Deutscher Bundestag
13. Wahlperiode

Drucksache 13/11368

25. 08. 98

Sachgebiet 2162

Unterrichtung

durch die Bundesregierung

Bericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland – Zehnter Kinder- und Jugendbericht –

mit der

Stellungnahme der Bundesregierung

Zugeleitet mit Schreiben des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend vom 25. August 1998 gemäß § 84 SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfe).

Stellungnahme der Bundesregierung zum Zehnten Kinder- und Jugendbericht

Inhaltsübersicht

	Textziffern
Berichtsauftrag und Arbeit der Kommission	1– 7
Kinder in ihren Familien und im Verbund der Generationen	8–12
Arbeitswelt	13
Kinder mit Behinderungen	14
Kinder und ihre Wohnumwelt	15–16
Freizeitgestaltung von Kindern in Familien; Kinder-, Jugend-, Umwelt- und Kulturarbeit	17–21
Kinder in der Informationsgesellschaft	22–25
Kinderkosten	26–27
Kinder in einkommensschwachen Familien	28–37
Kinder ausländischer Herkunft	38–44
Gewalt und Delinquenz	45–49
Kinder als Mädchen und Jungen	50
Mädchenspezifische Benachteiligung	51
Wechsel in den Lebensabschnitten von Kindern	52
Verantwortung und Partizipation	53
Kinder und ihre Rechte	54–61
Kinder- und Jugendhilfe	62–72
Erziehung, Bildung und Betreuung in Tageseinrichtungen für Kinder	73–75
Schule als sozialer Ort und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe	76
Schlußfolgerungen	77

1. Die Bundesregierung hat dem Deutschen Bundestag und dem Bundesrat in jeder Legislaturperiode einen Bericht über die Lage junger Menschen und die Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe vorzulegen und diesen von einer Kommission ausarbeiten zu lassen, der bis zu 7 Sachverständige angehören, sowie dem Bericht eine Stellungnahme mit den von ihr für notwendig gehaltenen Folgerungen beizufügen (§ 84 SGB VIII). Der Zehnte Bericht ist der erste, der sich auf die Lebenssituationen von Kindern und Kinderhilfen konzentriert. Die Bundesregierung dankt der Kommission wie auch den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Deutschen Jugendinstituts dafür, daß sie diesen Auftrag, differenziert und aus einer umfassenden Gesamtsicht heraus, erfüllt hat. Da der Bericht – wie frühere Berichte – in starkem Maße Aufgaben der Länder, Gemeinden und der Träger der freien Jugendhilfe anspricht, wird die Bundesregierung ihn auch diesen mit der Bitte zuleiten, die Anregungen und ihre Umsetzungsmöglichkeiten zu prüfen.

   Die Bundesregierung stimmt vielen Einschätzungen und Vorschlägen der Kommission zu. Einigen Aussagen des Berichts wird allerdings entschieden widersprochen. In ihrer Stellungnahme konzentriert sie sich auf die Aussagen und Empfehlungen, die ihr von besonderer Bedeutung erscheinen. Zu Aussagen und Schlußfolgerungen des Berichtes, zu denen sie sich in ihrer Stellungnahme nicht äußert, kann weder von ihrer Zustimmung noch von ihrer Ablehnung ausgegangen werden.

2. Die Bundesregierung begrüßt, daß die Kommission von einem umfassenden und übergreifenden Ansatz ausgeht, der unterschiedliche Lebenssituationen und Sichtweisen in einer Einseitigkeit vermeidenden Weise einbezieht, und sich darauf konzentriert, für eine Kultur des Aufwachsens zu werben, in der Kinder die Grundvoraussetzungen eines sinnerfüllten Lebens mit anderen erwerben können. Ohne diese Gesamtaufgabenstellung zu verlassen, respektiert er, daß es verschiedene Ansichten über Kindheit in unserer Gesellschaft und über die Chancen des Aufwachsens der Kinder gibt, die nicht einfach in eine gemeinsame Auffassung integriert werden können, die aber gleichwohl die Herausarbeitung gemeinsamer Sichtweisen und Empfehlungen zulassen. Mit Recht widersetzt sich die Kommission dabei Bestrebungen, Teilergebnisse unter tagespolitischen Gesichtspunkten aufzugreifen und zu verallgemeinern, und bemüht sich um eine umfassende und die Lebenssituationen in ihrer Breite aufgreifende Sichtweise.

3. Der Bericht beschäftigt sich mit der Situation der Kinder, und zwar aller Kinder in den jeweiligen Lebenssituationen. Er geht davon aus, daß jene, die Kindheit in Deutschland mit den Bedingungen des Aufwachsens vergleichen, die Kinder in anderen Regionen der Welt vorfinden, die Kindheit in Deutschland als eine gute Kindheit betrachten werden; z. B. weil Kinder gut ernährt und gesund aufwachsen können, ihnen Spielplätze, Kindergärten und Schulen offenstehen und sie vor Kriegen und Naturkatastrophen sicher zu leben scheinen.

   Ein erheblicher Teil des Berichts beschäftigt sich mit Risiken und Gefährdungen und ihrer Behebung oder Milderung; darauf ist im einzelnen einzugehen. Der Bericht zeigt, daß die Auseinandersetzung damit zur notwendigen Vorbereitung auf das Leben gehört; Kinder entwickeln sich auch an Konflikten und Krisen (S. 20). Er macht deutlich, wie Kinder Hilfe und Schutz brauchen, aber ebenso, daß sie eine erstaunliche Kraft haben, sich von widrigen Erfahrungen nicht entmutigen zu lassen, und gibt Hinweise, wo Anlagen,

Kreativität und Sozialverhalten der Kinder besser entwickelt und genutzt werden könnten.

4. Die Kommission arbeitet vor allem im Eingangsteil ein klares Bild vom Kind heraus. Sie weist dem Kind eine Subjektstellung zu, die nicht primär auf die Erwartungen von Erwachsenen zu beziehen ist, sondern durch die Perspektive des Kindes geprägt ist. Diese soll Leitmotiv für die weiteren Überlegungen und Analysen sein. Der Kommission geht es auch darum, Kinder an der Gestaltung ihrer Lebensverhältnisse zu beteiligen und sie dafür zu stärken, gemäß ihrer kindlichen Wirklichkeit zu leben. Die Bundesregierung hält es für nützlich, diesen Ansatz in der Diskussion des Berichts für Kinder- und Jugendpolitik und für die Praxis der Kinder- und Jugendhilfe weiterzuführen.

5. Die Kommission ist der Auffassung, daß bei der Behandlung der Gesamtsituation der Kinder bestimmte Themen durchgängig betrachtet werden müssen. Dazu gehören

   – Mädchen und Jungen,

   – neue und alte Länder,

   – Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund,

   – Kinder mit Behinderungen,

   – die sozioökonomische Lage des Elternhauses,

   – regionale Unterschiede.

   Eine solche durchgängige Betrachtung wird für sinnvoll gehalten und grundsätzlich begrüßt.

6. Die Kommission führt sinngemäß aus:

   Die Gesellschaft habe allen Grund, ihre Kinder wertzuschätzen, denn sie werden demnächst die Arbeiten und Dienstleistungen verrichten, die lebenserhaltenden Güter und Dienstleistungen produzieren und sie werden bestimmen, wie diese Güter und Dienstleistungen auch an jene verteilt werden, die alt geworden sind. Sie werden Wissen und Fähigkeiten mehren, wo sie fehlen, und bessere Lösungen zur Behebung von Nöten finden. Sie werden ihnen Wertvolles erhalten, aber aufgeben, was ihnen sinnlos erscheint. Sie werden Gefahren bekämpfen und Chancen nutzen, die alten, die ihnen die vorangegangene Generation trotz eigener Anstrengungen weiterreicht, und die neuen. Sie werden das Menschheitsprojekt übernehmen, Formen zu bewahren und weiter zu entwickeln, in denen Menschen in Freiheit, Gerechtigkeit und Fürsorglichkeit miteinander leben können.

   Aus Sicht der Bundesregierung sind in diese Zukunftsbetrachtung die Veränderungen in stärkerem Maße einzubeziehen, die sich in modernen Industrie- und Dienstleistungsgesellschaften zu vollziehen beginnen und noch vollziehen werden. Die heutigen Kinder werden es mit diesen Veränderungen zu tun haben. Diese Veränderungen zeichnen sich nur in Umrissen und in Tendenzen ab; es kann auch nicht Aufgabe dieses Berichts oder der Stellungnahme der Bundesregierung dazu sein, Szenarien denkbarer künftiger Veränderungen im einzelnen zu analysieren und zu bewerten. Die Frage aber, welche Anforderungen an heutige Kinder gestellt werden, wenn sie erwachsen sind, ob unter diesem Gesichtspunkt Sachverhalte richtig analysiert und bewertet sind und ob vorgeschlagene Optionen auch zukunftsträchtig sind, kann nicht allein aus der Sicht einer vorhergehenden Generation beantwortet werden. Es wird auch neu zu entscheiden sein, wie sich das Verhältnis von Eigenverantwortung und Hilfe der Gesellschaft für eine kommende Generation stellen wird und welches Verständnis von Solidarität sie entwickeln wird – was sie von dem verlangen wird, der solidarisch für andere einstehen soll, und was von dem, der solidarische Hilfe von anderen erwarten will. Eine Gesellschaft, die Zukunftsperspektiven möglichst für alle Kinder eröffnen will, wird sich auf die sich vollziehenden Änderungen und auf die daraus folgenden Anforderungen einstellen müssen.

7. Die Kommission weist darauf hin, wie wichtig die Erhaltung einer natürlichen Umwelt und der schonende Umgang mit ihr für zukünftige Generationen ist. Die Bundesregierung stimmt dem zu. Der Schutz der natürlichen Lebensgrundlagen stellt für sie eine zentrale politische Gestaltungsaufgabe dar. Gerade auch im Hinblick auf die Verantwortung gegenüber künftigen Generationen wurde der Schutz der natürlichen Lebensgrundlagen 1994 als Staatsziel in das Grundgesetz aufgenommen (Artikel 20 a).

   Die Bundesregierung weist darauf hin, daß ein schonender Umgang auch mit anderen Ressourcen geboten ist; auch diese sind knapp. Die Kommission hebt hervor, daß sie den Bericht in Zeiten knapper finanzieller Mittel geschrieben habe. Sie führt aber ebenso aus, daß zu Lasten der Kinder heute hohe Staatsschulden gemacht werden (S. 14) und daß die etablierten sozialen Sicherungssysteme für die junge Generation immer mehr Belastungen und immer weniger Absicherung bieten (S. 15 f.). Die naheliegende Folgerung, daß wir mit unseren Ansprüchen an den Staat zu weit gehen – und hier kann bei einer Sozialleistungsquote von rund einem Drittel der soziale Bereich nicht ausgeklammert werden – und die Zurückführung öffentlicher Ausgaben und die Begrenzung der Schuldenaufnahme im Interesse der Lebensperspektiven der heutigen Kindergeneration und nachfolgender Generationen notwendig ist, spricht sie so nicht aus. Auch erwähnt die Kommission nicht, daß der Neuverschuldung des Staates entsprechende öffentliche Investitionen in die Zukunft gegenübergestellt werden müssen. Die Auffassung der Kommission, die Lebens- und Entwicklungschancen der Kinder seien so ungleich zu Lasten eines Teils der Kinder verteilt, daß eine gerechte und solidarische Gesellschaft dies nicht dulden könne (S. 15), ist ernst zu nehmen, bedarf dann aber einer differenzierten Analyse und Bewertung unter Berücksichtigung der unterschiedlichen

Lebenssituationen. Wo eine Verbesserung der Lebenssituation der Familien mit Kindern insgesamt oder der Familien mit Kindern in besonders ungünstigen Situationen sich als notwendig erweist, ist dies nicht mehr durch Erhöhung der Staatsausgaben und der Sozialleistungsquote zu erreichen. Sie muß durch eine Umschichtung zu Lasten anderer Aufgaben finanziert werden; die dazu notwendige Akzeptanz der Bürger muß vorbereitet und erreicht werden. Der Versuch, Leistungsverbesserungen statt dessen durch eine weitere Erhöhung der Staatsquote und der Staatsverschuldung unter Berufung auf eine nicht präzise definierte Gerechtigkeit und Solidarität zu erreichen, verbietet sich gerade im Hinblick auf die von der Kommission zutreffend dargelegten Folgen für die nachwachsende Generation.

Kinder in ihren Familien und im Verbund der Generationen

8. Die Kommission stellt heraus, daß für die überwiegende Mehrheit der Kinder die Familie der wichtigste Ort ihres Lebens ist. Von Beginn seiner Existenz an ist ein Kind über lange Zeit hilfebedürftig. Diese Abhängigkeit umfaßt nicht nur die Pflege und Versorgung und die materielle Existenzsicherung durch die Eltern, sondern ganz wesentlich auch die emotionale Zuwendung, die Erziehung und die Vermittlung von Werten und sozialer Kompetenz. Auch und gerade in einer freiheitlichen und pluralen Gesellschaft erfordert Persönlichkeitsentwicklung wertgebundene – auch Grenzen aufzeigende – Erziehung durch die Eltern. Die Grunderfahrung, auch bei Fehlverhalten immer noch anerkannt und geliebt zu werden, ist gerade für Kinder und Jugendliche die beste Gewaltprävention. In einer freien und solidarischen Gesellschaft zusammenleben zu können ist nicht selbstverständlich. Dies wird erst dadurch möglich, daß ein Grundkonsens darüber besteht, was das Gemeinwohl ausmacht, daß alle bestimmte Spielregeln des Zusammenlebens akzeptieren und bereit sind, für sich selbst aber auch für andere Verantwortung zu übernehmen.

   Kinder werden in eine Familie hineingeboren, wachsen in ihr auf und bleiben ihr auch dann noch verbunden, wenn sie diese Herkunftsfamilie verlassen, um einen eigenen Haushalt oder eine eigene Familie zu gründen. Die Solidarität der Generationen wird vor allem anderen in der Familie eingeübt und praktiziert. Die Kommission verweist zu Recht auf die große Bedeutung und das Ausmaß eines engen Kontaktes zwischen Eltern, Kindern und Großeltern, der auch heute, wo das Zusammenleben unter einem Dach seltener geworden ist, in den meisten Familien die Regel ist.

9. Kinder und Familien sind eine Grundbedingung für die Zukunftsfähigkeit unserer Gesellschaft. Die Entscheidung für Kinder und die jeweilige Gestaltung des Familienlebens ist zwar in erster Linie eine private Angelegenheit, eine Aufgabe von Mann und Frau, ihrer persönlichen Rollenaufteilung und Arbeitsverteilung, in die auch die Kinder mit steigendem Alter einbezogen werden. Die diesen individuellen Entscheidungen innewohnende gesellschaftliche Relevanz macht jedoch notwendig, in Staat, Wirtschaft und Gesellschaft Rahmenbedingungen zu schaffen, die es den Menschen ermöglichen, ihre Lebensvorstellungen in Familie und Arbeitswelt ohne unzumutbare Einschränkungen und Benachteiligungen zu verwirklichen.

   Eine Politik, die die Lebensverhältnisse von Kindern verbessern will, muß sich primär am unmittelbaren Lebensumfeld der Kinder orientieren: Den Lebensumständen der Eltern, auch im Hinblick auf die Vereinbarkeit von Erwerbsbeteiligung und Familienarbeit, den Wohn- und Wohnumfeldbedingungen und den Angeboten der sozialen und kulturellen Infrastruktur. Maßgebend für die wirtschaftliche Situation von Familien sind ebenso Einkommen und Vermögen wie zeitliche Ressourcen, Möglichkeiten der Nutzung der sozialen und kulturellen Infrastruktur und die Fähigkeit der Eltern zu wirtschaften. Eine Analyse der für die wirtschaftliche Situation von Familien maßgebenden Komponenten führt gerade nicht zu der Einschätzung der Kommission, daß sich die Rahmenbedingungen für Familien in den letzten anderthalb Jahrzehnten generell verschlechtert haben (S. 93), auch wenn die wirtschaftlichen Folgen etwa von Arbeitslosigkeit oder Trennung und Scheidung belastend sind. Die Auffassung der Kommission, daß der materielle Spielraum der Familien in den 80er und 90er Jahren durch sämtliche Reformen des Steuersystems eingeengt wurde (S. 290), ist ganz und gar unzutreffend. So führten beispielsweise die Reformschritte im Einkommensteuerrecht zu einer wesentlichen Absenkung der Belastung durch den Steuertarif, zu einer für Familien mit Niedrigeinkommen höchst wirksamen Anhebung des Grundfreibetrages und einer weitaus stärkeren steuerlichen Berücksichtigung von Kindern. Der Familienlastenausgleich ist zu einem Familienleistungsausgleich weiterentwikkelt worden. Die auf die Verbesserung der Lebensverhältnisse der Familien ausgerichtete Politik der Bundesregierung hat zu einer wesentlichen Ausweitung des Finanzvolumens der steuerentlastenden und haushaltswirksamen Maßnahmen geführt.

   Das finanzielle Volumen der familienpolitischen Maßnahmen wurde trotz angespannter Haushaltslage von rd. 27,6 Mrd. DM im Jahre 1982 und 40,5 Mrd. DM im Jahre 1990 auf 76,6 Mrd. DM im Jahre 1997 erhöht. In diesen Zahlen kommt sowohl die Verbesserung bestehender Maßnahmen (z. B. Weiterentwicklung des Familienlasten- zu einem Familienleistungsausgleich, Ausbau der Familienkomponenten in der Wohnungsbauförderung) zum Ausdruck als auch die Einführung neuer Regelungen zugunsten von

Familien (z. B. Erziehungsgeld, Berücksichtigung von Kindern in der Rentenversicherung). Die durch die Berücksichtigung von Kindern in der Rentenversicherung entstehenden Kosten in Höhe von zur Zeit rd. 7,5 Mrd. DM werden aus dem Bundeszuschuß für die Rentenversicherung gedeckt. Bei Zugrundelegung der Funktion „Ehe und Familie" im Sozialbudget ergibt sich im Verhältnis zu den in Satz 1 genannten Zahlen ein noch wesentlich eindrucksvolleres Bild staatlicher Maßnahmen für Familien. Beispielsweise führte das Jahressteuergesetz 1996 zu einer Nettoentlastung der Steuerzahler von rd. 19 Mrd. DM, die vor allem Familien mit kleineren und mittleren Einkommen zugute kommt (Anhebung von Kinderfreibetrag und Kindergeld). Entscheidend ist nicht nur der laufende Familienunterhalt, sondern auch die Höhe der späteren Rente. Schon 1986 wurde erstmals die Anerkennung von Kindererziehungszeiten im Rentenrecht eingeführt und für die Geburten ab 1992 auf drei Jahre verlängert. Ab 1998 wird die Bewertung der Kindererziehungszeiten bei Rentenzugang und Rentenbestand stufenweise von 75 % des Durchschnittseinkommens auf 100 % angehoben. Darüber hinaus werden Erziehungszeiten ab dem 1. Juli 1998 ebenfalls bei Rentenzugang und -bestand additiv zu bereits vorhandenen zeitgleichen Beitragszeiten angerechnet, und zwar bis zur jeweiligen Beitragsbemessungsgrenze.

Die Bundesregierung teilt die Auffassung der Kommission, daß es sich bei der Kindererziehung um einen Beitrag zum Generationenvertrag handelt, der entsprechend honoriert werden muß.

10. Jenseits der finanziellen und gesetzlichen Rahmenbedingungen ist es durchgehende Aufgabe aller, die tatsächlich gelebte Generationensolidarität in den Familien anzuerkennen und zu erhalten. Das bedeutet, Familien mit Kindern in unserer Gesellschaft einen höheren Stellenwert zu verschaffen und Rücksichtnahme und Verständnis walten zu lassen. Die Bundesregierung kann hier lediglich Anstöße geben.

    In diesem Zusammenhang sind alle Bemühungen um die Beseitigung struktureller Rücksichtslosigkeit (Fünfter Familienbericht) und eine gleichberechtigte Teilhabe von Müttern und Vätern am Leben in Familie, Arbeitswelt und Gesellschaft – seitens des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend durch eine Reihe von Forschungs- und Modellprojekten sowie den Bundeswettbewerb „Der familienfreundliche Betrieb" vorangebracht – ebenso wichtig wie die Wahlfreiheit, auf welche Weise die innerfamiliale Aufgabenteilung im Einzelfall geregelt wird.

11. Im Forschungs- und Förderungsprogramm „Kinder- und familienfreundliche Gesellschaft" werden aktuelle Problemlagen (z. B. bei Alleinerziehenden, bei Familien nach Trennung und Scheidung, mit gewaltbereiten Kindern, bei Überschuldung etc.) erforscht und praxisnah Hilfestrategien entwickelt. Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend fördert hier unterschiedliche Ansätze der Familienselbsthilfe, die Entwicklung innovativer Mischformen von Kinderbetreuung und Elternberatung sowie Projekte zur gezielten Weiterentwicklung elterlicher Erziehungskompetenz und wissenschaftliche Arbeiten zur Prävention von Trennung und Scheidung, zur Ehestabilität, zur Elternverantwortung, zur Verbesserung partnerschaftlicher Kommunikation und zur Familienintervention in individuellen Problemsituationen. Diese Projekte dienen dem Ziel, die Erziehung in der Familie zu fördern, aktuelle Programme für die Familienbildung zu entwickeln und die Beratungspraxis zu qualifizieren.

    Im Rahmen des SGB VIII Kinder- und Jugendhilfe werden eine Reihe von Leistungen bereitgestellt, die insbesondere Kinder und Eltern unterstützen sollen, denen allein mit einer Verbesserung der Einkommensverhältnisse nicht geholfen ist, sondern die auf eine rechtlich und institutionell abgesicherte Hilfe bei der Erziehung angewiesen sind.

    Das SGB VIII sieht neben dem Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz eine bedarfsgerechte Versorgung für die Tagesbetreuung von Kindern unter drei Jahren und auch von Kindern im Grundschulalter vor. Die Bundesregierung setzt sich in diesem Zusammenhang auch für das Konzept einer „verläßlichen Grundschule" ein.

    Von zentraler Bedeutung sind darüber hinaus eine Reihe von Rechtsansprüchen und Leistungen, die das SGB VIII für Familien in besonderen Belastungssituationen vorsieht.

    Die Bundesregierung teilt die Auffassung der Kommission im Hinblick auf die Kinder- und Elterntrennungen (S. 32 f.). Zu Recht hebt die Kommission auch die Bedeutung des Rechtsanspruchs auf Beratung in Fragen der Partnerschaft, von Trennung und Scheidung im Zusammenhang mit der Kindschaftsrechtsreform hervor und betont, daß die vorgesehenen Beratungsleistungen der Kinder- und Jugendhilfe auch in bedarfsgerechtem Umfang und befriedigender Qualität zur Verfügung gestellt werden müssen. Dies obliegt bei der verfassungsmäßigen Aufgabenverteilung zwischen Bund, Ländern und Kommunen jedoch ausschließlich den Kommunen.

    Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend fördert die Qualität der Beratung durch die Bereitstellung von Praxismaterialien. Für die Elternarbeit liegt bereits der von der Deutschen Arbeitsgemeinschaft für Jugend- und Eheberatung herausgegebene Ratgeber „Eltern bleiben Eltern" vor. Unter Berücksichtigung des neuen Kindschaftsrechts wird zur Zeit ein Leitfaden zur Einführung von Meditation in die Beratungsarbeit der Kinder- und Jugendhilfe erstellt. Darüber hinaus dienen Modellvorhaben zur Qualifizierung von Beraterinnen und Beratern sowie Multiplikatoren.

Mit Blick auf die geforderte weitere Öffnung der Familienbildung im Hinblick auf interkulturelle Angebote und Strukturen sei ebenso wie hinsichtlich der Gesamtsituation von Eltern und Kindern in Zuwandererfamilien insgesamt darauf verwiesen, daß der Sechste Familienbericht der Bundesregierung derzeit unter dem Thema „Familien ausländischer Herkunft" erarbeitet wird.

12. Die Gestaltung einer kinder- und familienfreundlichen Gesellschaft, die die Solidarität der Generationen wahrt, ist eine gemeinsame Aufgabe, der sich Staat und Gesellschaft, die Politik auf Bundes-, Länder- und kommunaler Ebene ebenso wie alle gesellschaftlichen Kräfte gleichermaßen zu stellen haben und die nur im Verbund erfolgreich bewältigt werden kann.

    Die Bundesregierung unterstreicht – wie die Kommission –, daß eine enge Verzahnung von Kinder- und Jugendpolitik sowohl mit der Familienpolitik als auch mit allen anderen Politikbereichen notwendig ist.

Arbeitswelt

13. Der Vorschlag der Kommission, die Verteilung der vorhandenen Arbeit in erster Linie im Rahmen einer Begrenzung der Lebensarbeitszeit neu zu regeln, kann kein allgemeines Instrument zur Lösung der Arbeitsmarktprobleme sein. Es handelt sich um eine defensive Strategie, die zu einem wirtschaftlichen Rückgang der Bundesrepublik Deutschland im weltweiten Wettbewerb führen würde. Vielmehr müssen durch Innovation, Deregulierung, Flexibilisierung und eine Steuerreform, die sowohl eine Entlastung als auch eine Vereinfachung des Steuerrechts beinhalten muß, dauerhafte, qualifizierte und wettbewerbsfähige Arbeitsplätze geschaffen werden.

    Es kann nicht davon gesprochen werden, daß die Beschäftigung von Frauen und Müttern wettbewerbs- und ertragsbelastend ist. Von einer spürbaren Kostenbelastung der Arbeitgeber durch die notwendige Vereinbarkeit von Familie und Beruf läßt sich nur im Bezug auf den Mutterschutz reden und dort auch nur bei Kleinbetrieben. Die Bundesregierung hat dafür gesorgt, daß die gesetzliche Kostenerstattung durch die Krankenkassen in diesen Fällen seit Anfang 1997 100 % beträgt. Vorher waren es nur ca. 60 % bis 70 %.

    Die Bundesregierung mißt der Vereinbarkeit von Familie und Beruf besondere Bedeutung bei. Sie hat hierzu bereits wesentliche gesetzliche Voraussetzungen durch Erziehungsgeld und Erziehungsurlaub, den gesetzlichen Sonderurlaub zur Pflege erkrankter Kinder sowie den Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz geschaffen. Durch das Rentenreformgesetz 1999 wird die Anrechnung von Kindererziehungszeiten in der gesetzlichen Rentenversicherung entscheidend verbessert. Für den Bereich des öffentlichen Dienstes sind insbesondere durch das Zweite Gleichberechtigungsgesetz, u. a. mit dem Rechtsanspruch auf Teilzeitarbeit, neue Maßstäbe gesetzt worden.

    Für die Zukunft wird es besonders wichtig sein, Arbeitsbedingungen und Arbeitszeiten besser an die Bedürfnisse von Familien anzupassen. Es gibt viele Möglichkeiten der Gestaltung familienfreundlicher Arbeitszeiten, die trotz großer Nachfrage bei den Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern noch zu wenig angeboten werden. Um bestehenden Angeboten eine breitere öffentliche Resonanz zu geben, führte das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 1996 zum zweiten Mal den Bundeswettbewerb „Der familienfreundliche Betrieb" durch. Die Mobilzeit-Kampagne der Bundesregierung in Verbindung mit der Bundesanstalt für Arbeit und das Modellprojekt Mobilzeitberatung sollen weitere Vorbilder für familienfreundliche flexible Arbeitszeiten bieten. Dabei geht es insbesondere auch um die Förderung von Mobilzeit in Fach- und Führungspositionen. Im Rahmen eines bundesweiten Modellprogramms der Bundesregierung über flexiblere und familienfreundliche Arbeitszeiten haben sich 500 klein- und mittelständische Betriebe innerhalb von zwei Jahren beraten lassen.

    Auch wenn die Jugendarbeitslosigkeit in Deutschland nur etwa halb so hoch wie im europäischen Durchschnitt und nicht über der Arbeitslosenquote aller Altersgruppen liegt, ist die Senkung der Jugendarbeitslosigkeit ein wichtiges Ziel der Bundesregierung. Zur Eingliederung von Jugendlichen in den Arbeitsmarkt kommt dem Instrumentarium der aktiven Arbeitsmarktpolitik, insbesondere der Berufsberatung und der Vermittlung in Ausbildung und Arbeit durch die Arbeitsämter, eine große Bedeutung zu.

    Die beste Versicherung gegen Arbeitslosigkeit ist eine gute Ausbildung. Die dauerhafte Sicherung der Ausbildungschancen junger Menschen hat für die Bundesregierung unverändert hohe Priorität. In unserem Berufsbildungssystem ist es in erster Linie Aufgabe der Wirtschaft, ein ausreichendes betriebliches Lehrstellenangebot bereitzustellen. Die Bundesregierung unterstützt die Wirtschaft dabei durch die Schaffung ausbildungsfördernder Rahmenbedingungen.

    Im Jahre 1997 sind fast 600 000 Ausbildungsverträge neu abgeschlossen worden. Mehr als 110 000 junge Menschen wurden darüber hinaus 1997 von der Bundesanstalt für Arbeit auf die Aufnahme einer beruflichen Ausbildung vorbereitet. Außerdem werden jährlich ca. 90 000 Jugendliche in ein von den Ländern angebotenes Berufsvorbereitungsjahr oder Berufsgrundbildungsjahr aufgenommen.

    Der Deutsche Industrie- und Handelstag sowie der Zentralverband des Deutschen Handwerks haben angekündigt, 25 000 zusätzliche Ausbildungsplätze für 1998 zur Verfügung zu stellen. Im Bereich der Bundesverwaltung wird das Aus-

bildungsplatzangebot um 4 % erhöht. Durch das am 29. Mai 1998 zwischen Bund und neuen Ländern vereinbarte Sonderprogramm können in den neuen Ländern 17 500 zusätzliche Lehrstellen für die Jugendlichen geschaffen werden, die zu Beginn des Ausbildungsjahres am 1. August bzw. 1. September 1998 noch keine Lehrstelle gefunden haben. Das sind 2500 Lehrstellen mehr als im letzten Jahr. Aus Bundesmitteln werden dafür bis zum Jahre 2001 insgesamt 232 Mio. DM zur Verfügung gestellt.

Kinder mit Behinderungen

14. Die Bundesregierung hat Verständnis dafür, daß in der zur Verfügung stehenden Zeit nicht alle Bereiche der Kindheit mit gleicher Intensität aufbereitet werden konnten und der Bericht zur Situation der Kinder mit Behinderungen nur recht allgemeine Hinweise enthält. Sie teilt die Auffassung der Kommission, daß auch für behinderte Kinder die Familie grundsätzlich der beste Lebensraum ist und die besten Chancen für ihre Entwicklung bietet. Sie verweist auf ihren Vierten Bericht über die Lage der Behinderten und die Entwicklung der Rehabilitation (Drucksache 13/9514).

    Angesichts der widersprüchlichen Erfahrungen, die Familien mit behinderten Angehörigen heute machen und die von wachsendem Verständnis und Toleranz bis zum Gegenteil in Form von Herabsetzung und Benachteiligung reichen, sind die Anmerkungen der Kommission zu den Erwartungen, die Eltern mit ihrem Kinderwunsch verbinden (S. 27), und den Krisen, wenn ein Kind mit einer Behinderung geboren wird (S. 29 f.), ergänzungsbedürftig. Zu berücksichtigen sind auch die Möglichkeiten der Humangenetik und pränatalen Diagnostik. Es besteht die Aussicht, daß dadurch Therapie und Förderung früher einsetzen können. Bisher besteht vor allem das Problem der Schere zwischen Diagnostik und Therapie. Eltern benötigen Information und Vertrauen, um eine tragfähige Perspektive für ein Leben mit dem Kind entwickeln zu können. Hierbei sind die ärztliche Beratung und die Konfliktberatungen im Umfeld von Humangenetik und pränataler Diagnostik gleichermaßen wichtig. Auch für die Schwangerschafts- und Schwangerschaftskonfliktberatung ist es eine Herausforderung, dieses Problemfeld verstärkt qualifiziert aufzugreifen und sich in den Beratungsangeboten darauf einzustellen. Insbesondere im Hinblick auf Hilfen für betroffene Eltern und zum Schutz behinderter ungeborener Kinder wird im Schwangerschaftskonfliktgesetz (SchKG) der Rechtsanspruch auf Beratung normiert, der Informationen über die „Hilfsmöglichkeiten für behinderte Menschen und ihre Familien“ umfaßt und in § 6 u. a. die Hinzuziehung von Fachkräften mit besonderer Erfahrung in der Frühförderung behinderter Kinder vorsieht. Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend hat in diesem Jahr mit einem Modellprojekt „Entwicklung von Beratungskriterien für die Beratung Schwangerer bei zu erwartender Behinderung des Kindes“ begonnen, das Erkenntnisse liefern soll, wie der Beratungsbedarf zum Schutz behinderter ungeborener Kinder vor Inanspruchnahme von Pränataldiagnostik, bei ungezielter Diagnostik und bei gezielter Diagnostik in der Praxis und ggf. gesetzlich umgesetzt werden kann. Aufgabe des Projekts ist es, das vorhandene Wissen zu erfassen, noch offene Fragen zu benennen, Anwendungsmöglichkeiten für die Praxis zu klären, zu erproben und darzustellen sowie für die Mitarbeiterfortbildung zu operationalisieren.

Kinder und ihre Wohnumwelt

15. Gute Wohnbedingungen für Jung und Alt sind zentrale Voraussetzungen für ein gesundes und zufriedenes Leben. Wohnungspolitisches Anliegen der Bundesregierung ist daher die Sicherstellung einer quantitativ und qualitativ ausreichenden Wohnraumversorgung, die insbesondere auch Familien und Alleinerziehenden mit Kindern geeignete und die individuellen Wünsche berücksichtigende Wohnformen zu finanzierbaren Bedingungen ermöglicht. Die stärkere Konzentration der öffentlichen Wohnungsbauförderung auf diese und andere bedürftige Personengruppen, die Schwierigkeiten haben, sich auf dem Wohnungsmarkt selbst zu versorgen, hat das von der Bundesregierung eingebrachte Wohnungsbaureformgesetz zum Ziel, dessen parlamentarische Behandlung wegen des Widerstands des Bundesrates in dieser Legislaturperiode allerdings nicht mehr abgeschlossen werden kann. An den Reformbemühungen wird jedoch festgehalten. Die Länder und Kommunen werden danach angehalten, die Fördermittel so einzusetzen, daß ausgewogene Siedlungsstrukturen sowie ausgeglichene wirtschaftliche, soziale und kulturelle Verhältnisse erhalten oder geschaffen werden. Hierbei soll auf eine angemessene Nutzungsmischung – also eine räumlich-funktionale Zuordnung von Wohnung und Arbeiten – sowie angemessene Infrastrukturen und auf die Erhaltung und Schaffung ausgewogener Bewohnerstrukturen hingewirkt und Ausgrenzung und Ghettobildung vermieden werden. Die Entwicklung von Wohnen und Wohnumfeld ist als Teil einer generationen-, familien- und geschlechterbezogenen sozialen Strukturpolitik zu sehen. Da die örtlichen Gegebenheiten für das Lebensumfeld von Familien und jungen Menschen maßgebend sind, kommt es vor allem auf ein Zusammenwirken der Fachpolitiken und Instrumentarien auf örtlicher Ebene an. Die Bundesregierung unterstützt diese Entwicklung durch Projekte, so durch das „Handbuch zur örtlichen und regionalen Familienpolitik“ und durch ein entsprechendes Netzwerk, durch den Bundeswettbewerb Kinder- und Familienfreundliche Gemeinde und durch das „Rahmenkonzept für eine familien- und kinderfreundliche Kommune“; sie zeigt

dabei in zahlreichen Bereichen auch auf, wie etwa auch Empfehlungen der Kommission im einzelnen verwirklicht werden können.

Wichtig ist auch die Erhöhung der Wohneigentumsquote. Die in dieser Legislaturperiode beschlossene Neuregelung der Wohneigentumsförderung sieht nunmehr eine Eigenheimzulage unabhängig von der individuellen Besteuerung und neben der Grundförderung eine Kinderzulage von jährlich 1 500 DM je Kind für einen Förderzeitraum von 8 Jahren vor.

16. Zum Bereich Kinder und Straßenverkehr ist – wie auch die Kommission darstellt – durch gezielte Verkehrserziehungs- und -aufklärungsarbeit aller in der Verkehrssicherheitsarbeit Engagierter die Zahl der im Straßenverkehr getöteten und verunglückten Kinder stark zurückgegangen. Verläßliche statistische Vergleiche mit unseren europäischen Nachbarn sind derzeit nicht möglich. Die vorhandenen Zahlen können, weil sie unterschiedlich erhoben werden, über den Stand der Verkehrssicherheit, insbesondere der verunglückten Kinder, keine zuverlässige Auskunft geben. Die Bundesregierung geht von Zahlen aus, die von den von der Kommission verwandten Zahlen abweichen, deren Bewertung aber nicht zu grundsätzlich anderen Ergebnissen führt.

    Die konsequente Verbesserung der Sicherheit von Kindern im Straßenverkehr hat in der Politik der Bundesregierung einen hohen Stellenwert. Dabei sind auf Erwachsene abzielende Maßnahmen wichtig. Eine intensive Verkehrserziehung und -aufklärung schon im frühesten Kindesalter ist gleichwohl unentbehrlich. In erster Linie sind die Eltern gefordert, durch eigenes Vorbildverhalten das Verkehrsverhalten des Kindes zu prägen. Nützliche Ratschläge und Tips für die Verkehrserziehung erhalten die Eltern z. B. durch das vom Bundesministerium für Verkehr seit Jahren geförderte Zielgruppenprogramm „Kind und Verkehr", das bereits im Vorschulalter ansetzt. Die für die Verkehrserziehung und -aufklärung der Schulkinder zuständigen Länder sind gefordert, insbesondere durch geeignete Unterrichtsmaßnahmen ihren Beitrag zur Verkehrssicherheit von Kindern zu leisten.

Freizeitgestaltung von Kindern in Familien; Kinder-, Jugend-, Umwelt- und Kulturarbeit

17. Die Kommission arbeitet den Stellenwert der Freizeit im Alltag der Kinder heraus und geht auf die unterschiedlichen Freizeitverhaltensweisen bei Mädchen und Jungen, bei ausländischen und deutschen Kindern und Kindern in den neuen und alten Bundesländern ein. Stärkeres Gewicht sollte gemeinsamen Freizeitunternehmungen von Eltern und Kindern beigemessen werden, die – wie die Familienforschung nachgewiesen hat – eine der wichtigsten Familienfunktionen erfüllen und gerade für jüngere Kinder große Bedeutung haben.

    Die Verteilung auf die verschiedenen Sportarten nach Jungen und Mädchen kann genauer aufgeschlüsselt werden; aktuellere Daten zur Sportartenpräferenz von Mädchen bietet die Antwort der Bundesregierung auf die Große Anfrage der Fraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN (Drucksache 13/9509). Die sehr allgemein gehaltenen Empfehlungen richten sich im wesentlichen an die Kommunen.

18. Ungeachtet aller Erziehungsbemühungen der Eltern werden die Vorstellungen junger Menschen von einem gelingenden Leben zunehmend durch die Medien und die Freizeitindustrie beeinflußt, das gilt auch dann, wenn die Angebote nicht unmittelbar an Kinder und Jugendliche gerichtet sind. Damit wird jungen Menschen schon in sehr frühem Alter ein erhebliches Unterscheidungsvermögen und kritische Urteilskraft abverlangt. Der außerschulischen Kinder- und Jugendbildung kommt damit steigende Bedeutung zu.

19. Die Bundesregierung teilt die Auffassung, daß es eine sehr große Differenzierung und unterschiedliche Intensität bei den Angeboten und Wahrnehmungsmöglichkeiten für Kinder in der Kinder- und Jugendarbeit und in der Kinderkulturarbeit gibt. Diese Arbeit ist von einer unterschiedlichen Dichte und einem unterschiedlichen Niveau geprägt. Die Bundesregierung sieht jedoch als wünschenswert an, die kinderbezogenen Angebote wie unter anderem Abenteuer-, Bau- und Aktivspielplätze, musikalische Früherziehung, Kinder- und Jugendkunstschulen, Kinder- und Jugendtheater, Kinderkinos, Kindermuseen, Spielmobile flächendeckend zu verstärken.

    Die Bundesregierung hat im Rahmen ihrer Zuständigkeit wesentlich dazu beigetragen, Defizite weiter abzubauen und langfristig angelegte Aufgabenstellungen anzugehen. Die 1994 vom Deutschen Kulturrat unter Mitarbeit von über 200 bundesweit arbeitenden Kulturverbänden vorgelegte „Konzeption kulturelle Bildung" und ihre Umsetzung in Modellversuchen, Weiterbildungskonzeptionen, Forschungsvorhaben und Fachtagungen hat dazu beigetragen, in der kulturellen Bildung neue Entwicklungen anzustoßen und beispielhafte Konzeptionen zu entwikkeln, z. B. im interkulturellen Bereich, in der Medienerziehung, der künstlerischen Film-, Video- und Computerarbeit mit Kindern, der Entwicklung von Kinder- und Jugendmuseen, bei neuen Arbeitsweisen in Jugendkunstschulen, sozio-kulturellen Einrichtungen und anderen Bereichen. Hinzuweisen ist im besonderen auch auf die auf Bundesebene alljährlich veranstalteten Wettbewerbe im Bereich der kulturellen Bildung und den weiten Bereich der quantitativ wie qualitativ besonders bedeutsamen musikalischen Bildung, die sich in zahlreichen Kinderchören, Kinder- und Jugendorchestern, Volksmusikverbänden und in Musikschulen vollzieht. Der Bericht geht nur wenig auf das Nebeneinander von „traditionellen" und „innovativen" Konzepten, von tradi-

tionellen und neuen Trägern, in denen die besondere Möglichkeit einer gemeinsamen ästhetischen Praxis genutzt wird, ein.

(Vgl. hierzu auch die Antwort der Bundesregierung auf die Große Anfrage der Fraktion der SPD zur „Lage der Kulturpolitik des Bundes" vom 27. Mai 1998 – Drucksache 13/10811, insbesondere die Fragen 43 und 44.)

Bildung und Erziehung tragen dazu bei, daß Kinder Kunst und Kultur wahrnehmen, verstehen und aktiv gestalten können. Deshalb hat die Förderung kultureller Bildung zukunftsweisende Bedeutung. Die Bundesregierung trägt der wachsenden Bedeutung der kulturellen Kinder- und Jugendbildung dadurch Rechnung, daß sie einen Förderschwerpunkt im Rahmen des Kinder- und Jugendplans darstellt. Bewährt haben sich insbesondere die Preise und Wettbewerbe; sie sind in den letzten Jahren immer weiter ausgebaut worden. So erfüllen beispielsweise die als Anschlußmaßnahmen von „Jugend musiziert" konzipierten Bundesjugendorchester und Bundesjazzorchester eine hohe Vorbildfunktion für die ca. 1 Million Musikschülerinnen und -schüler der im Verband deutscher Musikschulen zusammengeschlossenen rd. 1000 Musikschulen. Die Bundesregierung beabsichtigt, die gesamte Palette der von ihr initiierten Jugendwettbewerbe von „Jugend musiziert" bis „Jugend und Video" auf dem erreichten hohen Niveau fortzusetzen.

20. Umweltpolitik und Umwelterziehung als Querschnittsaufgaben sind für die Bildungs- und Jugendpolitik wichtig. Im Rahmen des Kinder- und Jugendplans und durch Zuschüsse an Verbände und Vereinigungen werden u. a. Projekte gefördert, die Kindern und Jugendlichen ökologisch sinnvolles Handeln ermöglichen. Hinzuweisen ist auch auf das Freiwillige Ökologische Jahr.

21. Die Kommission spricht sich dafür aus, daß der Ausgangspunkt für die Planung von Kinderräumen und für die Arbeit mit und von Kindern die Region, der Stadtteil, die Gemeinde sein muß. Sie fordert „kleinräumige" Kinderberichte (S. 232). Die Bundesregierung stimmt der Kommission zu, wenn sie feststellt: „Im Stadtteil, in der Region ist es möglich, integrierte Gesamtkonzepte zu verwirklichen, die den unterschiedlichen Bedarf berücksichtigen und von den Bedürfnissen der Kinder ausgehen." Mit dieser Maßgabe stimmt die Bundesregierung auch den Perspektiven und Empfehlungen der Kommission zu.

Kinder in der Informationsgesellschaft

22. Mit der Kommission ist auch die Bundesregierung der Auffassung, daß Kinder die Möglichkeit haben sollten, die Chancen der Entwicklungen in der Informationsgesellschaft wahrzunehmen und daß sie zugleich vor Gefährdungen geschützt werden sollten. Die Bundesregierung wird die Entwicklung zur Informationsgesellschaft, die wesentliche Grundstrukturen des gesellschaftlichen Miteinanders verändern wird, aktiv mitgestalten und die in dieser Entwicklung liegenden Chancen für unser Land nutzen.

23. Zu Recht weist der Bericht darauf hin, daß die Förderung von Medienkompetenz mit dem Ziel, Kinder und Jugendliche (junge Menschen) zu befähigen, eigenverantwortlich mit den neuen Techniken und den angebotenen Inhalten umzugehen, immer wichtiger wird. Auf dieser Grundlage muß Kindern heute der Umgang mit Medien aller Art als eine wichtige Kulturtechnik – wie Lesen, Schreiben und Rechnen – vermittelt werden. Dabei muß Medienerziehung von den Grundspannungen ausgehen, in denen junge Menschen heute stehen, etwa der Begegnung mit einer erweiterten und plural gestalteten Welt einerseits und der Einschränkung der unmittelbaren Erfahrung von Realität bei einer zu starken Konzentration auf Medien andererseits. Medienerziehung ist als eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe von den Eltern, der Schule, den Jugendhilfeträgern und weiteren gesellschaftlichen Kräften zu leisten.

Bund und Länder haben seit den 70er Jahren durch zahlreiche Modellversuche die Potentiale neuer Technologien nicht nur für den schulischen Bereich erforscht, erprobt und nutzbar gemacht, um die Entwicklung der Medien und die mit ihr einhergehenden Veränderungen der kindlichen Lebenswelt aktiv zu begleiten und positiv zu beeinflussen. Diese Maßnahmen erschöpfen sich nicht in Einzelprojekten, wie der Hinweis auf das Pilotprojekt „Comenius" in Berlin mißverstanden werden könnte. Beispielsweise hat die vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie und der Deutschen Telekom AG 1996 gestartete und von beiden mit insgesamt 160 Mio. DM finanzierte Initiative „Schulen ans Netz" im schulischen Bereich binnen kurzer Zeit nicht nur zu einem Umdenken geführt, sondern bundesweit zahlreiche, einschlägige Projekte und Modelle unterstützt. Neben der deutlichen Verbesserung der informations- und kommunikationstechnischen Ausstattung der Schulen hat die Initiative zu einer intensiveren öffentlichen Auseinandersetzung mit Fragen der Medienerziehung, der Lehreraus- und -fortbildung sowie der Medienpädagogik und -methodik geführt. Im Zuge dieser Entwicklung haben sich Modelle des Public-Private-Partnership, bis dahin fast undenkbar im Schulbereich, zu nachgefragten Lösungsansätzen für schulische Ausstattungs- und Finanzprobleme entwickelt. Die Diskussion über die Veränderung der Rolle der Lehrenden in einer sich ausprägenden Wissensgesellschaft ist weit über die Fachöffentlichkeit hinaus auf neuem Niveau begonnen und vertieft worden. Lehrende und Lernende erhalten die Möglichkeit, Kompetenzen im Umgang mit neuen Medien zu erwerben. Unabhängig von Status und sozialer Herkunft können sie sich somit besser im Wandel un-

serer Gesellschaft zu einer Wissens- und Informationsgesellschaft zurechtfinden. Vor diesem Hintergrund ist einerseits keine völlige curriculare Neuorientierung nötig und können andererseits die laufenden Aktivitäten nicht auf technische Aspekte reduziert werden. Auf der Grundlage des Orientierungsrahmens „Medienerziehung in der Schule" der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung als (theoretisches) Grundkonzept ist es Aufgabe der Lehrenden, Medien und Medienerziehung durch die Identifizierung und Adaptation von Bestpractice-Beispielen eigenständig und eigenverantwortlich in den Unterricht einzubringen. Hilfestellungen – von Fortbildungsveranstaltungen über Fachkonferenzen, Fachliteratur bis hin zu Veröffentlichungen von Schulbuchverlagen – gibt es bereits heute in großer Anzahl. Die Entwicklung eines pauschalen „medienpädagogischen Begleitprogramms" für Lehrerinnen und Lehrer scheint in diesem Kontext nicht erforderlich zu sein.

24. Die Bundesregierung teilt die Ansicht der Sachverständigenkommission, die durch eine Vielzahl von Untersuchungen und Studien gestützt wird, daß – auch ohne einen eindeutigen Wirkungszusammenhang zwischen Gewaltdarstellung und Gewaltanwendung feststellen zu können – Gewaltdarstellungen negative Wirkungen auf junge Menschen haben können. Kinder und Jugendliche sind häufig nicht in der Lage, zu Medieninhalten die erforderliche kritische Distanz zu wahren und zwischen Realität und Fiktion streng zu trennen. Gerade Sendungen und Programme, in denen Gewalt als Mittel der Problemlösung propagiert oder akzeptiert wird, sind geeignet, die Hemmschwelle bei labilen jungen Menschen zu senken und Wiederholungs- oder Nachahmungseffekte hervorzurufen.

    Eine weitere Absenkung des Gewaltniveaus in den Medien ist dringend notwendig.

    Die Bundesregierung teilt die Auffassung der Sachverständigenkommission, daß der Kinder- und Jugendschutz im Zeitalter der neuen Medien vorrangig durch die Verbesserung gesetzlicher und administrativer Maßnahmen, auch auf internationaler Ebene, sowie die Etablierung wirksamer freiwilliger Selbstkontrollen sicherzustellen ist.

    Das am 1. August 1997 in Kraft getretene Informations- und Kommunikationsdienstegesetz (IuKDG) des Bundes enthält – ebenso wie der Mediendienstestaatsvertrag der Länder (MDStV) – Regelungen über die Verantwortlichkeiten der Diensteanbieter und zum Jugendschutz. Damit liegen auf nationaler Ebene die erforderlichen verläßlichen gesetzlichen Rahmenbedingungen vor. Dies gilt auch für die Anpassung des Indizierungssystems nach dem Gesetz über die Verbreitung jugendgefährdender Schriften und Medieninhalte.

    Die Wirksamkeit dieser Bestimmungen wird zur Zeit umfassend im Rahmen eines Berichtsauftrages evaluiert, den der Deutsche Bundestag erteilt hat. Gegenstand des innerhalb eines Zeitraumes von zwei Jahren nach Inkrafttreten vorzulegenden Berichts ist insbesondere die Frage, ob die geltenden Jugendschutzbestimmungen einer Ergänzung bedürfen.

25. Hinsichtlich der Einhaltung des Kinder- und Jugendschutzes hat die Bundesregierung wiederholt an die Verantwortlichen in den Medien appelliert und wirksame Maßnahmen gefordert. Die über das IuKDG geregelte Verpflichtung der gewerblichen Diensteanbieter, einen Jugendschutzbeauftragten zu benennen, enthält einen Kernpunkt der Weiterentwicklung des Jugendschutzrechtes. Die Regelung entfaltet Wirkung in der Praxis in mehrfacher Hinsicht:

    – Durch die Beteiligung des Jugendschutzbeauftragten an der Angebotsplanung und der Gestaltung der Allgemeinen Geschäftsbedingungen, die der Diensteanbieter mit den Inhaltszulieferern schließt, kann der Herstellung und Verbreitung jugendgefährdender Angebote bereits in der Sphäre des Diensteanbieters begegnet werden.

    – Gleichzeitig wird für die betroffenen Diensteanbieter ein gesetzlicher Anreiz zum Zusammenschluß in freiwilligen Selbstkontrolleinrichtungen geschaffen, da sie die Wahrnehmung der Aufgaben des Jugendschutzbeauftragten wahlweise einer Selbstkontrolleinrichtung übertragen können.

    – Die Benennung von Jugendschutzbeauftragten hat darüber hinaus einen hohen Symbolwert mit großer Breitenwirkung. Die Bundesregierung geht davon aus, daß sich bei der praktischen Anwendung des Gesetzes, insbesondere auch durch den Informationsaustausch der Jugendschutzbeauftragten untereinander, ein gewisses standardisiertes Aufgabenspektrum herausbildet.

    Der Empfehlung der Kommission speziell hinsichtlich einer freiwilligen Selbstkontrolleinrichtung ist weitgehend durch die Gründung der „Freiwilligen Selbstkontrolle Multimedia – Diensteanbieter e.V." (FSM) im Juli 1997 Rechnung getragen worden. Ein schriftlich niedergelegter Verhaltenskodex sieht vor, daß die Diensteanbieter durch geeignete Maßnahmen und Kontrollmechanismen illegale und schädigende, insbesondere jugendgefährdende Angebote unterbinden, um die schutzwürdigen Interessen der Nutzer und der Allgemeinheit zu gewährleisten.

    Hiermit sind auch die diesbezüglichen Empfehlungen der Kommission (B 5.4.2 und B 5.5) bereits erfüllt.

Kinderkosten

26. Die Bundesregierung hält an ihrer Auffassung fest, daß die Existenzminima im Steuerrecht ebenso angemessen sind wie die Sozialhilferegelsätze und die Grundsätze für die Bemes-

sung der Hilfe zum Lebensunterhalt der Sozialhilfe insgesamt. Sie wird darin durch die Untersuchung des Statistischen Bundesamtes über die Aufwendungen für Kinder bestätigt (Wirtschaft und Statistik 1998, 523). Das Einkommensteuerrecht stellt die Existenzminima von Erwachsenen und Kindern nach den Vorgaben des Bundesverfassungsgerichts von einer Einkommensbesteuerung frei. Der Grundfreibetrag belief sich 1997 auf 12 095 DM, der Kinderfreibetrag auf 6912 DM (1996: 6264 DM). Grundlage der Bemessung von Grundfreibetrag und Kinderfreibetrag im Jahre 1999 sind die Existenzminima-Berechnungen, wie sie im „Bericht über die Höhe des Existenzminimums von Kindern und Familien für das Jahr 1999" (Drucksache 13/9561) dargestellt sind. Danach betragen die steuerfrei zu stellenden Existenzminima 1999 für einen Erwachsenen 12624 DM, für ein Ehepaar 21468 DM und für ein Kind 6696 DM (mtl. 558 DM). Die einkommensteuerrechtlichen Freibeträge werden auch 1999 erheblich über den ermittelten Existenzminima liegen. Sie werden 1999 für einen Alleinstehenden 13067 DM/Jahr, für ein Ehepaar 26135 DM/Jahr und für ein Kind weiterhin 6912 DM (mtl. 576 DM) betragen (Jahressteuergesetz 1996). Die steuerliche Freistellung des Existenzminimums von Kindern, für die der Kinderfreibetrag Meßgröße ist, erfolgt im wesentlichen über das Kindergeld in Form einer Steuervergütung. Nur für rd. 4 % aller Familien war 1997 die Kinderfreibetragswirkung günstiger als das Kindergeld. Dementsprechend ging bei der überwiegenden Mehrheit der Familien das Kindergeld mit einem wesentlichen Förderbestandteil über eine reine Freistellung des Kindesexistenzminimums hinaus.

Nach der Einkommens- und Verbrauchsstichprobe (EVS) 1993 lagen die Aufwendungen privater Haushalte von Ehepaaren mit 2 Kindern je Kind in den neuen Bundesländern bei monatlich 454 DM je Kind, in den alten Bundesländern bei monatlich 588 DM je Kind; bei einem Kind in der Familie lagen die monatlichen Beträge in den neuen Bundesländern bei 654 DM, in den alten Bundesländern bei 832 DM.

Die Aufwendungen variieren demnach für ein Kind je nach Familiengröße, d. h. die Aufwendungen je Kind in 1-Kind-Familien sind höher als solche in 2-Kind-Familien oder in 3-Kind-Familien. Ferner verändern sich die Aufwendungen der Familie für Kinder mit der Einkommenshöhe. Eine Alleinerziehende mit einem Einkommen von 4000 DM und mehr gab für ihr Kind monatlich 995 DM aus; eine Alleinerziehende in der Einkommensgruppe von 1500 bis 2000 DM gab 499 DM aus (in den alten Bundesländern).

Die vom Statistischen Bundesamt ermittelten durchschnittlichen Aufwendungen für Kinder können jedoch zur Berechnung des steuerfrei zu stellenden Existenzminimums eines Kindes nicht herangezogen werden, weil sie tatsächlich typisierende Mindestausgaben eines Kindes nicht zutreffend widerspiegeln. Vielmehr stellen diese Beträge den Durchschnitt der Aufwendungen für ein Kind in allen Einkommensgruppen dar, d. h. sowohl die Aufwendungen in hohen wie in niedrigen Einkommensgruppen sind Teil der Berechnung des durchschnittlichen Betrages. Das steuerfrei zu stellende Existenzminimum eines Kindes erfaßt die existenznotwendigen Aufwendungen, die entsprechend dem Beschluß des Bundesverfassungsgerichtes vom 25. September 1992 (BVerfGE 87/153) der Bemessung des Kinderfreibetrages zugrunde zu legen sind: Der Kinderfreibetrag stellt den Anteil des Einkommens steuerfrei, der für den Mindestbedarf eines Kindes erforderlich ist (1993: 517 DM, 1999: 576 DM monatlich).

Der Deutsche Bundestag hat die vorgelegten Berichte über die Höhe des Existenzminimums von Kindern und Familien zur Kenntnis genommen (Drucksachen 13/381 und 13/9561); das Bundesverfassungsgericht hat die von der Bundesregierung angewandte Berechnungsmethode zur Ermittlung des steuerfrei zu stellenden Existenzminimums nicht beanstandet.

27. In der steuerlichen Komponente erschöpft sich die Wirkung des Familienleistungsausgleichs jedoch nicht. Familienförderung beginnt erst nach Herstellung der Steuergerechtigkeit. Das Kindergeld hat eine beachtliche Förderkomponente: Das im Jahre 1998 gezahlte Kindergeld von rd. 50 Mrd. DM wird nach Berechnungen des Bundesministeriums der Finanzen nur in Höhe von rd. 27 Mrd. DM für die Steuerfreistellung des Existenzminimums benötigt, 23 Mrd. DM dienen der Familienförderung und kommen vor allem einkommensschwachen und kinderreichen Familien zugute.

    Familienförderung soll Familien in die Lage versetzen, ihren Aufgaben gerecht zu werden, und zur Chancengleichheit für die Entwicklung von Kindern beitragen. Es ist nach Auffassung der Bundesregierung nicht Aufgabe des Staates, die Aufwendungen, die Eltern für ihre Kinder erbringen, voll und ganz zu übernehmen; wohl aber ist es Aufgabe des Staates, einen angemessenen und bedarfsgerechten Belastungsausgleich zwischen unterhaltspflichtigen Eltern und nicht Unterhaltsbelasteten herzustellen.

Kinder in einkommensschwachen Familien

28. Die Kommission baut ihre Ausführungen und Wertungen zur Armut von Kindern in der Weise auf, daß sie einerseits am Sozialhilfebezug anknüpft und andererseits die Grenze der Einkommensarmut bei 50 % des durchschnittlich verfügbaren Einkommens des jeweiligen Landes sieht. Sie definiert damit Armut als „relative Armut", d. h. als gesellschaftliche und soziale Benachteiligung von Personen bzw. von Haushalten in Relation zum Durchschnitt der Bevölkerung.

    Die Bundesregierung ist der Auffassung, daß dieses Meßkonzept nicht geeignet ist, soziale

Problemlagen von Familien und Kindern zutreffend zu beschreiben.

29. Die Bundesregierung begrüßt grundsätzlich den von der Kommission gewählten Lebenslagenansatz zur Bestimmung von sozialen Problemlagen. Neben den ökonomischen Ressourcen sind vor allem die Wohnbedingungen, der Zugang zu geeigneten Infrastruktureinrichtungen (Spiel- und Freizeiteinrichtungen, Schulen, Kindergärten etc.) und die Kompetenzen von Familien für die Beschreibung der Lebenslage von Bedeutung.

    Die Bundesregierung sieht ebenso wie die Kommission in Deutschland einen lang anhaltenden Trend zur Verbesserung der Lebensbedingungen und zur Erhöhung des allgemeinen Lebensstandards. In sozialen Schwierigkeiten können sich vor allem Eltern befinden, die berechtigt wären, ergänzende Sozialhilfe in Anspruch zu nehmen, dies aber, aus welchen Gründen auch immer, nicht tun. Deshalb ist die Bundesregierung auf vielen Wegen bestrebt, die erforderlichen Kenntnisse zu verbreiten und die Betroffenen auf ihre berechtigten Ansprüche hinzuweisen.

    Familien, die aus dem Ausland nach Deutschland zuwandern, beginnen diesen Lebensabschnitt in der Regel auf einem niedrigen Wohlstandsniveau. Daher kann es nicht verwundern, daß die hohen Netto-Zuwanderungszahlen des vergangenen Jahrzehnts – allein rd. 5 Millionen Menschen in den acht Jahren von 1988 bis 1995 – mit ihrem überproportionalen Anteil Minderjähriger das durchschnittliche Einkommensniveau gedrückt und den Anteil einkommensschwacher Familien mit Kindern vergrößert haben. Der Bundesregierung ist bewußt, daß die soziale Integration von Menschen ausländischer Herkunft und von Aussiedlern auch in Zukunft erhebliche Anstrengungen – auch finanzielle – erfordern wird.

    Schließlich ist auch unverkennbar, daß Kinder und Jugendliche von der schwierigen wirtschaftlichen Entwicklung der vergangenen Jahre mitbelastet wurden. Zwangsläufig hat hohe Arbeitslosigkeit belastende Folgen für die betroffenen Familien. Die sozialen Sicherungssysteme – Arbeitslosenunterstützung, Sozialhilfe etc. – verhindern existenzbedrohende Not und reale Armut. Sie können aber nicht verhindern, daß sich die materielle Lage der Menschen, die arbeitslos werden, verschlechtert.

    Zur Vermeidung von Armut und zur Verbesserung der sozialen Lage von Familien mit Kindern kommt es deshalb vor allem darauf an, Arbeitslosigkeit abzubauen und Arbeitsplätze zu schaffen. Dies wird durch Maßnahmen der Steuer-, Finanz- und Wirtschaftspolitik, der Arbeitsmarkt- und der Sozialpolitik angestrebt sowie der Bildungs- und Forschungspolitik unterstützt; andere Politikbereiche wie die Familien- und Jugendpolitik leisten flankierende Beiträge. Dabei geht es nicht nur, aber auch um eine Stärkung der Selbsthilfeansätze, der nach Auffassung der Bundesregierung eine größere Bedeutung zukommen muß als in der Wertung der Kommission jedenfalls zu diesem Bereich zum Ausdruck kommt.

    Die Kommission weist schließlich auch darauf hin, daß eine wichtige Ursache für soziale Belastungen von Kindern in der Trennung und Scheidung der Eltern zu suchen ist. Die zunehmende Trennungs- und Scheidungshäufigkeit von Partnern kann vom Staat bedauernd zur Kenntnis genommen, aber nur wenig beeinflußt werden. Der Staat ist bestrebt, die sozialen Folgen, insbesondere für Alleinerziehende mit Kindern, soweit wie möglich aufzufangen und erträglich zu gestalten. Wo zuvor die Einkommensverhältnisse zum Unterhalt eines Familienhaushalts vielleicht noch hinreichend waren, geraten die beiden Haushalte nach Trennung oder Scheidung möglicherweise unter die Sozialhilfeschwelle. Für Alleinerziehende sind die Leistungen der Sozialhilfe in der Vergangenheit durch Erhöhung des Mehrbedarfszuschlags verbessert worden. Der Familienlastenausgleich ist trotz angespannter Haushaltslage in den letzten Jahren zu einem Familienleistungsausgleich mit finanziellen Verbesserungen weiterentwickelt worden (s. S. V f., S. XI f. dieser Stellungnahme).

30. Die Situation von einkommensschwachen Familien wird nicht durch die Einkommenssituation allein bestimmt; auch kann die Situation der zusammenlebenden Eltern und Kinder nur zusammengesehen werden. Andere Ressourcen – etwa Zeitbudget, Sachvermögen (Wohneigentum, Wohnungs- und Hausratsausstattung), Wohnumfeld und Arbeitsfähigkeit – müssen miteinbezogen werden. Die Kompetenz, Probleme zu lösen, kann sich für Familien mit gleichem Einkommen unterschiedlich darstellen. Die Ressource Einkommen muß in einem ausreichenden Maße zur Verfügung stehen, um eine befriedigende Entwicklung von Kindern zu sichern. Defizite bei anderen Ressourcen können aber nicht einfach durch Erhöhung des Einkommens ausgeglichen werden. Problemlösungen können nur in dem jeweils defizitären Bereich – etwa durch Beratung, sozialpädagogische Familienhilfe und andere Jugendhilfeleistungen, Hilfe bei Überschuldung, Hilfe zum Erhalt der Wohnung – gefunden werden. Schließlich ist zu beachten, daß etwa die Dauer von Arbeitslosigkeit oder von Sozialhilfebedarf für die Situation der Betroffenen wichtig ist. Die Bekämpfung von Ausgrenzung muß deshalb auf die verschiedenen Ursachen und Bedingungszusammenhänge zurückgreifen.

31. Die Kommission selbst räumt ein, daß es angesichts der unterschiedlichen Definitionen und Meßverfahren für Armut nicht möglich sei, die zutreffende Zahl für das Ausmaß an Armut unter Kindern und ihren Familien zu ermitteln. Im Widerspruch zu dieser zutreffenden Feststellung widmet die Kommission der Ergebnisdarstellung solcher Meßverfahren einen eigenen, mehrseitigen Abschnitt, in dem allerdings keine eigenen neuen Ergebnisse vorgestellt, sondern Daten aus anderen, früher veröffentlichten Untersuchungen

punktuell referiert werden. Es fehlen Hinweise auf Studien, die sich kritisch mit diesen Meßkonzepten auseinandersetzen.

So kommt Professor Walter Krämer in seinem Gutachten „Statistische Probleme bei der Armutsmessung" zu dem Resümee: „Auch wenn dieses Gutachten mehr Fragen aufwirft als klärt, eines wird doch überdeutlich: Unsere Armutsmaße fußen nicht auf irgendwelchen selbstevidenten höheren Prinzipien, auch nicht auf einem Konsens von Experten, sie sind eine Sammlung von mehr oder weniger willkürlichen und angreifbaren Regeln (Watts, 1986, S. 52, Übersetzung von W. Krämer), und jeder, der durch das moderne selbstverständliche Gerede von der Armut etwas anderes zu wissen vorgibt, ist wissenschaftlich unglaubwürdig und ein Scharlatan."

Die Kommission begründet ihre ausführliche Ergebnisdarstellung mit der Behauptung, daß es grundlegende, durch sämtliche Analysen gestützte Aussagen gäbe, die eine wachsende Kinderarmut in Deutschland diagnostizieren. Diese Behauptung ist unzutreffend; ihr widersprechen schon die im Bericht selbst verwendeten Daten. Nur in einem Fall ist anhand der im Bericht verzeichneten Daten ein Zeitverlauf ablesbar – anhand von Daten, die zu verschiedenen Zeitpunkten in methodisch derselben Weise ermittelt wurden: Nach dem Meßkonzept des DJI-Familiensurveys lebten 1988 16,2 % und 1994 11,2 % der Kinder in einkommensschwachen Familien – ihre Zahl hätte demnach also nicht zu- sondern abgenommen. Dies kann auch nicht dadurch korrigiert werden, daß der Bericht ersatzweise noch aus einer anderen Erhebung zitiert, die auf einer anderen Datengrundlage beruht.

Auch die Bundesregierung hat wiederholt darauf hingewiesen – z. B. in ihrer Antwort auf die Große Anfrage der Fraktion der SPD „Armut in der Bundesrepublik Deutschland" (Drucksache 13/3339) –, daß die hier verwandten unterschiedlichen Definitionen und Meßverfahren zu erheblich voneinander abweichenden Ergebnissen führen. Es handelt sich um künstliche statistische Konstrukte, die mehr oder weniger willkürlich sind. Allein deshalb ist es unzulässig, partielle Zahlen herauszugreifen, ohne zugleich ihre Datenbasis und Berechnungsweise anzugeben und solche Daten als isolierte „Armutsquoten" aufzuwerten und zu verbreiten.

32. Die Bundesregierung ist außerdem der Ansicht, daß die von der Kommission gewählten Gewichte, um Haushaltseinkommen nach der Zusammensetzung des Haushalts vergleichbar zu machen (Äquivalenzgewichte), nicht sachgerecht sind. Gerade bei größeren Haushaltsgemeinschaften haben die Äquivalenzgewichte einen starken Einfluß auf die Höhe des durchschnittlichen Äquivalenzeinkommens. Hohe Gewichte führen zu einer niedrigeren Einkommensposition. Hiervon sind insbesondere Familien mit mehreren Kindern betroffen. Mit der Entscheidung der Kommission, im Bericht als Äquivalenzskala die BSHG-Skala mit ihren vergleichsweise hohen Gewichten zu verwenden (S. 89) – abweichend von der im internationalen Bereich eher gebräuchlichen OECD-Skala – wurden automatisch hohe Armutsquoten bei Mehrpersonen-Haushalten erzeugt (S. 90).

Im übrigen gilt die BSHG-Skala nur im existenznahen Bereich, d. h. sie ist als Vergleichsmaßstab nur für Einkommen anzuwenden, die der Sicherung des sozio-kulturellen Existenzminimums dienen. Die BSHG-Skala wurde entwickelt, um die Ausgaben für Ernährung, Körperpflege, Hausrat und die Befriedigung persönlicher Bedürfnisse von Haushaltsgemeinschaften unterschiedlicher Größe vergleichbar zu machen. Da nur diese Ausgabenarten aus dem zur Verfügung stehenden Einkommen bestritten werden müssen, erhält jede Person im Haushalt dafür ein relativ hohes Gewicht. Die Kommission wendet die BSHG-Skala aber auch auf Aufwendungen an, aus denen z. B. Mieten, Abzahlung von Krediten für Häuser und Eigentumswohnungen und die Finanzierung von Reisen bestritten werden, also Ausgabearten, die bei der Ermittlung der Gewichte der BSHG-Skala von vornherein ausgeschlossen wurden.

In der Antwort auf die Große Anfrage wurde ebenfalls auf die Vor- und Nachteile eingegangen, die sich ergeben, wenn die in Deutschland zur Verfügung stehenden Datenbasen für diese kritisierten Armutsmeßkonzepte genutzt werden. Dabei wurde mit Nachdruck darauf hingewiesen, daß Stichprobenerhebungen außerhalb der amtlichen Statistik – wie sie im Bericht verwendet wurden –, die Einkommensinformationen liefern, entweder auf bestimmte Bevölkerungsgruppen ausgerichtet sind oder in der Regel einen im Vergleich zur amtlichen Statistik kleineren Stichprobenumfang aufweisen, wodurch die Analysemöglichkeiten im Hinblick auf Einkommensarmut und Einkommensungleichheit eingeschränkt werden. Grundsätzlich sind Einkommensangaben, die bei einer Befragung zu einem bestimmten Stichtag (oder in einer bestimmten Erhebungswoche) ermittelt wurden, mit einer gewissen Zurückhaltung zu bewerten.

33. Auf die methodischen, inhaltlichen und sachlogischen Schwächen des von der Kommission zugrunde gelegten Meßkonzepts (50 %-Schwelle) zur Messung von Armut hat die Bundesregierung hingewiesen, ebenso auf die Problematik der verwendeten Datenquelle (Sozioökonomisches Panel) im Hinblick auf den relativ kleinen Stichprobenumfang und die Genauigkeit der Einkommenserfassung. Die Bundesregierung hat mehrfach betont, daß das von der Kommission verwendete Meßkonzept ungeeignet ist, materielle Armut zu messen. Gemessen werden Einkommensdisparitäten, die nicht mit Armut gleichgesetzt werden dürfen (Walter Krämer, Statistische Probleme bei der Armutsmessung, S. 11/12, Baden-Baden 1997). Aber auch bei der Analyse dieser Einkommensdisparitäten auf Basis des kri-

tisierten Meßkonzepts (50 %-Schwelle) kommt man zu wesentlich differenzierteren Ergebnissen als die Kommission vermittelt. Die materielle Gesamtsituation von Minderjährigen in einkommensschwachen Familien läßt sich dabei nicht allein an der 50 %-Quote ablesen, sondern ergibt sich als Resultante (zumindest) aus Entwicklung und Stand des Durchschnittseinkommens und 50 %-Quote. (Stefan Weick/Anke Frenzel [ZUMA]: Kinder in einkommensschwachen Haushalten. Lebensbedingungen und Lebensqualität von 1984 bis 1996, Mannheim 1998.)

Für die längerfristig bzw. dauerhaft in den alten Bundesländern lebende Bevölkerung ergeben die Daten des Sozioökonomischen Panels (nach Weick/Frenzel 1998) einen Rückgang des Anteils von Minderjährigen in einkommensschwachen Familien in der Zeit zwischen Mitte der 80er Jahre und 1992; danach steigt dieser Anteil wieder an, um 1996 wieder deutlich zurückzugehen (nach BSHG-Gewichtung 1984: 20,5; 1990: 17,6; 1992: 14,3; 1994: 18,0; 1996: 14,5), so daß der Anteil der Kinder in einkommensschwachen Familien nach wie vor deutlich unter den Werten von Anfang der 80er Jahre liegt. Gemäß Sozioökonomischem Panel (nach Wolfgang Zapf/Roland Habich [WZB]: „Wohlfahrtsentwicklung im vereinten Deutschland", 1996) war zudem – zwischen 1984 und 1994 eine inflationsbereinigte Zunahme des durchschnittlichen Nettoeinkommens um rd. 50 % zu verzeichnen, so daß nun auch die 50 %-Schwelle um die Hälfte höher liegt und das Realeinkommensniveau auch der Einkommensschwachen entsprechend gestiegen ist. Selbst im Abstand von nur zehn Jahren ist „Einkommensarmut" nicht gleich „Einkommensarmut", sondern zeitabhängig „relativ".

Für Kinder in einkommensschwachen Familien in den alten Bundesländern war um 1991/1992 die günstigste materielle Gesamtsituation seit Beginn des Sozioökonomischen Panels (1984) zu verzeichnen – aufgrund eines längerfristigen realen Einkommenszuwachses bei gleichzeitigem Niedrigstand der 50 %-Quote –, und dies dürfte zugleich bedeuten: die günstigste materielle Gesamtsituation in der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland.

Für die neuen Länder führt die Relativität des genannten Meßverfahrens zu noch verwickelteren Ergebnissen. Legt man nämlich das gesamtdeutsche Einkommensniveau zugrunde, dann hat sich der Anteil von Minderjährigen in einkommensschwachen Haushalten von einer sehr hohen Ausgangsbasis 1990/1991 – wegen der damaligen großen Einkommensdifferenz gegenüber den alten Bundesländern – zwischenzeitlich erheblich vermindert. Geht man von dem spezifischen Einkommensniveau der neuen Bundesländer aus, dann hat sich allerdings der Anteil der Minderjährigen zwischen 1990 und 1995 wesentlich erhöht, ohne doch die Quoten der alten Bundesländer zu erreichen, um 1996 wieder stark zu sinken (1990: 5,1; 1992: 10,0; 1994: 13,5; 1996: 8,5). Auch hier ist in Rechnung zu stellen, daß sich – nach Zapf/Habich (1996) – das reale Haushaltsnettoeinkommen allein zwischen 1990 und 1994 in den neuen Bundesländern mehr als verdoppelt hat, wobei „in der ostdeutschen Transformation praktisch alle Bevölkerungsgruppen, wenn auch in ungleichem Ausmaß, an den Wohlstandssteigerungen partizipieren konnten" (S. 166). Dies bedeutet, daß die 50 %-Schwelle und das Einkommensniveau auch des einkommensschwachen Bevölkerungsteils um mehr als 50 % gestiegen sind. Zwischen 1990/1991 und heute hat kein Prozeß realer Verarmung stattgefunden. Selbst für diejenigen Minderjährigen, die nach dieser Berechnungsweise den „Einkommensschwachen" zuzurechnen sind, hat sich in der Regel die materielle Lage deutlich verbessert.

Hinsichtlich der günstigeren Daten für 1996 ist wahrscheinlich, daß sich die Neuordnung des Familienleistungsausgleichs mit der Verbesserung des Kindergeldes gerade in diesem Schwellenbereich positiv ausgewirkt hat.

34. Die Gleichsetzung von Armut und Sozialhilfebezug (S. 89) ist nicht akzeptabel. Sozialhilfe sichert nicht nur ein Existenzminimum ab, das das Überleben garantiert. Sie gewährleistet darüber hinaus in der Regel die Teilnahme am gesellschaftlichen und kulturellen Leben. Die Sozialhilfe bekämpft Armut, sie schafft sie nicht. Insbesondere kann die ansteigende Zahl der Sozialhilfeempfänger dann kein Hinweis auf wachsende Armut in unserer Gesellschaft sein, wenn durch Leistungsverbesserungen (z. B. Erhöhung des Mehrbedarfszuschlages für Alleinerziehende) der Kreis der Leistungsberechtigten ausgeweitet wird. Eine solche Entwicklung darf nicht als Anzeichen für eine steigende Armut interpretiert werden, sondern stellt eine Verbesserung der materiellen Situation von Sozialhilfebeziehern dar. Diese Verbesserungen beweisen vielmehr, daß in unserer Wirtschaftsordnung, der Sozialen Marktwirtschaft, Armut nachhaltig bekämpft wird.

35. Nach den Daten der Sozialhilfestatistik erhielten am Jahresende 1996 1 012 000 Kinder unter 18 Jahren laufende Hilfe zum Lebensunterhalt; davon die Hälfte der Kinder lediglich für weniger als 1 Jahr. Bis zum Alter von 7 Jahren betrug die Zahl 459 000 – 79 auf 1000 Einwohner der gleichen Altersgruppe – und 553 000 im Alter von 7 bis unter 18 Jahren – 55 auf 1 000 Einwohner im gleichen Alter. 768 000 waren Deutsche, 245 000 waren Ausländer; weitere 189 000 ausländische Kinder unter 18 Jahren erhielten Regelleistungen nach dem Asylbewerberleistungsgesetz. Laufende Hilfe zum Lebensunterhalt bezogen Ende 1996 2,8 % der deutschen und 8,5 % der ausländischen Bevölkerung; weitere 6,5 % der ausländischen Bevölkerung bezogen Regelleistungen nach dem Asylbewerberleistungsgesetz. Die Empfänger von Regelleistungen nach dem Asylbewerberleistungsgesetz (490 000 gegenüber 636 000 ausländischen Empfängern laufender Hilfe zum Lebensunterhalt) sind erst in den letz-

ten Jahren nach Deutschland zugewandert; die Sozialhilfestatistik weist den Anteil solcher Zuwanderer, die laufende Hilfe zum Lebensunterhalt der Sozialhilfe erhalten, hingegen weder bei den Deutschen – dies betrifft vor allem den Anteil der Aussiedler – noch bei den Ausländern aus. Der Hilfebedarf bei Zuwanderern ist kein Zeichen für zunehmende Verarmungsprozesse in der einheimischen Bevölkerung; er entsteht als Folge kurz-, mittel- oder langfristiger Schwierigkeiten der Integration und als Folge nicht oder nur verzögert gelingender Selbsthilfe vor allem bei der Einordnung in den deutschen Arbeitsmarkt oder auch aus der Beschränkung der Selbsthilfemöglichkeiten vor allem für Asylbewerber. Ein großer Teil der Zuwanderer kommt aus wirtschaftlichen Gründen in die Bundesrepublik Deutschland, weil er sich hier bessere Lebens- und Arbeitsbedingungen erhofft und weil vielfach auch die Lebensbedingungen bei Bezug von Hilfe zum Lebensunterhalt der Sozialhilfe oder Regelleistungen nach dem Asylbewerberleistungsgesetz günstiger sind, als die Verhältnisse im Herkunftsland waren. Daraus wird ersichtlich, wie verfehlt eine Gleichsetzung von Bezug von Hilfe zum Lebensunterhalt mit Armut für die Situation der Zuwanderer ist.

Um daher ein exaktes Bild von Kindern und Jugendlichen in der Sozialhilfe gewinnen zu können, ist eine Differenzierung nach Ursachen und Herkunftsländern erforderlich. Aufgrund der gestiegenen Zuwanderungszahlen in den letzten 10 Jahren muß davon ausgegangen werden, daß die hohe Zahl von Kindern und Jugendlichen mit Sozialhilfebezug zum Teil auf diese Entwicklung zurückzuführen ist. Zwischen 1985 und 1996 nahm die Zahl der Kinder und Jugendlichen bis zum Alter von unter 18 Jahren mit Bezug von Hilfe zum Lebensunterhalt im früheren Bundesgebiet um knapp 417 200 Personen zu. Diese Entwicklung ist insbesondere auf die gestiegene Zahl junger ausländischer Hilfeempfänger um 180 000 Personen zurückzuführen. Darüber hinaus sind noch andere Ursachen für diesen Anstieg verantwortlich zu machen. So hat eine Schätzung auf Basis der Sozialhilfe- und der Bevölkerungsstatistik ergeben, daß die Zunahme deutscher Alleinerziehender in der Bevölkerung auch zu einem Anstieg von Kindern mit Sozialhilfebezug um etwa 70 000 Personen geführt hat. Auch die Zahl der Aussiedlerkinder und -jugendlichen mit Sozialhilfebezug hat in diesem Zeitraum um etwa 50 000 zugenommen. Einigungsbedingte Wanderungseffekte nach 1989 (insgesamt 1,2 Millionen Personen verließen die ehemalige DDR und kamen in das frühere Bundesgebiet) bewirkten ein weiteres Plus von ca. 30 000 Kindern in der Sozialhilfe. Letztlich haben aber auch über dem Anstieg der Nettolohn- und Gehaltssumme gelegene Anhebungen der Sozialhilfebedarfe und gesetzlich initiierte Leistungsverbesserungen (Erhöhung des Mehrbedarfszuschlages für Alleinerziehende) dazu geführt, daß weitere 50 000 Kinder in die Sozialhilfe gelangten.

36. Nach Auffassung der Bundesregierung enthalten die sozialhilferechtlichen Regelungen auch für die von der Kommission herausgestellte, besonders schwierige Situation von Alleinerziehenden eine angemessen ausgestaltete Hilfe. Hilfe zum Lebensunterhalt bezogen Ende 1996 313 000 Haushalte Alleinerziehender mit Kindern. In nahezu allen modernen Industrie- und Dienstleistungsgesellschaften zeigen sich vergleichbare Probleme und ein ähnlich hoher Hilfebedarf. Der erschwerten ökonomischen und sozialen Situation der Alleinerziehenden, die auf Sozialhilfe angewiesen sind, wird durch Mehrbedarfszuschläge Rechnung getragen; Alleinerziehende, die mit einem Kind unter 7 Jahren oder mit 2 oder 3 Kindern unter 16 Jahren zusammenleben, erhalten einen Mehrbedarf von 40 v. H. des maßgebenden Regelsatzes; bei 4 oder mehr Kindern erhöht sich der Mehrbedarf auf 60 v. H. Wenn in diesen Haushalten Kinder bis zum Alter von unter 2 Jahren leben, besteht Anspruch auf Erziehungsgeld in Höhe von 600 DM monatlich, das für 2 Jahre gezahlt wird und nicht auf die Sozialhilfe angerechnet wird. Der Bruttobedarf an monatlicher Hilfe zum Lebensunterhalt betrug (1996) für alleinerziehende Frauen mit 1 Kind 1 675 DM, mit 2 Kindern 2 194 DM und mit 3 und mehr Kindern 2 829 DM im Durchschnitt, zu dem ggf. 600 DM Erziehungsgeld kommen. Angesichts dieser Bedingungen weist selbst die Kommission darauf hin (S. 92), daß Alleinerziehende in einer solchen Situation häufig konstruktiv reagierten, etwa wenn sich Mütter mit Kindern für die Kleinkind- und Grundschulzeit entschieden, mangels akzeptabler Alternativen von Sozialhilfe zu leben und erneute Bemühungen um Arbeitsplatz und verbessertes Einkommen auf die Zeit zu verschieben, in der ihre Kinder selbständiger geworden sind. Es besteht allerdings für die Betroffenen kein beliebiges Wahlrecht zwischen Arbeit und Inanspruchnahme von Leistungen der Sozialhilfe; richtig ist folgendes: Die grundsätzliche Selbsthilfeverpflichtung dessen, der Hilfe zum Lebensunterhalt der Sozialhilfe nachsucht, ist dahin eingeschränkt, daß eine Arbeit oder Abeitsgelegenheit nicht zugemutet werden darf, soweit dadurch die geordnete Erziehung eines Kindes gefährdet würde. In der Regel wird eine Teilzeitarbeit für zumutbar gehalten, wenn das jüngste Kind in die Schule geht; ab 14 Jahren kann die Aufnahme einer Vollzeiterwerbstätigkeit verlangt werden.

Es entspricht der Lebensplanung und den Wünschen der meisten Eltern – auch der Alleinerziehenden –, den eigenen Lebensunterhalt und den der Kinder durch Aufnahme einer Erwerbstätigkeit sicherzustellen. Nach Auffassung der Bundesregierung muß aber auch an der entsprechenden Selbsthilfeverpflichtung im Rahmen der Sozialhilfe festgehalten werden, soweit durch die Arbeit nicht die geordnete Erziehung eines Kindes gefährdet wird, damit die Akzeptanz der Bevölkerung für die Sozialhilfe erhalten bleibt. Dazu gehört, die Unterhaltsleistung von leistungsfähigen Vätern konsequent durchzuset-

zen. Gegenwärtig erhalten rd. 500 000 Kinder von Alleinerziehenden Unterhaltsvorschuß. Die Rückflüsse betragen zur Zeit nur 15 v. H.

37. Der Bundesregierung liegen keine bundesweiten Daten zur Wohnungslosigkeit aus dem Bereich der amtlichen Statistik vor, aus der sich die Gesamtzahl wohnungsloser Kinder und Jugendlicher ablesen läßt. Die im Bericht angegebene – von der Bundesarbeitsgemeinschaft Wohnungslosenhilfe geschätzte – Größenordnung (S. 96 des Berichts) erscheint angesichts der Statistiken aus einzelnen Ländern und vorhandener Untersuchungen zu diesen Fragen aus Sicht der Bundesregierung deutlich überhöht.

    Zur Vervollständigung der Erkenntnisse im Bereich Wohnungs- und Obdachlosigkeit ist die Bundesregierung um eine Verbesserung der Grundlagen für eine Wohnungslosenstatistik bemüht. Sie hat deshalb beim Statistischen Bundesamt eine Untersuchung mit dem Titel „Machbarkeitsstudie zur statistischen Erfassung von Wohnungslosigkeit" in Auftrag gegeben. Der Projektbericht hierzu liegt mittlerweile vor und wird derzeit ausgewertet.

    Die Bundesregierung räumt der Vermeidung und dem Abbau von Wohnungs- und Obdachlosigkeit auch von Kindern und Jugendlichen einen hohen Stellenwert ein. Um die Situation obdachloser oder von Wohnungslosigkeit bedrohter Menschen zu verbessern, wurden in dem Gesetz zur Reform des Sozialhilferechts vom 23. Juli 1996 u. a. die Regelungen zur Übernahme rückständiger Mieten ausgebaut. Nach § 15 a des Bundessozialhilfegesetzes (BSHG) sollen rückständige Mieten nunmehr dann von der Sozialhilfe übernommen werden, wenn ansonsten Obdachlosigkeit einzutreten droht. Ferner wurde in § 15 a Abs. 2 BSHG eine gesetzliche Grundlage dafür geschaffen, daß die Amtsgerichte den zuständigen Sozialhilfeträgern Räumungsklagen wegen Mietrückständen zu melden haben, damit diese rechtzeitig tätig werden können.

    Auch ist es jetzt möglich, Wohnungsbeschaffungskosten und Mietkautionen bei vorheriger Zustimmung des Sozialamtes zu übernehmen.

    Wie Rückmeldungen aus der Praxis bestätigen, haben sich die vorgenannten Änderungen bereits positiv ausgewirkt.

Kinder ausländischer Herkunft

38. Die Bundesregierung hält an der Politik der sozialen Integration der auf Dauer hier lebenden Ausländer fest. Es geht nicht um den Gedanken einer „multikulturellen" Gesellschaft, sondern um die Fortentwicklung einer freien, offenen Gesellschaft, die auch die kulturellen Hintergründe der hier aufwachsenden ausländischen Menschen erfährt und respektiert. Sie stimmt aber Anregungen für die Arbeit mit ausländischen Kindern und Familien und für den Umgang zwischen Deutschen und Ausländern weitgehend zu; mit diesen wertet der Bericht auch Erfahrungen aus, die in der Modellarbeit von Bundesministerien, Ländern, Kommunen und Freien Trägern gewonnen worden sind. In eindringlicher Weise wird der Erfahrungszuwachs der Kinder durch die Zunahme von Vielfalt – auch durch die Einbringung unterschiedlicher Erfahrungen der Zuwanderer – geschildert. Deutlich wird, daß trotz der bereits erbrachten Anstrengungen weitere Maßnahmen zur Verbesserung des Zusammenlebens der deutschen und ausländischen Wohnbevölkerung notwendig sind. Kindergarten und Schule sind in ihrer besonderen Verantwortung aufgerufen, bestehende konzeptionelle Überlegungen des interkulturellen Lernens in die tägliche Praxis umzusetzen.

39. Das Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung fördert gemeinsam mit den Ländern – worauf der Bericht keinen Hinweis gibt – einen Sozialberatungsdienst für ausländische Arbeitnehmer und deren Familienangehörige in Trägerschaft von Spitzenverbänden der Freien Wohlfahrtspflege. Diese Ausländersozialberatung berät gerade auch zu Fragen der Erziehung, Bildung und Ausbildung von Kindern und Jugendlichen, zu Familien- und Generationskonflikten und zu kulturellen und sozialen Problemen und gibt Unterstützung bei der Inanspruchnahme anderer Sozialdienste. Die etwa 860 Sozialberater stammen überwiegend aus den Herkunftsländern der ausländischen Arbeitnehmer. Weitere Maßnahmen fördern die Vernetzung muttersprachlicher Beratungs- und Betreuungsangebote, die interkulturelle Öffnung anderer Sozialdienste und die Verbesserung der interkulturellen Kompetenz z. B. durch Qualifizierung deutscher Mitarbeiter.

40. Aufgrund der Bedeutung, die die Kommission ethnisch-kulturellen Orientierungen und fremdenfeindlichen Einstellungen beimißt, drängt sich die Schlußfolgerung auf, daß sich Vorurteile, Stereotype und kulturelle Konflikte nicht allein durch aufklärerische Appelle überwinden lassen. Die stereotype Forderung nach einer zuwanderungsfreundlichen und sozial ausgestalteten Gesellschaft hilft nicht weiter, wenn sie die Sorgen der in Deutschland lebenden Menschen außer acht läßt, die die wachsenden Belastungen weiterer Zuwanderung als Überforderung empfinden könnten.

    Die Bundesregierung hält – in Übereinstimmung mit der Europäischen Kommission, dem Rat der EU und den anderen Mitgliedstaaten der EU – daran fest, daß Deutschland, wie die übrigen Mitgliedstaaten der EU, eine Zuwanderung aus Drittstaaten nur in engen Grenzen vertragen kann.

    Unter diesen Voraussetzungen stimmt die Bundesregierung mit der Kommission darin überein, daß für die in Deutschland auf Dauer lebenden Kinder ausländischer Herkunft Rahmenbedingungen geschaffen werden sollen, die gleiche Zukunftsperspektiven wie für Kinder mit deut-

scher Staatsangehörigkeit ermöglichen. Aus den von der Kommission an verschiedenen Stellen selbst herausgearbeiteten Gründen müssen sich diese Rahmenbedingungen an den Verhältnissen in Deutschland und Europa als des gewollten Lebensraumes und an deren Weiterentwicklung orientieren. Die Kommission arbeitet Merkmale der pluralen Gesellschaft heraus und interpretiert die Pluralisierung der Lebensformen als Ergebnis der historischen Entwicklung von vormodernen zu modernen Gesellschaften (S. 96f.). Sie macht die Zunahme der Entscheidungsspielräume und der Vielfalt der Lebensauffassungen und Kulturen deutlich und befürwortet diese Entwicklung. Sie hält es für problematisch, wenn die Lebenslagen und die Sozialisationsbedingungen von Kindern die Bildung einer „modernen Persönlichkeit" behindern (S. 101); sie wendet sich gegen eine Erziehung, die sich absetzt von den Vorstellungen einer offenen pluralen Erziehung, indem etwa Tugenden des Fleißes, der Disziplin und der Ordnung übermäßig hervorgehoben werden (S. 104). Solidarisch mit den Schwächeren kann nach Auffassung der Bundesregierung aber nur eine leistungsfähige Gesellschaft sein. Die Kommission verkennt die Bedeutung der genannten Tugenden für die Leistungsfähigkeit und damit die Solidarität unserer Gesellschaft.

41. Die Kommission weist darauf hin, daß viele eingewanderte Menschen andere Lebensstile und Werte, z.B. im Bereich ihrer Familienstrukturen und familialen Orientierungen mitbrachten, und daß diese vielfach nur im engen Rahmen der „ethnischen Communities" zu bewahren wären. Sie macht an verschiedenen Stellen deutlich, daß es nicht so bald – und vielleicht auch gar nicht – zu einer Integration im Sinne einer Anpassung der Minderheiten an die Mehrheitsgesellschaft kommen werde, so daß ethnische und schichtspezifisch geprägte Milieus mit ethnisch bestimmten Verkehrskreisen, Heiratskreisen, Bewußtseinsformen, politischen Präferenzen und Loyalitäten dauerhaft fortbestehen würden (S. 99). Bei dieser Einschätzung kann Politik aber nicht stehen bleiben: Ausländern, die auf Dauer in Deutschland leben, steht einerseits die Vielfalt der Lebensstile in einer pluralen Gesellschaftsordnung in gleicher Weise zur Verfügung wie Deutschen. Andererseits müßten aber auch die Anforderungen, die die Kommission für die Deutschen aus der gesellschaftlichen Entwicklung als zwangsläufig ableitet, in gleicher Weise auch auf die hier lebenden Ausländer angewendet werden. Auf einschneidende Veränderungen und auf den Wegfall vertrauter Milieus und Arbeitsplätze müssen sich nicht nur Ausländer bei der Migration, sondern angesichts der laufenden Modernisierungsprozesse auch die seit langem in Deutschland lebenden Deutschen und Ausländer einstellen. Weil sie sich diesen Modernisierungsprozessen stellen müssen, wird die Orientierung an vormodernen Mustern (S. 105f.) nicht anders als für Deutsche auch für Ausländer die Bildung einer „modernen Persönlichkeit" behindern. Wenn es für Deutsche unangemessen ist, an alten Wertemustern festzuhalten und Pluralität abzulehnen, dann muß dies auch für in Deutschland lebende Ausländer gelten. Der Versuch, teilweise in besonderen Rahmenbedingungen ethnischer Communities zu leben, kann unter diesen Aspekten nicht wesentlich anders beurteilt werden als der Versuch von Deutschen, sich der Modernisierung der Lebens- und Arbeitsbedingungen zu widersetzen, die Pluralität abzulehnen und an vertrauten Milieus festzuhalten: Wie die Kommission selbst an vielen anderen Stellen deutlich macht (z.B. in der klaren Ablehnung von Schulklassen mit ausschließlich ausländischen Schülern als Festschreibung der Chancenlosigkeit dieser Kinder – S. 136), bietet nur die volle Öffnung zu dieser Gesellschaft und ihren Anforderungen auch in Erziehung und Berufsbildung genügende Zukunftsperspektiven für junge Ausländer. Der Rückzug in die ethnischen Communities unter Orientierung an früheren historischen Rahmenbedingungen ist ein Weg in die Chancenlosigkeit. In diesem Sinne müssen nicht nur der Bevölkerung deutscher Herkunft kulturelle Toleranz und soziale Integrationsbereitschaft gegenüber den Menschen ausländischer Herkunft abverlangt werden. Um wechselseitiges Vertrauen und Verhaltenssicherheit aufzubauen, muß von Deutschen und Ausländern ein gemeinsamer Werterahmen formuliert werden, der von allen im Interesse des Gemeinwohls akzeptiert und respektiert wird. Grundlage hierfür stellt die Anerkennung der Grundwerte der Verfassung der Bundesrepublik Deutschland dar. Im gesellschaftlich-kulturellen Bereich muß von Zuwanderern die Bereitschaft erwartet werden, deutsche Sprachkenntnisse zu erwerben, und von Deutschen, soziale Ausgrenzung und Fremdenfeindlichkeit abzubauen. Dies würde erheblich zu einem friedlichen und konstruktiven Zusammenleben beitragen. Die Bundesregierung hält deshalb an ihrer Politik der sozialen Integration der auf Dauer hier lebenden Ausländer in diese Gesellschaft fest.

42. Die Bundesregierung strebt eine weitere wirksame Erleichterung des Erwerbs der deutschen Staatsangehörigkeit an durch Umstellung der Einbürgerungstatbestände auf ein System von Einbürgerungsansprüchen unter Verkürzung der Mindestaufenthaltszeit und eine Sonderregelung für hier geborene Kinder ausländischer Eltern, die diesen auch staatsangehörigkeitsrechtlich eine sichere Perspektive für ihr Leben in Deutschland gibt. Sie hält jedoch daran fest, daß die Einbürgerung eine tatsächliche Eingliederung in die hiesigen Lebensverhältnisse voraussetzt.

    Die Auffassung der Kommission, für die unterschiedlichen Gruppen ausländischer Kinder habe sich ein höchst kompliziertes und in sich nicht stimmiges System gesetzlicher Regelungen entwickelt, wird nicht geteilt. Das deutsche Ausländergesetz ist zwar komplex, jedoch in sich logisch und auch schlüssig. Durch die Verleihung unterschiedlicher Aufenthaltstitel wird den

unterschiedlichen Aufenthaltszwecken Rechnung getragen.

Die Bundesregierung hält die Forderung der Kommission, die Anfang 1997 eingeführte Visumpflicht für Kinder aus ehemaligen Anwerbestaaten zurückzunehmen, nicht für realistisch. Mit dieser Regelung werden Kinder und Jugendliche aus den ehemaligen Anwerbestaaten genauso behandelt wie Kinder und Jugendliche aus anderen visumpflichtigen Staaten auch.

Die Gründe für die bis 1997 geltende Ausnahmeregelung sind durch Zeitablauf entfallen. Seit fast 25 Jahren werden aus den genannten Ländern Arbeitnehmer nicht mehr angeworben, so daß für eine privilegierende Sonderregelung kein Anlaß mehr gegeben ist.

Im übrigen sind die Schengen-Staaten gehalten, ihre Visumpolitik zu vereinheitlichen. Kein anderer Schengen-Staat kennt eine Privilegierung von Jugendlichen bis zu 16 Jahren und damit eine Ausnahme für diesen Personenkreis von an sich bestehenden Visumpflichten. Mit der Einführung der Visumpflicht für Kinder aus ehemaligen Anwerbestaaten hat sich Deutschland der Praxis der anderen Schengen-Staaten angeschlossen.

43. Forderungen der Kommission nach Schaffung eines speziellen Flüchtlingsrechts für Kinder, das das geltende Recht in wesentlichen Teilen, insbesondere hinsichtlich des Rechts der Einreise und des Aufenthaltes und maßgeblicher Vorschriften des Asyl- und Asylverfahrensrechts außer Kraft setzen würde, werden von der Bundesregierung nicht unterstützt.

Die Bundesregierung hat verschiedentlich ihre diesbezügliche Position dargelegt und Forderungen zurückgewiesen, allen alleinreisenden Minderjährigen bis zur Vollendung des 18. Lebensjahres – ungeachtet dessen, ob sie um Asyl nachsuchen oder nicht – unter Nichtanwendung sowohl der Drittstaatenregelung als auch der Flughafenregelung die Einreise zur Durchführung eines sog. Clearingverfahrens, in dem zunächst ihre Lebensumstände und die Frage, ob für die Kinder ein Asylantrag zu stellen ist, abgeklärt werden sollen, zu gestatten (Drucksachen 13/7222; 13/4861; 13/1873, 13/1165; 13/1076; 12/6075; 12/3869).

Diese Forderungen, die auf die Schaffung eines Sonderflüchtlingsrechts für Kinder hinauslaufen und die sich die Kommission zu eigen macht, sind mit der geltenden Rechtslage nicht vereinbar.

In der EU hat der Rat (Justiz und Inneres) auf seiner Sitzung am 26./27. Mai 1997 eine Entschließung betreffend unbegleitete minderjährige Staatsangehörige dritter Länder verabschiedet. Die deutsche Rechtslage und Rechtspraxis stehen mit der Entschließung in Einklang. Die EU-Entschließung umfaßt auch unbegleitete Minderjährige, die keinen Asylantrag stellen. Dieser umfassende Ansatz ermöglicht es, neben der Schutzbedürftigkeit unbegleiteter Minderjähriger auch das legitime Interesse der Staaten an der Verhinderung illegaler Einreisen und der Rückführung von Personen ohne Aufenthaltsrecht zu betonen.

Sowohl das Grundrecht auf Asyl als auch die §§ 51 und 53 AuslG sind Schutzvorschriften zugunsten derjenigen Ausländer, die in ihren Herkunftsstaaten politischer Verfolgung oder anderen Gefahren ausgesetzt sind. Da hiervon auch ein Minderjähriger betroffen sein kann, sind diese Rechte nicht durch eine Altersgrenze beschränkt. Die Inanspruchnahme dieser Rechte setzt aber das Durchlaufen des hierfür vorgesehenen rechtsstaatlichen Verfahrens voraus. Für alleinreisende asylsuchende Minderjährige unter 16 Jahren (§ 12 AsylVfG, § 68 AuslG) gelten grundsätzlich die gleichen Regelungen über die Einreise und die Durchführung eines Asylverfahrens wie für Erwachsene. Sofern sie einen Asylantrag stellen, ist es entsprechend den gesetzlichen Regelungen – wie bei anderen Ausländern auch – erforderlich, ein Asylverfahren durchzuführen, in dem geprüft wird, ob die Voraussetzungen der Asylgewährung gemäß Artikel 16a Abs. 1 GG oder des Abschiebungsschutzes nach den Vorschriften der §§ 51, 53 AuslG vorliegen. Während des Asylverfahrens erhalten unbegleitete Minderjährige unter 16 Jahren (§ 12 AsylVfG) einen Pfleger, der die Rechte des Minderjährigen wahrnimmt und seine Interessen vertritt.

Hinsichtlich der Asylverfahrenspraxis sei darauf hingewiesen, daß die Asylverfahren unbegleiteter Minderjähriger beim Bundesamt für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge von speziell für diesen Personenkreis ausgebildeten und sensibilisierten Einzelentscheidern bearbeitet werden.

Eine Abschaffung der asylrechtlichen Individualverfahren zugunsten einer allgemeinen asylabhängigen Aufnahmeverpflichtung wäre mit der deutschen Rechtslage und Asylpolitik unvereinbar.

Asylrecht gemäß Artikel 16a Abs. 1 GG genießt der politisch Verfolgte.

Da die Verfassung diesen Begriff nicht näher definiert, bestimmt die höchstrichterliche Rechtsprechung unter enger Anknüpfung an den Regelungsgehalt des Artikels 1A Genfer Flüchtlingskonvention, wer politisch Verfolgter ist. Politische Verfolgung setzt eine vom Staat ausgehende oder ihm zurechenbare Rechtsgutsbeeinträchtigung erheblicher Intensität voraus, die dem Betroffenen unter Anknüpfung an asylerhebliche Merkmale oder Eigenschaften gezielt zugefügt wird. Politische Verfolgung setzt die Verfolgung wegen eines verfügbaren individuellen Merkmals voraus. Die Eigenschaft, ein Kind zu sein, reicht hierfür ebensowenig aus wie die Eigenschaft, einem bestimmten Geschlecht anzugehören.

44. Die Bundesregierung muß auch daran festhalten, Zuwanderer ohne Rechtsgrund für die Einreise in

die Bundesrepublik Deutschland sozialrechtlich nicht ohne weiteres Deutschen und rechtmäßig in der Bundesrepublik Deutschland lebenden Ausländern gleichzustellen. In ihren Ausführungen zum „Recht auf ökonomische Sicherung" setzt sich die Kommission auch mit den Leistungen für Kinder nach dem Asylbewerberleistungsgesetz auseinander. Die Behauptung, diesen Kindern würde bis zu drei Jahren nach der Einreise der zur Existenzsicherung notwendige Lebensunterhalt vorenthalten, ist unzutreffend.

Asylbewerber und deren Kinder erhalten in den ersten drei Jahren Ihres Aufenthalts in der Bundesrepublik Deutschland Leistungen nach § 3ff. des Asylbewerberleistungsgesetzes. Durch diese Leistungen wird ihnen ein menschenwürdiger Aufenthalt in der Bundesrepublik Deutschland ermöglicht. Der notwendige Bedarf an Ernährung, Unterkunft, Heizung, Kleidung, Gesundheits- und Körperpflege sowie an Gebrauchs- und Verbrauchsgütern des Haushalts wird grundsätzlich durch Sachleistungen abgedeckt. Der notwendige Bedarf wird durch die zuständige Behörde unter Berücksichtigung der örtlichen Gegebenheiten, der Art der Unterbringung und der persönlichen Situation festgelegt. Zusätzlich wird ein monatlicher Geldbetrag von 80 DM von Beginn des 15. Lebensjahres an bzw. von 40 DM bis zur Vollendung des 14. Lebensjahres zur Deckung persönlicher Bedürfnisse des täglichen Lebens gewährt. Nur wenn Sachleistungen nicht erbracht werden können, werden Geldleistungen gewährt. Diese liegen ca. 20 % unterhalb der Regelsätze der Sozialhilfe (je nach Alter zwischen 260 DM und 390 DM).

Auch die in Kürze in Kraft tretende Änderung des Asylbewerberleistungsgesetzes wird nicht dazu führen, daß der zur Existenzsicherung notwendige Lebensunterhalt nicht gesichert ist. Den Kindern von geduldeten und vollziehbar ausreisepflichtigen Ausländern kann, unter bestimmten Voraussetzungen, nur die unabweisbar gebotene Hilfe gewährt werden. Der Umfang dieser Leistungen hat sich – wie bisher – am verfassungsrechtlich bestimmten Existenzminimum zu orientieren.

Daß die Leistungen nach dem Asylbewerberleistungsgesetz niedriger sind als die Leistungen nach dem Bundessozialhilfegesetz (BSHG) bedeutet nicht, daß damit das Existenzminimum des betroffenen Personenkreises nicht mehr gesichert ist, denn die Leistungen nach dem Bundessozialhilfegesetz gehen über die bloße Sicherung des physischen Existenzminimums hinaus. Dies ergibt sich schon daraus, daß das Bundessozialhilfegesetz selber die Möglichkeit von Kürzungen auf das zum Lebensunterhalt Unerläßliche enthält (vgl. § 25 Abs. 2 BSHG). Ebenso ist es im Hinblick auf die Sicherung des Existenzminimums auch bei Ausländern, die sich nur vorübergehend in der Bundesrepublik Deutschland aufhalten, möglich, die Leistungen niedriger als nach dem Bundessozialhilfegesetz zu bemessen.

Gewalt und Delinquenz

45. Die Bundesregierung stimmt den Ausführungen der Kommission hinsichtlich ihrer Analyse des Ausmaßes, der Ursachen und Folgen sowie bezüglich der Empfehlungen zur Bekämpfung der Gewalt gegen Kinder überwiegend zu.

    Zutreffend weist der Bericht darauf hin, daß Gewalt gegen Kinder in all ihren Erscheinungsformen körperlicher, psychischer und sexueller Mißhandlungen einschließlich der Kindesvernachlässigung ein ernstzunehmendes, durch eine hohe Dunkelziffer gekennzeichnetes gesellschaftliches Problem beträchtlichen Ausmaßes darstellt.

    In Deutschland sind durch die Bundesregierung seit dem Stockholmer Weltkongreß gegen die gewerbsmäßige Ausbeutung von Kindern 1996 eine Reihe von Maßnahmen ergriffen worden, um Mißhandlungen von Kindern, sexuellen Kindesmißbrauch und Kinderprostitution zu bekämpfen.

    Schon vor dem Stockholmer Weltkongreß hat die Bundesregierung gesetzliche und gesellschaftliche Rahmenbedingungen für den Schutz der Kinder geschaffen. Auf der Basis des Aktionsplans des Weltkongresses von Stockholm hat die Bundesregierung in Zusammenarbeit mit den Nichtregierungsorganisationen ein nationales Arbeitsprogramm gegen die gewerbsmäßige sexuelle Ausbeutung von Kindern entwickelt. Es beinhaltet ein breites Maßnahmenbündel zur Aufklärung und Prävention, im Bereich der Gesetzgebung und internationalen Strafverfolgung und zum Opferschutz. Im März 1998 wurde ein Zwischenbericht über die weiteren Umsetzungsmaßnahmen des Arbeitsprogramms vorgelegt, der die bisherigen Aktivitäten um weitere Maßnahmen – insbesondere im rechtlichen Bereich – ergänzt.

    Am 1. April 1998 trat das Sechste Gesetz zur Reform des Strafrechts in Kraft. Sein Schwerpunkt ist eine Neugestaltung des Strafrahmensystems mit dem Ziel, höchstpersönlichen Rechtsgütern wie der sexuellen Integrität generell mehr Gewicht zu verleihen. Es sieht insbesondere deutliche Strafverschärfungen im Bereich des sexuellen Mißbrauchs von Kindern und der Kinderpornographie vor, deren Strafbarkeit bereits 1993 erweitert und verschärft wurde. Für besonders schwere Fälle des Kindesmißbrauchs wurden Verbrechenstatbestände mit Strafrahmen von bis zu 15 Jahren Freiheitsstrafe geschaffen. Kindesmißbrauch zum Zwecke der Herstellung und Verbreitung von Kinderpornographie ist jetzt mit Freiheitsstrafe von zwei bis 15 Jahren bedroht. Bei körperlich schwerer oder lebensgefährdender Mißhandlung beträgt die Freiheitsstrafe mindestens fünf Jahre. Diese Strafvorschriften gelten auch für Taten, die Deutsche im Ausland begehen.

    Für die gewerbs- oder bandenmäßige Herstellung, Verbreitung etc. von Kinderpornographie wurde das Höchstmaß der Freiheitsstrafe von

fünf auf zehn Jahre verdoppelt. Die Empfehlung der Kommission, die Herstellung und den Besitz „computeranimierter" Kinderpornographie gesetzlich zu verbieten, wurde bereits durch die Änderung des § 11 Abs. 3 und des § 184 Abs. 4, 5 Satz 1 StGB durch das Informations- und Kommunikationsdienstegesetz erfüllt. Es werden auch solche Fälle erfaßt, in denen sich nicht feststellen läßt, ob es sich um reales Geschehen oder um eine fiktive, aber wirklichkeitsnahe Darstellung handelt. Hierunter können auch virtuelle Sequenzen fallen, die beispielsweise über Internet verbreitet werden. Dies stellt einen entscheidenden Schritt zur Bekämpfung der sexuellen Ausbeutung von Kindern zu kommerziellen Zwecken dar.

Darüber hinaus ist mit dem Sechsten Strafrechtsreformgesetz auch eine Strafvorschrift speziell gegen den Kinderhandel geschaffen worden.

Bereits seit dem 31. Januar 1998 ist das Gesetz zur Bekämpfung von Sexualdelikten und anderen gefährlichen Straftaten in Kraft. Dies ermöglicht sowohl die Verstärkung von sexualtherapeutischen Behandlungsmöglichkeiten von Sexualstraftätern im Strafvollzug als auch von Sicherungsmaßnahmen gegen rückfällige Täter.

Über die Verabschiedung des Gesetzes zum Schutz von Zeugen bei Vernehmungen in Strafverfahren und zur Verbesserung des Opferschutzes (Zeugenschutzgesetz) ist auch eine Empfehlung der Kommission (vgl. B 8.1.5) zwischenzeitlich erfüllt. Mit der Zielrichtung der Reduzierung der Belastung kindlicher Zeugen ermöglicht dieses Gesetz den Einsatz audiovisueller Medien im Strafverfahren und erweitert erheblich die Möglichkeiten der Beauftragung eines sog. Opferanwaltes, der unabhängig von der wirtschaftlichen Situation der Betroffenen auf Staatskosten die Interessen der Opfer von Sexualstraftätern wahrnimmt.

46. In der Analyse der Entstehungsbedingungen der Gewalt gegen Kinder ist dem Bericht darin zuzustimmen, daß dieses Phänomen nicht monokausal zu erklären ist. Die Gewalt, auch die innerfamiliäre Gewalt, kann vielschichtige Hintergründe und Ursachen haben.

    Um der Gewalt gegen Kinder entgegenzuwirken, muß – wie der Bericht zutreffend hervorhebt – vor diesem Hintergrund auf verschiedenen Ebenen, d. h. bei den unterschiedlichen, die Gewaltbereitschaft begünstigenden Bedingungsfeldern, angesetzt werden.

    Zuzustimmen ist den Aussagen in dem Bericht, daß zur Bekämpfung der Gewalt im familiären Bereich der Prävention besonderes Gewicht beizumessen ist. Aggressivem und gewalttätigem Verhalten muß durch möglichst frühzeitige Hilfen für Kinder und Familien entgegengewirkt werden. Dazu gehören familienfreundliche Rahmenbedingungen, die das gesamte Lebensumfeld von Kindern und Familien in den Bereichen wirtschaftliche Sicherung, Arbeit, Wohnen, Gesundheit, soziale Beziehungen, Bildung und Ausbildung und kulturelle Teilhabe begünstigen. Diese haben sich an präventiven Konzepten auszurichten, die darauf gerichtet sind, die Erziehungskompetenz von Eltern, aber auch der Personen, Einrichtungen und Institutionen, die Umgang mit Kindern und Familien haben, zu fördern.

    Die Bundesregierung teilt die an verschiedenen Stellen von der Kommission erhobene Forderung nach einem gesetzlich verankerten absoluten Gewaltverbot in der Erziehung nicht. Ein solches Gewaltverbot würde Eltern in unverhältnismäßiger Weise kriminalisieren, was auch von der Kommission abgelehnt wird. Welche Unsicherheiten mit einem Gewaltverbot ausgelöst würden, zeigt der Bericht selbst: Während die Kommission bei dem Kapitel „Gewalt gegen Kinder" (S. 107 ff.) von einem weiten Gewaltbegriff ausgeht, soll dieser für die Erziehung gerade nicht gelten (S. 166).

    Dabei wird die Bedeutung der im Rahmen der Kindschaftsreform erreichten Präzisierung der Abgrenzung der erlaubten von den verbotenen Erziehungsmaßnahmen unterschätzt. Die Behauptung, Mißhandlungen seien bereits nach geltendem Strafrecht allgemein verboten (S. 166 f.), geht schon deshalb zu weit, weil § 223 Abs. 1 StGB (§ 223 StGB alter Fassung) nur von „körperlicher" Mißhandlung spricht und bei § 225 Abs. 1 StGB (§ 223 b Abs. 1 StGB alter Fassung) auf „rohe" Mißhandlungen abstellt. Im Bereich der körperlichen Mißhandlung hat neben den allgemeinen Rechtfertigungsgründen auch das sog. Züchtigungsrecht praktische Bedeutung. Das Züchtigungsrecht gilt als Ausfluß der Personensorge; es unterliegt damit aber auch den Grenzen, die das Zivilrecht für die Personensorge zieht. Da im Zivilrecht nunmehr klargestellt ist, daß körperliche Mißhandlungen unzulässig sind, kann eine solche Mißhandlung auch nicht im Strafrecht von sonstigen Rechtfertigungsgründen, etwa der Notwehr, abgesehen, erlaubt sein. Anders als bei einem absoluten Gewaltverbot bietet der Begriff der körperlichen Mißhandlung aber Auslegungsspielräume, die auch Raum für die Berücksichtigung von Anlaß und Motiven der Erziehungsmaßnahme geben.

47. Den im Bericht getroffenen Aussagen zu Ursachen und Auswirkungen von Kinderdelinquenz und Gewalt von Kindern stimmt die Bundesregierung überwiegend zu. Die Entwicklung von Kindern wird geprägt von vielfältigen sozialen und gesellschaftlichen Einflüssen, von positiven und negativen Vorbildern. Die notwendige Reaktion auf delinquente und gewaltbereite Kinder muß deshalb auch von allen staatlichen Institutionen und gesellschaftlichen Ebenen, also insbesondere den Eltern und Familien, Schulen, Vereinen sowie der staatlichen und freien Jugendhilfe, verantwortet werden. Die Bundesregierung stimmt mit der Kommission darin überein, daß auf allen gesellschaftlichen Ebenen die Prävention von Kinder- und Jugendkriminalität als gesamtgesellschaftliche Aufgabe und Herausforderung verstärkt in den Mittelpunkt der politischen Aufmerksamkeit gerückt werden muß.

Die Kommission hat anschaulich dargelegt, daß auch unter dem Aspekt einer seit Beginn der 90er Jahre deutlich zunehmenden Pluralisierung und Globalisierung der Gesellschaft für Kinder und Jugendliche das Hineinwachsen in die Erwachsenenwelt schwieriger wird. Es ist den dort gezogenen Schlußfolgerungen zuzustimmen, daß eine überzeugende Wertevermittlung, eine ausgewogene, gewaltvermeidende Erziehung, die frühzeitig auf sozialschädliches Verhalten reagiert, sowie eine solide Ausbildung, die ausreichende berufliche Perspektiven sichert, präventive Hilfestellung geben und soziale Kompetenz vermitteln können.

Besondere Bedeutung kommt dabei den Schulen zu, die ihre Erziehungsfunktion weit über die Vermittlung von bloßem Sachwissen stellen müssen. Hier muß wieder in enger Zusammenarbeit mit dem Elternhaus wertorientierte Erziehung stattfinden und ein Sozialverhalten gelernt werden, in dessen Mittelpunkt die Achtung der Menschenwürde und des Rechts steht. Durch Schaffung eines Erziehungskonsenses zwischen Schule und Elternhaus wird dem Verbot, anderen Menschen willentlich zu schaden, sie zu verletzen oder gar zu töten, am besten soziale Geltung verschafft. Die dazu im Bericht der Kommission entwickelten Handlungsinstrumentarien und Empfehlungen können nicht als vollständig und erschöpfend bewertet werden, sie weisen aber in die richtige Richtung. Verhaltensregeln und Konfliktvermeidungsstrategien müssen von den Schulen permanent und einprägsam weitergegeben werden, um den Kindern und Jugendlichen sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule einen Orientierungsrahmen vorzugeben. Dabei kann der Anregung der Kommission gefolgt werden, verstärkt Partizipationsmöglichkeiten von Kindern wie Kinderkonferenzen, Kinderräte zu nutzen. Insbesondere dort, wo Kinder in konfliktbeladenen Elternhäusern aufwachsen, wächst die Bedeutung einer wertorientierten Erziehung in der Schule. Vor diesem Hintergrund stimmt die Bundesregierung der Forderung der Kommission zu, eine bessere und auf die Vermeidung von Gewalt ausgerichtete Vernetzung von Schule und Jugendhilfe anzustreben. Es steht in der Verantwortung der Länder, für die dafür erforderlichen materiellen und personellen Voraussetzungen in Schulen und Jugendhilfeorganen – auch durch eine ergänzende spezielle Aus- und Weiterbildung von Lehrern und Erziehern – zu sorgen.

48. Die Kommission weist zu Recht darauf hin, daß sich die Mehrzahl unserer Kinder weder delinquent noch kriminell verhält. Gleichwohl müssen die steigenden Fallzahlen delinquenter Kinder und Jugendlicher ernstgenommen werden. Die Wirkung ausschließlich strafrechtlicher Sanktionen ihnen gegenüber darf nicht überbewertet werden. Das Jugendstrafrecht soll mit seiner individuellen, täterbezogenen und möglichst schnellen staatlichen Reaktion lediglich unterstützend wirken. Gerade bei Kindern gilt nach wie vor der bewährte sozialpädagogische Ansatz „Erziehung geht vor Strafe".

Zwischen Bund und Ländern besteht Konsens, mit einer besseren und wirkungsvolleren Zusammenarbeit von Schule, Jugendhilfe, Polizei und Justiz und weiteren Institutionen vor Ort der Kinder- und Jugenddelinquenz langfristig entgegenzuwirken. Die Bundesregierung bestätigt die Überzeugung der Kommission, daß gerade in diesem Punkt noch erhebliche Reserven vorhanden sind. Dort, wo erste Versuche einer besseren Kooperation stattfinden, wurden erfolgversprechende Ergebnisse erzielt. Die Jugendministerkonferenz vom Juni 1997 bekräftigte die Absicht der Länder zur wirkungsvolleren Delinquenz- und Kriminalitätsprävention mit ihrem Beschluß zur „Kinder- und Jugenddelinquenz – eine Herausforderung für die Jugendpolitik". Der Beschluß enthält vielfältige jugendpolitische Empfehlungen, deren flächendeckende Umsetzung in Ländern und Kommunen die Ausbreitung von Kriminalität und Gewalt stoppen kann. Neben der ständigen Befassung in der Arbeitsgemeinschaft der obersten Landesjugendbehörden haben mehrere Länder zwischenzeitlich Programme gegen Kriminalität und Gewalt bei jungen Menschen verabschiedet. Das ist entscheidend, da für viele Bereiche, die für die primäre Kriminal- und Gewaltprävention unverzichtbar sind – wie die Schule, die Kinder- und Jugendhilfe oder die Familienberatungseinrichtungen –, die Zuständigkeit bei den Ländern und Kommunen liegt.

49. Die Bundesregierung hat in den vergangenen Jahren eine Reihe von Modellmaßnahmen durchgeführt, um die Ursachen und Hintergründe der wachsenden Kriminalitätsbelastung von Kindern und Jugendlichen zu erforschen und neue Wege und Ansätze zu erproben, dieser Entwicklung zu begegnen. In ihrer Antwort auf die Große Anfrage „Jugendstrafrecht und Präventionsstrategien" (Drucksache 13/8284) hat die Bundesregierung ihren Erkenntnisstand und ihre Einschätzungen zu den Handlungsmöglichkeiten und zum Handlungsbedarf ausführlich dargestellt. Den Anregungen der Kommission vorgreifend führt die Bundesregierung derzeit eine Reihe weiterer Untersuchungen und Projekte sowie Forschungsvorhaben durch, die sich an delinquenz- und gewaltgefährdete Kinder und Jugendliche richten, so z. B. ein Projekt zum Konfliktverhalten von Kindern in Kindertagesstätten, ein mehrgliedriges Modellprogramm „Lebensort Straße – Jugendliche und junge Erwachsene in besonderen Problemlagen", die Unterstützung von Jugendkommissariaten sowie Forschungsvorhaben zu Ursachen und familiären Hintergründen der Delinquenz strafunmündiger Kinder und zu Gründen für die steigende Zahl gewaltbereiter und kriminalitätsgefährdeter Mädchen. Auf Anregung der Bundesregierung werden derzeit in mehreren Ländern Modellprogramme durchgeführt, die die Wegscheide zwischen episodenhafter Delinquenz und krimineller Karriere bei Kindern und Jugendlichen untersuchen und prüfen, ob zwischen einer frühen Auffälligkeit und Wiederholungstäterschaft ein besonderer Be-

ratungs- und Hilfebedarf vorliegt. Die Bundesregierung fördert die fachliche Begleitung und Auswertung dieser Landesprogramme zur Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention mit dem Ziel einer bundesweiten Nutzung der Erkenntnisse.

Um geeignete Präventionsansätze bundesweit verfügbar zu machen, hat die Bundesregierung das Deutsche Jugendinstitut in München beauftragt, eine zentrale Arbeitsstelle zur Kriminal- und Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen einzurichten. Durch das Sammeln vorhandener Informationen und Ansätze sowie durch die präzise Bewertung der kriminalpräventiven Erfahrungen soll die Arbeitsstelle in der Auseinandersetzung und gemeinsam mit der Praxis Anregungen entwickeln und verbreiten, die frühzeitige und gezielte Prävention gegen Kriminalität von Kindern und Jugendlichen möglich machen.

Ein beratender Gesprächskreis aus Repräsentanten der Bereiche Jugendhilfe, Schule, Polizei, Justiz, Medien sowie Ausländer- und Aussiedlerbetreuung wird in seiner anregenden, vermittelnden und werbenden Funktion die Arbeitsstelle beraten und unterstützen, indem er die in den unterschiedlichen Politik- und Praxisfeldern vorhandenen Informationen, Erfahrungen und Vorstellungen bündelt und vernetzt. Weitere Dokumentationen über justiznahe oder polizeilich relevante Präventionsprojekte führen die Kriminologische Zentralstelle e.V. Wiesbaden sowie das Bundeskriminalamt in Wiesbaden durch. Es ist beabsichtigt, alle drei Dokumentationen gegenseitig nutzbar zu machen.

Mit diesen Maßnahmen und Vorhaben entspricht die Bundesregierung wesentlichen Empfehlungen der Kommission zur Eindämmung der Gewalt unter und von Kindern.

Kinder als Mädchen und Jungen

50. Die Bundesregierung stimmt mit der Kommission in der Bewertung überein, daß es eine wesentliche Entwicklungsaufgabe von Kindern ist, Geschlechtsidentität zu erwerben, daß jedoch zugleich einengenden Geschlechterstereotypen entgegengewirkt werden muß.

    Dies geschieht mit mädchenspezifischen Angeboten in der Kinder- und Jugendhilfe ebenso wie mit unterrichtsbegleitenden Materialien für die Grundschule und die Sekundarstufen I und II. Um Chancengleichheit zu erlangen, müssen traditionelle Mädchen- und Jungenrollen bereits im Schulalter hinterfragt und für das jeweils andere Geschlecht weiter geöffnet werden.

    Bund und Länder haben bereits Anfang der 90er Jahre im Rahmen der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung einen Schwerpunkt für Modellversuche zum Thema „Mädchen und Frauen im Bildungswesen" eingerichtet. In diesem Schwerpunkt sind bisher über 30 Modellvorhaben gefördert worden, davon ein großer Teil zur Frage der bewußten Koedukation, die teilweise übergreifend behandelt wird. Ein besonderer Akzent liegt dabei in der Förderung des Zugangs zu technischen Berufen im Schulbereich. Die hier erprobten Ansätze und bisher vorliegenden Ergebnisse umfassen neue Konzepte für den naturwissenschaftlich-technischen Unterricht sowie für die Berufswahlorientierung.

Mädchenspezifische Benachteiligung

51. Die Bundesregierung begrüßt es, daß die Kommission in Teilen die Situation von Kindern geschlechtsspezifisch differenziert analysiert und entsprechende Handlungserfordernisse ableitet.

    Den pauschalisierenden Vorwurf der Kommission, Mängel in der Arbeit für, von und mit Mädchen in der Jugendhilfeplanung seien genauso zu beklagen, wie im Sechsten Jugendbericht moniert wurde, hält sie nicht für berechtigt. Den aktuellen Stand der Mädchenpolitik hat die Bundesregierung in ihrer Antwort auf die Große Anfrage der Fraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN „Mädchenpolitik" (Drucksache 13/9509) dargelegt.

    Insbesondere der Sechste Jugendbericht 1984 gab der Bundesregierung einen wesentlichen Anstoß für die Mädchenförderung. Seitdem werden geschlechterspezifische Ansätze der Mädchenarbeit in allen Programmen des Kinder- und Jugendplanes des Bundes berücksichtigt. Ziel ist es, strukturelle Benachteiligungen abzubauen und Mädchen darin zu unterstützen, sich für ihre Interessen einzusetzen, um so zu einem gleichberechtigten Miteinander der Geschlechter beizutragen. Allerdings reicht es nicht aus, allein auf das Rollenverhalten von Mädchen zu zielen. Auch das Rollenverhalten von Jungen muß sich verändern, wenn Strukturen auf Dauer verändert werden sollen.

    Für alle aus Mitteln des Kinder- und Jugendplanes des Bundes geförderten Verbände, Einrichtungen und Projekte sind Gleichberechtigung und gleichberechtigte Teilhabe von Mädchen und jungen Frauen ein zentrales Anliegen. Entsprechend sorgen sie für einen „geschlechterausgewogenen" Einsatz der Fördermittel.

    Mädchenarbeit als Querschnittsaufgabe kann aber nicht heißen, daß in jedem Programm des Kinder- und Jugendplanes die Mittel für Jungen und Mädchen quotiert werden. Dies gilt auch z. B. für junge Behinderte und junge Zuwanderer. Vielmehr geht es um eine situations- und entwicklungsgerechte Differenzierung der Jugendhilfeangebote in den Lebenslagen, in denen spezielle differenzierende Angebote nachgefragt werden oder geboten sind.

    Mit ihrem Programm „Mädchen in der Jugendhilfe" setzte die Bundesregierung einen weiteren Akzent. Ging es in der ersten Phase des Programms von 1991 bis 1996 insbesondere um Maßnahmen und Modellvorhaben zugunsten sozial benachteiligter Mädchen – speziell auch in

den neuen Ländern – steht die 1998 begonnene zweiten Phase unter der Zielsetzung „Partizipation und Integration". Ziel ist die praxisnahe Erprobung von Konzepten, die für Mädchen und junge Frauen sowohl aktive Beteiligung als auch gleichberechtigte Teilhabe in allen Strukturen der Jugendhilfe sichern.

Wechsel in den Lebensabschnitten von Kindern

52. Wie die Kommission sieht die Bundesregierung in Übergängen und Wanderungen Chancen und Risiken für Kinder; die Kommission konzentriert sich auf die Beschreibung von Risiken. Es ist auch darauf hinzuweisen, daß Kinder, auch wenn sie die Geborgenheit der Familie für einen bestimmten Teil des Tages verlassen, primär in der Familie verankert bleiben, es sich also nicht um einen „Übergang" handelt.

    Die Forderung (S. 136), für ausländische Kinder ein kostenfreies Angebot an Kindergartenplätzen zur Verfügung zu stellen und es so zu gestalten, daß ausländische Eltern es gern für ihre Kinder in Anspruch nehmen, wird nicht begründet. Eine solche unterschiedliche Behandlung ausländischer und deutscher Kinder wäre nicht zu rechtfertigen.

    Beim Wechsel vom Kindergarten in die Grundschule ist für einen problemlosen Übergang nicht nur die Kooperation zwischen Kindergarten und Schule erforderlich, sondern müßte auch eine enge konzeptionelle Verklammerung angestrebt werden. Es reicht nicht aus, die Praxis der Zurückstellungen beim Schulanfang zu problematisieren. Angesichts wachsender internationaler Verflechtungen werden die Bildungszeiten zunehmend auf dem Prüfstand stehen. Die zu langen Ausbildungszeiten in Deutschland gehen auch auf die späte Einschulung zurück. Nötig ist, eine empirisch abgesicherte Diskussion über einen flexiblen Schulanfang einschließlich der dafür nötigen Rahmenbedingungen zu führen. Einen Anfang hat die Kultusministerkonferenz im Herbst letzten Jahres gemacht, indem sie für eine Änderung der rechtlichen Rahmenbedingungen für eine Flexibilisierung des Schulanfangs eingetreten ist; dies hat ein Teil der Länder bereits umgesetzt.

    Die Kommission fordert eine sechsjährige Grundschule. Die Begründung für diese Forderung ist einseitig. Vorliegende Untersuchungen lassen nicht erkennen, daß der Schulerfolg um so größer sei, je später der Übergang in eine weiterführende Schule erfolgt.

Verantwortung und Partizipation

53. Die Bundesregierung teilt grundsätzlich die Auffassung der Kommission, daß Kindern auf allen gesellschaftlichen Ebenen mehr und ernstgemeinte Partizipationsmöglichkeiten eingeräumt werden sollten. Es ist zu begrüßen, daß sich der Gedanke der Partizipation als ein roter Faden durch den gesamten Bericht zieht. Die Bundesregierung hat ihre positive Haltung zur gesellschaftlichen Beteiligung junger Menschen in ihrer Antwort auf die Kleine Anfrage der Fraktion der CDU/CSU „‚Kinder sind unsere Zukunft' – Beteiligungsmöglichkeiten junger Menschen in unserer Gesellschaft" (Drucksache 13/7597) erläutert.

    Nachdrücklicher noch als der Bericht ist die Bundesregierung der Auffassung, daß Kindern entsprechend ihrer individuellen Entwicklung mehr Verantwortung zugetraut werden muß, um sie für spätere Lebensjahre darauf vorzubereiten, Verantwortung zu übernehmen.

    Auch die Bundesregierung sieht die Gefahren, die mit parlamentarischen Formen der Partizipation von Kindern verbunden sind. Gleichwohl können Jugendparlamente unter günstigen Bedingungen, wie sie von der Kommission benannt werden, eine legitime und wirkungsvolle Vertretung von Jugendinteressen leisten.

    Der Bericht weist darauf hin, daß Kinder- und Jugendverbände nicht per se als Orte gelten können, in denen Kinder an Entscheidungen partizipieren. Dennoch hält die Bundesregierung die Angebote der Kinder- und Jugendverbände für besonders geeignet, Partizipation und Übernahme von Verantwortung einzuüben. Die Verbände müssen sich jedoch mehr als bisher der Aufgabe stellen, ihre Strukturen daraufhin zu überprüfen, ob die Betroffenen, nämlich die Kinder, ihre Sichtweise genügend einbringen können.

    Die Bundesregierung sieht ebenso wie die Kommission eine Forschungslücke hinsichtlich der Frage, welche Modelle der Beteiligung existieren und unter welchen Bedingungen sie sich bewähren. Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend hat daher dem Deutschen Jugendinstitut den Auftrag erteilt, in einem Forschungsprojekt Beteiligungsmodelle zu dokumentieren sowie zu evaluieren und daraus Empfehlungen für die Praxis abzuleiten. Dabei sollen gleichermaßen die kommunale Ebene, pädagogische Institutionen wie Kindergarten, Schule und Jugendfreizeiteinrichtungen und Vereine/Verbände in den Blick genommen werden. In einem weiteren Projekt steht die Entwicklung von Verfahren für die Beteiligung von Kindern an der Dorferneuerung im Mittelpunkt.

    Zu Recht macht die Kommission auf die Gefahr aufmerksam, daß Kinderbeteiligung der Instrumentalisierung durch Erwachsene und der Verschleierung eigener Untätigkeit dienen kann. Auch die Gefahr der frühzeitigen Entfremdung von Demokratie ist nicht von der Hand zu weisen, falls Erwachsene Kinder nicht ernstnehmen und nicht die für erfolgreiche Beteiligung notwendigen Bedingungen schaffen.

Kinder und ihre Rechte

54. Die Bundesregierung teilt die Ansicht der Kommission, daß die Rechte der Kinder in der Verfas-

sung ausreichend verankert sind (S. 160f.). Sie teilt nicht die Forderung, gleichwohl das Grundgesetz um ein Recht der Kinder auf Förderung ihrer Entwicklung zu erweitern. Änderungen der Verfassung – gerade im Bereich der Grundrechte – sind nur behutsam und nur dann in Betracht zu ziehen, wenn hierfür eine rechtliche Notwendigkeit besteht. Eine solche ist hier – wie die Kommission selbst einräumt – nicht gegeben. Die Bundesregierung hält es nicht für angezeigt, die ausführlichen Diskussionen in der gemeinsamen Verfassungskommission und anschließend in den parlamentarischen Gremien zu wiederholen. Dies gilt um so mehr, als ein Grundrecht des Kindes auf Erziehung und Förderung in das bestehende System der Grundrechte, die in erster Linie Abwehrrechte gegen staatliche Eingriffe sind, nicht ohne Schwierigkeiten zu integrieren wäre. Eine solche Ergänzung würde zudem Erwartungen im Hinblick auf konkrete und durchsetzbare Ansprüche wecken, die sich aus einer derartigen Verfassungsbestimmung schwerlich ableiten ließen. Der Bundesregierung erscheinen Maßnahmen, die geeignet sind, auf die Lebenssituation von Kindern unmittelbar Einfluß zu nehmen, sinnvoller als symbolische Verfassungsänderungen.

55. Die Bundesregierung teilt nicht die Auffassung, daß die Umsetzung der VN-Kinderrechtskonvention (KRK) in Deutschland durch die bei der Ratifikation dieses Übereinkommens abgegebene Erklärung der Bundesregierung abgeschwächt wird. Die Kommission geht selbst davon aus, daß die Vorgaben der KRK nicht ohne weiteres im innerstaatlichen Recht angewendet werden können; es gelte der völkerrechtliche Grundsatz, daß zwischenstaatliches Recht allein noch keine innerstaatliche Geltungskraft entfaltet, sondern eine jeweilige Umsetzung erforderlich macht. Eine entsprechende Klarstellung war mit der von der Bundesregierung bei der Ratifikation abgegebenen Erklärung beabsichtigt. Die Erklärung beinhaltet daher auch keine Festlegung auf Bereiche, in denen „sich die Bundesregierung nicht an die Kinderrechtskonvention gebunden fühlt"; es handelt sich auch überwiegend nicht um „Vorbehalte" im völkerrechtlichen Sinne.

Innerhalb der Bundesregierung wird derzeit geprüft und erörtert, inwieweit die Erklärung zurückgenommen werden kann. Die Bundesregierung befindet sich in dieser Frage in engem Kontakt mit der Kommission zur Wahrnehmung der Belange der Kinder (Kinderkommission) des Deutschen Bundestages.

Soweit Artikel 22 des Übereinkommens angesprochen wird, weist die Bundesregierung darauf hin, daß die Bundesrepublik Deutschland alle daraus resultierenden Verpflichtungen erfüllt. Im übrigen wird darauf hingewiesen, daß Artikel 22 KRK nicht alle Kinder erfaßt, die sich außerhalb ihrer familiären Umgebung befinden, sondern nur Kinder, die die Rechtsstellung eines Flüchtlings begehren oder nach Maßgabe des anzuwendenden Völkerrechts oder des innerstaatlichen Rechts als Flüchtling angesehen werden.

Zu den aus Artikel 22 KRK sich ergebenden Verpflichtungen der Vertragsstaaten gehört es nicht, Kindern, die unbegleitet einreisen wollen, um die Rechtsstellung eines Flüchtlings zu begehren, die Einreise zu erleichtern oder zu ermöglichen, da das Übereinkommen die innerstaatlichen Vorschriften über die Einreise und den Aufenthalt von Ausländern unberührt läßt und somit insbesondere auch nicht der Geltung eines Sichtvermerkszwangs für Kinder entgegensteht. Die Bundesrepublik Deutschland hat bei der Hinterlegung der Ratifikationsurkunde in einer von ihr abgegebenen Erklärung eine diesbezügliche Klarstellung hinsichtlich der Auslegung des Übereinkommens vorgenommen. Sie wollte hiermit u. a. bekräftigen, daß eine widerrechtliche Einreise oder ein widerrechtlicher Aufenthalt von ausländischen Minderjährigen nicht als erlaubt angesehen werden kann.

Darüber hinaus setzt sich die Bundesregierung dafür ein, daß Geist und Inhalt der VN-Kinderrechtskonvention bundesweit bekannt werden. So liegt die VN-Kinderrechtskonvention in einer kindgemäßen Fassung vor, und die gemeinsam mit dem Deutschen Kinderhilfswerk durchgeführte „Karawane für mehr Kinderfreundlichkeit" wirbt in Form einer Bewußtseinskampagne um mehr Kinderrechte und Kinderfreundlichkeit im täglichen Leben.

Die Bundesregierung wird die bereits bestehende Förderung der National Coalition, eines Zusammenschlusses von Verbänden, die auch die Umsetzung der VN-Kinderrechtskonvention zum Ziel haben, fortsetzen.

56. Die Bundesregierung nimmt zur Kenntnis, daß die Kommission in bezug auf das Europäische Übereinkommen vom 25. Januar 1996 über die Ausübung von Kinderrechten „keinen vordringlichen Handlungsbedarf" sieht, „die Verabschiedung zu forcieren" (S. 163). Unbeschadet dessen prüft die Bundesregierung nach Abschluß der Reform des Kindschaftsrechts, ob Deutschland dem Übereinkommen, das die VN-Kinderrechtskonvention in verfahrensrechtlicher Hinsicht ergänzt, beitreten kann.

57. Die Bundesregierung unterstreicht die von der Sachverständigenkommission hervorgehobene praktische Bedeutung internationaler Vereinbarungen zum Schutze von Kindern (S. 163). Zu nennen ist in diesem Zusammenhang vor allem das Haager Minderjährigenschutz-Übereinkommen von 1961, das weithin anerkannte Grundsätze für die zwischenstaatliche Zusammenarbeit auf dem Gebiet des Kinderschutzes aufgestellt hat. Unter maßgeblicher deutscher Beteiligung ist in den Jahren 1994 bis 1996 eine weiter verbesserte Neufassung dieses Übereinkommens erarbeitet worden. Dieses Haager Übereinkommen vom 19. Oktober 1996 über die Zuständigkeit, das anzuwendende Recht, die Anerkennung, die Vollstreckung und Zusammenarbeit auf dem Gebiet der elterlichen Verantwortung und der Maßnahmen zum Schutz von Kindern wird die zwischenstaatliche Zusammenarbeit in

diesem Bereich noch wirkungsvoller gestalten; unter anderem beinhaltet es für die spezielle Problematik der Flüchtlingskinder besondere Regelungen.

Erwähnung verdient in diesem Zusammenhang ferner das Haager Übereinkommen vom 29. Mai 1993 über den Schutz von Kindern und die Zusammenarbeit auf dem Gebiet der internationalen Adoption, dessen Umsetzung in innerstaatliches Recht für die Bundesregierung hohe Priorität genießt.

58. Die Bundesregierung begrüßt die positive Resonanz, die die Reform des Kindschaftsrechts in dem Bericht gefunden hat (S. 164 ff.). Vor allem die hohe Bedeutung der über Trennung und Scheidung der Eltern fortbestehenden gemeinsamen Verantwortung der Eltern für ihre Kinder und des Kontakts des Kindes zu beiden Elternteilen ist dabei zu unterstreichen.

Die fortbestehende elterliche Verantwortung gilt uneingeschränkt auch für ausländische Partnerinnen/Partner in bi-nationalen Ehen. Dennoch kann weder allein aus der Tatsache der Verheiratung noch allein aus der nach der Trennung oder Scheidung fortbestehenden Elternverantwortung ein dauerhaftes eigenständiges Aufenthaltsrecht dieses Elternteils hergeleitet werden. Die Erteilung einer Aufenthaltserlaubnis kommt vielmehr nach Maßgabe der ausländergesetzlichen Bestimmungen nur ausnahmsweise in Frage, wenn auch ohne häusliche Gemeinschaft eine familiäre Beistands- und Betreuungsgemeinschaft dergestalt vorliegt, daß der nur umgangsberechtigte Elternteil in überdurchschnittlichem Maße die Betreuung und Erziehung des Kindes tatsächlich übernimmt und seinen Unterhaltsverpflichtungen regelmäßig nachkommt. Diese Auslegung der ausländergesetzlichen Bestimmungen steht im Einklang mit Artikel 6 GG und Artikel 8 EMRK.

Es ist für das Konzept der Kindschaftsrechtsreform, den Schutz von Kindern und Jugendlichen auch durch die Zurücknahme staatlicher Eingriffe anläßlich der Scheidung zu gewährleisten, von großer Bedeutung, daß Beratungsangebote der Kinder- und Jugendhilfe in bedarfsgerechtem Umfang und erforderlicher Qualität zur Verfügung gestellt werden. Die Bundesregierung weist in diesem Zusammenhang ausdrücklich darauf hin, daß im Rahmen der Kindschaftsrechtsreform die (Soll-)Verpflichtung zum Angebot von Beratung in Trennungs- und Scheidungssituationen (§ 17 SGB VIII) in einen Rechtsanspruch umgewandelt worden ist.

59. In den Ausführungen zum „Recht auf Bildung" erörtert die Kommission Bildungsziele in den Landesverfassungen und bezeichnet dabei Artikel 131 Abs. 4 der Verfassung des Freistaates Bayern als überholungsbedürftig. Hier ist darauf hinzuweisen, daß diese Bestimmung inzwischen – durch das Gesetz zur Änderung der Verfassung des Freistaates Bayern vom 20. Februar 1998 – geändert wurde und nun wie folgt lautet: *„Die Mädchen und Buben sind außerdem in der Säuglingspflege, Kindererziehung und Hauswirtschaft besonders zu unterweisen."*

60. In Kapitel „Recht auf Gesundheit und Schutz vor umweltbedingten Schäden" (S. 169 f.) stellt die Kommission fest: „Komplexe allergische Erkrankungen, festgestellte embryonale Schädigungen aufgrund von Umwelteinflüssen oder neuartige, bisher nicht heilbare Infektionskrankheiten wie HIV haben zum Teil signifikant zugenommen." Diese Feststellung läßt sich im Hinblick auf embryonale Schädigungen aufgrund von Umwelteinflüssen nicht belegen. Mittelbare Einflüsse von Umweltfaktoren im Sinne einer begünstigenden Wirkung können prinzipiell nicht ausgeschlossen werden. Sie lassen sich jedoch – falls vorhanden – aufgrund der Vielzahl der in Frage kommenden Einflußfaktoren mit den bislang zur Verfügung stehenden Methoden nur schwer erfassen. Darüber hinaus hält es die Bundesregierung nicht für sachgerecht, das Infektionsrisiko HIV auf eine Linie mit Veränderungen und Verschlechterungen in der Lebensumwelt zu stellen. Denn die Infektion mit HIV, die zur AIDS-Erkrankung führt, geht in der Regel auf sexuelle Kontakte zurück, diese können nicht mit „Umwelt" gleichgesetzt werden.

So ungünstig die Entwicklung von HIV und AIDS bei Kindern in Entwicklungsländern ist, so relativ günstig stellt sich die Situation in den meisten westlichen Industrieländern wie auch in Deutschland dar. In Deutschland haben sich nach Schätzungen des Robert Koch-Instituts seit Beginn der HIV/AIDS-Epidemie etwa 50 000 bis 60 000 Personen infiziert, darunter aber nur 500 Kinder unter 13 Jahren. Rund 115 Kinder (Stand Juni 1998) sind bisher an AIDS erkrankt. Langjährige Präventionskampagnen und ein leistungsstarkes medizinisches Versorgungssystem haben die Auswirkungen der Epidemie auf die Kinder und die individuellen Risiken der Kinder gering gehalten. Die Zahl neuinfizierter Kinder hat in den letzten Jahren durch die verbesserte medizinische Betreuung HIV-infizierter Schwangerer stark abgenommen (Quelle: Epidemiologisches Bulletin 47/97).

61. In ihren Ausführungen zur Rechtsposition des Kindes bei Vernachlässigung, Gewalt, Mißbrauch und Ausbeutung stellt die Kommission zutreffend fest, daß der Persönlichkeit der Kinder und ihrer körperlichen Unversehrtheit auch mit den Mitteln des Strafrechts Rechnung getragen werden muß. In diesem Zusammenhang weist die Bundesregierung darauf hin, daß der strafrechtliche Schutz von Kindern durch das am 1. April 1998 in Kraft getretene Sechste Gesetz zur Reform des Strafrechts (6. StRRG) vom 26. Januar 1998 (BGBl. I S. 164) nochmals verbessert worden ist. Hinzuweisen ist in diesem Zusammenhang vor allem auf die neueingeführten oder geänderten Vorschriften in § 176 a (schwerer sexueller Mißbrauch von Kindern), § 176 b (sexueller Mißbrauch von Kindern mit Todesfolge), § 225 (Mißhandlung von Schutzbefohlenen), § 235 (Entziehung Minderjähriger) und § 236 (Kinderhandel) des Strafgesetzbuches.

Kinder- und Jugendhilfe

62. In Teil C (Kinder- und Jugendhilfe) unterbreitet die Kommission zahlreiche auf die Praxis bezogene Vorschläge, denen die Bundesregierung im wesentlichen zustimmt und die in dieser Stellungnahme nur punktuell kommentiert werden. Wie die Kommission unterstreicht, ist es ein wesentlicher Verdienst der Neuordnung des Kinder- und Jugendhilferechts, zu einer veränderten Sichtweise der Funktion von Jugendhilfe beigetragen zu haben. Bereits die Systematik des Achten Buches Sozialgesetzbuch macht die familienunterstützende Funktion der Kinder- und Jugendhilfe deutlich: Schwerpunkt der Kinder- und Jugendhilfe ist fortan ein breites Spektrum von Leistungen an Kinder, Jugendliche und ihre Eltern sowie an junge Volljährige in unterschiedlichen Lebenslagen und Erziehungssituationen. Diese Leistungen werden nicht einseitig „verordnet", sondern sind das Ergebnis eines Verständigungs- und Aushandlungsprozesses zwischen den beteiligten Personen einerseits und den verantwortlichen Fachkräften andererseits.

    Die Bundesregierung stimmt mit der Kommission (S. 178) darin überein, daß die unreflektierte Verwendung des Begriffes „Dienstleistung" im Kontext mit der Gewährung von Leistungen der Jugendhilfe zu Mißverständnissen führt und die Gefahr in sich birgt, daß auf diese Weise der Auftrag der Jugendhilfe sowohl aus der Sicht der dort tätigen Personen, aber auch aus der Sicht der Leistungsberechtigten verkürzt gesehen wird.

    Auch eine auf Förderung der Entwicklung und Unterstützung der elterlichen Erziehungsverantwortung angelegte Kinder- und Jugendhilfe kann im Interesse der Gewährleistung des Kindeswohls kontrollierende Aspekte nicht völlig eliminieren. Wenngleich das Jugendamt aus eigenem Recht Eingriffe in die elterliche Sorge nur im Rahmen der vorläufigen Inobhutnahme nach § 42 SGB VIII – und damit vorübergehend – vornimmt und die Befugnis zu Eingriffen in die elterliche Sorge damit im übrigen ausschließlich dem Vormundschaftsgericht (ab 1. Juli 1998 dem Familiengericht) verbleibt, so ist das Jugendamt verpflichtet, das (Familien-)Gericht anzurufen, wenn es das Tätigwerden des Gerichts zur Abwendung einer Gefährdung des Wohls des Kindes oder des Jugendlichen für erforderlich hält (§ 50 Abs. 3 SGB VIII). Diese gesetzliche Verpflichtung des Jugendamts, zur Sicherung des Kindeswohles im Gefahrenfall auch Eingriffe in das Elternrecht zu initiieren, kann nicht ohne Einfluß auf die Dienstleistungsorientierung der Jugendhilfe bleiben.

    Gerade wegen dieser strukturellen Nähe von Leistung und Eingriff bleibt das Jugendamt zu jeder Zeit verpflichtet, die jeweils ausgeübte Funktion den Kindern, Jugendlichen und ihren Eltern gegenüber transparent zu machen. Vor dem Hintergrund eines (sonst) drohenden Eingriffs in die elterliche Sorge bleibt auch die postulierte Freiwilligkeit auf seiten der Eltern relativ – selbst wenn der Eingriff im Einzelfall nicht als solcher erlebt, sondern eher als Unterstützung und Entlastung empfunden wird. Dies bedeutet, daß auch eine familienunterstützend wirkende Jugendhilfe nicht ohne Eingriffs- und Kontrollaspekte auskommen kann. Neuere Formen der Krisenintervention belegen sogar, daß der drohende Eingriff in die elterliche Sorge produktiv genutzt werden kann für eine Zusammenarbeit zwischen Jugendamt und Eltern im Interesse des Kindes. Vor allem aber darf Dienstleistungsorientierung in der Jugendhilfe nicht dahin gehend verstanden werden, daß die Aufgabe der Sozialarbeit darauf beschränkt sei, Eltern und Kindern unverbindliche Angebote zu machen, die jederzeit abgelehnt werden können. Im Interesse des Kindeswohles ist Jugendhilfe vielmehr verpflichtet, mit Eltern – aber auch mit Kindern und Jugendlichen selbst – klare Vereinbarungen über die beiderseitigen Verantwortlichkeiten zu schließen, deren Einhaltung immer wieder zu überprüfen ist. Der Einsatz der Jugendhilfe in der Nähe von Krisen- und Gefährdungssituationen für die Entwicklung des Kindes unterscheidet sich insofern wesentlich von Dienstleistungen im gewerblichen Sektor, die auf dem freien Markt erbracht werden. Die Bundesregierung stimmt deshalb der Auffassung der Kommission zu, daß Jugendhilfe – will sie ihren Handlungsspielraum im Interesse und zum Schutz von Kindern ausschöpfen – Aspekte der Kontrolle nicht abwehren darf. Andererseits muß sie aber auch deutlich machen, daß sich ihre Tätigkeit von der Rechtsgrundlage und der Zielsetzung her von den Aufgaben der Justiz und der Polizei, aber auch der Psychiatrie unterscheidet.

63. Die Bundesregierung stimmt der Auffassung der Kommission zu (S. 178), daß der Begriff der Prävention – wie er auch im Kontext der Zielsetzung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes gebraucht wird – eine konkrete Bedeutung erst im Zusammenhang mit einem konkreten Bezugsobjekt gewinnt. Dieses Bezugsobjekt ist im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe generell das Kindeswohl. Das breite Spektrum der einzelnen Leistungen ist auf die Sicherung dieses Kindeswohles bzw. auf die Abwendung von Gefährdungen für das Kindeswohl ausgerichtet. Maßnahmen der primären Prävention, die auf lebenswerte, stabile Verhältnisse zielen, die es nicht zu Konflikten und Krisen kommen lassen, liegen jedoch im allgemeinen außerhalb der Reichweite der einzelnen Leistungen der Jugendhilfe. Ihr kommt aber nach § 1 Abs. 3 Nr. 4 SGB VIII insoweit die Aufgabe zu, dazu beizutragen, positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt zu erhalten oder zu schaffen. Zur primären Prävention wird man insoweit auch allgemeine Angebote der Förderung der Entwicklung junger Menschen („Jugendarbeit") sowie die Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen, insbesondere im Bereich des Kindergartens, zählen müssen. Andererseits besteht bei einer auf die möglichst frühzeitige Verhinderung

bzw. Abwehr von Gefahren für das Kindeswohl zentrierten Sichtweise die Gefahr, daß die genuine Funktion dieser Aufgaben, nämlich Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung zu fördern und sie gesellschaftlich zu integrieren, aus dem Blickfeld gerät und diese Tätigkeit der Jugendhilfe nur noch unter dem Blickwinkel der Prävention, also der Vermeidung einer krisenhaften Entwicklung bis hin zur Vermeidung von Kriminalität, gesehen wird. Zu Recht weist die Kommission deshalb darauf hin, daß jeder der einzelnen Leistungsbereiche nach dem KJHG auf seine Art präventiv – im Sinne von vorbeugend, Schlimmeres vermeidend – ausgerichtet ist. Angesichts der mangelnden begrifflichen Schärfe dieses Ausdrucks und der oben beschriebenen Gefahren für die Identität dieser Leistungen sollte auf die abstrakte Verwendung des Adjektivs „präventiv" besser verzichtet werden.

64. Die partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen öffentlichen und freien Trägern ist eines der Strukturmerkmale der Jugendhilfe in Deutschland. Es hat auch seinen Niederschlag in den Grundsatzbestimmungen des SGB VIII (§§ 3, 4 SGB VIII) gefunden. Diese heute allgemein akzeptierte Formel hat – im Lichte der Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts vom 13. August 1967 (BVerfGE 22, 180) – den sog. Vorrang freier Träger („Subsidiaritätsprinzip") ergänzt. Die partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen öffentlichen und freien Trägern dient primär der Sicherstellung eines pluralen Angebots, nicht der Sicherung der Einflußsphäre einzelner Verbände, Gruppen und Initiativen. Ein plurales Angebot ist wiederum die Voraussetzung für die Ausübung des Wunsch- und Wahlrechts, dessen zentrale Bedeutung für die Stärkung der Subjektrolle der Leistungsberechtigten die Kommission zu Recht hervorhebt (S. 179f.).

    Mit der Reform des Kinder- und Jugendhilferechts wurde die Entwicklung einer breiten Trägerlandschaft unterstützt, indem das Vorschlagsrecht für die Mitwirkung im Jugendhilfeausschuß auf alle anerkannten Träger der freien Jugendhilfe ausgeweitet worden ist. So hat sich nicht nur in den alten Ländern, sondern auch in den neuen Ländern eine Vielzahl von örtlichen Initiativen und Selbsthilfegruppen entwickelt. Vor dem Hintergrund der derzeitigen Haushaltssituation haben sie aufgrund ihrer anfälligeren Infrastruktur oft Schwierigkeiten, die Konkurrenz mit großen bundesweit tätigen Organisationen zu bestehen. Die Bundesregierung sieht in einer „bunten Trägerlandschaft" den Garanten für eine plurale Jugendhilfe. Sie weist aber darauf hin, daß es nach der Kompetenzordnung des Grundgesetzes Aufgabe der kommunalen Gebietskörperschaften ist, ggf. mit Unterstützung der Länder, für eine ausreichende Finanzierung zu sorgen.

65. Die Bundesregierung verkennt nicht das Anliegen der kommunalen Gebietskörperschaften, auch die Kinder- und Jugendhilfe „effizienter" und „effektiver" auszugestalten. Sie teilt insoweit aber die Skepsis der Sachverständigenkommission (S. 183f.), daß eine unreflektierte Übertragung der im Bereich der Güterproduktion entwickelten Elemente einer „Neuen Steuerung" auf soziale Dienstleistungen Strukturprinzipien der Kinder- und Jugendhilfe, insbesondere auch die partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen öffentlichen und freien Trägern, gefährdet. Sie verweist in diesem Zusammenhang auf die Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Fraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN – „Neue Steuerung" in der Kinder- und Jugendhilfe – (Drucksache 13/8413).

66. Die Bundesregierung teilt die Sorge der Kommission (S. 184f.), daß der Gesetzesbefehl in § 69 Abs. 3 SGB VIII, bei allen Trägern der örtlichen Jugendhilfe für die Wahrnehmung der Aufgaben nach dem Achten Buch Sozialgesetzbuch Jugendämter einzurichten, im Zuge der gegenwärtigen Verwaltungsmodernisierung seine Autorität als Rechtsnorm verlieren könnte. In diese Richtung weisen auch Initiativen einzelner Länder im Bundesrat mit dem Ziel, die Vorschriften des Achten Buches Sozialgesetzbuch über die Organisation der Jugendämter und der Landesjugendämter sowie die Verteilung der Zuständigkeiten mit einem Landesrechtsvorbehalt zu versehen. Nicht zuletzt im Hinblick auf Effizienz und Effektivität der Aufgabenerfüllung hält die Bundesregierung die Konzentration aller Aufgaben der Jugendhilfe bei einer Organisationseinheit für unverzichtbar. Nur auf diese Weise ist es möglich, für individuelle Bedarfe maßgeschneiderte Lösungen zu entwickeln und diese flexibel den sich verändernden Bedarfen anzupassen. Die Aufgaben des Jugendamts liegen dabei primär in der Gesamtverantwortung und Gewährleistung, während die Leistungen – je nach Bedarfssituation und Wünschen der Berechtigten – durch unterschiedliche Träger und Einrichtungen erbracht werden. Bereits die derzeitige Regelung ermöglicht es den kommunalen Gebietskörperschaften darüber hinaus, weitere sachnahe Aufgaben den Jugendämtern zuzuordnen und damit ihre Leistungsfähigkeit zu verbessern. Die Bundesregierung unterstützt solche Bestrebungen mit dem Ziel, die Jugendämter – ausgehend von der Zuständigkeit für die Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe nach dem Achten Buch Sozialgesetzbuch als Kernaufgaben – zu leistungsfähigen Behörden der Kommunalverwaltung mit umfassender Zuständigkeit für den Bereich der kommunalen Kinder-, Jugend- und Familienpolitik weiterzuentwickeln.

