Erwachsene und Kinder betreffen, nicht den verfassungsrechtlichen Anspruch auf Gewährleistung eines menschenwürdigen Existenzminimums erfüllen (Pressemitteilung Nr. 5/2010 vom 9. Februar 2010).

Kindern und Familien durch Infrastrukturangebote und Bildungsförderung, Verknüpfung der Vielzahl unterschiedlicher lokaler und regionaler Anbieter sozialer Dienste und Bildungsmaßnahmen zu präventiven Netzwerken.<sup>14</sup>

### 1.3

#### **Bildung, Integration, Teilhabe: Wie steht es mit der Gerechtigkeit?**<sup>15</sup>

Schon vor einigen Jahren forderte das *Bundesjugendkuratorium* die Bildungspolitik dazu auf, sich auf die (oben beschriebenen) gesellschaftlichen Veränderungen und ihre sozialen Folgen einzustellen. Die Bildung der nachwachsenden Generation sei eine zentrale Zukunftsaufgabe, umfassende Bildung entscheide zunehmend über gesellschaftliche Teilhabe (BJK 2004b, 10). Dem schließt sich das *Bundesministerium für Bildung und Forschung* an, wenn es die Qualifizierungsinitiative der Bundesregierung „Aufstieg durch Bildung“ (vom Januar 2008) mit den Worten einleitet: „Bildung und Qualifizierung sind die Voraussetzung für individuelle Lebenschancen und gesellschaftliche Teilhabe“ (BMBF 2009a)<sup>16</sup>. Und im *Koalitionsvertrag* zwischen CDU, CSU und FDP vom 26. Oktober 2009 heißt es im Kapitel II. Bildungsrepublik Deutschland: „Bildung ist Voraussetzung für umfassende Teilhabe des Einzelnen in der modernen Wissensgesellschaft. Bildung ist daher für uns Bürgerrecht. Deswegen sagen wir der Bildungsarmut den Kampf an“ (2009, 59).

Bildung ist im 21. Jahrhundert zum wichtigsten Schlüssel für den sozialen Aufstieg und damit für die Teilhabe am gesellschaftlichen Wohlstand geworden – das ist mittlerweile politischer Konsens.<sup>17</sup> Deshalb muss in einem demokratischen Staat wie Deutschland „Bildungsgerechtigkeit“ gegeben sein: Alle Mitglieder unserer Gesellschaft müssen entsprechend ihren Voraussetzungen die gleichen Chancen beim Zugang zu Bildung haben, unabhängig von der Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen. Diese Bildungsge

---

<sup>14</sup> Ein Beispiel für eine solche „Präventionskette“ ist das Projekt „Mo.Ki – Monheim für Kinder“; siehe dazu Hübenthal 2009.

<sup>15</sup> So die Überschrift zum DJI Bulletin 81 PLUS (DJI 2008)

<sup>16</sup> Zu dieser „Qualifizierungsinitiative“ fanden inzwischen zwei „Bildungsgipfel“ zwischen dem Bund und den Ländern statt: Am 22. Oktober 2008 in Dresden und am 16. Dezember 2009 in Berlin. Die Ergebnisse kommentiert Professor Wassilios Fthenakis, Präsident des Didacta Verbandes der Bildungswirtschaft so: „Die Bildungsrepublik Deutschland ist ein armes Land – arm an politischem Willen, die Maßnahmen zu bezahlen, die dringend notwendig sind, um die Zukunft unserer Kinder zu sichern und das deutsche Bildungssystem Internationalen Standards anzupassen.“ (<http://bildungsklick.de/pm/71450/armes-reiches-land/druckversion>; Abrufdatum: 29. Januar 2010)

<sup>17</sup> Bildung bestimmt jedoch nicht nur die Entwicklungs- und Handlungschancen jedes und jeder Einzelnen in Beruf, Privatleben und als Bürger, sondern auch die Zukunftsfähigkeit unserer Gesellschaft (BBE 2008, 6). Einer Prognose des CEPS (Centre for European Policy Studies) in Brüssel zufolge wird Deutschland wirtschaftlich im internationalen Vergleich deutlich zurückfallen. Reformscheu und fehlende Bildungsinvestitionen gefährdeten den Wohlstand: Zu viele Jugendliche, vor allem Migranten, verließen die Schule ohne Abschluss; jeder fünfte 15-jährige Deutsche komme heute nicht mehr über Grundschulniveau hinaus; das werde Deutschland nicht zum Hightech-Staat, sondern zum Land der Hilfsarbeiter machen – Deutschland brauche eine rasche Bildungsinitiative (aus einem Interview der Süddeutschen Zeitung vom 16. März 2010 mit Daniel Gros, CEPS-Chef und Co-Autor des Buches „Nachkrisenzeit“).

rechtigkeit ist in Deutschland jedoch nicht vorhanden: Hier wird der Bildungserfolg in hohem Maße von Schicht und Herkunft bestimmt - und das hat Tradition.<sup>18</sup>

Nicht erst seit PISA, IGLU und TIMMS<sup>19</sup> werden in Deutschland die Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft und Verbleib im Bildungssystem – bzw. die Abhängigkeit des schulischen Erfolges von der sozialen Lage – heftig diskutiert: Auch wenn die Bildungsexpansion seit den 1960er-Jahren<sup>20</sup> ohne Zweifel zu einer Niveauanhebung in der Bildungsbeteiligung der Bevölkerung geführt hat, bleibt doch die „Problematik herkunftsbedingter Ungleichheit und damit verbunden die Diskussion um Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit .. in Deutschland ... ein zentrales Thema im bildungssoziologischen und erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Anhand empirischer Studien lassen sich regelmäßig bedeutsame Unterschiede in Bildungsbeteiligung und schulischem Erfolg von Kindern und Jugendlichen in Abhängigkeit von Geschlecht, sozialer Herkunft, Region und Nationalität bzw. Migrationshintergrund nachweisen“ (Bos/Wendt 2008, 47).

Aber erst und vor allem durch die internationalen Bildungs-Vergleichsstudien (den sog. „PISA-Schock“) hat dieses Thema in der öffentlichen Diskussion wieder an Bedeutung gewonnen: Zwar ist es keinem Teilnehmerland gelungen, Schülerleistungen von der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler zu entkoppeln, doch war in keinem der Teilnahmestaaten der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und etwa der Lesekompetenz so groß wie in Deutschland. Das gilt insbesondere für die Kinder von Migranten, die bei allen diesen Untersuchungen immer wieder als besondere „Risikogruppe“ identifiziert werden.<sup>21</sup>

<sup>18</sup> Bildungsgerechtigkeit ist der Gegenbegriff zu Bildungsbenachteiligung. Es geht dabei um gleiche Bildungschancen, um gleiche Zugänge zur Bildung, nicht um Gleichheit von Bildung. Siehe dazu das DJI Bulletin 81 (Heft 1/2008), das sich dem Thema des 13. Deutschen Kinder- und Jugendhilfetages (18.-20. Juni 2008 in Essen) „Gerechtes Aufwachsen ermöglichen“ widmet und empirische Ergebnisse zu den Bereichen „Bildung – Integration – Teilhabe“ vorstellt. Ähnlich auch *Kraus* (2008, 9f.): „Beim Start in die Bildungslaufbahn sollten – abgesehen von den Genen – alle die gleichen Chancen haben, gleiche Zielchancen kann es aber nicht geben ... Überhaupt geht es in der Bildung nicht um Verteilungsgerechtigkeit im Sinne von Chancenverteilung, sondern um Chancennutzung.“ Siehe dazu auch das Jahresgutachten 2007 „Bildungsgerechtigkeit“ des *Aktionsrats Bildung*, in dem es heißt: „Bildungsgerechtigkeit wird .. als das Ziel verstanden, die Teilhabe der Gesellschaftsmitglieder unabhängig von Disparitäten zu gestalten. Bildungsgerechtigkeit darf nicht verwechselt werden mit sozialer Gleichheit ... Bildungspolitik muss dem Eindruck entgegenzutreten, durch Bildungsgerechtigkeit werde soziale Gleichheit hergestellt.“ (2007, 135, 145).

<sup>19</sup> PISA: Programme for International Student Assessment ([www.mpib.berlin.mpg.de/pisa/](http://www.mpib.berlin.mpg.de/pisa/)); IGLU: Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung ([www.iglu.ifs-dortmund.de](http://www.iglu.ifs-dortmund.de/)); TIMMS: Trends in International Mathematics and Science Study ([www.timms.mpg.de](http://www.timms.mpg.de)).

<sup>20</sup> Zu den damaligen Protagonisten der Debatte um Chancenungleichheit und Bildungsgerechtigkeit gehörten beispielsweise Georg Picht und seine 1964 veröffentlichte Arbeit – oder eher: Streitschrift - „Die deutsche Bildungskatastrophe“, Ralf Dahrendorf und sein Plädoyer „Bildung ist Bürgerrecht“ (1965) oder auch Hansgerd Peisert und seine Analyse „Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland“ (1967).

<sup>21</sup> *Geißler* und *Weber-Menges* (2008, 22) kommen bei ihrer Analyse der vorhandenen Daten zum Fazit: „Migrantenkinder haben es im deutschen Bildungssystem besonders schwer: sie sind doppelt benachteiligt. Infolge der starken tendenziellen Unterschichtung der deutschen Gesellschaft durch Migranten stoßen viele von ihnen auf dieselben Probleme, mit denen einheimische Kinder aus sozial schwachen Familien zu

Auch die Befunde der *1. World Vision-Kinderstudie*<sup>22</sup> dokumentieren die zunehmende „Kulturalisierung“ und „Vererbung“ von Ungleichheit: „Die schlechteren Startchancen von Kindern aus den unteren Herkunftsschichten durchziehen alle Lebensbereiche und wirken wie ein Teufelskreis. Armutsriskien und fehlende Ressourcen werden als Belastungen erlebt und schränken Teilhabemöglichkeiten ein: in der Familie, die durch materiellen Druck und existentielle Sorgen häufig überfordert ist; in der Schule, in der meist die Zeit und die Möglichkeiten für eine individuelle Förderung zum Ausgleich von Nachteilen fehlt, sowie im Wohnumfeld oder bei der Freizeitgestaltung.“

Für das *Bundesjugendkuratorium* ist die Weiterentwicklung des Bildungssystems im Hinblick auf eine Verstärkung des Prinzips der individuellen Förderung und Unterstützung, des Ausbaus ganztägiger Angebote und der Vernetzung von Formen der formellen und informellen Bildung ein „weiterer Ansatzpunkt zur Überwindung der ‚Vererbung‘ sozialer Ungleichheiten“ (2009, 30).<sup>23</sup>

## 2

### Bildung ist mehr als Schule

#### 2.1

##### Bildung und Bildungsorte

Bildung ist, folgt man der Definition des *12. Kinder- und Jugendberichtes*, „ein umfassender Prozess der Entwicklung einer Persönlichkeit in der Auseinandersetzung mit sich und ihrer Umwelt. Das Subjekt bildet sich in einem aktiven Ko-Konstruktions- bzw. Ko-Produktionsprozess, eignet sich die Welt an und ist dabei auf bildende Gelegenheiten, Anregungen und Begegnungen angewiesen, um kulturelle, instrumentelle, soziale und personale Kompetenzen entwickeln und entfalten zu können“ (BMFSFJ 2005a, 31).<sup>24</sup>

---

kämpfen haben und die in Deutschland im Vergleich zu anderen Gesellschaften besonders stark ausgeprägt sind. Hinzu kommen die Schwierigkeiten der bi-kulturellen Migrationssituation, das Aufwachsen und Leben in einer ‚anderen‘, ‚fremden‘ kulturellen und sozialen Umgebung.“

<sup>22</sup> Die erste World Vision-Kinderstudie „Kinder in Deutschland 2007“ stützt sich auf eine repräsentativ zusammengesetzte Stichprobe von 1.592 Kindern im Alter von 8 bis 11 Jahren. Die Kinder wurden persönlich-mündlich befragt; zusätzlich wurde ein Elternfragebogen zum familiären Hintergrund eingesetzt. Die Kinderstudie ergänzt die Shell-Jugendstudien ([www.shell.com/de-de/jugendstudie/](http://www.shell.com/de-de/jugendstudie/)), die im Alter von 12 Jahren einsetzen und wurde von Wissenschaftlern der Universität Bielefeld und TNS Infratest Sozialforschung in München erstellt. Konzeptionelle Grundlegung und inhaltliche Ausrichtung der Studie: Klaus Hurrelmann und Sabine Andresen. Auftraggeber: Das weltweit operierende Kinderhilfswerk World Vision Deutschland eV (<http://www.worldvisionkinderstudie.de/die-studie-2007.html>). Siehe dazu auch Klaus Hurrelmann: Sozial schwache Kinder fühlen sich früh benachteiligt. Ergebnisse der 1. World Vision Kinderstudie (<http://www.uni-bielefeld.de/gesundhw/ag4/projekte/worldvision.html>)

<sup>23</sup> Auch *Heimeyer* fordert vor dem Hintergrund seiner Untersuchungsergebnisse Chancengleichheit in der Bildungspolitik, von der wir nach wie vor weit entfernt seien – das Schlimmste sei der Befund, dass Bildung in Deutschland immer noch vererbt werde - und warnt gleichzeitig davor, Menschen zunehmend nach ihrer ökonomischen Nützlichkeit zu bewerten ([www.swp.de/hechingen/nachrichten/politik/art4306,421629?](http://www.swp.de/hechingen/nachrichten/politik/art4306,421629?) vom 27. März 2010).

<sup>24</sup> Oder, in der Sichtweise des Koalitionsvertrages zwischen CDU, CSU und FDP (2009, 59): „Bildung ist Bedingung für die innere und äußere Freiheit des Menschen. Sie schafft geistige Selbständigkeit, Urteilsvermögen und Wertebewusstsein. Bildung ist Voraussetzung für umfassende Teilhabe des Einzelnen in der modernen Wissensgesellschaft.“



Junge Menschen in diesem Sinne zu bilden, war und ist nicht allein Aufgabe der Schule. Auch wenn dieser Institution ein zentraler Stellenwert zukommt, reicht Bildung weit über Schule hinaus. Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen finden an vielen **Orten des Aufwachsens** statt, an formalen wie an non-formalen<sup>25</sup>: Nicht nur in der Schule, sondern auch in der Familie, in Einrichtungen und Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe, in der Gleichaltrigengruppe, im Gebrauch und in der Nutzung von Medien, aber auch beim Besuch kommerzieller Freizeitangebote, in Nachhilfeeinrichtungen, bei Auslandsreisen oder beim Jobben (BMFSFJ 2005a, 32).

Bildung ist also (viel) mehr als Schule, Bildung ist ein kontinuierlicher Prozess im Lebensverlauf.<sup>26</sup> So sind die Voraussetzungen, die ein Kind beim Eintritt in die Schule mitbringt, unter anderen das Resultat von Bildungsprozessen in der Familie und/oder in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung, auf die Kinder dann zurückgreifen können (DJI Bulletin 81 PLUS 2008, 1) – oder eben auch nicht.

Denn die Formen der zeitlich vorgelagerten bzw. schulergänzenden non-formalen oder Alltagsbildung<sup>27</sup> seien „dabei, zum eigentlichen Schlüssel- und Zukunftsproblem in Sachen Bildung zu werden“, da deren Leistungen „offenbar immer weniger selbstverständlich für alle Heranwachsenden durchschnittlich sichergestellt werden können“ (Rauschenbach 2009a, 87) - weshalb diese Kinder dann eben auch nicht auf die für den Schulerfolg notwendigen bildungsrelevanten Ressourcen zurückgreifen können.

Gelingende Alltagsbildung sei nicht (mehr) selbstverständlich. Die formale Bildung, die Schule, könne aber nur funktionieren, wenn die Bildungswelten vor und neben ihr funktionierten: „Vieles, was der Schule zugerechnet wird – Positives wie Negatives, Erfolge wie Niederlagen -, ist in Wirklichkeit keineswegs ausschließlich oder auch nur überwiegend auf diese zurückzuführen“ ... „Es ist jedenfalls nicht so einfach von der Hand zu weisen, dass nicht die formale Bildung, sondern die bislang kaum beachtete *Alltagsbildung die Kluft zwischen den Privilegierten und den sozial Benachteiligten, zwischen den Bildungsgewinnern und den Bildungsverlierern erzeugt*“ (Rauschenbach 2009a, 86, 89).

Auch das *Bundesjugendkuratorium* hat bereits 2002 in seinen „Leipziger Thesen“ und auch 2004 in seinem Positionspapier „Neue Bildungsorte für Kinder und Jugendli-

<sup>25</sup> Formale Bildung findet in Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen statt und führt in der Regel zu anerkannten Abschlüssen. Non-formale Bildung findet außerhalb der Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen für die allgemeine und berufliche Bildung statt und führt nicht zur Erwerb eines anerkannten Abschlusses (BBE 2008, VIII.).

<sup>26</sup> So etwa BJK 2002 und 2003; BBE 2008, 6; Rauschenbach 2009a, 25.

<sup>27</sup> So nennt Rauschenbach (2009a, 76, 83ff.) diese wichtige, aber in ihrer Bedeutung verkannte „andere Seite der Bildung“. **Alltagsbildung** ist für ihn die Seite des lebensweltgebundenen Bildungsgeschehens, bei der es nicht nur um andere Bildungsorte geht, sondern auch um andere Modalitäten des Lernens und andere Inhalte der Bildung.

che“ für ein neues Verständnis von Bildung plädiert, auf die gleichrangige Bedeutung der unterschiedlichen Bildungsorte formeller, nichtformeller und informeller Art sowie ihrer komplementären Wirkung im Prozess des Aufwachsens hingewiesen – und die Forderung aufgestellt, dass jedes Kind Bildungseinrichtungen wie die Kindertagesbetreuung, die Schule und Angebote der Jugendhilfe als Lern- und Lebensräume erlebt, in denen seine Entwicklung – eng abgestimmt mit dem Elternhaus – gefördert wird (BJK 2004b, 5, 13).<sup>28</sup>

Für den *12. Kinder- und Jugendbericht* ist der Befund, dass sich Zielsetzungen, Problem Diagnosen sowie praxisorientierte und politische Reformvorschläge für eine bessere Ausschöpfung von gesellschaftlichen Bildungspotenzialen nicht mehr allein auf den Prozess des Aufwachsens *in*, sondern auch *vor* und *neben der Schule* richten, das Resultat einer Kumulation von gesellschaftlichen Entwicklungen im Bereich der Demografie, der Wirtschaft und des Arbeitsmarktes. Vor dem Hintergrund, dass es Aufgabe von Staat und Gesellschaft sei, den Heranwachsenden im Rahmen der „öffentlichen Verantwortung für das Aufwachsen“ eine bedürfnisgerechte und selbst bestimmte Gestaltung ihres Lebens zu ermöglichen und ihnen Chancen für den Erwerb von Kompetenzen zu eröffnen, müssten Überlegungen zum Um- und Ausbau des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungssystems gesellschaftliche Anforderungen mit subjektiven Bedürfnissen und Fähigkeiten sowie mit kindlichen und jugendlichen Lebenslagen verknüpfen (BMFSFJ 2005a, 51f.).

## 2.2

### **Bildungsorte als Orte von Gewaltprävention**

Orte der Bildung, Erziehung und Betreuung, und hier insbesondere die Orte Familie, Kindertagesbetreuung, Schule, Angebote und Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, sind gleichzeitig auch Orte, an denen sich Gewalt ereignen und an denen Gewalt verhindert werden kann, sind Handlungsfelder für Strategien zur Verhinderung von Gewalt<sup>29</sup> im Kindes- und Jugendalter.

Bildungsorte auch als Orte der Gewaltprävention zu verstehen, gilt uneingeschränkt für die drei öffentlich verantworteten Instanzen, während die Familie als privater Lebensraum hier eine Sonderstellung einnimmt. In Anbetracht der Entwicklung zu einer (behuhsamen) Stärkung der öffentlichen Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern und der in den letzten Jahren unternommenen Bemühungen zur Unterstützung

---

<sup>28</sup> In diesem Zusammenhang weist das *Bundesjugendkuratorium* insbesondere auch auf die notwendige Kooperation von Jugendhilfe und Schule hin, da ein solch umfassendes Bildungsverständnis durch Schule in ihrer klassischen Prägung als Unterrichtsschule kaum zu realisieren sei (Näheres dazu in Kap. 3.3).

<sup>29</sup> Sie sind natürlich auch Handlungsfelder für die Verhinderung von Kriminalität im Kindes- und Jugendalter ganz generell. Wegen der erheblichen – auch medialen – Bedeutung, die der „Jugendgewalt“ zukommt und im Anschluss an die bisherigen Gutachten für den Deutschen Präventionstag, insbesondere an die Aussage im Gutachten für den 14. Deutschen Präventionstag 2009, Gewalt sei ein Indikator sozialer Desintegration und mangelnder sozialer Teilhabe, wird der Schwerpunkt wieder bei der Gewaltprävention liegen.

der familialen Erziehung auch mit dem Ziel der Ächtung von Gewalt, wird der „Bildungsort Familie“ ebenfalls als Handlungsfeld für Gewaltprävention analysiert und diskutiert.<sup>30</sup>

Es mag überraschen, Strategien, Programme und Maßnahmen der Gewaltprävention unter dem Aspekt von Bildung zu beschreiben. Aber zum einen stellen alle auf die Person bezogenen Formen von Prävention **Bildungsansprüche**, sind auf die Entwicklung der Persönlichkeit, die Ausbildung von Identität bzw. auf den Erwerb von Handlungskompetenzen gerichtet. Zum andern lässt sich der überwiegende Teil der in den letzten Jahren entwickelten Strategien als **pädagogische Strategien** kennzeichnen. Diese Ausrichtung wird der Tatsache gerecht, dass es die Gewaltprävention im Kindes- und Jugendalter mit Aufwachsenden zu tun hat, die ihre Identität und ihr moralisches Bewusstsein erst noch entwickeln müssen (Arbeitsstelle 2007, 281).

„Pädagogisch“ und nicht kontrollierend und/oder strafend orientiert sind die Strategien übrigens zumeist auch dann, wenn sie sich - wie etwa bei der Prävention von Gewalt in der Familie - auf das Verhalten von Erwachsenen beziehen.

Der „erzieherische“ Blick auf Gewalthandeln bedeutet auch, auftretende oder drohende Gewalt im Kindes- und Jugendalter als **Lernchancen** zu begreifen, ggf. auch als Chancen für pädagogische Unterstützung. Das heißt nicht, diese Gewalt zu akzeptieren oder zu verharmlosen. Wohl aber, Gewaltprävention in erster Linie erzieherisch und als ko-produktiven Prozess zu verstehen: Gewalt im Kindes- und Jugendalter kann und muss vorrangig durch Erziehung, Lernen sowie Kompetenzerwerb bewältigt werden und eine nachhaltige Gewaltprävention kann nur gemeinsam mit den Kindern und Jugendlichen, mit den Peers, den Eltern, anderen Erziehungspersonen, ggf. dem relevanten sozialen Umfeld gelingen (Arbeitsstelle 2007, 281 ff.).

Eng verknüpft mit diesem pädagogischen Blick ist die in der Fachpraxis vorherrschende Position, Gewalthandeln von Kindern nur als einen und nicht als den zentralen Aspekt ihres Verhaltens anzusehen und den Fokus stärker auf ihre Kompetenzen, Ressourcen und die Ausbildung von Schutzfaktoren zu richten sowie die jeweiligen sozialen und kulturellen Milieus, die Szenen und Sozialräume mit einzubeziehen (Arbeitsstelle 2007, 282).

Allerdings birgt dieser „pädagogische Blick“ auf Gewalt und Gewaltprävention die Gefahr einer „geradezu inflationären Erweiterung des Verständnisses von Kriminal- und Gewaltprävention“ in sich, einer Entgrenzung der Gewalt- und Präventionsbegriffe, die u.a. dazu führen kann, dass allgemein förderliche Programme und Maßnahmen der universellen (auch primären oder sozialen) Prävention zu gewaltpräventiven

---

<sup>30</sup> So auch die Entscheidung und Begründung im Bericht der Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention des Deutschen Jugendinstitutes, der – wie schon in den vorhergehenden Gutachten – als wichtige Grundlage und Referenz dient (Arbeitsstelle 2007, 15).

Programmen und Maßnahmen umetikettiert werden. Diese „Engführung“ wird der Bedeutung dieser Programme nicht gerecht – und kann für die Zielgruppen eine diskriminierende Wirkung haben, die dann wiederum Nutzung und Wirkung der Programme beeinträchtigen kann (Arbeitsstelle 2007, 16ff.).

Als **gewaltpräventiv** werden deshalb nur jene Strategien, Programme, Maßnahmen bzw. Projekte bezeichnet, die direkt oder indirekt die Verhinderung bzw. die Reduktion von Gewalt im Kindes- und Jugendalter zum Ziel haben. Strategien der Gewaltprävention müssen in einem begründbaren und nachvollziehbaren Zusammenhang *vorrangig* darauf abzielen, Gewalt im Kindes- und Jugendalter zu verhindern bzw. zu reduzieren – entweder auf der Basis überzeugender empirischer Belege oder Erfahrungen oder an Hand von plausiblen theoretischen Annahmen (Arbeitsstelle 2007, 17f.)

„Gewaltpräventiv“ sind also vor allem die Strategien, Programme, Maßnahmen bzw. Projekte, die entweder als **selektive Prävention** (auch: situative oder sekundäre) auf besondere Teilgruppen, Individuen oder auch Situationen zielen, die durch eine erhöhte Belastung mit Risikofaktoren gekennzeichnet sind und somit unter einem gesteigerten Täter- wie Opferwerdungsrisiko stehen („gefährdete Personen als Täter und Opfer“) bzw., bei Situationen, dadurch gefährdet sind, dass sich hier Gewaltkriminalität ereignen kann („Tatgelegenheiten“). Oder aber als **indizierte Prävention** (auch: tertiäre) auf jene Personen zielen, die bereits straffällig geworden sind und bei denen durch die Programme und Maßnahmen eine Verbesserung ihrer zukünftigen Entwicklung angestrebt wird bzw. auf die Situationen, in denen sich bereits gehäuft Straftaten ereignet haben („Kriminalitätsbrennpunkte“).<sup>31</sup>

### 3

#### **Bildungsorte und Gewaltprävention**

Wenn gleichberechtigte Chancen in der Bildung – Bildungsgerechtigkeit – als *ein* Mittel der **Prävention** von Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen gesehen werden,<sup>32</sup> dann gilt es zum einen, die **Lern- und Lebensräume von Kindern und Jugendlichen** auf ihre Leistungen, Chancen und Risiken als Bildungsorte hin zu analysieren, insbesondere hinsichtlich gelingender/nicht gelingender Bildung. Zum andern gilt es, ihre Bedeutung für das Auftreten von Gewalt sowie ihre Funktion als **Handlungsfelder** für die Verhinderung bzw. Verminderung von Gewaltkriminalität im Kindes- und Jugendalter aufzuzeigen.

Allerdings kann dabei nicht auf alle oben genannten Bildungsorte formeller, nicht-formeller und informeller Art eingegangen werden – das würde den Rahmen dieses Gutachtens weit überschreiten. Ausgewählt werden die vier Bildungsorte, die für das

---

<sup>31</sup> Siehe dazu ausführlicher Steffen (2009c). Diese Definition entspricht auch der Überzeugung, dass gewaltpräventive Strategien nur dann berechtigt sind - zumindest wenn es sich um öffentliche Interventionen handelt – wenn Gefährdungen oder Gefahrensituationen vorliegen bzw. begründet zu befürchten sind.

<sup>32</sup> So etwa im Programm Innere Sicherheit, Fortschreibung 2008/2009.

Aufwachsen praktisch aller Kinder relevant sowie von gleichrangiger Bedeutung sind und sich in ihrer Wirkung ergänzen<sup>33</sup>, weshalb sie auch aufeinander bezogen sein und miteinander kooperieren sollten: Familie, Kindertagesbetreuung, Schule, Angebote und Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe.<sup>34</sup>

### 3.1

#### **Familie als Ort von Bildung und Prävention**

*Die primäre Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen ist die Familie. Ungeachtet der historischen Ausweitung institutioneller und staatlicher Erziehungs- und Bildungseinflüsse kommt ihr eine zentrale Stellung für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen zu ... Die Beobachtung und Analyse des gesellschaftlichen Wandels von Familienstrukturen und familiären Beziehungen bildet deswegen einen zentralen Ausgangspunkt für eine zukunftsorientierte Gestaltung von Entwicklungs- und Bildungsprozessen im Kindes- und Jugendalter.“ (BMFSFJ 2005a, 52).*

#### 3.1.1

##### **Familie als Bildungsort**

Fast alle Kinder wachsen in Familien auf. Allerdings ist der Familienbegriff heute in der Bevölkerung (nicht dagegen in der amtlichen Statistik) viel weiter gefasst als noch vor einigen Jahren: Im Vergleich zu Befragungsergebnissen des Jahres 2000 gelten 2007 für mehr Menschen beispielsweise auch unverheiratete Eltern mit ihren Kindern sowie allein erziehende Mütter oder Väter als Familie (BMFSFJ 2009b, 32). Nach *Peuckert* bezeichnet „Familie“ eine Lebensform, die mindestens ein Kind und ein Elternteil umfasst und einen dauerhaften und im Inneren durch Solidarität und persönliche Verbundenheit charakterisierten Zusammenhang aufweist (2007, 36).<sup>35</sup>

Der amtlichen Statistik zufolge<sup>36</sup> leben in Deutschland 13,8 Millionen Kinder in 12,3 Millionen Familien mit Kindern. Mehr als die Hälfte der Familien (53%) hat lediglich ein Kind, 11% haben drei und mehr Kinder. Knapp drei Viertel (74%) der in Deutschland lebenden Familien sind Ehepaare (bei Familien mit Migrationshintergrund sogar 82%, bei den Familien ohne Migrationshintergrund 71%). Von den Mehrkindfamilien

<sup>33</sup> Siehe zu den Zukunftsperspektiven für ein öffentlich verantwortetes, abgestimmtes System von Bildung, Betreuung und Erziehung die Ausführungen im *12. Kinder- und Jugendbericht*, insbesondere Kap. 7 (BMFSFJ 2005a) und hier im Gutachten Kap. 3.3.1.

<sup>34</sup> Damit wird beispielsweise nicht auf die Bildungsprozesse eingegangen, die sich im Gebrauch und in der Nutzung von **Medien** ergeben, obwohl Medien nicht erst heute sehr wirkungsvolle (Mit-)Erzieher sind und gerade hinsichtlich ihrer Wirkung auf Gewalt heftig diskutiert werden. Aber erstens gehören Medien nicht zu dem o.g. „abgestimmten System von Bildung, Betreuung und Erziehung“ und zweitens ist das „Medienthema“ so umfangreich, dass es allein das Schwerpunktthema eines Deutschen Präventionstages sein könnte.

<sup>35</sup> Auch für den *12. Kinder- und Jugendbericht* sind diese „engen Beziehungen“, in denen die als Familie bezeichneten Personengruppen leben, ein zentrales Kriterium für Konstellationen, in denen Kinder aufwachsen (BMFSFJ 2005a, 113).

<sup>36</sup> Mikrozensus 2007 des Statistischen Bundesamtes, zitiert nach BMFSFJ 2009b, 32 ff.

sind 85% der Eltern verheiratet, bei den Ein-Kind-Familien sind es 66%. Seit etwa 100 Jahren ist der Anteil der Kinder, die bis zum 18. Lebensjahr bei beiden leiblichen Eltern aufwachsen, konstant: über 80%.

Hinter diesen Befunden verbergen sich ein nicht unerheblicher Wandel kindlicher Lebenswelten und eine Vielfalt von Familienformen.<sup>37</sup> Kinder wachsen in Deutschland zwar überwiegend in familialen Lebensformen auf, die dem traditionellen „Normalentwurf“ entsprechen, zunehmend aber auch in hiervon abweichenden Familienformen sowie in wechselnden familiären Konstellationen (BMFSFJ 2005a, 54; Bertram 2009).<sup>38</sup>

Insgesamt sei eine eher **prekäre Entwicklung** festzustellen, die, so *Rauschenbach* (2009a 117f.) das so gern gezeichnete Bild von der heilen und funktionsfähigen Familie etwas brüchiger werden lasse: „Die schrumpfende Haushaltsgröße, die zurückgehende Zahl der Familien, die Abnahme der Kinderzahl pro Familie, der Rückgang verheirateter Paare mit Kindern, die nicht zu leugnende Instabilität ehelicher Partnerschaften, die abnehmende Zahl neu geschlossener Ehen sowie der jahrelange Rückgang der Geburten“ ... „Familie als Lebensform ist inzwischen von einer kulturellen *Selbstverständlichkeit* zu einer individuellen *Wahlmöglichkeit* geworden“.

„Verantwortlich“ für diese Entwicklung sind die Individualisierung der Lebensführung und die Pluralisierung der Lebensformen durch die Modernisierung der Gesellschaft.<sup>39</sup> Dazu kommen „binnenfamiliale Wandlungsprozesse“, bedingt vor allem durch den Wandel der Frauenrolle, abzulesen an der gestiegenen weiblichen Erwerbsbeteiligung, insbesondere der Erwerbsbeteiligung von Müttern.<sup>40</sup> Inzwischen gehört die Erleichterung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu den familienpolitischen Prioritäten der Bevölkerung (BMFSFJ 2009b).<sup>41</sup>

---

<sup>37</sup> Das machen schon die Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland deutlich (siehe dazu etwa BMFSFJ 2005a, 53).

<sup>38</sup> So ist beispielsweise die moderne Kleinfamilie, also die auf der Ehe gründende Gemeinschaft der Eltern mit ihren leiblichen Kindern, zu Beginn des 21. Jahrhunderts nur noch eine unter mehreren Familienformen, wenn auch die bedeutsamste (Peuckert 2007, 36).

<sup>39</sup> Siehe oben Kap. 1.1.; so auch Peuckert 2007, 36,48; Rauschenbach 2009a, 121 und 2009b; Schwind 2009.

<sup>40</sup> Daten und Zahlen dazu finden sich bei Peuckert 2007, 48ff.

<sup>41</sup> Siehe dazu die Forderungen des Zeitforschers *Ulrich Mückenberger* nach einer „zeitpolitischen Wende“: Mütter und Väter müssten den gesetzlichen Anspruch erhalten, ihre Arbeitszeit vorübergehend zu reduzieren – ohne auf Karrierechancen verzichten zu müssen (2009, 10).

Denn, so *Rauschenbach*, auch im 21. Jahrhundert gäbe es keine Alternative zur Lebensform Familie, die sich in modernen Gegenwartsgesellschaften abzeichne oder gar in nennenswertem Umfang etabliert hätte. Das Festhalten an traditionellen Familienbildern verhindere allerdings, richtige Antworten auf die neuen Herausforderungen von Vätern, Müttern und Kindern zu finden. (2009b, 3).

Zu diesen Herausforderungen gehören auch die Aufgaben der Familie im **Bildungsprozess** von Kindern. Denn: In der Familie fängt für Kinder alles an – auch in puncto Bildung (Rauschenbach 2009a, 124). In diesem Zusammenhang konstatiert der *12. Kinder- und Jugendbericht*, dass die Familie für die meisten Kinder den entscheidenden Rahmen für die kognitive, emotionale und sprachliche Entwicklung biete, für die Persönlichkeits- und Sozialentwicklung sowie für die körperliche und psychische Gesundheit. Damit habe die Familie einen entscheidenden Einfluss auf den Verlauf kindlicher Bildungsprozesse (BMFSFJ 2005a, 114).

Elterliche Beziehungs- und Erziehungskompetenzen, ihre Entwicklung und Umsetzung im konkreten Erziehungsalltag sind jedoch nicht losgelöst davon, unter welchen Bedingungen Familien ihr Leben gestalten – wollen oder müssen: zu nennen sind etwa ihre ökonomischen und zeitlichen Ressourcen<sup>42</sup>, die Organisation von Betreuungsarrangements für die Kinder außerhalb der Familie oder die Zusammenarbeit mit der Schule (BMFSFJ 2005b, 15).

In einer wohl zuvor noch nie so deutlich sichtbaren Form haben die **PISA-Studien**<sup>43</sup> nicht nur die zentrale Funktion der Familie für den Erfolg von Lern- und Bildungsprozessen der nachwachsenden Generation deutlich gemacht, sondern auch, in welchem Maße dieser Erfolg von ihrer sozialen Lage, ihren Lebensbedingungen abhängt. Stärker als in jedem anderen Land, das an den PISA-Studien teilgenommen hat, wird in Deutschland der Schulerfolg von der **sozialen Herkunft** eines Kindes bestimmt. Und zwar nicht nur von den damit verbundenen ökonomischen sowie zeitlichen Ressourcen, sondern auch von den ebenfalls davon abhängigen familiären Bindungs- und Bildungsprozessen, von der familiären (sozialräumlichen) Umgebung, von der Förderung in der und durch die Familie.<sup>44</sup>

---

<sup>42</sup> Siehe zu den Auswirkungen unsicherer Arbeitsverhältnisse, Konkurrenzdruck und der Angst vor dem sozialen Abstieg auf den Familienalltag Lange/Jurezyk 2009.

<sup>43</sup> Siehe oben FN 19.

<sup>44</sup> Der *12. Kinder- und Jugendbericht* führt dazu aus: „Die Lebenslagen von Kindern unterscheiden sich erheblich, je nach familialem Hintergrund, nach Bildungsstand, sozio-ökonomischer Lage, kultureller und ethnischer Zugehörigkeit sowie regionalen Gegebenheiten. Eine Vielzahl von Dimensionen bestimmen dabei die Lebenslagen, insbesondere das Bildungs- und Ausbildungsniveau, der Erwerbsstatus, die Gesundheit, die Wohnsituation und das Wohnumfeld, die Familiensituation und die sozialen Netzwerke sowie das Einkommen und Vermögen.“ (BMFSFJ 2005a, 118).

Benachteiligt sind vor allem Jugendliche unterer Sozialgruppen und mit Migrationshintergrund.<sup>45</sup> Kinder mit mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil sind selbst bei gleichem sozioökonomischen Status seltener auf dem Gymnasium und häufiger in den niedriger qualifizierenden Schularten als deutsche Schülerinnen und Schüler zu finden“ (BBE 2008, 62 f).<sup>46</sup>

Diese Benachteiligung zeigt sich auch, wenn es um den Stand der kognitiven Kompetenzen (in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften) der Schülerinnen und Schüler geht.<sup>47</sup> Zwar scheint es gelungen zu sein, die herkunftsbedingten Kompetenzunterschiede etwas zu verringern. Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sind aber weiterhin deutlich im Rückstand: „Insgesamt bleibt die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Ergebnis unzureichend“ (BBE 2008, 85).<sup>48</sup>

Der Familie kommt jedoch nicht nur eine zentrale Bedeutung – in positiver wie in negativer Hinsicht - im Bildungsprozess von Kindern zu, sondern dieser „weichenstellende Einfluss der Familie“ schlage, so *Rauschenbach* (2009a, 123) offenkundig stärker auf die Lebens- und Bildungschancen Heranwachsender durch, als dies anschließend durch Unterstützungssysteme und Bildungsinstitutionen gezielt ausgeglichen werden könne. Oder, mit den Worten des *Wissenschaftlichen Beirats für Familienfragen*: Die Familie muss als Ort der Bildung anerkannt und gestärkt werden, wenn weitere Maßnahmen der Bildungsförderung nicht vergeblich sein sollen (BMFSFJ 2005b, 5).

Diese Intensität des Bildungsortes Familie, die es schwer macht, Ungleichheiten später – mit den Mitteln der gegenwärtigen Bildungs- und Sozialpolitik - wieder auszugleichen, liegt vor allem daran, dass die Familie der primäre Beziehungs- und Erziehungskontext ist (BMFSFJ, 2005b, 9), der „erste, der am längsten anhaltende und am wenigsten thematisch selektive sowie zugleich der zeitintensivste Ort des Aufwach-

---

<sup>45</sup> Siehe dazu oben, Kap. 1. Zum „Einfluss besonderer Lebenslagen“ wie Einkommensarmut, Migration und sozialräumlichen Bedingungen siehe auch BMFSFJ 2005b, 118ff. Zu den Lebensbedingungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, insbesondere zu ihrem Lebensalltag auch Uslucan 2009 und Thiessen 2009. **Haci-Halil Uslucan** wird auf dem **15. Deutschen Präventionstag** zum Thema „Verkannte Potenziale: Bildungsbeteiligung und Bildungsförderung von Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte“ referieren.

<sup>46</sup> Solche herkunftbedingten Unterschiede sind auch bei der **Inanspruchnahme außerschulischer Lernorte** erkennbar – etwa von Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit und insbesondere bei der Mitwirkung (dem freiwilligen Engagement) in Vereinen, Verbänden und Initiativen (BBE 2008, 80). Die außerschulischen Lernorte erfüllen damit nicht die in sie gesetzten Erwartungen hinsichtlich eines Ausgleichs der ungleichen Zugangschancen zu Lerngelegenheiten im schulischen Bereich. Siehe dazu auch Kap. 3.4.

<sup>47</sup> Seit Mitte der 1990er-Jahre wird in Deutschland systematisch untersucht, welche Lernergebnisse an „zentralen Gelenkstellen“ des Schulsystems erreicht werden. Aussagen dazu, mit einem Kapitel zur „Bedeutung der Migration für das Bildungswesen“, enthielt bereits der Bildungsbericht 2006.

<sup>48</sup> Wie für Chancengleichheit von Kindern mit Migrationshintergrund gesorgt werden kann, zeigt etwa die Schulbehörde in Toronto/Kanada (Artikel „Weltmeister der Integration“ in DIE ZEIT Nr. 35 vom 21. August 2008).



sens“ in dem zudem die Trias von *Betreuung, Erziehung und Bildung* verankert sei. Da in der Familie für Kinder dem Grunde nach alles zusammenfließe, könnten sich Defizite und Risiken in der Betreuung, in der Erziehung und in der Bildung so gravierend auswirken. (Rauschenbach 2009a, 124ff.).

Angesichts der festgestellten Defizite und Benachteiligungen plädiert *Rauschenbach* (2009a, 133f.) dafür, die **öffentliche Verantwortung** für das Aufwachsen von Kindern behutsam zu stärken mit dem Ziel, „Familien so zu unterstützen und sie so in ein Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsnetzwerk einzubinden, dass diese in die Lage versetzt werden, auch unter den erheblich veränderten Bedingungen gegenwärtiger Gesellschaften ihrer grundlegenden Verantwortung für das Aufwachsen der Kinder gerecht zu werden, ohne der Belastung eines immer weniger erfüllbaren Anspruchs ausgesetzt zu sein, alles selbst können und erledigen zu müssen ... Darin liegt die eigentliche Herausforderung für Staat und Gesellschaft, Familien nicht zu entlasten, sondern diese zu befähigen“ ... Die „Familie sollte als eine Lebensform anerkannt werden, die man am ehesten dadurch stärkt, dass man – erstens – ihre tatsächliche Lage pragmatisch zur Kenntnis nimmt, zugleich aber – zweitens – auch realisiert, dass ihre für ewig gehaltene Stabilität in einer hinreichend großen Zahl brüchig geworden ist und das man ihr daher – drittens – vor allem durch den Auf- und Ausbau familienfreundlicher Infrastrukturangebote dient.“<sup>49</sup>

Auch der *Wissenschaftliche Beirat für Familienfragen* spricht sich für die Stärkung elterlicher Beziehungs- und Erziehungskompetenzen aus, weist aber nachdrücklich auf das „natürliche“ Recht der Eltern hin, ihre Kinder zu erziehen, das Verfassungsrang besitze;<sup>50</sup> deshalb könne der Staat den Eltern auch keinen bestimmten Erziehungsstil vorschreiben, sondern ein bestimmtes Erziehungsverhalten nur empfehlen und fördern. Der Beirat hält es für erfolgversprechend, **Bildungsangebote** für Eltern zu entwickeln und diese leicht zugänglich zu machen; wichtig ist dem Beirat dabei das Prinzip der **freiwilligen** Teilnahme an diesen Angeboten. Die Rolle staatlicher Träger könne sich nur auf die Erweiterung des Angebots und die Garantie seiner Vielfältigkeit beziehen, nicht aber auf inhaltliche Verbindlichkeit.<sup>51</sup> Weiter spricht sich der Beirat für die Bildung und Pflege von **Erziehungspartnerschaften** aus, für die koordinierte Zusammenarbeit aller an der Erziehung beteiligten Personen und Institutionen, insbesondere von Erzieherinnen und Erziehern in Kindertagesstätten und Lehrerinnen und Lehrern an Schulen. Wichtig ist dem Beirat die **Partizipation**, die Möglichkeit für Eltern (und auch für Kinder) ihre Meinung in den jeweiligen Einrich-

<sup>49</sup> Siehe dazu auch Bertram 2009 und Kap. 3.2.

<sup>50</sup> Im Artikel 6, Absatz 2 des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland heißt es „Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht.“

<sup>51</sup> „Elternzeugnisse, gar verbunden mit Sanktionen bei ‚ungenügenden‘ Leistungen (wie z.B. gekürzte Kindergeldzahlungen) sind ein ungeeignetes und darüber hinaus ein rechtlich fragwürdiges Mittel, elterliche Kompetenzen zu steigern und mehr verantwortete Elternschaft erreichen zu wollen.“ (BMFSFJ 2005b, 26).

tungen für Kinder zu sagen und einen festen Platz in Prozessen der Entscheidungsfindung zu haben (BMFSFJ 2005b, 24ff.).

Allerdings, so der Beirat, bestehe ein **Dilemma** darin, dass gerade die Eltern, die sich am dringendsten mit ihrem erzieherischen Handeln selbstkritisch auseinander setzen sollten, dafür zumeist schlechte Voraussetzungen mitbrächten – und dass es Problemlagen gäbe, in denen Experten eingreifen müssten und die Eltern dadurch zuweilen für begrenzte oder gar unbestimmte Zeit nicht mehr die Hauptakteure im Erziehungsprozess ihrer Kinder wären (BMFSFJ 2005b, 29).

### 3.1.2

#### **Familie als Ort von Gewaltprävention**

Familiale Erziehung gelingt also nicht immer störungsfrei und ohne Defizite. Der *12. Kinder- und Jugendbericht* stellt sogar fest, dass immer weniger selbstverständlich davon ausgegangen werden könne, dass das Recht und die Pflicht zur Erziehung von Eltern gleichermaßen gekonnt wie selbstverständlich umgesetzt werde (BMFSFJ 2005a, 49).

Wie gezeigt, wirken sich gesellschaftliche Entwicklungen auf die Familien und ihre Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungsleistungen aus. Defizite und Probleme können das Heranwachsen von Kindern in unserer sozial und ethnisch-kulturell hoch differenzierten Gesellschaft zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten gefährden – auch hinsichtlich der Gefahr, dass sie zu Opfern und Tätern von (Gewalt-)Kriminalität werden (Steffen 2009a).

Um dieses Gefährdungsrisiko zu verhindern oder zumindest zu verringern sind vor allem die öffentlich verantworteten Instanzen Kindertagesbetreuung, Jugendhilfe, Schule, Polizei und Justiz gefragt. Sie sind eindeutig für die Prävention von Gewaltkriminalität im Kindes- und Jugendalter zuständig, während die Familie als Privatraum hier eine Sonderstellung einnimmt (Arbeitsstelle 2007, 15). Aber im Sinne der oben vertretenen Forderung, die öffentliche Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern behutsam zu stärken, sollte neben der privaten Verantwortung der Eltern verstärkt auch die **„öffentliche Verantwortung“ für die Prävention von Gewalt** als eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe und Herausforderung anerkannt werden. Das auch vor dem Hintergrund, dass in den letzten Jahren eine Vielzahl von Bemühungen, die familiäre Erziehung zu unterstützen, auch mit dem Ziel der „Ächtung von Gewalt“ unternommen worden sind (Arbeitsstelle 2007, 15).

Familiale Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungsdefizite können nicht nur dazu beitragen, dass Kinder und Jugendliche im Prozess des Heranwachsens zu Opfern und Tätern von Gewaltkriminalität werden. Sie können auch bewirken, dass Kinder und Jugendliche durch (elterliche) Vernachlässigung bzw. physische, psychische und/oder sexuelle Misshandlung direkt und unmittelbar Opfer von Gewalt in der Familie

werden („Kindeswohlgefährdung“) und/oder auch mittelbare Opfer der Gewalthandlungen zwischen den Eltern bzw. Sorgeberechtigten („Kindeswohlgefährdung bei Partnergewalt“).<sup>52</sup>

Untersuchungsergebnisse deuten drauf hin, dass die Mehrzahl der gefährdeten Kinder nicht ausschließlich einer Gewaltform ausgesetzt ist und dass Kinder, die bereits Opfer von Gewalt waren, ein hohes Risiko aufweisen, erneut viktimisiert zu werden. Weitere gewichtige Risikofaktoren sind Partnergewalt<sup>53</sup>, die Bejahung harscher Strafen und die Ablehnung des Kindes (Galm u.a. 2007, 35f.).

Ganz ohne Frage ist die Gewalt an Kindern grundsätzlich abzulehnen. Darüber hinaus aber auch deshalb, weil sie erhebliche **Folgeprobleme** haben kann, die sich „je nach Art und Ausprägung der Kindeswohlgefährdung im Kontext mit der weiteren Lebensrealität vielfältig“ gestalten. Belegt sind u.a. Beeinträchtigungen der emotionalen, Interessens- und kognitiven Entwicklung, die wiederum Konflikte in Kindertageseinrichtungen und Schulen bedingen können sowie Schulleistungsstörungen. Vor allem bei Jungen kann das (Mit-)Erleben von Gewalt den Hintergrund für eigene Straffälligkeit und Gewaltbereitschaft bilden (Galm u.a. 2007, 37f.; Heynen 2007, 62).