    Die Bundesregierung unterstreicht auch die Feststellung der Kommission (S. 185), daß das Jugendamt in seiner zweigliedrigen Organisationsform, bestehend aus der Verwaltung des Jugendamts und dem Jugendhilfeausschuß, beibehalten werden sollte. Sie weist allerdings auch darauf hin, daß die Chancen und Möglichkeiten, die diese Sonderkonstruktion zur Weiterentwicklung und Qualifizierung der kommunalen Jugendhilfe bietet, längst nicht überall genutzt werden. Bis-

weilen entsteht der Eindruck, daß sich Jugendhilfeausschüsse bzw. einzelne ihrer Mitglieder weniger den allgemeinen Interessen der kommunalen Jugendpolitik, sondern speziellen Trägerinteressen verpflichtet fühlen. Angesichts offensichtlich unterschiedlicher Erfahrungen mit der Arbeit der Jugendhilfeausschüsse im kommunalen Bereich bleibt es die Aufgabe der freien Träger, Kandidaten vorzuschlagen, die sich dem Gesamtauftrag der kommunalen Jugendhilfe verpflichtet fühlen, und Aufgabe der Mitglieder der Vertretungskörperschaft, durch die Ausübung ihres Wahlrechts dafür Sorge zu tragen, daß Jugendhilfeausschüsse ihren gesetzlichen Aufgaben gerecht werden.

67. Die Bundesregierung stimmt der Auffassung der Kommission (S. 186 ff.) zu, daß die Öffnung des Trägerspektrums und die Weiterentwicklung der Förderungs- und Finanzierungssysteme durch gemeinsam akzeptierte, fachlich ausgewiesene Qualitätsstandards strukturiert und kontrolliert werden muß. Ein zentrales Element dieser Entwicklung ist die Neuregelung der Entgeltfinanzierung für den Bereich der Kinder- und Jugendhilfe nach § 77 SGB VIII. Der Deutsche Bundestag hat im Rahmen der Beratungen des Entwurfs eines Zweiten Gesetzes zur Änderung des Elften Buches Sozialgesetzbuch – Soziale Pflegeversicherung – Formulierungsvorschläge zur Änderung und Ergänzung des § 77 SGB VIII, die zwischen Bund, Ländern, kommunalen Spitzenverbänden und Freier Wohlfahrtspflege abgestimmt waren, aufgegriffen und verabschiedet. Diese Formulierungsvorschläge orientieren sich an den Grundsätzen der Entgeltfinanzierung, die der Gesetzgeber für den Bereich der sozialen Pflegeversicherung und die Sozialhilfe bereits geregelt hat, tragen aber den spezifischen Anforderungen der Kinder- und Jugendhilfe Rechnung. Kernstück dieser Regelung ist der Abschluß von vertraglichen Vereinbarungen über die Leistungsinhalte, die Höhe der Entgelte und die Qualitätsentwicklung als Voraussetzung für die Kostenübernahme im Einzelfall. Einbezogen in die Regelung sind nicht nur frei-gemeinnützige Träger von Einrichtungen, sondern auch privatgewerbliche Träger sowie die kommunalen Gebietskörperschaften selbst, soweit sie Einrichtungen im Bereich der Hilfen zur Erziehung bzw. der Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche betreiben. Der weitgehende Konsens aller Beteiligten bei der Entwicklung dieser Vorschriften zeigt die Bereitschaft, trotz der angespannten Haushaltssituation fachliche Standards in der Jugendhilfe zu sichern und gemeinsam weiterzuentwickeln.

68. In ihren Ausführungen zu den Rahmenbedingungen, die das Kinder- und Jugendhilfegesetz setzt, betont die Kommission (S. 243) die Gleichrangigkeit aller Hilfeformen nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz. Gleichzeitig weist sie auch auf die Gefahr einer nach Rechtsgrundlagen gegliederten Angebotsstruktur hin, die durch die Trägervielfalt einerseits, aber auch die Konstruktion des Gesetzes als Leistungsgesetz gefördert wird. Die im Sozialleistungsrecht systembedingte Einzelfallorientierung muß deshalb auf der örtlichen Ebene ergänzt und vernetzt werden mit gemeinwesenorientierten Ansätzen. Die einzelnen Modalitäten der Vernetzung müssen in erster Linie vor Ort in autonomer kommunalpolitischer Verantwortung der Kreise und Städte gestaltet und weiterentwickelt werden.

69. Wie die Daten der Kinder- und Jugendhilfestatistik des Statistischen Bundesamtes und die Langzeitstudie „Jugendhilfe und sozialer Wandel" (1998) des Deutschen Jugendinstituts in München gezeigt haben, hat sich in den alten und neuen Ländern im Vergleich zu den Jahren 1992/1993 nahezu die gesamte Angebotsinfrastruktur der Kinder- und Jugendhilfe fachlich und finanziell verbessert; das Spektrum sozialer Dienste hat sich in den einzelnen Jugendamtsbezirken insgesamt verbreitert. Die Nettoausgaben von Ländern und Kommunen (ohne Gebühren, Entgelte, Teilnehmerbeiträge) stiegen im Zeitraum von 1991 bis 1996 um 68 % von 18,1 Mrd. DM 1991 auf 30,4 Mrd. DM 1996. Diese erhöhten Aufwendungen stehen vor allem in Zusammenhang mit der Umsetzung des Rechtsanspruchs auf einen Kindergartenplatz sowie einer Verbesserung fachlicher Standards zugleich unter Dekkung des Nachholbedarfs in den neuen Ländern.

70. Die Bundesregierung teilt die Auffassung der Kommission, daß trotz der haushaltswirtschaftlichen Rahmenbedingungen differenziertes Leistungsspektrum der Kinder- und Jugendhilfe erhalten bleiben muß. Die Entwicklung vieler Kinder und Jugendlicher sowie der Ausgleich von Benachteiligung ist unabdingbar verbunden mit einem bedarfsgerechten, qualifizierten Angebotsspektrum der Kinder- und Jugendhilfe, wie es von öffentlichen und freien Trägern vorgehalten wird. Bei Konsolidierungsmaßnahmen einzelner kommunaler Haushalte müssen daher im Rahmen einer gesamtpolitischen und gesamtwirtschaftlichen Betrachtungsweise stets auch die Auswirkungen auf andere Haushalte sowie die – zum Teil langfristigen – Folgewirkungen einer eingeschränkten Förderung (z. B. im Bereich der Kinder- und Jugendkriminalität) mitbedacht und in die Abwägung einbezogen werden.

71. Im Hinblick auf die Forderung der Kommission, die Beratung und Unterstützung bei der Ausübung der Personensorge nach § 18 SGB VIII auch Elternteilen mit gemeinsamem Sorgerecht zugänglich zu machen (S. 237), stellt die Bundesregierung fest, daß Inhaber des Anspruchs nach § 18 Abs. 1 Mütter und Väter sind, die allein für ein Kind oder einen Jugendlichen zu sorgen haben oder tatsächlich sorgen. Die zweite Alternative stellt nicht auf das Sorgerechtsmodell, sondern die tatsächliche Obhut ab. Daraus ergibt sich, daß auch Elternteile, die trotz fortbestehender gemeinsamer elterlicher Sorge die Alltagssorge allein ausüben, nach § 18 Abs. 1 SGB VIII anspruchsberechtigt sind.

72. Zu der Kritik der Kommission an der mangelnden Bestimmtheit der Höhe des Betreuungsunterhalts (S. 237f.) weist die Bundesregierung darauf hin, daß gemäß § 1615 l Abs. 3 Satz 1 BGB auf diesen Unterhaltsanspruch die Vorschriften über die Unterhaltspflicht zwischen Verwandten entsprechend anzuwenden sind. Das Maß des zu gewährenden Unterhalts bestimmt sich daher gemäß § 1610 Abs. 1 und 2 BGB nach der Lebensstellung des Bedürftigen und umfaßt den gesamten Lebensbedarf. Damit sind die Grundsätze für die Berechnung auch dieses Unterhaltsanspruchs im Gesetz hinreichend festgelegt. Eine weitere Konkretisierung wäre angesichts der vielfältigen zu berücksichtigenden Lebenssachverhalte im Interesse der Herbeiführung der notwendigen Einzelfallgerechtigkeit nicht opportun. Hinzu kommt, daß bei einer relativ neuen Regelung wie der des Betreuungsunterhalts der mit dem Kindesvater nicht verheirateten Mutter hinsichtlich der konkreten Anwendung der Vorschrift anfänglich gewisse Unsicherheiten herrschen, die erst nach und nach mit der Herausbildung einer den Umständen der jeweils zu beurteilenden Lebenssachverhalte Rechnung tragenden Rechtsprechungslinie ausgeräumt werden können.

Erziehung, Bildung und Betreuung in Tageseinrichtungen für Kinder

73. Das Kapitel bildet den Ist-Zustand von Tageseinrichtungen und Tagespflege ab. Die Vorschläge der Kommission beziehen sich daher im wesentlichen auf das gegenwärtige System der Tagesbetreuung. So wäre ergänzend denkbar gewesen, auf neuere Entwicklungen stärker einzugehen und Perspektiven für einen Bereich zu entwickeln, der – zumindest was den Mittelaufwand angeht – das größte Feld innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe darstellt. Solcher Perspektiven bedürfte es z. B. im Zusammenhang mit einer Strategie für den bedarfsgerechten Umbau des Angebots an Tagesbetreuung zugunsten von Angeboten für Kinder unter 3 und über 6 Jahren vor dem Hintergrund sinkender Kinderzahlen und dem Erfordernis einer besseren Vereinbarkeit von Familie und Erwerbstätigkeit.

    Die Kommission zeigt auf, daß es im Bereich der Tageseinrichtungen deutliche Entwicklungserfordernisse gibt. Mit Recht fordert sie für die Tagesbetreuung eine Qualitätsoffensive ein. Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend bereitet derzeit mit Wissenschaftlern, obersten Landesjugendbehörden und Verbänden einen Verbund von Projekten vor, die sich auf die Messung und die Entwicklung von Qualität im Bereich der Tageseinrichtungen richten (S. 191).

    In dem Bericht wird ein Vorrang des Aufbaus von Ich-Identität vor dem Aufstellen von Bildungszielen postuliert. Im Gegensatz dazu vertritt die Bundesregierung die Auffassung, daß beide Perspektiven in der Erziehung ihren Platz haben müssen, zumal der Erwerb von Ich-Kompetenz und von Sozial- und Sachkompetenz als sich gegenseitig ergänzende Aspekte von Erziehung zu sehen sind (S. 192).

    Ausdrücklich begrüßt wird die Empfehlung, in Kindergärten und Grundschulen mehr Gewicht auf die künstlerisch-musisch-ästhetische Erziehung von Kindern zu legen und die Ausbildungen entsprechend zu gestalten.

    Die Bundesregierung schließt sich der Auffassung an, daß Tageseinrichtungen stärker als bisher auf Problemsituationen in Familien eingehen müssen (S. 192).

    Die Bundesregierung teilt die Auffassung, daß es bislang nicht in ausreichendem Maße gelungen ist, neue konzeptionelle Entwicklungen und Entwürfe in die Praxis der Tageseinrichtungen hineinzutragen (S. 193). Anders formuliert: Es besteht kein Defizit an Erkenntnissen, sondern an deren *Umsetzung* in die Praxis. Mit größerem Nachdruck müßte es daher darum gehen, eine Reforminfrastruktur zu schaffen, die die Implementation und Verbreitung neuer Konzepte und Materialien sicherstellt. Dazu macht die Kommission eine Reihe von wertvollen Vorschlägen. Die Bundesregierung wird der Frage mittelfristig in Modellprojekten nachgehen.

74. Im Zusammenhang mit dem Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz weist die Kommission zu Recht darauf hin, daß seine Einführung im Westen und Osten Deutschlands unterschiedlich bewertet wird. Im Westen waren damit erhebliche Umsetzungsprobleme verbunden. Das Angebot bezieht sich in aller Regel auf eine tägliche vierstündige Betreuung. Im Osten dagegen wurde der Rechtsanspruch in aller Regel durch ganztägige Betreuungsangebote erfüllt. Darüber hinaus können die neuen Länder, trotz des in den letzten Jahren stattgefundenen Abbaus, den Bedarf an Plätzen für unter dreijährige und über sechsjährige Kinder befriedigen. Dieser Abbau war im wesentlichen auf die zurückgehende Nachfrage wegen abnehmender Geburtenzahlen zurückzuführen. Betreuungsumfang wie auch die Versorgungsquoten im Osten Deutschlands orientieren sich damit am Bedarf berufstätiger Eltern. Dieser Bedarfsorientierung entsprechen die Angebote im Westen – insbesondere hinsichtlich der Öffnungszeiten – bisher vielerorts noch nicht. Insoweit besteht noch ein beträchtlicher Nachholbedarf.

    Der Vorschlag, Träger und insbesondere Leiterinnen sollten das Instrumentarium der Personalentwicklung stärker nutzen, ist bedenkenswert. Auch über die Frage einer stärkeren Fortbildungsverpflichtung für Mitarbeiter in Tageseinrichtungen sollte auf Trägerseite nachgedacht werden. Positiv zu werten sind auch die Überlegungen zur Intensivierung von Instrumenten der Fortbildung.

    Auch ausländische Kinder, die gemäß § 6 Abs. 2 SGB VIII rechtmäßig oder aufgrund einer ausländerrechtlichen Duldung ihren gewöhnlichen

Aufenthalt im Bundesgebiet haben, haben einen Anspruch auf einen Kindergartenplatz. Insoweit haben auch Kinder von Asylbewerbern einen Anspruch auf einen Kindergartenplatz. Der in der Erstaufnahmeeinrichtung längstens drei Monate betragende Aufenthalt ist jedoch nur ein vorübergehender Aufenthalt und kann daher einen Anspruch auf einen dauerhaften Kindergartenplatz nicht auslösen.

Angesichts der grundsätzlichen Einbeziehung von Asylbewerbern kann die Regelung in § 6 Abs. 2 SGB VIII als befriedigend betrachtet werden. Die Bundesregierung sieht keinen Anlaß, den Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz auch Kindern solcher Asylbewerber zuzuerkennen, deren Aufenthalt im Bundesgebiet nur ein vorübergehender ist. Im übrigen wird auf die Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Fraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN „Kindergartenplätze für Asylbewerber" (vgl. Drucksache 13/5876) verwiesen.

75. Die Kommission stellt zu Recht die Tagespflege als einen wichtigen Beitrag zur familienergänzenden Betreuung von Kindern dar. Dazu steht allerdings im Widerspruch, daß sie die Tagespflege innerhalb eines Kapitels mit der Überschrift „Erziehung, Bildung und Betreuung in Tageseinrichtungen für Kinder" behandelt. Damit wird der prinzipiellen Gleichrangigkeit der beiden Angebotsformen und der von der Kommission selbst postulierten „Eigenständigkeit" der Tagespflege nicht genügend Rechnung getragen. Im übrigen müßte auch Fragen einer sozialen Absicherung von Tagespflegepersonen sowie deren Qualifizierung weiter nachgegangen werden.

Schule als sozialer Ort und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe

76. Zum Thema „Schule als sozialer Ort und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe" gibt der Bericht einen guten Überblick über die vielfältigen Angebotsformen und geht auch sachentsprechend auf die besondere Situation der Zuwandererfamilien, der Kinder und Jugendlichen aus den alten und neuen Bundesländern sowie der Mädchen und Jungen ein. Es wird deutlich, daß Schule und Kinder- und Jugendhilfe als zwei unterschiedlich strukturierte Arbeitsfelder Mühe haben, Formen der Kooperation zu finden. Die in der Regel bestehende „Schullastigkeit" der Angebote in Ganztagsschulen, vollen Halbtagsschulen und betreuten Grundschulen wird nicht von allen Kindern positiv aufgegriffen. Der unterschiedliche Ansatz zwischen den Schulangeboten und den Hortangeboten sollte deutlicher herausgestellt und auf Möglichkeiten ihrer Überwindung hingewiesen werden. Der Einschätzung, daß Schulsozialarbeit nach wie vor von der Schule mit Zurückhaltung aufgenommen wird, ist ausdrücklich zuzustimmen. Auch aus Modellversuchen der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung wird deutlich, wie schwierig die notwendige Integration Dritter, die nichtausgewiesene Lehrkräfte sind, in den Schulalltag ist. Während die Unterrichtstradition noch immer vom Einzelunterricht durch die staatlich geprüfte Lehrkraft geprägt ist, sollte eine Änderung der Lehrerrolle in Richtung auf Lernteams und Projektarbeit erwogen werden. Kräfte aus der Sozialarbeit und anderen Berufszusammenhängen könnten vor allem in Problemschulen in gleichberechtigter Arbeit mit Lehrern entscheidende Verbesserungen bewirken.

Die Empfehlungen der Kommission richten sich an Länder und Kommunen und mahnen auch die Verantwortung der kommunalen Jugendhilfeplanung zur Zusammenarbeit mit der Schule an. Begrüßt wird ebenso die Empfehlung, in den Landesschulgesetzen die Kooperation der Schule mit der Kinder- und Jugendhilfe verbindlich zu regeln.

Schlußfolgerungen

77. Kinder in Deutschland leben in einer Welt, in der es sich zu leben lohnt. Die Kommission unterbreitet eine große Anzahl von Vorschlägen, die darauf abzielen, die Situation von Kindern und deren Familien weiter zu verbessern. Die Bundesregierung stimmt der Mehrzahl der Vorschläge zu. Politik für Kinder und mit Kindern und die Verbesserung der Rahmenbedingungen für eine kinder- und familienfreundliche Gesellschaft sind jedoch Aufgaben, die nicht allein von der Bundesregierung zu erfüllen sind. Die Mehrzahl der konkreten Zuständigkeiten ist vielmehr im Bereich von Ländern und Kommunen angesiedelt. Der Bericht enthält dafür zahlreiche weiterführende Hinweise und Empfehlungen, die nach Auffassung der Bundesregierung seitens der Länder und Kommunen weitgehend aufgegriffen und umgesetzt werden sollten. Letztlich sind jedoch alle gefordert: Staat und Gesellschaft, Verbände, Kirchen, Parteien, Schulen, Gewerkschaften, die Medien – und jeder einzelne, z. B. als Vermieter, Kollege oder Nachbar.

Die Bundesregierung wird zahlreiche Vorschläge der Kommission aufgreifen und beabsichtigt unter anderem folgendes:

- Die Bundesregierung wird ihre Politik für Kinder und Familien fortsetzen und weiterentwikkeln, damit sich die Lebensbedingungen von Familien in unserer Gesellschaft weiter verbessern, damit ein partnerschaftliches Miteinander der Geschlechter selbstverständlich wird und damit unseren Kindern und unserer Jugend die Zukunftschancen erhalten bleiben.
- Die Bundesregierung wird ihre erfolgreiche Familienpolitik fortsetzen und die Familien weiter stärken. Sie wird im Rahmen der Haushaltsspielräume über weitere Verbesserungen familienpolitischer Leistungen entscheiden. Im Zusammenhang mit der Reform der Hinterbliebenenrenten wird im Rahmen des weite-

ren Ausbaus der eigenständigen Alterssicherung der Frau entschieden werden, inwieweit Familienleistungen eine weiter verstärkte Berücksichtigung im Rahmen des Generationenvertrages finden.

– Die Bundesregierung beabsichtigt, die Leistungen für Familien einfacher zu gestalten und Familien den Zugang zu den einzelnen Leistungen zu erleichtern. Die administrative Zusammenführung von Kindergeld, Erziehungsgeld und Unterhaltsvorschuß bei einer Familienkasse wird modellhaft in Zusammenarbeit mit zwei Ländern erprobt werden.

– Die Bundesregierung wird die praktischen Auswirkungen der Reform des Kindschaftsrechts durch die Vergabe von Begleitforschung beobachten und prüfen, ob die Reform ihre Zielvorgaben erreicht.

– Die Bundesregierung wird der Lebenssituation von Alleinerziehenden und ihren Kindern weiterhin große Beachtung widmen und dabei auch für ein bedarfsgerechtes Kinderbetreuungsangebot werben. Vor diesem Hintergrund sind auch die Ergebnisse eines derzeit noch laufenden Forschungsprojekts zur Vielfalt der verschiedenen Lebenssituationen Alleinerziehender von großem Interesse.

– In erster Linie wird die Bundesregierung die Rahmenbedingungen in Wirtschaft und Gesellschaft mit dem Ziel weiter verbessern, daß Arbeitslosigkeit dauerhaft abgebaut wird. Der Abbau der Arbeitslosigkeit ist eine bedeutende wirtschafts- und gesellschaftspolitische Aufgabe; sie ist auch von zentraler Bedeutung für Kinder und ihre Familien. In diesem Zusammenhang wird die Bundesregierung auch ihren Beitrag dazu leisten, daß jeder ausbildungswillige Jugendliche eine Lehrstelle erhält.

– Die Bundesregierung wird ihre Bemühungen um eine Verbesserung einer kinder- und familienfreundlichen Gesellschaft konsequent fortsetzen. Unter anderem wird der Bundeswettbewerb „Kinder- und familienfreundliche Gemeinde“ in Zusammenarbeit mit Bundesländern und den Kommunalen Spitzenverbänden wiederholt, die Umsetzung der entwickelten Rahmenkonzeptionen „Familien- und Kinderfreundlichkeit in der Kommune“ in einer Reihe von Städten modellhaft erprobt und die „Karawane für mehr Kinderfreundlichkeit“ über das Jahr 1998 hinaus fortgesetzt und von seiten der Bundesregierung gefördert.

– Die Bundesregierung wird prüfen, wie eine stärkere Einbeziehung von Kindern und Jugendlichen und ihren Familien in Entscheidungsprozesse auf kommunaler Ebene möglich ist.

– Die Bundesregierung hält daran fest, daß das Staatsangehörigkeitsrecht einer umfassenden Reform bedarf, und wird dieses Vorhaben in der nächsten Legislaturperiode des Deutschen Bundestages erneut aufgreifen.

– Die Bundesregierung wird die Förderung der „National Coalition“ für die Umsetzung der VN-Kinderrechtskonvention in Deutschland mit dem Ziel ihrer dauerhaften Integration in die Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe fortsetzen.

– Die Bundesregierung wird weiterhin bei Ländern und Kommunen auf die volle Umsetzung des Rechtsanspruchs auf einen Kindergartenplatz und auf den bedarfsgerechten Ausbau der Kindertagesstätten dringen.

– Die Bundesregierung wird eine „Nationale Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder“ entwickeln und im Rahmen verfügbarer Haushaltsmittel fördern. Des weiteren wird sie Projekte zur Qualitätssicherung in der Tagespflege sowie im Bereich der Hilfen zur Erziehung entwickeln und fördern.

– Bei der finanziellen Ausstattung des Kinder- und Jugendplanes des Bundes werden ab 1999 die zur Verfügung stehenden Haushaltsmittel wieder aufgestockt werden. Dabei wird auch zukünftig ein besonderes Augenmerk auf die Förderung von Trägern, Maßnahmen und Modellversuchen in den neuen Ländern und von Maßnahmen zur Integration von ausländischen Kindern und Jugendlichen gelegt werden.

– Die Bundesregierung wird ihre umfangreiche Maßnahmenpalette im Bereich der Bekämpfung der sexuellen Gewalt gegen Kinder und ihr Arbeitsprogramm gegen Kindesmißbrauch, Kinderpornographie und Sextourismus weiterentwickeln. Die Bundesregierung wird sich auch für Verbesserungen im Rahmen der internationalen Strafverfolgung einsetzen.

– Die Bundesregierung wird das Jugendschutzrecht insbesondere mit dem Ziel überprüfen, den Entwicklungen im Bereich der neuen Medien noch wirkungsvoller Rechnung zu tragen.

– Die Bundesregierung wird im Rahmen des Kinder- und Jugendplanes die Haushaltsmittel für den Bereich Kinder- und Jugendschutz verdoppeln. Außerdem wird sie den Bereich „Stärkung der Medienkompetenz von Kindern, Jugendlichen und Eltern“ weiterentwikkeln.

– Die Bundesregierung wird die breit angelegte Maßnahmen-Palette im Bereich „Prävention gegen Kinder- und Jugendkriminalität“ erweitern und ausbauen. Sie beabsichtigt daher, im Rahmen der hierfür verfügbaren Haushaltsmittel zusätzliche Forschungs- und Modellvorhaben zu fördern.

– Die Bundesregierung wird den Ansatz für die kulturelle Jugendbildung im Rahmen des Kinder- und Jugendplanes im kommenden Jahr um mehr als 500 000 DM erhöhen. Diese Erhöhung kommt den bundeszentralen Fachorganisationen zugute.

Bericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland – Zehnter Kinder- und Jugendbericht –

Gliederung

Mitglieder der Sachverständigenkommission

Mitglieder der Arbeitsgruppe Zehnter Kinder- und Jugendbericht

Inhaltsverzeichnis

Vorwort

Teil A – Ausgangssituation und Vorgehen der Kommission

A 1. Berichtsauftrag
A 2. Das Bild des Kindes und kinderpolitische Herausforderungen
A 3. Die Sicht der Kommission
A 4. Politik für Kinder
A 5. Vorgehensweise der Kommission

Teil B – Lebenssituationen der Kinder

B 1. Kinder und ihre Beziehungen zu anderen Menschen
B 2. Kinder mit eigenen Fragen, Antworten und Ausdrucksformen
B 3. Kinder und ihre Wohnumwelt
B 4. Kinder und ihre Freizeit
B 5. Kinder in der Informationsgesellschaft
B 6. Kinderkosten und Kinderarmut
B 7. Kinder auf dem Weg in eine heterogene, plurale und multikulturelle Gesellschaft
B 8. Gewalt und Delinquenz
B 9. Knotenpunkte in den Biographien von Kindern bei Übergängen und Wanderungen
B 10. Verantwortung und Partizipation
B 11. Kinder und ihre Rechte

Teil C – Kinder- und Jugendhilfe: Leistungen und Herausforderungen

C 1. Kinder- und Jugendhilfe in der Diskussion
C 2. Erziehung, Bildung und Betreuung in Tageseinrichtungen für Kinder
C 3. Schule als sozialer Ort und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe
C 4. Kinder in der Kinder- und Jugendarbeit und in der Kinderkulturarbeit
C 5. Förderung der Erziehung in der Familie
C 6. Kinder in Hilfen zur Erziehung
C 7. Krisenintervention und Kinderschutz
C 8. Eingliederungshilfen für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche (§ 35 a Kinder- und Jugendhilfegesetz)

Teil D — Die Gesellschaft und ihre Kinder

D 1. Politik für Kinder
D 2. Kindheit im gesellschaftlichen Umbruch: Risiken und Chancen

Literaturverzeichnis

Verzeichnis der Tabellen

Liste der Expertisen, Kurzexpertisen, Recherchen und Stellungnahmen

Zuarbeiten zu den einzelnen Themenbereichen des Zehnten Kinder- und Jugendberichts

Von der Sachverständigenkommission durchgeführte Expertengespräche

Mitglieder der Sachverständigenkommission Zehnter Kinder- und Jugendbericht

Prof. Dr. Ursula Boos-Nünning

Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Interkulturelle Pädagogik an der Universität Essen; Leiterin des Instituts für Migrationsforschung, Ausländerpädagogik und Zweitsprachendidaktik (IMAZ)

Sven Borsche

Jurist, Leiter der Abteilung Kinder, Jugend, Familie und Frauen bei der Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e. V., Bonn; Sprecher der National Coalition für die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland

Dr. Götz Doyé

Theologe, wissenschaftlicher Mitarbeiter des Comenius-Instituts, Evangelische Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaften, Münster/Berlin

Dr. rer. nat. Barbara Hille

Dipl.-Psych., Hauptschullehrerin; bis 1991 stellvertretende Leiterin der Forschungsstelle für Jugendfragen in Hannover; seit 1991 Leiterin des AB: Kinder, Jugend, Familie im Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung an der Universität Hannover

Irene Johns

Dipl.-Päd., Leiterin des Kinderschutz-Zentrums Kiel des Deutschen Kinderschutzbundes; Stellv. Vorsitzende des Deutschen Kinderschutzbundes Landesverband Schleswig-Holstein; Vorsitzende des NDR Landesrundfunkrates Schleswig-Holstein

Prof. Dr. Lothar Krappmann (Vorsitzender)

Wissenschaftlicher Mitarbeiter des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung Berlin. Honorarprofessor für Soziologie der Erziehung an der Freien Universität Berlin

Prof. Dr. Silvia Kroll

Dipl.-Psych., Sozialpädagogin, Professorin für Sozialpädagogik (Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit im Schwerpunkt Jugendhilfe) an der Katholischen Fachhochschule Berlin (KFB), Fachhochschule für Sozialwesen

Arbeitsgruppe Zehnter Kinder- und Jugendbericht

Dr. Donata Elschenbroich, M. A.

Jutta Müller-Stackebrandt, Dipl. Soz.

Ursula Winklhofer, M. A./Dipl. Soz. Päd.

Heidemarie Monneuse (Sachbearbeitung)

Anschrift der Geschäftsstelle

Deutsches Jugendinstitut e. V.
Nockherstraße 2, 81541 München
Postfach 90 03 52, 81503 München
Tel.: (0 89) 6 23 06-0
Fax: (0 89) 6 23 06-162

Inhaltsverzeichnis

		Seite
Vorwort		10
Teil A	Ausgangssituation und Vorgehen der Kommission	11
A 1.	Berichtsauftrag	12
A 1.1	Rechtliche Grundlage	12
A 1.2	Thema	13
A 1.3	Die Altersgrenze	13
A 1.4	Kinderhilfe	13
A 2.	Das Bild des Kindes und kinderpolitische Herausforderungen	13
A 2.1	Das Bild des Kindes	13
A 2.2	Kinderpolitische Herausforderungen	15
A 3.	Die Sicht der Kommission	16
A 3.1	Kinder als Teil einer entwicklungsfähigen Gesellschaft	17
A 3.2	Übernahme der vollen Mitgliedschaft	18
A 3.3	Bedingungen gelingender Integration der Nachwachsenden	19
A 4.	Politik für Kinder	20
A 5.	Vorgehensweise der Kommission	20
A 5.1	Arbeitsweise	20
A 5.2	Verhältnis zu anderen Berichten über Kinder und Jugendliche	21
A 5.3	Erwartungen an den Bericht	21
A 5.4	Ziele dieses Berichts	21
A 5.5	Differenzierungsprinzipien	21
A 5.6	Hinweise zur Organisation des Berichts	22
Teil B	Lebenssituationen der Kinder	23
B 1.	Kinder und ihre Beziehungen zu anderen Menschen	23
B 1.1	Geburten und Anteil der Kinder an der Bevölkerung	23
B 1.2	Kinder – angewiesen auf Beziehungen	25
B 1.3	Kinder und ihre Beziehungen zu Eltern, Geschwistern und Verwandten	25
B 1.3.1	Kinder und ihre Familien	25
B 1.3.2	Kind-Eltern-Beziehungen	27
B 1.3.3	Kinder und ihre Eltern in Zuwandererfamilien (insbesondere in türkischen Familien)	28
B 1.3.4	Kinder mit Behinderungen und ihre Eltern	29
B 1.3.5	Kinder und ihre Väter	30
B 1.3.6	Erwerbstätigkeit und Lebensvorstellungen der Eltern	31
		Seite
B 1.3.7	Kinder, die unter ihrer Familie leiden	31
B 1.3.8	Kinder und Elterntrennungen	32
B 1.3.9	Einzelkinder und Geschwisterkinder	33
B 1.3.10	Kinder und ihre Großeltern	34
B 1.4	Kinder und Menschen außerhalb ihrer Familie	35
B 1.4.1	Kinder und andere Kinder	35
B 1.4.2	Kinder, Erwachsene und ältere Menschen außerhalb der Familie	37
B 1.5	Voraussetzungen guter Beziehungen	38
B 1.6	Empfehlungen	40
B 2.	Kinder mit eigenen Fragen, Antworten und Ausdrucksformen	42
B 2.1	Kinder eignen sich aktiv ihre Welt an	42
B 2.2	Kinder fragen Einfaches und Schwieriges	43
B 2.2.1	Kinder brauchen Partner, die antworten	43
B 2.2.2	Kinder stellen philosophische Fragen	44
B 2.2.3	Kinder suchen nach Antworten in der Schule und in Tageseinrichtungen	44
B 2.2.4	Kinder haben religiöse Fragen	44
B	Exkurs 1: Islamischer Religionsunterricht	45
B	Exkurs 2: Kinder in Sekten	46
B 2.3	Kinder urteilen über Gut und Böse	46
B 2.4	Kinder haben Ängste, Sorgen und Sehnsüchte	47
B 2.5	Kinder finden ihre eigenen Ausdrucksformen	48
B 2.5.1	Kinder spielen	49
B 2.5.2	Kinder malen, sammeln und gestalten	50
B 2.6	Kinder erleben ihre Welt als Jungen und Mädchen	50
B 2.7	Empfehlungen	51
B 3.	Kinder und ihre Wohnumwelt	52
B 3.1	Wohnungssituation	52
B 3.2	Kinder und ihr Wohnumfeld	54
B 3.3	Kinder und Straßenverkehr	57
B 3.3.1	Statistische Daten über Verkehrsunfälle unter Beteiligung von Kindern bis unter 15 Jahren	57
B 3.3.2	Unfallursachen	58
B 3.3.3	Gefährdungen im ländlichen Raum	58
B 3.3.4	Anforderungen an eine kindgerechte Verkehrserziehung	58
B 3.4	Beispiele für eine kindbezogene Stadtentwicklung	59
B 3.5	Empfehlungen für eine kindgerechte Lebensumwelt	60
B 4.	Kinder und ihre Freizeit	62

		Seite
B 4.1	Stellenwert und theoretische Deutungen von Freizeit für die moderne Kindheit	62
B 4.2	Gestaltung der freien Zeit	64
B 4.3	Freizeitpräferenzen	65
B 4.4	Freizeit in Vereinen und Institutionen	66
B 4.5	Informelle Freizeit in Außenräumen	67
B 4.6	Privat betreute Freizeit	68
B 4.7	Freizeit von Kindern ausländischer Herkunft	68
B 4.8	Empfehlungen	69
B 5.	Kinder in der Informationsgesellschaft	69
B 5.1	Aktuelle Situation	70
B 5.2	Mediennutzung von Kindern	70
B 5.2.1	Fernsehnutzung	71
B 5.2.2	Fernsehnutzung von Kindern ausländischer Herkunft	72
B 5.2.3	Hörfunk- und Tonträgernutzung	73
B 5.2.4	Nutzung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien	74
B 5.2.4.1	Computernutzung	74
B 5.2.4.2	Neue technische Möglichkeiten durch Multimedia und weltweite Vernetzung	74
B 5.3	Auswirkungen der Mediennutzung – Nutzung zwischen Chance und Risiko	75
B 5.3.1	Kinder und Werbung	75
B 5.3.2	Wirkungen von Mediengewalt	76
B 5.3.3	Neue Informations- und Kommunikationstechnologien verändern die Lebenswelt der Kinder	77
B 5.4	Handlungsfelder zwischen Prävention und aktiver Mediennutzung	78
B 5.4.1	Medienerziehung	78
B 5.4.1.1	Medienpädagogische Elternarbeit	78
B 5.4.1.2	Medienerziehung im Kindergarten	79
B 5.4.1.3	Medienerziehung in der Schule	79
B 5.4.1.4	Außerschulische Medienaktivitäten	80
B 5.4.2	Kinder- und Jugendschutz im Zeitalter der neuen Medien	81
B 5.5	Empfehlungen	82
B 6.	Kinderkosten und Kinderarmut	85
B 6.1	Kinderkosten	85
B 6.1.1	Verschiedene Kostenfaktoren	85
B 6.1.2	Kostenrechnungen	86
B 6.1.3	Leistungen der Allgemeinheit für Kinder	87
B 6.2	Kinderarmut	88
B 6.2.1	Kinderarmut, Elternarmut	88
B 6.2.2	Armutskonzepte	89
B 6.2.3	Aspekte der Kinderarmut	89
B 6.2.4	Ausmaß der Kinderarmut	90
B 6.2.5	Dauer der Armut	91
B 6.2.6	Folgen der Armut für die Kinder	92
B 6.3	Empfehlungen und Forderungen	93
B 7.	Kinder auf dem Weg in eine heterogene, plurale und multikulturelle Gesellschaft	95
B 7.1	Die Situation	95
B 7.1.1	Kinderleben bedeutet ein Leben in Vielfalt und Verschiedenheit	95
B 7.1.2	Kinder in einer pluralen Gesellschaft und die fehlende Verbindlichkeit von Normen	96
B 7.1.3	Kinder in einer multikulturellen Gesellschaft und das Zusammenleben mit Fremden	98
B 7.2	Wie erleben Kinder die heterogene, plurale und multikulturelle Gesellschaft?	100
B 7.2.1	Der Umgang der Kinder mit Vielfalt und Mehrdeutigkeit	100
B 7.2.2	Kinder und der Umgang mit Fremden	101
B 7.3	Empfehlungen	104
B 8.	Gewalt und Delinquenz	107
B 8.1	Gewalt gegen Kinder	108
B 8.1.1	Formen von Gewalt	108
B 8.1.2	Ausmaß und Entwicklung von Gewalt gegen Kinder	109
B 8.1.3	Entstehungsbedingungen	113
B 8.1.3.1	Sozioökonomische und kulturelle Bedingungen	113
B 8.1.3.2	Persönliche Faktoren auf seiten der Erwachsenen	114
B 8.1.3.3	Persönliche Faktoren auf seiten des Kindes	115
B 8.1.4	Folgen von Gewalt	115
B 8.1.5	Handlungsbedarf	116
B 8.1.5.1	Prävention	116
B 8.1.5.2	Früherkennung von Gewalt	116
B 8.1.5.3	Hilfe bei psychischer Erkrankung und Suchtmittelabhängigkeit	117
B 8.1.5.4	Information und Stärkung der Kinder	117
B 8.1.5.5	Intervention	117
B 8.1.5.6	Aspekte der fachlichen Diskussion	118
B 8.1.5.7	Spezifischer Handlungsbedarf	118
B 8.2	Gewalt unter Kindern	120
B 8.2.1	Gewalt in der Sozialwelt der Kinder	120
B 8.2.2	Gewalt unter Kindern in Kindertagesstätten und Schulen	121
B 8.2.3	Bedingungen der Entstehung von Kindergewalt	122

		Seite
B 8.2.4	Besondere Aspekte von Gewalt unter Kindern	123
B 8.2.5	Wege zur Gewaltprävention	125
B 8.3	Delinquenz von Kindern	125
B 8.4	Empfehlungen	128
B 8.4.1	Empfehlungen im Bereich von Gewalt gegen Kinder	128
B 8.4.2	Empfehlungen im Hinblick auf Gewalt unter Kindern	131
B 8.4.3	Empfehlungen im Hinblick auf Delinquenz von Kindern	132
B 9.	Knotenpunkte in den Biographien von Kindern bei Übergängen und Wanderungen	133
B 9.1	Übergänge von Kindern in Betreuungs- und Bildungseinrichtungen	133
B 9.1.1	Von der Familie in die Kinderkrippe	133
B 9.1.2	Von der Familie in den Kindergarten	134
B 9.1.3	Von der Familie oder vom Kindergarten in die Grundschule	135
B 9.1.4	Von der Grundschule in die weiterführende Schule	137
B 9.1.5	Belastete Übergänge	138
B 9.2	Umzüge und Wanderungen in den Biographien von Kindern	140
B 9.3	Kinderhilfen im Zusammenhang mit Übergängen und Wanderungen	142
B 9.4	Empfehlungen	144
B 10.	Verantwortung und Partizipation	144
B 10.1	Kinder übernehmen Verantwortung	144
B 10.1.1	Verantwortung als Weg und Ziel	144
B 10.1.2	Entwicklung von Verantwortlichkeit	145
B 10.2	Bereiche kindlicher (Mit-)Verantwortung	146
B 10.2.1	Familie als Ort der Verantwortung von Kindern	146
B 10.2.2	Tageseinrichtungen und die Verantwortung der Kinder	146
B 10.2.3	Schule und die Verantwortung der Kinder	147
B 10.2.4	Verantwortung im Bereich der freien Zeit	148
B 10.2.5	Eigene Verantwortung in Kinder- und Jugendverbänden	149
B 10.3	Partizipation von Kindern im kommunalen Raum	149
B 10.3.1	Partizipationsmodelle, Handlungsfelder und Organisationsstrukturen	150
B 10.3.2	Verbreitung, Altersangemessenheit und Teilnahmechancen	153
B 10.3.3	Begleitung durch Erwachsene	155
B 10.3.4	Erfahrungen mit der Wirkung von Partizipationsangeboten	156
B 10.4	Empfehlungen	156
B 11.	Kinder und ihre Rechte	158
B 11.1	Warum ein eigenständiges Kapitel Kinder und ihre Rechte?	158
B 11.1.1	Hinweise zur historischen Entwicklung der Thematik	158
B 11.1.2	Kinderrechte als Thema der bisherigen Jugendberichte	158
B 11.1.3	Aktuelle Diskussion	159
B 11.2	Besonderheit von Kinderrechten	159
B 11.3	Grundrechtliche Stellung des Kindes und allgemeine Schutzbestimmungen	160
B 11.3.1	Grundrechtliche Stellung	160
B 11.3.2	Allgemeine Schutzbestimmungen	161
B 11.4	Bedeutung des internationalen Rechts für die Kinderrechte in Deutschland	162
B 11.4.1	UN-Kinderrechtskonvention	162
B 11.4.2	Weitere Kinderrechte auf internationaler und europäischer Ebene	163
B 11.5	Entwicklungen in einzelnen Bereichen	163
B 11.5.1	Recht des Kindes auf Erziehung in der Familie	163
B 11.5.2	Die Kindschaftsrechtsreform	164
B 11.5.3	Ansprüche des Kindes auf Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe	167
B 11.5.4	Recht auf Bildung	168
B 11.5.5	Recht auf ökonomische Sicherung	169
B 11.5.6	Recht auf Gesundheit und Schutz vor umweltbedingten Schäden	169
B 11.5.7	Rechtspositionen bei Vernachlässigung, Gewalt, Mißbrauch und Ausbeutung	170
B 11.5.8	Schutz des Kindes im Strafprozeß	170
B 11.5.9	Medienschutz	171
B 11.6	Kinder nichtdeutscher Herkunft	171
B 11.7	Beteiligung von Kindern und ihre rechtliche Absicherung	172
B 11.7.1	Beteiligung im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe	172
B 11.7.2	Beteiligung im Bereich der Schule	173
B 11.7.3	Beteiligung im Bereich der Kommune	173
B 11.7.4	Wahlrecht	174
B 11.8	Empfehlungen	174
Teil C	Kinder- und Jugendhilfe: Leistungen und Herausforderungen	176
C 1.	Kinder- und Jugendhilfe in der Diskussion	C 1 176
C 1.1	Ausgangslage	176
C 1.2	„Kinder- und Jugendhilfe" als Begriff	177
C 1.3	Selbstverständnis der Kinder- und Jugendhilfe	177

		Seite
C 1.3.1	Der Erziehungsauftrag von Staat und Familie	177
C 1.3.2	Vom Eingriff zur Leistung	177
C 1.3.3	Von der Reaktion zur Prävention	178
C 1.4	Rechtsstellung von Kindern	178
C 1.4.1	Strukturelle Grundlagen der Partizipation von Kindern	179
C 1.4.2	Wunsch- und Wahlrecht	179
C 1.4.3	Beteiligung von Kindern	180
C 1.5	Die Anwaltsfunktion der Kinder- und Jugendhilfe	180
C 1.6	Stärkung des Funktionsschutzes freier Träger	181
C 1.6.1	Zur Situation in den alten und den neuen Bundesländern	181
C 1.6.2	Implikationen der Öffnung des Trägerspektrums	182
C 1.7	Aktuelle Herausforderungen für die Organisation der Kinder- und Jugendhilfe	183
C 1.7.1	Verwaltungsreform	183
C 1.7.2	Kommunalisierung der Kinder- und Jugendhilfe	184
C 1.7.3	Partizipation	185
C 1.7.4	Finanzierungsinstrumente	185
C 1.8	Qualitätsstandards weiterentwickeln – Subsidiarität reformulieren	186
C 2.	Erziehung, Bildung und Betreuung in Tageseinrichtungen für Kinder	188
C 2.1	Tageseinrichtungen für Kinder – eine gesellschaftliche Verantwortung	188
C 2.1.1	Tageseinrichtungen – an den Bedürfnissen von Kindern orientierte Orte	188
C 2.1.2	Bildungsprozesse im Kontext aktueller Problemstellungen und Entwicklungen in Wirtschaft, Politik und Gesellschaft	189
C 2.1.3	Verändertes Selbstverständnis von Tageseinrichtungen	189
C 2.2	Diskussion um die Qualität der Tageseinrichtungen für Kinder als Ausdruck notwendiger umfassender Neuorientierung	190
C 2.2.1	Weiterentwicklung der Kindorientierung	191
C 2.2.2	Weiterentwicklung der Familienorientierung	192
C 2.2.3	Weiterentwicklung der Gemeinwesenorientierung	193
C 2.3	Entwicklungen im Arbeitsfeld der Tageseinrichtungen nach Einführung des Rechtsanspruchs auf einen Kindergartenplatz	194
C 2.3.1	Versorgungssituation	194
C 2.3.2	Definitionen und Definitionsmängel im Zusammenhang mit dem Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz	195
C 2.3.3	Veränderungen von Finanzierungs- und Zuständigkeitsfragen	196
C 2.3.4	Auswirkungen des Rechtsanspruchs auf die Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungssituation der 0- bis 3jährigen und der Kinder im Schulalter	199
C 2.3.5	Tagespflege – ein eigenständiges Angebot der Kinder- und Jugendhilfe	202
C 2.4	Fachkräfte in Tageseinrichtungen für Kinder	203
C 2.4.1	Personalausstattung und Personalstruktur	204
C 2.4.2	Personalentwicklung im Arbeitsfeld der Tageseinrichtungen	206
C 2.4.3	Qualifizierter Berufnachwuchs durch qualifizierte Ausbildung	207
C 2.5	Stützsysteme für Innovationen im Arbeitsfeld der Tageseinrichtungen	208
C 2.5.1	Beitrag der Fachberatung	208
C 2.5.2	Beitrag der Fortbildung	208
C 2.5.3	Beitrag der Forschung	209
C 2.6	Empfehlungen	209
C 3.	Schule als sozialer Ort und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe	211
C 3.1	Schule und Kinder- und Jugendhilfe als Problemfeld	211
C 3.2	Schulbezogene soziale Arbeit als Beratung, erzieherische Hilfe und Prävention	212
C 3.3	Schulsozialarbeit	213
C 3.4	Zusammenarbeit von Kinder- und Jugendhilfe und Schule bei der Tagesbetreuung von Schulkindern	214
C 3.4.1	Bedarf an Betreuungsangeboten	214
C 3.4.2	Ganztagsschule, Volle Halbtagsschule und betreute Grundschule	215
C 3.4.3	Der Hort als Tageseinrichtung für Kinder	216
C 3.4.4	Zusammenarbeit mit der Kinder- und Jugendarbeit	218
C 3.4.5	Vielfalt außerschulischer Betreuung	219
C 3.5	Empfehlungen	220
C 4.	Kinder in der Kinder- und Jugendarbeit und in der Kinderkulturarbeit	220
C 4.1	Vorbemerkungen	221
C 4.2	Die Arbeit mit Kindern im institutionalisierten Rahmen	221
C 4.2.1	Kinderverbandsarbeit	221
C 4.2.2	Offene Arbeit mit Kindern	222
C 4.2.3	Kinderkulturarbeit	223

		Seite
C 4.3	Regionale Disparitäten und gruppenspezifische Benachteiligungen in der Arbeit mit Kindern	224
C 4.3.1	Regionale Disparitäten	224
C 4.3.1.1	Die Unterversorgung der ostdeutschen Kinder	224
C 4.3.1.2	Die Unterversorgung in Stadtinnenlagen, Trabantenstädten und an sozialen Brennpunkten	224
C 4.3.1.3	Die Unterversorgung in ländlichen Gebieten	225
C 4.3.2	Zielgruppenspezifische Angebotsdefizite	225
C 4.3.2.1	Mädchenspezifische Benachteiligung	225
C 4.3.2.2	Unzureichende Berücksichtigung von Kindern aus Zuwandererfamilien und einer interkulturellen Arbeit	227
C 4.3.2.3	Freizeitgestaltung von Kindern mit Behinderungen	228
C 4.4	Entwicklungsbereiche	229
C 4.4.1	Angebotsentwicklung	229
C 4.4.2	Partizipation von Kindern	229
C 4.4.3	Personalstruktur	230
C 4.4.4	Förderung und Förderpolitik	230
C 4.5	Was ist zu verändern?	230
C 4.5.1	Perspektiven und Empfehlungen	230
C 4.5.2	Zu einer sozialraumbezogenen Arbeit mit und von Kindern	231
C 5.	Förderung der Erziehung in der Familie	233
C 5.1	Allgemeine Förderung der Erziehung in der Familie (§ 16 KJHG)/Familienbildung	233
C 5.1.1	Zielgruppe und Träger	233
C 5.1.2	Situation in der Praxis	234
C 5.2	Beratung in Fragen der Partnerschaft, Trennung und Scheidung (§ 17 KJHG)	235
C 5.2.1	Zielgruppe und Träger	235
C 5.2.2	Handlungsfelder	235
C 5.2.3	Besondere Zielgruppen	236
C 5.3	Beratung und Unterstützung bei der Ausübung der Personensorge (§ 18 KJHG)	237
C 5.3.1	Zielgruppe und Träger	237
C 5.3.2	Situation in der Praxis	237
C 5.4	Gemeinsame Wohnformen für Mütter/Väter und Kinder (§ 19 KJHG)	238
C 5.4.1	Zielgruppe und Träger	238
C 5.4.2	Situation in der Praxis	238
C 5.5	Betreuung und Versorgung des Kindes in Notsituationen (§ 20 KJHG)	239
C 5.5.1	Zielgruppe und Träger	239
C 5.5.2	Situation in der Praxis	239
C 5.6	Zusammenfassende Bewertungen	240
C 5.7	Empfehlungen	240
C 6.	Kinder in Hilfen zur Erziehung	242
C 6.1	Zum Stand der Diskussion	242
C 6.1.1	Jugendhilfe am Wendepunkt	242
C 6.1.2	Rahmenbedingungen durch das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG)	243
C 6.2	Aktueller Stand der Praxisfelder ambulanter, stationärer und teilstationärer Hilfen	243
C 6.2.1	Ambulante Hilfen	244
C 6.2.1.1	Kinder in der institutionellen Beratung: Erziehungsberatung nach § 28 KJHG	244
C 6.2.1.2	Erziehungsbeistandschaft	246
C 6.2.1.3	Sozialpädagogische Familienhilfe	246
C 6.2.1.4	Bilanz	248
C 6.2.2	Teilstationäre und stationäre Hilfen	249
C 6.2.2.1	Erziehung in einer Tagesgruppe	250
C 6.2.2.2	Vollzeitpflege	250
C 6.2.2.3	Heimerziehung, sonstige betreute Wohnformen	251
C 6.2.3	Synoptische Zusammenschau der einzelnen Hilfearten nach §§ 27–34 KJHG	252
C 6.3	Ansätze zur Weiterentwicklung	255
C 6.3.1	Entwicklungstendenzen	255
C 6.3.1.1	Flexibilisierung von Hilfeformen	255
C 6.3.1.2	Vernetzte Hilfen	257
C 6.3.1.3	Die Weiterentwicklung familienorientierter Hilfen zur Erziehung – exemplarisch anhand unterschiedlicher Konzepte	258
C 6.4	Hilfeplanung nach § 36 KJHG	260
C 6.4.1	Mitwirkung von Kindern und Eltern	260
C 6.4.2	Aushandlungsprozesse versus Diagnose?	262
C 6.4.3	Hilfeplanung in der Erziehungsberatung	263
C 6.4.4	Kooperation freier und öffentlicher Träger bei der Hilfeplanung nach § 36 KJHG	263
C 6.5	Zusammenfassung und Empfehlungen für Praxis, Forschung und Politik	264
C 6.5.1	Zusammenfassung	264
C 6.5.2	Empfehlungen	266
C 7.	Krisenintervention und Kinderschutz	269
C 7.1	Ausgangslage	269
C 7.2	Krisenintervention	270
C 7.2.1	Rechtliche Vorgaben durch das KJHG	271
C 7.2.2	Darstellung des Praxisfeldes	272
C 7.3	Grenzen und Möglichkeiten des Kinderschutzes	274

		Seite
C 7.3.1	Zur Kritik an der Pflichtenerfüllung des Jugendamtes	274
C 7.3.2	Zur Kritik an der Hilfeorientierung	275
C 7.3.3	Zur Kritik am Vorrang des Elternrechtes	276
C 7.4	Empfehlungen	276
C 7.4.1	Weiterentwicklung der Krisenintervention	276
C 7.4.2	Kinderschutz effektiver gestalten	277
C 8.	Eingliederungshilfen für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche (§ 35 a Kinder- und Jugendhilfegesetz)	278
C 8.1	Zur Einführung von § 35 a KJHG	278
C 8.2	Anspruch und Inanspruchnahme	278
C 8.3	Probleme bei der Entscheidung über Hilfen nach § 35 a KJHG	279
C 8.4	Schwierigkeiten und Widerstände in der praktischen Umsetzung	279
C 8.5	Empfehlungen	280
Teil D	Die Gesellschaft und ihre Kinder	281
D 1.	Politik für Kinder	281
D 1.1	Anknüpfungspunkte für die aktuelle Debatte	281
D 1.2	Konzepte für eine Politik für Kinder	281
D 1.3	Ansatzpunkte einer Politik für Kinder	282
D 1.3.1	Ressortpolitik	282
D 1.3.2	Querschnittspolitik	283
D 1.3.3	Infrastruktur der Interessenvertretung für Kinder	283
D 1.4	Verhältnis der Politik für Kinder zu anderen Politikbereichen	285
D 2.	Kindheit im gesellschaftlichen Umbruch: Risiken und Chancen	286
D 2.1	Kinder als Subjekte	288
D 2.2	Kinder als Mädchen und Jungen	288
D 2.3	Kinder aus Zuwandererfamilien	289
D 2.4	Kinder mit Behinderungen	289
D 2.5	Kindheit in einem reichen Land	290
D 2.6	Kinder im Verbund der Generationen	290
D 2.7	Arbeitswelt	291
D 2.8	Bildung	292
D 2.9	Kinder in der Informationsgesellschaft	292
D 2.10	Die natürlichen Grundlagen des Menschenlebens	293
D 2.11	Kinder- und Jugendhilfe im Umbruch	293
D 2.12	Praxisfelder der Kinderhilfen im Kinder- und Jugendhilfegesetz	294
D 2.13	Kinderbeteiligung	296
Resümee:	Für eine Kultur des Aufwachsens	297
Anhang		299
Literaturverzeichnis		300
Verzeichnis der Tabellen		340
Liste der Expertisen, Kurzexpertisen, Recherchen und Stellungnahmen		341
Zuarbeiten zu den einzelnen Themenbereichen des Zehnten Kinder- und Jugendberichts		342
Von der Sachverständigenkommission durchgeführte Expertengespräche		343

Vorwort

Die Sachverständigenkommission des Zehnten Kinder- und Jugendberichts legt hiermit ihren Bericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfe in Deutschland vor. Es handelt sich um den ersten Bericht in der Geschichte der Jugendberichte, der sich ausschließlich den Mädchen und Jungen unter 14 Jahren widmet. In diesem Bericht versuchen wir, die Bedingungen des Aufwachsens aus der Perspektive der Kinder zu analysieren. Unsere Schlußfolgerungen und Empfehlungen sind auf das Ziel ausgerichtet, Kindern und ihren Eltern stimmige Lebenszusammenhänge zu bieten, eine Kultur des Aufwachsens, die Kindern die Erfahrungen eröffnet, die sie zur Freude am Leben und zur Entwicklung ihrer Fähigkeiten brauchen und die es Erwachsenen leichter macht, mit Kindern zu leben, als es widersprüchliche Verhältnisse derzeit erlauben.

Die Mitarbeiterinnen der Geschäftsstelle des Zehnten Kinder- und Jugendberichts im Deutschen Jugendinstitut haben die Arbeiten an dem Bericht mit großer Kompetenz und ungewöhnlichem persönlichen Einsatz unterstützt. Unser herzlicher Dank gilt Frau Dr. Donata Elschenbroich, Frau Jutta Müller-Stackebrandt, Frau Ursula Winklhofer sowie Frau Heidemarie Monneuse, aber auch weiteren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Deutschen Jugendinstituts, die in vielen Situationen mit Hinweisen und Rat geholfen haben. Wichtige Unterstützung haben wir zudem aus dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) erhalten, insbesondere aus der Abteilung, die für die Belange der Kinder zuständig ist.

Die Kommission hat sich zweimal mit der Kinderkommission des Deutschen Bundestages getroffen und an einer Sitzung des Bundesjugendkuratoriums teilgenommen und bedankt sich für die anregenden Diskussionen.

Die Kommission hatte nicht den Auftrag, selber Untersuchungen durchzuführen. Sie konnte aber mit zusätzlicher Hilfe des BMFSFJ kleinere Studien zur Partizipation von Kindern veranlassen. Es handelte sich um die Analyse einer mit Kindern veranstalteten Zukunftswerkstatt, um eine Umfrage bei Kinderparlamenten und anderen Gremien, die Kindern Möglichkeiten der Beteiligung eröffnen, sowie um eine explorative Studie zur Umsetzung des § 8 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes auf der Ebene der Jugendämter. Die Ergebnisse sind in die entsprechenden Kapitel eingeflossen.

Eine Zusammenfassung unserer Ergebnisse und weiterführende Überlegungen zu einer Kultur des Aufwachsens sowie zu den künftigen Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe legen wir in Kap. D 2 dieses Berichts vor.

Die Abfassung dieses Berichts hat die Mitglieder der Kommission, die ehrenamtlich, neben ihrer normalen Berufstätigkeit, die vorliegenden Daten und andere Materialien aufgearbeitet und die Kapitel geschrieben haben, bis an den Rand ihrer Leistungsfähigkeit belastet. Die Kommission hat diese Anstrengungen in der Hoffnung durchgehalten, mit diesem Bericht den Kindern mehr Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit zu sichern und politisches Handeln der Verantwortlichen herauszufordern, damit Jungen und Mädchen unter guten Bedingungen leben und sich entwickeln können.

Februar 1998

Prof. Dr. Lothar Krappmann

Vorsitzender der Sachverständigenkommission für den Zehnten Kinder- und Jugendbericht

Teil A — Ausgangssituation und Vorgehen der Kommission

A 1. Berichtsauftrag
A 1.1 Rechtliche Grundlage
A 1.2 Thema
A 1.3 Die Altersgrenze
A 1.4 Kinderhilfe
A 2. Das Bild des Kindes und kinderpolitische Herausforderungen
A 2.1 Das Bild des Kindes
A 2.2 Kinderpolitische Herausforderungen
A 3. Die Sicht der Kommission
A 3.1 Kinder als Teil einer entwicklungsfähigen Gesellschaft
A 3.2 Übernahme der vollen Mitgliedschaft
A 3.3 Bedingungen gelingender Integration der Nachwachsenden
A 4. Politik für Kinder
A 5. Vorgehensweise der Kommission
A 5.1 Arbeitsweise
A 5.2 Verhältnis zu anderen Berichten über Kinder und Jugendliche
A 5.3 Erwartungen an den Bericht
A 5.4 Ziele dieses Berichts
A 5.5 Differenzierungsprinzipien
A 5.6 Hinweise zur Organisation des Berichts

Dieser Bericht widmet sich den Lebenssituationen von Kindern und den Leistungen der Kinderhilfe in Deutschland. Er wird von den 12,3 Millionen Kindern bis zum vollendeten 13. Lebensjahr handeln, die Ende des Jahres 1995 in der Bundesrepublik Deutschland lebten (bei einigen Themen sind ältere Kinder und Jugendliche einbezogen). Diese Kinder stellen einen Anteil von 15 % der Bevölkerung Deutschlands dar. Im Jahr 1970 umfaßten diese Altersjahrgänge der Kinder in der damaligen Bundesrepublik noch 21,8 %, in der DDR noch 21,4 % der Bevölkerung (Statistisches Bundesamt 1997 b).

In der Reihe der Jugendberichte, welche die Bundesregierung alle vier Jahre dem Deutschen Bundestag vorlegt, ist dies der erste Bericht, der sich auf die *Lebenssituationen* der Kinder und die Kinderhilfe konzentriert. Wir sprechen daher im weiteren Verlauf auch abgekürzt vom ,,Kinderbericht", obwohl dieser Bericht zur Serie der Jugendberichte gehört. Die Kinder, deren aktive Kraft, deren Wille, etwas zu wissen und zu können, deren Hoffnung auf Liebe und Unterstützung, aber auch deren Gefährdungen und Mißhandlungen dieser Bericht schildern wird, erleben ihr Leben in vielfältiger Weise:

- als *Mädchen oder Jungen,*
- in unterschiedlichen *Familienformen* — zumeist mit Mutter und Vater zusammenlebend; etwa ein Siebtel der Kinder unter 14 Jahren lebt bei einer alleinstehenden Mutter oder in selteneren Fällen bei einem alleinstehenden Vater (Engstler 1997).
- 59 598 Kinder unter 15 Jahren leben in *Pflegefamilien oder Heimen,* weil sie ihre Eltern verloren haben oder diese sie nicht allein erziehen können (Statistisches Bundesamt 1997 a).
- Die meisten Kinder haben mindestens einen *Bruder* oder eine *Schwester,* nur etwa jedes fünfte Kind hat keine leiblichen Geschwister (Nauck 1995 a).
- 13,0 % der 1995 geborenen Kinder haben Eltern mit ausländischem Paß; ca. 6,2 % stammen aus binationalen Ehen (Statistisches Bundesamt 1997 b). Wir schätzen, daß bei mehr als einem Viertel der Kinder entweder Vater oder Mutter oder beide Eltern in *anderen kulturellen Zusammenhängen* aufgewachsen sind als in traditionell deutschen.
- Etwa 17 % der Kinder unter 14 Jahren leben in den *neuen Bundesländern,* die meisten inzwischen ohne Erinnerung an die DDR-Vergangenheit, aber doch in einer Lebenssituation, die noch unter deren Auswirkungen steht (Statistisches Bundesamt 1997 c).
- Knapp ein Drittel (30,6 %) der Kinder in Deutschland leben 1995 in großen *Städten* mit über 300 000 Einwohnern, fast ebensoviele Kinder (28,7 %) wohnen in ländlichen Regionen mit weniger als 150 Einw./qkm, Umwelten, die sich in ihrer Lebensqualität von den städtischen Regionen in vielen Hinsichten unterscheiden (Deutsches Jugendinstitut o. J.).
- Im Jahr 1995 waren in Deutschland 1 % der Kinder unter 15 Jahren schwerbehindert (ab 50 % Behinderung; Statistisches Bundesamt 1997 d). Schätzungen, die auch mindere Behinderungsgrade einbeziehen, gelangen zu höheren Zahlen (ca. 2 bis 3 %).

Damit ist die Verschiedenheit der Lebenssituationen von Kindern in einer Gesellschaft, welche die Gestaltung des Lebens weitgehend ihren Mitgliedern überläßt, noch nicht erschöpfend beschrieben. Wir können hier aber nur über grundlegende Tendenzen berichten, an denen manche Kinder aus verschiedenen Gründen zu ihrem Vor- oder Nachteil nicht teilhaben.

Wer Kindheit in Deutschland mit den Bedingungen des Aufwachsens in anderen Weltregionen vergleicht, wird die Kindheit in Deutschland als eine gute Kindheit betrachten, weil Kinder gut ernährt und gesund aufwachsen können, ihnen Spielplätze, Kindergärten und Schulen offenstehen und sie vor Kriegen und Naturkatastrophen sicher zu leben scheinen. Es gibt dennoch gravierende Gefährdungen, auf die einige Zahlen Schlaglichter werfen:

- Der Anteil der Sozialhilfeempfänger mit laufender Hilfe zum Lebensunterhalt unter Kindern und Jugendlichen hat in den letzten Jahren stark zuge-

nommen und liegt nach den Daten für 1995 bei den unter 7jährigen in Deutschland bei 7,3 % bzw. bei den unter 15jährigen bei 6,3 % (Statistisches Bundesamt 1997 e).

- Es gibt Kinder, die in Obdachlosenheimen, in Lagern oder auf der Straße leben. Man vermutet, daß ihre Zahl in den letzten Jahren gestiegen ist, verläßliche Daten liegen jedoch nicht vor.
- Im Jahr 1995 wurden 370 Kinder unter 14 Jahren im Straßenverkehr getötet; 45 739 Kinder wurden bei Verkehrsunfällen verletzt, davon 11 697 schwer (Statistisches Bundesamt 1996 a). Viele von ihnen werden ihr Leben lang unter den Folgen leiden.
- Nach Hochrechnungen werden immer noch zwei Drittel der Kinder von ihren Eltern geschlagen, pro Jahr werden etwa 150 000 körperlich mißhandelt und etwa 80 000 Kinder werden sexuell mißbraucht (Schätzung für die alten Bundesländer).
- Im Jahr 1996 wurden in Deutschland 131 010 Kinder unter 14 Jahren verdächtigt, eine Tat begangen zu haben, die andere schädigt und die strafverfolgt würde, wenn die Kinder strafmündig wären (Bundeskriminalamt 1997 a).
- Immerhin 52 Kinder nahmen sich 1995 das Leben.

142 089 Kinder unter 12 Jahren und ihre Eltern suchten im Jahr 1995 Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe auf, um sich bei der Bewältigung individueller und familienbezogener Probleme Hilfe zu holen (Statistisches Bundesamt 1997 i; die Zahl bezieht sich nur auf abgeschlossene Beratungsfälle). Diese Zahl kann man aus verschiedener Perspektive betrachten. Angesichts der Probleme in vielen Familien und des vielfachen Erfolgs der durch die Kinder- und Jugendhilfe angebotenen Unterstützung wünschte man sie sich eher noch höher. Aus anderer Sicht deutet sie darauf hin, daß das gemeinsame Leben mit Kindern unter den gegebenen Lebensbedingungen sich in vielen Fällen als so schwierig erweist, daß Eltern die Hilfe von Fachleuten suchen.

Viele dieser Probleme werden in der Öffentlichkeit diskutiert, manche finden leider nur für kurze Zeit Aufmerksamkeit, wenn ein besonders schwerwiegender Vorgang die Öffentlichkeit wachrüttelt. Dieser Bericht muß einerseits neue Entwicklungen und Diskussionen aufgreifen, die die Situation der Kinder und der Kinderhilfe in der Mitte und gegen Ende der 90er Jahre prägen. Unser Vorhaben ist es andererseits, wichtige Grundtendenzen darzustellen, die Kindheit und die Bedingungen des Aufwachsens in der Gesellschaft dauerhaft bestimmen, und Empfehlungen abzugeben. Dieser Bericht entsteht in einer Zeit der knappen öffentlichen Finanzmittel, unter entsprechend stärkerem Druck als in früheren Zeiten. Wir haben diese Restriktionen im Auge, auch wenn einige unserer Forderungen aufwendig erscheinen mögen wie etwa die Umgestaltung des Familienlastenausgleichs, der Ausbau der Tageseinrichtungen und die Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten der Kinder- und Jugendhilfe. Für die Bedingungen des Aufwachsens und für die weitere Entwicklung der Gesellschaft sind diese Forderungen jedoch unverzichtbar.

Dieser erste Kinderbericht auf Bundesebene konnte nicht auf einen vorangegangenen Bericht zurückgreifen und dessen Aussagen fortschreiben, sondern die Kommission mußte selber die Fülle des Materials sichten und die Problematik entfalten. Wir haben in der zur Verfügung stehenden Zeit – die Kommission hat von Ende 1995 bis Januar 1998 gearbeitet – nicht alle Bereiche mit gleicher Intensität aufbereiten können.

Einige Lücken bedauern wir besonders: Wir haben es wegen des Umfangs des Themas, unserer begrenzten Arbeitskapazität und der Schwierigkeiten, innerhalb der zur Verfügung stehenden Zeit externe Expertenhilfe zu erlangen, nicht geschafft, ein Gesundheitskapitel in diesen Bericht aufzunehmen. Wir wissen, wie entscheidend für Leben und Entwicklung der Kinder ihre körperliche Verfassung, gesundheitliche Risiken und eine kompetente Versorgung im Krankheitsfall sind. Wir schlagen daher vor, daß eine interdisziplinär zusammengesetzte Kommission einen Gesundheitsbericht zur Situation der Kinder und Jugendlichen in der Bundesrepublik erarbeitet. Wir haben ferner kein Kapitel zum Thema ,,Kind und natürliche Umwelt" aufnehmen können, obwohl ein neu zu entwickelndes Verhältnis des Menschen zur Natur zu den entscheidenden Voraussetzungen des Lebens der künftigen Generationen zählt. Auf ein Schulkapitel glaubten wir verzichten zu können, weil verschiedene Analysen und Vorschläge zu diesem Thema in jüngerer Zeit vorgelegt wurden. Insgesamt hoffen wir jedoch, daß unser Appell, eine Kultur des Aufwachsens zu schaffen, in der Kinder die Grundvoraussetzungen eines sinnerfüllten Lebens mit anderen erwerben können, in diesem Bericht gut begründet wurde.

Die Darstellung der Lebenssituationen der Kinder in diesem Bericht soll die Grundlage dafür bieten, die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe zu diskutieren. Unserer Auseinandersetzung mit den Einrichtungen und den Maßnahmen der Kinder- und Jugendhilfe liegt das Verständnis zugrunde, daß nicht erst dann einzugreifen ist, wenn die Lebenschancen von Kindern durch Notlagen geschmälert worden sind oder sogar ganz verlorenzugehen drohen. Wir betrachten die Kinder- und Jugendhilfe als ein Bündel von Instrumenten, die dazu beitragen können und sollen, allen Kindern eine lebenswerte, erfahrungsreiche soziale und materielle Umwelt zu bieten und ihnen den Weg ins erwachsene Leben zu öffnen.

A 1. Berichtsauftrag

A 1.1 Rechtliche Grundlage

Rechtliche Grundlage für die Jugendberichte ist § 84 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG), der bestimmt, daß ,,die Bundesregierung dem Deutschen Bundestag und dem Bundesrat in jeder Legislaturperiode einen Bericht über die Lage junger Menschen und die Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe (vorzulegen hat). Neben der Bestandsaufnahme und Analyse sollen die Berichte Vorschläge zur Weiterentwicklung der Jugendhilfe enthalten ..." (§ 84 Abs. 1). Der Bericht wird von einer unabhängigen Kommission von Sachverständigen (Jugendberichts-

kommission) ausgearbeitet, der bis zu sieben Mitglieder angehören. Sie werden von der Bundesregierung berufen. Die Bundesregierung fügt dem ausgearbeiteten Bericht eine Stellungnahme mit den von ihr für notwendig gehaltenen Folgerungen bei (§ 84 Abs. 2).

A 1.2 Thema

Das KJHG legt fest, daß ,,jeder dritte Bericht ... einen Überblick über die Gesamtsituation der Jugendhilfe vermitteln (soll)" (§ 84 Abs. 1 Satz 2). Der Fünfte und der Achte Jugendbericht haben über die Gesamtsituation berichtet.

Der Zehnte Kinder- und Jugendbericht wurde auf das Thema ,,Die Lebenssituation von *Kindern* und die Leistungen der *Kinderhilfen*" eingegrenzt.

A 1.3 Die Altersgrenze

Gesetze und Institutionen definieren mit Blick auf unterschiedliche Rechtsbereiche die Altersspanne, in der junge Menschen als Kinder bezeichnet werden, mit verschiedener Abgrenzung. Der Bericht orientiert sich im allgemeinen an der Bestimmung des KJHG, nach der Menschen zwischen Geburt und vollendetem 13. Lebensjahr Kinder sind. Das entspricht auch entwicklungspsychologischen Ergebnissen, nach denen sich 12jährige noch als Kinder, 13jährige jedoch überwiegend als Jugendliche betrachten (Stecher/Zinnecker 1996).

Um die Lebensbedingungen der Kinder und die Bedeutung dessen, was ihr Kinderleben auszeichnet, aufzuklären, werden wir allerdings auch Lebensverhältnisse, in die Kinder erst noch hineingeboren werden, und Folgewirkungen von Kindheitserfahrungen in späteren Lebensjahren in die Betrachtungen einbeziehen. Auch dort, wo in der Kindheit angelegte Entwicklungen nur verständlich werden, wenn man sie in die Jugendzeit hinein verfolgt, wird die Altersgrenze in diesem Bericht überschritten.

In den verschieden angesetzten Altersgrenzen und den fließenden Übergängen zu der folgenden Lebensphase spiegelt sich wider, daß die Kinderjahre kein isolierter Lebensabschnitt sind. Der pragmatische Umgang mit den Altersgrenzen soll auch anzeigen, daß die Kommission trotz ihrer auftragsgemäßen Konzentration auf die Kindheitsjahre keinesfalls einer Alterssegregation in der Gesellschaft weiteren Vorschub leisten will.

A 1.4 Kinderhilfe

Auch der Begriff der Kinderhilfe, der Bestandteil des für den Zehnten Kinder- und Jugendbericht gestellten Themas ist, bedarf einer Erläuterung, denn dieser Begriff ist im KJHG nicht enthalten. Nach der Systematik des KJHG handelt es sich um eine sinnvolle Neubildung in Analogie zur Jugendhilfe, die in § 2 KJHG eingeführt wird. Kinderhilfe bezeichnet somit Leistungen und Aufgaben für Personen, die noch nicht 14 Jahre alt sind. Diese Angebote und Maßnahmen stehen Kindern nicht nur unmittelbar, sondern auch mittelbar über die Sorgeberechtigten und über die Träger der Kinder- und Jugendhilfe zur Verfügung.

Ferner sind zu den Leistungen der Kinderhilfe die Maßnahmen zu rechnen, die gemäß § 1 Abs. 3 Nr. 4 KJHG dazu beitragen sollen, ,,positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt zu erhalten oder zu schaffen". Damit ist gemeint, daß die Kinder- ebenso wie die Jugendhilfe aufgefordert ist, die Interessen von Kindern gegenüber anderen Politikbereichen zu vertreten und sich generell für die Verbesserung der Sozialisationsbedingungen einzusetzen. Aus dieser Sicht ist der Begriff der Kinderhilfe wie auch jener der Jugendhilfe nicht gegen Mißverständnisse geschützt, die ihn zu eng mit der Hilfe in Notlagen verbinden. Auf diese Problematik wird die Kommission in einem späteren Kapitel eingehen.

Politische Initiativen in anderen Politikbereichen, etwa die Revision des Familienlastenausgleichs, Verbesserungen des Umweltschutzes, Maßnahmen am Arbeitsmarkt oder in der Stadtplanung, wirken sich zwar auch zugunsten oder zu Lasten von Kindern und der nachwachsenden Generationen aus, reichen aber in ihrer Bedeutung und ihrer Wirksamkeit über den Bereich hinaus, den das KJHG zum Wohl der Kinder gestalten will. Es ist wichtig, Verfahren einzurichten, die die Berücksichtigung der Interessen von Kindern in diesen Politikbereichen künftig besser sichern.

A 2. Das Bild des Kindes und kinderpolitische Herausforderungen

A 2.1 Das Bild des Kindes

Kinder und Kindheit sind in der Gesellschaft der Bundesrepublik keineswegs ein selbstverständliches Element des Lebens, über das es eine gemeinsame Vorstellung gäbe. Kinder sind nicht ,,einfach da", sondern das, was Kinder bedeuten, was man ihnen geben muß und was man von ihnen erwarten darf, ist Gegenstand persönlicher Erwartungen und gesellschaftlicher Interpretationen. Diese Erwartungen und Interpretationen sind vielfältig, heben verschiedene Seiten des Kindseins und des Aufwachsens hervor und sind keineswegs frei von Widersprüchen.

Bilder vom Kind prägen das persönliche Verhalten, etwa wenn junge Erwachsene sich überlegen, ob sie eine Familie gründen wollen. Denn für deutsche Paare ist es nicht mehr selbstverständlich, daß sie Kinder haben wollen. Aber auch wenn sie sich – wie die meisten Frauen und Männer – Kinder wünschen, kann dennoch sehr verschieden sein, worüber sie sich bei ihren Kindern freuen und worüber sie enttäuscht sind. Das hängt mit ihren eigenen Kindheitserfahrungen und ihrer Lebenssituation zusammen. Sie reagieren darauf, daß auch Wunschkinder nicht vorgeformten Erwartungen entsprechen, und machen widersprüchliche, sowohl hilfreiche als auch belastende Erfahrungen, wenn sie ihren Kindern den Weg ins Leben erschließen wollen. Manche Eltern suchen Rat, wenn sie im gemeinsamen Leben mit ihren Kindern Schwierigkeiten haben, andere meinen, Probleme selber bewältigen zu können. Ratsuchende

Eltern bekommen sehr verschiedene, manches Mal zusätzlich verwirrende Empfehlungen von Erziehungsfachleuten. Extreme Schwankungen in den Überzeugungen davon, wie man Kinder behandeln sollte, kennzeichnen die letzten Jahrzehnte der Diskussion über ,,richtige" Erziehung in den Gesellschaften mit pluralen Wertsystemen und vielfältigen Lebensformen. Divergierende Auffassungen stehen nach wie vor nebeneinander und repräsentieren verschiedene Sichten von Kindern und von der Welt, in welche die Kinder hineinwachsen müssen.

Auch in öffentlichen Auseinandersetzungen über die nachwachsende Generation werden Kinder unter vielen Perspektiven betrachtet, und zwar nicht selten sorgenvoll:

- als ,,besser" zu erziehende, als gezielter und in immer mehr Bereichen zu fördernde Kinder;
- als Gefährdungen ausgesetzte und vor Gefährdungen zu bewahrende Kinder;
- als Kinder, denen nachgesagt wird, sie seien verwöhnt, anspruchsvoll und nicht zu Anstrengungen bereit;
- als immer mehr Kosten verursachende Kinder, die Familien zu einem zunehmend geringeren Teil tragen können;
- als Kinder, für die Plätze in Kindergärten, Schulen und Universitäten bereitgestellt werden müssen;
- als Kinder, die sich mit neuen Techniken und veränderten Lebensverhältnissen vertraut machen müssen;
- als Kinder, die einerseits zu zahlreich sind, wenn man an die ihnen anzubietenden Ausbildungs- und Arbeitsplätze denkt, die andererseits jedoch viel zu wenige sind, wenn notwendige Beitragszahler für Rentenkassen vorausberechnet werden;
- als Kinder, die von heute aufgenommenen Staatsschulden künftig belastet werden;
- als Kinder schließlich, die angesichts kumulierender Effekte unter den Belastungen und Zerstörungen, die heute der Natur zugefügt werden, noch mehr leiden werden als die heutigen Erwachsenen.

Obwohl Kinder folglich in fast allen wichtigen politischen Debatten einen Bezugspunkt bilden könnten, tauchen Argumente, die das Wohl und die Entwicklungschancen von Kindern einbeziehen, bei vielen Themen wie Regelungen über Arbeitszeit, Lohnfortzahlung, Schutz im Krankheitsfall oder Arbeitsplatzverlust kaum auf. Erstaunliche Diskrepanzen gibt es in der Einschätzung grundlegender Aspekte der Lebenssituation von Kindern sogar in Bereichen, in denen solide Daten zur Verfügung stehen, etwa in Fragen der familialen Situation oder der Kinderarmut.

So mannigfaltig und widersprüchlich die Vorstellungen über Kinder sein mögen, so gibt es doch auch Aspekte des Kindseins in Deutschland, die in den Auseinandersetzungen kaum benannt werden. Bis in Forschungen hinein entsteht der Eindruck, daß dann, wenn von Kindern gesprochen wird, eher an Jungen als an Mädchen gedacht wird. Unterschätzt wird weithin auch, wie viele Kinder in einigen Regionen nicht mehr in der ,,Normalfamilie" leben, zumal die amtliche Statistik den Anteil alleinerziehender Eltern als relativ gering auszählt, jedoch die komplizierten Arrangements des Familienlebens nicht erfassen kann. Auch die problematische Lage von Kindern, die in Armut, Obdachlosigkeit oder unter Bedingungen von Mißhandlung oder Vernachlässigung leben, dringt in diese Vorstellungen kaum ein, obwohl das Leben vieler Kinder von diesen Situationen geprägt ist. Die besondere Lage von Kindern in den neuen Bundesländern wird ebenfalls oft übergangen. Vor allem aber erscheint ,,das Kind", über dessen – vielleicht sogar zu verbessernde – Lebenssituation gesprochen wird, als ein deutsches Kind. Die Situation von Kindern aus Zuwandererfamilien wird fast nirgends zur Kenntnis genommen. Die Situation dieser Kinder wird gelegentlich in Sonderdarstellungen abgehandelt, was die Spannbreite der üblichen Vorstellung über ,,das Kind" nicht wesentlich erweitert.

Keineswegs erleichternd für eine kritisch-konstruktive Auseinandersetzung mit der Lebenssituation der Kinder ist, daß immer wieder Stimmungen über ,,die" heutigen Kinder durch Meldungen erzeugt werden, die zeitweise die Medien beherrschen. Sie greifen Vorkommnisse auf, an denen Kinder aktiv oder als Opfer beteiligt sind – zumeist Gewalttätigkeiten von Kindern oder gegen Kinder. In den letzten Jahren hat es in der Bundesrepublik mehrere Wellen erregter Diskussionen über solche Ereignisse gegeben, die stets andere, nicht weniger dringliche Aspekte des Aufwachsens unter heutigen gesellschaftlichen Bedingungen in den Hintergrund drängten. Da die Themen meist ebenso schnell wieder verschwanden, wie sie aufgekommen waren, haben diese Kampagnen gründliche Auseinandersetzungen nicht gefördert. Beispiele sind die zeitweilige Konjunktur von Themen wie der Gewalt in Schulen, dem sexuellen Mißbrauch von Kindern oder dem Schulstreß. Diese vielschichtige öffentliche ,,Rhetorik" über Kinder und Kindheit wird von Hoffnungen und Befürchtungen bestimmt und beeinflußt das Denken über Kinder und ihr Aufwachsen. Sie wirkt sich auf alles aus, was gezielt oder unbewußt für Kinder und ihre Entwicklung getan oder unterlassen wird (Lange 1995; Lüscher 1995).

Auch die Berufung auf die Wissenschaften, die sich mit Kindern beschäftigen, insbesondere die Entwicklungspsychologie, die soziologische Sozialisationsforschung, die Erziehungswissenschaft und die Pädiatrie, kann diese Widersprüchlichkeiten nicht überwinden. Die Forschung und ihre Theorien sind ,,paradigmatischen" Sichtweisen verhaftet: Eine Richtung der Kinderforschung, die herausarbeitet, wie Kinder aktiv ihre Alltagsprobleme bewältigen, steht einem anderen Ansatz gegenüber, in dem der Einfluß gesellschaftlicher Lebensbedingungen auf die Verhaltensmuster der Kinder betont wird. Hier steht die Kompetenzentwicklung, die eigenes Urteil und neue Lösungen erlaubt, dort die Übernahme gesellschaftlicher Vorgaben im Vordergrund. Einmal geht Wissenschaft von großer Anpassungsfähigkeit der Kinder gegenüber veränderten Lebensbedingun-

gen aus, ein andermal von biologischen Strukturen und Grundbedürfnissen, die nicht verletzt werden dürfen. Während eine Richtung verdeutlicht, daß Kinder sich auch inmitten einer widrigen Umwelt ihre eigene Lebenswelt schaffen, zeigt eine andere die Kindheit als Produkt gesellschaftlicher Definitionsprozesse. Für die eine Sichtweise ist Kindheit ein Durchgangsstadium, in dem Kinder auf das Erwachsenenleben vorbereitet werden, für die andere sind Kinder Personen, denen zusteht, ihre Kindheitsjahre ohne Vorhaltungen darüber, was sie noch nicht können oder noch nicht dürfen, zu durchleben. Manche behaupten, Kindheit insgesamt verschwinde, andere erklären, Kinder würden in Randzonen des gesellschaftlichen Lebens vertrieben; wieder andere meinen, Muster kindlichen Verhaltens überwucherten sogar weite Bereiche des Erwachsenenlebens. Was innerhalb der Wissenschaften, wenn disziplinär orientierte Forschungsgruppen denn überhaupt in Austausch stehen, noch produktive Kontroversen hervorbringt, stiftet außerhalb eher zusätzliche Verwirrung. Die Wissenschaftler, die sich mit Kindern, ihrer Lebenssituation und ihrem Aufwachsen beschäftigen, wissen, wie wenig wir noch von Kindern und ihren Fähigkeiten, sich in dieser Welt zu orientieren und sie aktiv mitzugestalten, verstehen, auch weil die untersuchten Kinder oft Kinder in üblichen deutschen Lebensverhältnissen sind. Aber immer wieder werden Teilergebnisse aufgegriffen und verallgemeinert, vor allem wenn sie die eine oder die andere außerhalb der Wissenschaft akzeptierte Sichtweise zu unterstützen scheinen.

Es kann nicht das Ziel des Kinderberichts sein, die verschiedenen Ansichten über Kindheit in unserer Gesellschaft und über die Chancen des Aufwachsens zu einer gemeinsamen Auffassung zusammenzuführen. Differenzen und Kontroversen auch über grundlegende Sachverhalte des gesellschaftlichen Lebens sind ein wesentliches Element moderner Gesellschaften, deren Mitglieder gelernt haben, daß Diskurse nicht zu Einigkeit führen, sondern eher zur Entfaltung immer weiterer Perspektiven. Wir müssen zur Kenntnis nehmen, daß es keine einheitliche Auffassung davon gibt, welchen Platz Kinder in der Gesellschaft einnehmen und wie für sie am besten gesorgt ist. Die unterschiedlichen Bedeutungs- und Werttraditionen hinter diesen Kontroversen müssen respektiert werden.

So werden wir zwar durch diesen Bericht keine Einigkeit darüber herbeiführen können, wie es ,,den" Kindern heute in Deutschland geht. Dennoch sind wir der Auffassung, daß – ungeachtet der zu respektierenden Verschiedenheit, in der Kinder in ihren Lebensverhältnissen heranwachsen – die Lebens- und Entwicklungschancen der Kinder so ungleich zu Lasten eines Teils der Kinder verteilt sind, daß eine solidarische Gesellschaft dies nicht dulden kann. Sie darf kein Kind auf dem Entwicklungsweg verlieren.

A 2.2 Kinderpolitische Herausforderungen

Unbestritten hat in der Öffentlichkeit die Thematisierung von Fragen und Forderungen, die sich um Kinder drehen, in den vergangenen Jahren zugenommen. Wenn wir bei der folgenden Beschreibung der Bemühungen um die Verbesserung der Lage der Kinder ,,neuralgische" Punkte hervorheben, verkennen wir keineswegs viele positive Seiten des Kinderlebens in Deutschland. Auch für Kinder sind es glückliche Umstände, daß Deutschland seit mehr als einem halben Jahrhundert in Frieden leben kann, daß es 1990 ohne Gewalt seine Einheit wiedererhalten hat und daß sich vielen Kindern in einem bisher nicht gekannten Ausmaß Möglichkeiten bieten, gedeihlich aufzuwachsen. Schwerwiegende Probleme bestehen dennoch; sie müssen dargestellt und bearbeitet werden. Dabei ist zu unterscheiden zwischen Problemen, die bereits wahrgenommen und zum Teil bearbeitet werden (1), und solchen, über die aus Sicht der Kommission die Auseinandersetzung verstärkt werden muß (2).

(1) An Aktualität hat in den vergangenen Jahren das Thema *Kinderrechte* gewonnen. Dies lag an der nach langem Anlauf schließlich im Oktober 1997 vom Bundestag verabschiedeten Reform des Kindschaftsrechts, die die Rechtsstellung von Kindern verbessert hat, aber in der Praxis noch vor der Bewährungsprobe steht. Auch für die Leistungen der Jugendhilfe wird diese Reform große Bedeutung haben.

Zur Aufmerksamkeit für Kinderrechte haben auch die Ratifizierung der Kinderrechtskonvention (1992) durch Deutschland und die 1995 gegründete ,,National Coalition" für die Umsetzung der Konvention in Deutschland beigetragen. Die Frage, inwieweit diese Konvention auch für Deutschland rechtliche Veränderungen mit sich bringt, ist umstritten. Im wesentlichen geht es dabei um die Stärkung der rechtlichen Stellung der deutschen und der nichtdeutschen Kinder und um den Schutz der Kinder. Der 1990 beim ersten ,,Weltkindergipfel" von den Regierungen fast aller Staaten, auch Deutschlands, zugesagte 10-Jahre-Aktionsplan für Kinder ist von der Bundesregierung noch nicht vorgelegt worden.

Ferner haben sich spätestens seit dem ,,Internationalen Jahr des Kindes" (1979) vielfältige Initiativen entwickelt, die eine *erweiterte Beteiligung* von Kindern an allen sie berührenden Angelegenheiten forderten und umzusetzen versuchten. Art. 12 der Kinderrechtskonvention, der diese Beteiligung verlangt, hat dieser Bewegung Auftrieb gegeben. Angesichts der Praxis der demokratischen Handlungs- und Entscheidungsprozesse ist zu prüfen, wo Beteiligung von Kindern deren Fähigkeiten erhöht, für sich und andere einzutreten, und ihre Lebenssituationen verbessert, oder ob es sich bei ,,Beteiligung" lediglich um Alibi-Veranstaltungen und Instrumentalisierungen der Kinder handelt.

Ein weiteres Thema stützt sich auf Befunde, wonach das Aufziehen von Kindern für Eltern zunehmend ein *Armutsrisiko* darstellt, das desto größer wird, je mehr Kinder es sind, für die gesorgt werden muß. Daher stehen zum einen Fragen eines gerechten ,,Familienlastenausgleichs" und der notwendigen Höhe des nicht zu versteuernden ,,Existenzminimums" im Blickpunkt. Zum anderen wird die Gefahr gesehen, daß die etablierten sozialen Sicherungssysteme für die junge Generation immer mehr Belastungen und

immer weniger Absicherung bieten. Dies hängt mit der Situation auf dem Arbeitsmarkt zusammen, da sich die Transferleistungen im wesentlichen aus Erwerbseinkommen speisen.

Auch die demographische Entwicklung übt massiven Einfluß aus. So nimmt einerseits die Erfahrung des Zusammenlebens mit Kindern – und damit möglicherweise das Verständnis für Kinder und ihren Alltag – in dem Maße ab, in dem es weniger Haushalte mit Kindern gibt. Die Sichtbarkeit von Kindern in der Öffentlichkeit schwindet, auch weil sie viel Zeit in pädagogischen Einrichtungen verbringen. Andererseits werden Kinder als Konsumenten umworben. Verschiedene Modelle werden diskutiert, um die berechtigten Erwartungen sowohl der jüngeren als auch der mittleren und der älteren Generation zu einem Ausgleich zu bringen. Ein *,,Drei-Generationen-Vertrag*" müßte auch die materiellen Bedingungen des Aufwachsens einbeziehen. Es gibt Überlegungen in Richtung einer ,,Erziehungsversicherung" analog zur Rentenversicherung.

Diese Themen haben in der Fachöffentlichkeit den Ruf nach einer *eigenständigen Kinderpolitik* ausgelöst. Vor allem wurde darauf abgehoben, daß Kinder ihre Interessen noch nicht selbst vertreten könnten, daß sie aber von zukunftsbestimmenden Entscheidungen besonders betroffen seien. Zur Verstärkung der Vertretung der Interessen der Kinder wurden daher – in Ergänzung der bereits bestehenden kinder- und jugendpolitischen Infrastruktur – in manchen Kommunen und Ländern Kinderbeauftragte bestellt und 1988 die Kinderkommission im Deutschen Bundestag eingesetzt. Umstritten ist die Einrichtung des Amtes eines Bundeskinderbeauftragten. Auch die inhaltliche Bestimmung sowie das Verhältnis der Kinderpolitik zur Jugend-, Familien- und Sozialpolitik werden kontrovers diskutiert.

(2) Demgegenüber müssen aus Sicht der Kommission noch stärker als bisher die Fragen der *Umweltbelastungen* für Kinder erörtert und daraus Konsequenzen gezogen werden. Die Bedeutung der Gesundheitsvor- und -fürsorge, die im vergangenen Jahrhundert im Zusammenhang mit der Bekämpfung der Säuglingssterblichkeit Ausgangspunkt einer Politik für Kinder war, muß wieder vermehrt in das allgemeine Bewußtsein gerufen werden. Dazu könnte beitragen, Gifte in Luft, Wasser und Lebensmitteln abzubauen, die besorgniserregenden Ergebnisse von Gesundheitsuntersuchungen bei Kindern und Jugendlichen durch rehabilitative und präventive Maßnahmen aufzugreifen und die Zusammenarbeit zwischen Kinder- und Jugendhilfe sowie Kinder- und Jugendmedizin auszubauen.

Darüber hinaus wird nach Auffassung der Kommission die gesellschaftliche und kulturelle Dramatik unterschätzt, die in den Bedingungen des Aufwachsens der *Kinder von Zuwanderern* liegt. Auch die Probleme, die für *Kinder aus binationalen Ehen* entstehen können, werden nicht hinreichend wahrgenommen. Hier besteht offenbar verbreitet Angst, durch Handeln, das diesen Kindern gute Lebensbedingungen sichert, ,,Anreize" für Menschen nichtdeutscher Herkunft zu geben, nach Deutschland zu kommen oder in Deutschland zu bleiben. Dem ist entgegenzuhalten, daß allen Kindern unabhängig von ihrer oder ihrer Eltern Staatsangehörigkeit, wenn sie sich in diesem Land zu Recht aufhalten, ermöglicht werden muß, ihre Fähigkeiten zu entwickeln.

Ferner muß die Auseinandersetzung über die *Qualität von Erziehung und Bildung* verstärkt werden. Dafür ist das Verhältnis zwischen privater und öffentlicher Verantwortung für förderliche Bedingungen des Aufwachsens besser zu klären. Diese Diskussion hat bei der Neuordnung des Jugendhilferechts eine wichtige Rolle gespielt; sie ist durch die getroffenen Regelungen nicht zu einem Ende gekommen. Die verschiedenen Sichtweisen stehen auch unter dem Einfluß unterschiedlicher Erfahrungen von Eltern in der Bundesrepublik und in der DDR. Es wird nicht bestritten, daß Familien angesichts sich wandelnder Familienstrukturen und anspruchsvollerer Anforderungen an die Erziehungsleistung der Familien vermehrte Unterstützung bei der Erfüllung ihrer Aufgaben benötigen. Noch nicht abgeschlossen ist die Diskussion, inwieweit die Kinder- und Jugendhilfe lediglich im Auftrag der Eltern tätig werden darf oder ob ihr ein eigenständiger Erziehungsauftrag zukommt, auch über die Fälle hinaus, in denen Eltern eklatant nicht in der Lage sind, ihre Erziehungspflicht zu erfüllen. Des weiteren geht es nach wie vor darum, inwieweit eigene Leistungs- und Rechtsansprüche von Kindern gegenüber der Kinder- und Jugendhilfe geschaffen bzw. ausgebaut werden sollen.

Schließlich wird in der Öffentlichkeit das Problem noch sehr unzulänglich behandelt, welche Anforderungen die moderne *Informationsgesellschaft* an die *Bildungseinrichtungen* stellt.

A 3. Die Sicht der Kommission

Bei unserer Aufarbeitung der Situation der Kinder in den unterschiedlichsten Lebenslagen war uns wichtig, nicht außer acht zu lassen, daß Kinder nicht nur an Erwachsenen und deren Erwartungen zu messende Heranwachsende sind, sondern zuerst junge Menschen mit eigenen Erwartungen an ihr Leben, mit Vergnügen an selbstersonnenen Betätigungen, mit Mut, sich in ein noch unverstandenes, ihr Können oft noch überforderndes Umfeld zu wagen, und mit starkem Willen, Probleme und Aufgaben zu meistern, die sich Erwachsene in ihrer existentiellen Bedeutung für Kinder gar nicht mehr vorstellen können. Kinder haben ihnen nicht abhandelbare Bedürfnisse nach liebevoller Zuwendung, nach Freundschaft und Unterstützung, die Erwachsene herausfordern und mit deren Zielen in Widerspruch geraten können. Kinder erleben auf ihre Weise Armut und Reichtum, Zusammenhalt der Familie oder Trennung ihrer Eltern, Schulerfolge oder Schulversagen, gute Freundschaft und Gewalt durch andere, unsichere Straßen, Konsum- und Medienangebote, und sie entwickeln ein eigenes Urteil über aufrichtige und manipulative Hilfe, über anteilnehmende Sorge und ausweichende Antworten.

Kinder, ostdeutsche wegen ihres gesellschaftlichen Kontexts häufiger als westdeutsche, Kinder aus zugewanderten Familien häufiger als einheimische, ha-

ben Umbrüche wie die Veränderung des politischen und wirtschaftlichen Systems, die Folgen von Massenarbeitslosigkeit, den Wechsel in eine Gesellschaft mit anderen Normen und Werten zu verarbeiten. Sie müssen sich auf ihre Weise mit den Diskrepanzen zwischen den Vorstellungen in ihrer Familie und denen in Kindergarten, Schule, Einrichtungen der Kinderhilfe und der Gesellschaft insgesamt auseinandersetzen. Kinder zeigen eine erstaunliche Kraft, sich von widrigen Erfahrungen nicht entmutigen zu lassen. In vielen Aktionen und Reaktionen der Kinder offenbart sich ein eigenes Verständnis, dem wir nachgehen müssen, wenn wir Verhalten von Kindern angemessen erfassen wollen.

Die Forschung zeigt, daß im Hintergrund dieses Muts, dieser Kräfte und dieses Verlangens der Kinder gute Erfahrungen mit ihnen nahen Menschen stehen, ohne die sie dieses Selbstvertrauen und die Bemühung um Verstehen und Beteiligung gar nicht auf sich nehmen und durchhalten würden. Dennoch wollen wir in diesem Bericht die Aufmerksamkeit in besonderer Weise auf die eigene Welt der Kinder richten, die sie sich schaffen, weil das, was sie können und mögen, sich von dem unterscheidet, was Erwachsene bevorzugen, und weil diese Eigenwelt ihnen Raum gibt, sich auf ihre Weise mit der Welt der Großen auseinanderzusetzen, in Nachahmung und Ausprobieren, in Phantasien und Spielen, deren Produkte nicht an den Gütekriterien der Erwachsenenwelt gemessen werden. Wir müssen auch in Rechnung stellen, daß jüngere Kinder zwar auf die ihnen wichtigen Erwachsenen mit Vertrauen schauen und weitgehend für richtig und gut halten, was diese tun und sagen, aber doch deren Sorgen, Sehnsüchte und Beweggründe letztlich nicht voll verstehen. Sosehr sie an diesen Menschen hängen mögen, sosehr sind Kinder doch auf eigenes Entdecken und Sinnerschließen angewiesen.

Die Betonung eines eigenständigen kindlichen Wirklichkeitsbezugs steht nicht im Widerspruch zu der gleichfalls unerläßlichen Forderung, daß Kinder sich entwickeln und soziokulturelle Normen lernen müssen, die ihnen ein befriedigendes Leben in dieser Gesellschaft ermöglichen. Diese Prozesse verlaufen dann am erfolgreichsten, wenn Schritte der Erkundung, des Ausprobierens, der Aneignung und des systematischen Lernens zu einem Zeitpunkt angeboten werden, da sie nach individueller Entwicklung und Vorerfahrung der Kinder ,,dran" sind, weil sie der ,,Zone der nächsten Entwicklung" entstammen (Oerter, F. 1992). Denn auch in diesem Bereich folgen Kinder ihren eigenen Ordnungen des Wissens- und Fähigkeitserwerbs, brauchen sie ihre Zeit und lassen sich leiten von eigenen Vorstellungen davon, was wichtig ist.

A 3.1 Kinder als Teil einer entwicklungsfähigen Gesellschaft

Eine Gesellschaft ohne Kinder können und wollen wir uns nicht ausmalen. Viele Fragen und Probleme stünden in einem anderen Rahmen, ja sie würden sinnlos, wenn in einer (isoliert gedachten) Gesellschaft den lebenden Generationen keine weitere mehr folgte. Diese schwer zu Ende denkbare Vorstellung verdeutlicht, daß Kinder auch in Bereichen, in denen man sie nicht sieht, ein wesentliches Element des gesellschaftlichen Lebens sind. Obwohl das Leben noch vor ihnen liegt, repräsentieren Kinder die Endlichkeit der Zeit, die Knappheit der Ressourcen und den Schutz, den Leben braucht. Kinder machen darauf aufmerksam, daß es Optionen, einzuhaltende Grenzen und Verantwortung für Konsequenzen gibt.

Die Gesellschaft hat allen Grund, ihre Kinder wertzuschätzen, denn sie werden demnächst die Arbeit tun, die lebenserhaltende Güter produziert, und sie werden bestimmen, wie diese Güter auch an die verteilt werden, die alt geworden sind. Sie werden Wissen mehren, wo es fehlt, und bessere Lösungen zur Behebung von Nöten finden. Sie werden ihnen Wertvolles erhalten, aber aufgeben, was ihnen sinnlos erscheint. Sie werden Gefahren bekämpfen, die alten, die ihnen die vorangegangene Generation trotz eigener Anstrengungen weiterreicht, und die neuen. Sie werden das Menschheitsprojekt übernehmen müssen, Formen zu verwirklichen, in denen Menschen in Gerechtigkeit und Fürsorglichkeit miteinander leben können. Gleich, wie alt wir sind, und gleich, ob wir selber Kinder haben oder nicht, werden wir alle eines Tages auf diese Kinder angewiesen sein.

Das Bild von der kinderlosen Gesellschaft ist nicht ganz ohne Realitätsgehalt, wie die Zahlen der Bevölkerungsstatistik zeigen. Die Anzahl der Kinder, die Erwachsenen im reproduktionsfähigen Alter geboren werden, schwankt zwar leicht auf- und abwärts; ein Trend, daß sich die deutsche Bevölkerung der Kopfzahl nach stabilisiert, ist jedoch nicht zu erkennen. Wir verweisen auf die Bevölkerungsprognosen, die angesichts zahlreicher Unsicherheiten über die zukünftige Entwicklung unterschiedliche Szenarien entwickeln, aber in der Annahme übereinstimmen, daß die Bevölkerung der Bundesrepublik Deutschland sich drastisch vermindert. Es hat lange gedauert, bis sich die Einsicht durchgesetzt hat, daß die zu respektierende freie Entscheidung, ob Mütter und Väter überhaupt Kinder und, wenn ja, wie viele sie haben wollen, massive Konsequenzen für die institutionelle Struktur der Gesellschaft und die kollektiven Sicherungssysteme hat. Es ist schwer vorstellbar, daß Deutschland zu einem dünnbesiedelten Gebiet dieser Welt wird. Auch aus diesem Grund sind wir der Ansicht, daß die gegenwärtige Politik gegenüber und mit den zugewanderten Kindern und Familien von paradigmatischer Bedeutung für die Zukunft der Bundesrepublik ist.

Die Hinweise, welche Aufgaben die heutigen Kinder demnächst übernehmen müssen, verstehen wir nicht als ein die heutigen Erwachsenen entlastendes Weiterschieben der gegenwärtigen Probleme. So, wie die heutigen Erwachsenen als ältere Menschen auf die nun geborenen Kinder angewiesen sein werden, so müssen die jetzt heranwachsenden Kinder dringend verlangen, daß die derzeit in der Verantwortung stehenden Erwachsenen die heute erkennbaren Probleme lösen, damit diese Kinder dereinst als Erwachsene überhaupt eine Basis vorfinden, auf der sie ihren Teil zur solidarischen Unterstützungder Generationen beitragen können.

Auch deshalb müssen wir bei unserem Kinderbericht die Verbindung der Generationen untereinander berücksichtigen. Dieses Verhältnis ist nicht frei von Spannungen, denn die nachwachsende Generation hat ihre Gründe, in die angebotenen Rollen nicht einfach so hineinzuschlüpfen, wie die Erwachsenen sie definiert haben, und die Erwachsenen haben wiederum Erfahrungen, die ihre Erwartungen daran, wie die sozialen Prozesse weitergehen sollten, geformt haben. Aber auch diese wechselseitige Herausforderung gehört zu dem Reichtum, den Kinder für eine Gesellschaft darstellen, weil diese Reibungen ein Ausgangspunkt gesellschaftlicher Erneuerung sind, wie der Rückblick auf die letzten Jahrzehnte bundesrepublikanischer Gesellschaftsgeschichte eindrucksvoll dokumentiert.

A 3.2 Übernahme der vollen Mitgliedschaft

Wir können davon ausgehen, daß Kinder sich alles aneignen wollen, was sie zum Leben in ihrer Familie, in ihrer sozialen Umwelt, in ihrer Community und ihrer Gesellschaft benötigen. Das ist freilich ein in mancher Hinsicht anstrengender Prozeß, denn Wissen und Können, Normen und Sinn, kurzum: die Kultur, die sich eine Gesellschaft erarbeitet hat, kann nicht wie ein materielles Gut übereignet werden, sondern die nachwachsende Generation muß sich diese Kultur neu erarbeiten. Corsaro (1992) hat für diesen Vorgang den Begriff der ,,interpretativen Reproduktion" geprägt: Die Kinder und Jugendlichen zeichnen zwar die Vorgabe nach, aber sie tun es in der Weise, in der nunmehr sie die Linien ziehen; sie übernehmen und schaffen zugleich neu, wenn nicht grundlegendes Unverständnis das Verhältnis zwischen den Generationen bestimmt. Die Chancen, sich diese Kultur in einer Weise ,,interpretativ" anzueignen, die soziale Situierung und persönliche Zufriedenheit sichert, sind jedoch sehr unterschiedlich verteilt.

Bei aller Eigenaktivität in der Aneignung von Wissen und Können, Normen und Sinn brauchen Kinder erklärende und Regeln anbietende Eltern und andere Erwachsene. Wir entnehmen den Studien über Kinder, daß Anregung, Belehrung und Erziehung, welche diejenigen, die schon mehr von der Welt verstehen, an Kinder herantragen, sowie eigenes Erproben und Entdecken auf seiten der Kinder zusammenspielen müssen. Unter dieser Voraussetzung sind Kinder in der Lage, mit dem Übernommenen auch einen eigenen Sinn zu verbinden. Damit schließt die Kommission sich einer Auffassung an, die zum einen vor einer Überpädagogisierung der Kindheit warnt, zum anderen aber auch nicht dem Optimismus verfällt, eine heranwachsende Generation könne allein aus eigenem Vermögen eine bessere Welt schaffen. Wenn Achtung und Vertrauen, Unterstützung und eigene Anstrengung das Verhältnis zwischen den Generationen prägen, scheinen die Voraussetzungen am besten gesichert, Wissen und Können, geschichtliche Erinnerung und Sehnsucht nach gerechtem und fürsorglichem Zusammenleben weiterzugeben, zugleich aber auch Innovation zu erreichen, die aus der Spannung zwischen den Generationen hervorgeht.

Wir legen unserer Argumentation in diesem Bericht folglich ein Verständnis von Sozialisation, Entwicklung und Erziehung ebenso wie von Hilfen, die die Lebenssituation von Kindern verbessern sollen, zugrunde, das die prinzipiell auf Gleichberechtigung angelegte Interaktion von Subjekten verschiedenen Alters zum Ausgangspunkt und Ziel erklärt. Was der einen Seite in dieser Interaktion an Wissen und Können fehlen mag (und Unverständnis und Nichtkönnen liegen nicht nur auf der Seite der Kinder!), muß die andere aus wechselseitigem Interesse an einem guten, förderlichen Zusammenleben durch ihr besseres Können zu ersetzen versuchen. Die gegenseitige Abhängigkeit sollte dazu führen, diese Ungleichheit nicht auszunutzen, um die Interaktion zu manipulieren oder den in dieser Situation Schwächeren zu überwältigen. In der Pädagogik spricht man von der treuhänderischen Anwaltschaft, die Erwachsene im Vorgriff auf die Mündigkeit des Kindes zu übernehmen haben (Brumlik 1992). Kinder sind jedoch durchaus auch selber in der Lage, einer falschen Haltung ihnen gegenüber wirksam Schranken zu setzen, indem sie sich verweigern. Sie können sich in einen kommunikationslosen, Erwartungen mißachtenden Zustand zurückziehen, der zwar schmerzliche Folgen für sie hat, aber in seiner Weise die fundamentale Unverfügbarkeit des menschlichen Subjekts demonstriert.

Dieses Modell der Interaktion sich gegenseitig achtender Subjekte hilft nach unserer Auffassung, den falschen Gegensatz einander gegenüberstehender Positionen zu überwinden, die entweder die Selbstregulation der kindlichen Entwicklung und die Eigenständigkeit der Kinderwelt betonen oder die Notwendigkeit herausstellen, Kindern die bestehende Kultur zu vermitteln: Dann, wenn Kinder sich als Subjekte selber mit dem auseinandersetzen können, was ihre Gesellschaft ihnen an Kultur vermachen will, sehen wir die Wahrscheinlichkeit als am höchsten an, daß die nachwachsende Generation aus einer Haltung innerer Autonomie kritisch-einfühlsam übernehmen und weiterführen wird, was die Erwachsenen ihr anbieten. Fehlt es an dieser Achtung vor der eigenen Aktivität und dem eigenen Sinn, den Kinder sich auf dem Hintergrund ihrer Erfahrungen in Familie, sozialem Umfeld und Community bilden, sind schwere Störungen der Integration der nachwachsenden Generation zu erwarten. Die Kinder aus Zuwandererfamilien sind in dieser Hinsicht ein Prüfstein.

Auf diesem Grundgedanken beruht auch das Vorhaben, Kinder an der Gestaltung ihrer Lebensverhältnisse zu beteiligen, soweit immer es möglich erscheint. Darin drückt sich Respekt vor ihrer eigenständigen Sichtweise und den von ihnen zu vertretenden Erwartungen aus. Diese Achtung vor ihnen fordert die Kinder heraus, sich auf ihre Sichtweise und ihre Erwartungen zu besinnen und fähig zu werden, sie in soziale Aushandlungsprozesse einzubringen. Uns erscheint wichtig, daß man diese Vorstellung über zu erweiternde Beteiligungsmöglichkeiten nicht nur als Aufforderung versteht, den Bedarf an zusätzlichen, rechtlich ausgestalteten Gremien und Positionen zu prüfen. Vielmehr soll sie

dazu führen, daß Kinder im Familienleben, in Schulen und Einrichtungen der Jugendhilfe ihre Anliegen vortragen können und daß man sich aktiv mit ihnen auseinandersetzt.

A 3.3 Bedingungen gelingender Integration der Nachwachsenden

Kinder wachsen überwiegend mit ihren Eltern auf (entgegen manchen Vorstellungen überwiegend mit beiden, Mutter und Vater), die sie ernähren, pflegen, beschützen und vor Schaden bewahren. Ebenso dringend benötigen Kinder emotionale Wärme und soziale Bindungen. Unter den gesellschaftlichen Verhältnissen, in die Kinder in Deutschland hineingeboren werden, sorgen dafür zu Beginn des Lebens zumeist die Mütter, aber auch, mehr als früher, allerdings sicherlich nicht mit gleichem Anteil, die Väter. Kinder erhalten offenbar in ihrer Mehrheit viel Aufmerksamkeit, Hilfe und Förderung von ihren Eltern.

Elterliche Fürsorge reicht jedoch allein nicht aus, um Kindern eine gute Entwicklung zu garantieren. Kinder und Eltern sind auf Unterstützung und Rücksichtnahme von seiten anderer Menschen in ihrem engeren Lebensbereich sowie gesellschaftlicher Institutionen und Regelungen angewiesen, die ihnen materielle, rechtliche und ideelle Unterstützung bieten. Die Notwendigkeit einer Unterstützung ist desto dringlicher, je weniger die Familien an den gesellschaftlichen Ressourcen teilhaben und je größer die Diskrepanzen zwischen familialen und gesellschaftlichen Werten und Normen sind. Sie müssen sich auf ein Versorgungssystem verlassen können, das einwandfreie Nahrung, ausreichenden Wohnraum, ärztliche Hilfe sowie Bildungs- und Ausbildungsmöglichkeiten zur Verfügung stellt. Darüber hinaus sollten Eltern sich bei der Wahrnehmung ihrer Rolle auch darin getragen erleben können, daß ihre Aufgaben und Verantwortungen von der Gemeinschaft als wichtig und sinnvoll betrachtet werden. Für Familien mit Erziehungsvorstellungen eigener Art ist darüber hinaus von Bedeutung, daß ihre Orientierungen von der Mehrheit nicht von vornherein abgewertet, sondern als wesentlicher und wertvoller Beitrag für das Aufwachsen des Kindes ernst genommen werden. Von besonderer Bedeutung ist heute für viele Eltern und besonders für viele Mütter, die sich nicht auf traditionelle Rollen festlegen lassen, daß sie trotz der Aufgaben innerhalb der Familie Verbindungen zu den Lebensbereichen außerhalb der Familie nicht verlieren. Von grundsätzlicher Bedeutung ist dafür, daß auch Familien mit kleinen Kindern von ihnen gewünschte Formen zusätzlicher Betreuung und Förderung für ihre Kinder finden können und nicht an der Organisation des Alltags ihre Kräfte verbrauchen.

Nicht in ihrer Familie allein, sondern in diesem weitgespannten Netz von Personen und Einrichtungen erhalten die heranwachsenden Kinder die Versorgung und die Betreuung sowie die Anregung und die Belehrung, die sie brauchen, bekommen sie die Räume und die Zeiten zugestanden, in denen sich Kindsein entfalten kann, und finden sie die Menschen, die sie in ihrem Kinderleben und auf dem Weg zum Erwachsenwerden begleiten. Falls diese Netze so existieren, erleben die Kinder ein Beispiel kooperativer Sozialwelt, das demonstriert, wie Menschen zusammenleben können.

Diese sich wechselseitig ergänzenden Bereiche von Hilfe und Absicherung, in welche die Beziehungen der Kinder zu den ihnen nahen Personen eingebettet sind, werden in ihrem Verbund als Sozialökologie der Kindheit bezeichnet (Bronfenbrenner 1981). Sie umfaßt auch die Werte und Sinnvorstellungen, auf die hin Menschen ihr Denken und Handeln ausrichten. Die hier zu erbringende Koordination von Personen und Institutionen, von materiellen Leistungen und ideeller Unterstützung ist eine der wichtigsten Aufgaben der umfassenden Kultur einer Gesellschaft. Sie sollte eine Kultur des Aufwachsens enthalten, ein Personen und Kräfte stimulierendes, organisatorisch in sich stimmiges und durch geteilte Bedeutungen plausibles Angebot, Kinder in die für ihr Leben und ihre Entwicklung wichtigen Sozialbeziehungen und Einrichtungen zu integrieren. Angesichts der Heterogenität der Situationen, in denen Kinder in diesem Land heute aufwachsen, kann es sich nicht um eine Einheitskultur handeln, sondern um eine Kultur, die die Vielfalt der Lebensformen und Sinnorientierungen achtet.

Unseren Bericht über die Situation der Kinder in der Gesellschaft der Bundesrepublik wird daher die Frage durchziehen, ob Kinder mit ihren Eltern und den anderen Erwachsenen, die für sie sorgen, ihnen eine gute Kindheit ermöglichen und sie auf dem Weg zu kompetenten, urteilsfähigen und verantwortungsbereiten Erwachsenen begleiten wollen, eine solche Kultur des Aufwachsens vorfinden. Gewiß widerstritten sich schon immer ambivalente Gefühle wie Freude an heranwachsenden Kindern und Sorge über noch mehr zu fütternde Münder, Hoffnungen auf mithelfende Hände und Ängste über die eigenwilligen und abweichenden Wege der nachfolgenden Generation. Bieten die veränderten gesellschaftlichen Verhältnisse, die im Achten Jugendbericht unter Begriffen wie Pluralisierung der Lebenslagen und Individualisierung der Lebensführung beschrieben wurden, den Kindern gute Lebens- und Entwicklungsbedingungen? Die Vielfalt der Vorstellungen als solche muß sich nicht nachteilig auf das Leben der Kinder auswirken; sie kann vielmehr durchaus ermöglichen, den persönlichen Eigenarten von Kindern gerechter zu werden und ihre Bedürfnisse besser zu berücksichtigen, als wenn Kinder rigide an verbindlichen Normen gemessen werden. Wir müssen dennoch prüfen, inwieweit die konkurrierenden und widersprüchlichen Lebensorientierungen in unserer Gesellschaft und die Konflikte um die Verwendung ihrer Ressourcen die Bedingungen guten Aufwachsens belasten oder gar zerstören. Noch so große Anstrengungen von Eltern und noch so intensive Bemühungen von Erzieher/innen und Sozialarbeiter/innen allein reichen jedenfalls nicht aus, den kulturellen Konsens zu erzeugen, der eine wirksame Sozialökologie der Kindheit trägt.

Eine besonders bedeutungsvolle Frage ist in diesem Zusammenhang, in welcher Weise private und öffentliche Verantwortung für das Leben und die Entwicklung der Kinder aufeinander bezogen sind. Be-

treuende und erziehende Einrichtungen ergänzen und erweitern nicht nur die Leistungen der Eltern, sondern übernehmen einen Teil der Aufgaben, den unter modernen Lebensverhältnissen Eltern nicht mehr in angemessener Weise ausfüllen können. Sie werden im besten Sinne dieses Begriffs zu Bildungseinrichtungen. Desto dringender ist es, Kooperationsformen zu entwickeln, in denen Eltern und andere Erzieher sich in ihren differenzierten Rollen gegenüber dem Kind gegenseitig stützen, so daß Kinder nicht insulare Erfahrungswelten durchwandern, in denen kein übergreifender Sinn gilt.

Diese Kultur des Aufwachsens, die einen stimmigen Rahmen für Personen, Mittel, Einrichtungen und Ziele schafft, ist nicht als eine Kultur der Harmonie zu verstehen. Notwendige Reibungen, Konflikte und Krisen sollen durch sie nicht verhindert werden, denn Kinder entwickeln sich auch an Konflikten und Krisen. Es muß jedoch erreicht werden, daß Eltern und alle anderen, die mit Kindern leben, sich nicht aufreiben dabei, die Grundvoraussetzungen für eine gute Entwicklung der Kinder überhaupt erst zu schaffen.

A 4. Politik für Kinder

Obwohl wir viele einzelne Empfehlungen vorlegen, von denen wir uns Verbesserungen problematischer Verhältnisse erhoffen, können wir dennoch nicht glauben, daß diese Maßnahmen bedenkliche Erscheinungen und Trends beseitigen werden, solange sie nicht als Elemente einer Bewegung zu verstehen sind, die den Bedürfnissen von Kindern grundsätzlich einen gewichtigeren Platz im gesellschaftlichen Leben einräumt. Ohne die Stärkung einer Kultur des Aufwachsens, die dafür sorgt, daß Kinder und die Aufgabe, für sie zu sorgen und ihnen Begleiter in ihrer Entwicklung zu sein, als eine primäre gesellschaftliche Verpflichtung gelten, werden viele Maßnahmen ihre volle Wirksamkeit nicht entfalten können.

Skepsis dahingehend, daß die Kinder- und Jugendhilfe sich weiterhin an zahlreichen Problemen vergeblich abmühen wird, wenn sie sie allein bewältigen muß, bezieht sich darauf, daß viele der zu behebenden Schwierigkeiten aus anderen gesellschaftlichen Problemen herrühren, die auch eine noch so weit definierte Aufgabenstellung der Kinder- und Jugendhilfe nach dem KJHG nicht beseitigen kann. Arbeitslosigkeit, Armut in den Familien, wachsende Knappheit der Mittel im Bereich der Betreuungs- und Bildungseinrichtungen, fehlende Ausbildungsplätze, Einschränkungen durch das Ausländerrecht und massiver Anpassungsdruck im Fall der zugewanderten Familien wirken sich auf Kinder und ihre Familien aus.

In diesen gesellschaftspolitischen Bereichen sind Lösungen nicht durch einzelne Maßnahmen zu erreichen. Die politisch Verantwortlichen stehen zur Zeit vor allem vor dem Problem des Mangels an Arbeitsplätzen und der Knappheit öffentlicher Mittel. Eine neue Ordnung des Zusammenlebens, in der Arbeit, Zeit und materielle Mittel neu zu verteilen sind, muß entworfen werden. Jegliche Politik für Kinder steht unter der Last dieser Aufgabe, deren Lösung nicht abzusehen ist und an deren Bewältigung die nachwachsende Generation beteiligt sein wird, wenn sie nicht, durch ihre Sozialisationserfahrungen entmutigt, den Glauben daran, daß sinnvolle Lösungen durch gemeinsame Anstrengungen erreichbar sind, verloren hat.

A 5. Vorgehensweise der Kommission

A 5.1 Arbeitsweise

Unter dem Vorsitz von Frau Bundesministerin Claudia Nolte fand die konstituierende Sitzung der Sachverständigenkommission im Oktober 1995 statt (vgl. Liste der Mitglieder der Sachverständigenkommission).

Die Arbeitssitzungen der Kommission begannen im Dezember 1995 und endeten mit der 20. Sitzung im August 1997. Nach einer Phase des Austauschs über die beruflichen Vorerfahrungen – die meisten Kommissionsmitglieder kannten sich vor ihrer Berufung nicht – wurden die Ziele des Berichts und eine Aufgliederung der Thematik entwickelt sowie Arbeitsschwerpunkte verteilt. Ab Frühjahr 1996 wurde nach Fachleuten Ausschau gehalten, die die Sachkompetenz der Kommission durch schriftliche Expertisen ergänzen (vgl. Liste der Expertisen). Außerdem wurde eine Reihe von Gesprächen mit Expertinnen und Experten (vgl. Liste der Expertengespräche) und mit dem Bundesjugendkuratorium geführt. Unterstützung gab es ferner durch Briefe und ausführlichere Stellungnahmen von Fachleuten aus Einrichtungen und Verbänden. Die Erhebung eigener Daten war nicht vorgesehen.

Zweimal traf sich die Kommission mit der Kinderkommission des Deutschen Bundestags. Wir haben außerdem eine Umfrage an Kinderparlamente und -foren sowie Kinderbüros gerichtet, um uns Kenntnis über deren Tätigkeit zu verschaffen. Ferner konnten wir mit Unterstützung des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) eine ,,Zukunftswerkstatt" von Kindern initiieren und für unseren Bericht auswerten.

Der Kommission stand eine Arbeitsgruppe im Deutschen Jugendinstitut zur Verfügung, ohne deren intensive Zuarbeit die Kommission den Bericht nicht hätte schreiben können (vgl. Liste der Arbeitsgruppe Zehnter Kinder- und Jugendbericht). Wertvolle Unterstützung erhielt die Kommission ferner aus dem BMFSFJ. Die Kommissionsmitglieder hatten außerdem Hilfen von Honorarkräften.

Die Arbeit am Bericht war wegen des knappen Zeitrahmens für die Kommissionsmitglieder sehr belastend, denn keinem Kommissionsmitglied konnten die fortlaufenden Pflichten am jeweiligen Arbeitsplatz wesentlich ermäßigt werden. Zudem haben die gesellschaftlichen Veränderungen, über die wir im Bericht mit Blick auf Kinder und Kinderhilfe berichten, auch die Kommissionsmitglieder an ihren Arbeitsplätzen betroffen und aufwendig beschäftigt. So gelang es der Kommission nicht, alle Fragen bis zur Einigung auf eine gemeinsame Auffassung zu diskutieren. Es wurde allerdings auch bei manchen Fragen

als hilfreicher angesehen, die verschiedenen Perspektiven, die gesellschaftliche Pluralität abbilden, darzustellen als sie einer eventuell zu erzielenden Mehrheitsmeinung unterzuordnen.

Wir empfehlen dringend, nach geeigneteren Wegen der Berichterstattung zu suchen, und verweisen auf Vorschläge, die schon der Dritte Jugendbericht (Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit (BMJFG) 1972, S. IX) vorgetragen hat.

A 5.2 Verhältnis zu anderen Berichten über Kinder und Jugendliche

Das wachsende Interesse am Aufwachsen der Kinder spiegelt sich in einer Reihe von Berichten wider, in denen Bundesländer und einige Kommunen die Situation der Kinder und die Arbeit der Kinder- und Jugendhilfe in ihrem Bereich mit unterschiedlichen Schwerpunkten dargestellt haben. Diese Berichte wurden zumeist nicht durch unabhängige Sachverständigenkommissionen erarbeitet, sondern von Abteilungen zuständiger Ministerien, von beauftragten Arbeitsgruppen oder einer Enquetekommission des Landtags. In vielen Fällen wurden Experten herangezogen. Im übrigen sind auch frühere Jugendberichte für den Deutschen Bundestag auf die Situation der Kinder eingegangen, wenn auch Kinder dort nicht im Mittelpunkt standen.

Unsere Kommission hat die Berichte, die in Ländern und Kommunen entstanden sind, mit großem Nutzen gelesen und für die eigene Arbeit herangezogen. Obgleich diese Berichte intensiv auf die besondere Lage und auf spezifische Einrichtungen und Maßnahmen in den einzelnen Ländern eingehen, enthalten sie viele Analysen und Beobachtungen, die über das einzelne Land hinaus von Bedeutung sind. Wir haben ferner auch an Aussagen früherer (Bundes-)Jugendberichte angeknüpft, wo immer es uns sinnvoll erschien.

A 5.3 Erwartungen an den Bericht

Von der Themenformulierung her (,,Lebenssituation der Kinder und die Leistungen der Kinderhilfen") sah sich die Kommission vor die Aufgabe gestellt, sehr umfassend über die Bedingungen, unter denen Kinder aufwachsen, zu berichten, und war darauf bedacht, übergreifende Gesichtspunkte zu entwickeln.

Die Kinderkommission des Deutschen Bundestags hat uns gegenüber zum Ausdruck gebracht, daß sie sich Schwerpunktsetzungen und realisierbare Anregungen erhofft.

Die Bundesregierung hat in ihrer Reaktion auf den ersten Bericht zur Umsetzung der Kinderrechtskonvention darauf hingewiesen, daß sie in einigen Punkten Antworten erst nach Vorlage dieses Kinderberichts geben werde, und hat vorgeschlagen, die Diskusssion der ,,Concluding Observations" des UN-Ausschusses für die Rechte des Kindes in Genf (1995) im Bundestag mit der Debatte über den Kinderbericht zu verbinden.

Die Fachöffentlichkeit erwartet eine akzentuierte Darstellung der Probleme, die das Aufwachsen der Kinder belasten. In vielen Bereichen kann der Bericht nur an das erinnern, was Fachleute wissen, und bereitet dies für die weitere Öffentlichkeit in einer Weise auf, die neue Impulse für Lösungsansätze gibt. Frühere Jugendberichte haben durch die Erschließung vorliegender Daten und Befunde, durch Analysen und Folgerungen stets auch die Lehre, Aus- und Weiterbildung sowie die Forschung zu den bearbeiteten Fragen beeinflußt. Wir waren uns auch der Erwartungen von Kindern und Eltern sowie deren Interessenvertretungen bewußt.

Die Kommission fand es nicht einfach, den verschiedenartigen Erwartungen in gleicher Weise gerecht zu werden. Sie konnte sich auch nicht auf Empfehlungen beschränken, deren Realisierung in der Zuständigkeit des Bundes liegt, sondern mußte Bereiche einbeziehen, deren Gestaltung Ländern und Gemeinden obliegt.

A 5.4 Ziele dieses Berichts

Dieser Bericht zielt darauf,

- die Gesamtsituation möglichst umfassend darzustellen, indem die Lebenssituationen der Kinder in umfassende gesellschaftliche Entwicklungen eingebettet werden, und eine Verbindung zwischen diesen Situationen, die das Leben von Kindern bestimmen, und den Kinderhilfen, die das KJHG ermöglicht, herzustellen;
- zu betonen, daß wir ein stimmiges Gesamtkonzept für das Aufwachsen von Kindern benötigen, damit Familie, Schule, Tageseinrichtungen und weitere Angebote zur Entfaltung kindlichen Lebens einerseits die eigene Aktivität der Kinder herausfordern, andererseits die Förderung von Fähigkeiten, soziale Unterstützung und gegebenenfalls Hilfen in Notlagen enthalten, die Kinder für ihr Leben und auf dem Weg zum Erwachsenwerden brauchen;
- zu verdeutlichen, daß nicht nur die typischerweise für Kinder zuständigen Bereiche Beachtung finden müssen, sondern die Aufgabe, eine wirksame Politik für Kinder zu betreiben, für fast alle Politikbereiche gilt;
- detaillierte Empfehlungen zu geben, wie Maßnahmen der Kinder-und Jugendhilfe, aber auch andere Vorhaben und Veränderungen auf der Ebene von Bund, Ländern und Gemeinden (weiter)entwickelt werden können, um Kindern gute Lebensbedingungen zu sichern.

A 5.5 Differenzierungsprinzipien

Die Kommission hat wichtige Merkmale, die sich differenzierend auf die Lebenssituationen der Kinder auswirken, nicht in einzelnen Kapiteln getrennt behandelt, sondern bei der Behandlung der einzelnen Sachthemen deutlich gemacht, daß sich die Lage von Teilgruppen der Kinder erheblich unterscheidet.

Aus diesem Grund haben wir in einzelnen Kapiteln, in denen uns dies erforderlich erschien, herausgearbeitet, daß

- *Mädchen und Jungen* die jeweilige Problematik in anderer Weise erleben, weil die Handlungschancen, die Mädchen und Jungen offenstehen, sich nach wie vor deutlich unterscheiden;
- Kinder in den *neuen und in den alten Bundesländern* auf unterschiedliche Weise von gesellschaftlichen Entwicklungen betroffen sind, die aber immer mehr in beiden Teilen Deutschlands zu gemeinsamen geworden sind und daher nach Auffassung der Kommission nicht auf getrennte Ost-West-Kapitel verteilt werden sollten;
- Kinder *aus Familien mit Migrationshintergrund* von den zu schildernden Problemen teils mehr, teils weniger betroffen sind und daher anderer, manchmal aber auch nur derselben Unterstützung bedürfen wie die in deutschen Kulturtraditionen aufwachsenden Kinder;
- Kinder *mit Behinderungen* Unterstützung brauchen, auch und gerade wenn sie in das gemeinsame Leben mit anderen integriert werden sollen (auf die besondere Situation dieser Kinder konnte der Bericht nur an einigen Stellen eingehen);
- die *sozioökonomische Lage* des Elternhauses die Entwicklungs- und Bildungschancen von Kindern beeinflußt;
- *regionale Unterschiede,* insbesondere das Wohnen in städtischen Ballungsgebieten oder im ländlichen, dünn besiedelten Bereich, sich auf das tägliche Leben, die Erfahrungs- und Bildungsmöglichkeiten der Kinder und die Freizeitangebote nachhaltig auswirken.

A 5.6 Hinweise zur Organisation des Berichts

Im folgenden Teil B, ,,Lebenssituationen der Kinder", werden die Bedingungen des Aufwachsens von Kindern auf der Basis vorliegender empirischer Studien und Materialien aufgearbeitet. Auf dieser Grundlage folgt eine Darstellung wesentlicher Handlungsfelder der Kinderhilfe in Teil C, ,,Kinder- und Jugendhilfe: Leistungen und Herausforderungen". Die meisten Kapitel enden mit Empfehlungen. Die Kommission sah allerdings nicht als ihre Aufgabe an, Änderungsvorschläge bis in die Formulierung von Paragraphen, Vorschriften oder Arbeitsschritten umzusetzen.

Im Teil D, ,,Die Gesellschaft und ihre Kinder", beschreiben wir, was eine Politik für Kinder umfaßt, und tragen unsere Einschätzungen der Situation zusammen. Dabei werden Richtungen angegeben, in die weitere Bemühungen um gute Lebens- und Entwicklungsbedingungen der Kinder gehen sollten.

Teil B — Lebenssituationen der Kinder

B 1. Kinder und ihre Beziehungen zu anderen Menschen
B 1.1 Geburten und Anteil der Kinder an der Bevölkerung
B 1.2 Kinder — angewiesen auf Beziehungen
B 1.3 Kinder und ihre Beziehungen zu Eltern, Geschwistern und Verwandten
B 1.3.1 Kinder und ihre Familien
B 1.3.2 Kind-Eltern-Beziehungen
B 1.3.3 Kinder und ihre Eltern in Zuwandererfamilien (insbesondere in türkischen Familien)
B 1.3.4 Kinder mit Behinderungen und ihre Eltern
B 1.3.5 Kinder und ihre Väter
B 1.3.6 Erwerbstätigkeit und Lebensvorstellungen der Eltern
B 1.3.7 Kinder, die unter ihrer Familie leiden
B 1.3.8 Kinder und Elterntrennungen
B 1.3.9 Einzelkinder und Geschwisterkinder
B 1.3.10 Kinder und ihre Großeltern
B 1.4 Kinder und Menschen außerhalb ihrer Familie
B 1.4.1 Kinder und andere Kinder
B 1.4.2 Kinder, Erwachsene und ältere Menschen außerhalb der Familie
B 1.5 Voraussetzungen guter Beziehungen
B 1.6 Empfehlungen

Kinder brauchen Menschen, die sie lieben und versorgen, die ihre zunehmende Eigenverantwortlichkeit unterstützen und mit denen sich ihnen die physische, geistige und soziale Welt eröffnet. Dieses Kapitel schildert die sozialen Beziehungen, auf die Kinder angewiesen sind, und nennt Probleme, die das Zusammenleben der Kinder mit ihnen wichtigen Menschen, Erwachsenen und anderen Kindern, gefährden. Ein Schwerpunkt der Bemühungen, Kindern gute Bedingungen des Aufwachsens zu sichern, muß darin bestehen, die für das Wohlergehen und die Entwicklung der Kinder zentralen Beziehungen zu stützen.

B 1.1 Geburten und Anteil der Kinder an der Bevölkerung

1995 wurden in Deutschland 765 221 Kinder geboren, 681 374 in den westdeutschen Ländern, 83 847 in den ostdeutschen Ländern. Mit diesen Zahlen gehört Deutschland zu den kinderärmsten Ländern der Welt. Die niedrige Geburtenrate ist das Ergebnis eines historischen Trends, der sich seit Mitte der 60er Jahre sowohl im damaligen Gebiet der Bundesrepublik als auch in der DDR verstärkte. Seit den 80er Jahren haben sich die Kennziffern für das Geburtenverhalten auf einem niedrigen Niveau eingependelt; sie lagen jedoch in der DDR über denen der Bundesrepublik, bis sie Ende der 80er Jahre erst langsam und ab 1990 dramatisch sanken (Dorbritz/Gärtner 1995; Engstler 1997). Die Statistik belegt dennoch keinen Trend zur Ein-Kind-Familie, sondern eine zunehmende Zweiteilung im generativen Verhalten: Es deutet sich eine Tendenz an, daß entweder auf Kinder ganz verzichtet oder eine Zwei-Kinder-Familie verwirklicht wird (Engstler 1997).

In den Familien der Zuwanderer werden mehr Kinder geboren als in den deutschen; 1995 waren es 88 052 Kinder, bei denen beide Eltern nichtdeutscher Staatsangehörigkeit waren. Kinder werden ferner in binationalen Ehen geboren, insgesamt 1995 47 446 Kinder, bei denen entweder die Mutter oder der Vater nicht die deutsche Staatsangehörigkeit hatte (ein Teil dieser Kinder hat neben der deutschen noch eine weitere Staatsbürgerschaft). 11 662 Kinder hatten eine nicht verheiratete nichtdeutsche Mutter (Statistisches Bundesamt 1997 g). Allerdings nähern sich die Geburtenraten in ausländischen Familien den deutschen an (Engstler 1997). Es ist folglich nicht zu erwarten, daß durch die Kinder der zugewanderten Familien die Bevölkerungszahl in der Bundesrepublik stabilisiert wird. Wie groß die Zahl der Kinder mit ausländischem Paß in der Altersgruppe von 0—14 Jahren ist, ist nicht zu ermitteln. 1995 lebten in Deutschland 558 650 Kinder bis unter 6 und 1 055 770 von 6 bis unter 18 Jahren, die die deutsche Staatsangehörigkeit nicht besaßen.

Sowohl in den alten als auch in den neuen Ländern hat sich die Anzahl der nichtehelich geborenen Erstkinder in den letzten Jahrzehnten erhöht. In den neuen Ländern betrug sie 1995 41,8, in den alten 12,9 %. Bezogen auf ganz Deutschland hatten 13,2 % der neugeborenen ausländischen Kinder und 15,2 % der neugeborenen deutschen Kinder eine nicht verheiratete Mutter. Etwa zwei Drittel der nichtehelich geborenen Kinder werden durch eine spätere Heirat, oft mit dem Vater des Kindes, zu ehelichen Kindern (Schwarz, K. 1995).

Angesichts des Geburtenrückgangs und der sich erhöhenden Lebenserwartung ging der zahlenmäßige Anteil der jüngeren Generation an der Bevölkerung erheblich zurück. Während die Kinder unter 14 Jahren 1970 noch 22 % der Bevölkerung darstellten, betrug ihr Anteil zum Jahresbeginn 1997 nur noch 15 %. Der Anteil der unter 20jährigen wird nach den Modellrechnungen der Bundesregierung zur Bevölkerungsentwicklung bis zum Jahr 2040 keineswegs wachsen, sondern auch bei Annahme einer konstanten Geburtenhäufigkeit in der deutschen und einer immer noch höheren in der zugewanderten Bevölkerung weiter zurückgehen, und zwar von 21,5 % 1994 auf etwas über oder unter 15 % je nach Ausmaß der Zuwanderung, das in den Rechnungen zugrunde gelegt wird (vgl. Schaubild B 1.1). Gemäß diesen Modellrechnungen werden ab dem Jahr 1998 mehr Menschen über 60 Jahre als Menschen unter 20 Jahre in Deutschland leben.

Schaubild B 1.1

Bevölkerung nach Altersjahren 1995 und 2040 in Deutschland

© DJI-Regionalbank

Quelle: Bevölkerungsfortschreibung; Achte koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung (Deutsches Jugendinstitut o. J.)

Der relative Anteil ausländischer Mitbürger und damit auch ihrer Kinder nimmt in den eher vorsichtigen Modellrechnungen deutlich zu, möglicherweise wird er sich angesichts der stark zurückgehenden deutschen Bevölkerung sogar verdoppeln (Bundesminister des Inneren (BMI) 1995).

Nach einer 1988 begonnenen Studie über die Entwicklung junger deutscher Familien haben Paare sich ihren Kinderwunsch weitgehend gut überlegt und realisieren auch zu einem großen Teil in den ersten sechs Ehejahren die Anzahl der Kinder, die sie geplant hatten. Die Mehrzahl der Eltern wünscht sich zwei Kinder (Schneewind/Vaskovics 1996). Dies gilt für die Eltern aller sozialen Schichten, wie Studien über den zurückgehenden Einfluß sozialstruktureller Variablen auf den Kinderwunsch bestätigen (Grunwald/Schiebel/Strohmeier 1987). Auch für Frauen und Männer anderer kultureller Zugehörigkeit ist eine große Kinderanzahl nicht ein Wert an sich, sondern sie stellen – nicht anders als deutsche Frauen und Männer – bei der Familiengründung und -ausgestaltung Kosten-Nutzen-Überlegungen an, die neben utilitaristischen auch emotionale und normative Aspekte (,,value of children") einbeziehen (Nauck 1991). Nach der Studie von Schneewind und Vaskovics (1996) wird der Wunsch nach Kindern in deutschen Familien vor allem von Faktoren bestimmt, die im Bereich persönlicher Erfahrung und Entscheidung liegen, wie etwa Vorstellungen vom erwünschten Leben, die Entwicklung der Partnerschaft sowie die Art und Weise, in der Väter eine Rolle in der Sorge für die Kinder und ihre Erziehung übernehmen. Diese Erwartungen werden von den Eltern anderer kultureller Herkunft nicht in gleicher Weise gewichtet, obwohl der utilitaristische Nutzen von Kindern auch unter ihren Lebensbedingungen, zum Teil bereits vor der Migration, jedoch insbesondere danach, eine geringere Rolle spielt als unter traditionellen Verhältnissen. Dennoch, so Nauck (1994), läßt sich zum Beispiel für die große Gruppe der türkischen Eltern die Bedeutung der Eltern-Kind-Beziehung nicht auf ihren affektiven Wert reduzieren, sondern Eltern und Kinder teilen weithin die Auffassung, daß die Qualität dieser Beziehung sich auch an wechselseitiger Hilfe und materieller Unterstützung erweise.

Die Studie von Schneewind und Vaskovics belegt, daß beim Wunsch nach einem dritten Kind und bei einer Reduzierung des ursprünglichen Kinderwunsches auch die materiellen Bedingungen des Familienlebens mitwirken, nicht zuletzt die Wohnsituation. Die kinder- und familienunterstützenden Maßnahmen werden von den Eltern angenommen, gleichen aber die nachteilige Einkommenssituation der Eltern mit Kindern im Vergleich zu kinderlosen Paaren nicht aus (vgl. Kap. B 6).

Angesichts der komplexen Entscheidungssituation, in der sich potentielle Eltern befinden, ist nicht zu erwarten, daß finanzielle Hilfen allein das Geburtenverhalten wesentlich ändern; junge Erwachsene reagieren auf die umfassenden Bedingungen eines Lebens mit Kindern. Ziel einer kinderfreundlichen Politik muß es daher sein, eine kinderfreundliche und familienunterstützende Infrastruktur auf- und auszubauen.

Eine Gesellschaft, in der es nur wenige Kinder gibt, könnte diesen Kindern besonders viel Aufmerksamkeit, Unterstützung und Lebenschancen bieten. Andererseits kann eine Gesellschaft mit geringer Kinderanzahl Kinder und Eltern auch zunehmend vergessen. Die ,,kinderentwöhnte" Gesellschaft mag zwar nicht ,,kinderfeindlich" sein; aber das Leben wird in ihr weithin ohne Rücksicht auf Kinder organisiert. Kinder bleiben in den Grundstrukturen des sozialen und institutionellen Lebens unbeachtet, oder ihre Interessen werden sogar verletzt. Viele Eltern nehmen ihre Situation in der Gesellschaft auf diese Weise wahr.

B 1.2 Kinder – angewiesen auf Beziehungen

Kinder brauchen Menschen, die ihnen nah sind, sich Zeit für sie nehmen, auf ihre Bedürfnisse eingehen, ihnen durch ihre Verläßlichkeit Sicherheit geben und mit ihnen jene Gewohnheiten, Regeln und Sinnvorstellungen entwickeln, die ihnen die Gewißheit vermitteln, daß sie Mitglieder einer gemeinsamen Welt sind. Mütter und Väter, Geschwister, Großeltern, Verwandte, gleichaltrige Freundinnen und Freunde, Freunde und Bekannte der Eltern, Nachbarn, Tagesmütter, Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer sowie manche andere Person aus dem sozialen Umfeld werden Kindern in den Jahren des Heranwachsens zu wichtigen Begleitern auf dem Weg durch die Kindheitsjahre.

Die grundlegende Bedeutung dieser Beziehungen ist nicht umstritten. Dennoch werden sie durch die Lebensumstände von Kindern und Familien oft nicht unterstützt, sondern belastet und eingeschränkt. J. S. Coleman (1991) hat die Besorgnis geäußert, daß unter den heutigen gesellschaftlichen Verhältnissen Kinder viele dieser Beziehungen nicht intensiv genug erleben. Ein Mangel an Beziehungserfahrungen belaste nicht nur das Zusammenleben in der Familie, sondern auch das soziale Leben in Tagesstätten und Schulen und könne negative Folgen für das berufliche, mitbürgerliche und politisch-demokratische Leben haben, in das die Kinder hineinwachsen.

Für die Entwicklung der Kinder ist entscheidend, ob die Gesellschaft eine Kultur des Aufwachsens hervorbringen kann, die nicht nur einzelne Beziehungen, etwa die Mutter-Kind-Beziehung, stützt, sondern Kinder und ihre Eltern in ein Geflecht von Beziehungen integriert, das Kinder (und ihre Eltern) trägt, das Leben in guten Tagen erweitert und bereichert sowie Halt und Hilfe bei Schwierigkeiten und in Krisen gibt, etwa wenn Eltern sich trennen oder Freundschaften zerbrechen. Für eine gute Kindheit ist es wichtig, daß Kindern diese für sie wichtigen Beziehungen auch über schwierige Anpassungsprozesse der Familie in neuen Lebenslagen oder über Krisen hinweg erhalten bleiben.

B 1.3 Kinder und ihre Beziehungen zu Eltern, Geschwistern und Verwandten

B 1.3.1 Kinder und ihre Familien

Nach den Daten des Mikrozensus von 1995 leben 85 % der Kinder bis zum Alter von 14 Jahren zusam-

men mit verheirateten Eltern. Diese Anteile liegen in den westdeutschen Ländern höher als in den ostdeutschen (87 % gegenüber 76 %). In den ostdeutschen Ländern hat ein Drittel der Kinder unter 3 Jahren eine alleinstehende, zumeist ledige Mutter, die allerdings häufig in nichtehelicher Lebensgemeinschaft mit dem Vater lebt (Nauck 1995b, S. 62f.). Während in den westdeutschen Ländern der Anteil der Kinder, die mit Ehepaaren leben, mit dem Alter des Kindes infolge von Trennungen der Eltern geringfügig sinkt (von 89 % bei den unter 3jährigen auf 86 % bei den 10- bis 14jährigen), steigt er in den ostdeutschen Ländern deutlich an (von 62,3 % bei den unter 3jährigen auf 80,1 % bei den 10- bis 14jährigen). Engstler (1997) nimmt an, daß etwa neun Zehntel der verheirateten Paare die leiblichen Eltern des Kindes sind. Eine differenzierte Übersicht über die Verteilung der unterscheidlichen Familienformen in Ost und West auf der Datenbasis des Familiensurveys zeigt Tab. B 1.1. Nur wenige Kinder dieser Altersgruppen wohnen in west- und ostdeutschen Ländern bei einem alleinstehenden Vater (etwa 2 % der Kinder bis 14 Jahre). Nur relativ wenige Kinder leben in Pflegefamilien, Heimen oder Internaten, geschätzt werden 1,6 % für die alten und 2,5 % für die neuen Bundesländer. Insbesondere in den neuen Bundesländern sind die Pflegeeltern oft Verwandte, im allgemeinen Großeltern.

Tabelle B 1.1

Kindschaftsverhältnisse in West- (W) und Ost- (O) Deutschland

Kindschaftsverhältnis		Alter des Kindes									
		< 2	< 4	< 6	< 8	< 10	< 12	< 14	< 16	< 18	Total
mit verheirateten	W	90,6	89,1	88,6	83,5	82,4	80,1	82,2	77,1	76,4	83,6
leiblichen Eltern	O	72,9	79,6	78,3	75,6	76,1	75,5	74,3	74,2	68,6	75,4
mit Eltern in nicht-	W	5,6	3,2	1,3	2,2	1,9	0,8	0,8	0,7	0,4	2,0
ehelicher Lebensgem.	O	19,7	7,7	5,5	4,3	3,1	2,6	1,2	1,2	0,8	5,2
Scheidungswaise bei	W	0,1	1,3	1,0	2,7	3,8	4,2	5,2	3,7	4,6	2,9
alleinleb. Elternteil	O	0,2	1,2	4,0	3,5	2,8	4,9	4,7	5,6	6,2	3,6
Scheidungswaise als	W	0,4	0,2	1,3	2,4	3,1	4,5	2,5	4,9	4,4	2,5
Stiefkind lebend	O	0,4	1,2	1,7	2,2	3,1	4,1	3,5	4,1	3,4	2,6
Einelternkind als	W	0,3	2,7	3,3	4,4	4,3	6,9	5,0	6,6	7,0	4,4
Stiefkind lebend	O	1,1	2,9	4,2	9,9	10,0	7,9	11,7	11,0	10,7	7,6
fremdbetreutes	W	0,1	0,1	0,4	0,4	0,5	0,6	1,1	1,1	1,8	0,7
Kind	O	0,2	0,7	0,2	0,5	0,5	0,2	0,5	1,7	7,3	1,0
Adoptiv- oder	W	0,0	0,6	0,4	0,9	0,8	0,8	1,0	1,9	1,5	0,9
Pflegekind	O	0,8	0,8	1,0	0,5	1,2	0,7	0,5	0,4	0,8	0,8
Einelternkind	W	2,7	2,1	3,3	2,8	2,4	2,1	1,5	3,5	3,4	2,6
	O	4,2	5,2	4,2	2,9	2,9	3,6	3,1	1,7	1,7	3,4
Stief-/Einelternkind	W	0,4	0,6	0,3	0,8	0,7	0,1	0,8	0,6	0,5	0,5
bei and. Elternteil	O	0,6	0,7	0,8	0,5	0,3	0,5	0,3	0,2	0,3	0,5
N Westdeutschland		1094	987	933	1041	953	890	887	837	949	
N Ostdeutschland		524	594	595	578	648	607	573	484	354	

Quelle: Nauck 1995b, S. 62

Wenngleich die Ein-Eltern-Familien auch in den 90er Jahren eine Minderheit unter den Familien bilden, ist dennoch die Zunahme dieser Familien in den letzten Jahrzehnten in beiden Teilen Deutschlands deutlich. Drei Fünftel der alleinerziehenden Mütter sind geschieden oder getrenntlebend, etwas mehr als ein Fünftel ledig und ein knappes Fünftel verwitwet. In den neuen Ländern sind alleinerziehende Mütter zu fast 30 % ledig (Engstler 1997). Die alleinerziehende Familienform ist oft nur ein Durchgangsstadium, wird aber auch bewußt gewählt.

Hinter den Durchschnittsangaben für das gesamte Bundesgebiet oder für alte oder neue Länder verbergen sich beträchtliche regionale sowie Stadt-Land-Unterschiede (Bertram/Bayer/Bauereiß 1993; Nauck 1995 b). Außerdem sind diese Trends in der deutschen Wohnbevölkerung viel ausgeprägter als in den verschiedenen Gruppen ausländischer Familien. So gibt es unter den türkischen Familien besonders wenig alleinerziehende Mütter (7,5 % der türkischen Eltern mit Kindern).

Standardisiert erhobene Daten können die Vielfalt der familialen Lebensverhältnisse, die Kinder erleben, nicht vollständig widerspiegeln. Zum einen treffen auch miteinander verheiratete Eltern Arrangements, die Kinder von leiblichen Eltern trennen. Möglicherweise gehen Eltern auseinander, ohne dies in rechtlich relevanter Form zu vollziehen, und bringen Kinder mit neuen Partnern zusammen. Zum anderen läßt sich schwer feststellen, wie viele Alleinerziehende mit Partnern leben, zumal die Partner nicht immer in einem gemeinsamen Haushalt leben. Diese Partner übernehmen oft eine soziale Elternschaft für die in das gemeinsame Leben mitgebrachten Kinder. Obwohl für die meisten Kinder die Beziehung zu einem ausgezogenen Elternteil schwächer wird, kommt es durchaus vor, daß Kinder eine intensive Verbindung zu ihnen oder zu den Großeltern des fortgegangenen Elternteils aufrechterhalten. Zu den heutigen Erscheinungsformen des Familienlebens gehört, daß Mütter und Väter mit neuen und ehemaligen Partnern sowie Großeltern und Eltern in gleicher Lebenssituation sehr komplexe Geflechte von Beziehungen bilden (Honneth 1993; Lüscher/Lange 1996). Während Kindheit und Jugend kann es durchaus zu mehrmaligem Wechsel zwischen verschiedenen Familienformen kommen (Peuckert 1991). Nach verschiedenen Schätzungen werden fast 30 % der in den 80er Jahren Geborenen eine Zeitlang ohne Vater oder ohne Mutter leben (Fthenakis 1995; Schwarz, K. 1989). In den neuen Ländern liegen diese Sätze noch höher.

Jedoch entstehen nicht nur durch ledige Elternschaft, Trennung und Scheidung neue Formen des familialen Zusammenlebens. Noch bedeutsamer für fast alle Kinder ist, daß auch innerhalb der ,,traditionellen" Zwei-Eltern-Familien weithin neue und vielfältige Weisen der Kooperation und der Aufgabenteilung entwickelt werden, in denen Eltern und Kinder ein neues Verständnis von Partnerschaft und gemeinsamem Leben zu verwirklichen versuchen. Somit reicht der Wandel in den Formen des Zusammenlebens von Erwachsenen und Kindern über die Veränderungen, die man an Zahlen über das Auftreten unterschiedlicher Familienstrukturen ablesen kann, weit hinaus (Lüscher/Lange 1996; Rerrich 1988). Wenig wissen wir darüber, wie weit dieser Wandel auch die ausländischen Familien erreicht.

B 1.3.2 Kind-Eltern-Beziehungen

Junge Menschen sind davon überzeugt, daß Kinder erst geboren werden sollten, wenn die Bedingungen für ihre gute Entwicklung gesichert sind. Als Folge der Geburtenkontrolle sind viele Kinder ,,Wunschkinder". Die Abwägungen führen dazu, daß Mütter und Väter bei der Geburt ihres ersten Kindes zunehmend älter sind. In den alten Bundesländern ist das Erstgeburtsalter der Mütter kontinuierlich auf 27,9 Jahre angestiegen, in den neuen Bundesländern auf 26,6 Jahre (1994). Das relativ hohe Durchschnittsalter bei den Erstgeburten beeinflußt auch die Gesamtzahl der Kinder, die eine Mutter haben wird. Insbesondere der über die letzten Jahrzehnte hinweg im Lebensalter spätere Abschluß der Ausbildung beeinflußt das Alter bei der Geburt, besonders deutlich in Westdeutschland, jedoch inzwischen auch in Ostdeutschland, seit es die früheren Unterstützungen während der Ausbildung nicht mehr gibt. Dieser Einfluß des Bildungs- und Ausbildungsabschlusses auf das Alter bei der Geburt zeigt sich auch in den Migrantenfamilien (ebenso wie in den Familien, die in ihren Herkunftsländern verbleiben; Nauck 1997).

Es wird darüber debattiert, ob es nur von Vorteil ist, wenn Kinder wohlgeplant ,,wie andere Anschaffungen" in den elterlichen Lebensverlauf eingefügt werden. Wenn man sieht, wie sehr eine ungeplante Geburt die zu entwickelnde Beziehung zwischen Eltern und Kind belasten kann, wird deutlich, daß es gut ist, wenn sich elterliche Verantwortung auch darauf erstrecken kann, wann und wie Eltern für einen guten Lebensbeginn ihres Kindes sorgen können. Es gibt Befürchtungen, daß Eltern sich in ihren Erwartungen an ein Kind festlegen und möglicherweise enttäuscht sind, wenn es anders ist, als sie es sich gewünscht haben. Die Gefahr mag besonders groß sein, wenn das Kind Lösungen für Lebensprobleme der Eltern bringen soll.

Der Charakter der Beziehungen zwischen Eltern und Kindern hat sich in den letzten Jahrzehnten verändert. Schütze (1988) spricht davon, daß aus einem Erziehungsverhältnis, in dem die von den Eltern geforderte Anpassung an eine überkommene Ordnung im Vordergrund stand, ein Beziehungsverhältnis zwischen Eltern und Kindern geworden sei, das partnerschaftliche Züge aufweise. Offensichtlich werden die Beziehungen zwischen Eltern und Kindern von beiden Seiten in den ersten Lebensjahren überwiegend als eng, vertrauensvoll und befriedigend erlebt (Wahl/Stich/Seidenspinner 1989). Strittige Fragen werden zunehmend ausgehandelt (Reuband 1997; Schneewind 1996). Als belastend für die Beziehungen wirkt sich nach verschiedenen Untersuchungen aus, wenn Eltern bei alltäglichen Problemen keine Gesprächspartner haben, mit denen sie ihre emotionalen Reaktionen aufklären können (Nave-Herz 1994; Schneewind/Vaskovics 1996; Schülein 1990).

Nach den Ergebnissen der Bindungsforschung gelingt es der Hälfte bis zwei Drittel der 1- bis 2jährigen Kinder, eine sichere Beziehung zur Mutter oder zu einer anderen primären Bezugsperson zu entwickeln (Grossmann/August/Fremmer-Bombik/Friedl/Grossmann/Scheuerer-Englisch/Spangler/Stephan/Suess 1993; van Ijzendoorn/Kronenberg 1988). Diese Beziehung kann sich noch ändern. Es können sowohl sichere Beziehungen verlorengehen als auch sichere entstehen, und zwar mit Personen, zu denen sie vorher noch nicht gelang, oder mit Personen, die zusätzlich ins Leben der Kinder treten. Die beachtliche Anzahl von Kindern, die nach den erwähnten Forschungen keine sichere Beziehung zu ihren engsten Bezugspersonen erreichen, ist ein Hinweis darauf, daß um diese neugeborenen Kinder in den ersten Lebensmonaten und Jahren nicht die einfühlsame, verläßliche Umwelt entstanden ist, die für die weitere Entwicklung des Kindes nach den Ergebnissen von Langzeituntersuchungen so grundlegend ist (Grossmann/Grossmann 1991; Kreppner 1993).

Auch Untersuchungen bei älteren Kindern (10- bis 13jährigen Jungen und Mädchen) zeigen, daß nicht alle Kinder in einer guten Beziehung zu ihren Eltern leben. Bei etwa einem Viertel der befragten Kinder ließ das beschriebene Verhältnis zu den Eltern auf ernste Konflikte und Kommunikationsstörungen schließen, die Entwicklungsrisiken enthielten (Zinnecker/Georg/Strzoda 1996).

Für Eltern werden die Ziele ,,Selbständigkeit" und ,,Übernahme eigener Verantwortung" immer wichtiger, im Gegensatz zu Werten, die Gehorsam und Einordnung betonen. Dem Ziel ,,Ordnungsliebe und Fleiß" stimmen dagegen Befragte in annähernd demselben Ausmaß wie in den 50er Jahren zu (Schneewind 1991, S. 38 ff. und S. 84 ff.; Hofer 1992, S. 45). Und doch sind Erwachsene schon seit längerer Zeit der Auffassung, daß sie selber strenger als die heutigen Kinder erzogen wurden: Die meisten Eltern erziehen nach eigenen Aussagen ihre Kinder heute ,,anders" oder gar ,,ganz anders" als sie selber von ihren Eltern erzogen wurden (Zinnecker 1985).

Mit diesen Erziehungszielen reagieren die Eltern, bewußt oder unbewußt, offenbar auf die veränderten Lebensverhältnisse in der modernen, differenzierten Gesellschaft, die ihren Mitgliedern in vielen Lebensbereichen abverlangt, sich angesichts verschiedener Alternativen, das Leben zu führen, nach eigenem Urteil zu entscheiden. Nach Bertram und Hennig (1995) achten viele Eltern auch darauf, daß ihre Kinder mit anderen zu kooperieren lernen, und folgen damit einer Orientierung, welche die Autoren als ,,kooperativen Individualismus" bezeichnen.

Die neuere Forschung unterstreicht die positiven Folgen einer Erziehungshaltung für kompetentes, autonomes und verantwortliches Verhalten der Heranwachsenden, in der Eltern einerseits am sozialen Leben und an den Schulerfahrungen des Kindes interessiert teilnehmen, andererseits aber Regeln aufstellen, mit ihrem Kind über ihre Erwartungen sprechen und darauf achten, daß diese Regeln eingehalten werden (,,autoritative" Erziehung). Kinder ,,autoritativer" Eltern waren im Durchschnitt selbstbewußter, hatten bessere Schulnoten, neigten weniger zu Niedergeschlagenheit und zeigten weniger abweichendes Verhalten (Baumrind 1989; Lamborn/Mounts/Steinberg/Dornbush 1991). In ihrer Studie über 10- bis 13jährige Kinder stellen B. Schwarz und Silbereisen (1996) fest, daß in den alten und den neuen Bundesländern bisher nur die Minderheit der Familien diesem ,,autoritativen" Erziehungsmuster folgt. Viele Eltern erzögen ihre Kinder statt dessen in einem autoritär-kontrollierenden, gleichgültigen, vernachlässigenden oder inkonsistenten Stil. Diese Eltern mögen sich überwiegend nicht extrem verhalten. Doch bleibt zu fragen, ob Kinder unter diesen Bedingungen genug Aufmerksamkeit und Unterstützung erfahren. Ein Einfluß der Lebenslage, in der sich Familien befinden, ist zwar zu erkennen; es fällt jedoch schwer, ihn mit den üblicherweise verwandten Indikatoren sozialer Ungleichheit zu verbinden. Trotz des Wandels der Erziehungsziele und des Erziehungsverhaltens ist das Thema, wie Kinder unter welchen familialen Lebensbedingungen erzogen werden sollen, offensichtlich noch nicht überholt.

Die Qualität der Eltern-Kind-Beziehungen und des erzieherischen Verhältnisses zwischen Eltern und Kindern wird von einer Reihe von Faktoren beeinflußt. Neben Persönlichkeitsmerkmalen von Eltern und Kindern wirken sich die Erfahrungen der Eltern mit ihren eigenen Eltern sowie die sozioökonomischen und kulturellen Lebensverhältnisse der Familie aus. Wichtig ist auch das Ausmaß an Unterstützung, die Eltern aus ihren sozialen Netzen erhalten (Schmidt-Denter 1993; Schneewind 1994). Die Beziehungen zwischen Eltern und Kindern profitieren von ökonomischer Sicherheit (Walper 1988), von Arbeitsplätzen, die auf die Verantwortung der Eltern Rücksicht nehmen (Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen beim Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit (BMJFG) 1984) sowie von Hilfen, die Eltern von Großeltern, Freunden und Verwandten erhalten (Uhlendorff 1996 a; Wilk 1993).

Eltern müssen mit dem Heranwachsen ihrer Kinder Schritt halten. Schon vor der Geburt löst ein Kind im Normalfall Veränderungen im Verhalten der werdenden Eltern aus; über verschiedene Phasen wachsen die Eltern in die neue Rolle hinein (Gloger-Tippelt 1985). Aber dieser Prozeß darf nicht in der Kindheit enden, sondern muß weitergehen, denn Eltern müssen sich auf die Interessen ihrer Kinder und auf deren wachsende Selbständigkeit einstellen. Auch im Interesse ihrer Kinder müssen Eltern mit der sich immer rascher wandelnden Umwelt Schritt halten. Nur wenn Eltern und Kinder sich gemeinsam entwickeln, werden sie eine tragfähige Beziehung auch in kritischen Lebensabschnitten des Kindes und des Jugendlichen aufrechterhalten können.

B 1.3.3 Kinder und ihre Eltern in Zuwandererfamilien (insbesondere in türkischen Familien)

Der vorangegangene Problemaufriß der Eltern-Kind-Beziehung und der erzieherischen Orientierung der Eltern beruht auf Untersuchungen in deutschen Familien. Er läßt sich nicht auf Familien, die aus verschiedenen Kulturen zugewandert sind, übertragen, obwohl auch diese Familien in ihrem Beziehungsge-

füge und ihren Erziehungseinstellungen auf sozialstrukturelle Bedingungen und deren Veränderungen reagieren. Es ist nämlich eine von vielen Fehlannahmen über diese Familien, daß sie das kulturelle Muster ihres jeweiligen Herkunftslandes nach Deutschland mitbrächten. Zum einen sind die Herkunftsländer allesamt kulturell vielfältig; die Migrantenfamilien stammen aus unterschiedlichen soziokulturellen Zusammenhängen und sind nicht selten bereits in ihrem Herkunftsland gewandert. Von großer Bedeutung ist zum anderen, in welcher Phase des Lebenslaufs und des Familienzyklus sie zugewandert sind, ob als Kinder oder Erwachsene, ob vor oder nach der Heirat, ob vor oder nach der Geburt von Kindern.

Auch die Vorstellung, die Länge des Aufenthalts dieser Familien in Deutschland stehe in einem linearen Zusammenhang mit ihrer Anpassung an die hiesigen gesellschaftlichen und familialen Verhältnisse, verkennt einen hochkomplexen Prozeß, der entscheidend von der Migrationserfahrung selber bestimmt wird. Sie umfaßt eine Phase im Herkunftsland, die Phase zeitweiliger und oft langfristiger Trennung von Familienmitgliedern und von Partnern in sozialen Netzen sowie die Phase der Verarbeitung eines Lebens in rechtlicher und sozialer Unsicherheit.

In diesen Auseinandersetzungen entstehen vielfältige Muster der Fortführung mitgebrachter kultureller Einstellungen und Verhaltensweisen und des Umgangs mit neuen Lebensbedingungen, die zwar auch Annäherungen an hierzulande übliches Verhalten einschließen, aber gleichfalls Rückbesinnung auf herkömmliche Werte enthalten können. Daher sind die Migrantenfamilien außerordentlich heterogen, möglicherweise noch heterogener als die deutschen Familien. Es fällt folglich schwer, generelle Aussagen über die Migrantenfamilie zu machen; zwar liegen Untersuchungen vor allem über türkische Familien vor, doch über Familien anderer Herkunft gibt es nur spärliche Erkenntnisse.

Leichter fällt es, stereotype Vereinfachungen zu widerlegen, die namentlich türkische Familien betreffen und sie als ,,Problemfamilien" stigmatisieren (Boos-Nünning 1994). Nicht wenige etikettieren sie als patriarchalisch-autoritär, ohne zur Kenntnis zu nehmen, daß in vielen türkischen Familien – wie mit gewissen Varianten auch in Aussiedlerfamilien – die Bewältigung der Migrationserfahrung vorwiegend von den Müttern getragen wird (Herwartz-Emden 1997), daß die Mütter durch ihre Erwerbstätigkeit eine gleichberechtigtere Stellung erreichen (Nauck (1985) spricht sogar vom ,,heimlichen Matriarchat") und daß bei der Mehrzahl der Familien eine abgesprochene, abwechselnde oder gemeinsame Aufgabenerfüllung zu finden ist (Morgenroth/Merkens 1997).

Auch im Erziehungsverhalten werden den türkischen Familien traditionelle Einstellungen und Praktiken vorgehalten. Tatsächlich ändert sich die Erziehung in türkischen Familien je nach Bildungsstand, Familiensituation und Sozialerfahrung (Herwartz-Emden 1997), allerdings weniger durch die Migrationserfahrung als solche (Nauck 1991). Jedoch ist wichtig, bei der Interpretation von Erziehungseinstellungen die Migranten- und Minoritätenstellung dieser Familien zu berücksichtigen. In anderer Weise als in deutschen Familien kann in ihnen als autoritär gemessenes Verhalten mit liebevoller Behütung verbunden sein oder ist planend-kontrollierendes Verhalten nicht primär einengend zu verstehen, sondern zielt darauf, die Kinder vor Unsicherheiten zu schützen und ihre Zukunft zu sichern. Die Frage, ob die Familie in Deutschland bleiben will bzw. sich hier angenommen fühlt – wie vor allem bei Aussiedlerfamilien –, wirkt sich ebenfalls auf das Erziehungsverhalten aus (Herwartz-Emden 1997).

Viel wird auch über das angeblich weithin gestörte Eltern-Kind-Verhältnis spekuliert. Zwar kommt dies in Teilgruppen türkischer Familien vor (Morgenroth/Merkens 1997), generell aber hält eine solche Annahme empirischer Überprüfung nicht stand (Nauck 1997). Die türkische Familie erscheint im Gegenteil als eine der entscheidenden Ressourcen, mit deren Hilfe die jungen Menschen Unsicherheiten und Abwertungen überwinden. Manches, was im Vergleich zu deutschen Familienbeziehungen ,,konservativ" erscheinen mag, erklärt sich aus dieser Funktion (Boos-Nünning 1994; Nauck 1994). Ältere Kinder und Jugendliche suchen diese Unterstützung zusätzlich in der Community (Boos-Nünning/Reich 1993).

Hinsichtlich der unterschiedlichen Behandlung von Mädchen und Jungen trennen türkische Familien offenkundig den ,,inneren" Bereich der privaten Lebensführung und den ,,äußeren" Bereich der Schule. Während innerhalb der Familie die Erwartung an Jungen und Mädchen und die Zuweisung von Aufgaben unterschiedlich sind, erhalten Jungen und Mädchen im Hinblick auf den Schulbesuch in gleicher Weise Unterstützung. Die Gefahr, daß Mädchen durch familiale Aufgaben Bildungschancen verlieren, ist allerdings vorhanden (Nauck 1994).

Es ist innerhalb dieses Berichts nicht möglich, dieselben Fragen auch für Kinder in Familien anderer kultureller Herkunft zu behandeln. Familien aus anderen Ländern, um Asyl nachsuchende Familien, Flüchtlingsfamilien aus Krisengebieten oder Aussiedlerfamilien entwickeln weitere Antworten auf die Migrationserfahrung. Wenn die Verhaltensweisen von Kindern aus diesen Familien sich von denen deutscher Kinder unterscheiden, sollte man auch bei ihnen – ebenso wie bei den türkischen Kindern und Jugendlichen – weder von unvereinbaren Werten noch von einem Defizit im Können ausgehen. Vielmehr sollte man untersuchen, ob nicht gerade der schwierige Anpassungsprozeß, der durch deutsche Gesetze, Behörden und Nachbarn wesentlich mitgestaltet wird, ein eigenes Orientierungssystem entstehen läßt, das zu Verschiedenheit in der Interpretation von Erwartungen und Aufgaben führt.

B 1.3.4 Kinder mit Behinderungen und ihre Eltern

Wenn Eltern ein Kind mit einer Behinderung geboren wird, ist dies immer eine schwere psychische Belastung für Mutter und Vater, und viele Lebenspläne müssen verändert werden. Auch wenn die Behinderung erst später auftritt oder deutlich wird, bewirkt

dieses Ereignis eine Krise, bis – wie es in der Mehrzahl der Familien geschieht – das Kind akzeptiert und liebgewonnen wird. Durchweg klagen allerdings die Eltern, daß sie nicht nur wenig Unterstützung von ihrer Umwelt, sogar von ihnen nahen Personen erhalten, sondern gegen Vorurteile und Ablehnungen zu kämpfen haben. In vielen Fällen, weniger häufig in den neuen Ländern als in den alten, geben die Mütter ihre Erwerbstätigkeit auf und widmen sich ganz dem Kind, wenn es ständiger Pflege bedarf. Die Mutter ist auch überwiegend die Ko-Therapeutin, die dem Kind seine Entwicklungsmöglichkeiten sichert (Häussler/Wacker/Wetzler 1996; Thimm/Akkermann/Hupasch-Labohm/Krauledat/Meyners/Wachtel 1997).

Die Familien stehen unter besonderen finanziellen Lasten und geraten wegen ihrer umfassenden zeitlichen Beanspruchung oft in soziale Isolation. Wenngleich die Partnerbeziehungen durch die gemeinsame Herausforderung oft emotional gestärkt werden, gibt es ebenfalls Familien in Krisen, die auch damit zusammenhängen, daß die notwendige Arbeitsteilung zu einer ,,Re-Traditionalisierung" der Familienstruktur und zu sozialen Beziehungsverlusten der Mutter führen.

Die Kinder profitieren vor allem in ihren jungen Jahren von den großen Leistungen, die ihre Eltern für sie erbringen. Wenn der Ablösungsprozeß von den Eltern ansteht, ist es oft nicht leicht, diese engen Bindungen in Beziehungen mit mehr Distanz umzuwandeln. Auch deswegen ist zu fordern, daß Kindern und Eltern mehr materielle und soziale Hilfe gegeben wird sowie ambulante Pflegedienste zur Verfügung stehen, um die chronische Überbeanspruchung zu mildern, den Müttern ein Eigenleben in Beruf und Freizeit zu ermöglichen und die Väter intensiv in die Sorge für das Kind einzubeziehen.

Für die Kinder ist es wichtig, auf dem Weg zu größerer Selbständigkeit in der Lebensführung von früh auf in integrativen Einrichtungen (Kindergarten, Schule) soziale Erfahrungen mit anderen zu machen, die sie nicht ausgrenzen. Die Integration von Kindern mit Behinderungen wird aber nach wie vor durch Unkenntnis, mangelnde Rücksichtnahme und ungenügende rechtliche Regelung erschwert.

B 1.3.5 Kinder und ihre Väter

Die meisten Kinder werden in einer Familie geboren, in der es einen Vater gibt (vermutlich etwa neun von zehn Kindern, wenn man nicht-verheiratete Eltern einbezieht). Viele Väter haben im Zusammenhang mit dem Wandel der familialen Lebensformen vermehrt Aufgaben in Versorgung, Betreuung und Erziehung ihres Kindes übernommen und neue Ausdrucksformen eines liebevollen Verhältnisses zu ihrem Kind gewonnen. Aus dem Überblick über Forschungen zur Rolle des Vaters im Leben des Kindes (vgl. Fthenakis 1985) geht hervor, daß sich Väter gegenüber dem Kind weithin ähnlich wie die Mutter verhalten. Väter sind durchaus in der Lage, Pflege, Betreuung und Erziehung eines Kindes zu übernehmen, sind allerdings nur selten alleinerziehende Väter (etwa 2 % der Kinder bis zum Alter von 14 Jahren leben nur mit dem Vater; immerhin sind jedoch etwa 14 % der Ein-Eltern-Familien Familien mit einem alleinerziehenden Vater).

Neugeborene nehmen bereits in frühen Lebensmonaten den Vater als eine Person wahr, die sich von der Mutter unterscheidet. Es bereichert die Erfahrung von Kindern und stimuliert ihre Entwicklung, wenn sie zu dieser ähnlichen und doch etwas anderen Person ebenfalls eine enge, vertrauensvolle Beziehung ausbilden können, denn durch die kleinen Varianten, die im Zusammensein mit dem Vater deutlich werden, können sich die Vorstellungen des Kindes über Personen, Dinge und sich selbst weiter klären und differenzieren.

Es gibt Hinweise, daß sich vor allem in der Zeit nach der Geburt des ersten Kindes Väter heute mehr als früher an der Versorgung von Kindern beteiligen und mit Kindern mehr Zeit verbringen. Allerdings leben die traditionellen Muster, auch unter dem Einfluß der fast nur von den Müttern wahrgenommenen Erziehungszeiten, mit fortschreitendem Alter der Kinder wieder auf. Das ist offenbar in der DDR nicht anders gewesen und auch in den neuen Bundesländern deutlich geblieben. Nur in sehr seltenen Ausnahmen entscheiden sich Väter dafür, ihre Berufstätigkeit für die Erziehung der Kinder einzuschränken oder zu unterbrechen. Unter dem Mantel der ökonomisch vernünftigen Entscheidung wird sichtbar, daß die Väter doch ganz überwiegend nur ,,Mithelfer" bei der Sorge für die Kinder sind.

Zwar unterscheiden sich Mütter und Väter kaum in ihren Erziehungszielen für Mädchen und Jungen, sie führen jedoch Söhnen und Töchtern weitgehend die herkömmliche Ausgestaltung der Geschlechterrollen vor. In den Einstellungen und im Spielverhalten der Kinder spiegelt sich diese häusliche Erfahrung wider (Trautner/Helbing/Sahm/Pennig/Degenhardt 1989). Alfermann (1989) sieht hierin den entscheidenden Grund dafür, daß Berufswahl und Berufslaufbahn nach wie vor geschlechtstypisch geprägt sind, obwohl Eltern ihren Kindern Bildungschancen unabhängig vom Geschlecht eröffnen.

Kinder können unter ihren Vätern leiden, wenn diese an Themen und Problemen ihrer Kinder desinteressiert sind. Auch rigide-autoritäres Verhalten untergräbt die Kind-Vater-Beziehung. Solche autoritären Verhaltensmuster sind im Lauf dieses Jahrhunderts zurückgegangen (Reuband 1988). Dennoch hat ein wenig liebevolles Verhalten des Vaters in der Kindheit noch immer Anteil an der Entstehung rechtsextremistischer Orientierung und autoritärer Dispositionen bei Jugendlichen (Hopf/Rieker/Sanden-Marcus/Schmidt 1995).

Die Rolle des Vaters gegenüber dem Kind war rechtlich lange Zeit und ist in einigen Aspekten bis heute schwächer gesichert als die der Mutter. Bis heute traut man ihr für gewöhnlich mehr als dem Vater zu, für das Wohl des heranwachsenden Kindes am besten zu sorgen. Viele Männer ziehen nach wie vor ihre Selbstachtung einseitig aus ihrer beruflichen Stellung und Anerkennung. Die Bereitschaft, die Aufgaben der Kindererziehung mit der Mutter zu teilen, ist dennoch mehr als früher vorhanden. Es ist für Kinder

und Frauen wichtig, daß diese Bereitschaft in tatsächliche Mitwirkung an der Kindererziehung mündet und eine gemeinsame Sorge für Kinder zur Realität wird.

Dann würden möglicherweise Kinder nach Trennungen häufiger beim Vater leben. Nach den Untersuchungen von Napp-Peters (1985; 1995) waren Väter gut in der Lage, einen Haushalt mit Kindern zu führen, obgleich sie es anders machen als Mütter. Es gibt keine Belege dafür, daß Kinder, die in einem Haushalt mit einem alleinerziehenden Vater aufwachsen, sich weniger wohlfühlen als Kinder, die allein bei Müttern leben, oder daß sie in ihrer Entwicklung behindert werden. Die wirtschaftliche Situation von Familien alleinerziehender Väter ist im allgemeinen etwas günstiger als die von Familien alleinerziehender Mütter.

B 1.3.6 Erwerbstätigkeit und Lebensvorstellungen der Eltern

Für das Leben der Kinder in ihren Familien ist von hoher Bedeutung, daß die Mütter in den neuen Bundesländern überwiegend, in den alten Bundesländern zunehmend, wenn auch deutlicher als bei den ostdeutschen Müttern abhängig von Anzahl und Alter der Kinder, erwerbstätig sind. Allerdings beruht diese Zunahme seit den 70er Jahren ausschließlich auf häufigeren Teilzeittätigkeiten. Mütter in den neuen Bundesländern dagegen waren und sind, falls sie noch einen Arbeitsplatz haben, zumeist in Vollzeitstellen tätig. In den alten Bundesländern waren 1995 erwerbstätig 38,5 % der Mütter mit einem jüngsten Kind unter 3 Jahren, 46,8 % der Mütter mit einem 3- bis 5jährigen und 61,1 % der Mütter mit einem 6- bis 14jährigen als jüngstem Kind. Für die Mütter in den neuen Bundesländern lauten die entsprechenden Prozentsätze 50 %, 69,2 % und 78,1 %. Überwiegend suchen nichterwerbstätige Mütter in den neuen Bundesländern wieder nach einer Arbeit, während dies unter den westdeutschen Müttern in ihrer aktuellen Situation nur eine von neun beabsichtigt (alle Zahlen nach Engstler 1997). Verschiedene Leitbilder werden sichtbar, denen Mütter und Frauen in Ost- und Westdeutschland in unterschiedlichem Ausmaß folgen. Die Zahlen für die Erwerbsbeteiligung von Frauen mit ausländischem Paß liegen im Bereich der Quoten für westdeutsche Frauen, in einigen Fällen darüber (z. B. Griechinnen), in anderen darunter (z. B. Türkinnen). Wie bei deutschen Frauen üben Bildung und Lebensvorstellungen, Familiengröße und Einkommenssituation einen erheblichen Einfluß aus, aber hier zusätzlich die rechtliche Situation, die es Teilgruppen zugewanderter Frauen erschwert oder verwehrt, eine Erwerbstätigkeit aufzunehmen.

Erwerbstätige Mütter sind offensichtlich in ihrer Mehrheit bereit, unter den obwaltenden Umständen ein Modell der Unterstützung der Familien mit neugeborenen Kindern zu akzeptieren, das ihnen mit einem minimalen finanziellen Ausgleich ermöglicht, sich ohne Arbeitsplatzverlust für ein Jahr, manchmal aufgrund von Absprachen auch für länger aus dem Erwerbsleben zurückzuziehen. Sie nehmen dabei in vielen Fällen Nachteile in ihrer Berufslaufbahn hin, die Frauen wegen des ,,Risikos" von Schwangerschaft und Geburt ohnehin anhaften. Andere Mütter nehmen die Erziehungszeiten wegen der diskriminierenden Aspekte für ihre berufliche und persönliche Weiterentwickung nicht in Anspruch. Die Bereitschaft, Betreuung und Erziehung der Kinder durch zeitweilige Unterbrechung der Erwerbstätigkeit sicherzustellen, ist in den alten Bundesländern dadurch beeinflußt, daß Betreuungseinrichtungen außerhalb der Familie für unter 3jährige kaum zur Verfügung stehen.

Es kann grundsätzlich auch für Kinder nicht gut sein, wenn ihre Mütter in eine zwiespältige Lebenssituation gebracht werden, die ihnen auferlegt, entweder an einem befriedigenden Berufsweg Abstriche zu machen oder Unzufriedenheit zu entwickeln, weil sie ihren Kindern viel abverlangen müssen. Wenn auch eine viel intensivere Beteiligung der Väter an den Familienaufgaben zu fordern ist, so können doch die innerfamilialen Bemühungen um eine faire Aufgabenverteilung dieses strukturelle Problem nicht aufheben.

Abgesehen von dem Wunsch vieler Mütter, ihre Berufstätigkeit fortzusetzen, sind viele Familien auf die zweite Einkommensquelle dringend angewiesen, um die notwendigen Ausgaben für den Unterhalt der Kinder zu bestreiten. Selbst mit dem zusätzlichen Einkommen (oft für eine Teilzeittätigkeit) können Familien im Durchschnitt nicht mit dem Lebensstandard kinderloser Paare mithalten. Daß dies weithin auch Einschränkungen in der Partizipation an Kultur, Freizeitangeboten und sozialem Leben bedeutet, ist im Hinblick auf die Anregungsbedingungen, die Kinder in ihren Familien vorfinden sollten, besonders problematisch.

Diese Situation macht es vernünftig, daß Paare sich auf zwei oder nur ein Kind pro Elternpaar beschränken, weil sie sich außerstande sehen, für mehr Kinder Wohnraum, Betreuung und gute zusätzliche Bildungschancen zu finanzieren und selber genug Zeit und Energie den Verhältnissen abringen zu können, um ihren Erziehungsvorstellungen, ihren Wünschen nach einer engen Beziehung zu dem Kind und ihren persönlichen Anforderungen an ein befriedigendes Leben gerecht zu werden.

B 1.3.7 Kinder, die unter ihren Familien leiden

Es gibt eine nicht unbeträchtliche Anzahl von Familien, sowohl mit zwei Eltern als auch mit alleinerziehendem Elternteil, die – ob bewußt oder unbewußt – nicht in der Lage sind, für Kinder angemessen zu sorgen und sie so zu erziehen, daß sie sich zu kompetenten und verantwortungsbereiten Jugendlichen und Erwachsenen entwickeln können. Die Probleme setzen oft mit kleinen Störungen ein, die von Eltern, insbesondere wenn sie gleichzeitig unter anderen Belastungen stehen, nicht bewältigt werden. Fehlende oder unzuverlässige Betreuungsarrangements können Situationen weiter verschärfen. Diese Problemkumulationen treffen oft alleinerziehende Mütter. Erstaunlich oft wissen Eltern nicht, woher man Rat bekommen könnte, oder sie verlieren die Geduld wegen langer Wartezeiten (Bürger o. J.). So entstehen schwere Erziehungsprobleme in vielen Fällen aus zunächst noch relativ alltäglichen, eigentlich

leicht behebbaren Schwierigkeiten. Sie verschärfen sich, wenn unbewältigte Ereignisse im Leben der Eltern oder ernste sozioökonomische Mangellagen die Familie belasten (vgl. Kap. B 6).

Sehr viel häufiger als von der Mutter werden Kinder von Vätern mißhandelt oder mißbraucht, wobei schwer einzuschätzen ist, ob die Gewalt gegen Kinder zugenommen oder nur gesteigerte Aufmerksamkeit gefunden hat (vgl. Kap. B 8). Daß Väter ihre Kinder auch vernachlässigen, fällt weniger auf, weil das mindere Engagement der Väter in der Kindererziehung und im Haushalt weithin toleriert wird. Väter verlieren auch eher die Verbindung zu ihren Kindern als Mütter, wenn die Ehepartner sich trennen, oder sagen sich von ihrer Verantwortung los, indem sie Unterhaltszahlungen hartnäckig verweigern.

Zumeist können Familien diese Probleme nicht allein bewältigen. Auch deshalb ist es wichtig, daß Familien in ein Geflecht von Beziehungen eingebettet sind und eine soziale Infrastruktur zur Verfügung steht.

B 1.3.8 Kinder und Elterntrennungen

Nicht nur für Erwachsene, sondern auch für Kinder kann erstrebenswert sein, daß eine unbefriedigende Ehebeziehung aufgelöst wird. Sich für ein befriedigendes Zusammenleben einzusetzen und Krisen zu bewältigen, kann auch für Kinder eine positive Erfahrung sein. Oft verlieren Kinder allerdings den Kontakt zu einem ihrer Eltern aus Gründen, die sie nicht übersehen und die nicht ihrer emotionalen Erfahrung entsprechen. So wird die Trennung der Eltern für Kinder häufig eine Erfahrung, die Entscheidungen und Verhaltensweisen im späteren Leben beeinflußt (Grundmann, M. 1992). Kinder aus Scheidungsfamilien gehören folglich zu einer Risikogruppe, auch wenn die aus der Trennung entstehende Folgefamilie als Lebensform im allgemeinen nicht mehr diskriminiert wird.

Als ein besonderes Risiko wurde stets betrachtet, daß Kinder ihren leiblichen Vater verlieren. Auffassungen, nach denen der Vater in erster Linie für die normative Seite der Erziehung und insbesondere für die Jungen als Rollenvorbild zuständig sei, sowie psychoanalytische Vorstellungen über identitätsgenerierende Konflikte in der Vater-Mutter-Kind-Triade haben eine Forschung zur ,,Vaterdeprivation" hervorgebracht, die das Kind generell als ,,Opfer" betrachtet (Fthenakis 1985). Die verschiedenen Gründe, die zur Trennung führen, die Vorgänge, die sie begleiten, und die unterschiedlichen Bedingungen, unter denen das Leben des Kindes in seiner (eventuell wieder erweiterten) Familie weitergeht, fanden wenig Beachtung (Elder/Caspi 1990; Grundmann, M. 1992; Ulich, D. 1988).

Diese unterschiedlich konfliktreichen Prozesse ebenso wie die unterschiedlichen Lebenssituationen, die aus solchen Trennungsschritten entstehen, erklären die widersprüchlichen Ergebnisse von Untersuchungen über die Folgen für die Entwicklung der Kinder, wenn sie nicht mehr mit ihrem Vater zusammenleben (Klein-Allermann 1992). Die Studien verdeutlichen, daß keineswegs allein dem Verlust des Vaters, sondern ebenso der oft verschlechterten wirtschaftlichen Situation, den in vielen Fällen nötigen Wechseln von Wohnung, Wohnumgebung, Schule und Freundeskreis sowie der veränderten Betreuungs- und Erziehungssituation etwa auftretende Probleme in Schulleistung und sozialer Anpassung der Kinder zuzuschreiben sind (Napp-Peters 1985; Sander, E. 1989; Zill 1988). Statt monokausaler Annahmen steht heute die Suche nach den Faktoren im Vordergrund, die Risiken für Kinder steigern, und anderen Faktoren, die sie vor nachteiligen Folgen schützen. Kinder werden den Verlust leichter bewältigen, wenn sie in den Konflikt der Eltern nicht hineingezogen werden, ihre Sorgen aussprechen können, Zugang zu den Eltern haben, die ihnen etwas bedeuten, und von beiden Eltern weiterhin aufmerksam und liebevoll behandelt werden (Kurdek/Berg 1983; Sander, E. 1988). Wichtig ist auch die ökonomische Absicherung des Kindes und des sorgenden Elternteils.

Die Beziehung des Kindes zum leiblichen Vater muß durch die Auflösung der Familie nicht notwendigerweise abbrechen. Gerade weil die Beziehung zu einem nahestehenden, vertrauten Vater ein wichtiges Element im Leben eines Kindes sein kann, ist diese Beziehung zu stützen, damit das aufgrund der neuen Rechtslage nun mögliche gemeinsame Sorgerecht inhaltlich gefüllt wird (vgl. Kap. B 11). Zweifellos gibt es Fälle, in denen das vorangegangene Verhalten des Vaters auch das Kind geschädigt hat und ebenfalls aus der Sicht des Kindes die weitere Verbindung mit dem Vater als unzumutbar zu betrachten ist (Heiliger 1991). Aber auch in anderen Fällen dürfte es Eltern nach einer konfliktreichen Scheidung schwerfallen, den anderen Elternteil in seiner Rolle gegenüber dem Kind zu achten und das Bedürfnis des Kindes über die eigene Verletzung und Enttäuschung zu stellen.

Nach Schwarz, K. (1993–94) werden in den alten Bundesländern 43 %, in den neuen 52 % der Kinder nach einer Scheidung durch die Wiederheirat des Elternteils, bei dem sie leben, zu Stiefkindern. Außer acht gelassen sind dabei die Stiefkindverhältnisse, die durch Partner des Elternteils entstehen, mit dem das Kind nicht mehr zusammenlebt, sowie durch Partnerschaften, die nicht als eheliche Beziehung geführt werden. Weil die Kinder mehrheitlich bei ihrer Mutter bleiben, erhalten sie in etwa 80 % der Fälle einen Stiefvater (Wingen 1993).

Die klinische Forschungsliteratur zu diesem Thema stellt die emotionalen Probleme des Kindes, diffuse Rollen und Loyalitätskonflikte in den Vordergrund. Insgesamt hat die Forschung, so lückenhaft sie noch ist, dazu beigetragen, das negative Stereotyp, das Stief-Beziehungen anhaftete, zu erschüttern. Zwar gibt es Hinweise auf zusätzliche Entwicklungsrisiken, die bei Kindern im Schulalter und insbesondere bei Stieftöchtern beobachtet wurden. Jedoch zeigt die Mehrheit der Stiefkinder keine Probleme bei der sozialen Anpassung und keine Schulprobleme. Ausschlaggebend ist, ob die Mitglieder der neu gebildeten Familie sich auf einen behutsamen, langfristigen Prozeß einlassen, in dem sich die Kinder mit den neuen Partnern vertraut machen können (Coleman, M./ Ganong 1987; Klein-Allermann 1992).

Auch bei Stiefelternfamilien können Entwicklungsrisiken aus schlechter wirtschaftlicher Lage entstehen. Nauck (1995 a) macht auf Stieffamilien aufmerksam, die sich aus zwei geschiedenen Partnern mit jeweils mehreren Kindern zusammensetzen. Hier besteht die Gefahr, daß die innere Familiendynamik angesichts der ungünstigen materiellen Lebensbedingungen, die große Familien generell bedrängen, nicht bewältigt werden. Für die Kinder kommt als Problem noch hinzu, daß sie eine Beziehung zu den Stiefgeschwistern aufbauen müssen.

Eltern können, wenn sie nicht wieder eine Ehe oder eine andere Partnerschaft eingehen, auch auf anderem Wege versuchen, für eine Ergänzung der sozialen Erfahrung der Kinder mit Erwachsenen zu sorgen, indem sie die Beziehung des Kindes zu einer Person unterstützen, die eine gewisse Vater- bzw. Mutterfunktion übernimmt. Das können zum Beispiel Großväter sein. Kinder suchen oft auch selber nach diesen ergänzenden Erfahrungen und ,,adoptieren" eine ihnen vertraute Person als Vater oder Mutter.

Da die Trennungen von Eltern kaum zurückgehen werden und eher noch mehr Kinder von Familienauflösungen betroffen sein werden, verdient diese Risikozone der kindlichen Entwicklung auch künftig große Aufmerksamkeit. Die emotionalen, sozialen, rechtlichen und materiellen Interessen der Kinder müssen gewahrt werden. In einer Gesellschaft, in der Erwachsenen zugestanden wird, über die Ehebeziehungen, in denen sie leben wollen, zu entscheiden, müssen auch Wege gefunden werden, die Nachteile solcher Entscheidungen für Kinder zu begrenzen (vgl. Kap. C 5). Zwar werden Ehen zwischen Ausländern seltener und binationale Ehen ähnlich oft wie deutsch-deutsche Ehen geschieden, aber die Folgen von Trennung und Scheidung sind für die Kinder ungleich einschneidender. In Ehen zwischen ausländischen Partnern – insbesondere bei Zuwanderung zum Zwecke der Heirat – und binationalen Ehen bei kurzer Ehedauer befindet sich der neu zugewanderte oder der ausländische Teil in einer rechtlich und sozial schwierigen Situation: Beim Scheitern der Ehe drohen – unabhängig vom Wohl des Kindes – aufenthaltsbeendende Maßnahmen. Hinzu kommt, daß die Trennung oder Scheidung spezifische Konflikte hervorruft (vgl. Pasero 1990; Mach-Hour 1993) und beim Kind durch völligen oder partiellen Ausfall des Elternteils ein Teil der bikulturellen Sozialisation entfällt oder gefährdet ist.

B 1.3.9 Einzelkinder und Geschwisterkinder

Es stimmt nicht, daß die Mehrheit der Kinder heute ohne Bruder oder Schwester aufwächst. Die Daten des DJI-Familiensurveys zeigen, daß nur etwa jedes fünfte Kind während der gesamten Zeit seines Aufwachsens ohne leibliche Geschwister war (Nauck 1995 a, S. 138 f.). Nach dem Mikrozensus für 1995 sind im Alter von 6 bis 9 Jahren 16,7 % der Kinder in den alten und 26,6 % der Kindern in den neuen Bundesländern ohne (Voll- und Halb-)Geschwister. 49,7 % der Kinder dieser Altersgruppe in den alten, jedoch 54,3 % der Kinder in den neuen Bundesländern haben ein Geschwister (Engstler 1997, S. 34). Mehr Geschwister zu haben ist in den alten Bundesländern häufiger als in den neuen (vgl. Tab. B 1.2).

Tabelle B 1.2

Ledige Kinder in Familien nach Alter und Geschwisterzahl im Haushalt (1995)

Alter des Kindes	Zahl der ledigen Voll- und Halbgeschwister							
	0		1		2		3 und mehr	
	W	O	W	O	W	O	W	O
unter 3 Jahre	40,8	42,5	39,6	39,3	14,1	12,1	5,5	6,1
3 bis 5 Jahre	22,9	39,3	50,5	43,3	19,0	12,4	7,6	4,8
6 bis 9 Jahre	16,7	26,6	49,7	54,3	23,3	14,1	10,3	5,0
10 bis 14 Jahre	18,2	21,9	47,5	58,5	23,0	14,6	11,2	5,0
15 bis 17 Jahre	23,9	29,6	45,2	52,3	20,8	13,7	10,1	4,4
unter 18 Jahre	23,3	28,6	46,9	52,7	20,6	13,8	9,3	4,9

Quelle: Engstler 1997, S. 34

Kinder können neben leiblichen Geschwistern auch Halb- und Stiefgeschwister haben. Halbgeschwister hatten in den alten Bundesländern 4 % der Kinder, in den neuen Bundesländern 8 %. Stiefgeschwister gibt es in den alten und den neuen Bundesländern in etwa gleichen Anteilen (4,7 bzw. 4,1 %). In den alten Bundesländern sind über die Lebensjahre von der Geburt bis zur Volljährigkeit nur etwa 10 % der Kinder, in den neuen Bundesländern nur etwa 15 % der Kinder ohne die Erfahrung zeitweiligen Aufwachsens mit irgendeiner Art von Geschwistern (Nauck 1995 a, S. 140).

Derartige Zahlen geben nicht vollständige Auskunft über die Geschwistererfahrung der heute aufwachsenden Kinder. Altersabstand, Geschlecht und Lebensphase beeinflussen, wie nah Geschwister einander sind. Auch Kinder mit Geschwistern können in der Familie allein sein und ihre sozialen Beziehungen zu anderen vor allem außerhalb der Familie finden. Jedenfalls warnen die Daten davor, Klagen über Unfähigkeiten der Heranwachsenden einer – zumeist nicht zutreffenden – Geschwisterlosigkeit zuzuschreiben. Kindern, die mit Geschwistern aufwachsen, wird nachgesagt, daß sie lernten, Rücksicht zu nehmen und miteinander zu teilen, ferner, daß sie Vorbilder hätten bzw. den Jüngeren ihre Fähigkeiten und Erfahrungen vermittelten. Kinder mit Geschwistern hätten Spielpartner, aber auch jemanden, mit dem man besser aushandeln und streiten könne als mit Eltern oder anderen Erwachsenen. Geschwister können einander auch unterstützen, wenn sie ihren Eltern Kinderwünsche nahebringen oder sich gegen Elternforderungen zur Wehr setzen wollten. Zu mehreren erhielten Kinder mehr Gewicht im Familienleben und bewirkten daher ein egalitäreres Familienklima.

Sicherlich machen Kinder, die mit Geschwistern aufwachsen, andere Erfahrungen als Kinder, die mit ihren Eltern allein sind. Allerdings enthält die Geschwistererfahrung nicht nur erweiternde, förderliche Elemente, sondern auch Streit, Rivalität und Abgrenzung (Pikowsky/Hofer 1992). Einzelkinder dagegen haben ihre Eltern für sich allein, erhalten deren Zuwendung ungeteilt und bekommen viel kognitive Anregung. Untersuchungen zeigen, daß es unter Einzelkindern einen höheren Anteil an schulisch und beruflich Erfolgreichen gibt als unter Kindern, die mit Geschwistern aufwachsen. Allerdings gelten sie als weniger beliebt und kontaktärmer als Kinder mit Geschwistern. Schmidt-Denter (1993) weist darauf hin, daß Einzelkinder auch durch Merkmale von Erstgeborenen geprägt seien und ihre Verhaltensweisen nicht nur aus dem Fehlen von Geschwistern resultierten. Im übrigen bemühen sich viele Eltern von Einzelkindern darum, daß ihre Kinder durch intensive Beziehungen zu anderen Familien, durch die Teilnahme an Spielgruppen und den Besuch von Kindertagesstätten oft mit anderen Kindern zusammenkommen.

Die Daten von Nauck (1995 a) zeigen, daß Familien mit vielen Kindern vermutlich nicht der Ort sind, an dem Kinder unter den heutigen Bedingungen des Familienlebens die förderlichsten Erfahrungen sammeln können, da diese Familien oft mit wirtschaftlichen Schwierigkeiten zu kämpfen haben. Es handelt sich häufig um Familien wiederverheirateter Eltern mit Kindern, sowie um ausländische Familien. In Familien mit drei und mehr Geschwistern arbeiten die Väter am längsten pro Woche, sind die Mütter am häufigsten in Schichtarbeit tätig, und Eltern am häufigsten arbeitslos. Die beengte wirtschaftliche Situation zeigt sich auch in den Betreuungsverhältnissen. Diese Kinder sind seltener in Betreuungseinrichtungen als die aus Familien mit wenigen Kindern, sie werden öfter ausschließlich von Müttern und älteren Geschwistern betreut. Die Vorteile, die reichhaltige Erfahrungen mit Geschwistern bieten mögen, werden häufig durch die dürftige wirtschaftliche Lage der Familie zugedeckt.

B 1.3.10 Kinder und ihre Großeltern

Die meisten deutschen Kinder erleben aufgrund der gestiegenen Lebenserwartung viele Jahre ihre Großeltern. So hatten 1991 nur 19 % der 10- bis 14jährigen keine Großeltern mehr, und 22 % hatten noch alle vier Großeltern (alte Länder; Lauterbach 1995). Zwar leben die drei Generationen zumeist nicht im selben Haus (nur – oder immerhin – in etwa 10 % der Fälle), aber doch lediglich bei 20 % der Familien mehr als eine Fahrstunde voneinander entfernt (Engstler 1997; Lange/Lauterbach im Druck). Nach den Daten des DJI-Familiensurveys lebten 1991 in den neuen Bundesländern etwa 60 % der Kinder im selben Haus, in der Nachbarschaft oder wenigstens im selben Ort wie ihre Großeltern, wenn jüngere Elternjahrgänge befragt wurden (Bertram 1992). Kinder haben auch deswegen viel von ihren Großeltern, weil sie diese im allgemeinen nicht mit vielen Enkeln teilen müssen. Auch ein Teil der Zuwandererkinder hat inzwischen Großeltern, die in Deutschland leben. Dennoch spannt sich das Familiennetz durch die Migration für gewöhnlich über mindestens zwei Länder. Aufgrund rechtlicher Einschränkungen ist es den Großeltern oft nicht möglich, den Enkelkindern in Notsituationen beiseite zu stehen. Ein Überblick über die geographische Verteilung der Familienangehörigen derselben Generation und über die Generationen hinweg fehlt jedoch.

Durch die Geburt eines Kindes werden die Beziehungen zwischen den Generationen im allgemeinen gestärkt (Marbach 1994). Sehr viele Großeltern spielen mit ihren Enkeln, unternehmen etwas mit ihnen und machen ihnen Geschenke. Sie beantworten ihnen manche Fragen und vermitteln den Kindern Informationen über ihre Eltern als Kinder und darüber, ,,wie es früher war". Auch wenn Großeltern nicht mehr über ihre vollen Kräfte verfügen, eröffnen sie ihren Enkelkindern wichtige Lebenserfahrungen, weil sie Heranwachsende in Situationen bringen, in denen sie möglicherweise zum erstenmal spüren können, daß ein erwachsener Mensch sie wirklich braucht. Somit fördern Großeltern ihre Enkel in vielen Fähigkeitsbereichen und bieten den Heranwachsenden eine Brücke von der inneren Familienwelt zur Sozialwelt außerhalb der Familie an. Kinder haben auch indirekte Vorteile, weil ihre Großeltern die Eltern unterstützen (zusammenfassend Krappmann 1997; Wilk

1993). Kinder beurteilen ihr Verhältnis zu den Großeltern durchweg sehr positiv (Marcoen 1979).

Großeltern bilden oft den Kern des Unterstützungsnetzes einer jungen Familie; denn sie übernehmen sowohl in den neuen als auch in den alten Bundesländern oft stunden-, tage- und wochenweise die Betreuung der jüngeren Kinder (Keiser 1992; Nauck 1995 a; Tietze/Rossbach 1991), um die Eltern zu entlasten, nicht selten, um der Mutter die Fortsetzung ihrer beruflichen Tätigkeit zu ermöglichen. Großeltern greifen den jungen Eltern oft finanziell unter die Arme, nicht zuletzt im Hinblick auf die Ausstattung ihrer Enkelkinder. Gerade erstgeborene Kinder sind ,,in erheblichem Ausmaß das Kind ihrer Großmutter" (Nauck 1995 a, S. 165). Großeltern werden manchmal auch zu Ersatzeltern. Insbesondere in den neuen Bundesländern nehmen Großeltern in Fortführung entsprechender Tradition aus DDR-Zeiten sehr oft Enkelkinder in Pflege, wenn Eltern nicht in der Lage sind, für ihr Kind zu sorgen.

Die Beziehungen der Kinder zu ihren Großeltern sind immer wichtiger geworden. Sie gleichen Mängel in der gesellschaftlichen Unterstützung der Familien aus (Vaskovics 1993) und sind auch von großer gesamtgesellschaftlicher Bedeutung, weil sie ein Ausgangspunkt intergenerationaler Beziehungen und ebensolcher Solidarität sind.

B 1.4 Kinder und Menschen außerhalb ihrer Familie

B 1.4.1 Kinder und andere Kinder

Kinder brauchen nicht nur ihnen an Können und Erfahrung Überlegene, also Erwachsene und ältere Kinder und Jugendliche, um Wissen und Fähigkeiten zu erwerben, sondern auch Gleichaltrige. Im Zusammensein mit ihnen beim Spiel, bei gemeinsamen Unternehmungen und beim Lernen zu zweit oder in Gruppen entstehen andere Herausforderungen als in der Kooperation mit Älteren. Wegen der Ungleichgewichtigkeit in diesen Beziehungen fällt es Kindern auch bei partnerschaftlichem Umgang zwischen Eltern und Kindern schwer, eigene Sichtweisen denen der Erwachsenen entgegenzusetzen und selbständig nach Antworten oder Lösungen zu suchen.

Die Studie von Zinnecker und Strzoda (1996) zeigt, daß Kinder auch in Zeiten, in denen die Freundesgruppe für sie sehr wichtig geworden ist, nämlich im Alter von 10 bis 13 Jahren, immer noch den Rat der Eltern in vielen Angelegenheiten des täglichen Lebens suchen und dieser ihnen auch in diesem Alter noch wichtiger ist als der einer guten Freundin oder eines guten Freundes. Die oben erwähnten Studien über Zuwandererfamilien lassen vermuten, daß diesen Kindern ihre Eltern im Vergleich mit der Bedeutung von Freundinnen oder Freunden noch wichtigere Bezugspersonen bleiben, als das bei deutschen Kindern der Fall ist. Nach der Untersuchung von Youniss (1980) ist 6- bis 14jährigen Kindern jedoch zunehmend deutlich, daß Eltern nicht mehr für alles zuständig sind und für Beziehungen zu anderen Kindern eigene Regeln gelten. Die Beziehungen zu Gleichaltrigen stellen eine Erweiterung der Geschwisterbeziehungen über den Familienkreis hinaus dar, obwohl Kinder sicher in der Geschwisterkooperation und -rivalität manches lernen können, was sie dann auch in der Gleichaltrigenwelt einsetzen können. Geschwisterbeziehungen kann man jedoch nicht aufkündigen, während Freundschaften von den Kindern verlangen, daß sie sie aktiv erhalten. Dies ist eine soziale Leistung, die Kindern vorher in ihrem Leben noch nicht abverlangt wurde und die ein besonderes Element menschlicher Sozialität darstellt.

Unter den gleichaltrigen Kindern verlangt jeder, daß seine Ansichten und Vorschläge Gehör finden. Kinder müssen folglich miteinander aushandeln, welcher Idee sie folgen wollen, sie müssen Begründungen für Entscheidungen finden, Regeln für das gemeinsame Tun aufstellen, Rollen und Handlungschancen verteilen und einen Ausgleich finden, wenn jemand sich über Benachteiligung beschwert. Die offenen Situationen der Kinderwelt, in denen weniger als in Familie und Schule von vornherein feststeht, was getan werden soll, bieten mannigfaltige Gelegenheiten, unterschiedliche Absichten aufeinander abzustimmen und sich auf gemeinsame Tätigkeiten zu einigen, allerdings auch zu entdecken, was man nicht aufzugeben bereit ist und wovon man sich abgrenzt. So zeigen die Studien der Entwicklungspsychologen und der Sozialisationsforscher, daß Interaktionen und Beziehungen der Kinder untereinander viele Impulse zur Ausbildung und zur Stärkung sozialer, kognitiver und moralischer Fähigkeiten enthalten (Hartup 1983; Krappmann 1994 a; Keller 1996). In ihren Gruppen erleben die Kinder gemeinsam geschaffene soziale Realität, spüren aber auch den Druck, den die Gruppe auf den einzelnen auszuüben vermag (La Gaipa 1979). In ihren Freundschaften entstehen nicht erzwingbare Vertraulichkeit und nicht einklagbare gegenseitige Unterstützung, für die Kinder mit ihrer Person einstehen müssen (Buhrmester 1990). In der Kinderwelt wird der Grund gelegt für die Sozialwelt der nächsten Erwachsenengeneration.

Keineswegs alle Kinder lassen sich auf geduldiges Aushandeln ein; einige wollen die anderen zwingen, andere machen unhaltbare Versprechungen, wieder andere versuchen mit Tricks ihre Pläne durchzusetzen. Fast alle Kinder regen sich gelegentlich auf, schreien und knuffen die Widerspenstigen, die ihre, wie sie meinen, vernünftigen Vorschläge nicht aufgreifen. Die meisten kennen andere, von denen sie glauben, daß es sich gar nicht lohne, mit ihnen zu reden. Die Sozialwelt der Kinder sollte, auch wenn man ihr förderliche Kräfte zuschreibt, nicht idealisiert werden. Jedoch entwickeln viele Kinder gerade im Streit die Einsicht, daß sie nicht allein im Zentrum stehen, daß sie auf die anderen angewiesen sind und daß aggressive Verhaltensweisen kontrolliert werden müssen. Sie erfahren, wie wichtig es ist, Beziehungen mit anderen zu haben, auf die man sich verlassen kann, und was man dafür tun muß.

Nicht alle Kinder lernen diese Lektionen, die sich Kinder in ihrem Bemühen, Zusammenspiel, Zusammenarbeit und Freundschaft zu erreichen, selber erteilen. Das liegt unter anderem daran, daß sie unterschiedlich auf die Anforderungen, selbständig mit anderen zurechtzukommen, vorbereitet sind. In der

Familie sollten sie zuvor gelernt haben, wie man sich miteinander verständigt. Bei jüngeren Kindern helfen Eltern oft nach, wenn die Fähigkeiten der Kinder dazu nicht ausreichen. Ab der Kindergartenzeit geraten Kinder in Situationen, in denen sie auf sich gestellt sind. Nach und nach müssen Eltern den Kindern größeren Freiraum für ihre Aktivitäten zugestehen, dürfen aber deswegen nicht in ihrer Aufmerksamkeit nachlassen, sondern müssen zum Gespräch mit den Kindern bereit sein, wie Studien über den Zusammenhang von Elternverhalten und sozialer Integration von Kindern in Kindergruppen zeigen (Brown/Mounts/Lamborn/Steinberg 1993; Krappmann/Oswald 1990; Oswald/Krappmann/Brekenkamp/Brendgen/Uhlendorff/Weiss 1997). Das bereits erläuterte autoritative Elternverhalten (Anteilnahme, Gespräch und klare Vereinbarungen) trägt dazu bei, daß Kinder – untersucht für 10- bis 13jährige – sich dem Einfluß normabweichender Cliquen nicht ausliefern (Silbereisen/Schwarz, B. 1996). Im übrigen kann auch die Beziehung des Kindes zu den Eltern von den Erfahrungen mit Freunden und deren Familien profitieren. Denn Eltern müssen aus der Rolle der allmächtigen Helfer herausfinden, in die sie das kleine Kind in seinem Verlangen nach Schutz und Hilfe gebracht hat. Die Entdeckung einer sozialen Welt, in der jeder nach seinen Kräften zu gemeinsamen Zielen beiträgt, kann helfen, die kindliche Beziehung zu den Eltern in eine neue, über Kindheit und Jugend hinaus tragfähige Beziehung zu verwandeln (Sullivan 1983).

Untersuchungen über die Kinderwelt zeigen, daß die meisten Kinder in der Kindergartenzeit Freundinnen und Freunde gewinnen und ab dem Grundschulalter in der Lage sind, Freundschaften aktiv zu erhalten; strikt isolierte Kinder sind sehr selten. Mädchen und Jungen unterscheiden sich in dieser Hinsicht kaum; sowohl Jungen als auch Mädchen haben verzweigte Netze von Freundschaften, in denen es sehr intensive, aber auch gelegentliche Spielpartnerschaften gibt. Diese sozialen Netze sind in diesem Alter überwiegend geschlechts- und altershomogen zusammengesetzt (Herzberg 1992; Krappmann/Oswald 1995). Auch im Ostteil Berlins, wo Kinder im Durchschnitt besonders viel Zeit in Schule und betreuten Einrichtungen verbringen, sehen die sozialen Netzwerke der Grundschulkinder nicht anders aus als im Westteil der Stadt, wo den Kindern im Durchschnitt mehr freie, selbst gestaltbare Zeit am Nachmittag zur Verfügung steht (Oswald/Krappmann 1995).

Studien, die die soziale Stellung der Zuwandererkinder erforschen, sprechen dafür, daß in den Vorschuljahren der Umgang der Kinder unterschiedlicher ethnisch-kultureller Zugehörigkeit unproblematisch ist. Nach Zimmermann und Wittmann (1991) fallen in der sozialen Beteiligung dieser Kinder im Kindergartenalltag keine Unterschiede auf – mit Ausnahme von Kindern, die nicht gut Deutsch sprechen. Zugewanderte 7- bis 11jährige hatten kaum weniger Freundinnen oder Freunde als deutsche Kinder, beschrieben allerdings ihre Freundschaften vergleichsweise weniger intensiv (Oswald/Krappmann/Brendgen/Schuster/Uhlendorff 1997). In diesen Schulen bildeten die zugewanderten Kinder eine deutliche Minderheit. Nach Ramachers (1996), der sich auf ältere zugewanderte Schülerinnen und Schüler in Hauptschulen mit hohem Ausländeranteil bezieht, wählen diese Jugendlichen ihre Beziehungspartner dagegen weitgehend aus ihrer ethnischen Gruppe. Diese Gruppen stehen aber nicht in einem feindseligen Verhältnis zueinander. Von weitgehend nach ethnischer Zugehörigkeit getrenntem Freizeitleben von Jugendlichen spricht wiederholt die Beauftragte der Bundesregierung für die Belange der Ausländer (1993; 1995).

Die inter-ethnischen Beziehungen in Kindheit und Jugend sind nicht gut aufgeklärt. Was wir wissen, erweckt den Eindruck einer mit dem Alter zunehmenden Segregation. Wie weit sie geht, ob für sie Diskriminierungserfahrungen verantwortlich sind, ob die zunehmend klarere Wahl von Freundschaften nach gleichen Interessen und Problemen und ob Vorurteile und Besorgnisse von Eltern und im sozialen Umfeld sich auswirken, welchen Einfluß Schulformen und Nationalität haben, und welche Unterschiede nach ethnisch-kultureller Zugehörigkeit zu beachten sind, ist derzeit nicht zu entwirren. Trotz der Komplexität des Faktorengeflechts ist nicht zu leugnen, daß es einprägsame Diskriminierungserfahrungen gibt, die gern als ,,Einzelfälle" verharmlost werden. Offenbar bietet jedoch die offene Sozialwelt der jüngeren Kinder Ansätze zu interkultureller Erziehung, die genutzt werden sollten.

Wenn auch die meisten Kinder in Tageseinrichtung, Schule und Nachbarschaft Kinder finden, mit denen sie Freundschaften schließen, so sind doch in allen Einrichtungen einige Kinder erkennbar, die am Rande stehen, sei es, daß sie nicht beachtet, sei es, daß sie wegen ihres störenden Verhaltens zurückgewiesen werden (Petillon 1980). Insbesondere wenn Mädchen nicht gut in Beziehungen unter Mädchen integriert sind, sind sie in Gefahr, keinen Beistand von anderen zu erhalten, wenn sie von drangsalierenden, gewalttätigen Kindern – überwiegend Jungen – geärgert oder angegriffen werden (Oswald/Krappmann/Chowdhuri/von Salisch 1986). Auch entgehen den ausgegrenzten Kindern die kleinen Hilfen, die jeder braucht, um erfolgreich durch seinen Alltag in der Schule und am Nachmittag zu kommen. Im allgemeinen sind es Kinder, die zu Hause und in der Schule keine Anerkennung erhalten und nun durch riskante Unternehmungen ihren Selbstwert steigern wollen. Langzeituntersuchungen haben nachgewiesen, daß Kinder, denen es nicht gelingt, befriedigende Beziehungen zu Gleichaltrigen aufzubauen, eine Risikogruppe bilden, die im Jugendalter durch Probleme bei der sozialen Anpassung und durch Schulschwierigkeiten auffällt (Kupersmidt/Coie/Dodge 1990; Parker/Asher 1987).

Kinder kommen neben der Schule in Vereinen oder Kursen mit ihren Freundinnen und Freunden zusammen. Zwar haben sie meistens nicht viele Termine; dennoch hätte über die Hälfte der Kinder gern mehr Zeit, um mit anderen zusammenzusein (Herzberg 1992). Die Kinder spielen zu zweit, zu dritt und zu mehreren miteinander, die Jungen und die Stadtkinder etwas häufiger in größeren Gruppen als die Mädchen und die Landkinder – diese Unterschiede sind

allerdings nicht erheblich. Jungen nutzen die öffentlichen Räume mehr für ihr Zusammensein mit Freunden als Mädchen (Nissen 1992). Etwa 10 % der Kinder spielen überwiegend allein und unterhalten Kontakte zu Gleichaltrigen nur in Schule und Tageseinrichtungen. Alleinspielen ist in der Stadt deutlich am häufigsten und scheint mehr von mangelnden Spielgelegenheiten als von sozialen Unterschieden herzurühren (Herzberg 1992). Dennoch können soziale Konflikte im Wohnumfeld den Aktionsradius der Kinder einengen (Rauschenbach, B./ Wehland 1989).

Die unabhängige Sozialwelt der Kinder wird von Institutionen bedrängt (Kindergarten, Schule und Hort), in denen Kinder immer mehr Zeit verbringen, auch durch vielerlei – durchaus wertvolle – Freizeitangebote (Sport, Musikunterricht und andere Kurse), die von Erwachsenen für Kinder angeboten werden. Auch die Unwirtlichkeit mancher Wohnumgebungen und der allgegenwärtige Straßenverkehr hält die Kinder nicht davon ab, sich mit ihren Freundinnen und Freunden außerhalb der Wohnung aufzuhalten, denn Kinder nutzen nach ihren eigenen Aussagen nicht nur für sie angelegte Spielplätze, sondern sie finden Gelegenheit zum Spiel auf Grünflächen zwischen Häusern, in Parks und auf Sportplätzen, auf Gehsteigen, in Hauseingängen und Treppenhäusern und auf dem Hof (Nissen 1992). Die Unterschiede zwischen Stadt und Land sind nach den Daten der Studie des Deutschen Jugendinstituts (1992) geringer als üblicherweise angenommen.

Obwohl sich die Kinder ihrer Umgebung aktiv anpassen und offensichtlich immer noch irgendwo Plätze finden, wo sie ihr eigenes Kinderleben entfalten, ist die Situation unbefriedigend. Fast zwei Drittel der Kinder nennen einen oder mehrere Orte, an denen ihnen zu spielen verboten ist. Das sind zum einen verkehrsgefährdete Bereiche, zum anderen aber auch Gebiete, in denen die Eltern, insbesondere die von Mädchen, sexuelle Belästigungen befürchten. Die Kinder teilen diese Ängste.

Weitere Klagen von Kindern, vor allem in der Stadt lebenden, beziehen sich auf schlechte Spielmöglichkeiten. Die Häufigkeit des Spielplatzbesuchs nimmt mit dem Alter der Kinder ab. Erweiterte Spielgelegenheiten und mehr Schwimm- und Sportanlagen wünschen sich mehr als die Hälfte der Kinder. Mehr Natur und keine Autos würden sich über die Hälfte der Stadtkinder als Zauberwunsch erfüllen (Friedrich/Lukas/Burchat/Denzin-von Broich-Oppert/Fahrig/Landau/Schipper 1989; Herzberg 1992; Nissen 1992).

Die Kinderwelt ist auch in viele Einrichtungen für Kinder eingedrungen, die in ihren Abläufen früher weitgehend von Erziehern und Lehrern und den ,,offiziellen" Aufgaben beherrscht waren. So sind zum Beispiel die Schulen ein wichtiger Ort geworden, an dem Kinder ihre Freunde täglich treffen, ihre Freundschaft pflegen, wo sie um Anerkennung und Freundschaft konkurrieren. Die gemeinsame Bewältigung des Unterrichts und des Schulalltags ist eine wichtige Bewährungsprobe für Kinderfreundschaft. Es wäre wichtig, nicht nur Kindertagesstätten dem Sozialleben der Kinder zu öffnen, sondern auch Grundschulen so zu gestalten, daß Raum und Zeit für das Sozialleben der Kinder auch außerhalb des Unterrichts zur Verfügung stünden.

B 1.4.2 Kinder, Erwachsene und ältere Menschen außerhalb der Familie

Kinder wachsen in einem Lebenskreis auf, der oft über die engere Familie, einige Freunde und wenige Erwachsene, die irgendeine Aufgabe gegenüber dem Kind zu erfüllen haben, nicht hinausreicht. Schon Nachbarn, entferntere Verwandte, Arbeitskollegen und Freunde der Eltern sind zumeist jenseits des kindlichen Erfahrungsbereichs. Kinder lernen nur relativ wenige Menschen intensiv kennen. Das bedeutet allerdings zugleich, daß andere Erwachsene, die nicht selber Kinder haben, Kinder aus dem Blick verlieren.

Es gibt so gut wie keine Forschung darüber, welche Rolle Menschen, die nicht zur Familie gehören, im Leben und in der Entwicklung der Kinder einnehmen. Aber auch sie tragen durch die Art, wie sie Kindern gegenübertreten, dazu bei, welches Bild von der sozialen Welt sich im Kind formt.

Die ersten Personen, die das Kind außerhalb des Familienkreises näher kennenlernt, sind Freunde der Eltern und Nachbarn. Diese Personen bringen zusätzliche Anregungen ins Familienleben und manche Hilfe (Uhlendorff 1996 b). Nachbarn sind nach der DJI-Studie nicht generell so unfreundlich, wie ihnen des öfteren nachgesagt wird (Nissen 1992).

Weitere Personen treten in den Erfahrungskreis des Kindes, wenn die Eltern die Betreuung zeitweilig Personen, die nicht der Familie angehören, überlassen. Es kommen Jugendliche aus dem Freundes- und Bekanntenkreis als Babysitter, ältere Nachbarskinder oder Hilfen, die stunden- oder tageweise tätig sind. Außerhalb der Wohnung begegnet das Kind einer Tagesmutter, bislang eher selten den Erzieher/innen einer Krippe, im Regelfall dagegen den Erzieher/innen im Kindergarten und später den Lehrerinnen und Lehrern. Die These, zusätzliche Betreuungspersonen behinderten die Ausbildung einer sicheren Kind-Eltern-Beziehung, wurde längst aufgegeben, weil deutlich wurde, daß Kinder auf der Basis einer guten Elternbeziehung ihre Entwicklung fördernde Beziehungen auch zu weiteren Personen eingehen können. Sie können durchaus unterscheiden, welche Person für welchen Teil des Lebens wichtig ist. Selbst bei früh im Leben einsetzender Betreuung für einige Stunden am Tag zeigen Kinder ein ungestörtes Verhältnis zu ihren Eltern und erweisen sich in ihren sozialen, kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten als gut entwickelt, vorausgesetzt, daß das Kind sich an die weitere Person gewöhnen kann und sensibel behandelt wird (Clarke-Stewart 1987; Gudat/Permien 1980; Grossmann/August/Fremmer-Bombik/Friedl/ Grossmann/Scheuerer-Englisch/Spangler/Stephan/ Suess 1993; Laewen 1994).

Kinder beobachten Fremde mit viel Aufmerksamkeit: Verkäufer/innen, Hausmeister, Straßenpassanten, Sitznachbarn im Bus, Menschen verschiedenen Alters und verschiedener Kulturen. Obgleich Kinder

zwischen nahestehenden und ferneren Menschen unterscheiden lernen müssen, ist es im gesellschaftlichen Zusammenleben dringend erforderlich, daß Menschen einander nicht mit grundsätzlichem Mißtrauen gegenübertreten. Vermutlich lesen die Kinder diese Vorsicht dem Verhalten der ihnen wichtigen Personen ab. Neugier wandelt sich in Zurückhaltung und Vorsicht. Es wäre zu untersuchen, welche mitmenschlichen und mitbürgerlichen Verhaltensmuster in diesen frühen Erfahrungen angelegt werden.

B 1.5 Voraussetzungen guter Beziehungen

Gute Beziehungen von Kindern zu den wichtigen Personen ihres sozialen Umfeldes schließen nicht aus, daß es Streit und Krisen gibt, denn auch in ihnen stecken unverzichtbare Herausforderungen an die Fähigkeiten von Heranwachsenden. Es kann daher im folgenden nur um erleichternde Bedingungen und zu beachtende Gefährdungen vielgestaltiger Beziehungen gehen.

Zeit

Beziehungen brauchen Zeit und Vorrang gegenüber vielen anderen Ansprüchen. Immer wieder stoßen die Kinder auf die Zeitnöte ihrer Bezugspartner. Nur in begrenztem Umfang gilt, daß es mehr darauf ankomme, was in der knappen gemeinsamen Zeit getan wird, als darauf, viel Zeit zur Verfügung zu haben. Kinder sollten erleben können, daß die ihnen wichtigen Personen ungeteilte Zeit für sie aufbringen und bereit sind, Zeit mit ihnen zu ,,verlieren". Es ist für Kinder kränkend, wenn ihre Bedürfnisse im Zeitplan der Erwachsenen nicht berücksichtigt werden. Dann fällt nicht nur aus, worauf ein Kind sich gefreut hat, sondern es werden auch Ordnungen und Regelmäßigkeiten in Frage gestellt, die das Kind braucht, um sich in der Welt zu orientieren.

Kinder haben ihre eigenen Vorstellungen von der Zeit, die sie für eine Tätigkeit oder eine Aufgabe brauchen, und haben ihre eigenen Rhythmen, in denen sie lernen und sich entwickeln (Flitner 1990; Krappmann 1995 a). Dieser Zeitbedarf der Kinder und die Zeitpläne, in denen Mütter und Väter, aber auch andere den Kindern wichtige Personen leben, prallen häufig aufeinander. Zeitbudgetstudien (Bertram/Hennig 1995) zeigen, daß Eltern, die unter hohen zeitlichen Belastungen stehen, vor allem Zeit für sich persönlich reduzieren, um genug Zeit für ihre Kinder zu haben. Dennoch sind Eltern sehr oft ,,gehetzte" Eltern, die auch ihre Kinder auf dem Entwicklungsweg zur Eile antreiben.

Die Zeitknappheit ist deswegen für junge Eltern so groß, weil oft nicht nur der Vater, sondern auch die Mutter zahlreiche Aufgaben, die einst im Leben aufeinander folgten, annähernd gleichzeitig absolvieren müssen. Angesichts der verlängerten Schul- und Ausbildungszeiten müssen sie in den Jahren der Familiengründung häufig noch ihre eigene Ausbildung abschließen, dann unter den gegenwärtigen Arbeitsmarktschwierigkeiten ins Berufsleben hineinfinden, sich als Ehe- und Lebenspartner in der Sozialwelt einrichten und Versorgung und Erziehung eines Kindes übernehmen. Diese Lage spitzt sich besonders bei alleinerziehenden Eltern zu.

Die Einrichtungen, die Eltern in der Betreuung und der Erziehung des Kindes unterstützen könnten, haben bei weitem noch nicht angemessen auf die Situation reagiert, daß Frauen heute durchweg keine Versorgungsehe mehr eingehen. Weil sie ihre Mutter- und Hausfrauenrolle als temporär verstehen, unterbrechen sie ihre Erwerbstätigkeit nur begrenzt und bemühen sich, die Verbindung zur außerfamilialen Sozialwelt aufrechtzuerhalten. Da Väter durchweg ihre Erwerbstätigkeit nicht reduzieren, kommt von ihnen keine spürbare zeitliche Entlastung. Arbeitszeitregelungen, zumal die aus ökonomischer Rentabilität geforderte Flexibilität, und die Öffnungszeiten der betreuenden Einrichtungen steigern das Problem. Bei geringem Einkommen des einen Erwerbstätigen, für gewöhnlich des Vaters, liegt nahe, daß die Mutter bald wieder erwerbstätig wird. In ihrer Situation muß sie öfter als andere Frauen Beschäftigungen annehmen, die zeitlich ungünstig sind (Nauck 1995 a), besonders häufig beobachtet bei alleinerziehenden Müttern (Niepel 1994).

Eltern müssen daher störungsanfällige Arrangements aufbauen, damit insbesondere kleine Kinder ständig betreut werden. Häufige Betreuungswechsel verlangen den Kindern viel ab. Es besteht die Gefahr, daß der Tag vieler Kinder zerstückelt, die Kinder selber ,,aufgeteilt" werden (Bittner 1990). Das erlegt den Eltern oft weitere Lasten auf; immer wieder sind neue Absprachen zu treffen, Ausfälle zu kompensieren, zeitverbrauchende Wege zu überwinden. Viele Eltern schaffen diese Planungen, andere sind überlastet, genervt und verlieren die Freude an ihrem Kind. Kinder spüren dies.

Viele weitere Personen, die sich an der Betreuung der Kinder beteiligen, leben in der gleichen Zeitknappheit. Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer müssen ihre Zeit auf Kinder verteilen. Sozialarbeiter/innen klagen über ständige Zeitknappheit und Versuche, ihre Tätigkeit nach Minutenzuweisungen abzurechnen. Zeitmangel der für das Kind wichtigen Personen ist eine der kritischen Beziehungsdimensionen.

Raum

Beziehungen brauchen ihren Platz, an dem sich die Gemeinsamkeit entfalten kann. Wenn es persönliche Beziehungen sind, brauchen sie einen Platz, an dem sich Persönliches entfalten kann. Ganz besonders betrifft die Frage nach dem Platz die Beziehungen der Kinder zu anderen Kindern, denn in ihnen entsteht von ihnen selbst geschaffene Intimität, die sie verteidigen. Selbst im Gruppenleben der Kindertagesstätte schaffen sie sich unsichtbar ausgegrenzte Räume für sich und den Freund, die andere beachten sollen, wenn es nicht Konflikte geben soll (Corsaro 1979). Zu Hause und im Wohnumfeld sind Kinder oft eingeengt (vgl. Kap. B 3).

Kinder haben es schwer, Plätze für spontane und ungeplante Spielerlebnisse zu finden. Die Orte, an denen Kinder sich in der Stadt aufhalten müssen, sind entweder für Erwachsenenzwecke gestaltet oder zu

Kinderkäfigen entartet (wie die abgetrennten Spielplätze oder die hochumzäunten Bolzplätze). Daß solche Einschränkungen ihren funktionalen Grund haben, zeigt nur an, daß fast immer und überall andere Zwecke zuerst erfüllt werden und Kinder in die von Erwachseneninteressen bestimmte räumliche (und zeitliche) Lebensorganisation eingepaßt werden (mit Ausnahme einiger Kommunen, die Kinderbedürfnissen mehr Priorität zuerkennen; vgl. Kap. B 3.4).

Kinderstudien ist zu entnehmen, daß es die nach mehr Eigenleben strebenden Kinder dennoch oft schaffen, Räume zu finden, die sie für Spiele und andere gemeinsame Unternehmungen brauchen (Herzberg 1992; Oswald/Krappmann 1995; Nissen 1992). Sie finden solche Plätze auch außerhalb der für sie eingerichteten Reservate, meiden diese offenbar sogar, vermutlich auch wegen ihrer Sterilität, aber noch mehr, um ein eigenes Territorium zu erobern. Sie funktionieren dafür auch Räume um, die für anderes vorgesehen sind, und erfinden neue Regeln, um ihre Spiele und Beschäftigungen den ungünstigen Bedingungen kreativ anzupassen (Elschenbroich ^{2}1980). Jungen können sich mehr Spielraum erobern als Mädchen. Eltern von Mädchen intervenieren schneller, wenn die Versuche der Kinder, sich unabhängig und manchmal auch in Opposition zu Erwachsenen eigenen Raum zu sichern, sie in die Randzonen der Erwachsenenwelt bringen. Über die Risiken sind sich die Heranwachsenden im klaren und sie meiden die Bereiche, die Stärkere besetzt halten. Die spektakulären Fälle von Kindesmißbrauch und Kindermord geschehen nicht in diesen ,,exterritorialen" Räumen, sondern auf Schulwegen und in familialen Nahbereichen, die als sicher gelten. Auf den Straßen vor dem Haus, den Schulwegen und den Spielplätzen vertrauen Kinder auf Sicherheit. Doch den kontrollierend-behütenden Blick der Nachbarschaft gibt es kaum noch. Soziales Kinderleben braucht sichere, aber nicht eng kontrollierte Plätze.

Kohärenz

In ihre verschiedenen Beziehungen bringen Kinder spezifische Erwartungen ein: Trost wird zunächst bei den Eltern gesucht, erst dann, wenn sie nicht da sind, bei Erzieher/innen; Schutz in der Gruppe erwartet das Kind von Freund oder Freundin. Dennoch stehen die meisten dieser Beziehungen in Verbindung miteinander. Sie können sich gegenseitig verstärken, etwa wenn die Lehrerin bekräftigt, was auch die Eltern sagen, oder wenn die Mutter ihre Tochter ermutigt, den Streit mit der Freundin selber zu regeln. Sie können sich aber auch durch Indifferenz und Widersprüchlichkeit wechselseitig schwächen. Kinder wissen dann nicht, woran sie sind, und verlieren die Orientierung zwischen gegensätzlichem Reden und Tun von Personen, die ihnen wichtig sind.

Die Personen, die die Betreuung und Erziehung der Eltern ergänzen, sollten mit den Eltern gut kooperieren. Das ist weder dann garantiert, wenn Angehörige der erweiterten Familie, etwa Großeltern, die Eltern unterstützen, noch dann, wenn professionelle Erzieher/innen den Eltern helfen. Meinungsverschiedenheiten können sich auf die Erziehungsziele, im Fall von Hilfe im Familienkreis auch auf die Lebensführung oder den Partner beziehen. Alleinerziehende Eltern, die besonders auf Hilfe angewiesen sind, können sich in ihrer Unabhängigkeit bedroht sehen. Aber auch professionelle Erzieherinnen und Erzieher können massive Vorurteile gegen Eltern, und zwar gerade auch gegen Eltern in Notlagen, entwickeln (Laewen 1994). Dies belastet die Eltern und beeinträchtigt ihre Beziehung zum Kind, aber auch die Beziehungen des Kindes zu Eltern und Erzieher/innen.

Da Eltern sich zumeist Erzieher/innen und Lehrkräfte nicht auswählen können, müßten nicht nur Kinder behutsam an neue Personen gewöhnt werden, sondern in der Anfangsphase des Krippen-, Kindergarten- und Schulbesuchs müßte ausreichend Zeit darauf verwandt werden, sich gegenseitig zu erläutern, wie man das Kind behandelt und wohin man es führen möchte. Obwohl dieses Problem bekannt ist, verwenden die meisten Einrichtungen wenig Anstrengung darauf, gute Zusammenarbeit zwischen Kind, Eltern und Erzieherin oder Lehrerin sicherzustellen. Die Eltern sind in einer schwachen Position; sie sind im Fall der Betreuung kleiner Kinder froh, überhaupt einen Platz gefunden zu haben. Sie sind generell zu überlastet, um sich mit Nachdruck für eine Änderung unbefriedigender Verhältnisse einzusetzen. Sie ahnen auch, daß sie die aufwendigere Kooperation, die sie sich eigentlich wünschen, nicht durchhalten können. Auch aus der Sicht von Erzieher/innen und Lehrkräften ist Elternarbeit Extraarbeit, die kaum anerkannten Aufwand bedeutet.

Diese Kooperation stellt ein Kernproblem der Kinderbetreuung außerhalb der Familie dar. Hinter vielen Einwänden, insbesondere gegen die Krippenerziehung, steht die Sorge, daß Kinder in ein unklares Beziehungsgefüge gestellt werden. Dieser Gefahr ist nur durch eine entschiedene Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen Müttern und Vätern einerseits und den Menschen, die das Kind mitbetreuen und miterziehen, andererseits zu begegnen. Eltern müssen in eine stärkere Stellung in den Einrichtungen gebracht werden, auch wenn dies die Arbeit der Einrichtungen nicht vereinfacht.

Kontinuität

An Kontinuität mangelt es oft im Alltag der Kinder, den Erwachsene organisieren und verändern, ohne Kinder einzubeziehen. Zu wenig berücksichtigen sie, daß Kinder ihre eigenen Tagesrhythmen ausbilden und, je älter sie werden, auch mit anderen Kindern Abmachungen treffen, die sie einhalten müssen.

Mangelnde Kontinuität der Beziehungen ist eine weitere Belastung. Es erschüttert das Zutrauen des Kindes zur sozialen Welt, wenn wichtige Personen aus seinem Gesichtskreis verschwinden, ohne daß es Gründe erfährt. Manche für Erwachsene plausible Erklärungen können ein Kind nicht überzeugen. Es wäre illusionär anzunehmen, daß in allen Fällen von Trennungen dem Kind beide Eltern erhalten bleiben können. Unsere Rechtsordnung, welche die persönliche Entscheidung, eine Ehe aufzulösen, anerkennt, wird nicht von einer Kultur der Streitbefriedung im Interesse des Kindes begleitet.

Ein Kontinuitätsproblem besteht auch in den Einrichtungen der Kinderbetreuung und den Schulen. Für Kinder ist oft nicht zu durchschauen, wann ihre Erzieher/innen da sind und wann nicht, weil sie tarifrechtliche und andere Gründe – auch wegen ihres unausgebildeten Zeitverständnisses – nicht verstehen. In gleicher Weise können Lehrerwechsel Kinder massiv belasten. Auch hier kann die Antwort nur darin liegen, daß die Erwartungen des Kindes ernster genommen werden, Kinder bessere Erklärungen erhalten und sich in einem kooperativen Netz wohlaufgehoben erleben können (vgl. Kap. B 9).

Auch der Übergang von einer Einrichtung in die nächste kann für Kinder ein Bruch mit einer gewohnten Sozialwelt sein, der durch die freudige Erwartung auf den bald beginnenden Kindergarten oder die Schule nur zum Teil gemildert wird. Zusammenarbeit, um Beziehungen auch über diese Übergänge hinweg so lange zu erhalten, wie das Kind sie noch braucht, ist dringlich.

Anerkennung

Kinder sind zwar in die Verantwortung von Eltern gegeben, aber es ist zugleich die Aufgabe der gesamten Gesellschaft, dafür zu sorgen, daß Eltern ihre Verantwortung ausfüllen können und die Einrichtungen geschaffen werden, die Kinder über die Familie hinaus brauchen. Keine Mutter und kein Vater können heute allein ihren Kindern alles vermitteln, was zu einem befriedigenden Leben erforderlich ist.

Diese Abhängigkeit widerspricht fundamental dem Lebensgefühl unserer Zeit, dem Ideal der individuellen, unabhängigen Gestaltung des Lebens. Eltern merken, daß sie heute ,,neben dem Geist der Zeit" leben. Das verbreitete Schlagwort von der ,,Kinderfeindlichkeit" ist verständlich, wenn Kinder und Eltern erleben, wie wenig ihre Interessen gelten. Doch trifft der Begriff die gesellschaftliche Situation nicht im Kern. ,,Strukturelle Rücksichtslosigkeit" charakterisiert besser, daß die Bedürfnisse von Eltern und Kindern innerhalb der grundlegenden Funktionsprinzipien und Strukturmerkmale dieser Gesellschaft wenig Platz haben und immer erst nachträglich berücksichtigt werden (im Steuer- und Rentenrecht zu beobachten).

Die Lage von Kindern und Eltern ist nur erträglich, wenn sie sich nicht mit Mitleid behandelt fühlen, sondern sich respektiert wissen. Eltern werden ihren Kindern nur dann die Geborgenheit und die Zuverlässigkeit einer sicheren Beziehung bieten können, wenn sie nicht um die Anerkennung einer ihnen wesentlichen Lebensaufgabe kämpfen müssen: bei Arbeitgebern, die unwillig Erziehungszeiten zugestehen; bei Nachbarn, die sich von Kindern gestört fühlen; bei Behörden, die für die Sicherung des Schulwegs kein Geld übrig haben; bei Schulen, die sich durch ,,anspruchsvolle" Eltern in ihrer Routine gestört fühlen. Auch diejenigen außerhalb der Familie, die an der Erziehung der Kinder beteiligt sind, spüren, daß die erzieherischen Aufgaben keinen Vorrang haben, wenn um knappe Mittel gestritten wird.

Anerkennung, die eine gute Erfüllung der erzieherischen Aufgaben trägt, ist nicht zu verordnen. Daher ist das Ausmaß der Anerkennung, die Eltern und andere an der Erziehung unserer Kinder beteiligten Personen in unserer Gesellschaft erhalten, ein Gradmesser dafür, ob diese Gesellschaft in ihrer Grundhaltung Kinder und Eltern unterstützt.

B 1.6 Empfehlungen

Alle Maßnahmen, die sich auf das Wohlergehen und die Entwicklungschancen der Kinder richten, müssen immer auch dahingehend bedacht und geprüft werden, wie sie sich auf die Beziehungen der Jungen und Mädchen zu ihren Eltern und anderen Familienmitgliedern, zu den Menschen im sozialen Umfeld der Familie, zu gleichaltrigen Kindern, zu Erzieherinnen und Erziehern, Lehrerinnen und Lehrern auswirken. Die Qualität dieser Beziehungen ist dafür entscheidend, welche Anregungen und welchen Rat, welche Vorbilder und Belehrung, welche Unterstützung und Begleitung Kinder beim Aufbau von Sinn und Motiven, beim Erwerb von Wissen und Fähigkeiten sowie bei der Ausbildung von verantwortlichem Sozialverhalten erfahren. Diese Beziehungen sind Teil einer zu stärkenden Kultur des Aufwachsens, in der diese Beziehungen sich gegenseitig stützen und dem Kind gute Erfahrungen mit anderen vermitteln sowie Halt und Hilfe bieten, wenn es Schwierigkeiten und Krisen gibt.

Dieser Bericht wird (insbesondere in den Kapiteln des Teils C) auf Beziehungsprobleme der Kinder weiter eingehen und auch dort noch Empfehlungen aussprechen.

– Kinder brauchen beide Eltern. Die Beziehung eines Kindes zu seinen Eltern darf nicht von der rechtlichen Art der Beziehung der Eltern untereinander abhängen. Eltern, ob miteinander verheiratet oder nicht, sollten sich die Verantwortung und die Sorge für die Kinder und ihre Erziehung teilen. Wir begrüßen Lösungen, die Kindern auch im Fall einer Trennung der Eltern Beziehungen zu Mutter und Vater ermöglichen. Entsprechende Regelungen müssen auch auf Eltern mit ausländischem Paß ausgeweitet werden. Auch in dieser Personengruppe muß das Recht des Kindes auf Kontakt mit beiden Eltern gesichert werden. Die gemeinsame Sorge für die Kinder ist aufgrund der neuen Gesetzeslage möglich und anzustreben, außer wenn schwerwiegende Gründe auch aus der Perspektive der Kinder dagegen sprechen. Diese müssen auf Elternteile mit ausländischem Paß erweitert werden. Auch bei dieser Personengruppe muß das Recht des Kindes auf Kontakte zu beiden Eltern gesichert werden. Die Umsetzung der rechtlich geschaffenen Möglichkeiten in die Praxis gilt es zu unterstützen. Die gemeinsame Sorge wird vor allem dann zu verwirklichen sein, wenn Eltern bereits vorher gemeinsam für ihre Kinder gesorgt haben. Bei und nach Trennungskonflikten brauchen Eltern allerdings häufig Hilfe, um sich gegenseitig in ihrer Beziehung zum Kind unterstützen zu können. Eine zusätzliche personelle Ausstattung der Beratungseinrichtungen ist dafür erforderlich. Es sind Regelungen zu finden, die Kindern bei einer Trennung ihrer Eltern vermeid-

bare Konflikte und Belastungen ersparen und ihnen dabei helfen, daß die Fortsetzung der Beziehung zu beiden Eltern nicht durch den miterlebten Elternstreit erschwert wird.

– Kinder dürfen keine Nachteile erleiden wegen der Familienform, in der sie leben. Alle Maßnahmen zur Unterstützung von Familien und Kindern müssen die verschiedenen Lebensformen der Familien berücksichtigen.

– Einrichtungen und Programme, die einen Aufbau der Kind-Eltern-Beziehung in den ersten Lebensjahren fördern (z. B. im Fall jugendlicher Mutterschaft oder im Rahmen überfordernder Lebensumstände), verdienen Unterstützung. Kinder und ihre Eltern benötigen in vielen Fällen auch bei der Neukonstitution einer Familie Beratung und Hilfe (Stief-, Pflege- und Adoptivelternschaft).

– Eltern brauchen Zeit für ihre Kinder, und Kinder brauchen Zeiten, in denen Eltern sich ihnen unbelastet zuwenden können. In dieser Hinsicht unterstreicht die Kommission alle im Fünften Familienbericht zusammengestellten Empfehlungen, die ein Familienleben ohne psychische, ökonomische und soziale Belastungen erreichen wollen.

– Die Kommission unterstützt nachdrücklich die immer wieder erhobenen, aber keineswegs verwirklichten Forderungen, Kinder mit Behinderungen und ihre Eltern mehr zu unterstützen, um die Entwicklungschancen der Kinder auszuschöpfen und unzumutbare Lasten der Eltern zu mindern. Kinder mit Behinderungen sind, wo immer es möglich und zu ihrem Vorteil ist, in die sozialen Aktivitäten und die Einrichtungen des gemeinsamen Lebens aller Kinder aufzunehmen.

– Öffnungszeiten betreuender Einrichtungen, die Zeiten des Aufenthalts in den Schulen und Arbeitszeitregelungen sind so aufeinander abzustimmen, daß zum einen Eltern entlastet werden und zum anderen vermehrt gemeinsames Familienleben möglich wird. Durch intensive gelebte Beziehungen, ihre bewußte Gestaltung und die gemeinsame Bewältigung von Aufgaben und Problemen wird auch die Familie zu einer Bildungsinstitution, die Kindern einen Teil der Daseinskompetenz vermittelt, deren Bedeutung der Fünfte Familienbericht herausgestellt hat.

– Es muß dafür Sorge getragen werden, daß Eltern für ihre Kinder da sein können, zumal in Lebensphasen, in denen Kinder sie besonders benötigen. Auch eine faire Aufteilung der Familienarbeit auf Väter, Mütter und Kinder, d. h. immer auf Jungen und Mädchen, trägt dazu bei, mehr gemeinsame Zeit zu schaffen.

– Für ein Schlüsselproblem bei der Weiterentwicklung der familialen Lebensformen, darüber hinaus aber auch bei der gleichberechtigten Stellung von Männern und Frauen im sozialen, beruflichen und gesellschaftlichen Leben halten wir die bislang weithin immer noch ungenügende Beteiligung der Väter an der Gestaltung des Alltagslebens mit den Kindern. Die Bedingungen für elterliche Erziehungszeiten sind so zu gestalten, daß sie für beide Eltern attraktiv werden. Insbesondere sollte es möglich sein, daß beide Eltern gleichzeitig ihre Arbeitszeit reduzieren, um sich die Sorge für die Kinder zu teilen. In der Kommission gab es auch die Forderung, Erziehungszeiten nur zu gewähren, wenn sie von Vätern und Müttern zu gleichen Teilen wahrgenommen werden, und Erziehungszeitregelungen, die Frauen auf dem Arbeitsmarkt und bei der Altersversorgung schaden, abzuschaffen. Die Kommission war sich darin einig, daß den Eltern neben der Möglichkeit, Erziehungszeiten in Anspruch zu nehmen, im Blick auf ihre Wahlfreiheit die Alternative offengehalten werden muß, die beiderseitige Erwerbstätigkeit durch die Nutzung von Betreuungsangeboten für Kinder unter drei Jahren fortzusetzen.

– Betreuungsmöglichkeiten für Kinder unter 3 Jahren sollten um der Erweiterung der Sozialerfahrungen und der Bildungsmöglichkeiten willen auch für Eltern zugänglich sein, die nicht außerhäuslich erwerbstätig sind. Grundsätzlich ist wichtig, daß bei Arbeitslosigkeit der Eltern der Besuch von Tageseinrichtungen nicht an den Kosten scheitert. Eltern, die in der Armutszone leben, sollten diese Kosten zuerst abgenommen werden. Langfristiges Ziel sollte sein, daß der Besuch von Tageseinrichtungen für alle Familien kostenfrei ist. Schulen sollen als volle Halbtagsschulen den Eltern die Disposition über persönliche, berufliche und familiale Zeit erleichtern.

– Familien brauchen die Integration in soziale Netze. Einrichtungen, die Kinder besuchen, sollten immer auch Gesprächs- und Kooperationsmöglichkeiten für Eltern anbieten. Die Mitverantwortung der Eltern für die Arbeit dieser Einrichtungen soll auch deswegen gestärkt werden, damit Eltern zu gemeinsamem Handeln herausgefordert werden. Aufgaben und Probleme des Lebens von Kindern und Eltern sowie von Kindern untereinander sollten vermehrt die Aufmerksamkeit der in diesen Einrichtungen Tätigen finden, die dafür Zeit und Fortbildung sowie Supervision benötigen.

– Tageseinrichtungen und Schulen sind neben ihren sonstigen Aufgaben als Orte des sozialen Kinderlebens auszubauen und müssen in ihrer zeitlichen, räumlichen und personellen Ausgestaltung Kindern Möglichkeiten eröffnen, ihre Beziehungen zu anderen Kindern zu leben. Zugleich müssen sich diese Einrichtungen öffnen, damit sie Kindern auch weitere Handlungs- und Bildungsbereiche erschließen. Die verstärkte Zusammenarbeit von Familien, Schulen sowie der Kinder- und Jugendhilfe ist nicht nur in Problemfällen, sondern generell zur Entwicklung einer anregenden und förderlichen Kinderwelt außerhalb der Familie dringlich.

– Die Infrastruktur des sozialen Kinderlebens ist ein wichtiger Punkt der kommunalen Kinder- und Jugendhilfeplanung, an der Kinder (und Jugendliche) altersangemessen zu beteiligen sind. Kindern müssen Räume, Clubs und Programme angeboten werden, die ihre Interessen aufnehmen, ihre aktive Beteiligung herausfordern und ihre Verantwortung achten und fördern.

– Die Kinder- und Jugendverbände, die nicht nur für die Kinder, sondern auch mit ihnen gemeinsame Zeit gestalten und Auseinandersetzung mit relevanten Aufgaben fördern, sind an der Entwicklung einer reichhaltigen und anregenden sozialen Kinderwelt zu beteiligen und für die Erfüllung ihrer Zielsetzungen finanziell und personell zu fördern.

– Nicht nur Kinder, auch Eltern müssen lernen. Familienbildung und Elternberatungsstellen sollen Eltern helfen, ihre Beziehung zu ihren Kindern so zu gestalten, daß sie zu fähigen, sozial verantwortlichen und in ihrer Person gefestigten Menschen heranwachsen können. Die Einrichtungen der Familienbildung müssen Eltern helfen, eine erzieherische Haltung zu entwickeln, die auf ein altersangemessenes Gleichgewicht zwischen Anleitung und Regelsetzen einerseits sowie Förderung des eigenen Urteils und der Verantwortung der Kinder andererseits zielt. Weitere Aufgaben der Familienbildung liegen in der Ausbildung einer reflektierten Einstellung zu erzieherischen Problemen wie beispielsweise Mediengebrauch, Konsum oder Gewalt in der Kinderwelt.

B 2. Kinder mit eigenen Fragen, Antworten und Ausdrucksformen

B 2.1 Kinder eignen sich aktiv ihre Welt an
B 2.2 Kinder fragen Einfaches und Schwieriges
B 2.2.1 Kinder brauchen Partner, die antworten
B 2.2.2 Kinder stellen philosophische Fragen
B 2.2.3 Kinder suchen nach Antworten in der Schule und in Tageseinrichtungen
B 2.2.4 Kinder haben religiöse Fragen
Exkurs 1: Islamischer Religionsunterricht
Exkurs 2: Kinder in Sekten
B 2.3 Kinder urteilen über Gut und Böse
B 2.4 Kinder haben Ängste, Sorgen und Sehnsüchte
B 2.5 Kinder finden ihre eigenen Ausdrucksformen
B 2.5.1 Kinder spielen
B 2.5.2 Kinder malen, sammeln und gestalten
B 2.6 Kinder erleben ihre Welt als Jungen und Mädchen
B 2.7 Empfehlungen

B 2.1 Kinder eignen sich aktiv ihre Welt an

Kinder übernehmen nicht nur von den Menschen, die ihnen wichtig sind, nach welchen Regeln sich das soziale Leben vollzieht und welche Naturgesetze die Dinge bestimmen. Sie sind vielmehr von klein auf daran beteiligt, Regeln, Sinn und Werte zu entdekken und sich aktiv anzueignen. Daher sind Erziehungs-, Lern- und Bildungsprozesse gemeinsame Leistungen der Heranwachsenden zusammen mit ihren Eltern, Geschwistern und vielen anderen Menschen, die ihr Leben anteilnehmend, erziehend, lehrend und beratend begleiten.

Diesen Gedanken betonen die sozialwissenschaftlichen Kindheitsstudien seit den 80er Jahren: Kinder sind ,,aktive, produktive, realitätsverarbeitende" Subjekte (Hurrelmann 1983). Kinder erkunden Neues und ihnen Fremdes, spielerisch entwerfen sie sich eine Umwelt. In Phantasien und fabulierten Geschichten, in ästhetisch-künstlerischen Produktionen und sich wandelnden Spielen reagieren sie auf eine nicht voll begreifbare Welt, bearbeiten in ihnen Ängste und schmerzliche Erfahrungen und gehen Hoffnungen und Sehnsüchten nach. Sie geben auf diese Weise der Welt eine Bedeutung und schaffen sich einen Platz zum Leben und Sich-Entwickeln (Fatke 1994 b; Schäfer, G. 1995; Ulich, M. 1994). Zahlreiche Studien zur Entwicklung kognitiver, sozialer und moralischer Fähigkeiten zeigen, daß Kinder von früher Kindheit an aktiv ihre Entwicklung betreiben. Bereits ein Säugling ist ein aktiv tätiges Subjekt seiner Entwicklung und steht im Dialog mit den Menschen seiner Umwelt (Stern 1992; Göppel 1994). Zum Dialog gehört zuerst, auf die Fragen der Kinder zu hören, ihre Phantasien, Ängste und Sehnsüchte nicht als ,,kindlich" abzutun oder als unreif abzuwerten. Kinder können sich dann am leichtesten aneignen, was schon gedacht, verstanden und bewertet wurde, wenn es ihren Fragen, Interessen und eigenen Entdeckungen nah ist und die ,,zur Weiterentwicklung bereite Zone" kindlicher Entwicklung anspricht (Oerter, R. 1992).

Kinder greifen die Bilder und Reime, Geschichten und Rituale auf, die von Kindergeneration zu Kindergeneration immer noch weitergegeben werden, um sich eine Vorstellungswelt zu schaffen, die Sicherheit und Mut gibt. Begünstigt wird diese Kinderkultur, wenn Kindern auch Zeiten und Räume außerhalb enger Kontrolle von Erwachsenen offenstehen. Eingeengt wird sie, wenn Medien und Konsumprodukte den Kindern ihre Bilder, Geschichten, Spielzeuge, Gerätschaften, Kleidung und Musik aufzudrängen versuchen. Großer Anpassungsdruck lastet auf den Kindern (Grefe 1995; Hengst 1989). Vieles, was an sie herangetragen wird, verwenden sie dennoch nach ,,eigensinnigen" Vorstellungen – manchmal ganz anders, als es ursprünglich gedacht war (Elschenbroich ^{2}1980; Röhrich 1987).

Die sich verändernden Lebensverhältnisse, das ,,Aufwachsen in schwieriger Zeit" (Evangelische Kirche in Deutschland 1995), erschweren es Kindern, sich zu urteils- und handlungsfähigen Menschen zu entwikkeln. Diese Verhältnisse haben eine doppelte Seite: Einerseits werden den Kindern ,,größere Handlungsspielräume und mehr Entscheidungsmacht über ihre eigenen Lebensverhältnisse zugewiesen", andererseits werden sie ihnen auch ,,zugemutet" (Preuss-Lausitz/Rülcker/Zeiher 1990, S. 11). Kinder sollen für sich selber herausfinden, was wichtig ist, und sich entscheiden, sind aber damit konfrontiert, daß sie nicht in vorgebahnte Handlungs- und Lebensverläufe eingebettet sind. Werde ich meine Fähigkeiten je angemessen nutzen können? Was ist das, was ich heute lerne, morgen noch wert? Woran kann man sich halten? Auf die Kinder und die ihnen nahen Menschen wirkt sich aus, daß die Gesellschaft von Unsicherheit über viele ihrer Grundlagen geprägt ist, die vormals nicht angezweifelt wurden. Das gewohnte Muster von wirtschaftlichem Wachstum, das

der Mehrheit der Bevölkerung lange Zeit Arbeit, soziale Sicherheit und zunehmenden Wohlstand verbürgt hat, ist brüchig. Die drastischen Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt, sich verstärkende soziale Ungleichheiten, sich wandelnde und immer weniger übereinstimmende Wertvorstellungen wirken sich auf Eltern und Kinder zunehmend nachhaltig aus, wie Studien bis in jüngste Zeit belegen (Jugendwerk der Deutschen Shell 1997).

Kinder fragen in diese verunsicherte, schwer überschaubare Zeit hinein. Ihre Fragen sind zunächst weniger belastet als die der Erwachsenen. Kinder wissen nicht, daß früher angeblich alles besser war. Sie wollen die Welt, die sie jetzt sehen und erleben, verstehen. Ihre Offenheit kann als eine konstruktive Chance betrachtet werden, denn die Kinder sind nicht auf das Herkömmliche festgelegt, sondern bereit, mit den Erwachsenen, denen sie vertrauen, nach neuen Antworten zu suchen. Manchmal wissen sie sogar schneller Bescheid, wie man mit den neuen Dingen umgehen kann.

Wir wollen in diesem Kapitel den eigenen Beitrag der Kinder bei der Erkundung und Aneignung der Welt hervorheben, damit ein Bericht, der in vielen Problembereichen fordert, daß mehr *für* Kinder getan wird, nicht den falschen Eindruck erweckt, man müsse den Kindern nur intensiv genug die großen Leistungen der Kulturen vermitteln und ,,Mut zur Erziehung" aufbringen. Alle, die etwas wissen und können, schulden den Kindern Antworten und Hilfen, aber sie müssen auch auf die Fragen der Kinder hören, ihre Ausdrucksformen achten und ihrer Kultur Raum geben.

B 2.2 Kinder fragen Einfaches und Schwieriges

Vieles ist Kindern rätselhaft an der Lebenswelt, die sie vorfinden. Sie wollen wissen, wie etwas funktioniert, sie wollen Beobachtungen prüfen, Erfahrungen zuordnen, sie wollen Dinge richtig machen. Kinder wollen auch verstehen, was etwas bedeutet, sie wollen sich ein Urteil bilden und Sinn finden. Deshalb sparen die Fragen der Kinder keinen Bereich des Lebens aus. Die Fragen erwachsen aus ihren alltäglichen Beobachtungen und Erfahrungen, aber auch ,,aus dem ungeklärten Woher-wir-kommen, Wohin-wir-gehen, Wer-wir-sind, aus der ‚Fragwürdigkeit` der Dinge, die sich nicht von selbst erklären" (Ritz-Fröhlich 1992, S. 9). Ihre Neugier reicht von einfachen Fragen, warum man etwas nicht haben darf oder dieses und jenes tun soll, bis zu solchen Fragen, die die Philosophie und die Religion seit alters beschäftigen: ,,Wie es ist, wenn man stirbt, und warum die Menschen überhaupt sterben müssen" (Rauschenberger 1985, S. 765). Im Unterschied zu früheren Zeiten gibt es keine Institutionen mehr, deren Antworten auf die grundlegenden Fragen in der Gesellschaft weithin akzeptiert werden. So müssen die Erwachsenen selber ihre Antworten finden, und sie tun sich häufig schwer, sich mit Kindern in ein Gespräch zu begeben.

B 2.2.1 Kinder brauchen Partner, die antworten

Kinder können heute mit einer größeren Aufmerksamkeit für ihre Fragen rechnen. Biographische Berichte zeigen, daß Kinder noch weit bis ins 20. Jahrhundert hinein kein Recht hatten, sich mit ihren Fragen bemerkbar zu machen. Dies galt sogar am Familientisch, wo Kinder nur reden durften, wenn sie gefragt wurden. Diese Verhältnisse haben sich grundlegend verändert.

Dennoch erfahren sie, daß ihre Fragen nicht immer willkommen sind. Sie merken, daß sie manchen Erwachsenen mit ihren Fragen lästig sind. Bereits in den ersten Lebensjahren führen die Reaktionen von Erwachsenen dazu, daß Kinder Fragen unterdrükken. Fragen, auf die Erwachsene nicht eingehen, die sie vielleicht sogar als ,,dumm" abwerten oder als ,,ungehörig" mißachten, belasten die Beziehung. Dazu gehörte lange Zeit das Thema Sexualität. Tod und Seinsfragen sind weithin tabu. Häufig sind auch die Fragen nach Gott, Religion und Kirche davon betroffen.

Erwachsene geben ungern zu, daß ihnen Fragen unangenehm sind, weil sie ihr Unwissen, ihre Lieblosigkeiten, ihre schlechten Kompromisse oder eigene Ängste berühren. So werden Kinder immer wieder sich selbst überlassen, wenn sie nach den kleinen und großen Problemen des Lebens fragen und wissen wollen, was wirklich ist und gilt. Da hilft auch die Informationsfülle nichts, die Kindern und Erwachsenen in Medien aller Art zugänglich ist, denn in ihnen stehen viele Informationen unverbunden oder widersprüchlich nebeneinander, scheinen wichtig und verschwinden dann doch unerklärt wieder. Daher brauchen Kinder verständnisvolle Dialogpartner, bei denen man nachfragen kann, die Zusätzliches erklären können, die Brücken zu bereits erworbenem Wissen und vorhandenen Erfahrungen bauen und die vor allem den vielen Einzelinformationen Ordnung und Bedeutung geben. Von besonderer Wichtigkeit sind Partner, die Sicherheit und Vertrauen geben, wenn Kinder Erfahrungen mit Leid und Schuld, mit Versagen und Scheitern, mit Lieblosigkeit und Gewalt machen. Sie merken, daß es Grenzen des Wissens, des Erfolgs und der Kontrolle gibt und daß auch Erwachsenen die Antworten ausgehen.

Damit Kinder sich in der ,,verwirrenden Offenheit" des Lebens (Flitner 1992, S. 64) zurechtfinden, Ungewißheiten zu überwinden lernen, sich in Beziehungen zu anderen begeben können, brauchen sie Vertrauen zu Menschen, mit denen sie leben. Finden sie in ihrer frühen Kindheit eine solche ,,sichere Basis", die in der liebevollen Zuwendung anderer Personen gründet (vgl. dazu die Bindungsforschung), wird es ihnen möglich, sich von Widersprüchlichkeiten nicht entmutigen zu lassen, Neues zu wagen und auch Erfahrungen von Grenzen und Mißlingen als ,,normale Entwicklungserfahrungen" (Schäfer, G. 1995, S. 27) zu verarbeiten.

Zu all dem benötigen Kinder Zeit. Sie brauchen Zeit, um sich mit den kleinen und großen Dingen und Themen zu beschäftigen, um im Handeln zu erproben, wie Dinge reagieren, um ihren Erfahrungen mit Sachen und Personen nachzusinnen, um ihre Fragen

zu stellen und über die Antworten nachzudenken. Sie brauchen auch Zeit mit den Menschen, die ihnen wichtig sind, auf deren Antworten sie rechnen. Oft ist in den letzten Jahren die Sorge formuliert worden, daß die heutigen Lebensumstände, die die Erwachsenen in Erwerbs-, Konsum- und Freizeitanstrengungen einspannen, sich auch auf die Kinder auswirken. Elkind (1981) spricht von den ,,gehetzten Kindern", denen nicht zugestanden werde, sich mit Dingen, Sachverhalten und Menschen ausdauernd, geduldig und wiederholend auseinanderzusetzen. Nur wenn man Kindern unbedrängte Zeit läßt, ist zu erwarten, daß sie die vielgestaltigen Erfahrungen sammeln und auswerten können, die nötig sind, damit sie Wissen und Können erwerben sowie Sinn und Identität bilden können (Krappmann 1995 a und 1995 b).

B 2.2.2 Kinder stellen philosophische Fragen

Die Nähe von Kinderfragen zur Philosophie ist bekannt. Aufzeichnungen philosophischer Gespräche mit Kindern (Matthews 1989; Freese 1989) zeigen, daß Kinder erstaunlich früh nach Abschluß der formalen Sprachentwicklung um das fünfte Lebensjahr reflexive und abstrakte Fragen stellen. ,,Das Kind will wissen und verstehen und stößt sehr bald mit seinen ‚naiven` Fragen in abgründiges Gelände des Denkens vor" (Freese 1994, S. 97). Matthews will die gesamte Philosophie der Erwachsenen als Antwort auf kindliche Fragen verstehen (1989). Zoller (1991) beschreibt Kinder als ,,kleine Philosophen". Kinderfragen gewinnen in dieser Sicht einen außerordentlichen Rang, nicht nur für das Kind selbst, sondern auch für die Erwachsenen mit ihren geistigen und moralischen Problemen.

,,Können Steine, Pflanzen, Tiere glücklich sein – wenn nein, warum nicht, und wenn ja, in welchem Sinne? ... Was wäre, wenn wir die Antwort auf alle unsere Fragen hätten oder sie zu haben glaubten – wären wir dann glücklich?" (Freese 1989, S. 105) Freese hält das Alter von 5 bis 7 Jahren für eine besonders sensible Zeit für transzendente Erfahrungen. Kinder insistieren besonders auf ihren Warum-Fragen, die im ,,zweiten Fragealter" zwischen dem dritten und dem fünften Lebensjahr einsetzen. Die Warum-Frage ,,eröffnet das Kausal-Problem, das Zeit-Problem, das Schuld-Problem, das Wesens-Problem (warum die Dinge so und nicht anders sind) und das Daseins-Problem (warum überhaupt etwas ist und nicht nichts)" (Rauschenberger 1985, S. 763). Diese Zeit im Übergang vom Kindergarten zur Schule ist mit der Pubertät vergleichbar, wenn Fragen nach dem Sinn von Leben und Welt erneut aufbrechen. Beide Phasen intensiver Entwicklung müssen in Kindergarten und Schule Berücksichtigung finden.

B 2.2.3 Kinder suchen nach Antworten in der Schule und in Tageseinrichtungen

Kinder kommen in einem Alter in die Schule, in dem sie in einer verstärkten inneren Fragehaltung leben, sofern diese nicht in Familie oder Kindergarten ohne Resonanz geblieben ist. Sie wollen forschen, erkunden, entdecken und verstehen. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zum Frageverhalten von Grundschulkindern haben gezeigt, in wie hohem Maße Kinder ,,Fragen zum persönlichen Bereich" und zu ,,Phänomenen des menschlichen Daseins und der Lebenswelt" stellen (Ritz-Fröhlich 1992). Besonders intensiv fragen Kinder, laut Aussagen der Lehrerinnen und Lehrer, vor Unterrichtsbeginn und in den Pausen, im Erzählkreis und im Morgenkreis, bei Ausflügen und bei außerschulischen Unternehmungen. Möglicherweise spiegelt sich in diesem Verhalten wider, daß die Lehrkräfte im Unterricht vor allem auf Äußerungen der Kinder eingehen, die das Unterrichtsvorhaben fördern, und die manchmal scheinbar verqueren Fragen der Kinder beiseite schieben. Da jedoch in diesen Fragen die eigenen Denkanstrengungen der Kinder stecken, besteht die Gefahr, daß Kinder ihre eigenen Bemühungen nicht mit dem Unterricht verknüpfen können. Auch wenn Lehrer aus der Sicht ihrer Unterrichtsziele begründen können, daß eine Kinderfrage in einer bestimmten Unterrichtsphase nicht hilfreich ist, kann ein nicht aufgelöstes Mißverhältnis von drängenden Kinderfragen und durchgesetzten Lernzielen zu Lernstörungen führen sowie zu Lern- und Schulmüdigkeit beitragen.

Das Ziel, Kindern als Subjekten ihres eigenen Lernens in der Schule besser gerecht zu werden, wird von allen Reformvorschlägen zur differenzierteren Unterrichtspraxis und zur Öffnung der Schule gestützt. Es gibt inzwischen viele erprobte methodisch-didaktische Modelle und reflektierte Erfahrungen, wie z. B. Freiarbeit, Arbeit nach selbständig zu führenden Wochenplänen, eigenständig zu organisierende Gruppenarbeit, Abschaffung der Ziffern-Zensuren in den ersten Jahren oder die Zusammenarbeit mit außerschulischen Institutionen.

B 2.2.4 Kinder haben religiöse Fragen

Christliche Kirchen und andere Religionen – vor allem der Islam – sind für Kinder durchaus präsent. Sie begegnen ihnen in Familie und Verwandtschaft, im Bekanntenkreis oder in der Nachbarschaft. Kinder nehmen Religion in Tageseinrichtungen wahr, die oft einen kirchlichen Träger haben, im Religionsunterricht in der Schule, in religiöser Kultur bei den großen Festen des Jahres und bei religiös geprägten Bräuchen, die sie miterleben oder von denen sie in den Medien hören. Sie sehen auch Kirchengebäude und Synagogen, zunehmend häufiger in den Großstädten auch Moscheen. Sie treffen auf Religion in Liedern und Geschichten, in Märchen und Mythen, in Büchern und Filmen.

Dies alles gehört nach wie vor zur Erfahrungswelt der Kinder, obgleich nur noch das Leben einer Minderheit von Familien im strengen Sinne religiös geprägt ist. Auch die Kinder, die einer christlichen, jüdischen oder islamischen Familie entstammen, bemerken bald, daß viele andere Menschen nicht ihr religiöses Bekenntnis teilen, einer anderen Religion angehören oder oft gleichgültig, wenn nicht abwehrend reagieren. Kinder erleben folglich von jungen Jahren an religiöse Verschiedenheit und religiöse Indifferenz. In ihrer Haltung teilen Kinder mehr oder weniger die Einstellung der Menschen, mit denen sie leben.

Auch wenn weniger Menschen sich den religiösen Gemeinschaften fest anschließen, sind damit nicht die Fragen erledigt, auf die die institutionell verfaßten Religionen den Menschen ihre Antwort geben. Kinder fragen ganz ausdrücklich etwa danach, woher sie kommen, warum sie leben, wer die Welt gemacht hat, was geschieht, wenn man stirbt, und warum es Gut und Böse gibt. Sie sind offen für das, was Philosophen die Erfahrung von Kontingenz und Transzendenz nennen. Wenn Religion als Sinnsuche und Lebensdeutung verstanden wird, die angesichts dieser Erfahrungen von Kontingenz und Transzendenz auch noch nach Aufklärung und Säkularisierung die Menschen bewegen (Mette 1996), dann kann man diese Fragen der Kinder auch als religiöse Fragen begreifen. Nicht wenige Eltern fühlen sich aber offenbar überfordert, ihren Kindern eine tragende Orientierung zu vermitteln; es scheint, daß ,,die Familien ... in Sinnfragen und vor allem in religiös bestimmten Sinnfragen eher ausweichend, gleichsam zurückhaltend, kaschiert leben und die Sinnfragen an die dafür spezialisierten Institutionen verweisen" (Thiersch 1993, S. 273).

Thiersch (1993) bezweifelt, ob religiöse Fragen in unserer Zeit überhaupt noch ,,verhandlungsfähig sind, weil vielen die Fragen und Begriffe fehlen" und ,,elementare Bildvorstellungen und Geschichten z. B. aus der christlichen Tradition, ebenso aber auch aus anderen religiösen und philosophischen Traditionen nicht verfügbar sind" (S. 275). Wenn es eine Aufgabe der Religion ist, Kontingenzen und ungelöste Fragen so in Sprache zu bannen, daß man mit ihnen leben kann (Luhmann 1982), ist zu fragen, ob Kinder nicht angesichts gesellschaftlicher Tabuisierung von Schmerz, Tod und Trauer, Versagen und Schuld Bilder und Geschichten kennenlernen müßten, um zu erfahren, was es überhaupt an Sprachmöglichkeiten, Deutungen und Sinnentwürfen gibt.

Gegenwärtig wird akzeptiert, daß Menschen bei der Suche nach Sinn für ihr Leben unterstützt werden müssen. Man fragt, ob nicht mehr Anstrengung auf die Rekonstruktion von Werten verwandt werden müsse, die dazu beitragen, die brennenden gesellschaftlichen Fragen nach Gerechtigkeit, Frieden und Solidarität zu lösen. In den religiösen Gemeinschaften gibt es Überlegungen darüber, welche Rolle sie in der Besinnung auf gemeinsame Wertvorstellungen in einer Welt einnehmen können, die viele Traditionen ihrer Selbstverständlichkeit entkleidet hat und damit auch Kirchen und anderen Religionen auferlegt, sich neu zu legitimieren. Neben dem neuen Schulfach Ethik ist über diese Probleme auch eine intensive Diskussion über eine die Religionen einbeziehende ethische Erziehung entstanden. Sie kristallisiert sich insbesondere an der Frage nach dem Verhältnis der Schule zum Religionsunterricht als Fach und Bestandteil des Bildungskanons und nach der Verantwortung der Kirchen für ein Fach Religion (und somit dem angemessenen Verständnis von Art. 7 (3) GG).

Es kann nicht die Aufgabe dieses Berichts sein, angesichts der heftigen Diskussionen um die Stellung des Faches Religion Lösungen vorzuschlagen. Wir weisen allerdings darauf hin, daß es zu den Aufgaben der Schule gehören muß, Kinder mit den Begriffen, Bildern, Symbolen und Geschichten vertraut zu machen, die relevante Traditionen für die Auseinandersetzung mit Sinnfragen des Lebens anbieten. Da der Religionsunterricht in kirchlicher Verantwortung bei weitem nicht alle Kinder erreicht, wird sich die Schule auch in anders konzipierten Fächern diesen Aufgaben stellen müssen. Es fällt auf, daß nach längerer Abstinenz die Fragen von Religion, Schule und Bildung wieder mehr Aufmerksamkeit finden (Benner/Tenorth 1996; Knab 1996; Doyé/Scheilke 1997). Schweitzer (1994) ist besorgt darüber, ,,daß die Kinder mit diesen Fragen allein gelassen werden. Diesem Trend wird sich die Schule zumindest dann nicht anpassen können, wenn sie der Situation der Kinder gerecht werden will" (S. 53). Wenn schulische Bildung Kindern Zukunft eröffnet und auf verantwortliches Handeln zielen will, muß sie sich ,,den gesellschaftlichen Ausklammerungspraktiken gegenüber religiösen Fragen widersetzen" (Knab 1996, S. 68 f.). Gloy (1995) warnt die Schule davor, das ,,für die ‚Erziehung zur Menschlichkeit` lebensnotwendige Erbe der Religionen endgültig über Bord zu werfen", und dies in einer Zeit, ,,in der landauf, landab mit zum Teil sehr fragwürdigen Hintergedanken und Vorstellungen nach mehr moralischer Erziehung in der Schule und durch die Schule gerufen wird" (Gloy 1995, S. 309).

In Ostdeutschland kamen Schule und Religion erst durch die politische Wende wieder in ein von ideologischen Zwängen befreites Verhältnis. Kinder hatten in der DDR-Schule keine Möglichkeit, sich ohne Abwertung mit Religion zu beschäftigen (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 1994 a). Aufgrund der weltanschaulichen Bindung der Schule an den Staatssozialismus war Religion aus der Schule verbannt und die religiöse Erziehung zur privaten Angelegenheit erklärt worden (allerdings auch dort immer wieder durch staatliche Bevormundung behindert). Das hat zur Entfaltung einer intensiven religionspädagogischen Arbeit innerhalb der evangelischen Kirche (,,Christenlehre") geführt (Reiher 1992). Daher ist für Kinder in Ostdeutschland eine Beschäftigung mit Religion in der Schule völlig neu. Viele Kinder haben sich für das neue Fach Religion angemeldet, auch wenn sie keine kirchlich-religiöse Bindung hatten. Sie sind neugierig, was es mit diesem Fach auf sich hat. Angesichts der gesellschaftlichen Unsicherheit sind Sinnfragen für Kinder und Jugendliche in Ostdeutschland drängender geworden. Das Land Brandenburg hat mit dem Modellversuch ,,Lebensgestaltung, Ethik, Religion" (1992–1995) nach einem Weg gesucht, Fragen nach Wert und Sinn und ihren Traditionen in der Schule zu bearbeiten. Bei allem noch vorhandenen Klärungsbedarf verdient der Versuch große Aufmerksamkeit (Goldschmidt 1997; Leschinsky 1996).

Exkurs 1: Islamischer Religionsunterricht

Kinder islamischen Glaubens haben ebenso ein Recht auf religiöse Bildung und Erziehung wie Kinder, die zu einer christlichen Kirche gehören. Die praktischen Regelungen sind in den Bundesländern

unterschiedlich, aber nirgends wird islamische Religion als ordentliches Lehrfach gemäß Art. 7 GG erteilt. Derzeit bestehen zwei unterschiedliche Modelle, muslimische Kinder mit ihrer Religion vertraut zu machen (Schreiner 1997). In den Bundesländern Baden-Württemberg, Berlin, Bremen, Hamburg, Saarland und Schleswig-Holstein wird religiöse Unterweisung auf islamischer Grundlage für muslimische Schüler im Rahmen des freiwilligen muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts (MEU) in Verantwortung der konsularischen und diplomatischen Vertretungen der entsprechenden Länder angeboten. In den Bundesländern Bayern, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz wird der Unterricht für türkische Schüler im Rahmen des muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts unter Verantwortung der jeweiligen Kultusbehörde durch türkische Lehrer im Landesdienst erteilt. Aufgrund der geringen Zahl ausländischer Kinder islamischen Glaubens ist ein islamischer Religionsunterricht in den ostdeutschen Ländern bisher kein Thema.

Diese Situation ist wenig befriedigend. Auch islamische religiöse Unterweisung muß dem Grundgesetz und den Gesetzen der Bundesländer entsprechen und entsprechend den Festlegungen von Art. 7 GG in Übereinstimmung mit der Religionsgemeinschaft erteilt werden (Cavdar 1994). Seit Jahren arbeitet Nordrhein-Westfalen an der Umsetzung eines dem Grundgesetz entsprechenden Unterrichts. Ziel ist es, gleiche Standards der Lehrerausbildung, der Richtlinien und der Schulbuchentwicklung wie für die christliche Religionslehre zu erreichen (vgl. Übersicht bei Lähnemann 1994). Hier sind schulpolitische Entscheidungen zu treffen. Erfahrungen aus Versuchen mit interreligiösem Unterricht sollten berücksichtigt werden.

Exkurs 2: Kinder in Sekten

Es gibt keine verläßlichen Zahlen darüber, wieviele Kinder in Sekten bzw. in sektenähnlichen religiösen Gemeinschaften leben (Eimuth 1996). Berichte über ,,Kirchen", die nachweislich allein wirtschaftliche Interessen verfolgen und sie mit menschenunwürdigen Praktiken durchsetzen, verunsichern die Öffentlichkeit und lassen Sorgen aufkommen, was mit Kindern geschieht, die in solchen Gemeinschaften leben (müssen). Das gesetzlich geschützte Recht der Eltern, Kinder religiös nach eigenem Ermessen zu erziehen, setzt staatlichen Eingriffen Grenzen, auch wenn sie zugunsten der Kinder gefordert scheinen sollten. Schutzmaßnahmen für das Kind i. S. von § 1666 des Bürgerlichen Gesetzbuches (BGB) können nur bei einer Gefährdung des Kindeswohls in Betracht kommen, wenn ,,sich bei einer Fortdauer eine erhebliche Schädigung des körperlichen, geistigen und seelischen Wohls des Kindes mit ziemlicher Sicherheit voraussehen läßt" (Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages 1997, S. 86). Generelle Regelungen sind daher nicht zu treffen, ,,sondern es muß jeder Einzelfall geprüft werden" (ebd., S. 102).

Die Lebenssituation dieser Kinder sollte nicht vernachlässigt werden, zumal Berichte von Sektenaussteigern vermuten lassen, daß Kinder hier in Verhältnissen leben, die sich mit dem Bild vom Kind, dem dieser Bericht verpflichtet ist, nicht verträgt. Schulgründungen sind bisher gescheitert, ,,weil die entsprechenden Gruppierungen keine Zulassung erhalten haben …. Im Kindergarten- und Vorschulbereich finden sich stärker pädagogische Gründungen … Auch die Kontrollpraxis und die faktische Wahrnehmung der Aufsicht ist nicht so ausgeprägt wie im schulischen Bereich" (ebd., S. 101). Bei der Bewilligung entsprechender Tageseinrichtungen für Kinder ist zu berücksichtigen, daß jegliche physische und psychische Gewalt gegen Kinder, auch wenn sie religiös begründet wird, nicht hinzunehmen ist. Auch das Leben der Kinder in Sekten muß den Maßstäben der Konvention der UNO zu den Rechten der Kinder entsprechen.

B 2.3 Kinder urteilen über Gut und Böse

Studien zur Moralentwicklung von Kindern (vgl. Damon 1996; Keller 1996; Oser/Althoff 1992; Schweitzer 1996; Expertise Nunner-Winkler, i. Ersch.) zeigen, daß Kinder von klein auf bereit sind, ,,moralische Ideen kennenzulernen, sich sozial zu engagieren und sich mit anderen Menschen auszutauschen" (Damon 1996, S. 63). Diese Arbeiten lehnen sich an die Forschung Kohlbergs (1995) an, der zeigte, daß Kinder und Jugendliche moralische Handlungsprinzipien nicht einfach übernehmen, sondern sie sich als aktive Subjekte erarbeiten. Kohlberg lag daran nachzuzeichnen, welche Sichtweisen die Heranwachsenden selber entwickeln und wie es ihnen nach und nach gelingt, die verschiedenen Perspektiven der an einer Handlung Beteiligten und schließlich übergeordnete Perspektiven in ihrem Urteil über die moralische Qualität einer Handlung zu berücksichtigen. In diesem Ansatz wird eine Balance zwischen der Anerkennung des Kindes als Subjekt und der Unterstützung, auf die das Kind im Prozeß der sich noch vollziehenden Subjektwerdung angewiesen ist, angestrebt: ,,Kinder und Jugendliche werden anerkannt als urteilsfähige Subjekte, die gehört werden müssen. Zugleich aber reicht es nicht, sie in antipädagogischer Manier einfach sich selbst zu überlassen. Kinder und Jugendliche brauchen auch die Unterstützung Erwachsener, damit sie zu mündigen Subjekten erst werden können." (Schweitzer 1996, S. 135).

Entwicklungspsychologen und Erziehungswissenschaftler diskutieren darüber, welcher Art die Unterstützung sein muß, die Kinder und Jugendliche auf dem Weg zu moralisch verantwortlichem Handeln benötigen. Damon (1996) fordert angesichts der weitverbreiteten Beliebigkeit in moralischen Fragen, daß die Gesellschaft insgesamt einen Diskurs über grundlegende Probleme der Gerechtigkeit und der mitmenschlichen Fürsorglichkeit führen müsse. Die Heranwachsenden brauchten Menschen, mit denen sie sich auseinandersetzen können. Nunner-Winkler (vgl. Expertise, i. Ersch.) betont, daß die Motivation, nach moralischen Grundsätzen zu handeln, gefördert werden müsse. Schon kleine Kinder kennen die grundlegenden Eigenschaften moralischer Gebote, handeln aber oft noch nicht danach. Aus Forschungen ergibt sich, daß die Moralentwicklung gefördert wird, wenn Kinder sich in die Lage anderer versetzen

können und zu empfinden vermögen, wie andere und sie selber sich bei Verstößen gegen moralische Normen oder bei ihrer Einhaltung fühlen. An diesen Schritten der moralischen Entwicklung arbeiten Kinder noch bis in die frühe Adoleszenz; sie sind dabei auf Gelegenheiten angewiesen, bei denen Rollenübernahme, Sensibilität und die Wahrnehmung von moralrelevanten Emotionen gefördert werden.

Kinder, die in ihren Familien eine anteilnehmende, unterstützende Atmosphäre erleben, haben günstige Bedingungen, um moralische Prinzipien und die entsprechende Handlungsmotivation auszubilden. Kindergärten, in deren pädagogischer Arbeit den Kindern Raum gegeben wird, über Sinn und Folgen ihres Tuns nachzudenken, fördern ebenfalls die moralische Entwicklung, obwohl die Erzieherinnen und Erzieher sich oft dieses Zusammenhangs nicht bewußt sind.

Auch Unterricht und gemeinsames Leben in der Schule sind daraufhin zu untersuchen, welche Normen vermittelt werden sollen und welche Normen tatsächlich vermittelt werden. Von Hentig betont, daß Schule ein Erfahrungsraum von hoher Bedeutung für die Heranwachsenden ist, eine ,,Gesellschaft im Kleinen und im Werden" (von Hentig 1993, S. 226), die Kindern und Jugendlichen nicht nur vermittelt, was explizit gelehrt wird, sondern sie auch durch das in ihr vor sich gehende Leben formt. Die Frage, auf welche Normen sich Bildungsverständnis, Unterricht und gemeinsames Leben der Lehrenden und Lernenden in einer multikulturellen und demokratischen Gesellschaft stützen können, bereitet allerdings große Probleme. Weniger denn je reicht ,,Mut zur Erziehung" aus. Eine Verständigung über die Grundlagen einer moralfördernden Erziehung und Bildung muß angesichts immer wieder neuartiger Verbindungen verschiedener kultureller Perspektiven in der Schule und ihrem Umfeld erst erreicht werden. Schweitzer (1995) hält dies nur für möglich, wenn sich nicht nur die Lehrkräfte auf einen pädagogischen Konsens einigen, sondern ein gemeinsames Ethos ,,unter konstitutiver Beteiligung der Eltern" (S. 125) entwickelt wird. Auch die Kinder und Jugendlichen können in diese Prozesse eingebunden werden. Die Modelle der ,,Schule als gerechter Gemeinschaft" verdeutlichen wirklichkeitsangemessene Möglichkeiten (vgl. Oser/Althoff 1992, Teil 3).

Eine Moralerziehung, die sich an die Heranwachsenden richtet, steht unter dem Verdacht, moralisches Versagen in der älteren Generation zu übergehen und Verantwortung in idealisierender Weise der nachwachsenden Generation zuzuschieben. Dieser Gefahr wollen wir mit der Forderung begegnen, Kinder und Jugendliche durch Partizipation an Entscheidungen, die ihre Lebensbereiche betreffen, frühzeitig mit den realen Problemen zu konfrontieren, die auftreten, wenn moralische Prinzipien angewandt und Verantwortung übernommen werden sollen (vgl. Kap. B 10). Da kaum ein anderes Problem menschliches Zusammenleben mehr gefährdet als die Unfähigkeit, sich über moralisch vertretbare Lösungen für soziale und gesellschaftliche Konflikte zu verständigen, bedarf die Entwicklung moralischer Urteile und Handlungskompetenz der nachwachsenden Generation größte Aufmerksamkeit (Adam/Schweitzer 1996). Zur Moralerziehung gehört auch zu erfahren, daß neben dem einzelnen, der sich bemüht, moralisch vertretbar zu handeln, viele andere stehen, die sich um seine Moral nicht scheren und zu ihrem scheinbaren oder wirklichen Vorteil sich unmoralisch verhalten. Wir sind der Ansicht, daß nur dann, wenn Erwachsene den Heranwachsenden nicht zu verbergen versuchen, daß Einigkeit über moralisches Handeln nicht besteht, sie darauf vorbereitet werden, sich um den jeweils möglichen Konsens zu bemühen, der soziokulturelle Differenz achtet.

B 2.4 Kinder haben Ängste, Sorgen und Sehnsüchte

Kinder reagieren in ihren Phantasien, Träumen, Spielen und Bildern oft sensibler und verläßlicher auf Probleme der Zeit als Erwachsene. Dies wird durch reichhaltige Sammlungen spontaner Ausdrucksformen von Kindern bestätigt, die sich in Zeichnungen, Aufsätzen, Geschichten, Gesprächen oder Traumreisen zeigen (Rusch 1989). Diese Zeugnisse kindlicher Anteilnahme an den Problemen der Welt helfen, kindliches Erleben zu deuten.

Nicht nur für Jugendliche, sondern auch für ältere Kinder sind Fragen, wie die Welt zukünftig aussehen wird und welchen Platz sie in dieser Welt finden können, sehr wichtig geworden. Umfrageergebnisse haben gezeigt, daß früher vor allem Krieg und atomare Gefahren die Kinder bedrängt haben, dann mehr und mehr auch die Umweltprobleme in ihr Bewußtsein drangen und sie sich heute bereits in jungen Jahren zunehmend mit Problemen der mangelnden Arbeitsplätze beschäftigen (Biermann/Biermann 1988; Dröschel 1995; Leuzinger-Bohleber/Garlichs 1993; Mansel 1992; Petri 1992; 1996). Kinder hören im Fernsehen von Hungerkatastrophen und Flüchtlingselend. Die Katastrophe von Tschernobyl und der Golfkrieg haben großen Einfluß auf das Empfinden von Kindern gehabt.

Diese Erfahrungen machen Kinder kritisch gegen Erwachsene, oft einschließlich ihrer eigenen Eltern, denen sie vorhalten, nicht entschieden genug gegen die Gefahren, die der Menschheit und der Natur drohen, vorzugehen. Oft sind es die Kinder, die auf einen ökologisch verantwortlichen Lebensstil drängen. H. E. Richter (1993) hat darauf hingewiesen, daß sich das Eltern-Kind-Verhältnis unter diesem Problemdruck ändert. Eltern und Lehrer verlieren als Leitbilder Überzeugungskraft; Eltern und Lehrer nehmen selber wahr, daß sie die ihnen anvertrauten Kinder vor vielen Gefährdungen nicht bewahren und ihnen bei allen Bemühungen, ihnen den Start ins Leben zu erleichtern, nicht eine gute Zukunft sichern können. In ihrer Betroffenheit versuchen Kinder, selber Verantwortung zu übernehmen, und beteiligen sich an vielerlei Initiativen, um Kindern in Not zu helfen, Tierbestände zu retten oder Bittbriefe an Präsidenten und Generäle zu schreiben (Kreiselmeyer/Schneeweiß 1992).

Manches mag an diesen Aktionen unbeholfen und unrealistisch sein und zu Enttäuschung und Resignation führen. Besonders bedenklich ist, wenn sich Er-

wachsene eigener Verantwortung entziehen und Kindern ihre unausgetragenen Ängste und Defizite aufbürden. H. E. Richter (1992) hat den Eindruck gewonnen, daß die ältere Generation den Kindern lieber ihre Sorgen und Sensibilitäten wieder ausredet, um nicht ständig selbst verunsichert zu werden.

Kinder sind aber nicht nur über Probleme im weiteren Umfeld oder in der entfernteren Zukunft besorgt, sondern sie identifizieren sich auch mit den Problemen und Unsicherheiten, die ihre Familien unmittelbar berühren. Kinder sind bedrückt, wenn ihre Eltern ohne Arbeit sind und sie miterleben, wie schwer es den Eltern fällt, für das Notwendige zu sorgen. Kinder machen sich Sorgen, wenn sie bemerken, daß ihre Eltern sich unversöhnlich streiten. Sie beschäftigen sich mit der Frage, ob ihre Eltern sich wohl trennen werden. Oder sie haben Angst, daß Streit eskaliert, und hoffen, daß demjenigen Elternteil, mit dem sie sich identifizieren, nichts Böses passiert. Nach Trennungen wünschen sie sich oft intensiv, daß die Eltern sich wieder besser verstehen. Sie möchten, daß ihnen später im Leben solche schlimmen Ereignisse niemals passieren. Nicht selten bangen Kinder auch um die Liebe ihrer Eltern, auch wenn objektiv dafür kein Grund bestehen mag. Die Geburt eines Geschwisters ist für viele ein kritisches Ereignis.

Kinder, die Gewalt und Mißbrauch erleiden, leben unter ständiger Drohung und Angst. Oswald und Krappmann (1985) fiel die große Zahl an Wünschen nach guten Beziehungen auf, zwar mehr bei Mädchen, aber auch oft bei Jungen, die einen Hinweis darauf geben mag, wie wichtig es für das Wohlbefinden der Kinder ist, sich in Familie und Gleichaltrigenwelt gut eingebunden zu fühlen.

Die Belastungen der Kinder mit Problemen sind auch für ihre Gesundheit relevant. Die Streßforschung spricht von ,,makrosozialem Streß", der zu den psychischen Belastungen, die im näheren Lebensumfeld entstehen, hinzukommt (Boehnke 1992). Die psychischen, psychosozialen und psychosomatischen Auswirkungen dieser Belastungen müssen in Forschung und Praxis mehr Aufmerksamkeit finden, denn nicht nur organische Störungen, sondern auch Verhaltensauffälligkeiten und Delinquenz werden mit fehlenden positiven Erwartungen hinsichtlich der eigenen und der gemeinsamen Zukunft in Zusammenhang gebracht (Trommsdorff 1979).

Entscheidend für die Entwicklung eines positiven Lebenssinns ist sicher, ob es tatsächlich Hoffnung gibt, die Situation zum Besseren zu wenden, aber auch, ob es für Kinder und Jugendliche Gesprächspartner gibt, mit denen sie Sorgen teilen und Handlungsstrategien entwickeln können, die erfahren lassen, daß man etwas für eigenes und gemeinsames Wohlergehen tun kann. Auch die Überlegungen zur Partizipation von Kindern (vgl. Kap. B 10), gehören zu den Schritten, Kinder mit Widerstandskraft auszustatten.

B 2.5 Kinder finden ihre eigenen Ausdrucksformen

Der ,,Reichtum von kindlichen Ausdrucksformen" (Fatke 1994 b) ist nicht in gleicher Weise Gegenstand intensiver Forschung geworden wie die Entwicklung des kindlichen Denkens oder der Sprache. Mit Hilfe seiner vielfältigen Ausdrucksformen kann das Kind an seinem Erleben arbeiten, Lebensumstände für sich erklärbar machen und das Zusammenleben mitgestalten. Zum Respekt vor den kindlichen Lebensäußerungen durch Erwachsene gehört auch, ,,Kinder immer wieder einmal in Ruhe zu lassen und ihre Lebenswelt nicht ständig mit pädagogischen Maßnahmen zu durchdringen" (Fatke 1994 a, S. 114). Ein bekanntes Beispiel ist die als ,,Reggio-Pädagogik" bekannt gewordene Praxis der Vorschuleinrichtungen in der norditalienischen Stadt Reggio Emilia, die Kindern jeden Alters ermöglicht, mit Farben, Formen und Materialien aller Art in sorgfältig gestalteten Räumen gemeinsam mit Kunstpädagogen und Erzieherinnen/Erziehern zu werken und zu experimentieren. Dem künstlerischen Arbeiten und den räumlichen Ausstattungen liegt ein Entwicklungskonzept zugrunde, das die kindliche Gestaltungskraft fördern will. Diese Pädagogik geht davon aus, daß vielen Kindern in ihrer Umwelt Grunderfahrungen verstellt sind, die sie zur Entwicklung benötigen, und daß sie daher zu eigener Kreativität und zu kulturellen Formen der Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt ermuntert werden müssen. Angeregt durch diese Erfahrungen gibt es neue Aufmerksamkeit für die ,,hundert Sprachen" von Kindern, in denen sich ihre sinnlichen Erfahrungen widerspiegeln, ihr Fühlen und Empfinden ausdrücken und mit denen sie ihre Phantasien darstellen.

> ,,Aus den bisherigen Überlegungen kann man den Schluß ziehen, daß die Zeit vor der Schule ein wesentlicher Entwicklungsabschnitt ist, in dem sich der ästhetische Erfahrungsbereich grundlegend entwickeln kann. Auch wenn noch ungeklärt bleibt, welchen Anteil logisch-rationales Denken an dieser basalen Entwicklung ästhetischer Erfahrungsformen bekommt – zunächst mitstrukturierend, dann transformierend – kann man festhalten, daß der ästhetische Erfahrungsbereich ein zentraler Bezugspunkt vorschulischer Bildung ist.
> Um Mißverständnisse auszuschließen: Ästhetische Erfahrungsbildung hat hier nichts mit der Herstellung schöner Produkte zu tun, sondern meint alle Formen einer sensorisch-verarbeitenden Erfahrungsstruktur. Dazu gehört also das Streicheln eines Hundes genauso wie die Entdeckung der Wandlungen des Mondes, ein Rollenspiel ebenso wie das Fahrradfahren, die erste Liebe wie auch die Wut über den als zu streng empfundenen Vater, das Plätschern in der Badewanne und die Faszination des Seifenblasens, Einschlafrituale wie die Rhythmen kindlicher Bewegungsspiele, Wortspiele, Witze oder aber der innere Schwindel bei der Frage, was es, das Kind, denn wäre, wenn es nicht geboren, oder Kind anderer Eltern wäre. Es zählen also alle Wahrnehmungserfahrungen dazu, die Anlaß zu Vorstellungen, Phantasien und natürlich dann auch zu Fragen geben. Das rationale Denken – die Fragen und die Antworten der Kinder – nimmt sein Material unmittelbar aus dem, was Kinder wahrgenommen, sich vorgestellt, mit Phantasien angereichert und in innere Bilder verwandelt haben. Es geht aus von den Rätseln, die

sich aus diesem ästhetischen Erfahrungsbereich ergeben.
Natürlich wird die ästhetische Erfahrungsbildung durch Formen ästhetischen Gestaltens unterstützt. Doch sind hier gleich drei Einschränkungen festzuhalten:
(1) Ästhetische Gestaltungsformen sind nur ein Ausschnitt aus dem gesamten ästhetischen Erfahrungsbereich, der alle sensorischen, motorischen, sozialen und emotionalen Wahrnehmungsfelder umfaßt.
(2) Ästhetische Strukturierung im hier gemeinten Sinn bezieht sich nicht nur auf Schönheitsformen. Auch Aggression, Wut oder Streit müssen strukturierte Formen finden. Formen der Bejahung sind genauso nötig wie solche der Verneinung. Das Häßliche, Eklige, Gemeine gehört zu unseren Erfahrungsformen wie das Schöne, Erhebende oder das Staunenmachende.
(3) Ästhetische Erfahrung hat keine zwingende Verbindung mit der Produktion von irgend etwas, seien es Geschenke, Bilder oder Ideen.
So halte ich fest: Ästhetisches Denken ist Teil des alltäglichen Lebensvollzugs, der auf eigenen Wahrnehmungserfahrungen beruht. Dieser Teil des alltäglichen Lebens kann gefördert oder mißachtet werden." (Expertise Schäfer, i. Ersch.)

B 2.5.1 Kinder spielen

Das Spielen gehört so sehr zu Kindern, daß G. Schäfer (1995) es als ,,Zentrum der kulturellen Tätigkeit" (S. 167) des Kindes bezeichnet hat. Für Huizinga (1938/1994) ist das spielerische Tun Ursprung aller Kultur. Sprachspiele, Körperspiele, Wettbewerbsspiele durchziehen alles, was Menschen hervorgebracht haben. Die Entwicklungspsychologen sind sich darin einig, daß das Spiel entwicklungs- und funktionsfördernd ist. Das Üben motorischer Fähigkeiten, die Anforderungen, die das Spielen an die Sinne, an die Problemlösungsfähigkeit und die Kreativität sowie an soziale Kooperation und den Ausdruck von Emotion stellt, sind für das Aufwachsen der Kinder von großer Bedeutung. Das Spiel ,,übernimmt Aufgaben der Lebensbewältigung zu einem Zeitpunkt, da andere Techniken und Möglichkeiten noch nicht zur Verfügung stehen" (Oerter, R./Montada 1995, S. 252). Im nachahmenden Spiel, im Rollenspiel, im Umgang mit dem angebotenen Spielmaterial, in dem vom Spiel herausgeforderten gemeinsamen Tun mit anderen Kindern und Erwachsenen spielen sich Kinder in die kulturellen Gewohnheiten ihrer sozialen Umwelt und ihrer Zeit ein. Kinder, die durch ihre Eltern andere kulturelle Erfahrungen machen, bringen auch ihre spezifischen Spiele mit in die gemeinsamen Tageseinrichtungen für Kinder.

Das Spielen der Kinder ist auch zum kommerziellen Faktor geworden; Spielzeugfirmen ringen um Kinder als Kunden. Zu den Kennzeichen einer ,,umlagerten" Kindheit (Berg 1995) gehört auch ein überfülltes Kinderzimmer. Immer wieder wird vor der Gefahr gewarnt, daß Kinder, die sich teure Spielmoden nicht leisten können, ausgegrenzt werden und daß ein Zuviel an Spielmaterial ihre Möglichkeiten einschränkt, sich mit der Welt auf eine kindgemäße Art auseinanderzusetzen.

Diskowski/Preissing/Prott (1990) haben gezeigt, daß Technik, Telefon, Computer, Haushaltstechnik, datengestützte Arbeitsmittel und neue Medien für Kinder zur selbstverständlichen Lebensumwelt geworden sind. ,,Erwachsene suchen noch nach Bewertungen, während Kinder diese Geräte nutzen, weil sie selbstverständlich vorhanden sind." (ebd., S. 108) Kinder gehen von früh an mit dieser Technik geschickt um. Auch ihre Spielwelt wird immer mehr von Computern und anderen technischen Geräten bestimmt. Es zeigt sich jedoch: ,,Technik wirkt eben nicht auf das Kind in einer feststellbaren Art, sondern jedes Kind eignet sich Technik in einer ihm eigentümlichen Art an und bindet sie in seinen Alltag auf seine Weise ein" (ebd., S. 97). Beobachtungen zum Gebrauch von technischem Spielzeug zeigen, daß in den 60er und 70er Jahren das Interesse an der konstruktiven Tätigkeit im Vordergrund stand, bei der sich auch Verständnis für Zusammenhänge und Funktionen entwickelte. Heute verwenden Kinder dagegen häufig Spielzeug mit fertig eingebauter Technik, die zu kompliziert geworden ist, um vom Kind selbst zusammengebaut werden zu können. Sie nutzen somit Spielzeug, ohne zu verstehen, wie es funktioniert. Einerseits vergrößern sich die Unterschiede zwischen den Generationen im Verhältnis zur Technik, denn viele Kinder nutzen alltäglich kleine, mitnehmbare Geräte fürs Spiel und zum Abspielen von Geschichten und Musik. Andererseits sind auch die Erwachsenen den technischen Neuerungen ausgesetzt und werden mit den Kindern zu Lernenden im Umgang mit neuen Möglichkeiten.

Das Spiel ist eine so ausgeprägte Tätigkeit des Kindes, daß Kinder, die nicht spielen, als ,,auffällig" gelten. Es ist wichtig zu prüfen, welche Lebensumstände und Vorerfahrungen dieses Verhalten hervorbringen. Vor allem im freien Spiel der Kinder drückt sich aus, mit welchen Themen Kinder sich beschäftigen, aber auch, was sie bedrängt. Es offenbaren sich ungelöste Probleme, psychische Verletzungen und Ängste (Nitsch-Berg 1978). Spiele enthalten aber auch Versuche, Fehlendes zu erlangen, etwa soziale Anerkennung von den Gleichaltrigen durch riskante Mutproben beim S-Bahn-Surfen, an dem sich bereits 10- bis 12jährige Kinder beteiligen. Spiele können auch subversive Elemente enthalten, etwa wenn in Liedern und Reimen Autoritätspersonen ,,nur aus Spaß" geschmäht werden, damit die eigene Gemütslage stabilisiert wird.

Die steigende Zahl von Kindern anderer Kulturen in Kindergärten und Schulen hat dazu geführt, die Feste im Jahreszyklus, öffentliche ebenso wie persönlich bedeutsame Feier- und Gedenktage, gemeinsam zu feiern und zu gestalten (Fischer, D./Schreiner/Doyé/Scheilke 1996). Es ist zu beobachten, daß Kindergärten und Schulen, die dem gemeinsamen Leben wachsende Bedeutung beimessen, die religiös-kulturellen Unterschiede in den Lebenswelten der Kinder aufnehmen und eine entsprechende Fest-Kultur ausprägen. Pädagogische Konzepte zum ,,Lernen in der Vielfalt" greifen diese Ansätze auf (Scheilke/Schreiner 1993). Mangels ergiebiger Schulsozialfor-

schung, die sich auf die Sichtweise der Kinder einstellt, wissen wir relativ wenig darüber, was Kinder ,,wirklich aus dem und im Zusammenleben mit Kindern und Jugendlichen anderer soziokultureller und religiöser Herkunft" im schulischen Raum lernen (Fischer, D./Schreiner/Doyé/Scheilke 1996, S. 167).

B 2.5.2 Kinder malen, sammeln und gestalten

Kinder malen sowohl von sich aus als auch bei vielen Gelegenheiten, bei denen sie aufgefordert werden, ein Bild einer vorher erzählten Geschichte, als selbsthergestelltes Geschenk oder nur zum Zeitvertreib. Die Botschaften der Kinder sind allerdings Erwachsenen nicht immer klar und verlangen von diesen, sich in die kindlichen Vorstellungswelten hineinzudenken. Heute schmückt manche Firma ihre Produkte gern mit Kinderzeichnungen, die in Wettbewerben eingereicht wurden. Es scheint nicht unproblematisch, die kreative Anstrengung der Kinder zunächst herauszufordern, ihnen dann aber die Rechte an ihren Kunstwerken zu verwehren (Peez 1997). Nicht immer ist der Drang der Kinder, etwas oder sich darzustellen, willkommen, denn unter den jungen Menschen, die Wände und freie Flächen mit Sprühdosen künstlerisch gestalten (oder ,,verschmieren"), sind auch 12- bis 13jährige Kinder bestimmter Stadtszenen zu finden.

Kinderpsychologen und -therapeuten nutzen Kinderzeichnungen, um Kinder zu verstehen, da sie ein unverstellter eigener Ausdruck des Kindes sind. Bereits zu Beginn des Jahrhunderts gab es in München eine großangelegte Untersuchung, in der rund 500 000 Kinderzeichnungen gesammelt und ausgewertet wurden (Wüst/Wüst 1996). Kinderbilder sind inzwischen in viele psychologische Testverfahren eingegangen. Auch qualitative Studien über Hoffnungen und Ängste von Kindern greifen auf Kinderzeichnungen zurück, so in jüngerer Zeit Leuzinger-Bohleber und Garlichs (1993).

Auch das Sammeln stellt einen wesentlichen Bereich der Kinderkultur dar (Duncker 1990; Flitner/Fatke 1983). Kinder sammeln alles, was sie durch Farben oder Formen anspricht und zu dem sie eine Verbindung herstellen können: Steine, Blüten, Muscheln, Bildchen, Witze, Briefmarken. Daneben gibt es ausgesprochen zeit-, moden- und kulturabhängige Sammelobjekte wie Stickers, Matchboxautos, Figuren aus Filmen oder Serien. Diese Sammelleidenschaft wird allerdings immer öfter im Dienst der Werbung für bestimmte Produkte von Lebens- und Genußmittelherstellern ausgenutzt. Häufig sind diese Objekte nur eine Zeitlang begehrt und werden schon bald auf den Tischen von Kinderbasaren gegen anderes eingetauscht.

Kinder verwenden vielerlei Materialien, um zu bauen und zu gestalten. Sie suchen sich zum einen Dinge, die zunächst nicht für derartige Tätigkeiten bestimmt waren, wie Zeitungen, aller Art Papiere, Schachteln, Rollen, Küchenutensilien. Es gibt allerdings auch einen großen Markt von Materialien, die eigens für das Gestalten der Kinder produziert werden, ausschneidbare Papierfiguren, formbare Massen und halbfertige Teilstücke, aber auch immer noch Ritterburgen und Puppenstuben, Tankstellen und Verkaufsläden, kaum noch Kriegsspielzeug (dieses Problem hat sich auf die Computerspiele verlagert; vgl. Kap. B 5).

Eigene ästhetische Vorlieben der Kinder in ihren verschiedenen kulturellen Tätigkeiten und Möglichkeiten, die ihnen durch die Kultur der Erwachsenen angeboten werden, wirken zusammen. G. Schäfer (1995) sieht eine wichtige Aufgabe von Bildung und Erziehung im Kindesalter darin, dieses ,,Zusammenspielen in gegenseitiger Anerkennung und Wertschätzung zu ermöglichen" (S. 257), indem Kindern Gelegenheit, Zeit und Raum für Prozesse eigener Selbstbildung geöffnet werden. Das ist insbesondere eine wichtige Aufgabe für alle an der Entwicklung der Kinder Beteiligten, weil faszinierend gemachte Medien, raffinierte kommerzielle Werbung und eine Vielzahl an Produkten der Textil- und Lebensmittelindustrie, oft im Verbund miteinander, die Kinder überfluten und es ihnen schwermachen, an ihren primären Erfahrungen festzuhalten und ihr Eigenes gegen die mit großem Aufwand geschaffene Sekundärwelt zu behaupten.

B 2.6 Kinder erleben ihre Welt als Jungen und Mädchen

Wenn Mädchen oder Jungen Fragen stellen, nach moralischen Begründungen suchen und auch wenn sie Ängste oder Sehnsüchte entwickeln, sind sie in unterschiedlicher Ausgangslage. Sie bekommen Antworten und Reaktionen in einer Weise, die einbezieht, daß sie Jungen oder Mädchen sind. Wenngleich Eltern heute weithin darauf bedacht sind, Mädchen und Jungen in gleicher Weise zu erziehen, können sie doch nicht ausschließen, daß Mädchen und Jungen immer wieder mit angeblich für das jeweilige Geschlecht besonders relevanten Themen, Spielsachen und Geschenken oder mit für sie angeblich besonders reizvollen Handlungsangeboten konfrontiert werden. Nicht zuletzt die übliche Aufteilung der Aufgaben im Familienhaushalt demonstriert den Mädchen und Jungen am Beispiel ihrer Eltern die Verschiedenheit der Geschlechtsrollen. All das trägt dazu bei, daß sich unterschiedliche Interessen von Mädchen und Jungen herausbilden (Strzoda/Zinnecker 1996), die ihren Blick für die soziale Realität und ihre Auseinandersetzung mit ihr beeinflussen. Soziale Räume sind ihnen in ungleicher Weise zugänglich und damit auch die Erfahrungen, die in ihnen vermittelt werden (Miedaner/Permien 1992).

Fragen und Antworten sind auch davon bestimmt, wie Mädchen und Jungen sich in die Interaktion mit anderen einbringen. Bilden (1991, S. 286) weist darauf hin, ,,daß das Gefühls- (Ausdrucks-)Repertoire von Mädchen differenziert und erweitert wird, Angst geduldet, aber unerwünschte Gefühle bzw. Gefühlsäußerungen wie Wut und Aggression unterdrückt werden. Für Jungen dagegen ... werden mit dem Alter zunehmend Ausdruck, Erfahrung und Selbstzuschreibung von Gefühlen gehemmt, mit Ausnahme einer gewissen elterlichen Duldung von Aggression/Wut". Folglich setzen Jungen oder Mädchen in den Prozessen, in denen Regeln und Sinn entstehen, in unterschiedlicher Weise nach, ziehen sich aus Aus-

einandersetzungen an verschiedenen Punkten zurück und äußern auf unterschiedlichem Wege ihre Zufriedenheit oder ihre Enttäuschung.

Das bedeutet nicht, daß zwei verschiedene Welten entstehen. Die Forschung zur Moralentwicklung hat gezeigt, daß zwar keine männliche im Gegensatz zu einer weiblichen Moral aus den unterschiedlichen Sozialisationserfahrungen von Jungen und Mädchen resultiert, daß aber Mädchen und Jungen, Frauen und Männer bei aller gemeinsamen Argumentation in ihren moralischen Urteilen doch dazu tendieren, unterschiedliche Akzente zu setzen. Mädchen berücksichtigen mehr den Aspekt der Fürsorglichkeit und Jungen mehr den Aspekt der Gerechtigkeit (Nunner-Winkler 1995; Oser/Althoff 1992). Diese Unterschiede können so lange als produktive Differenz betrachtet werden, wie Mädchen und Jungen durch derartige Präferenzen nicht auf stereotype Rollen und ungleiche Lebenschancen festgelegt werden.

B 2.7 Empfehlungen

- Kinder brauchen emotionale Verläßlichkeit bei Erwachsenen und benötigen für ihre moralische Entwicklung Lebensbedingungen, die von gerechten Strukturen, tolerantem Umgang und solidarischem Verhalten bestimmt sind. Dabei brauchen sie Zeit- und Raumerfahrungen, einen eigenen Sinn zu finden und ihn im gemeinsamen Leben der Generationen zu erproben.

  Die Klärung von Sinnfragen und Werthaltungen ist nicht allein eine Angelegenheit der Familie, sondern Kinder brauchen auch entsprechende Angebote im öffentlichen Bereich, in Tagesstätten, Schulen, Jugendarbeit und anderen Institutionen der Jugendhilfe.

- Die im § 3 Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) festgelegte ,,Vielfalt unterschiedlicher Wertorientierungen" der Jugendhilfe ist für das Angebot von Tageseinrichtungen für Kinder zu erhalten. Dabei ist zu garantieren, daß Tageseinrichtungen generell für alle Kinder offen sind. Die gewollte Vielfalt darf nicht dazu führen, Kinder auszugrenzen aufgrund ihrer Religion, ihrer kulturellen familiären Prägung oder ihrer ethnischen Herkunft. Ebensowenig verträgt sich mit der Würde und Achtung der Person des Kindes, es in seiner Freiheit zu beeinträchtigen und zu indoktrinieren.

- Kindern sind in allen Erziehungs- und Bildungssituationen Möglichkeiten zu schaffen, sich mit Sinn- und Wertfragen auseinanderzusetzen. Die Schule sollte dazu Fächer wie Philosophie/Ethik und Religion als ausgewiesene eigene Fächergruppe (Lernbereich) erhalten, in denen Kinder ihre umgreifenden Fragen zu Leben und Tod, nach Gott und der Welt, nach Gut und Böse, Vergangenheit und Zukunft u. a. stellen und bearbeiten können. An einem solchen Bildungsbereich muß Schule auch dann um der Kinder willen festhalten, wenn sich der weltanschauliche und religiöse Pluralismus einschließlich des Wertepluralismus unserer Gesellschaft verstärkt. Die Diskussion um die betreffenden Schulfächer hat sich dabei an der Lebenssituation der Kinder/Jugendlichen und dem Bildungsauftrag von Schule zu orientieren.

  Dabei ist darauf zu achten, daß die ethischen, religiösen, moralischen Fragen der Kinder nicht allein in den Religions- oder Ethikunterricht verwiesen werden. Auch in anderen Fächern muß Zeit sein für die Sinnfragen der Kinder.

  Für die schulische Form einer islamischen religiösen Unterrichtung entsprechend den Festlegungen des Grundgesetzes sind bildungspolitische Entscheidungen zu treffen.

- Der Gestaltung des Schullebens ist eine größere Aufmerksamkeit zu widmen. Dazu gehören nicht nur Formen eines sozialen Umgangs miteinander, eine Festkultur, durchschaubare Mitbestimmung u. a., sondern auch der Unterricht als ein wesentlicher Bereich von Schule. So müssen auch die Fragen von Kindern in der Unterrichtsgestaltung mehr Berücksichtigung finden.

- Die künstlerisch-musisch-ästhetische Erziehung der Kinder ist in allen Tageseinrichtungen, Schulen, pädagogischen Institutionen der Jugendhilfe zu qualifizieren, indem etwa

  - jedem Kind die Möglichkeit gegeben wird, Erfahrungen mit einem Instrument zu machen,
  - Institutionen der Kinderbetreuung mit Künstlern zusammenarbeiten, in geförderten Projekten, in Maltagen, Gestaltungswochen usw.,
  - eine räumliche Verbindung von ,,Schulen der Phantasie" mit Tageseinrichtungen geschaffen wird,
  - die Stundenzahl musischer Fächer in der Schule keinesfalls reduziert, sondern eher erweitert wird,
  - die Möglichkeit von Projekttagen in Schulen musisch-künstlerisch genutzt werden,
  - auch für Horte Qualitätsstandards für Kinderkulturangebote erarbeitet und durch die Jugendämter inhaltlich angeregt werden,
  - regionale Informationsstrukturen verbessert werden, um Kooperationen zu ermöglichen.

- In der Erzieherinnen-/Erzieherausbildung und der Ausbildung von Grundschullehrerinnen/-lehrern ist die musisch-ästhetische Grundausbildung zu vertiefen, etwa durch

  - Stipendienprogramme für Künstler, die ins Ausbildungsprogramm integriert werden und die Qualität der Ausbildung bereichern,
  - eine Zusammenarbeit mit Kinder- und Jugendkunstschulen, Musikschulen u. a. Institutionen,
  - fachlich angeleitete Exkursionen,
  - Förderung kleiner Austauschprogramme auf europäischer Ebene.

B 3. Kinder und ihre Wohnumwelt

B 3.1 Wohnungssituation
B 3.2 Kinder und ihr Wohnumfeld
B 3.3 Kinder und Straßenverkehr
B 3.3.1 Statistische Daten über Verkehrsunfälle unter Beteiligung von Kindern bis unter 15 Jahren
B 3.3.2 Unfallursachen
B 3.3.3 Gefährdungen im ländlichen Raum
B 3.3.4 Anforderungen an eine kindgerechte Verkehrserziehung
B 3.4 Beispiele für eine kindbezogene Stadtentwicklung
B 3.5 Empfehlungen für eine kindgerechte Lebensumwelt

Die Wohnung und das Wohnumfeld spielen für die Entwicklung der Kinder eine wichtige Rolle. Vor allem in den ersten Lebensjahren ist die Wohnung der zentrale Lebensraum, der im positiven Falle Geborgenheit, emotionale Nähe und soziale Kontakte ermöglicht. Mit zunehmendem Lebensalter gewinnt das Wohnumfeld an Bedeutung (Vaskovics 1982). Differenzierungen nach dem Lebensalter der Kinder sind dabei ebenso zu berücksichtigen wie geschlechtsspezifische Unterschiede (Engelbert/Herlth 1993). Generell ist es schwierig, die kindlichen Bedürfnisse angemessen in den Blick zu bekommen, denn häufig dominiert die Perspektive der Erwachsenen, wenn es z. B. um den Zuschnitt von Wohnungen und die Größe von Kinderzimmern oder die Gestaltung von Spielplätzen geht. Befragungen von Kindern können hier wichtige Aufschlüsse geben, die allerdings erst im Schulkindalter ergiebig sind. Durch die Beteiligung von Kindern bei der Planung und Gestaltung des Wohnumfeldes können die Bedürfnisse und Interessen von Kindern speziell berücksichtigt werden. Die Partizipation von Kindern wird in wohl keinem anderen Bereich so vielfältig praktiziert wie in der Wohnumfeldgestaltung. Das zeigen zahlreiche Beispiele aus Kommunen (s. u.).