In welchem Ausmaß frühe Kindheitserfahrungen, insbesondere starker psychischer Stress in früher Kindheit, die folgende körperliche und sozial-emotionale Entwicklung hin zu psychischen Erkrankungen oder Gewaltkriminalität beeinflussen können, sogar irreversibel, darauf hat insbesondere die **neuro-biologische Forschung** aufmerksam gemacht (Bundesarbeitsgemeinschaft 2009, 13; Lucas 2009; Roth 2008, 11). Forschung, die auch grundsätzlich und unabhängig von solchen Stresserfahrungen gezeigt hat, dass insbesondere in den frühen Jahren die entscheidenden Grundlagen für die weitere Entwicklung gelegt werden (Hüther u.a. 1999).

Deshalb ist gerade im Kontext der Familie die **Bedeutung früher Prävention** unübersehbar – um es möglichst gar nicht erst zu Gefährdungen des Kindeswohls kommen zu lassen bzw. zumindest den Schutz von Kindern und Jugendlichen bei Gefahren für ihr Wohl zu verbessern.<sup>54</sup> Zu unterscheiden sind hier universelle Präventionsstrategien, die

<sup>52</sup> Zu Definition, Ausmaß, Auswirkungen und Prävention dieser Formen der Gewalt in der Familie siehe Galm u.a. 2007; Heynen 2007; Kindler 2007; Buskotte 2007. Siehe auch „Daten und Fakten zur Kindesvernachlässigung und –misshandlung“, Nationales Zentrum Frühe Hilfen ([www.fruehehilfen.de/3334.98.html](http://www.fruehehilfen.de/3334.98.html)) und Wetzels 2009.

<sup>53</sup> Die Situation der Kinder und Jugendlichen, die mittelbar oder unmittelbar von häuslicher Gewalt (Partnergewalt) betroffen worden sind, hat lange wenig Beachtung gefunden. Inzwischen wird häusliche Gewalt jedoch als ein ernst zu nehmendes Kriterium für Kindeswohlgefährdung angesehen und auch der Gesetzgeber hat die Schutzmöglichkeiten erweitert: Die Polizeigesetze der Länder regeln die Wegweisung bzw. den Platzverweis der gewalttätigen Person, das Gewaltschutzgesetz ermöglicht etwa die Zuweisung der Wohnung und auch die Stalking-Gesetzgebung kann sich positiv auswirken. Es ist Aufgabe des Jugendamtes, einer möglichen Kindeswohlgefährdung aufgrund der miterlebten Gewalt nachzugehen, weiterführende Hilfen zu vermitteln und ggf. auch familiengerichtliche Verfahren zu initiieren (Heynen 2007, 64ff.; Buskotte 2007).

<sup>54</sup> So befasst sich etwa die zum 1.10.2005 in Kraft getretene Neuregelung des § 8a SGB VIII „Schutzauftrag bei

sich prinzipiell an alle Eltern richten; selektive Strategien, die sich an Eltern mit geringen Beziehungs- und Erziehungskompetenzen richten sowie an solche, die bereits ein unangemessenes Erziehungsverhalten entwickelt haben und schließlich indizierte Strategien, die zum Einsatz kommen, wenn in der kindlichen Entwicklung bereits kritisch zu beurteilende Abweichungen oder Störungen aufgetreten sind, die mit problematischem Erziehungsverhalten in Verbindung stehen (BMFSFJ 2005b, 22f). Diese Unterscheidungen sind jedoch nicht immer klar zu treffen: Ebenso wie die Grenzen zwischen Normalität, Belastung und Entwicklungsgefährdung fließend sind und der Unterstützungsbedarf der Eltern von Informationen über gezielte Unterstützung und Anleitung bis hin zur Prävention von Kindeswohlgefährdung reicht, verlaufen auch die Grenzen zwischen den Präventionsstrategien unscharf und die jeweiligen Programme und Maßnahmen können durchaus verschiedene Präventionsstrategien verfolgen.

Zu den **universellen Präventionsstrategien** zählt beispielsweise das „Gesetz zur Ächtung der Gewalt in der Erziehung“, das vor fast zehn Jahren, am 2.11.2000 in Kraft getreten ist<sup>55</sup>. Der dadurch neu gefasste § 1631 Absatz 2 des Bürgerlichen Gesetzbuches (BGB) legt eindeutig fest: „Kinder haben ein Recht auf gewaltfreie Erziehung. Körperliche Bestrafungen, seelische Misshandlungen und andere entwürdigende Maßnahmen sind unzulässig.“ Die vom BMFSFJ und dem BMJ in Auftrag gegebene *Begleitforschung* zu den Auswirkungen des Gewaltächtungsgesetzes stellt einen positiven Wandel in den Einstellungen zur Gewaltfreiheit fest, der sich jedoch im Erziehungsalltag bislang erst ansatzweise niedergeschlagen habe. Insbesondere sei in den gewaltbelasteten Familien der Gebrauch körperlicher Gewalt nicht abgesunken und auch die Zahl dieser Familien habe sich kaum verändert (Bussmann 2005).

Das entspricht Befunden der *KFN-Schülerbefragungen*, denen zufolge die durch Eltern an ihren Kindern verübte Gewalt nicht durchweg gesunken sei; gerade schwere Formen der Gewalt kämen 2005 noch genauso häufig vor wie 1998 (Baier u.a. 2006, 43). Die 2007 und 2008 vom KFN durchgeführten Befragungen können dann allerdings feststellen, dass weniger Jugendliche elterliche Gewalt hätten erleiden müssen und insbesondere in den Städten die Quote der völlig gewaltfrei erzogenen Kinder deutlich gestiegen sei (Baier u.a. 2009). Für *Erthal/Bussmann* legen die Ergebnisse einer von ihnen 2007/2008 durchgeführten europäischen Vergleichsstudie nahe, „die Frage nach dem Gewalt senkenden Einfluss eines Körperstrafenverbots zu bejahen“;

---

Kindeswohlgefährdung“ mit der Ausgestaltung des Verfahrens zur Abwendung einer unmittelbar drohenden Kindeswohlgefährdung, für die bereits „gewichtige Anhaltspunkte“ bestehen und bezieht sich damit nicht mehr auf die frühzeitige Erkennung von Risikofaktoren und Gefährdungen (Galm u.a. 2007, 40).

<sup>55</sup> Wiederum zehn Jahre zuvor, 1990, wurde eine entsprechende Regelung schon von der „Gewaltkommission“ der Bundesregierung gefordert (Schwind/Baumann u.a. 1990). International wurde das Recht auf gewaltfreie Erziehung 1989 im Artikel 19 der UN-Kinderrechtskonvention festgeschrieben. Bereits zehn Jahre zuvor, 1979, wurde in Schweden als erstem europäischem Staat ein derartiges Recht gesetzlich verankert (Erthal/Bussmann 2009, 37).

für Deutschland sei seit 1996 ein kontinuierlicher Rückgang der rechtlichen Billigung von Gewalt in der Erziehung zu verzeichnen (Erthal/Bussmann 2009, 53).

Eher universell ausgerichtet sind auch die vielfältigen Angebote der **Familienbildung**.<sup>56</sup> So zielen etwa **Elterntainingsprogramme** auf die Förderung des elterlichen Erziehungsverhaltens, werden zumeist im Gruppenformat angeboten und beinhalten eine strukturierte Abfolge von Trainingsitzungen, die sich oft mit Übungen zu positiven Erziehungspraktiken, der Vermittlung sozialer Regeln und dem Umgang mit Problemverhalten der Kinder befassen.<sup>57</sup> Elterntainingsprogramme zeigen im Durchschnitt hohe Wirkungen und erzielen zum Teil höhere Effekte als die sog. sozialen Trainingsprogramme für Kinder. Allerdings stellt sich bei den Programmen nicht selten das Problem, dass Eltern aus Hochrisikofamilien und belasteten Kontexten nur sehr schwer für eine Teilnahme zu gewinnen sind oder die Kurse oft abbrechen (Belmann 2009, 261f.).<sup>58</sup>

Zu den *selektiven Präventionsstrategien* – zumindest ganz überwiegend - zählen etwa die „**Frühen Hilfen**“<sup>59</sup>, lokale und regionale Unterstützungssysteme mit koordinierten Hilfeangeboten für Eltern und Kinder ab Beginn der Schwangerschaft und in den ersten Lebensjahren mit einem Schwerpunkt auf der Altersgruppe der 0- bis 3-Jährigen. Sie zielen darauf ab, Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern und Eltern in Familie und Gesellschaft frühzeitig und nachhaltig zu verbessern. Neben alltagspraktischer Unterstützung wollen Frühe Hilfen insbesondere einen Beitrag zur Förderung der Beziehungs- und Erziehungskompetenz von (werdenden) Müttern und Vätern leisten. Damit tragen sie maßgeblich zum gesunden Aufwachsen von Kindern bei und sichern deren Rechte auf Schutz, Förderung und Teilhabe ... Grundlegend sind Angebote, die sich an alle (werdenden) Eltern mit ihren Kindern im Sinne der Gesundheitsförderung richten (universelle Prävention). Darüber hinaus wenden sich Frühe Hilfen insbesondere an Familien in Problemlagen (selektive Prävention) ... Zentral für die praktische Umsetzung Früher Hilfen ist .. eine enge Vernetzung und Kooperation von Instituten und Angeboten aus den Bereichen der Schwangerschaftsberatung, des Gesundheitswesens, der interdisziplinären Frühförderung, der Kinder- und Jugendhilfe und weiterer sozialer Dienste ...“<sup>60</sup>

<sup>56</sup> Beispiele dafür mit kurzen Beschreibungen finden sich bei Sann/Thrum 2008 und bei Lösel 2006.

<sup>57</sup> Beispiele dafür sind etwa das Triple-P-Programm ([www.triplep.de](http://www.triplep.de)) oder das Programm „EFFEKT – Entwicklungsförderung in Familien: Eltern- und Kinder-Training“, die bislang einzige kombinierte Entwicklungs- und Präventionsstudie in Deutschland (Universität Erlangen-Nürnberg) Lösel u. a. (2008 und 2010).

<sup>58</sup> Siehe dazu auch die „Bestandsaufnahme und Evaluation von Angeboten im Elternbildungsbereich“, die Lösel im Auftrag des BMFSFJ erstellt hat (Stand November 2006); zu beziehen über [publikationen@bundesregierung.de](mailto:publikationen@bundesregierung.de)

<sup>59</sup> Begriffsbestimmung nach [www.fruehehilfen.de/4010.0.html](http://www.fruehehilfen.de/4010.0.html)

<sup>60</sup> Kritisch zu „frühen Hilfen als perfektioniertes Kontrollsystem“ Keupp 2009. Siehe dazu auch Sann/Schäfer 2008.

Seit März 2007 betreiben die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) und das Deutsche Jugendinstitut (DJI) im Rahmen des Aktionsprogramms des BMFS-FJ „Frühe Hilfen für Eltern und Kinder und soziale Frühwarnsysteme“ in gemeinsamer Trägerschaft das *Nationale Zentrum Frühe Hilfen (NZFH)*.<sup>61</sup> Das Zentrum unterstützt die Praxis dabei, familiäre Belastungen früher und effektiver zu erkennen und bedarfsgerechte Unterstützungsangebote bereitzustellen. Das übergeordnete Ziel des NZFH ist es, Kinder durch eine möglichst wirksame Vernetzung von Hilfen des Gesundheitswesens und der Kinder- und Jugendhilfe früher und besser von Gefährdungen zu schützen, indem vor allem die Erreichbarkeit von Risikogruppen verbessert wird.<sup>62</sup>

Die geförderten Modellprojekte werden evaluiert, erste Ergebnisse liegen vor. Wegen der kurzen Laufdauer der Evaluation kann eine nachhaltige Wirkung jedoch noch nicht nachgewiesen werden. Bereits jetzt hat sich allerdings gezeigt, dass sehr viel weniger Familien durch die Modellprojekte erreicht werden können, als dies ursprünglich geplant war (DJI 2009d, 46).

Schon vor der Einrichtung dieses Nationalen Zentrums Früher Hilfen waren auf *kommunaler wie auch auf Landesebene* deutliche Aktivitäten für ein verstärkt frühes und präventiv ausgerichtetes Anbieten von Hilfen zu erkennen, die zwischenzeitlich noch ausgebaut worden sind.<sup>63</sup> Die meisten dieser Ansätze sind selektiv angelegt, richten sich also an und auf Familien mit erhöhten Misshandlungs- und Vernachlässigungsrisiken. Bei diesen sog. (Hoch-) **Risikofamilien** ist die Lebenssituation durch viele negative Bedingungen und Risiken belastet ist, die sich offenbar gegenseitig noch bestärken und beeinflussen. Zu diesen Risiken gehören beispielsweise Armut, fehlende soziale Unterstützung in der Familie, biografische Belastungen der Eltern, wie etwa die, dass Eltern in ihrer eigenen Kindheit misshandelt oder vernachlässigt wurden, psychische Erkrankungen oder Alkohol- und Drogenmissbrauch (Bundesarbeitsgemeinschaft 2009, 12).

---

<sup>61</sup> [www.fruehehilfen.de/3232.98.html](http://www.fruehehilfen.de/3232.98.html); siehe dazu auch eine erste Wertung dieses Zentrums bei von der Leyen 2009.

<sup>62</sup> Siehe dazu die von dem NZFH in Auftrag gegebene Expertise zum internationalen Stand der Wirkungsforschung (Lengning/Zimmermann 2009), die sehr informative Stellungnahme des Deutschen Jugendinstitutes zum Thema „Neue Konzepte Früher Hilfen“ (DJI 2009d), sowie die Fachtagung „Interdisziplinäre Frühförderung im System der Frühen Hilfen“ vom 22.-23. März 2010 in Kassel-Wilhelmshöhe.

<sup>63</sup> Siehe dazu Galm u.a. 2007; das Heft 1-2/2005 der IKK-Nachrichten „Gewalt gegen Kinder: Früh erkennen – früh helfen“ (Informationszentrum Kindesmisshandlung/Kindesvernachlässigung des Deutschen Jugendinstitutes e.V.) sowie den Nationalen Aktionsplan „Für ein kindergerechtes Deutschland 2005 – 2010“, in dem das Thema „Aufwachsen ohne Gewalt“ einen Schwerpunkt einnimmt. Bereits im Koalitionsvertrag vom November 2005 haben die Koalitionsfraktionen CDU, CSU und SPD die frühe Förderung gefährdeter Kinder thematisiert. Im Koalitionsvertrag der neuen Bundesregierung vom 26. Oktober 2009 wird im Kapitel III „Sozialer Fortschritt“ wiederum das Thema „Kinderschutz und Frühe Hilfen“ erwähnt und eine Intensivierung angestrebt.

Familienbezogene **Frühpräventionskonzepte** verfolgen den Ansatz einer möglichst frühzeitigen Erkennung von Problemkarrieren und bestehen - in der Tradition der sozialpädagogischen Frühförderung und kompensatorischen Vorschulerziehung – aus unterschiedlichen Hilfsangeboten für Kinder bis zum sechsten Lebensjahr und ihren Familien. Zur Wirksamkeit dieser Programme liegen zum Teil sehr umfassende Evaluationen mit langen Follow-up-Zeiträumen vor, bei denen u.a. auch die spätere Delinquenz und Kriminalität als Erfolgskriterien dienen (Beelmann 2009, 262).<sup>64</sup>

Neben diesen auf frühe Erkennung und Hilfe ausgerichteten Strategien gibt es natürlich noch **Unterstützungs- und Interventionsmaßnahmen**, die auf die grundsätzliche Förderung elterlicher Kompetenzen und elterlichen Verhaltens gerichtet sind. Diese eltern- und familienzentrierten Ansätze versuchen über systematische Ausbildung, Unterstützung und Hilfen für Eltern und Familien, das Risiko einer dissozialen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen zu verhindern.

Zu den **indizierten Präventionsstrategien** zählen etwa die *Regelangebote der Kinder- und Jugendhilfe*: Hilfen zur Erziehung, die darauf abzielen, Eltern in geeigneter Weise anzuleiten und zu unterstützen, etwa im Rahmen von Erziehungs- und Familienberatungshilfe oder Sozialpädagogischer Familienhilfe.<sup>65</sup> Kindbezogene Hilfen orientieren sich an dem individuellen Förder- und/oder Behandlungsbedarf eines Kindes oder Jugendlichen und sollen Entwicklungsbeeinträchtigungen ausgleichen sowie psychosoziale und kognitive Kompetenzen stärken. Wenn Eltern nicht bereit oder in der Lage sind, die angebotenen Hilfen zu akzeptieren oder ihr Erziehungsverhalten zu ändern, können familiengerichtliche Schritte eingeleitet werden (Galm u.a. 2007, 42).<sup>66</sup>

Hinsichtlich der **Wirkung** der Programme und Maßnahmen der **selektiven und indizierten Präventionsstrategien** kommt *Beelmann* insgesamt zu dieser Würdigung: „Mit

<sup>64</sup> Eines der bekanntesten dieser Programme ist die **Perry Preschool Study**, für die 1962 in Ypsilanti, Michigan, USA „besonders benachteiligte“ Kinder im Alter von 4-5 Jahren ausgewählt wurden. Es konnte gezeigt werden, dass die geförderte Gruppe fast 35 Jahre nach der Programmdurchführung unter anderem eine signifikant geringere Zahl an Verurteilungen und Inhaftierungen für kriminelle Delikte aufwies (Beelmann 2009, 262). Bekannt sind jedoch nicht nur diese Effekte, sondern auch die Kosten-Nutzen-Analyse, der die Perry Preschool Study unterzogen wurde: Pro Vorschulkind ergab sich ein Nettogewinn von fast 250.000 Dollar (siehe dazu das Skript der Sendung „Forschung und Gesellschaft“ in Deutschlandradio Kultur vom 26. Februar 2009; Sybille Salewski: Lernen zahlt sich aus. Der Ökonom James Heckmann berechnet den Wert frühkindlicher Bildung). **Peter Lutz** wird auf dem **15. Deutschen Präventionstag** zum Thema „Vorschulische Bildung zahlt sich aus - Das Beispiel des Perry Preschool Projects“ referieren. **Meinrad Armbruster** wird auf dem **15. Deutschen Präventionstag** zum Thema „ELTERN-AG: Ein Präventionsprogramm der frühen Elternbildung für sozial Benachteiligte“ referieren.

<sup>65</sup> Kritisch zur – unzureichenden – personellen Situation in der Erziehungs- und Familienberatung Menne 2009.

<sup>66</sup> An Sanktionen denkt beispielsweise auch die *CDU Baden-Württemberg*, die auf ihrem Parteitag im November 2009 forderte, Eltern, die ihre Kinder vernachlässigten, die staatlichen Hilfen zu kürzen. Hartz IV-Empfänger, die sich zu wenig um ihre Kinder kümmerten, sollten mit Sanktionen belegt werden (SZ vom 23. November 2009). Eine entgegengesetzte Haltung nimmt der *Wissenschaftliche Beirat für Familienfragen* ein, der „Elternzeugnisse, gar verbunden mit Sanktionen“ für nicht geeignet hält, elterliche Kompetenzen zu steigern (BMFSFJ 2005b, 26; auch FN 51

gebotener Vorsicht können wir feststellen, dass entwicklungspsychologisch fundierte und evidenz-basierte Programme zur Prävention von Gewalt und Kriminalität ...existieren, wie etwa soziale Trainingsprogramme für Kinder, Elterntrainingsprogramme oder frühe familienorientierte Maßnahmen für Hochrisiko-Gruppen.“ (2009, 269).<sup>67</sup>

## 3.2

### Kindertagesbetreuung als Ort von Bildung und Prävention

*„Elementare Bildung ist Aufgabe der Familie, aber nicht allein Privatsache ... Elementare Bildung ist eine gesellschaftliche Aufgabe und braucht deshalb öffentliche Verantwortung.“ (BJK 2004a)*

#### 3.2.1

##### Aufwachsen in öffentlicher Verantwortung

Wenn die Entwicklungs- und Bildungschancen von Kindern erheblich durch ihren Familienhintergrund bestimmt werden, dann kann die Förderung von Bildungsgerechtigkeit auch bedeuten, die Benachteiligungen durch einen frühen Zugang zu öffentlich organisierten und verantworteten Bildungsorten und bildungsfördernden Lebenswelten außerhalb der Familie auszugleichen. Aufwachsen in öffentlicher Verantwortung hieße dann, allen Kindern optimale Perspektiven zu eröffnen – gleichgültig, wie viel sie von zu Hause mitbekommen.<sup>68</sup>

Der erste öffentlich organisierte und verantwortete Bildungsort außerhalb der Familie ist die **Kindertagesbetreuung**<sup>69</sup>; dazu zählen Tageseinrichtungen für Kinder wie Krippen, Kindergärten u.ä. und die Kindertagespflege.<sup>70</sup> Der Besuch von Einrichtungen der Frühpädagogik soll zu mehr Gerechtigkeit *zwischen* den Kindern beitragen, und durch frühe Förderung sollen sich die Zukunftschancen für *alle* Kinder erhöhen (DJI Bulletin 81, 1/2008, 11).

<sup>67</sup> Allerdings sind v.a. die von der Kinder- und Jugendhilfe eingesetzten Hilfen bei Verdacht auf oder Bestehen von innerfamiliärer Gewalt gegen Kinder **nicht systematisch evaluiert** worden (Galm u.a. 2007, 43). Von daher ist die Aussage im *Koalitionsvertrag* zwischen CDU, CSU und FDP vom 26. Oktober 2009 zu begrüßen (S. 71): „Wir werden das Kinder- und Jugendhilfesystem und seine Rechtsgrundlagen im SGB VIII auf Zielgenauigkeit und Effektivität hin überprüfen. Wir wollen frühe, schnelle und unbürokratische Hilfeeinrichtungen durch hoch qualifizierte Leistungsangebote und den Abbau von Schnittstellenproblemen zwischen der Jugendhilfe und anderen Hilfesystemen erreichen. Das gilt insbesondere bei Frühen Hilfen und bei Hilfen für junge Menschen mit Behinderungen. Wir werden die Qualität der Kinder- und Jugendhilfe evaluieren und gegebenenfalls Standards weiterentwickeln.“

<sup>68</sup> Siehe dazu DJI Bulletin 80, 2007, 33 und Bock-Famulla 2008, 6.

<sup>69</sup> Die Kindertagesbetreuung gehört zur Kinder- und Jugendhilfe und ist Teil der Sozialgesetzgebung, geregelt im SGB VIII, dem Kinder- und Jugendhilfegesetz. Sie fällt in den Zuständigkeitsbereich der Kommunen bzw. der örtlichen Jugendämter; faktisch erbracht wird sie jedoch mit weit über 60% von nicht-staatlichen Anbietern, den sog. „freien Trägern“, häufig konfessionelle Anbieter der katholischen und evangelischen Kirchen (Sommerfeld 2007, 74f.; Rauschenbach 2009, 138f.).

<sup>70</sup> Kindertagespflege ist eine familiennahe, flexible Betreuungsform durch eine Tagespflegeperson – etwa eine Tagesmutter – vor allem für Kinder unter drei Jahren (DJI Thema 2009/02). Siehe zu Stand und Herausforderungen auch Jurczyk/Heitkötter 2007.



Diese Einschätzung der Bedeutung der **Frühförderung** entspricht nicht nur den Erkenntnissen der Neurobiologie<sup>71</sup>, sondern auch denjenigen der Bildungsökonomie.<sup>72</sup> Da der frühe Zugang zu Bildung und bildungsfördernden Lebenswelten die gesamte Bildungsbiographie positiv beeinflussen könne, sei es sehr viel sinnvoller und effizienter, früh zu investieren, statt später für Reparatur und Folgekosten zu zahlen (Bock-Famulla 2008, 6).

Noch der *12. Kinder- und Jugendbericht* setzte an dem „unübersehbaren Nachholbedarf“ Deutschlands „mit Blick auf sein öffentliches Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebot“ an: „Zu lange und zu einseitig hat die ehemalige Bundesrepublik nahezu ausschließlich auf Familie und Schule als den fraglos gegebenen Stützpfählern von Kindheit und Jugend gesetzt. Dabei war die Familie vor allem für die Betreuung und Erziehung der Kinder, die Schule für die Bildung verantwortlich“ (BMFSFJ 2005a, 28 f).

In den letzten Jahren ist jedoch der öffentlich organisierte und verantwortete Bildungsort „Kindertagesbetreuung“ so in Bewegung geraten, dass ein **grundlegender Wandel im Verständnis der Bedeutung frühkindlicher Bildung und Betreuung außerhalb der Familie** festgestellt werden kann: „Die Kindertagesbetreuung erweist sich für Deutschland als eine kinderpolitische Weichenstellung“ (DJI Bulletin 80, 2007, 33).<sup>73</sup> Angesichts der historischen Entwicklung der öffentlichen Kindertagesbetreuung in Deutschland war das nicht unbedingt zu erwarten.<sup>74</sup>

---

<sup>71</sup> Siehe dazu beispielsweise die Ausführungen bei Bergmann/Hüther 2009 und Hüther 2009 „Warum das Hirn so wird, wie man es benutzt“. Erst in den letzten 10 Jahren sei es Hirnforschern und Entwicklungspsychologen gelungen nachzuweisen, in welchem Ausmaß die Strukturierung des Gehirns davon abhängt, wie und wofür ein Kind sein Gehirn benutze. Zum Zeitpunkt der Geburt sei das menschliche Gehirn noch sehr unfertig. So gut wie alles, worauf es im späteren Leben ankomme, müsse erst noch hinzugelernt und als neue Erfahrung im Gehirn abgespeichert werden (Bergmann/Hüther 2009, 68f.). Unser Gehirn vernetze sich, denke und arbeite so, wie wir es benutzen, und neue Vernetzungen bildeten sich vor allem dann besonders rasch heraus und würden immer dann besonders fest verknüpft, wenn das, womit wir uns intensiv beschäftigten, für uns von ganz besonderer Bedeutung sei (Hüther 2009, 59). **Gerald Hüther** wird auf dem Eröffnungsplenum des **15. Deutschen Präventionstages** zum Thema „Was prägt uns, Wissen oder Erfahrung?“ referieren.

<sup>72</sup> Erkenntnissen der **Bildungsökonomie** zufolge gehen die Erträge von Bildungsinvestitionen mit zunehmendem Alter tendenziell zurück. Vor allem für Kinder aus sozial benachteiligten Schichten seien die Erträge im frühkindlichen Bereich tendenziell höher (Wößmann 2008). Siehe dazu auch die Forschungsergebnisse von **James J. Heckmann**, amerikanischer Nobelpreisträger für Ökonomie im Jahr 2000, der in qualifizierten frühpädagogischen Angeboten die mit Abstand kostengünstigste Maßnahme sieht, um Personen in die Gesellschaft zu integrieren und für den Arbeitsmarkt verfügbar zu machen (DJI Bulletin 81 PLUS 1/2008, 1)

<sup>73</sup> Für **Rauschenbach** (2007, 5) wurden in einem „familienpolitischen Dreisprung“ in den letzten Jahren auf den Weg gebracht: der Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz (1996), die Einführung des Elterngeldes (2007), der vereinbarte Rechtsanspruch für Kinder ab dem vollendeten ersten Lebensjahr auf einen Betreuungsplatz (ab 2013). **Hans Rudolf Leu** wird auf dem **15. Deutschen Präventionstag** zum Thema „Kindertagesbetreuung im Ausbau. Quantitative und qualitative Grundlagen frühkindlicher Bildung“ referieren.

<sup>74</sup> Siehe dazu Rauschenbach 2009a, 138f.; auch BMFSFJ 2005a, 37 und Sommerfeld 2007, 74.

Denn seit jeher war die Betreuung der eigenen Kinder in Deutschland *Privatsache*: Noch Ende der 1980er-Jahre, also vor nicht einmal zwei Jahrzehnten, wurden in Westdeutschland unter dreijährige Kinder zu 99% und drei- bis sechsjährige Kinder zu 88% im privaten Umfeld betreut, wenn die Mutter keiner Erwerbstätigkeit nachging; war die Mutter erwerbstätig, dann reduzierten sich zwar die Anteile privater Betreuung, lagen aber immer noch bei 88% bzw. 75%.<sup>75</sup>

Inzwischen ist der Bildungsort Kindertagesbetreuung eine Lebenswelt, die nahezu alle Kinder in Deutschland erfahren – allerdings sehr unterschiedlich in Umfang und Qualität.<sup>76</sup> 2002 lag die Versorgungsquote der **Kinder unter drei Jahren** in den westlichen Flächenländern bei nur 2%, in den östlichen Flächenländern bei 37% und in den Stadtstaaten bei 26%. 2008 ist sie in den westlichen Ländern (Flächenländer und Stadtstaaten) auf 12,2% gestiegen, in den östlichen Ländern auf 42,4%. Da durch das Kinderförderungsgesetz<sup>77</sup> ab August 2013 ein Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz besteht, muss „die Ausbaudynamik der Angebote für unter Dreijährige (jedoch) noch deutlich gesteigert werden“ (DJI Thema 2009/2). Das gilt auch vor dem Hintergrund der derzeit noch geringen Zeitdauer, mit der Kinder pro Tag in den Einrichtungen betreut werden: In den westlichen Ländern wird ein Drittel (33%) der Kinder lediglich bis zu 5 Stunden wochentags außerhalb der Familie betreut; in den östlichen Ländern gilt diese kurze Betreuungszeit für weniger als die Hälfte (16%); hier werden 63% der Kinder ganztags (mehr als 7 Stunden) betreut (DJI Bulletin 81, 11).

Deutlich höher waren und sind die Versorgungsquoten für die **drei- bis sechsjährigen Kinder**.<sup>78</sup> In den östlichen Ländern ohnehin, aber auch in den westlichen Flächenländern hat sich das Versorgungsangebot von 69% verfügbarer Plätze im Jahr 1990 bis 2008 auf eine Quote der Inanspruchnahme von 91% entwickelt. Dabei kam der Ausbau vor allem den Kindern im Alter zwischen drei und vier Jahren zugute: Von den Dreijährigen besuchten 1992 31% einen Kindergarten, im Jahr 2008 dagegen 81%; bei den Vier- und Fünfjährigen stieg die Quote von 78% auf 95% (Rauschenbach 2009, 142ff.)<sup>79</sup>. Allerdings nutzten in den westlichen Ländern nur 20% der Kinder das

---

<sup>75</sup> In der DDR dagegen wurde seit den 1960er-Jahren die Kindertagesbetreuung so konsequent ausgebaut, dass von einer „institutionellen“ Kindheit im Osten gesprochen werden kann (Rauschenbach 2009a, 141).

<sup>76</sup> Siehe dazu auch den von der Bertelsmann-Stiftung herausgegebenen „Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2008“ (Bock-Famulla 2008).

<sup>77</sup> KiFöG - „Gesetz zur Förderung von Kindern unter drei Jahren in Tageseinrichtungen und in Kindertagespflege“ - in Kraft seit 1. Januar 2009; Bund, Länder und Kommunen haben sich darauf verständigt, dass es bis zum Jahr 2013 bundesweit im Durchschnitt für jedes dritte Kind unter drei Jahren einen Betreuungsplatz geben wird. Man geht davon aus, dass dies ausreicht, um dem 2013 in Kraft tretenden Rechtsanspruch auf einen Platz für Kinder ab dem vollendeten ersten Lebensjahr zu entsprechen.

<sup>78</sup> Für diese Altersgruppe besteht bereits seit dem 1. Januar 1996 ein Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz.

<sup>79</sup> Den Befunden des *Nationalen Bildungsberichtes* 2008 zufolge, besuchten im Jahr 2007 bis zu 95% der 4- und 5-Jährigen **Kindertageseinrichtungen** – „obwohl die Nutzung des Angebotes an Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege freiwillig ist, wird sie zunehmend zu einer Normalität in der Bildungsbiografie von Kindern ... Dabei gibt es noch immer erhebliche regionale Unterschiede mit Blick auf den

Angebot einer ganztägigen Bildung, Erziehung und Betreuung; in den östlichen Ländern dagegen 63% (DJI Bulletin 81, 11); für die Sachverständigenkommission zum 12. *Kinder- und Jugendbericht* (BMFSFJ 2005a) ist ein bedarfsgerechtes Angebot erst dann erreicht, wenn 50% der Plätze in Ganztagsform bereitgestellt werden. Derzeit liegen jedenfalls die Betreuungswünsche der Eltern für Kinder unter drei Jahren sowie für Schulkinder noch weit über dem zur Verfügung stehenden Platzangebot (Gragert u.a. 2008, 31).

Insgesamt ist die Kindertagesbetreuung zu einer neuen **Selbstverständlichkeit** geworden: Zum Ausbau „kam in einer atemberaubend kurzen Zeit ein Mentalitätswandel hinzu“. Inzwischen geht es „nicht mehr um das **Ob**, sondern vor allem um das **Wie** einer ausgebauten öffentlichen Kindertagesbetreuung“ (Rauschenbach 2009a, 145). Den Erkenntnisse von Neurowissenschaftlern und Psychologen zufolge entspricht ein Bildungsangebot im Kindergarten sowohl den Bildungsbedürfnissen der Kinder als auch ihrem Bildungsbedarf (Schneider 2009, 32).<sup>80</sup> Nach wie vor nehmen allerdings nicht alle Familien und damit auch nicht alle Kinder das freiwillige Angebot früher Bildung, Erziehung und Betreuung an. So gehen etwa Kinder mit einem **Migrationshintergrund**<sup>81</sup> seltener in eine Kindertageseinrichtung und sie besuchen sie zudem erst später, also weniger häufig vor dem dritten Lebensjahr. Auch Kinder unter drei Jahren aus Familien mit **Sozialhilfebezug** nutzen dieses Angebot seltener (DJI Bulletin 81, 11).<sup>82</sup>

---

zeitlichen Umfang und das Alter, in dem Kinder erstmalig diese Angebote in Anspruch nehmen“ (BBE 2008, 50).

<sup>80</sup> Grundlegend zum Wandel der Betreuung, zu den Effekten auf die Entwicklung der Kinder, zur Zufriedenheit der Eltern auch *Heitkötter* 2009. 2004 hat die Kultusministerkonferenz/Jugendministerkonferenz einen Rahmenplan für die frühe Bildung beschlossen mit dem Anspruch, Bildung nicht erst in der Grundschule zu vermitteln, sondern bereits für den Elementarbereich verbindlich zu machen. Alle 16 Bundesländer haben inzwischen Bildungspläne für die Kindertagesstätten ausgearbeitet, die vom Paradigma der Gleichrangigkeit und Interdependenz von Erziehung, Betreuung und Bildung bestimmt werden (Schneider 2009, 32).

<sup>81</sup> Einen **Migrationshintergrund** haben 29% der Kinder in Kindergärten Westdeutschlands, aber nur 6% in Ostdeutschland. Auffallend – und offenbar stärker ausgeprägt als in den Schulen – ist die unausgewogene Verteilung von Kindern mit Migrationshintergrund in den Einrichtungen: über 60% besuchen Einrichtungen, in denen überdurchschnittlich viele Kinder mit Migrationshintergrund betreut werden – keine besonders günstige Voraussetzung für die soziale Integration dieser Kinder. „Man kann davon ausgehen, dass Einrichtungen mit einem so hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund zusätzliche personelle Ressourcen benötigen, wenn die hohen Erwartungen erfüllt werden sollen, die an sie als Orte der Integration unterschiedlicher Kulturen und frühsprachlicher Förderung gestellt werden“ (BBE 2008, 53). Unbestritten hat die Beherrschung der deutschen Sprache enorme Bedeutung für erfolgreiche Bildungsverläufe. Seit 2005 arbeitet das DJI-Projekt „**Sprachliche Förderung in der Kita**“ daran, der Praxis im Vorschulbereich dafür entsprechende Materialien an die Hand zu geben. Inzwischen ist ein in der Praxis erprobtes Konzept für eine integrierte sprachliche Basisarbeit entstanden ([www.dji.de](http://www.dji.de)).

<sup>82</sup> Interessant ist in diesem Zusammenhang das „Stimmungsbild“, das eine Studie der Deutschen Telekom Stiftung (2010) bei Eltern und Nicht-Eltern zum Stellenwert frühkindlicher Bildung erhoben hat, insbesondere zu ihren Erwartungshaltungen hinsichtlich der Rolle/Funktion des Kindergartens/der Kindertagesstätte.

Nicht zuletzt wegen der Forderung nach Chancengleichheit für alle Kinder<sup>83</sup> - so spielen etwa frühkindliche Bildungsprozesse in Kindertageseinrichtungen eine nicht zu unterschätzende Rolle für die Vorbereitung der Kinder auf die Schule<sup>84</sup> - wird diskutiert, ob für Kinder ab vier oder fünf Jahren nicht, analog zur Schulpflicht, eine **Kindergartenpflicht** eingeführt werden sollte.<sup>85</sup> Auch dies ist ein Hinweis auf den erfolgten Mentalitätswchsel: „von der einstigen öffentlichen Kindertagesbetreuung als ambivalentes fünftes (Not-)Rad am Wagen der Kleinkinderziehung zu einem künftig unerlässlichen frühen Bildungsangebot für ausnahmslos *alle* Kinder“ (Rauschenbach 2009a, 145f.).

Das *Bundesjugendkuratorium* sieht die Kindertageseinrichtungen sogar inzwischen mit **Erwartungen überhäuft**. Man erwarte von ihnen: die Aktivierung von Bildungsreserven durch frühzeitige und gezielte Förderung; die Leistung eines wirkungsvollen Beitrags zur Herstellung von Chancengerechtigkeit im Bildungsbereich; einen Beitrag zur verbesserten Vereinbarkeit von Familie und Erwerbstätigkeit durch ein ausreichendes Platzangebot und durch eine flexible Gestaltung der Öffnungszeiten; die Kompensation von Begrenzungen und Einschränkungen in der familialen Sozialisation, indem man Kindern etwa Gruppenerfahrungen ermöglicht oder Aktivierungsmöglichkeiten außerhalb von Medienkonsum schafft; eine Verbesserung der gesellschaftlichen Integration, vor allem von Menschen mit Migrationsgeschichte; Übernahme von Aufgaben einer präventiven Sozialen Arbeit durch frühzeitiges Erkennen von möglichen Problemkonstellationen in der Versorgung und in der Erziehung eines Kindes. Mit diesen Erwartungen seien Anforderungen verbunden, denen die Einrichtungen und die in ihnen tätigen Fachkräfte unter den derzeit geltenden Rahmenbedingungen gar nicht entsprechen könnten. Es bestehe die „große **Gefahr**, dass die Kindertageseinrichtungen an den diffusen und gleichzeitig komplexen Anforderungen scheitern“ (2008, 10ff.).

Auf jeden Fall sind erhebliche **Anstrengungen** erforderlich, wenn die Kindertagesbetreuung auch nur ansatzweise in die Lage versetzt werden soll, den Anforderungen und Erwartungen zu genügen. Dazu gehören insbesondere: Der weitere Ausbau der Kindertageseinrichtungen, vor allem für Kinder unter drei Jahren und das insbesonde-

<sup>83</sup> Siehe zur Polarisierung von Lebens- und Bildungschancen von Kindern und Familien und den Herausforderungen für Kindertageseinrichtungen auch Meier-Gräwe 2009 (DJI Thema 2009/02) und das Gutachten für den 14. DPT.

<sup>84</sup> Obwohl das spezifische Leistungspotenzial der Kindertageseinrichtungen eigentlich nicht in einer Vornahme der schulischen Bildung liegen sollte, sondern in einer konsequenten Individualisierung des kindlichen Lernens (Rauschenbach 2009a, 153; BJK 2008, 19ff.). Der – noch nicht gelöste – Konflikt zwischen „individueller Förderung“ und „Erreichen der Schulreife“ ist nicht zu verkennen.

<sup>85</sup> Für eine Kindergartenpflicht spricht sich beispielsweise der *Aktionsrat Bildung* aus, wenn er in seinem Jahresgutachten 2008 der Politik empfiehlt: „Es wird empfohlen, allen Kindern einen Kindergartenbesuch mit dem vollendeten zweiten Lebensjahr zu ermöglichen, diesen für Kinder mit besonderem Förderbedarf verpflichtend zu machen, einen obligatorischen Vorschulbesuch für alle mit dem vollendeten vierten Lebensjahr vorzusehen sowie die Ausbildung des Vorschulpersonals zu akademisieren, um dem Bildungsauftrag des vorschulischen Bereichs besser gerecht zu werden“ (2008, 146).

re in den westlichen Ländern; die Verbesserung der Personalausstattung hinsichtlich der verfügbaren Personalressourcen und die Qualifikation des Personals sowie die Verbesserung ihres Berufsbildes und Status, wobei jedoch nicht nur eine Qualitätsoffensive erforderlich ist, sondern – bei dem absehbaren Mangel an frühpädagogischen Fachkräften – auch eine Steigerung der Ausbildungskapazitäten.<sup>86</sup>

Zu diesen Anstrengungen gehört auch die Notwendigkeit, **Eltern** stärker und systematischer in die Erziehungs- und Bildungsprozesse der Kindertageseinrichtungen einzu beziehen. Denn trotz der „Zunahme öffentlich verantworteter Betreuung, Bildung und Erziehung bleibt die umfassende Förderung von Kindern eine Koproduktionsleistung zwischen Familie, öffentlichem Betreuungsangebot und weiterem sozialen Umfeld“ (Heitkötter 2009, 21). Kindertagesstätten sollen sich in Richtung einer stärkeren Berücksichtigung von Familien als Adressatengruppe ausweiten, zu **Zentren für integrierte und niedrigschwellige zugängliche Dienstleistungen und Unterstützungssysteme** für Kinder und Familien werden (BJK 2008, 27; Stöbe-Blossey 2010, 95).

Diskutiert und erprobt werden in diesem Zusammenhang Projekte wie „Familienzentren“, „Kinder- und Familienzentren“, „Eltern-Kind-Zentren“. Vorbild für solche Zentren sind die britischen „Early Excellence Centres (EEC)“, die 1997 mit einem Pilotprogramm der Regierung gestartet wurden. Inzwischen gibt es mehr als 100 solcher Zentren. Ihr Ziel ist es, mit Angeboten aus einer Hand auf die komplexen Bedürfnisse von Familien einzugehen. Im Mittelpunkt steht die Einbindung der Eltern in die Erziehungsarbeit und Entwicklung des Kindes. Durch Angebote zur Fort- und Weiterbildung werden die Kompetenzen und das Selbstbewusstsein der Eltern gestärkt, damit sie sich für die Belange ihrer Kinder besser einsetzen können (Stöbe-Blossey 2010, 96).<sup>87</sup>

Ein Ansatz zur systematischen und flächendeckenden Umsetzung derartiger Konzepte wird seit Anfang 2006 in Nord-rhein-Westfalen mit den **Familienzentren** verfolgt. Bis 2012 soll ein Drittel der gut 9.000 Kindertageseinrichtungen zu solchen Familienzentren ausgebaut werden, in denen Kinder und Familien gemeinsam gefördert und nachhaltig unterstützt werden. Ziel ist die Zusammenführung von Bildung, Erziehung und Betreuung als Aufgabe der Kindertageseinrichtungen mit Angeboten der Beratung und Hilfe für Familien. Förderung von Kindern und Unterstützung der Familien könnten so Hand in Hand gestaltet werden.<sup>88</sup>

<sup>86</sup> Siehe dazu DJI 2009a; DJI Bulletin 80, 2007; Bock-Famulla 2008; Komdat Jugendhilfe Heft 2/09 „Steigerung der Ausbildungskapazitäten für frühpädagogische Fachkräfte notwendig“; Heitkötter 2009 oder auch den Artikel von Jeannette Otto in der ZEIT Nr. 28 vom 2. Juli 2009 „Die Kita-Lüge“ bzw. von Markus Wehner in der Frankfurter Allgemeinen Sonntagszeitung Nr. 26 vom 28. Juni 2009 „Zu viele Ziele, zu wenig Geld – Der Ausbau der Kinderbetreuung kommt schlecht voran“.

<sup>87</sup> In Deutschland fördert etwa die Heinz und Heide Dürr-Stiftung seit 2000 das erste Early Excellence Centre mit dem Modellprojekt „Kinder- und Familienzentrum – Schillerstraße“, eine Einrichtung des Pestalozzi-Fröbel-Hauses in Berlin ([www.early-excellence.de](http://www.early-excellence.de) und [www.heinzundheideduerrstiftung.de](http://www.heinzundheideduerrstiftung.de)).

<sup>88</sup> Zitiert nach dem Internet-Auftritt „Familienzentrum NRW“ ([www.familienzentrum.nrw.de](http://www.familienzentrum.nrw.de)); siehe dazu

### 3.2.2

#### Kindertagesbetreuung als Ort von Gewaltprävention

Als erste öffentlich organisierte und verantwortete Instanz außerhalb der Familie ist die Kindertagesbetreuung auch ein Ort für Gewaltprävention, das gilt insbesondere für die Kindertagesstätten: Sie können Kindern wie Familien „in einem sehr frühen Stadium Förderung, Hilfe und Unterstützung anbieten und als potenzielle Schutzfaktoren gegen die Gewaltbereitschaft wirken“ (Sommerfeld 2007, 82).<sup>89</sup>

Anlass dafür ist jedoch nicht Gewalt zwischen den Kindern oder gegenüber den Betreuungspersonen in der Kindertagesstätte selbst: Zwar ist die „Gewalt im Kindergarten“ seit den 1990er-Jahren ein Thema der Fachpraxis und auch der Medien („Monsterkids“ und „Kindergartenrambos“)<sup>90</sup>, tatsächlich jedoch dürfte in Kindertagesstätten kein „Gewaltproblem“ vorliegen (Sommerfeld 2007, 82). Zumindest gibt es kaum Daten dazu: In der Polizeilichen Kriminalstatistik wird diese Tatörtlichkeit nicht ausgewiesen – insgesamt wurden bundesweit im Jahr 2007 ohnehin nur 83 unter Sechsjährige mit Körperverletzungsdelikten erfasst – und nach den Angaben der gesetzlichen Unfallkassen ereigneten sich in Tageseinrichtungen im Jahr 2004 je 1000 Kinder 3,4 so genannte „Raufunfälle“, davon zwei Drittel bei Kindern ab fünf Jahre. Die Zahlen stagnieren seit ihrer erstmaligen Erfassung im Jahr 1990.<sup>91</sup>

Außerdem ist die Verwendung des „Gewaltbegriffs“ für kindliches Verhalten ohnehin problematisch und unangemessen, insbesondere für Kinder im Vorschulalter: „Körperliche Konfliktlösungen sind im Vorschulalter alters- und entwicklungsangemessen ... 'Gewalt' (ist) ein Containerbegriff für eine breite Palette von sozial unerwünschten, aber dennoch alterstypischen Verhaltensweisen bis zu destruktiven Verhaltensmustern, mit denen in Regel-Einrichtungen kaum angemessen umgegangen werden kann“ (Sommerfeld 2007, 77f.).<sup>92</sup>

Dementsprechend ist **Prävention** im „Bildungsort Kindertagesstätte“ eher **universell** ausgerichtet. Es geht primär darum, soziale Kompetenzen zu fördern, Benachteiligungen zu verhindern oder abzubauen, Integration und soziale Teilhabe von Kindern zu fördern – um so auch gesellschaftlichen Desintegrationserscheinungen und prekären

---

auch die Darstellung bei Stöbe-Blossey 2010, 95ff.

<sup>89</sup> Dieser Auftrag ergibt sich schon aus dem KJHG: Tageseinrichtungen für Kinder haben den öffentlichen Auftrag, jedes Kind in seiner Entwicklung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit zu fördern und Benachteiligungen entgegenzuwirken

<sup>90</sup> Siehe dazu auch die Dokumentation eines Hearings des Bundesjugendkuratoriums 1998 zum „Mythos der Monsterkids“ (Arbeitsstelle 1999).

<sup>91</sup> Angaben bei Sommerfeld 2007, 78. Die Statistik der Deutschen Gesetzlichen Unfallversicherung (DGUV) zum Schülerunfallgeschehen 2008 liegt zwar vor, differenziert für den Bereich der Kindertageseinrichtungen aber nicht nach „Raufunfällen“ ([www.dguv.de](http://www.dguv.de)).

<sup>92</sup> Siehe dazu auch die Ausführungen im Gutachten zum Schwerpunktthema des 12. Deutschen Präventionstages „Gewalt als Lernchance: Zur Notwendigkeit und zum Nutzen eines altersgerechten Verständnisses von Gewalt“ (Steffen 2008, 255ff.).

Lebenslagen entgegenzuwirken, die sich im Alltag von Kindertageseinrichtungen als Zunahme kindlicher Verhaltensprobleme und elterlicher Erziehungsschwierigkeiten zeigen und den Erzieher/innen erhebliche Probleme bereiten können.

Die Ansätze zur Prävention sind so vielfältig und heterogen wie die Trägerstruktur der Kindertageseinrichtungen mit ihrer Vielfalt institutioneller Formen und pädagogischer Konzepte. Traditionell wird das Handlungsfeld durch Projekte einzelner Einrichtungen oder Träger auf lokaler bzw. regionaler Ebene geprägt. Adressaten sind nicht nur die Kinder in Tageseinrichtungen selbst, sondern auch deren Eltern und die Fachkräfte (s. hierzu und zum Folgenden Sommerfeld 2007, 84ff.).