B 3.1 Wohnungssituation

Die Wohnsituation speziell von Familien in Deutschland wird häufig negativ dargestellt unter Schlagworten wie ,,Wohnungsnot", ,,Obdachlosigkeit", ,,Armut von Familien". Wenn jedoch die formalen Kriterien wie Wohnungsgröße, Anzahl der Zimmer, Ausstattung und Eigentumsanteil zugrundegelegt und die entsprechenden statistischen Daten ausgewertet werden, erscheint die Wohnungssituation heutiger Familien mit Kindern *durchschnittlich* relativ günstig. Es gibt allerdings Gruppen, die erhebliche Probleme haben. Darunter befinden sich junge Familien mit mehreren (mehr als drei) Kindern, Alleinerziehende, sozial schwache Familien, Zuwandererfamilien. Außerdem bestehen in den neuen Bundesländern noch erhebliche Defizite.

Zunächst soll von den statistischen Daten ausgegangen werden. Von den Familien mit Kindern wohnen in den alten Bundesländern 46 % in Eigentümerhaushalten und 54 % in Hauptmieterhaushalten. Je mehr Kinder in der Familie sind, um so höher ist der Anteil derjenigen, die im eigenen Haus oder Wohneigentum leben: z. B. 52 % der Familien mit drei Kindern (Bauereiß/Bayer/Bien 1997, S. 44). In den neuen Bundesländern ist der Anteil der Eigentümerhaushalte bislang noch deutlich geringer (bei Ehepaaren mit Kindern liegt er bei 28 %).

Die Ausstattung der Wohnungen ist in der überwiegenden Zahl der Fälle auf einem relativ guten Standard. Von den Familien mit Kindern in den alten Bundesländern hatten bereits 1982 mehr als 90 % der Wohnungen Bad und WC; in den neuen Bundesländern besteht vorerst noch Nachholbedarf.

Die Durchschnittsgrößen der Wohnungen liegen 1993 in den alten Bundesländern bei Mietwohnungen bei 70 qm und bei Eigentum bei 113 qm. In den neuen Bundesländern sind sie vorerst noch geringer: in Mietwohnungen mit durchschnittlich 60 qm, in Eigentümerhaushalten mit durchschnittlich 98 qm (Statistisches Bundesamt 1997 g; hochgerechnete Ergebnisse der 1 %-Gebäude- und -Wohnungsstichprobe v. 30. September 1993).

Unterschiede ergeben sich nach der Anzahl der Personen im Haushalt: In Haushalten ohne Kinder standen 1993 im Bundesdurchschnitt pro Person knapp 46 qm Wohnfläche zur Verfügung. Dieser Wert nimmt mit steigender Zahl der Familienmitglieder deutlich ab. Familien mit drei Kindern verfügen pro Kopf nur über etwa 25 qm Wohnfläche, Familien mit vier und mehr Kindern stehen nur noch etwa 20 qm zur Verfügung (ebd.). Auch hier zeigen die Daten, daß Eigentümerhaushalte im Vergleich zu den Hauptmieterhaushalten insgesamt begünstigt sind.

Wichtig ist neben der Wohnungsgröße die Anzahl der verfügbaren Räume bezogen auf die Anzahl der Personen im Haushalt. Mehrheitlich steht pro Person und pro Kind ein Zimmer zur Verfügung (Küche nicht eingerechnet). In 90 % der Familienhaushalte befinden sich ein oder mehrere Kinderzimmer. Mehr als die Hälfte aller Kinder haben ein Einzelzimmer, die andere Hälfte teilt sich das Zimmer mit Geschwistern. Je älter die Kinder sind, um so häufiger steht ein Einzelzimmer zur Verfügung. Das Kinderzimmer ist jedoch meist klein; in drei Viertel aller Fälle zwischen 12 und 20 qm. Allerdings dient das Kinderzimmer in vielen Fällen in erster Linie als Schlaf- bzw. Rückzugsraum. Außerhalb des Kinderzimmers ist der für Kinder insgesamt verfügbare Lebensraum in der Wohnung zu berücksichtigen (z. B. Wohnzimmer, Küche, Flur, Garten). Wohnzimmer und Küche spielen eine wichtige Rolle, insbesondere für die jüngeren Kinder (Essen, Schulaufgaben). Die Nähe zu den Eltern bzw. Betreuungspersonen ist für sie oft wichtiger als ein separater Raum. Hinsichtlich der Zugänglichkeit der Räume für Kinder bestehen deutliche Unterschiede nach sozio-ökonomischen Merkmalen und nach ethnischer Zugehörigkeit. Die Nutzung des Wohnzimmers ist z. B. für Kinder in Familien mit niedrigem sozialen Status und in Zuwandererfamilien oftmals eingeschränkt.

Setzt man die Anzahl der Räume in Relation zur Anzahl der Personen in den Haushalten, so zeigen sich teilweise deutliche Unter- und Überversorgungen (ebd.). Immerhin leben 15 % der Ein-Personen- und

39 % der Zwei-Personen-Haushalte in Wohnungen mit fünf und mehr Räumen. Dies sind überwiegend Haushalte ohne Kinder. Nach Anzahl der Räume sind diese kleinen Haushalte folglich überversorgt, während der Anteil unterversorgter Hauptmieterhaushalte mit vier und mehr Personen bei knapp 40 % liegt. Darin zeigt sich eine deutliche Benachteiligung von Familien mit mehreren Kindern.

Die monatliche Mietbelastung der Haushalte ist ein weiteres Kriterium zur Beurteilung der Wohnsituation von Familienhaushalten. Dazu gibt der Preisindex Anhaltspunkte, der Aufschluß gibt über den Anteil der Mietkosten an der Steigerung der Lebenshaltungskosten.

Im Oktober 1996 lag der Indexwert für Wohnungsmieten inklusive Energiekosten bei 131,3 (Ausgangswert von 1991: 100). 1996 betrug die Steigerungsrate gegenüber 1995 im Vergleichsmonat Oktober plus 2,3 %.

Das Statistische Bundesamt hat an ausgewählten Haushaltstypen die Kosten für die Wohnungsmieten und Energiekosten für das erste Vierteljahr 1996 im früheren Bundesgebiet ermittelt. Hierzu sollen die Ergebnisse für zwei Haushaltstypen mit Kindern dargestellt werden.

Haushaltstyp A:
4-Personen-Haushalte von Angestellten und Arbeitern mit mittlerem Einkommen:
Für das frühere Bundesgebiet werden Ehepaare mit zwei Kindern, davon mindestens ein Kind unter 15 Jahren, erfaßt. Ein Ehepartner sollte als Angestellte/r oder Arbeiter/in tätig und alleinige/r Einkommensbezieher/in sein. Das Bruttoeinkommen aus hauptberuflicher Arbeit dieses/r Ehepartners/in sollte 1996 zwischen 3800,– und 5800,– DM im Monat liegen. Bei der Festlegung der Einkommensgrenzen wurde 1964 von einem Wert ausgegangen, der etwa dem durchschnittlichen Bruttomonatsverdienst eines männlichen Arbeiters in der Industrie und dem eines männlichen Angestellten entsprach. Diese Einkommensgrenzen werden seitdem entsprechend der Lohn- und Gehaltsentwicklung fortgeschrieben.
Für die neuen Länder und Berlin-Ost werden unter diesem Haushaltstyp Ehepaare mit zwei Kindern, davon mindestens ein Kind unter 15 Jahren, erfaßt. Ein Ehepartner sollte als Angestellte/r oder Arbeiter/in tätig und Hauptverdiener/in sein. Die Einkommensgrenzen beziehen sich auf das Bruttoeinkommen aus unselbständiger Arbeit beider Ehepartner. Es sollte 1996 zusammen zwischen 3150,– und 5200,– DM im Monat liegen.

Haushaltstyp B:
4-Personen-Haushalte von Beamten und Angestellten mit höherem Einkommen:
Für das frühere Bundesgebiet werden Ehepaare mit zwei Kindern, davon mindestens ein Kind unter 15 Jahren, erfaßt. Ein Ehepartner sollte als Beamter/in oder Angestellte/r tätig und Hauptverdiener/in der Familie sein. Das Bruttoeinkommen aus hauptberuflicher, nichtselbständiger Arbeit dieses Ehepartners sollte 1996 zwischen 6600,– und 8950,– DM im Monat liegen. Das Einkommen hatte 1964 einen nominalen Abstand von etwa 1000,– DM zu Typ A. Diese Einkommensgrenzen werden seitdem entsprechend der Lohn- und Gehaltsentwicklung fortgeschrieben.
Für die neuen Länder und Berlin-Ost werden Ehepaare mit zwei Kindern, davon mindestens ein Kind unter 15 Jahren, erfaßt. Ein Ehepartner sollte als Angestellte/r oder Beamter/in tätig und Hauptverdiener der Familie sein. Das Bruttoeinkommen aus unselbständiger Arbeit beider zusammen sollte 1996 zwischen 5750,– und 7700,– DM liegen.
(Definition aus: Statistisches Bundesamt 1997g, S. 563)

Tabelle B 3.1

Monatliche Mietbelastung von Familienhaushalten in Prozent des durchschnittlichen Bruttoeinkommens, früheres Bundesgebiet, 1996

	Haushaltstyp A		Haushaltstyp B	
	DM	in %	DM	in %
Wohnungsmiete	1019	18,8	1322	15,2
Energie	209	3,9	243	2,8
Summe	1228	22,7	1565	18,0
Einnahmen aus unselbst. Arbeit	5417		8693	

Quelle: Statistisches Bundesamt 1997g, S. 566f. (Prozentzahlen eigene Berechnung)

Tabelle B 3.2

Monatliche Mietbelastung von Familienhaushalten in Prozent des durchschnittlichen Bruttoeinkommens, Neue Länder und Berlin-Ost, 1996

	Haushaltstyp A		Haushaltstyp B	
	DM	in %	DM	in %
Wohnungsmiete inkl. Energie	820	18,6	875	12,2
Einnahmen aus unselbst. Arbeit	4398		7197	

Quelle: Statistisches Bundesamt 1997g, S. 568f. (Prozentzahlen eigene Berechnung)

Gegenüber den formalen Kriterien – Wohnungsgröße, Ausstattung, Anzahl der Zimmer, Wohnungsmiete –, nach denen Familien mit Kindern mehrheitlich relativ gut abschneiden, sind die sozialen Differenzen zwischen unterschiedlichen Wohnquartieren erheblich (Dangschat 1995; Rauschenbach, B./Wehland 1989). Preisgünstige Wohnungen stehen in zu geringer Zahl, meist in Massensiedlungen der großen Städte, zur Verfügung. Dadurch kommt es oft zu einer Kumulation sozialer Probleme im Wohnquartier (z. B. durch Aufeinandertreffen von hoher Arbeitslosigkeit, Alkoholismus, Eigentumsdelikten, Aggressionen, Gewalt). Solche Regionen entwickeln sich häufig zu sozialen Brennpunkten. Eine unzureichen-

de Infrastruktur und die Lage in unattraktiven, umweltbelasteten Regionen der Stadt (z. B. Belastung durch Verkehrsstraßen, Industrieanlagen in der Nähe) verschärft die Situation der Kinder in solchen Stadtteilen.

Das Wohnen in großen, mehrgeschossigen Wohnblöcken bringt vor allem für Familien mit kleineren Kindern Probleme im Zusammenleben mit den anderen Bewohnern mit sich (Flade/Kröning/Schuster 1992). Durch die mangelnde Schallisolierung von kostengünstig erstellten Neubauten entstehen oft zusätzliche Lärmbelästigungen für alle Beteiligten. Für Kinder wäre mehr gegenseitige Rücksichtnahme und Toleranz zu fordern, was nicht immer gelingt (Burghardt/Kürner 1994).

Die Plattenbausiedlungen in den neuen Bundesländern bergen zusätzliche soziale Probleme. Sie wurden massenhaft in monotoner, mehrgeschossiger Bauweise (meist Hochhäuser) vornehmlich für junge Familien mit Kindern konzipiert und in der Infrastruktur an deren Bedürfnissen ausgerichtet (z. B. Einkaufshalle, ,,Kinderkombination", Schulen, Verkehrsanbindung). Für Jugendliche wie für ältere Menschen ist diese Infrastruktur oft unzureichend. Zunehmend ziehen diejenigen aus den Massensiedlungen aus, die sich eine andere Wohnung leisten können; es bleiben die sozial Schwachen. Dies gilt vor allem für die älteren, sanierungsbedürftigen Plattenbausiedlungen (Silbermann 1993). So entwickeln sich weitere soziale Brennpunkte.

Familien mit Migrationshintergrund leben zahlenmäßig weitaus häufiger als deutsche Familien in unattraktiven Wohngebieten, die in vielen Städten den Charakter von Ghettos annehmen. Generell ist die Wohnraumversorgung von Zugewanderten auch bei gleichem sozialen Status sehr viel schlechter als die der deutschen Familien. Ausländische Haushalte sind größer als deutsche, die Wohnungen sind oft zu klein, sie haben bauliche Mängel und sind schlecht ausgestattet. Ausländische Familien wohnen häufiger in ungünstigem Wohnumfeld und bezahlen für vergleichbare Wohnungen höhere Mieten als deutsche Familien. Sie haben eine ungünstige Ausgangslage auf dem freien Wohnungsmarkt, da sie als unbeliebte Mietergruppen gelten (Friedrich-Ebert-Stiftung 1996).

Ausländische Familien leben überwiegend in den Ballungsgebieten: 86 % der Griechen, 82 % der Italiener, 81 % der Personen aus dem ehemaligen Jugoslawien und 77 % der Türken haben ihre Wohnung in Städten mit mehr als 100 000 Einwohnern. Familien mit Migrationshintergrund wohnen entweder in innenstadtnahen Altbauquartieren mit einem hohen Anteil von Armutslagen (Krummbacher/Waltz 1996), häufiger noch in Großsiedlungen mit einem überdurchschnittlichen Anteil an Sozialwohnungen. In den Landkreisen leben sie ebenfalls in Gemeinden mit hohem Anteil von Familien in Armut.

Die Wohnsituation von Familien mit Migrationshintergrund hat sich teilweise durchaus verbessert. Es gibt inzwischen eine nicht unerhebliche Zahl von Familien in guten Wohnverhältnissen. Außerdem wohnen in sozialen Brennpunkten auch materiell benachteiligte deutsche Familien.

Das Aufwachsen von Kindern in sozialen Brennpunkten hat Konsequenzen für die Kinder in allen Lebensbereichen. Armut und Kargheit sind für Kinder aus diesen Wohngebieten sinnlich im gesamten Wohnnahbereich wahrnehmbar: reduzierte Einkaufsmöglichkeiten, unzureichende Gemeinschafts- und Freizeiteinrichtungen, das Fehlen einer attraktiven Infrastruktur. Das Leben in solchen Wohnungsquartieren ist meist das einer strukturell (Mietpreise) oder einer behördlich erzwungenen (Einweisung durch die Kommune) Segregation. Aus der räumlichen Segregation wird oft eine soziale aufgrund der Adresse des Wohngebietes, der dort vorherrschenden Bauweise sowie des Wohnumfeldes und der dort lebenden Bewohner. Das Wohnumfeld wird durch seine Bewohner geprägt und prägt seine Bewohner, insbesondere die Kinder und das Kinderleben. Alle Kinder in diesen Wohnbereichen leben in einem sozialräumlichen Ghetto, das ihnen keinen unkomplizierten Zugang zu den kinderspezifischen Handlungsfeldern innerhalb der Kommune erlaubt (Baum 1996).

Generell gibt es zu wenig preiswerte Wohnungen. Auch Familien mit mittlerem Einkommen können die hohen Mieten zunehmend nicht mehr tragen. Dauerarbeitslosigkeit, soziale Belastungen wie Alkohol und Gewalt in der Familie, Trennung der Ehepartner können zum Verlust der Wohnung und in die Obdachlosigkeit führen. Von Obdachlosigkeit sind zunehmend auch Familien mit Kindern betroffen. Genaue Zahlen liegen dazu jedoch nicht vor, lediglich Schätzungen. Die Bundesarbeitsgemeinschaft Wohnungslosenhilfe schätzt für das Jahr 1996 einen Anteil von 100 000 wohnungslosen Mehrpersonenhaushalten (Familien mit Kindern, Alleinerziehende). Von den insgesamt 590 000 geschätzten wohnungslosen Personen sind 190 000 Kinder und Jugendliche (ca. 33 %). Wie hoch darunter der Anteil obdachloser alleinlebender Kinder und Jugendlicher ist, die in den Medien als ,,Straßenkinder" besondere Beachtung finden, ist unbekannt (Heins 1994). Es wird vermutet, daß ihre Zahl in Deutschland in den letzten Jahren angestiegen ist. Die jüngsten Straßenkinder – völlig auf sich allein gestellt und ohne Kontakt zu ihren Familien – sind etwa 11 Jahre alt (Degen 1995). Der Anteil der Mädchen steigt. Familiäre und finanzielle Probleme sind meist der Anlaß für das Verlassen der Familie (Deutsches Jugendinstitut 1995; Pfennig 1996).

Die Verarmung eines zunehmenden Teils von Familien, die deshalb in Obdachlosigkeit geraten, ist besonders gravierend (Angele 1989). Hilfsmaßnahmen zur Vermittlung finanzierbarer Wohnungen sind erforderlich. Wohnen ist ein Menschenrecht, und nur wer eine Wohnung hat, kann ,,normal" am Leben der Gesellschaft teilnehmen.

B 3.2 Kinder und ihr Wohnumfeld

Die Wohnung und das Wohnumfeld liegen für den größten Teil der Kinder und Jugendlichen am Stadtrand bzw. im Außenbezirk der Wohnorte, insbeson-

dere der Großstädte. Allerdings sind Familien oft erst in der Lage, die Miete oder den Kaufpreis für ein Eigenheim am Rande der Stadt zu tragen, wenn die Kinder schon älter sind. Der Trend geht dahin, daß Familien mit zunehmendem Alter der Kinder in das Umland bzw. an die Peripherie der Städte ziehen. Dieses Wohnumfeld, meist mit eigenem Garten am Haus, ist für kleine Kinder und deren Spielbedürfnisse in Wohnungsnähe relativ günstig, ältere Kinder kommen jedoch zu spät und zum falschen Zeitpunkt in diese Umgebung. Mit zunehmendem Alter benötigen sie eine auf ihre Bedürfnisse zugeschnittene spezielle Infrastruktur mit Freizeitangeboten und Gemeinschaftseinrichtungen. Diese sind in den kompakt bebauten innerstädtischen Wohnsiedlungen in der Regel eher vorhanden und leichter zu erreichen als in aufgelockerten Vorstadtsiedlungen (Herlyn 1990). Bislang setzt sich jedoch der Trend zum Wegzug junger Familien aus den großen Städten in das ländliche Umland fort. So haben Großstädte inzwischen das Problem, daß die ältere Bevölkerung gegenüber der jungen Generation überwiegt und die Zahl der Ein-Personen-Haushalte zunimmt. Gegenkonzeptionen zur Belebung innerstädtischer Regionen werden in der neueren Städteplanungsdiskussion propagiert. Die stadtplanerischen Konzepte von Verdichtung und Durchmischung im städtischen Raum scheinen die jungen Familien jedoch kaum anzusprechen (Mönninger 1996; Rogall 1995).

Hinsichtlich der Nutzung des Wohnumfeldes durch Kinder ist zu differenzieren nach dem Alter und dem Geschlecht der Kinder (Flade/Kustor o. J.; Hitzler 1996).

Empirische Untersuchungen haben ergeben, daß die im öffentlichen Außenraum vorhandenen Spiel- und Aufenthaltsmöglichkeiten häufiger von Jungen als von Mädchen genutzt werden. Der Aktionsradius von Jungen ist außerdem meist größer als von gleichaltrigen Mädchen (im Alter zwischen 9 und 14 Jahren).

Unterschiede ergeben sich auch zwischen Stadt und Land. Eine nach Wohngemeindetypen in ländliche und städtische Regionen differenzierende Auswertung machte sichtbar, daß sich der Alltag der 9- bis 14jährigen Großstadt- und Kleinstadt-Kinder zwar in vielerlei Hinsicht ähnelt, der Spielplatz aber für Kleinstadt-Kinder ein wichtigerer Treffpunkt als für Großstadt-Kinder ist (Flade/Kustor o. J.). Zugleich ist das Spielplatzangebot in ländlichen Regionen deutlich geringer (Hüttenmoser/Degen-Zimmermann 1995).

Im Wohnumfeld können Kinder mit Gleichaltrigen spielen. Der Raumbedarf und Aktionsradius variiert nach dem Lebensalter und den unterschiedlichen Spielformen der Kinder (Busch, K. 1995).

Einige Spiele erfordern einen großen Raumbedarf: z. B. die Bewegungsspiele, die die Motorik (Bewegungsfähigkeit, Geschicklichkeit) fördern und vor allem auf Gehwegen, gering frequentierten Straßen und Grünflächen mit und ohne Fahrzeugen (Roller, Fahrräder, Inline-Skater) stattfinden.

Außerdem zählen dazu platzintensive Regelspiele, wie beispielsweise Ball- oder Versteckspiele in Gruppen unterschiedlicher Größe (bis etwa 300 Meter von der Wohnung entfernt).

Zu den weniger raumgreifenden Spielen gehören Rollenspiele, die insbesondere von jüngeren (4- bis 8jährigen) Kindern durchgeführt werden. Diese Rollenspiele finden in möglichst ungestörten Räumen im näheren Wohnumfeld statt. Hierzu bieten sich die geschützten, ,,halböffentlichen" Eingangs- und Hofbereiche im Wohnumkreis von bis zu 100 Metern an.

Außerdem gibt es Spiele – je nach Lebensalter der Kinder und nach der ihnen zur Verfügung stehenden Mobilität – im näheren Wohnumfeld oder auch weiter entfernt, z. B. Bau- und Konstruktionsspiele. Sie finden bevorzugt auf unbeobachteten Brachflächen, ungestaltetem Gelände oder in Baulücken statt.

Die Möglichkeit der umfassenden, selbständig-aktiven Aneignung von Erfahrungen durch das Spielen im Wohnumfeld ohne elterliche Kontrolle ist für die Sozialisation der Kinder elementar wichtig. Kinder brauchen dazu öffentliche Räume, Experimentiergelände, ein offenes Aktionsfeld, in dem nicht alles endgültig festgelegt, definiert, mit Namen versehen, unabänderlich durch Gebote und Verbote reglementiert ist (Nissen 1990).

Besondere Bedeutung hat die Straße als Treffpunkt und Spielort (Zinnecker 1997). Die ,,offenen" Spielmöglichkeiten für Kinder in Außenräumen, vor allem auf der Straße, haben sich allerdings im Laufe der Jahrzehnte verschlechtert.

Während in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg vielerorts (vor allem wegen der Kriegsschäden und aufgrund des geringen Straßenverkehrs bis weit in die 50er Jahre hinein) noch keine räumlichen Funktionstrennungen und -zuweisungen bestanden und Kinder ihr Wohnumfeld entsprechend ihrem Alter erkunden und erweitern konnten, führte die Funktionsentmischung und die Suburbanisierung mit Groß- oder Eigenheimsiedlungen in den 60er und 70er Jahren zu einer Zurückdrängung des Spiel- und Aufenthaltscharakters der Straßen zugunsten des Fahrzeugverkehrs und einer (zum Verlust der Ortsidentität führenden) Monotonisierung im Städtebau. Die Großsiedlungen sind meist hochverdichtet und monofunktional, die Eigenheimsiedlungen verfügen zwar über große Flächen, die jedoch oft bis ins Detail verplant und durchgestaltet sind und den Kindern kaum Anregungen vermitteln können (Busch, K. 1995).

Häufig müssen aber auch jüngere Kinder in den am Stadtrand gelegenen Siedlungen wegen der mangelnden Attraktivität des Wohnumfelds, des hohen Straßenverkehrsaufkommens (teils verbunden mit Verboten seitens der Eltern, draußen zu spielen) erhebliche Einschränkungen in ihrer Bewegungsfreiheit hinnehmen (ebd.).

Ein besonderes Problem stellt der noch ,,qualitativ weit zurückliegende Standard der ostdeutschen Infrastruktur und Bausubstanz" (Silbermann 1993) dar. Nach den Ergebnissen einer Repräsentativbefragung über das kindliche Wohnumfeld gibt es vor allem in

den Bereichen Verkehr (Verkehrsberuhigungsmaßnahmen) und Freizeiteinrichtungen (Grünanlagen, Kinos, Discos und Spielplätze) Handlungsbedarf, wobei die meisten Defizite von Bewohnern aus den großen Plattenbausiedlungen mit sechs bis zehn Etagen genannt wurden. Hier wurde insbesondere der Zustand oder das Fehlen von Grünflächen und von Freizeiteinrichtungen kritisiert (ebd.).

Eine Folge von Defiziten im kindlichen Wohnumfeld ist die Verlagerung der Freizeitgestaltung in die Wohnungen, wodurch die motorische Entwicklung eingeschränkt und die Kommunikation mit Gleichaltrigen behindert wird. Dies wird verstärkt durch eine passive, konsumorientierte Nutzung der häuslichen Medien (Fernsehen).

Als Alternative zu unzureichenden Spielmöglichkeiten im Wohnumfeld stehen, insbesondere im städtischen Raum, Freizeiteinrichtungen wie Schwimmbäder, Sportplätze und ein vielseitiges Freizeitangebot in Vereinen und speziellen Freizeit- und Kultureinrichtungen zur Verfügung. Damit gibt es einerseits vielfältige Möglichkeiten, individuell vorhandene Neigungen und Fähigkeiten von Kindern aktiv zu fördern, andererseits kann durch die zunehmende Pädagogisierung und Verplanung der Freizeit die kindliche Spontaneität gebremst werden. Wenn die Freizeitangebote außerdem nur durch Fahrdienste der Eltern erreichbar sind, können sich Kinder ihre Umwelt nur bruchstückhaft aneignen. Tendenzen einer ,,verplanten", organisierten Freizeit treffen jedoch nicht für alle Kinder zu, sondern allenfalls für einen Teil von ihnen, häufiger für Mädchen, aus gehobenem sozialen Milieu.

Kinder haben in der Nutzung des Außenraumes vielfältige unterschiedliche Bedürfnisse, die in der Bevorzugung unterschiedlicher Räume deutlich werden. Dazu zählt primär das ,,Bedürfnis nach sozialen Kontakten". Es kann durch generationenübergreifende Aufenthaltsräume sowie durch verkehrsarme Straßen unterstützt werden.

Dem ,,Bedürfnis nach Identifikation und Rückzugsmöglichkeiten" kommt eine vielseitige Gestaltung des Wohnumfelds entgegen mit Ecken, Nischen, Vorsprüngen und Bepflanzungen, in die sich Kinder gern mit ihren Freunden zurückziehen, um von dort ihre Umgebung zu beobachten (,,geheime Orte").

Das ,,Bedürfnis nach selbständigem Handeln, Lernen und Erkennen der persönlichen Grenzen" verlangt eine multifunktionale, anregungsreiche, gestaltbare und veränderbare, kontrollfreie Wohnumwelt, die auch Naturerfahrungen bietet.

Auch das ,,Bedürfnis nach Bewegung und Körperbeherrschung" erfordert ein abwechslungsreiches, mit ausreichend großen Spielflächen ausgestaltetes Wohnumfeld sowie sicher und leicht erreichbare Streifräume.

Entsprechend den nach Alter und Geschlecht geprägten Bedürfnissen und Spielformen werden unterschiedliche Spielräume bevorzugt.

,,Wohnungsnahe Spielräume" liegen in einem Umkreis von etwa 10 bis 30 Metern um die Wohnung. Hier halten sich vor allem die kleineren Kinder (unter 6 Jahren) auf, jedoch spielen diese wohnungsnahen Spielräume bei allen Altersgruppen eine größere Rolle als auf den ersten Blick bemerkt. Kinder wie auch Jugendliche (insbesondere Mädchen) halten sich öfter auf wohnungsnahen Wohnwegen und in Hauseingängen auf als auf Spielplätzen(-zonen), wo lediglich ein Viertel aller Spielvorgänge stattfinden (Busch, K. 1995).

,,Quartiersbezogene Spielräume" weisen eine Entfernung bis zu etwa 150 Metern von der Wohnung auf. Hier suchen Kinder Rückzugsorte, die ihnen Sicherheit vermitteln. ,,Entferntere Spielräume und Streifräume" können sich über eine Entfernung von mehreren Kilometern vom Wohnort entfernt erstrecken. Die Kinder (ab etwa 10 Jahren bis zur Pubertät) suchen sehr unterschiedliche Plätze auf, wie zum Beispiel Brachflächen, Parks und Wasserläufe, aber auch belebte Orte zum Beobachten (z. B. Straßen, Haltestellen, Märkte, Fußgängerzonen).

Die Gestaltung von Spielplätzen ist relativ einseitig an den Bedürfnissen der bis zu 7jährigen Kinder orientiert. Sie werden deshalb von den älteren Kindern oft nicht als Kommunikationsraum erlebt (Engelbert/Herlth 1993). Die Unattraktivität von Spielplätzen für ältere Kinder hängt auch mit der Lokalisierung zusammen. Spielen wird nach der Bauleitplanung als ,,räumlich abgrenzbare Funktion" oftmals ähnlich wie Stellplatzanforderungen (Busch, K. 1995) behandelt. Dennoch sind wohnungsnahe Spielplätze für Kleinkinder (Sandkastenspiele) und für Vorschulkinder wichtig.

Seit den 60er/70er Jahren entstanden nach dänischem Vorbild in Deutschland pädagogisch betreute Abenteuer- und Aktivspielplätze.

Neben den gestalteten Spielplätzen spielen multifunktional nutzbare, nicht gestaltete Grünflächen eine wichtige Rolle, die den Freizeitinteressen aller Altersstufen entsprechen.

Dem Bedarf an multifunktionalen Spielräumen im unmittelbaren Wohnumfeld versucht man auch durch die Ausweisung von ,,Spielstraßen" gerecht zu werden.

In der Nutzung der Außenräume sind geschlechtsspezifische Unterschiede zu beachten (Nissen 1990), die im Westen stärker ausgeprägt sind als im Osten. So bevorzugen Jungen größere Spielplätze, die die Möglichkeit zum Ballspielen bieten. Spielplatzgeräte, von denen sie allenfalls Klettergerüste nutzen, finden wenig Interesse.

Mädchen, denen von den Eltern, aus Sorge vor sexuellen Belästigungen und Gewalt, mit zunehmendem Alter das Spielen im Außenraum untersagt wird, spielen häufiger im näheren Wohnumfeld (z. B. Ballspiele an der Wand, Seilspringen, Gummitwist). Außerdem benutzen sie seltener als Jungen das Fahrrad, um weiter entfernte Plätze aufzusuchen (Nissen 1990).

Zahlreiche Untersuchungen belegen, daß Jungen häufiger draußen spielen als Mädchen (Verhältnis: etwa zwei Drittel zu einem Drittel (Engelbert/Herlth

1993)). Dies gilt unabhängig von der Schichtzugehörigkeit und dem Wohnort, wenngleich diese Unterschiede im ländlichen Raum sowie in der Unter- und unteren Mittelschicht stärker ausgeprägt sind (Nissen 1990). Mädchen der Ober- und oberen Mittelschicht nehmen stärker institutionalisierte Angebote wahr. Für Mädchen fehlen Plätze im öffentlichen Nahraum.

B 3.3 Kinder und Straßenverkehr

B 3.3.1 Statistische Daten über Verkehrsunfälle unter Beteiligung von Kindern bis unter 15 Jahren

Für Kinder ist der Straßenverkehr mit allen Gefahren und Einschränkungen für ihr Spielverhalten ein wichtiges Thema. Für die Eltern sind die Gefährdungen der Kinder durch den Straßenverkehr ein besonderes Problem. Beklagt wird auch von den Kindern vor allem die Rücksichtslosigkeit von Autofahrern (die z. B. beim Abbiegen nicht blinken, auf Radwegen parken, in Tempo-30-Zonen zu schnell fahren), zu viel Verkehr und zu viele Autos im Wohnquartier, Lärmbelästigung und Abgase sowie die Unfälle.

Kinder sind im Straßenverkehr besonders gefährdet (Landtag Baden-Württemberg 1995). Nach den Zahlen des Gemeindeunfallversicherungsverbandes (GUVV) Westfalen-Lippe in Münster ist die Anzahl der Verkehrsunfälle von Kindern bis unter 15 Jahren in den alten Bundesländern zwischen 1970 und 1990 allerdings stark gesunken (Limbourg 1996).

Maßgeblichen Anteil an dieser Entwicklung hatte der starke Rückgang der Unfälle im Bereich des Kinderfußgängerverkehrs (zwischen 1970 und 1990 von 249 auf 137 Unfälle je 100 000 Kinder). Insbesondere 6- bis 7jährige Kinder und innerhalb dieser Altersgruppe vor allem Jungen (Verhältnis Jungen : Mädchen ca. 3 : 2), ausländische und einer niedrigeren sozialen Schicht angehörende Kinder sind jedoch weiterhin stark gefährdet.

Demgegenüber hat im gleichen Zeitraum die Zahl der Verkehrsunfälle mit Kinderbeteiligung im Bereich des Fahrradverkehrs zugenommen (von 85 auf 151 je 100 000 Kinder), so daß inzwischen mehr Kinder mit dem Fahrrad als zu Fuß verunglücken. Hier sind in erster Linie 12 bis 14 Jahre alte Kinder und – ebenso wie beim Fußgängerverkehr – hier vor allem Jungen (Verhältnis Jungen : Mädchen etwa 3 : 1) gefährdet.

Der Grund für die besondere Gefährdung der Jungen ist ihr größerer Aktionsradius und die häufigere Benutzung des Fahrrads (Rose 1993).

Die Zahl der verunglückten Kinder als Mitfahrer im Kraftfahrzeug blieb in den alten Bundesländern über 20 Jahre hinweg nahezu konstant und nahm von 140 auf 130 Kinder bis zu 15 Jahren je 100 000 Kinder leicht ab.

Der Rückgang der Kinderunfälle darf nicht darüber hinwegtäuschen, daß Unfallstatistiken nicht lückenlos alle Unglücke erfassen (so werden neun von zehn ambulant behandelten Radfahrern unter 18 Jahren nicht und lediglich 30 % der Schwerverletzten von der Polizeistatistik erfaßt). Die Bundesrepublik nimmt bei der Zahl der im Straßenverkehr verletzten Kinder im europäischen Vergleich (auch unter Berücksichtigung eventuell unterschiedlicher Statistikführung) nach wie vor eine Spitzenposition ein.

Neben der Anzahl der Unfälle sind Art und Grad der Verletzungen und die Unfallfolgen zu berücksichtigen. Immerhin wurden im Jahr 1995 bei Verkehrsunfällen 370 Kinder getötet und 11 697 schwer verletzt.

Tabelle B 3.3

Bei Straßenverkehrsunfällen 1995 verunglückte unter 14jährige Kinder nach Art der Verkehrsbeteiligung und Verletzung in Deutschland

Art der Verkehrsbeteiligung	Verunglückte			
	insgesamt	Getötete	Schwerverletzte	Leichtverletzte
	Anzahl	Anzahl	Anzahl	Anzahl
Fußgänger	14 448	127	5 364	8 957
Fahrer und Mitfahrer von				
Fahrrädern	15 000	79	3 474	11 447
Personenkraftwagen	15 335	151	2 576	12 608
Übrige	1 326	13	283	1 030
Insgesamt	46 109	370	11 697	34 042

Quelle: Statistisches Bundesamt 1996a, eigene Berechnung

Die meisten Verkehrsunfälle mit Kindern ereignen sich im Außenraum beim Spielen. Danach folgt der Schulweg als zweithäufigste Gefahrenquelle (das Unfallverhältnis Freizeitverkehr (Spielen): Schulweg: Einkaufswege beträgt für den Fußgängerverkehr etwa 35 % : 20 % : 10 % und für den Fahrradverkehr 50 % : 10 % : 8 %).

Die meisten Unfälle geschehen innerhalb geschlossener Ortschaften (Verhältnis zwischen den Unfällen innerorts und den – oftmals besonders schweren – Unfällen außerorts etwa 15 : 1) in der Nähe der Wohnung: etwa 50 % der Kinderunfälle geschehen in einer Entfernung von etwa 500 Metern, 90 % bis zu einem Kilometer und lediglich etwa 10 % in einer größeren Entfernung zur Wohnung.

Die Unfallgefährdung von Kindern ausländischer Herkunft im Straßenverkehr ist deutlich höher als die deutscher Kinder. Besonders unfallgefährdet sind Kinder türkischer Herkunft. Sie verunglücken beinahe doppelt so häufig als Fußgänger im Straßenverkehr wie Kinder insgesamt. Ihnen fehlt offenbar eine Verkehrserziehung im familiären Bereich. Außerdem leben Familien mit Migrationshintergrund weitaus häufiger als Deutsche in verkehrsreichen Regionen, so daß ihr Umfeld erhöhte Risiken enthält.

B 3.3.2 Unfallursachen

Ursachen für Verkehrsunfälle von Kindern als Fußgänger sind vor allem das Überqueren von Fahrbahnen, ohne auf den Verkehr zu achten (Anteil an den erfaßten Unfällen: mehr als 50 %), sowie das plötzliche Hervortreten hinter Sichthindernissen (ca. 30 %). Das Verhalten von Kindern als Fußgänger kann bis zum Alter von etwa 8 Jahren als nicht verkehrssicher bezeichnet werden.

An durch Ampeln oder Zebrastreifen gesicherten Überwegen ist demgegenüber kaum kindliches Fehlverhalten festzustellen.

Radfahrende Kinder verunglücken in erster Linie aufgrund von Fehlern beim Abbiegen, Wenden, Ein- und Anfahren (ca. 30 % der Unfallursachen), falscher Straßenbenutzung (etwa 25 %) sowie von Vorfahrtsfehlern (ungefähr 20 %). Auch als Radfahrer verhalten sich Kinder bis etwa 8 Jahren aus den bereits genannten Gründen sehr unsicher im Straßenverkehr, erst im Alter von ca. 14 Jahren sind sie verkehrssichere Fahrradfahrer.

Kinder wissen zwar bereits im Alter von etwa 6 Jahren viel über Verkehrsabläufe und haben ein Gefahrenbewußtsein, jedoch zunächst lediglich für unmittelbare Gefährdungen. Ab Beginn der Grundschulzeit versuchen die Kinder, sich in andere Verkehrsteilnehmer hineinzuversetzen. Ein vorausschauendes Gefahrenbewußtsein entwickeln sie erst ab etwa 8 Jahren, und ab ungefähr 11 Jahren können die aus dem Straßenverkehr resultierenden Gefahren ,,gut" eingeschätzt werden.

Die ,,Fehler" liegen jedoch nicht nur bei den Kindern. Ein Großteil der Unfälle, in die Kinder verwikkelt sind, ist auch auf das Fehlverhalten Erwachsener zurückzuführen, die als Autofahrer zu wenig Rücksicht auf Kinder nehmen und sich oftmals nicht an die bestehenden Verkehrsregeln halten.

Das Institut Wohnen und Umwelt (Darmstadt) hat bei Kindergarten-, Hort- und Schulkindern und ihren Eltern folgende Probleme erhoben (Flade 1995):

- die Kinder haben Schwierigkeiten beim Überqueren der Straße,
- Unübersichtlichkeit durch parkende Autos,
- hohes Verkehrsaufkommen,
- zu hohe Geschwindigkeiten des Autoverkehrs,
- verkehrswidriges Verhalten der Autofahrer (z. B. Fahren bei Rotlicht),
- mißverständliche Verkehrssituationen, oftmals in Verbindung mit einer nicht gelungenen Verkehrsberuhigung.

B 3.3.3 Gefährdungen im ländlichen Raum

Die meisten Verkehrsunfälle geschehen im Wohnumfeld. Kinder sind nicht nur in Städten großen Gefahren durch den Verkehr ausgesetzt und in ihrer Bewegungsfreiheit eingeschränkt. Nach einer Schweizer Studie (Hüttenmoser/Degen-Zimmermann 1995) ist die Verkehrssituation im Dorf für Kinder sogar oft gefährlicher als in den größeren Städten. Viele Dörfer liegen an Hauptstraßen, welche entweder sehr stark oder mit zu hoher Geschwindigkeit befahren werden. Deshalb lassen viele Eltern ihre Kinder nicht draußen allein spielen. Ferner gibt es für Kinder im ländlichen Raum weniger Treffpunkte mit Gleichaltrigen. Während für ungefähr 60 % der Stadtkinder von den Straßen abgetrennte Spiel- und Bewegungsflächen wie etwa Spielplätze zur Verfügung stehen, sind derartige Räume lediglich für ca. 24 % der Landkinder vorhanden.

Die Schweizer Untersuchung ergab ferner, daß auf dem Lande zum Kindergarten deutlich weitere Wege als in der Stadt zurückgelegt werden müssen (78 %:52 %).

B 3.3.4 Anforderungen an eine kindgerechte Verkehrserziehung

Sowohl Kinder wie Erwachsene benötigen Verkehrserziehung. In der Regel gilt sie jedoch nur den Kindern. Unter Verkehrserziehung wird in der Bundesrepublik Deutschland die Anpassung der Kinder an das vom Auto dominierte Verkehrssystem verstanden: Hauptmotive sind die Unfallvermeidung und die Erhöhung der Verkehrssicherheit. Ein fragwürdiges Ziel dieser Verkehrserziehung, deren Erfolg aufgrund der bereits erwähnten entwicklungsbedingten Verhaltens-,,Defizite" von Kindern auf Grenzen trifft, ist das ,,verkehrsgerechte Kind", und nicht ein Umbau des Verkehrssystems zu einem kindgerechten Verkehr.

Gefordert wird daher von Fachleuten der Wandel des Verkehrsunterrichts zum ,,Mobilitätsunterricht" (Kalwitzki/Riedle 1995). Zwar wird es weiterhin unumgänglich sein, kindliches Verkehrsverhalten auch durch Gebote und Verbote zu beeinflussen, gleich-

zeitig sollten jedoch die kindlichen Mobilitätsbedürfnisse zum Schwerpunkt insbesondere der Verkehrserziehung von Kindern werden.

Ein wichtiger Schritt für die Veränderung der einseitig auf das Verkehrssicherheitstraining ausgerichteten Verkehrserziehung zu einem schulfächerübergreifenden, integrierten Mobilitätsunterricht wurde mit der Neufassung der Empfehlungen der Kultusministerkonferenz vom Juni 1994 (Verkehrserziehung in der Schule) vollzogen:

,,Schülerinnen und Schüler nehmen – mit zunehmendem Alter um so intensiver und differenzierter – am Verkehrsgeschehen teil. Die Schule muß es sich daher zur Aufgabe machen, verkehrsspezifische Kenntnisse zu vermitteln und die für reflektierte Mitverantwortung in der Verkehrswirklichkeit erforderlichen Fähigkeiten und Haltungen zu fördern. Verkehrserziehung beschränkt sich nicht nur auf das Verhalten von Schülerinnen und Schülern und auf ihre Anpassung an bestehende Verkehrsverhältnisse; sie schließt vielmehr auch die kritische Auseinandersetzung mit Erscheinungen, Bedingungen und Folgen des gegenwärtigen Verkehrs und seiner zukünftigen Gestaltung ein. Verkehrserziehung in der Schule leistet insofern Beiträge gleichermaßen zur Sicherheitserziehung, Sozialerziehung, Umwelterziehung und Gesundheitserziehung" (Kultusministerkonferenz 1994, S. 58).

Als allgemeine Lernziele werden formuliert:

- Erwerb von Kenntnissen über Zusammenhänge zwischen Mobilitätsverhalten, objektiven und subjektiven Bedingungen sowie Konsequenzen;
- Erlangung praktischer Kompetenzen für die Teilnahme am Verkehr, und zwar sowohl in individueller (z. B. Verhalten als Fußgänger oder Radfahrer, Umgang mit ÖV-Tarifen und -Fahrplänen) als auch in sozialer Hinsicht (z. B. Kooperation, Rollenübernahme und -distanz, Perspektivwechsel).

Wichtig ist die Einbeziehung der Eltern, und zwar – angesichts der Unfallstatistik – vor allem der Zuwandereltern. Dabei können Projekte aus dem Mobilitätsunterricht auch öffentlichkeitswirksam werden, wenn z. B. eine Bestandsaufnahme der Fuß- oder Radwegeverbindungen im Wohn- oder Schulumfeld durchgeführt wird, wenn Eltern und Kinder zur Führung eines Fahrtenbuches angeregt werden oder eine Aktionswoche ,,Autofreie Schule" initiiert wird.

Inzwischen liegen zahlreiche Unterrichtsmaterialien für den Mobilitätsunterricht vor, die von unterschiedlichen Institutionen verschiedener Bundesländer (z. B. Landeszentralen für politische Bildung, Umweltbehörden, Kultusministerien), Verkehrsverbünden, dem Deutschen Verkehrssicherheitsrat (DVR), der Verkehrswacht oder etwa dem Verkehrsclub Deutschland (VCD) erarbeitet und publiziert werden (DVR 1994; VCD 1994; Winkler, W. 1986). Darüber hinaus gibt es spezielle Ansätze zur Verkehrsinformation ausländischer (vor allem türkischer) Eltern und ihrer Kinder in der Landessprache. In dieser Richtung muß noch mehr geschehen.

Eines von zahlreichen Beispielen für eine problem- und handlungsorientierte Verkehrserziehung mit aktiver Mitgestaltungsmöglichkeit für Schüler und Eltern ist ein Grundschulprojekt ,,Kinderfreundlicher Schulweg" für die dritte und vierte Grundschulklasse. Mit Hilfe einer Projektmappe und auf Wunsch mit Unterstützung von Lehrkräften werden Lösungen für Verkehrsprobleme im Schulumfeld erarbeitet. In einem ersten Schritt werden im Unterricht die Verkehrsprobleme der Schüler benannt. Daraufhin werden die Gefahrenstellen vor Ort besichtigt. Anschließend sind die Schüler aufgerufen, Alternativvorschläge für einen kinderfreundlicheren Schulweg zu machen, die schließlich unter dem Motto ,,So wünsche ich mir die Straßen rund um meine Schule" auf eine Plakatwand übertragen werden.

Hieran schließt sich ein (evtl. mit einem Vortrag ,,Vom verkehrsgerechten Kind zum kindgerechten Verkehr" eingeleiteter) Elternabend an, auf dem der Schulweg aus Sicht der Kinder vorgestellt wird.

Diese sollen dann gemeinsam mit dem Lehrpersonal einen Maßnahmenkatalog erarbeiten, der nach kurzfristig realisierbaren Maßnahmen, die von den Schülern aktiv umgesetzt werden (z. B. das Bemalen und Aufstellen von Pflanzkübeln auf dem Fußweg gegen Gehwegparker oder das Anfertigen von selbstentworfenen ,,Verkehrsschildern" im Unterricht), und längerfristigen, von den Eltern vorzubereitenden Vorhaben (z. B. Beantragung von Fußgängerüberwegen oder Maßnahmen zur Verkehrsberuhigung, Einholen von Gutachten etc.) unterscheidet (VCD 1994).

Die nach der Genehmigung durch die zuständigen Behörden umgesetzten Vorhaben werden unter Einbeziehung der lokalen Medien, z. B. im Rahmen eines Straßenfestes oder einer Pressekonferenz, öffentlich vorgestellt.

B 3.4 Beispiele für eine kindbezogene Stadtentwicklung

In keinem anderen Bereich wird Kinderpartizipation so intensiv gefördert und genutzt wie bei der Gestaltung der Wohnumwelt. Zahlreiche Kommunen haben bereits positive Erfahrungen gesammelt (z. B. in Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Hessen, Schleswig-Holstein; vgl. Aktion und Kultur mit Kindern e. V. 1991; Schröder, R. 1995).

Als Instrumente für eine kindgerechte Wohnumfeldplanung unter Beteiligung der Kinder bieten sich unter anderem Spielraumverbundkonzepte an (Busch, K. 1995). Dabei ist eine ressortübergreifende Planung (z. B. unter Beteiligung der Grünflächen- und Verkehrsplanung sowie des Jugendamtes) erforderlich, die ganze Stadtteile oder Gemeinden als Wohn-, Lebens- und Spielräume der Kinder begreift und flächendeckende Verkehrsberuhigungsmaßnahmen, ein Netz von sicheren Spielwegen und eine kindgerechte Wohnumfeldgestaltung anstrebt (z. B. Kinderbüro der Stadt Essen 1994; Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen 1993 a; Ministerium für Kultur, Jugend, Familie und Frauen des Landes Rheinland-Pfalz 1995).

Für die Berücksichtigung der kindlichen Bedürfnisse bei der Gestaltung des Wohnumfeldes gibt es im Planungsprozeß zunächst die Möglichkeit, das räumliche Verhalten durch Beobachtung der Kinder zu eruieren. Darüber hinaus können die Kinder direkt in den Planungsprozeß einbezogen werden. Dies kann im Rahmen des Beteiligungsverfahrens von Bürgern in der Bauleitplanung geschehen. Dabei muß jedoch berücksichtigt werden, daß die Fähigkeit zur Interessenartikulation altersabhängig ist. Da Kinder erst im Alter ab ca. 4 bis 6 Jahren ihre Wünsche für das Wohnumfeld gezielt benennen können, sollten Kinderinteressen zusätzlich durch sensibilisierte Bürgerinitiativen, Vereine und Verbände vertreten werden. Eine direkte Kinderbeteiligung kann vor allem bei kleinräumigen, die Kinder unmittelbar betreffenden Vorhaben, z. B. bei der Spielplatz- oder der Schulhofgestaltung, früh praktiziert werden (Busch, K. 1995).

B 3.5 Empfehlungen für eine kindgerechte Lebensumwelt

Oberstes Ziel der Wohnungspolitik muß die ausreichende und bezahlbare Versorgung aller Menschen mit Wohnraum sein. Besondere Berücksichtigung müssen hierbei die Bedürfnisse von Kindern finden.

Die folgenden Empfehlungen beziehen sich auf die drei Bereiche: Wohnen, Wohnumfeld, Verkehr.

Wohnen

Es fehlen für Familien mit Kindern (insbesondere für Alleinerziehende) finanzierbare Wohnungen in ausreichender Größe. Das gilt zunehmend auch für Familien mit mittlerem Einkommen.

Daher ist zu fordern,

- daß zum einen der öffentlich unterstützte Wohnungsbau Wohnungen für Familien zu einem Mietpreis bereitstellt, der die Einkommensverhältnisse von Familien der unteren und mittleren sozialen Schichten nicht überfordert; dieser subventionierte Wohnungsbau sollte nicht nur als Großsiedlung verwirklicht werden, sondern Familien auch Wohnungen in attraktiven städtischen Vierteln bieten;
- daß zum anderen Wohngeld und gegebenenfalls Sozialhilfeleistungen verstärkt werden, um Familien auch den Zugang zu frei finanziertem Wohnungsbau zu eröffnen.

Es muß erreicht werden, daß Familien nicht in Obdachlosigkeit geraten. Mit Erlaß oder Übernahme von Mietschulden, die durch Notlagen entstehen, können Zwangsräumungen vermieden werden, deren Folgen zumeist die kommunalen Kassen hoch belasten. Auch verlieren Kinder in diesem Falle nicht ihr soziales Umfeld.

Zwar steht im statistischen Durchschnitt inzwischen in den meisten Familien pro Person (und pro Kind) ein Raum zur Verfügung. Die Größe und die Variabilität der Wohnungen ist jedoch recht unterschiedlich und teilweise nicht bedarfsgerecht.

Daraus resultiert die Empfehlung:

Wohnraum für Familien und speziell für deren Kinder muß über eine ausreichende Größe verfügen. Einseitig festgelegte DIN-Normen (z. B. für die Größe der Kinderzimmer) reichen nicht aus. Zu empfehlen sind Wohnungen, die den nach Lebensphasen und alterspezifisch wechselnden Bedürfnissen der Kinder und ihrer Familien gerecht werden. Gemeint sind variabel nutzbare und in ihren Größen veränderbare Wohnungen.

Das Zusammenleben von alter und junger Generation in nachbarschaftlicher Nähe, das von vielen Familien gewünscht wird, läßt sich oft aufgrund der Wohnverhältnisse nicht realisieren.

Wir empfehlen eine Kombination von Wohnungen unterschiedlicher Größe in unmittelbarer Nachbarschaft, die variabel nutzbar und in ihren Grundrissen veränderbar sind.

Wichtig ist also, daß sich die Wohnungsbauplanung nicht nur am quantitativen Bedarf, sondern auch an den qualitativen Bedürfnissen der Bewohner in ihren unterschiedlichen Alters- und Lebensphasen orientiert.

Adressaten sind Architekten, private wie öffentliche Bauherren.

Wohnumfeld

Differenzen nach Großstadt, Mittelstadt und Dorf sind zu berücksichtigen. Die folgenden Empfehlungen beziehen sich jedoch auf sämtliche Wohnorttypen.

Es fehlt weitgehend an Spielplätzen, die den nach Lebensalter und Geschlecht unterschiedlichen Bedürfnissen gerecht werden. Die meisten Spielplätze orientieren sich in ihrer Ausstattung und Lage an den Bedürfnissen der jüngeren Kinder.

Daraus resultiert die Empfehlung:

Bei der Gestaltung von Spielplätzen und Aufenthaltsräumen müssen die nach Alter und Geschlecht unterschiedlichen Bedürfnisse und Interessen der Kinder speziell berücksichtigt werden. Dazu zählen auch die wenig gestalteten Bewegungs- und Freiräume für die älteren Kinder.

Vor allem müssen Voraussetzungen geschaffen werden, damit Mädchen öffentliche Räume ebenso sicher wie Jungen nutzen können.

Es sollten außerdem in der Wohnregion multifunktional nutzbare Plätze eingeplant werden, die zu allen Zeiten des Tages Treffpunkte für alle Generationen sein können.

Generell sollte eine Integration von Spielräumen in ein Mehrgenerationenkonzept angestrebt werden, d. h. eine Freiraumplanung für einen gemeinsamen Lebensraum.

Im großstädtischen Bereich fehlt oft der Raum, um Planungsversäumnisse zu korrigieren.

Empfehlenswert ist deshalb die Öffnung und Nutzung der vorhandenen Einrichtungen und Plätze

(z. B. Schulhöfe, Sportplätze am Nachmittag) und die Umwandlung von Straßen im Wohngebiet als Spielstraßen.

Auch in dörflichen Siedlungen sind derartige Initiativen zu empfehlen, da dort die infrastrukturelle Ausstattung häufig noch ungünstiger ist, Spielplätze fehlen und auch die ,,freie Natur" nicht ohne weiteres für Kinder zugänglich ist.

Darüber hinaus sollten im Wohnquartier auch Räume zur Verfügung gestellt werden für Treffs, Feste und multikulturelle Begegnungen.

Besonders problematisch ist das Leben von Kindern in sozialen Brennpunktregionen (meist Hochhaussiedlungen), die häufiger von Ausländern bewohnt werden (Bildung von Ghettos, Stigmatisierungseffekt).

Die Empfehlung lautet:

- Man sollte sie bereits in der Planung nicht entstehen lassen oder versuchen, sie nachträglich umzugestalten.
- Adressaten sind wiederum in erster Linie: die Kommunen mit ihren zuständigen Ämtern (z. B. Jugendamt, Schulamt, Bauamt).

Straßenverkehr

Kinder sind in besonderem Maße durch den modernen Straßenverkehr gefährdet. Das gilt sowohl für städtische wie ländliche Regionen.

Daraus resultieren folgende Empfehlungen:

- Reduzierung des Autoverkehrs auf den Anwohnerverkehr zum Beispiel durch (für Anwohner herausnehmbare) Poller, die Einrichtung von Sackgassen für den Autoverkehr, jedoch mit Durchgangswegen für Fußgänger und Fahrradfahrer oder etwa Diagonalsperren in Kreuzungsbereichen;
- Schaffung möglichst großflächiger, zusammenhängender verkehrsberuhigter Zonen (Tempo-30-Zonen, Anlieger-, Wohnstraßen ohne Durchgangsverkehr mit Schrittgeschwindigkeit, Verengung der Straße durch bauliche Maßnahmen, Schaffung von ,,Torsituationen", d. h. optische Markierung der Zufahrten zu Wohngebieten, Ausweisung der Fahrbahnen der Wohn- und Erschließungsstraßen als Mischfläche (Aufhebung der Funktionstrennung, Aufpflasterungen) oder Verkehrsberuhigung durch eine möglichst flächendeckende Höchstgeschwindigkeit von 30 km/h;
- für die wichtigen Verkehrsrelationen (insbesondere Hauptbewegungslinien der Kinder) Bau von Fuß- und Fahrradwegen, Einrichtung von lichtsignalgesicherten oder durch auffällige Pflasterung/Umfeldgestaltung gekennzeichneten Fußgängerüberwegen, eventuell mit ,,Rundum-Grün" wie in Aachen (deutsches Pilotprojekt) und Groningen (Niederlande), um den Fußgängern und Fahrradfahrern ein diagonales Überqueren von Kreuzungen zu ermöglichen;
- ,,Aufwertung der Nähe": Errichtung einer kindgerechten Infrastruktur in Wohnquartiersnähe (z. B. Freizeiteinrichtungen mit Angeboten für alle Altersstufen, wie Fahrradparcours, Skateboardbahnen, Spielplätze, Kindergärten, Grundschulen); Einrichtung von Spielstraßen;
- eine gute Anbindung an das ÖPNV-Netz zur Förderung der unabhängigen Mobilität mit umweltfreundlichen Verkehrsmitteln (Straßen-, U-Bahn, Bus, Eisenbahn), die zudem über leicht merkbare Netzpläne und Taktfolgen, eine familienfreundliche und übersichtliche Tarifgestaltung sowie eine möglichst optimale Anbindung an für Kinder wichtige Einrichtungen verfügen sollten;
- die Förderung autoarmer oder autofreier Stadtteile;
- Beschränkungen auch für den ruhenden Verkehr, da geparkte Fahrzeuge ebenfalls viel öffentlichen Raum beanspruchen und Kinder in ihrer Bewegungsfreiheit einschränken (z. B. Reduzierung der Stellflächenzahl, Parkraumbewirtschaftung, Parkverbote, Bündelung der parkenden Autos auf Gemeinschaftsstellplätzen oder Parkgaragen am Rande der Wohngebiete in der Nähe von Hauptverkehrsadern).

Verkehrsplanung sollte sich stärker am Kind als am Auto orientieren. Da die Unfallgefährdung auch von der sozialen Schicht abhängig ist und Kinder aus Familien niedriger sozialer Schichten und Kinder ausländischer Herkunft besonders gefährdet sind, sind Wohnviertel mit hohen Anteilen dieser Bevölkerungsgruppen in besonderem Maße zu berücksichtigen.

Adressaten sind die für Verkehrsplanung und für Bauplanung zuständigen Ämter und Ministerien auf kommunaler, Landes- und Bundesebene. Wohnungsbauplanung und Verkehrsplanung sind wichtige Querschnittsaufgaben.

Generell ist bei der Planung und Gestaltung von Wohnen und Wohnumfeld die Perspektive der Kinder stärker zu berücksichtigen. Dazu ist eine Beteiligung von Kindern im Planungsprozeß zu empfehlen, wie sie von einigen Kommunen bereits erfolgreich praktiziert wird.

Die meisten der genannten Empfehlungen sind nicht mit zusätzlichen Kosten verbunden, wenn sie rechtzeitig und bedarfsgerecht eingeplant werden.

Eine Siedlungsplanung, die sich im Sinne einer ,,bespielbaren Stadt" an den Wohnumfeldbedürfnissen der Kinder orientieren will, ist auf weitere wissenschaftlich gesicherte Erkenntnisse angewiesen (Peek 1995). Daher ist es dringend geboten, die Kinderforschung zur Wohnumweltnutzung und zum Thema ,,Kinderalltag" voranzutreiben. Internationale Untersuchungen und Projekte in diesem Feld müssen systematischer zur Kenntnis genommen werden.

B 4. Kinder und ihre Freizeit
B 4.1 Stellenwert und theoretische Deutungen von Freizeit für die moderne Kindheit
B 4.2 Gestaltung der freien Zeit
B 4.3 Freizeitpräferenzen
B 4.4 Freizeit in Vereinen und Institutionen
B 4.5 Informelle Freizeit in Außenräumen
B 4.6 Privat betreute Freizeit
B 4.7 Freizeit von Kindern ausländischer Herkunft
B 4.8 Empfehlungen

B 4.1 Stellenwert und theoretische Deutungen von Freizeit für die moderne Kindheit

Kinder wachsen heute in eine Freizeitwelt hinein, die ihnen vielfältige Möglichkeiten und Chancen eröffnet, die Anforderungen der modernen Gesellschaft zu erlernen und zu meistern. Dies vollzieht sich nicht nur in pädagogischen Räumen, sondern Kinder entfalten in ihrer Freizeit auch ihre eigene ,,Kinderkultur" – im Spielen wie im kreativen Gestalten. Freizeit ist somit ein Bereich eigener kindlicher Aktivität und Planung, in dem wichtige Fähigkeiten zur selbständigen Lebensgestaltung entwickelt werden. Zugleich gibt die Freizeit Raum für die Entwicklung und Gestaltung sozialer Beziehungen.

Darüber hinaus eröffnet der Freizeitbereich Chancen zur Ergänzung und Verbesserung schulischer und außerschulischer Fähigkeiten, zum Erlernen kultureller Techniken und eine frühzeitige, über die schulische Förderung hinausgehende, Entwicklung persönlicher Präferenzen. Hierbei spielt die soziale Schichtzugehörigkeit eine wichtige Rolle. In erster Linie sind es Kinder aus Familien mit höherem sozialen Status, die solche speziellen Qualifikationen erwerben. Hinzu kommen Unterschiede nach Alter, Geschlecht und der ethnischen Zugehörigkeit.

Im Unterschied zu früheren Generationen haben Kinder heute einen größeren Handlungsspielraum und mehr Entscheidungskompetenz in ihrer Alltagssituation. Dies wird ihnen zugestanden aber auch zugemutet (Preuss-Lausitz/Rülcker/Zeiher 1990). Je intensiver sich die Kindheitsforschung um das Alltagsleben von Kindern bemüht und zu verstehen sucht, wie Kinder ihre Beziehungen gestalten und sich mit den Herausforderungen ihres Lebens auseinandersetzen, um so deutlicher wird, daß Kinder ihr Leben aktiv gestalten können. Dies hat dazu geführt, von einer eigenen Kultur der Kinder zu sprechen. In der Forschung über die Freizeitaktivitäten von Kindern (zwischen 9 und 14 Jahren) wird zwischen einer ,,Kultur der Kinder" und einer ,,Kultur für Kinder" unterschieden. Kinderkultur bzw. kinderkulturelle Praxis können als ,,Antworten" gedeutet werden, die Kinder ,,in ihren Wahrnehmungen, in ihrem Fühlen, Denken und Tun, in ihren Bedeutungszuschreibungen auf die sozialen und kulturellen Bedingungen geben, die sie jeweils vorfinden" (Hengst 1993, S. 93).

In einer anderen Deutung wird die Kultur der Kinder auf die von Kindern selbstgeschaffene Kultur bezogen, wie z. B. Spiele, Geschichten, Körperkultur (Bewegungen, Motorik), Reime, Rätsel. Kinder entwickeln im Prozeß ihres Aufwachsens eine große gestalterische und ästhetische Vielfalt. Vor allem das Spielen ist ein zentraler Ausdruck ihrer kulturellen Tätigkeit. Die Kultur der Kinder entwickelt sich in einem engen Zusammenhang mit der von ihnen vorgefundenen Lebenskultur. Zugleich schaffen sich Kinder ihre eigene Kultur in intensiver subjektiver Auseinandersetzung mit ihren Lebensverhältnissen. Daß dieser Prozeß kein einfaches Nachahmen und Übernehmen ist, ist seit langem bekannt. Untersuchungen zur Kultur der Kinder verweisen immer wieder auf das hohe Maß an Selbsttätigkeit und Kreativität. Kinder übernehmen und verändern nicht nur überkommene Spiele, sondern erfinden im spielerischen Umgang mit ihrer Umwelt neue (Büttner/Elschenbroich/Ende 1992; Sander, U./Vollbrecht 1996; Hurrelmann/Mansel 1993).

Freizeit hat für Kinder einen anderen Stellenwert und andere Funktionen als für Erwachsene. Der Terminus ,,Freizeit" stammt, historisch betrachtet, aus der Erwachsenenwelt und erhielt seine Bedeutung zunächst in Abgrenzung zur Arbeit. Im Zuge der Industrialisierung erfolgte eine zunehmende Trennung von Arbeitsstätte und Wohnstätte und damit auch zwischen Arbeitszeit und arbeitsfreier Zeit. Zu dieser ,,arbeitsfreien Zeit" bzw. Freizeit der Erwachsenen zählen: Zeit zur Erfüllung der primären Bedürfnisse (Essen, Schlafen, Körperpflege), Zeit für feste Pflichten im familiären und im außerhäuslichen Bereich sowie die frei disponible Zeit für Entspannung und spezielle Freizeitaktivitäten (Opaschowski 1996).

Allerdings vollziehen sich Veränderungen angesichts des Problems, ob künftig lebenslang eine Erwerbstätigkeit garantiert werden kann. Damit fungiert Freizeit für Erwachsene immer weniger nur als Erholungszeit in Relation zur Erwerbsarbeit, sondern sie wird zunehmend zu einem aus sich heraus sinnvollen Lebensbereich. Freizeit kann von Erwachsenen und Kindern vielseitig gestaltet und genutzt werden und mitmenschlichen und sozialen Tätigkeiten Raum geben. Auch unter dieser Perspektive erhält die Gestaltung von Freizeit bereits im Kindesalter ein besonderes Gewicht.

Die gegenüber der Arbeitswelt für viele Erwachsene bislang noch relevanten Funktionen von arbeitsfreier Zeit sind allerdings für Kinder bis zum Schuleintritt kaum bedeutsam. Für sie geht es in den ersten Lebensjahren primär um Zeit für Essen, Schlafen, Körperpflege, um Bewegung, Spiel und kulturelle Entwicklung sowie um betreute Zeit. Die Übergänge sind fließend.

Allerdings erlangen Kinder bereits früh Zugang zum Freizeitbereich mit seinen vielfältigen Gestaltungsmöglichkeiten (Zinnecker/Silbereisen 1996). Mit dem Schuleintritt wird ihre Zeit durch schulische und außerschulische Aufgaben und Termine zunehmend segmentiert. Der Anteil frei disponibler Zeit wird im Laufe der Schulzeit geringer, zugleich erhöht sich der Anspruch an die Gestaltung dieser Zeit. Der freien Zeit der Kinder fällt eine besondere sinn- und statusverleihende Bedeutung zu, da bereits (Schul-)Kinder zunehmend die Möglichkeit haben, eigene ,,Identitätsentwürfe" zu erproben. Hierzu benötigen sie Freiräume ohne pädagogisches Programm.

Für die Schulkinder gewinnt der außerschulische Bereich auch im Wettstreit um prestigeträchtige Positionen an Bedeutung. Der Erwerb von kulturellem und sozialem Kapital außerhalb der Schule und eine frühzeitige Profilierung von Fähigkeiten wird zunehmend wichtig (Zinnecker/Silbereisen 1996). In diesem Zusammenhang wird von außerschulischen Karrieren, Freizeitkarrieren oder auch von einer ,,Professionalisierung" des außerschulischen Lernens gesprochen. Gerade in diesem Zusammenhang werden Differenzen nach dem sozialen Status der Eltern besonders deutlich (z. B. in der Heranführung an Musik, Tanz, Theater).

Die Freizeitwelt von Kindern unterliegt historisch einem erheblichen Wandel, der u. a. durch die veränderte Qualität von Wohnen und Wohnumwelt bestimmt ist, durch den zunehmenden Einfluß der elektronischen Medien und eine erhebliche Zunahme institutionalisierter und kommerzieller Freizeitangebote. Damit hat sich sowohl das Aktivitätsspektrum der Kinder als auch ihre Möglichkeit der räumlichen, zeitlichen und sozialen Gestaltung der Freizeit verändert (Peek 1995). Diese Veränderungen werden von verschiedenen Autoren als Merkmale ,,moderner" Kindheit thematisiert und etikettiert als ,,Verhäuslichung", ,,Verinselung", ,,Organisiertheit" und ,,Verplantheit". Solche Tendenzen lassen sich zwar nachweisen, sie gelten jedoch nicht für die Mehrheit heutiger Kinder.

Das gilt z. B. für die Tendenz zur ,,Verhäuslichung". Aufgrund der Funktionalisierung des öffentlichen Großstadtraumes für Verkehr, Dienstleistungen und Konsum sind für Kinder die räumlichen Möglichkeiten zum spontanen und unbeaufsichtigten Spiel geringer geworden. In fast allen Familienhaushalten gibt es Kinderzimmer, und nahezu jedes Kind verfügt über viel Spielzeug, was es möglich und auch attraktiv macht, einen erheblichen Teil der Freizeit zu Hause zu verbringen. Gleichermaßen nutzen Kinder jedoch auch den öffentlichen Nahraum zum Spielen und als Treffpunkt mit Gleichaltrigen.

Tendenzen zur ,,Verinselung" lassen sich daran erkennen, daß sich die Freizeitaktivitäten von Kindern mit zunehmendem Lebensalter auf Orte und Treffpunkte konzentrieren, die räumlich nicht in der unmittelbaren Wohnumgebung liegen. Das bedeutet für die Kinder längere Wegestrecken per Fahrrad und Abhängigkeit vom elterlichen Pkw oder den öffentlichen Verkehrsmitteln. Hierbei ist, außer nach dem Lebensalter, auch nach dem Geschlecht der Kinder zu differenzieren. Gleichzeitig aber werden – von Mädchen noch häufiger als von den Jungen – nach wie vor bevorzugt Orte in Wohnungsnähe aufgesucht. Eine Tendenz zur ,,Organisiertheit" der Freizeit läßt sich insoweit erkennen, als Kinder, differenziert nach sozialer Schicht, Geschlecht, Lebensalter und ethnischer Zugehörigkeit, die zahlreichen institutionellen Freizeitangebote nutzen, wobei die Mitgliedschaft in Sportvereinen besonders hoch ist. Außerdem werden die Angebote von Musikschulen genutzt. Daneben und zugleich verwirklichen Kinder aber auch ihr Bedürfnis nach frei disponibler Zeit in informellen Gruppen gleichaltriger Kinder (Deutsches Jugendinstitut (DJI) 1992).

Durch Schule, Schularbeiten und verschiedene Freizeitaktivitäten unterliegt der Wochenablauf von Schulkindern teilweise einem differenzierten Terminplan. So nehmen z. B. ein Drittel der westdeutschen und etwa ein Fünftel der ostdeutschen 10- bis 14jährigen Kinder drei oder mehr feste Termine an den Werktagen einer Woche wahr (Büchner/Fuhs/Krüger 1993, S. 35). Hierbei bestehen Unterschiede nach dem sozialen Status der Familien und dem Geschlecht der Kinder. Kinder aus Familien mit höherem sozialen Status und höherer schulischer Qualifikation – und hier noch häufiger die Mädchen – haben eine größere Termindichte. Die meisten Kinder sind jedoch nicht stark terminlich eingebunden, am wenigsten die Kinder aus Zuwandererfamilien. Folglich läßt sich eine Tendenz zur ,,Verplantheit" nur begrenzt nachweisen. Die postulierten Tendenzen ,,moderner Kindheit" treffen somit nur für einen Teil der Kinder, vornehmlich aus der oberen Mittelschicht und hier speziell für die Mädchen, zu.

Über das Freizeitverhalten der Kinder aus Zuwandererfamilien ist nur wenig bekannt. Die Alltagswelt dieser Kinder ist – außerhalb ihrer Familie und ethnischen Community – weitgehend von deutschen Vorstellungen beeinflußt. Die Spiele im Kindergarten, in der Grundschule, sind meist die Spiele der deutschen Kinder. Kaum jemand fragt, ob nicht auch Spiele der Kinder aus Zuwandererfamilien Anregungen für eine Erweiterung oder Veränderung des Spielens in der gleichaltrigen Gruppe, vor allem im Kindergarten geben könnten.

Die zahlreichen empirischen Freizeitstudien liefern ein differenziertes Bild über die Freizeitwelt der (deutschen) Kinder. Sie geben Hinweise auf Unterschiede nach Alter und Geschlecht, nach Wohnsituation und dem Wohnumfeld, dem sozialen Status, jedoch nur selten nach der ethnischen Herkunft. Die Aussagefähigkeit der Studien ist teilweise eingeschränkt durch die Auswahl der (meist nicht repräsentativen) Stichproben, durch Einbeziehung unterschiedlicher Altersgruppen und regionale Beschränkungen. Vergleiche sind auch aufgrund unterschiedlicher Fragestellungen und Auswertungsverfahren und deren selektiver Präsentation erschwert. So werden z. B. Freizeitaktivitäten in unterschiedlichen Zusammenhängen erfragt, was zu Unterschieden im Stellenwert und den Gewichtungen führen kann. In den Grundtendenzen stimmen die meisten Studien jedoch überein. Das gilt auch für zeitlich weiter zurückliegende Erhebungen, auf die ausdrücklich dann zurückgegriffen wird, wenn sie interessante Differenzierungen ausweisen, die in neueren Studien so nicht berücksichtigt werden. Überwiegend sind in die Befragungen Schulkinder (etwa zwischen 8 und 13 Jahren) und deren Eltern einbezogen.

Der Stellenwert der Freizeit für Kinder läßt sich auf der Basis der empirischen Daten unter folgenden Fragen darstellen:

- Wofür interessieren sich Kinder in ihrer freien Zeit?
- Welche Aktivitäten üben sie aus?
- Wo verbringen Kinder ihre Freizeit?
- Mit wem verbringen Kinder ihre Freizeit?

– Wieweit sind Kinder Mitglieder in Vereinen?
– Welche Differenzierungen lassen sich feststellen (z. B. nach ethnischer Zugehörigkeit, Geschlecht, Lebensalter, sozialer Schichtzuhörigkeit, unterschiedlichen Regionen und im Ost-West-Vergleich)?

B 4.2 Gestaltung der freien Zeit

Aufschlüsse über den Anteil und die Gestaltung der freien Zeit geben Zeitbudget-Studien. Schulkinder und ihre Eltern wurden befragt, wie sie ihre Zeit nach dem Schulunterricht verbringen. Dabei zeigt sich in unterschiedlichen Studien, daß ein großer Teil der Zeit zu Hause verbracht wird, wobei der Anteil innerhäusiger und aushäusiger Spielaktivitäten insgesamt ausgewogen erscheint. Einige Unterschiede in der Nutzung frei verfügbarer Zeit von ost- und westdeutschen Kindern weisen weniger auf Interessenunterschiede, als auf die unterschiedlichen Angebote hin. Sogar den Hort besuchende Kinder fallen aus dem üblichen Spektrum von Freizeitaktivitäten nicht heraus (Herzberg/Hössl 1996).

Die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen sind differenziert zu betrachten. Sind z. B. die Spielmöglichkeiten außerhalb der Wohnung ungünstig, so bestehen zwischen Jungen und Mädchen kaum Unterschiede im Hinblick auf die draußen ohne elterliche Aufsicht verbrachte Zeit. Unter günstigen Aktionsraumbedingungen spielen Jungen jedoch deutlich häufiger draußen als Mädchen. Offensichtlich kommen die geschlechtsspezifisch unterschiedlichen Präferenzen erst bei guter Aktionsraumqualität zum Tragen (Blinkert 1993).

Die Studie von Blinkert (1993) beschränkt sich zwar auf die Befragung von Kindern im Alter von sechs bis sieben und von 9 bis 10 Jahren in der Freiburger Region. Die Aufschlüsselung der Ergebnisse läßt jedoch die Differenzierungen nach Alter und Geschlecht besonders deutlich erkennen: die Jüngeren verbringen deutlich mehr Zeit mit Spielen in der Wohnung, Jungen spielen längere Zeit draußen ohne elterliche Mitwirkung oder Aufsicht als Mädchen, die älteren Kinder verwenden mehr Zeit für organisierte Angebote und Lernen für die Schule.

In welchem Ausmaß auch organisierte Schularbeitenhilfen bzw. Nachhilfestunden im Rahmen der Freizeit eine Rolle spielen, läßt sich aus den meisten Daten nicht ermitteln, allenfalls finden sich dazu in der Studie von Zinnecker/Silbereisen (1996) Hinweise.

Tabelle B 4.1

Zeitbudget 6- bis 7jähriger sowie 9- bis 10jähriger Kinder nach Alter und Geschlecht

(Beschäftigung in Minuten täglich)

Kinder nach Alter und Geschlecht	alle	6 + 7 Jahre	9 + 10 Jahre	Mädchen	Jungen
Routinetätigkeiten: Essen, Zähneputzen, Anziehen, Ausziehen etc.	72	74	71	74	71
Nichtstun, Entspannen, Ausruhen	69	80	59	72	66
Spielen in der Wohnung	55	66	41	58	50
Draußen ohne Eltern spielen	51	49	55	44	60
Lernen für Schule, Kurse und Veranstaltungen	45	34	59	45	42
Organisierte Angebote nutzen: einen Kurs besuchen, am Training für eine Sportart teilnehmen, Musikunterricht etc.	33	27	42	33	33
Freunde besuchen, in der Wohnung von Freunden spielen	29	32	23	33	24
Moderne Medien nutzen: Fernsehen, mit dem Computer spielen, mit dem Gameboy spielen	28	23	33	22	34
Lesen, Kassetten hören	24	18	29	25	22
Draußen spielen mit den Eltern	21	28	15	22	21
Nachmittagsbetreuung	18	15	19	17	19
Pflichten, Erledigungen, Wege außerhalb der Wohnung	15	15	16	16	15
Pflichten, Erledigungen in der Wohnung	9	8	10	10	7
Insgesamt	469	469	472	471	464

Quelle: Blinkert 1993, S. 117f., S. 270

B 4.3 Freizeitpräferenzen

In den meisten empirischen Studien wurden Kinder, und teilweise auch deren Eltern, nach ihrer liebsten Freizeitbeschäftigung bzw. nach Hobbies gefragt. In dem Kinder-Survey von Zinnecker und Silbereisen (1996) werden Zusammenhänge zwischen Hobbies, Interessen und Lieblingsfächern untersucht. Danach nimmt der Sport bei Jungen wie Mädchen, in Ost- wie Westdeutschland übereinstimmend die hervorragende Stellung ein, wobei die Jungen hier eine noch höhere Präferenz zeigen. Mädchen dagegen zeigen größere Vorlieben für Lesen, Kunst und Tanz.

Tabelle B 4.2

Anteil der Kinder, die eine bestimmte Gruppe von Hobbies ausüben (Alter: 10- bis 13jährige)

	Jungen West (%)	Mädchen West (%)	Jungen Ost (%)	Mädchen Ost (%)
Sport	84	74	84	68
Lesen	13	29	11	41
Liebhabereien	27	24	26	27
Kunst	11	36	11	23
Spielen	10	14	4	14
Tanz	2	19	4	12
Medien	30	35	40	48
Computer	24	5	33	9

Frage: Hast Du eigentlich irgendwelche Hobbies? Wofür interessiert Du Dich am meisten?
(Zusammenfassung der Nennungen in 8 Kategorien)

Quelle: Zinnecker/Silbereisen 1996, S. 18

Je nach Frageformulierungen und Auswertungskategorien fallen in den verschiedenen Studien die Ergebnisse zwar in Nuancen unterschiedlich, aber in analoger Tendenz aus. Dies gilt z. B. für eine Befragung über die Lieblingstätigkeiten und die tatsächlich ausgeübten Freizeitaktivitäten (Klingler/Groebel 1994), die sich an 6- bis 13jährige Kinder und deren Eltern in den neuen und alten Bundesländern richtete.

Im Vergleich zwischen Kindern aus Ost- und Westdeutschland werden in mehreren Studien Unterschiede deutlich, die sich vor allem in der häufigeren passiven Nutzung von Fernsehen und Hörfunk durch die befragten Kinder in den neuen Bundesländern zeigen. Demgegenüber geben die westdeutschen Kinder häufiger an, sich mit Freunden zu treffen, sich mit Tieren zu beschäftigen oder selbst Musik zu machen.

Tabelle B 4.3

Freizeitaktivitäten der 6- bis 13jährigen Kinder (Angaben in Prozent)

Antwort: Jeden Tag/fast jeden Tag	West	Ost	Gesamt
Drinnen spielen (Lego, Puzzle, Auto, Puppen)	51	57	53
Malen, Zeichnen	26	26	26
Basteln	11	10	11
Selber Musik machen	18	8	15
Beschäftigung mit Tieren	41	32	38
Mit der Familie zusammensein	51	52	51
Mit der Familie Ausflüge machen	5	6	5
Hausaufgaben machen	91	90	90
Einkaufen gehen	8	9	8
Eigenes Zimmer aufräumen, zu Hause helfen	18	13	22
Draußen spielen, etwas unternehmen	75	70	73
Sich mit Freunden treffen/ besuchen	60	43	55
Sport im Verein treiben	11	3	4
Zu einer Jugend- oder anderen Gruppe gehen	4	3	4
Fernsehen	77	93	82
Video schauen	13	8	12
Schallplatten/Kassetten/CD hören	46	46	46
Radio hören	42	55	46
Comics/Heftchen lesen	20	22	21
Bücher lesen	32	31	32
Zeitschriften lesen	7	14	9
Zeitung lesen	7	7	7
Video-/Computerspiele spielen	9	9	9
Mit dem Computer daheim arbeiten	3	1	2
Ins Kino gehen	1	1	1
Mich ausruhen, träumen	28	26	27

Frage: Sag mir bitte, wie oft Du diese Dinge tust:
jeden Tag, fast jeden Tag, 1–2 mal in der Woche, seltener, nie

Quelle: Klingler/Groebel 1994, S. 55

Bei den außerschulischen kulturellen Freizeitaktivitäten von Kindern hat die Bildungsorientierung der Eltern ein großes Gewicht. Die Studien von Büchner und Fuhs (1994) weisen Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft und bildungsorientiertem Freizeitverhalten der Kinder nach. Eltern mit höherem sozialen Status haben offensichtlich auch eine größere Aufgeschlossenheit gegenüber kulturellen Werten und erleichtern ihren Kindern den Zugang zur Teilhabe. Dazu zählt der Umgang mit Künsten (Malerei, Plastik), Instrumenten, das Theaterspielen und Tanzen. Mädchen scheinen generell eine größere Affinität zu musischen Aktivitäten zu haben. Die soziale Stellung der Familie spiegelt sich vor allem in der Anzahl der Kinder, die ein Instrument erlernen.

B 4.4 Freizeit in Vereinen und Institutionen

Bei den Vereinen, in denen sich Kinder im Alter von 10 bis 13/14 Jahren organisieren, stehen die Sportvereine an erster Stelle, gefolgt von Musikvereinen (Fuhs 1996). Über die Anzahl der speziell an Kinder gerichteten Freizeitangebote in Vereinen und Verbänden, im privaten wie im kommerziellen Bereich, gibt es keinen verläßlichen Überblick und somit auch keine Daten über die tatsächliche Inanspruchnahme unterschiedlicher Angebote. Immerhin beziehen zahlreiche Jugendverbände bereits die Kinder (in der Regel ab 6 Jahren) in ihre Angebote ein (Deutscher Bundesjugendring 1992). Dies gilt für die Angebote der ,,Kinder- und Jugendarbeit" (lt. Kinder- und Jugendhilfegesetz) in kommunaler Trägerschaft kaum. Häufig wird deshalb eine ,,Lücke" im Angebot und in der Betreuung vor allem der Kinder im Alter von ca. 10 bis ca. 12/13 Jahren beklagt (sogenannte ,,Lücke-Kinder").

Es gibt keine andere Freizeitaktivität im Kindesalter, die in den letzten Jahren mehr an Bedeutung gewonnen hat und mehr Kinder anzieht, als der Sport (Ferchhoff 1993). Das gilt insbesondere für den in Vereinen ausgeübten Sport, aber auch für den informellen Freizeitsport sowie für private und kommerzielle Angebote. Dem entspricht auch bei Jungen wie Mädchen die positive Einschätzung des Schulsports in Relation zu anderen Unterrichtsfächern (Zinnecker/Silbereisen 1996).

In den letzten ca. 10 bis 15 Jahren hat der Organisationsgrad in Sportvereinen bei Jungen wie Mädchen enorm zugenommen (Zinnecker 1996). Jungen im Alter von 10 bis 13 Jahren gehören zu 61 % einem Verein an, in den neuen Bundesländern sind es allerdings nur 38 %, was vor allem bedingt sein mag durch das in der ersten Phase nach der deutschen Vereinigung geringe Angebot (Jaide 1990). Von den Mädchen gehören 58 % (West) und 26 % (Ost) einem Sportverein an. Am häufigsten organisiert sind Mädchen und Jungen im Alter von 11 und 12 Jahren, während die Mitgliederzahlen im Jugendalter, insbesondere bei den weiblichen Jugendlichen, rückläufig sind.

Der Anteil der Mädchen hat sich auch im Bereich der wettkampfbetonten Spiele deutlich erhöht. Zinnekker (1989) spricht nicht nur von einem Eindringen der Mädchen in den Sport als angestammter Jungendomäne, sondern von einer zunehmenden Bewegungs- und Sportteilhabe von Mädchen.

Unter den sportlichen Aktivitäten werden von Kindern bevorzugt: Schwimmen, Radfahren und Fußball. Etwa 17 % der Kinder trainieren intensiv in Vereinen, etwa 10 % sind Sportfans, lediglich ein Viertel sind als ausgesprochene ,,Nichtsportler" zu bezeichnen (Zinnecker/Silbereisen 1996).

In den Vereinen hat sich die Verteilung auf die verschiedenen Sportarten nach Jungen und Mädchen differenziert. Nach wie vor dominiert Fußball bei den Jungen und Turnen bei den Mädchen. Beiderseits hoch ist das Interesse an Tischtennis, Tennis, Judo, Skilaufen und Reiten. Vor allem ,,modische" Sportarten haben zugenommen (z. B. tanzbezogene Gymnastik, Jogging, Bodybuilding), allerdings eher bei Jugendlichen und Erwachsenen. Generell nehmen einerseits Sportarten zu, die moderne Formen der Selbstbeherrschung, der Affektkontrolle und der Körperdistanz fördern bzw. voraussetzen (z. B. Tennis, Volleyball). Andererseits nehmen Sportarten zu, die dem Muster individualisierter, selbstbezogener Körperübungen entsprechen, wie z. B. Jogging oder Bodybuilding (Zinnecker 1989).

Zahlen über den Anteil von Kindern und Jugendlichen ausländischer Herkunft im organisierten Sport gibt es bislang nicht. 30 % der erwachsenen Deutschen treiben in einem Verein Sport, aber nur 5 bis 10 % der Ausländer. Es besteht also ein niedriger Organisationsgrad, der bei Frauen und Mädchen ausländischer Herkunft noch geringer sein dürfte.

Außer im Sport gibt es im Rahmen der Kulturarbeit für Kinder zahlreiche Angebote, die vor allem im Bereich der Musik von vielen genutzt werden. Solche außerschulischen Musikangebote finden sich in Musikschulen, freien Musikinitiativen, Rock-Pop-Musikwerkstätten, in Ensembles, Chören, Spielgruppen und Orchestern des musikalischen Laienmusizierens, aber auch in der kirchlichen, verbandlichen und offenen Jugendarbeit (Expertise Schorn, i. Ersch.). Die Musikschulen haben mit derzeit tausend Einrichtungen und über einer Million Schülerinnen und Schülern besondere Bedeutung. Hinzu kommen die selbständig arbeitenden Musikerzieher. Welche Kinder diese Angebote wahrnehmen, ist nicht genau anzugeben. Manche Angebote dürften für Kinder aus materiell deprivierten Familien kaum realisierbar sein. Über die Teilnahme von Kindern aus Zuwandererfamilien gibt es keine Informationen.

In den neuen Bundesländern kommt auch der Schule unter den organisierten Freizeitformen (,,traditionell") eine wichtige Rolle zu. In ihren Räumen und auf ihrem Gelände werden viele Hortkinder im Alter von 6 bis 10 Jahren betreut. Außerdem haben Arbeitsgemeinschaften in der Schule, in Anbetracht eines oft noch unterentwickelten außerschulischen Freizeitangebotes, eine wichtige Funktion (Herzberg/Hössl/Lipski 1995). Allerdings sind mit der institutionellen Betreuung für die Kinder teilweise Einschränkungen verbunden, wie sie auch in anderen Institutionen (z. B. Kindergarten) bestehen. Dennoch geben sie wichtige Impulse für die Freizeitgestaltung.

,,Die Kindheit der Hortkinder, und zwar besonders der Mädchen, weist einen hohen Grad von Institutionalisierung auf, da sie neben dem Hort auch noch institutionelle Freizeitangebote wahrnehmen. Ein Problem ist darin zu sehen, daß diese starke Institutionalisierung gerade bei den Mädchen kaum durch eine eigenständige Nutzung öffentlicher Räume oder eine große Vielfalt von Freizeitaktivitäten ergänzt wird. Damit könnte sich dieses hohe Maß an Institutionalisierung nachteilig auf Eigenständigkeit und Eigeninitiative der Hortkinder – besonders der Mädchen – auswirken. Ob diese potentiellen Nachteile durch einen offensichtlichen Vorteil des Hortes, nämlich die hohe Kontaktdichte der Kinder, ,,ausgeglichen" wird, muß dahingestellt bleiben" (Deutsches Jugendinstitut (DJI) 1992, S. 211).

In den alten Bundesländern stellt sich eher das Problem, daß eine institutionelle Betreuung für die 6- bis 10jährigen Schulkinder kaum geboten wird und Betreuungsformen am Nachmittag statt dessen meist individuell gestaltet werden müssen.

B 4.5 Informelle Freizeit in Außenräumen

Eine Studie von Büchner/Fuchs/Krüger (1996) verdeutlicht, daß Schulerfolg und aktives Freizeitverhalten von Heranwachsenden sich gegenseitig stimulieren. Die Autoren vermuten sogar, daß selbständiges Planen, Ausdauer und Überwindung von Widerständen mehr im Freizeitbereich als in der Schule herausgefordert und gelernt werden.

Informelle, nicht organisierte Freizeit entfaltet sich teilweise in öffentlichen Außenräumen. Zwar scheint die Straße zunehmend ihre Funktion als Lernort und Spielraum verloren zu haben, was unter nostalgischer Betrachtung des Straßenspiels beklagt wird. Die Bedeutung des Nahraumes ,,vor der Tür", der von ihnen als Spielort und Treffpunkt genutzt wird, ist dennoch unverändert wichtig für Kinder (DJI 1992, S. 41).

Kinder, die draußen wenig aktiv sind, betätigen sich auch weniger zu Hause. Umgekehrt beschäftigen sich diejenigen Kinder, die oft Tätigkeiten im Außenbereich nachgehen, auch häufiger aktiv zu Hause. Ein übervoller Terminkalender ist durchwegs kein Problem für Kinder. Über die Hälfte von ihnen hätte allerdings gern mehr Zeit, um mit anderen zusammen zu sein.

Hierbei ist nach Alter und Geschlecht der Kinder zu differenzieren: der Aktionsradius erweitert sich mit zunehmendem Alter. In der Nutzung der Außenräume zeigen sich darüber hinaus Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen. So werden Spiel- und Bolzplätze im Grundschulalter häufiger von Jungen als von Mädchen genutzt. Für Mädchen stehen selten geeignete Räume zur Verfügung. Sie halten sich zwar ebenso gern wie Jungen draußen auf, suchen jedoch übersichtliche Flächen oder kleine Plätze, Innenhöfe neben der Wohnung, in denen sie sich sicher fühlen und die für ihre Spiele (Bewegungsspiele, wie z. B. Seilhüpfen, Ballspielen, Rollschuhlaufen) geeignet sind (Fölling-Albers/Hopf 1995). Sie meiden, bestärkt durch elterliche Verbote, unübersichtliche Anlagen und Parks, vornehmlich aus Angst vor Belästigungen durch ältere Jungen und erwachsene Männer (Bolay/Herrmann 1995).

Obwohl sich die Kinder trotz räumlicher Einschränkungen ihrer Umgebung aktiv anpassen und offensichtlich immer noch irgendwo Plätze finden, wo sie ihr eigenes Kinderleben entfalten, ist die Situation oft unbefriedigend. Fast zwei Drittel der Kinder nennen einen oder mehrere Orte, an denen ihnen das Spielen verboten ist. Das sind verkehrsgefährdete Bereiche, aber auch von Erwachsenen besetzte Plätze.

Kinder, die in der Stadt leben, klagen über schlechte Spielmöglichkeit und unzureichend ausgestattete Spielplätze. Der Spielplatzbesuch nimmt mit dem Alter der Kinder ab, ohne daß es attraktive Ausweichmöglichkeiten gibt. Erweiterte Spielgelegenheiten und mehr Schwimm- und Sportanlagen wünschen sich über die Hälfte der Kinder. Mehr Natur und keine Autos würden sich über die Hälfte der Stadtkinder als ,,Zauberwunsch" erfüllen (DJI 1992).

Im Ost-West-Vergleich gibt es hinsichtlich der Freizeiträume keine wesentlichen Unterschiede. Die für die Freizeit von Kindern postulierten Tendenzen zur Verinselung, Verhäuslichung und Verplanung konnten auch für Kinder in den neuen Bundesländern nur ansatzweise festgestellt werden (Lipski 1996). Auffällig sind hier geringere Unterschiede im Aktionsradius von Jungen und Mädchen.

Kinder nutzen neben der Schule Gelegenheiten in Vereinen oder Kursen, mit ihren Freundinnen und Freunden informell zusammenzukommen. Die Unwirtlichkeit mancher Wohnumgebungen und der allgegenwärtige Straßenverkehr hält sie nicht davon ab, sich mit ihren Freundinnen und Freunden auch außerhalb der Wohnung aufzuhalten. Sie nutzen nach ihren eigenen Aussagen nicht nur die für sie angelegten Spielplätze, sondern finden auch Gelegenheit zum Spiel auf Grünflächen zwischen Häusern, in Parks und auf Sportplätzen, auf Gehsteigen, in Hauseingängen und Treppenhäusern sowie auf dem Hof. Die zu Fuß erreichbaren Gebiete und die Nahumgebung sind neben der Wohnung die wichtigsten Bereiche für die sozialen Aktivitäten der Kinder (DJI 1992). Die Stadt- und Landunterschiede sind nach den Daten dieser Studie geringer als üblicherweise angenommen.

Die nicht organisierte, informelle Freizeit wird vornehmlich zusammen mit Gleichaltrigen verbracht. Ganz überwiegend organisieren die Schulkinder ihren Nachmittag selbständig durch Verabredungen, die sie in der Schule oder am Telefon treffen. Kinder spielen, je nach Lebensalter und Geschlecht, zu zweit, zu dritt oder zu mehreren, die Stadtjungen etwas häufiger in großen Gruppen als die Mädchen und die Landkinder (DJI 1992). Etwa 10 % spielen überwiegend allein und unterhalten Kontakte zu Gleichaltrigen nur in Schule und Tageseinrichtungen. Alleinspielen ist in der Stadt deutlich häufiger üblich und scheint an mangelnden Spielgelegenheiten zu liegen. Auch soziale Konflikte im Wohnumfeld können den Aktionsradius der Kinder einengen (Rauschenbach, B./Wehland 1989).

B 4.6 Privat betreute Freizeit

Im Vergleich zwischen Kindern, die am Nachmittag privat betreut werden, und unbetreuten Kindern zeigen sich deutliche Unterschiede in ihren sozialen Kontakten und Freizeitaktivitäten.

,,Die privat betreuten Kinder können insofern als die am meisten ‚individualisierten` Kinder gelten, als vor allem die Mädchen ihre individuellen Freizeitinteressen am stärksten entwickelt haben und realisieren, Mädchen wie Jungen aber in soziale Zusammenhänge mit anderen Kindern außerhalb von Familie und Schule weniger intensiv eingebunden sind. Das erscheint angesichts der entwicklungspsychologischen Bedeutung von Gleichaltrigenkontakten nicht unproblematisch.

Die unbetreuten Mädchen und Jungen haben den größten Aktionsradius und sind meistens auch keineswegs sozial isoliert, sondern pflegen recht intensive Kontakte zu anderen Kindern – dies allerdings mit einem noch höheren Verabredungsaufwand als die privat betreuten Kinder. Andererseits zeichnen sich die unbetreuten Kinder, vor allem die Jungen, durch die größte Institutionenferne und damit auch durch eine sehr geringe Teilhabe an der gängigen Kinderkultur aus. Außerdem ist die Zahl ihrer Freizeitaktivitäten relativ gering, und sie gehen relativ häufig eher passiven Beschäftigungen wie z. B. Medienkonsum nach. Beides kann auf das Problem hinweisen, daß sie mit ihrer Selbständigkeit überfordert sind und auf ihre Lebenssituation und ihr Alter zugeschnittene Angebote bräuchten." (DJI 1992, S. 210f.)

Vor- und Nachteile der verschiedenen Betreuungsgrade scheinen sich aufzuwiegen, was eine Kombination unterschiedlicher Betreuungsformen wünschenswert erscheinen läßt. Kinder, die nur zu Hause betreut werden – das trifft in besonderer Weise für Mädchen zu – können zwar individuelle Interessen entfalten, sind aber wenig in Verbindung mit Gleichaltrigen. Die in Einrichtungen betreuten Kinder sind demgegenüber mit anderen Kindern zusammen und nutzen auch manche Freizeitangebote, allerdings nehmen sie die Angebote kaum in eigener Initiative in Anspruch. Kinder, die nachmittags weder zu Hause noch in einer Einrichtung betreut werden, haben zwar Kontakt zu Gleichaltrigen, nehmen aber kaum kinderkulturelle Angebote wahr. Sie weichen relativ oft auf Medienkonsum aus.

Auf seiten der Kinder besteht ein erhebliches Bedürfnis nach nicht organisierter, frei disponibler Zeit, nach informellen Treffpunkten ohne spezielles Programm. Als Freizeitpartner spielen die gleichaltrigen Freunde mit zunehmendem Lebensalter eine wichtige Rolle. Allerdings bleiben die Eltern nach wie vor (für 10- bis 13jährige) die wichtigsten Gesprächspartner. Kindern ist der Rat der Eltern in vielen Angelegenheiten des täglichen Lebens wichtiger als der von Freundinnen und Freunden. Zugleich initiieren Eltern auch gemeinsame Freizeitunternehmungen mit ihren Kindern, vor allem an Wochenenden und im Urlaub. Hinsichtlich der Freizeitgestaltung treten teilweise Diskrepanzen zwischen den Vorstellungen der Eltern und der Kinder auf. So äußern Eltern häufiger als ihre Kinder den Wunsch nach gemeinsamen Unternehmungen.

B 4.7 Freizeit von Kindern ausländischer Herkunft

Die meisten Untersuchungen über Freizeitaktivitäten im Kindesalter berücksichtigen Kinder aus Zuwandererfamilien nicht.

Nur eine ältere Studie von Rauschenbach, B./Wehland (1989) bezieht auch Kinder ausländischer Herkunft ein. Im Vergleich zwischen den Aussagen von Kindern ausländischer und nichtausländischer Herkunft werden in dieser Studie vornehmlich Defizite sichtbar, ohne daß ethnische Besonderheiten und daraus resultierende spezielle Bedürfnisse berücksichtigt werden. Hinsichtlich der Freizeitkontakte sagen z. B. jedes achte Mädchen und jeder elfte Junge nicht ausländischer, aber jedes vierte Mädchen und jeder siebte Junge ausländischer Herkunft von sich selbst, daß sie wenig mit anderen Kindern spielen. Mädchen ausländischer (insbesondere türkischer) Herkunft sind besonders isoliert: Nur ein Sechstel von ihnen (im Vergleich zu gut einem Drittel der nichtausländischen Kinder) hat spezielle Freunde und Freundinnen. Außerdem wissen sie oft nicht, wo sie spielen können. Nur wenige halten die Wohnung für geräumig genug. Die Mädchen ausländischer Herkunft sind auch generell mit ihren Lebensumständen am wenigsten zufrieden: Sie sind am stärksten häuslich eingebunden, ohne über den gleichen Spielwarenkonsum ihrer deutschen Altersgefährtinnen zu verfügen. Sie beklagen ihre soziale Isolation (Rauschenbach, B./Wehland 1989).

Eine ebenfalls ältere Studie über 14- bis 18jährige Mädchen türkischer Herkunft mag einige weitere Anhaltspunkte zur Freizeitsituation von Mädchen (allerdings jugendlichen) geben (Pfänder/Turhan 1990). Danach haben Mädchen türkischer Herkunft einen hohen Bedarf an Angeboten im Freizeitbereich. Sie wünschen sich Orte, an denen sie sich mit Freundinnen treffen und ungestört unter sich sein können. Solche Treffpunkte können stadtteilbezogene Einrichtungen wie z. B. Mädchenzentren sein. Unter den Freizeitangeboten bevorzugen Mädchen türkischer Herkunft vor allem Sportveranstaltungen, Tanzkurse und Mädchengesprächskreise. Dabei haben sie teilweise trotz der häufig erforderlichen Mithilfe im Haushalt gewisse Freiräume, vor allem zugunsten einer guten Schulbildung. Im Vergleich zu deutschen Mädchen wird den türkischen Mädchen allerdings ein zeitlich größerer Einsatz bei der Hausarbeit abverlangt. Dies gilt gleichermaßen für jüngere Mädchen.

Außerdem besteht in Zuwandererfamilien eine andersartige kulturell vermittelte Toleranz gegenüber dem Aktivitätsbedürfnis von Kindern (Rauschenbach, B./Wehland 1989). Letzteres wird z. B. an dem geringen Anteil derjenigen Kinder sichtbar, die in der ganzen Wohnung spielen dürfen (deutsche Kinder: knapp 50 %; Kinder ausländischer Herkunft: 20 %). Diese Probleme verschärfen sich vor allem unter ungünstigen Wohn- und Wohnumweltbedingungen. Kinder ausländischer Herkunft verlegen auf-

grund der oft beengten Wohnverhältnisse ihr Spiel häufiger nach draußen.

Kinder ausländischer Herkunft haben auch weniger feste Termine als deutsche Kinder. Die Entscheidungen über den Tagesverlauf und den Wochenplan unterliegen eher dem Zufall. Außerdem nehmen sie in geringerem Umfang an Vereinsaktivitäten teil. In erster Linie sind Jungen im Fußballverein aktiv.

Man weiß auch nur wenig über die speziellen, evtl. typischen Freizeitaktivitäten von Kindern innerhalb der unterschiedlichen ethnischen Communities. Hinsichtlich der sozialen Kontakte kann den wenigen Daten und Berichten mit aller Vorsicht entnommen werden, daß es bei einem beträchtlichen Teil der Kinder aus Arbeitsmigranten-, Flüchtlings-, aber auch aus Aussiedlerfamilien eine Tendenz gibt, die Freizeit weniger mit deutschen Kindern, sondern vorrangig im Kontext der eigenen Ethnie bzw. der (erweiterten) Familie zu verbringen. Die Gründe sind bei den drei Gruppen ähnlich: ein relativ hohes Maß an räumlicher Segregation und ein Leben in Regionen, die aufgrund ihrer unzureichenden Infrastruktur wenig Möglichkeiten zu gemeinsamen Freizeitaktivitäten bieten. Hinzu kommen fehlende materielle Ressourcen. Auffällig ist auch die stärkere geschlechtsspezifische Differenzierung: In allen Gruppen verbringen die Mädchen ihre Freizeit in stärkerem Maße als die Jungen zu Hause bzw. im Familienkreis.

B 4.8 Empfehlungen

Die Herausforderung an die Heranwachsenden, für die Gestaltung ihrer freien Zeit selbst Verantwortung zu übernehmen, ist gerade in einer Zeit, in der Konsumindustrie und Medien es den Kindern und Jugendlichen (und Erwachsenen) leicht machen, ihre Zeit ,,irgendwie" in passiver Haltung zu füllen, von besonders großer Bedeutung. Die eigene Aktivität bedarf allerdings der Unterstützung durch spezielle ,,Orte für Kinder", Treffpunkte, Clubs, Vereine, durch kulturelle und sportliche Angebote.

Die folgenden Empfehlungen orientieren sich vor allem an den kindlichen Bedürfnissen. (Zu spezifischen Angeboten für Kinder im Freizeitbereich vgl. Kap. C 4.)

- Kinder brauchen neben gestalteten Spielplätzen und Treffpunkten auch Freiräume, offene Aktionsfelder und Experimentiergelände, wo die Handlungsmöglichkeiten nicht bereits festgelegt sind.
- Kinder brauchen entsprechend ihrer altersspezifischen Interessen unterschiedliche Orte. Ältere Kinder halten sich gern mit Freunden und in Gruppen draußen auf und treffen sich an weiter entfernten Plätzen ohne pädagogische Programme und Kontrollen. Die jüngeren Kinder, vor allem Mädchen, bevorzugen eine nahräumliche, überschaubare und kontrollierbare Sozialwelt.
- Kinder brauchen neben Aktionsräumen in ihrer näheren und weiteren Wohnumgebung auch ,,entpädagogisierte" Freiräume in Institutionen, um ihre Beziehungen in eigener Regie entwickeln zu können. Kindergarten, Hort und Schule können dies durch offene Freizeitangebote am Nachmittag und in Kooperation mit vorhandenen Freizeiteinrichtungen (z. B. Jugendzentren) im Wohnquartier unterstützen (Herzberg/Hössl/Lipski 1995). Diese Einrichtungen müssen sich den jüngeren Kindern öffnen.
- Kinder brauchen sowohl gestaltete Freizeit als auch ungeplante, ,,frei disponible" Zeit ohne spezielles Programm (z. B. für informelle Treffs, Spiel und Sport). Generell sollten sich die institutionalisierte, organisierte, betreute Freizeit und die frei disponible Zeit die Balance halten.
- Der speziellen Lebenssituation und den Interessen unterschiedlicher Kinderpopulationen (z. B. von Mädchen und Jungen, von Kindern aus Zuwandererfamilien) ist durch zielgruppenorientierte Angebote Rechnung zu tragen. Hierzu ist es erforderlich, die Bedürfnisse durch empirische Forschung speziell zu erfassen. Das gilt vor allem für die Kinder aus Zuwandererfamilien, über deren Freizeitsituation wenig bekannt ist. Räume für multikulturelle Begegnung sollten in den Wohnregionen mit hohem Ausländeranteil geschaffen werden.
- Schließlich sollte bei der Gestaltung von Spielräumen im Innen- und Außenbereich die Phantasie und Kreativität der Kinder gefördert und einbezogen werden. Für solche Vorhaben sind in erster Linie die Kommunen die Adressaten. Sie sollten eine Partizipation der Kinder immer dann anstreben, wenn es um die Gestaltung ihrer Lebenswelt geht.

B 5. Kinder in der Informationsgesellschaft

B 5.1 Aktuelle Situation
B 5.2 Mediennutzung von Kindern
B 5.2.1 Fernsehnutzung
B 5.2.2 Fernsehnutzung von Kindern ausländischer Herkunft
B 5.2.3 Hörfunk- und Tonträgernutzung
B 5.2.4 Nutzung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien
B 5.2.4.1 Computernutzung
B 5.2.4.2 Neue technische Möglichkeiten durch Multimedia und weltweite Vernetzung
B 5.3 Auswirkungen der Mediennutzung – Nutzung zwischen Chance und Risiko
B 5.3.1 Kinder und Werbung
B 5.3.2 Wirkungen von Mediengewalt
B 5.3.3 Neue Informations- und Kommunikationstechnologien verändern die Lebenswelt der Kinder
B 5.4 Handlungsfelder zwischen Prävention und aktiver Mediennutzung
B 5.4.1 Medienerziehung
B 5.4.1.1 Medienpädagogische Elternarbeit
B 5.4.1.2 Medienerziehung im Kindergarten
B 5.4.1.3 Medienerziehung in der Schule
B 5.4.1.4 Außerschulische Medienaktivitäten
B 5.4.2 Kinder- und Jugendschutz im Zeitalter der neuen Medien
B 5.5 Empfehlungen

B 5.1 Aktuelle Situation

Zehn Jahre nach Einführung des privaten Rundfunks und zu Beginn des ,,Zeitalters" der Digitalisierung hat sich die Situation gegenüber bisherigen Problemlagen qualitativ verändert. Während wir es früher eher mit Einzelphänomenen, wie z. B. Kino, Comics, Horrorvideos, zu tun hatten, bestimmt heute eine Medienvielfalt die Lebenswelt der Kinder. Klassische Medien wie das Fernsehen sind heute ebenso wie neue Technologien ein wesentliches Element im Leben von Kindern. In der Vergangenheit haben Öffentlichkeit, Politik und Institutionen wie Kindergarten und Schule die zukünftigen Entwicklungen im Bereich der Medien in ihrer Bedeutung für die Kinder nicht rechtzeitig gesehen oder nicht ausreichend beachtet.

In den letzten Jahren wurden verschiedene öffentliche Diskussionen über Gefährdungen für Kinder und Jugendliche durch Medien geführt, wobei die Wirkung von Gewaltdarstellungen im Fernsehen im Zentrum der Debatten stand. Die Politik nahm den öffentlichen Druck auf und bemühte sich, den Jugendmedienschutz durch zusätzliche rechtliche Regelungen im Rundfunkstaatsvertrag zu verstärken (Erster Rundfunkänderungsstaatsvertrag vom 1. August 1994). Neben dieser sehr heftig geführten öffentlichen Diskussion über Gewaltdarstellungen gab es zaghaftere über Kinder und Werbung, insbesondere zum Bereich Werbung im Kinderprogramm der privaten Rundfunkanbieter, und es gab öffentliche Initiativen, der Vermarktung von Kindern (z. B. in der Mini-Playback-Show oder wenn Kinder als Werbeträger dienen etc.) entgegenzutreten. Alle Bemühungen zeigten jedoch nur geringen Erfolg, nicht zuletzt deshalb, weil handfeste wirtschaftliche Interessen dagegen stehen und Medienpolitik sich an ihnen orientiert.

Diese Situation scheint sich jetzt zu ändern, weil angesichts der rasanten technologischen Entwicklung im Bereich der Medien die Grenzen der Kontrollmöglichkeiten erkannt werden. Für den Bereich der neuen Medien erweist es sich als zunehmend schwierig, effektive rechtliche Regelungen für den Kinder- und Jugendschutz zu finden und umzusetzen (Enquete-Kommission ,,Zukunft der Medien" 1996; Kommission der Europäischen Gemeinschaft 1996 a; 1996 b), auch wenn im Staatsvertrag über Mediendienste vom 12. Februar 1997 und im Informations- und Kommunikationsdienste-Gesetz des Bundes vom 22. Juli 1997 der Versuch gemacht wird, den veränderten Bedingungen für den Kinder- und Jugendmedienschutz Rechnung zu tragen.

Auf der Suche nach alternativen Lösungen gewinnt die alte Forderung nach einer umfassenden Medienerziehung an Bedeutung.

Provokativ gesagt: Zu dem Zeitpunkt, an dem Politik erkennt, daß sie zum stärkeren Schutz des Kindes im Bereich der Medien nichts Entscheidendes mehr verändern kann oder ihr zumindest schlüssige Antworten auf die Probleme fehlen, greift sie das Thema Medienerziehung wieder auf. Insbesondere vor dem Hintergrund der neuen Medienentwicklungen ist dieser Weg, die Medienkompetenz von Kindern zu stärken, sicher ein notwendiger, zumal es nicht nur um Gefährdungen für Kinder und Jugendliche geht, sondern sich vor allem die Frage stellt, wie Kinder und Jugendliche unterstützt werden können, in der Medien- und Konsumwelt sinnvoll zu leben. Dies enthebt die Erwachsenenwelt jedoch nicht der Verantwortung, genau zu bedenken, wie die verschiedenen Lebensbereiche sich unter Einfluß der neuen Medienentwicklung verändern. Bisher wird die öffentliche Diskussion noch dominiert von Auseinandersetzungen über die Gefahren der neuen Medien – insbesondere des Internets – für Kinder und Jugendliche. Eine entsprechend breite Debatte über die Herausforderungen der neuen Technologieentwicklung zur (Neu-)Gestaltung von Bildungsprozessen und Bedingungen des täglichen Lebens muß noch geführt werden. Kinder sollten die Möglichkeit haben, die Chancen dieser neuen Entwicklungen wahrzunehmen, und zugleich vor Gefährdung geschützt werden.

B 5.2 Mediennutzung von Kindern

Medien gehören heute zum festen Bestandteil der Kinderwelt in Deutschland und sind damit eine wesentliche Sozialisationsbedingung heutiger Kindheit. Bücher, Zeitschriften und Comics, Kassetten und CDs, Hörfunk, Fernsehen und Video, Computer und Spielkonsolen sind den meisten Kindern heute zugänglich. Bereits im Vorschulalter können viele Kinder diese Geräte bedienen.

Kinder haben bereits im Alter von 6 bis 13 Jahren einen erheblichen Medienbesitz: Nach einer Erhebung der ZDF-Medienforschung aus dem Jahr 1995 haben mehr als drei Viertel der Heranwachsenden einen eigenen Walkman oder Kassettenrecorder, zwei Drittel ein eigenes Radio, etwa ein Drittel eine Stereoanlage oder einen CD-Player, 16 % ein eigenes Fernsehgerät und 11 % einen Computer (Weiler 1997; vgl. Tab. B 5.1).

Tabelle B 5.1

Medienbesitz von Kindern 1995

Medium	prozentualer Anteil der Kinder, die dieses Medium besitzen (n = 722)
Walkman/Kassettenrecorder	79
Radio	66
Plattenspieler/CD-Player	34
Stereoanlage	29
Fernseher	16
Computer	11
Alle genannten Medien	2
Kein Gerät vorhanden	14

Quelle: Weiler 1997, S. 44

Das Medienverhalten von Kindern wird neben individuellen Motiven und Interessen durch äußere Bedingungen beeinflußt. Eine Rolle spielen neben dem familialen Medienklima die Lebensbedingungen der Familie und das soziale Netzwerk (die Peers, bei kleineren Kindern elterliche Kontakte zu Bekannten, Vereinen, Verbänden) sowie die Infrastruktur, in die Kinder und Familien im Bereich von Freizeit, Wohnen, Kinderbetreuung u. ä. eingebunden sind (Roßbach/Tietze 1994). Boeckmann/Hippl (1990) weisen darauf hin, daß die soziale Integration des Kindes und die Häufigkeit und Intensität von Außenkontakten die kindliche Mediennutzung beeinflussen.

Erste Medienerfahrungen werden in der Regel in der Familie gemacht. Daher ist es nicht verwunderlich, daß Roßbach und Tietze (1994) in ihrer Auswertung einer Untersuchung über die Fernsehnutzung von über 600 Kindern im Alter von 3 bis 6 Jahren zu dem Ergebnis kommen, daß in diesem Alter dem familialen Medienklima die größte Bedeutung für den kindlichen Medienkonsum zukommt. Darunter sind zu verstehen die medienbezogene Ausstattung der Familie, das Vorbildverhalten, die erzieherische Bewertung sowie die Anregung zur Nutzung der Medien. Wird die Fernsehnutzung betrachtet, sind es, entgegen einem Vorurteil, ,,gerade die Kinder, die häufiger im sozialen Netzwerk fremdbetreut werden, die tendenziell weniger fernsehen" (ebd., S. 454).

Im Rahmen dieses Kapitels können nur einige Medienbereiche intensiver erörtert werden. Das besondere Interesse richtet sich auf die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien, auf Computer, Multimedia und Internet.

B 5.2.1 Fernsehnutzung

Die Hälfte der Medienzeit ist bei Kindern und Jugendlichen Fernsehzeit (Klingler/Windgasse 1994). Fernsehen ist nach Spielen, Sport Treiben und Fahrradfahren eine der beliebtesten Freizeitbeschäftigungen (Klingler/Groebel 1994). Jedes sechste Kind im Alter zwischen 6 und 13 Jahren besitzt einen eigenen Fernseher, bei Kindern zwischen 12 und 13 Jahren ist es bereits jedes dritte Kind (Weiler 1997; vgl. Tab. B 5.1).

Der Fernsehkonsum von Kindern hat in den letzten zehn Jahren zugenommen: für das Jahr 1996 wurde von der GfK-Fernsehforschung ermittelt, daß 61 % der Kinder (3 bis 13 Jahre) täglich mindestens einmal den Fernseher einschalten. Seit der Einführung des Privatfernsehens im Jahr 1985 hat die tägliche Sehdauer der 6- bis 13jährigen bis 1996 insgesamt um 11 % zugenommen, wobei die höchste Steigerung bei den 6- bis 9jährigen (19 %) festzustellen ist (ZDF-Medienforschung 1997). Dabei sitzen Kinder in den neuen Bundesländern im Vergleich häufiger und im Schnitt zwanzig Minuten länger vor dem Bildschirm.

In der gesamten Bundesrepublik gehören nach einer Markt-Media-Studie des Bauer Verlages (1994) knapp 20 % der 6- bis 13jährigen Kinder zu den Vielsehern. Etwa eine halbe Million Kinder, das sind 8 % der altersentsprechenden Bevölkerungsgruppe, sitzen täglich mehr als fünf Stunden vor dem Bildschirm. Geschlechtsspezifische Unterschiede spielen in der Gruppe der Vielseher keine Rolle. Durch Einbeziehung der 3- bis 5jährigen kommt die GfK-Fernsehforschung für die Gesamtgruppe der 3- bis 13jährigen zu etwas niedrigeren Werten: Jedes zehnte fernsehende Kind gehört zu den Vielsehern, jedes zweite Kind verbringt täglich eine bis drei Stunden vor dem Bildschirm (Feierabend/Windgasse 1997, S. 195).

Die Hauptsehzeiten der Kinder liegen werktags in der Zeit von 14.00 bis 22.00 Uhr, mit einem besonderen Schwerpunkt in der Abendzeit von 18.00 bis 21.00 Uhr. Den höchsten Fernsehkonsum haben Kinder freitags und samstags in der Zeit von 19.00 bis 23.00 Uhr sowie am Sonntagvormittag (ZDF-Medienforschung 1997).

Wenn Kinder fernsehen, sind sie im wesentlichen an Unterhaltung und fiktionalen Sendungen interessiert (Gerhards/Grajczyk/Klingler 1996). Während Mädchen Daily Soaps mit Themen wie ,,Liebe" und ,,Beziehung", Spielshows sowie die ARD und ZDF Kinderprogramme präferieren, bevorzugen Jungen Actionfilme, actionbetonte Zeichentrickserien und DisneyProduktionen (ZDF-Medienforschung 1997). Die jüngeren Kinder sehen am liebsten Zeichentrickserien mit märchenhaften und irrealen Inhalten, vermenschlichte Tiere, die in Cartoons, Comic- und Vorschulserien gezeigt werden.

Kinder suchen im Fernsehen Unterhaltung, Spannung, Spaß. Die Faszination für dieses Medium hat aber auch viel mit ihren Entwicklungsaufgaben zu tun, denn das Fernsehen zeigt die Welt der Erwachsenen, die Kinder erfahren und die sie sich aneignen wollen. Häufig werden als Gründe für das Fernsehen Vermeidung von Angst (Jörg 1994 a), Langeweile und Ablenkung (Groebel 1994) genannt. Theunert/Pescher/Best/Schorb (1992, S. 28) ermitteln jedoch neben Langeweile (59 %) und ,,sehen wollen, was so läuft" (61 %), daß Kinder auch sehr genau wissen, welche Sendungen sie interessieren und gezielt auswählen (91 %). Die Autoren kommen zu dem Ergebnis, daß die unterschiedlichen Orientierungen der Kinder an Programminhalten, ihren Hauptfiguren und ,,Helden" durch die handlungsleitenden Themen bestimmt werden, die sie aktuell beschäftigen. Kinder suchen Antworten und Lösungen für ihre Fragen, Wünsche, Sorgen und Ängste. Neben Themen wie Anerkennung finden, Zugehörigkeit erleben und Freunde haben, ist die Suche nach Geschlechtsidentität ein wichtiges Motiv.

So dienen auch Fernsehfiguren und Personen den Kindern als Orientierungsrahmen, um eigene reale Erfahrungen überprüfen und erweitern zu können. Das Fernsehen kann ihnen Orientierungshilfe anbieten, um ihre Entwicklungsaufgaben oder aktuellen Problemlagen zu lösen. Wie weit diese Hilfe gelingt, oder ob das Programm für die Kinder entwicklungshemmend ist, ist nicht zuletzt davon abhängig, welche Themen eine Sendung aufgreift und welche ,,Lösungsmodelle" sie anbietet.

Kritisch zu sehen ist in diesem Zusammenhang, daß die Medien nach wie vor weitgehend stereotype und traditionelle Geschlechterrollen vermitteln (Theunert/Pescher/Best/Schorb 1992; Curth 1994; Wünsch/

Decker/Krah 1996). Jungen finden im Fernsehen eine breite Auswahl von starken, unerschrockenen und allen Situationen gewachsenen Männern. Mädchen werden mit wesentlich eingegrenzteren Handlungsmodellen konfrontiert: ,,Die Frauenbilder, die ihnen das Fernsehen anbietet, sind einseitig, reduziert und eigentlich ,,irreal", sowohl hinsichtlich des Äußeren als auch hinsichtlich der sozialen Fähigkeiten" (Theunert/Pescher/Best/Schorb 1992, S. 85).

Generell läßt sich sagen, daß viele Sendungen, die Kinder als Publikum ansprechen, klischeehafte Welt-, Gesellschafts- und Personenbilder anbieten, so daß insbesondere Kinder, ,,die sich in speziellen Problemlagen befinden und spezifische Fragen haben, keinerlei Anhaltspunkte für Orientierung finden" (ebd., S. 196).

B 5.2.2 Fernsehnutzung von Kindern ausländischer Herkunft

Die Fernsehnutzung von Kindern mit Migrationshintergrund stellt bislang kein Thema der Medienforschung und -praxis dar. Das Thema Ausländer und Massenmedien wurde lange Zeit unter dem Gesichtspunkt des Bildes von Ausländern in deutschen Medien thematisiert (Zentrum für Türkeistudien 1995 b; Jäger/Link 1993; Brosius/Esser 1995; Gerhard 1994). Zwar gibt es vereinzelte Untersuchungen zum Medienverhalten bei Zugewanderten; diese unterscheiden jedoch nicht zwischen Kindern und Erwachsenen. Die einzigen thematisch passenden Untersuchungen sind veraltet (Rogge 1984; Tsardakis 1981). Erschwerend kommt hinzu, daß Migranten bislang nicht in die regelmäßigen Erhebungen zur Fernsehnutzung einbezogen sind. So werden die in Deutschland lebenden Ausländer weder im Haushaltspanel der GfK-Fernsehforschung noch in der Standardstichprobe der AG. MA berücksichtigt (Eckhardt 1996). Es fehlen auch differenzierte Analysen in bezug auf die Altersgruppe der 3- bis 13jährigen.

Das Zentrum für Türkeistudien hat einige Repräsentativerhebungen zum Fernsehnutzungsverhalten türkischer Migranten durchgeführt. Diese Untersuchungen zeigen, daß zunehmend türkische Medien genutzt werden, obwohl sich die Aufenthaltsdauer der Zuwanderer erhöht hat und ein erheblicher Teil der türkischen Bevölkerung in Deutschland geboren wurde (Zentrum für Türkeistudien 1992; 1995 a). Fast alle Haushalte der türkischen Wohnbevölkerung besitzen einen Fernseher (99 %) und die meisten auch ein Videogerät (74 %). Ebenfalls sehr hoch ist die Anzahl der Haushalte, die über Kabel (44 %) oder Satellit (71 %) Programme empfangen können. Mehr als die Hälfte der Befragten geben an, mehr als drei Stunden täglich fernzusehen (Zentrum für Türkei-Studien 1996).

Für den Raum Nordrhein-Westfalen gibt eine WDR-Studie über die Nutzung der fremdsprachlichen Sendungen des WDR durch dort lebende Ausländer in Ansätzen Aufschluß über deren Fernsehnutzungsverhalten (Eckhardt 1996). Allerdings wurden auch hier Kinder nicht berücksichtigt, so daß lediglich grobe Thesen in Analogie zu den jüngeren Ausländern der zweiten Generation aufgestellt werden können. In der Studie aus dem Jahr 1995 wurde festgestellt, daß das Fernsehen bei allen befragten Nationalitäten (Bosnier, Griechen, Italiener, Kroaten, Polen, Portugiesen, Serben, Spanier, Türken) einen hohen Stellenwert einnimmt und die Fernsehnutzung, insbesondere am Wochenende, erheblich höher liegt als bei der deutschen Bevölkerung (ebd.). Hier muß allerdings gesehen werden, daß das Fernsehen beispielsweise in türkischen Haushalten mehr die Funktion eines Radios hat und häufig über den gesamten Tag eingeschaltet bleibt. An Wochenenden wird gemeinsam in der Familie und mit Verwandten gegessen und geredet und dabei läuft der Fernseher (Rogge 1984). Kinder türkischer Eltern werden daher in der Regel täglich fernsehen, und zwar – abhängig von der Sprachkompetenz und den Interessen der Eltern – hauptsächlich muttersprachliche Programme und Sendungen. Die zahlenmäßig stärkste Ausländergruppe der Türken nutzt seit der Einführung des Satellitenfernsehens – neben TRT International – in der Hauptsache staatliche und kommerzielle Angebote aus der Türkei. Dies rührt auch daher, daß deutsche Fernsehprogramme Vorlieben und Themen der ausländischen Bevölkerung kaum berühren und andere Programmpräferenzen sowie die spezielle Situation von Ausländern nicht berücksichtigen (Bremische Landesmedienanstalt 1994).

Seit 1996 können 15 türkischsprachige Sender in Deutschland empfangen werden. Die Untersuchung des Zentrums für Türkeistudien (1996, S. 43) stellt für die türkische Wohnbevölkerung in Deutschland fest, daß 40 % nur türkische, 53 % türkische und deutsche und 7 % nur deutsche Sender nutzen. Eine Untersuchung in Berlin (Mohr 1996, S. 60) ergab, daß von der türkischen Bevölkerung, die bereits seit ihrer Geburt in Deutschland lebt, 34 % deutsche Fernsehprogramme, 39 % gleichermaßen deutsche und türkische und 27 % türkische bevorzugt. Daraus lassen sich zwei Hypothesen ableiten. Zum einen ist es möglich, daß ausländische Kinder, die der zweiten oder bereits der dritten Generation angehören, sich mit zunehmender Integration an das Nutzungsverhalten deutscher Kinder anpassen, ohne daß dabei die Nutzung muttersprachlicher Programme aufgegeben wird. Da die Ergebnisse der Studie jedoch auch eine große Resonanz der türkischen Programme bei den Befragten zeigen, ist eine gegenläufige Tendenz ebenso wahrscheinlich. Daraus kann die These abgeleitet werden, daß Kinder türkischer Herkunft ähnliche Sehgewohnheiten wie ihre Eltern entwikkeln, die verstärkt türkische Medien rezipieren.

Es ist von großer Bedeutung für den Weg der Integrationsbemühungen, welche dieser Tendenzen sich durchsetzen wird. Die Abwendung von den deutschen Radio- und Fernsehsendungen hin zu muttersprachlichen Sendern der Herkunftsländer, die mit der Möglichkeit des Kabel- und vor allem des Satellitenempfangs seit 1990 einhergeht, kann integrationsgefährdende Folgen haben (Eckhardt 1996; Mohr 1996). So ist davon auszugehen, daß jüngere Kinder aus türkischen Familien nicht selten in den ersten drei Jahren kein Deutsch hören. In den geänderten Fernsehgewohnheiten könnte somit einer der Gründe dafür liegen, daß die Zahl der türkischen Kinder größer wird, die trotz ihrer Geburt in Deutschland

kaum Deutsch spricht. Besonders bedeutsam ist, daß die Programme, die deutsche Kinder auf der einen und Kinder türkischer Herkunft auf der anderen Seite sehen, große Unterschiede aufweisen. Spezielle Angebote für Kinder werden in den türkischen Sendern fast ausschließlich in Form von Zeichentrickfilmen angeboten. Lediglich TRT-INT strahlt Kindersendungen aus, die mehr als reine Unterhaltung sind, dabei aber eine Stärkung der Bindung an die Türkei bzw. eine Stärkung religiöser Gefühle intendieren. Für Kinder hat der an der Herkunftskultur und -sprache orientierte Fernsehkonsum erheblichen Einfluß auf das Sprach- und Lernverhalten. Dieses Fernsehverhalten trägt dazu bei, daß der Sozialisationsfaktor ,,Kultur des Herkunftslandes" gestärkt wird, wobei hinzukommt, daß das massenmediale Bild von Deutschland durch das Herkunftsland geprägt wird und zumindest in den türkischen Medien durchweg negativ ist.

Angesichts der Bedeutung der Medien für Sozialisation und Integration sind Untersuchungen, die sich mit dem Medienverhalten von Kindern mit Migrationshintergrund beschäftigen, dringend erforderlich. Die besonderen Interessen der zugewanderten Minderheiten müssen in der Programmkonzeption von Hörfunk und Fernsehen stärker berücksichtigt werden.

B 5.2.3 Hörfunk- und Tonträgernutzung

Während beim Fernsehen in den letzten zehn Jahren eine Zunahme im Medienbudget zu verzeichnen ist, zeigt sich im Bereich der Hörmedien eine Entwicklung tendenziell weg vom Radio hin zu Kassetten und CD. Insgesamt werden Hörfunk und Tonträger von 46 % aller Kinder im Alter von 6 bis 13 Jahren genutzt. Kinder aus den neuen Bundesländern nutzen das Radio stärker (55 %) als Kinder aus den alten Bundesländern (42 %) (Klingler/Groebel 1994). Bei den Tonträgern gibt es keine wesentlichen Unterschiede zwischen neuen und alten Bundesländern, jedoch eine leichte Differenz bei den Geschlechtern. 49 % der Mädchen, aber nur 42 % der Jungen nutzen CD und Kassetten. Die durchschnittliche Hördauer für Radio beträgt 23 Min. pro Tag. Hörfunk ist ein Medium, das mit zunehmendem Alter der Kinder an Bedeutung gewinnt. Während 6jährige Kinder im Schnitt nur 13 Min. täglich Radio hören, tun dies 12- bis 13jährige bereits 36 Min. lang.

Auch die inhaltliche Präferenz ändert sich mit zunehmendem Alter deutlich: Tonträger werden von Kindern mit 6 Jahren hauptsächlich für Märchen, Kinder- und Abenteuergeschichten, von Kindern mit 12 Jahren hauptsächlich für Musik genutzt. Radio wird dagegen in jedem Alter überwiegend zum Musikhören genutzt. Allerdings produziert der Hörfunk heute auch nur in sehr geringem Umfang Wortsendungen speziell für Kinder. Die Tatsache, daß Hörkassetten einen so unglaublichen Erfolg haben, läßt auch die Frage an einen (neu) gestärkten Kinderfunk aufkommen. ,,Wer nicht als Kind schon die erstaunlichen Möglichkeiten des Funks kennenlernt und spielerisch in seinen Hörwelten bummelt, wird als Erwachsener das Radio nur noch nutzen, wie heute schon die meisten: als Blubbermedium" (Ahlers 1996, S. 105).

Im Vorschul- und Grundschulalter spielen Hörkassetten eine besondere Rolle. Kinder dieses Alters mögen Hörspiele und erzählte Geschichten, die Spaß machen und das Kind – gleich über welches Medium vermittelt – bei der Aufgabe unterstützen, sich selbst und die Welt besser zu begreifen. Kassetten bieten – was insbesondere für Vorschulkinder wichtig ist – die Gewähr für beliebig viele Wiederholungen gleichlautender Geschichten und bieten damit Freude am Wiedererkennen, Orientierung und Sicherheit an. Kinder sind von klein auf durch Liederkassetten mit den Medien vertraut und verfügen schon sehr bald durch eigene Kassettenrecorder – von Erwachsenen kaum reglementiert – über die Möglichkeit, sich selbständig dieser auditiven Medien zu bedienen. Die ständige Verfügbarkeit von Kassetten kann jedoch dazu führen, daß bei Langeweile der Recorder eingeschaltet wird, bevor andere Handlungsmöglichkeiten in Betracht gezogen werden (Jörg 1994 b). Beim Spielen werden Kassetten nebenbei gehört, ,,um das Alleinsein erträglicher zu gestalten, um die Stille zu übertönen oder um sich abzugrenzen und sich einen eigenen Raum zu schaffen – auch akustisch" (Hansen, L./Manzke 1994, S. 481).

Obwohl der Marktanteil von Kinderkassetten sehr hoch liegt, sie überall selbst an Tankstellen und Kiosken spontan erhältlich sind, und bereits die Mehrzahl der 3- bis 6jährigen über einen eigenen Kassettenrecorder verfügt (Hansen, L./Manzke 1994), ist der Bereich der Hörkassetten in der Öffentlichkeit bislang stark vernachlässigt worden. ,,Dementsprechend wenig ist auch über die Nutzung dieser Kassetten bekannt" (Landtag Rheinland-Pfalz 1996, S. 90). Am Rande findet eine Qualitätsdebatte statt, in der das durch Massenserien bestimmte Marktangebot kritisiert wird, in der Regel ohne daß fundierte Analysen vorliegen (Germann 1996; Wermke 1996; Heidtmann 1992). Mit Kriterienkatalogen zur Bewertung von Tonträgern für Kinder, die neben dem Inhalt auch Dramaturgie, Aufbau und die Verwendung von Musik und Geräuschen thematisieren, wird versucht, Hilfestellung zur Bewertung dieser Medien für Pädagogen zu geben (Peinecke 1996).

Die Geschichten, Figuren und Serien der Hörkassetten beziehen sich vielfach auf bekannte Kinderbücher und Märchen, auf Filme und TV-Serien und als neuer Trend auf Gesellschaftsspiele sowie auf Tele- und Computerspiele (Wermke 1996). Exemplarisch zeigt sich hier ein Trend des Medienmarktes für Kinder. Beliebte Geschichten und Figuren werden sowohl durch Medien als auch durch die Verbindung mit anderen Gebrauchsgegenständen wie Kleidung, Schreibwaren, Spielzeug etc. vermarktet. ,,Charaktere und Motive, deren Popularität sich in einem Medium erwiesen hat, werden in ein anderes transportiert, dieser Medienverbund durch ,,Merchandising", den Verkauf von Nebenrechten, auf die verschiedensten Konsumgüterbereiche ausgeweitet." (Heidtmann 1992, S. 176). Es entsteht eine Durchdringung der Kinderwelt mit den gerade aktuellen oder auch klassischen Symbolfiguren, die Grenzen zwischen Me-

dienangebot und der Vermarktung der verschiedensten Produkte werden fließend.

B 5.2.4 Nutzung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien

B 5.2.4.1 Computernutzung

Mit zunehmendem Alter haben Kinder neben Fernseher, Radio und anderen elektronischen Medien auch eigene Computer. Einer empirischen Studie der ZDF-Medienforschung zum Medienverhalten der Computerkids zufolge, nannte 1995 bereits mehr als jedes zehnte Kind zwischen 6 und 13 Jahren einen Computer sein eigen. Je älter die befragten Kinder sind, desto häufiger besitzen sie einen Computer. Von den 12- bis 13jährigen hat nahezu jedes fünfte Kind einen eigenen Computer, darüber hinaus kann fast die Hälfte den Computer von Geschwistern oder Eltern nutzen, so daß insgesamt fast zwei Drittel dieser Altersgruppe Zugang zu einem PC in der Familie haben (Weiler 1997, S. 45 und S. 49).

Während Weiler 1993 bei den 6- bis 13jährigen noch sehr starke geschlechtsspezifische Unterschiede feststellte – fast dreimal so viele Jungen wie Mädchen verfügten über einen eigenen Computer (Weiler 1995, S. 229) –, stellte er 1995 kaum noch einen geschlechtsspezifischen Unterschied im Besitz von Computern fest (Weiler 1997). Es scheint sich zwar abzuzeichnen, daß der Anteil der Mädchen auch bei der Nutzung steigt (Aufenanger 1996 a), dennoch zeigt sich immer wieder, daß Mädchen nur in vergleichsweise geringer Zahl an Computerprojekten beteiligt sind. ,,In der Schule ist der Computerbereich offensichtlich immer noch in männlicher Hand. Wenn man der These folgt, daß über die Computerkultur eine Ausprägung der Geschlechteridentität erfolgt, ... so ist die Gefahr der Ausgrenzung des weiblichen Geschlechts weiterhin gegeben" (Schulz-Zander 1997, S. 10).

Ein Fünftel der Kinder nutzt den Computer jeden Tag ein bis zwei Stunden. Dabei haben Computerspiele die größte Attraktivität. Nach einer Studie der ZDF-Medienforschung aus dem Jahre 1995 (Weiler 1997, S. 49) mit Kindern im Alter von 6 bis 13 Jahren spielen 86 % aller Befragten am PC. Aber auch die Kleinsten beschäftigen sich schon mit Computerspielen. Nach einer Untersuchung von F. Schindler (1993) besitzen viele Kinder im Vorschulalter bereits einen Gameboy oder ähnliches und nehmen diese mit in den Kindergarten. Ca. 20 % der Kinder und Jugendlichen, insbesondere jüngere und ausländische Kinder, die keinen Computer besitzen, spielen gelegentlich in Kaufhäusern und Spielwarengeschäften. Immer mehr Kinder nutzen den Computer auch zu anderen Tätigkeiten: Fast die Hälfte der 6- bis 13jährigen nutzt Textverarbeitung, gut ein Viertel malt am Computer, fast ein Fünftel der älteren Kinder nutzt Lernprogramme und immerhin 14 % der 12- bis 13jährigen programmieren (Weiler 1997, S. 49 ff.).

Die Art und Weise der Computernutzung ist in starkem Maße davon abhängig, ob Kinder einen Gesprächspartner haben, d. h. in welchem Maße sie über soziale Kontakte verfügen, um sich mit anderen über die Arbeit am Computer auseinanderzusetzen. Die materielle Situation der Eltern bestimmt wesentlich die Möglichkeiten des Computerzugangs und damit auch die Nutzungsmöglichkeiten.

B 5.2.4.2 Neue technische Möglichkeiten durch Multimedia und weltweite Vernetzung

Die Weiterentwicklung neuer Medientechniken schafft insbesondere durch die weltweite Vernetzung und durch die Verbindung unterschiedlicher Medien neue Möglichkeiten. Multimedia-Konzepte führen Computermedien, Unterhaltungselektronik und Datennetze zu einem Komplex zusammen. Im engeren Sinne bezeichnet der Begriff Multimedia ein Zusammenspiel von Text, Grafik, Animation, Ton, Stand- und Bewegtbild in Verbindung mit einem Computer oder einem entsprechend vernetzten Fernsehgerät.

Für Kinder sind vor allem Entwicklungen im Bereich der Lernsoftware relevant. So ist bereits abzusehen, daß sich der Markt für ,,Edutainment" – ein Begriff, der sich aus ,,Education" und ,,Entertainment" zusammensetzt und sowohl reine Lernprogramme als auch Spiele mit Lernelementen bezeichnet –, immer mehr ausweiten wird. Dieser Markt hat bislang die größte Umsatzentwicklung zu verzeichnen (Aufenanger 1996 b). Entsprechend werden diese Programme in Freizeit und Schule zunehmend Anwendung finden. Als Einstieg für Kinder im Vorschulalter werden sog. ,,Living Books" angeboten, elektronische Bilderbücher, die per Mausklick Animationen bieten. Multimedial gestaltete Lernprogramme, in denen Text, ,,Sound", farbige Grafiken und Bildanimationen zum Einsatz kommen, können Lernstoff und Wissen interessant, unterhaltsam und anschaulich präsentieren. Sie ermöglichen selbstbestimmte und kreative Lernprozesse, wobei durch die nicht-lineare Präsentation des Stoffes das analytische Verständnis gefördert wird. Die direkte Visualisierung läßt komplexe Sachzusammenhänge leichter begreifen. Doch obwohl die neuen Medien sehr stark visualisiert erscheinen, bleiben Basisfähigkeiten wie Lesen, Schreiben und Rechnen wesentliche Voraussetzungen für den Umgang mit ihnen (van Bronswijk 1996). Das Konzept der Multimedialität wird teilweise unterschiedliche Lernbereiche miteinander verbinden, so daß in der Schule Unterricht mit Multimedia, auch aufgrund der Kosten, stärker fächerübergreifend und projektorientiert sein wird (Gigl 1995). Gegenüber diesen Zukunftsvisionen ist die aktuelle Lage jedoch noch stark bestimmt durch teilweise fehlerhafte Programme, sehr hohe Kosten für die Anschaffung anspruchsvoller Lernsoftware und einer mangelhaften Ausstattung der Schulen.

Die Edutainment-Software ist schwer zu systematisieren und auf einen pädagogischen und entwicklungspsychologischen Sinngehalt festzulegen (Aufenanger 1996 b). Eine didaktisch fundierte Gestaltung ist trotz der hervorragenden neuen Möglichkeiten bisher eher selten. Schule und Kultusbehörde muß sich an dem Diskussionsprozeß beteiligen, um die Auswahl und Aufbereitung von Lerninhalten nicht ausschließlich durch die Wirtschaft bestimmen zu lassen. Für die Bildungspolitik der Zukunft wird es wichtig sein, ,,die Qualität der sogenannten ‚Edu-

tainment`-Angebote ... zu gewährleisten" (Kurzexpertise Groebel, i. Ersch.).

Verbunden mit dem Zugang zum Computer werden auch die internationalen Datennetze von Kindern und Jugendlichen zunehmend genutzt. Es werden bereits eigene Foren für Kinder und Jugendliche im Netz geschaffen und auch von Seiten der Schulen gibt es Initiativen und Projekte, um Schülern neue Informations- und Kommunikationswege über das Internet zu eröffnen (Weiler 1997; vgl. Kap. B 5.4.1.3).

Durch interaktive Nutzung des Fernsehens erweitern sich Angebote im Unterhaltungs- und Informationssektor: Neben abrufbaren Video- und Computerspielen stehen mit der Einführung des digitalen Fernsehens neue Angebote von Spartenkanälen mit individueller Auswahl gegen entsprechende Gebühren zur Verfügung. Für Kinder werden im Zuge dieser Entwicklung ebenfalls eigene Spartenkanäle angeboten, die jedoch vielfach auf bekannte Zeichentrick- und Spielfilmserien zurückgreifen und kaum neue und anspruchsvolle Produktionen anbieten. Problematisch für Kinder ist, daß die Jugendschutzmaßnahmen für diese neuen Angebote des digitalen Fernsehens bisher nicht ausreichend gesichert sind (vgl. Kap. B 5.4.2).

Bisher noch futuristisch anmutende neue technische Möglichkeiten verbergen sich hinter Begriffen wie ,,Virtual Reality" oder ,,Cyberspace". Diese Techniken erzeugen eine dreidimensionale computergenerierte Umgebung, mit der Interaktion möglich ist. Dabei können Phantasieräume gebildet oder reale Räume nachgebildet werden (van Bronswijk 1996). Diese Techniken können für die Schule und die Bildungsarbeit vollkommen neue Möglichkeiten eröffnen. Bislang abstrakt vermitteltes Wissen würde mit Hilfe der virtuellen Realität sinnlich erfahrbar. So könnten die Schüler beispielsweise im Geschichtsunterricht als virtuelle Wanderer in eine Stadt des Mittelalters eintauchen oder im Biologieunterricht durch den menschlichen Organismus reisen. Einen ersten Schritt in diese Richtung stellt ein Modellversuch in Berlin dar, das ,,Pilotprojekt Comenius", in dem gemeinsames visuelles Lernen für verschiedene Schultypen getestet wird (van Bronswijk 1996, S. 281; Spiegel spezial 3/97, S. 50ff.). Ob sich diese neuen Techniken angesichts der hohen Kosten in der Schule durchsetzen werden, ist noch nicht abzusehen. Auf jeden Fall wird ihre Entwicklung und Verbreitung von der Unterhaltungsindustrie forciert werden, so daß sie in absehbarer Zukunft zur Lebenswirklichkeit und zum Alltag von Kindern gehören. Schule, Medienpädagogik und Wirkungsforschung werden sich mit diesen neuen Medien auseinandersetzen müssen.

B 5.3 Auswirkungen der Mediennutzung – Nutzung zwischen Chance und Risiko

Auch wenn Einflüsse der Medien auf Denken, Fühlen und allgemeine Weltbilder der Kinder schwer zu erfassen sind, ist unbestreitbar, daß reale und fiktive Inhalte längerfristig die Einschätzungen über die Welt prägen. Dies betrifft das soziale Verhalten ebenso wie Problemlösungsmodelle, die Geschlechterrollen, Berufsbilder, die Einstellung zu Minderheiten oder das Bild von Sexualität. Von eindeutigen Wirkungen kann man längerfristig ausgehen, wenn Medien dominant sind oder eigene Alltagserlebnisse fehlen, um das (z. B. im Fernsehen) Gesehene relativieren bzw. einordnen zu können (Groebel 1997). So ist neben der Frage, welche Chancen sich Kindern durch die Mediennutzung eröffnen, immer im Blick zu behalten, wo mögliche Gefährdungen liegen, wo Einschränkungen und Ungleichheiten für bestimmte Kinder verstärkt werden.

B 5.3.1 Kinder und Werbung

Schon bevor sie in den Kindergarten gehen, kennen viele Kinder Beispiele aus der aktuellen Werbung und singen Werbesongs. Auf Kindern lastet ein sehr hoher Werbedruck. Bei der Fernsehwerbung, die sich an Kinder richtet, dominieren die privaten Rundfunkveranstalter mit einem hohen Anteil insbesondere im Umfeld von Kindersendungen. Insgesamt wurden 1993 in einer Woche zwischen 10 000 und 15 000 Werbespots gesendet (Charlton/Neumann-Braun/Aufenanger/Hoffmann-Riem 1995). Von Eltern, Erzieher/innen und Lehrer/innen werden immer mehr Befürchtungen über den Einfluß von Werbung auf Kinder geäußert: daß Konsumansprüche ins Unermeßliche wachsen, Kinder schon früh auf die Markenwelt fixiert sind, der Druck der Freundesclique für ein bestimmtes Produkt sehr groß ist u. ä. m. ,,Nicht nur ein ausgeprägtes Markenbewußtsein, sondern auch das Wissen über die und das Bedürfnis nach der Zugehörigkeit zur ‚richtigen` Gruppe entwickeln sich heute schon vor der Pubertät mit Hilfe der verschiedenen Medien. Die Musiksender wie ‚VIVA` und ‚MTV`, zum Teil aber auch die direkt Kinder adressierenden Programme und Angebote von TV-Veranstaltern und Zeitschriftenverlegern sind durch differenzierte Marketing-Strategien immer perfekter auf diese Lebensstilwünsche zugeschnitten worden. Nicht zuletzt das ‚Merchandising`, die Vermarktung von Produkten rund um Medieninhalte und -helden, richtet sich mit großem Erfolg an Kinder als potente Käufergruppe" (Kurzexpertise Groebel, i. Ersch.). Nicht alle Eltern wollen und können ihren Kindern die gewünschten Produkte kaufen. Damit ist Streit in der Familie vorprogrammiert.

Auch wenn die Forschungsergebnisse der letzten Jahre (Baacke/Sander/Vollbrecht 1993; Charlton/Neumann-Braun/Aufenanger/Hoffmann-Riem 1995) einige Befürchtungen der Werbewirkung auf Kinder relativieren, zeigen sie doch auch, daß die Ängste besorgter Eltern und Pädagogen nicht unbegründet sind. Die Forschung weist auf einige kritische Punkte hin:

- Vorschulkinder können nur unzureichend Werbung vom Programm unterscheiden.
- Alle Kinder haben Schwierigkeiten, ungewohnte Formen der Werbung (Non-Spot-Werbung wie z. B. Sponsoring, Product Placement) zu durchschauen.
- Nur wenige Kinder verstehen die Absicht der Werbung, sie zum Kauf eines Produktes aufzufordern. In der Studie von Charlton/Neumann-Braun/Auf-

enanger/Hoffmann-Riem (1995) geben ein Drittel der 4- bis 6jährigen an, die Werbung erwarte von ihnen, daß sie ihre Eltern fragen, ob sie ihnen das Produkt kaufen.

– Generell wird festgestellt, daß die elterliche Kompetenz zur Werbeerziehung gering ist.

Der Deutsche Werberat hat 1974 Verhaltensregeln für die Werbung mit und vor Kindern in Werbefunk und Werbefernsehen verabschiedet. Da Werbung heute in Quantität und Qualität nicht mehr vergleichbar ist mit Werbung vor mehr als 20 Jahren, reichen die Regeln für heutige Verhältnisse nicht mehr aus. Sie müßten vom Zentralverband der Deutschen Werbewirtschaft den heutigen Verhältnissen angepaßt werden.

Der Rundfunkstaatsvertrag verbietet zwar Werbeunterbrechungen innerhalb einer Kindersendung, erlaubt jedoch Spots nach einem Film, bzw. einem abgeschlossenen Beitrag. Diese Regelung ist vom privaten Rundfunk zunächst so umgesetzt worden, daß Kinderprogramme in sehr kurze Einzelbeiträge aufgeteilt wurden, um die erlaubten zwölf Minuten Werbung pro Stunde voll auszuschöpfen. Die gegenwärtige Strategie des privaten Rundfunks geht eher dahin, Sendungen als Familienprogramm auszuweisen – wie selbst im Falle von ,,Pippi Langstrumpf" geschehen – und damit das Werbeunterbrechungsverbot für Kindersendungen ganz zu umgehen. In diesem Zusammenhang gibt es einige Beanstandungen von Landesmedienanstalten, die aber aufgrund einer fehlenden klaren Definition für den Begriff ,,Kindersendung" wenig Aussicht auf Erfolg haben.

Eine klarere Identifizierbarkeit der Werbung ist im Kinderprogramm inzwischen stärker realisiert worden – nicht aber in erkennbarem Maße für das Familienprogramm oder andere Programme, die von Kindern stark genutzt werden. Ein öffentlich-rechtlicher Kinderkanal ohne Werbung entläßt andere Programmanbieter nicht aus ihrer Verantwortung für eine kindgerechte Programmgestaltung. Der Verweis auf die fehlende Medienkompetenz von Kindern und Eltern von seiten der privaten Rundfunkanbieter (Erlinger 1996; Verband Privater Rundfunk und Telekommunikation (VPRT) 1995) erscheint in diesem Zusammenhang eher als ein Abschieben der Verantwortung.

B 5.3.2 Wirkungen von Mediengewalt

Nach wie vor ist die Diskussion über Mediengewalt aktuell. Welche Auswirkungen haben Gewaltdarstellungen auf das Denken, Fühlen und Handeln von Kindern und Jugendlichen? Bei Kindern im Alter bis zu 12 Jahren bezieht sich die Frage bisher vor allem auf die Gewalt im Fernsehen, auf Videokassetten und in Computerspielen.

Eltern, Lehrer/innen und Erzieher/innen berichten von erhöhter Ängstlichkeit bei Kindern, von erhöhter Aggressivität und zunehmend gestörtem Sozialverhalten. So werde z. B. deutlich, daß Kinder immer weniger die Folgen von Gewalt einschätzen können und überrascht sind, wenn die nachgespielten Szenen handfeste Folgen haben und ihr Spielkamerad verletzt am Boden liegt. Die Ursachen werden in einer Häufung von Mediengewalt und in der Art ihrer Darstellung auch im Kinderprogramm gesehen.

Die Forschung relativiert diese Alltagstheorien zwar insofern, als sie fast einhellig zu dem Ergebnis kommt, daß Gewaltdarstellungen nicht zwangsläufig und ursächlich zu Gewalthandeln führen. Aber sie bestätigt die Befürchtungen der Öffentlichkeit, indem sie weitgehend übereinstimmend feststellt, daß Gewaltdarstellungen mit einem Wirkungsrisiko verbunden sind. So können Gewaltdarstellungen im Fernsehen bereits vorhandene Tendenzen zu Aggressivität oder zu Ängstlichkeit verstärken. Unterschiedliche Auffassungen gibt es allerdings über die Intensität dieser Konsequenzen. ,,Kein Zweifel besteht mehr daran, daß besonders jüngere Kinder trotz des zum Teil spielerischen Umgangs mit einzelnen aggressiven Programmen durch Häufung und Intensität von Mediengewalt in ihrer Wahrnehmung, ihren Einstellungen und ihrem Verhalten beeinflußt werden, und zwar physiologisch, emotional, kognitiv und sozial: Gewöhnung an extremere Reize, Angst, Weltbild, Aggression" (Groebel 1993, S. 28). Bei jüngeren Kindern, die bis zum Alter von 5 bis 6 Jahren zwischen persönlich erfahrbarer Alltagswelt und Medienrealität, d. h. zwischen Realität und Fiktion, noch nicht in gleicher Weise wie Erwachsene unterscheiden können, sind eher negative Einflüsse durch Medien zu erwarten als bei Erwachsenen mit einer weitgehend abgeschlossenen Sozialisation.

Insgesamt gilt: Wirkungen sind nicht eindimensional, d. h. die Folgen treffen nicht jedes Kind unter allen Umständen. Individuelle, familiäre, soziale und gesellschaftliche Faktoren sind neben den medialen mitentscheidend für mögliche Folgen von Gewaltdarstellungen für Kinder. Die Forschung sagt jedoch, daß das Risiko groß ist. Jeder Faktor, also auch die Medien, haben Einfluß darauf, ob sich das Risiko negativer Konsequenzen für das einzelne Kind erhöht. So wird in Zeichentrick- und Actionserien körperliche Gewalt nahezu durchgängig als gerechtfertigt und folgenlos gezeigt. Das Propagieren von Gewalt als legitimes und erfolgreiches Mittel zur Konfliktlösung und zur Durchsetzung eigener (,,guter") Interessen und das Verharmlosen der Folgen von Gewalt ist insbesondere für Kinder, die in schwierigen sozialen und familiären Verhältnissen leben, problematisch. Kinder, die in einer gewalttätigen Umgebung aufwachsen, stehen in Gefahr, sich an gewaltdominierten Konflikt- bzw. Problemlösungsmustern zu orientieren. (Theunert/Pescher/Best/Schorb 1992; Theunert 1996). Sie versuchen, eigenes geringes Selbstwertgefühl mit Gewalttätigkeit zu kompensieren. Eine positive Gewaltdarstellung und das Verharmlosen der Folgen rechtfertigt sie in ihrem Handeln.

Die Diskussionen über Gewaltdarstellungen im Fernsehen sind zwar eher ausgeschöpft, die Problematik ist aber nach wie vor ungelöst. Es sind neue Wege zu suchen, wie wir gesellschaftlich mit diesem Thema umgehen. Hier sind zunächst Rundfunkanstalten und Aufsichtsgremien gefordert, insbesondere aus dem Bereich der privaten Anbieter. Auch ist zu berücksichtigen, daß trotz der Etablierung einer Frei-

willigen Selbstkontrolle Fernsehen (FSF) bei den privaten Rundfunkanstalten (seit 1994), Kinder die meisten Gewaltdarstellungen im Privatfernsehen sehen.

B 5.3.3 Neue Informations- und Kommunikationstechnologien verändern die Lebenswelt der Kinder

Die Debatte über Kinder und Computer war in den 80er Jahren geprägt durch eine geradezu apokalyptische Kulturkritik, die die Vereinsamung am Computer, die Verarmung der Gefühlswelt und das Verkümmern von Phantasie und Kreativität bis hin zur Bildschirmsucht und dem völligen Abtauchen aus der Realität heraufbeschwor (Rogge 1997, S. 95 f.). Inzwischen hat ein Prozeß der Normalisierung stattgefunden und Computer sind Teil des Alltags geworden. Dennoch besteht auch heute noch vielfach die Vorstellung, Kinder am Computer würden sich zunehmend von der Umwelt und anderen Kindern isolieren und seltener lesen. Diese Alltagstheorien lassen sich jedoch durch die neuere Forschung nicht bestätigen (Spanhel 1990; Sacher 1993; Weiler 1997). Vielmehr sind Computer nutzende Kinder eher vielfältig interessiert und aktiv, lesen mehr – nutzen allerdings auch mehr audiovisuelle Medien – als Kinder ohne PC-Zugang und verfügen in der Regel über mehr Kontakte und Freunde als gleichaltrige Computerabstinenzler (Weiler 1997).

Für die Zukunft zeichnet sich dagegen die Gefahr einer wachsenden Wissenskluft zwischen Computernutzern und Kindern ab, die keine Zugangs- und Lernmöglichkeiten am PC haben. Denn sowohl die materielle Situation der Eltern als auch die Anregungen und Beratungsmöglichkeiten im Familien- und Freundeskreis spielen hier eine wesentliche Rolle. ,,Heranwachsende, die keinen Zugang zu einem Computer haben, bleiben auf ihre Spielkonsolen und Gameboys beschränkt und können somit nicht an kognitiv anspruchsvolleren und kreativeren Tätigkeiten am PC teilhaben." (Weiler 1997, S. 52) Mit den fortschreitenden technischen Möglichkeiten werden sich die Unterschiede in der Ausstattung verstärken: Im Jahr 2000, so Schätzungen, werden 25 % der Haushalte mit und ohne Kinder über einen Multimedia-PC verfügen (Schmidbauer/Löhr 1996, S. 10), in ca. 20 % der deutschen Haushalte wird dann ein PC mit Internetzugang stehen (Schrape/Seufert 1996). Aufgabe des Bildungsbereiches, insbesondere der Schule, muß es sein, diese Unterschiede durch entsprechende Angebote auszugleichen.

In Kindergärten sind Anregungen zum Umgang mit dem Computer bisher kein Thema. In Grundschulen werden Computer nur vereinzelt unterrichtlich genutzt. Davon profitieren private Computerschulen, die wirtschaftlich erfolgreich Kurse für Kinder bereits ab 4 Jahren anbieten (Palme 1995). Einzelne Projekte, wie z. B. an der Wiener Internationalen Schule, haben gezeigt, daß Computernutzung bereits bei Kindern im Kindergartenalter förderlich sein kann (Simmons-Tomczak/Geretschlaeger 1995). In den USA werden mittlerweile in über 3 000 privaten Computerschulen Kinder ab 3 Jahren an einen spielerischen und kreativen Umgang mit Computern herangeführt. Es ist klärungsbedürftig, welche Wirkung eine sehr frühe Computernutzung auf die soziale, psychische und kognitive Entwicklung von Kindern hat, insbesondere was die Intensität der Nutzung und den Anforderungsgrad betrifft. Auf der Basis fundierter Kenntnisse und unter Einbezug der internationalen Erfahrungen könnten Konzepte zur Computernutzung ggf. für Kinder ab dem Vorschulalter auch für den öffentlich organisierten Bildungsbereich entwickelt werden.

Kinder nutzen Computer in erster Linie als Freizeitmedium in Form von Computerspielen. ,,Durchschnittlich erscheinen in Deutschland pro Jahr zwischen 800 und 1 200 neue Spiele" (Verband der Unterhaltungssoftware 1996, S. 5). Hier hat sich ein neuer, schier unübersehbarer Unterhaltungsmarkt etabliert, der sich überwiegend an Kinder und Jugendliche richtet. Kinder sind von diesen Spielen fasziniert, denn sie verschaffen ihnen eine sehr dichte Erlebnisintensität, die zugleich verbunden sein kann mit dem Gefühl, etwas zu leisten (Fritz/Fehr 1995). Gleichzeitig sind Inhalt und Gestaltung der Spiele zum Teil sehr kritisch zu sehen. Denn es erscheinen auch gewalthaltige, neonazistische, rassistische und pornographische Spielangebote, die für Kinder und Jugendliche erhebliche Gefährdungsaspekte beinhalten, insbesondere im Hinblick auf die Entwicklung von Ängsten, die Beeinflussung von Weltbildern und Orientierungen, aber auch hinsichtlich möglicher Anreize zur Nachahmung. Der hohe Bekanntheitsgrad indizierter Computerspiele weist darauf hin, daß sich der Computerspielemarkt Kontrollversuchen weitgehend entzieht und selbst befragte Kinder schon genauso viele Gewalt-, Sex- und Nazispiele kennen wie ältere Jugendliche (Schindler, F. 1993).

Eine andere Thematik sind geschlechtsspezifische Aspekte bei den Inhalten und in der Rezeption. ,,Viele Spiele zeichnen sich dadurch aus, daß agile kräftige durchsetzungsfähige Männer schwache hilflose Frauen zu befreien haben und das ganze dann zum Guten oder zum Schlechten mit der Vernichtung des Gegners endet" (Hönge in Enquete-Kommission ,,Zukunft der Medien" 1996, S. 25). Aufenanger weist darauf hin, daß ,,Jungen sehr stark Allmachtsgefühle durch Gewaltdarstellungen bekommen, Mädchen hingegen Ohnmachtsgefühle" (ebd., S. 16). Auch wenn eine Kontrolle des Computerspielemarktes schwierig ist, erscheinen Maßnahmen des Kinder- und Jugendschutzes wie freiwillige Selbstkontrolle und eine differenzierte Altersfreigabe für Computerspiele sinnvoll und sind weiter auszubauen.

Mit der zunehmenden Möglichkeit, Realität immer perfekter zu simulieren (z. B. im Cyberspace, aber auch durch die spielfilmähnliche Animation von Computerspielen), kann es zu Veränderungen bezüglich der Erlebnis- und Wahrnehmungsrealitäten der Kinder kommen (Schell 1996). Wenn die Grenze zwischen dem fiktiven medialen Geschehen und der realen sozialen Welt unscharf wird, besteht die Gefahr, daß Kinder Erlebnisse aus dem virtuellen Raum genauso wie in der Realität gewonnene Erfahrungen einordnen und bewerten (van Bronswijk 1996). Im Extremfall wäre sogar durch die Möglichkeit, in virtuellen Räumen die eigene Person beliebig zu verän-

dern, eine Gefährdung der Identität und der Integrität des Individuums nicht auszuschließen (Groebel 1996). Andererseits können aber virtuelle Techniken sinnvoll für Information und Lernprozesse eingesetzt werden.

Die Diskussionen über kinder- und jugendgefährdende Wirkungen des Internets sind z. Zt. bestimmt durch Bildmaterial aus dem Internet, das besonders brutale körperliche Gewaltanwendung und harte Pornographie zeigt. Angebote an Kinderpornographie, pornographische Anzeigen und Fotos, die über das Internet verbreitet werden, haben zur Auseinandersetzung um Grenzen der Informationsfreiheit und Kontrollmöglichkeiten geführt. Daneben wird die massive Verbreitung rechtsextremistischer Propaganda diskutiert. Bei diesen Problemen muß es vorrangig darum gehen, Lösungen für einen effektiveren Kinder- und Jugendschutz zu suchen.

B 5.4 Handlungsfelder zwischen Prävention und aktiver Mediennutzung

Die neuen Medienentwicklungen und öffentlichen Debatten haben inzwischen zu einigen politischen und gesetzgeberischen Initiativen geführt. Zu nennen sind hier insbesondere die Beschlüsse zur Medienpädagogik durch die Jugendministerkonferenz der Länder (1996) sowie der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (1995) und die Erklärungen der Kultusministerkonferenz der Länder (1995 und 1997). Durch gesetzliche Maßnahmen wurde versucht, den veränderten Bedingungen für den Kinder- und Jugendmedienschutz Rechnung zu tragen. Von Bedeutung sind hier der Erste Rundfunkänderungsstaatsvertrag vom 1. August 1994, der Staatsvertrag über Mediendienste vom 12. Februar 1997 und das Informations- und Kommunikationsdienste-Gesetz vom 22. Juli 1997. Gleichzeitig findet auf Seiten der Medienforschung und der Medienpädagogik eine intensive Debatte und Konzeptentwicklung im Hinblick auf medienerzieherisches Handeln statt. Es fehlt der Medienpädagogik zumeist nicht an Konzepten und Modellen. Sie scheitert vielmehr an der unzureichenden Umsetzung vorhandener Vorschläge in die Praxis.

B 5.4.1 Medienerziehung

Erklärtes Ziel der Medienarbeit ist es heute, Kinder zum aktiven und kritischen Rezipienten und zum kompetenten Umgang mit Medien zu erziehen. Mit diesem Ziel werden jedoch zum Teil völlig gegensätzliche Interessen verbunden. Bei Eltern, Erziehern, Lehrern steht vielfach immer noch der ausgesprochene oder heimliche Wunsch eines aktiven Medienverzichts im Vordergrund bzw. die Bevorzugung von ,,nicht medialen Handlungsalternativen" (Jugendministerkonferenz 1996, S. 9). Werbewirtschaft, Medienmacher und -verantwortliche stellen sich ebenfalls erklärtermaßen hinter das Ziel, frühzeitig die Medien- und Werbekompetenz der Kinder zu fördern, und begründen damit, daß weitere rechtliche Regelungen zum Schutz von Kindern z. B. in bezug auf Gewaltdarstellungen und Werbung nicht notwendig seien. ,,Kids dürfen nicht in Watte gepackt werden ... Werbekompetenz kann sich nur der aneignen, der die Sachlage kennt", formuliert der Verband Privater Rundfunk und Telekommunikation in seiner Broschüre zum Thema Kinder und TV-Werbung (VPRT 1995, S. 10).

Kritik von Eltern, Erziehern und Lehrern gegen die gezielt und massiv an Kinder gerichtete Werbung oder an Gewaltdarstellungen im Kinderprogramm oder in Computerspielen wird von Seiten der Medien- und Werbewirtschaft oft allzu leicht als Moralisieren, Spaßverderben oder Bewahrpädagogik abgewehrt. In der Medienerziehung geht es heute aber nicht mehr um Medieneuphorie auf der einen Seite und grundsätzliche Verdammung und Ablehnung der Medien auf der anderen, sondern es geht um eine aktive Auseinandersetzung mit Medien, um ein Sich-Einlassen auf die Medienerfahrungen der Kinder und um eine Befähigung und Unterstützung der Kinder in ihrer Auseinandersetzung mit der Medienwelt. Das bedeutet nicht, kritiklos gegenüber Medien und ihren Inhalten zu sein. Vielmehr befindet sich Medienpädagogik immer im Spannungsfeld zwischen Prävention und aktiver Mediennutzung (Feil 1995).

B 5.4.1.1 Medienpädagogische Elternarbeit

Eltern sind heute diejenigen, auf die letztlich von allen Seiten immer wieder verwiesen wird. Das geht vom Verweis auf die elterliche Verantwortung in bezug auf eine Begrenzung des Medien- und insbesondere des Fernsehkonsums nach dem Motto: ,,Es gibt immer noch den Knopf zum Abschalten" und dem Hinweis auf ihre Vorbildfunktion über vielfältige Ratgeber – meist zum Medium Fernsehen – bis zum Vorwurf des elterlichen Erziehungsversagens, wenn Kinder in ihrem Verhalten in Schule oder Kindergarten auffällig werden und dieses Verhalten auf ihre Medienerfahrungen zurückgeführt wird. Eltern wird die größte Verantwortung zugeschrieben – bei gleichzeitig geringster Unterstützung (Six 1995).

Medienpädagogische Arbeit mit Eltern: Das sind z. Zt. offene Angebote in Einrichtungen der Familien- und Erwachsenenbildung sowie Elternabende und Projekte in Kindertagesstätten und Schulen. Die offenen Angebote der Familien- und Erwachsenenbildung haben erfahrungsgemäß nur eine geringe Reichweite (Jugendministerkonferenz 1996) und die medienpädagogische Elternarbeit im Kontext von Kindertagesstätte und Schule ist z. Zt. (noch) nicht institutionalisiert, sondern vom persönlichen Engagement einzelner Erzieher/innen, Lehrer/innen oder Elternbeiräte abhängig.

Da insbesondere das familiale Medienklima das kindliche Medienverhalten prägt, sollten Informations- und Unterstützungsangebote an Eltern nicht mehr dem Zufall oder der Beliebigkeit überlassen werden. Vielmehr ist eine institutionalisierte Einbindung der medienpädagogischen Elternarbeit in die Kindertagesstätte und die Schule anzustreben, die an die bewußten und unbewußten Medienerziehungskonzepte von Eltern anknüpft (Aufenanger 1988; 1995) und die Medieninteressen und Bedürfnisse der Kinder ernst nimmt. Besondere Aufmerksamkeit er-

fordert die Einbeziehung der Eltern mit Migrationshintergrund. Differenziertere Unterstützungsangebote könnten im Rahmen von Beratungen erfolgen, die die Familie bei Erziehungs- oder Gewaltproblemen sucht. Eine institutionalisierte Medienerziehung, die z. Zt. in Deutschland für Kinder in der Kindertagesstätte und Schule noch weitgehend fehlt, könnte eine Ergänzung zur familialen Erziehung bilden, vor allem aber eigenständige Entwicklungsmöglichkeiten und Perspektiven für Kinder in ihrem Verhältnis zu Medien ermöglichen.

B 5.4.1.2 Medienerziehung im Kindergarten

Medienerziehung steht insbesondere im Kindergarten sehr stark unter einem Zielkonflikt. Während Kindergartenkonzepte wie die Montessori- oder Waldorfpädagogik für Vorschulkinder den Umgang mit Massenmedien und damit auch jede Medienerziehung generell ablehnen, versuchen andere pädagogische Konzepte Medienerziehung für diese Altersgruppen vorsichtig anzusiedeln (Höltershinken/Ullrich 1995). Die einen betrachten das Kind als grundsätzlich aktiven und kompetent handelnden Rezipienten und favorisieren daher eine Medienerziehung mit und zu den Medien und damit auch eine aktive Befassung mit Massenmedien innerhalb des Kindergartens (Barthelmes 1988; Colberg-Schrader/Krug/Peters 1991). Die anderen sehen das Kind als noch unfertig und daher gefährdet, weil es die Eindrücke durch audio-visuelle (AV) Medien weder gefühlsmäßig noch sozial ausreichend verarbeiten kann (Kesberg/Rolle 1991). Sie konzipieren den Kindergarten als AV-medienfreien Raum, in dem lediglich die Möglichkeit angeboten wird, Medienerfahrung aufzuarbeiten. Unabhängig von dieser Konzeptionsdiskussion läßt sich feststellen, daß Projekte aktiver Medienarbeit bislang im Kindergarten äußerst selten sind, insbesondere im Bereich der audiovisuellen Medien (Jugendministerkonferenz 1996).

Nach wie vor scheint die neue Technologieentwicklung sowohl in Kindergartenpraxis und pädagogischen Konzeptionen wie auch von Administration und Politik wenig berücksichtigt zu werden. Medienerziehung wird bei Kindern dieser Altersstufe sehr stark unter dem Aspekt der Prävention gesehen. Modelle wie das Computerprojekt an der Wiener Internationalen Schule sind bisher im Kindergarten die Ausnahme und werden daher von privaten Anbietern außerhalb von Kindergärten durchgeführt (Simmons-Tomczak/Geretschläger 1995).

Die Forderung nach Medienpädagogik in der Ausbildung von Erzieher/innen ist heute (weitgehend) umgesetzt. Die Umsetzung der Medienerziehung in die Praxis des Kindergartens ist jedoch bisher gering. Begleitete Projekte müssen für den Kindertagesstättenbereich initiiert und entsprechende Fortbildung gefördert werden.

B 5.4.1.3 Medienerziehung in der Schule

Auch die Schule tut sich schwer, Medien und Medienerziehung in ihr Curriculum aufzunehmen und im Schulalltag ein- und umzusetzen. 1987 hat die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) in dem ,,Gesamtkonzept für die informationstechnische Bildung" erste noch sehr zurückhaltende Aussagen zur Medienerziehung gemacht. Erst im Dezember 1994 – immerhin zehn Jahre nach Einführung des privaten Rundfunks – hat die BLK einen Orientierungsrahmen ,,Medienerziehung in der Schule" verabschiedet (1995), der sich schwerpunktmäßig mit elektronischen Medien befaßt und erste Schritte auf eine curriculare Neuorientierung darstellt. Für den Primarbereich steht die Aufarbeitung der von den Kindern mitgebrachten Medienerlebnisse im Vordergrund. Der Umgang mit dem Computer ist ab der Sekundarstufe vorgesehen. Die BLK weist in ihrem Orientierungsrahmen darauf hin, daß sich durch Medienpädagogik und den stärkeren Einsatz von Medien in der Unterrichtsgestaltung ,,Veränderungen in der Unterrichtsorganisation" der Schule ergeben (ebd., S. 32), daß Rahmenbedingungen verändert werden müssen, eine Kooperation mit außerschulischen Partnern notwendig ist und Lehrkräfte durch Fortbildung qualifiziert werden müssen. Unter Bezug auf diesen Orientierungsrahmen verabschiedete die Kultusministerkonferenz eine Erklärung zur ,,Medienpädagogik in der Schule" (1995) und ergänzend dazu Empfehlungen zu ,,Neue Medien und Telekommunikation im Bildungswesen" (1997). Mit diesen Initiativen wird die gegenwärtige Entwicklung (Digitalisierung, Vernetzung etc.) in ihrer Bedeutung für den Bildungsbereich gewürdigt. Gleichzeitig ist der Beschluß der KMK nach wie vor gegenüber grundlegenderen Veränderungen schulischer Bildungsprozesse zurückhaltend.

Die entsprechenden Beschlüsse müssen in den Ländern umgesetzt werden. So ist z. B. in Bayern ein detailliertes Konzept zur Medienerziehung in der Schule entstanden, das sowohl Theorie- als auch Praxisbausteine mit Vorschlägen für Unterrichtseinheiten enthält, allerdings auf neue Informationstechnologien bisher kaum eingeht (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst 1996). Doch auch hier liegt, wie im Kindertagesstättenbereich, die Hürde in der konkreten Umsetzung.

Computerbezogene Angebote finden sich heute an den meisten Schulen ab der Sekundarstufe zumindest auf der Ebene von Wahlfächern. Nur selten wird allerdings die Forderung umgesetzt, diese Thematik in die unterschiedlichen Unterrichtsfächer einzubeziehen. Computerbezogene Angebote erreichen nicht alle Schüler, in der Regel sind nur wenige Lehrer an einer Schule entsprechend qualifiziert und die Ausrüstung an Geräten und Software ist nicht selten veraltet. Inzwischen sind durch Projekte wie ,,Schulen ans Netz" Anfänge einer Vernetzung und entsprechenden Computerausstattung von Schulen entstanden. Deutsche Schulen haben jedoch in Bezug auf die technische Infrastruktur bei weitem noch nicht den Standard anderer europäischer Länder wie Großbritannien, Finnland, Schweden oder Dänemark erreicht.

Das Schwergewicht von ,,Schulen ans Netz" lag bisher auf der Technik, nicht aber auf den Strategien, wie die neuen technischen Möglichkeiten – und ihre

zunehmende Vernetzung – im fachlich-pädagogischen Bereich genutzt werden können. Was bisher gänzlich fehlt, ist ein medienpädagogisches Begleitprogramm (Handreichungen für Lehrer mit beispielhaften – auch fächerübergreifenden – Lerneinheiten, Empfehlungen für Lernsoftware etc.), um den Einsatz der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien anzuleiten. Zum Beispiel Lernsoftware: Die KMK hat zwar in ihrem Beschluß vom Februar 1997 auf den Bereich Qualitätssicherung für Bildungssoftware als Handlungsfeld hingewiesen, bisher fehlen jedoch verbindliche Gütekriterien, die Qualitätsstandards sichern und Schüler/innen, Lehrkräften und Eltern eine Orientierung geben.

Der verantwortungsvolle Umgang mit den neuen Technologien erfordert umfassende Fähigkeiten. Neben der technischen Kompetenz sind die soziale und kommunikative Kompetenz, mittels derer die (durch neue Techniken) veränderte soziale Situation beherrscht wird, die Kompetenz zur Informationsbewältigung, um Quellen beurteilen und die Verläßlichkeit von Information einschätzen zu können, die Kompetenz zur individuellen Orientierung, um die Technik in das persönliche Leben zu integrieren und die Kompetenz zur demokratischen Orientierung, welche die Beurteilung und Einordnung der neuen Techniken in gesellschaftliche Prozesse zum Inhalt hat, wesentlich (Mandl 1996). Gefordert sind heute neben der Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen auch vernetztes Denken und Kooperationsfähigkeit.

Wird es gelingen, die Chancen neuer Medien für Kinder zu nutzen und die Lernstruktur des traditionellen Schulsystems entsprechend zu verändern? Aufenanger (1995) entwirft die Vision einer Schule, in der einerseits individuelle Lernprozesse durch Multimediatechniken größere Bedeutung gewinnen, andererseits kooperative Lernprozesse, wie Gruppenarbeit, Projektunterricht und soziale Lernprozesse, die sich auf die gesamte Gemeinschaft der Schulklasse beziehen, zu organisieren sind. Aufenanger betont, daß erst in diesem Verbund der verschiedenen Lernformen die Potentiale der neuen Medien genutzt und ein Mißbrauch vermieden werden kann (ebd., S. 62).

Bei allen Überlegungen ist zu berücksichtigen, daß Jungen und Mädchen an Computer und neue Medientechnologien sehr unterschiedlich herangehen (Niederdrenk-Felgner 1996) und Mädchen bisher nur selten an laufenden Computerprojekten beteiligt sind (Schulz-Zander 1997). Schulische Lernprozesse müssen so (um)gestaltet werden, daß sie beiden Geschlechtern gerecht werden.

Medienpädagogik ist zur Zeit von erhöhtem politischen Interesse, nicht zuletzt deshalb, ,,weil von ihr Strategien für die Bewältigung der bildungspolitischen Herausforderungen neuer Informations- und Kommunikationstechnologien, insbesondere der Multimediatechnologie, erwartet werden" (Hugger 1996, S. 284 f.). Das Bildungssystem muß alle Energie dafür einsetzen, daß keine neuen Formen der Chancenungleicheit entstehen, sondern *alle* Kinder an den Gestaltungsmöglichkeiten und Chancen der Medienentwicklung partizipieren können.

B 5.4.1.4 Außerschulische Medienaktivitäten

Medienpädagogik in außerschulischen Einrichtungen ist gegenüber der in Kindergarten und Schule praktizierten Medienerziehung bereits wesentlich stärker etabliert. Insbesondere Formen aktiver Medienarbeit, wie der praktische Umgang mit Print-, Hör- und audiovisuellen Medien (Video, Film, Computer), bestimmen das Handlungsfeld, aber auch Formen rezeptiver Medienarbeit, wie der Einsatz von Filmen, das Kinder- und Jugendkino oder Kinder- und Jugendfilmfestivals, gehören traditionell in die Sphäre der Jugendarbeit. Programmatisch sind für die außerschulische Medienarbeit handlungsorientierte Maßnahmen, die Kindern Erfahrungsräume schaffen und sie über eine aktive Mediennutzung zur Auseinandersetzung mit der Umwelt anregen. Der kreative und schöpferische Umgang mit verschiedenen Medien ist in allen außerschulischen Bereichen zu finden, so in der verbandlichen, kommunalen und offenen Jugendarbeit, im kommerziellen Bereich und dort, wo sich Kinder und Jugendliche freiwillig zum Zweck der Film- oder Videoproduktion zusammenschließen (Jugendministerkonferenz 1996).

In der nicht-kommerziellen Jugendarbeit erfüllt die Medienpädagogik vor allem den Zweck, Kinder in die gesellschaftliche Kommunikation einzubinden und diese durch das Vertrautwerden mit der Mediensprache durchschaubar zu machen. Hier soll, laut Bericht der Jugendministerkonferenz, in diesem Bereich über mögliche Gefahren massenmedialer Entwicklungen aufgeklärt, die politische Bildung intensiviert sowie die Verwirklichung und Veröffentlichung jugendkultureller Ausdrucksformen gefördert werden. Es ist nicht zu bestreiten, daß die Erstellung eines Films oder eines Hörfunkberichtes Kinder erst dazu anregt, sich mit bestimmten Themen ihres Erfahrungshorizontes auseinanderzusetzen. Darüber hinaus hilft die aktive Medienarbeit bei der Identitätssuche und fördert die dafür notwendige Rollenerprobung, wie auch durch die Team-Arbeit der Aufbau sozialer Verhaltensweisen beschleunigt wird (Bayerische Landeszentrale für neue Medien 1996).

Insbesondere die aktive Videoarbeit hat sich in der außerschulischen Medienpädagogik als Regelangebot etabliert. Eine marginale Rolle spielt dagegen die Computerarbeit. Aufgrund der fehlenden Ausstattung vieler Einrichtungen der verbandlichen, offenen und kommunalen Jugendarbeit ,,besteht kaum die Möglichkeit, den Einsatz und Nutzen von Computern zu thematisieren" (Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz 1996, S. 1). In diese Lücke treten zunehmend privatwirtschaftlich organisierte Unternehmen, wie z. B. ,,Futurekids" oder ,,Profikids", die für Kinder im Alter von 4 bis 14 Jahren spielerisches Lernen am Computer anbieten.

Kinder müssen kompetent an den Medienumgang herangeführt werden, so daß es grundsätzlich einer qualifizierten und fachkompetenten Betreuung durch Medienpädagogen bedarf. An dieser Stelle wird einhellig ein Mangel an fehlenden Fortbildungsmöglichkeiten beklagt. Die Ausstattung der entsprechenden Einrichtungen mit Geräten auf hohem technischen Niveau ist häufig ungenügend, so fehlen z. B.

für die aktive Videoarbeit fachlich betreute Schnittplätze (Jugendministerkonferenz 1996).

Es erweist sich als schwierig, in bezug auf die Inanspruchnahme der Angebote differenzierte Angaben über Alter und Geschlecht zu erhalten. Videogruppen nur für Kinder gibt es ausgewiesenermaßen nicht allzu häufig, und wenn, dann in Kinderzentren oder speziellen Einrichtungen nur für Kinder, z. B. Spielhäusern in freier Trägerschaft. Selten finden sich Projekte und Gruppen speziell für Mädchen. Eine besondere Relevanz und Akzentsetzung sollte die Medienarbeit mit Kindern ausländischer Herkunft haben. Aktive Medienarbeit kann zur Integration der Kinder beitragen und fördert ihre Individualität und ihr Selbstbewußtsein (Baacke/Lauffer/Poelchau 1995).

B 5.4.2 Kinder- und Jugendschutz im Zeitalter der neuen Medien

Gegenwärtig wird der Kinder- und Jugendschutz durch eine Kombination von Lizensierung, Aufsicht und freiwilliger Selbstkontrolle realisiert. Die gesetzliche Grundlage bilden eine Reihe verschiedenartiger Regelungen (Strafgesetzbuch § 131 u. § 184 (StGB), das Gesetz zum Schutz der Jugend in der Öffentlichkeit (JÖSchG), das Gesetz über die Verbreitung jugendgefährdender Schriften (GJS), der Rundfunkstaatsvertrag, das Informations- und Kommunikationsdienste-Gesetz und der Mediendienste-Staatsvertrag). Die Umsetzung dieser Regelungen erfolgt durch eine Vielzahl von Institutionen wie die Freiwillige Selbstkontrolle der Filmwirtschaft (FSK), die Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Schriften (BPjS), die Landesmedienanstalten, die Aufsichtsgremien der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten, die Freiwillige Selbstkontrolle Fernsehen (FSF), die Unterhaltungssoftware Selbstkontrolle (USK).

Trotz dieses differenzierten Systems bleiben Zweifel an dessen Wirksamkeit. Probleme entstehen u. a. durch die Notwendigkeit der Auslegung unbestimmter Rechtsbegriffe (z. B. ,,Kindersendung"), durch die gesellschaftlichen Veränderungen der anzuwendenden Beurteilungsmaßstäbe (z. B. bei der Darstellung von Sexualität), durch technische Entwicklungen (z. B. Internet) oder durch Auseinandersetzungen um die Gültigkeit der Kriterien zur Beurteilung von Medieneinflüssen.

Die quantitativen wie qualitativen Veränderungen des Programmangebotes, u. a. als Folge der Digitalisierung, erfordern angepaßte Maßnahmen zum Kinder- und Jugendschutz. So erscheint das bisher vorherrschende Konzept der Sendezeitbeschränkung nicht in allen Fällen geeignet, neuen Sendeformen und sich verändernden Rezeptionsgewohnheiten zu begegnen. Daher werden zusätzlich andere Formen der Sicherung eingeführt und auf ihre Wirksamkeit überprüft werden müssen. Hierzu zählen u. a. elektronische Codierungs- und Sicherungssysteme: z. B. die Kindersicherung durch VPS-Signal (mittels einer vierstelligen Geheimzahl können bestimmte Sendungen gesperrt werden), das PIN-Code-System im digitalen Fernsehen (Sperrung problematischer Sendungen bzw. Kanäle im Decoder) und der V-Chip (technisches Ausrüstungsdetail von Fernsehgeräten, das die Ausblendung von Sendungen oder die Sperrung von Kanälen ermöglicht). Diese Systeme stellen jedoch nur dann einen geeigneten Beitrag zum Kinder- und Jugendschutz dar, wenn eine entsprechende Codierung und eine Sperrung von seiten der Programmanbieter erfolgt. Die Kommission hält es für inakzeptabel, wenn die Verantwortung für den Kinder- und Jugendschutz einseitig den Eltern überlassen wird, indem sie dazu genötigt werden, problematische Kanäle oder Sendungen durch Codesysteme zu sperren.

Die Konvergenz unterschiedlicher Dienste und die zunehmende Bedeutung netzgestützter Kommunikationsweisen (Internet) stellen zusätzliche Herausforderungen dar, da eine effektive Kontrolle der Datenflut kaum realistisch erscheint und zudem die Schwierigkeiten bei der Rechtsdurchsetzung durch nicht eindeutig feststellbare Verantwortlichkeiten zunehmen. In den letzten Monaten haben der Bund und die Länder sich bemüht, bestehende rechtliche Lücken im Bereich der neuen Medien durch den Staatsvertrag über Mediendienste vom 12. Februar 1997 sowie ein Gesetz des Bundes zur Regelung der Rahmenbedingungen für Informations- und Kommunikationsdienste (IuKDG) vom 22. Juli 1997 zu schließen. Mit dem Informations- und Kommunikationsdienste-Gesetz versucht man, im Bereich des Kinder- und Jugendschutzes letztlich den Weg der Indizierung weiterzugehen. Unbeantwortet scheint allerdings die Frage, wie die Indizierung praktisch umgesetzt werden kann, da die Entwicklung im Internet sehr schnell ist.

Über das Ausmaß der strafrechtlich relevanten bzw. zumindest kinder- und jugendgefährdenden Angebote im Bereich der Online-Dienste werden derzeit noch recht unterschiedliche Einschätzungen abgegeben (Enquete-Kommission ,,Zukunft der Medien" 1996). Aber selbst wenn der Anteil der Datenmenge im Internet, der für Kinder und Jugendliche schädigend ist, nur geringfügig wäre, müssen Lösungen gefunden werden. Denn die Praxis zeigt, daß es bisher auch für ältere Kinder und Jugendliche, die gezielt suchen, möglich ist, an gewalthaltige, rassistische und pornographische, ja selbst an kinderpornographische Inhalte zu gelangen (Groebel/Smit 1997).

Die sogenannten ,,Parental Control Systems", wie ,,Cyber Patrol", ,,Cyber Sitter" oder als neuestes ,,Platforms for Internet Content Selection" (PICS), sollen verhindern, daß Kinder und Jugendliche in nicht für sie bestimmte Netzbereiche gelangen. Eltern können z. B. bei PICS den Zugang zu Seiten mit bestimmten Etiketten wie ,,Sex" oder ,,Gewalt" sperren. Solche Verfahren stellen jedoch hohe Anforderungen an die Eltern und setzen die nötige technische Kompetenz voraus. Es wird daher vor allem der Weg zu beschreiten sein, die freiwillige Selbstkontrolle der Anbieter zu verstärken. Ähnlich der FSF ist eine ,,Freiwillige Selbstkontrolle Multimedia" vorstellbar, die durch eine Selbstverpflichtung der Anbieter zustande kommt und der andere Institutionen wie z. B. die FSK und Kinder- und Jugendschutzverbände mit Stimmrecht angehören. Als Grundlage für

ihre Arbeit müßte dieses Gremium Prüfkriterien und Richtlinien entwickeln, die sich sowohl an den geltenden Jugendschutzgesetzen als auch am Strafgesetz orientieren. Sollten sich die Anbieter nicht in dieser Weise selbst verpflichten, müßte ein rechtlicher Rahmen geschaffen werden, um dieses zu gewährleisten.

Zukünftig werden sich die Bedingungen zur Durchsetzung effektiver Regelungen zum Kinder- und Jugendmedienschutz weiter verschlechtern. Eine Ursache liegt in der Internationalisierung der Kommunikation und der Entwicklung von offenen Systemen – getrennte Kommunikations- und Informationsformen wachsen zusammen – und den z. Zt. uneinheitlichen Bestimmungen innerhalb der EG.

Parallel dazu sollte eine stichprobenartige Beobachtung zur Einschätzung der Entwicklung stattfinden. Entsprechende Institutionen, wie z. B. die Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Schriften oder die Landesjugendämter, sollten eine federführende Stelle einrichten, die technisch entsprechend ausgestattet ist und geschulte Mitarbeiter hat, um auf Hinweise reagieren, Informationen sammeln und die Entwicklung beobachten zu können.

Auch im Bereich der Computerspiele ist der durch die USK seit 1993 bereits eingeschlagene Weg der freiwilligen Selbstkontrolle zu unterstützen. Altersfreigaben können zwar nicht verhindern, daß auch jüngere Kinder sich entsprechende Produkte verschaffen. Durch die differenzierte Altersfreigabe wird jedoch ein Signal gesetzt und auf Anbieter und Vertreiber öffentlicher Druck ausgeübt. Für Eltern, Multiplikatoren und Kinder bieten Altersfreigaben darüber hinaus eine gewisse Orientierung.

Im Bereich der neuen Medien wird es also darum gehen, wirksame Systeme freiwilliger Selbstkontrolle zu etablieren und die gesetzlichen und administrativen Voraussetzungen zur Durchsetzung geeigneter Maßnahmen zu verbessern. Zu fordern sind daher auf europäischer Ebene die Sicherung von Mindestanforderungen an gesetzliche Regularien zum Kinder- und Jugendmedienschutz sowie die Aufrechterhaltung der Mitverantwortung der Programmveranstalter, bzw. bezogen auf das Internet von Urhebern und Providern für entsprechende Maßnahmen. Verstärkte Anstrengungen im Bereich der Medienpädagogik, einschließlich der medienpädagogischen Elternarbeit, müssen diese Bemühungen ergänzen.

B 5.5 Empfehlungen

Medien sind – wie die Nutzungsdaten und Ergebnisse der Wirkungsforschung belegen – eine wesentliche Sozialisationsbedingung heutiger Kindheit. Es ist davon auszugehen, daß sich die Lebens- und Kommunikationsbedingungen durch neue Informationstechnologien entscheidend verändern. Die Frage, wie wir Kinder unterstützen, sich darauf vorzubereiten, muß dringend beantwortet werden.

Grundsätzlich geht es darum, die Möglichkeiten der Medien für Kinder erfahrbar und nutzbar zu machen, sie in ihrer Medienkompetenz zu stärken und gleichzeitig Gefährdungen für ihre Entwicklung zu begrenzen.

– Medienerziehung und Medienkompetenz

Die (Medien-)Zukunft kann nur durch einen kompetenten Umgang mit Medien bewältigt und gestaltet werden. Kinder müssen im schulischen und außerschulischen Bereich die Möglichkeit haben, Medienkompetenz zu erwerben.

Dem Bildungssystem kommt dabei die Aufgabe zu, Kindern und Erwachsenen die Chancen und die Gestaltungsmöglichkeiten der neuen Medienentwicklung zu eröffnen und zu gewährleisten, daß alle partizipieren können und nicht durch ungleiche Zugangschancen neue gesellschaftliche Ungleichheiten entstehen.

Institutionalisierte Medienerziehung in Kindertagesstätte und Schule sollte eine Ergänzung zur Familienerziehung bilden, vor allem aber eigenständige Entwicklungsmöglichkeiten und Perspektiven für Kinder in ihrem Verhältnis zu Medien ermöglichen.

Unterstützung der Eltern

Informations- und Unterstützungsangebote für Eltern sollten nicht mehr der Beliebigkeit überlassen werden. Da die Fernsehsozialisation bereits im Kleinkind- und Vorschulalter beginnt, ist eine institutionalisierte Einbindung der medienpädagogischen Elternarbeit in die Kindertagesstätte anzustreben. Auch die Schule sollte – ggf. in Kooperation mit der Jugendhilfe – medienpädagogische Unterstützung für Eltern geben.

Beratungsstellen sollten in ihrem Unterstützungsangebot für Eltern bei Erziehungs- und Gewaltproblemen medienbezogene Probleme und Konflikte mit einbeziehen.

Medienerziehung im Kindergarten

Um Kinder zu einem kompetenten und kritischen Umgang mit Medien zu befähigen, sollten Kindertagesstätten sich dem Bereich der Medien nicht mehr verschließen.

Medienpädagogik ist in der Praxis der Kindertagesstätten als konzeptionell geplantes, längerfristiges pädagogisches Handeln verstärkt umzusetzen.

Projekte aktiver Medienarbeit, auch mit interkultureller Themensetzung, sind zu fördern.

Medienpädagogische Elternarbeit ist im Kontext von Kindertagesstätten zu institutionalisieren und nicht länger dem persönlichen Engagement einzelner Erzieher/innen oder Elternvertretern bzw. -vertreterinnen zu überlassen.

Medienpädagogik in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit

Die außerschulische Medienpädagogik ist gegenüber der in Kindergarten und Schule praktizierten Medienerziehung bereits wesentlich stärker etabliert und auch organisiert. Zu fordern sind jedoch spezifi-

sche Angebote, die bisher nur eine marginale Rolle spielen:

- für Kinder, da sich Angebote bisher häufiger an Jugendliche richten,
- für Mädchen, um ihnen bessere Chancen zum Erwerb medientechnischer Kenntnisse zu ermöglichen und ihren spezifischen Bedürfnissen bei der Nutzung entsprechen zu können,
- für ausländische Kinder, hier ist eine besondere Akzentsetzung gefordert.

Computerbezogene Angebote sind im Bereich der verbandlichen, offenen und kommunalen Kinder- und Jugendarbeit zu verstärken, um gemeinsam mit anderen Kindern die kreativen Möglichkeiten dieses Mediums zu nutzen und eine Alternative zu kommerziellen Computerschulen zu bieten. Voraussetzung ist eine bessere Ausstattung mit Geräten auf hohem technischen Niveau.

Kinder benötigen qualifizierte und fachkompetente Betreuung. Für Betreuer sind Fortbildungsmöglichkeiten vorzuhalten. Unterstützung durch Medienfachberater und Medienzentren hat sich bewährt und ist weiter zu fördern.

Es sind Kooperationsbezüge zwischen Schule und außerschulischer Medienarbeit auf- und auszubauen, um Impulse für die schulische Medienpädagogik zu geben.

Um allen Kindern einen Zugang zu den neuen Informations- und Kommunikationstechnologien zu ermöglichen und um einer Chancenungleichheit entgegenzuwirken, könnten Kindern in Kooperation mit Schule und freier Wirtschaft z. B. folgende Angebote gemacht werden:

- kostenlose Computer-Schnupperkurse
- Erwerb von Computer- und Online-Führerschein
- Computerwerkstätten
- Online-Info-Busse für Kinder in ländlichen Regionen.

Schule und neue Medientechnologien

Die öffentliche Debatte wird dominiert von Auseinandersetzungen über die Gefährdungen durch neue Medien. Es fehlt eine entsprechend breite öffentliche Diskussion über die Herausforderung der neuen Technologieentwicklung zur (Neu)Gestaltung von Bildungsprozessen für Kinder.

Schule muß Raum bieten für Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten im Bereich der neuen Medientechnologien (Computer, Multimedia, Nutzung des Internets). Die neuen Möglichkeiten sind für Lehr- und Lernprozesse zu nutzen. Neben individualisierten medienbezogenen Lernprozessen müssen gleichrangig soziales Lernen, Erfahrungslernen, Kooperation und soziale Gemeinschaft gefördert werden.

Die finanzielle und bildungsbedingte Situation der Eltern bestimmt wesentlich die Zugangschancen der Kinder zu den neuen Medien. Es besteht die Gefahr zunehmender Wissensklüfte. Aufgabe des Bildungsbereiches, insbesondere der Schule wird es sein, dieses Problem in bezug auf Chancengleichheit aufzufangen. Auch die Institutionen der Jugendhilfe, insbesondere der Hort und offene Freizeitangebote, könnten hier eine Rolle spielen, da sie freie Lern- und Experimentierräume ermöglichen.

Für die Schule ist ein Gesamtkonzept für die Qualifizierung von Lehrerinnen und Lehrern zu entwickeln, denn die Vermittlung von Medienkompetenzen kann nicht allein im Verantwortungsbereich einzelner Lehrer liegen. Durch den Gesetzgeber ist Medienerziehung im Curriculum der Schule zu verankern und die nötigen Finanzmittel dafür sind zur Verfügung zu stellen.

Die technische Infrastruktur an Schulen ist weiter auszubauen. Für die Anschaffung von Medienausstattungen und die laufenden Kosten der Mediennutzung sind dringend Finanzierungsmodelle zu entwickeln, da andernfalls die gesamte Entwicklung an einer fehlenden Förderung durch die Kommunen zu scheitern droht.

Es ist ein medienpädagogisches Begleitprogramm (Handreichungen für Lehrer mit beispielhaften Lerneinheiten, empfohlener Lernsoftware etc.) zu entwikkeln, um die technischen Möglichkeiten von Multimedia und zunehmender Vernetzung im unterrichtlichen Kontext nutzen zu können.

Es sind offizielle Positionen und verbindliche Gütekriterien für Bildungssoftware zu entwickeln, die Qualitätsstandards sichern und Schüler/innen, Lehrkräften und Eltern eine Orientierung geben.

Geschlechtsspezifische Aspekte

Zwischen Mädchen und Jungen gibt es immer noch Unterschiede in Zugangsweisen und Nutzung neuer Technologien. Computerkompetenzen von Mädchen sind gleichrangig und spezifisch zu fördern. Aufgabe der Schule ist es, Mädchen eine gezielte Unterstützung zu geben, um einer Benachteiligung entgegenzuwirken.

Medien liefern wenige, stereotype und häufig abwertende weibliche Handlungsmodelle; in Familienserien werden oft sehr traditionelle Geschlechterrollen vermittelt. Für die Qualität von Programmen ist deshalb zu fordern, daß differenzierte und vielfältige Bilder und Rollen von Männern und Frauen gezeigt werden, die das heute mögliche Verhaltensspektrum reflektieren.

Ethnische Stereotypen

Kaum thematisiert wird bisher die Frage, wie durch Video, Fernsehen und Computer Stereotypen gegenüber anderen ethnischen Gruppen verändert werden könnten. Es ist sinnvoll, für das Kinderfernsehen Sendungen zu entwickeln, die – ohne pädagogische Penetranz – die Beziehungen zwischen einheimischen und zugewanderten Kindern verbessern und wechselseitige Stereotypisierung abzubauen helfen.

– Nutzung und Wirkung von Medien

Es besteht die Gefahr, daß Kinder, die u. a. auch im Fernsehen die Möglichkeit suchen, sich zu orientieren, durch das Angebot von Klischees und Stereotypen eher desorientiert werden. Das muß programmliche Konsequenzen haben, insbesondere für das Kinder-, Familien- und Vorabendprogramm.

Die Nachmittagsprogramme im Fernsehen werden z. Zt. hauptsächlich bestritten mit Talkshows, in denen schwierigste Erwachsenenthemen aufgegriffen werden. Es ist genauer abzuwägen, welche Themen in den Hauptsehzeiten der Kinder (noch) angemessen sind.

Die Tatsache, daß trotz einer langjährigen Migrationsgeschichte die zugewanderten Minderheiten in Fernsehen und Hörfunk nur in sehr geringem Umfang ihre Themen und ihre Sicht der Dinge finden, muß in Sendeanstalten und Aufsichtsgremien zu einer Diskussion über die derzeitige Programmkonzeption und zu Änderungen führen.

Der öffentlich-rechtliche und private Rundfunk sollte die Information und Unterhaltung der Zugewanderten nicht allein den Programmen der Herkunftsländer überlassen. Vielmehr sollten auch für Kinder muttersprachliche Sendungen angeboten werden.

Der Einsatz von Medien (Videos und Fernsehsendungen) zur Förderung in der deutschen Sprache ist für zugewanderte Kinder immer wieder ansatzweise diskutiert worden, aber nie ernsthaft in Angriff genommen worden. Auch hier bedarf es weiterer Bemühungen.

Fernsehsendungen könnten stärker als bisher zur Unterstützung interkultureller Pädagogik eingesetzt werden. Entsprechende Kindersendungen sind zu entwickeln und zu fördern.

Kinder haben ein Recht auf Information und Unterhaltung im Hörfunk. Der Kinderfunk ist auszubauen mit täglichen Sendungen auf verläßlichen, dem Kinderalltag gemäßen Sendeplätzen.

Gewalt

Da Gewaltdarstellungen bei Kindern Aggressivität oder Ängstlichkeit verstärken können, ist Mediengewalt zu reduzieren. Die Diskussion über Gewaltdarstellungen im Fernsehen ist zwar eher ausgeschöpft, die Problematik aber nach wie vor ungelöst. Es sind neue Wege zu suchen, wie wir gesellschaftlich mit diesem Thema umgehen wollen.

Kinder haben einen Anspruch darauf, daß das Propagieren von Gewalt als legitimes und erfolgreiches Mittel zur Konfliktlösung und das Verharmlosen der Folgen von Gewalt zumindest in Kindersendungen und Familienprogrammen unterbleibt.

Werbung

Die Verhaltensregeln für die Werbung mit und vor Kindern in Werbefunk und Werbefernsehen (Deutscher Werberat 1974) müßten vom Zentralverband der Deutschen Werbewirtschaft den heutigen Verhältnissen angepaßt und entsprechend ergänzt werden. Wenn der Weg einer Änderung der Werberichtlinien nicht erfolgreich sein sollte, ist ein generelles Verbot von Werbung im Umfeld von Kindersendungen rechtlich im Rundfunkstaatsvertrag zu verankern. Ein werbefreier öffentlich-rechtlicher Kinderkanal entläßt andere Programmanbieter nicht aus ihrer Verantwortung!

Versuchen, Kindersendungen als Familienprogramm zu deklarieren und damit das Werbeunterbrechungsverbot des Rundfunkstaatsvertrages zu umgehen, ist entschieden entgegenzuwirken.

Bei Fernsehwerbung sollte für Kinder (und Erwachsene), die nicht lesen können, sowohl der Beginn als auch das Ende klar erkennbar sein.

Kinder brauchen Werbeschutz. Es gilt, Verbraucherinformationen für Kinder der verschiedenen Altersstufen zu entwickeln, um ihnen Beurteilungshilfen zu geben.

– Kinder- und Jugendmedienschutz

Die Bedingungen und Möglichkeiten des Kinder- und Jugendmedienschutzes sind vor dem Hintergrund der technischen, wirtschaftlichen und politischen Entwicklung neu zu bedenken. Es wird in der Zukunft immer schwieriger werden, einen effektiven Kinder- und Jugendmedienschutz zu gewährleisten. Vor diesem Hintergrund ist zu empfehlen:

Allgemein

Das Konzept der Sendezeitbeschränkung, wie es der Rundfunkstaatsvertrag vorsieht, ist aufgrund der quantitativen und qualitativen Veränderung des Programmangebotes nicht in allen Fällen mehr ausreichend wirksam, so daß zusätzlich andere Möglichkeiten des Schutzes auf ihre Durchsetzbarkeit und Effizienz zu prüfen sind (z. B. elektronische Codierungs- und Sicherungssysteme, Verstärkung der freiwilligen Selbstkontrolle). Gleichzeitig ist Bestrebungen entgegenzuwirken, Sendezeitbeschränkungen durch diese Sicherungssysteme zu umgehen.

Um Kinder vor Schädigungen durch Herstellung und Vertrieb von gewaltverherrlichenden und pornographischen Produkten, insbesondere im Internet, zu schützen, müssen weitere Anstrengungen für einen effektiven Kinder- und Jugendschutz unternommen werden. Im Informations- und Kommunikationsdienstegesetz sind Nachbesserungen der Jugendschutzbestimmungen anzustreben.

Der Weg der freiwilligen Selbstkontrolle ist zu verstärken:

Ähnlich der Freiwilligen Selbstkontrolle Fernsehen (FSF) ist eine freiwillige Selbstkontrolle Multimedia vorstellbar, die in Selbstverpflichtung der Anbieter zustande kommt und der andere Stellen, wie z. B. FSK und Kinder- und Jugendschutzverbände, mit Stimmrecht angehören. Sollten sich die Anbieter nicht in dieser Weise selbst verpflichten, müßte ein rechtlicher Rahmen geschaffen werden, um dieses zu gewährleisten.

Im Bereich der Computerspiele ist der durch die USK bereits eingeschlagene Weg der freiwilligen Selbstkontrolle zu unterstützen; Altersfreigaben erscheinen sinnvoll.

Auf europäischer Ebene sind Änderungen anzustreben:

Die Sicherung von Mindestanforderungen an gesetzliche Regularien zum Kinder- und Jugendmedienschutz ist zu erwirken.

Die Mitverantwortung der Programmveranstalter bzw. der Urheber und Provider ist zu sichern.

Im Bereich der Medienpädagogik einschließlich der medienpädagogischen Elternarbeit sind verstärkte Anstrengungen notwendig.

— Forschungsdefizite

Als großes Forschungsdesiderat ist die Untersuchung der Mediennutzung und -verarbeitung jüngerer Altersgruppen zu benennen; es gibt bisher kaum Erkenntnisse zur Rezeption des Medienangebotes durch 3- bis 5jährige.

Es fehlen Daten zur Mediennutzung von Kindern mit Migrationshintergrund.

Es ist klärungsbedürftig, welche Wirkung eine frühe (d. h. im Vorschulalter) Computernutzung auf die soziale, psychische und kognitive Entwicklung von Kindern hat.

Genauer zu untersuchen sind geschlechtsspezifische Aspekte der Rezeption von gewalthaltigen Inhalten von Computerspielen.

B 6. Kinderkosten und Kinderarmut

B 6.1 Kinderkosten
B 6.1.1 Verschiedene Kostenfaktoren
B 6.1.2 Kostenrechnungen
B 6.1.3 Leistungen der Allgemeinheit für Kinder
B 6.2 Kinderarmut
B 6.2.1 Kinderarmut, Elternarmut
B 6.2.2 Armutskonzepte
B 6.2.3 Aspekte der Kinderarmut
B 6.2.4 Ausmaß der Kinderarmut
B 6.2.5 Dauer der Armut
B 6.2.6 Folgen der Armut für die Kinder
B 6.3 Empfehlungen und Forderungen

Kinder wachsen mit Eltern auf, die ein gutes Einkommen erzielen oder nur wenig Geld in der Haushaltskasse haben, die in guten Wohnlagen oder in schlecht ausgestatteten Stadtteilen leben, die eine gute Schul- und Berufsausbildung erhielten oder nicht viel gelernt haben, die berufstätig oder arbeitslos sind, die rechtlich gesichert in diesem Land leben oder als Ausländer unsicher über ihren weiteren Aufenthalt sind, die vielleicht überhaupt nicht wissen, wie es in Zukunft weitergehen wird. Je nach dem Platz, an dem Kinder in diesem System gesellschaftlicher Ungleichheiten ihr Leben beginnen, erhalten sie Zugang zu den Gütern, die zu einem guten Leben beitragen, oder sind sie ihnen nur schwer erreichbar. Auch die Entwicklungs-, Bildungs- und Erziehungschancen der Kinder sind von dieser Ausgangslage abhängig. Daher erwerben sie in unterschiedlicher Weise Fähigkeiten, Motive und innere Kräfte, die ihnen helfen können, ungünstige Lebenssituationen zu verbessern. Auch in der immer wieder aufflackernden Diskussion um den Einfluß ererbter Anlagen auf das, was Menschen aus ihrem Leben machen können, wird nicht abgestritten, daß es Kindern nur in sehr unterschiedlichem Ausmaße möglich ist, ihre Anlagen auszuschöpfen. Ziel einer Politik für Kinder muß es sein, der nachwachsenden Generation eine Umwelt in Familie sowie Bildungs- und Tageseinrichtungen zu bieten, in der sie darin unterstützt werden, die Fähigkeiten auszubilden, die ihnen eine befriedigende Teilnahme am sozialen, beruflichen, kulturellen und politischen Leben ermöglichen.

B 6.1 Kinderkosten

B 6.1.1 Verschiedene Kostenfaktoren

Die Kosten der Versorgung, Betreuung, Erziehung und Bildung von Kindern werden zum Teil von den Eltern, zum Teil von der Allgemeinheit getragen. Kosten sind nicht nur die in Haushaltsrechnungen berücksichtigten Ausgaben der Eltern für ihre Kinder, also Ausgaben für Ernährung, Kleidung, Körperpflege, zusätzlichen Wohnraum und Energiebedarf und manches mehr, sondern einzubeziehen ist auch, daß durch die Sorge für Kinder Erwerbs- und Einkommenschancen gemindert werden (durch geringeren Umfang und geringere Flexibilität in der Arbeitszeit, durch Erwerbsunterbrechungen und durch einkommens- und laufbahnrelevante Nachteile bei der Wiederaufnahme einer Erwerbstätigkeit; Galler 1988). Trotz der Anrechnung von Erziehungsjahren in der Rentenversicherung wird auch die Altersversorgung geschmälert. Weitere Kosten werden von öffentlichen und freien Trägern aufgebracht, die Einrichtungen und Maßnahmen unterhalten, die Kinder direkt und indirekt fördern (Tageseinrichtungen, Schulen, Sportanlagen, Kulturstätten, Fahrtkostenermäßigungen usw.).

Es gibt weitere Kosten, an die seltener gedacht wird, wie etwa Ausgaben für musische Bildung, sportliche Betätigung und gesundheitliche Vorsorge, für die viele Eltern beträchtliche Mittel einsetzen. In Zuwandererfamilien entstehen Kosten, die mit anderen Lebensgewohnheiten und kulturellen Bräuchen zusammenhängen, zum Teil auch, weil Familien ohne jeglichen Hausstand nach Deutschland gekommen sind oder weil Verwandte im Herkunftsland unterstützt werden. Oft wird in Kostenrechnungen nicht einbezogen, daß Eltern viel Zeit für die Versorgung, Betreuung, Erziehung und Bildung ihrer Kinder aufwenden (vgl. Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen 1979; Lampert 1996). Es wird vermutet, daß der Zeitaufwand für Kinder in den letzten Jahrzehnten gestiegen ist, denn Eltern stellen zunehmend höhere Anforderungen an sich als Erzieher ihrer Kinder (Schütze 1988). Heute hoch bewertete Erziehungsziele, etwa die Selbständigkeit, verlangen viel Gespräch und Aushandlung (Rerrich 1983).

Angesichts fehlender Betreuungseinrichtungen, insbesondere für Kinder unter 3 Jahren, geben Frauen häufig ihre Arbeit auf, um eine Erziehung der Kinder nach ihren Vorstellungen zu gewährleisten. Die für kinderlose Paare übliche zweite Einkommensquelle fällt damit aus. Dadurch sinkt das zur Verfügung stehende Einkommen beträchtlich. Nach einer Studie von Schneewind und Vaskovics (1996) erreichten Familien mit ein oder zwei Kindern 1994 nach sechs Ehejahren nur 80 % des Einkommens, das vergleichbare kinderlose Paare erzielten, wobei alle staatlichen Transferzahlungen einbezogen waren. Das Pro-Kopf-Einkommen betrug bei Paaren mit einem Kind durchschnittlich 64 %, bei Paaren mit zwei Kindern nur 54 % des Pro-Kopf-Einkommens der kinderlosen Paare (nach der Berechnung von Äquivalenzeinkommen: vgl. Kap. B 6.2.2). Lampert (1996, S. 295) berichtet von einem Absinken des Pro-Kopf-Einkommens von 20 % bis 25 % bei Paaren mit einem Kind, von 35 % bis 40 % mit zwei Kindern und von 50 % mit drei Kindern.

Viele Eltern schränken sich in Konsum, Erholung, Bildung und Kultur im Vergleich zu anderen in entsprechender sozialer Lage, die ohne Kinder leben, stark ein, weil das Familienbudget knapp ist. Anderes ist gar nicht monetär zu berechnen, wie zum Beispiel die Verringerung der sozialen Kontakte oder die Aufgabe persönlicher Unabhängigkeit, die Mütter auf sich nehmen, wenn sie aus dem Erwerbsleben ausscheiden. Bei weitem nicht alle Mütter und Väter rechnen die Aspekte ihrer Sorge für Kinder in dieser Weise auf. Vorteil von diesen materiellen, zeitlichen und emotionalen Aufwendungen hat die gesamte Gesellschaft, die in Familie, Beruf und sozialem Leben auf gut gebildete und verantwortungsbereite junge Menschen angewiesen ist.

Eine spezifische Ökonomie der Kindheit, welche die verschiedenartigen Kinderkosten nach ihrer systematischen Natur, im Hinblick auf ihre Zuordnung zu öffentlichen und privaten Haushalten, in bezug auf ihre Relationen zueinander sowie Bedingungen, Begleitumstände und Folgen untersucht, gibt es nach unserer Kenntnis nicht. Einbeziehen müßte sie auch die Schulden, die die heutige Erwachsenengeneration zu Lasten der nachkommenden aufnimmt; sie werden nicht nur die nächste Eltern-, sondern auch wieder die nächste Kindergeneration belasten. Ein Teil dieser Zusammenhänge wird allerdings im Rahmen grundsätzlicher Überlegungen zum Familienlastenausgleich bearbeitet (Bundesministerium für Familie und Senioren (BMFuS) 1994; Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen, in Vorbereitung).

B 6.1.2 Kostenrechnungen

Die Berechnung der Kinderkosten ist schwierig, weil Entscheidungen darüber getroffen werden müssen, welche Kostenfaktoren einbezogen werden sollen und wie ihr Wert zu veranschlagen ist. Um eine Vorstellung von diesen Kosten zu erhalten, kann man zum einen auf Bedarfssätze zurückgreifen, die den Zahlungen der Sozialhilfe zugrundeliegen. Diese Sätze für die ,,Hilfen zum Lebensunterhalt" lagen 1996 je nach Alter der Kinder und Bundesland zwischen 254,– DM und 426,– DM. Da weitere Zuwendungen hinzukommen, ging der Wissenschaftliche Beirat bereits für 1991 von einem durchschnittlichen Unterhaltsbedarf von 526,– DM aus (Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen 1992). (Die Regelsätze, die seit November 1993 für Kinder von Asylbewerbern nach § 1 oder 2 Asylbewerberleistungsgesetz (ASYLbLG) gelten, liegen je nach Alter und Unterbringungsart der Familie zwischen 190,– DM und 395,– DM, im Durchschnitt etwa 20 % unter den Sozialhilfesätzen. An der Begründung, daß Asylbewerber nicht dieselben Bedürfnisse wie deutsche Familien haben, bestehen generell und im Hinblick auf Kinder erhebliche Zweifel. Das deutschen Kindern zuerkannte Existenzminimum sichern diese Sätze jedenfalls nicht. Schraml (1994) weist auf die Absicht hin, Bewerber abzuschrecken. Kinder werden durch diese Politik massiv belastet.) Für Kinder in Vollzeitpflege wurden Pflegeeltern 1992 je nach Alter des Kindes zwischen 678,– DM und 944,– DM zugebilligt; zusätzlich werden 324,– DM für Erziehungskosten gezahlt (laut Ermittlungen des Deutschen Vereins 1992a). Nach der ,,Düsseldorfer Tabelle", die bei der Festsetzung von Unterhaltszahlungen für eheliche Kinder als Richtschnur gilt, werden Kindern zwischen 349,– DM und 1085,– DM je nach dem Nettoeinkommen des Unterhaltspflichtigen zuerkannt. (Die Sätze für die neuen Bundesländer liegen zum Teil etwas niedriger.) Die Beträge in den unteren Bereichen dieser Bedarfssätze dürften kaum ausreichen, die ,,Führung eines Lebens ..., das der Würde des Menschen entspricht" (§ 1 Abs. 2 Satz 1 Bundessozialhilfegesetz) zu sichern.

Die Berechnungen der Kinderkosten können zum anderen auf laufende Wirtschaftsrechnungen der Haushalte gestützt werden. Die dabei ermittelten tatsächlichen Ausgaben pro Kind und Monat schwanken ebenfalls nach Haushaltstyp, Haushaltsgröße und Einkommensschicht der Eltern sowie nach dem Alter des Kindes. Sie variieren ferner nach dem Anteil an den Gesamtkosten des Haushalts, der den Kindern zugerechnet wird. Es ergeben sich Beträge, die bereits vor Jahren bei mehr als 500,– DM lagen und bis über 1000,– DM hinausreichen (Weidacher 1993; Engelbert 1992). Eine sehr vorsichtige Kostenschätzung von Lampert (1996) kommt zu dem Ergebnis, daß sich die durchschnittlichen Versorgungs- und Betreuungsleistungen von Eltern für ein 1983 bzw. 1985 geborenes Kind über 18 Lebensjahre hinweg auf 306000,– DM summieren, sich im Monat also auf etwa 1400,– DM belaufen. Der Verband alleinerziehender Mütter und Väter rechnet einen Aufwand von 1205,– DM für ein 13jähriges Kind vor, in dem 300,– DM Betreuungskosten enthalten sind (Verband Alleinerziehender Mütter und Väter 1997). Diese Kostenansätze berücksichtigen zum einen nicht die regionalen Unterschiede innerhalb der Länder und zum anderen nicht die familien- und entwicklungsphasenspezifischen Schwankungen in den Ausgaben für Kinder. Hinzuweisen ist auch darauf, daß die unbehinderte Kommerzialisierung der Kinderwelt dem Familienbudget ebenfalls Kosten aufbürdet, denen sich Eltern und Kinder nicht leicht widersetzen können (Weidacher 1993).

Angesichts der unterschiedlichen Schätzungen der Kinderkosten kann es auch keine eindeutigen Anga-

ben darüber geben, welcher Teil dieser Kosten den Eltern durch Steuerfreibeträge für Kinder, durch Kindergeld, Erziehungsgeld, Anerkennung von Erziehungszeiten bei der Rentenversicherung und kindbezogene Wohngeldzahlungen erstattet wird, zumal ein Teil dieser Zuwendungen von der Höhe des Einkommens der Eltern abhängig ist. Im Fünften Familienbericht wird der ,,Selbstfinanzierungsanteil" der Familien für das Jahr 1990 auf 32 % geschätzt. Zu berücksichtigen ist bei diesen Berechnungen, daß die 1996 aufgrund des Urteils des Bundesverfassungsgerichts von 1990 vollzogene Korrektur des Steuersystems, wonach die minimalen existenzsichernden Versorgungsaufwendungen nicht besteuert werden dürfen, keine Sozialleistung darstellt, sondern lediglich eine unzulässige Besteuerung beendet. Wir schließen uns im übrigen der Meinung Lamperts (1996) an, daß die eingeräumten Freibeträge zu niedrig sind. Es ist ferner zu bedenken, daß die Familien durch direkte und indirekte Steuern die staatlichen Zahlungen zu einem erheblichen Teil mitfinanzieren. Großen Einfluß auf die Kostenverteilung übt auch aus, für wie lange Mütter ihre Erwerbstätigkeit unterbrechen. Lampert (1996, S. 183) kommt zu dem Ergebnis, daß in Arbeiter- und Angestelltenfamilien mit durchschnittlichem Einkommen bei einer achtjährigen Erwerbsunterbrechung der Mutter die staatlichen Leistungen zugunsten von Familien lediglich etwa 15 % der Versorgungs- und Betreuungsaufwendungen decken.

Diese Berechnungen zeigen auch, daß Eltern beträchtliche Teile ihres Einkommens für ihre Kinder aufwenden, um ihnen gute Lebens- und Entwicklungsbedingungen zu sichern. Eltern wissen, daß man sich Kinder ,,leisten" können muß, und erwarten nicht, alle entstehenden Kosten erstattet zu bekommen. Eltern geben Ausgaben für Kinder hohe Priorität und investieren weit mehr als das veranschlagte Minimum in die Ausstattung ihrer Kinder, auch wenn es für sie selber mit spürbaren Restriktionen verbunden ist. (Zweifellos gibt es Eltern, die Gegenstände und Aktivitäten finanzieren, über deren Wert man streiten kann und die sie sich manchmal gar nicht leisten können. Viele Eltern leiden selber unter dem Übertrumpfungskonsum, der sich zum Beispiel in manchen Klassenzimmern im Hinblick auf modische Kleidung ausbreitet. Gelegentlich lassen sich Eltern auch zu unvertretbaren Ausgaben verleiten, weil sie trotzig nicht einsehen wollen, daß sie als Eltern mit Kindern sich immer mit den einfacheren und billigeren Produkten zufriedengeben sollen.) Wenn sie in finanzielle Engpässe geraten, etwa im Falle von Arbeitslosigkeit, versuchen sie überwiegend, sich selber einzuschränken und ihre Kinder vor negativen Folgen zu bewahren, indem sie nicht an Kleidung, Hobbies oder sportlichen Aktivitäten der Kinder, jedoch sehr wohl an eigener Kleidung sowie eigenen Sport- und Freizeitaktivitäten sparen (Baarda/de Goede/Frowijn/Postma 1990). Kinder sind Eltern eben nicht nur ein ,,Kostenfaktor"; sie sind ihren Eltern im lebensbereichernden Sinne teuer. Insofern ist die rein ökonomische Sichtweise sicherlich begrenzt (Engelbert 1992). Dies gilt eher noch stärker für Familien anderer Kulturtraditionen.

B 6.1.3 Leistungen der Allgemeinheit für Kinder

Die ökonomische Sichtweise läßt sich von Eltern dann am ehesten relativieren, wenn die Familie trotz unvermeidlicher Einschränkungen nicht in materielle Not gerät. Es ist allerdings außerordentlich bedenklich, daß das Gemeinwesen die tief in der Elternschaft begründete Überzeugung, für Kinder sorgen zu müssen, ausnutzt, um an der gemeinsamen Verantwortung einer Gesellschaft für ihren Nachwuchs zu sparen. Wir befürchten, daß es eine Gesellschaft zunehmend belasten wird, wenn Menschen, die mit Kindern leben, im Vergleich zu Kinderlosen, mit denen sie hinsichtlich Ausbildung, beruflicher Stellung und Art ihrer Tätigkeit gleich sind, an den materiellen und immateriellen Gütern unserer Gesellschaft über ihr gesamtes Leben hinweg in geringerem Maße Anteil erhalten. Es ist nicht zu begründen, daß Eltern weniger Möglichkeiten haben sollen als Menschen aus der kinderlosen Vergleichsgruppe, erholsamen Urlaub zu machen, sich Bücher zu kaufen oder ins Theater zu gehen. Gerade auch wegen der Kinder wäre es erstrebenswert, daß sie sich am sozialen und kulturellen Leben voll beteiligen könnten.

Eltern sind von diesen Gütern nicht grundsätzlich ausgeschlossen. Aber Eltern der üblichen Einkommensgruppen stehen immer wieder vor der Frage, was mit Blick auf die Kinder Vorrang haben soll und was nicht unbedingt erforderlich ist. Kinder werden auf diese Weise zum ,,Luxusgut" (Huinink 1995), vergleichbar einer aufwendigen Liebhaberei, für die jene, die sich dafür entscheiden, in vielen anderen Bereichen zurückstecken müssen. Als besonders unangemessen erscheint vor diesem Hintergrund der Appell, wir alle müßten zu neuer Bescheidenheit finden. So richtig diese Aufforderung aus anderen Gründen ist, so unfair ist es, sie zuerst an Eltern zu richten, wenn diese einen gerechten Anteil an den gesellschaftlichen Gütern verlangen.

Nicht nur aus Gründen allgemeiner Verteilungsgerechtigkeit sind die ökonomischen Bedingungen der Familien zu verbessern, sondern auch wegen der Auswirkungen auf die Erziehungssituation. In Familien, in denen Eltern nur mit großer Anstrengung den notwendigen Bedarf der Familie sichern können und sich und ihren Kindern immer wieder Dinge versagen müssen, die andere für selbstverständlich halten, wachsen Unzufriedenheit und Anspannung. Berichte aus Beratungsstellen zeigen, daß in Situationen genereller Überanstrengung das Verhältnis der Familienmitglieder zueinander leidet und die sozioemotionale ebenso wie die kognitive Entwicklung der Kinder belastet wird. Die Kosten versagender Erziehungsleistungen werden in allen gesellschaftlichen Lebensbereichen und nicht zuletzt in den demokratischen Institutionen sichtbar.

Die Tatsache, daß Erwachsene, die mit Kindern leben, besonderen ökonomischen Restriktionen unterworfen sind, wurde in einer Zeit kritiklos hingenommen, in der alle Erwachsenen Familien gründeten und für Kinder sorgten, denn unter dieser Voraussetzung erging es allen gleich. Kinderlose Menschen galten sogar als bedauernswert. Seit sich das Leben ohne Kinder als eine anerkannte Lebensform etabliert hat — über 30 % der Erwachsenen der 60er

Jahrgänge (Dorbritz/Schwarz 1996) haben keine eigenen Kinder –, präsentiert diese Gruppe von Menschen ein Lebensmuster, gegenüber dem sich die Mitglieder der Gesellschaft, die Verantwortung für Kinder übernehmen, als benachteiligt erleben. Denjenigen, die für den Nachwuchs, das Humanvermögen der Gesellschaft sorgen, ist es weniger als den Kinderlosen möglich, die Kultur-, Lebensführungs-, Freizeit- und Partizipationsideale der Gesellschaft zu verwirklichen.

Um der Lebensbedingungen der Kinder und ihrer Eltern willen muß folglich der Familienlastenausgleich entschieden verbessert werden. Ein höherer Anteil der notwendigen Versorgungs- und Betreuungskosten muß an die Familien zurückgegeben werden. Dabei kann es nicht darum gehen, das Kindergeld oder andere Leistungen um einige Mark zu erhöhen, sondern es muß sich um einen qualitativen Sprung handeln, denn die Zuwendung der Allgemeinheit sollte in einer Größenordnung liegen, die den in Unterhaltstabellen festgesetzten Beiträgen entspricht. Der Allgemeinheit sollte jedes Kind gleich viel wert sein. Finanziellen Spielraum sehen wir zum einen im Ehegatten-Splitting, dessen Auswirkungen sich gegenüber den kindbezogenen staatlichen Leistungen zum Nachteil der Entlastung von Eltern im Hinblick auf den Aufwand für Kinder verschoben haben (Bäker/Bispinck/Hofemann/Naegele 1989; Lingemann 1994). Zum anderen muß ein ,,horizontaler" Ausgleich der ökonomischen Lebensbedingungen zwischen denjenigen, die für Kinder sorgen, und denjenigen, die nicht für Kinder sorgen und niemals für Kinder gesorgt haben, hergestellt werden. Ein grundsätzlicher Wandel in der Sozialpolitik für Kinder und Familien ist erforderlich.

Der Familienlastenausgleich kann jedoch nicht das einzige Instrument sein, um Kindern anregungsreiche und entwicklungsförderliche Lebensbedingungen zu schaffen. Kinder brauchen Spielflächen außerhalb von Wohnung und Haus, sie brauchen Betreuungs- und Bildungseinrichtungen, sie brauchen kulturelle, sportliche und andere Freizeitangebote, die von Eltern nur anteilig oder sogar überhaupt nicht finanziert werden können. Es ist widersinnig, den Familien zunächst Zuwendungen zu geben, die ihnen dann als Eigenleistungen wieder abgenommen werden. Aus diesem Grund sind neue Konzepte dafür erforderlich, welche Anteile der Kosten für Versorgung, Betreuung, Erziehung und Bildung der nachwachsenden Generation von den Eltern, von Staat oder Kommune und von freien Trägern übernommen werden sollen.

In dieser Regelung muß auch berücksichtigt werden, daß veränderte Lebensverhältnisse es Eltern erschweren, ihren Kindern wichtige Erfahrungen und Bildungsanreize überwiegend in der Familie zu bieten, und daß insbesondere ein gewandeltes Rollenverständnis von Männern und Frauen das Familienleben umgestaltet hat. Auch eine Neuverteilung der Familienaufgaben unter Vätern und Müttern kann jedoch nicht auffangen, daß die Gesellschaft Frauen andere Lebenschancen eröffnet und sie herausfordert, diese auch zu nutzen. Die Folgekosten dieses Wandels, die sich vor allem im Aufwand für Betreuung und Bildung niederschlagen, können nicht von den Familien bestritten werden, sondern es ist Sache der Allgemeinheit, den Ort, an dem ihre Kinder aufwachsen, den gesellschaftlichen Vorstellungen eines ,,guten Lebens" für Kinder, Mütter und Väter entsprechend abzusichern.

B 6.2 Kinderarmut

B 6.2.1 Kinderarmut, Elternarmut

Armut von Kindern ist ein in Deutschland immer noch zuwenig beachtetes Problem. Obwohl Kinderarmut eng mit Elternarmut verknüpft ist, ist sie ein eigenes Phänomen. Sie unterscheidet sich (wie in Kap. B 6.2.4 dargestellt) von der Eltern- und Erwachsenenarmut erheblich sowohl im Ausmaß als auch in der Qualität, da Kinder besondere Bedürfnisse und Handlungsziele haben. Sie sind daher in spezifischer Weise auf zufriedenstellende und förderliche Lebensbedingungen angewiesen.

Eltern können versuchen, ihre Kinder durch eigenen Verzicht vor einschneidenden Einschränkungen zu bewahren. Sie können aber auch ihren Kindern an und für sich zur Verfügung stehende Mittel aus ökonomischen Zwängen (etwa bei Überschuldung) oder aus psychischen Gründen (etwa wegen Suchtverstrickung) nicht zukommen lassen. Die Tendenz vieler in Not geratener Eltern, ihre Kinder die Armut möglichst wenig spüren zu lassen, führt oft dazu, daß die problematische Situation der Familie im sozialen Umfeld nicht erkannt wird (Baarda/de Goede/Frowijn/Postma 1990). Bei andauerndem Mangel ist es den Eltern allerdings immer weniger möglich, ihre Kinder vor ökonomischen, sozialen und psychosozialen Folgen der Armut zu bewahren. Diese Folgen betreffen das Wohlbefinden und die Gesundheit der Kinder, ihre Sozialentwicklung sowie ihre kognitiven und die Schulleistungen. Gesunde Lebensbedingungen und gute Ernährung fehlen, die Beziehungen zu Eltern sowie zu anderen Erwachsenen und Kindern werden belastet, und wichtige Erfahrungen sind nicht zugänglich (vgl. Kap. B 6.2.6; Expertise Walper, i. Ersch.).

Kinderarmut kann auch relativ unabhängig von der ökonomischen Lage der Eltern entstehen, wenn die Einrichtungen, auf die eine zufriedenstellende und förderliche Kindheit unter den heutigen Lebensverhältnissen angewiesen ist, nicht vorhanden, aus sozialräumlichen oder finanziellen Gründen nicht erreichbar oder von geringer Qualität sind. Nur wenige Eltern sind in der Lage, ihrem Kind Sozialerfahrungen und Entwicklungsanregungen auf andere Weise zu sichern. Dies wurde besonders deutlich, als im sozioökonomischen Transformationsprozeß der neuen Länder Betreuungsinstitutionen, mit denen Eltern und Kinder vormals rechnen konnten, wegfielen oder die zu leistenden Beiträge Eltern, die mit solchen Kosten nie rechnen mußten, finanziell überforderten (Nauck/Joos 1996 a). Ebensowenig lassen sich Umwelten ausgleichen, die Kindern kaum Bewegungsspielraum oder Zugang zur Natur bieten. Zwar gibt es für derartige Beeinträchtigungen des Kinderlebens kein anerkanntes Armutsmaß. Dennoch sollte die Lebensqualität einer Umwelt aus der Sicht des

Kindes als kindertypische ,,strukturelle Armut" in die Diskussion einbezogen werden.

B 6.2.2 Armutskonzepte

Ziel in einer Demokratie muß es sein, allen einen gerechten Anteil an den Gütern der Gesellschaft zu sichern und niemanden in unverschuldeter Not leben zu lassen. Für Kinder ist Armut immer unverschuldet, und auch die meisten Erwachsenen, mit denen sie schlechte sozioökonomische Situationen teilen, sind in diese weithin durch Umstände hineingeraten, die sie nicht allein zu verantworten haben.

Armut als Gefährdung der Aufrechterhaltung der physischen Existenz ist in Deutschland heute selten. Armut ist ganz überwiegend ,,relative" Armut, nämlich eine gesellschaftliche und soziale Benachteiligung von Personen bzw. von Haushalten in *Relation* zum Durchschnitt der Bevölkerung. Obwohl es einen langanhaltenden Trend zur Verbesserung der Lebensbedingungen und zur Erhöhung des allgemeinen Lebensstandards gab, konnte die Armut eines Teils der Bevölkerung nicht überwunden werden. Die Gesamtgesellschaft wurde wohlhabender, ohne daß sich dadurch die vertikalen Abstände zwischen den gesellschaftlichen Gruppen grundsätzlich änderten (Beck, U. 1986). ,,Als Folge des ökonomischen ‚Fahrstuhleffekts` (Beck) wird Armut im gesellschaftlichen Alltag in der Regel nicht als äußeres Elend sichtbar, ohne jedoch für die Betroffenen an Brisanz zu verlieren. Im Gegenteil: Die Erosion traditioneller Milieus und Bindungen in der mobilen Erwerbsgesellschaft, die Pluralisierung und Individualisierung der Lebensformen läßt den einzelnen gegenüber dem Auftreten existentieller Risiken und Notlagen tendenziell anfälliger werden. Die Angewiesenheit auf sozialstaatliche Hilfen dürfte daher ... weiter ansteigen." (Döring/Hanesch/Huster 1990, S. 9f.)

Ein zentrales Merkmal von Armut ist Einkommensarmut. In diesem Sinne gilt als arm, wer entweder Sozialhilfe bezieht (,,bekämpfte Armut") oder mit seinem Einkommen, im Falle von Familien mit seinem nach der Zusammensetzung des Haushalts gewichteten (Pro-Kopf-)Einkommen (,,Äquivalenzeinkommen"), nur die Hälfte oder weniger des statistischen Pro-Kopf-Einkommens in der Bundesrepublik erreicht. Die Aufteilung des Einkommens pro Kopf in einer Familie erfolgt nach einem Schlüssel, der im Haushalt lebenden Kindern bis zum Alter von 7 Jahren einen Anteil von 0,5, bis zum Alter von 14 Jahren von 0,65, bis zum Alter von 19 Jahren von 0,9 und danach von 0,8 im Vergleich mit dem Haushaltsvorstand zuerkennt (Verordnung vom 7. Oktober 1991). Haushalte, in denen das Pro-Kopf-Einkommen zwischen 50 und 60 % des Durchschnittseinkommens liegt, gelten als ,,von Armut bedroht". Da die Vergabe von Sozialhilfe an die Einkommenssituation gebunden ist, ist die Sozialhilfebedürftigkeit ein verwandtes Armutskriterium, und die nach den beiden Vorgehensweisen jeweils als arm betrachteten Personenkreise überschneiden sich. Nach Andreß und Lipsmeyer (1995) sind 1994/95 in den westdeutschen Ländern 56 % und in den ostdeutschen Ländern 64 % der Sozialhilfeempfänger nach dem 50 %-Kriterium der Armutsdefinition arm, obwohl sie Sozialhilfe beziehen. Zur Gruppe der Armutsbevölkerung zählen auch Personen mit Einkommen unter der Armutsgrenze, die jedoch Sozialhilfe aus Unkenntnis, Scham und Sorge, daß Verwandte zur Zahlung herangezogen werden, nicht in Anspruch nehmen (,,verdeckte Armut"). Hauser (1995) berichtet von Schätzungen, daß auf zwei Sozialhilfeempfänger nochmals ein bis zwei Berechtigte kommen.

Einkommensarmut ist zumeist mit anderen Aspekten der Lebenslage verbunden, die zusammen eine Situation vielfältiger Unterversorgung bewirken: niedriges Bildungs- und Ausbildungsniveau, schlechte Chancen auf dem Arbeitsmarkt (niedrige berufliche Stellung bzw. Arbeitslosigkeit) sowie schlecht ausgestattete Wohnung in einem Wohnviertel mit wenig Angeboten für Bildung, Kultur und Freizeit. Forschungen untersuchen, welche Versorgungen mit materiellen und immateriellen Gütern Minimalstandards unterschreiten. Diese Minimalstandards ,,sind in Relation zu den durchschnittlichen Versorgungsniveaus in der Gesellschaft zu bestimmen und zu begründen" (Glatzer/Hübinger 1990, S. 44).

Den umfangreichen Armutsuntersuchungen des Deutschen Caritasverbands (Hauser/Hübinger 1993) sowie des Deutschen Gewerkschaftsbundes zusammen mit dem Paritätischen Wohlfahrtsverband (Hanesch / Adamy / Martens / Rentzsch / Schneider / Schubert/Weißkirchen 1994) lagen diese komplexen Armutskonzepte zugrunde. Sie helfen zu verdeutlichen, daß die Armutsbevölkerung keineswegs homogen ist und als ,,eine" Klasse aufgefaßt werden kann. ,,Hinter ähnlichen materiellen Lebenslagen verbergen sich facettenreiche soziale Erscheinungsformen. Dies betrifft sowohl die sozialen Merkmale der Armen wie auch die jeweilige Kombination von Defiziten in verschiedenen Dimensionen der Lebenslage." (Glatzer/Hübinger 1990, S. 50)

Untersuchungen mit verschiedenen Vorgehensweisen zeigen übereinstimmend, daß in Deutschland etwa 3 % der Menschen Sozialhilfe beziehen und etwa 10 % weniger als die Hälfte des Durchschnittseinkommens zur Verfügung steht. Da nur ein Teil dieser Menschen dauerhaft arm ist, sind beträchtlich mehr Menschen zeitweilig von Armut betroffen. In Teilgruppen der Bevölkerung ist Armut weit mehr verbreitet, als es diese Durchschnittsangaben zeigen, nämlich unter den alleinerziehenden Müttern und ihren Kindern, in kinderreichen Familien und ebenfalls in erheblichem Ausmaß in den verschiedenen Gruppen von Zuwandererfamilien (vgl. die Beiträge in ,,Aus Politik und Zeitgeschichte" 1995).

B 6.2.3 Aspekte der Kinderarmut

Der mehrdimensionale Lebenslagenansatz in der Armutsforschung, der den (Einkommens-)Ressourcenansatz erweitert, ist für eine Armutsforschung, die sich mit Armut und ihren Folgen für Kinder beschäftigt, von hoher Relevanz. Zum Beispiel hat der Bildungsstand der Eltern Einfluß darauf, wie Eltern ihre Kinder in Zeiten materieller Not erziehen (Walper 1988; 1991). Arbeitslosigkeit beeinflußt bei Alleinerziehenden in anderer Weise die Familienbeziehungen als in Zwei-Eltern-Familien und hier die Arbeits-

losigkeit des Vaters in anderer Weise als die der Mutter (vgl. Expertise Walper, i. Ersch.). Es wäre folglich für unser Verständnis von Kinderarmut wichtig, die Konstellationen von Lebenslagen zu bestimmen, die für Kinder in bestimmten Phasen ihrer Entwicklung besonders belastend sind. Zu berücksichtigen sind der Anregungs- und Erfahrungsgehalt, den die Umwelt einem Kind bietet, der Zugang zu Betreuungseinrichtungen und die Erreichbarkeit von Schulen sowie die Qualität dieser Einrichtungen, die Spiel- und Freizeitmöglichkeiten zu Hause, in der Nachbarschaft und in der Wohnumgebung, Anzahl und Art der erwachsenen und der gleichaltrigen Kommunikations- und Interaktionspartner, an die Kinder sich wenden können, und die Mitgestaltungsmöglichkeiten, die sich dem Kind eröffnen. Zumeist werden nur die Auswirkungen der Kumulation solcher Defizite untersucht, die besonders gravierende Folgen zeitigen (z. B. Döring/Hanesch/Huster 1990). Nur wenige Studien entwerfen ein differenzierteres Bild (Bacher 1996; Klocke 1996).

Kinder, die bei einer alleinerziehenden Mutter aufwachsen, Kinder in den verschiedenen Gruppen von Zuwandererfamilien und Kinder mit vielen Geschwistern sind besonders häufig von Armut betroffen. Das hohe Armutsrisiko dieser Sozialgruppen hat seine jeweilige Begründung. Alleinerziehende Mütter haben es besonders schwer, ein befriedigendes Einkommen zu erzielen und zugleich ihre Kinder gut zu betreuen, insbesondere wenn Unterhaltszahlungen ausbleiben und unterstützende Einrichtungen fehlen oder zu teuer sind. Zuwandererfamilien erhalten zum Teil geringere Sozialleistungen; sie werden zum Teil daran gehindert, Arbeitseinkommen zu erzielen, und können auch Qualifikations- und Arbeitsmarktprobleme haben. Zu den genannten Gründen, staatliche Unterstützungsleistungen nicht in Anspruch zu nehmen, kommt noch die Angst vor ausländerrechtlichen Maßnahmen. In Familien mit vielen Kindern kann das Pro-Kopf-Einkommen trotz üblicher Einkommensverhältnisse in einen Bereich absinken, in dem die notwendigen Ausgaben nicht mehr bestritten werden können.

B 6.2.4 Ausmaß der Kinderarmut

Angesichts der unterschiedlichen Definitionen und Meßverfahren für Armut ist es nicht möglich, die ,,zutreffende" Zahl für das Ausmaß an Armut unter Kindern und ihren Familien zu ermitteln. Die veröffentlichten Zahlen schwanken nach Erhebungsart, Berechnungsmodus und Abgrenzung des Kindesalters. Es gibt jedoch grundlegende, durch sämtliche Analysen gestützte Aussagen, die zeigen, daß Kinderarmut ein gravierendes Problem in Deutschland ist.

Kinderarmut statt Altersarmut

Immer wieder wurde belegt, daß aus der Altersarmut der 60er Jahre eine *Armut junger Menschen* geworden ist. Überproportional gestiegen ist über die letzten Jahrzehnte hinweg sowohl der Anteil der Sozialhilfeempfänger bei Kindern und Jugendlichen als auch der Anteil der Kinder, deren Pro-Kopf-Einkommen nicht die Hälfte des Einkommensanteils erreicht, der für sie in dem Haushalt vorhanden sein müßte, damit sie oberhalb der so definierten Armutsgrenze leben:

- Nach Hauser (1995) stieg der Anteil der Empfänger von Hilfen zum Lebensunterhalt von Kindern und Jugendlichen bis zum Alter von 17 Jahren in der Bundesrepublik bzw. in den alten Bundesländern von 1963 bis 1992 kontinuierlich von 1,7 % auf 8,7 %. In den neuen Bundesländern stieg der Anteil der Kinder, die Sozialhilfe erhalten, von 1,2 % im Jahr 1990 auf 3,6 % im Jahr 1994 (Joos 1997).

- Arm im Sinne der Unterschreitung der Hälfte des durchschnittlichen Einkommens waren 1988 nach den Daten des Familiensurveys des Deutschen Jugendinstituts (DJI) in der Bundesrepublik 16,2 % der Kinder; 1994 waren es 11,2 %. Eine Auswertung des sozioökonomischen Panels nach der Vorgehensweise im DJI-Familiensurvey ergibt für 1995 einen Anteil von 15,4 %. In den neuen Bundesländern stieg der Anteil der Kinder (unter 18) bei Auswertungen von Daten des DJI-Familiensurveys und der Kommission für den sozialen und wirtschaftlichen Wandel (KPSW) von 6,8 auf 14,0 % (auf der Basis der Durchschnittseinkommen in den neuen Bundesländern; alle Angaben nach Joos 1997). Berechnet man die Anteile armer Kinder (unter 16) mit Bezug auf ein gesamtdeutsches Durchschnittseinkommen, ergibt sich für das Jahr 1992 ein Anteil von 21,9 % in den neuen und 11,8 % in den alten Bundesländern (Hanesch/Martens/Schneider/Wißkirchen 1995). Andere veröffentlichte Daten bestätigen die Grundtendenzen dieser Aussagen trotz einiger Abweichungen im Detail.

Armutsrisiko von Kindern und Erwachsenen

Durchweg ist das Armutsrisiko von Kindern *höher als das der Erwachsenen.* Daten des sozioökonomischen Panels für 1990 bis 1992 zeigen für neue und alte Bundesländer ein anderthalb- bis zweifaches Risiko von Kindern, in Armut zu geraten, im Vergleich zu Erwachsenen (Hanesch/Adamy/Martens/Rentzsch/Schneider/Schubert/Wißkirchen 1994). Dies bestätigen auch die Daten des DJI-Familiensurveys für 1988 und 1994 in den alten und 1990 und 1994 in den neuen Bundesländern (Joos 1997).

Transferzahlungen an Haushalte mit Kindern

Immer mehr Kinder leben in den alten und insbesondere in den neuen Bundesländern in Haushalten, die andere Sozialleistungen wie *Arbeitslosengeld* und *Wohngeld* erhalten. In den alten Bundesländern lebten 1988 2,3 % der Kinder in Haushalten, die Arbeitslosengeld bezogen, 1994 4,2 %; 1988 waren es 4,6 % der Kinder, deren Familien Wohngeld bekamen, 1994 6,1 % (übrigens immer höhere Anteile als unter Erwachsenen). In den neuen Bundesländern stieg der Anteil der Kinder in Haushalten mit Arbeitslosengeld von 9,1 % im Jahr 1990 auf 26,8 % im Jahr 1994; 1994 lebten 20,2 % der Kinder in Haushalten mit Wohngeld (keine frühere Vergleichszahl vorhanden; nach Joos 1997).

Armut von Kindern in Haushalten Alleinerziehender

Den stärksten Einfluß auf das Armutsrisiko hat unter deutschen Kindern die *Familienform.* In den neuen ebenso wie in den alten Bundesländern sind viermal so viele Kinder arm, die mit einem alleinerziehenden Elternteil zusammenleben, als dies bei ,,vollständigen" Familien der Fall ist. In den alten Bundesländern lebten 1994 40 % der unter 18jährigen in Haushalten Alleinerziehender mit einem Haushaltseinkommen unterhalb der 50 %-Armutsgrenze, in den neuen Bundesländern etwas mehr als ein Drittel (Weick/Frenzel 1997). Diese Alleinerziehenden sind fast ausschließlich Mütter, die zudem auch längerfristiger arm sind als Personen in anderen Haushaltsformen. Die Anzahl der Kinder, deren alleinerziehende Eltern von Arbeitslosengeld leben, erhöhte sich von 4,3 % im Jahr 1990 auf 32,9 % im Jahr 1994 (Joos 1997).

Für die alleinerziehenden Mütter in Ostdeutschland ist Armut, die in dieser Familienform so häufig geworden ist, eine neue Erfahrung (Hauser/Glatzer/Hradil/Kleinhenz/Olk/Pankoke 1996). Nauck und Joos (1996a) haben darauf hingewiesen, daß diese Armut in engem Zusammenhang mit der Übertragung der (alt)bundesrepublikanischen Struktur von Familie, Betreuung und sozialer Unterstützung auf die Sozialverhältnisse in den neuen Bundesländern steht. Mehr Kinder als im Westteil Deutschlands wurden in der DDR und werden in den neuen Bundesländern ohne Eheschließung geboren. Sie konnten früher versorgt und erzogen werden, ohne daß die Mutter ihre volle Erwerbstätigkeit aufgeben mußte (und konnte). Wer weiterhin nach einem derartigen Lebensentwurf zu leben versucht, hat ein hohes Risiko, mit seinem Kind in Armut zu geraten.

Armut und Anzahl der Geschwister

Großen Einfluß auf das Armutsrisiko hat die Anzahl der Geschwister. Hat ein Kind in den alten Bundesländern zwei oder mehr Geschwister, steigt das Risiko, arm zu sein, auf das Zweifache im Vergleich zu geschwisterlosen Kindern. Lebt ein solches Kind in den neuen Bundesländern, steigt das Armutsrisiko auf das Dreifache (Joos 1997). Angesichts der größeren Kinderanzahl in Migrantenfamilien beeinflußt dieser Faktor die Armut dort in besonderem Maße.

Armut ausländischer Kinder

Generell sind ausländische Familien von kurz- und langfristiger Armut stärker betroffen als deutsche Familien; die Hälfte von ihnen war innerhalb der letzten zehn Jahre einmal, ein Fünftel fünfmal und öfter unter der Armutsgrenze. Unter den bis zu 7jährigen Kindern, die 1993 Sozialhilfe erhielten, waren 30 % Zuwandererkinder (Kinder mit nichtdeutschem Paß); unter den Kindern und Jugendlichen unter 18 waren es 31 % (Deutscher Bundestag 1995). Auch bei Anwendung des Armutsmaßes, das die Grenze bei der Hälfte des Durchschnittseinkommens zieht, waren etwa ein Drittel der ausländischen Kinder unter 18 arm (1994) und 44 % der Kinder einer Stichprobe von Zuwandererfamilien, die nicht aus früheren Anwerbeländern kamen (1995; Sozioökonomisches Panel, Angaben nach Weick/Frenzel 1997). Nach einer Untersuchung Seiferts (1994; 1995), die mit dem erweiterten Lebenslagenkonzept von Armut arbeitet, stieg der Anteil ausländischer Haushalte mit drei und mehr Kindern, die unter der Armutsgrenze leben, von 56 % im Jahr 1984 auf 79 % im Jahr 1989. Diese Studie stellte auch die Kumulation von Unterversorgung und insbesondere die oft sehr beengten Wohnverhältnisse heraus. Von diesen Notlagen sind türkische Familien überproportional betroffen.

Gründe für die häufige Armut liegen zum einen in der Arbeitslosigkeit, die bei ausländischen Arbeitnehmern höher als bei deutschen ist, zum anderen im Asylbewerberstatus, aufgrund dessen lediglich reduzierte Sozialhilfeleistungen und eingeschränkte Hilfen bei Krankheit gezahlt werden. Dem gelegentlich zu hörenden Argument, die geringere Unterstützung sei gerechtfertigt, weil Asylanten- und Flüchtlingsfamilien weniger Ansprüche auf Bildung und Kultur hätten, widerspricht die Kommission entschieden. Da eine Arbeitserlaubnis nicht erteilt wird, erzeugen die staatlichen Regulierungen diese extreme Armut (Leibfried/Leisering/Buhr/Ludwig/Mädje/Olk/Voges/Zwick 1995; Schraml 1994). Diese Situation geht zu Lasten der Kinder und ihrer Lebenschancen.

Auch Aussiedlerkinder sind in schlechter Lage, denn ihre Familien beziehen geringe Einkommen, die vor allem bei mehreren Kindern nicht ausreichen, Armut zu überwinden. Durch den Neuaufbau eines Haushalts sind die Kosten hoch. Die verlorene soziale Stellung des Vaters und die Probleme seiner beruflichen Wiedereingliederung beeinträchtigen zusätzlich die Eltern-Kind-Beziehungen (Sterbling 1997).

B 6.2.5 Dauer der Armut

Die Folgen eines Lebens in Armut hängen auch von der Dauer ab, über die sich diese Notsituation erstreckt. Untersuchungen über Armut im Lebensverlauf zeigen, daß trotz der insgesamt anhaltenden Arbeitslosigkeit sich unter den Beziehern von Arbeitslosenunterstützung und Sozialhilfe auch viele Menschen befinden, die nur für eine gewisse Zeit, allerdings möglicherweise auch nicht nur einmalig, diese Unterstützung in Anspruch nehmen müssen (Ludwig/Leisering/Buhr 1995; Habich/Headey/Krause 1991). Nach der Auswertung der Daten des sozioökonomischen Panels für die Jahre 1991 bis 1995 waren Kinder (unter 18) in Ost- und Westdeutschland häufiger im Armutsbereich als die Erwachsenen (6 % der unter 18jährigen im Westen gegenüber 2 % der Erwachsenen, im Osten 4,3 zu 1,0 % bei vier Erhebungen; Weick/Frenzel 1997).

Neben einer ,,Sockelarmut", von der in besonderem Maße auch Kinder betroffen sind, gibt es in der Gesellschaft eine breite Schicht von Menschen, die zeitweilig Armut erleben. Die Vorstellung von einer Zwei-Drittel-Gesellschaft wandelt sich zu der von einer ,,75-15-10-Gesellschaft" (Habich/Headey/Krause 1991). Während 75 % der Menschen auch langfristig nicht in Armut abgleiten, erleben 15 % zeitweilige und wiederholte, 10 % langfristige Armut. Wird die Armut indizierende Einkommensgrenze bei 60 % des

Durchschnittseinkommens angesetzt, ergibt sich sogar eine ,,55-35-10-Gesellschaft" (Leisering 1995). Armut ist folglich ,,entgrenzt". Es gibt viele Wege in die Armut und aus ihr heraus, die auch Menschen bis weit in früher gut abgesicherte Sozialschichten hinein ereilen kann. Somit ist sie nicht mehr allein ein Problem von Randgruppen der Gesellschaft (Habich 1996).

Im Hinblick auf Kinder ist dieser Blick in die Dynamik der Sozialprozesse deswegen von Bedeutung, weil Kinder entweder die Anstrengung miterleben, die erforderlich ist, um sich ein ums andere Mal aus der Notlage zu befreien. Dies betont Leisering (1993, S. 503): ,,Aktive Veränderungen der eigenen Lage durch die Betroffenen sind die Regel, und auch längere Armutsphasen sind nicht gleichzusetzen mit Hoffnungslosigkeit und Autonomieverlust." Kinder können aber auch die Aussichtslosigkeit erfahren, dauerhaft in gesicherte Verhältnisse zu gelangen. Auch auf eine langfristig nicht behebbare Situation reagiert ein Teil der Betroffenen konstruktiv, etwa wenn sich Mütter mit Kindern für die Kindergarten- und Grundschulzeit dafür entscheiden, mangels akzeptabler Alternativen von Sozialhilfe zu leben und erneute Bemühungen um Arbeitsplatz und verbessertes Einkommen auf die Zeit zu verschieben, in der ihre Kinder selbständiger geworden sind. Walper (1995) weist darauf hin, daß die Dauer unzureichender Versorgung gerade bei Kindern die Problemlage verschärft, da anhaltende ökonomische Deprivation die Entstehung zusätzlicher Entwicklungsrisiken wahrscheinlicher macht.

B 6.2.6 Folgen der Armut für die Kinder

Armut bedeutet für Kinder eine starke Beschränkung ihrer Erfahrungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten, d. h. ,,eine Verringerung der Chancen des einzelnen Kindes, seine individuellen Anlagen zu entfalten und sie für sich und die Gesellschaft einzusetzen" (Brinkmann 1995). Arm sein bedeutet auch für Kinder, auf Güter, über die Nicht-Arme wie selbstverständlich verfügen können, in hohem Ausmaß verzichten zu müssen, z. B. auf neue Kleidung, Spiele, Bücher, Taschengeld und den Austauch kleiner Geschenke, die dem gemeinsamen Leben in Familie und Freundschaften freudige Überraschungen geben. Die Einschränkungen betreffen auch eine wohlüberlegte Ernährung, Spiel- und Lerngelegenheiten in der Wohnung und ihrer Umgebung, Unterstützung auf dem Bildungsweg, Pflege sozialer Beziehungen und des Familienlebens durch Ausflüge oder Urlaub. Die langfristigen Folgen dieser Lebenssituation sind hierzulande im Vergleich mit den USA nicht so umfassend erforscht, wie es die komplexen Zusammenhänge erforderten.

Die Aufarbeitung vorliegender Untersuchungen in der Expertise von Walper (i. Ersch.) macht auf folgende Risiken für die Lebenssituation und die weitere Entwicklung von Kindern aufmerksam:

Gesundheitliche Beeinträchtigungen

Armut ist häufig mit Fehlernährung und gesundheitlichen Belastungen verbunden. Diese Zusammenhänge wurden besser für Erwachsene (Hanesch 1995) und in anderen Ländern dokumentiert. Der Bielefelder Gesundheitssurvey weist Zusammenhänge von Armut, gesundheitlichen Beeinträchtigungen und subjektivem Empfinden von Unwohlsein für ältere Kinder in Nordrhein-Westfalen nach, die vor allem auf schlechte Ernährung, ungenügende Körperpflege und wenig Sport der Kinder in armen Familien zurückgeführt werden (Klocke 1995; 1996; Klocke/Hurrelmann 1995).

Subjektive Selbsteinschätzungen

Nach Klocke (1996) sind derartige Auswirkungen – wiederum bei älteren Kindern – sogar gravierender als die gesundheitlichen Folgen. Die Analysen des österreichischen Kindersurveys machen allerdings darauf aufmerksam, daß bei jüngeren Kindern vermutlich das Wohlbefinden und die Selbsteinschätzung mehr vom sozialen Klima in der nahen Umwelt beeinflußt werden als vom mangelnden Einkommen, das allerdings indirekt die Qualität dieses Klimas mitbestimmt. Kinder reagieren offenbar erst in höherem Alter unmittelbar auf die deprivierte sozioökonomische Position der Familie (Bacher 1994; 1996).

Reaktionen gegen sich selbst und gegen andere

Kinder und Jugendliche in Armut tendieren einerseits zu Reaktionen wie depressiver Verstimmung, Ängstlichkeit und Gefühle der Hilflosigkeit, andererseits zu aggressiven Reaktionen und zu Normverstößen. Beides wurde für Jugendliche in deutschen Untersuchungen nachgewiesen (Schindler, H./Wetzels 1985; Walper 1988), für jüngere Kinder auch in US-amerikanischen Untersuchungen, wobei sich zeigte, daß der Zusammenhang mit der Armut bestehen blieb, auch wenn andere Risikofaktoren beherrscht wurden (Duncan/Brooks-Gunn/Klebanov 1994; Takeuchi/Williams/Adair 1991).

Sozialentwicklung

Etliche Befunde sprechen für schwächere Einbindung in Gleichaltrigengruppen bei Armut und bei Arbeitslosigkeit der Eltern, so z. B. die Befunde aus dem Bielefelder Gesundheitssurvey (Klocke 1996) und aus dem österreichischen Kindheitssurvey (Bacher 1994). Die Ergebnisse scheinen bei älteren Kindern und Jugendlichen jedoch eindeutiger als bei jüngeren. Offenbar können Risiken durch Anstrengungen ausgeglichen werden. Bei beengten Wohnverhältnissen weichen die Kinder z. B. auf die Straße aus, wo sie der Aufmerksamkeit der Eltern in geringerem Maß unterliegen. Neben Geldmangel, der es dem Kind erschwert, seinen Teil zum Gruppenleben beizutragen, könnte auch das geschilderte Problemverhalten (sowohl die depressiven Neigungen als auch aggressive Tendenzen) zur Ablehnung beitragen. Die Studie von H. Schindler und Wetzels (1985) zeigt, daß auch Mitleid als diskriminierend erlebt werden kann; außerdem weist sie darauf hin, daß Mädchen in ihren Sozialbeziehungen unter Armut mehr leiden als Jungen.

Bildung und Schulleistung

Es gibt eine lange Tradition von Studien, die belegen, daß Kinder aus sozioökonomisch schlechter gestellten Elternhäusern in ihrer Sprach- und Intelligenzentwicklung mit Kindern aus besser situierten Elternhäusern nicht mithalten und den Besuch weiterführender Schulen weniger anstreben (Felner/Brand/du Bois/Adan/Mulhall/Evans 1995; Mansel 1993). In Ost- und Westdeutschland besuchten Kinder (unter 16) aus Haushalten mit Einkommen unter der 50 %-Armutsgrenze sehr viel seltener das Gymnasium und sehr viel häufiger die Hauptschule (Weick/Frenzel 1997). Aus den Ergebnissen der Berliner Jugendstudie geht hervor, daß bei einer massiven Verschlechterung der finanziellen Lage vor allem Eltern mit geringem Bildungsstatus auf einen baldigen Schulabschluß ihrer Kinder drängen, damit sie von elterlichen Zuwendungen unabhängig werden (Walper 1988). Da Bildung eine wichtige Ressource ist, um Notlagen zu überwinden und ihre Folgen abzufedern, kann dieses Verhalten zur Fortsetzung der Notlagen über Generationen hinweg beitragen.

So deutlich durch die von Walper zusammengetragenen Studien wird, daß die schlechte finanzielle Lage sich auf Kinder in vielen Bereichen ihrer Entwicklung auswirkt, so klar wird auch, daß der Bildungsstand der Eltern, ihre (Nicht-)Erwerbstätigkeit und die Wohnsituation eigene Faktoren sind, welche die Auswirkungen der Mangellage auf die Kinder mit beeinflussen. Walper (Expertise, i. Ersch.) weist darauf hin, daß plötzlich eintretende Einkommensverluste sowie schwankendes Einkommen Belastungen eigener Art darstellen. Einfluß übt ferner aus, ob die Situation, in der sich die Kinder befinden, von diesen als diskriminierend erlebt wird, erst recht, wenn ihnen tatsächlich Vorurteile entgegenschlagen, die gegenüber Kindern aus bestimmten Familienkonstellationen, mit arbeitslosen Eltern und gegenüber Zuwandererkindern – bei beträchtlichen regionalen Unterschieden – noch nicht überwunden sind. Walper macht in ihrer Expertise einen Vorschlag, die verschiedenen Einflußgrößen in ein umfassendes Modell zu integrieren, das es erlaubt, die Entwicklung der Kinder in unterversorgten Lebenslagen besser zu verstehen.

Von besonderer Bedeutung für die Entwicklung von Kindern sind Veränderungen der Familienbeziehungen und des Erziehungsverhaltens der Eltern, wenn Einkommensverluste oder Arbeitslosigkeit des Vaters als Unfähigkeit interpretiert wird, obwohl es meistens ein kollektives, sozialstrukturell begründetes Schicksal ist. Mütter versuchen oft, den Einkommensausfall durch besonderen Einsatz im Haushalt wettzumachen, arbeiten vielleicht sogar zusätzlich außer Haus und haben es schwer, ihre Kinder zu unterstützen. Dies kann Familien, die andere Rollen gewohnt sind, in Krisen treiben. Die psychische Anspannung kann zu Reizbarkeit, autoritärem Verhalten, Konflikten und rigider Erziehung führen, die sowohl die Ehepartner- als auch die Eltern-Kind-Beziehung belasten und problematisches Verhalten bei allen Beteiligten und nicht zuletzt bei den Kindern hervorrufen (neben US-amerikanischen Studien auch Walper 1988, ferner Walper/Silbereisen 1987).

Ein enger Zusammenhang besteht zwischen Armut und Kindesvernachlässigung in der Form, daß Kinder nicht angemessen versorgt, ihre emotionalen Bedürfnisse mißachtet und ihnen keine Entwicklungsanreize gegeben werden. Familien, in denen Kinder vernachlässigt werden, sind nach R. Wolff (1997) fast ausschließlich arme Familien. Auch in der Mannheimer Längsschnittstudie zur Kindesentwicklung wurde festgestellt, daß die schweren Fälle von Kindesablehnung und -vernachlässigung überwiegend in Familien auftreten, die unter massiven sozioökonomischen und daraus resultierenden psychosozialen Belastungen stehen (Esser 1994). Die Entwicklungsrisiken für Kinder in vernachlässigenden Familien sind hoch; viele dieser Kinder erleiden umfassende Störungen in ihrer sozialen, emotionalen und kognitiven Entwicklung. Die Vernachlässigungen setzen zumeist bereits in den ersten Lebensjahren ein, so daß auch Hilfen früh beginnen müssen. Sie können sich nicht nur auf die Verbesserung der Eltern-Kind-Beziehung richten, vielmehr muß die Lebenslage der Familie konsolidiert werden. Das Syndrom von Armut, familialen Beziehungsstörungen und kindlichen Fehlentwicklungen fordert sozialpolitische Maßnahmen heraus.

B 6.3 Empfehlungen und Forderungen

Die Kommission stellt auf der Grundlage ihrer Analysen der Situation folgende Empfehlungen und Forderungen auf:

- Familien brauchen gesicherte und vorhersehbare Rahmenbedingungen für ein Leben ohne andauernde Sorge um eine Verschlechterung der familialen Existenzbedingungen. Gegen diesen Grundsatz ist in den vergangenen anderthalb Jahrzehnten immer wieder verstoßen worden, weil viele Änderungen von Steuer- und Versicherungsregelungen zu Lasten der Familie gegangen sind. Kinder und ihre Familien sind unter den heutigen Einkommens-, Steuer- und Versicherungsbedingungen sowie angesichts des Standes der staatlichen Transferzahlungen eine Gruppe der Bevölkerung, die nicht etwas abzugeben hat, sondern in den Verteilungsprozessen massiv zusätzlich berücksichtigt werden muß.
- Bevor ein Familienlastenausgleich einsetzt, muß das Existenzminimum von Kindern von einer Besteuerung ausgenommen werden. Sollten Eltern nicht in der Lage sein, das Existenzminimum von Kindern zu sichern, muß der Staat dafür sorgen. Beides sind sozialstaatliche Gebote, die keineswegs besondere Leistungen zugunsten der Familie darstellen.

  Das Existenzminimum eines Kindes ist nach normativen Festlegungen eines soziokulturellen Mindestaufwandes zu bestimmen, die einbeziehen, daß ein Kind Lebensbedingungen benötigt, in denen es sich zum kompetenten, zu mitmenschlicher und mitbürgerlicher Verantwortung fähigen Mitglied der Gesellschaft entwickeln kann. Auch das gegenwärtig zugestandene Existenzminimum reicht nicht aus und müßte aufgrund von Fortschreibungen im Jahr 1998 bereits mindestens 7 500,– DM betragen.

Dieses Existenzminimum ist jedem Kind zuzuerkennen, das sich rechtmäßig und dauerhaft mit seinem Lebensschwerpunkt in Deutschland aufhält. Auch Kindern von Asylbewerbern, deren endgültiger Status noch nicht feststeht, ist dasselbe Existenzminimum zuzuerkennen. Unmittelbar sind ihnen dieselben Sozialhilfesätze wie allen anderen Kindern einzuräumen.

– Im Rahmen des Familienlastenausgleichs ist anzustreben, Eltern die soziokulturellen Mindestaufwendungen für Kinder durch direkte Zuwendungen zu einem Teil, mindestens aber bis zur Hälfte zu erstatten, um ihre Einkommenssituation der von Menschen anzugleichen, die nicht für Kinder sorgen. In Anlehnung an Unterhaltstabellen gehen wir für das Jahr 1998 von einem soziokulturellen Mindestbedarf von monatlich etwa 800,– DM aus.

  Wir schließen uns Vorstellungen an, wonach diese Zuwendungen in der Höhe nach der Anzahl der Kinder zu staffeln seien, und schlagen vor, ab dem dritten Kind die Mindestaufwendungen zu vier Fünfteln bis zur vollen Höhe zu erstatten (Lampert 1996; Wingen 1987).

  Diese Zuwendungen sollen grundsätzlich nicht einkommensabhängig sein. Die Krise der öffentlichen Finanzen mag Einkommensgrenzen erzwingen, die allerdings berücksichtigen müssen, daß soziokulturelle Verarmungseffekte bis in Familien der mittleren Einkommensschichten reichen.

  Sollten Eltern wegen fehlenden Einkommens nicht in der Lage sein, den auf sie entfallenden Anteil der Sicherung des soziokulturellen Mindestaufwands zu übernehmen, soll für den fehlenden Betrag der Kinderkosten nicht die Sozialhilfe sorgen, sondern ebenfalls die Kasse, die den Familienlastenausgleich regelt.

– Für Betreuungs- und Erziehungsleistungen in den Jahren der Kindheit sind der Erziehungsurlaub und das Erziehungsgeld auszubauen. Erziehungsjahre sollen nicht nur nach der Geburt eines Kindes genommen werden können, sondern – bis zur Anzahl der zugestandenen Jahre – auch bis zum Kindesalter von 12 Jahren. Diese Erziehungsjahre sind in Überlegungen zu lebenszeitlichen Arbeitszeitkonten einzubeziehen. Dabei ist zu berücksichtigen, daß eine Flexibilisierung der Erziehungszeiten sich heute zu Lasten der Berufslaufbahn und des Berufs(wieder)einstiegs der Frau auswirkt. Dieses gilt so lange, wie Erziehungszeiten nahezu ausschließlich von Frauen genutzt werden.

  Damit Eltern sich zwischen fortgesetzter Erwerbstätigkeit und Familientätigkeit entscheiden können, müssen Betreuungsmöglichkeiten für Kinder in den ersten Lebensjahren auch außerhalb der Familie in verschiedenen Angebotsformen zur Verfügung stehen.

  Durch Erziehungsjahre dürfen Eltern nicht nur keine Nachteile in ihrer Alterssicherung entstehen, sondern es ist ein Ausgleich dafür anzustreben, daß Eltern erhebliche ,,naturale" Leistungen im Solidaritätsverbund der Generationen erbringen. Entsprechend ist in der Pflegeversicherung zu verfahren, die ebenfalls Eltern zugunsten Kinderloser benachteiligt.

  Es ist anzustreben, daß auch Väter Erziehungsjahre in Anspruch nehmen. Das Erziehungsgeld muß auch aus diesem Grund eine Höhe haben, die den im Regelfall höheren Einkommensverlust leichter hinnehmbar macht. Nach schwedischem Vorbild sollten den Vätern nicht übertragbare Erziehungszeiten angeboten werden (mit entsprechendem Ausgleich für alleinerziehende Eltern).

  Solange Erziehungszeiten fast ausschließlich von Frauen genutzt werden, schwächen Erziehungszeiten die Position von Frauen im Wettbewerb um Arbeitsplätze und beruflichen Aufstieg, denn die Betriebe müssen mit zusätzlichen Kosten rechnen.

  Arbeitsplatzgarantien und Wiedereingliederungshilfen müssen es Eltern erleichtern, ihre Erwerbstätigkeit wieder aufzunehmen. Soweit es Regelungen für beruflichen Aufstieg gibt, sind sie daraufhin zu überprüfen, ob sie Eltern, insbesondere Mütter, die Erziehungszeiten in Anspruch nehmen, benachteiligen. Nachweisliche Kosten, die Betrieben aus der Beschäftigung von (potentiellen) Eltern erwachsen, müssen ausgeglichen werden.

– Sollten Eltern nicht in der Lage sein, ihren Unterhalt und den ihrer Kinder durch Erwerbstätigkeit zu sichern, sind zum Abbau der ,,verdeckten Armut" Vorkehrungen zu treffen, damit von Not Betroffene über ihre Rechte informiert werden. Ganz besonders gilt dies im Hinblick auf ausländische Eltern, die zusätzlich in etlichen Fällen sprachliche Hilfestellungen benötigen.

  Es muß politisch klargestellt (und gegebenfalls rechtlich geregelt) werden, daß die Inanspruchnahme staatlicher Unterstützungsleistungen durch Menschen, die legitimerweise in Deutschland leben, kein Ausweisungsgrund ist.

– Es muß erreicht werden, daß keine unterversorgten Wohnviertel entstehen, in denen sich einkommensschwache Familien und Einzelpersonen sammeln, die nicht nur in *individueller* Armut leben oder von ihr bedroht sind, sondern zugleich unter *struktureller* Armut leiden, weil die Betreuungs-, Bildungs- und Freizeitangebote für Kinder und Erwachsene unzulänglich sind.

  Wohngeldsätze müssen ausreichen, um Familien den Zugang zu familiengeeignetem Wohnraum möglich zu machen. Gerade im Hinblick auf Familien ist es vordringlich, den Bau bezahlbarer Wohnungen zu begünstigen.

  Die Kommunen sollen sich durch Mietübernahmen im Verschuldungsfall dafür einsetzen, daß Familien ihre Wohnungen behalten und nicht in Obdachlosigkeit geraten. Gerade im Hinblick auf Kinder und ihre Entwicklungschancen sind Obdachlosensiedlungen und Lager für Flüchtlinge und Aussiedler aufzulösen.

  Eine gute Ausstattung von Einrichtungen (Tageseinrichtungen, Schulen) und ein soziales Klima

dort, das Kinder in Notlagen unterstützt und fördert, können beträchtlich zur Bewältigung dieser Situation durch Kinder und ihre Familien beitragen.

Angesichts der hohen Eigeninitiative und der Fähigkeit zum Weiterlernen, die Menschen brauchen, um sich einen Platz in sich verändernden gesellschaftlichen Verhältnissen zu sichern, müssen Schulen und Bildungseinrichtungen aller Art die innovativen und konstruktiven Kräfte in Kindern fördern, die sie befähigen, ihren Teil beizutragen, wenn es gilt, sich aus Notsituationen zu befreien und neue Lösungen zu finden.

– Angesichts der Ungleichheit der Lebensverhältnisse sind die Lernmittelfreiheit sowie freie Gesundheitsvorsorge und Krankenversorgung von großer Bedeutung für die Entwicklung der Heranwachsenden. Einschränkungen im Leistungsangebot für Kinder insgesamt oder für Teilgruppen von Kindern (mit asylsuchenden Eltern) sind nicht hinnehmbar.

– Um die Folgen des Lebens in Armut für die Entwicklung der Kinder zu mildern, sind gemeinwesenorientierte Hilfekonzepte zu entwickeln, die schon präventiv wirksam werden. Sie müssen Familien mit Kindern in den ersten Lebensjahren erreichen, ohne diese zusätzlich zu stigmatisieren. Dazu ist hilfreich, daß professionelle und ehrenamtlich-freiwillige Helfer zusammenarbeiten, Risikofamilien aufsuchen, sie begleiten, gegebenenfalls spezifische Hilfen vermitteln und die Familie darin unterstützen, sich die Leistungen zu erschließen, die ihre materielle Lebenslage verbessern. Derartige Hilfekonzepte sind vor allem im Hinblick auf Kinder vernachlässigende Familien dringend zu entwickeln.

Die Finanzierung solcher Forderungen schafft erhebliche Probleme. Das darf jedoch kein Grund sein, sie zwar der Sache nach anzuerkennen, aber wegen der Schwierigkeit der Realisierung abzuweisen. Die erforderlichen Mittel können angesichts der Finanzsituation nur durch Umschichtung, nicht durch zusätzliche Abgaben bereitgestellt werden. Nach unserer Auffassung kann dies geschehen entweder durch eine Reform des Ehegatten-Splittings, der Rentenversicherung oder durch einen Steuertarif, der die Verteilung zwischen Kinderlosen und Familien mit Kindern neu definiert. Derartige Vorschläge werden von den Experten seit längerem diskutiert. Praktikable, dem öffentlichen Finanzwesen und den Erfordernissen der Wirtschaft nicht abträgliche Modelle wurden entwickelt (Lampert 1996; BMFuS 1994; Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen, in Vorbereitung). Wichtig ist, daß die hohe Selbstfinanzierungsquote der Leistungen auf seiten der Familie gesenkt wird. Der Öffentlichkeit sollten nicht familienpolitische Maßnahmen vorgegaukelt werden, die tatsächlich zu einem wesentlichen Teil von der Familie selber getragen werden.

Immer wieder wird darauf hingewiesen, daß eine Sicherung der Familien sowie ihrer Versorgungs-, Betreuungs- und Erziehungsleistung auch gesamtwirtschaftlich vorteilhaft ist, weil weniger Kosten für physische und psychische Fehlentwicklungen der heranwachsenden Generation anfallen, andere Haushaltstitel entlastet werden, die derzeit infolge der schlechten wirtschaftlichen Lage der Familien stark in Anspruch genommen werden (etwa Wohngeldkassen), und ein gut ausgebildeter Nachwuchs ein großes Potential an Können und Engagement bietet, das sich sozial und kulturell, aber auch ökonomisch ,,auszahlt".

B 7. Kinder auf dem Weg in eine heterogene, plurale und multikulturelle Gesellschaft

B 7.1 Die Situation
B 7.1.1 Kinderleben bedeutet ein Leben in Vielfalt und Verschiedenheit
B 7.1.2 Kinder in einer pluralen Gesellschaft und die fehlende Verbindlichkeit von Normen
B 7.1.3 Kinder in einer multikulturellen Gesellschaft und das Zusammenleben mit Fremden
B 7.2 Wie erleben Kinder die heterogene, plurale und multikulturelle Gesellschaft?
B 7.2.1 Der Umgang der Kinder mit Vielfalt und Mehrdeutigkeit
B 7.2.2 Kinder und der Umgang mit Fremden
B 7.3 Empfehlungen

Kinder der heutigen Zeit wachsen in einer Welt auf bzw. in eine Welt hinein, die sich ihnen als heterogen, plural und multikulturell darstellt. Mit dieser Aussage sind zwei Bilder verbunden. Das erste Bild produziert die Vorstellung, daß Kinder früher in eine Welt hineingeboren wurden, die in den ersten Lebensjahren nicht heterogen, sondern homogen war und demnach einheitliche Normen, Orientierungen und Verhaltensformen darbot und von Kindern eine Anpassung forderte, die nicht plural, sondern einheitlich strukturiert war, also klare Normen und Regeln zur Verfügung stellte, und die nicht multikulturell, sondern auf eine nationale Kultur, die deutsche, ausgerichtet war. Das zweite Bild richtet sich darauf, daß es sich bei dieser Veränderung um eine Bedrohung und Überforderung handelt, auf die Kinder eher mit Abwehr reagieren. Hier wird im Gegensatz dazu die Position vertreten, daß das Zerbrechen traditionaler Bindungen nicht nur als Verlust oder, neutraler, als Wandel, sondern auch als Option verstanden werden kann. Heterogenität, Pluralität und Multikultur werden als Chance zur Auseinandersetzung, als Möglichkeit zum Wachsen von Kindern gesehen.

B 7.1 Die Situation

B 7.1.1 Kinderleben bedeutet ein Leben in Vielfalt und Verschiedenheit

Kinder wachsen heute auf in einer Welt von immer größerer Vielfalt der Menschen, mit denen sie Kontakt haben, und von immer größerer Verschiedenheit der Lebensformen, die sie alltäglich erfahren, und sie kommen früher damit in Berührung. Auch in vergangenen Zeiten lebten in Deutschland Menschen verschiedener Herkunft und Kultur mit auseinanderstrebenden Wertvorstellungen und Orientierungen. Aber die Milieus, in denen Kinder ihre Kindheit verbrachten, waren geschlossener und abgegrenzter. Vor al-

lem in den ersten Lebensjahren, teilweise aber auch in der späteren Kindheit blieb durch selektive Kontakte eine gewisse Einheitlichkeit gewahrt.

Heute erleben viele Kinder eine Vielfalt bei Menschen in bezug auf Aussehen, Sprache, Kultur und Religion. Sie erfahren die Ausdifferenzierung in den sozialen Lagen und in den Lebensstilen, wenn auch nach Region und Lebenssituation unterschiedlich stark. Während in den 50er und 60er Jahren zum Beispiel das Leben in einer Ehe und einer Familie mit mehreren Kindern das von dem größten Teil der deutschen Bevölkerung akzeptierte Leitbild darstellte und (freiwillige) Abweichungen sanktioniert wurden (z. B. nichteheliche Schwangerschaften, Scheidungen), zählen heute für die deutsche Bevölkerung Ehen ohne Kinder, alleinerziehende Mütter und Väter, alleinlebende Männer und Frauen zur Normalität. Immer stärker akzeptiert werden auch gleichgeschlechtliche Partnerschaften, auf Zeit geschlossene Verbindungen. Diese Verhaltensmuster sind in Zusammenhang mit regionaler Zugehörigkeit, der Berufsposition, dem Schulabschluß und dem Einkommen (Bertram 1995 c) zu sehen. Neben diesen individuellen Faktoren bestimmt eine große regionale Vielfalt die Wertorientierungen und Lebensvorstellungen. Durch Untersuchungen ermittelte regionale Unterschiede – z. B. in den Einstellungen zu Ehe und zu Kindern – lassen vermuten, ,,daß sich in der Bundesrepublik Deutschland längst solche Differenzen zwischen einzelnen Regionen ergeben haben, daß es wenig sinnvoll ist, bei Einstellungen und Orientierungen überhaupt noch von einer einheitlichen Gesamtkultur auszugehen" (ebd., S. 185). Lebensdeutungen und Wertorientierungen haben in vielen, wenn nicht allen Lebensbereichen sowohl zwischen den Regionen als auch zwischen sozialen Gruppen innerhalb der Regionen eine enorme Vielfalt erreicht.

Zwei Entwicklungen haben die Vielfalt in Deutschland vergrößert. Als erste Entwicklung ist die Einwanderung zu nennen. Die Zuwanderung von Millionen Menschen anderer Nationalität, Sprache und Kultur hat Deutschland verändert. Es wanderten Menschen ein, die andere Lebensstile und Werte, z. B. im Bereich der Familienstrukturen und der familialen Orientierungen, mitbrachten. Für die Aufnahmegesellschaft vergrößert die Zuwanderung die Vielfalt im Lande. Für die Zugewanderten und ihre Kinder bedeutet die Wanderung und das Leben in einem Land mit anderen Lebensstilen und Orientierungen die Konfrontation mit einer noch größeren Vielfalt als für die Einheimischen, da sie teilweise aus Ländern oder Regionen mit geringerer Heterogenität ausgewandert sind und das Vertraute zurücklassen mußten oder es in Deutschland nur noch im engen Rahmen der ethnischen Communities wahren können. Die zweite Entwicklung wurde durch die Wiedervereinigung ausgelöst. In vielen Bereichen bestehen beträchtliche Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland. So macht die Untersuchung von Bertram (1995 c) deutlich, daß zwischen Westdeutschen und Ostdeutschen weder eine Einheitlichkeit der Lebensbedingungen noch eine solche der Lebensführungen angenommen werden kann. In vielen Bereichen lassen sich Unterschiede empirisch nachweisen (Meulemann 1996; Trommsdorff/Chakkarath 1996; Hormuth/Heller 1996). Neben den persönlichen Erfahrungen mit Vielfalt im näheren oder weiteren Umkreis spielen zwei weitere Veränderungen im Kinderleben eine Rolle. Die Lebenswelt mancher westdeutscher Kinder ist durch das frühe Reisen in andere Länder erweitert. Nicht wenige Kinder haben ihren Urlaub in Spanien, Italien, dem ehemaligen Jugoslawien oder der Türkei verbracht; manche sind bis nach Amerika, Afrika oder Australien gekommen. Durch diese Reisen kommen sie mit anderen Lebensformen und Vorstellungen in Berührung, selbst wenn sich der Urlaub auf Strandbesuche und das Leben in einem Hotel beschränkt. Durch Filme und Fernsehen lernen Kinder heute außerdem Sachverhalte kennen, die Kindern früherer Generationen verschlossen blieben. Nicht selten lernen sie Gegenwart und Vergangenheit, nahe und ferne Umgebung nicht aus persönlichen Kontakten, sondern aus den Medien kennen. Sie erfahren vieles über Lebensformen, Werte und Vorstellungen, zu denen frühere Generationen in ihrem Alter keinen Zugang hatten.

Persönliche Kontakte im nahen und ferneren Umfeld, Reisen in andere Länder und Informationsaufnahme durch Medien machen Kindern eine Vielfalt an Erfahrungen zugänglich, die ihre Sichtweisen, gemessen an denen früherer Generationen, erweitert. Nicht übersehen werden darf, daß Kinder auf diese Weise ein medial ,,gestyltes" Welt-Bild vermittelt bekommen, in dem alles konsumierbar erscheint und das beunruhigend Fremde neutralisiert wird.

In Deutschland leben aber auch eine Vielzahl von Kindern – 1995: 7,3 % der in diesem Jahr geborenen (Statistisches Bundesamt 1997 g, S. 73) –, bei denen sich Heterogenität auf die Familien selbst erstreckt. Immer mehr Kinder wachsen bei Eltern auf, die zwei verschiedenen Nationalitäten oder Kulturen angehören. Die Anzahl der Familien, in denen Familienmitglieder zwei oder mehr Sprachen sprechen oder in denen mehrere Formen von Alltagswissen den Bezug zu verschiedenen Kulturen herstellen, ist weitaus größer, als es die Statistiken aussagen, die ausschließlich Ehen erfassen und allein die Staatsangehörigkeit berücksichtigen. Die Anzahl wächst zudem beträchtlich: Heute ist jede achte Ehe binational (Statistisches Bundesamt 1997 g, S. 71); die Kinder werden als ,,bikulturell" bezeichnet. Sie leben mit den Kulturen beider Eltern, werden geprägt oder zumindest beeinflußt durch die Wanderung (durch die Migrationserfahrungen des zugewanderten Elternteils und durch die Erfahrungen des inländischen Elternteils mit dem ,,Ausländersein" des Partners oder der Partnerin) und durch die Reaktionen des sozialen Umfeldes auf die Partnerschaft ihrer Eltern und auf sie selbst (Pandey 1990). Es gibt in Deutschland kaum Studien, die sich mit bikulturellen Ehen beschäftigen, und noch seltener Aussagen, die das Aufwachsen der Kinder zum Thema machen.

B 7.1.2 Kinder in einer pluralen Gesellschaft und die fehlende Verbindlichkeit von Normen

Kinder wachsen in eine plurale Gesellschaft hinein, in der nicht nur die Vielfalt der Lebensauffassungen und Kulturen zugenommen hat und grundsätzlich

akzeptiert werden soll, in der nicht nur die Bindungskraft traditioneller soziokultureller Milieus geringer wird, sondern die auch ein höheres Maß an Mehrdeutigkeiten bereithält und eine Auseinandersetzung damit verlangt. In einer pluralen Gesellschaft zu leben heißt für Erwachsene wie für Kinder, mit Ambiguitäten umgehen, mit Widersprüchlichkeiten und Mehrwertigkeiten zurechtkommen zu müssen.

Die Pluralisierung der Lebensformen ist das Ergebnis der historischen Entwicklung von vormodernen zu modernen Gesellschaften. Der Übergang in die Moderne wird als Freisetzung des Menschen aus traditionalen Bindungen und als Zunahme des Entscheidungsspielraumes interpretiert. Für den einzelnen bedeutet die Individualisierung eine zunehmende Unabhängigkeit des individuellen Lebenslaufes von sozialstrukturellen Faktoren und eine Chance zur Ausdifferenzierung seiner Biographie. Es entsteht die Option und der Zwang, die eigene Biographie selbst zu basteln, ständig Veränderungen auszuhalten oder gar einzuleiten. Sicher ist einschränkend zu bemerken, daß diese Gegenüberstellung von Vormoderne und Moderne den tatsächlichen Gegebenheiten nicht immer entspricht. Jede Gesellschaft war und ist zu jedem Zeitpunkt in sich differenziert, und frühere Formationen werden oft als homogener und in ihren Wertsetzungen eindeutiger dargestellt, als sie es waren (Holodynski 1993). Dennoch besteht ein Unterschied zwischen vormodernen und modernen Gesellschaften: Normen, Werte und Lebensweisen haben sich sowohl im Nahbereich wie auch in der Gesellschaft insgesamt ausdifferenziert. Viele Kinder erleben heute sehr früh, nicht selten schon in der eigenen Familie (etwa bei binationalen Ehen), daß Menschen mit unterschiedlichen Sprachen, Kulturen, Religionen und Wertvorstellungen in dieser Gesellschaft leben und miteinander umgehen können und müssen.

Das Leben von Kindern in modernen Gesellschaften mit pluralen Lebenswelten wird ambivalent dargestellt: Benannt werden die Individualisierung der Lebensläufe einerseits und die erneute Standardisierung der kindlichen Lebensbedingungen durch Massenkonsum, Medien und Spielzeug andererseits (Holodynski 1993). Dieser Widerspruch wird von U. Beck (1986, S. 216) als einer dargestellt, der sich in der fortgeschrittenen Moderne insgesamt abspiele: Individualisierung vollziehe sich unter Rahmenbedingungen eines Vergesellschaftungsprozesses, der individuelle Verselbständigungen in zunehmendem Maße unmöglich mache. ,,Der Einzelne wird zwar aus traditionellen Bindungen und Versorgungsbezügen herausgelöst, tauscht dafür aber die Zwänge des Arbeitsmarktes und der Konsumexistenz und der in ihnen enthaltenen Standardisierungen und Kontrollen ein. An die Stelle traditionaler Bindungen und Sozialformen (soziale Klasse, Kleinfamilie) treten sekundäre Instanzen und Institutionen, die den Lebenslauf des Einzelnen prägen und ihn gegenläufig zu der individuellen Verfügung, die sich als Bewußtseinsform durchsetzt, zum Spielball von Moden, Verhältnissen, Konjunkturen und Märkten machen." So stellt U. Beck die Gleichzeitigkeit von Individualisierung, Institutionalisierung und Standardisierung fest, die zu einer neuen Vermischung von privaten und institutionellen Lagen führt. Dem einzelnen wird somit die Verantwortung auferlegt, ,,den eigenen Lebenslauf selbst zu gestalten, und zwar auch und gerade dort, wo er nichts anderes als das Produkt der Verhältnisse ist" (ebd.). Dennoch: Kindheit findet für immer weniger Kinder in gesellschaftlich oder subkulturell zugewiesenen und für immer mehr Kinder in individuell erworbenen Rollen statt. Die Selbständigkeit, die den meisten Kindern gewährt, aber auch auferlegt wird, wird immer früher erwartet und auf immer größere Lebensbereiche ausgedehnt. Daraus resultieren Chancen für eine individualisierte Biographie für viele, wenn nicht sogar für die meisten Kinder.

Fünf Einschränkungen sind jedoch zu berücksichtigen:

1. Parallel zur Erweiterung des Freiheitsspielraumes entwickelt sich die schon genannte steigende Abhängigkeit von äußeren, d. h. massenmedial und massenkulturell vermittelten Kommunikationsmustern und Werten (Büchner 1989);
2. das ,,bürgerliche Kind" lebt in einem Spannungsverhältnis zwischen einer Freisetzung von traditionalen Bindungen und Einbindungen und dem Aufkommen neuer Abhängigkeiten innerhalb der Familie durch Planung und Organisation des Tagesablaufes;
3. mehr Freiheit kann weniger Halt bedeuten, weil fehlende gesellschaftlich oder subkulturell verbindliche Leitbilder größere Unsicherheiten erzeugen können;
4. der Prozeß der Pluralisierung ist von sozialen Faktoren abhängig, etwa von der Region (Bertram 1995 a), der ethnischen Zugehörigkeit und der Religion;
5. der grundsätzlich mögliche Entscheidungsspielraum wird durch (immer stärkere?) äußere Grenzen, wie z. B. Armut, in seiner Ausgestaltung eingeschränkt. Objektive Lebensbedingungen schaffen unüberwindbare Barrieren.

Nicht für jedes Kind ist demnach Pluralität in seinem engeren Umfeld in gleicher Weise gegeben, und die Spielräume für individuelle Lebensgestaltung sind äußerst unterschiedlich. Es ist ungeklärt, ob die Prozesse der Pluralisierung und der Individualisierung in der DDR weniger weit fortgeschritten oder ob sie anders verlaufen waren als in der alten Bundesrepublik (Gensicke 1995), ob sich daraus ein unterschiedliches Maß an Pluralität in den Lebensstilen entwickelt hat oder ob es sich bei solchen Untersuchungsergebnissen um methodische Artefakte handelt (Boehnke/Merkens 1994). Es spricht einiges dafür, daß manche zugewanderten Familien Reserven gegen Vieldeutigkeiten aufbauen, eindeutige Verhaltensregeln bevorzugen und sich gegen von ihnen als negativ bewertete Individualisierungstendenzen bei den Kindern wehren. Es läßt sich beobachten, daß das Verständnis von Familie auch nach jahrzehntelangem Leben in der pluralen Gesellschaft ,,kollektivistisch" geblieben ist (Boos-Nünning 1994). Auch soziale Faktoren, wie das Aufwachsen in einem sozi-

al deprivierten Milieu, in einem sozialen Brennpunkt, einem ethnischen Ghetto oder auf dem Lande, mögen die Chancen zur Erfahrung von Pluralität und die Auseinandersetzung mit ihr verringern. Dennoch wird die Entwicklung weitergehen, und die von Kindern verlangten Leistungen werden größer werden.

Die plurale Gesellschaft fordert von Kindern mehr als die Fähigkeit, mit Mehrdeutigkeiten und ausdifferenzierten Werten umzugehen. Da die das Verhalten steuernden modernen Werte (Peuckert [2]1996, S. 254) ,,inhaltlich kaum festgelegt sind, müssen sie vom Individuum jeweils situations- und kontextabhängig interpretiert werden. Mit dem inhaltlichen Wandel der Werte geht also zwangsläufig eine *Individualisierung des Umgangs mit den Wertorientierungen* einher. Die Gestaltung wird immer mehr in den freien Entscheidungsraum des Einzelnen gestellt, wobei Reflektions- und Selbststeuerungsprozesse auch aufgrund der Bildungsexpansion an Relevanz gewonnen haben" (Hervorhebungen i. Orig.).

Kinder, die in einer pluralen Gesellschaft aufwachsen, leben nicht nur mit Menschen zusammen, die über ganz unterschiedliche Auffassungen vonLebenszielen und -stilen, Glauben, Sinngebung verfügen, sie haben nicht nur keine Sicherheit in Form von klaren und verbindlichen Wert- und Verhaltensorientierungen auf der Ebene der Gesellschaft, sondern es wird darüber hinaus von ihnen erwartet, daß sie individuelle Formen des Umgangs mit dieser Pluralität finden. Sie müssen sich damit zurechtfinden, daß nicht etwa alte Werte durch neue ersetzt werden, sondern daß sich ein zunehmend heterogenes, diffuses und instabiles System von teilweise konkurrierenden Normen und Werten herausgebildet hat.

Das Leben in einer pluralen Gesellschaft führt jedoch nicht unbedingt dazu, daß die Stabilität für das einzelne Kind abnimmt. Bertram (1995 b) führt dies am Beispiel der Normen hinsichtlich von Ehe und Familie aus. Er weist darauf hin, ,,daß sich auch in einer offenen Gesellschaft mit einer geringen Verbindlichkeit gesellschaftlicher Normen in bezug auf die Institutionen wie Ehe oder Familie soziale Beziehungen auch unabhängig von dieser geringeren Verbindlichkeit entwickeln und offenkundig ein Leben lang verhältnismäßig stabil bleiben". Menschen ohne Außenleitung durch verbindliche Werte und Normen orientieren sich innerhalb ihrer persönlichen Beziehungen keineswegs nur an der eigenen Selbstverwirklichung. Auch ein genereller Wertewandel in einer Gesellschaft, so Bertram, ,,bei dem die Verbindlichkeit gesellschaftlicher Erwartungen und institutioneller Regelungen zu Gunsten größerer Freiheitsspielräume der Individuen zurückgeht und die normativen Vorgaben für die Individuen abnehmen, (führt) nicht notwendigerweise zur Verantwortungslosigkeit der Individuen. Möglicherweise wird allenfalls die Außensteuerung gesellschaftlicher Vorgegebenheiten durch eine subjektbezogene Innensteuerung ersetzt, die beispielsweise in bezug auf Kinder aus der Verantwortung gegenüber der anderen Person, die von den Eltern abhängig ist und die deren Unterstützung braucht, gesteuert wird und nicht mehr von den normativen Vorstellungen der Gesamtgesellschaft. Diese Interpretation entspricht im wesentlichen den Ergebnissen, die bei der Analyse der sozialen Beziehungen deutlich wurden. Sie geht davon aus, daß in einer Gesellschaft mit großen Freiheitsspielräumen die handelnden Subjekte in ihrem persönlichen Lebensbereich, wie etwa Ehe und Familie, sehr wohl unterscheiden können, ob sie auf der Basis gesellschaftlicher Vorgegebenheiten so handeln müssen oder aber ob sie aufgrund persönlicher Entscheidung in Verantwortung gegenüber anderen selbstbestimmt so handeln wollen" (1995 b, S. 208). Der Rückgang der Verbindlichkeit bestimmter gesellschaftlicher Normen kann zu einem verantwortlichen Handeln der Subjekte auf der Basis eigener Einsicht führen. Damit würde ein ,,kooperativer Individualismus" entstehen, der die Erziehung zur Verantwortlichkeit gegenüber sich selbst und gegenüber anderen, das Verständnis für andere, die Fähigkeit, Kritik auszuhalten, u. a. m. ausbilden hilft (ebd., S. 205).

Das Aufwachsen in einer pluralen Gesellschaft bedeutet demnach für Kinder – trotz sicherlich vorhandener Risiken – auch die Chance, neue angemessene Normen zu lernen und neue Formen der Solidarität zu erfahren und vermittelt zu bekommen. Ob es gelingt, Pluralität subjektiv zu verarbeiten, ob sie zu Vereinzelung oder Verunsicherung führt oder ob ein anderer – neuer – Sinn gefunden werden kann, hängt nicht unwesentlich von den Rahmenbedingungen des Aufwachsens ab. Dazu zählen neben der Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule auch die äußeren Lebensbedingungen (z. B. materielle Situation, Wohnen).

B 7.1.3 Kinder in einer multikulturellen Gesellschaft und das Zusammenleben mit Fremden

Kinder in Deutschland wachsen hinein in eine Gesellschaft spezieller Vielfalt, nämlich in die der verschiedenen Ethnien und Kulturen. Sie erleben, in Westdeutschland häufiger als in Ostdeutschland, in städtischen häufiger als in ländlichen Regionen, Menschen mit anderer Sprache, anderem Aussehen, anderen Umgangsformen. In den Großstädten sehen und erleben (west)deutsche Kinder Menschen, die in Moscheen gehen, Frauen, die Kopftücher tragen, Kinder, die spätabends auf der Straße spielen (dürfen), Familien, die in den Grünanlagen Picknick machen. Kinder ausländischer Herkunft sehen und erleben das Läuten der Glocken von Kirchen, deren Gottesdienste nur von wenigen Gläubigen besucht werden, Menschen, die gepflegte Hunde spazierenführen, Frauen und Männer, die sich nackt in Parks tummeln, Nachbarn, die Kontakte auf oberflächliches Grüßen reduzieren. Multikultur ist Realität in den Stadtteilen, Kindergärten, Schulen und Einrichtungen, an denen deutsche Kinder und Kinder von Arbeitsmigranten, Flüchtlingen und Aussiedlern teilhaben. Multikultur ist nichts anderes als ein weiterer Ausdruck der gesellschaftlichen Vielfalt, auf die Kinder treffen. Dennoch ist es kein Merkmal wie Schicht, Milieu, Familienform, sondern Multikultur hat durch die Ereignisse der Gegenwart, durch Angriffe gegen Ausländer und durch die Art der öffentlichen Thematisierung besonderes Gewicht bekommen.

Exkurs: Umgang mit der Wanderung in den zwei deutschen Staaten

Es gibt heute wenig Themen, die so divergent diskutiert werden und so emotional besetzt sind wie das der Einwanderung. Zur Zeit leben 7,31 Millionen Menschen mit ausländischem Paß, eine unbekannte Zahl eingebürgerter Ausländer und 3,5 Millionen Aussiedler (Bundesverwaltungsamt Jahresstatistik Aussiedler 1994, 1995) in Deutschland. Die Aufenthaltsdauer der ausländischen Wohnbevölkerung steigt ständig – Deutschland ist zum unfreiwilligen Einwanderungsland geworden (dieses und das folgende zitiert nach Bade 1994).

In der Geschichte der Wanderung und der Eingliederung überwogen in den beiden deutschen Staaten unterschiedliche Entwicklungen und Erfahrungen. Das galt schon für die Eingliederung von Flüchtlingen und Vertriebenen. Sie wurden im Westen appellativ ,,Heimatvertriebene", im Osten schönfärberisch ,,Umsiedler" genannt. Was im Westen jahrzehntelang von einflußreichen Vertriebenenorganisationen öffentlich als ,,Recht auf Heimat" eingefordert wurde, blieb in der DDR als ,,Umsiedlerproblematik" mit Rücksicht auf die östlichen Nachbarn tabuisiert. Das gleiche galt dort für die öffentliche Beschäftigung mit den traumatischen Erfahrungen von Flucht und Vertreibung. Von der Integration der Flüchtlinge und der Vertriebenen abgesehen, dominierten in der DDR bis zum Bau der Mauer 1961 und in abnehmendem Umfang auch danach im Gegensatz zur Bundesrepublik nicht Zuwanderung und Eingliederung, sondern Abwanderung und Ausgliederung durch Übersiedlung oder Flucht in den Westen.

Der Mauerbau beschleunigte im Westen den Weg zum unwilligen Einwanderungsland; denn die hier seit Mitte der 50er Jahre unter staatlicher Mitwirkung begonnene Anwerbung ausländischer Arbeitskräfte wurde nach dem Ende des Zustroms aus der DDR um so mehr forciert. Die ,,Gastarbeiterfrage" der 60er und frühen 70er Jahre trug in der Bundesrepublik schon Ende der 70er Jahre unverkennbare Züge einer echten Einwanderung. Auch in der DDR gab es – in vergleichsweise kleiner Anzahl und meistens mit Zeitvertrag – ausländische Arbeitskräfte. Offiziell aber, vor allem gegenüber dem ,,kapitalistischen Ausland", wurde die Existenz des sozialistischen Arbeitskräfteimports totgeschwiegen. Im Innern wurden die Probleme tabuisiert, die ausländischen Arbeitskräfte, die ohne Ehepartner oder Ehepartnerin und ohne Kinder lebten, wurden durch separate Unterkünfte auf Distanz zur einheimischen Bevölkerung gehalten.

In den Prozeß der Vereinigung brachten die einander fremd gewordenen Deutschen – neben vielen anderen ungelösten Fragen – auch in beiden deutschen Staaten unbewältigte Probleme im Umgang mit Fremden ein.

Das vereinigte Deutschland der 90er Jahre ist mit einer neuen Eingliederungssituation konfrontiert. Sie ist komplexer und unübersichtlicher als die vorausgegangenen. Die neue Eingliederungssituation umfaßt mehrere Gruppen von ausländischen und einheimischen ,,Fremden":

- *Es gibt in Deutschland nach wie vor die seit den späten 70er Jahren entstandene, paradoxe Einwanderungssituation ohne Einwanderungsland und Einwanderungsentscheidung. Darin leben, als einheimische Ausländer, die meisten der heute schon bis zu drei Generationen umfassenden Familien aus der früheren ,,Gastarbeiterbevölkerung" – de jure Ausländer, de facto Einwanderer.*
- *Die zweitgrößte zugewanderte Minderheit bilden die fremden Deutschen aus Ost- und Südosteuropa, die seit dem letzten Drittel des vergangenen Jahrzehnts jährlich zu Hunderttausenden als Aussiedler ,,zurück" ins Land ihrer Vorfahren kamen – de jure Deutsche, de facto auch Einwanderer.*
- *Dazu kommt, als drittgrößte Gruppe, die in den 80er Jahren ebenfalls stark angewachsene, seit Juli 1993 durch das neue Asylrecht gebremste Zuwanderung ausländischer Flüchtlinge. Schwer abschätzbar, aber zweifelsohne hoch ist die Anzahl der illegal anwesenden Ausländer, die seit dem ,,Asylkompromiß" noch gestiegen sein dürfte.*

Daneben stehen deutsch-deutsche Eingliederungsfragen und Entfremdungserfahrungen: Noch längst nicht bewältigt sind im Westen die Identitätsprobleme vieler Übersiedler aus der ehemaligen DDR. Im Osten gibt die einseitige Überformung durch den Westen vielen Menschen das Gefühl, Fremde im eigenen Land geworden zu sein. Die innere Entfremdung hat die im Osten Deutschlands ohnehin wenig geübte Begegnung mit von außen zugewanderten Fremden noch weiter erschwert.

Durch die Arbeitsmigration und die Zuwanderung von Flüchtlingen, in neuerer Zeit auch durch die Aufnahme von Aussiedlern, ist es zu einer für die ersten beiden genannten Gruppen (ursprünglich nicht beabsichtigten, aber faktisch eingetretenen) dauerhaften Niederlassung von ,,Fremden" gekommen, d. h. es nehmen die Gruppen an Zahl zu, die durch eine andere nationale Zugehörigkeit, eine andere Ethnie, eine andere Sprache oder eine andere Kultur geprägt sind. Die Vorstellung von einer multikulturellen Gesellschaft besagt aber mehr. Sie trägt der Tatsache Rechnung, daß es nicht zu einer schnellen oder binnen einer, zweier bzw. dreier Generationen sich vollziehenden Integration, verstanden als Anpassung der Minderheiten an die Mehrheitsgesellschaft, kommt. Vielmehr gibt es bestimmbare (ethnisch oder kulturell abgrenzbare) Bevölkerungsteile, die in bestimmten Kernbereichen eigene Vorstellungen bewahren. Das bedeutet, daß ein Teil der Einwanderer sich auch langfristig oder auf Dauer nicht an die Kultur der Einwanderungsgesellschaft anpassen und man nicht zu gemeinsamen Deutungs- und Verhaltensmustern finden wird. Bevölkerung und Sozialstruktur haben sich ethnisch differenziert: Ethnische (und schichtspezifisch) geprägte Milieus sind entstanden, mit ethnisch bestimmten Verkehrskreisen, Heiratskreisen, Bewußtseinsformen, politischen Präferenzen und Loyalitäten.

Die Multikultur als eine Form von Heterogenität hat nicht den Stellenwert wie andere Lebensstile auch. Sie verbirgt sich nicht in den Wohnungen und beschränkt sich nicht auf das Private. Sie ist – in den

Großstädten Westdeutschlands – sichtbar und allgegenwärtig; sie findet ihren Ausdruck in den Moscheen, den Geschäften, der Kleidung, den Sprachen u. v. m. Der Umgang der Politik mit der Wanderung ist nur einer der Gründe dafür, daß diese Vielfalt von vielen Deutschen nicht akzeptiert wird, und gleichzeitig einer der Gründe dafür, daß die Zugewanderten – verwiesen auf die Rolle als Ausländer, als Fremde – sich teilweise Rückhalt in der eigenen ethnischen Gruppe suchen.

Die Konflikte zwischen Einheimischen und Zugewanderten sind seit der Wiedervereinigung gewachsen, die zeitlich mit einem wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Umbruch für alle in Deutschland lebenden und arbeitenden Menschen zusammenfiel. Deutlichster Ausdruck für die Schwierigkeiten ist der Fremdenhaß, der sich in Gewalttaten gegen Ausländer entlädt. Gewalt und Bereitschaft zu Gewalt gegen Fremde wird – wegen des jugendlichen Alters des größten Teils der Täter – entlastend als Jugendphänomen bewertet (Willems 1993; Würtz/Hamm/Willems/Eckert 1996; Schubarth 1996) und damit nur einer kleinen Gruppe als Verhalten oder Haltung zugeschrieben. Alle Untersuchungen weisen jedoch nach, daß Ablehnung von Ausländern als Fremden ein weit verbreitetes Einstellungsmuster in allen Altersgruppen darstellt (Schönewalder 1991; Hill 1993; Silbermann/Hüsers 1995; Wagner, U. 1983; Stenke ^{2}1995; Melzer/Schubarth ^{2}1995; Leiprecht 1990). Eine besonders hohe Gewaltbereitschaft und besonders starke negative Einstellungen gegenüber Fremden werden bei ostdeutschen Jugendlichen ermittelt (Otto/Merten 1993; Neubacher 1994; zur Kritik der empirischen Untersuchungen siehe Schnabel 1993). Dort hat sich Fremdenfeindlichkeit entwickelt, obwohl keine persönlichen Erfahrungen mit Zugewanderten vorliegen. Stenke (^{2}1995), die 100 Aufsätze ostdeutscher 14- bis 15jähriger Jugendlicher analysiert, ermittelt in dieser Stichprobe 20 % Ethnozentriker, die Ausländer abwehren, und 10 % ,,Ausländerfeinde". Gründe für die Ablehnung waren und sind in erster Linie – bei den Erwachsenen wie bei den Jugendlichen – die Wahrnehmung oder die Vermutung von Fremdheit.

Weitaus weniger Untersuchungen vermitteln einen Eindruck davon, wie die Zugewanderten die Deutschen und das deutsche Leben sehen und bewerten. Schiffauer (1983) beschreibt z. B. in seiner ethnologisch orientierten Studie, daß türkische männliche Jugendliche negativ über deutsche Mädchen und Frauen denken. Ihre Aussage, angewandt auf türkische Mädchen, diese seien ,,verdeutscht" oder ,,Deutsche geworden", impliziert Ablehnung und moralische Abqualifizierung. Ähnliche Tendenzen zeigen Untersuchungen bei türkischen Mädchen, die kundtun, daß das Verhalten, das deutsche Mädchen gegenüber ihren Eltern zeigen bzw. das türkische Mädchen als Verhalten deutscher Mädchen wahrnehmen, bei ihnen kein Verständnis findet. Viele türkische Mädchen halten eine Lebensweise, wie sie sie bei den Deutschen wahrnehmen, nicht für erstrebenswert; sie wollen nicht wie Deutsche sein. Ihre Vorstellungen über das Verhalten deutscher Mädchen sind stereotyp und vorurteilsvoll: Deutsche Mädchen schlafen sofort und häufig mit Jungen, haben schon mit 18 ein Kind, dürfen rauchen, trinken, werden nicht von den Eltern behütet (Boos-Nünning 1986; Hoffmann 1981). Schülerinnen türkischer Herkunft sprechen den deutschen Schülerinnen Familiensinn ab und setzen sich in diesem Punkt positiv von ihnen ab (Avci 1992).

So wie es Fremdenfeindlichkeit der Deutschen gibt, gibt es Deutschenfeindlichkeit bei Zugewanderten, nicht selten unterstützt und geschürt durch fundamentalistische Organisationen. Dazu zwei Klarstellungen: Auch wenn aufgrund der Literaturlage und der öffentlichen Diskussion sich die Beispiele auf die türkischen Zuwanderer richten, sind ähnliche Abwehrhaltungen und Distanzierungen von den ,,deutschen Vorstellungen" auch bei einem Teil der anderen Zuwanderer vorhanden, bei den Arbeitsmigranten anderer Nationalität und den Flüchtlingen ebenso wie bei den Aussiedlern. Zweitens ist zu berücksichtigen, daß ein erheblicher Teil der Zugewanderten bereit war, teilweise noch ist, sich mit den deutschen Vorstellungen auseinanderzusetzen, daß aber dazu – wegen Abwehrhaltungen von Deutschen – wenig Möglichkeiten geboten wurden.

Kindheit in Deutschland bedeutet das Aufwachsen in einer de facto multikulturellen Gesellschaft. Dieser Sachverhalt wird jedoch von der Politik und einem Teil der Gesellschaftsmitglieder ignoriert oder sogar geleugnet. Distanz, wechselseitige Reserviertheit, bei einem Teil der Deutschen und einem Teil der Zugewanderten sogar Ablehnung des jeweils anderen, des als ,,Fremden" bezeichneten, nehmen zu.

B 7.2 Wie erleben Kinder die heterogene, plurale und multikulturelle Gesellschaft?

B 7.2.1 Der Umgang der Kinder mit Vielfalt und Mehrdeutigkeit

Nur wenige Untersuchungen vermitteln einen Eindruck davon, wie Kinder sich selbst in der Vielfalt und der Mehrdeutigkeit ihrer Welt zurechtfinden. Die Erhebungen sprechen dafür, daß der Umgang mit Heterogenität und Pluralität längst nicht immer als schwierig oder problematisch empfunden wird. So belegt der Kinder-Survey (Zinnecker/Silbereisen 1996), 1993 bei 10- bis 13jährigen erhoben, die Diversifizierung von Religionszugehörigkeit und Religiosität bei Kindern. Für westdeutsche Kinder gehört die Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft noch weitgehend zur Normalität; im Hinblick auf Glauben, Interesse und gefühlsmäßige Bindung sowie religiöse Praxis sind zwischen 40 % und 60 % an einen christlich orientierten Glauben gebunden. Für ostdeutsche Kinder stellt die Nichtzugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft die Normalität dar. Religiöser Glaube und religiöse Praxis sind für Kinder in der westdeutschen Gesellschaft nicht mehr selbstverständlich; in der ostdeutschen Gesellschaft bilden sie eher Ausnahmen. Eine weitere Studie (Brake 1996), erhoben bei 10- bis 15jährigen mit altersmäßiger Differenzierung, macht deutlich, daß ein nicht unerheblicher Teil von ihnen (37 % der 10- bis 12jährigen) Wert auf individuelle Freizeit und Selbstverwirklichung legt, davon der größere Teil (21,5 % der Kinder der angesprochenen Altersgruppe) ausgeprägt in einer indivi-

duell-hedonistischen, der kleinere (15,4 %) in Form prosozialer, eher altruistischer Orientierungen. Nur ein geringer Teil der Kinder (13,8 %) erweist sich als sicherheitsorientiert und legt Wert darauf, ordentlich und nach festen Regeln zu leben und dabei risikohafte, die Ordnung bedrohende Entscheidungen zu vermeiden (ebd., S. 77 f.). Von den Kindern, die sich eindeutig einer der drei Orientierungen zuordnen lassen, stellt eine deutliche Mehrheit eher Selbstverwirklichung und Kreativität in den Mittelpunkt als Sicherheit.

Auch nach der vergleichend angelegten Untersuchung zum Einfluß der Modernisierungen auf das Kinderleben (Bois-Reymond, du/Büchner/Krüger/Ecarius/Fuhs 1994) hat sich Kinderleben ausdifferenziert; neben modernen gibt es traditionelle Varianten. Es kann jedoch von einem allgemeinen, d. h. dominierenden Modernisierungstrend im aktuellen Kinderleben gesprochen werden: wenn auch die hochmodernen individualisierten kinderkulturellen Formen, die diskursiven Verhandlungshaushalte und die hochmodernen Biographiemuster bei der Mehrzahl der heutigen Kinder noch nicht zu finden sind, nimmt doch die Pluralität im Kinderleben immer mehr zu. Die jeweiligen ,,traditionalen Typen" – der Befehlshaushalt, die traditionale Kinderbiographie, traditionale kinderkulturelle Praxen – haben nicht mehr ihre historische Form und Bedeutung. Modernisierung verläuft nicht nur ungleichzeitig, sondern transformiert auch die Verhaltens- und Beziehungstypen, die vergleichsweise wenig modernisiert sind. Ein heutiger traditionaler Befehlshaushalt ist nicht vergleichbar mit dem aus den 50er Jahren. Die Modernisierung der Kindheit – so die Autorin und die Autoren – ist ein irreversibler Prozeß: Weder ist eine ‚Rückkehr` zu traditionalen Formen wahrscheinlich, noch würden sie diese für effektiv und wünschenswert halten, um ein Kinderleben in der Moderne zu bewältigen. Die Ergebnisse der Untersuchung lassen nicht den Schluß zu, daß Kinder, die voll von der Welle der Modernisierung getragen werden, Probleme mit der Bewältigung von Pluralität und mit der Offenheit ihrer Lebenssituation haben. Sicherheitsorientierung findet sich nach der Untersuchung von Brake (1996) eher bei Jungen als bei Mädchen und seltener bei Kindern aus Familien mit hohem Sozialstatus. Mädchen sind stärker altruistisch orientiert, Jungen individualistisch-hedonistisch. Bei letzteren zeigen sich zusätzlich Unterschiede nach dem Sozialstatus: Je höher der Sozialstatus, desto unwahrscheinlicher ist es, daß ein Kind eine solche Orientierung zeigt (ebd., S. 79). Unterschiede zwischen Kindern aus West- und Ostdeutschland ermittelt diese Untersuchung nicht. Hingegen zählt nach der Studie von Bois-Reymond du/Büchner/Krüger/Ecarius/Fuhs (1994) ein Teil der Kinder in Ostdeutschland zu den Modernisierungsverlierern, wenn auch hervorgehoben wird, daß die Familien den Umwälzungen grundsätzlich standhalten und ökonomische und sonstige Verluste durch verstärkten Zusammenhalt kompensieren können.

Es darf nicht übersehen werden, daß eine nicht geringe Anzahl von Kindern einem erheblichen Marginalisierungsdruck ausgesetzt ist. Neben Modernisierungsgewinnern gibt es auch Modernisierungsverlierer: Kinder und Familien, denen die entsprechenden persönlichen und materiellen Ressourcen nicht zur Verfügung stehen, um Kinderleben unter gesellschaftlichen Individualisierungsbedingungen zu gestalten. Im Feld der kinderkulturellen Praxis gehören zunächst vor allem jene zu den Gewinnern, die in urbanen bzw. in urbanisierten Zentren Zugang zu einer entsprechend großen Vielfalt von Angeboten haben. Auf der Verliererseite befinden sich Kinder, die unter ungünstigen Rahmenbedingungen aufwachsen. Es sind vor allem sozioökonomische und sozialstrukturelle Faktoren, die zu den Verlustbilanzen führen, insbesondere bei Kindern, die an sozialen Brennpunkten, in Lagern oder in ethnischen Ghettos leben, Kindern aus Sozialhilfe- und Arbeitslosenhaushalten und aus Zuwandererfamilien.

Nicht die Modernisierung der Kindheit als solche, nicht das Maß an Heterogenität und Pluralität in der Gesellschaft stellen also ein Problem für Kinder dar – ein Teil vermag sehr gut mit diesen Bedingungen umzugehen. Probleme entstehen, wenn die Lebenslage und die Sozialisationsbedingungen von Kindern die Bildung einer ,,modernen Persönlichkeit" behindern. Diese Überlegungen werden durch die Untersuchung von Brake (1996) empirisch gestützt, deren Ergebnisse bei den an Sicherheit und festen Regeln orientierten Kindern eine deutlich geringe selbstzugeschriebene Handlungskompetenz und eine weniger ausgeprägte emotionale Stabilität belegen. Gleichzeitig sind bei dieser Gruppe Gewaltbereitschaft und Ressentiments gegenüber Ausländern stärker.

Wie Kinder aus Zuwandererfamilien sich mit dem Leben im heterogenen und pluralen Deutschland auseinandersetzen, wurde bisher nicht untersucht.