Neben situativen Interventionen – etwa bei der Regelung von Konflikten oder der Förderung von Partizipation – initiieren Erzieherinnen und Erzieher auch Angebote und Projekte. Da kindliche Bildungsprozesse immer auch durch die selbsttätige Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umwelt geprägt sind, sich Kinder die Welt gewissermaßen aktiv aneignen müssen, und so jedes Kind selbst zu einem Handelnden und Ko-Produzenten in Sachen Bildung wird (Rauschenbach 2009a, 154), geht es nicht darum, Kindern etwas „beizubringen“, sondern die Themen der Kinder durch Beobachtung der Spiel- und Interaktionsprozesse und im Dialog mit ihnen wahrzunehmen und aufzugreifen (Sommerfeld 2007, 86).

**Themen** dabei sind etwa die Stärkung des Selbstwertgefühls von Kindern, auch und gerade im Umgang mit **Differenz**: In der Tageseinrichtung trifft die Familienkultur eines Kindes und seiner Eltern auf eine Vielfalt anderer Kulturen – nicht nur hinsichtlich der ethnischen Zugehörigkeit, sondern auch in Bezug auf die unterschiedlichsten Lebensentwürfe und Lebenslagen von Familien. Interkulturelle Kompetenz im weitesten Sinne ist für die Fachkräfte in einer zunehmend heterogenen, zunehmend sozio-ökonomisch, aber auch ethnisch-kulturell gespaltenen und immer weiter auseinander driftenden Gesellschaft von entscheidender Bedeutung.<sup>93</sup>

**Soziale Trainingsprogramme** für Kindergarten-Kinder, die auf eine Verbesserung der sozialen Kompetenz zielen – also etwa darauf, Freundschaften zu schließen, soziale Konflikte zu lösen, Emotionen zu erkennen und zu regulieren, liegen inzwischen in standardisierter Curricula-Form vor.<sup>94</sup> Sie richten sich über einen längeren Zeitraum an die gesamte Kindergartengruppe – universelle Prävention –, nicht an einzelne „auffällige“ Kinder und werden von den Erzieherinnen und Erziehern durchgeführt. Für diese wie für andere Präventionsprogramme kommt der Qualifikation der Fachkräfte eine Schlüsselrolle zu.

---

<sup>93</sup> Siehe zum Konzept der Interkulturellen Kompetenz beispielsweise das Thesenpapier der Bertelsmann-Stiftung (2006).

<sup>94</sup> Etwa [www.papilio.de](http://www.papilio.de), (dazu auch Scheithauer/Mayer 2008 und 2009) oder [www.faustlos.de](http://www.faustlos.de); beide Programme der Gewaltprävention sind evaluiert. Den Befunden von *Beelmann* (2009, 261) zufolge erzielen soziale Trainingsprogramme für Kinder jedoch geringere Effekte als die Elterntrainingsprogramme.

Das gilt insbesondere für Strategien der **selektiven und indizierten Gewaltprävention**, die dann zur Anwendung kommen, wenn Kindertagesstätten, wie oben ausgeführt, präventive Aufgaben innerhalb **sozialer Frühwarnsysteme** übernehmen und etwaige Problemkonstellationen in der Versorgung und Erziehung eines Kindes möglichst frühzeitig erkennen sollen. Unter den gegenwärtigen strukturellen Bedingungen verfügen die Erzieherinnen und Erzieher aber weder über die dafür nötigen Handlungsspielräume noch über die dafür erforderliche Aus- und Fortbildung: „Die Arbeit mit Familien in besonderen Problemlagen bedarf einer Fachlichkeit, die bei Leitungspersonal wie bei Erzieherinnen und Erziehern nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden kann“ (Sommerfeld 2007, 98f.).

### 3.3

#### Schule als Ort von Bildung und Prävention

*„Schulischer Erfolg gilt zunehmend als relevante Größe in der Verteilung gesellschaftlicher Chancen und Risiken“<sup>95</sup>*

##### 3.3.1

#### Schule als Ort von Bildung

Auch wenn Bildung mehr ist als Schule und gelingende Lebensführung wie soziale Integration ebenso auf Bildungsprozessen in Familien sowie Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe und der beruflichen Bildung aufbauen, ist Schule ohne Frage „der zentrale öffentliche Bildungsort für Kinder und Jugendliche im Prozess des Aufwachsens“ (Rauschenbach 2009a, 166). Der Bildung im Schulalter kommt eine Schlüsselrolle für die individuelle Entwicklung, für die gesellschaftliche Teilhabe und für die Vermittlung von Kompetenzen zu (BBE 2008, 61).<sup>96</sup>

Nicht zuletzt wegen dieser Bedeutung ist Schule gleichzeitig auch ein heftig kritisiertes Bildungsort: „Schülerinnen und Schüler berichten von Schulängsten und Schullust; Eltern und Elternvertretungen formulieren Distanz und Kritik zur Schule. Arbeitgeber beklagen bei einer erheblichen Zahl von Jugendlichen den (zu) niedrigen Bildungsstandard als Ausbildungsproblem. Fast zehn Prozent der Jugendlichen verlassen die Schule ohne Abschluss. Schulleistungsstudien wie PISA, TIMMS und IGLU<sup>97</sup> bestätigen: Die deutsche Schule leistet weniger als Schulen in vielen anderen Ländern, insbesondere gleicht sie Unterschiede aus der sozialen Herkunft der Schüler und Schülerinnen und dem Migrationshintergrund nicht aus, sondern verfestigt sie noch.“ (BJK 2004b, 5).<sup>98</sup>

---

<sup>95</sup> DJI Bulletin 81, 1/2008, 11.

<sup>96</sup> Zum Ausdruck kommt die zentrale Rolle der Schule auch in der gesetzlich verankerten Schulpflicht.

<sup>97</sup> Siehe oben FN 19.

<sup>98</sup> Wobei es die deutsche Schule gar nicht gibt: Die Kultushoheit liegt bei den Ländern und den föderalistischen Strukturen entsprechend ist der Aufbau des deutschen Schulsystems sehr heterogen und vielfältig. Über die richtige Schulstruktur wird seit Jahren gestritten. Gerade jetzt wie-



Demnach scheint das deutsche Schulsystem nicht die **Bildungsleistungen** zu erbringen, die es sollte und die von ihm erwartet werden – etwa in Hinblick auf den im Grundgesetz formulierten Anspruch auf einen chancengerechten Zugang zur Bildung oder auf den beispielsweise in Lehrplänen proklamierten Anspruch einer umfassenden schulischen Allgemeinbildung.<sup>99</sup>

Hinsichtlich des Anspruchs auf **Chancengleichheit** haben vor allem die PISA-Studien die im internationalen Vergleich auffällig starke Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen aus sozial schwachen Lagen gezeigt. Insbesondere der Zugang zur höheren Bildung und zu Gymnasialabschlüssen bleibt nach wie vor eine zentrale Barriere für Heranwachsende aus Familien der unteren sozialen Lagen. Mit einem höheren sozioökonomischen Status gehen bis zu dreimal geringere Hauptschul- und bis zu fünfmal höhere Gymnasialbesuchsquoten einher.

**Risikolagen** führen zu einer deutlichen Verschlechterung der Bildungschancen – und diese Risikolagen haben in den letzten Jahren zugenommen: In Deutschland lebte 2006 mehr als jedes zehnte Kind unter 18 Jahren in einer Familie, in der kein Elternteil erwerbstätig war. 13% der Kinder wuchsen in Familien auf, in der niemand einen Abschluss des Sekundarbereichs I hatte. Bei 23% der Kinder lag das Einkommen der Familie unter der Armutgefährdungsgrenze. Von mindestens einer dieser Risikolagen waren 4,2 Millionen oder 28% der Kinder betroffen.

**Migrationshintergrund** ist eine „Risikolage“, die in allen Stufen des Schulsystems zu Benachteiligungen führt – und junge Menschen mit Migrationshintergrund machen in einigen Regionen mehr als die Hälfte ihrer Altersgruppe aus. Über 40% der Jugendlichen beider Zuwanderergenerationen, aber nur 14% der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund gehören zur so genannten Risikogruppe mit geringer Lesekompetenz. Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sind selbst bei gleichem Sozialstatus seltener auf dem Gymnasium, häufiger in den niedriger qualifizierenden Schularten, verlassen doppelt so häufig wie deutsche Schüler eine allgemeinbildende Schule, ohne wenigstens den Hauptschulabschluss zu erreichen und haben verzögerte und weniger erfolgreiche Übergänge in die Berufsausbildung<sup>100</sup> (im Anschluss an eine Ausbildung, wenn sie denn einmal erreicht und erfolgreich absolviert ist, zeigen sich keine solche Benachteiligungen).

---

der sehr heftig über Fragen wie Dauer der Grundschulzeit, eigenständige Hauptschulen ja oder nein, wer hat das letzte Wort beim Übertritt von der Grundschule auf das Gymnasium usw. Siehe dazu beispielsweise den Artikel „Auf neuen Bildungswegen“ in der Süddeutschen Zeitung vom 19. Januar 2010 oder auch das Streitgespräch „Wir brauchen ein neue Lernkultur“ der Kultusminister von Bayern, Hamburg und Sachsen in der Süddeutschen Zeitung vom 10. März 2010.

<sup>99</sup> Siehe hierzu und zum Folgenden BMFSFJ 2005a, 280ff., BBE 2008, 10ff., Aktionsrat Bildung 2007, 135ff.

<sup>100</sup> **Joerg Dittmann, Sandra Heisig und Jan Goebel** werden auf dem **15. Deutschen Präventionstag** zum Thema „Präventionsstrategien am Übergang Schule in Ausbildung – Ansätze in der Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen“ referieren.

Festzustellen ist dagegen die Aufhebung der **geschlechtsspezifischen Benachteiligung** von Mädchen: Mädchen und junge Frauen werden im Bildungssystem immer erfolgreicher, neue Problemlagen gibt es dagegen bei den Jungen. Das Risiko für Jungen und junge Männer, im Bildungssystem zu scheitern, nimmt zu. Das gilt insbesondere für jene mit Migrationshintergrund. Jungen wiederholen auch öfter eine Jahrgangsstufe.<sup>101</sup>

Insgesamt produziert das deutsche Schulsystem zu viele **Bildungsverlierer**: „Sitzenbleiber“, Schulverweigerer und Schulabbrecher. Der PISA-Studie 2003 zufolge haben fast ein Viertel (23%) aller Fünfzehnjährigen im Verlauf ihrer Schulzeit mindestens einmal eine Klasse wiederholt.<sup>102</sup> Die Zahl der Schulverweigerer – Schüler, die mehr als zehn Schultage pro Halbjahr fehlen – wird auf 300.000 geschätzt. Dazu kommen noch die „Gelegenheitsschwänzer“. Besonders häufig wird an Haupt- und Förderschulen geschwänzt.<sup>103</sup> Die Zahl der Schulabbrecher – Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss – geht bundesweit etwas zurück, lag 2008 aber immer noch bei 7% (oder 64.400 Jugendlichen).<sup>104</sup>

Den Ergebnissen der internationalen **Leistungsstudien** zufolge gelingt es dem deutschen Schulsystem offensichtlich auch nicht hinreichend, eine Grundausbildung bzw. ein Bildungsminimum in der Vermittlung sprachlicher sowie mathematisch-naturwissenschaftlicher Kompetenzen für alle Schülerinnen und Schüler sicherzustellen. Es sind im Längsschnitt zwar Leistungszuwächse festzustellen, doch muss – den PISA-Studien zufolge – unter den 15-Jährigen etwa ein Viertel als Risikogruppe eingestuft werden, die aufgrund deutlicher Mängel in der Lesekompetenz und im Umgang mit mathematischen Verfahren und Modellen erhebliche Schwierigkeiten haben dürfte, erfolgreich eine Berufsausbildung aufzunehmen. Unter diesen Risikoschülern sind Heranwachsende aus Arbeiterfamilien sowie aus Familien mit Migrationshintergrund besonders stark vertreten (BMFSFJ 2005a, 282).<sup>105</sup>

---

<sup>101</sup> **Klaus Hurrelmann** wird auf dem **15. Deutschen Präventionstag** zum Thema „Kompetenzdefizite junger Männer – Eine Herausforderung für die präventive Arbeit“ referieren.

<sup>102</sup> Eine im Auftrag der Bertelsmann-Stiftung durchgeführte Studie zu den Ausgaben für Klassenwiederholungen in Deutschland stellt dazu fest: „Klassenwiederholungen – teuer und unwirksam“. Klassenwiederholungen führten weder bei den sitzengebliebenen Schülerinnen und Schülern zu einer Verbesserung ihrer kognitiven Entwicklung, noch profitierten die im ursprünglichen Klassenverband verbliebenen Schülerinnen und Schülern von diesem Instrument. Bei auffällenden schularten- und länderspezifischen Unterschieden in der Höhe der Wiederholerquote würden in Deutschland Jahr für Jahr mehr als 931 Millionen Euro für Klassenwiederholungen ausgegeben (Klemm 2009).

<sup>103</sup> SPIEGEL-Interview vom 7. Oktober 2009 mit Karlheinz Thimm „Um schwierige Schüler muss man kämpfen“ (<http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/0,1518,653675,00.html>)

<sup>104</sup> SPIEGELONLINE-Bericht vom 11. November 2009.

<sup>105</sup> Ein weiterer Indikator für Schwächen des deutschen Schulsystems ist die Häufigkeit von **Nachhilfe**: „Unterricht und Lernen außerhalb der Schule gehören in Deutschland zum Alltag von Familien“ (BMFSFJ 2005a, 283). Eine von der Bertelsmann-Stiftung in Auftrag gegebene Studie „Ausgaben für Nachhilfe – teurer und unfairer Ausgleich für fehlende individuelle Förderung“ kommt zu dem Ergebnis, dass die häufige Nachhilfe in Deutschland nicht nur ein Zeichen für Mängel im Bildungssystem sei, sondern vor allem auch ungerecht, da sie sich nicht jeder leisten könne. Das verschlechtere die Chancengerechtigkeit

Damit bestätigt sich die oben geäußerte Vermutung, dass das deutsche Schulsystem nicht die Bildungsleistungen vollbringt, die es sollte und die von ihm erwartet werden. Allerdings – darauf wurde schon hingewiesen – darf die hohe soziale Selektivität des deutschen Bildungswesens, die besondere Benachteiligung von Kindern aus so genannten bildungsfernen Schichten oder von Migranten keineswegs nur der Schule angelastet werden. Offensichtlich sind die anderen, der Schule zeitlich vorgelagerten bzw. sie ergänzenden Bildungsorte „Familie“, „Kindertagesbetreuung“ und „Angebote der Kinder- und Jugendhilfe“ nicht (mehr) bzw. (noch) nicht ausreichend in der Lage, die Bildungs-Leistungen für die Heranwachsenden zu erbringen, die diese für ihren schulischen Bildungserfolg benötigen.<sup>106</sup>

Eine Schlüsselstellung kommt dabei der Familie zu. Wenn sie ihren Aufgaben der Betreuung, Erziehung und Bildung nicht gerecht werden kann, folgen daraus für die Kinder Benachteiligungen, die später nur schwer wieder ausgeglichen werden können. Frühe Hilfen und frühe Förderung, Ergänzung der privaten Familienbetreuung durch öffentliche Betreuungsangebote können solche Benachteiligungen ausgleichen und Bildungsgerechtigkeit fördern. „Schule ist eine gemeinsame Verantwortung von Lehrern, Eltern und übrigens auch Schülern. Wir müssen die Eltern wieder deutlicher an ihre Verantwortung für die Kinder heranführen“ (Lenzen 2009, 9).<sup>107</sup>

Die Probleme der sozialen, kulturellen und auch bildungsbezogenen Segregation stellen jedenfalls eine zentrale Herausforderung für die Bildungspolitik dar. Eine Antwort darauf – „die zentrale bildungspolitische Hoffnung schlechthin“ - ist der bundesweite Auf- und Ausbau der **Ganztagschule**.<sup>108</sup>

Ganztagschulen waren bis vor kurzem mit einem Anteil von nur etwa 5% aller Schulen in Deutschland eine Ausnahme<sup>109</sup> und im Westen Deutschlands lange Zeit tabuisiert: Ihnen wurde ein massiver Angriff auf die Familie und das Erziehungsrecht der Eltern unterstellt. Mittlerweile hat sich das Bild gewandelt. Ganztagschulen gelten

---

des Bildungssystems (Klemm/Klemm 2010).

<sup>106</sup> Lenzen (2009, 7) zu diesem Befund: „Aus volkswirtschaftlicher Sicht ließe sich auch sagen: Dieser Teil der nachwachsenden Generation wird der Volkswirtschaft systematisch vorenthalten.“ Für die OECD, die auch die PISA-Studien durchführt, haben der Stanford Professor Eric H. Hanushek, der Münchener Bildungsökonom Professor Ludger Wößmann und der internationale PISA-Koordinator Andreas Schleicher eine Studie zur wirtschaftlichen Wirkung einer besseren Bildung durchgeführt („The High Cost of Low Educational Performance“). Ihren Berechnungen zufolge entspräche der Ertrag in Deutschland dem Fünffachen der gesamten Jahreswirtschaftsleistung oder einem zusätzlichen jährlichen Wachstum von 0,8%, wenn die deutschen Kinder auf das Niveau der finnischen Schüler gebracht werden könnten ([www.zeit.de/gesellschaft/schule/2010-01/oecd-bildungsausgaben?page=all&print](http://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2010-01/oecd-bildungsausgaben?page=all&print) vom 21.1.2010)

<sup>107</sup> Liv Berit Koch und Maria Macher werden auf dem **15. Deutschen Präventionstag** zum Thema „Stadteilmütter in Neukölln – Vorstellung des Projektes und erste Evaluationsergebnisse“ referieren.

<sup>108</sup> Rauschenbach (2009a, 177), der die Ganztagschule als Zukunftschance sieht.

<sup>109</sup> International ist Deutschland fast das einzige Land, das sich eine Halbtagschule leistet; den aktuellen Daten der Kultusministerien zufolge gilt das Halbtagschulmodell immer noch für etwa zwei Drittel aller schulischen Verwaltungseinheiten (Stecher u.a. 2009).

seit ein paar Jahren als eine zeitgemäße Antwort auf gewandelte Bedürfnisse der Eltern, Erwerbsarbeit und Erziehung von Kindern zu vereinbaren, auf neue Anforderungen und Erwartungen an die Bildung der Kinder und auf eine bessere Förderung insbesondere von bildungsbenachteiligten Kindern und Jugendlichen (BMFSFJ 2005a, 305f.) – die Analogie zur Entwicklung und Einschätzung der Kindertagesbetreuung ist nicht zu übersehen.

Mit dem Investitionsprogramm „**Zukunft Bildung und Betreuung**“ (IZBB), dem derzeitig vermutlich größten bildungspolitischen Reformprogramm, wurde ein wichtiger Impuls für den Ausbau von Ganztagschulen gesetzt. Mit diesem Programm unterstützt die Bundesregierung (die in der Kultuspolitik keine eigene Kompetenz hat) die Länder beim bedarfsgerechten Auf- und Ausbau von Ganztagschulen.<sup>110</sup> Die Entscheidung, welche Schulen und Schulformen gefördert werden, sowie die inhaltliche Ausgestaltung und die Personalausstattung obliegen den Ländern. Den Jahresberichten der Länder zufolge wurden zwischen 2003 und 2009 insgesamt 7.129 Schulen gefördert oder waren zur Förderung vorgesehen. Das Ganztagschulprogramm wird wissenschaftlich begleitet und evaluiert.<sup>111</sup>

Mit der Ganztagschule besteht in Deutschland erstmals ernsthaft die Möglichkeit, die herkömmliche Unterrichtsschule und die tradierte Halbtagschule nicht nur zeitlich auszuweiten, sondern auch um **andere Bildungsinhalte** und **andere Formen des Lernens** zu ergänzen (Rauschenbach 2009a, 177).<sup>112</sup> Die Debatte um die Ganztagschule hat auch die Diskussion um eine **Öffnung** der Schule hin zur Lebenswelt und um die **Vernetzung** der Schule mit anderen pädagogischen Institutionen, insbesondere aus dem Bereich der **Jugendhilfe** wieder neu entfacht – um die Chance zu nutzen, die Stärken der Schule mit den Stärken der anderen Bildungsakteure zu verbinden (BMFSFJ2005a, 282). Denn das Angebot am Nachmittag kann von außerschulischen

Trägern erbracht werden<sup>113</sup> – und hier „kommt der Kinder- und Jugendhilfe eine hervorgehobene Stellung zu“ (BMFSFJ 2005a, 306).

Allerdings ist noch ungeklärt, ob und wie diese „hervorgehobene Stellung“ tatsächlich eingenommen werden soll, wie Schule und Kinder- und Jugendhilfe zusammenarbeiten können. Denn „in Anbetracht ihrer eigenen, dezidiert anti-schulischen Tra-

---

<sup>110</sup> Am 12. Mai 2003 wurde gemeinsam von Bund und Ländern die Verwaltungsvereinbarung zu diesem Investitionsprogramm unterzeichnet. Für 2003 bis 2007 wurden insgesamt vier Milliarden Euro zur Verfügung gestellt, die noch bis Ende 2009 verausgabt werden können ([www.bmbf.de/de/3735.php](http://www.bmbf.de/de/3735.php))

<sup>111</sup> Im Mittelpunkt steht die „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG) unter Leitung eines Konsortiums ([www.projekt-steg.de](http://www.projekt-steg.de)); siehe dazu auch Stecher u.a. 2009.

<sup>112</sup> **Christian Pfeiffer** wird auf dem **15. Deutschen Präventionstag** zum Thema „Tägliches Fitnesstraining in der Schule. Der Weg zu besseren Schulleistungen und weniger Gewalt – Konzept für einen Modellversuch“ referieren.

<sup>113</sup> Schule und außerschulische Träger müssen sich auf ein gemeinsames Konzept verständigen; die Gesamtverantwortung liegt bei der Schulleitung.

dition, im Horizont ihres konsequent partizipativ ausgerichteten Selbstverständnisses im Umgang mit den Kindern und Jugendlichen“ (Rauschenbach 2008, 7) tut sich die **Kinder- und Jugendarbeit** noch schwer im Umgang mit dem Thema Bildung.<sup>114</sup>

Das *Bundesjugendkuratorium* jedenfalls verfolgt die Diskussion um die Einrichtung von Ganztagschulen und den Versuch der Kinder- und Jugendhilfe, sich als Partner von Schule zu behaupten, „mit Skepsis“ (2004b, 9).<sup>115</sup> Erforderlich sind aus Sicht des Bundesjugendkuratoriums **neue Bildungsorte** als „Orte öffentlicher Verantwortung“ und ein neues Gesamtkonzept von ganztägiger Bildung, hinter denen „ein tragendes Bündnis aller mit Bildung und Erziehung befassten Institutionen stehen“ müsse (2004b, 17)<sup>116</sup> – und ein neues Bildungsverständnis, für das die Jugendhilfe „unerlässliche Beiträge“ liefern könne (2004b, 20). Nämlich: „eine andere Bildung zu befördern, die tatsächlich die Kinder in den Mittelpunkt stellt und als Subjekte ihres Bildungsprozesses ernst nimmt“ (2004b, 20).<sup>117</sup>

Damit sich in der Praxis der Schule auch tatsächlich Veränderungen im Sinne weiterführender Konzepte durchsetzen, und dort Kooperationen strukturell – und nicht nur sporadisch – entstehen sieht es das *Bundesjugendkuratoriums* „als dringend erforderlich an, dass vor Ort umfassende Bildungs- und Erziehungskonzepte entwickelt werden, die von **lokalen Bündnissen für Bildung** zusammengeführt und gebündelt sowie inhaltlich und konzeptionell ausgestaltet werden können“ (BJK 2004b, 6f.).

Dieses Ziel – oder eher Vision - wird vom *12. Kinder- und Jugendbericht* so beschrieben: „Das Zusammenspiel unterschiedlicher Bildungsakteure und –gelegenheiten ist sozialräumlich auszugestalten und in kommunaler Verantwortung zu organisieren. Ziel ist der Aufbau einer kommunalen Bildungslandschaft als Infrastruktur für Kinder und Jugendliche, die getragen wird von Leistungen und Einrichtungen der Schule, der Kinder- und Jugendhilfe, von kulturellen Einrichtungen, Verbänden und Vereinen, Institutionen der Gesundheitsförderung, sowie privaten und gewerblichen Akteuren vor Ort ...“ (BMFSFJ 2005a, 351).

<sup>114</sup> Siehe zu den Bildungsleistungen der Kinder- und Jugendarbeit, dem Bereich der Kinder- und Jugendhilfe, der für die Zusammenarbeit mit der Schule primär in Frage kommt – Vermittlung sozialer und personaler Kompetenzen - und den für sie typischen „Lernsettings“ – wie Freiwilligkeit der Teilnahme, Sicht auf die ganze Person, Gegenwarts- und Erlebnisbezug des Lerngeschehens - die Ausführungen im 12. Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 2005a, 303). **Vera Bethge, Irina Neander und Marita Stolt** werden auf dem **15. Deutschen Präventionstag** zum Thema „Gemeinsame Verantwortung für Bildung und Erziehung – Schule und Jugendhilfe in Kooperation“ referieren.