B 7.2.2 Kinder und der Umgang mit Fremden

Die Vielfalt der Ethnien und Kulturen, wahrgenommen am Aussehen, an der Kleidung oder an Festen, wird von den Kindern aufgrund der öffentlichen Thematisierung als eine besondere erfahren. Es bestehen zwei gegensätzliche Auffassungen, wie Kleinkinder Fremdes wahrnehmen und sich mit ihm auseinandersetzen. Eibl-Eibesfeldt (1993) vertritt die Meinung, daß es Fremdenfurcht als angeborene Reaktion gegenüber Fremden (Xenophobie) bei allen Völkern und allen Kindern gebe und es sich demnach um universale Muster handle. Diese Auffassung von der natürlichen Fremdenfurcht findet ihren Niederschlag in vielen Alltagstheorien von Jugendlichen und Erwachsenen über Fremde. Die Fremdheit der anderen wird als wichtiger Grund dafür genannt, daß Ausländer abgelehnt werden. Türken erführen dann deshalb die größte Ablehnung, weil sie aus einem außereuropäischen und damit kulturell entfernteren Land kommen. Preuschoff/Preuschoff (^{3}1994, S. 46) dagegen meinen, daß Kinder von sich aus niemals auf die Idee kämen, wahrgenommene Unterschiede als eine Frage der Nationalität zu sehen. Säuglinge in einer Tagesstätte wüßten nichts von ,,Deutschen" und ,,Ausländern"; auch dann, wenn sie zu sprechen beginnen, ordneten sie Kinder nach anderen Kriterien ein. ,,Erst wenn sie den Gesprächen der Erwachse-

nen lauschen und das Verhalten ihrer Eltern und anderer Menschen beobachten, beginnen sie zu fühlen, daß es da etwas gibt wie eine diffuse Angst, ein Unbehagen und eine Ablehnung. Schon in der Vorschule diskutieren Kinder, wie sie ‚Türken` finden, und wenn sie das von zu Hause so gehört haben, dann finden sie, daß sie stinken oder blöd sind" (ebd.). Weder die kindliche Unbefangenheit im Umgang mit anderen Nationalitäten noch die Fremdenfurcht beim Kind sind durch empirische Untersuchungen belegt, wie überhaupt Daten in diesem Bereich aus Untersuchungen von Kindern bis zu 14 Jahren rar sind. Wir sind, was die Einstellungen der deutschen Kinder zu Ausländern und zu Kindern ausländischer Herkunft betrifft, auf die Ergebnisse soziometrischer Verfahren und einiger weniger Untersuchungen über Kinder zu ethnischen Stereotypen und Vorurteilen angewiesen.

Seit Untersuchungen über deutsche und ausländische Kinder in der Schule vorliegen, wird die Ausgrenzung der Schüler und Schülerinnen ausländischer Herkunft belegt: Sie stehen häufig am Rand der Klassengemeinschaft (Boos-Nünning 1976; Holfort 1982; Glumpler 1985; Petillon 1987a). Die Ausgrenzung galt (und gilt) insbesondere den Schülern und Schülerinnen türkischer Herkunft. Aber auch andere Nationalitäten hatten und haben Schwierigkeiten, Kontakte zu deutschen Kindern zu finden (Thomas 1986). Neuere Untersuchungen kommen zu den gleichen Ergebnissen. Dollase (1994, S. 411) ermittelte bei 1200 Hauptschülern in 64 Klassen, daß deutsche Kinder türkische öfter als Sitznachbarn ablehnten als umgekehrt. Er erwähnt ausdrücklich, daß niemand ,,die universale Gesetzmäßigkeit der Ähnlichkeitsattraktion im Zusammenhang mit einer angeborenen ‚Xenophobie` (diskutiert), zumal die Bevorzugung der Gleichen meist stärker ausgeprägt ist als die Ablehnung der Fremden". Er hebt hervor, daß das Individuum seine Mitmenschen immer nach einer Fülle sozialer Kategorien sortieren kann – ,,es ist stets die Frage, welche der Kategorien aus welchen Gründen bedeutsam werden. Menschen sind einander nie identisch – sie lassen sich nach einer unbegrenzten Menge von Detailkriterien unterscheiden. Aus dieser Menge müssen einige mit einer orientierenden Leitfunktion ausgestattet werden, d. h. zu Gruppen konstituierenden Kriterien gemacht werden. Dies geschieht von außen, d. h. es ist sozial, funktional oder gesellschaftlich vermittelt" (ebd., S. 412).

Es muß der Frage nachgegangen werden, wann und warum ,,Ethnie" für Kinder zu einer bedeutsamen, wenn nicht zu der bedeutsamsten Unterscheidungskategorie überhaupt wird. Alle vorliegenden Untersuchungen über ethnische oder nationale Stereotypen belegen, daß dieser Prozeß in einem frühen Lebensalter beginnt. Leider gibt es dazu nur wenige und teilweise ältere Untersuchungen. Letztere sollen wegen der grundsätzlichen Bedeutung dieser Frage und wegen ihrer allgemeinen Aussagen dennoch herangezogen werden.

Schmitt (1979) setzt sich mit Untersuchungen über die Einschätzung anderer Völker im Kindesalter auseinander. Er verweist auf wahrnehmungspsychologische Untersuchungen von Taifels, der ermittelte, daß Wertungen im allgemeinen merklich vor der Bildung regelrechter Begriffskategorien entstehen. Eigenes werde im Stereotyp positiver bewertet als Fremdes. Des weiteren referiert er die Untersuchungen von Wegener-Spöhring (1975a, 1975b) bei Vorschulkindern. In diesen Untersuchungen wird belegt, daß 40 bis 50 % der Vorschulkinder den ,,Gastarbeitern" eindeutig ohne Einschränkung Verhaltensweisen zuschreiben, die sie selbst auf einer Normenskala als ziemlich oder sehr schlimm bewertet haben. Es gibt einen Zusammenhang zwischen normativer Rigidität und negativer Einstellung zu Fremden. Schmitt (1979, S. 56f.) sucht eine Erklärung auf der Grundlage der Theorie Piagets vom kindlichen Egozentrismus und von der Entwicklung als Dezentrierungsprozeß: ,,Die Erhebung von Piaget und Weil offenbarte ganz deutlich die gleiche Tatsache, die auch Wegener-Spöhring festgestellt hat: Kinder müssen noch nicht genau wissen, was ein Ausländer ist, um massive negative Werturteile über Ausländer zu fällen. Gerade die beiden Stadien unvollkommener kognitiver Dezentrierung begünstigen das Auftreten stereotypisierter negativer Bewertungen. Nur die Andeutung, daß es sich bei Ausländern um Angehörige einer Außengruppe handelt, genügt, um bei Kindern im 1. Stadium negative Bewertungen auszulösen, die sich an den rigiden Vorstellungen der Kinder von der Norm des Wohlverhaltens in der eigenen Gruppe orientieren."

Die von Feil (1988) mittels einer Aufsatzanalyse untersuchten 9- bis 11jährigen Grundschüler und -schülerinnen haben ein negatives Stereotyp von Ausländern, begründet mit der ,,Andersartigkeit" dieser Gruppe, festgemacht an äußeren Merkmalen wie Sprache oder Kopftuch. Den Kindern werden – mehr als den erwachsenen Ausländern – negative Merkmale wie frech, grob und aggressiv zugeschrieben. Die Kinder ausländischer Herkunft werden über den Ausländerstatus negativ bewertet, aber gleichzeitig wird das Verbot wirksam, die Bewertungen zu verwenden. Kinder geraten in Konflikt: Sie wollen auf der einen Seite ein gutes Kind sein; dazu gehört, keine ausländerfeindlichen Einstellungen zu zeigen. Auf der anderen Seite haben sie in ihren Äußerungen die diskriminierende Behandlung von Ausländern zu verarbeiten. Hinzu kommen ihre eigenen Erfahrungen, zu denen neben negativen Erlebnissen sehr wohl auch Freundschaften und empathische Gefühle gehören können. Sie lösen den Konflikt, in dem sie anderen Personen die negativen Aussagen zuschreiben (ebd., S. 79).

Eine 1992 von Mitulla (1997) durchgeführte Untersuchung bei deutschen Schülern und Schülerinnen von fünften Klassen in Augsburg belegt, ,,daß die im Durchschnitt etwa 11 Jahre alten Kinder sehr vieles über Ausländer gehört und aufgenommen haben. Sie kennen die negativen Zuschreibungen, die zum stereotypen Bild von Ausländern gehören: Ausländer sind aggressiv und dumm, sie sind schmutzig, sie stinken" (ebd., S. 160). Wegen methodischer Mängel der Untersuchung ist eine Trennung zwischen der Wiedergabe von gesellschaftlichen Stereotypen und Bewertungen von Ausländern und der eigenen Meinung der Kinder nicht möglich. So wird nur nachge-

wiesen, in welchem Ausmaß negative Bilder in den Köpfen der Kinder Raum haben: Es werden kaum positive persönliche Merkmale und Verhaltensweisen oder positive Einstellungen genannt, und wenn, dann sind es blasse Eigenschaften wie ,,nett" (ebd., S. 119).

Eine in fünf Bundesländern (Rheinland-Pfalz und vier ostdeutschen Ländern) durchgeführte Erhebung untersucht Schüler von 12 bis 18, im Schwerpunkt von 12 bis 14 Jahren (Würtz/Hamm/Willems/Eckert 1996). Auf der Grundlage von Gruppendiskussionen mit Schülern und Lehrern kommen die Autoren zu dem Ergebnis, daß insbesondere Jungen der fünften bis achten Klasse an Haupt- und Sonderschulen ein großes Maß an fremdenfeindlichen Einstellungen zeigen. Die befragten Lehrer beschreiben diese in der Form von fremdenfeindlichen Sprüchen, Parolen und Schmierereien. Einbezogen in die Ablehnung werden gesellschaftliche Randgruppen. Fremdenfeindlichkeit macht sich fest an Äußerlichkeiten von Kindern ausländischer Herkunft wie altmodischer Kleidung und Hautfarbe (ebd., S. 108f.). In einer weiteren Untersuchung, durchgeführt 1993 bei 11- bis 16jährigen Schülern in Sachsen-Anhalt, zeigen rund 40 % Abwehrverhalten gegenüber Fremden. Mehr als ein Viertel zeigt Verständnis für körperliche Gewalt gegen Ausländer und erklärt, sich nicht gegen Ausländerfeindlichkeit wehren zu wollen (Krüger/Kötters 1995, S. 165f.). Die Untersuchung von Brake (1996, S. 81) belegt, daß das Bild von Ausländern als einer Bedrohung bei den ostdeutschen Kindern deutlich stärker verbreitet ist: 48 % (gegenüber 31 % der westdeutschen Kinder) halten es für eine Bedrohung – wie es im Fragebogen heißt –, ,,daß immer mehr Ausländer nach Deutschland kommen". Für das Ausmaß, mit dem eine ausländerfeindliche Haltung artikuliert wird, sind die Faktoren Wohnort in Ost- oder Westdeutschland, Geschlechtszugehörigkeit und soziale Stellung der Herkunftsfamilie von Bedeutung. Kinder aus Ostdeutschland sind sehr viel häufiger der Ansicht, daß sich schon zu viele Menschen nichtdeutscher Nationalität in Deutschland aufhalten, und zeigen zudem größeres Verständnis für gegen Ausländer gerichtete Gewalt. Sie erreichen deutlich geringere Werte auf dem Index ,,gewaltablehnende Ausländerfreundlichkeit". Mit zunehmendem Alter werden ausländerfeindliche und Gewalt akzeptierende Einstellungen häufiger: 19 % der 14- bis 15jährigen im Vergleich zu 13 % der 10- bis 12jährigen zeigen ,,Verständnis dafür, wenn Jugendliche gegen Ausländer vorgehen" (ebd., S. 97). Jungen und Kinder aus Familien mit niedrigem sozialen Status bringen ein deutlich höheres Maß an Fremdenablehnung zum Ausdruck.

Alle Untersuchungen weisen darauf hin, daß Stereotypen gegen Ausländer und fremdenablehnende Haltungen sehr früh im Kindesalter wahrgenommen und aufgebaut werden. Ohne daß neuere Untersuchungen vorliegen, muß davon ausgegangen werden, daß auch heute ein Teil der Vorschulkinder negative Haltungen gegen Kinder aus anderen Ethnien mitbringt. Bei den 10- bis 12jährigen sind es etwa 10 bis 15 %, die verfestigte Einstellungen gegenüber Fremden bis hin zur Akzeptanz von Gewalt zeigen, und insgesamt etwa 40 %, die deutliche Abwehrhaltungen einnehmen. Kindern und Zuwanderern ausländischer Herkunft gegenüber positiv eingestellt ist nur eine Minderheit. Dabei muß besondere Berücksichtigung finden, daß immer dann, wenn differenziert gefragt wird, die türkischen Zuwanderer und ihre Kinder in besonderem Maße negativ attribuiert und besonders häufig abgelehnt werden.

Stereotypen, die in einem frühen Stadium des Sozialisationsprozesses erworben werden, sind besonders wirksam. Sie schlagen sich nicht nur in geäußerten Vorurteilen nieder, sondern begründen auch bei denen, die keine manifeste Ablehnung äußern, Negativbilder von Ausländern, die ihrerseits den Aufbau von Beziehungen über ethnische Grenzen hinweg behindern (Mitulla 1997). Die erworbenen kulturellen Vorurteile und Stereotypen bleiben im Gedächtnis präsent, auch wenn sie nicht mehr der aktuellen Einstellung entsprechen. Sie werden in Situationen, in denen automatische Informationsprozesse ablaufen, aktiviert. Kinder wissen von den negativen Einschätzungen, die mit der Anwesenheit von Ausländern verbunden werden: ,,Sie nehmen die Arbeitsplätze weg, sie sind Kriminelle, sie sollen Deutschland verlassen, das Boot ist voll." Auch im Alltag bemerken sie Abgrenzungen: Manche Kinder dürfen nicht mit ausländischen Kindern spielen. Die gesellschaftliche Tradierung ethnischer Stereotype scheint – so die Autorin – zu funktionieren. Allerdings werden die Stereotype von den etwa 11jährigen Kindern nicht kritiklos übernommen. Ein Teil der Kinder, und zwar diejenigen, die als weniger vorurteilsvoll eingestuft wurden, lehnt die negativen Zuschreibungen ab. Aber auch eher vorurteilsvolle Kinder äußern sich kritisch zu den Zuschreibungen, stimmen ihnen aber stärker zu. Deutlich formuliert wird hingegen die Abgrenzung gegenüber Türken. Ihnen wird besonders wenig Sympathie entgegengebracht (Mitulla 1997). In der Bereitschaft, sich mit den negativen Zuschreibungen der Erwachsenen auseinanderzusetzen, die nach der Untersuchung von Mitulla ein erheblicher Teil der Kinder zeigt, liegen Chancen für eine Veränderung der Einstellungen.

Wie Kinder ausländischer Herkunft multikulturelle Situationen wahrnehmen, welche Stereotypen sie gegenüber Deutschen und deutschen Kindern haben, ist nicht untersucht. Die Befragung von Mitulla, die auch 91 Kinder ausländischer (unter ihnen 42 türkischer) Herkunft erfaßt, macht deutlich, daß 11jährige Kinder wissen, wie sie von vielen Deutschen eingeschätzt werden. Nach ihren Aussagen ,,werden Ausländer vor allem als aggressiv (19 %) und dumm (18 %) bezeichnet. Sie sind in den Augen anderer Leute gemein und böse (10 %). Sie sind schmutzig (8 %), verschmutzen die Umwelt (7 %) und verstoßen gegen soziale Normen (7 %). Außerdem sind sie frech (6 %)" (ebd., S. 134ff.): Sie kennen also die ihnen zugeschriebenen, zumeist negativen Merkmale sowie die Beschuldigungen und Vorwürfe.

Auch Kinder aus Flüchtlingsfamilien ,,nehmen Diskriminierung und Ablehnung deutlich wahr. Alle werden davon in gleicher Weise belastet. Kinder, die von ihrem Umfeld auf den ersten Blick einer Katego-

rie bzw. einem Status zugeordnet werden, der mit negativen Vorurteilen belastet ist, sei es durch ihre Hautfarbe oder Kleidung, sind stärker betroffen als andere. Um sich zu schützen, gehen sie nicht alleine aus, so 13- bis 15jährige Mädchen aus dem Libanon und der Türkei in Berlin. Sie meinen, ,,daß dunkle Haare und nichteuropäisches Aussehen Grund zu besonderer Vorsicht sind" (Mechenich 1993, S. 67 ff.). So sagt Simon aus Angola: ,,Als Schwarze sind wir noch mehr Ausländer als weiße Ausländer. Und viele Leute schauen sich das an, wenn wir angegriffen werden, und machen gar nichts" (Beckmann 1993, S. 53). Fast alle Kinder, die in ihrer äußeren Erscheinung vom geläufigen Erscheinungsbild des Einheimischen abweichen, machen Erfahrungen mit ,,Fremden"-feindlichkeit, auch wenn es ihnen oft schwerfällt, dies einzugestehen, überhaupt darüber zu reden" (Expertise Holzapfel, i. Ersch.).

B 7.3 Empfehlungen

Die mit dem Aufwachsen in einer heterogenen und pluralen Gesellschaft verbundenen größeren Erlebnis-, Entscheidungs- und Handlungsspielräume ermöglichen und fordern von Kindern in immer jüngeren Jahren Flexibilität, Entscheidungsfähigkeit und Selbständigkeit. Das Zusammenleben von Kindern verschiedener Ethnien und Kulturen verlangt Toleranz und Empathie gegenüber ,,Fremden" – nicht selten gegen eine durch Politik und Massenmedien vertretene Abwehrhaltung. Wie läßt sich unter der Gegebenheit der Moderne Erziehung begründen und vermitteln, die solchen Zielen förderlich ist? Wie kann ein kooperativer Individualismus entstehen, der die Zugewanderten nicht ausgrenzt, sondern einschließt?

Eine in den letzten Jahren häufiger vorgebrachte Lösung ist keine: eine neue (eher alte) Werteerziehung, die sich absetzt von den Vorstellungen einer offenen pluralen Erziehung. Ein Zurück zu einem eindeutigen Wert- und Normsystem, auf das sich ein größerer Teil der auf deutschem Territorium lebenden Menschen verständigen und das die Grundlage für Erziehung in Familie und Bildungseinrichtungen bilden könnte, ist weder vorstellbar noch wünschenswert. Die pädagogische Bewegung, die seit 1979 mit dem Slogan ,,Mut zur Erziehung" von sich reden macht, stellt alle Tugenden des Fleißes, der Disziplin und der Ordnung in den Mittelpunkt. Es wird betont, daß die Bildung sich an ,,kulturellen Selbstverständlichkeiten" zu orientieren habe, zu deren Anerkennung wir alle erzogen worden seien. Diese Vorstellung geht von einer behaupteten homogenen Kultur aus und leitet daraus ab, daß Pluralität beseitigt werden müsse (Preuss-Lausitz 1993). Preuss-Lausitz führt aus, daß die von den bildungspolitischen Konservativen eröffnete Debatte – auch bei Zurückweisung ihrer Ziele – einen wichtigen Punkt ins Bewußtsein gerufen hat, da der Rückzug auf Qualifikations- oder Wissensziele für das Überleben in der Gesellschaft nicht ausreichend ist. Ohne eine Bildungsidee komme sie, so fährt er fort, nicht aus; diese müßte allerdings inhaltlich ausgewiesen und begründet sein. Pluralität ist dabei eine zentrale positive Dimension. Sie läßt sich nicht zugunsten eines Rückzugs auf unbegründbare, vorrationale ,,kulturelle Selbstverständlichkeiten" zurücknehmen. Auch die von den Kommunitaristen eingeforderte Erneuerung von Moral, ausgehend von Familie, Nachbarschaft und Gemeinwesen (Etzioni 1995), wird der Lebenssituation heutiger Kinder nicht gerecht.

Dazu ist der Prozeß der Individualisierung zu weit fortgeschritten und sind die Lebens- und Lernsituationen von Kindern zu differenziert: ,,Sie sind pluralistisch wie die Gesellschaft selbst. Ihre Ziele sind verschieden, oft einander widersprechend. Dies gilt nicht nur für Massenmedien im Unterschied zur Schule, sondern auch im Vergleich der pädagogisch organisierten Einrichtungen selbst" (Giesecke 1990, S. 142).

Das plurale Deutschland mit seinen Chancen zu einer befriedigenden Lebensführung in unterschiedlichen Milieus und in verschiedenen Lebensformen wird – wie vorn ausgeführt – als Option für das Aufwachsen von Kindern gewertet. Dennoch dürfen Kinder (und ihre Familien) nicht allein gelassen werden. Es gilt, sie auf ihrem Weg in die heterogene, plurale und multikulturelle Gesellschaft in ihrem Erleben und ihren Erfahrungen mit dieser zu begleiten und ihnen Unterstützung anzubieten. Es gilt aber auch, Rahmenbedingungen für das Aufwachsen von Kindern zu schaffen, die Flexibilität und Entscheidungsfähigkeit fördern. Ein kooperativer Individualismus läßt sich nicht durch die Formulierung und die Durchsetzung starrer und konkreter Erziehungsziele erreichen. Ihn zu unterstützen verlangt, daß Erziehung als selbsttätig erarbeiteter und personal verantworteter Zusammenhang dreier Grundfähigkeiten verstanden wird (Klafki 1990):

- ,,als Fähigkeit zur Selbstbestimmung jedes einzelnen über seine individuellen Lebensbeziehungen und Sinndeutungen zwischenmenschlicher, beruflicher, ethnischer, religiöser Art;
- als Mitbestimmungsfähigkeit, insofern *jeder* Anspruch, Möglichkeit und Verantwortung für die Gestaltung unserer gemeinsamen kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse hat;
- als Solidaritätsfähigkeit, insofern der eigene Anspruch auf Selbst- und Mitbestimmung nur gerechtfertigt werden kann, wenn er nicht nur mit der Anerkennung, sondern mit dem Einsatz *für* diejenigen und dem Zusammenhang *mit* ihnen verbunden ist, denen ebensolche Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten aufgrund gesellschaftlicher Verhältnisse, Unterprivilegierung, politischer Einschränkungen oder Unterdrückung vorenthalten oder begrenzt werden" (ebd., S. 93 f., Hervorh. i. Orig.).

Dazu sind drei grundlegende Einstellungen und Fähigkeiten bedeutsam (ebd., S. 98 f.): erstens Kritikbereitschaft und -fähigkeit einschließlich der Bereitschaft und der Fähigkeit zur Selbstkritik; zweitens Argumentationsbereitschaft und -fähigkeit, d. h. das Bemühen, eigene Positionen und eigene Kritik in den Zusammenhang eines Gesprächs bzw. eines Diskurses mit anderen einbringen zu wollen und zu können; und drittens die Empathie im Sinne der Fähig-

keit, eine Situation, ein Problem, eine Handlung aus der Lage des jeweils anderen, von der Sache Betroffenen, aus zu sehen.

Es gibt Konzepte, Ideen und Utopien, wie Familie, Bildungseinrichtungen (Krüger 1990; Gruschka 1996; Giesecke 1996; Negt 1997) und Pädagogik (Giesecke 1990; Prengel 1993; Preuss-Lausitz 1993; von Hentig 1997) sowie Sozialarbeit (Thiersch 1995) dazu beitragen können. Keine der Vorstellungen macht es den Erziehenden und den Einrichtungen leicht: Erziehung für das Leben in einer heterogenen und pluralen Gesellschaft ist Bemühung um Konsens, verlangt ständiges Aushandeln, in der Familie wie in den Bildungsinstitutionen.

Erziehung leistet es bei einem nicht unerheblichen Teil der Kinder zur Zeit nicht, auf das Zusammenleben mit Zugewanderten, auf die Akzeptanz von Fremdheit, auf Argumentationsbereitschaft und -fähigkeit in der Kommunikation mit dieser als ,,Fremden" definierten Gruppe vorzubereiten sowie Empathie in der Wahrnehmung der Situation von Kindern mit einem anderen kulturellen Hintergrund zu entwickeln. Tief beunruhigend ist die Abwehr gegenüber Fremden, die negativen Einstellungen zu Ausländern und die Vorurteile gegenüber Türken und Kindern türkischer Herkunft, wie sie von einem beträchtlichen Teil der deutschen Kinder schon im Kindesalter geäußert werden. Beunruhigend sind auch die Ausgrenzung der Kinder aus Zuwandererfamilien, die zunehmende Selbstisolierung eines Teils von ihnen und der Aufbau von Vorurteilen gegenüber Deutschen. In der Fremdenfeindlichkeit, die sich insbesondere als Türkenfeindlichkeit äußert, und den (verständlichen) Reaktionen der Zugewanderten liegt zur Zeit die größte Gefahr für die moderne Gesellschaft. Erziehung und Bildung muß in ganz anderer Intensität als bisher für ein Zusammenleben in einer multikulturellen Gesellschaft vorbereiten. Mehr Aufmerksamkeit verlangt die Situation in den ostdeutschen Bundesländern mit den hohen Anteilen an Kindern, die Fremdenablehnung oder sogar Gewaltakzeptanz gegenüber Fremden zeigen. Es reicht nicht, die Überlegungen auf die offen zutage tretende Fremdenfeindlichkeit im Jugendalter zu beschränken.

Änderungen, in West- wie in Ostdeutschland, verlangen zweierlei: die Schaffung von Entwicklungschancen für alle Teilgruppen, d. h. auch für die Einwanderer, und die Einübung in Formen des Miteinanderumgehens der Mehrheit und der ethnokulturellen Minderheiten. Wird das erste Ziel verfehlt, besteht die Gefahr, daß die Einwanderer ihren Migrationsstatus ,,vererben". Der Proletarisierungsprozeß, der für die Mehrheit der Kinder und Kindeskinder der Arbeitsmigranten von damals bereits begonnen hat, würde sich verstärken, mit allen negativen Konsequenzen für Ansehen und Stereotypenbildung. Wird das zweite Ziel verfehlt, wird also im – Generationen übergreifenden – Eingliederungsprozeß nicht in allen Gruppen schrittweise ethnozentrisches Denken aufgebrochen, gerät der innere Friede in Deutschland in Gefahr.

Auf dem Weg zu diesen beiden Zielen sind tiefgreifende Veränderungen in der Reflexion über den Eingliederungsprozeß und dessen Gestaltung notwendig: Nötig für das erste Ziel ist eine öffentliche Diskussion um Bildungsrechte für Minderheiten und um die Kontrolle von Chancengleichheit im Bildungssystem. Darüber hinaus ist es notwendig, in allen Bildungseinrichtungen nationale Konzepte zu überwinden und zu interkulturellen Ansätzen zu finden. Modelle stehen dafür in großer Zahl zur Verfügung (für den Kindergarten s. z. B. Ausländerbeirat der Stadt Freiburg [2]1997; für die Schule Hofmann/Petry/Raschert/Schlotmann 1993). Das zweite Ziel verlangt zunächst die Stärkung der Sozialisationskraft in Familien der Mehrheit und der eingewanderten Minderheiten. Die deutschen Familien müssen stärker als bisher befähigt werden, ihre Kinder auf eine Gesellschaft vorzubereiten, in der Menschen aus verschiedenen Kulturen und Ethnien auf Dauer miteinander leben werden. Die Einwandererfamilien müssen in die Lage versetzt werden, ihre Kinder trotz mehr oder minder starker Isolation und von der Majorität abweichender Normen darauf vorzubereiten, den Eingliederungsprozeß und – damit verbunden – Konflikte zu bewältigen, ja die mit der Einwanderung einhergehenden Optionen zu nutzen. Die Familien allein können diese Aufgaben aber nicht erfüllen. Einzubeziehen sind in stärkerem Maße als bisher die Sozialisationsinstanzen: Der Kindergarten muß sich interkulturell öffnen durch die Schaffung von Einrichtungen, die in der Auswahl der Kinder, der Zusammensetzung des Personals und der pädagogischen Konzeption den multikulturellen Gegebenheiten im Stadtteil gerecht werden. Auch die Schule muß sich befragen lassen, ob und inwieweit sie den zugewanderten Kindern gerecht wird und was sie zur Bewältigung von (wechselseitiger) Fremdenablehnung beiträgt. Eine die Werte der Familien berücksichtigende Arbeit mit Kindern muß Grenzen zwischen Einwanderern und Deutschen aufbrechen und Verbindungen schaffen, sie muß auch den Zugang der Einwanderer zu deutschen (Beratungs-)Einrichtungen erleichtern. Bei anhaltender Zuwanderung müssen Familien und Bildungseinrichtungen fähig werden, sich auf stets neue Einwanderergruppen mit unterschiedlichen Orientierungen und Voraussetzungen einzustellen und mit ihnen umzugehen. Nötig dazu ist die institutionalisierte Zusammenarbeit zwischen bislang getrennten Institutionen.

Für die Zuwandererfamilien läßt sich nicht sagen, ob und inwieweit ihre Lebensbedingungen sowie ihre mitgebrachten und unter den Bedingungen der Migration und des Lebens in der Fremde veränderten Werte eine Erziehung erlauben, die auf Heterogenität und Pluralität vorbereitet. Aus den wenigen – allerdings möglicherweise überholten – Untersuchungen erfahren wir von einer hohen Variabilität bei gleichzeitig starker Beibehaltung traditioneller Erziehungsziele. Die Erziehung ist in einem Teil der Familien eher normorientiert, auf festvermittelte Inhalte und soziale Tugenden ausgerichtet; weitaus weniger ist sie hingegen auf die Vermittlung von Individualität, an dem Ziel Selbständigkeit und Kreativität orientiert (Nauck/Özel 1986; Pfluger-Schindlbeck 1989).

Erziehung in dem vorn beschriebenen Sinn verlangt aber auch die Herstellung positiver Rahmenbedin-

gungen für das Aufwachsen von Kindern. Deutsche Kinder mit eher restriktiver Erziehung haben größere Schwierigkeiten, mit der Heterogenität und der Multikulturalität in der Gesellschaft umzugehen. ,,Modernisierungsrückstände", wie sie in Untersuchungen für einen Teil der ostdeutschen (Zinnecker/Silbereisen 1996; Nauck/Joos 1996 b; vgl. Bois-Reymond/Büchner/Krüger/Ecarius/Fuhs 1994), aber auch für bestimmte Gruppen westdeutscher Kinder festgestellt wurden, verschlechtern die Voraussetzungen, sich der heterogenen und pluralen Gesellschaft zu stellen. Thiersch (1995, S. 80 f.) führt dazu aus:

,,Wenn Erziehung auf das Eigenrecht und die eigenen Gestaltungsmöglichkeiten von Kindern setzt, zielt sie primär auf Förderung, Unterstützung und auf aus der Förderung erwachsende Forderungen; die Ansprüche an Kinder in bezug auf Freundlichkeit, Kreativität, Selbständigkeit und Leistungsfähigkeit sind in der letzten Zeit sehr gewachsen. Dieses Verständnis von Erziehung führt zu schönen und neuen Möglichkeiten des freien Umgangs zwischen Erwachsenen und ihren Kindern, zu Formen eines gleichsam freundschaftlichen Umgangs. Diese neue Erziehung aber ist zeitraubend und darin oft sehr anstrengend und zermürbend. Sie ist es vor allem, weil sie unter Bedingungen praktiziert werden muß, die den Aufwand an Zeit und freundlicher Gelassenheit unterlaufen, den sie voraussetzt. – Diese Bedingungen sind von sehr unterschiedlicher Art. Zunächst – selbstverständlich und natürlich, aber deshalb nicht weniger gravierend: Armut, Wohnungsenge, Perspektivlosigkeit in allen Facetten belasten, ja torpedieren Erziehung."

Ein Leben am Rande der Gesellschaft, insbesondere in den segregierten Armutsvierteln der Städte, kann Abwehr gegen die Heterogenität hervorrufen, heute häufig ausgedrückt durch Fremdenfeindlichkeit. Dies gilt für die Kinder aus Zuwandererfamilien ebenso wie für die deutschen Kinder, die in diesen Regionen und unter solchen Bedingungen aufwachsen.

Kinderpolitik kann entscheidend dazu beitragen, die Entwicklung von Flexibilität, Entscheidungsfähigkeit und Selbständigkeit zu fördern, indem sie die dazu notwendigen Sozialisationskontexte schafft. Die Kommission schließt sich der Aussage von Thiersch (1995) an, daß Armut, Wohnungsenge und Perspektivlosigkeit Erziehung be- und verhindern. Eine Verbesserung der materiellen Grundlagen von Familien, die in Armut leben oder von Armut bedroht sind, ist eine der vorrangigen Forderungen. Aber ebenso wichtig wie eine Ressourcenumverteilung zugunsten von Kindern ist die Verbesserung des Raumes, des Stadtteils, der Region, in denen Kinder leben. Kinder, die in der Familie Restriktionen erfahren, brauchen im Kindergarten, in der Schule, in der offenen Kinderarbeit Freiräume, in denen sie Formen des Verhandelns einüben und sich eine Streitkultur erarbeiten können. Sie brauchen Orte, in denen Begegnungen mit anderen Gruppen, auch Kindern anderer ethnischer Herkunft, stattfinden können. Diese Räume – im wörtlichen wie im übertragenen Sinne – müssen im Stadtteil zur Verfügung gestellt werden.

Schwierig zu benennen sind Empfehlungen über den Umgang mit Fremden, die Gestaltung von Kinderleben in der multikulturellen Gesellschaft. Im pädagogischen Bereich hat es Fehler und Irrtümer gegeben, deren Folgen nachwirken: Ein falscher Ansatz war und ist es, Unterricht und Sozialpädagogik dafür einzusetzen, Schüler ausländischer Herkunft einseitig der deutschen Schule und Gesellschaft anzupassen. Solche auf kompensatorische Erziehung ausgerichtete Vorstellungen beschreiben die Kinder von Einwanderern als defizitär. Sie sind in der pädagogischen Idee der interkulturellen Erziehung längst überholt, beherrschen aber nach wie vor die Praxis. Ein zweiter Fehler bestand darin, daß kein generelles pädagogisches und bildungspolitisches Konzept zum Umgang mit internationaler Mobilität und kultureller Vielfalt entwickelt wurde. Statt dessen wurden für jede neue Einwanderergruppe neue Adhoc-Entscheidungen getroffen. Sie führten zu schwer erträglichen Ungleichheiten und verhinderten übergreifende Lösungen.

Längst ist der Zeitpunkt verpaßt, zu dem interkulturelle Pädagogik allein als Hilfe angeboten werden kann – zu einschneidend wurden und werden deren Ansätze durch die frühere und die heutige Ausländerpolitik konterkariert. Dennoch soll sie hier als eine Lösung genannt werden. Daneben kann wegen der Verfestigung der Stereotypen gegen Kinder aus anderen Ethnien, insbesondere gegen Kinder türkischer Herkunft, auf eine bewußte antirassistische Erziehung der einheimischen Kinder nicht verzichtet werden, wie sie z. B. von der Regionalen Arbeitsstelle zur Förderung ausländischer Kinder und Jugendlicher (RAA) in Gelsenkirchen entwickelt und erprobt wurde (Kampmann 1995). Es ist dringend notwendig, daß die Bildungs- und Kindereinrichtungen sich mit den Fremdheitsdefinitionen und den rassistischen Einstellungen, den aufgegriffenen Stereotypen der Kinder auseinandersetzen. Es ist ebenso notwendig, daß das Personal in den Einrichtungen sich mit den eigenen Stereotypen, ja mit dem eigenen Rassismus auseinandersetzt. Fremdenfeindlichkeit, wechselseitige Stereotypisierungen und Fremdheitserfahrungen müssen thematisiert werden können, wenn sie die Kinderarbeit belasten – und das wird viel häufiger der Fall sein, als es zur Zeit zugegeben oder wahrgenommen wird.

Die durchgängige Berücksichtigung einer interkulturellen und antirassistischen Pädagogik verlangt eine intensive Fortbildung des Personals in diesen Bereichen unter Berücksichtigung der Einübung von Formen interkultureller Kommunikation. Sie verlangt ferner eine Supervision, die darauf abzielt, daß die Erziehenden mit den eigenen (gesellschaftlich produzierten) Vorbehalten (Fremdheitserfahrungen und Fremdheitsdefinitionen) umgehen können.

Das erfolgreiche Suchen, Finden und Einüben neuer Formen des Miteinanderumgehens in einer multikulturellen Einwanderungsgesellschaft kann von Konzepten der interkulturellen und antirassistischen Erziehung entscheidend mitgestaltet werden. Die Akzeptanz, die Gleichberechtigung und zugleich die gezielte Förderung von Einwandererfamilien und ihren Kindern und Jugendlichen im Eingliederungs-

prozeß aber setzt grundlegende Veränderungen auf seiten der Mehrheitsgesellschaft, in Recht und Politik voraus: Ein Land, dessen Politiker bestreiten, daß es ein Einwanderungsland sei, kann Einwanderern keine zureichenden Perspektiven bieten und das gesamte Verhältnis von einheimischer Mehrheit und zugewanderten, häufig seit Generationen ebenfalls ,,einheimischen" Minderheiten nicht entkrampfen. Unabdingbar notwendig sind tiefgreifende und folgenreiche Änderungen im pädagogischen Bereich, in den Sozialisationsinstanzen und Bildungseinrichtungen. Sie brauchen als größeren Rahmen klare Konzeptionen einer aktiv gestaltenden Einwanderungs- und Eingliederungspolitik mit einer Sicherung des Rechtsstatus der Einwandererfamilien. Dies kann unter den Bedingungen, die sich in Deutschland entwickelt haben, nur die Erleichterung der Einbürgerung für die Kinder und ihre Eltern unter Beibehaltung der Staatsangehörigkeit des Herkunftslandes sein.

Nicht die Kinder werden falsch erzogen, sondern die Gesellschaft, wie sie sich für Kinder im lokalen Umfeld darstellt, bietet immer mehr Kindern nicht das, was sie für das Aufwachsen in der heterogenen, pluralen und vor allem multikulturellen Gesellschaft brauchen. Notwendig ist (Thiersch 1995), daß die an den Rand gedrängten humanen und sozialen Aufgaben neu in den Blick geraten und ernsthaft behandelt werden. Dazu zählen vor allem die Schaffung von Rahmenbedingungen für Erziehung ebenso wie die Schaffung einer Einwanderungspolitik, die den Aufenthalt der in Deutschland lebenden Kinder ausländischer Herkunft und ihrer Eltern sichert. Erst dann sind Voraussetzungen geschaffen für wirksame Angebote interkultureller und antirassistischer Pädagogik.

B 8. Gewalt und Delinquenz

B 8.1 Gewalt gegen Kinder
B 8.1.1 Formen von Gewalt
B 8.1.2 Ausmaß und Entwicklung von Gewalt gegen Kinder
B 8.1.3 Entstehungsbedingungen
B 8.1.3.1 Sozioökonomische und kulturelle Bedingungen
B 8.1.3.2 Persönliche Faktoren auf seiten der Erwachsenen
B 8.1.3.3 Persönliche Faktoren auf seiten des Kindes
B 8.1.4 Folgen von Gewalt
B 8.1.5 Handlungsbedarf
B 8.1.5.1 Prävention
B 8.1.5.2 Früherkennung von Gewalt
B 8.1.5.3 Hilfe bei psychischer Erkrankung und Suchtmittelabhängigkeit
B 8.1.5.4 Information und Stärkung der Kinder
B 8.1.5.5 Intervention
B 8.1.5.6 Aspekte der fachlichen Diskussion
B 8.1.5.7 Spezifischer Handlungsbedarf
B 8.2 Gewalt unter Kindern
B 8.2.1 Gewalt in der Sozialwelt der Kinder
B 8.2.2 Gewalt unter Kindern in Kindertagesstätten und Schulen
B 8.2.3 Bedingungen der Entstehung von Kindergewalt
B 8.2.4 Besondere Aspekte von Gewalt unter Kindern
B 8.2.5 Wege zur Gewaltprävention
B 8.3 Delinquenz von Kindern
B 8.4 Empfehlungen
B 8.4.1 Empfehlungen im Bereich von Gewalt gegen Kinder
B 8.4.2 Empfehlungen im Hinblick auf Gewalt unter Kindern
B 8.4.3 Empfehlungen im Hinblick auf Delinquenz von Kindern

In den letzten Jahren ist die Aufmerksamkeit für Gewalt gegen Kinder und von Kindern stark gestiegen. Gewalt in Familien, an Schulen, im Sport, in den Medien, Gewalt rechtsextremer Jugendlicher, sexuelle Mißhandlung von Kindern sind Probleme, die Öffentlichkeit und Fachleute beunruhigt haben. Eine breite Thematisierung in den Medien hat auf der einen Seite zu erhöhter Aufmerksamkeit gegenüber Gewalt geführt. Auf der anderen Seite hat aber die Art der Berichterstattung über besonders schwerwiegende Ereignisse – bis hin zu Morden an Kindern – zu einer Skandalisierung beigetragen, die dazu (ver)führt, Erscheinungsformen der Gewalt als individuelles Problem aufzufassen und seiner gesellschaftlichen und sozialen Dimension zu entkleiden. Die Pathologisierung des Einzelfalles bleibt hinter Erklärungsmodellen für Gewalt, wie sie in den letzten Jahrzehnten entwickelt wurden (Gelles 1973; Gabarino 1981; Wolff, R. 1975; Heitmeyer 1993; Honig 1992), weit zurück.

Gewaltanwendung ist nicht monokausal erklärbar; verschiedene Faktoren – gesellschaftliche, familiäre und individuelle – sind in komplexer Verschränkung an der Entstehung von Gewalt beteiligt. Wesentliche Bedingungsfaktoren für Gewalt gegen Kinder sind auf der gesellschaftlichen Ebene anzusiedeln und insbesondere in zunehmenden wirtschaftlichen und sozialen Ungleichheiten und Benachteiligungen zu sehen. Diese strukturellen Bedingungen, die Gewalt gegen Kinder begünstigen, zeigen sich in ungleichen Machtverhältnissen und ungleichen Lebenschancen.

Erklärungsansätze für Gewalt und Delinquenz von Kindern und Jugendlichen verweisen ebenfalls auf die zunehmende Armut junger Menschen und auf soziale Benachteiligung als erheblichen Risikofaktor (Pfeiffer/Ohlemacher 1995; Pfeiffer 1995). Die Bedingungsfaktoren für Gewalt und Delinquenz werden dabei insbesondere in wachsenden sozialen Gegensätzen und sozialer Ausgrenzung ohne Perspektive für die Zukunft gesehen (Heitmeyer/Collmann/Conrads/Matuschek/Kraul/Kühnel/Ulbrich-Hermann 1996; Bründel/Hurrelmann 1994). Pfeiffer und Wetzels (Expertise i. Ersch.) kommen in ihrer Stellungnahme für diesen Bericht zu dem Schluß: ,,Für eine wachsende Zahl von Kindern und Jugendlichen ist die Begehung von Straftaten dagegen als Ausdruck dauerhafter sozialer Ausgrenzung zu interpretieren." Neuere Erklärungsansätze sehen zentrale Motive für Delinquenz von Jugendlichen in der ständigen Suche nach ,,Spaß und Action" oder in ,,der Suche nach

dem Kick" (Matt 1995; Pro Jugend 1997). Es ist jedoch bisher ungeklärt, inwieweit dies auch auf Kinder zutrifft.

Zu den strukturellen Gegebenheiten, die Gewalt bedingen, gehören wesentlich die gesellschaftlichen Vorstellungen über Gewaltanwendung. Einstellung und Haltung zur Gewalt in unserer Gesellschaft sind widersprüchlich. Das zeigen nicht zuletzt die unterschiedlichen Standpunkte bei Fragen der Gewaltdarstellungen in den Medien, der Kampfsportarten, der Kriege u. a. m. Auch im privaten Bereich wird Gewalt nicht generell abgelehnt. Die körperliche Züchtigung von Kindern wird in bestimmten Grenzen nach wie vor toleriert, wenn nicht gebilligt. Letztlich ist das, was in der gesellschaftlichen Auseinandersetzung im persönlichen Umgang als Gewalt angesehen wird, Ergebnis sozialer Definitionsprozesse, die zu unterschiedlichen Beurteilungen führen (Mummendey 1994).

In Wissenschaft und Praxis gibt es bis heute keine einheitliche Bestimmung des Begriffes der Gewalt, sondern nur engere und weitere Definitionen. Enger gefaßte Gewaltbegriffe beschränken sich auf körperliche Gewalt (Schwind/Baumann/Schneider, U./Winter 1990) oder, noch eingegrenzter, auf Handlungen, die schwere körperliche Verletzungen oder andere objektiv nachweisbare Folgen haben. Weitere Definitionen umfassen auch Handlungen und Unterlassungen, bei denen körperliche Schädigungen nicht oder nur bedingt zu beobachten sind, wie z. B. bei psychischer und den meisten Formen von sexueller Gewalt. Gewalt kann auch verbal oder symbolisch ausgeübt werden. In diesem Sinne ist ein Vorgehen gewalttätig, bei dem Absichten ohne Rücksicht auf die Absichten, Erwartungen und Rechte anderer durchgesetzt werden, auch durch Unterlassung, Herabsetzung, Mißachtung und Vernachlässigung, wenn andere schwer geschädigt werden.

Aus diesen unterschiedlichen Perspektiven und Definitionen ergeben sich Probleme, wenn Aussagen über Ausmaß und Verbreitung von Gewalt über Entstehungsbedingungen und Ursache sowie über den Handlungsbedarf und die Vorgehensweisen im Bereich von Prävention und Intervention gemacht werden sollen.

In diesem Bericht gehen wir von einem weiter gefaßten Gewaltbegriff aus, der über die physische Gewalt hinaus auch psychische und sexuelle Gewalt sowie die Vernachlässigung von Kindern einbezieht (vgl. Art. 19 der UN-Kinderrechtskonvention). So ist es möglich, das gesamte Spektrum von Gewalt in den Blick zu bekommen, insbesondere auch ihre Frühformen. Vor dem Hintergrund, daß dieser Bericht sich mit der Lebenssituation von Kindern im Alter bis zu 12 Jahren befaßt, erscheint ein solches Vorgehen sinnvoll. Gewaltformen, die überwiegend bei Jugendlichen zu beobachten sind, werden nur insoweit berücksichtigt, als sie auch bei Kindern relevant sind.

B 8.1 Gewalt gegen Kinder

Bei einer sozialhistorischen Betrachtung vermittelt sich der Eindruck, daß im Lauf der Geschichte offene rohe Gewalt gegen Kinder zurückgegangen sei (de Mause 1979). Körperliche Gewaltanwendung gegen Kinder ist in Schulen und Kindertagesstätten, d. h. im öffentlichen Raum, seit den 70er Jahren verboten. Körperliche Bestrafung wird jedoch als Erziehungsmaßnahme innerhalb der Familie in bestimmten Grenzen (noch immer) gesellschaftlich toleriert. Auch wenn vieles darauf hindeutet, daß leichtere körperliche Strafen tendenziell abnehmen, ist Gewalt gegen Kinder in Form von körperlicher und seelischer Kindesmißhandlung, Kindesvernachlässigung und sexueller Mißhandlung immer noch weit verbreitet (Wetzels 1997). Bei genauem Hinsehen wird deutlich, daß wir uns in der Gesellschaft nicht in Richtung auf Gewaltfreiheit bewegen, sondern daß Formen der Gewalt anders ausgeprägt sind und sich neue Formen herausgebildet haben.

Kinder werden nicht nur in der Familie mit Gewalt konfrontiert. In jüngster Zeit wird die Aufmerksamkeit auch auf ein Thema gelenkt, das lange Zeit ausgeblendet wurde: die Gewalt in Einrichtungen der Jugendhilfe, d. h. die Beteiligung von Mitarbeiter/innen an eskalierender Gewalttätigkeit (vgl. Schwabe 1996 a) sowie körperliche und sexuelle Mißhandlung durch Mitarbeiter/innen (z. B. Conen 1995).

Dieser Bericht legt den Schwerpunkt auf die für Kinder im Alter von 0 bis 12 Jahren zentralste Form der Gewalt: die Gewalt im familiären Kontext.

B 8.1.1 Formen von Gewalt

Die verschiedenen Erscheinungsformen von Gewalt sind nicht isoliert zu betrachten: Jede körperliche, sexuelle und vernachlässigende Mißhandlung ist auch eine psychische. Die verschiedenen Formen von Gewalt treten häufig in Verbindung miteinander auf.

Körperliche Mißhandlung

Körperliche Mißhandlung sind Schläge oder andere gewaltsame Handlungen (z. B. Schütteln, Stöße, Verbrennungen, Vergiftung), die beim Kind zu Verletzungen führen können. Dabei hängt es von der Härte und Intensität der Gewalt und von der Entwicklung des kindlichen Organismus ab, wie weitreichend die Schädigung des Kindes ist; (so kann z. B. heftiges Schütteln für einen Säugling bereits lebensbedrohliche Folgen haben (Shaken Baby Syndrom; vgl. Alexander/Crabbe/Sato/Smith/Bennet 1990). Einige Verletzungen, z. B. das Schütteltrauma, sind von außen nicht sichtbar, bei anderen, z. B. Schlägen auf den Kopf, die zu Hirnverletzungen führen, können die Auswirkungen erst viele Jahre später sichtbar werden (durch Retardierung und Epilepsie).

Vernachlässigung

Ein Kind wird vernachlässigt, wenn Grundbedürfnisse nicht oder nicht ausreichend befriedigt werden, so daß es in seinem Wohlergehen und seiner Entwicklung beeinträchtigt oder gefährdet wird: Das Kind wird unzureichend oder nicht angemessen ernährt, gepflegt und versorgt; die Bedürfnisse des Kindes nach Zuwendung, Nähe und Schutz werden mißachtet, und/oder dem Kind werden keine ausreichenden oder unangemessene Entwicklungsanreize

gegeben. Betroffen sind vor allem Säuglinge und Kleinkinder.

Psychische Mißhandlung

Unter psychischer Mißhandlung werden alle Handlungen oder Unterlassungen von Eltern oder Betreuungspersonen verstanden, die Kinder ängstigen, überfordern, herabsetzen, lächerlich machen, ihr Selbstwertgefühl mindern. Dieses Verhalten kann Kinder in ihrer seelischen und/oder körperlichen Entwicklung massiv beeinträchtigen. Dazu zählen Isolieren, Einsperren, lang andauernder Liebesentzug, Einschüchterung durch Drohungen. Die psychische Kindesmißhandlung wird noch heute oft bagatellisiert, da ,,die Grenze zwischen üblichen tolerierten Praktiken (z. B. Bestrafen mit Hausarrest, Liebesentzug) und psychisch schädigendem Elternverhalten schwer zu ziehen ist" (Engfer 1986, S. 11 ff.). Auch Praktiken, die üblich und toleriert sind, können jedoch schädigend sein.

Sexuelle Mißhandlung

Sexuelle Mißhandlung ist jede Einbeziehung eines Kindes in eine sexuelle Aktivität, zu der das Kind aufgrund seines emotionalen, kognitiven und sprachlichen Entwicklungsstandes kein Einverständnis geben kann, weil es deren Tragweite nicht erfaßt. Sexuelle Mißhandlung von Kindern findet unter Ausnutzung des vorhandenen Abhängigkeits- und Machtverhältnisses durch – vorwiegend männliche – Erwachsene oder Jugendliche statt zur sexuellen Stimulation und zur Bedürfnisbefriedigung der mißhandelnden Person. Ein zentrales Moment sexueller Mißhandlung ist die Verpflichtung des Kindes zur Geheimhaltung, oft verbunden mit beängstigenden Drohungen.

Die Mißhandlungsformen reichen von pseudoedukativen Kontakten, z. B. unangemessenem Berühren der Genitalien der Kinder unter dem Vorwand der Sexualaufklärung, über Masturbationshandlungen bis hin zu Oral-, Vaginal- und Analverkehr sowie der aktiven Beteiligung an der Herstellung pornographischer Abbildungen.

Münchhausen-Stellvertreter-Syndrom

Als weitere Form der Mißhandlung ist in den 80er Jahren das Münchhausen-Stellvertreter-Syndrom bekanntgeworden. Darunter wird das Hervorrufen von Krankheiten oder Krankheitszeichen in der Absicht verstanden, medizinische Intervention zu veranlassen. Die Variante ,,in Stellvertretung" bedeutet in diesem Zusammenhang, daß Eltern oder andere Betreuungspersonen durch die angebliche Krankheit des Kindes Hilfe suchen, anstatt ihre Hilfsbedürftigkeit selber zu offenbaren. Klassisches Beispiel ist die Herbeiführung von Erstickungsanfällen beim Kind durch Aufdrücken eines Kopfkissens. Diese Anfälle haben das gleiche Erscheinungsbild wie Symptome, die im Zusammenhang mit einem pötzlichen Kindstod auftreten. Eltern erhalten für die vermeintliche Erkrankung ihres Kindes und ihre rührige Sorge viel Zuwendung durch medizinisches Personal. Die zur Erregung von Aufmerksamkeit dem Kind beigebrachten Verletzungen und Vergiftungen können tödlich enden (Marcus/Ammermann/Bock/Schmidt 1994).

B 8.1.2 Ausmaß und Entwicklung von Gewalt gegen Kinder

Über das Ausmaß und den Schweregrad von Gewalt gegen Kinder ist empirisch wenig bekannt. Daten stammen aus der polizeilichen Kriminalstatistik, der Jugendhilfestatistik sowie aus Praxisberichten und Statistiken von Notrufgruppen, Kinderschutz-Zentren, allgemeinen Sozialdiensten, Kliniken und aus wissenschaftlichen Studien. Die Daten sind nicht vergleichbar, da sie nicht von einheitlichen Definitionen der verschiedenen Gewaltformen ausgehen und methodisch auf unterschiedliche Weise erhoben werden. So weist z. B. die Statistik eines Kinderschutz-Zentrums schon deshalb eine sehr viel höhere Anzahl von Gewalttätigkeiten aus als die polizeiliche Kriminalstatistik, weil bei Gewalt in der Familie die Anzeigebereitschaft sehr gering ist (vgl. Raupp/Eggers 1993; Kutschinsky 1991). Prävalenzdaten reichen von weniger als 1 % aller Kinder und Jugendlichen in offiziellen Meldestatistiken bis zu 27 % retrospektiv befragter Frauen (Thyen/Wolff, R. 1996). Die Unterschiede verweisen auf eine erhebliche Dunkelziffer.

Besonders kontrovers wird in der Öffentlichkeit die Diskussion über das Ausmaß sexueller Kindesmißhandlung geführt. Die Schätzungen neu auftretender Fälle (Inzidenzrate) von sexueller Kindesmißhandlung pro Jahr bewegen sich nach Aussagen des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (1995) zwischen 50 000 und 300 000, wobei sich bei der Zahl 300 000 die Autoren (z. B. Kavemann/Lohstöter 1984; Remschmidt 1987) fälschlich auf Baurmann (1983) berufen, der später selbst auf dieses Mißverständnis hinweist und von der Zahl 50 000 ausgeht (Baurmann 1991).

Gewalt gegen Kinder nach den Daten der polizeilichen Kriminalstatistik

Die polizeiliche Kriminalstatistik weist die Fälle aus, die nach der Anzeige eines Deliktes zur Anlage einer Ermittlungsakte geführt haben und an die Staatsanwaltschaft weitergegeben werden. Die Kriminalstatistik unterscheidet zwischen Fällen, Tatverdächtigen und Opfern. Gewalt gegen Kinder ist in dieser Statistik und in den sich darauf beziehenden Dunkelfeldberechnungen notwendigerweise an strafrechtlichen Gewaltdefinitionen orientiert und auf angezeigte Fälle beschränkt.

Tabelle B 8.1

Opfer von sexuellem Mißbrauch und körperlicher Mißhandlung/Kindesvernachlässigung

– Kinder unter 14 Jahre –

	1980	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996
Sexueller Mißbrauch an Kindern (§ 176 StGB)	15871	15278	15936	16622	18275	18485	18423	19652	19526
Kindesmißhandlung (§ 223b StGB)	1507	1218	1345	1506	1575	1951	2165	2094	2237
Kindesvernachlässigung (§ 170d StGB)	824	764	752	774	827	942	1084	1020	1193

1980–1990 alte Bundesländer und Berlin-West
1991–1992 alte Bundesländer und Gesamtberlin
Ab 1993 Bundesgebiet insgesamt

Quelle: Bundeskriminalamt 1997a

Die Anzahl der erfaßten Opfer von sexueller Mißhandlung von Kindern ist wesentlich höher als die der Opfer von körperlicher Kindesmißhandlung und Kindesvernachlässigung. Dabei ist zu berücksichtigen, daß in Fällen von körperlicher Kindesmißhandlung vermutlich überwiegend sehr schwere Fälle mit erheblichen Verletzungen und bei sexueller Mißhandlung auch Delikte ohne physischen Kontakt erfaßt sind. Sowohl bei innerfamiliärer sexueller Mißhandlung als auch bei körperlicher Kindesmißhandlung müssen wir mit erheblichen Dunkelziffern rechnen. Psychische Kindesmißhandlung und Kindesvernachlässigung sind bis auf wenige Extremfälle nicht polizeistatistisch erfaßt, weil es sich hier nicht um eine Tat, sondern um eine Unterlassung handelt.

Aufgrund der vorliegenden Daten wird deutlich, daß 1993–1996 ein Ansteigen der Opferzahlen zu verzeichnen ist. Bei diesem Anstieg ist aber nicht zu entscheiden, ob das tatsächliche Ausmaß von Gewalt und damit die Gefährdung für Kinder zugenommen hat oder ob sich durch eine zunehmende Sensibilisierung der Öffentlichkeit das Anzeigeverhalten verändert hat. Dies weist auf ein generelles Problem mit polizeilichen Daten hin: Sie geben über das tatsächliche Ausmaß und die Entwicklung im Bereich Gewalt gegen Kinder letztlich wenig Aufschluß.

Der Gefährdungsgrad von Kindern wird deutlich, wenn man die Opferzahlen ins Verhältnis zu der Gesamtzahl der in Deutschland lebenden Kinder setzt (Anmerkung: Da in der polizeilichen Kriminalstatistik für Kindesvernachlässigung keine Opfer erfaßt werden, erfolgen die Berechnungen für diesen Deliktsbereich auf der Grundlage der Fallzahlen.)

Tabelle B 8.2

Opfer von sexuellem Mißbrauch von Kindern (SM), körperlicher Kindesmißhandlung (KM) und Kindesvernachlässigung (KV)

– Kinder unter 14 Jahre –

Jahr	Kinder bis unter 14 Jahren*	Opfer von sexuellem Mißbrauch, körperlicher Kindesmißhandlung und Vernachlässigung (SM/KM/KV)**
1980	9953000	18202
1989	8838100	17260
1990	9167400	18033
1991	9674200	18902
1992	9925900	20677
1993	12448600	21378
1994	12381400	21672
1995	12324200	22766
1996	12440100	22956

* Bevölkerungsstand jeweils 31. 12.
** (Quelle: Bundeskriminalamt 1997a)

1980–1990 alte Bundesländer und Berlin-West
1991–1992 alte Bundesländer und Gesamtberlin
Ab 1993 Bundesgebiet insgesamt.

Tabelle B 8.3

Opfer von sexuellem Mißbrauch von Kindern (SM), körperlicher Kindesmißhandlung (KM) und Kindesvernachlässigung (KV) pro 1 000

– Kinder unter 14 Jahre –

1980	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996
1,83	1,95	1,97	1,95	2,08	1,72	1,75	1,85	1,85

Quelle: Eigene Berechnungen aufgrund der Polizeilichen Kriminalstatistik des Bundeskriminalamts 1997 a

Die Berechnungen ergeben, daß etwa 2 von 1000 Kindern unter 14 Jahren (Durchschnittswert 1,9/1000) als Opfer von sexueller und körperlicher Kindesmißhandlung und Kindesvernachlässigung kriminalstatistisch erfaßt sind. Wolff, R. (1996 a) kommt für die Jahre 1982–1994 zu einem vergleichbaren Ergebnis. Die Tabelle läßt erkennen, daß 1989–1992 das polizeilich registrierte Opferrisiko gegenüber 1980 um etwa 10 % gestiegen ist, 1993 und 1994 wieder um rund 10 % niedriger lag und seit 1995 erneut angestiegen ist.

Tabelle B 8.4

Geschlechtsspezifische Unterschiede bei der Opfergefährdung

(Opfer pro 100 000 Mädchen und Jungen unter 14 Jahre)

Bereich: Bundesgebiet insgesamt

	1993		1994		1995		1996	
	männl.	weibl.	männl.	weibl.	männl.	weibl.	männl.	weibl.
Sexueller Mißbrauch (§ 176 StGB)	69,7	232,8	69,3	230,9	76,2	245,7	78,3	242,8
Kindesmißhandlung (§ 223 b StGB)	17,4	14,0	18,9	15,8	8,4	15,3	20,6	15,6

Quelle: Bundeskriminalamt 1997 a

Die Tabelle zeigt deutlich geschlechtsspezifische Unterschiede bei den einzelnen Deliktsbereichen. In der Altersgruppe bis unter 14 Jahren sind etwa 2 von 1 000 Mädchen und etwa 2 von 3 000 Jungen als Opfer sexueller Mißhandlung und etwa 1 von 6 000 Mädchen bzw. 5 000 Jungen als Opfer körperlicher Kindesmißhandlung kriminalstatistisch erfaßt. Das Verhältnis zwischen Mädchen und Jungen als Opfer sexueller Kindesmißhandlung beträgt für die angegebenen Jahre etwa 3 : 1, während es bei körperlicher Kindesmißhandlung etwa 1 : 1 beträgt, mit einem leicht höheren Anteil bei den Jungen.

Die Tatverdächtigen sind bei sexueller Kindesmißhandlung fast ausschließlich männlich, während bei körperlicher Kindesmißhandlung das Verhältnis von weiblichen zu männlichen Tatverdächtigen etwa 1 : 2 beträgt. Aufmerksamkeit verdient der Umstand, daß im Bereich der angezeigten sexuellen Mißhandlung von Kindern nach § 176 StGB bereits 14- bis 18jährige männliche Jugendliche in erheblichem Maße zu den Tatverdächtigen zählen. 1996 waren von den Tatverdächtigen 16 % unter 18, davon rund ein Viertel (400) unter 14 Jahren, mehr als drei Viertel (1275) zwischen 14 und 18 Jahren (Quelle: Polizeiliche Kriminalstatistik Bundeskriminalamt 1997 a).

Der Vergleich der Zahlen der alten Bundesrepublik mit denen aus der ehemaligen DDR ist schwierig, da in der DDR Daten zwar erfaßt, aber nicht regelmäßig veröffentlicht wurden. Über den Trend bei Kindesmißhandlungen in der ehemaligen DDR liegen keine verläßlichen Daten vor (Bundesministerium für Gesundheit (BMG) 1990).

In der DDR bestand seit 1967 eine gesetzliche Meldepflicht bei Verdacht auf strafbare Handlungen gegen das Leben oder die Gesundheit von Kindern (Anordnung vom 30. Mai 1997 GBl II Nr. 54, S. 360). Die Statistik der Justizorgane der DDR weist für den Bereich Gewalt gegen Kinder im Vergleich niedrigere Mißhandlungsraten aus als sie für die Bundesrepublik galten.

Exemplarisch für das Jahr 1989 ergeben sich aus dem Vergleich der Kriminalstatistiken

- *für den Bereich der sexuellen Kindesmißhandlung (1989)*
  in der BRD alte Bundesländer (§ 176 StGB):
  11 851 Straftaten, das sind 134/100 000 Kinder unter 14 Jahren;
  in der DDR (§ 148 StGB):
  1 095 Straftaten, das sind 36/100 000 Kinder unter 14 Jahren;

- *für den Bereich der körperlichen Kindesmißhandlung und der Kindesvernachlässigung (1989)*
  in der BRD alte Bundesländer (§ 223 b und § 170 d StGB):
  1 875 Straftaten, das sind 21/100 000 Kinder unter 14 Jahren;
  in der DDR (§ 142 StGB):
  487 Straftaten, das sind 16/100 000 Kinder unter 14 Jahren.

(Quellen: für die BRD: Bundeskriminalamt 1997 a; für die DDR: Statistisches Jahrbuch der DDR. In: BMG 1990)

Es ist davon auszugehen, daß das Problem der Gewalt gegen Kinder in der früheren DDR ausgeblendet, zumindest aber in der Öffentlichkeit geschönt dargestellt worden ist. Erkenntnisse dürften vor der Öffentlichkeit unter Verschluß gehalten worden sein, da diese Problematik mit der offiziellen Ideologie nicht vereinbar schien. Die niedrigeren Mißhandlungsraten können z. T. aber auch damit zu erklären sein, daß möglicherweise das gut ausgebaute System der außerfamilialen Kinderbetreuung und damit der Entlastung der Familie, das hohe Maß an formeller und informeller sozialer Kontrolle und die frühe Versorgung durch Gesundheits- und Sozialdienste das Ausmaß von körperlicher Kindesmißhandlung, Kindesvernachlässigung und sexueller Mißhandlung begrenzt haben (vgl. Expertise Pfeiffer/Wetzels, i. Ersch.).

An dieser Stelle sei auf das Problem der vermißten Kinder hingewiesen: Laut Auskunft des Bundeskriminalamtes wurden im Jahr 1996 insgesamt 26 897 Kinder und Jugendliche im Alter von 10 bis 17 Jahren und 113 Kinder unter 10 Jahren als vermißt gemeldet. Von den 113 Kindern unter 10 Jahren wurden 90 als Fälle von Kindesentziehung gekennzeichnet. Mehr als die Hälfte der vermißten Kinder waren innerhalb einer Woche, die weit überwiegende Anzahl nach 90 Tagen zurückgekehrt bzw. aufgefunden. Dabei stellt die Altersgruppe der 14- bis 15jährigen den größten Anteil an der Gesamtzahl vermißter Kinder/Jugendlicher dar (nahezu 50 %). Das Bundeskriminalamt weist darauf hin, daß weglaufende Kinder oftmals schon in ihrer Herkunftsfamilie oder in Heimen Opfer von Gewalttätigkeiten, Ausbeutung und anderen Straftaten waren und auf ,,Trebe" in erneuter Gefahr sind, Opfer zu werden (1997 b).

Daten der Kinder- und Jugendhilfestatistik

In der Kinder- und Jugendhilfestatistik werden die Kinder einbezogen, die im Rahmen von Hilfen zur Erziehung und zur Inobhutnahme erfaßt worden sind. 1994 wurden für 56 600 Kinder unter 12 Jahren erzieherische Hilfen außerhalb des Elternhauses (Tagesgruppe, Vollzeitpflege und Heimerziehung sowie sonstige betreute Wohnformen) in Anspruch genommen (Bestand am 31. Dezember 1994; vgl. Tab. C 6.1; Quelle: Expertise Schilling/Krahl, i. Ersch.) und etwa 30 350 Kinder unter 12 Jahren im Rahmen der Sozialpädagogischen Familienhilfe betreut (vgl. zur Berechnung der Kinderanzahl den Hinweis zu Tab. C 6.1 und Tab. C 6.2; Quelle: Expertise Schilling/Krahl, i. Ersch.). Damit gab es rund 87 000 Kinder unter 12 Jahren, bei denen zu vermuten ist, daß schwerwiegende Probleme in der Eltern-Kind-Beziehung vorlagen. Laut den Daten der Kinder- und Jugendhilfestatistik lebt etwa jedes 125. Kind unter 12 Jahren in einer Situation, die durch schwerwiegende elterliche Ablehnung, Vernachlässigung oder sexuelle oder körperliche Gewalt bestimmt wird. Die Kinder- und Jugendhilfestatistik weist damit auf eine deutlich höhere Zahl hin als die polizeiliche Kriminalstatistik.

Einbezogen werden müßten in diese Daten darüber hinaus die in Obhut genommenen Kinder und ein Teil der unter 12jährigen Kinder, die institutionelle Beratung in Anspruch genommen haben (1994: 137 192 Kinder; beendete Beratungen; vgl. Tab C 6.1; Quelle: Expertise Schilling Krahl, i. Ersch.). Personenbezogene Daten für die Inobhutnahme liegen erst seit 1995 vor. Bei der institutionellen Beratung kann wegen unzureichender Erhebungsverfahren (vgl. dazu Wolff, R. 1996 a; Rauschenbach, T./Schilling 1997) der Anteil der betroffenen Kinder bisher nicht ermittelt werden.

Daten aus sozialwissenschaftlichen Studien

Es liegen drei Studien vor, die Aussagen über die Verbreitung körperlicher Gewalt von Eltern gegenüber ihren Kindern erlauben.

Nach einer 1985 von Wahl (1990) durchgeführten Erhebung bei Eltern und einer von Bussmann (1995) 1992 bei Jugendlichen und 1994 bei Eltern durchgeführten Befragung über körperliche Strafen als Erziehungsmittel wenden drei Viertel bis vier Fünftel der Eltern körperliche Gewalt an, 20 % (nach Aussagen der Eltern) bis etwa 43 % (nach Aussagen der Jugendlichen) auch heftige Gewalt. Schätzungen über das Vorkommen von Gewalt gegen Kinder läßt eine 1992 durch das Kriminologische Forschungsinstitut in Hannover bundesweit angelegte Dunkelfeldbefragung zur Prävalenz der sexuellen und der körperlichen Kindesmißhandlung zu. Dabei wurden nur die Fälle einbezogen, in denen zum einen als Mißhandelnde Erwachsene bzw. solche Personen agierten, die bedeutend älter als das Opfer waren, und zum anderen die Gewaltformen unzweifelhaft die Grenzen strafrechtlicher Normen überschritten (Wetzels 1997; Pfeiffer/Wetzels 1997). Die so gewonnenen Prävalenzschätzungen stellen folglich Schätzungen des Mindestmaßes der Opferraten für die einzelnen Gewaltformen dar. Nach den Ergebnissen dieser Studie ist anzunehmen, daß rund ein Fünftel aller Erwachsenen als Kind mit schwerwiegenderen oder häufigeren Formen sexueller oder körperlicher Gewalt konfrontiert waren. Zieht man für eine vorsichtige Schätzung des Ausmaßes von Gewalt gegen Kinder nur die Raten der von gravierenderen Gewaltformen betroffenen Personen der jüngsten Altersgruppe dieser Studie (16- bis 20jährige) heran, so haben 9,4 % mindestens einmal eine körperliche Mißhandlung, 6,2 % eine sexuelle Mißhandlung mit Körperkontakt und 11,1 % elterliche Partnergewalt erlebt. Die geschlechtsspezifischen Unterschiede entsprechen den Erfahrungen aus der Kriminalstatistik. Darüber hinaus zeigen die Daten Unterschiede in neuen und alten Bundesländern. So ergab sich bei den in der DDR aufgewachsenen Personen eine geringere Rate in bezug auf sexuelle und körperliche Kindesmißhandlung. Dies deckt sich mit den kriminalstatistischen Daten aus der DDR.

Eine Teilgruppe der Personen, die mindestens ein Kind unter 15 Jahren erziehen, wurde im Rahmen der Studie zusätzlich nach eigener elterlicher Gewaltausübung befragt. 1,2 % der befragten Eltern gaben an, im Jahr 1991 mindestens eine mißhandelnde Verhaltensweise gegenüber ihrem Kind ausgeübt zu haben. Hochgerechnet erleiden somit pro Jahr etwa 150 000 Kinder unter 15 Jahren in der Bundesrepublik körperliche Mißhandlung durch ihre Eltern.

Im Bereich der sexuellen Kindesmißhandlung (exhibitionistische Handlungen ausgenommen) ergibt sich 1991 für die alten Bundesländer eine geschätzte Anzahl von 82000 Fällen (Bilsky/Pfeiffer/Wetzels 1995). Die Ergebnisse weisen auf eine hohe Verbreitung von Gewalt gegen Kinder hin, wobei die meisten Eltern, die ihre Kinder massiv körperlich züchtigen, in der Kindheit selbst körperliche Gewalt seitens ihrer Eltern erlitten haben (Wetzels 1997). Es zeigt sich ferner, daß ,,multiple Viktimisierungen" eher die Regel als die Ausnahme sind und Kinder, die sexuell mißbraucht werden, in der Mehrzahl der Fälle auch körperliche Gewalt durch die Eltern erfahren.

Nach internationalen Untersuchungen sind fast ein Drittel aller Kinder bei Beginn der sexuellen Mißhandlung bis zu 6 Jahre alt (Gomes-Schwarz/Horowitz/Cardarelli 1990; Montfoort 1993; Dubé/Hérbert 1988). Bei körperlicher Gewalt ist zu vermuten, daß etwa ein Sechstel bis ein Fünftel aller Mißhandlungen Säuglinge im 1. Lebensjahr betrifft (Engfer 1986). Die am meisten gefährdete Altersgruppe sind die 2- bis 3jährigen (Andler 1995).

Vergleichbare Daten gibt es zur psychischen Mißhandlung und zur Kindesvernachlässigung nicht. Trube-Becker (1987) untersuchte Fälle von Kindesvernachlässigung mit Todesfolge und stellte fest, daß in keinem Fall zu Lebzeiten des Kindes Anzeige erstattet oder eine Hilfe in Anspruch genommen worden ist. Aufgrund der Ergebnisse einer Langzeitstudie, die seit 1985 knapp 400 Kinder unterschiedlicher Risikobelastung von der Geburt bis zum Alter von 8 Jahren verfolgt hat, nimmt Esser an, daß ,,in Deutschland 5 bis 10 % aller Kinder klinisch relevant durch ihre Eltern abgelehnt und vernachlässigt werden" (1994, S. 72). Nach den Ergebnissen einer Studie aus dem Bereich des allgemeinen Sozialdienstes sind mehr als 40 % der betroffenen Kinder 3 bis 5 Jahre alt (Schone/Gintzel/Jordan/Kalscheuer/Münder 1997).

Gewalt gegen Kinder in Zuwandererfamilien

Zu Gewalt in Zuwandererfamilien gibt es keine Untersuchungen. Falldarstellungen und Beschreibungen, die aus der Beratungspraxis stammen, sind selten, ausschließlich auf türkische Familien bezogen und häufig stereotypisierend. Auf der Grundlage der Literaturberichte, der Praxiserfahrungen, der Jugendhilfestatistik und der Kenntnis von Migrantenfamilien gehen wir von folgenden Annahmen aus: Vernachlässigung und körperliche Mißhandlung von Kleinkindern kommt in ausländischen Familien vermutlich eher seltener vor als in deutschen; in der Regel ist die basale Versorgung gesichert. Die für die ersten Lebensjahre der Kinder eher permissiven Erziehungsvorstellungen legen es in dieser Zeit nicht nahe, Gewalt als Erziehungsmittel einzusetzen.

Sexuelle Mißhandlung von Kindern – insbesondere bei Mädchen – kommt auch in ausländischen Familien vor; wie häufig, läßt sich jedoch nicht annäherungsweise schätzen. Auch Aussagen darüber, ob durch die Migration Formen der sexuellen Mißhandlung gemessen am Vorkommen in den Herkunftsländern zunehmen und ob Kinder in Zuwandererfamilien häufiger betroffen sind als Kinder aus deutschen Familien, sind nicht möglich. Es ist darüber hinaus zweifelhaft, ob die Übertragung von Risikofaktoren aus den westlichen Kulturen die Diskussion in diesem Punkt weiterbringt (so z. B. bei Spitzl 1992). Das Dunkelfeld bei sexueller Gewalt wird bei Migrantenfamilien vermutlich höher liegen, da nicht nur bei den Migranten in Deutschland, sondern auch in den Herkunftsgesellschaften sexuelle Mißhandlung hochgradig tabuisiert ist. Ihr Vorkommen wird – belegt für die türkische Gesellschaft – in der Öffentlichkeit und im privaten Raum weitgehend geleugnet (Yüksel 1991; Yüksel 1992). Die Gründe für diese Grundhaltung verweisen auf die Tabuisierung von Sexualität im öffentlichen Raum sowie auf den hohen Stellenwert der Virginität bei Mädchen und unverheirateten Frauen.

B 8.1.3 Entstehungsbedingungen

Während der letzten zwei Jahrzehnte hat sich der Blick auf Kindesmißhandlung verändert und ein breiteres Verständnis von den Entstehungsbedingungen von Gewalt entwickelt. Heute nimmt man an, daß nicht einzelne Determinanten die Ursachen sind, sondern das Zusammentreffen verschiedenster Bedingungen, vom gesellschaftlichen Kontext bis hin zu individuellen lebensgeschichtlichen Erfahrungen, zur Gewalt führen können.

B 8.1.3.1 Sozioökonomische und kulturelle Bedingungen

Soziale und wirtschaftliche Belastungen von Familien

Eine Langzeitstudie, die seit 1985 knapp 400 erstgeborene Kinder mit unterschiedlicher organischer und psychosozialer Risikobelastung von der Geburt bis zum Alter von 8 Jahren verfolgt hat, ergab, daß die schweren Fälle von Ablehnung und Kindesvernachlässigung überwiegend in Familien mit psychosozialem Risiko auftreten (Esser 1994). Neben der subjektiven Überforderung von Eltern bilden Arbeitslosigkeit, Armut, Wohnungsprobleme und die damit häufig verbundene soziale Ausgrenzung die Risikofaktoren für ein Gewalthandeln, insbesondere für Kindesvernachlässigung. Darüber hinaus weisen Forschungsergebnisse darauf hin, daß die Zeit des Übergangs vom Kleinkind zum Grundschulalter eine besonders kritische ist. Verschlechtert sich in dieser Phase die wirtschaftliche Situation der Familie, so ist das Risiko für körperliche in Verbindung mit sexueller Gewaltanwendung hoch (Richter-Appelt/Kolb 1996). ,,Es ist dabei aber auch deutlich, daß nicht Armut allein den Kontext von Mißhandlung und Vernachlässigung bedingt. Vielmehr scheint von Belang zu sein, ob es über längere Zeit hin zu einer sozialen Notlage gekommen ist und ob Belastungen und Beeinträchtigungen (Krankheit plus Arbeitslosigkeit plus Schulden usf.) sich häufen und inwieweit die Hoffnung und die Kraft, die Krise selbst bewältigen zu können, immer mehr geschwunden sind" (Beiderwieden/Windaus/Wolff, R. 1986, S. 84). Dornes (1997) weist darauf hin, daß Armut nicht nur das Mißhandlungsrisiko erhöht, sondern ähnliche Folgen hat wie

Mißhandlung selbst und so betrachtet ,,eine spezielle Form von (sozialer) Mißhandlung" sei (S. 243).

Einstellungen in der Gesellschaft zur Gewalt

Auf der einen Seite haben wir in unserer Gesellschaft ein wachsendes Bewußtsein von der Notwendigkeit, Gewalt zu reduzieren. Ein Vergleich der Ergebnisse von Studien aus dem Jahr 1979 (Institut für Demoskopie Allensbach) und dem Jahr 1992 (Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen) zeigt, daß der Prozentsatz von Erwachsenen, die das Elternrecht in bezug auf körperliche Strafen (ausgenommen den ,,Klaps") beschränken wollen, von 31 % auf 75 % gestiegen ist. Die Ergebnisse der schon zitierten Dunkelfeldstudie bestätigen diese Entwicklung insofern, als ein Vergleich der Altersgruppen zeigt, daß ,,die Verbreitung leichterer Formen körperlicher Züchtigung durch Eltern in der jüngsten Altersgruppe [...] signifikant niedriger ausfällt" (Wetzels 1997, S. 19). Gravierendere Formen körperlicher Gewaltanwendung sind jedoch weiterhin verbreitet. Die Tatsache, daß noch 69,5 % der retrospektiv befragten 16- bis 20jährigen über Körperstrafen durch Eltern berichten, zeigt, daß auch heute diese Form der elterlichen Gewalt immer noch weit verbreitet ist.

Gestützt wird die ambivalente Haltung gegenüber Körperstrafen durch die derzeitige Rechtslage, die elterliche Gewalt keineswegs untersagt, sondern bis zu einer gewissen Grenze toleriert, was in einer Kommentierung des § 1631 Abs. 2 Bundesgesetzbuch (BGB) zum Ausdruck kommt: ,,Die körperliche Züchtigung ist nicht schon als solche entwürdigend, der Klaps auf die Hand und selbst eine wohl erwogene, nicht dem bloßen Affekt des Elternteils entspringende (,,verdiente") Tracht Prügel bleiben nach der Gesetz gewordenen Fassung der Bestimmung zulässige Erziehungsmaßnahmen" (Diedrichsen in Palandt 1997, § 1631 Rdnr. 9). Kindesmißhandlung ist dann nur ein graduell von einer grundsätzlich tolerierten Haltung abweichender Ausdruck.

Das Eltern-Kind-Verhältnis in den 90er Jahren

Im Verhältnis der Eltern zu ihren Kindern und der Kinder zu ihren Eltern zeigen sich in besonderer Schärfe die positiven Folgen, aber auch die ungelösten Probleme des gesellschaftlichen Wandels. Die traditionalen Rollen, Ungleichheiten und Machtstrukturen im Generationen- und Geschlechterverhältnis, zwischen Mann und Frau, Eltern und Kindern, Jungen und Mädchen, werden in ihren althergebrachten Formen zunehmend aufgelöst, zumindest aber nicht mehr akzeptiert. Der Anspruch, eigenen Lebenszielen und Bedürfnissen nachzugehen und diese nicht hinter die Solidarität gegenüber der Familie zurückzustellen, verlangt neue Definitionen von Rolle und Identität und eine neue Streitkultur, insbesondere um Eskalationen verhindern und Konflikte gewaltfrei austragen zu können. Besonders anfällig für Überforderungen und enttäuschte Erwartungen ist eine Entwicklung, bei der das Kind Gefahr läuft, zur einzigen sinnstiftenden Instanz zu werden – ,,zur letzten verbleibenden unaufkündbaren, unaustauschbaren Primärbeziehung", wie U. Beck (1986) es formulierte.

Bei allen Chancen, die das veränderte Eltern-Kind-Verhältnis bietet, muß gesehen werden, daß viele Familien damit überfordert sind, mit den Folgen des gesellschaftlichen Wandels im scheinbar privaten Raum allein fertig zu werden.

Geschlechtsspezifische Ungleichheit

Warum sind es überwiegend Männer, die (sexuelle) Gewalt gegen Kinder ausüben? Diese Frage wird von der Fachdiskussion nur unzureichend beantwortet. Erklärungsversuche gehen aus von der gesellschaftlich bedingten unterschiedlichen Sozialisation, die sich in geltenden patriarchalen Verhältnissen auf die unterschiedliche Verteilung von Macht, Herrschaft, Entscheidungsfreiheit und Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen zwischen Männern und Frauen gründet (vgl. Hagemann-White 1984; Brückner 1993; Heiliger/Engelfried 1995). Zentrale Funktion von (sexuellen) Gewalthandlungen wird danach in der Befriedigung männlicher Dominanz- und Herrschaftsansprüche gegen Frauen und (insbesondere weibliche) Kinder gesehen (Woltereck 1994). Dagegen kann eingewandt werden, daß sich das traditionale Verhältnis zwischen den Generationen und den Geschlechtern in den letzten Jahrzehnten stark gewandelt hat und daher Machtstrukturen, Rollenvorstellungen und Konfliktlösungsmuster im Geschlechterverhältnis nicht mehr so eindeutig auszumachen sind. Von einem grundlegenden Wandel des Geschlechterverhältnisses kann allerdings nicht gesprochen werden. Nach wie vor zeigt sich die Ungleichheit der Geschlechter auf unterschiedlichen Ebenen im öffentlichen und im privaten Raum. Unterschiede lassen sich auch feststellen bei der Art und Weise, wie Jungen und Mädchen Belastungen verarbeiten. Während Jungen Aggressionen eher nach außen wenden, richten Mädchen Aggressionen eher gegen sich selbst, d. h. die geschlechtsspezifische Sozialisation in Zusammenhang mit der biographischen Entwicklung erhöht das Risiko bei Männern, Gewalt anzuwenden, und bei Frauen und Kindern, Gewalt zu erleiden.

B 8.1.3.2 Persönliche Faktoren auf seiten der Erwachsenen

Schwere biographische Belastungen der Eltern

Die Biographie der Eltern bzw. der Erwachsenen, die mit dem Kind zusammenleben, spielt bei allen Formen der Gewalt eine wesentliche Rolle. In der Kindheit erlittene oder von Geschwistern zugefügte Gewalt führt häufig zu weiteren Gewaltanwendungen (Oliver 1993; Watkins/Bentovim 1992; Bilsky/Pfeiffer/Wetzels 1995; Wetzels 1997) oder zu einer erneuten Übernahme der Opferrolle im späteren Leben (Oliver 1993; Draijer 1990; Teegen/Beer/Parbst/Timm 1992). Zwar führen eigene Gewalterfahrungen nicht zwangsläufig zu Gewalthandeln oder erneuter Opferwerdung als Erwachsener; sie erzeugen diesbezüglich jedoch ein hohes Risiko (Egeland 1988).

Suchtkrankheiten

Nur langsam gerät die Lebenssituation der Kinder suchtmittelabhängiger Eltern ins Blickfeld. Allein im Bereich der Drogenabhängigkeit rechnet man in

Deutschland mit ungefähr 40 000 betroffenen Kindern (überwiegend im Alter bis zu 6 Jahren). Da Tabletten- und Alkoholabhängigkeit weit verbreitet sind, dürfen selbst bei vorsichtiger Schätzung über eine Million Kinder davon betroffen sein (Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik 1995, S. 2).

Die Gefährdungen für Kinder beginnen bereits in der Schwangerschaft. Der Fötus wird in seiner körperlichen und/oder geistigen Entwicklung geschädigt. Ist die Mutter drogen- oder medikamentenabhängig, leidet das Kind nach der Geburt häufig unter Entzugssymptomen. Im weiteren Verlauf ergeben sich Entwicklungsverzögerungen und Verhaltensauffälligkeiten. Sowohl die Entwicklungsprobleme der Kinder als auch die suchtbedingte Beeinträchtigung des Elternverhaltens (insbesondere die Störung des Bindungsverhaltens) führen zu einer großen Belastung der Eltern-Kind-Beziehung. Die Suchtmittelabhängigkeit ist damit ein erheblicher Risikofaktor für Kindesvernachlässigung (Crittenden 1988), aber auch für körperliche und sexuelle Kindesmißhandlung (Teegen/Beer/Parbst/Timm 1992; Richter-Appelt/Kolb 1996).

Migrationsspezifische Faktoren

Für ausländische Kinder gelten ähnliche Faktoren, wie sie für deutsche Familien als relevant angesehen werden können. Hinzu kommen, migrationsspezifisch, unklare Rückkehrperspektiven oder der Umstand, daß die hohen Erwartungen, welche die Eltern (die sogenannte erste Generation) mit der Wanderarbeit verbanden, sich nicht erfüllten. Es entsteht bei ihnen das Gefühl, daß Lebenszeit unwiederbringlich verloren gegangen ist und sie sich obendrein Ärger mit den Kindern eingehandelt haben (Informationsdienst zur Ausländerarbeit 1993). Die Wahrnehmung des Scheiterns des Lebensentwurfes, im Rahmen dessen Wanderung nur als Erfolg verbucht werden darf, belastet die Familien in einem solch starken Maße, daß manche Eltern, insbesondere Väter, die Lösung ihrer individuellen Unzufriedenheit in physischer oder psychischer Gewalt suchen. Als verstärkender Faktor kann (ebd.) die extreme Isolierung der Familien angesehen werden. Wegen der äußerst unsicheren Datenlage bleiben diese Aussagen auf Einzelfälle bezogen und sind als vorläufig einzuordnen.

Weitere Risikofaktoren

Als weitere Risikofaktoren werden benannt: soziale Isolation, mangelnde soziale Integration und fehlende Unterstützung durch soziale Netze; schwere Partnerschaftskonflikte; sehr frühe Elternschaft und/oder sehr dichte Geburtenfolge sowie ein gering ausgebildetes Selbstbewußtsein oder eine hohe Abhängigkeit zwischen den Partnern.

B 8.1.3.3 Persönliche Faktoren auf seiten des Kindes

Neben den Faktoren auf seiten der Eltern und der Familie spielen auch Merkmale des Kindes eine nicht unerhebliche Rolle. Besonders gefährdet sind Kinder, welche die Hoffnung und die Erwartung ihrer Eltern nicht erfüllen können. Das kann zusammenhängen mit vorgeburtlichen oder geburtlichen Risikofaktoren, gesundheitlichen Beeinträchtigungen, aber auch mit dem Geschlecht, der äußeren Erscheinung, dem Temperament des Kindes usw. Besonders gefährdet sind Kinder, die nicht ,,pflegeleicht" sind und häufige und langanhaltende Schreiperioden, Schwierigkeiten bei der Nahrungsaufnahme sowie Schlafstörungen zeigen. Auch Kinder mit Behinderungen scheinen häufiger Mißhandlungen ausgesetzt zu sein, wenn Entwicklungsretardierungen mit Verhaltensproblemen kombiniert sind (US Department of Health and Human Services 1993). Bei Säuglingen kommt eine in Mannheim durchgeführte Studie zu dem Ergebnis, daß verhaltensauffällige Säuglinge ohne organische Risikobelastung in höherem Maße gefährdet sind als Säuglinge, die schwere perinatale und neonatale Komplikationen erlitten haben (Laucht 1990).

B 8.1.4 Folgen von Gewalt

Körperliche, seelische und sexuelle Mißhandlung sowie Vernachlässigung können die Entwicklung eines Kindes in gravierender Weise beeinträchtigen und zu schweren seelischen und körperlichen Schädigungen und Störungen im Kindes-, Jugend- und Erwachsenenalter führen. Die lang- und kurzfristigen schädlichen Auswirkungen sind für Kinder um so gravierender, je jünger sie bei Beginn der Mißhandlung sind, je schwerer die Mißhandlung ist und je länger sie andauert.

Einige Folgen werden im Zusammenhang mit bestimmten Gewaltformen besonders häufig genannt:

Als unmittelbare Folge körperlicher Gewalt werden Knochenbrüche und innere Verletzungen bis hin zur cerebralen Hirnschädigung festgestellt.

Bei sexueller Mißhandlung erstrecken sich die Auswirkungen von Auffälligkeiten im Sozial- und Sexualverhalten bis hin zu psychosomatischen und psychiatrischen Symptomen (Lamers-Winkelman 1995; Bange 1992; Fegert 1993).

Bei emotionaler Mißhandlung ist häufig das Nichtgedeihen des Säuglings zu beobachten. Besonders schwere emotionale Mißhandlung kann psychosozial bedingten Minderwuchs und Entwicklungsstillstand zur Folge haben.

Die möglichen Folgen von Kindesvernachlässigung reichen von plötzlichem Kindstod bis zur geistigen Retardierung.

Als Langzeitfolgen dieser Kindheitstraumen hat man Depression, Schlafstörungen, Ängste, geringes Selbstwertgefühl, psychosomatische Beschwerden, soziale Probleme bis hin zur Dissoziation festgestellt. Die neue Säuglings- und Kleinkindforschung verdeutlicht, wie sehr gerade durch frühe Beziehungserfahrungen zukünftige Beziehungsmuster und spätere Gewaltbereitschaft geprägt werden (Dornes 1997). Langzeitstudien zeigen einen direkten Zusammenhang zwischen wiederholten Traumatisierungen in der frühen Kindheit und schwerwiegenden psychischen Störungen, insbesondere im Zusammenhang mit sexueller und körperlicher Mißhandlung (Boon/Draijer 1993 a; 1993 b; Ross/Norton/Wozney 1989; Schultz/Braun/Kluft 1989). Sehr oft waren diese Ge-

waltformen begleitet von psychischer Kindesmißhandlung und/oder emotionaler Vernachlässigung.

Viele mißhandelte Säuglinge, Kleinkinder und Vorschulkinder zeigen keine klinischen Symptome einer gestörten Entwicklung. Es wird deshalb oft vorschnell angenommen, daß ein Kind trotz elterlicher Gewalthandlungen in seiner Entwicklung nicht beeinträchtigt worden sei. Das ist häufig ein Trugschluß. Denn Kinder entwickeln zwar für sich Möglichkeiten, bedrohliche und widersprüchliche Erfahrungen in ihr Leben zu integrieren, doch können diese psychischen Überlebensstrategien langfristig zu schweren Störungen führen.

B 8.1.5 Handlungsbedarf

Handlungsbedarf besteht vor allem im Hinblick auf die kleineren Kinder. Durch möglichst frühe Hilfen für Kinder und Familien sollte der Kreislauf der Gewalt durchbrochen werden.

B 8.1.5.1 Prävention

Der Präventionsgedanke ist zwar inzwischen allgemein akzeptiert und in der Kinder- und Jugendhilfe handlungsleitendes Prinzip. Dennoch scheint Prävention in diesem Problemfeld auf einzelne Programme, Projekte und Initiativen beschränkt zu sein, ohne systematische Evaluation und gezielte Weiterentwicklung.

Zu unterscheiden sind drei Handlungsfelder. Es geht um Veränderung der Einstellungs- und Handlungsmuster in der Gesellschaft, um Fragen der Sozialpolitik und damit um Veränderung der wirtschaftlichen und sozialen Lage von Kindern und Familien, schließlich um Anforderungen an ein Hilfesystem für betroffene Kinder und ihre Familien.

Reform des Rechtes und die Veränderung von Einstellungen

Seit längerem wird die Abschaffung des elterlichen Züchtigungsrechts gefordert, auch von der unabhängigen Regierungskommission, die für die Bundesregierung Vorschläge zur Bekämpfung und zur Verhinderung von Gewalt entwickelt hat (Schwind/Baumann/Schneider, U./Winter 1990, Rdnr. 451/52). Sie hat bei ihrem Votum auf die günstigen Erfahrungen mit dem 1979 in Schweden erlassenen (auch strafrechtlichen) Verbot körperlicher Züchtigung verwiesen (Edfeldt 1988) und auf das 1989 im Kindschaftsrecht in Österreich ausgesprochene Züchtigungsverbot.

Eine Studie zur Beeinflussung von Gewalt in der Erziehung durch Rechtsnormen kommt zu dem Ergebnis, daß die Abschaffung des Züchtigungsrechts die ,,Kommunikation der Rechtsadressaten in der Familie positiv beeinflußt" (Bussmann 1995, S. 273): Die Position des Kindes wird gestärkt, und langfristig erfolgt eine Konfliktbewältigung ohne Gewaltanwendung.

Verbesserung der wirtschaftlichen und sozialen Lage von Familien

Da belastende sozioökonomische Lebensumstände einen erhöhten Risikofaktor für alle Formen der Gewalt darstellen, müssen Politik und Jugendhilfe auf den Zusammenhang zwischen Armut oder sozialer Ungleichheit einerseits und Gewalt gegen Kinder andererseits reagieren (vgl. Kap. B 6).

Verbesserung des Hilfesystems

Eltern und andere Erziehungspersonen müssen darin unterstützt werden, mit (ihren) Kindern fürsorglich und fördernd umzugehen. Familienbildungsstätten sollten dem Aufbau sensibler Beziehungen zwischen Eltern und Kindern mehr Aufmerksamkeit widmen und Risikogruppen zu erreichen versuchen. Lebensweltorientierte Ressourcenpolitik muß für Kinder und Eltern in belasteten Situationen flexible Hilfen bereitstellen, bevor es zu Gewalthandlungen kommt. Dazu dienen präventive Hilfen, die nachfolgend erläutert seien.

B 8.1.5.2 Früherkennung von Gewalt

Alle Kinder in Deutschland erhalten nach der Geburt ein Kinderuntersuchungsheft, das ihnen bis zum 5. Lebensjahr neun Gratisvorsorgeuntersuchungen garantiert, die von Kinderärzten durchgeführt werden. In diesen Vorsorgeuntersuchungen geht es vor allem darum, Entwicklungsstörungen und -verzögerungen des Kindes, chronische Erkrankungen oder Behinderungen möglichst frühzeitig zu erkennen (Thyen 1996). Gleichzeitig sollten diese Untersuchungen nach den Empfehlungen, die der Beraterkreis des Zentralinstituts für die kassenärztliche Versorgung in der Bundesrepublik Deutschland 1991 veröffentlicht hat, auch zur Früherkennung von Kindesmißhandlung und Kindesvernachlässigung sowie zu flexiblen Hilfeangeboten genutzt werden.

Eine 1989 retrospektiv durchgeführte Studie über die Feststellung von Kindesmißhandlung durch Kinderärzte ergab allerdings, daß je nach Größe der Untersuchungsregion 17 bis 55 % der befragten Praktiker über keinen einzigen Fall von Kindesmißhandlung in den vergangenen fünf Jahren berichten konnten (Landzettel 1991). Gründe dafür, daß Gewalt gegen Kinder so geringe Aufmerksamkeit findet, liegen in unzureichender Wahrnehmung von Zeichen und Symptomen für Kindesmißhandlung und Kindesvernachlässigung, im Gefühl von Hilflosigkeit und in der Unsicherheit über das weitere Vorgehen. Hinzu kommt, daß eindeutige Beurteilungskriterien fehlen.

Vorsorgeuntersuchungen könnten eine gute Möglichkeit bieten, Kindesmißhandlung und Kindesvernachlässigung frühzeitig zu erkennen – wenn zwei Probleme gelöst würden. In Aus- und Fortbildung müßten Kinderärzte für den Umgang mit diesem Problem stärker sensibilisiert und qualifiziert werden, um in Kooperation mit der Jugendhilfe Unterstützungsangebote für Kinder und Eltern machen zu können. Und es müßte erreicht werden, daß *alle* Eltern diese Untersuchungen mit ihren Kindern wahrnehmen. Die für alle Kinder empfohlene 9. Vorsorgeuntersuchung (U9) mit 5 Jahren lassen nur noch

69 % der Eltern durchführen (Brodehl 1997). Die Teilnahme an den gesetzlichen Vorsorgeuntersuchungen ,,ist um so geringer, je ungünstiger die Sozialbedingungen sind" (Schlack/Schlack 1995, S. 119).

Neben den Vorsorgeuntersuchungen kommt der Kindertagesstätte und der Schule eine besondere Rolle zu. Die Grundschule ist aufgrund der Schulpflicht der einzige Ort außerhalb der Familie, den ein Kind im Alter von 6 bis 10 Jahren regelmäßig aufsucht. Niemand kann besser als die Lehrkräfte wahrnehmen, wenn sich ein Kind in seinem Auftreten und seinem Verhalten ändert. Eine 1993 durchgeführte umfangreiche Fragebogenstudie zum institutionellen Umgang mit sexueller Kindesmißhandlung (Harbeck/Schade 1994) ergab im Grundschulbereich unzureichende Kenntnisse der Lehrkräfte sowie wenig Einbindung in eine Kommunikationsstruktur innerhalb der Schule (Kollegium) und in ein übergreifendes Hilfesystem (psychosoziale und medizinische Dienste). Das verhindert, daß Kindern und Eltern frühzeitig Unterstützungsangebote gemacht werden.

B 8.1.5.3 Hilfe bei psychischer Erkrankung und Suchtmittelabhängigkeit

Kinder sind bei der Auseinandersetzung mit abhängigen oder psychisch kranken Erwachsenen von der Jugendhilfe und dem Gesundheitswesen jahrelang wenig berücksichtigt worden. Suchtmittelabhängigkeit oder psychische Erkrankung wird in der Regel erst dann thematisiert, wenn Eltern oder andere Erwachsene gegen Kinder bereits gewalttätig geworden sind oder sie in anderer Weise sichtbar geschädigt haben.

Hilfeangebote für die Kinder bzw. für die ganze Familie sind völlig unzureichend ausgebildet. Zwar finden die Eltern Hilfe, ihr Status als Eltern und die Folgen der Erkrankung für ihre Kinder bleiben aber zumeist unberücksichtigt.

B 8.1.5.4 Information und Stärkung der Kinder

Die steigende Aufmerksamkeit gegenüber dem Problem der sexuellen Kindesmißhandlung führte Ende der 80er Jahre in Deutschland zu einer Diskussion über Präventionsprogramme, die sich an die Kinder selbst richten. Nachdem Forschung und Praxis die Effektivität der traditionellen Maßnahmen wie der Warnung vor dem ,,fremden Onkel" widerlegt hatten, entstand eine große Verunsicherung darüber, was sinnvolle Prävention sein und leisten könnte.

Die in der Folge entwickelten Programme und Materialien sind überwiegend modifizierte Adaptationen des US-amerikanischen Präventionskonzeptes ,,Child Assault Prevention" (CAP) (Cooper/Luther/Phelps 1983) oder des britischen ,,Kidscape". Sie beruhen mehrheitlich auf der Idee des ,,Empowerment" von Kindern, also der psychologischen Stärkung von Kindern und der Verbesserung ihres Selbstschutzes bis hin zur Selbstverteidigung.

Die meisten der Programme und Materialien sind für die schulische Prävention entwickelt worden und beziehen sich ausschließlich auf sexuelle Kindesmißhandlung. Sie wurden ohne Evaluation entwickelt, veröffentlicht und vertrieben (Marquardt-Mau 1995). Auch die Ergebnisse der US-amerikanischen Evaluationsstudien werden nicht ausreichend berücksichtigt. Zudem gibt es keinen Konsens darüber, was Schule und Kindertagesstätte in diesem Bereich leisten sollen und können.

Hingegen scheint sich ein Konsens darüber abzuzeichnen, daß schulische und vorschulische Prävention nicht als kurzzeitige, vom übrigen Schul- und Kindertagesstättenalltag losgelöste Intervention verstanden werden sollte, sondern als Erziehungskonzept mit dem Ziel einer allgemeinen Persönlichkeitsstärkung und damit auch einer Stärkung der eigenen Handlungskompetenz von Jungen und Mädchen.

B 8.1.5.5 Intervention

Hilfen für Kinder, die körperlich, seelisch oder sexuell mißhandelt oder vernachlässigt worden sind, und für ihre Familien müssen frühzeitig ansetzen, leicht annehmbar (niedrigschwellig), jederzeit erreichbar (Kriseninterventionsdienste, Notruftelefone) und professionell sein. Leider sieht die Realität des Hilfesystems immer noch anders aus: Oft erfolgen Hilfen erst dann, wenn Gewalthandlungen ein solches Ausmaß angenommen haben, daß die körperliche und seelische Schädigung des betroffenen Kindes unübersehbar und beträchtlich und die Krise in der Familie bereits verfestigt ist.

Seit Mitte der 70er Jahre sind in der Bundesrepublik Deutschland neue Formen der Intervention bei Gewalt an Frauen und Kindern entstanden. Frauenhäuser und Kinderschutz-Zentren haben dabei eine Initiativfunktion gehabt (Honig 1990). Diese Formen sind entstanden aus der Kritik am herkömmlichen Vorgehen sozialer Dienste, d. h. vor allem am straforientierten und reaktiven Charakter der Intervention. Heute sind Prinzipien wie Vertraulichkeit und Hilfeorientierung in der professionellen sozialen Arbeit allgemein anerkannt und im Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) verankert. Umstritten sind nach wie vor konzeptionelle Ansätze. Die Frage nach der Qualität unterschiedlicher Hilfeangebote stellt sich heute ähnlich wie vor 20 Jahren, da eine Evaluation der Arbeit weitgehend fehlt.

Bei Kindesvernachlässigung

Das Problem der Vernachlässigung von Kindern wird in Deutschland bisher wenig beachtet und ist unzureichend erforscht. Man spricht deshalb auch von der ,,Vernachlässigung der Vernachlässigung" oder den ,,vergessenen Kindern" (Kürner/Nafroth 1994). ,,Ein erheblicher Anteil der sozialpädagogischen Betreuungsverhältnisse ... sind oft nichts anderes als der sozialpädagogische Umgang mit den Folgen der häufig nicht erkannten Vernachlässigung ... in den ersten Lebensjahren" (Gintzel/Jordan/Kalscheuer/Schone 1995, S. 9). Kindesvernachlässigung stellt heute (immer noch) sowohl zahlenmäßig als auch wegen der schwerwiegenden Folgen und der hohen fachlichen Anforderungen eines der zentralen Probleme der Kinder- und Jugendhilfe dar.

Aufgrund neuerer Schätzungen sind Familien, in denen Kinder vernachlässigt werden, bis zu 90 % arme

Familien (Brinkmann 1994). Daher sind bei der Konzipierung von Hilfen die ökonomischen Verhältnisse und ihre Auswirkungen auf die Lebenssituation der Familien zu berücksichtigen. Da traditionelle Hilfeangebote von vernachlässigten Kindern und ihren Familien wenig genutzt werden, sind Vernetzungsstrukturen von Gesundheitsdiensten und Unterstützungsangeboten der Jugendhilfe zu entwickeln, z. B. die Integration von Gesundheitsdiensten in Kindertagesstätten und Schulen. Um die Zugangsbarrieren weiter abzubauen, sind Hilfeangebote zu erweitern (Rosemeier/Machan 1996; Gehrmann/Müller 1996 a), die sich ,,entweder durch frühes gezieltes Einsetzen von niedrigschwelligen Hilfen bei jungen Familien oder durch hohe Intensität und Verfügbarkeit (7 Tage pro Woche/24 Stunden Erreichbarkeit) auszeichnen" (vgl. Blum-Maurice 1997, S. 196). Ebenso einzurichten sind familienergänzende Programme in belasteten Stadtteilen (Förderung statt ,,Schutz").

Aufgrund des Zusammenhangs zwischen Vernachlässigung und Armut bzw. sozialer Benachteiligung soll nochmals nachdrücklich auf die Notwendigkeit gesellschaftspolitischer Konsequenzen verwiesen werden. Vernachlässigung, die im Zusammenhang mit Armut steht, läßt sich nicht allein durch sozialpädagogische oder therapeutische Methoden auflösen.

Bei sexueller Kindesmißhandlung

Der Umgang der Öffentlichkeit mit Problemen sexueller Kindesmißhandlung war und ist auch heute noch ambivalent, angefangen von der Tabuisierung bis zum Beginn der 80er Jahre über das Bewußtsein für die Notwendigkeit von Hilfen für betroffene Kinder seit Ende der 80er Jahre bis hin zu neuen Tabus Anfang der 90er Jahre. Zu diesem Zeitpunkt war es zwar möglich, über sexuelle Mißhandlung zu sprechen, aber es schien neue Denkverbote zu geben, welche die Entwicklung der Hilfen behinderten. Besonders deutlich zeigte sich das an den Diskussionen um Hilfen für das betroffene Kind und um Hilfen für den mißhandelnden Elternteil. Die Diskussion um qualifizierte Hilfen bei sexueller Mißhandlung kam über den Gegensatz zwischen ,,opferorientiert, parteilich" und ,,übergreifend, familienorientiert" nicht hinweg.

B 8.1.5.6 Aspekte der fachlichen Diskussion

Heute findet in der Kinder- und Jugendhilfe eine offene Diskussion statt. Sie steht in Kontrast zu der medial-gesellschaftlich-politischen Diskussion, die suggeriert, mehr Gesetze und mehr Staat bedeuteten mehr Sicherheit für Kinder. Es scheint eine Übereinstimmung darin zu geben, daß verschiedene Hilfeansätze und damit auch verschiedene Erklärungsmodelle bei sexueller Mißhandlung ihre Berechtigung haben. Zwischen den verschiedenen Einrichtungen und Professionen findet in Arbeitskreisen und Hilfekonferenzen eine vielfältige und in weiten Bereichen vernetzte Kooperation statt. Im Mittelpunkt stehen vermehrt die nachfolgend aufgezählten Aspekte der Hilfen.

Höheres Angebot an Kindertherapieplätzen

In Kooperation mit den verschiedenen Hilfeeinrichtungen und in gemeinsamen Anstrengungen von Jugendhilfe und Gesundheitswesen müssen ausreichende Angebote für traumatisierte Kinder sichergestellt werden.

Diagnostik bei Verdacht auf sexuelle Kindesmißhandlung

Im Bereich Diagnostik muß mehr Klarheit über die Bewertung von Symptomen und diagnostischen Methoden sowie eine größere Vergleichbarkeit der Diagnostik geschaffen werden. Gleichzeitig ist bei einem Verdacht auf sexuelle Kindesmißhandlung immer im Blick zu behalten, daß alternative Erklärungen und andere Belastungen, denen Kinder ausgesetzt sein können, geprüft werden müssen, damit keine Fehldiagnosen gestellt werden.

Mißhandlertherapie

Es gibt nach wie vor keinen Konsens über die Bedingungen, unter denen erfolgreich Therapie mit Mißhandlern durchgeführt werden kann. Zur Wahl stehen Therapie per Auflage, Therapie im Zwangskontext und freiwillige Therapie. Hier müßten Zahlen erhoben werden über Inanspruchnahme und Erfolg. ,,Der Mangel an empirisch fundierter Täterforschung behindert die Entwicklung täterorientierter Interventions- und Präventionskonzepte zum gezielteren Schutz potentieller Opfer" (Engfer 1997, S. 32).

Rolle der Professionellen im Hilfeprozeß

Obwohl sexuelle Mißhandlung von Kindern häufig im Zusammenhang mit anderen Formen der Gewalt steht (Richter-Appelt/Kolb 1996; Wetzels 1997) und Kindesvernachlässigung eines der drängenden Gewaltprobleme darstellt, wird die Aufmerksamkeit von Sozialarbeiter/innen oft zu stark allein auf die sexuelle Gewalt ausgerichtet. Es ist wichtig, daß die in diesem Bereich Tätigen offen für neue Sichtweisen sind, die sich aus Forschung und Praxis ergeben. Nur unter dieser Voraussetzung sind an den Bedürfnissen und Erfordernissen des Einzelfalls orientierte undogmatische Hilfen für betroffene Jungen und Mädchen und für ihre Familien möglich.

B 8.1.5.7 Spezifischer Handlungsbedarf

Bei gewerbsmäßiger sexueller Ausbeutung

Zu Kinderprostitution und Kinderpornographie gibt es mehr Fragen als Antworten. Laut Bundeskriminalamt (1997 b) lassen sich derzeit aufgrund fehlender Daten weder über die Hersteller noch über die Käufer kinderpornographischen Materials Aussagen machen. Die hier bekannte Kinderpornographie sei in mehrjährigen engen persönlichen Abhängigkeitsverhältnissen oder im Rahmen von Sextourismus hergestellt worden.

Auch im Bereich der Kinderprostitution, zu verstehen in dem Sinne, daß Kinder kommerziell und dauerhaft zum sexuellen Mißbrauch zur Verfügung gestellt werden, liegen dem Bundeskriminalamt nach eige-

nen Aussagen keine Erkenntnisse vor (1997 b). Es ist zu unterscheiden zwischen heterosexueller Kinderprostitution mit zumeist weiblichen Kindern, männlich homosexueller Kinderprostitution, Vermittlung von Kindern durch Erziehungsberechtigte und sexuelle Mißhandlung von Kindern im Rahmen des Prostitutionstourismus im Ausland. Die Probleme und die Anforderungen an Polizei, Justiz und Sozialarbeit sind in den genannten Bereichen sehr unterschiedlich. Kinderprostitution und -pornographie können weder im Inland noch im Ausland geduldet werden. Es sind effiziente Maßnahmen zu fordern, sie zu unterbinden oder zumindest strafrechtlich zu verfolgen. Dazu ist die internationale Kooperation in bezug auf den Prostitutionstourismus zu verbessern, damit sich in Deutschland Verurteilungen durchsetzen lassen (von 1993 bis 1996 haben ein Sechstel der Ermittlungsverfahren zu Verurteilungen geführt; vgl. BMFSFJ 1997).

Ein großes Problem stellen die Vermarktung von Kinderpornographie und Angebote von Kindern zur Prostitution im weltweiten Datennetz dar (siehe Kap. B 5.3.2). Das Internet ermöglicht eine relativ gefahrlose und hohe Verbreitung von Informationen und Angeboten. Dieses Problem kann nur in internationaler Zusammenarbeit gelöst werden. Inzwischen bemühen sich hier verschiedene Organisationen um neue Erkenntnisse in der Absicht, den politischen Handlungsbedarf zu formulieren und die Entwicklung wirksamer Hilfen für betroffene Kinder zu unterstützen. Im Juli 1997 ist von der Bundesregierung ein umfangreiches Arbeitsprogramm als nationaler Aktionsplan gegen Kindesmißbrauch, Kinderpornographie und Sextourismus vorgestellt worden, wie von der Weltkonferenz in Stockholm (1996) gefordert. Dieser Aktionsplan macht auch Aussagen zur Verbreitung von Kinderpornographie im Internet. Es ist allerdings zu bezweifeln, ob der von der Bundesregierung eingeschlagene Weg der Indizierung ausreichend effektiv sein kann.

Ein weiteres Problem stellt die sexuelle Vermarktung von Kindern und kindlichen Körpern dar, die weder pornographisch im Sinne der Gesetzgebung ist noch sexuelle Kindesmißhandlung darstellt und gegen die zur Zeit nur schwer oder gar nicht rechtlich vorgegangen werden kann. Diese Vermarktung reicht von sogenannten FKK-Zeitungen, in denen Kinder nackt mit erigiertem Penis und aufreizender Pose dargestellt werden, bis zu Veranstaltungen und Veröffentlichungen, welche die Grenze zwischen kindlicher Darstellungsfreude und zweifelhaftem Interesse von Erwachsenen überschreiten (z. B. Mini-Miss-Wahlen, Mini-Playback-Shows, sexualisierte Werbung mit Kindern).

Spezifischer Handlungsbedarf für Kinder aus Zuwandererfamilien

Die besondere Situation von Kindern aus Zuwandererfamilien muß stärker berücksichtigt werden.

Wenn Kinder Beratungsstellen oder Einrichtungen der Inobhutnahme aufsuchen, müssen Helfer und Helferinnen stets darüber im klaren sein, welch ein gewaltiger Schritt das für die Kinder bedeutet (vgl. Kap. C 7). Auf die Besonderheit der Situation für das Kind und auf die Bedeutung der Herkunftsfamilie muß in der Beratung geachtet werden. In weitaus geringerem Maße als für deutsche Kinder gibt es für Kinder aus Zuwandererfamilien einen Halt außerhalb ihrer Familie und ihrer ethnischen Gemeinschaft. Der schmale Grat zwischen der Gewährung von Hilfe und der Gefahr der Verstoßung durch die Familie und durch die ethnische Gemeinschaft muß stets als Risiko der Beratung berücksichtigt werden.

Bei der Beratung selbst ist zweierlei zu beachten. Gerade in sozial und psychisch schwierigen Situationen muß das Recht des Kindes auf Beratung in der Familiensprache gesichert sein. Gesichert werden muß darüber hinaus die absolute Diskretion, nicht nur, was die Vertraulichkeit der Inhalte angeht, sondern auch im Hinblick auf den Kontakt des Kindes mit einer Beratungseinrichtung überhaupt.

Stärker als bei deutschen Kindern muß die Möglichkeit bedacht werden, die inneren Netze der Familien zu nutzen und zu stärken, da Kindern dieser Weg traditionell offensteht. Denn eine Flucht zu einem nahen Verwandten wahrt vielleicht die Ehre der Familie und ermöglicht es dem Mädchen oder dem Jungen, Hilfen zu holen, ohne sich selbst außerhalb der Regeln der Familie und der ethnischen Gemeinschaft zu stellen.

Bei Gewalt gegen Kinder mit Behinderungen

Aufgrund der Forschungsergebnisse steht zu vermuten, daß Kinder mit (geistiger) Behinderung ein höheres Risiko haben, mißhandelt zu werden, als Kinder ohne Behinderung (Ammermann et al. 1989; US Department of Health and Human Services 1993; Westcott/Cross 1995). Zahlen über das tatsächliche Ausmaß fehlen, doch ist für die Häufigkeit von Kindesmißhandlung als Folge wie auch als mögliche Ursache von Behinderung eine hohe Dunkelziffer anzunehmen.

Bis heute widmet die Kinderschutzarbeit dieser Gruppe wenig Aufmerksamkeit. Sie wird zwar in der Hilfepraxis und im Bereich der Publikationen allmählich wahrgenommen, doch stellt sie immer noch ein Randthema dar. Gründe sind nicht zuletzt darin zu sehen, daß Vorurteile über Kinder mit Behinderung existieren, die es verhindern, zu erkennen und zu helfen, wenn sie Gewalt erfahren (Kennedy 1993; Johns 1996 b). So hält sich z. B. hartnäckig die Vorstellung, behinderte Kinder seien zu wenig attraktiv, um Opfer sexueller Mißhandlungen zu werden. Signale und Symptome, die sie zeigen, werden oft vorschnell ihrer Behinderung zugeschrieben.

Kinder mit Behinderung, die Gewalt erfahren haben, und ihre Familien sind mit ihrer Not allein. In der Sozialarbeit und der Psychotherapie gibt es kaum Fachleute, die sowohl im Bereich der Behinderung als auch gleichzeitig im Bereich der körperlichen, seelischen und sexuellen Mißhandlung Kenntnisse haben. Empfehlungen und Handlungsleitlinien zur Hilfeleistung fehlen ebenso wie Angebote für Krisenintervention, Beratung und Psychotherapie sowie eine Vernetzung zwischen Einrichtungen der Behindertenhilfe und des Kinderschutzes.

Flüchtlingskinder: Opfer von Krieg und Verfolgung

In der Bundesrepublik suchen derzeit etwa 5000 sogenannte unbegleitete minderjährige Flüchtlinge Schutz vor Verfolgung. Weitere Kinder kommen mit ihren Familien aus vielen Bürgerkriegsgebieten und Krisenherden nach Deutschland. Genaue Zahlen über Flüchtlinge unter 18 Jahren existieren nicht. Viele dieser Kinder haben in unvorstellbarem Maße Gewalt erlebt – die Bombardierung ihrer Städte und Dörfer, Plünderungen, Brandstiftung, Zwangsevakuierung, Gefangenschaft, Flucht, Trennung oder den Tod von Eltern und Geschwistern. Viele von ihnen waren entweder Augenzeuge bei Mord, Folter oder Vergewaltigung oder selbst Opfer. Einige der Kinder wurden dazu mißbraucht, als Kindersoldaten Gewalt gegen andere auszuüben.

Infolge dieser Erfahrungen leiden die Kinder unter Alpträumen, Schlaf- und Verdauungsstörungen, Angstzuständen, Aggressionen. Meistens haben sie Schuldgefühle, weil sie überlebt haben. Kriegserlebnisse prägen auch langfristig ihre Einstellung zum Leben, ihr Selbstbild und ihre Vorstellungen von zwischenmenschlichen Beziehungen.

In dieser Situation brauchen Kinder und ihre Eltern Schutz, neue Orientierung, einen klaren, sicheren Alltagsrahmen und die Möglichkeit, ihre traumatischen Erlebnisse zu verarbeiten, wie es in Artikel 22 der UN-Kinderrechtskonvention ausdrücklich vorgesehen ist. In der Bundesrepublik gibt es jedoch ,,erhebliche Hindernisse bei der Erlangung des in der Konvention garantierten Rechts auf angemessenen Schutz und humanitäre Hilfe" (Aktionsbündnis Kinderrechte 1994, S. 12). Die Lebensverhältnisse von Flüchtlingskindern und die Verfahren bei Asylgesuchen und Abschiebungen sind für Kinder unzumutbar. Sie entsprechen nicht den Forderungen der UN-Konvention über die Rechte für Kinder und verlängern für sie ein Leben in Angst und Perspektivlosigkeit.

Opferschutz kindlicher Zeugen – Schutz vor sekundären Traumatisierungen

Kinder als Opfer sexueller Mißhandlung sind häufig Zeugen in dem entsprechenden Strafverfahren und sogar meistens die einzigen Zeugen. Die subjektiven Wünsche und Bedürfnisse des Kindes und der durch die straforientierten Instanzen vorgegebene Verfahrensablauf passen nicht zusammen. Das Spannungsverhältnis zwischen dem Auftrag der Justiz, einen Tatbestand aufzuklären, und dem Bedürfnis des Kindes nach Unterstützung, Schutz und Sicherheit ist nicht auflösbar (Johns 1996 a). Schon lange ist bekannt, daß kindliche Opferzeugen durch Ermittlungs- und Strafverfahren extremen Belastungen ausgesetzt sind (Volbert/Pieters 1993; Busse, D./Volbert 1996), so daß die Schädigungen, die durch die primären Gewalterfahrungen der Kinder entstanden sind, noch verstärkt werden. Die Verfahren führen in ihrer derzeitigen Form häufig zu einer zweiten Traumatisierung der Kinder.

In vielen Ländern wird die Problematik, die im Zusammenhang mit Kindern vor Gericht entsteht, bereits seit längerem diskutiert. Reformgesetze wurden z. B. in Großbritannien und Österreich verabschiedet. In Deutschland ist die Diskussion über die Frage, wie die psychische Belastung kindlicher Zeugen reduziert werden sollte, noch nicht abgeschlossen (Balloff 1997). Ein Gesetzesantrag zum Schutz kindlicher Zeugen liegt als Bundesratssache vor. Durch den Einsatz von Videoaufnahmen im Gerichtsverfahren, eine kindgerechtere Vernehmungssituation sowie Gerichtsvorbereitungs- oder auch Prozeßbegleitungsprogramme können Kinder stärker entlastet und geschützt werden. Hinsichtlich der Prozeßbegleitung ist zu wünschen, daß andere Bundesländer ähnliche Wege gehen wie Schleswig-Holstein (Generalstaatsanwaltschaft des Landes Schleswig-Holstein/Institut für Psychologie der Christian-Albrechts-Universität Kiel 1996). Kinderschutz-Einrichtungen können bei der Prozeßbegleitung in Zusammenarbeit mit Staatsanwaltschaft und Gericht dafür sorgen, daß Kinder in ihrer Position gestärkt werden.

B 8.2 Gewalt unter Kindern

B 8.2.1 Gewalt in der Sozialwelt der Kinder

Gewalt unter Jugendlichen ist in den letzten Jahrzehnten immer wieder Gegenstand von Präventionsbemühungen gewesen. In den letzten Jahren ist zunehmend auch die Gewalt unter Kindern in das Blickfeld der Öffentlichkeit gelangt. Kinder werden zunehmend in Gleichaltrigengruppen oder durch ältere Kinder und Jugendliche unterschiedlichen Formen von Gewalt ausgesetzt. Durch Androhung oder Ausübung von Gewalthandlungen schädigen Kinder andere Kinder in ihren Ansprüchen, Rechten, Entfaltungs- und Entwicklungsmöglichkeiten. In einigen Schulen und Tagesstätten und auf einigen Spielplätzen und Straßen beeinträchtigt ein Klima der Rücksichtslosigkeit und der Gewalt das Wohlbefinden der Kinder massiv. Es kann schwere Ängste vor dem Besuch solcher Einrichtungen auslösen, in denen Kinder Schutz vermissen, und es kann zu verhängnisvollen Fehlreaktionen führen (z. B. Bewaffnung mit ,,Verteidigungsgegenständen", Einnahme von Beruhigungsmitteln und gewalttätigen Gegenreaktionen). Viele Untersuchungen bestätigen, daß Kinder nicht nur mit Schlägen, Tritten oder Stößen ihre Ziele verfolgen, sondern auch mit Anbrüllen, Schmähungen, herabwürdigenden Gesten, daß sie andere verjagen, ihnen Dinge wegreißen oder sie ausschließen und isolieren (Dettenborn/Lautsch 1993; Krappmann 1994 b; Nickel/Schmidt-Denter 1980; Strätz/Schmidt 1982).

Viele Verhaltensweisen liegen in einem Grenzbereich zwischen Gewalt und rauhem Spiel: Kinder, insbesondere Jungen, balgen miteinander, setzen Kämpfe in Szene, experimentieren damit, was andere und sie selber an Schmerz ertragen, und erkunden die Grenzen des Erlaubten nicht nur mit körperlichem Einsatz, sondern auch verbal und symbolisch. Es gehört gerade zum Reiz dieser Erfahrungen, daß sie riskant sind, extreme körperliche Beherrschung verlangen und sich in der Randzone zwischen eindeutiger Normverletzung und eben noch hinnehmbarem Verhalten bewegen (Oswald (im Druck); Wegener-Spöhring 1995). Diese Handlungen ,,kippen"

nicht selten, und es entsteht aus ihnen verletzende Gewalt.

Ein anderer Teil der Gewalt rührt aus mißlungenen Versuchen, widerstreitende Interessen mit argumentativen Mitteln zu lösen. Dieses Mißlingen kann daraus resultieren, daß ein Kind Widerspruch und Weigerung nicht ertragen kann, daß seine Fähigkeit, sich mit der Gegenseite konstruktiv auseinanderzusetzen, nicht ausreicht oder daß Bedingungen, unter denen Streit gelöst werden muß, die Kinder überfordern (Krappmann 1994 b). Zweifellos wenden Kinder auch Gewalt an, um durch Zufügung von Schaden sowie physischem und psychischem Schmerz ein Ziel zu erreichen, eine vermeintlich gerechte Strafe zu erteilen oder durch die demonstrierte Macht, andere quälen zu können, das Selbstwertgefühl zu steigern.

Gewaltausübung aus sozialer Unerfahrenheit geht im Regelfall mit den Jahren des Aufwachsens zurück. Bei einigen Kindern verfestigt sich jedoch die Anwendung von Gewalt auf ihrem Entwicklungsweg, sei es, daß sie die sozialen und psychischen Voraussetzungen zum Aushandeln nicht aufbauen, sei es, daß ihnen der Lust- und Selbstwertgewinn durch Gewalt wichtig ist, sei es, daß sie Gewalt als gelerntes Konfliktlösungsmuster habitualisiert haben.

Kinder sollen im Verlaufe des Heranwachsens lernen, Handlungen, die andere schädigen, zu unterlassen. Zugleich sollen sie sich allerdings auch ,,durchsetzen" können. So wird auf der einen Seite Verzicht auf physische Gewalt gefordert, auf der anderen unterstützt, daß Kinder sich wehren. Die z. T. widersprüchlichen Erziehungsvorstellungen miteinander zu vereinbaren, ist für Kinder oft schwierig. Gleichfalls ist es für Kinder schwierig, daß manche Handlungen, die sie selber nur als Spiel, Spaß oder riskantes Experiment mit ihrem Können und Ertragen verstehen, von Erwachsenen unterbunden werden, oft in der wohlgemeinten Absicht, keine Gewalttätigkeit zuzulassen, aber mit der Folge für die Kinder, sich nicht verstanden zu erleben (Thoma/Baumgärtel/Gimborn/Rohrmann 1996).

Dispositionen zur Gewaltausübung oder zur Gewaltvermeidung werden im Kontext der sozialisatorischen Institutionen ausgeformt, in denen Kinder Erfahrungen damit sammeln, welchen ,,Sinn" es hat, bei der Suche nach Lösungen Gewalt einzusetzen. Neben der Familie sind Erfahrungsbereiche von besonderer Bedeutung, in denen Kinder auf Gleichaltrige treffen. Hier eröffnen sich Kindern – anders als im Verhältnis zu überlegenen Erwachsenen – Chancen, anderen mit Gewalt den eigenen Willen aufzuzwingen oder aber mit ihnen nach gemeinsamen Lösungen zu suchen. Beide Verhaltensmuster gibt es unter Kindern allen Alters. Konsequenzen solcher Vorgehensweisen spüren Kinder unmittelbar.

Deshalb dürfen die Bemühungen um Gewaltprävention den Bereich von Kooperation, Konflikt und Aushandlung unter Kindern nicht auslassen. Krippe, Kindergarten, Hort und Schule sind zwar Einrichtungen, die den Kindern altersentsprechend Raum zur eigenen Gestaltung ihres Soziallebens zugestehen, aber Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer haben viele Möglichkeiten, direkt und indirekt auf die Entwicklung von Fähigkeiten und Einstellungen einzuwirken, die gewaltloses Aushandeln fördern.

B 8.2.2 Gewalt unter Kindern in Kindertagesstätten und Schulen

Krippe und Kindergarten

Wenn Kinder in den ersten Lebensjahren miteinander Kontakt aufnehmen, ist dies keineswegs von Konflikten überschattet, wie oft vermutet, sondern von viel freundlicher Kooperation gekennzeichnet. Es bilden sich erste Freundschaften und Gruppenstrukturen. Auseinandersetzungen – Stoßen, Wegreißen, Geschrei und Wut – entstehen zumeist aus sozialer Ungeschicklichkeit und nicht aus feindseligen Absichten. Bereits unter Kindern in Krippen wurde beobachtet, daß sie miteinander Konflikte bewältigen, sogar mit Lösungen, die Erwachsene vorgeben, unzufrieden sind und erste eigene Regeln aufstellen, um Konflikte beizulegen (Schneider, K./Wüstenberg 1993).

Viele Erzieher/innen sind heute der Ansicht, daß es bereits im Kindergartenalter mehr Gewalt unter Kindern gibt als früher (Gernert 1993; Fichtner 1994). Nicht nur ,,weiche" Formen von Aggression wie Schubsen, Rangeln, Anschreien oder Zerstören kämen vor, sondern auch ,,schwere" Formen wie Treten und Verletzen, wie etwa die Hälfte der Befragten berichtet (Fichtner 1994). Strätz (1992) stellt in einem Überblick über vorhandene Studien fest, daß die Interaktionen der Kinder im Kindergarten überwiegend freundlich und friedlich verlaufen. Nach seiner Einschätzung wird in den Studien deutlich, daß Vorkommnisse, die einen aggressiven Eindruck erwekken, viel mit Erkundung, Ausprobieren und Könnenwollen zu tun haben, denn oft sind es aktive und keineswegs unbeliebte Kinder, die in Konflikte geraten, selber attackieren und attackiert werden. Meistens sind Streitereien nur von kurzer Dauer.

Laut Schmidt-Denter (1977; eine immer noch relevante Studie, vgl. Nickel/Schmidt-Denter 1980) erreichen jene, die gegen andere vorgehen, oft ihr Ziel, weil die anderen Kinder zumeist aufgeben und zurückweichen. Insgesamt sind wenig Ansätze zu Kompromissen und anderen konstruktiven Lösungen zu finden. Die von anderen geschätzten Kinder sind besser in der Lage, aufkommenden Streit zu regeln (Strätz/Schmidt 1982). Während die Kinder über die Kindergartenzeit hinweg überwiegend besser zu kooperieren lernen, sind sie jedoch offenbar noch kaum fähig, ihre zunehmenden sozialen Fähigkeiten auch für die Lösung von Streit einzusetzen. Die Tendenz zu einer Haltung des ,,Wie du mir, so ich dir!" erschwert es, zu ausgehandelten Lösungen zu kommen. Unter älteren Kindern nehmen körperliche Angriffe ab; wenn es zu Streit kommt, wird er häufiger verbal als physisch ausgetragen. Strätz und Schmidt (1982) erkennen allerdings auch eine Tendenz zur Verfestigung sozialer Rollen, denn die im Kindergarten aggressiven Kinder fallen oft auch den Lehrern/innen in der Grundschule wieder auf.

Nach den Aussagen befragter Erzieher/innen hängt die Häufigkeit aggressiver Vorkommnisse mit der

Größe der Gruppen und der Einrichtung sowie mit der Größe der Gemeinde zusammen. Nach Schmidt-Denter (1977) beeinflußt die Gruppengröße das kooperative Verhalten mehr als das aggressive, denn kooperatives Verhalten entsteht leichter in überschaubaren Zusammenhängen als in unübersichtlichen Großgruppen. Auf das Ausmaß aggressiven Verhaltens wirken sich dagegen vor allem enge Räume, unangemessenes Spielmaterial und erzieherisches Fehlverhalten aus.

Schule

Die Frage, ob die Ausübung von Gewalt an Schulen zugenommen hat — als Gewalt von Schülern/iinen gegen Mitschüler/innen und gegen Lehrer/innen sowie als Vandalismus —, hat in den vergangenen Jahren viel Aufmerksamkeit gefunden. Da kaum solide Vergleichszahlen vorlagen, fiel es schwer, berichtete Fälle von Schlägereien, Waffenbesitz, Erpressungen, sexueller Belästigungen und Zerstörung von Eigentum in ihrer Bedeutung einzuschätzen. Inzwischen gibt es zahlreiche empirische Studien, in denen Schulleitungen, Lehrer/innen, Schüler/innen und Eltern ihre Einschätzung der Situation geben und Schüler/innen oft differenziert über das Ausmaß ihrer Verwicklung in Gewalthandlungen berichten (Dettenborn/Lautsch 1993; Ferstl/Niebel/Hanewinkel 1993; Freie und Hansestadt Hamburg 1992; Fuchs, M./Lamnek/Luedtke 1996; Funk 1994; Holtappels/Meier/Tillmann 1996; Krappmann 1994 c; Meier/Melzer/Schubarth/Tillmann 1995; Petillon 1993; Schäfer, M. 1996; Schubarth/Melzer 1994; Schulamt für die Stadt Frankfurt 1991; Schul- und Kulturreferat der Stadt Nürnberg 1992). Die Situation an den Grundschulen läßt sich allerdings oft nicht aus der Gesamtsituation heraustrennen. Der Eindruck entsteht, daß sie weniger problembelastet ist als die anderen Schulstufen.

Schüler/innen, Eltern und Lehrer/innen eines beträchtlichen Teils der untersuchten Schulen waren der Auffassung, daß die Anwendung von Gewalt unter Schülern/innen und gegen Lehrer/innen zugenommen habe. Es wird auch deutlich, daß es beträchtliche Unterschiede zwischen städtischen und ländlichen Regionen gibt. Sehr oft wird geäußert, daß die Hemmschwelle heute niedriger und das Vorgehen brutaler sei. Übereinstimmung herrscht darin, daß sich Gewalt vor allem in rüdem Umgangston, Beschimpfungen und Bedrohungen äußere, also überwiegend als verbale und nonverbale Gewalt auftrete. Umfassend ist die Klage über Vandalismus, der vom nachlässigen Umgang mit Schulmaterialien über die schlechte Behandlung von Einrichtungsgegenständen bis zur gleichgültig hingenommenen Verunreinigung von Räumen und Schulhöfen reiche.

Die Ergebnisse lassen sich auf den Nenner bringen, daß das Geschehen aufmerksam verfolgt werden muß. Lehrer/innen müssen mit den Schülern/innen Normen aufstellen, Grenzen setzen und auch eingreifen, z. B. Kinder und Eltern auf Beratung verpflichten. Aus der Sicht von Jugendhilfeeinrichtungen neigen Schulleitungen allzu oft zum Abwiegeln, anstatt die Kooperation mit der Jugendhilfe zu suchen.

Gewalt in Sonder- und Förderschulen

Untersuchungen stimmen darin überein, daß das höchste Ausmaß an Gewalt in Sonder- und Förderschulen zu finden ist, und zwar vor allem in denjenigen, die von lern- und verhaltensauffälligen Schülern besucht werden. Ihnen glauben die abgebenden Schulen — namentlich Grund- und Hauptschulen — angesichts ihrer Lern- und Erziehungsprobleme nicht genug Hilfen geben zu können (Bach/Knöbel/Arenz-Morch/Rosner 1986). Die Ausgliederung dieser Jungen und Mädchen erscheint vielen Pädagogen heute generell fragwürdig (Muth 1986, Eberwein 1994). Die häufige Gewalt in Schulen für Lernbehinderte, die verbale Aggression, Ungehorsam gegen den Lehrer/die Lehrerin und physische Gewalt umfaßt (Bach/Knöbel/Arenz-Morch/Rosner 1986), läßt zusätzlich zweifelhaft erscheinen, ob Heranwachsende in diesen Schulen die sozialen Umgangsweisen und die Konfliktlösungsstrategien erwerben können, die im Sozialleben der Gesellschaft erwartet werden (Benkmann 1994). Angesichts der Verhaltensauffälligkeiten dieser Heranwachsenden müssen Schulen, die solche Kinder und Jugendliche in ihren Klassen behalten oder von den Sonderschulen wieder übernehmen, Unterstützung erhalten, vornehmlich durch sonderpädagogische Kompetenz, wie sie in den Sonder- und Förderschulen in hohem Maße vorhanden ist. Eine bessere Vernetzung von Schule und Jugendhilfe ist dringlich.

B 8.2.3 Bedingungen der Entstehung von Kindergewalt

Für Gewalt unter Kindern gibt es keine monokausalen Erklärungen, welche die ,,Schuld" psychischen Störungen der Kinder oder einzelnen sozialen Faktoren, etwa der Arbeitslosigkeit, dem Fernsehen oder dem väterlichen Autoritarismus zuschieben. Auch die von Kindern gegen andere Kinder ausgeübte Gewalt entspringt einem komplexen Bedingungsgefüge, in dem jene Faktoren wieder auftauchen, die bereits im Zusammenhang mit der familialen Gewalt geschildert wurden.

Sozioökonomische Lage der Familien

Schulen, die über große Probleme mit Gewalt berichten, liegen häufiger in Stadtbereichen, in denen die Wohnverhältnisse schlecht sind, es wenig Möglichkeiten für Aktivitäten von Kindern und Jugendlichen gibt und in denen sich Menschen mit Problemen vielerlei Art sammeln. Die Perspektivlosigkeit dieser sozialen Situation prägt vor allem die älteren Kinder und Jugendlichen.

Beziehungen und Erziehung in Familie, Tageseinrichtung und Schule

Viele der Erklärungen, die Lehrern/innen und Schülern/innen zur Begründung von Gewalttätigkeiten in den Sinn kommen, verweisen auf Sozialisationsdefizite. Eine geringe Toleranz für Konflikte, die Neigung, unklaren Äußerungen oder Handlungen eher eine aggressive als eine wohlmeinende Absicht zu unterstellen (Boulton 1993), die niedrige Hemmschwelle für die Anwendung von Gewalt. Schüler sehen Gründe für Gewalt vor allem in unverarbeiteter

Frustration, im Imponiergehabe von Mitschülern und in Langeweile, die Kinder und Jugendliche durch Gewalt zu vertreiben suchen (Dettenborn/Lautsch 1993). Es zeigen sich auch Zusammenhänge mit schwachen Schulleistungen.

Von den genannten Mustern der Gewaltauslösung nähren sich viele aus der vermeintlichen ,,Selbstwertdienlichkeit" der Gewalt (Kornadt 1988). Da ein belastungsfähiges Selbst vor allem in sicheren Beziehungen zu wichtigen Bezugspersonen entsteht (von besonderer Bedeutung die frühe Eltern-Kind-Bindung: Leuzinger-Bohleber/Dornes/Garlichs/Hartmann 1996), wird wieder deutlich, wie wichtig es ist, die Beziehungen der Kinder zu Eltern, Erzieher und Erzieherinnen sowie Lehrerinnen und Lehrern zu stützen. Die Untersuchung von Dettenborn und Lautsch (1993) zeigt, daß Schüler, je mehr sie in das aggressive Geschehen in der Schule verwickelt sind, desto weniger bereit sind, mit Erwachsenen, insbesondere ihren Eltern, über die Gewaltproblematik zu sprechen. Die Autoren deuten diesen Befund als Hinweis auf Sozialisations- und Beziehungsmängel in der Familie sowie als schulische Desintegrationserscheinungen.

Schulische Einflüsse

Auch ein gutes Verhältnis zwischen Schülern/innen und Lehrern/innen beugt der Ausübung von Gewalt vor. Allerdings klagen Lehrerinnen und Lehrer auch über ihren Autoritätsverlust, woraus man sowohl heraushören könnte, daß diese Lehrer/innen sich nicht trauen, Grenzen zu setzen, als auch, daß sie lieber mit disziplinären Mitteln arbeiten als mit Bemühungen, die Beziehungen zu den Heranwachsenden zu verbessern. Nicht wenige Lehrkräfte fühlen sich offensichtlich im Stich gelassen, wurden und werden auf diese Aufgaben in Studium und Ausbildung nicht genug vorbereitet. Sie fühlen sich hilflos und werden auch von den Schülern so gesehen. Immerhin fällt auf, daß Schüler/innen der weithin gewaltbelasteten Hauptschule eine relativ hohe Bereitschaft äußerten, mit Lehrern/innen zu sprechen.

Insbesondere die Untersuchung von Niebel, Hanewinkel und Ferstl (1993) geht der Frage nach, ob auch Langeweile erzeugender Unterricht, Unterforderung der Schüler, Unruhe in der Klasse und Schulunlust Gewalt begünstigen. Die Antworten weisen differenzierte Zusammenhänge dieser Variablen mit dem generellen Ausmaß von Gewalt, der individuellen Gewaltbeteiligung und der Zerstörung von Sachen nach. Von besonderem Interesse ist jedoch, daß Schüler/innen und Lehrer/innen Langeweile und Unruhe sowie das Ausmaß von Vandalismus außerordentlich diskrepant einschätzen. Schüler/innen erleben sehr viel mehr Langeweile und Lärm, als Lehrer/innen glauben; Lehrer/innen nehmen dagegen sehr viel mehr Erscheinungen des Vandalismus wahr als Schüler/innen. Es liegt nahe, mit den Autoren zu vermuten, daß die jeweils primär Verantwortlichen ihren Anteil an den Phänomenen herunterspielen. Die Studie verdeutlicht, daß es innerschulische Faktoren gibt, die das Risiko der Gewaltausübung vermehren.

Der oft vermutete Zusammenhang mit der Größe der Schule, der Klasse oder mit dem Bauzustand der Schule läßt sich durch die erwähnten Schulstudien nicht nachweisen. Die sozialpsychologischen Einflußgrößen, also Beziehungen, Gespräch, Sozialklima der Klasse, Attraktivität des Unterrichts und Möglichkeiten der Mitgestaltung des Schullebens, sind ausschlaggebender.

Das Syndrom von Gewalt, Ausschluß aus dem sozialen Netzwerk der Schulklassen, schwachen Schulleistungen und mangelndem Selbstwert, macht Heranwachsende, die von diesem Muster geprägt sind, langfristig zu einer Risikogruppe. Solche Kinder und Jugendliche sind in Gefahr, die Schule vorzeitig zu verlassen, keine Lehrstelle zu finden und sich nicht in die Sozialwelt der Erwachsenen einzufügen (Dishion/Patterson/Stoolmiller/Skinner 1991; Parker/Asher 1987).

B 8.2.4 Besondere Aspekte von Gewalt unter Kindern

Angreifer und Opfer

Neben vielen Kindern, die kaum in gewaltsame Vorkommnisse verwickelt sind, gibt es solche, die immer wieder drangsaliert und gequält werden, obwohl sie versuchen, sich aus allen Konflikten herauszuhalten. Oft sind es stille Kinder am Rande der sozialen Netzwerke, manchmal Kinder mit Auffälligkeiten.

In mehreren Untersuchungen ist aufgefallen, daß viele der Kinder, die andere angreifen, selber ebenfalls häufig Opfer von Übergriffen sind. Die Beteiligung derselben Kinder sowohl als Angreifer wie auch als Opfer weist darauf hin, daß es sich um Kinder handelt, die sich mit ihrem Sozialverhalten nicht in die Kooperations- und Spielprozesse unter Gleichaltrigen einzuordnen vermögen.

Im Kindergartenalter sind Kinder in dieser Doppelrolle oft besonders aktive Kinder, die viel mit anderen zu tun haben und daher auch oft mit ihnen aneinandergeraten. In soziometrischen Studien werden diese Kinder von den anderen als ,,kontrovers" eingeschätzt, weil sie einerseits wegen ihrer Einfälle beliebt sind, sich andererseits aber viel gegen andere herausnehmen. Oft bilden sich in Klassen auch Restgruppen von anderen wegen ihres Sozialverhaltens abgelehnter Kinder, die vor allem miteinander in gewalttätig ausgetragenen Streit geraten, aber auch mit den Kindern, deren Ablehnung sie spüren.

Geschlechtsunterschiede in der Ausübung von Gewalt

Wie berichtet sind Jungen vom Kindergartenalter an deutlich mehr an Gewalttätigkeiten beteiligt als Mädchen. Wenn nur die Anwendung physischer Gewalt untersucht wird, bestätigen alle Studien diese Aussage. Mädchen drücken ihre Aggression eher verbal als durch physische Gewaltanwendung aus.

Thoma, Baumgärtel, Gimborn und Rohrmann (1996) berichten in ihrer Studie, die sich besonders dem Verhalten von Jungen widmet, daß Erzieher/innen dazu neigen, die aktive Beteiligung der älteren Jungen an aggressiven Vorkommnissen zu überschätzen

und die Beteiligung der jüngeren Kinder und der Mädchen zu unterschätzen. Es falle den Erzieher/innen schwer, die Raufereien und das Herumtoben der Jungen von ernsthaftem Streit zu unterscheiden. Auch das mag begründen, warum Jungen, insbesondere ältere, in Konfliktfällen seltener die Hilfe Erwachsener erbitten. Sie haben nach Meinung der Autoren den Eindruck, daß die Erwachsenen doch nicht verstehen, was unter Kindern vorgeht (Schüler äußern dies explizit; vgl. Dettenborn/Lautsch 1993).

Eine besonders Mädchen zugeschriebene Form der Aggression umfaßt Verhaltensweisen wie das demonstrative Ignorieren und die Abwendung von einer anderen Person, den Ausschluß von gemeinsamem Spiel und die Aufkündigung einer Beziehung (,,relational aggression" nach Crick/Grotpeter 1995). Diese beziehungsaggressiven Verhaltensweisen haben für jene Kinder, die sie häufig anwenden, die gleichen psychischen und sozialen Folgen wie für andere die physischen Aggressionen, denn sie werden von anderen ebenso wie die physisch Gewalttätigen abgelehnt und nach Möglichkeit an gemeinsamen Tätigkeiten nicht beteiligt. Sie fühlen sich folglich häufiger einsam und depressiv als Kinder, die weder durch physische, noch durch verbale oder beziehungsorientierte Aggression auffallen. Da auch diese Aggressionsform die Entwicklung von Kindern langfristig belastet, sollte sie ebenso wie die physisch ausgeübte Gewalt von Pädagogen und Therapeuten beachtet werden (Crick 1995).

Es sei allerdings darauf hingewiesen, daß sowohl die meisten Jungen, trotz der höheren Beteiligung von Jungen an gewalttätigen Vorkommnissen, als auch die meisten Mädchen, und zwar auch dann, wenn beziehungsorientierte Aggression einbezogen wird, nicht in nennenswerter Weise an Aggression und Gewalt in Kindergarten und Grundschule beteiligt sind, und zwar weder als Angreifer noch als Opfer.

Aggression und Gewalt der Jungen werden in Zusammenhang mit einer Erziehung gebracht, die es Jungen erschwert, sich ihrer eigenen Emotionen, insbesondere ihrer Ängste, Verletzungen und Schmerzen, bewußt zu werden und sich mit diesen Empfindungen auseinanderzusetzen (Thoma/Baumgärtel/Gimborn/Rohrmann 1996). Weil sie Schwäche und Kontrollverlust befürchten, übertönen sie ihre Empfindungen mit Kraft- und Überlegenheitsdemonstrationen. Jüngere Jungen erfahren von Eltern und Erziehern noch oft Anerkennung für ihre ,,Bereitschaft, Konflikte auszutragen" und für ihre ,,Durchsetzungsfähigkeit", bis es schließlich den Erwachsenen zuviel wird und sie maßregelnd eingreifen, dann freilich oft massiv und ohne zu untersuchen, worum es den Kindern wirklich ging.

Vor diesem Hintergrund sind geschlechtsspezifische Unterschiede bei Präventions- und Interventionsansätzen sowohl in bezug auf Konfliktlösungsmuster und gewalttätiges Verhalten von Kindern – Jungen und Mädchen – als auch in bezug auf die Reaktion der Erwachsenen – Frauen und Männer – zu berücksichtigen.

Gewalt gegen Mädchen

Obwohl es gewalttätiges Vorgehen auch unter Mädchen gibt, sind es überwiegend Jungen, die Mädchen in gewalttätige Vorkommnisse verwickeln. Diese Mädchen sind keineswegs von vornherein unterlegene Opfer, sondern können sich in vielen Fällen wirkungsvoll zur Wehr setzen, insbesondere dann, wenn Mädchen sich gegenseitig bei der Abwehr von Übergriffen unterstützen. Zumeist sind es einzelne Jungen und immer wieder dieselben, die Mädchen ärgern und drangsalieren (Oswald/Krappmann/Chowdhuri/von Salisch 1986).

Verschiedene Annahmen werden herangezogen, um dieses Verhalten zu erklären. Jungen mit schwachem Selbstwert ahmten möglicherweise familiale oder mediale Gewaltvorbilder nach und reagierten sich an ,,Schwächeren" ab. Gewaltanwendung und Angsterzeugung bereiteten ihnen ,,Lust" und sicherten ihnen Aufmerksamkeit bei Erziehern/innen, Lehrern/innen und anderen Kindern. Von diesen Jungen werden Definitionen von Männlichkeit ausagiert, die damit die Abwertung des Weiblichen in der gesellschaftlichen Geschlechterhierarchie übernehmen (Enders-Dragässer 1995; Kersten 1993; Permien/Frank 1995; Thoma/Baumgärtel/Gimborn/Rohrmann 1996).

Kinder ausländischer Herkunft und Gewalt

Die Datenlage zur Beteiligung ausländischer Kinder und Jugendlicher an Gewalt in Schulen ist nicht befriedigend, weil zumeist nicht nach Nationalität oder ethnischer Herkunft differenziert wird. Da die Untersuchungen sich auf ältere Schüler konzentrieren, fällt es schwer, ein detaillierteres Bild von den jüngeren zu gewinnen. Durchweg verdeutlichen die genannten Schul- oder Schülerstudien (vgl. Kap. B 8.2.2), daß ausländische Kinder und Jugendliche sich im Ausmaß der Ausübung von Gewalt von deutschen Kindern nicht unterscheiden.

Die Frankfurter Untersuchung erwähnt die multikulturelle Zusammensetzung der Schülerschaft als einen unter mehreren mit dem Auftreten von Gewalt korrelierenden Faktoren, ohne allerdings aufzuklären, ob diesem Faktor eine eigenständige Bedeutung zukommt. Der sächsische Bericht stellt fest, daß ausländische Kinder eher unter den Opfern von Gewaltätigkeiten zu finden sind als unter den Gewaltausübenden. Von einigen Hamburger Schulen werden Konflikte zwischen deutschen und ausländischen Schülern um Moral- und Ehrbegriffe erwähnt, vermutlich auch unter älteren Schülern. Erst unter ihnen scheinen die gewalttätigen Auseinandersetzungen aufzutreten, die von rechtsextremistischen Gruppen geschürt werden. Die Studie von M. Fuchs, Lamnek und Luedtke (1996), die die Gewaltproblematik aus der Sicht von Lehrern/innen und Schülern/innen untersucht, kommt zu dem Ergebnis, daß ,,Ausländer nicht stärker für Gewalt an Schulen verantwortlich gemacht werden können als ihre deutschen Mitschüler" (ebd., S. 293). Die Untersuchung in Nürnberger Schulen gibt Hinweise darauf, daß die gelungene Eingliederung in den Klassenverband und die wahrgenommenen Möglichkeiten der Mitgestaltung in

Schule und Unterricht die Beteiligung von Jungen nicht-deutscher Nationalität an Gewalthandlungen mindert (Funk 1994).

Aus der Praxis wird berichtet, daß vermehrt Konflikte zwischen Aussiedlerkindern und nichtdeutschen Kindern, z. B. türkischen Kindern aufbrechen. Diese Problematik muß besser aufgeklärt und in die Präventionsüberlegungen einbezogen werden.

B 8.2.5 Wege zur Gewaltprävention

Der Gewalt in den Schulen ebenso wie den Vorläufern der Gewaltausübung in Vorschuleinrichtungen ist besondere Aufmerksamkeit zu widmen, denn Gewalt ausübende Kinder schädigen andere und geraten gleichszeitig selber in das für sie selbst zerstörerische Syndrom von Zurückweisung durch andere und Fehlanpassung an Beziehungen und Institutionen, das sie sehr leicht um Freundschaft und Partnerschaft sowie um Bildungserfolg bringen kann. Von Gewalt bedrohte Kinder leben in Angst, werden in ihrer Entwicklung, im Lernen und in ihren sozialen Aktivitäten gestört und verlieren die Freude am Besuch der Schule.

Da Gewalt durch Verhältnisse begünstigt wird, in denen Erwerbsarbeit und wirtschaftliche Sicherheit fehlen, die Familienbeziehungen belastet sind und wenig Aussicht auf eine Besserung der Lebenssituation besteht, werden alle Maßnahmen, die darauf zielen, das Kind zu stärken, den Entwicklungs- und Bildungsweg von Kindern zu sichern und es in seinen Beziehungen zu stützen, Gewalt mindern. Eine entschiedenere Politik gegen alle Verherrlichung von Gewalt in Medien und Realität ist ein notwendiger Hintergrund. Außerdem müssen Eltern in stärkerem Maße für eine gewaltfreie Erziehung sensibilisiert werden.

Wir wissen wenig darüber, wie Kinder im Laufe des Heranwachsens lernen, sich eine größere Kontrolle über aggressive, insbesondere gewalttätige Strebungen anzueignen. Die Erziehung, die Kinder erleben, ist in der Regel eher inkonsistent; die Erwachsenen, die ihnen Modell sein könnten, setzen sich immer wieder ohne Aushandlung gegenüber den Kindern durch. So hat Neubauer (1986) beobachtet, daß Erzieher/innen auf das, was sie für Aggression halten, mit eiligen Strafen reagieren oder das unerwünschte Verhalten übersehen. Dagegen helfen sie Kindern, die sich ohnehin schon um die Aushandlung von Lösungen bemühen, konstruktiv vorzugehen. Auf diese Weise verstärkten sie die Unterschiede unter den Kindern. Auch Nickel und Schmidt-Denter (1980) berichten von Erzieher/innen, die zwar einvernehmlich erarbeitete Lösungen wollten, sich in ihrem eigenen Eingreifen bei Konflikt und Streit jedoch ganz anders verhielten, weil sie oft nicht aufklärten und mit den Kindern sprachen, sondern impulsiv einschritten und abgelehntes Handeln einfach unterbanden.

In vielen Veröffentlichungen zu diesem Thema wird festgestellt, daß Opfer von Angriffen oft keine hinreichende Unterstützung in ihrer Notlage erhalten, sondern Erzieher/innen und Lehrer/innen hilflos reagieren. Es ist dringend erforderlich, daß Erzieher/innen und Lehrer/innen in Aus- und Fortbildung mehr für die sozialen Prozesse unter Kindern sensibilisiert werden. Kinder brauchen Erwachsene, die auf Probleme der Kinder eingehen können und mit den Kindern zusammen nach akzeptablen Lösungen suchen. Berichte aus Schulen zeigen, daß derartige Themen nur selten zum Gegenstand des Unterrichts werden.

Nickel und Schmidt-Denter (1980) weisen darauf hin, daß Kinder oft von sich aus nach Wegen zur Minderung von Gewalt suchen, die alle mittragen können. Die meisten Kinder, die gewalttätig gegen jemanden vorgegangen sind, suchen nach Gründen, die ihr Verhalten in *diesem* Fall ausnahmsweise rechtfertigen. Kinder haben auch als Jugendliche oder radikale Banden im Jugendalter in der Regel noch keine Lebensauffassung, nach der Gewalt ein legitimes Mittel der Selbstbehauptung ist.

Gewaltmindernd sind Maßnahmen, die Beziehungen und Gruppen stärken. Dafür muß den Lehrern/innen mehr Zeit gegeben und sozialpädagogische Kompetenz an Schulen und Tageseinrichtungen geholt werden. Gesprächs- und Beteiligungsmöglichkeiten sind in Schulen und Tageseinrichtungen fest zu verankern und aktiv zu nutzen. Gewalt ist auch ein Ausfluß des Desinteresses an Schule. Daher werden auch alle Reformen von Schule und Unterricht der Gewaltprävention zugutekommen, die die Lerngemeinschaft stärken (von Hentig 1993).

Die Berichte aus einer Reihe von Schulen machen darauf aufmerksam, daß Mädchen besser gegen Übergriffe von Jungen geschützt werden müssen. Von besonderer Bedeutung ist dabei, die Sozialbeziehungen unter den Mädchen zu stärken, weil die Solidarität der Mädchen eine verläßlichere Hilfe gegen attackierende Jungen sein kann als Erziehungs- und Lehrpersonen, die eher generell als beim einzelnen Vorkommnis helfen können. Angebote der Auseinandersetzung mit der Geschlechtsrolle und den geschlechtsspezifischen Verhaltensmustern sind für Jungen und Mädchen notwendig.

Es gibt eine Anzahl von Programmen, die Gewalt nicht unterdrücken, sondern soziale und emotionale Kompetenzen der Heranwachsenden stärken wollen und sich bewährt haben (Olweus 1996). Erforderlich ist, eine ,,Lernkultur" zu schaffen, die der Lernanstrengung von Kindern und Jugendlichen einen Sinn gibt und ihnen Anerkennung auch bei Schwierigkeiten nicht versagt (Hensel 1995, Mansel 1995). Diese Lernkultur kann nur entstehen, wenn die Schüler an der Gestaltung ihrer Tagesstätten- und Schulumwelt aktiv beteiligt werden und sich mit ihrer Schule, ihrem Lernen und ihrer Klassengruppe identifizieren können. Gewalt ist die Kehrseite von Verhältnissen, in denen einzelnen und Gruppen die Möglichkeit fehlt, das eigene Leben aktiv zu gestalten.

B 8.3 Delinquenz von Kindern

,,Kinderkriminalität" bezieht sich auf Verstöße gegen das Strafrecht, die von strafunmündigen Kindern unter 14 Jahren begangen werden. Der folgende Bericht konzentriert sich auf diesen Altersbereich delinquenten Verhaltens, obwohl in der öffentlichen Dis-

kussion über ,,Kinderkriminalität" die Altersgrenze des Strafgesetzbuches oft nicht beachtet wird.

Nach der Polizeilichen Kriminalstatistik 1996 liegt die Gesamtzahl der tatverdächtigten deutschen Kinder im Alter zwischen 8 und 14 Jahren bei 2,1 % der Kinder dieser Altersjahrgänge (auch im Folgenden stets ohne Verkehrsdelikte). Von ihnen wurden mehr als die Hälfte des Ladendiebstahls (57 %) und ein knappes Sechstel der Sachbeschädigung (15 %) verdächtigt. Seltener wurden Kinder wegen Diebstahls unter erschwerenden Umständen (10 %), wegen Körperverletzungen (8 %), Raubs und räuberischer Erpressung (2 %) – hauptsächlich Taten wie ,,Jacken abziehen" – oder wegen Brandstiftung (2 %) tatverdächtigt. Eines Delikts verdächtigt werden generell dreimal mehr Jungen als Mädchen, denen häufiger als Jungen Diebstähle und sehr viel seltener Gewalthandlungen zugeschrieben werden. Die Opfer der Delikte, insbesondere auch der Raub- und Gewaltdelikte von Kindern, sind vor allem gleichaltrige und jüngere Kinder. Hinzuweisen ist auf erhebliche regionale bzw. Stadt-Land-Unterschiede (Bundeskriminalamt 1997 a).

Die Tatverdächtigtenziffer für Kinder (alle Delikte, deutsche und nichtdeutsche Kinder) hat sich in den alten Bundesländern von 1984 bis 1996 um 41 % erhöht, und zwar vor allem aufgrund vermehrt registrierter Ladendiebstähle (nach einer niedersächsischen Sonderauswertung in annähernd zwei Dritteln der Fälle mit Warenwerten unter 25,– DM; diese und die folgenden Zahlen nach Pfeiffer/Wetzels 1997). Besonders hoch ist der Zuwachs bei den polizeilich erfaßten Gewaltdelikten, die seit 1984 bei den Kindern um 171 % zugenommen haben. Dabei ist zu beachten, daß trotz der Zunahme auch 1996 Gewaltdelikte nur einen geringen Teil der Kinderdelinquenz darstellen (5,9 % der tatverdächtigten Kinder bzw. 0,13 % der Altersgruppe). Gewalt wird fast ausschließlich bei Raub und schwerer Körperverletzung angewandt und zunehmend aus Gruppen heraus verübt.

Für die neuen Bundesländer besteht eine entsprechende Tatverdächtigtenstatistik erst seit 1994. Wegen des unterschiedlichen Anteils ausländischer Kinder in Ost und West können sinnvollerweise nur die Zahlen für deutsche Kinder verglichen werden. Die Zahlen tatverdächtigter deutscher Kinder sind in den neuen Bundesländern von 1994 bis 1996 mehr gewachsen als die entsprechenden Zahlen für Kinder in den alten Bundesländern. Sie liegen stets über den Zahlen für die alten Bundesländer, besonders deutlich im Bereich des schweren Diebstahls und der einfachen Körperverletzung. In der Grundverteilung der Tatverdächtigen auf die verschiedenen Deliktarten ist allerdings kein wesentlicher Unterschied festzustellen; auch in den neuen Bundesländern sind die einfachen Diebstähle bei weitem am häufigsten. Nach Pfeiffer und Wetzels (1997) gibt es keine Anzeichen dafür, daß die höheren Verdächtigtenziffern auf eine gesteigerte Anzeigebereitschaft zurückzuführen sind. Hingegen gibt es deutliche Hinweise darauf, daß Raub- und Gewaltdelikte noch häufiger als in den alten Bundesländern aus Gruppen heraus begangen werden.

Auch der Vergleich von Tatverdächtigtenziffern für deutsche und nichtdeutsche Kinder ist problematisch, denn die jeweiligen Grundgesamtheiten, auf welche die Belastungszahlen bezogen werden, sind sozial ungleich zusammengesetzt und regional anders verteilt. Zudem gibt es Verstöße gegen das Ausländerrecht, die nur von Zuwandererkindern begangen werden können. Diese Überlegungen relativieren die höheren Tatverdächtigtenzahlen für nichtdeutsche Kinder, welche die Statistik ausweist. Pfeiffer und Wetzels (1997) berichten daher nur über die Entwicklungslinien, die für deutsche und nichtdeutsche Kinder im Hinblick auf die generelle Beteiligung an Delikten fast gegensätzlich verlaufen. Bei nichtdeutschen Kindern wurde bis 1992 eine Zunahme tatverdächtigter Kinder registriert; dann aber blieben die Verdächtigtenzahlen fast konstant. Bei deutschen Kindern blieben die Ziffern bis 1992 trotz eines zwischenzeitlichen Rückgangs weitgehend auf derselben Höhe, stiegen aber danach an. Es wird angenommen, daß sich in dieser Zahlenreihe für nichtdeutsche Kinder der verringerte Zustrom von Asylbewerbern widerspiegelt. Bei Gewaltdelikten stiegen die Tatverdächtigtenziffern bei nichtdeutschen Kindern seit 1984 deutlich an; bei deutschen Kindern gab es zunächst einen Rückgang, seit 1988 aber ebenfalls eine deutliche Zunahme bis 1996.

Wenig ist über eine Sondergruppe deutscher Kinder, die Kinder von Spätaussiedlern, bekannt. Wie ihre Eltern und ihre älteren Geschwister kommen sie mit Hoffnungen in ein Land, das mehr Probleme hat, als sie vermutlich von außen wahrnahmen, so daß sich nun Enttäuschungen und Verlustgefühle miteinander verbinden. Die Verdächtigtenquote scheint höher als unter den in Deutschland geborenen deutschen Kindern (Pfeiffer/Wetzels 1997 mit Bezug auf einen Vergleich unter niedersächsischen Landkreisen). Umfassendere Untersuchungen fehlen.

Es ist darauf hinzuweisen, daß die Polizeiliche Kriminalstatistik nur erfaßte Verdachtsfälle berichtet, von denen lediglich etwa die Hälfte aufgeklärt wird. Erst dann ist die Tat mit Sicherheit bestimmten Personen zuschreibbar. Dennoch sind sich Fachleute einig, daß die Delinquenz von Kindern und Jugendlichen nicht vollständig erfaßt und gerade bei den unter 14jährigen Kindern ein großer Anteil an Normverstößen nicht angezeigt wird. Kinder können durch Drohungen eingeschüchtert werden. Die Aufmerksamkeit für bestimmte Delikte, die Bereitschaft, Verstöße anzuzeigen und die Ermittlungskapazität der Polizei können schwanken. Außerdem fehlen zur besseren Aufklärung dieses Bereichs längsschnittliche Untersuchungen mit Kontrolle wichtiger Einflußgrößen und Studien, die das Dunkelfeld erhellen (Albrecht/Lamnek 1979).

Trotz dieser Einschränkungen sind die Daten der Polizeilichen Tatverdächtigtenstatistik sehr ernst zu nehmen, weil sie wichtige Indikatoren des Zustands der Sozialwelt sind und Aufschluß über die Gefährdungen von Kindern geben. Die Unterschiede nach Bevölkerungsgruppen und Regionen sowie die Veränderungen im Verlauf der letzten Jahre geben wichtige Hinweise auf die Problemstruktur und deren Wandel. Auch die hohen Anteile an Bagatellfäl-

len und Fällen mit geringem Schaden sollten die Aufmerksamkeit nicht mindern, weil diese Vorkommnisse aus der Sicht der Kinder ganz andere Proportionen haben; bei vielen Kindern lösen sie Ängste und Verzweiflung auslösen.

Sozialwissenschaftler haben der Vermutung, die Normenverstöße der Kinder und Jugendlichen seien ein Vorläufer der Erwachsenenkriminalität, wohlbegründet widersprochen. Fast alle Kinder und Jugendlichen begehen aus Experimentier- und Erlebnisdrang, zur Stärkung des Selbstwerts oder um Anerkennung anderer zu erlangen, aus Protest oder zur Abgrenzung von den Normen der Erwachsenenwelt, Handlungen, die ihnen als ,,kriminell" ausgelegt werden können. Immer noch kann man davon ausgehen, daß es sich bei diesen Verstößen überwiegend um alterstypisches, episodenhaftes Verhalten handelt, das keine kriminelle Karriere vorbereitet, vor allem dann nicht, wenn diesen Kindern und Jugendlichen Einsicht in ihr Tun vermittelt wird und ihnen ein befriedigender Platz in Familie, Schule und im Bereich außerschulischer Aktivitäten offensteht.

Zu einer neuen Einschätzung der Situation gibt jedoch Anlaß, daß die Häufigkeit delinquenten Verhaltens von Kindern und Jugendlichen einen deutlichen Zusammenhang mit Indikatoren für eine wirtschaftlich eingeschränkte Lebenslage (Sozialhilfebezug, regionale Verteilung von problembelasteten Gruppen, zunehmende Armut von Kindern und Jugendlichen) steht (Pfeiffer/Wetzels 1997; Expertise Walper, i. Ersch.). Die jüngste Studie des Jugendwerks der Deutschen Shell (1997) hat nachgewiesen, daß inzwischen schon ältere Kinder Ängste um ihren Platz im Leben entwickeln, wobei Mädchen und Jungen, wie die Delinquenzdaten zeigen, unterschiedlich auf diese Ängste reagieren.

Diese Zusammenhänge von schlechter sozio-ökonomischer Lage und Delinquenz werden nicht als lineare Abhängigkeit der Delinquenz von Knappheit der Mittel verstanden. Die Mangellagen erzeugen Risiken, Kindern unter diesen Bedingungen in den Familien Sinn, Normen und Selbstwert vermitteln zu können. Als delinquenzfördernd wird insbesondere betrachtet, wenn Kinder, Jugendliche und Eltern zur Auffassung gelangen, nicht zu dieser Gesellschaft dazuzugehören. Bei solchen Einschätzungen wirkt mit, ob Erwachsene darauf vertrauen, daß sich Parteien, Gewerkschaften, religiöse Gemeinschaften oder andere Organisationen für die Verbesserung ihrer Lage einsetzen. Für einen erheblichen Teil der Kinder mit Migrationshintergrund scheinen Familie und ethnische Communities protektive Faktoren gegen Delinquenz darzustellen. Die mangelhafte Integration in stützende Netzwerke kann einen Zustand sozialer Desintegration fördern, der schon Kinder, erst recht Jugendliche dazu bringt, sich zusammenzuschließen und gemeinsam mit delinquentem Verhalten auf die wahrgenommene Aussichtslosigkeit zu reagieren. Pfeiffer und Wetzels (1997, S. 22) folgern, daß neben alterstypischen, episodenhaften Normverstößen ,,für eine wachsende Zahl von Kindern und Jugendlichen die Begehung von Straftaten ... als Ausdruck dauerhafter sozialer Ausgrenzung zu interpretieren (ist)". Mit anderen Worten: Delinquenz kann nicht mehr allein als krisenhafte Erscheinung im Sozialisationsprozeß der Kinder und Jugendlichen verstanden werden, sondern entspricht einer gesellschaftlichen Lage, die von Kindern und ihren Eltern als desolat erfahren wird.

Kindern in sozialer Randlage und ohne Einbindung in soziale Netzwerke bleibt kaum anderes übrig, als Orientierungen in den Medien zu suchen. So belegt die Medienforschung, daß Kinder, die in schwierigen Familienverhältnissen aufwachsen, in Gefahr sind, in den Medien angebotene gewalttätige Handlungsmuster in ihr Verhalten aufnehmen (Theunert/Pescher/Best/Schorb 1992).

Besondere Beachtung sollte finden, daß mehrere amerikanische (siehe Pfeiffer/Wetzels 1997) und einige deutsche Untersuchungen (Bussmann 1996; Heitmeyer/Collmann/Conrads/Matuschek/Kraul/Kühnel/Möller/Ulbrich-Hermann 1996; Fuchs, M./Lamnek/Luedtke 1996; Silbereisen/Walper 1987) nachweisen konnten, daß innerfamiliale Gewalterfahrung in der Kindheit Tendenzen zur Gewaltausübung und zu anderen Normverstößen langfristig fördert. Eine repräsentative Befragung des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen (KFN) offenbart, in welchem Umfang Erwachsene als Kinder der Erfahrung von körperlicher Gewalt, Mißhandlung, Gewalt zwischen den Eltern und sexuellem Mißbrauch, oft in Verbindung miteinander, ausgesetzt waren (bei vorsichtigen Annahmen etwa ein Fünftel: Pfeiffer/Wetzels 1997). Nach den Ergebnissen der KFN-Studie steckt in einem Teil der heranwachsenden Generation ein latentes Potential, das in nicht bewältigbar erscheinenden Belastungssituationen in Gewalt umschlagen kann.

Die Einsicht, daß Strafmaßnahmen kontraproduktiv sind, hat sich in der Sozialpädagogik und Kinder- und Jugendhilfepraxis durchgesetzt. Es ist nur zu offensichtlich, daß junge Menschen, die gegen Normen verstießen, nicht durch Strafe und Resozialisation auf einen strafrechtlich unauffälligen Weg gebracht wurden, sondern gerade dadurch, daß sie *nicht* in Verfahren und Institutionen gerieten, die sie ,,stigmatisierten" (Kersten 1985). In solche Verfahren geraten besonders häufig Kinder, die aus benachteiligten Sozialmilieus stammen und für die ihre Eltern und andere Erwachsene nicht genügend eintreten, um eine ,,harmlose" Interpretation ihrer Verstöße zu erreichen (Schneider, H. J. 1987; Eisenberg 1990).

Der Achte Jugendbericht (Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (BMJFFG) 1990) konnte auf eine Fülle verschiedener Maßnahmen hinweisen, die ergriffen wurden, um Jugendliche weitgehend davor zu bewahren, ausgegrenzt und eingesperrt zu werden. Sie sollten die Chance erhalten, auf ihrem weiteren Lebensweg nicht von den Folgen dieser Strafmaßnahme bestimmt zu werden. Noch wichtiger ist es, Kindern Lebensperspektiven nicht vorzeitig zu verbauen. Sie brauchen soziale Integration, aktive Gestaltungsmöglichkeiten, positive Aussichten für ihr weiteres Leben, gestärkte Beziehungen, abgesprochene Regeln; ihre Verantwortung für Schaden und Wiedergutmachung muß mit ihnen aufgeklärt werden. Die Einordnung der Kinder

in Täter-Kategorien, die Kinderverhalten nicht entsprechen, gefährdet die weitere soziale Entwicklung. Die Kommission spricht sich daher gegen die Herabsetzung des Strafmündigkeitsalters aus.

Der Begriff der Kinderkriminalität selber muß problematisiert werden, denn er läßt die Besonderheit des Verhaltens von Kindern außer acht, die durch die zugestandene Altersgrenze für die Strafmündigkeit gerade berücksichtigt werden soll, nämlich die Tatsache, daß Kinder mit geringerer Einsicht in Handlungen und den Folgen sowie unmittelbarer auf Anreize und Verlockungen einerseits, auf Notlagen und Verletzungen andererseits reagieren, als bei älteren Jugendlichen und Erwachsenen unterstellt werden kann. Seitdem der Etikettierungsansatz (,,labeling approach") nachweisen konnte, daß die Abstempelung einer Person als ,,kriminell" (,,gestört" oder ,,auffällig") zum unentrinnbaren Schicksal auf dem Lebensweg werden kann (Becker 1963; Brusten/Hurrelmann 1973; Lemert 1951), besteht aller Grund dafür, diese Bezeichnung für strafunmündige Kinder zu vermeiden. Die Kommission schließt sich daher der Aussage des Achten Jugendberichts an und fordert, diesen Begriff aufzugeben, da er ein ,,negativ fixierender Begriff" ist, der einen ,,vom Gesetzgeber ausdrücklich gewünschten Schutz der Kinder" aufhebt (BMJFFG 1990, S. 143).

Diese Haltung, die der Hilfe Vorrang gibt, ist keine falsche Nachsichtigkeit gegenüber Kindern, die Normverstöße begehen. Die Jugendhilfe steht dabei auf dem Prüfstand, denn sie kann letztlich ihre Position nicht allein durch den Nachweis nachteiliger Konsequenzen einer rein straforientierten Politik verteidigen, sondern sie muß hilfreiche Alternativen vorzeigen können, braucht dafür allerdings auch die Mittel, sie zu entwickeln und zu praktizieren. Daher muß die kommunale Kinder- und Jugendhilfeplanung Möglichkeiten zur Integration von Kindern und Jugendlichen aus Risikogruppen in außerschulischen Bildungs- und Freizeitangeboten schaffen, soziale Trainingsprogramme anbieten sowie Sozialarbeit in den Problemzonen der Kommune in Zusammenarbeit mit Schule, Tageseinrichtungen, Polizei und Justiz intensivieren.

Während der Achte Jugendbericht mit Blick auf Jugendliche über eine ganze Reihe von Modellen und Projekten berichten konnte, die Vorbildcharakter haben, fällt es schwer, entsprechende Vorhaben zu schildern, die sich gezielt an Kinder richten. Bei neuen Modellprojekten wie ,,Kiezorientierte Prävention" (Berlin), Verbesserung von Kooperation und Hilfe (Thüringen) oder ,,Präventionsräte" (Mecklenburg-Vorpommern) ist nicht klar, inwieweit diese Projekte Kindern gesonderte Aufmerksamkeit widmen. Da Fachleute glauben, daß Eltern und Lehrer/innen das Thema nicht von allein aufgreifen, sind Initiativen der Kinder- und Jugendhilfe besonders wichtig.

Die Mitarbeit der Kinder in der Gewaltprävention scheint nicht schwer zu erreichen, weil sie die häufigsten Opfer von Normverstößen durch Kinder sind. Es ist jedoch wenig über die Gruppenstrukturen bekannt, die zu Normverstößen und Gewalt beitragen. Mehr Kenntnis wäre wichtig, damit die selbstregulierenden Kräfte in der Kinderwelt bei der Gewaltprävention mit eingesetzt werden können.

Zweifellos ist die Familie der soziale Ort, der zuerst Kinder mit den Fähigkeiten und den Problembewältigungsstrategien ausstattet, die es ihnen ermöglichen, ihr Leben ohne den Bruch von Normen zu gestalten. Der Blick auf die sozialstrukturellen Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen macht jedoch deutlich, daß allein von Appellen an mehr erzieherische Verantwortung der Eltern eine Lösung nicht erwartet werden kann. Zwar brauchen Eltern in schwierigen Lebenssituationen dringend Unterstützung durch die Jugendhilfe (vgl. Kap. C 5). Jedoch ist sehr viel mehr nötig, um Anomieerscheinungen zu begegnen. Die Hilfen, die bei Kindern, Eltern und allen weiteren Personen ansetzen, die an der Erziehung von Kindern beteiligt sind, werden sich schwerlich gegen gesellschaftliche Entwicklungen behaupten können, die Motivationen und Selbstachtung zerstört sowie Hoffnungslosigkeit erzeugt.

Wie in Kapitel B 6 ausgeführt, brauchen viele Familien eine bessere wirtschaftliche Sicherung und eine Zukunftsperspektive. Unter den deutschen Familien gilt dies vor allem für die Familien alleinerziehender Eltern und für Aussiedlerfamilien, unter den Zuwandererfamilien vor allem für die Familien der Asylbewerber.

B 8.4 Empfehlungen

B 8.4.1 Empfehlungen im Bereich von Gewalt gegen Kinder

Gewalt gegen Kinder ist ein ernstzunehmendes gesellschaftliches Problem. Die häufigste und für die Entwicklungsperspektiven von Kindern einschneidendste Form ist Gewalt in der Familie und im familiären Umfeld. Eine skandalisierende öffentliche Diskussion – wie sie zum Teil durch die Medien forciert worden ist – führt dazu, daß Eltern in hohem Maße verunsichert sind. Sie geben ihre Ängste an ihre Kinder weiter und schränken sie aus Angst vor Fremdtätern in ihrer Bewegungsfreiheit im öffentlichen Raum erheblich ein. Diese Reaktionen schaden Kindern mehr, als sie ihnen nutzen. In dieser Situation haben wir alle eine besondere Verantwortung dafür, kein Angstklima zu erzeugen, sondern Kinder und Erwachsene über Gefahren und Hilfen aufzuklären und für sie ausreichende Unterstützungsangebote bereitzustellen. Eine besondere Verantwortung liegt bei den Medien.

Ausmaß

Selbst bei vorsichtiger Schätzung des Ausmaßes von Gewalt gegen Kinder geht man nach heutigem Erkenntnistand davon aus, daß in der Bundesrepublik ca. 20 % aller Erwachsenen in ihrer Kindheit mit schwerwiegenderen bzw. häufigeren Formen der sexuellen und/oder körperlichen Gewalt konfrontiert waren (Wetzels 1997; Pfeiffer/Wetzels 1997). Entsprechende Daten zur psychischen Mißhandlung und Vernachlässigung liegen nicht vor.

Insgesamt ist das Wissen über das Ausmaß, insbesondere aber den Schweregrad von Mißhandlung und

Vernachlässigung gering, obwohl es in Deutschland ein ausgebautes Jugendhilfesystem gibt, das Hilfen für mißhandelte, mißbrauchte und vernachlässigte Kinder und ihre Familien anbietet. Vorgeschlagen werden daher Studien zu Ausmaß und Schweregrad der körperlichen, seelischen und sexuellen Kindesmißhandlung und Vernachlässigung. Dabei sind Kinder aus Zuwandererfamilien zu berücksichtigen.

Die amtliche Kinder- und Jugendhilfestatistik ist zu überarbeiten, damit über die im Rahmen der Bundesstatistik erhobenen Daten realistische Problembeurteilungen und Aussagen über den Hilfebedarf möglich werden (Präzisierung der Anlässe im Informationsblatt der Erhebungsvordrucke/Ergänzung und Präzisierung des Erhebungsvordrucks).

Prävention

Die Auseinandersetzung mit Erscheinungsformen, Entstehungsbedingungen und Folgen der sexuellen, körperlichen und seelischen Gewalt gegen Kinder zeigt, daß im Bereich der kleineren Kinder und ihrer Familien ein besonderer Handlungsbedarf besteht.

– *Einstellungsänderung/rechtliche Änderungen*

Die Kommission hält eine rechtliche Regelung mit einem Verbot des Züchtigungsrechts und einer Verpflichtung zur gewaltfreien Erziehung für dringend geboten und fordert eine entsprechende Änderung des § 1631 Abs. 2 BGB. Entsprechend dem Votum der Gewaltkommission, der Kinderkommission des Deutschen Bundestages, des Deutschen Kinderschutzbundes und vieler anderer Verbände sollte diese Regelung in das Familienrecht aufgenommen, aber nicht mit Sanktionsandrohungen verbunden werden. Die Würde des Kindes, sein Recht auf körperliche Unversehrtheit sind in gleichem Umfang zu gewährleisten wie bei einem Erwachsenen.

Parallel zu einer rechtlichen Änderung sind bundesweite Öffentlichkeitskampagnen durchzuführen, die über die Folgen von Gewaltanwendung für Kinder aufklären und Handlungsalternativen für Konfliktsituationen aufzeigen (vgl. Kap. B 11.5.2).

– *Soziale Sicherheit für Kinder und Familien*

Von seiten der Politik sind Maßnahmen zu ergreifen, die Einkommensarmut zu verringern. Für Kinder und Familien muß ein tatsächliches Existenzminimum gesichert werden (vgl. Kap. B 6).

Politik, Jugendhilfe und Gesundheitswesen müssen Rahmenbedingungen verändern, und so der Unterversorgung in den verschiedensten Lebensbereichen entgegenwirken, u. a. durch die Beschaffung von Wohnraum zu sozial verträglichen Bedingungen und durch eine gezielte Veränderung des Versorgungssystems. Notwendig ist eine (kommunale) Armutspolitik im Sinne einer Gesamtkonzeption, die das gesamte Lebensumfeld von Kindern und Familien berücksichtigt (wirtschaftliche Sicherung, Arbeit und Wohnen, Gesundheit, soziale Beziehungen, Bildung und Ausbildung, kulturelle Teilhabe).

– *Präventive Hilfen – Anforderungen an ein Hilfesystem*

Sozialpolitik muß gemeinwesenorientierte Hilfen im Sinne einer ressourcenorientierten Vernetzung im Stadtteil bzw. im Lebensraum der Kinder und Familien zur Verfügung stellen (Verbindung von professionellen Hilfen, ehrenamtlicher/freiwilliger Hilfe, Nachbarschafts- und Selbsthilfe). Kinder benötigen darin eigenständige Unterstützungsangebote.

Ferner sind präventive Konzepte zu entwickeln und zu fördern, die Eltern von Kleinst- und Kleinkindern erreichen können, ohne daß damit Stigmatisierungsprozesse in Gang gesetzt werden.

– *Früherkennung von Gewalt*

Personen und Einrichtungen, die Umgang mit Kindern und ihren Familien haben, müssen für die Wahrnehmung von Gewaltanwendung sensibilisiert werden.

– *Gesundheitswesen*

Im Gesundheitswesen sind Kinderärzte in Aus- und Fortbildung für den Umgang mit diesem Problem hellhöriger zu machen und besser zu qualifizieren.

Vorsorgeuntersuchungen sollten auch zur Früherkennung von physischer, emotionaler und sexueller Kindesmißhandlung und von Kindesvernachlässigung genutzt werden, damit frühzeitig Hilfeangebote gemacht werden können.

Es sind Modelle zu erproben, die es Eltern zur Pflicht machen, alle gesetzlichen Vorsorgeuntersuchungen für ihre Kinder wahrzunehmen.

Die Kooperation zwischen Gesundheitswesen und Jugendhilfe ist zu stärken.

– *Schule*

In der Schule ist in der Aus- und Fortbildung für Lehrkräfte das Thema Gewalt gegen Kinder fest zu verankern.

Es sind verbindliche Leitlinien für ein Handeln bei Verdacht auf Mißhandlung, Mißbrauch oder Vernachlässigung notwendig. Die innerschulische Struktur muß den einzelnen Lehrkräften Absprachen und Unterstützung zusichern.

Zwischen Schule und Institutionen des psychosozialen wie des medizinischen Bereichs sind verbindliche Formen der Zusammenarbeit zu entwickeln. Formen der Kooperation sind mit Unterstützung der Schuladministration in die Praxis umzusetzen.

– *Hilfen bei psychischer Erkrankung und Suchtmittelabhängigkeit von Eltern*

In Kooperation von Jugendhilfe und Gesundheitsdiensten sind frühzeitig gezielte Programme für medikamenten- und drogenabhängige Eltern/Erziehungspersonen und ihre Kinder anzubieten. Kinder benötigen darüber hinaus eigenständige Unterstützungsangebote. Außerdem ist gerade mit dem Blick

auf diese Kinder eine effektive Alkoholprophylaxe erforderlich.

– *Stärkung und Information von Kindern in schulischer und vorschulischer Prävention*

Es ist Einvernehmen darüber zu erzielen, was schulische und vorschulische Prävention im Bereich Gewalt gegen Kinder leisten soll und welche Präventionsaufgaben von Erzieher/innen und Lehrer/innen übernommen werden sollen und können.

Alle Formen der Gewalt gegen Kinder sind in einer Präventionsarbeit gleichrangig zu berücksichtigen. Eine Beschränkung auf die sexuelle Kindesmißhandlung birgt die Gefahr, andere Gewaltbelastungen von Kindern aus dem Blick zu verlieren.

Prävention im Bereich sexueller Kindesmißhandlung setzt eine positive Sexualerziehung voraus und muß den Aspekt einer emanzipatorischen Mädchen- und Jungenarbeit berücksichtigen.

Es ist zu prüfen, für welche Altersgruppen und bezogen auf welche Gewaltformen im gesamten Bundesgebiet Präventionsmaterialien und -programme bereits vorhanden sind. Vorhandene Materialien sind in Bezug auf Wirkungen auf Kinder zu bewerten, gegebenenfalls sind weitere Materialien für Kinder, Eltern und Multiplikatoren zu entwickeln. Für Kinder und Eltern aus Zuwandererfamilien sind Materialien in der Herkunftssprache zu entwickeln.

Intervention: Anforderungen an ein Hilfesystem

Für Kinder, die sexuell, körperlich oder seelisch mißhandelt oder vernachlässigt worden sind, ist das Hilfesystem der Kinder- und Jugendhilfe abzusichern und auszubauen. Die Hilfen müssen frühzeitig ansetzen, leicht annehmbar und professionell sein. Eine Evaluation ist vorzusehen.

Der wachsenden Notwendigkeit, mit schneller und intensiver Hilfe in akuten Konfliktsituationen zu reagieren, um Gewalteskalationen zu verhindern, muß durch eine Weiterentwicklung der Krisenintervention Rechnung getragen werden (u. a. ambulante Krisenberatung, Schreiambulanzen, zeitlich begrenzte, aber hochfrequente Begleitung von Familien).

Kinder sind durch gezielte Öffentlichkeitsarbeit mit den Möglichkeiten der Inobhutnahme auf eigenen Wunsch und mit der Beratung in Notsituationen vertraut zu machen. Eigenständige Beratungsangebote für Jungen und Mädchen sind auszubauen.

– *Kindesvernachlässigung*

Praxisforschungsprojekte sind gerade in diesem Bereich zu fördern, da Kindesvernachlässigung nach wie vor eines der ungelösten Probleme unserer Gesellschaft darstellt. Jugendhilfepraxis, Gesundheitsdienste und Wissenschaft sollten die drängenden Fragen des Hilfezugangs und der Kriterien für fachliche Entscheidungen klären, damit die Hilfeprobleme bei Kindesvernachlässigung überwunden werden (vgl. Kap. C 7).

Es sollten Modellprojekte initiiert und evaluiert werden, die zum Ziel haben, die Zugangsbarrieren der Familien und der Kinder abzubauen, u. a. durch Vernetzung von Gesundheitsdiensten und Jugendhilfe. Modelle einer stärkeren Integration von Gesundheitsdiensten in Kindertagesstätten und Schulen sind zu erproben.

Auszubauen sind aktiv auf die Familie zugehende Hilfeangebote, die sich entweder durch frühes gezieltes Einsetzen von niedrigschwelligen Hilfen oder durch hohe Intensität und Verfügbarkeit auszeichnen.

– *Sexuelle Kindesmißhandlung*

In Kooperation mit den verschiedenen Hilfeeinrichtungen und in gemeinsamen Anstrengungen von Jugendhilfe, Gesundheitswesen und Politik muß eine ausreichende Anzahl von Therapieplätzen für traumatisierte Kinder sichergestellt werden.

Angebote der Krisenintervention für Mädchen, Jungen und ihre Familien sind zu verstärken (s. Kap. C 7).

Forschungs- und Entwicklungsbedarf besteht vor allem im Bereich der Diagnostik bei Verdacht auf sexuelle Mißhandlung, insbesondere im Hinblick auf die Bewertung von Symptomen.

Fachleute, die Verdachtsabklärung machen, müssen ausreichende Möglichkeiten zu Fortbildung, Fachberatung und Supervision erhalten.

Es werden Langzeitstudien gefordert, die klären helfen, in welchem Kontext eine Therapie des Mißhandlers effektiv ist. Zudem sind die unzureichenden Therapiemöglichkeiten für jugendliche und erwachsene Mißhandler insbesondere vor dem Hintergrund einer Prävention für Kinder dringend zu verbessern.

– *Spezifischer Handlungsbedarf für Kinder aus Zuwandererfamilien*

Die besondere Situation der Kinder aus Zuwandererfamilien erfordert die Möglichkeit einer Beratung in der Familiensprache.

Besondere Risiken für ausländische Kinder, etwa die Gefahr der Verstoßung durch die Familie oder durch die ethnische Community, sind beim Hilfeprozeß zu berücksichtigen.

Die inneren Netzwerke der Zuwandererfamilien sind zu ermitteln und im Hilfeprozeß zu nutzen.

– *Gewalt an Kindern mit Behinderung*

Eine Vernetzung von Kinderschutz und Behindertenhilfe ist anzustreben, damit Hilfestrukturen für Kinder und ihre Familien aufgebaut werden können.

Angebote der Krisenintervention, der Beratung und der Psychotherapie sind auch als Hilfeangebote für Kinder mit Behinderung und ihre Familien vorzuhalten. Vorhandene Konzepte sind den besonderen Bedürfnissen und Notwendigkeiten von Kindern mit Behinderung anzupassen.

– *Flüchtlingskinder als Opfer von Krieg und Verfolgung*

Sowohl im Bereich der Prävention als auch in dem der Intervention besteht auf drei Ebenen großer Handlungsbedarf: der rechtlichen, der sozial- und familienpolitischen und der pädagogisch-therapeutischen.

Flüchtlingskinder und Kinder von Asylbewerbern sind in besonderer Weise verletzte und verletzliche Kinder. Für sie sind verstärkt Angebote und Unterstützung zu entwickeln, welche die Existenzsicherung, die Gesundheit und die Bildung dieser Kinder garantieren und ihre Erfahrungshintergründe einbeziehen. Es muß Hilfeangebote in den Familiensprachen geben.

Flüchtlings- und Asylbewerberkinder dürfen von keinen Leistungen ausgeschlossen werden. Das Kinder- und Jugendhilferecht muß Vorrang vor dem Ausländerrecht haben.

– *Gewerbsmäßige sexuelle Ausbeutung von Kindern*

Es sind gezielte Hilfen für Mädchen und Jungen bereitzustellen, die für Prostitution oder Produktion von Pornographie mißbraucht worden sind (aufsuchende Sozialarbeit, Krisenintervention, Zufluchtsstätten, therapeutische Angebote, Rechtsberatung).

Bei Kriminalämtern (BKA und LKA) sind, soweit nicht schon geschehen, Sonderdezernate einzurichten, die gezielt (auch verdeckt) ermitteln können. Diese müssen mit europäischen (Europol) und internationalen Ermittlungsbehörden (Interpol) zusammenarbeiten, insbesondere in Hinblick auf neue Vertriebswege durch Informationstechnologien.

Um der Vermarktung von Kinderpornographie und Angeboten von Kindern zur Prostitution im weltweiten Datennetz entgegenzuwirken, sind zwischenstaatliche Maßnahmen zu entwickeln, damit Kinder künftig weltweit Schutz und Hilfe erfahren und in diesem Bereich effektiv strafrechtlich ermittelt werden kann.

Die Herstellung und der Besitz von computeranimierter Kinderpornographie muß gesetzlich verboten werden.

Die internationale Kooperation in den Zielländern von Prostitutionstourismus ist zu verbessern, damit in Deutschland Verurteilungen durchsetzbar werden.

Die Bekämpfung von Armut, die Verbesserung der Bildungschancen (insbesondere von Mädchen) und die Gesundheitsförderung in den Zielländern von Sextourismus ist massiv zu unterstützen.

Der sexuellen Vermarktung von Kindern, die noch nicht den Tatbestand der Pornographie erfüllt, ist durch rechtliche Regelung und durch zunehmende Sensibilisierung der Öffentlichkeit entgegenzuwirken.

– *Opferschutz von kindlichen Zeugen*

Die Kommission empfiehlt eine Änderung der Strafprozeßordnung dahingehend, daß von sexueller oder körperlicher Mißhandlung betroffene Kinder nicht mehr in der Hauptverhandlung aussagen müssen, sondern ihre Aussage durch eine Videoaufzeichnung bei einer vorprozessualen Vernehmung ersetzt werden kann (vgl. Kap. B 11.5.8).

Parallel dazu sind bestimmte Rahmenbedingungen so zu verändern, daß der Schutz kindlicher Opferzeugen im Bereich Gewalt gegen Kinder verbessert wird:

- Die Einrichtung kindgerechter Vernehmungsräume ist weiter auszubauen.
- Polizei, Staatsanwaltschaft und Gerichte sind verstärkt in kindgerechten Vernehmungstechniken zu schulen.
- Für die Kriminalpolizei ist Supervision als Praxisbegleitung zu ermöglichen.
- Spezialisierte Stellen bei Polizei und Staatsanwaltschaft sind einzurichten bzw. auszubauen.
- Prozeßbegleitung für kindliche Opferzeugen (s. Konzept Schleswig-Holstein) ist als Angebot in allen Bundesländern aufzubauen.

B 8.4.2 Empfehlungen im Hinblick auf Gewalt unter Kindern

Generelles

Da materielle Not, soziale Probleme und fehlende Zukunftsaussichten, die Anwendung von Gewalt begünstigen, gehört wesentlich zur Gewaltprävention, die Lebenssituation von Kindern und ihren Familien zu verbessern.

Alle Schritte, die Gewalttätigkeit in der Gesellschaft und Verherrlichung von Gewalt in den Medien reduzieren, werden auch der Erziehung der Kinder zu gewaltlosen Formen der Austragung von Konflikten zugutekommen.

Nicht nur physische Gewalt muß reduziert werden, sondern auch herabsetzendes und mißachtendes Verhalten, das andere in ihren Rechten und Bedürfnissen verletzt.

Sozialwelt der Einrichtungen

Schulen und Tageseinrichtungen müssen zu Orten werden, mit deren Zustand und sozialem Klima sich Kinder, Erzieher/innen, Lehrer/innen und Eltern identifizieren können. Klare Beteiligungsstrukturen müssen den Kindern – Jungen und Mädchen – ermöglichen, ihre Einrichtung aktiv mitzugestalten.

Die räumliche Gestaltung, das Spiel- und Lernangebot und der Umgang miteinander müssen ausreichende Möglichkeiten bieten, Konflikte und unterschiedliche Interessen konstruktiv auszutragen. Für Konflikte sind Verfahren zu entwickeln, mit deren Hilfe gemeinsam nach akzeptablen Lösungen gesucht werden kann („Kinderkonferenz", „Klassengespräch"). Im Zeitplan der Schule muß Raum sein, um Probleme zu besprechen.

Lehrer/innen sollen Kooperation innerhalb ihrer Klasse fördern und am Rand stehende oder ausgegrenzte Kinder wieder in das Beziehungsgeflecht der

Klasse integrieren. Auch ist darauf zu achten, daß soziale Rollen nicht verfestigt werden.

Es muß für größtmögliche Konstanz in der Zuständigkeit von Erziehern/innen und Lehrern/innen für Gruppen und Klassen gesorgt werden. Auch Teilzeitkräfte sind in Kooperationsstrukturen einzubeziehen, die für Kinder nachvollziehbar sind.

Angesichts der Schwierigkeiten dieser Aufgaben muß Schule, psychologische, sozial- und sonderpädagogische Hilfe zur Verfügung stehen. das ist insbesondere durch eine institutionalisierte Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe zu erreichen, die in den Schulgesetzen aller Länder fest zu verankern und in der Jugendhilfeplanung in die Praxis umzusetzen ist. Vernetzungsprojekte sind zu fördern, wie z. B. Nachmittagsbetreuung in Schulen.

Kooperations- und Konfliktlösungsfähigkeiten

Tageseinrichtungen und Schulen müssen es als eine ihrer zentralen Aufgaben begreifen, mit den Kindern Fähigkeiten zum argumentativen Aushandeln, zu Toleranz und zum Kompromiß zu entwickeln. Konflikt, Gewalt und ihre Überwindung sind regelmäßig zum Thema zu machen.

Die Ausbildung von Erziehern/innen und Lehrern/innen muß diese Themen aufnehmen. In der Fortbildung sind sie mit erprobten Programmen und Maßnahmen, die zur Verfügung stehen, vertraut zu machen.

Die Modelle, in denen Jugendliche ausgebildet werden, um als Konfliktberater unter Kindern tätig zu werden (,,Konfliktlotsen") sind auszubauen.

Eine gewaltvermeidende Sozialerziehung muß die unterschiedlichen Problemlagen von Mädchen und Jungen berücksichtigen. Die Koedukation ist bei der Erarbeitung solcher Themen phasenweise aufzuheben.

Familie und Erziehung

Körperliche Züchtigung der Kinder durch ihre Eltern ist zu verbieten. Alternative Verhaltensmöglichkeiten sind mit den Eltern zu erarbeiten. Wenn Eltern nicht mehr körperlich strafen sollen, brauchen sie Hilfen für den Umgang mit ihren Kindern in schwierigen, belasteten Situationen.

B 8.4.3 Empfehlungen im Hinblick auf Delinquenz von Kindern

Handlungsbedarf

Die ansteigenden Delinquenzdaten für Kinder und Jugendliche verdeutlichen dringenden sozialpädagogischen und sozialpolitischen Handlungsbedarf.

Um Stigmatisierung zu vermeiden und die Integration von gefährdeten oder straffällig gewordenen Kindern und Jugendlichen zu erreichen, müssen Maßnahmen der Kinder- und Jugendhilfe absoluten Vorrang haben.

Eine Herabsetzung des Strafmündigkeitsalters ist abzulehnen (vgl. Kap. B 11.3.2).

Prävention

Die präventive Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe unterscheidet sich von der Prävention des Strafrechts. Kinder und Jugendliche durch kritische Lebensphasen zu begleiten, Benachteiligungen abzubauen und positive Lebensbedingungen zu schaffen, ist Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe. Sie muß bereits vor Verstößen und Gefährdungssituationen als Beratungs- und Unterstützungsangebot einsetzen und daher nah an der Lebenswirklichkeit der Kinder, also gemeinwesen- und zielgruppenbezogen, tätig werden. Kinder- und Jugendhilfe muß durch mobile und aufsuchende Kinder- und Jugendarbeit direkt auf gefährdete Kinder zugehen.

Des weiteren muß Kinder- und Jugendhilfe sich vermehrt um die Gruppen von Kindern und Jugendlichen kümmern, denen soziale Not und Marginalisierung drohen. Unabhängig von ihrem Aufenthaltsstatus sind ausländischen Kindern Bildungs- und Ausbildungsangebote zu machen; die Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe müssen ihrer Lebenssituation und ihren Erwartungen entgegenkommen. Die Unterstützung der Aussiedlerkinder ist besonders dringlich; der Abbau des ,,Garantiefonds" kann leicht in soziale Situationen führen, gegen deren Belastungen pädagogische Arbeit nichts mehr ausrichten kann.

Handlungsinstrumentarium

Zu entwickeln sind Handlungskonzepte,

- die Eltern, Lehrern/innen und Erziehern/innen erweiterte Handlungsmöglichkeiten eröffnen, auf delinquentes Verhalten von Kindern kurzfristig und unmittelbar zu reagieren sowie langfristig nachfolgende Delikte der Kinder zu verhindern;
- die Jugendliche, die der Erfahrungswelt der Kinder näher stehen als Erwachsene und eher Akzeptanz bei Kindern finden, in die Unterstützungs- und Hilfeprozesse als Multiplikatoren einbeziehen; diese Modelle sind zu erproben;
- die Verbundsysteme zur Krisenintervention durch Vernetzung von Jugendhilfe, Schule, Polizei und Justiz in die Lage versetzen, bei Delinquenz und Gewalt von Kindern effektiv zu intervenieren, und zwar sowohl bei Einzel- als auch bei Cliquenaktionen und sowohl bei einmaligen als auch bei Mehrfachtaten, um Delinquenzkarrieren von Kindern zu verhindern;
- die unterschiedliche Reaktionsweisen und unterschiedliches Cliquenverhalten von Jungen und Mädchen in bezug auf Delinquenz berücksichtigen;
- die unterschiedliche soziale und kulturelle Kontexte von Kindern und Familien berücksichtigen.

Notwendige Mittel

Um derartige Ziele differenziert und effektiv verwirklichen zu können, braucht die Kinder- und Jugendhilfe die notwendigen finanziellen Ressourcen. Gerade die Entwicklungen in diesem Problemfeld lassen erkennen, wie verhängnisvoll es wäre, ein

präventives Leistungsangebot der Kinder- und Jugendhilfe in Zeiten massiver gesellschaftlicher Veränderungen einzuschränken.

Forschungsbedarf

Es ist dringlich, den Kenntnisstand über die Problematik zu verbessern. Dafür ist sowohl eine differenziertere Statistik erforderlich als auch Forschung über die individuellen, familialen, lokal-sozialräumlichen sowie kollektiven Bedingungen und Hintergründe delinquenten Verhaltens.

Erforderlich sind ebenfalls genauere Vorstellungen über die Wirkungen von Präventions- und Integrationsstrategien. Es ist wichtig, Programme und Modelle zu fördern und zu evaluieren.

Das Sozialleben der Kinder in ,,Cliquen" und ,,Szenen" bedarf der besseren Erforschung, um destruktive Wirkungen erkennen, aber auch Tendenzen zu konstruktiver Selbstregulierung unterstützen zu können.

Die Zusammenhänge von Geschlechtsrollen und Delinquenz sollten vermehrte Aufmerksamkeit finden.

Generelle Zielsetzung

Für Kinder und Jugendliche muß erkennbar sein, daß die Gesellschaft auf sie wartet und Bildungs- und Ausbildungsplätze zur Verfügung stellt, die den Weg zu Arbeit und selbstverantwortetem Leben erschließen.

B 9. Knotenpunkte in den Biographien von Kindern bei Übergängen und Wanderungen

B 9.1 Übergänge von Kindern in Betreuungs- und Bildungseinrichtungen
B 9.1.1 Von der Familie in die Kinderkrippe
B 9.1.2 Von der Familie in den Kindergarten
B 9.1.3 Von der Familie oder vom Kindergarten in die Grundschule
B 9.1.4 Von der Grundschule in die weiterführende Schule
B 9.1.5 Belastete Übergänge
B 9.2 Umzüge und Wanderungen in den Biographien von Kindern
B 9.3 Kinderhilfen im Zusammenhang mit Übergängen und Wanderungen
B 9.4 Empfehlungen

Kinder gehen zum ersten Mal in den Kindergarten, erleben den ersten Schultag, wechseln zur Hauptschule, zur Gesamtschule oder zum Gymnasium, ziehen mit den Eltern um, in einen anderen Stadtteil, eine andere Stadt oder ein anderes Land … Solche Ereignisse stellen Knotenpunkte in den Biographien dar. Es sind Lebenslaufereignisse, die zu dem Zeitpunkt, da sie auftreten, als entscheidend und wegweisend empfunden werden, denen aber auch bei Rekonstruktionen der Biographie im Erwachsenenalter Bedeutung zugeschrieben wird. Wechsel bergen Chancen und Risiken. Sie enthalten Chancen, da sie das Kind fordern und zur Entwicklung von Bewältigungsstrategien provozieren (Nickel/Paetzold 1993) und – wird der Wechsel bewältigt – ein Zuwachs an Kompetenzen, ein Schritt zu größerer psychischer Reife gelungen sein kann (Knörzer/Graß [3]1995). In manchen Fällen verschaffte ein Wechsel auch die Möglichkeit zu einem Neubeginn in verfahrenen Beziehungen. Übergänge und Wanderungen enthalten aber auch Risiken. Sie können ernsthafte Krisen einleiten oder verstärken, können nicht nur Stillstand, sondern sogar Rückentwicklung und negative Interpretationen der Ereignisse bewirken, die spätere Übergänge und Wechsel erschweren – manchmal über lange Zeit hinweg oder sogar lebenslang.

B 9.1 Übergänge von Kindern in Betreuungs- und Bildungseinrichtungen

Während der ersten 12 Lebensjahre findet in Westdeutschland für nur wenige Kinder, in Ostdeutschland für einen erheblichen Teil der Kinder, ein Übergang in eine Ganztagesbetreuung, eine Kinderkrippe oder eine Familienpflegestelle, für die meisten im Alter von 3 bis 5 Jahren ein Übergang in den Kindergarten und für nahezu alle im Alter von rund 6 Jahren ein Übergang in die Grundschule statt sowie vier (in einigen Bundesländern sechs) Jahre später in eine Form der weiterführenden Schulen. Für einen Teil der Kinder gibt es besondere, in jedem Fall für sie persönlich und für die Familien belastete Übergänge: die Rückstellung in der ersten Klasse der Grundschule, in manchen Fällen verbunden mit dem Besuch des Schulkindergartens oder der Vorschule, die Klassenwiederholung oder den Übergang in eine Sonderschule für Lernbehinderte.

B 9.1.1 Von der Familie in die Kinderkrippe

Es waren und sind in Westdeutschland nicht viele Kinder, die im Alter von unter 3 Jahren in Krippen betreut werden. In Ostdeutschland, waren es 1994 noch 41 % der entsprechenden Altersjahrgänge. Wenn auch die Einrichtungen auf eine über 150jährige Geschichte zurückblicken können, waren sie in Westdeutschland sozial nie akzeptiert. Das Aufziehen der Kinder in den ersten Lebensjahren wurde und wird als Aufgabe der Familie, insbesondere der Mutter, angesehen, so daß nur ungewöhnliche Lebensumstände eine Ersatzbetreuung legitim erscheinen lassen. Selbst dann werden familiennahe Betreuungsformen (Pflegefamilie, Tagesmutter) vorgezogen. In der älteren Literatur (Fischer, H. [2]1960) wird so der Übergang in die Kinderkrippe als Entlastung der Mutter und gleichzeitig als Belastung der Mutter-Kind-Beziehung dargestellt. Auch in der neueren Literatur wird im Grundton auf mögliche Belastungen von Kindern durch eine ganztägige Betreuung hingewiesen. Der Übergang in eine Krippe wird durch diese Bedenken emotional erschwert, sowohl auf seiten des Pflegepersonals als auch auf seiten der Mütter. Es werden eher für das Kind problematische Aspekte beim Übergang betont: die Trennung von der primären Bezugsperson, die Notwendigkeit der Gewöhnung an eine völlig neue und andersartige Lebensumwelt, die Gefahr, daß negative Erfahrungen dauerhafte Spuren in der Psyche des Kindes hinterlassen und das Vertrauensverhältnis zu den Eltern nachhaltig beeinträchtigen (Petersen, G. [2]1991).

Nach Laewen (1994) können Risiken und Chancen beim Übergang von Kleinkindern in eine Tagesbetreuung nur unter Berücksichtigung der konkreten Rahmenbedingungen beurteilt werden. Durch Gestaltung der Übergangssituation beim Eintritt in die frühe Tagesbetreuung kann eine Risikoverminderung bewirkt werden. Zwei Variablen – die durch einen Elternteil begleitete Eingewöhnungszeit und die Qualität der Mutter-Kind-Bindung im Prozeß der Eingewöhnung – ergeben einen interaktiven Effekt, durch den ein reibungsloser Übergang abgesichert wird. Eine 1990 in Berlin durchgeführte Untersuchung belegt den Zusammenhang von Verhalten und Wohlbefinden von Krippenkindern mit Aspekten der Lebenssituation der Mutter und ihren Trennungsängsten auf der einen und der Einstellung der Erzieher/innen zur Krippenbetreuung sowie ihrer Wertschätzung der Mütter andererseits (ebd., S. 10 ff.). In der DDR war die Betreuung in Krippen Teil einer Kultur des Aufwachsens; in Ostdeutschland findet die ganztägige Betreuung von Kindern nach wie vor weithin gesellschaftliche Anerkennung und Zustimmung der Eltern. Diskutiert wird allerdings, ob bei längeren Betreuungszeiten eine Überforderung der Kinder stattfindet.

Über die Betreuung von Kleinkindern in Familien von Zuwanderern ist wenig bekannt. Der hohe Anteil versicherungspflichtig beschäftigter Frauen ausländischer Nationalität und eine nicht ermittelbare Anzahl von Frauen, die in versicherungsfreien Arbeitsverhältnissen oder in illegalen Beschäftigungen tätig sind, verweisen auf Versorgungsbedarf für Kinder. Eine schon 1982 vom Deutschen Jugendinstitut veröffentlichte Untersuchung über die Betreuung ausländischer Kleinkinder in Krippen, Tagespflegestellen und bei Verwandten ermittelte für Berlin, Hamburg und Bremen eine erhebliche Anzahl von Kindern ausländischer Herkunft in vom Jugendamt betreuten Tagespflegeplätzen. Daneben wurde ein Teil in nicht genehmigten Pflegestellen betreut oder von wechselnden Bezugspersonen wie Nachbarn, Verwandten und Bekannten oder älteren Geschwistern, meistens Schwestern, versorgt. Ein Teil blieb unversorgt allein in der Wohnung (Chelmis 1982). Neuere oder auf größere Regionen bezogene Daten liegen nicht vor. Es sind jedoch beträchtliche Versorgungsprobleme zu vermuten.

B 9.1.2 Von der Familie in den Kindergarten

Überraschend wenig thematisiert wird der Übergang von der Familie in den Kindergarten. Nur eine in Bayern bei Erzieher/innen, Eltern und Kindern durchgeführte longitudinal angelegte Untersuchung (Niesel/Griebel 1995; Griebel/Niesel 1996; Griebel u. a. 1996) befaßt sich mit der Eingewöhnungsphase. Die Interviews zeigen: Mit dem Eintritt des Kindes beginnt ein Wechsel zwischen zwei sehr verschiedenen Lebensumwelten. Die Bewältigung der Situation stellt hohe Anforderungen an das Kind. Es erlebt emotional berührende Situationen, wenn es zeitweilig auf die Verfügbarkeit vertrauter Bezugspersonen verzichten muß, wenn es sich an einen neuen Tagesrhythmus in einer zunächst unüberschaubaren Kindergruppe gewöhnen muß und sich einer neuen erwachsenen Bezugsperson, neuen sozialen Regeln und einer Vielzahl von Angeboten gegenübersieht. Das Kind erfährt einen Rollenzuwachs, mit größerer Selbständigkeit auch veränderte Beziehungen in der Familie und einen Wandel seiner Identität auf dem Weg zum ,,kompetenten Kindergartenkind" (Niesel/Griebel 1995). Manche Kinder beschreiben ihre neue Identität und ihre Rolle als aufregend, manche sehen die Situation als stressig und belastend an. Die Autoren und Autorinnen empfehlen u. a. eine Eingewöhnungsphase vor und bei Eintritt in den Kindergarten, in der Erzieher/innen und Eltern ihre Vorstellungen vergleichen können. Der Übergang wird dann als Chance zur Gewinnung von Kompetenzen bewertet und – durch Eingangsrituale – gestaltet.

Der Kindergarten stellt Anforderungen an Kinder ausländischer Herkunft wie an deutsche Kinder. Es sind soziale Kompetenzen zu lernen, wie Kontakte und Freundschaften zu knüpfen, Konflikte angemessen zu regeln, sich neue Verständigungsmöglichkeiten zu erarbeiten. Für einen Teil der Kinder ausländischer Herkunft kommt jedoch weiteres hinzu. Der Eintritt in den Kindergarten stellt den – nicht selten ersten – Kontakt mit einer anderen Sprache und mit anderen kulturellen Mustern dar. Neue Räume und neue Spielsachen werden kennengelernt.

Eine der wenigen Untersuchungen über deutsche Kinder und Kinder türkischer Herkunft im Kindergarten (Wittmann 1991, S. 254 ff.) belegt, daß letztere in keiner Weise emotional verunsichert sind und auch nicht ein besonders hohes Maß an aggressivem Verhalten oder Feindseligkeit an den Tag legen. Auch das in der Literatur und in den Alltagsgesprächen thematisierte isolierte Spielverhalten ließ sich in dieser bei 164 Kindern in 13 Kindergartengruppen in Augsburg mittels Beobachtungen, soziometrischer Verfahren und Skalen zum Sozialverhalten sowie Sprachstandsmessungen durchgeführten Untersuchung nicht belegen. Allerdings zeigten sich (größtenteils gemessen an den Einschätzungen der Erzieher/innen) auffallende Unterschiede in den Bereichen, in denen das Beherrschen der deutschen Sprache eine wichtige Rolle spielt: in der sozialen Aktivität der Spielintensität und -produktivität und im selbständigen Lösen von Arbeitsaufgaben (ebd.). Deutlich unterschiedlich sind, wie durch Elternbefragungen ermittelt, die Erziehungshaltungen und Praktiken der deutschen und der türkischen Eltern. Während Kinder türkischer Herkunft stark gelenkt, wenig unterstützt und selten gestraft werden, erziehen die deutschen Eltern nur schwachlenkend, stark unterstützend, aber auch strafend (ebd.). Allerdings zeigten sich zwischen dem elterlichen Erziehungsstil und der sozialen Kompetenz von Kindern türkischer Herkunft nur geringe Zusammenhänge.

Dennoch gibt es Unterschiede im Übergang zum Kindergarten zwischen deutschen Kindern und Kindern ausländischer Herkunft:

Kinder ausländischer Herkunft kommen teilweise aus Familien, die außerhalb der Bildungseinrichtungen und des Arbeitsbereiches wenig Kontakt zur deutschen Gesellschaft haben. Nicht selten lernen die Eltern mit dem Kindergarteneintritt zum ersten

Mal eine deutsche Betreuungseinrichtung kennen. Ihre Haltung zum Kindergartenbesuch des Kindes ist ambivalent. Positiv bewerten sie, daß das Kind Gelegenheit hat, Deutsch zu lernen, wissend, daß dadurch der spätere Schulbesuch erleichtert wird, daß das Kind im Kindergarten auf den Besuch der Schule vorbereitet wird und daß es eine Orientierungshilfe für den Zugang zur deutschen Gesellschaft bekommt. Gleichzeitig haben nicht wenige Eltern den Wunsch, daß das Kind nicht der Herkunftskultur entfremdet werden und familiären Orientierungen verhaftet bleiben soll.

Konkrete Inhalte vorschulischer Erziehung insbesondere im Bereich der geschlechtsspezifischen Erziehung wie auch in der Sexualerziehung können zu Konflikten zwischen dem pädagogischen Anspruch des Kindergartens und der Familienkultur führen (Aslan 1996). Dies gilt nicht nur für Kinder aus muslimischen Familien, sondern ist auch belegt für Kinder griechischer Herkunft (Chatzinikolau Marsali 1987).

Unterschiedliche religiöse Vorstellungen (wiederum nicht nur bei muslimischen Kindern) und damit zusammenhängende Eß- und Kleidungsgewohnheiten können zu Konflikten führen.

Untersuchungen darüber, wie Kinder ausländischer Herkunft auf ihren Kindergarteneintritt reagieren, liegen nicht vor.

B 9.1.3 Von der Familie oder vom Kindergarten in die Grundschule

Zahlreich sind die Fachbücher und die praktischen Ratgeber zum Übergang vom Kindergarten in die Grundschule bzw. zur Einschulung selbst. Einen Grund für das besondere Interesse sieht Nickel ([3]1996) darin, daß die problemlose Einschulung möglichst aller Schulanfänger seit langem als besondere Herausforderung angesehen wird. Es wird angenommen, daß die neue Situation hohe Anforderungen an die Fähigkeit stellt, sich zurechtzufinden, und dabei Gefühle der Unsicherheit emotional zu verarbeiten sind. Kinder sehen sich mit neuen Bedingungen und Verhaltensanforderungen in vielen Bereichen konfrontiert, im motorischen ebenso wie im kognitiven und im sozialen (Hacker 1992). Unter ungünstigen Bedingungen kann der Schulanfang zu einer ,,Bruchstelle" in der Biographie werden (Faust-Siehl/Garlichs/Ramseger/Schwarz/Warm 1996, S. 139–159; Horn [3]1996). Ein Indiz für Belastungen bildet die Tatsache, daß für Kinder im Alter von 6 bis 9 Jahren in größerer Anzahl Hilfe bei Beratungsstellen gesucht wird. Ein flexibler Schulanfang erleichtert es Kindern, sich an die Regelmäßigkeit des Schulalltags und an ein stärker strukturiertes Unterrichtsangebot zu gewöhnen. Anfang der 90er Jahre hat jedoch nur ein Drittel der Grundschulen in Nordrhein-Westfalen seine Arbeit auf Konzepte offenen, kindorientierten Unterrichts bezogen. Auch heute noch gibt es wahrscheinlich in allen Bundesländern im Primarbereich neben Schulen, die eine offene Lernkultur entwickelt haben, traditionell lehrerorientiert arbeitende Schulen und Klassen sowie Schulen im Umbruch (Knauf 1995). Eine offene Schule paßt Schulanfänger nicht an die Voraussetzungen der Schule an, sondern gestaltet den Schulanfang so, daß die Kinder zur Schule hingeführt werden, über Monate, vielleicht sogar über Jahre hinweg.

Obwohl Untersuchungen belegen, daß für deutsche Kinder und Kinder ausländischer Herkunft wie auch für Jungen und Mädchen beträchtliche Unterschiede beim Schulanfang bestehen, gehen viele Handreichungen zum Schulanfang auf solche Differenzierungen wenig ein. Schüler und Schülerinnen aus Zuwandererfamilien werden längst nicht in allen Einführungen und Leitfäden erwähnt. Werden sie berücksichtigt, so wird für sie ein Sonderkapitel reserviert (Portmann [4]1995; Glumpler [3]1996), oder es werden Sonderbedingungen dargestellt, z. B. Klassen mit hohem Ausländeranteil. In den meisten Fällen werden ausschließlich Schwierigkeiten aufgezählt: fehlende Kenntnisse der deutschen Sprache, Wertdifferenzen zwischen Schule und Elternhaus, Probleme im Umgang mit den Gleichaltrigen oder mit dem Lehrer/der Lehrerin. Manche Darstellungen beschreiben die Abwehr von Schulen, die Schüler und Schülerinnen ohne zureichende deutsche Sprachkenntnisse als Belastung einstufen, wie auch Distanzierungen von seiten des Lehrpersonals (Petillon 1987 a; Portmann [4]1995). Kaum thematisiert wird die alltägliche Situation zum Schulbeginn in Klassen, in denen ein Fünftel bis ein Drittel, in manchen Großstädten wie Frankfurt sogar über die Hälfte von Kindern mit Migrationserfahrungen im Klassenzimmer sitzt.

Wie Kinder selbst den Schulbeginn wahrnehmen, wurde häufig untersucht, und alle Erhebungen zeichnen ein einheitliches Bild: Kinder freuen sich auf die Schule. Sie verbinden mit dem Schulanfang konkrete Erwartungen. Sie wissen, daß es mehr Reglementierungen als im Kindergarten gibt; sie bejahen die Ausrichtung auf das Lernen; sie freuen sich auf die neue Rolle als Schulkind, weil sie sich ernster genommen fühlen und größere Anerkennung zu erreichen glauben; sie erwarten das Lernen neuer Fähigkeiten; sie versprechen sich mehr Unabhängigkeit und denken an neue soziale Erfahrungen. Eine wichtige Stellung nimmt dabei die Person des Lehrers oder der Lehrerin ein. Kinder scheinen den Schulanfang erst einmal als Chance zu begreifen, als positive Herausforderung an sich selbst (Speck-Hamdan 1990; Faust-Siehl 1995 a). Daneben gibt es wenige Kinder, die Angst haben oder ambivalente Gefühle zeigen. Bei diesen wird das Bild von Mitschülern und -schülerinnen geprägt durch Vorstellungen von Konkurrenz, das Bild von der Lehrkraft durch die Befehls- und Beurteilungsfunktion und das Bild von Schule von der Antizipierung möglicher Mißerfolge (Knörzer/Graß [3]1995).

Auch nach Schulbeginn bereitet Schule den meisten Kindern noch einige Zeit Freude. Für einen Teil (nach der Untersuchung von Petillon 1987 b, etwa ein Viertel) ändert sich jedoch das sehr bald. Fehlende Erfolge bei Schulleistungen und Ärgernisse mit Mitschülern und Mitschülerinnen beeinträchtigen die Lust an der Schule.

Kaum thematisiert wird die besondere Situation zweier Gruppen von Kindern ausländischer Herkunft

bei Schulanfang: Die eine Gruppe kommt ohne vorherigen Kindergartenbesuch in die deutsche Schule. In einigen Bundesländern wird angestrebt, durch der Schule vorgeschaltete Einschulungshilfen die ,,Schulfähigkeit" dieser Kinder zu verbessern, doch sind solche Angebote in ihrer Wirkung begrenzt. Es ist vielmehr erforderlich, daß ein kostenfreies Angebot an Kindergartenplätzen für alle Kinder ausländischer Herkunft zur Verfügung steht und es so gestaltet wird, daß Eltern mit Migrationshintergrund es gern für ihre Kinder in Anspruch nehmen. Eine zweite Gruppe wird in Klassen mit ausschließlich ausländischen Schülern eingeschult, entweder in nationale (zumeist türkische) oder in Klassen mit Ausländern verschiedener Nationalität. Solche Klassen gibt es in den einzelnen Bundesländern in unterschiedlicher Form, in Berlin z. B. als Regelklassen mit nur ausländischen bzw. nur türkischen Schülern, in Bayern in Form von Klassen mit zwei Unterrichtssprachen. Trotz anhaltender Kritik und trotz des politischen Willens, diese Klassen abzuschaffen, gibt es sie weiterhin. Sie schreiben die Chancenlosigkeit der Kinder von Beginn der Schule an fest. Kinder, die in solche Klassen eingeschult werden, haben nur geringe Möglichkeiten, den Anschluß an die Leistungen der deutschen Klasse zu finden und Kontakte zu deutschen Kindern aufzunehmen. Einschulung ist unter solchen Bedingungen häufig der Eintritt in eine schulische Sackgasse.

Flexible Eingangsphasen erleichtern an zahlreichen Schulen für viele Kinder den Schuleingang. Doch trotz fachlicher Kritik (Nickel 1990, [3]1996) gehen auch heute noch mancher Lehrer und manche Lehrerin davon aus, daß Kinder den Anforderungen der Schule mehr oder minder genügen und nur ein geringer Teil von ihnen für die Schule noch nicht fähig oder geeignet ist. Nicht wenige Schulen stellen Erwartungen an Kinder (in bezug auf Motorik, Konzentration, Verhalten), denen bestimmte Gruppen, insbesondere Kinder aus sozial benachteiligten Familien und Kinder ausländischer Herkunft, beim Schuleintritt noch nicht gerecht werden können. Auch heute noch wünschen manche Lehrer und Lehrerinnen bei Schulbeginn möglichst eine Situation vorzufinden, die es ihnen erlaubt, mit der ihnen am wichtigsten erscheinenden Aufgabe, der Einübung der verschiedenen Kulturtechniken, anzufangen. Dabei wird vor allem kindliches Sozialverhalten an von der Schule gesetzter Norm vorausgesetzt, die allein einen reibungslosen Unterrichtsverlauf ermögliche. Potentiale wie Neugierde, Offenheit, Fähigkeit zur Alltagsbewältigung werden dagegen weder vorausgesetzt noch genutzt. Ost- und westdeutsche Pädagogen und Pädagoginnen vertreten in dieser Hinsicht ähnliche Konzeptionen von Schulreife oder Schulfähigkeit (Knauf 1995).

Eine Beeinträchtigung des Übergangs sind Schuleintrittskrisen. Sie entstehen bei manchen Kindern Tage, bei manchen Wochen, bei manchen erst Jahre nach dem Schulanfang. Die Euphorie zu Beginn weicht einer Bedrücktheit, die unterschiedliche Ausdrucksformen finden kann (Knörzer/Graß [3]1995). Krisen können veranlaßt oder verursacht sein durch die äußeren Umstellungen (Veränderungen im Zeit- und Raumerleben), durch die Beziehungen sowohl in altershomogenen Gruppen als auch mit dem Lehrer oder der Lehrerin, durch die didaktisch-methodischen Arrangements (systematisches Lernen nimmt mehr Raum ein), durch Auseinandersetzungen mit anderen, eventuell auch älteren Schülern und Schülerinnen (Paetzold 1988) oder aufgrund der Notwendigkeit, neue Regeln für soziale Beziehungen zu lernen, die eher affektiv neutral, spezifisch, universal und an Leistung sowie kollektiven Normen orientiert sind. Schuleintrittskrisen können ferner entstehen, wenn die Schule die Korrektur eines überhöhten Fähigkeitsselbstbildes verlangt. Das Selbstkonzept und das Selbstwertgefühl müssen neu definiert werden, und die Schule wird zur Prüfstelle der eigenen Leistungsfähigkeit. Übergangsschwierigkeiten können auch als Folge von Ablösungskonflikten entstehen. Nicht zuletzt bedeutet der Übergang in die Schule die Veränderung der Familiensituation. Nunmehr beaufsichtigtes Erledigen der Hausaufgaben und die Reaktion der Eltern auf schulische Leistungen spielen dabei eine entscheidende Rolle (Petillon 1993).

Nach Petillon (1993) haben die Sozialereignisse in der Schülergruppe für die Kinder sehr große Bedeutung. Dagegen scheint die Person des Lehrers die Kinder in geringerem Maße zu bewegen. Kinder treffen ihre Freundinnen und Freunde in der Schule, geraten jedoch auch in Konflikte mit Mitschülerinnen und Mitschülern, die sie nicht mögen oder von denen sie attackiert werden. Fast alle Kinder klagen über Angriffe, Ärgereien und Verletzungen, für die sie keinen Grund sehen. Im Klassenzimmer entstehen getrennte Mädchen- und Jungen-Welten, zwischen denen es nur wenig Verbindung gibt. Rollentypisches Verhalten wird deutlich: Robuste Jungen raufen und üben körperliche Gewalt aus; Mädchen verhalten sich eher verbal-aggressiv. Vielen Kindern wird die Freude an der Schule dadurch genommen. Schon zu Schulbeginn entscheidet sich für viele Kinder, ob sie sich eine gute Stellung in der Klasse sichern können oder ob sie an den Rand gedrängt werden. Die Attraktivität als Partner oder Partnerin in Freundschaften bleibt den meisten Kindern ebenso dauerhaft erhalten wie sozialer Mißerfolg bei anderen. Diese Auseinandersetzungen in der Klasse betreffen Kinder aus Zuwandererfamilien nicht anders als deutsche Kinder.

Schüler und Schülerinnen türkischer Herkunft sind, was die Freundschaftswahl betrifft, häufig in einer ungünstigen Situation. Wie Kinder italienischer Herkunft schließen sie am Anfang weniger Freundschaften, was als Zeichen geringer Anerkennung zu bewerten ist. Während diese jedoch den Abstand zu den deutschen Kindern nach der Untersuchung von Petillon (1987 a) im Lauf der ersten beiden Schuljahre verringern können, geraten die Kinder türkischer Herkunft in eine immer ungünstigere Position in der Klasse. Zwar nennen sie häufig deutsche Kinder als Freunde, doch gibt es keine entsprechende Gegenwahl der deutschen Kinder. Es scheint, daß der freundschaftliche Kontakt zu den deutschen Mitschülern und Mitschülerinnen eine Wunschvorstellung bleibt. Viele soziometrisch angelegte Untersu-

chungen legen die Distanz zu dieser Schülergruppe offen.

Die Beschäftigung mit Schuleintrittskrisen sollte die Verantwortlichen dazu veranlassen, sich dem Gruppenprozeß bei Schulanfang sowie der Herausbildung von Freundschaften auf der einen und Außenseitern auf der anderen Seite stärker zu widmen. Lehrer und Lehrerinnen scheinen solche Prozesse wenig zu registrieren (Petillon 1993). Sie nehmen vor allem wahr, was für den Ablauf des Unterrichts nützlich oder störend erscheint. Auch bei der Wahrnehmung von Konflikten konzentrieren sie sich auf jene, die sie in ihrer Unterrichtsarbeit berühren. Anders die Mütter: Die Untersuchung von Paetzold (1988, S. 215) belegt, daß die befragten Mütter sehr viele negative, die Schulfreude der Kinder beeinträchtigende Erlebnisse sehen. Genannt werden bei Schulbeginn vor allem körperliche (von 26 % der Mütter) oder verbale Aggressionen (21 %), Materialstreitigkeiten (14 %) und das Lehrerverhalten (24 %).

Von den Müttern werden aber auch die Belastungen angeführt, die für die Familien durch den Übergang der Kinder in die Schule entstehen. Das wichtigste familiäre Problem stellen die Hausaufgaben dar. Nach der Untersuchung von Paetzold (1988, S. 217f.) üben 81 % der deutschen Mütter mit ihren Kindern zusätzlich zu den Hausaufgaben für die Schule. Sie sind überzeugt, daß ein Kind auf die Hilfe der Eltern angewiesen ist, um Chancen in der Schule zu haben. Sie stufen ihre Belastung durch die Hausaufgaben als hoch ein, insbesondere weil sie nicht selten Anlaß zu Auseinandersetzungen zwischen Mutter und Kind geben (ebd.). Heute dürfte die Hilfe bei den Hausarbeiten eher stärker als geringer geworden sein. Die immer stärkere Inanspruchnahme von professionellem Nachhilfeunterricht schon im Grundschulalter, noch mehr in der Sekundarstufe (z. B. in Studienkreisen oder durch Privatstunden) verweist auf die Belastung der Kinder und der Familien, vor allem der Mütter, in diesem Bereich. Eine weitere familiäre Belastung stellt das kindliche Leistungsverhalten dar: Manche Mütter ärgern sich bereits bei Schulbeginn über die Leistungen des Kindes; ihre Anzahl nimmt gegen Ende des Schuljahres zu. Schlechte Leistungen und geringe Leistungsfähigkeit in der Schule beeinflussen das Verhältnis von Mutter und Kind nachhaltig.

Ausländische Mütter können ihre Kinder viel seltener bei den Hausaufgaben unterstützen und trauen sich nicht zu, ihrem Kind bei Problemen in und mit der Schule zu helfen. Sie vertrauen stark darauf, daß sich die Lehrer und Lehrerinnen, an die sie sich häufig wenden, ihrer Fragen annehmen und ihnen Unterstützung bieten. Es kann vermutet werden, daß sie seltener als deutsche Familien auf professionelle Hilfe zurückgreifen.

B 9.1.4 Von der Grundschule in die weiterführende Schule

Die Sekundarstufe beginnt in unterschiedlicher Form. Je nach Bundesland und den Bedingungen am Ort wechseln Grundschulkinder nach vier oder sechs Jahren in Einrichtungen eines drei-, vier- oder fünfgliedrigen Schulsystems über. In den meisten Bundesländern wird die Mehrzahl der Kinder nach der vierten Klasse auf die verschiedenen Formen der weiterführenden Schulen verteilt – früher als in fast allen Ländern der Welt. Im Prinzip sind die verschiedenen Formen durchlässig. In der Praxis besteht die Durchlässigkeit allerdings nach wie vor fast nur ,,nach unten". Beim Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen sind vor allem schulorganisatorische Fragen und Fragen der Zuweisungsmodalitäten wie der Stellenwert des Grundschulgutachtens von Belang. Kaum thematisiert werden die Nöte der Kinder bei einem erneuten Schulanfang und bei der Eingewöhnung in eine andere Schulform. Es gibt nur wenig empirische Daten darüber, wie Schüler den Abschied von der Grundschule sehen, welche Ängste sie haben und welche Chancen sie wahrnehmen.

Ebenso wenig ist darüber bekannt, wie aus ihrer Sicht der Übergang in die weiterführende Schule gelingt. Es kann nur auf eine 1986/87 in Hagen durchgeführte Erhebung bei 620 Kindern verwiesen werden, aus der die psychosozialen Anpassungsleistungen hervorgehen, die Kinder beim Übergang in die weiterführende Schule zu erbringen haben. In der ersten Phase der longitudinal angelegten Untersuchung ermittelte man eine positive Bewertung der abgebenden Grundschule und Zeichen der Trauer, weil sie nach vier Jahren verlassen werden mußte sowie Zeichen des Trostes, wenn Freunde ebenfalls auf die neue Schule überwechselten. Gegenüber der neuen Schule wurden gemischte Gefühle geäußert: Vorfreude auf neue Fächer, auf neue Mitschüler, Angst vor Ablehnung im neuen Schülerkreis, Angst vor neuen Kontakten, vor Auseinandersetzungen mit größeren und stärkeren Mitschülern, Angst vor höheren Leistungsanforderungen und vor den Hausaufgaben. Nach dem Übergang formulierten die Schüler vor allem Probleme: Schwierigkeiten im Umgang mit dem Fachlehrerprinzip und der damit verbundenen großen Anzahl wechselnder Lehrer, Probleme mit der Bindung an einen Lehrer, mit der Umstellung auf männliche Pädagogen, Probleme mit der Größe des Schulgebäudes und der undurchschaubaren Struktur der Schule, Probleme mit der Klassengröße, den unfreundlichen Klassenräumen und den wenig ansprechenden Schulhöfen, Probleme mit den Hausaufgaben und den damit verbundenen Einschränkungen in der Freizeit sowie mit den höheren Leistungsanforderungen. Positiv verläuft der Übergang bei den Schülern, die in der neuen Schule einen Lehrer oder eine Lehrerin ihres Vertrauens finden.

Wir wissen nicht, wie Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund auf den Übergang zur weiterführenden Schule reagieren. Aus zahlreichen Untersuchungen geht hervor, daß ausländische Eltern hohe Bildungserwartungen für ihre Kinder haben. Sie sind keineswegs mit dem Besuch der Hauptschule zufrieden, sondern wünschen zu einem erheblichen Teil eine höhere Schulbildung und ein darauf aufbauendes Studium sowie Berufschancen, die den sozialen Aufstieg sichern. Dennoch wehren sie sich selten gegen die Zuweisung ihrer Kinder an die Hauptschule. Sie wissen zuwenig über die Konsequenzen des gegliederten Schulsystems und über die gerin-

gen Chancen der Kinder nach dem Besuch der Hauptschule. Ferner ist zu vermuten, daß sie es weniger als deutsche Eltern wagen, einer Empfehlung des Lehrers der Grundschule für die Hauptschule zu widersprechen.

Die Beschäftigung mit dem Übergang in die weiterführenden Schulen fordert zur kritischen Auseinandersetzung mit der vierjährigen Grundschule auf. Es besteht im pädagogischen Raum weitgehender Konsens darüber, daß die frühe Bildungsentscheidung den Kindern Schaden zufügt. Sie fordert lebensbestimmende Entscheidungen zu einem Zeitpunkt, an dem die Entwicklung der Leistungsfähigkeit nicht absehbar ist und konterkariert die pädagogische Absicht, Kinder in ihrer individuellen Entwicklung zu unterstützen und zu fördern (Bartnitzky [2]1995). Sie stellt Eltern vor eine heute kaum mehr zu leistende Entscheidung und fügt damit auch den Familienbeziehungen Schaden zu. Kinder, Eltern, Lehrerinnen und Lehrer leiden mithin an einem Konstruktionsfehler der Schulstufe Grundschule aus deren Gründungszeit, der erziehungswissenschaftlich längst erkannt ist, ohne daß bildungspolitische Konsequenzen gezogen worden wären. Die Notwendigkeit, nach dem vierten Schuljahr die Kinder nach ihren Fähigkeiten (besser: nach der Prognose ihrer) verschiedenen Schulformen zuzuweisen, beeinflußt das Bewußtsein der Eltern und in immer stärkerem Maße auch das der Kinder von Beginn der Grundschulzeit an. Die frühe Auslese wirkt sich insbesondere für Kinder ausländischer Herkunft und aus sozial benachteiligten Familien ungünstig aus.

Auch für viele behinderte Kinder stellt sich der Übergang an eine weiterführende Schule als schwierig dar (Schmidt [2]1995). Schulversuche, welche die Integration behinderter Kinder in die Grundschule ermöglichen, werden selten im weiterführenden Schulbereich fortgesetzt. Die Bereitschaft, behinderte Kinder integrativ aufzunehmen, ist namentlich bei den Gymnasien gering. Der Wechsel in eine ebenfalls integrativ arbeitende Regelschule der Sekundarstufe I erfordert daher große Anstrengungen von seiten der Eltern und bringt Belastungen für das Kind mit sich. Nach integrierter Beschulung in der Primarstufe in eine Sonderschule zu wechseln kann ein kritisches Lebensereignis sein, da es für Kinder wie Eltern mit hohen emotionalen und sozialen Kosten verbunden ist.

B 9.1.5 Belastete Übergänge

Es gibt Übergänge, die nur für relativ wenige Kinder gelten und die Eltern und Kinder stets als belastend erfahren, auch wenn sie im Verständnis von Lehrern und Lehrerinnen als Chance, als Möglichkeit der Verbesserung der Lernbedingungen angesehen werden. Diese Übergänge betreffen die Zurückstellung und Zurückstufung nach Schulbeginn (Aufnahme in den Schulkindergarten) oder die Aufnahme in die Sonderschule für Lernbehinderte.

Die Zurückstellung von zunächst eingeschulten Kindern wurde und wird mitunter auch heute noch als eine die Kinder fördernde Maßnahme angesehen. Sie soll verhindern, daß Kinder durch einen ,,zu frühen" Schulbeginn Anforderungen ausgesetzt werden, denen sie nicht gewachsen sind. Innerhalb einer Beobachtungsphase nach Schulbeginn können ,,nichtschulfähige" Kinder zurückgestellt werden. Die Quoten der Zurückstellungen schwanken länderspezifisch und regional, insbesondere nach Stadt und Land, und es bestehen beträchtliche Unterschiede selbst zwischen den Schulen einer Stadt. In allen Bundesländern gibt es Einrichtungen, die schulpflichtige, aber ,,nichtschulfähige" Kinder während eines Jahres so weit fördern sollen, daß sie danach wieder eingeschult werden können. Meistens handelt es sich um Schulkindergärten oder um Schulförderklassen, die nur von zurückgestellten Kindern besucht werden. In Bremen, Hamburg und Berlin sind Vorklassen bzw. Vorschulklassen aus zurückgestellten Kindern und von den Eltern angemeldeten 5jährigen zusammengesetzt. Dadurch werden Sonderklassen für ausschließlich schulbenachteiligte Kindern vermieden. Eine besondere Lösung bieten die nur in Hessen und Berlin in nennenswerter Anzahl vorhandenen integrierten Eingangstufen: Vorschuljahr und erste Klasse bilden dort pädagogisch und personell eine Einheit, in die Kinder ab 5 Jahren aufgenommen werden.

Wegen der Organisationsvielfalt kann man schwer Aussagen über die Zahl der Kinder machen, die von einer Rückstellung betroffen sind. Im Schuljahr 1996/97 sind 75 922 (= 8 % der Schüler der 1. Klassenstufe) nicht eingeschult worden; weitere 39 425 besuchten eine Vorklasse und 42 995 einen Schulkindergarten (zusammen 8,7 %). Von den nach Alter (Stichtag) einzuschulenden Kindern besucht demnach ein erheblicher Teil (etwa 17 %) den Unterricht der ersten Klasse zunächst nicht (Statistisches Bundesamt 1997 h).

Es gibt Schülergruppen mit sozialen Merkmalen, die häufiger als andere von Zurückstellung betroffen sind: Jungen, Kinder ohne Kindergartenbesuch und Kinder ausländischer Herkunft. Schon vor zehn Jahren wurden Kinder ausländischer Herkunft nach Schulbeginn doppelt so häufig wie deutsche Schulanfänger zurückgestellt (Mader 1989, S. 132). Die Tendenz, Kinder ausländischer Herkunft dem Schulkindergarten zuzuweisen, hat sich in den letzten Jahren eher verstärkt. Schüler und Schülerinnen türkischer Herkunft sind dabei deutlich überrepräsentiert: 1985 waren 68,5 % aller Kinder ausländischer Herkunft in Schulkindergärten türkischer Nationalität und 1994 immerhin noch 50 %, wobei sich der Rückgang allein durch die starke zahlenmäßige Zunahme von Kindern jugoslawischer und sonstiger Herkunft erklären läßt. Neben dem Sachverhalt, daß Schulkindergärten wie andere Sondereinrichtungen sich ihre ,,Klientel" suchen und bei einem Rückgang des Anteils deutscher Schüler und Schülerinnen auf jene ausländischer Herkunft zurückgreifen, sind auch andere Gründe denkbar. Es ist möglich, daß sich der Mangel an Kindergartenplätzen und aus einem fehlenden Kindergartenbesuch resultierende Defizite bei Schulbeginn auswirken. Vorstellbar ist schließlich auch, daß ein verstärkter Rückzug türkischer Familien in die ethnischen Communities zu nachlassenden Deutschkenntnissen bei den Kindern geführt hat

und der Schulkindergarten hier das Fehlen anderer Fördermaßnahmen kompensieren soll. Anzumerken bleibt, daß in den Schulkindergärten sowohl bei den Kindern ausländischer Herkunft wie bei den deutschen Kindern die Jungen deutlich in der Mehrzahl sind.

Über Reaktionen von Kindern oder Eltern auf die Zurückstellungen ist nichts bekannt. Einrichtungen außerhalb der Schule sind mit dieser Frage nicht befaßt. Lösungen werden daher nur innerhalb der Schule erarbeitet. Während nach traditioneller Vorstellung der Besuch des Schulkindergartens oder der Vorschule eine besondere Förderung bedeutet, verlangen Kritiker deren Abschaffung. Wenn die Grundschule – wie zu fordern ist – sich an die Voraussetzungen der Kinder anpaßt, sich auf die Kinder einstellt (also ,,reif für die Kinder" wird), dann ist ,,Schulfähigkeit" keine Voraussetzung für den Schulanfang mehr. Die Schule muß auf der Grundlage eines ökologischen Ansatzes Förderkonzepte für die einzelnen Kinder entwickeln und die Schulfähigkeit ihrer Schüler und Schülerinnen selbst erarbeiten (Faust-Siehl 1995 b).

Stets belastet war und ist der Übergang in eine Sonderschule für Lernbehinderte – für Kinder wie für Eltern. Es wird versucht, die Belastung durch Verfahrensänderungen zu verringern, z. B. durch den Ersatz des Sonderschulaufnahmeverfahrens durch das Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs. Der Neuordnung liegt die Vorstellung zugrunde, daß bei Lern- und Entwicklungsstörungen (dazu zählen Lernbehinderung, Sprachbehinderung und Erziehungsprobleme) erst nach Ausschöpfung aller Fördermöglichkeiten durch die allgemeinbildende Schule ein Verfahren eröffnet wird (durch Antrag der Schule oder der Erziehungsberechtigten), auf dessen Grundlage über die bestmögliche Förderung des Schülers oder der Schülerin entschieden wird. Die Änderungen sind auch Ausdruck geänderter gesellschaftlicher Bewertungen: Die Erziehung behinderter und lernbehinderter Kinder in Sondereinrichtungen hat immer mehr an Zustimmung verloren. So wird in vielen Bundesländern seit den 80er Jahren die Integration behinderter Kinder in die allgemeinen Schulen als eine Form der Beschulung ausgebaut. Sechs Bundesländer haben dies gesetzlich verankert, andere lassen Integration zu. Zwei Bundesländer (Schleswig-Holstein und Bremen) haben Teile des Sonderschulsystems gänzlich zugunsten der integrativen Form aufgelöst. Bayern bildet mit vier neuen Bundesländern (außer Brandenburg) eine schulpädagogisch kaum noch zu begründende Front gegen jede Art gemeinsamer Erziehung (Preuss-Lausitz 1995, S. 215). Die Wiedervereinigung führte zu besonderen Widersprüchen. Preuss-Lausitz führt dazu aus: ,,Es wird erkennbar, wie *konservativ* die *DDR-Sonderpädagogik* war: Jeder konkrete Ansatz gemeinsamer Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderungen wurde untersagt, ja selbst die Debatte darüber war unerwünscht. Orientiert an der sowjetischen ‚Defektologie`, hatte die Ost-Sonderpädagogik zur Wende-Zeit etwa den Stand, der in der alten Bundesrepublik in den 60er Jahren bestand: theoretisch individualistisch und defektorientiert, organisatorisch separatistisch, guten Glaubens, daß zentrale Sonderschulen (oft mit Internaten) das Beste für die Kinder und die Gesellschaft seien. Kinder mit geistigen Behinderungen und Schwermehrfachbehinderungen galten nicht als bildungs-, sondern nur als förderungsfähig. Sie unterlagen nicht der Schulpflicht, ihre Anstalten waren nicht Teil des Schulsystems. Es ist deshalb wenig erstaunlich, daß konservativ regierte neue Bundesländer (bis 1993: Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen, Mecklenburg-Vorpommern) bruchlos an diese Tradition anknüpfen und das separate Sonderschulsystem (unter Umbenennung einiger Türschilder) fortleben ließen" (ebd., S. 216). In diesen Bundesländern wurde das Sonderschulsystem quantitativ erheblich ausgebaut, und zwar nach traditionellen Organisationsformen. Die Anzahl der sonderpädagogisch geförderten Schüler hat sich hier seit der Wiedervereinigung etwa verdoppelt. Die Anzahl der Schüler und Schülerinnen, die Sonder- oder Förderschulen in Ostdeutschland besuchen, liegt über dem Anteil der Vergleichspopulation in Westdeutschland, insbesondere an den Schulen für Lernbehinderte.

In Westdeutschland sind schon seit vielen Jahren Schüler und Schülerinnen ausländischer Herkunft an Sonderschulen für Lernbehinderte überrepräsentiert: Schüler türkischer Herkunft sind zweieinhalbmal, solche italienischer Herkunft sogar dreimal so stark vertreten wie deutsche. Das Risiko einer Sonderschulüberweisung einzelner Schüler einer bestimmten Nationalität hängt vom Wohnort ab: 1994 war das Risiko für Schüler spanischer Herkunft in Rheinland-Pfalz doppelt so hoch wie in Nordrhein-Westfalen, für Schüler portugiesischer Herkunft in Rheinland-Pfalz und Nordrhein-Westfalen nur halb so hoch wie in Baden-Württemberg, und das nach wie vor höchste Risiko tragen Schüler italienischer Herkunft in Baden-Württemberg. Genauer gesagt tragen vor allem Jungen dieses Risiko: In den Bundesländern, für die nach Geschlecht differenzierende Angaben vorlagen, waren etwa zwei Drittel aller Schüler ausländischer Herkunft an Sonderschulen für lernbehinderte Jungen.

Der Übergang, besser: die Überweisung auf eine Sonderschule für Lernbehinderte ist selten der erste Ausdruck von Schulversagen (besser: des Versagens der Schule, mit Kindern ausländischer Herkunft umzugehen), sondern nur die manifeste und statistisch nachweisbare Form. Oft haben Kinder ausländischer Herkunft, bevor das Sonderschulüberweisungsverfahren eingeleitet wird, eine oder mehrere Klassen wiederholt. Mangelnde Frühförderung, so wird seit langem moniert, führt dazu, daß die Sonderschule zum Sammelbecken für alle nicht zeitig erkannten und behandelten Faktoren des Schulversagens wird, die häufig erst wahrgenommen werden, wenn im dritten oder vierten Schuljahr, vor allem in Mathematik und in den naturwissenschaftlichen Bereichen (Sachkunde), sprachliche Exaktheit gefordert ist. Nicht selten wird dann das Versagen mit kognitiven Defiziten begründet. Bei äußerlich angepaßten Kindern (wie es vor allem italienische Kinder sind) werden, falls die Schüler und Schülerinnen in der Schule nicht mitkommen oder stören, nicht mehr kulturelle Fremdheit, sondern Disziplinschwierigkeiten und

Verhaltensstörungen verantwortlich gemacht. Die Fähigkeiten, welche die Kinder ausländischer Herkunft positiv in die deutsche Schule einbringen könnten, z. B. ihre Zweisprachigkeit sowie die Möglichkeit, sich in beiden Kulturen zu bewegen, werden nicht bewertet. Man mißt die Kinder an den Maßstäben der deutschen Schule, ohne ihnen die notwendige Förderung zuteil werden zu lassen.

Über die Reaktionen der Kinder ausländischer Herkunft auf Sonderschulüberweisungen liegen keine Informationen vor. Daß die Eltern damit nicht einverstanden sind, ist aus Beratungsgesprächen und Widerspruchsverfahren bekannt. Es gibt kaum eine Besprechung über Bildungsfragen mit ausländischen Elternvereinen, in denen nicht der hohe Anteil der Kinder der jeweiligen Nationalität in Sonderschulen thematisiert und kritisiert würde. Ausländische Eltern wehren sich in vielen Fällen energisch gegen eine Überweisung ihrer Kinder an eine Sonderschule. Neben den auch von deutschen Eltern vorgebrachten Argumenten (vor allem massiv beeinträchtigte Berufschancen und Stigmatisierung) wird als spezifische Begründung vorgetragen, eine Sonderschulüberweisung mache die Fortsetzung der Schullaufbahn im Herkunftsland unmöglich. Zwar tritt dieses Argument bei dauerndem Aufenthalt immer mehr zurück, doch in einigen Ländern – insbesondere Italien – ist die Diskussion um Sonderschulen in einem Maße emotionalisiert, daß sich die Eltern auch in Deutschland zumeist sehr heftig gegen eine Überweisung ihrer Kinder an eine Sonderschule für Lernbehinderte wehren. Ihnen wie auch manchen anderen ausländischen Eltern ist die Vorstellung nicht zu vermitteln, daß ein solcher Schulbesuch ihre Kinder nicht benachteiligen, sondern fördern soll und kann. Auch heute noch werden Kinder, wenn eine Sonderschulüberweisung vorgesehen ist, in ihr Herkunftsland zurückgeschickt und dort weiter beschult. Oft werden sie dann zurückgeholt, wenn sie auch am heimatlichen Schulsystem scheitern.

B 9.2 Umzüge und Wanderungen in den Biographien von Kindern

Eine große Anzahl von Studien beschäftigt sich mit innerstaatlichen und grenzüberschreitenden Wanderungen. Selten werden jedoch die Konsequenzen für die Kinder und fast nie die Sichtweisen der Kinder behandelt; Fragen der Wanderungsmotive, der sozioökonomischen Implikationen der Wanderung für die aufnehmende und die abgebende Region bzw. das entsprechende Land stehen vielmehr im Mittelpunkt.

Kinder sind in beträchtlichem Maß von Wanderung betroffen: 1994 wanderten rund 165 000 Kinder bis zu 14 Jahren nach Deutschland ein, und nahezu ebenso viele wanderten über Bundesländergrenzen (Statistisches Bundesamt 1994 a, S. 204 f.). Hinzu kommt eine nicht bestimmbare Anzahl von Umzügen. Innerstaatliche Wanderungen waren in Westdeutschland häufig. Bis zum Jahr 1976 fiel die Anzahl der Zuzüge je 1000 Einwohner von 18,4 auf 12,9 % und verblieb dann auf diesem niedrigen Niveau. Mit zunehmendem Wohlstand ging die Anzahl beruflich bedingter Umzüge zurück. Während es sich bis etwa 1960 zum größten Teil um Land-Stadt-Wanderungen handelte, verläuft seitdem der Trend eher in die umgekehrte Richtung. Insbesondere Familien mit Kindern ziehen von der Stadt in das nahe Umland. Oft wird der Umzug von dem Motiv bestimmt, billigere Baugrundstücke und preiswerteren Wohnraum zu bekommen. Der umgekehrte Prozeß, die Wiederbelebung der citynahen Wohngebiete, trifft mehr reichere Bevölkerungsgruppen. Wahrscheinlich ziehen überwiegend Familien an die Peripherie. Die Mobilität innerhalb der DDR war mit etwa einem Drittel der in Westdeutschland üblichen deutlich geringer. Nach der Wiedervereinigung hat sie zugenommen (Baumgartl 1992; Grundmann, S. 1995).

Umzug und Wanderung bedeuten für Erwachsene die Aufgabe der emotionalen Bindung an die Wohnumwelt, oft verbunden mit Heimweh und Verlust von Bindungen, bedeutet aber auch die Chance zu neuen Erfahrungen und zum Aufbau neuer Beziehungen. Für Kinder bedeutet ein Umzug zunächst die Aufgabe sozialer Beziehungen zu Freunden und Freundinnen, zu Nachbarn, den Verlust der Nahumwelt und in bestimmten Altersgruppen den Schulwechsel. Das Erlebnis wird wahrscheinlich altersspezifisch unterschiedlich wahrgenommen und verarbeitet. Die Lebenszyklustheorie der Wanderung (Wagner, M. 1989) geht zwar von der Annahme aus, daß zu gewissen Zeitpunkten im Ablauf eines Lebens Handlungen notwendig oder üblich sind, die zu geographischer Mobilität führen und nennt dabei im Kindesalter den Eintritt in die Grundschule und in die weiterführenden Schulen, berücksichtigt aber weder, daß Kinder Wanderung nicht aktiv bestimmen, sondern von der Wanderungsentscheidung der Eltern betroffen sind, noch wie Kinder auf Wanderung und Änderung des Lebensraumes reagieren.

Während Mobilitätsanalysen, denen die Perspektive der Lebensverlaufsforschung zugrundeliegt, erkennen lassen, daß ab Ende des dritten Lebensjahrzehnts die Wohnregion immer weniger gewechselt wird, und damit nahelegen, daß Kinder relativ selten von Ortswechseln betroffen sind, bietet die von Petillon (1993, S. 42 f.) durchgeführte Untersuchung Belege für eine hohe Fluktuation der Schüler und Schülerinnen in den untersuchten Klassen im Verlauf der ersten beiden Schuljahre: etwa jedes vierte Kind wechselte während dieser Zeit wegen Wohnortwechsels oder Zurückstellung die Klasse, von den Kindern türkischer Herkunft sogar über 50 % (Petillon 1987 a, S. 21). Nach Fend (1990, S. 131 ff.) wird der überwiegende Teil der kritischen Lebensereignisse aus der Sicht der Eltern von 13- bis 15jährigen Kindern in familiären Konflikten, in Umzügen, in neuen Freundschaften, in Leistungsproblemen (häufig bei Übergängen) sowie in Krankheiten und Todeserfahrungen gesehen. Umzüge – vor allem häufige und mit Schulwechsel verbundene – werden demnach als problematisch eingestuft.

Eine besondere Form der innerdeutschen Wanderung stellt der Umzug von Ost- nach Westdeutschland dar. Während die Wanderung vor dem Wegfall der restriktiven Reisebestimmungen der DDR überwiegend Ledige und Ehepaare ohne Kinder betraf, siedelten nach 1989 zahlreiche Familien mit Kindern

nach Westdeutschland um (Grundmann, S. 1995, S. 30): 1989 waren 23,6 % der übergesiedelten Personen Kinder unter 15 Jahren bei einem Anteil von 14,9 % an der DDR Bevölkerung. Damit sind Kinder in besonderem Maße von den Folgen der Ost-West-Wanderung betroffen. Die wichtigsten Zielgebiete waren zunächst Bayern, Baden-Württemberg und West-Berlin. Die Ost-West-Migration in Deutschland war, so S. Grundmann (ebd.), de facto eine Form der Außenwanderung – hinsichtlich Verlauf, Struktur und Ursachen mit internationalen Wanderungen vergleichbar. Sie wurde mit dem Beitritt der DDR zur Bundesrepublik Deutschland zwar eine besondere Form der Binnenwanderung, strukturell behielt sie jedoch bis in das Jahr 1991 Merkmale der Fluchtbewegung von 1989/90. Seit Mitte des Jahres 1991 hat sich der Charakter dieser Wanderung grundlegend verändert. S. Grundmann (ebd.) führt aus, daß sich Besonderheiten im Wanderungsverhalten der Ostdeutschen erhalten haben wie die situationsbedingt niedrige Mobilität, die hohe Gerichtetheit der Wanderung und die Dominanz von Wanderungszielen auf dem Gebiet Westdeutschlands. Die Migrationsverluste addieren sich zu beachtlichen Größen und können zur faktischen Entvölkerung von Regionen führen. Dies hat auch Bedeutung für die Kinder, die in den Regionen verbleiben. Zutreffend wird dargestellt, daß auch ein Umzug in ein Land mit derselben Sprache, ähnlicher Kultur sowie mit dem Recht auf Aufnahme und politische Partizipation beträchtliche Anpassungsleistungen fordern kann. Manchmal wird durch die Ähnlichkeit der Blick auf kulturelle Differenzen verstellt (Baumgartl 1992). Die verschiedenen Gesellschaftssysteme in den beiden damaligen deutschen Staaten machten die Übersiedlung zu einem ,,Wechsel der Systeme" und nicht nur zu einem ,,Umzug innerhalb Deutschlands" (ebd., S. 87). Dem Gewinn, insbesondere die größere Möglichkeit zu einem eigenverantwortlichen Leben in Eigeninitiative, wird gegen Verluste aufgerechnet: die andere Arbeitswelt, das Fehlen eines Netzes kleiner sozialer Beziehungen und die daraus gewährleistete soziale Nähe und Solidarität. Unsicherheiten über das materielle Auskommen und im sozialen Bereich werden der Sicherheit in der ehemaligen DDR gegenübergestellt, wo es keine Mietkündigungen und ein ausreichendes Auskommen gab (Baumgartl 1992). Auch werden das Fehlen von Idealen und Gemeinschaftsorientierung sowie konkrete Anpassungsschwierigkeiten beklagt: Arbeit unterhalb der vorhandenen Qualifikation, Schwierigkeiten im Umgang mit Ämtern, Probleme, die Konsumentenrolle zu lernen, die Schwierigkeit, einen befriedigenden Freundes- und Bekanntenkreis zu finden. Wie sich die Schwierigkeiten der erwachsenen Umsiedler auf die Kinder auswirken, wird nicht thematisiert.

Ob sich mehrere Jahre nach der Wiedervereinigung die Situation für die Kinder bei der Wanderung geändert und ob sich für die früher gewanderten Kinder der Anpassungsprozeß erleichtert hat, ist wegen fehlender Erhebungen nicht zu ermitteln. Nur wenige empirische Untersuchungen beschäftigen sich mit dieser Gruppe, und dann mit Jugendlichen (Vollbrecht 1993), nicht aber mit Kindern. Sie machen jedoch deutlich, welch hohes Maß an Integrationsleistung von den übersiedelnden Jugendlichen erwartet und gefordert wird (Kirchhöfer 1995).

Besondere Beachtung fand und findet die grenzüberschreitende Wanderung in ihrer Auswirkung auf die psychische Situation von Kindern. Migration zwecks Aufnahme einer Arbeit war (Apitzsch 1996) wie kaum ein anderer Bereich sozialen Handelns intentional gesteuert und auf lange Zeitspannen hin geplant. Andererseits wird es von den Betroffenen als Schicksalsschlag oder als bloßes passives Betroffensein empfunden. Das Leben erscheint nur noch von außen gesteuert, ein für den einzelnen andauerndes Leiden. ,,Im Prozeß der Migration verbinden sich also auf exemplarische Weise zwei völlig unterschiedliche Typen sozialen Handelns: weitreichendes intentionales Handeln, das Projekt der Migration, dessen Kraft gar über mehrere Generationen hinweg trägt, wird unterbrochen oder überlagert durch unerwartete neue Erfahrungen, falsche Annahmen über das Zielland, Feindlichkeit der Menschen, das Durcheinanderwerfen aller Pläne, durch chaotische Reaktionen nicht nur von Individuen, sondern von sozialen Gruppen" (ebd., S. 134). Diese, so läßt sich mit vielen Beispielen belegen, können Auswanderung so erleben, daß sie sie nicht als eigenes intentionales Handlungschema erfahren, sondern von Beginn an als eine Verlaufskurve, der sie passiv unterworfen sind (Apitzsch 1996; Portera 1996). Die Empfindung von Fremdheit, von (auch) Leiden unter den Bedingungen der Wanderung gilt nicht nur für die wandernden Kinder selbst, sondern auch für die in Deutschland aufgewachsenen Kinder und Kindeskinder der Migranten. Sie müssen mittelbar die Folgen der Migration in ihrer Biographie verarbeiten.

Wegen dieser biographischen Elemente wurde schon früh die These von den psychischen und psychiatrischen Störungen von Kindern ausländischer Herkunft, die durch die Migration bedingt seien. Von Beginn der Wanderung an wurde versucht, durch qualitative Einzelstudien bei Inanspruchnahmepopulationen die besondere Belastung von Kindern ausländischer Arbeitnehmer als Folge der Migration zu belegen. Als Belastungsfaktoren, die aus dem Migrationsprozeß und aus der Lebenssituation von Kindern ausländischer Herkunft resultieren, werden verantwortlich gemacht: das Aufwachsen in oder zwischen zwei Kulturen; Kulturkonflikte, Entwurzelungserscheinungen und Streß infolge des Zwangs zur Teilnahme an den beiden unterschiedlichen Kulturen; Identitätsdiffusion wegen der Aufforderungen aus unterschiedlichen Erziehungssystemen: dem traditionellen, autoritären der Eltern auf der einen und dem liberalen der deutschen Schulen auf der anderen Seite. Diese Identitätskonflikte manifestieren sich in innerfamilialer Rollenverunsicherung, zunehmendem Schulversagen, mangelhafter Berufsausbildung und den daraus resultierenden geringen Zukunftschancen der Kinder ausländischer Herkunft und kumulieren in immer schwereren psychischen Krisen und offensichtlichen Störungen. Demnach folgen aus einem Identitätskonflikt mangelnde soziale Chancen und aus mangelnden sozialen Chancen schwere psychische Störungen (zur Kritik vgl. Boos-Nünning/Nieke 1982). Später wird – auch in der Rezeption der Kritik

an der Kulturkonflikthypothese – soziale Deprivation, bewirkt durch den geringen sozialen Status und die Diskriminierung als Ausländer, in den Mittelpunkt gestellt. Kinder ausländischer Herkunft gelten nach diesen Auffassungen wie ihre Eltern aufgrund ,,ihrer soziokulturellen Außenseiterposition, ihrer mangelnden gesellschaftlichen Integration und ungewissen Zukunftsperspektiven ... (oft mit massiven psychischen Problemen) als ‚eine besonders belastete und gefährdete Bevölkerungsgruppe`" (Jaede 1987, S. 415). Diese Auffassungen stellen fast Allgemeingut von Pädagogen und Pädagoginnen dar.

Die wenigen epidemiologischen Untersuchungen, die es bisher gibt, zeigen teilweise andere, diesen Vorstellungen widersprechende Ergebnisse. Einige Untersuchungen (Poustka 1984; Schepker 1995 a) bestätigen die besonderen psychischen Belastungen von Kindern ausländischer Herkunft nicht. Andere Untersuchungen wiederum (Steinhausen et al. 1990; Remschmidt/Walter 1990; Mansel/Hurrelmann 1993) legen nahe, daß ,,Migrantenkinder eine besondere Risikogruppe für das Entstehen psychischer Notsituationen" bilden, die sich oft subklinisch als ,,diffuses Unbehagen, depressive Verstimmung, schulische Lern- und Leistungsprobleme, Verhaltensauffälligkeiten" manifestieren. Im Gegensatz zu den vorgenannten Studien arbeiten sie nicht mit parallelisierten Kontrollgruppen und nicht mit speziell auf Reliabilität geprüften, auf Validität befragten Untersuchungsinstrumenten. Damit bleiben die Ergebnisse widersprüchlich: Epidemiologische Untersuchungen zeigen keine stärkere psychiatrische oder psychische Belastung von Kindern ausländischer Herkunft. Andere Untersuchungen, insbesondere solche, die sich auf Inanspruchnahmepopulationen beschränken, scheinen jedoch migrationsspezifische Ursachen für psychische Auffälligkeit von Kindern zu belegen. Hinweise auf Fallanalysen, Auskünfte von Ärzten und Ärztinnen sowie Fachkräften in psychosozialen Beratungsdiensten verstärken den Eindruck, daß Kinder ausländischer Herkunft psychische Auffälligkeiten zeigen, die in Zusammenhang mit der Wanderung und den Belastungen ihrer Situation in einem fremden Land stehen. In vielen Beiträgen erscheinen Kinder in psychischer und psychosomatischer Hinsicht als Risikogruppe. Korrigierende Beiträge, die auf empirischen Untersuchungen mit größeren Stichproben beruhen (Schepker 1995; Taneli/Scheuerpflug/Friese/Trott/Warnke 1995) sind gegenüber den beschriebenen Krisenszenarien in der Minderzahl.

Dem ist in bezug auf innerstaatliche und grenzübergreifende Wanderung von Kindern entgegenzuhalten: Wohnort und Kulturwechsel können zu Gefährdungen führen und Probleme verstärken; sie können aber auch Kräfte mobilisieren, Schutzfaktoren verstärken und Ressourcen freisetzen. Die Folgen von Umzug und Wanderung, so belegen viele Beispiele der Ost-West-Wanderung wie auch der grenzüberschreitenden Migration, lassen keine monokausalen Interpretationen zu. Während es Kinder gibt, die aufgrund von Belastungsfaktoren Störungen im Verhalten oder im psychischen Bereich ausbilden, gelingt es anderen – trotz ähnlicher Risikofaktoren –, nicht nur eine stabile Persönlichkeit aufzubauen, sondern sogar Kräfte zu mobilisieren, die möglicherweise ohne Umzug oder Wanderung nie freigesetzt worden wären. Es lassen sich Risikofaktoren benennen, welche die Verarbeitung von Umzügen und Wanderungen erschweren: Armut, Arbeitslosigkeit, Häufung kritischer Lebensereignissen und dergleichen. Daneben gibt es durch Wanderung hervorgerufene Risiken wie zeitweilige Trennung der Familie, Pendeln zwischen Aufnahme- und Herkunftsland, rigide Erziehung, die eine Anpassung an neue Situationen erschwert, aber auch Faktoren im neuen sozialen Umfeld wie fehlende Kontakte und eine fehlende Einbindung in die Kindergarten- oder Schulgruppe. Neben den Faktoren, die Störungen hervorrufen können, können auch solche genannt werden, die den Grad der Belastung abschwächen oder sogar dazu beitragen können, Wanderung zu einer positiven, bereichernden Erfahrung werden zu lassen. Es sind dies die Geborgenheit im familiären Raum, umschrieben als Verständnis und Vertrauen seitens der Eltern (Portera 1996), das Anknüpfen vertrauensvoller Beziehungen, sei es zu Gleichaltrigen, sei es zu einer pädagogischen Kontaktperson (Erzieherin, Lehrerin), und eine auf die speziellen Bedürfnisse migrierter Kinder ausgerichtete Beratung oder Therapie.

B 9.3 Kinderhilfen im Zusammenhang mit Übergängen und Wanderungen

Wenn die Neuorganisation des Lebens scheitert, wenn für Bewältigungsstrategien nicht genügend Alternativen zur Verfügung stehen und wenn, vor allem, erwartete Alternativen ausbleiben, wenn also all das oben als fördernd Angesehene fehlt, dann können Übergänge und Wanderungen zu biographischen Brüchen führen und zu krisenhaften Lebensereignissen werden. Als Belastungen verstärken sie dann das Risikopotential kindlicher Entwicklungen (Kirchhöfer 1995).

Es ist bekannt, daß an den Nahtstellen des Bildungssystems Gestaltungsbedarf besteht. Weniger bekannt und akzeptiert ist, daß Umzüge und Wanderungen Hilfen erforderlich machen können, insbesondere bei einem Wechsel über Bundesländergrenzen hinweg, und zwar nicht nur Nachhilfestunden als Anpassung an den Stoff der neuen Schule. Deutlich mehr Aufmerksamkeit finden Eingliederungshilfen bei Kindern, die ohne deutsche Sprachkenntnisse im Schulalter grenzüberschreitend einwandern. Für diese Kinder gibt es schulorganisatorische Aufnahmemaßnahmen oder schulbegleitenden Unterricht in der deutschen Sprache.

Aber auch die vorhandenen Hilfen richten sich nur punktuell auf die jeweilige Übergangssituation. Sie sind eingebunden in die abgebenden oder aufnehmenden Einrichtungen und damit in den Betreuungs- oder Bildungseinrichtungen verankert. Die Biographie des Kindes, der Einfluß geglückter oder mißglückter Übergänge und Ortswechsel werden nicht berücksichtigt, nicht einmal, ob und inwieweit frühere Wechsel spätere beeinflussen. Der Übergang muß vom Kind immer wieder als Einzelerfahrung bewältigt und verarbeitet werden. Die Chancen des

Wachsens und des generalisierten Lernens werden nicht überall wahrgenommen und entsprechend genutzt. Die Bemühungen bleiben vorrangig darauf ausgerichtet, Probleme für die aufnehmenden Einrichtungen zu verringern. Bewältigt wird in erster Linie, was den Kindergartenalltag, den Schulunterricht fördert oder stört. Weniger Aufmerksamkeit findet, wie das Kind mit der neuen Situation umgeht, ob es an ihr wächst oder an ihr verzagt. Hier sollte ein Perspektivenwechsel stattfinden und gefragt werden, wer und was Kindern bei Übergängen und Wanderungen hilft. An welche Einrichtung können sich Kinder wenden, mit wem können sie sprechen, wenn es in der Familie keinen Zuhörer gibt, wenn Lehrer/innen oder Erzieher/innen nicht in Frage kommen?

In der Diskussion um die Kinder- und Jugendhilfe nehmen lebensphasenspezifische Konstellationen und damit Übergänge und Wanderungen keinen großen Raum ein. Einen Versuch, Jugendhilfe aus der Perspektive des Subjekts, seiner Entwicklung und Lebensführung zu entwickeln und darin für Lebenslauf und Biographie einen theoretischen Rahmen zu finden, unternimmt Schefold (1993, 1995). Im Zentrum der Kindheit stehen die drei Regelübergänge: Eintritt in den Kindergarten, Einschulung, Übergang in die weiterführende Schule, als konstituierende Elemente. Es wird konstatiert, daß sich Jugendhilfe in bezug auf die einzelnen Lebensphasen sehr unterschiedlich entwickelt hat. Kinder- und Jugendhilfetheorie hat ,,dann die Aufgabe, Prozesse der Konstitution, Kommunikation und Steuerung von Lebensläufen und Biographien zu beschreiben und zu analysieren und darin die Praxis der Einrichtungen zu thematisieren" (Schefold 1993, S. 24).

Nun hat sich aber die Kinderhilfe in der Praxis bisher nicht an die Biographien von Kindern angelehnt, sondern die Begleitung bei Übergängen weitgehend den Betreuungs- und Bildungseinrichtungen überlassen. Nur in ernsthaften Krisen- und Konfliktsituationen (z. B. schwerwiegende psychische Belastungen durch die Schule, Schulverweigerung) gilt sie als zuständig und wird in Anspruch genommen (z. B. Zeugnistelefon).

Problematisch ist auch die Konzeption der Übergangshilfen. Selbst das theoretisch am weitesten entwickelte Modell eines ökopsychologischen Übergangs und die darauf aufbauende Vorstellung einer pädagogischen Begleitung reduzieren sich in der Praxis nicht selten auf Eingangshilfen. Von den Systemen außerhalb von Kindergarten und Schule wird allenfalls noch das der Familie wahrgenommen. Das Wohnumfeld, die verlassenen Freundes- und Spielgruppen, die ethnischen Communities und vieles andere mehr bleiben weitgehend unberücksichtigt. Zu fordern ist für Übergänge und Wanderungen ein ganzheitliches Konzept, das neben Elementen der kognitiven Förderung die psychische Stabilisierung durch Vermittlung von Erfolgserlebnissen, Möglichkeiten zum Spielen und zum Gespräch bietet, das Elternarbeit als unerläßlichen Bestandteil der pädagogischen Arbeit versteht und die Eltern, die sich scheuen, eine Einrichtung aufzusuchen, von sich aus immer wieder anspricht. Das Kind muß als Individuum in seinen sozialen Bezügen (Kindergartengruppe, Klasse, Familie, Nachbarschaft und – bei Kindern ausländischer Herkunft – ethnische Community) begriffen werden, das Chancen von Übergängen und Wanderungen positiv nutzt, das Leiden versteht und aufzuarbeiten versucht. Eine solche Perspektive bietet einen sinnvollen und möglichen Ansatz zu einer Änderung in kleinen Schritten und erlaubt es, ein die Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungsinstitutionen übergreifendes Konzept anzubieten.

Da diese geforderten Hilfen den Rahmen der Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungseinrichtungen wie Kindergarten und Schule überschreiten, können sie nicht von dort erwartet werden. Selbst ein Modell der Kooperation zwischen zwei oder mehr Einrichtungen reicht oft nicht aus. Es müssen andere Formen gefunden werden, die in der Region, in der Gemeinde oder im Stadtteil zu verankern sind. Dies könnten Kinderzentren sein, in denen die Kinder Ansprechpartner und, falls gewünscht, Beratung finden. In solche Kinderzentren kommen die Kinder nicht nur, wenn sie Probleme haben, sondern auch, wenn sie Interessantes erleben, etwas erfahren, mit jemandem reden wollen. Es muß dort Bücher, Filme, Möglichkeiten zum Spielen geben, Hilfe bei den Hausaufgaben und Möglichkeiten des Gesprächs über den Neuanfang in der Schule oder den Umzug in den Stadtteil. Die Angebote sind niedrigschwellig: einmal vorbeischauen für einen Film, ein interkulturelles Angebot, eben das, was die Kinder im Stadtteil für wichtig halten, was sie wünschen und was sie denjenigen anvertrauen, die ihnen zuhören und mit ihnen reden.

Um sicherzustellen, daß Beratung und Begleitung sich nicht nur an den ,,Problemfällen" und den Defiziten orientiert, bedarf es einer entsprechenden Orientierung der Einrichtung und einer Grundeinstellung der in ihr Tätigen. Dann können die mit den Übergängen und Wanderungen verbundenen Chancen und Optionen verstärkt werden. Gewährleistet sein müssen Stabilität und Kontinuität der Betreuung. Die Kinder werden dann in dem Bewußtsein gestärkt, daß Veränderungen, bedingt durch Übergänge und Ortswechsel, etwas Positives, nämlich etwas Forderndes und Förderndes, sein können. Allerdings sollen Kinder auch bei Rückschlägen wie Zurückstufung oder Verlassen einer Schule begleitet werden. Um für Kinder und Familien mit Migrationshintergrund als Kontaktstelle und Treffpunkt dienen zu können, müssen solche Kinderzentren leicht erreichbar und so gestaltet sein, daß die ,,Inanspruchnahmebarriere" möglichst abgebaut wird.

Es ist im Interesse des Kindeswohls zu wünschen, daß die bildungspolitische Diskussion um die Gestaltung des Schulanfangs und um die Länge der gemeinsamen Schulzeit für alle Kinder erneut aufgegriffen wird. Diskutiert werden müßte auch, was der Föderalismus im Bildungssystem den Kindern aufbürdet, die in ein anderes Bundesland umziehen müssen. Thematisiert werden müßte darüber hinaus eine Verbesserung der Aufnahmebedingungen bei länderübergreifenden Wanderungen, orientiert an der Richtlinie der Europäischen Gemeinschaft vom 25. Juli 1977 über die schulische Betreuung der Kinder von Wanderarbeitnehmern (77/486/EWG).

B 9.4 Empfehlungen

Übergänge und Wanderungen in der Kindheit verlangen eine stärkere Berücksichtigung in der Kinder- und Jugendhilfe. Die bisherigen Begleitungen und Hilfen, die in den Betreuungs- und Bildungseinrichtungen, insbesondere im Kindergarten und in der Schule, angesiedelt sind, reichen nicht aus.

- Die Kommission empfiehlt, niedrigschwellige Angebote, z. B. Kinderzentren, auszubauen, mit der Aufgabe, bei Übergängen und Wanderungen wie auch in anderen risikoanfälligen Lebenssituationen Hilfe zu leisten. Für Kinder mit Migrationshintergrund müssen die Einrichtungen interkulturell geöffnet werden, was sowohl Änderungen bei Auswahl und Qualifizierung des deutschen Personals als auch die Einbeziehung von zweisprachigem Personal mit Migrationshintergrund verlangt.
- Die Kommission empfiehlt der Bundesregierung ferner, bildungspolitische Diskussionen um die Gestaltung des Schulanfangs und, ganz besonders, um die Verlängerung der vierjährigen Grundschulzeit zu initiieren. Problematisiert werden müssen die Praxis der Zurückstellungen beim Schulanfang, die separate Beschulung behinderter Kinder in Sonderschulen und die Überweisung von Kindern an Sonderschulen für Lernbehinderte.
- Im Blick auf Kinder aus Zuwandererfamilien sollte der Kultusministerkonferenz und den Schulministerien der Bundesländer nahegebracht werden, das Angebot an Aufnahmeunterricht und vor allem die Angebote zur Wahrung und zur Erweiterung der Muttersprache der über die nationalen Grenzen eingewanderten oder aus Migrantenfamilien stammenden Kinder quantitativ zu erhöhen und qualitativ zu verbessern. Dies kann z. B. durch die Initiierung und die Finanzierung von Modellprojekten oder durch bildungspolitische Initiativen in Form von Gesprächsrunden geschehen.

B 10. Verantwortung und Partizipation

B 10.1 Kinder übernehmen Verantwortung
B 10.1.1 Verantwortung als Weg und Ziel
B 10.1.2 Entwicklung von Verantwortlichkeit
B 10.2 Bereiche kindlicher (Mit-)Verantwortung
B 10.2.1 Familie als Ort der Verantwortung von Kindern
B 10.2.2 Tageseinrichtungen und die Verantwortung der Kinder
B 10.2.3 Schule und die Verantwortung der Kinder
B 10.2.4 Verantwortung im Bereich der freien Zeit
B 10.2.5 Eigene Verantwortung in Kinder- und Jugendverbänden
B 10.3 Partizipation von Kindern im kommunalen Raum
B 10.3.1 Partizipationsmodelle, Handlungsfelder und Organisationsstrukturen
B 10.3.2 Verbreitung, Altersangemessenheit und Teilnahmechancen
B 10.3.3 Begleitung durch Erwachsene
B 10.3.4 Erfahrungen mit der Wirkung von Partizipationsangeboten
B 10.4 Empfehlungen

Ein wesentliches Ziel der Bemühungen der älteren Generationen um die heranwachsenden Kinder und Jugendlichen besteht darin, die jungen Menschen auf die Verantwortung vorzubereiten, die sie sowohl für ihr eigenes Leben als auch das gemeinsame Leben der Generationen übernehmen sollen. Auch für Kinder und Jugendliche ist Verantwortung ein bedeutsames Ziel. Letztlich werden ihre Anstrengungen, sich Sinn, Werte und Regeln anzueignen sowie Wissen und Können zu erwerben, von ihrem Willen angetrieben, einen Platz im Leben unter und mit anderen Menschen eigenverantwortlich ausfüllen zu können. Entwicklung, Erziehung und Lernen sind der Weg zu mehr Verantwortlichkeit. Dieser Zusammenhang ist nicht nur ein Gedanke von Philosophen, Pädagogen und Psychologen. In ihm liegt ein mächtiges Motiv für Kinder und Jugendliche, an Entwicklungsaufgaben zu arbeiten und sich an Regeln sowie kulturelle Erfordernisse auch dann anzupassen, wenn Lernen und Erziehung sich mit Zumutungen und Mühen verbinden.

Verantwortung ist deswegen ein grundlegendes Element menschlichen Handelns, weil sich in ihr die individuelle und die soziale Natur des Menschseins verbinden:

- Verantwortung verlangt, daß der einzelne Mensch sich sein Handeln zurechnet und sich dessen Konsequenzen stellen muß. Ohne die Fähigkeit, sich dem eigenen Handeln und seinen Konsequenzen zu stellen, kann die Frage nach dem Sinn des Handelns und nach den Gründen, aus denen Handeln hervorgeht, nicht diskutiert werden. Erst durch die Übernahme von Verantwortung werden Heranwachsende zu den Partnern und Mitbürgern, die in der Lage sind, miteinander auszuhandeln, wie sie nicht nur ihre alltäglichen, sondern auch ihre lebensentscheidenden Probleme lösen wollen.
- Was zu verantworten ist, kann jedoch niemand allein bestimmen. Durch die Auseinandersetzungen darüber, was zu verantworten ist, werden die Heranwachsenden zu Mitgliedern ihrer Gesellschaft, an deren Sinn- und Werttraditionen sich jeder abarbeiten muß, der verantwortlich handeln will.
- Verantwortlich handeln kann man immer nur unter konkreten Bedingungen. Folglich führt das Streben nach Verantwortung die jungen Menschen in Positionen und Situationen, in deren Rahmen erst deutlich wird, was man wissen und können muß, um sein Handeln verantworten zu können.
- Verantwortung konfrontiert die Handelnden aber auch immer mit den Ansprüchen des Ganzen, mit den unerreichten Idealen und den nicht befriedigten Sehnsüchten, webt sie daher in die Prozesse ein, in denen Menschen bessere Lösungen für Ungerechtigkeit, mangelnde Solidarität und Lieblosigkeit zu finden versuchen.

Angesichts der Bedeutung, die der Bereitschaft und Fähigkeit der nachwachsenden Generation zur Über-

nahme von Verantwortung zukommt, ist es erstaunlich, wie wenig dieses Thema in den Wissenschaften, die sich mit der Entstehung der Handlungsfähigkeit beschäftigen, beachtet wird. Umfang und Ergebnisse psychologischer, soziologischer oder erziehungswissenschaftlicher Forschungen über Schritte im Prozeß wachsender Verantwortlichkeit, die Kinder und Jugendliche durchlaufen, sind spärlich. Es fällt daher schwer, die weit verbreitete Forderung, Kinder mehr an Regelungen zu beteiligen, die ihr Leben betreffen, mit wissenschaftlich aufgeklärter Erfahrung kritisch zu unterstützen.

Mehr Aufmerksamkeit hat ein verwandter Begriff gefunden, der der Selbständigkeit. Selbständigkeit ist ein Erziehungsziel, das schon in den 80er Jahren, vor allem bei Eltern mit hoher Schulbildung, Vorrang hatte (Zinnecker 1985). Dieser Begriff umfaßt zwei Aspekte, einen funktionalen, der darauf zielt, daß Kinder bestimmte Verrichtungen ihrem Alter entsprechend allein ausführen können, sowie einen produktiven Aspekt (Rülcker 1990), der betont, daß Kinder sich im Denken und Handeln aus vorgegebenen Bahnen zu lösen vermögen. Selbständige Kinder suchen nach angemesseneren Antworten und Lösungen. Während funktionale Selbständigkeit zumeist willkommen ist, weil sie Erwachsene entlastet, stößt produktive Selbständigkeit des öfteren auf Widerspruch, weil sie u. U. Interessen, Besitzstände oder Verschwiegenes berührt. Rülcker (1990) betont, daß Selbständigkeit allein noch keine gerechteren und humaneren Lösungen schaffe, sondern daß sie mit Solidarität verbunden werden müsse.

Im Kontrast zu der eher spärlichen wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit den Bedingungen und Prozessen, die den Weg der Heranwachsenden in die Verantwortung bestimmen, stehen politische Aufrufe, die die Verantwortlichkeit der Bürger beschwören, aber weithin die Voraussetzungen dafür übergehen, nämlich die Möglichkeit, sich zwischen Alternativen wirklich frei entscheiden zu können (Heid 1991). Einseitig wird den Individuen als zu verantworten zugeschoben, was tatsächlich ihrem gestalterischen Einfluß ganz oder weitgehend entzogen ist (Meyer-Drawe 1992). Die vielfältigen Verflechtungen des Handelns in modernen Gesellschaften machen es zudem oft sehr schwer zu beurteilen, wo die eigentliche Verantwortung liegt.

Es fällt auf, daß in Zeiten, in denen Haushaltsmittel knapp werden oder in denen schmerzliche Entscheidungen zu treffen sind, gern Verantwortung ,,nach unten" delegiert wird. Da liegt der Verdacht nahe, daß Menschen die Konsequenzen von Fehlentwicklungen, bei denen sie nicht gefragt wurden, mittragen und selber für Hilfen in Notlagen sorgen sollen. In ähnlicher Weise wird oft von Kindern gefordert, sie sollten ,,selbständig" irgendwelche Aufgaben erledigen, wenn Eltern, Erzieher oder Lehrer nur Entlastung suchen.

Wir halten es für wichtig, das Thema ,,Wachsende Verantwortung der Kinder" von Verantwortungsappellen und funktionalisierenden Selbständigkeitsforderungen frei zu halten, die lediglich die Verantwortungsbereitschaft der Kinder und Jugendlichen ausnutzen, ohne die subjektiven und objektiven Voraussetzungen für wirkliche (Mit-)Verantwortung zu schaffen. Es wäre gut, wenn Kinder das Wort Verantwortung nicht zuerst in Verbindung mit Schuld, Strafe und Wiedergutmachung hörten. Dies ist eine Einengung, der eine konstruktive Perspektive von Verantwortung gegenübergestellt werden soll, die nicht von der Verletzung einer Norm ausgeht, sondern von der gemeinsamen Anstrengung für Fairneß, Gerechtigkeit und Für-einander-Einstehen. Gerade durch die Übernahme von Verantwortung für ein Handeln zur Verwirklichung dieser Ziele gestalten Menschen ihre Lebensverhältnisse befriedigender. Wer Verantwortung für diese Ziele anerkennt, erklärt sich für zuständig, erläutert seine Absichten, gibt Begründungen und eröffnet damit die Möglichkeit, sich gemeinsam darüber zu verständigen, wie Angelegenheiten gut zu regeln sind.

Kinder können diese konstruktive Seite von Verantwortung bereits in frühen Lebensjahren kennenlernen, nämlich dann, wenn sie Bereiche, für die sie sich zuständig betrachten, nach eigenen Vorstellungen zu gestalten beginnen. Gerade darüber können in produktiven Auseinandersetzungen mit Eltern und anderen Erwachsenen die Regeln und Maßstäbe deutlich werden, anhand deren Kinder (und Erwachsene) bestimmen können, was Verantwortung in der jeweiligen Situation bedeutet (Fuchs, D. 1996).

B 10.1.2 Entwicklung von Verantwortlichkeit

Alternativen, die die eigene Entscheidung herausfordern, prägen längst Kindheit und Jugend. Kindern und Jugendlichen wird abverlangt, Anstrengungen für die Schule und für andere Interessen gegeneinander abzuwägen, die richtigen Freundinnen und Freunde zu gewinnen, sinnvolle Freizeitangebote zu wählen, Nutzen und Prestige beim Kauf von Dingen zu berücksichtigen, also Bedingungen und Inhalte ihres Kinder- und Jugendalltags auszuhandeln und zu organisieren (du Bois-Reymond/Büchner/Krüger/Ecarius/Fuhs 1994; Wilk/Bacher 1994; Zeiher/Zeiher 1993; Zinnecker 1990). Fragen, wie Kinder die eingeräumten Entscheidungsmöglichkeiten angesichts fortbestehender Abhängigkeit und sich erst entwikkelnder Fähigkeit nutzen können und wie sie eigene Interessen gegen mediale und ökonomische Verführung und Manipulation zu behaupten vermögen, bleiben allerdings weitgehend unbeantwortet (Leu 1996).

Keller und Edelstein (1993) stellen dar, daß Kinder erst durch bittere Erfahrungen mit negativen Folgen ihrer Handlungen für andere, die mit Vorwürfen und Strafen, mit Mißbilligung und Ablehnung reagieren, lernen, ihr eigenes Handeln selbstkritisch zu bewerten. Sie beginnen, über ihr Vorgehen nachzudenken, Einwände abzuwägen, sich in strittigen Fällen zu rechtfertigen oder sich bei Fehlern und Verstößen zu entschuldigen. Relativ früh unterscheiden sie Absicht und Versehen und berücksichtigen Wissen über Umstände und Folgen, wenn sie über eine Handlung urteilen (Yuill/Perner 1988). Bereits Vorschulkinder kennen die Unterscheidung von Geboten, ,,an die sich selbst der liebe Gott halten muß", und Konventionen, die in der einen Familie so und in der anderen

anders aussehen und an die man sich hier hält und dort nicht.

Den Kindern und Jugendlichen Bereiche zu eröffnen, in denen sie verantwortlich handeln können, ist deswegen entscheidend für ihre weitere Entwicklung, weil die Voraussetzungen zu verantwortlichem Handeln vor allem dadurch erworben werden, daß es Gelegenheit dazu gibt, verantwortlich zu handeln.

B 10.2 Bereiche kindlicher (Mit-)Verantwortung

B 10.2.1 Familie als Ort der Verantwortung von Kindern

Für die Entwicklung von Verantwortung ist das Zusammenleben in der Familie von grundlegender Bedeutung. Während Familienstudien in der ersten Hälfte des Jahrhunderts die Familie noch als einen Ort charakterisieren, an dem Kinder sich der elterlichen Autorität zu unterwerfen hatten (etwa Horkheimer 1936), dokumentieren die Familien- und Erziehungsstiluntersuchungen der letzten Jahrzehnte eine Bewegung hin zu einem ,,stärker argumentativ bestimmten Beratungsprozeß" (Fend 1988, S. 125). Büchner (1983) und du Bois-Reymond (1994) beschreiben die Entwicklung als Übergang vom Befehlen und Gehorchen zum ,,modernen" Verhandlungshaushalt, der in den alten Bundesländern weiter fortgeschritten ist als in den neuen, sich dort aber auch bereits ,,hinter dem Rücken des staatlich-politischen Systems" in den Familien vollzogen hat (ebd., S. 212). In der alten Bundesrepublik hat sich die Grundhaltung vieler Eltern zur Erziehung in den späten 60er und den 70er Jahren fundamental geändert, als die ,,anti-autoritäre" Erziehung zwar nur von einer Minderheit der Eltern praktiziert wurde, aber eine neue Sicht der Erziehung und der Eltern-Kind-Beziehung sich weithin ausbreitete. Nach Büchner, Fuhs und Krüger (1996) beziehen inzwischen nach Angaben der Kinder zwei Drittel der Eltern in Ost und West kindliche Äußerungen in ihre Überlegungen mit ein. Das ist zwar abhängig vom Sozialstatus der Eltern, aber auch in den unteren Statusgruppen sind es noch 60 % (ebd., S. 186).

Vermehrte Verantwortung wird in dieser erzieherischen Haltung den Kindern nicht aus Gleichgültigkeit zugeschoben. Die Eltern geben ihren Kindern vielmehr aus innerer Überzeugung mehr Einfluß auf das Erziehungsgeschehen. Je nach Entwicklungsstufe wird angemessene Verantwortung zugestanden. In diesem Wandel steckt folglich nicht ein reduzierter, sondern ein kommunikativ zu verwirklichender Erziehungsanspruch. Als ,,autoritativen" Erziehungsstil bezeichnet man, wenn Eltern eigene Vorstellungen darüber, wie man handeln soll, erläutern, Regeln gemeinsam mit den Kindern vereinbaren, gegebenenfalls aber auch klare Grenzen setzen, zugleich jedoch ihr Interesse an ihrem Kind und ihre Zuneigung zeigen. Eltern, die so erziehen, sind überzeugt, daß sie ihre Kinder auf diesem Weg am besten auf die sozialen und moralischen Risiken vorbereiten, die diese in eigener Verantwortung bewältigen müssen. Nach Schwarz und Silbereisen (1996, S. 233) praktiziert etwa ein Fünftel der deutschen Eltern einen autoritativen Erziehungsstil. Zinnecker, Georg und Strzoda (1996) ermittelten, daß immerhin etwa zwei Fünftel 10- bis 13jähriger Kinder ihre Beziehung zu den Eltern in einer Weise beschrieben, die für ein kommunikatives und kooperatives Verhältnis spricht.

Es sind oft sehr alltägliche Themen, an denen sich Fragen nach Verantwortung stellen. So werfen nach Goodnow und Warton (1992) Diskussionen in Familien darüber, wer bestimmte Aufgaben im Haushalt übernimmt, komplizierte Fragen auf, die Kinder ganz von allein dazu bringen, Regeln der Zuständigkeit untereinander oder mit ihren Eltern zu klären und Rechtfertigungen oder Entschuldigungen für ihr Verhalten zu finden. In mehr als der Hälfte der Familien gibt es über diese Probleme häufig Streit (Büchner/Fuhs 1996). Hier ist anzumerken, daß Mädchen wie Jungen zur Mithife im Haushalt angehalten werden, mehr allerdings die Kinder in den neuen Bundesländern als in den alten und mehr die Mädchen als die Jungen (aber auch unter den 10- bis 13jährigen Jungen im Westen beteiligen sich 80 % an Hausarbeiten; Strzoda 1996). Andere Themen, die Fragen der Verantwortung aufwerfen, sind zum Beispiel das Aufräumen des eigenen Zimmers, Versorgung des Haustiers, Arbeiten für die Schule, Kleidung oder Verabredungen mit Freunden. Fast alle Kinder und Jugendlichen nennen Themen, über die sie mit ihren Eltern nicht einig sind (Zinnecker 1985).

Diese Aushandlungsprozesse müssen nicht zu heftigen Konflikten führen. Dennoch gibt es immer wieder Diskrepanzen zwischen dem, was Kinder allein regeln wollen, und dem, was Eltern ihnen zutrauen. Nach Smetana (1996) haben solche Auseinandersetzungen zwischen Kindern und ihren Eltern über Themen dieser Art keine negativen Folgen. Wenn allerdings selbständiges Handeln der Kinder allein der Entlastung der Eltern dienen soll und nicht ihren Überzeugungen entspringt, kann dies die Entwicklung des Kindes zu Verantwortung belasten. Es findet in diesem Falle in den Eltern keinen Widerpart, der in der Sache eine Position vertritt, an der sich die eigene Haltung formen ließe (Rülcker 1990). Es gibt jedoch auch Familien, in denen derartiger Streit nicht zu akzeptierten Lösungen führt, sondern eskaliert. Nur in diesem Fall sieht Smetana Entwicklungsrisiken, da die Beziehungen zwischen Eltern und Kindern dadurch gefährdet werden.

B 10.2.2 Tageseinrichtungen und die Verantwortung der Kinder

Kinder verbringen viel Zeit in Tageseinrichtungen. Sie haben meist recht genaue Vorstellungen darüber, was ihnen an ,,ihrem" Kindergarten oder an ,,ihrer" Kita gefällt und was sie stört; spontan äußern sie Vorschläge und Beschwerden. Die Wünsche beziehen sich auf Alltägliches: auf den Zugang zu Spielsachen, die Einrichtung und die Aufteilung des Raums, auf Regeln des Umgangs miteinander oder die Ziele von Ausflügen. Die Kinder kritisieren manchmal auch Anordnungen der Erzieherin. Es ist wichtig, daß diese Wünsche und Klagen der Kinder ernstgenommen werden, denn in diesen Reaktionen zeigt sich ihre Erwartung, einen wichtigen Bereich ihres Lebens mitgestalten zu können. Bei diesen Bemühungen können Kinder wichtige Erfahrungen damit sammeln, wie eine Gruppe sich gute Lösungen erarbeitet. Kinder erleben, daß man selber etwas bewirken kann und dann allerdings auch verantworten muß.

So verlangt der Situationsansatz, ein pädagogisches Konzept für die Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen, ausdrücklich, daß Kinder in die Gestaltung des Alltags der Einrichtung einbezogen werden (Colberg-Schrader/Krug 1979; Oertel 1983; Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (MAGS) 1986). Eine Evaluation der Arbeit von Kindergärten ergab, daß in etwa einem Viertel der besuchten Einrichtungen die Erzieherinnen ein Klima partnerschaftlicher Kommunikation erzeugen konnten, in dem mit den Kindern gemeinsam Regeln des Umgangs miteinander und Anregungen für die inhaltliche Arbeit von Erzieherinnen und Kindern entwickelt werden konnten (Zimmer, J./Preissing/Heck/Thiel/Krappmann 1997). Etwa die Hälfte der untersuchten Einrichtungen zeigten Ansätze in diese Richtung. In immerhin einem Viertel der Einrichtungen gab es jedoch keine Gelegenheit für Kinder, sich wenigstens in Ansätzen an der Gestaltung des Kinderalltags beteiligen zu können. Die Altersmischung in Kindergruppen legt nahe, eine undifferenziert vorgehende pädagogische Arbeit aufzugeben. Sowohl die jüngeren als auch die älteren Kinder müssen ihre Tätigkeiten selber ein Stück weit in die Hand nehmen, da die Erzieher/innen in altersgemischt zusammengesetzten Gruppen nicht alle Kinder gleichsam im Gleichschritt durch pädagogische Vorhaben führen können. Die Aufgabe der Erzieherin besteht dann eher darin zu fördern, zu ermutigen und zu unterstützen, was Kinder selber tun (Haberkorn 1994; Berry/Pesch 1996; Krappmann/Peukert 1995; Pesch 1996).

Wenn Tageseinrichtungen sich öffnen, also Kindern ermöglichen, Angebote auch außerhalb der eigenen Gruppe und sogar außerhalb der Tagesstätte wahrzunehmen, wie im Modellversuch ,,Orte für Kinder" (Deutsches Jugendinstitut 1994), schaffen sie einen pädagogischen Raum, der Kindern eigene Überlegungen, Initiativen und Entscheidungen abverlangt (Dörfler 1994; Ledig/Schneider/Zehnbauer 1996). Auch das Modellprojekt ,,Kindersituationen" zielte auf eine Stärkung der Verantwortung der Kinder für ihren Alltag und sah darin zugleich eine Vorbereitung auf die Verantwortung des Bürgers in einem demokratischen Gemeinwesen (Doyé/Lipp-Peetz, in Vorbereitung). Gesprächsrunden, ,,Kinderkonferenzen" oder die Übernahme von Aufgaben durch Gruppen von Kindern bieten Kindern Möglichkeiten, gemeinsame Vorstellungen zu entwickeln und Vereinbarungen zu treffen.

Zweifellos kann man Kinder überfordern, wenn man ihnen eine stärkere Stellung in der Gestaltung des pädagogischen Alltags ihrer Einrichtungen zuerkennt. Immer wieder wird betont, daß sich die größere Selbständigkeit der Kinder nur in einem gemeinsam verabredeten und verantworteten Rahmen entfalten kann (Dörfler 1994). Besondere Attraktivität erlangen unter diesem Gesichtspunkt Traditionen der Kleinkindpädagogik, die schon immer Kinder als Akteure mit individuellen Bedürfnissen und eigenen Wegen des Lernens und Problemlösens gesehen haben, wie etwa die Pädagogik Freires, die Reggio-Pädagogik oder die Montessori-Pädagogik.

Aus dem Gespräch mit einer Kindergartenleiterin:

Wir sehen den Erfolg unserer Arbeit zum Beispiel darin, daß ein Kind gelernt hat, seine Hand zu heben und dem Lehrer seine Meinung zu sagen, nicht frech, nicht aufmüpfig, aber daß es die Sicherheit erworben hat: Ich kann vor einer Gruppe oder auch allein mit den Erwachsenen reden. Das Dialogische ist wichtig. Das ist aber nicht einfach da. Es muß Gremien geben, wo Kinder so etwas einüben. Bei uns ist es das Kinderparlament.

Setzen sich da nicht nur die Sprachgewaltigen durch?

Da setzen sich erst mal die Sprachgewaltigen durch. Zunächst aber nur. Es ist erstaunlich, wie dann oft die Schüchternen gewählt werden, weil sie Freunde haben, sie sich auf sie verlassen können … Wir bestehen darauf, daß Ämter rotieren. Die Kinder erfahren: Weil nicht alle sechzig reden können, seid Ihr heute bestimmt worden, etwas vorzudenken. Das wird der Allgemeinheit, der Vollversammlung dann vorgestellt – am nächsten Tag schon, denn die Zeiträume dürfen nicht zu lang sein, das ist für Kinder wichtig. Und das Kind, das das übernommen hat, hat manchmal nicht wenig Lampenfieber. Das steht früh auf und sagt zur Mutter: Ich muß heute pünktlich sein, ich muß in der Vollversammlung was sagen. Und dann ist es an uns, die Kinder zu umfassen, zu behüten dabei.

Das klingt alles ganz wunderbar. Aber natürlich ist deshalb unser Kindergarten nicht der demokratischste Verein … Aber es hat sich sehr viel verändert durch dieses Mitdenken der Kinder … Kinder hören übrigens mehr auf andere Kinder als auf Erwachsene.

(Auszug aus einem Interview mit Regina Braun, ehemalige Kindergartenleiterin, 1997)

B 10.2.3 Schule und die Verantwortung der Kinder

In den Schulen müssen Kinder an ihren Bildungsprozessen verantwortlich beteiligt werden. Nur wenn der Wunsch, etwas zu wissen, zu können und zu verstehen, in den Kindern selber wurzelt, kann man sich vorstellen, daß sie Lernschwierigkeiten durchstehen und sich später selbständig weiterbilden. Flitner (1995) unterstreicht, daß Kinder in der Schule erleben sollen, ,,daß sie selber tätig sind und daß sie durch das, was sie lernen, wachsen".

Lehrerinnen und Lehrer können Kinder, die mit ihren Eltern den Alltag aushandeln, die ihre Freundschaften nach ihren Wünschen gestalten und die von Konsumstrategen, Medien und Vereinen umworben werden, längst nicht mehr als unselbständige Anweisungsempfänger behandeln. Die Diskrepanz zwischen diesen außerschulischen Erfahrungen und herkömmlichem Schulreglement kann im Konflikt enden, der fälschlich den Sozialisationsdefiziten der Kinder angelastet wird. Sie kann aber auch den Weg zu Lern- und Lebensformen in der Schule weisen, die die selbständige Mitarbeit der Kinder herausfordern.

Trotz aller Veränderungen, die unsere Grundschulen erfahren haben, sind diese Probleme bei weitem

nicht bewältigt. Ansätze gibt es immerhin in großer Zahl. In vielen Grundschulen wurden Arbeitsformen eingeführt, die Kindern erlauben, Lernen selbständig zu organisieren, sei es in eigener Arbeitsplanung, sei es in kooperierenden Gruppen. Es gibt vielerorts Bemühungen um eine Gesprächskultur in der Klasse, die sichert, daß einander zunächst gegenüberstehende Ansichten für bessere Aufgabenlösungen genutzt werden.

Schulen haben unterschiedliche Vorgehensweisen entwickelt, um Kinder an der Entwicklung von Regeln und Ordnungen zu beteiligen, die dem gemeinsamen Leben in Klassenzimmer und Schule einen Rahmen geben (vgl. Friedrich, Jahresheft 1992 und Die Grundschulzeitschrift 1996). Klassenräte, Schülerkonferenzen, Vollversammlungen beraten offensichtlich kompetent über unterrichts- und schülernahe Themen und entscheiden auch oft über Arbeitsweisen, Sitzordnungen, Klassendienste, Fahrradunterstände, gemeinsame Unternehmungen wie Projekttage und vieles mehr. Viele dieser Themen lösen Streit derselben konstruktiven Art aus, wie ihn das Thema Mithilfe im Haushalt hervorbringt. Berichte zeigen, daß Kinder oft sehr gute Lösungen finden, die akzeptiert und eingehalten werden, daß sie aber gelegentlich aus einem Rigorismus heraus falsch entscheiden, der noch nicht durch Erfahrung gemildert ist. Aber die Möglichkeit, Fehler machen, sie durchsprechen und revidieren zu können, fördert die Entwicklung von Verantwortlichkeit mehr als der Erlaß einer Ordnung durch eine noch so weise Leitung (Oser/Althoff 1992; dort Berichte über Schulen, die sich als Gemeinschaften verstehen, die gerechte Lösungen miteinander aushandeln; vgl. Expertise Stange/Tiemann, i. Ersch.).

Nach einer Schülerbefragung in Hessen (Holtappels/Meier 1995) meinen etwa die Hälfte der Schüler (6. bis 10. Klasse), daß sie von ihren Lehrerinnen und Lehrern häufig nach ihrer Meinung gefragt werden, wenn etwas entschieden oder geplant werden soll. Die institutionalisierte Schülermitwirkung stößt dagegen weithin auf geringes Interesse (Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung 1995). Darin spiegelt sich wider, daß die Mitwirkung der Schüler an Entscheidungen, die wichtig und folgenreich sind, in einer bürokratischen und verrechtlichten Schule mit geringer Autonomie auch bei gutem Willen nur begrenzt ist (wie auch die Mitwirkung der Eltern). Neue Verfassungen für eine sich stärker selbst verwaltende und gestaltende Schule, in denen einige Länder eine Schulkonferenz mit Sitz und Stimme für Lehrer, Eltern und Schüler eingerichtet haben, bieten erweiterte Möglichkeiten. Vorbedingung für eine gelingende Kooperation ist allerdings, daß Schüler für ihre Mitarbeit qualifiziert und beraten werden (wie es auch für Erwachsene in demokratischen Gremien selbstverständlich sein muß). Die intensivere Beteiligung der Schülerinnen und Schüler setzt voraus, daß die Schule diese Mitwirkung als Teil ihres Bildungsauftrags begreift. Die Einbindung von Kindern in die gemeinsame Verantwortung für den schulischen Lebensbereich sollte nach der Einschulung im alltäglichen Zusammenleben im Klassenzimmer beginnen (einen Überblick über die aktuelle Diskussion bietet Mauthe/Pfeiffer 1996).

In Grundschulen werden immer wieder Projekte durchgeführt, die Kinder mit sozialen Problemen im Umfeld ihrer Schule konfrontieren (,,Öffnung der Schule"). Auch wenn junge Schülerinnen und Schüler kaum in der Lage sind, gesellschaftliche Probleme zu mindern, so können sie doch entdecken, daß Menschen unter sehr ungleichen Bedingungen ihr Leben führen müssen, daß sie Folgen gesellschaftlicher Veränderungen ausgesetzt sind oder unter Verfolgung und Vorurteilen leiden. Sie stoßen dabei auf die Frage, inwieweit Menschen Verantwortung füreinander tragen. So sehr darauf zu achten ist, das Engagement, zu dem Kinder schnell bereit sind, nicht zu mißbrauchen, so wichtig ist es andererseits, in der Schule den Blick auf das reale Leben zu richten, in dem Kinder schon bald ihr Leben in gemeinsamer Verantwortung führen können sollen (Beutel/Fauser 1995).

Besondere Anforderungen entstehen in Schulklassen, wenn behinderte Kinder aufgenommen werden, weil diese in hohem Maße darauf angewiesen sind, daß andere Kinder ihnen helfen. Erfahrungen zeigen, daß die Aufgabe, behinderte Mitschüler zu unterstützen, von vielen Kindern sehr verantwortungsvoll übernommen wird (Eberwein 1994).

Die Schule ist zu einem Ort der Kinderwelt geworden, an dem Kinder jeden Tag ihre Freundinnen und Freunde treffen, sich unterhalten, spielen, streiten und sich versöhnen. In dieser relativ eigenständigen Kinderwelt wollen Kinder über das, was sie miteinander tun und darüber, in welcher Beziehung sie zueinander stehen, selber bestimmen. Auch Unterricht und Schulleben werden den Kindern zum Gegenstand ihrer ,,internen" Auseinandersetzungen, in denen es um Hilfe und Zuverlässigkeit, Fairneß und Gerechtigkeit, Rücksichtnahme und Kränkung, und somit ebenfalls um verantwortliches Handeln geht. Lern- und Sozialprozesse der Kinder können sich daher wechselseitig stützen oder auch zerstören (Krappmann/Oswald 1995).

B 10.2.4 Verantwortung im Bereich der freien Zeit

Das Sozialleben der Kinder, das sich in Schulen und Tageseinrichtungen, aber besonders in der freien Nachmittagszeit entfaltet, verlangt den Kindern ab, Verantwortung für die gemeinsam betriebenen mannigfaltigen Angelegenheiten zu übernehmen. Diese Aktivitäten sind nicht etwa ,,Kinderkram". Kinder entwickeln dabei Kriterien für das, was ihnen wichtig ist, interessant ist und Spaß macht, und streiten darüber, wie Handlungen zu bewerten sind. Sie ziehen einander zur Verantwortung, prüfen Rechtfertigungen und Entschuldigungen streng und schließen diejenigen aus, die Verabredungen und Regeln brechen. Daher ist die Kinderwelt der Ort, an dem Kinder ungeschützt und rauh erleben, was es bedeutet, für sein Handeln eintreten zu müssen. Wer Freunde gewinnen und zur Gruppe gehören will, muß sein Handeln daher wohl überlegen.

Um unabhängiger zu sein, streben viele Dritt- und Viertkläßler aus dem Hort hinaus. Sie versuchen, ihre Eltern zu überzeugen, daß sie für den Nachmittag selber Verantwortung übernehmen können. Der Hort

kann etwaige Überforderung in der Übergangsphase dadurch mildern, daß er sich als eine offene Einrichtung versteht, in die Kinder, die ihn bereits verlassen haben, zeitweilig wieder zurückkommen und auch ihre Freunde mitbringen können.

Die Herausforderung der Heranwachsenden, für die Gestaltung ihrer freien Zeit selber Verantwortung zu übernehmen, ist in einer Zeit von großer Bedeutung, in der Konsumindustrie und Medien es den Kindern und Jugendlichen leicht machen, ihre Zeit ,,irgendwie" in passiver Haltung zu füllen. Ein breites Spektrum an Programmen, Projekten und Betätigungsmöglichkeiten ist auch deswegen wünschenswert, weil es Kinder auf Situationen vorbereitet, die sie ihr gesamtes Leben begleiten werden. Sie werden immer wieder vernünftige Entcheidungen über vergnügliche und herausfordernde Aktivitäten im Vergleich zu nicht lohnenden fällen und sich gegen modische, verlockende, aber ausbeuterische Programme wehren müssen.

Wichtig für die Entwicklung von Verantwortung ist es auch zu erleben, daß man das, wofür man sich entschieden hat, aktiv verwirklichen und durchhalten muß. Eine Studie von Büchner und Krüger (1996) verdeutlicht, daß Schulerfolg und aktives Freizeitverhalten von Heranwachsenden sich gegenseitig stimulieren. Die Autoren vermuten sogar, daß selbständiges Planen, Ausdauer und Überwindung von Widerständen mehr im Freizeitbereich als in der Schule herausgefordert werden, weil dort die Arbeit durch Stunden- und Lehrpläne festgelegt ist. Damit Kindern, die den Hort besuchen, diese Eigenverantwortlichkeit nicht vorenthalten wird, sollte der Hort sich als Brükke zu den kinderkulturellen, bildungsorientierten, sportlichen sowie den von Kinder- und Jugendverbänden getragenen Angeboten verstehen, die Kinder schon neben dem Hortbesuch, aber insbesondere danach für sich nutzen können.

B 10.2.5 Eigene Verantwortung in Kinder- und Jugendverbänden

Ein Bereich, in dem Kinder schon in jungen Jahren eigenverantwortlich Aufgaben übernehmen, sind die Kinder- und Jugendverbände (vgl. Böhnisch/Gängler/Rauschenbach, T. 1991). Kinder suchen hier einen Ort, an dem sie einen Lebensbereich selbständig gestalten können. Daher stehen die Verbände unter der Spannung der schwer lösbaren Aufgabe, trotz einer staatlichen Förderungspolitik, die Zentralisierung und klare Organisationsstrukturen belohnt, den Interessen der Kinder und Jugendlichen Raum zu geben und sich nicht als verkrusteter Apparat zu erweisen (Müller-Stackebrandt 1991). Vom ,,Spagat" zwischen überkommener Programmatik und neuer Aufgabenstellung angesichts einer Kindergeneration, die von gewandelten Lebensverhältnissen geprägt ist, spricht T. Rauschenbach (1994).

Obwohl das Problem erkannt wurde, fällt es den Verbänden schwer, Arbeits- und Lebensformen zu finden, die Kinder, insbesondere ältere Kinder überzeugen. Das kann nur gelingen, wenn die Jugendverbände gegen Medien, Kommerz und andere Organisationen, die für, aber nicht mit Kindern arbeiten, den Heranwachsenden eine selbstbestimmte Kinder- und Jugendwelt erhalten, in der die Heranwachsenden ihren eigenen Interessen folgen können. Für viele Kinder bieten diese Verbände die erste Gelegenheit, längere Zeiträume ohne elterliche Aufsicht mit anderen Kindern auf Fahrten oder bei Freizeiten zu verbringen und dabei auch für so elementare Dinge wie Essen und Schlafen, Planung von Vorhaben und Regelungen von Streit selbst verantwortlich zu sein (Deinet 1991).

Diese Verbände geben den Kindern und Jugendlichen auch Rückhalt, sich aus einer gewissen Distanz mit der Erwachsenenwelt und den Institutionen, die auf sie vorbereiten (Schule und Ausbildung), kritisch auseinanderzusetzen (Hornstein 1991). Sie geraten dabei gelegentlich mit ihren ,,Mutterorganisationen" in Streit und erfüllen gerade dadurch eine wichtige Sozialisationsaufgabe. Auf diese Weise fällt den Verbänden auch die Funktion zu, Interessen von Kindern und Jugendlichen zu vertreten. Wenn ihre Sprecher deutlich machen können, daß sie das Ergebnis eines Meinungsbildungsprozesses unter Kindern präsentieren können, sind diese Verbände ein wesentliches Element im Feld der Kinder- und Jugendpolitik. Sprecherrolle nach außen und innere Partizipationschancen bedingen einander (zur Kinder- und Jugendverbandsarbeit vgl. Kap. C 3.4.4 und Kap. C 4.2.1).

B 10.3 Partizipation von Kindern im kommunalen Raum[1])

In jüngerer Zeit ist auch im politischen Raum ein stärkeres Bewußtsein dafür entstanden, daß Kinder eigenständige Personen mit Selbstbestimmungsrechten und ernstzunehmenden Meinungen sind, die Vorstellungen und Ideen für die Gestaltung ihrer Lebensräume, für das Zusammenleben mit anderen und für die Organisation ihres Alltags haben. Wesentliche Anstöße für diese Entwicklung haben neue gesetzliche Regelungen gegeben, die die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen einfordern. Bedeutsam sind hier vor allem das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) und die UN-Kinderrechtskonvention sowie weiterführende Länderregelungen und Initiativen auf der Europäischen Ebene (,,Europäische Charta der Rechte der Kinder"; zu den rechtlichen Grundlagen für Partizipation vgl. Kap. B 11.7 und Expertise Stange/Tiemann, i. Ersch.). So sind in den letzten Jahren insbesondere auf der kommunalen Ebene verstärkte Bemühungen zu erkennen, Kindern und Jugendlichen Möglichkeiten zur Interessenartikulation und teilweise auch direkte Beteiligung an Planungsprozessen anzubieten.

Die Einrichtung von Kinder- und Jugendparlamenten, Kinderforen, Projekten wie Stadtteilerkundungen und Zukunftswerkstätten zu Themen wie Spielplatz- oder Schulhofgestaltung zeugen von dieser Entwicklung. Erfolgreiche Partizipationsprojekte haben inzwischen gezeigt, daß die Wünsche von Kin-

[1]) Das Kapitel B 10.3 ,,Partizipation von Kindern im kommunalen Raum" wurde von Ursula Winklhofer verfaßt und von der Kommission verabschiedet.

dern in Planungsprozesse integriert und umgesetzt werden können und auf diese Weise erhöhte Lebensqualität und mehr Sicherheit für Kinder, so z. B. im Straßenverkehr, zu erreichen ist.

Der Anspruch, Politik nicht nur für Kinder, sondern auch mit Kindern und Jugendlichen zu gestalten, läßt sich im wesentlichen unter drei Zielstellungen begründen (Frädrich/Jerger-Bachmann 1995; Deutsches Kinderhilfswerk/Landschaftsverband Westfalen-Lippe 1996; Deutscher Bundestag 1997 a; Kinderkommission 1996; Expertise Stange/Tiemann, i. Ersch.):

- Es ist nicht ausreichend, daß Erwachsene stellvertretend für sie Politik machen, denn Kinder haben andere Sichtweisen und Erfahrungen. Deshalb müssen Kinder und Jugendliche die Möglichkeit erhalten, an der Gestaltung ihrer Lebenswelt mitzuwirken. Sie sind ernst zu nehmen als Expert/innen in eigener Sache. Ziel von Partizipation im politischen und öffentlichen Raum ist es deshalb, daß Kinder und Jugendliche mit ihren Interessen und Ideen an Planungsprozessen und Entscheidungen effektiv beteiligt werden.
- Beteiligung von Kindern und Jugendlichen wird so zu einem Kriterium für die Qualitätssicherung politischer Entscheidungen, z. B. für den Bereich kommunaler Planungen wie Verkehrsplanung, Jugendhilfeplanung, Stadtentwicklungsplanung. Für Erwachsene bedeutet dies jedoch auch ein Umdenken und die Herausforderung, sich auf die Sichtweisen und das Erleben von Kindern einzulassen.
- Ein dritter Begründungszusammenhang richtet sich auf pädagogische und bildungsrelevante Ziele: Beteiligungsangebote werden als Möglichkeit gesehen, demokratische Fähigkeiten zu erlernen wie z. B. die eigene Meinung zu vertreten und die Meinung anderer zu achten, Konflikte auszutragen und Kompromisse auszuhandeln; sie fördern durch Verantwortungsübernahme Gemeinsinn und Solidarität und können damit auch Gewalt und Vandalismus verhindern. Im Rahmen von Partizipation als Teil einer elementaren politischen Bildung kann etwas gelernt werden über Institutionen, politische Entscheidungsprozesse und die Möglichkeiten politischen Engagements. Angesichts der schwierigen Zukunftsaufgaben, die die Gesellschaft zu lösen hat, sollten Verantwortungsbereitschaft, Kreativität und soziale Phantasie von Kindern und Jugendlichen schon frühzeitig gefördert werden.

Im Hinblick auf Partizipationsangebote an Kinder und Jugendliche sind jedoch auch kritische Fragen zu stellen: Insbesondere ist zu fragen, in welcher Weise die Vorschläge von Kindern und Jugendlichen politische Umsetzung erfahren oder ob etwa Partizipationsangebote nur den Charakter von ,,politischen Spielwiesen" und Alibifunktionen erfüllen und dem Image von Kommunen dienen sollen. Kinderbeteiligung darf jedoch auch nicht dazu führen, daß Erwachsene Verantwortung, die sie für politische Entscheidungen übernehmen müssen, an Kinder abschieben. Gleichzeitig stellt sich auch für die Erwachsenen die Aufgabe, eine Kultur der Bürgerbeteiligung weiterzuentwickeln, da die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an Entscheidungsprozessen nur Zukunft haben wird, wenn sie in eine allgemeine ,,Beteiligungskultur" mit entsprechenden Verfahren und einer veränderten Grundhaltung eingebettet werden kann.

Kritisch zu fragen ist jedoch auch, welchen Stellenwert Partizipationsmodelle in einer Zeit haben, in der die öffentlichen Mittel knapper werden. Es gibt Befürchtungen, daß Initiativen wie die Gründung von Kinderparlamenten Gefahr laufen, zum Ersatz für wichtigere Aktivitäten zu werden (Eichholz 1996). Unter finanziellen Gesichtspunkten betrachtet kann Gestaltung und Planung unter Mitwirkung von Kindern und Jugendlichen auch Fehlplanungen vermeiden. Es ist allerdings eine Tatsache, daß Planungsprozesse aufwendiger werden und daß das Angebot an Kinder und Jugendliche, in der Gemeinde gestalterischen Einfluß zu nehmen, auch eines Etats für die Arbeit des Gremiums und die Umsetzung seiner Beschlüsse bedarf.

B 10.3.1 Partizipationsmodelle, Handlungsfelder und Organisationsstrukturen

In den letzten Jahren haben sich verschiedene Formen der Interessenvertretung von Kindern in gesellschaftlichen und politischen Belangen entwickelt. Dabei ist grundsätzlich zu unterscheiden zwischen *kinderpolitischen Modellen,* in denen *Erwachsene die Interessen von Kindern vertreten*, wie z. B. Kinderbeauftragte und Kinderkommissionen, Kinderbüros oder Kinderanwältinnen und *Partizipationsmodellen*, mit denen versucht wird, *Kindern selbst Mitsprachemöglichkeiten zu geben* oder sie direkt an Entscheidungsprozessen zu beteiligen. In der Praxis erweisen sich allerdings Verknüpfungen von beiden Formen als effektiv, so z. B. in der Funktion eines Kinderbeauftragten oder einer Kinderanwältin, die sich einerseits als Interessenvertretung für Kinder verstehen und andererseits Projekte initiieren, in denen Kinder an Planungsvorhaben beteiligt werden.