<sup>115</sup> Obwohl das *Bundesjugendkuratorium* der Ganztagschule grundsätzlich sehr positiv gegenüber steht: Sie bietet allen Beteiligten eine große Optionsvielfalt, führe schulische und außerschulische Formen von Bildungs- und Erziehungsprozessen zusammen, ermögliche die Einbindung sozialer kultureller und sportlicher Organisationen und biete so Grundlage und Zeit zur intensiven Förderung individueller Begabungen (2003, II).

<sup>116</sup> Ein lediglich auf Kooperation angelegtes Verständnis greife zu kurz (BJK 2003 IV).

<sup>117</sup> Durch ihre Wertorientierung und partizipativen Strukturen seien Jugendhilfe und Jugendarbeit „in besonderem Maße befähigt, sich für ein an Gerechtigkeit, Solidarität und Teilhabe ausgerichtetes Verständnis einer neuen integrativen Bildung einzusetzen“ (2004b, 20).

Wenn schon mit der Ganztagschule hohe Ziele und Erwartungen verbunden sind, die über eine Schulreform weit hinausgehen und entsprechend schwierig zu realisieren sind, weil es um die Schaffung ganztägiger öffentlicher Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebote für Kinder und Jugendliche im Schulalter unter Einbindung mehrerer Akteure, insbesondere aus der Kinder- und Jugendhilfe geht, dann gilt diese Problematik in noch weit stärkerem Maße für die Entwicklung **kommunaler Bildungslandschaften**.

Das Programm „**Lernen vor Ort**“, eine gemeinsame Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung mit deutschen Stiftungen, ist der 2008 begonnene Versuch, solche Bildungslandschaften zu schaffen. Bis 2012 fördert das Programm in 40 ausgewählten Kreisen und kreisfreien Städten den Aufbau eines modellhaften lokalen Bildungsmanagements zur besseren Verzahnung bestehender Angebote und Institutionen. Das kommunale Bildungsmanagement soll eine ressortübergreifende Steuerung unter Beteiligung aller Bildungsakteure ermöglichen und das bürgerschaftliche Engagement einbeziehen. Ziel ist, dass sich die Kommunen zu hervorragenden Bildungsstandorten entwickeln, an denen die Bürger in einem schlüssigen und übersichtlichen Bildungssystem eine erfolgreiche Bildungsbiografie durchlaufen können, und zwar von der frühkindlichen Bildung bis hin zur Erwachsenenbildung.<sup>118</sup>

### 3.3.2

#### Schule als Ort von Gewaltprävention

Die Forderung an den öffentlichen Bildungsort Schule, auch etwas gegen die Gewalt und die Gewaltbereitschaft bei Kindern und Jugendlichen zu tun, ist nicht neu.<sup>119</sup> So ist insbesondere für die erste Hälfte der 1990er-Jahre geradezu ein „Boom“ an Forschung und Prävention zum Thema „Gewalt an der Schule“ festzustellen, der jedoch schon in der zweiten Hälfte wieder deutlich abflaute. Inzwischen hat sich die Debatte insgesamt deutlich versachlicht, flammt aber immer wieder dann auf, wenn es zu spektakulären Gewalttaten an Schulen kommt (so zuletzt anlässlich der „**Amokläufe**“ von Winnenden oder Ansbach 2009).<sup>120</sup>

<sup>118</sup> „Lernen vor Ort“ ist zentraler Bestandteil der Qualifizierungsinitiative der Bundesregierung „Aufstieg durch Bildung“; siehe dazu BMBF 2009 a und b; Koalitionsvertrag 2009, 59. **Siegfried Haller** wird auf dem **15. Deutschen Präventionstag** zum Thema „Projekt des BMBF – ‚Lernen vor Ort – ein Präventionsansatz‘“ referieren.

<sup>119</sup> Siehe dazu auch *Schubarth* 2010, 9ff., 57ff., dessen Buch „Gewalt und Mobbing an Schulen“ einen sehr lesenswerten, sachlichen und empirisch fundierten Überblick über Ausmaß, Erscheinungsformen und Ursachen von Gewalt und Mobbing an Schulen sowie über Möglichkeiten der Prävention bzw. Intervention gibt.

<sup>120</sup> „**Amokläufe**“ sind an deutschen Schulen sehr seltene Einzelfälle; eine Häufung oder Serie ist nicht erkennbar. Soweit zu sehen passen die Täter nicht in das übliche Muster der Jugendgewalt, da sie vorher äußerlich unauffällig und nicht als zu Gewalt neigend aufgefallen sind – und deshalb auch keine Anlässe für Gewaltprävention geliefert haben. Zu den Ursachen von Amokläufen, dem Erkennen von Warnsignalen und den Präventionsmöglichkeiten ist das vor kurzem (2010) erschienene Buch von *Britta Bannenberg* sehr empfehlenswert. **Herbert Scheithauer** wird auf dem **15. Deutschen Präventionstag** zum Thema „Der Umgang mit Leaking und Androhung schwerer Formen von Gewalt an deutschen Schulen. Das Berliner Leaking-Projekt

Es sind vor allem solche und ähnliche, enormes mediales, aber auch politisches Aufsehen erregende Einzelfälle spektakulärer Gewalttaten, weshalb von einer zunehmenden Gewalt durch Schüler am „Tatort Schule“ ausgegangen wird.<sup>121</sup> Das ist jedoch eine Wahrnehmung, die mit den vorliegenden empirischen Befunden nicht übereinstimmt: Eine Zunahme der physischen Gewalt an Schulen lässt sich weder mit kriminalstatistischen oder sonstigen statistischen Daten belegen, noch durch wiederholt durchgeführte Befragungen zum Dunkelfeld.<sup>122</sup>

Soweit die **Polizeilichen Kriminalstatistiken** der Länder entsprechende Auswertungen zulassen – auf der Ebene der Bundesstatistik sind sie nicht möglich – belegen die Daten regelmäßig, dass sich nur ein kleiner Teil der von Jugendlichen begangenen Gewalttaten (und auch anderer Delikte) in der Schule ereignet, dass diese Straftaten in den letzten Jahren auch kaum bis gar nicht zugenommen haben –und auf keinen Fall „dramatisch“ -, sondern dass eher „wellenförmige“ Entwicklungen festzustellen sind, also zunehmende wie dann auch wieder rückläufige Zahlen.

Die relativ geringe Bedeutung, die der „Tatort Schule“ für Ausmaß und Entwicklung der Jugendgewalt hat, ist umso bemerkenswerter, als Kinder und Jugendliche einen großen – den größten - Teil des Tages hier verbringen.

Gegen diese Befunde wird regelmäßig eingewendet, dass es schon zu mehr Gewalt und vor allem mehr Brutalität an Schulen käme, die Schulen diese Gewalt aber nicht anzeigen würden, um dem „Image“ der Schule nicht zu schaden. Dieses Verhalten mag in Einzelfällen – wenn auch sicherlich nicht solcher brutaler Gewalt – zutreffen. Dass es nicht die Regel ist, belegen die Ergebnisse von wiederholt durchgeführten Befragungen ebenso wie Analysen der Deutschen Gesetzlichen Unfallversicherung zu – versicherungsrelevanten – Raufunfällen an Schulen.

So zeigen 1994, 1999 und 2004 mit gleichen Erhebungsinstrumenten an repräsentativ ausgewählten Schülern bayerischer Schulen der Jahrgangsstufen 5 bis 13 durchgeführte Befragungen, dass es in diesem Zeitraum nicht zu einer Zunahme physischer Gewalt gekommen ist. Im Gegenteil: Physische Gewalt zwischen Schülern und gegen Sachen nahm ebenso – bis 1999 geringfügig, bis 2004 deutlich - ab wie psychische Gewalt; verbale Aggressionen wurden allerdings häufiger angegeben. Es ließen sich keine Anhaltspunkte dafür finden, dass sich die „Gewaltsituation an Schulen“ generell verschärft haben könnte.<sup>123</sup>

---

und NETWASS“ referieren.

<sup>121</sup> Die Bedeutung die Medien für die öffentliche Thematisierung und Wahrnehmung der „Jugendgewalt“ wurde im Gutachten zum Schwerpunktthema des 12. Deutschen Präventionstages ausführlich dargestellt (Steffen 2008); siehe dazu auch Schubarth 2010, 9ff.

<sup>122</sup> Siehe dazu auch die Ausführungen bei Steffen 2008, 249ff.

<sup>123</sup> Fuchs u.a. 2005

Auch für Mecklenburg-Vorpommern stellt eine 2004 durchgeführte Befragung von Schülern aller Klassenstufen, die mit einer 1997 durchgeführten Erhebung vergleichbar ist, einen deutlichen Rückgang der Gewalt fest. Auffallend war außerdem die erheblich gestiegene Anzeigebereitschaft der Schüler wie der Lehrer.<sup>124</sup>

Noch eine weitere, von einem ganz anderen Ansatz kommende und deshalb besonders interessante Analyse bestätigt diese empirischen Befunde: Die der Deutschen Gesetzlichen Unfallversicherung (DGUV). Da es relativ unwahrscheinlich ist, dass Schulen versicherungsrelevante Schäden nicht melden, dürfte es sich hier um recht verlässliche Daten handeln. Nach aktuellen Statistiken der Unfallkassen – sie versichern Schülerinnen und Schüler gegen Unfälle beim Schulbesuch und auf dem Schulweg – ist die Häufigkeit der so genannten **Raufunfälle** zwischen 2000 und 2007 um etwa ein Viertel zurückgegangen. Statistisch gesehen sei jeder zehnte Unfall an allgemeinbildenden Schulen auf Gewalteinwirkung zurückzuführen. Einer von hundert Schülern pro Jahr müsse sich nach einer Rangelei ärztlich behandeln lassen. In gut 7.000 Fällen sei ein Knochenbruch die Folge von Gewalt.<sup>125</sup>

Entgegen der Wahrnehmung einer „gestiegenen Gewalt an Schulen“ weisen alle empirischen Befunde darauf hin, dass es in den letzten Jahren nicht zu einer allgemeinen Zunahme der körperlichen Gewalt und/oder einer zunehmenden Brutalisierung gekommen ist. Im Gegenteil: Trotz einer gestiegenen Sensibilisierung gegenüber schulischer Gewalt und einer gestiegenen Anzeigebereitschaft sind die Vorfallszahlen eher rückläufig.

Wenn Schule trotzdem einer der zentralen Orte der **Gewaltprävention** ist<sup>126</sup>, dann nicht deshalb, weil sich hier besonders viele und/oder besonders schwerwiegende Gewalttaten ereignen, sondern deshalb, weil Schule – analog zu den Kindertagesstätten – der Ort ist, an dem sich Kinder und Jugendliche verlässlich aufhalten und deshalb auch für präventive Maßnahmen und Programme prinzipiell erreichbar sind.<sup>127</sup>

---

<sup>124</sup> Landeskriminalamt Mecklenburg-Vorpommern/Bornewasser 2004.

<sup>125</sup> Die Träger der Schüler-Unfallversicherung erhalten nur dann eine Meldung über einen Raufunfall, wenn in der Folge ein Arztbesuch erforderlich war. Fälle, in denen das nicht erforderlich war, sowie Formen psychischer Gewalt – Hänseleien, Bullying, Mobbing – werden statistisch nicht erfasst. Insgesamt wurden 2008 1,3 Millionen meldepflichtige Schulinfälle – 78/1000 Schüler – und 118.000 meldepflichtige Schulwegunfälle – 6,9/1000 Schüler – verzeichnet (www.dguv.de). Bereits einer früheren Analyse zufolge ging die Zahl der den Versicherungen gemeldeten Schäden aus „Raufunfällen“ von 1993 bis 1995 zurück, nahm dann bis 1998 zu und ging seither wieder kontinuierlich zurück – und zwar an allen Schularten (wobei sich die Hauptschule beiden Auswertungen zufolge als die am stärksten gewaltbelastete Schulart erweist). Auch der Anteil der Raufunfälle mit Frakturen an allen gemeldeten Raufunfällen ging zurück. Eine zunehmende Brutalisierung ist also auch aus diesen Daten nicht zu erkennen (Bundesverband der Unfallkassen 2005).

<sup>126</sup> Siehe zu Strategien der Gewaltprävention an Schulen auch Hanke 2007.

<sup>127</sup> Alle auf die Klasse bezogenen Präventionsprogramme nutzen diese Möglichkeit; einige zielen dabei auf die Freiwilligkeit der Teilnahme, wodurch sich gewaltpräventives Lernen vermutlich intensivieren lässt (Hanke 2007, 119).



Strategien der Gewaltprävention an der Schule zielen folglich zum einen darauf ab, die Gewalt zu verhindern bzw. zu verringern, zu der es zwischen den Schülerinnen und Schülern an der Schule und auf dem Schulweg kommt, zum andern darauf, die Gewalt(bereitschaft) von Kindern und Jugendlichen insgesamt positiv zu beeinflussen. Schließlich hat Schule im Rahmen ihres Erziehungs- und Bildungsauftrags „den gesellschaftlichen Auftrag, die personelle Integrität und Würde des einzelnen Schülers zu wahren. Aufgrund ihres Status als öffentliche Bildungseinrichtung ist sie prinzipiell dazu verpflichtet, mit der entsprechenden pädagogischen Professionalität und Kompetenz, diesem Anspruch auch nachzukommen“ (Schubarth 2010, 101).

Außerdem ist die Schule auch deshalb ein zentraler Ort für Gewaltprävention, weil sie selbst an der „Produktion“ von Gewalt beteiligt ist und durch eine entsprechende Gestaltung der Schul- und Lernkultur auf die Gewaltentwicklung einwirken kann (Melzer 2004; Schubarth 2010, 51)<sup>128</sup>.

Allerdings in Grenzen: Gewalttätiges Verhalten mit dem Entstehungsgrund „Schule“ ist von einer Vielzahl von Faktoren abhängig, die von der Schule nur zum Teil, wenn überhaupt beeinflusst werden können. Schulbezogene Rahmenbedingungen wie das Schulgebäude oder die Klassengröße können zwar geändert werden - wenn auch nicht gerade leicht. Ähnliches gilt für den Rahmen, der durch das Schulsystem gesetzt wird: Die Schulpflicht, der Notendruck, die Unterteilung in verschiedene Schultypen. Dazu kommen die veränderten Bedingungen des Aufwachsens und das von den Kindern mitgebrachte Sozialverhalten, die Perspektivlosigkeit in Bezug auf Ausbildungsplätze oder spätere Arbeitsmöglichkeiten oder auch die Lebens- und Integrationsbedingungen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund (Hanke 2007, 106).

**Strategien der Gewaltprävention an Schulen** richten sich folglich an verschiedene Akteure und Handlungsgruppen:<sup>129</sup> An die **Schulverwaltung** – Kultusministerien, Fachaufsichten, Schulleitungen, die den strukturellen Rahmen für die schulische Gewaltprävention setzen; an die **Schule** als Ganzes, etwa durch Strategien zur Qualifikation des Kollegiums für die gewaltpräventive Erziehungs- und Bildungsarbeit<sup>130</sup>;

<sup>128</sup> Siehe dazu auch *Melzer*, der auf die vielfältigen Zusammenhänge zwischen gewaltförmigen Verhaltensweisen von Schülern und Schulkulturvariablen hinweist, aber auch auf die Schwierigkeit, aus solchen Korrelationen einen Verursachungszusammenhang zu interpretieren (2004, 40).

**Siegfried Arnz** wird auf dem **15. Deutschen Präventionstag** zum Thema „Neue Chancen für erfolgreiche Prävention durch die Reform der Schulstruktur“ referieren.

<sup>129</sup> Siehe zum Folgenden Hanke 2007, 112ff.; eine kurze Übersicht zu Präventionsprogrammen für die Schule findet sich bei Melzer 2004, 45. Zur „multimodalen Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen“ Lösel 2004. Einen informativen, ausführlichen Überblick über schulische Präventions- und Interventionsprogramme gibt Schubarth 2010, 113ff.

**Hartmut Pfeiffer** und **Peter Wetzels** werden auf dem **15. Deutschen Präventionstag** zum Thema „PaC - Prävention als Chance“ - Implementation und Evaluation eines integrierten Programms der kommunalen Kriminalprävention“ referieren.

**Ria Uhle** wird auf dem **15. Deutschen Präventionstag** zum Thema „Veränderungen, Umbrüche, Krisen - Gewaltprävention an Schulen im Wandel“ referieren

<sup>130</sup> Ein Beispiel dafür ist das Konstanzer Trainingsmodell (KTM); Informationen dazu beispielsweise bei

an die **Schülerinnen und Schüler** wie etwa die zahlreichen Streit-Schlichter-Programme (Peer Mediation)<sup>131</sup>, Programme gegen Mobbing<sup>132</sup> oder auch curriculare Programme<sup>133</sup>, von denen allerdings, soweit ersichtlich, keines in Koproduktion zusammen mit der jeweiligen Schule entwickelt wurde; an die **Eltern**, die allerdings häufig erst dann in die gewaltpräventive Arbeit einbezogen werden, wenn schon eine entsprechende Problematik vorliegt; an die **Öffentlichkeit**, nicht zuletzt mit dem Ziel der Imagepflege der Schule an sich<sup>134</sup>; an **außerschulische Akteure**, die übrigens fast alle der in der Schule angewandten Konzepte oder Programme entworfen und entwickelt haben; an die Aus- und Fortbildung von **Lehrkräften**.

Gegenwärtig ist in der **Fortbildung** von Lehrkräften die **zentrale Strategie** zu sehen, um auf den verschiedenen Handlungsebenen Gewaltprävention an Schulen zu stärken. Fortbildung versucht nachzuholen, was in der Ausbildung<sup>135</sup> nicht genügend Berücksichtigung findet, um den Lehrkräften grundsätzliche Qualifikationen zu geben, die es ihnen erlauben, neben ihrem Bildungsauftrag dem nicht minder wichtigen Erziehungsauftrag nachzukommen. Derzeit hängt jedenfalls eine funktionierende Gewaltprävention an Schulen sehr stark vom persönlichen, eher zufälligen Engagement der Verantwortlichen ab, vor allem im Bereich der Schulverwaltung. (Hanke 2007, 125f.)

Neben diesen Programmen und Maßnahmen, die im Sinne der selektiven Kriminalprävention direkt oder indirekt die Verhinderung bzw. Minderung von Gewalt im Kindes- und Jugendalter zu Ziel haben, kommen auch in der Schule noch die **allgemein förderlichen Maßnahmen** der universellen Prävention hinzu, die gewaltpräventiv wirken können, aber nicht primär darauf gerichtet sind und deshalb hier auch nicht als gewaltpräventive Strategien bezeichnet werden.<sup>136</sup> Solche gewaltunspezifischen Präventionsprogramme fördern etwa soziale oder kommunikative Kompetenzen, die Moralentwicklung, den Umgang mit Medien, interkulturelles Lernen oder Demokratie- und Menschenrechtserziehung.<sup>137</sup>

---

[www.friedenspaedagogik.de](http://www.friedenspaedagogik.de).

Vom Programm Polizeiliche Kriminalprävention der Länder und des Bundes wurde das Medienpaket „Ab-seits?!“ entwickelt und den Schulen zur Verfügung gestellt, das mit Unterrichtsentwürfen zu sechs Themenkreisen der Gewaltprävention den Lehrkräften Anregungen für ihre Arbeit in den Klassen geben will.

<sup>131</sup> Hierzu zählt auch das vom WEISSEN RING entwickelte Programm „mediate“; weiterführende Informationen zu den Programmen unter [www.bmev.de](http://www.bmev.de) (Bundesverband Mediation e.V.) und [www.mediation-partizipation.de](http://www.mediation-partizipation.de).

<sup>132</sup> Wohl das bekannteste dieser Programme, das seit Jahren in vielen Ländern mit Erfolg eingesetzt wird, ist das Anti-Bullying-Interventionsprogramm nach Olweus (Schubarth 2010, 142ff. und [www.clemson.edu/olweus/](http://www.clemson.edu/olweus/)).

<sup>133</sup> Wie etwa „Faustlos“, [www.fautlos.de](http://www.fautlos.de).

<sup>134</sup> Prominentes Beispiel: Die Rütli-Schule in Berlin. **Cordula Heckmann** wird auf dem **15. Deutschen Präventionstag** zum Thema „Campus Rütli CR2 – von einer Schule mit zweifelhaftem Ruf zu einem Modellprojekt“ referieren.

<sup>135</sup> Denn: „Wohl am schwerfälligsten auf die Prävention von Gewalt im Schulbereich reagiert die Lehrerausbildung“ (Hanke 2007, 123).

<sup>136</sup> Siehe zum Verständnis von Gewaltprävention die Ausführungen in Kap. 2.2.

<sup>137</sup> **Harald Weimböck** wird auf dem **15. Deutschen Präventionstag** zum Thema „Bildung in Zeiten des

Hinsichtlich der **Wirksamkeit** von Präventions- und Interventionsprogrammen zieht *Schubarth* (2010, 183) dieses Fazit: Von den zahlreichen Programmen und Maßnahmen in **Deutschland** sei bisher nur ein Teil wissenschaftlich evaluiert worden. Dabei wären überwiegend positive Ergebnisse erzielt worden. Allerdings hätten die Evaluationen vor allem die Einführungs- bzw. Modellphase betroffen – über Langzeiteffekte sei wenig bekannt – und wären z. T. von den Autoren selbst durchgeführt worden.

Die vorliegenden **internationalen Evaluationsbefunde** zeigten im Durchschnitt positive Effekte, abhängig vor allem vom Alter der Kinder, ihrer Risikobelastung, der Implementationsqualität und der Integration der Maßnahme in den Schulkontext. Die Übertragbarkeit von Evaluationsbefunden etwa aus den USA nach Deutschland sei jedoch nicht ohne weiteres möglich.

**Insgesamt** ist festzuhalten, dass Gewaltprävention und die Förderung sozialer Kompetenzen Daueraufgaben schulischer Bildung und Erziehung sind und eng mit der **Schulentwicklung** zusammenhängen (*Schubarth* 2010, 189 ff; ähnlich *Melzer* 2004, 46 und *Melzer/Schubarth/Ehninger* 2004). Zwar ist Schulentwicklung nicht mit gelingender Gewaltprävention gleichzusetzen, doch sind Prävention von Gewalt und Mobbing vor allem dann Erfolg versprechend, wenn sie in einem mehrstufigen schulischen Entwicklungsprozess umgesetzt wird. Erfolgreiche gewaltpräventive Programme und Aktivitäten können so auch Schulentwicklungsprogramme anstoßen, die dann ihrerseits wieder positive Bedingungen für die Verankerung gewaltpräventiver Maßnahmen sind (*Hanke* 2007, 128; *Melzer/Schubarth/Ehninger* 2004, 255ff.).

Und noch etwas gilt es festzuhalten: Den auffallenden Befund, dass in den empirischen Arbeiten über „Gewalt an der Schule“ fast ausnahmslos nur über Gewalt von Schülerinnen und Schülern geforscht wird bzw. auch nur darauf bezogene Präventionsprogramm und -maßnahmen entwickelt und eingesetzt werden. Weitaus seltener, wenn überhaupt, war dagegen die **Gewalt von Lehrkräften** an Schülerinnen und Schülern und deren **Prävention** ein Thema. Nachweislich kam und kommt es jedoch zu solcher psychischer, physischer und auch sexueller Gewalt; es liegen jedoch keine gesicherten empirischen Erkenntnisse dazu vor, welches Ausmaß und welche Formen diese Gewalt annimmt.

Die beste Quelle dafür wären repräsentative Schülerbefragungen – allerdings sind die in den letzten Jahren durchgeführten Studien, soweit ersichtlich, auf das Thema „Lehrergewalt“ nicht eingegangen. Zu den Gründen führt eine von der Europäischen Union 2001 in Auftrag gegebene Studie „Maßnahmen gegen die Gewalt an Schulen: Ein Bericht aus Deutschland“ aus, dass Untersuchungen von Lehrergewalt gegen Schüler hierzulande kaum möglich seien, da die Behörde, die solche Untersuchungen genehmigen müsste, gleichzeitig oberster Dienstherr der Lehrenden sei.<sup>138</sup>

---

Extremismus“ referieren.

<sup>138</sup> [www.stern.de/panorama/schlaege-beleidigungen-mobbing-tabuthema-lehrergewalt-616481.html](http://www.stern.de/panorama/schlaege-beleidigungen-mobbing-tabuthema-lehrergewalt-616481.html) 8. April

Im deutschsprachigen Raum scheint sich *Volker Krumm* (Universität Salzburg) als einziger mehrfach mit dem Thema Lehrergewalt empirisch auseinandergesetzt zu haben. So wurde beispielsweise im Rahmen des Österreichteils der TIMMS-Untersuchung 1995 eine repräsentative Stichprobe von rund 10.000 Schülern aller Schularten der 7. und 8. Klassen sowie der Abschlussklassen 10, 11 bzw. 12 der verschiedenen weiterführenden Schulen befragt, in welchem Ausmaß sie Opfer von Gewalt durch Schüler und durch Lehrer (ungerecht behandelt? gekränkt? sonst irgendwie geärgert?) waren oder diese beobachtet hätten. „Die Prävalenzuntersuchung zeigte: ‚Gewalt‘ (‚Mobbing‘) von Lehrern gegen Schüler ist ebenso häufig verbreitet wie ‚Gewalt‘ von Schülern gegen Schüler“ (Krumm u.a. 1997). In einer weiteren Untersuchung wurden (1997?) in Österreich, Deutschland und der Schweiz knapp 3000 Studenten darüber befragt, ob sie im Laufe ihrer Schulzeit kränkendes Lehrerverhalten erlebt hatten. 78% bejahten diese Frage (Krumm/Weiß 2006).

Auch die Ergebnisse einer 2003 durchgeführten Schülerbefragung an 191 *Bremer Schulen* bestätigen Lehrergewalt: Nicht nur „alltäglichen Hohn“, sondern auch körperliche Gewalt und sexuelle Übergriffe.<sup>139</sup>

Eindrucksvoll ist auch der Bericht über Fälle von Lehrergewalt, den *Bachmann* und *Wolf* (2007) erstellt haben, auch wenn er nicht wissenschaftlichen Kriterien entspricht und diesen Anspruch auch nicht erhebt. Die Autorinnen haben nach Erlebnissen ihrer Kinder mit Lehrergewalt den Kontakt zu anderen Betroffenen gesucht, eine Selbsthilfe-Initiative gegründet und zahlreiche Gespräche mit betroffenen Schülerinnen und Schülern und deren Eltern geführt. Ihr Fazit: Auch heute noch werden Schüler

von ihren Lehrern bloßgestellt, ausgegrenzt, psychisch unter Druck gesetzt und im schlimmsten Fall körperlich misshandelt.

Ganz eindeutig besteht hinsichtlich des „Tabuthemas Lehrergewalt“ eine Forschungslücke – und ein **Forschungsbedarf**, auch und gerade im Interesse der Lehrer und Schulen. Nur wenn das Thema direkt und methodisch angegangen wird besteht die Chance, dieses Dunkelfeld aufzuhellen, „Wahrnehmungen“ gesicherte empirische Erkenntnisse gegenüberzustellen – und Präventionskonzepte zu entwickeln.

### 3.4

#### **Kinder- und Jugendhilfe als Ort von Bildung und Prävention**

*„Angebote und Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe (sind) nicht unerheblich an den Bildungsverläufen von Kindern und Jugendlichen im Schulalter beteiligt“ (BMFSFJ 2005a, 233).*

---

2008.

<sup>139</sup> [www.stern.de/panorama/schlaege-beleidigungen-mobbing-tabuthema-lehrergewalt-616481.html](http://www.stern.de/panorama/schlaege-beleidigungen-mobbing-tabuthema-lehrergewalt-616481.html) vom 8. April 2008 und [www.emgs.de/literatur/default.html](http://www.emgs.de/literatur/default.html) (Abfragedatum: 8.3.2010).

### 3.4.1

#### Kinder- und Jugendhilfe als Ort von Bildung

Als weiterer Ort des Aufwachsens und der Alltagsbildung wendet sich die Kinder- und Jugendhilfe – mit ihren Bereichen Jugendarbeit, Jugendsozialarbeit, Kinder- und Jugendschutz, Hilfen zur Erziehung, Hilfen für junge Volljährige, Beistandschaft und Vormundschaft sowie Eingriffsmöglichkeiten bei Kindeswohlgefährdung – an alle Personen unter 27 Jahren, um sie zusätzlich zur Familie und zur Schule zu fördern und dazu beizutragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen.<sup>140</sup>

Auftrag und Anspruch der Kinder- und Jugendhilfe sind unstrittig: Sie soll und will zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung beitragen, Bildungsprozesse initiieren und befördern (BMFSFJ 2005a, 233). Denn: Alle jungen Menschen haben in Deutschland ein Recht auf die Förderung ihrer Entwicklung und die Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit (§ 1 SGB VIII).

Strukturiert wird die Jugendhilfe durch das Subsidiaritätsprinzip: Auf der lokalen Ebene haben die anerkannten freien Träger der Jugendhilfe mit ihren Angeboten Vorrang vor den Jugendämtern. Diese dürfen als öffentliche Träger und zuletzt Verantwortliche erst dann tätig werden, wenn die freien Träger keine oder nicht ausreichende Angebote machen. Die vorrangige Zuständigkeit der Träger in den Kommunen hat die Entwicklung und den Einsatz eines heterogenen Angebots von Projekten und Programmen gefördert, denen das Kinder- und Jugendhilfegesetz nur den Rahmen setzt (Holt-husen/Schäfer 2007, 133).

Innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe spielen vor allem die Angebote der **Kinder- und Jugendarbeit**<sup>141</sup> eine zentrale Rolle im Alltag von Kindern und Jugendlichen als – außerschulische, überwiegend non-formale – Lernorte, die Bildungsprozesse auf der Grundlage von aktiver Beteiligung und Mitwirkung ermöglichen.<sup>142</sup> Die öffentlich geförderte Jugendarbeit richtet sich schwerpunktmäßig an Kinder- und Jugendliche im Schulalter und umfasst u.a. die offene Jugendarbeit in Jugendfreizeiteinrichtungen, die Angebote und Aktivitäten der Jugendverbände sowie internationale Jugendbegegnungen (BBE 2008, 78). Als Aufgaben der **Jugendarbeit** führt § 11, Abs. 3 des KJHG auf: „allgemeine, politische, soziale, gesundheitliche, kulturelle, naturkundliche und technische Bildung“, aber auch „Sport, Spiel und Geselligkeit“

<sup>140</sup> Auf den Bildungsort „Kindertagesbetreuung“, der ebenfalls zum Aufgabenbereich der Kinder- und Jugendhilfe gehört, wird in Kap. 3.2 eingegangen.

<sup>141</sup> Die Leistungen Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit sind im gesamten Leistungsspektrum der Kinder- und Jugendhilfe die Leistungen, die unmittelbar mit Bildungsaufgaben im Zusammenhang stehen, allerdings auf jeweils spezifische Zielgruppen sowie Bedarfs- und Interessenlagen hin ausgerichtet sind (BMFSFJ 2005a, 234).

<sup>142</sup> Einen weiteren Bereich non-formaler Bildung stellen die **Freiwilligendienste** dar, unter denen das Freiwillige Soziale Jahr und das Freiwillige Ökologische Jahr in den vergangenen Jahren eine ständig steigende Nachfrage zu verzeichnen hatten: 1996/97 absolvierten ca. 9.950 junge Menschen ein solches Jahr, 2007/08 waren es mehr als 18.000 (BBE 2008, 79).

sowie „internationale Jugendarbeit“. Mehr als 80% der öffentlich geförderten Maßnahmen in der Jugendarbeit werden von Vereinen, Verbänden und Initiativen als freie Träger der Jugendhilfe erbracht.

*Rauschenberg* (2009a, 183f.) weist zu Recht darauf hin, dass dieser andere Ort der Bildung, der keine unmittelbare Affinität zur Schule aufweise, eine erhebliche biografische Relevanz habe: „Jugendarbeit hat bei vielen in der Kindheit und Jugend eine gewisse Rolle gespielt, war bei dem einen oder anderen vielleicht sogar eine wichtige Station auf dem Weg in das Erwachsenwerden ... so mancher Politiker, mancher Unternehmer und Manager, mancher Profisportler, Musiker oder Künstler und auch mancher Wissenschaftler (dürfte) wesentliche, wenn nicht sogar entscheidende Impulse und Anregungen für seine spätere Berufstätigkeit fernab der Schule, in Gleichaltrigengruppen oder in der Jugendarbeit erhalten haben.“

In diesem Zusammenhang sind insbesondere die „Bildungseffekte“ des **freiwilligen Engagements** durch aktive Mitwirkung in Vereinen, Verbänden und Initiativen zu nennen<sup>143</sup>: 2007 haben rund 36% der 16- bis 21-Jährigen Funktionen und Ämter in Vereinen und Verbänden übernommen, weitere knapp 32% nahmen zumindest wöchentlich an Aktivitäten teil. Noch verbreiteter ist die Teilnahme an eher „gesellschaftsorientierten Vereinen“: Etwa 56% der 16- bis 21-Jährigen nahmen regelmäßig an den Angeboten von Sportvereinen, Heimat- und Bürgervereinen o.ä. teil oder übernahmen darin Funktionen bzw. Ämter. Entsprechend geringer – mit 22% der Altersgruppe – fällt das Engagement in interessen- und gemeinwohlorientierten Vereinen und Verbänden aus (BBE 2008, 79). Allerdings sind bei der Inanspruchnahme dieses außerschulischen Lernortes **herkunftsbedingte Unterschiede** zu erkennen: Insgesamt steigt mit dem formalen Bildungsniveau einer Person die Wahrscheinlichkeit, dass sie durch aktive Mitwirkung die Bildungsgelegenheiten des freiwilligen Engagements nutzt (BBE 2008, 80).

Dennoch: Freiwilliges Engagement ist für Jugendliche ein wichtiges und vor allem ein nachhaltiges gesellschaftliches Lernfeld. Heranwachsende können hier Lernerfahrungen machen, die ihnen in dieser Form woanders nicht zuteil werden. Erwachsene, die in ihrer Jugend ehrenamtlich tätig waren, verfügen über mehr Kompetenzen, sind stärker politisch engagiert und schätzen sich beruflich erfolgreicher ein als die früher Nicht-Engagierten.<sup>144</sup>

---

<sup>143</sup> SiehedazuundzurBedeutungdesfreiwilligenEngagementsgenerellauchdasGutachtenzumSchwerpunktthema des 13. Deutschen Präventionstages 2008 „Engagierte Bürger – sichere Gesellschaft“ (Steffen 2009b). **Nils Neuber** wird auf dem **15. Deutschen Präventionstag** zum Thema „Bildungspotenziale im Sport“ referieren.

<sup>144</sup> So das Ergebnis einer empirischen Studie zu den Lernpotenzialen des freiwilligen Engagements, durchgeführt von 2003 bis 2007 im Forschungsverbund DJI/TU Dortmund (DJI Thema 2008/08).

Allerdings ist die Tendenz zu einem **Bedeutungsverlust** der Jugendarbeit wohl nicht zu verkennen: Das Angebot an öffentlich geförderten Maßnahmen ist zurückgegangen, ebenso die Anzahl der Maßnahmen pro Person und auch die Ausgaben für die Jugendarbeit sind gesunken. Es „bleibt zu beobachten, inwieweit der Ausbau der außerunterrichtlichen Angebote an Ganztagschulen zulasten der Förderung der traditionellen Kinder- und Jugendarbeit erfolgt“ (BBE 2008, 78; s.o. Kap 3.3.1).<sup>145</sup>

Ein weiteres Bildungsangebot macht innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe die **Jugendsozialarbeit** mit ihren schulbezogenen und berufsbezogenen Leistungen. In der ganzheitlichen und lebensweltorientierten Kinder- und Jugendhilfe kommt der Jugendsozialarbeit eine zentrale Rolle bei der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen als Voraussetzung erfolgreicher individueller und gesellschaftlicher Integration zu. Ihre Leistungen sollen umfassend angelegt sein: „Zielgruppen sind hauptsächlich benachteiligte Jugendliche, die aus individuellen oder sozialen Gründen in ihren gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten eingeschränkt sind. Jugendsozialarbeit hilft schulmüden Jugendlichen, Ausbildungsabbrechern und Ausbildungsabbrecherinnen sowie Jugendlichen ohne Schul- und Ausbildungsabschluss“ (BMFSFJ 2005a, 262).

**Schulbezogene Sozialarbeit**<sup>146</sup>, soll dazu beitragen, Schul-erfolge von Jugendlichen mit individuellen Problemen oder in sozial benachteiligten Lebenslagen zu ermöglichen – im Laufe seiner Schulzeit hat vermutlich jedes vierte Kind irgendwelche Probleme mit der Schule (BMFSFJ 2005a, 262). Ob und wie schulbezogene Sozialarbeit wirkt, welche spezifischen Bildungsleistungen sie vollbringt, dazu gibt es bislang keine aussagekräftigen Evaluationen. Das ist allerdings – im strengen Sinn der Wirkungsforschung - auch kaum möglich, da Bildung immer auch Selbstbildung ist, eine subjektive Leistung, die sich biografisch-kumulativ aufbaut und keinem einzelnen Lernort kausal zurechenbar ist (BMFSFJ 2005a, 269).<sup>147</sup>

<sup>145</sup> *Rauschenbach* (2009, 189) geht etwas optimistischer davon aus, dass die Frage, welche Rolle die Jugendarbeit in der Gegenwart und in der Zukunft zu spielen in der Lage sei, noch nicht geklärt sei und sieht den Ausbau der außerunterrichtlichen Angeboten an Ganztagschulen eher positiv: Die Jugendarbeit drohe zwar „im Horizont des sozialen Wandels unübersehbar an sozialer Bedeutung für Kinder und Jugendliche zu verlieren“, könne aber durchaus auch eine Zukunft haben: Im Kontext der Ganztagschulen als „Adressat in Sachen schulischer Kooperationspartnerschaft“, anknüpfend an ihre „bildungsbezogenen Wurzeln“.

<sup>146</sup> **Dieter Dölling** und **Dieter Hermann** werden auf dem **15. Deutschen Präventionstag** zum Thema „Schulsozialarbeit – kriminalpräventive Wirkungen und Verbesserungsmöglichkeiten“ referieren.

<sup>147</sup> *Rauschenbach* (2009a, 208ff.) fragt, ob Jugendsozialarbeit nicht eher ein Reparaturbetrieb als Bildung sei, ihre Aufgabe nicht Bildung, sondern zuallererst die (Wieder-)Herstellung von Bildung und kommt zum Ergebnis, dass Jugendsozialarbeit mit ihrem Aufgabenspektrum – von der Schulsozialarbeit über die Arbeit mit Schulverweigerern und Integrationshilfen sowie Angeboten für Jugendliche mit Migrationshintergrund bis hin zu Maßnahmen der Jugendberufshilfe - „relativ“ deutlich in die formale, non-formale und informelle Bildung „verwoben“ sei.

### 3.4.2

#### **Kinder- und Jugendhilfe als Ort von Gewaltprävention**

Von den Bereichen der Kinder- und Jugendhilfe wendet sich die **Jugendarbeit** an alle Kinder und Jugendlichen, ohne dass Gefährdungen vorliegen müssen oder auch nur erkennbar sind. Deshalb zählt sie nach dem hier vertretenen Verständnis von Kriminalprävention nicht zu den Strategien der Gewaltprävention (s.o. Kap. 2.2), sondern gehört als universelle Prävention zu den Strategien und Maßnahmen, die zwar auch kriminalpräventive Wirkungen entfalten können, jedoch nicht vorrangig darauf gerichtet sind und auch nicht auf diesen kriminalpräventiven Aspekt reduziert werden sollten und dürfen. Das gilt auch und gerade angesichts der schon seit etlichen Jahren zu beobachtenden Entwicklung, dass ganz normale, herkömmliche Jugendarbeit inzwischen unter dem Etikett „Kriminalprävention“ durchgeführt wird – auch weil sie nur dann finanziert wird!<sup>148</sup>

Ansonsten ist **Prävention** jedoch eines der **Strukturprinzipien** der Kinder- und Jugendhilfe:<sup>149</sup> Jugendhilfe reagiert nicht erst auf Beeinträchtigungen oder Schädigungen, sondern bemüht sich frühzeitig um die Abwendung von Gefährdungen und Gefahren. Dabei ist die **Gewaltprävention** eine Aufgabe neben anderen, deren großes Manco<sup>150</sup> jedoch ihre Abhängigkeit von einzelnen spektakulären Ereignissen und den damit verbundenen öffentlichen Diskussionen ist: „In Zeiten schwacher ‚Gewaltkonjunktur‘ unterliegt die Kinder- und Jugendhilfe mit ihren gewaltpräventiven Ansätzen einem größeren Legitimationszwang als beispielsweise Schule, Polizei und Justiz. Nach dramatischen Ereignissen mit starkem Medienecho erleichtert das Etikett ‚Gewaltprävention‘ aber wieder den Zugang zu finanzieller Förderung“ (Holthusen/Schäfer 2007, 134).

Bei der Prävention liegt der **spezifische Ansatz** der Jugendhilfe zum einen in den Prinzipien der Freiwilligkeit und der Partizipation, die als **Grundprinzipien** in der Kinder- und Jugendhilfe fest verankert sind – und bei der Kooperation mit anderen Partnern bei diesen nicht selten zu Irritationen führen. Zum anderen darin, an den Ressourcen und nicht an den Defiziten junger Menschen anzuknüpfen. Sowie darin, den Blick nicht nur auf das Gewaltverhalten zu richten, sondern auf den jungen Menschen als Ganzen – der als Person akzeptiert wird, was nicht bedeutet, dass auch sein Gewaltverhalten akzeptiert wird (Holthusen/Schäfer 2007, 135f.; Heitkötter u.a. 2007, 263).

Ausgehend von diesem Ansatz lassen sich die Strategien der Gewaltprävention in der Kinder- und Jugendhilfe unterscheiden nach unspezifischen Strategien mit gewaltpräventivem Anteil und nach selektiven bzw. indizierten Strategien oder auch „Strategien

---

<sup>148</sup> Siehe dazu Steffen 2002, 8 und Holthusen/Schäfer 2007, 140 „inzwischen werden auch Angebote als Gewaltprävention ausgegeben, die bisher eher als Jugendbildung oder Sport bezeichnet wurden“.

<sup>149</sup> Siehe hierzu und zum Folgenden Holthusen/Schäfer 2007, 134ff.

<sup>150</sup> Problematisch sind auch die Vielzahl der Träger der Kinder- und Jugendhilfe in den Kommunen und die entsprechende Heterogenität, zeitliche Befristung, Diskontinuität und Abhängigkeit von fachfremden Erwägungen der Programme und Projekte (Holthusen/Schäfer 2007, 133f.).



für Zielgruppen mit unmittelbarem Gewaltbezug“ (so die Bezeichnung bei Holthusen/Schäfer 2007).

**Unspezifische Strategien** mit gewaltpräventivem Anteil<sup>151</sup> richten sich als Einzelfall-, Gruppen- und Gemeinwesenarbeit tendenziell an jüngere Altersgruppen sowie Erziehungsberechtigte, orientieren sich am Sozialraum, sind an den Ressourcen der Kinder und Jugendlichen ausgerichtet und in Projekten organisiert, d.h. inhaltlich und zeitlich begrenzt. Abgesehen von den weitgehend standardisierten curricularen Programmen<sup>152</sup> bauen zahlreiche Projekte auf die aktive Gestaltung und Mitarbeit der Kinder und Jugendlichen. Kooperiert wird vor allem mit den Kindertagesstätten und den Schulen. Unbefriedigend sind die weitgehend fehlende geschlechtsspezifische Ausrichtung der Angebote sowie der Befund, dass die kulturellen und sozialen Unterschiede der Kinder nicht durchgängig berücksichtigt werden (Holthusen/Schäfer 2007, 143).

**Selektive bzw. indizierte Strategien** für Zielgruppen mit **unmittelbarem Gewaltbezug** richten sich zum einen an potenziell gewalttätige Jugendliche, zum anderen an Jugendliche, die bereits mit gewalttätigem Verhalten auffällig geworden sind. In beiden Fällen wird Gewalt jedoch „nur als ein Moment im Verhalten von Kindern und Jugendlichen gesehen. Sie kann ein Indikator für den erzieherischen Bedarf sein und dieser ist dann ausschlaggebend für die Auswahl geeigneter Angebote“ (Holthusen/Schäfer 2007, 143).<sup>153</sup>

Die **gefährdungsbezogenen Strategien** richten sich an junge Menschen in Situationen, in denen Erwachsene hohe Gewaltrisiken vermuten – nicht selten gerät die Jugendhilfe hier in den Konflikt zwischen den unterschiedlichen Interessen von Jugendlichen und Erwachsenen. Eine ihrer zentralen Aufgaben ist es, Jugendliche in solchen Konflikten zu unterstützen und Konflikte zu deeskalieren, insbesondere mit dem Ziel, das Verhalten der Jugendlichen als altersgemäß anzusehen und nicht vorschnell als „Gewalt“ zu etikettieren. So wendet sich beispielsweise die mobile Jugendarbeit „an Jugendliche, die aus der Perspektive öffentlicher Ordnung als störend, dissozial und deshalb betreuungsbedürftig angesehen werden ... Ein normalisierender und nicht stigmatisierender Blick auf junge Menschen und ihre Gruppenbildungen soll möglich werden“ (Holthusen/Schäfer 2007, 145f).<sup>154</sup>

<sup>151</sup> Hierzu zählt auch der **Jugendmedienschutz**, der Kinder und Jugendliche auch vor jugendgefährdenden, d.h. hier vor Gewalt darstellenden und verherrlichenden Medien schützen will. An Bedeutung gewinnt dabei der erzieherische Jugendschutz: (medien-)pädagogische Angebote sollen Kinder und Jugendliche befähigen, sich mit den neuen Medien und deren Angeboten auseinander zu setzen und bei Bedarf Hilfe zu holen (Holthusen/Schäfer 2007, 142).

<sup>152</sup> Wie beispielsweise „Faustlos“ ([www.faustlos.de](http://www.faustlos.de)), an denen die Jugendlichen nur eingeschränkt bei der Gestaltung mitwirken können.

<sup>153</sup> Bei problematischen Familienkonstellationen kann die Jugendhilfe aus dem gesamten Spektrum der **Hilfen zur Erziehung** auswählen und die erforderlichen Maßnahmen einleiten (s. Kap. 3.1 „Familie“)

<sup>154</sup> Beispiele für solche Strategien sind etwa der Ansatz „Wir kümmern uns selbst“ ([www.wir-kuemmern-uns-](http://www.wir-kuemmern-uns-)

Zielgruppen dieser Projekte sind eher Jugendliche als Kinder und eher Jungen als Mädchen, wobei es kaum jungenspezifische Ansätze gibt, inzwischen aber immer mehr Angebote für Jugendliche mit Migrationshintergrund, in die sich Fachkräfte oder Ehrenamtliche mit Migrationshintergrund mit ihren (inter-)kulturellen Kompetenzen einbringen. Vorrang hat die Arbeit in Gruppen, angesetzt wird nicht nur oder in erster Linie an der Gewalt, sondern vor allem an den Lebenswelten der Minderjährigen, geleitet von dem Gedanken der **Partizipation**, der insbesondere den Zugang zu den „schwer erreichbaren“ Jugendlichen und Jugendgruppen erleichtert (Holthusen/Schäfer 2007, 148).

Auch bei den Strategien, die sich auf Jugendliche beziehen, die bereits mit **Gewaltverhalten auffällig** – straffällig – geworden sind, „geht die Jugendhilfe davon aus, dass pädagogische Ansätze dazu beitragen können, Gewaltverhalten zu verhindern“ (Holthusen/Schäfer 2007, 149).<sup>155</sup> Grundsätzlich geht Hilfe vor Strafe, haben erzieherische Hilfen Vorrang vor strafenden Sanktionen, informelle Verfahren vor formellen Verfahren und ambulante Maßnahmen vor stationären Maßnahmen. Dennoch ist bei den stark am Einzelfall ausgerichteten Strategien eher eine Defizit- als eine Ressourcenorientierung gegeben und auch die Prinzipien von Freiwilligkeit und Partizipation werden (teilweise) aufgegeben – schon wegen der bei diesen Strategien notwendigen Kooperation mit dem Sanktionssystem (Holthusen/Schäfer 2007, 151ff.).

Insgesamt war jedoch die Entwicklung der Kinder- und Jugendhilfe in den letzten Jahren, gerade auch im Bereich der Gewaltprävention, von den Bemühungen geprägt, die Handlungsprinzipien „Freiwilligkeit“ und „Partizipation“ umzusetzen - und „ihr Erfolg wird auch zukünftig wesentlich davon abhängen, inwiefern es gelingen wird, Freiwilligkeit der Teilnahme und Beteiligung von Kindern und Jugendlichen zu einer durchgängig wirksamen und von allen Seiten anerkannten Voraussetzung zu machen“ (Heitkötter u.a. 2007, 263).

---

selbst.de) oder auch die Fanprojekte ([www.kos-fanprojekte.de](http://www.kos-fanprojekte.de)).

<sup>155</sup> Beispiele dafür sind etwa die **Sozialen Trainingskurse**, bei denen „Integration“ und „Konfrontation“ als wesentliche Prinzipien gelten oder auch das **Anti-Aggressivitätstraining**, das ebenfalls „Akzeptanz“ und „Konfrontation“ betont (Holthusen/Schäfer 2007, 151f.).

## Literaturverzeichnis

- Aktionsrat Bildung (Hrsg.)(2008): Bildungsrisiken und –chancen im Globalisierungsprozess. Jahresgutachten 2008. Wiesbaden.
- Aktionsrat Bildung (Hrsg.)(2007): Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007. Wiesbaden.
- Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention (Hrsg.)(2007): Strategien der Gewaltprävention im Kindes- und Jugendalter. München.
- Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention (Hrsg.)(1999): Der Mythos der Monsterkids. Strafunmündige „Mehrfach- und Intensivtäter“. Dokumentation des Hearings des Bundesjugendkuratoriums am 18. Juni 1998 in Bonn. München.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.)(2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld 2008.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.)(2006): Bildung in Deutschland 2006. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Migration. Bielefeld 2006.
- Bachmann, Angelika/Wolf, Patricia (2007): Wenn Lehrer schlagen. Die verschwiegene Gewalt an unseren Schulen. München.
- Baier, Dirk u.a. (2009): Jugendliche in Deutschland als Opfer und Täter von Gewalt. Erster Forschungsbericht zum gemeinsamen Forschungsprojekt des Bundesministeriums des Innern und des KFN. Forschungsbericht Nr. 107. Hannover.
- Baier, Dirk u.a. (2006): Schülerbefragung 2005: Gewalterfahrungen, Schulschwänzen und Medienkonsum von Kindern und Jugendlichen. KFN-Materialien für die Praxis – Nr. 2.Hannover.
- Bannenber, Britta (2010): Amok. Ursachen erkennen – Warnsignale verstehen – Katastrophen verhindern. Gütersloh.
- BBE siehe Autorengruppe Bildungsberichterstattung
- Beelmann, Andreas (2009): Prävention von Kinder- und Jugendkriminalität: Aktuelle Probleme und Ergebnisse der internationalen Erfolgsforschung. In: BMJ (Hrsg) 2009, S. 257-274.
- Bergmann, Wolfgang/Hüther, Gerald (2007): Computersüchtig. Kinder im Sog der neuen Medien. Düsseldorf.
- Bertelsmann-Stiftung (Hrsg.)(2008): Integration braucht faire Bildungschancen. Gütersloh.
- Bertelsmann-Stiftung (Hrsg.)(2006): Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts? Gütersloh.
- Bertram, Hans (2009): Familienwandel in der Erziehung. In: Schwind/Steffen/Hermann (Hrsg.) 2009, S. 30-33.
- Betz, Tanja/ Rother, Pia (2008): Frühe Kindheit im Fokus der Politik. In: DJJ Bulletin 81, S. 11-12.

- BJK siehe Bundesjugendkuratorium
- BMBF siehe Bundesministerium für Bildung und Forschung
- BMFSFJ siehe Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
- BMJ siehe Bundesministerium der Justiz
- Bock-Famulla, Kathrin (2008): Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2008.  
Hrsg. von der Bertelsmann-Stiftung. Gütersloh.
- Bos, Wilfried/Wendt, Heike (2008): Bildungsungerechtigkeit in Deutschland.  
Zur Situation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund.  
In: Bertelsmann-Stiftung (Hrsg.) 2008, S. 47-65.
- Bundesarbeitsgemeinschaft der Kinderschutz-Zentren e.V. (Hrsg.)(2009):  
Frühe Hilfen. Köln.
- Bundesjugendkuratorium (Hrsg.)(2009): Kinderarmut in Deutschland. Eine drängende  
Herausforderung an die Politik. München.
- Bundesjugendkuratorium (Hrsg.)(2008): Zukunftsfähigkeit von Kindertagesstätten.  
München.
- Bundesjugendkuratorium (Hrsg.)(2004a): Bildung fängt vor der Schule an. Bonn.
- Bundesjugendkuratorium (Hrsg.)(2004b): Neue Bildungsorte für Kinder und  
Jugendliche. Bonn.
- Bundesjugendkuratorium (Hrsg.)(2003): Auf dem Weg zu einer neuen Schule.  
Jugendhilfe und Schule in gemeinsamer Verantwortung. Bonn/Berlin.
- Bundesjugendkuratorium (Hrsg.)(2002): Bildung ist mehr als Schule – Leipziger  
Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte. Bonn/Berlin/Leipzig,  
10. Juli 2002.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.)(2009a): Aufstieg durch  
Bildung. Die Qualifizierungsinitiative für Deutschland. Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.)(2009b): Lernen vor Ort.  
Eine gemeinsame Initiative des Bundesministeriums für Bildung und  
Forschung mit deutschen Stiftungen. Bonn, Berlin.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.)(2009a):  
13. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger  
Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland.  
Berlin.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.)(2009b):  
FamilienReport 2009. Berlin.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.)(2005a):  
Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger  
Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland.  
Berlin.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.)(2005b):  
Stärkung familialer Beziehungs- und Erziehungskompetenzen. Berlin.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.)(2005c): Natio-  
naler Aktionsplan. Für ein kindergerechtes Deutschland 2005 – 2010. Berlin.

- Bundesministerium der Justiz (Hrsg.)(2009): Das Jugendkriminalrecht vor neuen Herausforderungen? Jenaer Symposium 9.-11. September 2008. Mönchengladbach.
- Bundesverband der Unfallkassen (Hrsg.)(2005): Gewalt an Schulen. Ein empirischer Beitrag zum gewaltverursachten Verletzungsgeschehen an Schulen in Deutschland 1993-2003. München.
- Buskotte, Andrea (2007): Am Rande der Wahrnehmung. Kinder als Zeugen und Opfer häuslicher Gewalt ([www.praeventionstag.de](http://www.praeventionstag.de)).
- Bussmann, Kai (2005): Verbot elterlicher Gewalt gegen Kinder – Auswirkungen des Rechts auf gewaltfreie Erziehung. In: Deegener, G./Körner, W. (Hrsg.): Kindesmisshandlung und Vernachlässigung. Ein Handbuch. Göttingen e.a., S. 243-258.
- Deutsche Telekom Stiftung (2010): Frühe Bildung auf dem Prüfstand. Welchen Stellenwert nimmt frühkindliche Bildung in den Köpfen der Gesellschaft wirklich ein? Bonn.
- Deutsches Jugendinstitut (2010): DJI-Thema 2008/09 „Fürs Leben lernen: Nachhaltige Kompetenzen durch informelle Bildung“.
- Deutsches Jugendinstitut (2009a): Quantität braucht Qualität. Agenda für den qualitativ orientierten Ausbau der Kindertagesbetreuung für unter Dreijährige. München.
- Deutsches Jugendinstitut (2009b): DJI-Thema 2009/2 „Kinderbetreuung zwischen Familie, Kindertagespflege und Kita: neue Zahlen und Entwicklungen“.
- Deutsches Jugendinstitut (2009c): DJI Bulletin 85 „Das Wissen über Kinder – eine Bilanz empirischer Studien“. 1/2009.
- Deutsches Jugendinstitut (2009d): Stellungnahme des Deutschen Jugendinstitutes zur öffentlichen Anhörung der Kinderkommission zum Thema „Neue Konzepte Früher Hilfen“ am 2. März 2009.
- Deutsches Jugendinstitut (2009e): DJI Bulletin 88 „Experiment Familie“. 4/2009.
- Deutsches Jugendinstitut (2008a): DJI Bulletin 81 „Gerechtes Aufwachsen ermöglichen. Bildung – Integration – Teilhabe“. 1/2008.
- Deutsches Jugendinstitut (2008b): DJI-Thema 2008/12 „Gut integriert? Fakten und Emotionen“.
- Deutsches Jugendinstitut (2007): DJI Bulletin 80 „Kindertagesbetreuung in Deutschland. 3/4/2007.
- DJI siehe Deutsches Jugendinstitut
- Erthal, Claudia/Bussmann, Kai (2009): Alltägliche Gewalt in der Erziehung. In: Schwind/Steffen/Hermann (Hrsg.) 2009, S. 37-56.
- Feltes, Thomas/Goldberg, Brigitta (2009): Gewalt und Gewaltprävention in der Schule. Holzkirchen/Obb.
- Galm, Beate u.a. (2007): Kindeswohl und Kindeswohlgefährdung. In: Arbeitsstelle ... 2007, S. 31-59.

- Geißler, Rainer/Weber-Menges, Sonja (2008): Migrantenkinder im Bildungssystem: doppelt benachteiligt. APuZ 49/2008, S. 14-22.
- Gragert, Nicola u.a. (2008): Angebote der Kinder- und Jugendhilfe als Beitrag zur Teilhabe. In: DJI Bulletin 81, 1/2008, S. 30-31.
- Groebel, Jo (2009): Medien als (Mit-)Erzieher im Digitalzeitalter. In: Schwind/Steffen/Hermann (Hrsg.) 2009, S. 58-85.
- Hanke, Ottmar (2007): Strategien der Gewaltprävention an Schulen. In: Arbeitsstelle ... 2007, S. 104-130.
- Heitkötter, Martina (2009): Öffentliche Betreuung und Familie – Spannungsfeld oder Ergänzung? In: DJI Bulletin 85. 1/2009, S. 18-21.
- Heitkötter, Martina u.a. (2007): Unterstützende Rahmenbedingungen gewaltpräventiver Strategien. In: Arbeitsstelle ... 2007, S. 248-278.
- Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.)(2010): Deutsche Zustände. Folge 8. Frankfurt am Main.
- Heynen, Susanne (2007): Strategien zur Prävention von Kindeswohlgefährdung bei Partnergewalt. In: Arbeitsstelle ... 2007, S. 60-73.
- Holthusen, Bernd/Schäfer, Heiner (2007): Strategien der Gewaltprävention in der Kinder- und Jugendhilfe im Jugendalter. In: Arbeitsstelle ... 2007, S. 131-168.
- Hübenthal, Maksim (2009): Kinderarmut in Deutschland. Empirische Befunde, kinderpolitische Akteure und gesellschaftspolitische Handlungsstrategien. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstitutes. München.
- Hüther, Gerald (2009): Männer. Das schwache Geschlecht und sein Gehirn. Göttingen.
- Hüther, Gerald u.a. (1999): Die neurobiologische Verankerung psychosozialer Erfahrungen. Zeitschrift für Psychosomatische Medizin und Psychotherapie. H. 45, S. 2-17.
- Jurczyk, Karin/Heitkötter, Martina (2007): Kindertagespflege in Bewegung. In: DJI Bulletin 80, 3/4/2007, S. 20-22.
- Keupp, Heiner (2009): Urvertrauen zum Leben. Wie man die Gesundheit von Kindern und Jugendlichen fördern kann. Blätter der Wohlfahrtspflege 6/2009, S. 214-220.
- Kindler, Heinz (2007): Beeinträchtigung des Kindeswohls durch häusliche Gewalt (www.praeventionstag.de).
- Klemm, Klaus (2009): Klassenwiederholungen – teuer und unwirksam. Studie im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh.
- Klemm, Klaus/Klemm, Annemarie (2010): Ausgaben für Nachhilfe – teuer und unfairer Ausgleich für fehlende individuelle Förderung. Studie im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh.
- Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und FDP (2009): Wachstum. Bildung. Zusammenhalt. (17. Legislaturperiode). Berlin.
- Kraus, Josef (2008): Bildungsgerechtigkeit. APuZ 49/2008, S. 8-13.
- Krumm, Volker/Weiß, Susanne (2006): Ungerechte Lehrer. Zu einem Defizit in der Forschung über Gewalt an Schulen. In: Melzer, W. (Hrsg.) 2006, S. 123-146.
- Krumm, Volker u.a. (1997): Gewalt in der Schule – auch von Lehrern. Empirische

- Pädagogik (1997) 2, S. 257-275 und: [www.paedpsych.jk.uni-linz.ac.at:4711/LEHRTEXTE/Krumm.html](http://www.paedpsych.jk.uni-linz.ac.at:4711/LEHRTEXTE/Krumm.html).
- Lange, Andreas/Jurczyk, Karin (2009): Die globalisierte Familie. DJI Bulletin 88. 4/2009, S. 4-6.
- Lengning, Anke/Zimmermann, Peter (2009): Expertise Intervention- und Präventionsmaßnahmen im Bereich früher Hilfen. Internationaler Forschungsstand, Evaluationsstandards und Empfehlungen für die Umsetzung in Deutschland. Hrsg. Nationales Zentrum Frühe Hilfen. Köln.
- Lösel, Friedrich (2006): Bestandsaufnahme und Evaluation von Angeboten im Elternbildungsbereich ([publikationen@bundesregierung.de](mailto:publikationen@bundesregierung.de)).
- Lösel, Friedrich (2004): Multimodale Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen: Familie, Kindergarten, Schule. In: Melzer/Schwind (Hrsg.) 2004, S. 326-348.
- Lösel, Friedrich u.a. (2010): Das Präventionsprogramm EFFEKT (1. Teil). In: forum kriminalprävention 1/2010, S. 39-48.
- Lösel, Friedrich u.a. (2008): Das Präventionsprogramm EFFEKT: Entwicklungsförderung in Familien: Eltern- und Kinder-Training. In: Bundesministerium des Innern (Hrsg.): Theorie und Praxis gesellschaftlichen Zusammenhalts. Berlin 2008, S. 199-219.
- Lucas, Torsten (2009): „Wenn der Blitz einschlägt...“ Trauma, Entwicklung und Resilienz. In: Bundesarbeitsgemeinschaft 2009, S. 114-128.
- Lenzen, Dieter (2009): Eine neue Chance für die Bildung? APuZ 45/2009, S. 6-9.
- Meier-Gräwe, Uta (2009): Der tiefgreifende Strukturwandel von Familie und Kindheit – Neue Herausforderungen für Kindertageseinrichtungen. In: DJI-Thema 2009/2.
- Melzer, Wolfgang (Hrsg.)(2006): Gewalt an Schulen. Analyse und Prävention. Gießen.
- Melzer, Wolfgang (2004): Von der Analyse zur Prävention – Gewaltprävention in der Praxis. In: Melzer/Schwind (Hrsg.) 2004, S. 35-49.
- Melzer, Wolfgang/Schubarth, Wilfried/Ehninger, Frank (2004): Gewaltprävention und Schulentwicklung. Analysen und Handlungskonzepte. Bad Heilbrunn/Obb.
- Melzer, Wolfgang/Schwind, Hans-Dieter (Hrsg.)(2004): Gewaltprävention in der Schule. Grundlagen – Praxismodelle – Perspektiven. Dokumentation des 15. Mainzer Opferforums 2003. Baden-Baden.
- Menne, Klaus (2009): Familie und Erziehungsberatung – ein nicht artikulierter Skandal. Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit. Nr. 5/2009 (60. Jg.), S. 365-373.
- Meyer-Timpe, Ulrike (2008): Unsere armen Kinder. Wie Deutschland seine Zukunft verspielt. München.
- Mückenberger, Ulrich (2009): Die Familie darf nicht länger Privatproblem der Eltern sein. DJI Bulletin 88. 2009e, S. 10-11.
- NRW-Landesverbände AWO, DGB, GEW, Deutscher Kinderschutzbund, Pari-

- tätischer Wohlfahrtsverband (2010): Memorandum zur Bekämpfung der Kinderarmut – eine Bündnisstrategie. Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit Nr. 1/2010 (61.Jg.), S. 65-69.
- Peuckert, Rüdiger (2007): Zur aktuellen Lage der Familie. In: Ecarius, Jutta (Hrsg.): Handbuch Familie. Wiesbaden 2007, S. 36-56.
- Programm Innere Sicherheit. Fortschreibung 2008/2009. Hrsg. von der Ständigen Konferenz der Innenminister und –senatoren der Länder ([www.bundestag.de](http://www.bundestag.de)).
- Rauschenbach, Thomas (2009a): Zukunftschance Bildung. Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz. Weilheim und München.
- Rauschenbach, Thomas (2009b): Neue Realitäten, alte Ideale. DJI Bulletin 88. 2009e, S. 3.
- Rauschenbach, Thomas (2009c): Bildung – eine ambivalente Herausforderung für die Soziale Arbeit? SP Soziale Passagen. 2009/1, S. 209-255.
- Rauschenbach, Thomas (2007): Kindertagesbetreuung in Deutschland – eine empirische Standortbestimmung. DJI Bulletin 80. 3/4/2007, S. 5-10.
- Roth, Gerhard (2008): Homo neuro-biologicus – ein neues Menschenbild? APuZ 44-45/2008, S. 6-12.
- Sann, Alexandra/Schäfer, Reinhild (2008): Frühe Hilfen zwischen Helfen und Kontrollieren. DJI Bulletin 81. 1/2008, S. 25-27.
- Sann, Alexandra/Thrum, Kathrin (2008): Stärkung der Erziehung in der Familie – Chancen und Grenzen der Arbeit mit Laien. DJI Bulletin 81. 1/2008, S. 18-19.
- Scheithauer, Herbert/Mayer, Heidrun (2009): Außerfamiliäre Erziehung in Krippe und Kindergarten: Papilio - ein Programm im Kindergarten zur Primärprävention von Verhaltensproblemen und zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenz. In: Schwind/Steffen/Hermann (Hrsg.) 2009, S. 69-85.
- Scheithauer, Herbert/Mayer, Heidrun (2008): Papilio: Ein Programm zur entwicklungsorientierten Primärprävention von Verhaltensproblemen und Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen im Kindergarten. In: Bundesministerium des Innern (Hrsg.): Theorie und Praxis gesellschaftlichen Zusammenhalts. Berlin 2008, S. 221-239.
- Schneider, Ilona K. (2009): Lernfenster Kindergarten. APuZ 45/2009, S. 32-38.
- Schubarth, Wilfried (2010): Gewalt und Mobbing an Schulen. Möglichkeiten der Prävention und Intervention. Stuttgart.
- Schubarth, Wilfried (2006): Gewaltprävention durch Öffnung von Schule. Schule und Jugendhilfe – gemeinsam zum Wohle des Kindes. In: Melzer, W. (Hrsg.) 2006, S. 181-192.
- Schubarth, Wilfried (2004): Schulsozialarbeit und Unterstützungsnetzwerke für Schulen –Perspektiven einer „systemischen Gewaltprävention/-intervention“. In: Melzer/Schwind (Hrsg) 2004, S. 243-253.
- Schwind, Hans-Dieter (2009): Familiäre Erziehung aus kriminologischer Sicht. In: Schwind/Steffen/Hermann (Hrsg.) 2009, S. 19-29.



- Schwind, Hans-Dieter/Baumann, Jürgen (Hrsg.)(1990): Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt. Analysen und Vorschläge der Unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt. 4 Bde. Berlin.
- Schwind, H-D./Steffen, W./Hermann, D. (Hrsg.)(2009): Kriminalprävention durch familiäre Erziehung? Dokumentation des 19. Mainzer Opferforums 2008. Baden-Baden.
- Sommerfeld, Verena (2007): Strategien der Gewaltprävention im Bereich der Kindertageseinrichtungen. In: Arbeitsstelle ... 2007, S. 74-103.
- Stecher, Ludwig u.a. (Hrsg.)(2009): Ganztägige Bildung und Betreuung. Zeitschrift für Pädagogik. 54. Beiheft 2009.
- Steffen, Wiebke (2009a): Ergebnisse des 19. Opferforums des Weißen Ringes 2008 „Kriminalprävention durch familiäre Erziehung?“ – Zusammenfassung der Referate und Diskussionen. In: Schwind/Steffen/Hermann (Hrsg.) 2009, S. 161-166.
- Steffen, Wiebke (2009b): Bürgerschaftliches Engagement in der Kriminalprävention. Gutachten zum 13. Deutschen Präventionstag „Engagierte Bürger – sichere Gesellschaft“. In: E. Marks/W. Steffen (Hrsg.): Engagierte Bürger – sichere Gesellschaft. Ausgewählte Beiträge des 13. Deutschen Präventionstages 2008. Mönchengladbach 2009, S. 25-72.
- Steffen, Wiebke (2009c): Moderne Gesellschaften und Kriminalität. Der Beitrag der Kriminalprävention zu Integration und Solidarität. Gutachten für den 14. Deutschen Präventionstag am 8. und 9. Juni 2009 in Hannover ([www.praeventionstag.de](http://www.praeventionstag.de)).
- Steffen, Wiebke (2008): Jugendkriminalität und ihre Verhinderung zwischen Wahrnehmung und empirischen Befunden. Gutachten zum 12. Deutschen Präventionstag am 18. und 19. Juni 2007 in Wiesbaden. In: E. Marks/W. Steffen (Hrsg.): Starke Jugend – starke Zukunft. Ausgewählte Beiträge des 12. Deutschen Präventionstages 2007. Mönchengladbach 2008, S. 233-272.
- Steffen, Wiebke (2002): Zukünftige Aufgaben der Polizei: Kriminalprävention als Gefahr und Chance. In: Polizei Dein Partner. Gewerkschaft der Polizei – Junge Gruppe. 11. Bundesjugendkonferenz 2002, S. 7-9.
- Stöbe-Blossey, Sybille (Hrsg.)(2010): Kindertagesbetreuung im Wandel. Perspektiven für die Organisationsentwicklung. Wiesbaden.
- Textor, Martin R. (2009): Elternarbeit im Kindergarten. Ziele, Formen, Methoden. Norderstedt.
- Thiessen, Barbara (2009): Fremde Familien. DJI Bulletin 88. 4/2009, S. 7-9.
- Uslucan, Haci-Halil (2009): Riskante Bedingungen des Aufwachsens: Erhöhte Gewaltnähe junger Migranten? In: BMJ 2009, S. 187-202.
- von der Leyen, Ursula (2009): Grundsatzreferat zur Familienpolitik. In: Schwind/Steffen/Hermann (Hrsg.) 2009, S. 150-159.

- Wetzels, Peter (2009): Erziehungsstile und Wertorientierungen in Familien mit und ohne Migrationshintergrund. In: Schwind/Steffen/Hermann (Hrsg.) 2009, S. 102-119.
- Wößmann, Ludger (2008): Die Bildungsfinanzierung in Deutschland im Licht der Lebenszyklusperspektive: Gerechtigkeit im Widerstreit mit Effizienz? Zeitschrift für Erziehungswissenschaften 11. Jg. (2008) H. 2, S. 214-233.

## **Inhalt**

Vorwort 1

### **I. Der 15. Deutsche Präventionstag im Überblick**

*Deutscher Präventionstag und Veranstaltungspartner*  
Berliner Erklärung 5

*Erich Marks / Karla Schmitz*  
Zusammenfassende Gesamtdarstellung des 15. Deutschen Präventionstages 9

*Wiebke Steffen*  
Gutachten für den 15. Deutschen Präventionstag:  
„Bildung - Prävention - Zukunft“ 39

*Rainer Strobl / Olaf Lobermeier*  
Evaluation des 15. Deutschen Präventionstages 105

### **II. Praxisbeispiele und Forschungsberichte**

*Meinrad M. Armbruster / Janet Thiemann*  
ELTERN-AG: Anleitung zur Selbsthilfe - Ein Präventionsprogramm der  
frühen Elternbildung für sozial Benachteiligte 147

*Silke Baer / Harald Weilnböck*  
Bildung in Zeiten des Extremismus – Lebensweltlich-narratives Arbeiten  
in der Gruppe und der Faktor ‚Kultur‘.  
Zwei Modellprojekte sowie deren qualitative EU-Begleitforschung. 155

*Jörg Dittmann / Jan Goebel / Sandra Heisig*  
Erfolgreich in Schule und Ausbildung trotz sozialer Benachteiligung  
Unter welchen Voraussetzungen gelingen Schulabschlüsse und  
Ausbildungsplatzsuche? 183

*Cordula Heckmann*  
Von einer Schule mit zweifelhaftem Ruf zu einem Modellprojekt 201

*Dieter Hermann / Vanessa Jantzer*  
Schulsozialarbeit – kriminalpräventive Wirkungen und  
Verbesserungsmöglichkeiten 207

<i>Klaus Hurrelmann</i> Männer als Bildungsverlierer Warum wir dringend eine stärkere Jungenförderung benötigen	231
<i>Liv-Berit Koch</i> Evaluation des Pilotprojektes „Stadtteilmütter in Neukölln (2006 – 2008)“ Präsentation zentraler Ergebnisse auf dem 15. DPT	243
<i>Hans Rudolf Leu</i> Kindertagesbetreuung im Ausbau – Voraussetzungen für präventive Effekte	261
<i>Ulrike Meyer-Timpe</i> Was Armut für die Bildungschancen bedeutet. Die Folgen der Kinderarmut belasten Deutschlands Zukunft - Perspektiven und konkrete Handlungsvorschläge	271
<i>Nils Neuber</i> Bildungspotenziale im Sport – ein vernachlässigtes Feld der Bildungsdebatte?	281
<i>Carlo Schulz</i> Aller guten Dinge ist eins Plädoyer für ein besseres Schulsystem	293
<i>Ria Uhle</i> Veränderungen, Umbrüche, Krisen - Gewaltprävention an Schulen im Wandel	301
<i>Haci-Halil Uslucan</i> Verkannte Potenziale: Bildungsbeteiligung und Bildungsförderung von Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte.	315
<b>III Autoren</b>	323