Blanke (1993, S. 27 f.) folgend lassen sich im wesentlichen drei unterschiedliche Ansätze zur Kinderbeteiligung benennen: a) parlamentarische Formen, b) offene Formen der Kindermitbestimmung wie Kinderforen oder Kinderversammlungen und c) projektorientierte Formen.

a) Parlamentarische Formen

Kinder- und/oder Jugendparlamente wurden in den letzten Jahren in etlichen Städten und Gemeinden gegründet. Baden-Württemberg machte 1985 mit der Einrichtung eines Jugendgemeinderats in der Stadt Weingarten den Anfang und hat heute in 40 (von 1 100) Gemeinden parlamentarische Vertretungen zumeist von Jugendlichen etabliert (Hermann 1997). Kinder sind in diesen Einrichtungen in der Regel erst ab einem Alter von etwa 10 Jahren vertreten. Die Wahl der Kinder und Jugendlichen wird zumeist über die Schulen, teilweise auch über Vereine oder kommunale Einrichtungen organisiert. Die Organisationsformen und Arbeitsstrukturen sind recht unterschiedlich und lassen sich aus den in der Literatur

geschilderten Beispielen nicht leicht verallgemeinern: Die Tagungshäufigkeit liegt bei etwa ein- bis viermal pro Jahr, teilweise wird in der Zwischenzeit in Arbeitsgruppen zu verschiedenen Themen wie z. B. Spielplätze, Schule, Verkehr und Umweltschutz gearbeitet. Nicht selten werden die Parlamente von den Oberbürgermeister/innen selbst initiiert, die auch den Vorsitz haben; zuständige Dezernenten und Amtsleiter sind (bei guter Organisation) anwesend (Deutsches Kinderhilfswerk 1993; Frädrich/Jerger-Bachmann 1995; Blanke/Hovenga/Wawrziczny 1993; Schröder, R. 1995).

Auch wenn es Beispiele für eine erfolgreiche Arbeit dieser Einrichtungen gibt – als Partizipationsform wird die parlamentarische Interessenvertretung von Kindern und Jugendlichen vielfach kritisch gesehen. Kritisiert wird die an sich nicht kindgerechte, von Methoden und Regeln der Erwachsenen bestimmte Form, die zudem die Gefahr von Alibiveranstaltungen birgt, da Kindern und Jugendlichen zwar ein offizielles Vertretungsgremium angeboten wird, das aber keine Machtbefugnis hat und somit seine Beschlüsse auch nicht durchsetzen kann (bestenfalls haben die Beschlüsse empfehlenden Charakter für die Ausschüsse). Angeführt wird die Gefahr, daß diese Einrichtungen vor allem durch ,,Elitekinder" besetzt werden, die ein starkes Selbstbewußtsein haben und gut reden können, während sprachunbegabte oder auch ausländische Kinder ausgegrenzt werden; als Nachteil wird auch gesehen, daß über die praktizierten Delegationsverfahren betroffene Kinder nicht direkt einbezogen werden. (Schröder, R. 1995; Blanke 1993, S. 31; Landtag Rheinland-Pfalz 1996). Diese Kritik führt zu der Überlegung, in einem Gesamtkonzept differenzierte Formen der Beteiligung zu ergänzen (Eichholz 1996). Hermann (1997, S. 333) schlägt ein ,,Parlament der Projekte" vor, in dem sozialpädagogisch betreute Projekte zur Spielplatz- und Raumgestaltung, zum Umweltschutz u. ä., die allen Kindern und Jugendlichen offenstehen, durch gewählte Vertreter/innen repräsentiert werden. Ziel ist es dabei, Partizipation durch eine notwendige Mindest-Institutionalisierung zu stabilisieren und gleichzeitig für unkonventionelle, spielerische Formen offen zu halten.

b) Offene Formen der Kinderbeteiligung

Angesprochen sind hier Modelle, die ebenfalls das Ziel haben, daß Kinder ihre Anliegen an Politiker und die kommunale Verwaltung herantragen oder auch mit Experten/innen diskutieren können, die jedoch allen Kindern offenstehen und mehr Möglichkeiten haben, kindgerechte Formen und Strukturen zu entwickeln. Beispiele hierfür sind das Berliner Projekt ,,Kids beraten den Senator", das Münchner Kinder- und Jugendforum oder der ,,Runde-Kinder-Tisch" in Leipzig. Das Kinderforum ist die am häufigsten praktizierte Form der Beteiligung von Kindern an der Politik (Schröder, R. 1995). Zum Verfahren gehört eine Vorbereitungsphase, in der sich die Kinder kennenlernen, Themenschwerpunkte abgesprochen werden, ggf. das Problemfeld erkundet wird und die Regeln geklärt werden. In manchen Städten werden offene Kinderversammlungen zu bestimmten Themen durchgeführt; auch hier geht es darum, Erwachsene – Politiker/innen – und Kinder miteinander ins Gespräch zu bringen.

Für die Kinderforen stellen sich teils ähnliche Probleme wie für die Kinderparlamente, beispielsweise die Einbindung und die Verständigung mit den zuständigen Ämtern sowie die Durchsetzung und zeitlich überschaubare Umsetzung der Vorschläge der Kinder. Auch diese Form begünstigt sprachlich versierte und selbstbewußt auftretende Kinder. Offene Formen bieten jedoch mehr Möglichkeiten, kindgerechte Strukturen zu entwickeln und kreative Methoden einzubeziehen. Im Münchner Kinder- und Jugendforum z. B. läuten zwei jüngere Kinder die ,,Große Glocke", wenn Erwachsene zu lange oder zu unverständlich reden; die Kinder haben die Möglichkeit, ein großes Fragezeichen hochzuheben, um an eine kindgemäße Sprache zu erinnern; die Politiker/innen, die versprechen, sich für ein Anliegen der Kinder einzusetzen, erhalten ein Taschentuch mit einem Knoten, das bei nicht erfolgter Einlösung ,,mit Schimpf und Schande" zurückgefordert wird. Mit diesen Methoden wird deutlich gemacht, daß die Kinder im Mittelpunkt stehen und ihre Denk- und Sprechweisen bestimmend sind.

c) Projektorientierte Formen

Projektorientierte Formen zeichnen sich dadurch aus, daß sich Kinder und Jugendliche ganz konkret mit einem bestimmten Thema, Anliegen oder Planungsvorhaben beschäftigen und daß in die Arbeit vielfältige kreative Methoden einbezogen werden können (wie malen, Durchführung von Interviews, Foto- und Videoarbeit, Modellbau usw.). Beispiele für solche Projekte sind Stadtteilerkundungen mit Kindern, deren Ergebnisse den Eltern, Lehrern und Vertretern aus Politik und Verwaltung präsentiert werden; in einigen Kommunen wurden im Rahmen ähnlicher Projekte Kinderstadtpläne entwickelt. Zur Klärung von Problemlagen und insbesondere zur phantasievollen Ideensammlung hat sich die Durchführung von Zukunftswerkstätten bewährt, für die unter dem Stichwort ,,Planen mit Phantasie" ein umfangreiches Konzept mit Planungs- und Umsetzungsphasen entwickelt wurde (Stange 1996; Expertise Stange/Tiemann, i. Ersch.). Mit dieser Methode planen Kinder und Jugendliche die Gestaltung von Spielgeländen und Schulhöfen, beteiligen sich an der Verkehrsplanung oder arbeiten an der Sanierung eines ganzen Stadtteils mit. Nach Möglichkeit können Schüler/innen auch an der Realisierung des Projekts teilhaben, so z. B. bei der Schulhofgestaltung in Schafflund bei Flensburg: hier haben Kinder und Jugendliche nicht nur Ideen für ihren Schulhof entwikkelt, sondern auch in eigener Initiative mit Arbeiten und Verkäufen einen finanziellen Beitrag zur Realisierung geleistet und sich mit viel Begeisterung am Umbau beteiligt.

Der besondere Vorteil solcher Partizipationsprojekte liegt in der Chance, daß Kinder in einem überschaubaren Zeitraum Ergebnisse und die Umsetzung ihrer Ideen erleben können. Dadurch, daß diese Methoden nicht nur auf verbale Fähigkeiten abheben, ist die Integration aller Kinder (z. B. einer Schulklasse) mit ihren verschiedenen Stärken sehr viel besser gewähr-

leistet. Es gibt allerdings Argumente dafür, neben projektbezogener Beteiligung auch ein institutionalisiertes Gremium wie z. B. ein Kinderforum einzurichten, um Kindern und Jugendlichen auch die Möglichkeit zu geben, zu allgemeinen politischen Themen Stellung zu nehmen und eine Anlaufstelle zu haben, die eine gebündelte allgemeine Interessenwahrnehmung ermöglicht (Abgeordnetenhaus von Berlin 1996).

Die meisten Beteiligungsangebote beziehen sich auf die nähere räumliche Umgebung von Kindern und Jugendlichen. Thematisiert werden Wünsche und Ärgernisse bezüglich Spielplätzen und Verkehr, bezogen auf das Wohnumfeld und den Stadtteil, seltener explizit zu ökologischen und sozialen Fragen (Schröder, R. 1995). Im Rahmen von Projekten konnten Kinder und Jugendliche Ideen zur Gestaltung von Freizeitgeländen oder zu kinderfreundlicher Verkehrsplanung entwickeln und teilweise erfolgeich umsetzen (Tiemann 1997). Die Ergebnisse einer Umfrage der Kommission des Zehnten Kinder- und Jugendberichts bei Kinderparlamenten und anderen Beteiligungsgremien zeigen das Spektrum der Anliegen der Kinder.

„Lassen Sie bitte die Birke stehen"

Eine Umfrage bei Kinderparlamenten

Die Kommission des Zehnten Kinder- und Jugendberichts hat in einer schriftlichen Umfrage Kinder, die sich in Gremien wie Kinderparlamenten, Kinderforen u. ä. engagieren, nach ihrer Meinung gefragt. Die Kinder wurden gebeten zu beschreiben, was sie besonders bekümmert oder empört, was sich dringend ändern müßte und was Erwachsene besonders leicht vergessen, wenn sie über Kinder nachdenken oder reden. Von etwa 100 angeschriebenen Kontaktstellen gaben gut die Hälfte eine Rückmeldung. Berücksichtigt wurden insbesondere die direkten authentischen Stellungnahmen von einzelnen Kindern und Gruppen (7–14jährige), gleichzeitig flossen aber auch Themen, die Kinder beschäftigen, aus Materialien wie Sitzungsprotokollen und Dokumentationen von Beteiligungsprojekten in die Auswertung mit ein.

Kinder wollen sich an Planung und Gestaltung ihrer Stadtviertel, ihres Wohnumfeldes und ihrer Spiel- und Freizeitgelände beteiligen. Aus Äußerungen der Kinder zeigt sich jedoch auch die Ambivalenz zwischen dem Wunsch, genauso wie Erwachsene mitwirken zu können, und dem Wunsch, dabei als Kind in einer eigenständigen Rolle akzeptiert zu werden.

Die neuen Austauschforen zwischen Kindern und Erwachsenen/Politikern in Kinder- und Jugendparlamenten u. ä. bringen neue Konflikte und erfordern neue Aushandlungsprozesse und Rollenklärungen:

- Die vermeintliche Expertenrolle von Erwachsenen für die Belange der Kinder wird in Frage gestellt: „... daß erwachsene Vertreter zu wenig von den Sachverhalten verstehen" und „daß Kinder oft ganz andere Vorstellungen haben". Sie fühlen sich oft als Personen mit eigenen Interessen nicht ernstgenommen. „Wir wünschen uns, daß die Meinung von Kindern bei Erwachsenen mehr akzeptiert wird und nicht ständig auf das Lebensalter und die geringe Lebenserfahrung verwiesen wird". Sie fordern in Entscheidungen mehr angehört und konsequent einbezogen zu werden: „Wenn gebaut wird, erst mit Kindern reden, dann gemeinsam mit Kindern planen; Erwachsene wissen gar nicht, was Kinder wollen, aber sie bestimmen über uns".
- Kinder wünschen sich mehr Verständnis und Einfühlungsvermögen Erwachsener und ihrer Eltern für ihre spezifische Lage. „Eltern denken viel an sich, aber wenig an die Kinder (und vergessen) häufig, daß sie selber auch einmal Kinder waren".
- Beklagt wird, daß die Erwachsenen unglaubwürdig seien, etwa weil sie von Kindern etwas verlangen, was sie selbst nicht einhalten oder leere Versprechungen abgeben, und daß die Umsetzung der Vorschläge der Kinder zu lange dauert. Die geringe Beteiligung der Politiker/innen an den Kinderparlamentssitzungen, „daß Politiker uns nicht zuhören und sie uns und unsere Probleme oft vergessen" läßt die Kinder an ihren Mitwirkungsmöglichkeiten zweifeln. Gewünscht wird daher „ein Minister, der nur für die Rechte der Kinder da ist".

Die Kinder können deutlich und engagiert Themen benennen, die sie beschäftigen: Kritik, Wünsche und Veränderungsvorschläge beziehen sich primär auf wichtige Lebensbereiche ihres Alltags wie Spielplätze, Straßenverkehr und Schule:

- Problematisiert wird, daß es zu wenige und langweilige Spielplätze in Wohnortnähe gibt, die Spielgeräte teilweise zerstört sind und nicht mehr instandgesetzt werden und die Anlagen durch Glasscherben, Müll und Hundekot verschmutzt sind. Kinder wünschen sich mehr und gut ausgestattete Schwimmbäder, Bolzplätze, Trimm-dich-Plätze, Skateboardbahnen, Cross-Radstrecken und Eislaufflächen oder z. B. „einen Kinderbauernhof in jedem Ort". Beklagt werden zu viele rücksichtslose Autofahrer, die beim Abbiegen nicht blinken, an Zebrastreifen nicht halten, in 30er Zonen zu schnell fahren und auf den wenigen Radwegen parken. Der Zustand von Schulgebäuden und schlechte Busverbindungen werden kritisiert. Gewalt in der Schule wird thematisiert: als Zerstörung von Eigentum, Bedrohung, Erpressung oder Ausstoßen schlechter Schüler/innen, als Schlägereien und als Beschädigungen des Schulgebäudes.

  Während in Sitzungsprotokollen von Kinderparlamenten eher konkrete Veränderungsvorschläge der Kinder für den Freizeitbereich und die Schule dokumentiert sind, werden in den direkten Antwortschreiben der Kinder auch allgemeine Probleme wie Umweltbelastung, Luftverschmutzung, Baumsterben, die Verschmutzung von Bächen oder das Anwachsen des Müllbergs

angesprochen. Probleme wie die Arbeitslosigkeit von Jugendlichen, die Mißhandlung und der Mißbrauch von Kindern, fehlende Kindergartenplätze, Drogenhandel und die Diskriminierung von Ausländer/innen angesprochen.

- Kinder erlauben auch neue Einblicke, indem sie ihre Lebenswelt detailfreudig unter die Lupe nehmen. Sie bemängeln z. B. die Unfallgefahr durch herausstehende Wurzeln auf einem Schulweg oder neu gepflanzte Dornenbüsche auf einem Spielplatz, die ihre Bälle beschädigen. Konkret und handlungsorientiert werden Mißstände in ihrem Lebensumfeld genau inspiziert und Veränderungsvorschläge gemacht.

Zentrales Thema der Kinder ist der Wunsch, eigene Spielräume zu erhalten bzw. zu verbessern und neue Lebensräume als Spielräume zu erobern:

- So fordern sie z. B. die Erhaltung ganz eigener Spielmöglichkeiten in einem Wohngebiet, das noch einen dörflichen Charakter hat, wo es kleine Wäldchen, Baumhäuser und Wiesen gibt: ,,Bitte fällen Sie die Birke nicht, die in Sankt Mang steht, da, wo jetzt das neue große Wohngebiet gebaut werden soll. Im Sommer ist das Gras so hoch, daß wir darin Verstecken spielen können und im Winter rodeln wir von der Birke bis runter zum Weg. Lassen Sie bitte die Birke stehen, wenn das Gebäude gebaut werden soll. Jeder der am Weg unten entlang geht, kann die Birke sehen, wie sie über Sankt Mang wacht".
- Kinder wollen sich auch öffentliche Lebensräume aneignen und für sich lebenswerter gestalten. So begutachten sie die Straße und auch die Schule als Spielräume: ,,Und immer wenn wir da spielen, kommen die Autos angerast". Fahrradwege, 30er Zonen und Spielstraßen sollen den Kindern den Lebensraum Straße zugänglicher machen. Auch die zahlreichen Vorschläge zur Schulhofgestaltung durch Begrünung, bemalte Wände und die Anschaffung vielfältiger Spielgeräte sollen die Schule als Lebensraum der Kinder attraktiver machen.
- Kinder suchen nach eigenen Räumen in Abgrenzung zu jüngeren Kindern, älteren Jugendlichen und Erwachsenen und weisen damit auf unterschiedliche Interessen der verschiedenen Altersgruppen hin: ,,In Kohlberg (Ortsname geändert) gibt es zwar reichlich Spielplätze für Kinder, für die Jugend ab 12 Jahre wird unserer Meinung nach jedoch zu wenig getan. Wir wünschen uns Spielplätze für Jugendliche, auf denen wir uns ungestört treffen können."

Organisiert wird Partizipation für Kinder auf der kommunalen Ebene in aller Regel in Verbindung mit den Jugendhilfestrukturen vor Ort. R. Schröder (1995, S. 47 f.) kommt zu dem Ergebnis, daß Beteiligung überwiegend von hauptamtlichen Kräften der Städte und Gemeinden organisiert wird (über 50 %), d. h. in der Regel sind die Jugendämter oder speziell eingerichtete Kinderbüros oder Kinderbeauftragte zuständig. Kinderbeteiligung wird jedoch auch vielfach von Vereinen und Verbänden (20 %), d. h. also von freien Trägern durchgeführt. Es finden sich darüber hinaus auch Initiativen wie ehrenamtliche Arbeitskreise, Eltern und Schulklassen mit ihren Lehrerinnen und Lehrern. Die Initiative für Beteiligungsprojekte in den Kommunen geht laut dieser Studie von einschlägigen Stellen wie Kinderbüros oder Kinderbeauftragten, von Schulen und Kindergärten, aber auch häufig von engagierten Politiker/innen aus; initiativ werden jedoch auch Kinder und Eltern selbst, oftmals organisiert in Vereinen, sowie die großen Kinder- und Jugendverbände.

Wenn Beteiligungsaktivitäten zu konkreten Ergebnissen führen sollen, so ist die Einbindung und Vernetzung mit den kommunalen Entscheidungsstrukturen von zentraler Bedeutung. An dieser Stelle liegt auch der Schwachpunkt der meisten bestehenden Partizipationsmodelle: nur in seltenen Fällen haben die Kinder, die ihre Anliegen äußern konnten, auch das Recht, von zuständigen Stellen gehört zu werden oder gar noch weitergehende Rechte, in ihren Interessen berücksichtigt zu werden. Damit ist die Umsetzung der Vorschläge der Kinder zumeist abhängig vom persönlichen Engagement von Kommunalpolitiker/innen, der Mitarbeiter/innen der Verwaltung, des Jugendamtes und der freien Träger oder auch von engagierten Bürger/innen.

In Kommunen und Jugendämtern, die sich für Kinderinteressen engagieren, besteht jedoch auch ein Problembewußtsein bezüglich dieser Situation. Der Lösungsansatz liegt in einer zweigleisigen Politik für Kinderinteressen: es wird versucht, neben Angeboten zur direkten Beteiligung Institutionen zu schaffen, die gezielt Politik für Kinder machen und damit eine ,,Lobby" für Kinderinteressen aufzubauen. Hierfür werden verschiedene Modelle erprobt, die von Kinderbeauftragten und Kinderanwältinnen bis zu referatsübergreifenden Arbeitsgruppen und Unterausschüssen zum Jugendhilfeausschuß reichen (Arnold/Wüstendorfer 1994; Blanke/Hovenga/Wawrziczny 1993). Bemerkenswert sind Ansätze, den Kindern und Jugendlichen selbst in einem dem Jugendhilfeausschuß beigeordneten Gremium ein Anhörungsrecht einzuräumen (Nehring/Metzner/Herbell 1995). Kinderpolitische Institutionen befördern häufig wiederum Beteiligungsaktivitäten, so daß ein starker Zusammenhang besteht zwischen Angeboten zur Partizipation und vorhandenen kinderpolitischen Strukturen. Grundsätzlich ist es für die Effektivität von Beteiligungsangeboten von zentraler Bedeutung, daß verantwortliche Erwachsene in einem angemessenen Zeitraum auf die geäußerten Anliegen und Vorschläge der Kinder eingehen (Lehwald/Madlmayr 1997). Dies kann durch kinderpolitische Institutionen und Gremien sowie durch rechtliche Regelungen unterstützt werden, die für die Anhörung und Umsetzung der Kinderinteressen bei Entscheidungsträgern in Politik und Verwaltung sorgen.

B 10.3.2 Verbreitung, Altersangemessenheit und Teilnahmechancen

Die Verbreitung der verschiedenen Partizipationsformen in der Bundesrepublik ist schwer einzuschätzen,

da eine systematische Erfassung und Beobachtung fehlt. Zahlreiche Veröffentlichungen und Praxisberichte, in denen zumeist konkrete Modelle exemplarisch geschildert werden, eine zunehmende Anzahl von Tagungen sowie die vermehrte öffentliche Berichterstattung zum Thema verweisen auf eine sich rasch entwickelnde und expandierende Bewegung, der sich derzeit immer mehr Bundesländer und Kommunen mit eigenen Aktivitäten anschließen. Dennoch ist nach wie vor eine deutliche Diskrepanz zwischen öffentlichkeitswirksamer Darstellung und realer Verbreitung festzustellen, die z. B. auch im baden-württembergischen Kinderbericht konstatiert wird: ,,Der Fülle von Schriften über die Partizipationsmöglichkeiten von Kindern entspricht jedenfalls nicht eine ähnliche Fülle von Projekten, Modellen und Experimenten vor Ort. Nur in einem kleinen Teil der Gemeinden und Städte in Baden-Württemberg gibt es Angebote, Einrichtungen und Maßnahmen, die darauf ausgerichtet sind, Kinder in Planungs- und Entscheidungsprozesse einzubeziehen." (Ministerium für Familie, Frauen, Weiterbildung und Kunst Baden-Württemberg 1995). Ein Bericht des Berliner Senats zur Beteiligung von Kindern und Jugendlichen macht deutlich, daß zwar in den verschiedenen Bezirken vielfältige Beteiligungsformen erprobt und gefördert werden, eine effektive ,,flächendeckende" Umsetzung von Beteiligungsstrukturen jedoch erst in wenigen Bezirken erfolgt ist (Abgeordnetenhaus von Berlin 1996).

Versucht man, ein Bild zu gewinnen von der Situation in der Bundesrepublik, so fällt auf, daß in den verschiedenen Bundesländern unterschiedliche Partizipationsformen Verbreitung finden: während z. B. Baden-Württemberg Vorreiter bei der Einrichtung von Kinder- und Jugendparlamenten war und diese dort relativ zahlreich sind, wurde in Nordrhein-Westfalen verstärkt auf Strukturen wie Kinderbüros und Kinderbeauftragte gesetzt, die auch Beteiligungsangebote initiieren. In Schleswig-Holstein wird neben der Einrichtung von Kinder- und Jugendvertretungen in den Kommunen ein besonderes Gewicht auf die Durchführung von konkreten Beteiligungsprojekten in der kommunalen Planung gelegt (Deutsches Kinderhilfswerk/Aktion Schleswig-Holstein – Land für Kinder 1997). Bisher einmalig in der Bundesrepublik wird hier eine eigenständige kommunalverfassungsrechtliche Regelung getroffen, die eine angemessene Beteiligung von Kindern und Jugendlichen bei Planungen und Vorhaben, die ihre Interessen berühren, als Sollvorschrift festlegt.

In den neuen Bundesländern sind bereits in der Wendezeit die Runden-Kinder-Tische (z. B. Leipzig und Berlin) entstanden (Stange/Wiebusch 1997). Daneben wird mit verschiedenen Beteiligungsformen von Kinder- und Jugendparlamenten bis hin zur Schulöffnung in den Stadtteil hinein (z. B. in Leipzig, vgl. Lehwald 1996) experimentiert. Es zeigt sich allerdings, daß die Verbreitung noch geringer ist als im Westen (Schröder, R. 1995). Doch auch hier mehren sich die Initiativen, wie z. B. der Ideen- und Projektwettbewerb ,,Einmischen-Mitmischen" des Kultusministeriums in Brandenburg zeigt, in dessen Rahmen u. a. Zukunftswerkstätten mit Kindern und Jugendlichen durchgeführt wurden.

Die meisten Beteiligungsangebote richten sich an Kinder im Alter von 10–14 Jahren (85 %) sowie an die Gruppe der 6- bis 10jährigen (72 %). Bei der Gestaltung von Spielplätzen wurden teilweise auch Kinder im Vorschulalter einbezogen (20 %). Jugendliche über 14 Jahren werden insgesamt seltener in Partizipationsaktivitäten einbezogen (44 %) (Schröder, R. 1995, S. 48f).

Die Altersangemessenheit von Partizipationsangeboten wird immer wieder angesprochen und vor allem im Hinblick auf die verschiedenen Modelle von Beteiligung diskutiert (Schröder, R. 1995; Oerter, R. 1997; Stange/Wiebusch 1997). R. Schröder (1995, S. 25) kommt zu dem Ergebnis: ,,Die neueren Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie machen deutlich, daß bereits Kinder im Vorschulalter in der Lage sind, Entscheidungen zu treffen. Ihre Ausdrucksmöglichkeiten unterscheiden sich hierbei jedoch stark von denen der Erwachsenen. Es wird klar, daß die Frage nicht heißen muß, ob Kinder beteiligt werden können, sondern wie Beteiligungsformen aussehen müssen, so daß sie Kindern eine reelle Chance zur Partizipation geben. Beteiligungsformen für Kinder dürfen nicht primär auf verbalen Methoden basieren".

Neben kindgemäßen Methoden ist der Gegenstand der Beteiligung ein wesentliches Kriterium. Angemessen ist eine Beteiligung an überschaubaren Planungsprozessen und Entscheidungen sowie die Abgrenzung gegenüber überfordernden Ansprüchen, wie es z. B. eine Kinderratsversammlung zu den Gesamtproblemen einer Großstadt darstellen würde (Stange/Wiebusch 1997). Wenn Anforderungen und Methoden auf die verschiedenen Altersgruppen abgestimmt werden, kann der Gefahr von Überforderung, aber auch möglicher Unterforderung von Kindern und Jugendlichen in Beteiligungsprozessen begegnet werden.

In bezug auf die Teilnahmemöglichkeiten an Partizipationsangeboten stellt sich die Frage, ob bestimmte Gruppen von Kindern bevorzugt oder ausgegrenzt werden. Es müßte also analysiert werden, ob z. B. Mädchen und Jungen oder Kinder unterschiedlicher sozialer Herkunft und unterschiedlicher Nationalitäten die gleichen Chancen haben, an Partizipationsmodellen teilzunehmen, dabei eine aktive Rolle zu übernehmen und ihre Interessen durchzusetzen. Solche und ähnliche Fragen sind bislang nur unzureichend zu beantworten, da empirische Forschung bezüglich dieser neuen Partizipationsformen noch weitgehend fehlt.

Eine der wenigen empirischen Arbeiten, eine umfassende Studie zu den Jugendgemeinderäten in Baden-Württemberg, kommt zu dem Ergebnis, daß die Mitglieder dieser Gremien keinen repräsentativen Querschnitt der jungen Generation einer Stadt darstellen: Jungen, Kinder aus Familien mit höherem sozialem Status und Gymnasiasten sind deutlich stärker vertreten (Hermann 1997). Diese Ergebnisse las-

sen sich allerdings nicht einfach auf alle Modelle der Kinderpartizipation übertragen. Jugendgemeinderäte sind hoch institutionalisierte Gremien für Jugendliche im Alter von 12 bis 21 Jahren, die sich an den Politikprozessen des Gemeinderates orientieren und Jugendliche mit hohem politischem Engagement und positiven Einstellungen gegenüber institutionalisierten Politikformen ansprechen. Sie zeigen jedoch Trends und Gefahren auf: es ist zu vermuten, daß je institutionalisierter und je stärker an den Politikformen der Erwachsenen orientiert die Beteiligungsangebote gestaltet werden, umso stärker auch Selektionsmechanismen wirksam werden, die die Strukturen der etablierten Politikgremien vielfach bestimmen.

Bezüglich der Teilnahme von Kindern an Partizipationsangeboten liegen keine entsprechenden empirischen Daten vor. Es wurde bereits angesprochen, daß Beteiligungsformen, die vor allem Eloquenz und verbale Selbstdarstellung verlangen, in der Tendenz Kinder mit höheren Bildungsressourcen bevorzugen. Es gibt Hinweise darauf, daß in institutionalisierten Formen – hier sind auch Angebote wie regelmäßig tagende Kinder- und Jugendforen gemeint – engagierte Kinder mit entsprechenden Kompetenzen besonders gefördert werden; diese Förderung kommt auch Mädchen zugute. Im weitesten Sinne ist hier die Förderung politischer Nachwuchselite angelegt, die sowohl unter dem Aspekt der Förderung besonderer Begabungen als auch im Hinblick auf Mädchenförderung positiv zu bewerten ist. Parallel dazu muß jedoch die Teilnahmemöglichkeit aller Kinder gesichert sein. Teilweise wird versucht, die (zumindest stellvertretende) Beteiligung aller Kinder durch Delegationen aus allen Schultypen einschließlich der Sonderschulen zu gewährleisten (z. B. Kinderrat Bottrop). Projektorientierte Beteiligungsmodelle, die mit kreativen Methoden arbeiten, sind grundsätzlich besser geeignet, Kinder aus allen Schichten einzubeziehen. Zukunftswerkstätten z. B. sind von ihrer Methodik her (durch Kleingruppenarbeit, Moderationsmethoden, gemeinsame Spiele) darauf angelegt, daß sich alle Mitglieder einer Gruppe beteiligen. Im Rahmen stadtteilbezogener Partizipationsangebote – organisiert über Mobile Spielaktionen u. ä. – werden deutsche und ausländische Kinder aus Familien mit ganz unterschiedlicher Sozialstruktur einbezogen. Bezüglich der Beteiligung ausländischer Kinder an Partizipationsangeboten liegen keine Daten vor; mündliche Berichte geben Hinweise darauf, daß die Lebenssituation ausländischer Kinder zumindest punktuell im Rahmen von Kinderforen u. ä. thematisiert und unter Beteiligung der Betroffenen diskutiert wird.

Partizipationsangebote an Kinder beziehen sich sehr häufig auf die Planung und Erkundung des öffentlichen Raums. Die unterschiedliche Nutzung des öffentlichen Raums durch Jungen und Mädchen ist empirisch belegt: Jungen spielen häufiger draußen, haben einen größeren Aktionsradius und ihnen sind Orte zugänglich, die Mädchen aus Sicherheitsgründen verboten werden; wir wissen, daß Mädchen und Jungen öffentliche Plätze in unterschiedlicher Weise nutzen und damit auch andere Interessen bezüglich der Gestaltung dieser Plätze haben (Nötzel 1987; Nissen 1992; Flade/Kustor-Hüttl 1993; Flade/Kustor 1996 a). Deshalb ist besonders darauf zu achten, daß bei der Gestaltung von Plätzen und Spielgeländen Mädchen ihre Interessen und Vorschläge entwickeln können und diese auch umgesetzt werden.

Angesichts der sich vielerorts neu etablierenden Partizipationsangebote liegt eine besondere Chance darin, in diesem Feld sowohl auf die gleichberechtigte Teilhabe der Geschlechter als auch auf möglichst gleiche Partizipationschancen für Kinder aus verschiedenen Schichten, für Kinder unterschiedlicher ethnischer Herkunft und auch für behinderte Kinder zu achten.

B 10.3.3 Begleitung durch Erwachsene

Für das Gelingen von Partizipationsprojekten ist eine kontinuierliche Begleitung durch Erwachsene unabdingbar. Die zuständigen Erwachsenen müssen Verantwortung übernehmen für die professionelle Vor- und Nachbereitung sowie für Koordination und Durchführung eines Projektes. Sie sorgen für die Zusammenarbeit mit Planerinnen und Entscheidungsträgern in Politik und Verwaltung. Zu ihren Aufgaben gehört die Organisation von Finanzen und Genehmigungen, aber auch die Bereitstellung von Informationen und Anregungen sowie die Unterstützung bei der Auswertung und Dokumentation von Ergebnissen und deren Präsentation in der Öffentlichkeit (Frädrich/Jerger-Bachmann 1995).

Gleichzeitig ist die Rolle der Erwachsenen immer wieder zu hinterfragen und im Hinblick auf Manipulation und Bevormundung kritisch zu prüfen. So wurde z. B. in einer empirischen Analyse der Arbeit der Jugendgemeinderäte eine dominante Rolle der Erwachsenen ermittelt, durch die die Sitzungsabläufe und die Art der Auseinandersetzung geprägt werden (Hermann 1997). Auch wenn diese Ergebnisse nicht einfach übertragbar sind und der Autor darauf hinweist, daß offene und projektbezogene Formen bessere Chancen bieten, ungefiltert jugendliche Interessen zu präsentieren, – hier wird ein Gefahrenpotential sichtbar. Hermann (1996, zitiert nach Stange/Wiebusch 1997, S. 375) kommt zu dem Schluß: ,,Die Erwachsenen, die sich hier engagieren, bewegen sich auf einem schmalen Grat zwischen notwendiger Förderung und unzulässiger Bevormundung. Der Schritt vom Erklären eines laufenden Entscheidungsprozesses zum Vorformulieren der Position Jugendlicher hierzu ist nur klein." Gerade in der Arbeit mit Kindern ist auf diese Grenze zwischen Unterstützung und Bevormundung besonders zu achten. Hier sind Grundfragen jedes pädagogischen Prozesses berührt, die auch in anderen Feldern reflektiert werden (bezüglich der Lehrerrolle im projektorientierten Unterricht s. z. B. Gudjons 1992). Im Hinblick auf Partizipationsprozesse wird dieses Thema jedoch besonders brisant, da der Anspruch besteht, daß Kinder und Jugendliche ihre ganz eigenen Sichtweisen und Interessen ausdrücken und vertreten können. Für die Arbeit im Rahmen von Beteiligungsprojekten folgt

daraus die Anforderung an reflektierte (sozial-)pädagogische Qualifikation einschließlich Zusatzqualifikationen wie Moderationstechniken, sowie die Forderung nach wissenschaftlicher Begleitung und Analyse der Meinungsbildungs- und Entscheidungsprozesse.

Auch bei der Initiierung von Beteiligungsangeboten spielen Erwachsene zumeist eine entscheidene Rolle. Deshalb sollte genau geprüft werden, ob die Partizipationsform von den Kindern und Jugendlichen selbst gewollt wird, ob sie Problemdruck und Veränderungsmotivation spüren und deshalb entsprechend engagiert sind. Andernfalls wird sich das Interesse an solchen Modellen schnell verlieren.

B 10.3.4 Erfahrungen mit der Wirkung von Partizipationsangeboten

Partizipation ist häufig mit dem Anspruch verbunden, einen wesentlichen Beitrag zur politischen Sozialisation zu leisten. Empirisch gesicherte Ergebnisse zur Einlösung dieses Anspruchs liegen allerdings kaum vor. Hermann (1997) kommt zu dem Schluß, daß die in den Jugendgemeinderäten aktiven Jugendlichen zwar bereits über eine hohe Bereitschaft zum Engagement auch in anderen politischen Bereichen und über positive politische Einstellungen verfügen, jedoch während ihrer Amtszeit keine wesentliche Förderung ihres politischen Erlebens und ihrer Sozialisation erfuhren (ebd., S. 328). Ein Erfahrungsbericht aus der Arbeit des Kinder- und Jugendforums in München zeigt dagegen auf, daß Kinder in vielfältiger Weise von der Arbeit in einem solchen Gremium profitieren können: Entscheidungswege in einer Großstadt werden sichtbar und damit die Anonymität einer riesigen Stadtverwaltung teilweise aufgehoben, die Teilnehmer/innen konnten Verwaltungsstrukturen kennenlernen und erleben, daß sie mit ihren Interessen ernst genommen werden. Das Kinder- und Jugendforum kann Anliegen teilweise erfolgreich unterstützen, so daß ein Gefühl von Solidarität entsteht. Kinder und Jugendliche finden hier ein Forum, das sie zur Wahrnehmung ihrer politischen Interessen ganz bewußt nutzen. Über die Forumszeitung wurde eine kindereigene Öffentlichkeit geschaffen, die Arbeit an der Zeitung trägt zur Auseinandersetzung mit Politik bei (Giebeler/Kreuzinger/Loewenfeld/Winterer-Scheid 1996). Positive Ergebnisse bezüglich der Förderung von Gemeinschaftssinn und Verantwortung durch Beteiligung, z. B. im Hinblick auf die Gestaltung des Schullebens oder den Umgang mit öffentlich zugänglichen Räumen und Freizeitangeboten, werden vielfach aus den skandinavischen Ländern berichtet (Expertise Stange/Tiemann, i. Ersch.). Gleichzeitig sind aber auch Prozesse zu beobachten, in denen sich Kinder und Jugendliche enttäuscht äußern und frustriert wieder zurückziehen. Es passiert auch, daß Partizipationsformen wieder aufgegeben werden, teils, weil sie sich als zu wenig kindgerecht oder effektiv erwiesen, teils, weil einfach keine Umsetzungsmöglichkeiten für die Ideen der Teilnehmer/innen da sind, da das Geld fehlt.

Diese Erfahrungen verweisen darauf, daß für sinnvolle Partizipationsangebote an Kinder eine Reihe von Kriterien zu beachten sind (vgl. Empfehlungen in Kap. B 10.4). Beteiligungsangebote im kommunalen Raum müssen an der Lebenswelt der Kinder, ihren konkreten Erfahrungen und Anliegen ansetzen. Planungsprozesse, an denen Kinder beteiligt werden, sollten zeitlich überschaubar sein und möglichst konkrete Realisierungschancen haben. Dabei ist auf kindgerechte Veranstaltungs- und Projektformen zu achten. Mit einer angeessenen personellen und finanziellen Ausstattung ist die nötige Unterstützung und Begleitung durch Erwachsene zu sichern. Der Ernstcharakter von Partizipationsangeboten ist durch Verfahren abzusichern, die den Transfer und die Behandlung der Anliegen der Kinder in Planungs- und Entscheidungsprozessen gewährleisten. Unter diesen Bedingungen können Kinder die Erfahrung machen, daß sie mit ihren Wünschen und Kritikpunkten ernst genommen werden, an Entscheidungen beteiligt sind und für ihre Lebensräume und den Umgang mit anderen Verantwortung übernehmen können.

B 10.4 Empfehlungen

– Im Hinblick auf den Bereich von Familie und Haushalt

– Eltern sollen mit ihren Kindern von früh auf, also sobald diese dazu fähig sind, Regeln des Familienlebens besprechen und ihnen Verantwortung für die Einhaltung des gemeinsam Abgesprochenen zugestehen.

– Kinder sollen altersangemessene Aufgaben für die Familie übernehmen. Es ist darauf zu achten, daß diese Aufgaben nicht vor allem den Mädchen übertragen werden. Auch auf diesem Hintergrund ist von den Eltern zu verlangen, daß sie ihre eigene Arbeitsteilung den Kindern nicht geschlechtsorientiert begründen und vorführen.

– Kindern soll erklärt werden, daß alle Menschen mit knappen Naturgütern (Energie, Wasser) sorgfältig umgehen müssen. Sie sollen aufgefordert werden, diese Güter in verantwortlicher Weise zu nutzen (was sie zweifellos können und darin oft ihren Eltern voraus sind).

– Im Hinblick auf Tageseinrichtungen und Schule

– Es gehört zu den Bildungsaufgaben der Tageseinrichtungen, Raum für Aktivität zu lassen, für die sich Kinder nach ihren eigenen Präferenzen entscheiden können.

– Wichtige Themen des Zusammenlebens von Menschen wie Streit, Fairneß, Gerechtigkeit, Freundschaft, Hilfe, sollten zum ausdrücklichen Thema in Schulen und Tageseinrichtungen werden, damit Kinder sich die Grundprinzipien des sozialen Zusammenlebens erarbeiten und eigene Erfahrungen sammeln können.

– Dafür müssen praktische Herausforderungen im Alltag der Einrichtungen geschaffen werden. Die Schulen sollen der Kinderwelt einen angemessenen Platz in der Schule einräumen und helfen, daß

Kinder diese Möglichkeiten auch konstruktiv nutzen können.

- Der selbst zu organisierenden Zusammenarbeit der Schülerinnen und Schüler ist mehr Raum zu geben.
- Regeln des Schullebens und des Lebens in der Klasse sind mit den Schülerinnen und Schülern zu beraten und gemeinsam zu bestimmen. In ,,Kinderkonferenzen" (,,Klassenversammlungen") können Konflikte und Probleme besprochen werden. Es dürfen keine ,,Spielwiesen" entstehen, die Mitwirkungsmöglichkeiten für Kinder nur vorgeben, aber nicht erfüllen, sondern es muß um die Lösung von gemeinsamen Problemen gehen, die die Schüler/innen und Lehrer/innen wirklich betreffen.
- Unterricht und Lernen sind so zu organisieren, daß Schüler/innen in ihnen eine aktive Rolle einnehmen, mit ihren Fragen und ihrer Neugier Themen und Arbeitsweisen beeinflussen können und auch Verantwortung für die selbständige Erledigung von Arbeiten übertragen bekommen.
- Schulen brauchen Autonomie, um angesichts ihrer Situation über Lernformen und Schülermitwirkung im Schulleben entscheiden zu können.

– Im Hinblick auf Freizeit und Kinderverbände

- Wir verweisen auf die Empfehlungen, die den Kapiteln B 1 und B 4 folgen. Hier wurde bereits darauf hingewiesen, wie wichtig für die Entwicklung der Kinder eine Sozialwelt ist, in der sie eigenständige Beziehungen aufbauen und soziale Erfahrungen sammeln können. Unter den heutigen Lebensverhältnissen braucht diese Sozialwelt die Unterstützung der Tageseinrichtungen und Schulen. Dabei darf den Kindern die Eigenverantwortung für ,,ihre Angelegenheiten" nicht abgenommen werden.
- Eltern, Horte und Schulen müssen den Kindern im Grundschulalter helfen, ihren Interessen selbständig nachzugehen. Tageseinrichtungen und Schulen sollten sich in der Übergangsphase als offene Einrichtungen verstehen, die Kindern die Vielfalt der Angebote vermitteln und sie ermutigen, Verantwortung für die Gestaltung ihrer Zeit zu übernehmen.
- Die Kinder- und Jugendverbände sind zu unterstützen als ein Angebotsbereich, in dem Kinder im Hinblick auf Mitsprache, Mitentscheiden und Mithandeln gefördert werden.

– Im Hinblick auf Partizipation im kommunalen Raum

Partizipation im kommunalen Raum ist als wesentlicher Bestandteil einer Politik für Kinder und Jugendliche zu sehen.

Beteiligungsangebote für Kinder auf der kommunalen Ebene sind im Hinblick auf ihre Verbreitung und im Hinblick auf angemessene Formen und Verfahren mit einer entsprechenden Ausstattung zu fördern. Langfristiges Ziel ist es, in allen Kommunen Beteiligungsstrukturen für Kinder und Jugendliche aufzubauen.

Dabei sind folgende Aspekte zu berücksichtigen:

- Kinder sollen dort beteiligt werden, wo sie betroffen sind. Beteiligungsangebote im kommunalen Raum müssen an der Lebenswelt der Kinder, ihren konkreten Erfahrungen und Anliegen ansetzen.
- Bei der Durchführung ist auf altersgemäße Veranstaltungs- und Projektformen zu achten, die kindgerechte Methoden einbeziehen.
- Partizipationsmöglichkeiten sollen allen Kindern zugänglich sein. Es ist besonders auf eine gleichberechtigte Teilhabe der Geschlechter wie auch auf gleiche Partizipationschancen für Kinder aus unterschiedlichen sozialen Schichten, für Kinder unterschiedlicher ethnischer Herkunft und für behinderte Kinder zu achten.
- Partizipationsmodelle brauchen eine ihren Aufgaben entsprechende personelle und finanzielle Ausstattung. Nötig ist eine fachlich kompetente Begleitung durch Erwachsene, die die Vor- und Nachbereitung und Moderation von Sitzungen, Veranstaltungen und Projektformen übernehmen und Kontakte zu politischen Entscheidungsträgern, Gremien und Verwaltung herstellen. Beim Aufbau von Beteiligungsmodellen ist auf die Vernetzung mit den kommunalen Jugendhilfestrukturen zu achten.
- Beteiligungsangebote an Kinder müssen in überschaubaren Zeiträumen realistische Möglichkeiten einer Verwirklichung der Anliegen der Kinder bieten.
- Kinderbeteiligungsgremien und -projekte brauchen klare Verbindlichkeiten. Für die Effektivität von Beteiligungsangeboten ist es von zentraler Bedeutung, daß verantwortliche Erwachsene auf die Anliegen der Kinder eingehen. Der Ernstcharakter von Partizipationsangeboten ist durch Verfahren abzusichern, die den Transfer und die Behandlung der Interessen der Kinder in Planungs- und Entscheidungsprozessen gewährleisten.
- Forschungs- und Beratungstätigkeit bezüglich Partizipation von Kindern ist zu fördern. Empirische Studien, die die verschiedenen Beteiligungsmodelle untersuchen im Hinblick auf Teilnahmechancen, die Erfahrungen der Kinder, Effekte im Hinblick auf soziales Verhalten, Lernen und politische Sozialisation, die Rolle der Erwachsenen, die Zusammenarbeit mit politischen Gremien sowie die Effektivität im Hinblick auf die Umsetzung von Kinderinteressen – um hier nur einige Punkte zu nennen –, liegen bisher kaum vor. Beratungs- und Qualifizierungsangebote sind notwendig, um den weiteren Aus- und Aufbau von Beteiligungsstrukturen zu unterstützen.

B 11. Kinder und ihre Rechte
B 11.1 Warum ein eigenständiges Kapitel Kinder und ihre Rechte?
B 11.1.1 Hinweise zur historischen Entwicklung der Thematik
B 11.1.2 Kinderrechte als Thema der bisherigen Jugendberichte
B 11.1.3 Aktuelle Diskussion
B 11.2 Besonderheit von Kinderrechten
B 11.3 Grundrechtliche Stellung des Kindes und allgemeine Schutzbestimmungen
B 11.3.1 Grundrechtliche Stellung
B 11.3.2 Allgemeine Schutzbestimmungen
B 11.4 Bedeutung des internationalen Rechts für die Kinderrechte in Deutschland
B 11.4.1 UN-Kinderrechtskonvention
B 11.4.2 Weitere Kinderrechte auf internationaler und europäischer Ebene
B 11.5 Entwicklungen in einzelnen Bereichen
B 11.5.1 Recht des Kindes auf Erziehung in der Familie
B 11.5.2 Die Kindschaftsrechtsreform
B 11.5.3 Ansprüche des Kindes auf Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe
B 11.5.4 Recht auf Bildung
B 11.5.5 Recht auf ökonomische Sicherung
B 11.5.6 Recht auf Gesundheit und Schutz vor umweltbedingten Schäden
B 11.5.7 Rechtspositionen bei Vernachlässigung, Gewalt, Mißbrauch und Ausbeutung
B 11.5.8 Schutz des Kindes im Strafprozeß
B 11.5.9 Medienschutz
B 11.6 Kinder nichtdeutscher Herkunft
B 11.7 Beteiligung von Kindern und ihre rechtliche Absicherung
B 11.7.1 Beteiligung im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe
B 11.7.2 Beteiligung im Bereich der Schule
B 11.7.3 Beteiligung im Bereich der Kommune
B 11.7.4 Wahlrecht
B 11.8 Empfehlungen

B 11.1 Warum ein eigenständiges Kapitel Kinder und ihre Rechte?

B 11.1.1 Hinweise zur historischen Entwicklung der Thematik

Die Auseinandersetzung über Rechte von Kindern hat nicht erst in den vergangenen Jahren und Jahrzehnten begonnen. Kinderrechte stehen vielmehr im Zusammenhang mit den sich entwickelnden Vorstellungen von Kindheit überhaupt. Kindheit als gesellschaftlich herausgehobener, besonders geschützter Raum des Heranwachsens hat sich jedoch erst mit Beginn der Aufklärung herausgebildet.

Die Frage von Kinderrechten war anfangs beschränkt auf den Kinderschutz. Sie betraf z. B. die Einschränkung der Kinderarbeit, ist im Laufe der Zeit aber erweitert worden auf den Schutz vor Gewalt und Mißbrauch und umfaßt heute auch den Schutz vor Vernachlässigung und den Schutz der seelisch-geistigen Gesundheit.

Zu Beginn des Jahrhunderts wurde deutlich, daß für die Entwicklung des Kindes über den Kinderschutz hinaus eine Förderung erforderlich war, die im Jugendwohlfahrtsgesetz als ,,Recht auf Erziehung zur leiblichen, seelischen und gesellschaftlichen Tüchtigkeit" verankert wurde und nunmehr als – dem Grundgesetz angepaßtes – ,,Recht auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit" auch Grundlage der seit 1991 gültigen Neuordnung des Kinder- und Jugendhilferechts ist. Auch die Normierung des staatlichen Wächteramtes im Sinne von Art. 6 Abs. 2 Satz 2 Grundgesetz (GG) ist in diesem Zusammenhang zu sehen.

Als weiterer Aspekt haben sich in jüngster Zeit – ausgehend von den Debatten anläßlich des Internationalen Jahres des Kindes 1979 und im Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Entwicklung zur Individualisierung der Lebenslagen und zur Pluralisierung der Lebensformen – eigenständige Rechte der Kinder auf Beteiligung in den Vordergrund geschoben, die auch mit Fragen der allgemeinen Demokratieentwicklung in Zusammenhang stehen.

Das Recht stellt aber kein umfassendes normatives System der Gesellschaft dar, sondern bezieht sich nur auf Teilaspekte. Recht vollzieht in der Regel Prozesse nach, die in der Gesellschaft stattgefunden haben (sogenanntes konfirmatives Recht mit eher ordnender Funktion). Es versucht auch, durch Vorgaben das Verhalten der Menschen zu bestimmen (sogenanntes projektives Recht mit der Aufgabe der Sensibilisierung, der Orientierung oder der Bewußtseinsbildung). Recht ist kein Ersatz für Politik: Politik setzt Werte und hat die Aufgabe, sie auszugestalten. Dafür kann Recht ein Mittel sein. Es ist dabei von wirtschaftlichen und sozialpolitischen Interessen und den daran gebundenen politischen Mehrheiten abhängig, aber auch von den bei politischen Entscheidungen erforderlichen Kompromissen. Recht kann daher auch widersprüchlich sein.

B 11.1.2 Kinderrechte als Thema der bisherigen Jugendberichte

Die Bundesregierung betonte 1972 in ihrer Stellungnahme zum Dritten Jugendbericht, daß sie bei der damals in die Wege geleiteten, dann aber gescheiterten Jugendhilferechtsreform an dem Ziel festhalten wolle, ,,einen förmlichen und einklagbaren Rechtsanspruch eines jeden jungen Menschen auf Erziehung im Sinne einer seinen Anlagen und Neigungen entsprechenden vollen gesellschaftlichen Integration" zu begründen (Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit [BMJFG] 1972, S. VIII). Im Regierungsentwurf eines Jugendhilfegesetzes von 1978 war dann nur noch die Rede von der ,,Einräumung von Rechtsansprüchen auf Leistungen der Hilfe zur Erziehung, soweit dies sachlich geboten und finanzierbar ist" (Deutscher Bundesrat 1978, S. 51).

Der Fünfte Jugendbericht setzte sich – unter Verweis auf § 1 des Regierungsentwurfs für ein neues Jugendhilfegesetz (ebd.) – mit dem Recht von Kindern

und Jugendlichen auf Erziehung auseinander und schließt sich der Auffassung des Bundesverfassungsgerichts an, ,,daß das Kind als Grundrechtsträger selbst Anspruch auf den Schutz des Staates hat" (BMJFG 1980, S. 21), wobei es nicht mehr nur um Schutz gegen staatliche Eingriffe geht, sondern im Kontext mit dem Sozialstaatsprinzip auch um Teilhaberechte. Kindheit und Jugend werden in diesem Bericht als Lebensphasen beschrieben, in denen der/die einzelne das Recht hat, die Entwicklung seiner Fähigkeiten und die Entfaltung seiner Persönlichkeit realisieren zu können. Ferner befaßt sich dieser Bericht mit den Bedingungen und Möglichkeiten sozialer und politischer Partizipation (ebd., S. 31f.). Schließlich wird in dem hier interessierenden Zusammenhang im Kapitel ,,Kinder und Jugendliche in ungünstigen Lebenslagen" festgestellt, daß ,,Kinder in unserer Gesellschaft auch heute noch, also nach den ersten Reformen in diesem Bereich, häufig als bloße Objekte behandelt werden", was sich auch an der rechtlichen Stellung des Kindes ablesen lasse. Diese Aussage bezieht sich insbesondere auf vormundschaftsgerichtliche Entscheidungen; entsprechend werden Verbesserungen von der damals in der Diskussion befindlichen Reform des Rechts der elterlichen Sorge erwartet (ebd., S. 39).

Der Achte Jugendbericht konstatierte im Abschnitt ,,Die Individualisierung der Jugendphase", daß die Frage der Teilhabe von Kindern und Jugendlichen an den Weichenstellungen für ihre eigene Zukunft und an der gesellschaftlichen Entwicklung" weniger leicht als früher zu beantworten sei. ,,Die vielen Diskussionen, die vor einiger Zeit über die Volljährigkeit geführt wurden, die Diskussionen, zu welchem Zeitpunkt Kinder eingeschult werden sollen, die Frage der Strafmündigkeit, der Geschäftsfähigkeit, der Dauer der Schulpflicht und die Frage der Entscheidung über die eigene Religionsangehörigkeit machen jedoch sehr deutlich, daß es offenkundig außerordentlich schwierig ist, exakt jene Zeitpunkte zu definieren, zu denen jene individuelle Mündigkeit erreicht ist, die – aus der Sicht der erwachsenen Gesellschaftsmitglieder – zur vollständigen Teilhabe an Politik, Beruf und allen anderen gesellschaftlichen Bereichen notwendig ist" (Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit [BMJFFG] 1990, S. 52).

Im übrigen greift der Achte Jugendbericht als eine der ,,Strukturmaximen" der Jugendhilfe das Thema Partizipation auf: Wenn lebensweltorientierte Jugendhilfe darauf abzielt, daß Menschen sich als Subjekte ihres eigenen Lebens erfahren, ist Partizipation eines ihrer konstitutiven Momente (ebd., S. 17 und S. 88f.). Ob und wie sich diese Maxime in einer Ausweitung der Rechte von Kindern niederschlagen sollte, blieb offen.

B 11.1.3 Aktuelle Diskussion

Seit einiger Zeit wird in der Öffentlichkeit verstärkt der Ausbau vorhandener und die Schaffung weiterer Rechte von Kindern gefordert. Dadurch sollen die Bedingungen des Aufwachsens für die ,,Schwächsten" in der Gesellschaft verbessert werden. Beispiele dafür sind die Forderungen nach mehr Selbstbestimmungsrechten angesichts von Fällen körperlicher, psychischer oder sexueller Gewalt gegen Kinder, die oftmals in Familien geschehen, nach mehr Mitbestimmungsrechten und der Herabsetzung des Wahlalters, damit die Minderjährigen mehr Einfluß auf ihre Zukunft nehmen können, nach ,,ökologischen" Kinderrechten, um die Gesundheit der Kinder zu bewahren, und nach Staatsbürgerschaftsrechten für Kinder nichtdeutscher Herkunft, damit ihr Status und ihre Lebensplanung sicherer werden. Der Ausbau von Kinderrechten wurde insbesondere im Zusammenhang mit dem Internationalen Jahr des Kindes 1979 und dem von den Vereinten Nationen 1989 verabschiedeten Übereinkommen über die Rechte des Kindes sowie im Rahmen der mittlerweile verabschiedeten Kindschaftsrechtsreform gefordert. Mit der Erweiterung der Visumspflicht für Kinder und Jugendliche nichtdeutscher Herkunft und der Forderung nach Herabsetzung der Strafmündigkeit gibt es allerdings auch Bestrebungen nach Abbau von Kinderrechten.

Angesichts dieser Entwicklung ist es wichtig, die einzelen Stränge dieser Diskussion zu bündeln. Deshalb hat sich die Kommission dazu entschlossen, dem Thema Kinder und ihre Rechte – im Unterschied zu den bisherigen Jugendberichten – ein eigenes grundsätzliches Kapitel zu widmen.

Gleichwohl können die folgenden Ausführungen mit Rücksicht auf den vorgegebenen Rahmen keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben (vgl. Oberloskamp 1990; Proksch 1996; Richter, I. 1998). Sie greifen vielmehr einige Gesichtspunkte auf, bei denen es sich sowohl bezüglich allgemeiner Fragen als auch mit Blick auf einzelne Vorschriften um bedenkenswerte und/oder entwicklungs- und änderungsbedürftige Positionen handelt.

B 11.2 Besonderheit von Kinderrechten

Kinder sind im Verhältnis zu Erwachsenen grundsätzlich gleichberechtigt, gleichwertige Menschen und für die Gesellschaft von gleicher Bedeutung (vgl. Herzka 1989). Der Würde von Kindern und Erwachsenen sowie dem Schutz ihrer Person ist dementsprechend Rechnung zu tragen. Aber die Kinder sind für ihr Aufwachsen und Selbständigwerden physisch und psychisch auf die Unterstützung der Erwachsenen angewiesen. Dieses Angewiesensein kommt zum Ausdruck in dem existentiellen Bedarf z. B. an Versorgung und Betreuung sowie an Geborgenheit, Anregung, Räumen für Erfahrungen mit sich und anderen, Ermutigung und Trost.

Rechte der Kinder müssen so beschaffen sein, daß sie die Subjektstellung der Kinder und die Bedingungen ihres Aufwachsens deutlich regeln. Dafür reicht es nicht aus, daß Kinder ,,nur" den Erwachsenen rechtlich gleichgestellt werden. Wegen der unterschiedlichen Ausgangslage würde es sich sonst großenteils nur um ,,Pseudorechte" handeln (Théry 1994). Stehen die Kinder andererseits bis zur Volljährigkeit un-

ter der rechtlichen Herrschaft der Erwachsenen, ist die Gefahr ihrer Bevormundung oder Instrumentalisierung gegeben.

So ist darauf abzustellen, daß Minderjährige – im Unterschied zu Erwachsenen – ein ,,Recht auf eine Entwicklungsphase haben, in der sie die Chance erhalten, ohne den Druck einer umfassenden Verantwortung für andere eigene Bedürfnisse und Fähigkeiten auszubilden" (Rauschenbach, B. 1996, S. 38). Die Bedingungen dafür zu schaffen – auf der Basis wechselbezüglicher Auseinandersetzungen zwischen Eltern und Kindern und im Zusammenwirken mit Leistungen der staatlichen Gemeinschaft – gehört zu der Verantwortung der Erwachsenen (von Devivere/Irskens/Lipp-Peetz/Preissing 1993).

Das Recht muß zwar zur Verbesserung der Sozialisationsbedingungen von Kindern einen Beitrag leisten, die Reichweite des Ausbaus von subjektiven Kinderrechten ist aber beschränkt. Rechte dienen der Abwehr von Eingriffen oder der Sicherstellung von Leistungen. Zur Gestaltung von familiären Beziehungen und für das Leben in Institutionen schaffen sie zunächst nur einen Rahmen. Bei der Entwicklung der Rechte der Kinder muß daher darauf geachtet werden, daß *das Recht der Kinder auf Entwicklung* – und damit im Verhältnis zu den Erwachsenen ,,unterschiedliche Sphären der Gerechtigkeit" (Richter, I. 1998) – *ausreichend berücksichtigt wird.* Dies darf nicht damit verwechselt werden, daß ,,Kinder machen dürften, was sie wollen". Dagegen sprechen schon die in der kinderrechtspolitischen Diskussion kaum beachteten Regelungen des ,,Rechtsverhältnisses zwischen den Eltern und dem Kinde im allgemeinen", wonach ,,Eltern und Kinder einander Beistand und Rücksicht schuldig sind" (§ 1618a Bürgerliches Gesetzbuch (BGB)) und hausangehörige Kinder Dienstleistungsverpflichtungen haben (§ 1619 BGB). Es gehört auch gerade zur Wahrnehmung der elterlichen Erziehungsverantwortung, Kinder an die Übernahme eigener Verantwortlichkeiten und Pflichten sowie an ihre Möglichkeiten und Grenzen heranzuführen (§ 1626 Abs. 2 BGB).

Im Rahmen der Weiterentwicklung von Kinderrechten ist angeregt worden, Minderjährigen grundsätzlich gleiche Rechte und Pflichten wie Volljährigen zu geben und jeweils im Einzelfall zu prüfen, wo ihnen das nicht gerecht wird (Klie 1996; Verhellen 1997). Diese rechtliche Gleichstellung wird aber, wie zuvor dargestellt, dem besonderen Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen nicht gerecht.

Die Entwicklung von Kinderrechten bedeutet also, diese sowohl als Förderungsverpflichtungen der Eltern und der staatlichen Gemeinschaft zu sehen als auch Kindern die ihrem Lebensalter angemessenen Selbstbestimmungs- und Beteiligungsrechte zu sichern. Dabei ist das Prinzip der Gleichwertigkeit von Kindern und Erwachsenen zu beachten, aber zugleich der Gefahr einer für das Aufwachsen von Kindern kontraproduktiven Verrechtlichung der Beziehungen von Kindern und Erwachsenen entgegenzuwirken.

B 11.3 Grundrechtliche Stellung des Kindes und allgemeine Schutzbestimmungen

B 11.3.1 Grundrechtliche Stellung

Bisher sind nur die Eltern explizit im Grundgesetz genannt. Es ist ihr Recht und ,,die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht", ihre Kinder zu erziehen (sogenannte Erziehungsverantwortung gemäß Art. 6 Abs. 2 Satz 1 [GG]). Im Verhältnis zum Staat und zu Dritten bedeutet dies ein Abwehrrecht und zugleich einen Schutzanspruch.

Ein grundrechtlich verbürgtes Recht der Kinder auf umfassende öffentliche Förderung gibt es nicht. Es ist aber gefestigte Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts (BVerfG), daß Kinder von ihrer Geburt an wie Erwachsene uneingeschränkt Träger aller Grundrechte sind und daß wegen der Bedeutung der Grundrechte auch die früher in der Rechtslehre vertretene Auffassung einer fehlenden Grundrechtsmündigkeit – analog zur fehlenden bzw. beschränkten Geschäftsfähigkeit im Zivilrecht – inzwischen aufgegeben worden ist (vgl. Wiesner, SGB VIII § 8 Rdnr. 9 mit Verweisen auf die Rechtsprechung des BVerfG).

Aus dieser uneingeschränkten Grundrechtsträgerschaft der Kinder wird abgeleitet, daß die Erziehungsverantwortung der Eltern (im Innenverhältnis) an die Interessen des Kindes (dem sogenannten Wohl des Kindes) gebunden sein muß. Dadurch erhält das ,,Kindeswohl" Verfassungsrang, ohne ausdrücklich genannt zu sein (Derleder 1996). Die ,,Generalklausel" Kindeswohl ist auch der maßgebliche Leitgedanke für das neuere Familien- sowie das Kinder- und Jugendhilferecht. Sie ist ein unbestimmter Rechtsbegriff, in dessen Natur es liegt, daß seine Auslegung immer wieder neu bestimmt werden muß, damit insbesondere aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen in die Beschreibung des Kindeswohls einbezogen werden können. Dabei muß immer wieder überprüft werden, ob Sichtweisen und Bedürfnisse von Kindern ausreichend berücksichtigt werden. Dies verweist auf die enge Verzahnung zwischen einer Politik für Kinder und den Rechten von Kindern, aber auch auf das Angewiesensein der Kinder auf eine angemessene Berücksichtigung und Auslegung ihrer Rechte. Damit ist zwar die Gefahr der Bevormundung von Kindern oder der ihren Bedürfnissen entgegenlaufenden Verfügung über sie verbunden. Aus Sicht der Kommission ist es aber – mit Blick auf die besondere Beziehung zwischen Kindern und Erwachsenen – nicht möglich, diesen Konflikt wesentlich durch mehr Eigenrechte und mehr rechtliche Eigenständigkeit von Kindern zu lösen (andere Auffassung Plewig 1994). Vielmehr muß er heutzutage eher politisch ausgetragen werden, auch weil die rechtliche Subjektstellung von Kindern formal nicht mehr bestritten wird.

Die staatliche Gemeinschaft hat aber über die Betätigung der elterlichen Verantwortung zu wachen (sogenanntes staatliches Wächteramt gemäß Art. 6 Abs. 2 Satz 2 GG). Als Grundrechtsträger haben Kinder einen unmittelbaren Anspruch darauf, daß der Staat eingreift, wenn ihr Wohl konkret gefährdet ist

(zuerst BVerfGE 24, 119, 144). Eine solche Pflicht besteht im übrigen auch dann, wenn das Sorgerecht teilweise oder insgesamt auf Dritte, etwa einen Vormund oder eine Erzieherin in einer Einrichtung der Kinder- und Jugendhilfe, übertragen worden ist.

Aus diesem Wächteramt folgt aber auch eine strukturelle staatliche Verantwortung zur Schaffung kindgerechter Lebensbedingungen (Wiesner, SGB VIII § 8 Rdnr. 18 ff.). Sie soll den Funktionsverlust oder die Überforderung der Familie kompensieren. Das Wächteramt erstreckt sich also auch auf präventive Maßnahmen zum Schutz des Kindeswohls (BVerfGE 22, 180, 216). Das ist u. a. abzuleiten von der Regelung des Art. 6 Abs. 2 Satz 2 GG als ,,Garantienorm" (Jean d'Heur 1993), aus dem besonderen Schutz der Familie (Art. 6 Abs. 1 GG) oder aus dem Sozialstaatsprinzip (Art. 20, 28 GG) bzw. dem sich daraus ergebenden Recht der sozialen Förderung (Sozialrecht, Sozialgesetzbuch; Wiesner, SGB VIII § 1 Rdnr. 29).

Vor dem Hintergrund der Anerkennung des Vorrangs der elterlichen Erziehungsverantwortung ist die Kommission der Auffassung, daß die Rechte der Kinder in der Sache ausreichend in der Verfassung verankert sind. Dabei stehen die Rechte der Kinder und die Rechte der Eltern sowie die Interessen der staatlichen Gemeinschaft in einem angemessenen (Spannungs-)Verhältnis zueinander. Im Sinne dieser Auslegung wäre es zwar keine De-facto-Neuerung, *Artikel 6 GG um das Recht der Kinder auf Förderung ihrer Entwicklung zu erweitern*. Dies würde aber die Notwendigkeit ins Bewußtsein der Öffentlichkeit bringen, angemessene Bedingungen für das Aufwachsen von Kindern zu schaffen. Das Anliegen, Art. 6 GG um Kinderrechte zu erweitern, war anläßlich des Auftrags, die Verfassung an die Veränderungen durch die Einigung anzupassen, von verschiedenen Seiten vorgetragen worden, hatte damals aber in der Verfassungskommission keine ausreichende Mehrheit erhalten (Peschel-Gutzeit 1994; Landtag Rheinland-Pfalz 1996). *Die Kommission fordert daher Bundestag und Bundesrat auf, einen erneuten Anlauf zu einer entsprechenden Ergänzung zu nehmen.* Sowohl im alten § 1 Jugendwohlfahrtsgesetz (JWG) als auch im neuen § 1 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) ,,existieren" das Recht der Kinder auf Erziehung und die Verantwortung der Eltern bereits nebeneinander. Dies entspricht auch der oben dargestellten Besonderheit des (rechtlichen) Verhältnisses zwischen Kindern und Erwachsenen.

Einem Grundrecht auf Erziehung und Förderung steht nicht entgegen, daß Eltern- und Kinderrechte in einem Konflikt miteinander stehen können. Es liegt in der Natur der Sache, daß zwischen Grundrechten von Eltern und von Kindern – gerade auch angesichts der sich verändernden Verhältnisse der Familien und der Rollen ihrer Mitglieder – Spannungen entstehen können (Herlth 1997; Derleder 1996), die im Sinne einer Abwägung der betroffenen Rechtsgüter gelöst werden müssen (Salgo 1996). Besondere Aufmerksamkeit ist dabei in ausländischen Familien erforderlich (Abramowski 1995). Das Bundesverfassungsgericht hat bereits für in anderen Zusammenhängen aufgetretene Interessenkonflikte zwischen Eltern und Kindern das Institut eines Verfahrenspflegers entwickelt, der dann die Interessen der Minderjährigen wahrnehmen kann (vgl. Münder u. a. 1993).

B 11.3.2 Allgemeine Schutzbestimmungen

Die Rechtsordnung kennt in verschiedenen Gesetzesbereichen ein abgestuftes System rechtlicher Verantwortlichkeiten, das sich an der wachsenden Selbständigkeit von Kindern und Jugendlichen ausrichtet. Diese abgestuften Systeme der Geschäftsunfähigkeit im Alter zwischen 0 und 6 Jahren, der beschränkten Geschäftsfähigkeit zwischen 7 und 18 Jahren und der unbeschränkten Geschäftsfähigkeit mit Erreichen der Volljährigkeit ab 18 Jahren im BGB sowie der Strafmündigkeit für Jugendliche nach § 1 Jugendgerichtsgesetz (JGG) garantieren Kindern und Jugendlichen einen Schutz, der verhindert, daß die Wirkungen eigenen Tuns oder Unterlassens sie im gleichen Ausmaß treffen, wie dies Erwachsenen geschehen kann. Sie entsprechen einerseits entwicklungspsychologischen Erkenntnissen, was die Einsichtsfähigkeit und die Steuerbarkeit des eigenen Verhaltens angeht, sie nehmen andererseits aber auch pauschale Grenzziehungen vor, die nicht in jedem Fall der individuellen Situation entsprechen.

Es gibt jedoch keine gravierenden Gründe, von den gegenwärtig festgelegten Pauschalierungen abzuweichen. Wenn die Sozialisationsstrukturen – z. B. angesichts der Bedingungen sozialer Brennpunkte oder überforderter Schulen und Elternhäuser – ihren Auftrag nicht erfüllen und dadurch junge Menschen nicht mehr erfahren und gelernt haben, daß Selbständigkeit und Gemeinschaftsfähigkeit immer mit einer hohen, auch ethisch normativ unterlegten Verantwortung gepaart sein müssen, liegt es zwar scheinbar nahe, die Grenzen der Verantwortlichkeit nach unten hin zu verlagern. Diese wieder aufgekommene Diskussion über die Herabsetzung der Grenzen der Strafmündigkeit sucht aber die Lösung in der falschen Richtung. An dem Zustand, daß Leitbilder nicht glaubwürdig vermittelt worden sind, was mitursächlich für ein entsprechendes Fehlverhalten der Kinder ist, wird dies nämlich nichts ändern. Fehlgehende Sozialisation (Erziehung und Bildung) läßt sich am allerwenigsten durch das Kriminalstrafrecht auffangen (Bundesjugendkuratorium 1997). Auch hundert Jahre nach der Strafrechtsreform Franz von Liszts ist immer noch gültig, daß es etwas anderes als das Strafrecht geben muß, um solchen Fehlentwicklungen bei heranwachsenden jungen Menschen zu begegnen. Dies bedeutet nicht, daß die deutlich sichtbare Verteidigung von allgemein gültigen Menschenrechten und damit verbundenen Normen alltäglichen Zusammenlebens von Menschen – auch im Sinne der Bildungsziele der UN-Kinderrechtskonvention (Art. 29) – allein ein Ergebnis elterlichen und öffentlichen Erziehungsverhaltens sein muß. Kinder und Jugendliche haben aber ein Recht auf Auseinandersetzung um solche grundlegenden Fragen, und die Gesellschaft muß um ihrer Selbstachtung willen solche Prozesse immer wieder anstoßen und die Bedingungen für ein gelingendes Aufwachsen ermöglichen.

B 11.4 Bedeutung des internationalen Rechts für die Kinderrechte in Deutschland

B 11.4.1 UN-Kinderrechtskonvention

Seit 1992 ist das UN-Übereinkommen über die Rechte des Kindes (im folgenden: Kinderrechtskonvention, KRK) für Deutschland in Kraft. Die Kinderrechtskonvention baut auf der Genfer Erklärung von 1924 und der UN-Deklaration über die Rechte des Kindes von 1959 auf. Sie faßt die bisher in verschiedenen internationalen Vereinbarungen verstreuten Regelungen für Kinder zusammen und verdeutlicht bzw. erweitert sie in einer völkerrechtlich verbindlicheren Konvention.

Inhaltlich läßt sich die KRK unter den Schwerpunkten Schutz, Förderung und Beteiligung von Kindern zusammenfassen. Ihr besonderes Verdienst ist es, zum erstenmal politische, zivile, soziale, wirtschaftliche und kulturelle Rechte aus Sicht der Kinder in einen Zusammenhang gestellt zu haben. Damit wird deutlich gemacht, daß etwa Persönlichkeitsrechte nur dann wirklich zum Tragen kommen, wenn auch die Rechte auf Bildung, Gesundheitsversorgung und wirtschaftliche Sicherheit ausreichend gewährleistet sind (Borsche 1993; Verhellen 1997). Im übrigen verpflichten sich die Vertragsstaaten generell, den Gesichtspunkt des ,,Kindeswohls" bei der Ausübung staatlicher Hoheitsgewalt auf allen Ebenen vorrangig zu berücksichtigen, soweit ihre Maßnahmen Kinder betreffen (Art. 3 Abs. 1 KRK).

Irritationen hat die KRK dadurch ausgelöst, daß sie einerseits an vielen Stellen die Schutzbedürftigkeit von Kindern in den Vordergrund gestellt und andererseits Kinderrechte weitgehend den üblichen Grundrechten für Erwachsene in einer freiheitlichen Verfassung nachgebildet hat (freie Meinungsäußerung, rechtliches Gehör, Gewissens- und Religionsfreiheit, Versammlungsfreiheit, Informationsfreiheit, Recht auf Privatsphäre, Art. 12 bis 17). Der damit zusammenhängende – scheinbare – Widerspruch wird verstärkt, indem Elternrechte nur im Bereich der Religionsfreiheit angeführt werden (Art. 14 Abs. 2). Die einen begrüßen diese Auflistung der Grundrechte in der KRK als Durchbruch zur Befreiung der Kinder von der Vorherrschaft der Erwachsenen (Verhellen 1997). Die anderen bewerten sie als ,,Scheinrechte", die dem gesamten Anliegen der KRK schadeten (Théry 1994), oder halten sie bezüglich einer emanzipatorischen Intention für irrelevant, weil sie unter dem generellen ,,Vorbehalt" von Art. 5 stünden, wonach die Eltern das Recht und die Verpflichtung haben, ,,das Kind bei der Ausübung der in diesem Übereinkommen anerkannten Rechte in einer seiner Entwicklung entsprechenden Weise angemessen zu leiten und zu führen" (Bundesregierung 1991, S. 134).

Die Kommission hält es – auf der Basis ihrer Auffassung von dem besonderen (Rechts-)Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen – für erforderlich, eine Balance zwischen der wachsenden Eigenständigkeit und Selbstbestimmungsfähigkeit und der Notwendigkeit von Schutz und Förderung durch Eltern und Staat zu finden (vgl. Coester/Hansen, K.-P. 1994). Diesem Konzept stehen die in der KRK enthaltenen unterschiedlichen Aspekte nicht im Weg: Die rechtliche Subjektstellung des Minderjährigen steht in einem notwendigen ,,Spannungsverhältnis" zur Verantwortung der Eltern und des Staates für die Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen.

Hinsichtlich der Bedeutung der KRK für die Rechte der Kinder in Deutschland sind folgende Aspekte zu berücksichtigen:

- Die Vorgaben der KRK können nicht ohne weiteres im innerstaatlichen Recht angewandt werden. Es gilt der völkerrechtliche Grundsatz, daß zwischenstaatliches Recht allein noch keine innerstaatliche Geltungskraft entfaltet, sondern eine jeweilige Umsetzung erforderlich macht. Aber unabhängig davon sind schon jetzt die Ziele der völkerrechtlichen Vereinbarung für die Vertragsstaaten bindend. So sind Gerichte und Gesetzgeber gehalten, bei Kinder betreffenden Angelegenheiten die KRK als Auslegungs- oder Begründungsmaßstab heranzuziehen (Brötel 1997).
- Die KRK beschreibt Rechte, die in verschiedenen Rechtskreisen umgesetzt werden müssen. Die einzelnen Artikel sind daher notwendigerweise in der Regel eher abstrakt und allgemein abgefaßt und müssen auf die unterschiedlichen Verhältnisse in den einzelnen Ländern zugespitzt werden. Im übrigen haben die Artikel unterschiedliche Rechtsqualitäten, von unmittelbaren Ansprüchen der Kinder bis zu eher programmatisch gemeinten Rechtssätzen (van Loon 1988).
- Das Schutzsystem der KRK beruht auf der Pflicht der Vertragsstaaten, über Umfang und Art der Umsetzung an den dafür eingerichteten UN-Ausschuß für die Rechte des Kindes zu berichten. Der Ausschuß hat alle zwei Jahre die UN-Vollversammlung über die Verwirklichung des Übereinkommens zu informieren. Dieser ,,Dialog" zwischen den Vertragsstaaten und dem UN-Ausschuß kann öffentlichkeitswirksam genutzt werden (zum deutschen Dialog vgl. National Coalition 1996c; Gerstein 1995). So ergeben die auf den Erstbericht der Bundesregierung erfolgten ,,Concluding Observations" (UN-Ausschuß für die Rechte des Kindes 1995) weitere wichtige Anhaltspunkte für den Prozeß der Umsetzung der KRK in Deutschland.

Die KRK ist als Fortschritt im Bereich der internationalen menschenrechtlichen Instrumente anzusehen. Sie ,,reflektiert" zugleich den Umstand, daß sich die Situation der Kinder tendenziell zu verschlechtern scheint. Der Ausbau der Rechte der Kinder stellt insoweit auch eine Notbremse dar, in der Hoffnung, daß Politik endlich reagiert. Ratifizierungen von Vereinbarungen sind immer nur ein erster Schritt. Die Umsetzung der KRK, d. h. also – soweit erforderlich – Änderungen des nationalen Rechts, Zuspitzung ihrer Inhalte auf deutsche Verhältnisse und Aufgreifen der Concluding Observations (ebd.), muß umfassend angegangen werden. Die KRK hat wichtige Maßstäbe gesetzt und dadurch eine neue Qualität in die Auseinandersetzung um eine Politik für Kinder gebracht (Klie 1996; vgl. Kap. D 1).

Ein maßgebliches Kriterium für die Wirksamkeit der KRK wird sein, ob – wie Art. 42 fordert – ihre Inhalte Kindern und Eltern in angemessener Weise bekannt werden, und ob den Kindern der notwendige Raum gegeben wird, ihre Bedürfnisse und Interessen zu verfolgen. Dies betrifft insbesondere die Beteiligung von Kindern (vgl. Kap. B 10 und Kap. C 1.4) und eine entsprechende ,,Politik für Kinder" (vgl. Kap. D 1).

Geschwächt wird die Umsetzung der KRK in Deutschland dadurch, daß sie hier nur mit einer Interpretationserklärung ratifiziert wurde, die u. a. Vorbehalte im Bereich des Familien- und des Ausländerrechts enthält (Bundesregierung 1994). Diese Vorbehalte machen deutlich, in welchen Bereichen sich die Bundesregierung nicht an die Kinderrechtskonvention gebunden fühlt. Sie markieren die Punkte, über die die Auseinandersetzung weitergehen muß. Diese Vorbehalte haben gleichzeitig die politische Auseinandersetzung über die Rechte von Kindern belebt und sind bei Bedarf im Bericht dort angesprochen, wo einzelne Rechte davon betroffen sind. *Gleichwohl müssen sie – aus Sicht der Kommission – aus inhaltlichen und rechtspolitischen Gründen sowie mit Blick auf das völkerrechtliche Ansehen der Bundesrepublik Deutschland so bald wie möglich zurückgenommen werden* (National Coalition 1995; Coester/Hansen, K.-P. 1994).

B 11.4.2 Weitere Kinderrechte auf internationaler und europäischer Ebene

Größere, weil unmittelbarere Bedeutung als die KRK haben für die Rechtswirklichkeit einzelne auf konkrete Schutztatbestände bezogene internationale Regelungen wie das Haager Minderjährigen-Schutzabkommen oder das Europäische Fürsorgeabkommen (Wiesner/Oberloskamp, SGB VIII § 6 Rdnr. 24 ff.). Die Europäische Menschenrechtskonvention von 1950 hat zum Schutz der Minderjährigen nur sehr allgemeine (Grund-)Rechte formuliert, die durch die Rechtsprechung des Europäischen Gerichtshofes zu einzelnen Fragestellungen für die Vertragsstaaten allerdings verbindlich konkretisiert worden sind.

Durch die KRK ist auch die Debatte um die Weiterentwicklung der Rechte von Kindern in Europa erheblich forciert worden. So beschloß das Europäische Parlament 1990, die bisherigen partiellen und aktuellen Erklärungen in eine umfassende ,,Europäische Charta für die Rechte des Kindes" einzubinden. Diese wurde 1992 verabschiedet. Sie ist jedoch kein Gemeinschaftsrecht, da sie neben Fragen von Gemeinschaftskompetenz auch solche Angelegenheiten behandelt, die in die Kompetenz der Mitgliedsstaaten fallen. Sie enthält gleichwohl Grundsätze, die als Orientierung der Gesetzgeber und als Kriterium der Auslegung für Gerichte und Behörden dienen (können).

Weiterhin ist im Rahmen des Europarates eine Konvention über die Ausübung der Kinderrechte entworfen worden. Sie soll die europäischen Staaten bei der Umsetzung der KRK unterstützen. Sie bleibt allerdings in ihren Kinderrechtsstandards hinter denen der KRK zurück (Verhellen 1997; Baer/Marx 1997). Von daher gibt es keinen vordringlichen Handlungsbedarf, die Verabschiedung zu forcieren.

Wenn Europa zusammenwachsen soll, müssen mehr als bisher die jeweiligen Regelungen im Familien- sowie im Kinder- und Jugendhilferecht der einzelnen Länder einander angeglichen werden. Diese Angleichung darf aber zu keiner Minderung des Standards führen.

B 11.5 Entwicklungen in einzelnen Bereichen

B 11.5.1 Recht des Kindes auf Erziehung in der Familie

Wie im Bereich der Verfassung (Art. 6 GG) werden auch bei der Regelung der elterlichen Sorge im Familienrecht (Viertes Buch des Bürgerlichen Gesetzbuches, BGB) Kinder – im Unterschied zu den Eltern – nicht explizit als Inhaber von Rechten und Pflichten genannt. Während der Vater und die Mutter die Personensorge haben, die insbesondere das Recht und die Pflicht umfassen, das Kind zu pflegen, zu erziehen, zu beaufsichtigen und seinen Aufenthalt zu bestimmen (§§ 1626 Abs. 1 und 1631 Abs. 1 BGB), ist das Recht von Kindern auf Erziehung nicht geregelt.

Ein Leitbild der Personensorge ist es, daß Eltern bei Pflege und Erziehung die wachsende Fähigkeit und das wachsende Bedürfnis des Kindes zu selbständigem verantwortungsbewußtem Handeln berücksichtigen und mit dem Kind, soweit es nach dessen Entwicklungsstand angezeigt ist, Fragen der elterlichen Sorge besprechen und Einvernehmen anstreben (§ 1626 Abs. 2 BGB). Dies haben sie eigenverantwortlich und in gegenseitigem Einvernehmen zu tun (§ 1627 Abs. 1 BGB). Damit sind im wesentlichen zwei Ebenen gemeint. Zum einen übernehmen die Eltern die Verantwortung für das Aufwachsen ihrer Kinder. Zum anderen liegt in der Berücksichtigung des wachsenden Bedürfnisses des Kindes zum selbständigen Handeln die Anerkennung, daß Kinder Menschen sind, deren Eigenständigkeit von Anfang an von den Eltern zu achten ist. In den dynamischen Prozeß der Erziehung (,,wachsende Fähigkeit" und ,,wachsendes Bedürfnis") ist daher immer einzubeziehen, daß den Kindern ermöglicht werden muß, die Verantwortung für sich selbst zu übernehmen, eigene Risiken einzugehen sowie gegebenenfalls auch anders zu sein oder zu werden als ihre Eltern.

Wird das körperliche, geistige oder seelische Wohl des Kindes gefährdet, so hat das Vormundschaftsgericht unter bestimmten Voraussetzungen die zur Abwendung der Gefahr erforderlichen Maßnahmen zu treffen (§ 1666 Abs. 1 BGB). Dies ist eine Form der Wahrnehmung des bereits genannten Wächteramts durch die staatliche Gemeinschaft zugunsten der Kinder.

Dieses Leitbild ist – auch mit Blick auf das besondere Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen und angesichts der Bedeutung, die dem Erlernen verantwortlichen Handelns zuzumessen ist (vgl. Kap. B 10.1) – in der Sache tragfähig und zugleich ausreichend offen, damit die Besonderheiten des Einzelfalls berücksichtigt werden können. Wie schwierig es im übrigen ist, Einzelfällen gesetzlich gerecht zu werden, hat der Versuch gezeigt, in Angelegenheiten

der Ausbildung und des Berufs auf das Interesse des Kindes einzugehen. Grundlage des im Rahmen der Reform der elterlichen Sorge eingeführten § 1631a BGB, *mit dem die Möglichkeit der Anrufung einer Schiedsstelle vorgesehen wird*, war vor knapp zwei Jahrzehnten, daß viele Eltern den beruflichen Weg ihrer Kinder festlegen wollten oder – insbesondere bei Mädchen – nicht ausreichend Wert auf eine gute Ausbildung legten. Heute hat sich die Bedeutung einer guten Ausbildung durchgesetzt, und die Eltern sind froh, wenn ihre Kinder überhaupt eine Ausbildung bekommen.

Obwohl sich das Leitbild der elterlichen Sorge rechtlich bewährt hat, hält *die Kommission es für angemessen, das Recht der Kinder auf Erziehung auch in das Familienrecht aufzunehmen.* Dies würde die Subjektstellung des Kindes und damit die ,,Programmatik" eines erweiterten Art. 6 Abs. 2 GG auch auf der einfachgesetzlichen Ebene des Familienrechts verdeutlichen sowie eine notwendige Ergänzung zu dem im KJHG geregelten Recht des Kindes auf Erziehung (§ 1 Abs. 1 und 2; vgl. Kap. B 11.5.3) herstellen.

Vor dem Hintergrund dieser Verdeutlichung ist ein weiterer Ausbau von Selbstbestimmungsrechten für Kinder nicht erforderlich. Solche ,,Teilmündigkeiten", welche die elterliche Sorge einschränken würden, sind zwar rechtlich möglich. Klassisches Beispiel dafür ist das Gesetz über die religiöse Kindererziehung von 1921, das die Mündigkeit für die Ausübung der Religionsfreiheit auf 12 bzw. 14 Jahre festlegt. Veränderten Bedürfnissen an Selbständigkeit aufgrund sich wandelnder gesellschaftlicher Rahmenbedingungen kann jedoch auch durch eine entsprechende Auslegung von § 1626 Abs. 2 BGB Rechnung getragen werden. Es besteht aber die Gefahr, daß die rechtliche Verantwortungsbereitschaft der Eltern und der staatlichen Gemeinschaft nachlassen könnte.

Eine zusätzliche rechtlich zwingend vorgeschriebene Instanz zur Klärung von Konflikten zwischen Minderjährigen und ihren Eltern unterhalb der Schwelle der Gefährdung des Kindeswohls hält die Kommission für nicht erforderlich. Solche zusätzlichen Instanzen schaffen nämlich auch zusätzliche Polarisierungsmöglichkeiten, die oftmals der konstruktiven Austragung von Konflikten zwischen Eltern und Kindern nicht hilfreich sind. Um daher Lösungen im vorgerichtlichen Raum zu erreichen, müssen zunächst die bereits vorhandenen Möglichkeiten der freiwilligen Inanspruchnahme der Kinder- und Jugendhilfe (Beratungs- und Unterstützungsangebote) und die damit verbundene Einflußnahme der staatlichen Gemeinschaft zur Unterstützung der Interessen von Kindern und Jugendlichen ausgeschöpft worden sein (z. B. §§ 8, 42 KJHG; vgl. Kap. B 11.5.7, Kap. B 11.7.1 und Kap. C 1).

B 11.5.2 Die Kindschaftsrechtsreform

Mit Blick auf den Ausbau der Rechte Minderjähriger ist der im Oktober 1997 verabschiedeten Kindschaftsrechtsreform von vielen Seiten eine maßgebliche Rolle zugeschrieben worden. Der von der Bundesregierung 1996 vorgelegte Gesetzentwurf wollte erreichen, daß ,,die Rechte der Kinder verbessert und das Kindeswohl auf bestmögliche Art und Weise gefördert werden sollen" (Deutscher Bundestag 1996, S. 1). Zielsetzung war auch, die Rechtspositionen der Eltern zu stärken, d. h. vor unnötigen staatlichen Eingriffen zu schützen. Ferner sollten in Teilbereichen noch bestehende rechtliche Unterschiede zwischen ehelichen und nichtehelichen Kindern so weit wie möglich abgebaut werden. Letzteres – im übrigen ein Auftrag des Grundgesetzes aus dem Jahr 1949 – kann nach der Verabschiedung durch den Gesetzgeber weitgehend als abgeschlossen und gelungen angesehen werden.

Elterliche Sorge nach Scheidung

Von der aufgrund der Vorgabe des Bundesverfassungsgerichts erforderlich gewordenen Neuregelung der elterlichen Sorge nach der Trennung und Scheidung der Eltern sind auch die Kinder unmittelbar betroffen. Der Gesetzgeber hat diese Neuregelung in Form der Aufhebung des sogenannten Zwangsverbundes zwischen dem Ausspruch der Scheidung und einer gerichtlichen Entscheidung über das Sorgerecht vorgenommen. Die Heftigkeit der Auseinandersetzung über diese Lösung rührt aus Sicht der Kommission daher, daß angesichts der für alle Beteiligten sehr komplexen Problematik der Trennung/Scheidung und ihrer Folgen zu hohe – und unterschiedliche – Erwartungen an die Regelungsmöglichkeiten des Familienrechts geknüpft worden sind.

Zunächst ist von Bedeutung, daß die Kindschaftsrechtsreform das – auch aus Sicht von Kindern wünschenswerte – Leitbild der Verantwortung beider Eltern für ihre Kinder auch nach der Trennung verdeutlicht hat. Dies trägt u. a. dem Umstand Rechnung, daß aus Sicht der Kinder in der Regel ein Bedürfnis nach Fortsetzung der Beziehung zu beiden Elternteilen besteht. Dieses Leitbild versucht einer Tendenz entgegenzuwirken, daß Eltern sich heute früher bei Konflikten trennen, ohne die Auswirkungen auf die Kinder ausreichend zu bedenken (Herlth 1997). Aus den USA wird von ersten Versuchen berichtet, die Trennung dann zu erschweren, wenn minderjährige Kinder vorhanden sind. Das Leitbild macht auch erforderlich, den Rechtsstatus von Eltern mit ausländischen Paß und des/der ausländischen Partners/Partnerin in binationalen Ehen zu sichern. So darf bei dem Scheitern der Ehe auch keine Ausweisung des nichtsorgeberechtigten ausländischen Elternteils erfolgen.

Die Verstärkung des Leitbilds der elterlichen Verantwortung kann aber – im Gegensatz dazu, was Befürworter suggerieren und Gegner als unrealistisches Ziel kritisieren – nicht bedeuten, daß Eltern allein dadurch sich verantwortlicher als bisher im Sinne der Kinder verständigen bzw. der nicht mit den Kindern lebende Elternteil (meistens der Vater) mehr als bisher mit seinen Kindern Kontakt hält. Ferner erhebt die Neuregelung die gemeinsame Sorge nach der Scheidung durch den Wegfall des Zwangsverbundes (Scheidungs- und Sorgerechtsentscheidung in einem Verfahren) zwar zum ,,Regelfall", betont aber ausdrücklich, daß damit nicht zum Ausdruck kommen

solle, der Gesetzgeber halte für jeden Einzelfall die gemeinsame Sorge für die bessere Lösung (Deutscher Bundestag 1996, S. 63), zumal jeder Beteiligte mit der Scheidung auch das alleinige Sorgerecht beantragen kann. Bedeutsam ist in diesem Zusammenhang die Sicht der Kinder. Sie sind besonders von der Form der Auseinandersetzung zwischen ihren Eltern betroffen sind. Hier ist übrigens auch die umstrittene Frage zu sehen, ob die Neuregelung die- bzw. denjenige Elternteil anprangere, der den Antrag auf alleiniges Sorgerecht stellt. Hier wird eine sorgfältige Prüfung der künftigen Praxis ggf. eine Revision des Gesetzes empfohlen, wenn es zu einer solchen Stigmatisierung kommen sollte.

Da die Eltern nunmehr in eigener Verantwortung über die Fortsetzung der elterlichen Sorge entscheiden können, besteht aber die Gefahr, daß in der Scheidungssituation etwaige Interessen der Kinder an einer anderen Sorgerechtsentscheidung nicht oder nicht ausreichend zum Zuge kommen. Der Gesetzgeber hat hier vorzubeugen versucht: Die Antragsschrift muß Angaben darüber enthalten, ob gemeinschaftliche minderjährige Kinder vorhanden sind (§ 622 Abs. 2 Satz 1 Nr. 1 Zivilprozeßordnung (ZPO) n. F.). Gegebenenfalls hört das Gericht die Ehegatten auch zur elterlichen Sorge an und weist auf bestehende Möglichkeiten der Beratungsstellen und Dienste der Träger der Jugendhilfe hin (§ 613 Abs. 1 Satz 2 ZPO n. F.). Gleichzeitig teilen die Gerichte die Rechtshängigkeit von Scheidungssachen sowie Namen und Anschriften der Parteien dem Jugendamt mit, damit es die Eltern über das Leistungsangebot der Jugendhilfe (z. B. Unterstützung bei der Entwicklung eines einvernehmlichen Konzepts für die Wahrnehmung der elterlichen Sorge, § 17 Abs. 2 KJHG n. F.) unterrichtet.

Beratung in Fragen der Partnerschaft, von Trennung und Scheidung

Die Verstärkung der Verknüpfung zwischen Familienrecht und Kinder- und Jugendhilfeleistungen ist ein bisher in der öffentlichen Debatte nicht ausreichend beachtetes wesentliches Element der Kindschaftsrechtsreform. Im Gegensatz zum Familiengericht, das ,,nur" anfallende Zuständigkeitskonflikte formal regeln kann, ist die Kinder- und Jugendhilfe in der Lage, Menschen in einer prozeßhaften Konfliktsituation umfassend zu begleiten (Coester/Hansen, K.-P. 1994). Dazu gehört auch, bei Bedarf die Fähigkeit zur Kommunikation zwischen Eltern und Kindern überhaupt erst einmal (wieder-)herzustellen.

Von daher ist es – auch im Interesse der Minderjährigen – nur konsequent, daß die Kindschaftsrechtsreform nunmehr einen unbedingten Rechtsanspruch auf Beratung in Fragen der Partnerschaft, von Trennung und Scheidung regelt (§ 17 Abs. 1 KJHG n. F.) und festgelegt, daß Kinder und Jugendliche im Rahmen der Unterstützung bei der Entwicklung eines einvernehmlichen Konzepts für die Wahrnehmung der elterlichen Sorge in angemessener Weise zu beteiligen sind (§ 17 Abs. 2, Satz 1 KJHG n. F.). Diese Vorschrift ist zudem deshalb von besonderer Bedeutung, weil sie auch schon (lange) vor dem Zeitpunkt der Trennung/Scheidung greift, d. h. dann, wenn die Schwierigkeiten der Trennung und ihre Auswirkungen auf die minderjährigen Kinder beginnen. Außerdem läßt der unbestimmte Rechtsbegriff der ,,Angemessenheit" der Beteiligung von Minderjährigen einen großen Spielraum. Dabei ist u. a. zu berücksichtigen, daß im Einzelfall auch erforderlich sein kann, die Kinder nicht zu fragen, sondern ihnen verantwortungsvolle Entscheidungen vorzugeben. Es kann nämlich Situationen geben, in denen sie mit der Beantwortung von an sie gestellten Fragen überfordert sind, weil sie sich damit zugleich für oder gegen einen Elternteil entscheiden müssen. Im übrigen müssen in der Beratung die speziellen Bedürfnisse ausländischer und binationaler Ehen aufgegriffen werden.

Zugleich bedeutet dies, daß die Kindschaftsrechtsreform weitgehend ,,leerlaufen" muß, wenn die nach § 17 KJHG n. F. vorgesehenen Beratungsleistungen der Kinder- und Jugendhilfe nicht in bedarfsgerechtem Umfang und befriedigender Qualität zur Verfügung gestellt werden. Deshalb ist es wichtig, die Umsetzung dieses Teils der Kindschaftsrechtsreform mit besonderer Intensität zu verfolgen. *Mit anderen Worten: Die Verstärkung des Leitbilds der elterlichen Verantwortung muß mit der Verbesserung praktischer Beratungs- und Unterstützungshilfen seitens der Kinder- und Jugendhilfe verknüpft sein* (vgl. Kap. C 5).

Alltagssorgerecht

Einen weiteren wichtigen Baustein des neuen Kindschaftsrechts bildet die Befugnis zur alleinigen Entscheidung in Angelegenheiten des täglichen Lebens für den Elternteil, bei dem das Kind lebt (§ 1687 BGB n. F.). Die Angelegenheiten, deren Regelung für das Kind von erheblicher Bedeutung sind, erscheinen rechtlich ausreichend abgegrenzt.

Diese ,,Alltagssorge" ist seit längerem von der Praxis gefordert worden, weil insbesondere vor der Scheidung das Fehlen einer solchen Regelung zu zusätzlichen Belastungen für den mit dem Kind lebenden Elternteil und damit auch für das Kind selbst geführt hat. Gleichwohl kann auch diese Regelung nur eine Hilfe aufgrund der rechtlichen Klarstellung bedeuten, so daß für das Kind unproduktive Auseinandersetzungen über Zuständigkeiten zwischen den Eltern nicht ausgeschlossen werden können.

Sorgerecht bei nichtehelichen Kindern

Die Kindschaftsrechtsreform sieht vor, daß Eltern, die bei der Geburt des Kindes nicht miteinander verheiratet sind, die elterliche Sorge dann gemeinsam zusteht, wenn sie erklären, daß sie die Sorge gemeinsam übernehmen wollen (Sorgeerklärung) oder einander heiraten (§ 1626 a Abs. 1 BGB n. F.). Wenn nicht, hat die Mutter die elterliche Sorge (Abs. 2). Die Kommission sieht darin keinen Verstoß gegen die Kinderrechtskonvention, weil ein Zugang des Kindes zu dem nichtsorgeberechtigten Elternteil wegen des Umgangsrechts in der Regel gewährleistet ist (vgl. nächsten Absatz).

Umgangsrecht

Grundsätzlich positiv ist die Neuregelung des Umgangsrechts gemäß § 1684 BGB n. F., insbesondere, daß – nach Intervention des Bundesrats und in Anlehnung an Art. 9 Abs. 3 KRK – das Kind das Recht auf Umgang mit jedem Elternteil hat (vgl. National Coalition 1996 a) und daß die Eltern, im Sinne des Leitbildes der Verstärkung der elterlichen Verantwortung, ,,zum Umgang mit dem Kind verpflichtet und berechtigt" sind (Abs. 1). Es kann nicht genug hervorgehoben werden, daß ,,die Eltern alles zu unterlassen haben, was das Verhältnis des Kindes zum jeweils anderen Elternteil beeinträchtigt oder die Erziehung erschwert" (Abs. 2). Gleichwohl muß auch hier deutlich sein, daß es bei dem Verhältnis zwischen Eltern und Kindern um menschliche Beziehungen geht, deren (positive) Gestaltung durch das Recht als wünschenswert vorgegeben, aber nur beschränkt beeinflußt werden kann. Die Kindschaftsrechtsreform verstärkt damit die wichtige Verbindung zur Kinder- und Jugendhilfe, indem Kinder und Jugendliche – über die Möglichkeit hinaus, ,,sich in allen Angelegenheiten der Erziehung und Entwicklungen an das Jugendamt zu wenden" (§ 8 Abs. 2 KJHG) – bei der Ausübung des Umgangsrechts einen Anspruch auf Beratung und Unterstützung haben (§ 18 Abs. 3 KJHG n. F.).

Ob es einen Mißbrauch der elterlichen Sorge darstellt, das Recht zum Umgang mit dem Kind auch gegen dessen Willen durchzusetzen, muß im Einzelfall entschieden werden. Einen expliziten Anspruch des Kindes auf Verweigerung des Umgangs mit einem Elternteil, wie er vereinzelt mit Hinweis auf die Notwendigkeit der vollen rechtlichen Gleichstellung von Kindern gefordert worden ist, hält die Kommission aufgrund des besonderen Verhältnisses zwischen Eltern und Kindern nicht für erforderlich. Auch in der ,,intakten" Familie kann der Kontakt zwischen Kindern und Eltern nur dadurch unterbunden werden, daß gerichtlich nachgewiesen wird, daß der Umgang das Wohl des Kindes gefährdet. Allerdings sollten Kinder – als Ausdruck der Achtung der Persönlichkeit – zum Umgang mit einem Elternteil oder einem anderen Berechtigten nicht gezwungen werden (National Coalition 1996 a).

Verfahrenspfleger/in

Die rechtliche Stellung des Kindes wird weiterhin dadurch gestärkt, daß ihm das Gericht einen Pfleger für ein seine Person betreffendes Verfahren bestellen kann, sobald dies zur Wahrnehmung seiner Interessen erforderlich ist (§ 50 Abs. 1 FGG n. F.). Einerseits ergibt sich aus der Formulierung, daß beim Vorliegen gesetzlich genannter Voraussetzungen die Bestellung in der Regel erforderlich ist, daß das Gericht gegebenenfalls auch einen Verfahrenspfleger zu besorgen hat (vgl. Begründung des Reformentwurfs; Deutscher Bundestag 1996). Andererseits ist es durchaus denkbar, daß es Fälle gibt, in denen trotz vorliegender Voraussetzungen die Bestellung eines Pflegers die anstehende Auseinandersetzung gerade auch aus Sicht des Minderjährigen unverhältnismäßig belastet.

Welche Voraussetzungen ein/e Verfahrenspfleger/in zu erfüllen hat, läßt die Begründung des Kindschaftsrechtsreformgesetzes offen. Wie die in den vergangenen Jahren geführte Diskussion über einen ,,Anwalt des Kindes" (vgl. Balloff 1997) gezeigt hat, läßt sich dies nur nach Abwägung der Umstände des Einzelfalles angemessen bestimmen.

Recht auf gewaltfreie Erziehung

Nach Art. 19 KRK treffen die Vertragsstaaten alle geeigneten Gesetzgebungs- und Verwaltungs-, Sozial- und Bildungsmaßnahmen, um das Kind vor jeder Form körperlicher oder geistiger Gewaltanwendung zu schützen. Die Bundesregierung ging davon aus, daß dies nicht bedeute, ,,jede, auch maßvolle körperliche Züchtigung als Erziehungsmittel zu verbieten" (Bundesregierung 1991, S. 148). Seit einiger Zeit ist in einigen skandinavischen Ländern und seit kurzem auch in Österreich das Leitbild der gewaltfreien Erziehung gesetzlich geregelt.

Für die seit vielen Jahren in Deutschland von verschiedenen Seiten geforderte Abschaffung des ,,Züchtigungsrechts" der Eltern gemäß § 1631 Abs. 2 BGB standen im Rahmen der Kindschaftsrechtsreform zwei Vorschläge für eine allseits als ,,dringend erforderlich" erachtete Konkretisierung der ,,Grenzen des elterlichen Erziehungsrechts" zur Debatte (Deutscher Bundestag 1997 b, S. 65). Die Formulierung ,,Kinder sind gewaltfrei zu erziehen, Körperstrafen, seelische Verletzungen und andere entwürdigende Maßnahmen sind unzulässig" fand keine Mehrheit. Die Mehrheit des Bundestags beschränkte sich auf eine ,,Präzisierung", indem sie die bisherigen ,,unzulässigen Erziehungsmaßnahmen" durch ,,insbesondere körperliche und seelische Mißhandlungen" spezifizierte. Dem stimmte schließlich auch der Bundesrat zu, wobei einige Länder ankündigten, alsbald einen Novellierungsvorschlag vorzulegen.

Die Kommission spricht sich für die ausdrückliche Benennung des Leitbildes der gewaltfreien Erziehung aus. Nur so kann ihrer Auffassung nach die immer noch verbreitete Einstellung zu der Eltern-Kind-Beziehung als ,,besonderem Gewaltverhältnis" weiter abgebaut werden. Als Begründung für die Ablehnung eines ,,absoluten Gewaltverbots" wurde aufgeführt, daß dann beispielsweise ,,als strafbare Freiheitsberaubung in Betracht gezogen werden müßte, wenn Eltern ihr Kind daran hindern, die Wohnung zu verlassen, damit es zunächst seine Hausaufgaben erledigt", und daß dies das Erziehungsrecht der Eltern zu sehr eingrenzen und die Strafbarkeit von Eltern ausweiten würde (Deutscher Bundestag 1997 b, S. 65). Dieser Argumentation kann sich die Kommission nicht anschließen, weil sie nicht von einem so weit gefaßten Gewaltbegriff ausgeht.

Ferner ist die Verwendung der Begriffe ,,Körperstrafen" und ,,seelische Verletzungen" im Zusammenhang mit der Absicht der rechtlichen Besserstellung von Kindern präziser als der Begriff der ,,Mißhandlungen". Mißhandlungen sind nämlich bereits nach dem geltenden Strafrecht allgemein verboten und daher für das Leitbild der Grenzen des Umgangs

zwischen Eltern und Kindern im BGB nicht erforderlich.

Unbeschadet der unterschiedlichen Auffassungen zur Neuregelung von § 1631 Abs. 2 BGB ist auch in diesem Zusammenhang darauf hinzuweisen, daß die Änderung des gesetzlichen Leitbildes bezüglich des ,,Züchtigungsrechts" bzw. ,,Züchtigungsverbots" in seiner Wirksamkeit maßgeblich davon abhängig ist, ob und in welchem Umfang und mit welcher Qualität Angebote an Eltern gemacht werden, damit sie bei der Wahrnehmung der immer komplexer werdenden Erziehungsaufgaben Unterstützung erhalten (vgl. Kap. B 8).

Kinder homosexueller Eltern

In den Beratungen über eine Kindschaftsrechtsreform wurde bisher die Lebenssituation von Kindern, die bei ihren homosexuell orientierten Müttern oder Vätern aufwachsen, nicht beachtet. Nach ernsthaften Schätzungen haben rund 1 Million Lesben und Schwule (vgl. Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport Berlin 1997, S. 10) in der Bundesrepublik Deutschland ein oder mehrere minderjährige Kinder. Die Kommission hält es daher für dringend geboten, sich vermehrt auch mit den Rechten von Kindern homosexueller Eltern bzw. der Berücksichtigung dieser Eltern im Bereich des Sorgerechts, des Umgangsrechts und der Adoption zu befassen.

Kinder aus Familien nichtdeutscher Herkunft und aus binationalen Familien

Für Kinder aus Familien nichtdeutscher Herkunft und aus binationalen Familien geht es – neben der Frage der Ausländereigenschaft (vgl. B 11.6) im wesentlichen darum, daß der Aufenthaltsstatus auch für den Elternteil nichtdeutscher Herkunft gesichert wird, der nach der Scheidung das Sorgerecht verliert. Darüber hinaus muß sich das deutsche Familienrecht im Zusammenhang mit Sorge- und Umgangsrechtsregelungen sowohl mit anderen Rechtsordnungen als auch mit anderen kulturellen Vorstellungen auseinandersetzen und dem Wohl des Kindes entsprechende Lösungen finden (vgl. Abramowski 1995) respektieren.

Im übrigen hält die Kommission fest, daß die Auswirkungen von familienrechtlichen Regelungen auf das Aufwachsen von Kindern, soweit sie überhaupt empirisch zu erheben sind, in Deutschland noch viel zuwenig erforscht sind. Diese Forschung müßte erheblich ausgebaut werden, um Anhaltspunkte dafür zu liefern, in welchem Umfang und in welcher Weise durch veränderte rechtliche Regelungen zur Verbesserung der Bedingungen des Zusammenlebens zwischen Eltern und Kindern beigetragen werden kann.

B 11.5.3 Ansprüche des Kindes auf Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe

Nach dem KJHG hat das Kind ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung. Nach Auffassung der Kommission erscheint es gegenwärtig müßig, erneut zu überprüfen, ob sich daraus ein unmittelbarer Rechtsanspruch für Kinder auf Förderung und Erziehung ergibt bzw. ergeben sollte (vgl. Münder u. a. 1993, § 1 Rdnr. 7 ff.; Wiesner, SGB VIII § 1 Rdnr. 3 ff.). Die Begründung des Gesetzes, das Kind ,,primär durch Hilfe für die Familie" anstatt durch die ,,Emanzipation von seinen Eltern" zu unterstützen, ist wegen des grundgesetzlich geregelten Erziehungsvorrangs der Eltern ,,verfassungsrechtlich wie auch rechtspolitisch im Interesse des Kindes" geboten (Coester/Hansen, K.-P. 1994, S. 23). Rechtlich gesehen geht es nicht mehr darum, klarzustellen, daß Kinder nicht Objekte der Erwachsenen sind, weil dies mittlerweile zugunsten der Subjektstellung der Kinder entschieden ist. Vielmehr müssen heute Eltern – im Interesse der Kinder – bei der Wahrnehmung ihrer Erziehungsverantwortung unterstützt werden. Darüber hinaus bliebe auch ein unmittelbarer Rechtsanspruch in der Sache deklaratorisch, weil der Gegenstand so allgemein ist, daß er jeweils im Einzelfall erst konkret bestimmt werden müßte. Schließlich hat das Kind auf jeden Fall einen unmittelbaren Anspruch an die staatliche Gemeinschaft auf Erziehung, wenn sein Wohl konkret gefährdet ist.

In der Debatte über die Reform bzw. Neuregelung des Jugendhilferechts hatte bereits eine wesentliche Rolle gespielt, ob Kinder und Jugendliche unmittelbar Ansprüche auf einzelne Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe erhalten sollten. Die Begründung des Regierungsentwurfs hatte dazu eine Gegenposition bezogen. Danach war nämlich Ziel der Jugendhilfe, die Eltern bei der Wahrnehmung ihrer Verantwortung für die Erziehung der Kinder zu unterstützen und dadurch *mittelbar* zur Förderung der Kinder und der Jugendlichen beizutragen (Deutscher Bundestag 1989).

Diese Position ist aber nicht konsequent durchgehalten worden. Zwar haben – im Gegensatz zum JWG und trotz erheblicher Proteste der Praxis und von seiten des Bundesrats – nur noch Personensorgeberechtigte einen Anspruch auf Hilfe zur Erziehung (§ 27 Abs. 1 KJHG). Aber in vielen Vorschriften werden (auch) Kinder und Jugendliche zumindest als unmittelbare Adressaten genannt, und bei der Änderung des KJHG im Zusammenhang mit dem Familien- und Schwangerenhilfegesetz sind Kinder sogar selbst als Anspruchsberechtigte für einen Kindergartenplatz aufgeführt worden; der ebenfalls nachträglich aufgenommene Anspruch auf Eingliederungshilfe gemäß § 35 a Abs. 1 ist insoweit nicht vergleichbar, weil es sich dabei nicht um eine Erziehungsleistung handelt. Im übrigen hat der Rechtsanspruch des Kindes auf einen Kindergartenplatz nicht einmal ansatzweise zu verfassungsrechtlichen Erörterungen geführt, obwohl die Kinder damit einen Anspruch erhalten haben, der verfassungsrechtlich den Eltern als den für die Erziehung Zuständigen und dazu Verpflichteten zugestanden hätte.

Diese Widersprüchlichkeit stellt für die Praxis dann kein Problem dar, wenn die Erziehung im Interesse der Eltern liegt und ein Angebot ist, dessen Inanspruchnahme freiwillig erfolgt. Daß die Eltern in die Arbeit der Kindertagesstätten einzubeziehen sind (§§ 9 Nr. 1, 22 Abs. 3 Satz 2 KJHG), ist de facto eher eine Frage der Professionalität als eine der Verfassungsmäßigkeit. In der Sache ist gleichwohl festzuhalten, daß der Rechtsanspruch auf einen Kindergar-

tenplatz nur zu begründen ist, wenn der eigenständige Erziehungs- und Betreuungsauftrag der staatlichen Gemeinschaft allgemein anerkannt (Borsche 1991) und der Besuch eines Kindergartens dementsprechend als ein positiver Faktor für die kindliche Entwicklung betrachtet wird. Daher stellen sich – unabhängig davon, ob die Eltern oder das Kind den Anspruch auf einen Kindergartenplatz geltend machen – für die Praxis zwei andere Fragen von Bedeutung. Zum einen geht es um die Qualität der Arbeit in Kindergärten, die immer wieder definiert und bezüglich der erforderlichen Ressourcen politisch erkämpft werden muß. Zum anderen: Was geschieht, wenn es für das Kind nützlich wäre, den Kindergarten zu besuchen, die Eltern es aber aufgrund der Unvereinbarkeit von Familie und Beruf – entgegen dem Leitbild von § 80 Abs. 2 Nr. 4 KJHG – oder aufgrund ihrer (Erziehungs-)Vorstellungen dort nicht anmelden? Hier muß der Anspruch des Kindes leerlaufen, wenn nicht die Angebotsstrukuren (z. B. Öffnungszeiten; Einzelheiten vgl. Kap. C 2) sich ändern oder man die Kindergartenpflicht einführen will.

Wichtig ist jedenfalls, daß das Recht der Kinder auf Förderung ihrer Entwicklung und ihrer Erziehung als ,,Leitbild" an erster Stelle desjenigen Gesetzes steht, das die Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe regelt. Wichtig ist ferner die Konkretisierung dieser Orientierung, wonach die Jugendhilfe

- junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung fördern und dazu beitragen soll, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen,
- Eltern und andere Erziehungsberechtigte bei der Erziehung beraten und unterstützen soll und
- Kinder und Jugendliche vor Gefahren für ihr Wohl schützen soll (§ 1 Abs. 3 Nr. 1–3 KJHG).

Nimmt man noch hinzu, daß die Kinder- und Jugendhilfe auch ,,dazu beitragen soll, positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt zu erhalten und zu schaffen" (§ 1 Abs. 3 Nr. 4 KJHG), dann enthält das KJHG einen Zielkatalog, der viel mehr als bisher üblich von Trägern der freien und der öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe, von Kinder- und Jugendhilfeausschüssen u. a. m. argumentativ in die gesellschaftlichen Auseinandersetzungen um das Aufwachsen von Kindern und die dafür erforderlichen personalen und materiellen Ressourcen eingebracht werden könnte. Ohnehin ist dieser Zielkatalog zur Auslegung und zur Verstärkung bei der Umsetzung der Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe (§ 2 KJHG) heranzuziehen.

Das Recht des Kindes auf Erziehung und seine Förderung durch die Kinder- und Jugendhilfe nach § 1 KJHG ist daher – auch im verfassungsrechtlichen Kontext zur elterlichen Verantwortung – nicht änderungsbedürftig. Es müßte allerdings in der kinder- und jugendpolitischen Auseinandersetzung stärker als bisher als Argument vertreten werden.

Die Kommission hält es für erforderlich, daß Kinder und Jugendliche überall dort, wo sie von Leistungen und anderen Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe betroffen sind, aus Gründen der Transparenz und der Eigengewichtigkeit auch in entsprechender Weise genannt werden, ohne daß sie damit notwendigerweise zu Leistungsempfängern im förmlichen Sinne des Verfahrensrechts zu werden. Dies gilt insbesondere für die bereits erwähnte Hilfe zur Erziehung (§§ 27 ff. KJHG).

B 11.5.4 Recht auf Bildung

Das Grundrecht der Kinder auf Bildung ist implizit im Grundgesetz begründet. Es wird in den Länderverfassungen und im jeweiligen Landesschulrecht teilweise aufgegriffen. So heißt es in der Verfassung des Landes Baden-Württemberg: ,,Jeder junge Mensch hat ohne Rücksicht auf Herkunft oder wirtschaftliche Lage das Recht auf eine seiner Begabung entsprechende Erziehung und Ausbildung" (Art. 11 Abs. 1).

Im Bereich der Bildung ist der Staat Träger der Erziehung (Art. 7 Abs. 1 GG: Das gesamte Schulwesen steht unter Aufsicht des Staates) und konkurriert insoweit mit dem Erziehungsrecht der Eltern (Wiesner, SGB VIII § 1 Rdnr. 3 ff.). Das Elternrecht wird daher auch im Länderverfassungs- und -schulrecht berücksichtigt.

Auch Bildungsziele sind in beinahe jeder Landesverfassung aufgeführt, wiewohl nicht in gleicher Ausführlichkeit und in gleicher Systematik. An einigen Stellen erscheinen sie auch überholungsbedürftig: ,,Die Mädchen sind außerdem in der Säuglingspflege, Kindererziehung und Hauswirtschaft besonders zu unterweisen" (Art. 131 Abs. 4 der Verfassung des Freistaats Bayern).

Die allgemeine Schulpflicht greift in die Kinderrechte ein und muß daher durch Gesetz geregelt werden. Während anfangs die Schulpflicht als Schutz vor Arbeitszwang und Ausbeutung diente, kommt es heute darauf an, sich Gedanken darüber zu machen, ob und wie die Jugendlichen durch ein Recht auf Ausbildung und Arbeit Zugang zur Arbeitswelt finden können.

Die allgemeine Schulpflicht gilt nicht für Kinder von Asylbewerber/inne/n. Für das Aufwachsen dieser Kinder wäre allerdings die flächendeckende Einführung der Schulpflicht von großer Bedeutung. Sie sollte daher zumindest – gemäß Art. 22 KRK – aus humanitären Gründen eingeführt werden. Durch Inhalt und Form der Unterrichtung sollte der besonderen Situation dieser Kinder Rechnung getragen werden.

Das Recht auf Bildung ist auch in der KRK enthalten, mit eigenen Bildungszielen (Art. 28, 29 KRK), die in den deutschen Schulen zur Kenntnis genommen werden sollten, ohne daß insoweit – unbeschadet der notwendigen Anpassung und Überarbeitung vieler in den Länderverfassungen verankerter Bildungsziele – Veränderungen auf der rechtlichen Ebene erforderlich sind.

Anders sieht es mit dem in Art. 31 KRK festgehaltenen Recht der Kinder auf Spielen und Teilnahme am kulturellen Leben aus; hier sollte z. B. mit konkretisierenden Ausführungsgesetzen zum KJHG an die in § 11 geregelte kulturelle Jugendarbeit angeknüpft werden (vgl. Übersicht Bundesvereinigung Kultu-

relle Jugendbildung 1996). Ungeachtet dessen ist dieser Bereich einschließlich der finanziellen Unterstützung ein weites Feld für Privatinitiativen (vgl. Kap. C 4).

B 11.5.5 Recht auf ökonomische Sicherung

Daß Kinder von den ökonomischen Rahmenbedingungen geprägt werden bzw. von diesen abhängig sind, ist in Kap. B 6 bereits dargestellt worden. Ein Recht der Kinder auf ökonomische Sicherung ist zumindest in dieser Begrifflichkeit gleichwohl unüblich. Kinder werden in diesem Zusammenhang eher als ,,Objekte" der vielfältigen Formen des sogenannten Familienlastenausgleichs dargestellt. Das hängt auch damit zusammen, daß Kinder in der Regel kein eigenes Einkommen – obschon bisweilen bereits erhebliches Vermögen – haben und daß sie, gerade auch im wirtschaftlichen Bereich, in der Öffentlichkeit eher als Teil der Familie wahrgenommen werden.

Art. 26 KRK regelt, daß ,,die Vertragsstaaten das Recht jedes Kindes auf Leistungen der sozialen Sicherheit anerkennen und die erforderlichen Maßnahmen treffen, um die volle Verwirklichung dieses Rechts in Übereinstimmung mit dem innerstaatlichen Recht sicherzustellen" (Abs. 1). Art. 27 führt aus, daß jedes Kind das Recht ,,auf einen seiner körperlichen, geistigen, seelischen, sittlichen und sozialen Entwicklung angemessenen Lebensstandard" (Abs. 1) hat. Beide Artikel sind, wie zuvor dargestellt, nicht unmittelbar einklagbar. Sie zeigen aber Maßstäbe auf, an denen sich auch die jeweilige innerstaatliche Politik messen lassen muß. Dies gilt etwa für die Frage der Höhe des steuerfreien Existenzminimums und der Höhe der Hilfe zum Lebensunterhalt sowie angesichts des Umstands, daß nach dem Asylbewerberleistungsgesetz Kindern von Asylbewerbern nunmehr bis zu drei Jahre nach der Einreise der zur Existenzsicherung notwendige Lebensunterhalt vorenthalten wird.

Die ebenfalls in Kap. B 6 dargestellte, besonders prekäre wirtschaftliche Lage von Alleinerziehenden und ihren Kindern hängt im wesentlichen mit der ökonomischen Lage der getrennten Eltern, mit der Zahlungsmoral der Unterhaltsverpflichteten und mit den Regelungen des Unterhaltsvorschußgesetzes zusammen. Im Hinblick auf ersteres muß dringend darauf geachtet werden, daß die gesetzlichen Neuregelungen zur Vereinheitlichung des Unterhaltsrechts den Status quo nicht verschlechtern. Insoweit ist zu Recht beklagt worden, daß die Neuregelung weder von der Bedarfsdeckung noch zumindest von einem Mindestbedarf ausgeht (Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ) 1997). Dieser muß aus der Sicht des Kindes bestimmt werden. Die Grenzen des Rechts sind aber auch in diesem Fall offenkundig: Dort, wo der unterhaltsverpflichtete Elternteil nicht über ausreichende materielle Grundlagen verfügt, kann er auch nicht den materiellen Bedarf der mit dem anderen Elternteil zusammenlebenden Kinder befriedigen. Zum letzteren ist festzuhalten, daß die Regelungen des Unterhaltsvorschußgesetzes sich zwar in den letzten Jahren – auch mit Blick auf die Anspruchsvoraussetzungen – weiterentwickelt haben, aber aus Sicht der Betroffenen in vielen Einzelfällen noch immer zu unerträglichen Situationen führen.

Die wirtschaftliche Existenz von Kindern ganz allgemein wird derzeit perspektivisch erheblich belastet: gegenwärtig werden z. B. Rentenanwartschaften zugesagt oder Verschuldungen der öffentliche Haushalte vorgenommen, deren ökonomische Auswirkungen die Kinder von heute später tragen müssen. Nach Auffassung der Kommission hängen mit diesen Fragen zentrale gesellschaftliche Herausforderungen zusammen, auf deren Dramatik eine Kinder- und Jugendpolitik in ihrer Querschnittsfunktion nur hinweisen, die zu bewältigen sie aber allein in keiner Weise in der Lage ist.

B 11.5.6 Recht auf Gesundheit und Schutz vor umweltbedingten Schäden

Kinder leiden unter den Auswirkungen von Veränderungen und Verschlechterungen in ihrer Lebensumwelt. Wissenschaftler wie Praktiker stellen fest, daß die gesundheitlichen Risiken vieler Kinder vielfältiger geworden und zum Teil neuartiger Natur sind. Komplexe allergische Erkrankungen, festgestellte embryonale Schädigungen aufgrund von Umwelteinflüssen oder neuartige, bisher nicht heilbare Infektionskrankheiten wie HIV haben zum Teil signifikant zugenommen. Gleichzeitig haben die Erkenntnisse der Gesundheitswissenschaften in den letzten Jahren sehr viel dazu beigetragen, Heilungschancen und Lebensbedingungen für erkrankte Kinder zu verbessern, und Erkenntnisse der Gesundheitsvorsorge sind zum Allgemeinwissen vieler Eltern geworden.

Vor diesem Hintergrund erscheint es aus Sicht der Kommission notwendig, das Recht von Kindern auf Gesundheit und auf Schutz vor Umweltschäden deutlicher zu akzentuieren. Mit Blick auf die Gesundheit geht die KRK mit gutem Beispiel voran; nach Art. 24 ,,erkennen die Vertragsstaaten das Recht des Kindes auf das erreichbare Höchstmaß an Gesundheit sowie auf Inanspruchnahme von Einrichtungen zur Behandlung von Krankheiten und zur Wiederherstellung der Gesundheit an" (Abs. 1 Satz 1), wobei im Zusammenhang mit der gesundheitlichen Grundversorgung auch ,,die Gefahren und Risiken der Umweltverschmutzung zu berücksichtigen sind" (Abs. 2 Buchst. c).

Angesichts der Komplexität der Ursachenketten geht es nicht allein um die Zuerkennung individueller Leistungs- und Gewährleistungsansprüche. Vielmehr muß sich der Anspruch auf Gesundheit auch auf den strukturellen Bereich der Vorsorge richten. Eine Wirkung kann ein solcher Anspruch dann entfalten, wenn er als Leitnorm für viele einzelgesetzliche Regelungen anerkannt wird. Damit er die hier erforderliche Leitbildfunktion übernehmen kann, bedarf es einer tiefgreifenden Bewußtseinsänderung in der Verantwortung der Generationen füreinander. Insoweit ist von Bedeutung, daß nunmehr im Grundgesetz verankert ist, daß der Staat ,,auch in Verantwortung für die künftigen Generationen die natürlichen Lebensgrundlagen" zu schützen hat (Art. 20 a GG).

Die Vorsorge im Gesundheitswesen darf sich nicht nur an gesundheitlichen Aspekten ausrichten, son-

dern sie muß gleichzeitig soziale Risikofaktoren ausschalten, die sich als Gewalt gegen Kinder und Vernachlässigung von Kindern auswirken können. Gesundheit und psychosoziale Entwicklungsmöglichkeiten liegen bei Kindern sehr dicht beisammen.

Besonderes Augenmerk verdient hierbei die Umsetzung des Präventionsgedankens im Elternhaus durch verstärkte Aufklärung, Beratung und hochgradig flexible Familienhilfe sowie in den Tageseinrichtungen für Kinder durch spezielle Programme, welche die Gefährdungssituation konkret zugehen und konkrete Hilfen bei ihrer Bewältigung vorsehen. Darüber hinaus sollten die Gesundheitsdienste und die Kinderärzte mit Blick auf präventive Konzepte für die Zusammenarbeit mit der Kinder- und Jugendhilfe gewonnen werden.

B 11.5.7 Rechtspositionen bei Vernachlässigung, Gewalt, Mißbrauch und Ausbeutung

Während in der Kinderrechtskonvention das Recht der Kinder auf Schutz vor Vernachlässigung, Gewalt, Mißbrauch und Ausbeutung in jeweils eigenen Artikeln festgehalten ist – und Art. 39 die Vertragsstaaten verpflichtet, alle geeigneten Maßnahmen zur Genesung und Wiedereingliederung geschädigter Kinder vorzusehen –, ergibt sich dieser Schutz in Deutschland zum einen Teil aus unmittelbaren und zum anderen Teil aus mittelbaren Regelungen.

Vernachlässigung und Gewalt

Art. 19 KRK regelt für Kinder, die in Obhut von Eltern oder anderen Sorgeberechtigten leben, neben dem bereits genannten Schutz vor jeder Form von Gewalt auch den Schutz vor Verwahrlosung oder Vernachlässigung sowie vor schlechter Behandlung oder Ausbeutung.

Diesem Schutzbedürfnis trägt in Deutschland zum einen das KJHG durch eine Fülle von Maßnahmen Rechnung, die ergriffen werden können, damit es erst gar nicht zu der schlechten Behandlung von Kindern kommt (weitere Ausführungen in Kap. B 8 und C 7). Des weiteren kann sich das Kind zu seinem Schutz in allen Angelegenheiten der Erziehung und der Entwicklung an das Jugendamt wenden (§ 8 Abs. 2) und hat Anspruch auf Inobhutnahme durch das Jugendamt, wenn es darum bittet (§ 42 Abs. 2 KJHG). Zum anderen dient das Strafrecht durch entsprechende strafrechtliche Vorschriften dem Schutz vor Gewalt, z. B. durch das Verbot der Mißhandlung Schutzbefohlener gemäß § 223 b Strafgesetzbuch (StGB) (vgl. Bundesregierung 1991; National Coalition 1995).

Sexueller Mißbrauch

Nach Art. 34 KRK verpflichten sich die Vertragsstaaten, das Kind vor allen Formen sexueller Ausbeutung und sexuellen Mißbrauchs zu schützen. Hierzu haben sich zuletzt die Kinderkommission im Deutschen Bundestag in einer Stellungnahme (Kinderkommission 1997) und die Bundesregierung – in Anknüpfung an die Vorgaben des Stockholmer UN-Weltkongresses 1996 gegen kommerzielle und sexuelle Ausbeutung von Kindern – in einem Programm gegen Kindesmißbrauch (Frankfurter Rundschau, 30. Juli 1997) geäußert.

Aber der Ausbau von Rechten der Kinder, in diesem Fall auf Selbstbestimmung, hat nur eine begrenzte Reichweite. Die Erwachsenen müssen diese Rechte auch achten: Ihnen kann durch die Erweiterung von Straftatbeständen und Strafrahmen die Unbilligkeit ihres Tuns verdeutlicht werden; durch den Ausbau des erzieherischen Kinder- und Jugendschutzes sowie Familienbildungsmaßnahmen kann die Vorbeugung verstärkt werden; es müssen Wege gefunden werden, die Herstellung von Kinderpornographie und ihre Verbreitung im Internet zu verhindern. Für das einzelne Kind in seiner konkreten Situation kommt es aber letztlich darauf an, daß der ihm real begegnende Erwachsene respektvoll mit ihm umgeht.

(Wirtschaftliche) Ausbeutung

Nach Art. 32 KRK erkennen die Vertragsstaaten das Recht des Kindes an, vor wirtschaftlicher Ausbeutung geschützt und nicht zu Arbeiten herangezogen zu werden, die Gefahren mit sich bringen, die Erziehung des Kindes behindern oder die Gesundheit des Kindes oder seine körperliche, geistige, seelische, sittliche oder soziale Entwicklung schädigen kann.

Dieser Artikel betrifft den Bereich der Kinderarbeit. Schwerpunktmäßig geht es um den Kinder- und Jugendarbeitsschutz. Die Kommission verweist auf die Entscheidung des Bundestags, die damit verbundenen aktuellen Herausforderungen in Deutschland in einer besonderen Kommission herauszuarbeiten, nachdem ihr zunächst dieser Auftrag im Rahmen der Aufgabenstellung ausdrücklich erteilt worden war.

Zusammenfassend ist festzuhalten, daß die in der KRK und im Grundgesetz verankerten Rechte der Kinder auf Schutz vor Vernachlässigung, Gewalt, Mißbrauch und Ausbeutung nicht ausreichen. Der Persönlichkeit der Kinder und ihrer körperlichen Unversehrtheit muß daher auch mit den Mitteln des Strafrechts Rechnung getragen werden. Dem steht nicht entgegen, daß mit den Möglichkeiten von Beratung und therapeutischen Hilfen neue Möglichkeiten der Vorbeugung erprobt werden. Dabei gilt es, dem falschen Eindruck vorzubeugen, daß eine zurückhaltende Anwendung des Strafrechts mit einer Vernachlässigung des Opferschutzes verbunden sei.

B 11.5.8 Schutz des Kindes im Strafprozeß

In den vergangenen Jahren ist immer deutlicher geworden, daß Kinder während des strafrechtlichen Verfahrens einen besonderen Schutz in bezug auf Gefährdungen, erlittene Mißhandlungen und Mißbrauchssituationen benötigen. Dabei geht es nicht nur darum, die Wahrung der eigenen Interessen eines Kindes in einem möglichen Prozeß zu sichern, sondern auch um das Bemühen, weitere Schädigungen zu verhindern, die durch das prozessuale Geschehen selbst drohen: Befragung als Zeuge, unverständliches prozessuales Geschehen, fremde Atmosphäre im Gerichtssaal, unverständliche prozessuale Rituale, keine fachlich versierte Begleitung eines

Kindes in solchen Verfahren, erneute Konfrontation mit dem oder den möglichen Tätern (vgl. Kap. B 8).

Auch im Strafprozeß und im Verwaltungsprozeß gibt es Situationen, in denen Kinder eines Verfahrenspflegers bedürfen, damit ihre rechtlichen Interessen auch gegenüber ihren Eltern gewahrt werden können. Ähnlich, wie es nunmehr im Kindschaftsrecht für das familiengerichtliche Verfahren eingeführt wurde, sollte auch für die genannten anderen Berichtsverfahren die Möglichkeit eingeführt werden, einen Verfahrenspfleger hinzuziehen.

B 11.5.9 Medienschutz

Die Überlegungen zum wachsenden Selbstbestimmungsrecht von Kindern und ihr Recht auf Informationsfreiheit schließen – aufgrund der Besonderheit der Kinderrechte – nicht aus, daß bei Bedarf berechtigte Schutzregelungen ausgebaut oder neu geschaffen werden müssen. Gerade weil die Interessen und die Emotionen von Kindern nicht mit denen von Erwachsenen gleichzusetzen sind, können besondere Schutzvorschriften für Kinder notwendig sein. Das schließt ein, daß der Staat auf dem Gebiet der Medien sehr sorgfältig die technische Entwicklung beobachtet und rechtzeitig Vorbereitungen trifft, um den Schutz der Kinder auch in diesem Bereich zu sichern, z. B. im Zusammenhang mit dem Internet. Daß dies angesichts der neuen Medien besondere technische Schwierigkeiten mit sich bringen kann, muß angesichts der globalen Verfügbarkeit entsprechend öffentlich diskutiert werden. Eine offensive Auseinandersetzung gerade im Bereich der neuen Medien hinsichtlich ihrer Einflüsse auf die spezielle Thematik der Gewalt und des Mißbrauchs ist notwendig. Ob und wie rechtliche Gebote oder Verbote in einem weltweiten Netz durchgesetzt und wirksam werden können, muß in der internationalen Staatengemeinschaft vereinbart werden (vgl. Kap. B 5).

B 11.6 Kinder nichtdeutscher Herkunft

In der Bundesrepublik leben Kinder mit unterschiedlichem Rechtsstatus. Die Unterschiedlichkeit bestimmt sich nach dem Grund ihres Aufenthalts sowie nach der rechtlichen Einstufung ihrer Einreise und ihres Aufenthalts. Die klassische Einteilung in Deutsche und Ausländer (d. h. solche, die nicht die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen) trifft längst nicht mehr die tatsächlichen Lebensbedingungen. Kulturelle und ethnische Aspekte sowie solche der Staatsangehörigkeit bestimmen den rechtlichen Status dieser Gruppen, der seinen Niederschlag in vielfältigen und unterschiedlichen gesetzlichen Regelungen gefunden hat.

Die Situation ist widersprüchlich, wenn nicht paradox. So leben hier auf der einen Seite Kinder als ,,dritte Generation", in Deutschland geboren und häufig mit einer mundartlichen Sprachfärbung aufwachsend, die sie in nichts von anderen deutschen Kindern unterscheidbar macht. Auf der anderen Seite erfolgte in den letzten Jahren ein Zuzug junger deutscher Staatsangehöriger aus den GUS-Staaten, die ohne deutsche Sprachkenntnisse hier – in Abgrenzung durch andere, häufig auch ausländische Gruppen – als junge Russen bezeichnet werden. Diese soziologischen und sozialen Sachverhalte werden nur zum Teil durch das Rechtssystem verursacht, sie sind vielmehr Ausdruck unterschiedlicher soziokultureller Einschätzungen und Ab- bzw. Ausgrenzungen.

Für die unterschiedlichen Gruppen ausländischer Kinder hat sich ein höchst kompliziertes und in sich nicht stimmiges System gesetzlicher Regelungen entwickelt. Die Einreise von Ausländern in die Bundesrepublik und ihr Aufenthalt dort bestimmen sich insbesondere nach den Regelungen des Ausländergesetzes (AuslG) sowie nach den nachrangigen Rechtsverordnungen (RVO) und den allgemeinen Verwaltungsvorschriften des AuslG. Das Gesetz regelt inzwischen auch die Einreise und den Aufenthalt ausländischer Minderjähriger.

Das diesen rechtlichen Regelungen zugrundeliegende Leitbild richtet sich nach der Vorstellung, daß ausländische Kinder und Jugendliche im Zuge der Familienzusammenführung zu ihren Eltern in die Bundesrepublik nachreisen und hier bleiben wollen (Familienzusammenführung). Das Einreise- und Aufenthaltsrecht macht allerdings die Erlaubnis einer solchen Zusammenführung von der Einhaltung bestimmter sozialer Kriterien abhängig (ausreichender Wohnraum, Nachweis von Arbeit usw.). Diese Kriterien sind hauptsächlich solche, die den Prozeß der sozialen und wirtschaftlichen Integration fördern sollen.

Das Ausländergesetz garantiert einen zunehmenden Ausweisungsschutz, gekoppelt an einen sich verfestigenden rechtlichen Aufenthalt der Kinder und der Jugendlichen. Dennoch bleiben Lücken und Widersprüche zu dem System der sozialen und rechtlichen Integration. Ausländische Kinder und Jugendliche, die Hilfe zur Erziehung außerhalb der eigenen Familie erhalten, laufen Gefahr, ausgewiesen zu werden (§ 46 Nr. 7 AuslG). Allerdings verhindert § 48 Abs. 2 AuslG eine Ausweisung ausländischer Minderjähriger dann, wenn die Eltern oder ein personensorgeberechtigter Elternteil sich rechtmäßig in der Bundesrepublik aufhalten. Anders verhält es sich, wenn die Eltern verstorben sind und hier nur Geschwister oder ein Vormund mit dem ausländischen Kind zusammenleben. Hier sollten die bestehenden rechtlichen Regelungen auf den Schutz der familiären Situation im Interesse der Kinder ausgedehnt werden.

Unbegleitete ausländische Minderjährige, insbesondere Kinder, fallen nicht unter diese Regelung und werden von diesem Ausweisungsschutz auch nicht erfaßt. Ihnen bleibt häufig nur der Weg des individuellen Asylverfahrens. Für Kinder ist es aber noch schwieriger als für Erwachsene, den Nachweis der politischen Verfolgung zu führen. Zwar ist dies nicht generell vom Gesetz ausgeschlossen, doch spricht die Handhabung der Regelungen des Asylverfahrensrechts dagegen, diesen Weg als erfolgversprechend anzusehen (vgl. Menzel 1996; National Coalition 1996 b).

Die sozialen und politischen Beweggründe, deretwegen Millionen von Kindern weltweit auf der Flucht sind, sprechen dagegen, dieses weltweite Problem

auf dem Wege individueller Einzelverfahren zu bearbeiten. Hier hält es die Kommission vielmehr für geboten, unter Ergänzung bzw. Abänderung bestehender Rechtsordnungen und Vereinbarungen (u. a. Genfer Flüchtlingskonvention, Haager Minderjährigen-Schutzabkommen) die Grundlagen eines Flüchtlingsrechts für Kinder zu schaffen.

Das Kinder- und Jugendhilferecht garantiert im Rahmen der vorstehenden Einschränkungen gleiche rechtliche Ansprüche und Leistungen für ausländische und inländische Kinder. Es sieht darüber hinaus vor, die jeweiligen besonderen sozialen und kulturellen Bedürfnisse und Eigenarten junger Menschen und ihrer Familien zu berücksichtigen (§ 9 Nr. 2 KJHG). Demnach müssen alle Leistungen und die Erfüllung der anderen Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe unter den speziellen Erfordernissen der Kinder nichtdeutscher Herkunft gestaltet werden. Dies setzt voraus, daß öffentliche wie freie Träger sich für die sich daraus ergebenden besonderen Anforderungen stärker öffnen. Die Schwierigkeit liegt in der Praxis häufig darin, daß die verschiedenen Adressatengruppen aufgrund ihrer unterschiedlichen kulturellen Erfahrungen und der durch den Aufenthaltsstatus bedingten mangelnden politischen Partizipationsmöglichkeiten (z. B. Wahlrecht) weniger als die inländische Bevölkerung gelernt haben, eigene Interessen und Probleme zu artikulieren und zu vertreten. Zugleich erhalten sie auch weniger Unterstützung. Es ist nicht nur ein Problem der Sprache, sondern auch oder gerade ein soziokulturelles Problem, innerfamiliäre und damit private Fragen und Nöte selbst zu bestimmen und nach außen zu vertreten.

Eine große Rolle spielt das Staatsangehörigkeitsrecht. Die staatsrechtlich und politisch bisher nicht grundsätzlich entschiedene Frage, ob die Bundesrepublik ein Einwanderungsland geworden sei – de facto ist sie dies in Anbetracht des Zustroms von Einreisewilligen seit Jahren –, prägt nicht nur die Einstellung der Politik auf sämtlichen Entscheidungsebenen, sie verhindert auch die kulturelle und mentale Einstellung aller betroffenen Familien und der nachwachsenden Kinder auf diese Situation. Die mit Sorge zu beobachtende soziokulturelle Distanzierung und Entfremdung eines Teils der nachwachsenden Generation von dieser Gesellschaft ist auch Ausfluß der mangelnden staatsrechtlichen Absicherung der jungen Menschen. Hier muß durch die Schaffung eines veränderten Staatsangehörigkeitsrechts insbesondere für die jungen Menschen eine dauerhafte Perspektive in der Bundesrepublik geboten werden: Nach Auffassung der Kommission ist die Einführung einer doppelten Staatsangehörigkeit erforderlich, damit die rechtlichen Voraussetzungen für eine tatsächliche Verbesserung des Zusammenlebens von Menschen nichtdeutscher Herkunft und Deutschen geschaffen werden. Zumindest müßte ein Kinderstaatsangehörigkeitsrecht eingeführt werden, damit entwicklungshemmende Verunsicherungen beim Aufwachsen vermieden werden. Auf jeden Fall sollte die Anfang 1997 eingeführte Visumspflicht für Kinder aus ehemaligen Anwerbeländern zurückgenommen werden, da sie Mißtrauen unnötig verstärkt und sich so für Kinder aus Nicht-EU-Ländern insgesamt nachteilig auswirkt.

B 11.7 Beteiligung von Kindern und ihre rechtliche Absicherung

Die Möglichkeit für Kinder und Jugendliche, ihren Willen und ihre Sichtweise in sie betreffende Entscheidungen einzubringen, ist zunehmend Gegenstand der politischen Auseinandersetzung geworden. Eine entsprechende rechtliche Leitlinie ist dabei am umfassendsten in der UN-Kinderrechtskonvention formuliert worden. Danach ,,sichern die Vertragsstaaten dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife. Zu diesem Zweck wird dem Kind insbesondere Gelegenheit gegeben, in allen das Kind berührenden Gerichts- oder Verwaltungsverfahren entweder unmittelbar oder durch einen Vertreter oder eine geeignete Stelle im Einklang mit den innerstaatlichen Verfahrensvorschriften gehört zu werden" (Art. 12 KRK). Wegen der vielfältigen unbestimmten Rechtsbegriffe bedarf diese Regelung gleichwohl, wie oben bereits ausgeführt, der konkreten politischen Ausgestaltung.

Beteiligung von Kindern ist so zu realisieren, daß Kinder vor Bevormundung und Instrumentalisierung geschützt werden und die Fähigkeit entwickeln können, Verantwortung für sich und im Rahmen der Gemeinschaft zu übernehmen. Die damit zusammenhängenden inhaltlichen und konzeptionellen Aspekte (Expertise Stange/Tiemann, i. Ersch.; Rauschenbach, B. 1996) sind schwerpunktmäßig in Kap. B 10 und in den Kapiteln über allgemeine und besondere Fragen der Kinder- und Jugendhilfe (C 1 bis C 8) ausgeführt. Im folgenden wird – auf dem Hintergrund des besonderen Rechts der Kinder auf Entwicklung – dargestellt, wo sich die Auseinandersetzung um Beteiligung von Kindern in bereits bestehenden oder noch auszubauenden Rechten widerspiegelt bzw. stärker zu fördern ist.

Dabei ist das für den familiären Bereich seit der Reform der elterlichen Sorge 1980 gültige Leitbild der Berücksichtigung der wachsenden Fähigkeit und des wachsenden Bedürfnisses des Kindes zu selbständigem verantwortungsbewußtem Handeln bereits oben gewürdigt und bezüglich der Beteiligung von Kindern für gut befunden worden.

B 11.7.1 Beteiligung im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe

Das KJHG hat eine Reihe von Vorschriften präzisiert bzw. neu eingeführt, die auf rechtlicher Ebene Kindern und Jugendlichen eine Fülle von unmittelbaren und mittelbaren Beteiligungsmöglichkeiten einräumen. Dies beruht sowohl auf dem Respekt vor der Subjektstellung und der ,,Grundrechtsfähigkeit" von Kindern und Jugendlichen als auch auf der Weiterentwicklung fachlich-professioneller Vorgehensweisen, bedingt u. a. durch ein verändertes Selbstverständnis der Wahrnehmung des ,,staatlichen Wächteramts" durch die Kinder- und Jugendhilfe.

Zunächst ist von Bedeutung, daß das KJHG den aufgeführten Grundsatz aus dem Recht der elterlichen Sorge auch für die Ausgestaltung der Leistungen und für die Erfüllung der Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe übernommen hat (§ 9 Nr. 2). Mit dieser Verankerung in den allgemeinen Vorschriften des KJHG sind Dialog und Kooperation mit den Kindern in allen Handlungsfeldern gefordert.

Weiterhin spielen für das ,,Beteiligungskonzept" des KJHG die ausdrückliche Festschreibung des Wunsch- und Wahlrechts der Leistungsberechtigten – einschließlich der Kinder (§ 5) –, die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen (§ 8) (vgl. Expertise Glinka/Neuberger, i. Ersch.), die Mitbestimmung und Mitgestaltung in der Kinder- und Jugendarbeit (§ 11 Abs. 1 Satz 2) und die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen am Hilfeplan (§ 36 Abs. 1) eine wichtige Rolle (vgl. Kap. C 1). Auch die Bedarfsermittlung im Rahmen der Jugendhilfeplanung (§ 80 Abs. 1 Nr. 2 KJHG) ist ein wichtiger Anknüpfungspunkt für die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Dagegen würde der Ausbau des im SGB I enthaltenen Antragsrechts – ,,Wer das fünfzehnte Lebensjahr vollendet hat, kann Anträge auf Sozialleistungen stellen" (§ 36 Abs. 1 SGB I) – keine rechtliche Besserstellung von Kindern in bezug auf die Inanspruchnahme erzieherischer Leistungen bringen, da deren Gewährung auch die Ausübung der elterlichen Sorge berührt und insoweit der Zustimmung der Eltern bedarf (Wiesner, SGB VIII § 8 Rdnr. 28).

Schließlich ergibt sich eine mittelbare Beteiligung von Kindern und Jugendlichen daraus, daß die Kinder- und Jugendhilfe

- dazu beitragen soll, positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt zu schaffen (§ 1 Abs. 3 Nr. 4; vgl. Merk 1995),
- im Kinder- und Jugendhilfeausschuß aktuelle Problemlagen junger Menschen erörtert (§ 71 Abs. 2 Nr. 1),
- durch den öffentlichen Träger im Rahmen seiner Planungsverantwortung den Bedarf an Einrichtungen und Diensten unter Berücksichtigung der Wünsche, Bedürfnisse und Interessen der jungen Menschen und der Personensorgeberechtigten ermitteln muß (§ 80 Abs. 1 Nr. 2) und
- für die Berücksichtigung der Jugendhilfeplanung in der Gesamtplanung zu sorgen hat (§ 80 Abs. 4).

B 11.7.2 Beteiligung im Bereich der Schule

Kinder werden vom Leben in der Schule maßgeblich in Anspruch genommen und geprägt. In dieser Zeit des Aufwachsens werden wichtige Weichen für die weiteren Lebenswege von Kindern gestellt; die Übergänge werden schwieriger, die Leistungsbeurteilungen werden wichtiger. Deswegen müssen zur Erreichung des Bildungserfolgs die Zusammenarbeit mit den Eltern als Erziehungsberechtigten gestärkt und die Auswahl- und Mitgestaltungsrechte für Kinder ausgebaut werden. Dabei stellt die Mitwirkung der Kinder sowohl eine Bildungsaufgabe als auch eine Anerkennung der Subjektstellung dar.

Die rechtlichen Voraussetzungen dafür sind gegeben. In nahezu allen Länderverfassungen wird die Beteiligung ausdrücklich genannt. So heißt es in Brandenburg, daß ,,bei der Gestaltung (des Schulwesens) Eltern, Lehrer und Schüler sowie ihre Vertretungen und Verbände mitwirken" (Art. 30 Abs. 2 Satz 2). Und in Sachsen-Anhalt ,,haben Lehrer, Erziehungsberechtigte und Schüler das Recht, durch gewählte Vertreter an der Gestaltung des Lebens und der Arbeit in der Schule mitzuwirken" (Art. 29 Abs. 2).

Im übrigen haben die für das Schulwesen zuständigen Länder jeweils Schulgesetze, Schulverfassungsgesetze und fallweise Schulmitbestimmungsgesetze erlassen, in denen auch die Organisation und die Aufgaben der Mitwirkungsgremien im Schulbereich geregelt sind. Zu diesen Gremien zählen auf Klassen- bzw. Jahrgangsstufenebene gewählte Schülervertreter/innen und das von diesen gebildete Schülerparlament (Schülerrat, Schülerausschuß) der Schule, Stadt- oder Kreisschülerräte, Landesschülerrat und eine Interessenvertretung auf Bundesebene (vgl. Deutscher Bundestag 1997a). Eine Überprüfung des Schulmitwirkungsgesetzes und des Schulverwaltungsgesetzes in Nordrhein-Westfalen durch die NC hat ergeben, daß rechtlich gesehen etwa die Vorgaben von Art. 12 KRK (Berücksichtigung des Kinderwillens) und Art. 13 KRK (Meinungs- und Informationsfreiheit) ausreichend berücksichtigt sind.

B 11.7.3 Beteiligung im Bereich der Kommune

In konsequenter Anwendung des auf Beteiligung angelegten Erziehungskonzepts des KJHG regelt das schleswig-holsteinische Ausführungsgesetz zum KJHG, daß Kinder und Jugendliche an Planungen in den Gemeinden in angemessener Weise beteiligt werden sollen, wenn ihre Interessen hiervon berührt werden. Darüber hinaus – insoweit bisher einzigartig in Deutschland – hat die schleswig-holsteinische Gemeindeordnung eine mit der Kinder- und Jugendhilfe ,,korrespondierende" Regelung aufgenommen, wonach am Anfang festgehalten wird, daß die Gemeinden auch in ,,Verantwortung für die zukünftigen Generationen handeln" (§ 1 Abs. 1). Ferner ist festgeschrieben, daß die Gemeinden Kinder und Jugendliche bei Planungen und Vorhaben, die deren Interessen berühren, in angemessener Weise beteiligen sollen. Hierzu sind geeignete Verfahren zu entwickeln. Schließlich ist am Ende des Planungsprozesses darzulegen, wie die Interessen von Kindern und Jugendlichen berücksichtigt und deren Beteiligung durchgeführt worden sind (§ 47f. Gemeindeordnung von Schleswig-Holstein). Die Kommission empfiehlt, daß solche Regelungen auch in anderen Bundesländern eingeführt werden.

Auch das Bundesbaugesetzbuch sieht die Bürgerbeteiligung vor (§ 3 BBauG). Kriterium der Bauleitplanung ist u. a., die sozialen und kulturellen Bedürfnisse der Bevölkerung, insbesondere die Bedürfnisse der Familien, der jungen und der alten Menschen und der Behinderten, zu berücksichtigen (§ 1 Abs. 5

Satz 2 BBauG). Damit können die Belange von Kindern und Jugendlichen im Rahmen der Bürgerbeteiligung zur Geltung gebracht werden. Durch die genannten Vorschriften werden die entsprechenden Regelungen des KJHG (Mandat der Jugendhilfe gemäß § 1 Abs. 3 Nr. 4; Erörterung aktueller Problemlagen junger Menschen durch den Jugendhilfeausschuß, § 71 Abs. 2 Nr. 1; Berücksichtigung der Jugendhilfeplanung in der Gesamtplanung, § 80 Abs. 4) in hilfreicher Weise ergänzt. Eine Politik für Kinder fordert alle Ebenen der Politik auf, diese rechtlichen Vorschriften in den Kindern angemessener Weise in die Praxis umzusetzen.

B 11.7.4 Wahlrecht

Die in den vergangenen Jahren erneut ins Gespräch gebrachte Herabsetzung des Wahlalters – (zunächst) von 18 auf 16 Jahre und in einzelnen Ländern für die kommunale Ebene auch bereits so entschieden – gehört mit Blick auf die Altersgruppe nicht zum konkreten Gegenstand des Berichtsauftrags. Wegen der grundsätzlichen Bedeutung im Hinblick auf die Rechtsstellung von Minderjährigen hat sich die Kommission gleichwohl mit den damit zusammenhängenden Fragestellungen befaßt.

Das sogenannte Familienwahlrecht scheidet als Lösung aus, weil damit entweder der verfassungsmäßig vorgegebene Unmittelbarkeitsgrundsatz (Eltern können ihre Kinder beim Wahlakt nicht vertreten) oder der ebenfalls im Grundgesetz abgedeckte Gleichheitsgrundsatz (auch Eltern haben nicht mehr als eine Stimme) verletzt würde. Gleichzeitig wird durch das Fehlen der Minderjährigen auch nicht der Grundsatz der Allgemeinheit der Wahlen in seiner Substanz angegriffen, da es nicht gegen das allgemeine Verständnis verstößt, wenn Minderjährige von Wahlen ausgeschlossen werden.

Bezüglich der Herabsetzung des Wahlalters bestehen in der Kommission zwei unterschiedlichen Auffassungen: Nach der einen Auffassung ist die Herabsetzung des Wahlrechts erforderlich, weil in dem gegenwärtigen politischen System nur diejenigen auf Veränderungen hoffen dürften, die für die Politiker potentielle Wähler seien. Außerdem gehe es in der Politik zunehmend um Entscheidungen, die langfristig und damit insbesondere für Minderjährige bedeutsame Auswirkungen hätten. Um gewisse Schutzrechte/Privilegien für Minderjährige aufrechtzuerhalten, sei es im übrigen unschädlich, wenn etwa die Altersgrenzen für Geschäftsfähigkeit und Strafmündigkeit einerseits und für das aktive Wahlrecht andererseits voneinander ,,entkoppelt" würden.

Nach der anderen Auffassung soll nicht davon abgegangen werden, die Kindheit als ,,jene wichtige Entwicklungsphase zu begreifen und zuzulassen, in der Menschen die Chance erhalten, ohne den Druck einer umfassenden Verantwortung für andere geeignete Bedürfnisse und Fähigkeiten auszubilden" (Rauschenbach, B. 1996, S. 38). Diese Entwicklungsphase schließe die Notwendigkeit und das Recht auf Mitbestimmung an allen Orten der konkreten Interaktion ein, also im Elternhaus, in der Schule, in Kindertagesstätten und lokalen Institutionen. Für diese Auffassung spreche auch, daß die UN-Kinderrechtskonvention, obwohl das Wählen ein wesentliches Bürgerrecht darstelle, nicht von einem Kinderwahlrecht spricht.

Im übrigen war die Kommission einhellig der Auffassung, daß der verbreiteten Skepsis junger Menschen gegenüber demokratischen Traditionen und dem Infragestellen des gegenwärtigen politischen Systems nur begegnet werden kann, wenn Beteiligung und Mitbestimmung bereits der Kinder gestärkt werden.

B 11.8 Empfehlungen

- Die Kommission fordert Bundestag und Bundesrat auf, einen erneuten Anlauf zu nehmen, Art. 6 GG um das Recht der Kinder auf Förderung ihrer Entwicklung zu erweitern. Dies würde die Bedeutung von Kindern und von angemessenen Bedingungen für ihr Aufwachsen mehr als bisher in das Bewußtsein der Öffentlichkeit bringen.
- Die Umsetzung der Kinderrechtskonvention, d. h. – soweit erforderlich – Bekanntmachung und Verbreitung des Inhalts, Zuspitzung ihrer Inhalte auf deutsche Verhältnisse und Aufgreifen der ,,Concluding Observations", Änderungen des nationalen Rechts, muß auf den Ebenen von Bund, Ländern und Gemeinden verstärkt angegangen werden.
- Aus Sicht der Kommission sollten die Vorbehalte in den Ziffern II (Familienrecht) und IV (Ausländerrecht) der Erklärung der Bundesrepublik Deutschland bei der Ratifizierung der Kinderrechtskonvention zurückgenommen werden, und zwar aus inhaltlichen und rechtspolitischen Gründen sowie mit Blick auf das völkerrechtliche Ansehen der Bundesrepublik Deutschland.
- Die Kommission hält es für angemessen, das Recht der Kinder auf Erziehung auch in das Familienrecht aufzunehmen. Dies verdeutlicht die Subjektstellung des Kindes, setzt die ,,Programmatik" eines erweiterten Art. 6 des Grundgesetzes um und schafft eine Parallele zu dem im KJHG geregelten Recht des Kindes auf Erziehung.
- Die Neuregelung des Sorgerechts bei Trennung und Scheidung würde weitgehend ,,leerlaufen", wenn die nach § 17 KJHG n. F. vorgesehenen Beratungsleistungen der Kinder- und Jugendhilfe nicht in bedarfsgerechtem Umfang und befriedigender Qualität zur Verfügung gestellt werden: Die Verstärkung des Leitbildes der elterlichen Verantwortung muß mit der Verbesserung durch praktische Hilfen verknüpft sein.
- Die Kommission spricht sich für die ausdrückliche Nennung des Leitbildes der gewaltfreien Erziehung aus. Im Zusammenhang mit dem ,,Züchtigungsverbot" hält sie gleichzeitig die Verwendung der Begriffe ,,Körperstrafen" und ,,seelische Verletzungen" für präziser als den Begriff der ,,Mißhandlungen".
- Die Kommission empfiehlt, daß die Auswirkungen familienrechtlicher Regelungen auf das Aufwach-

sen von Kindern, soweit sie überhaupt empirisch zu erheben sind, in Deutschland viel mehr als bisher erforscht werden. Dadurch sollen Anhaltspunkte gewonnen werden, in welchem Umfang und in welcher Weise durch veränderte rechtliche Regelungen zur Verbesserung der Bedingungen des Zusammenlebens von Eltern und Kindern beigetragen werden kann.

– Die Kommission hält es für erforderlich, daß Kinder und Jugendliche überall dort, wo sie von Leistungen und anderen Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe betroffen sind, aus Gründen der Transparenz und der Eigengewichtigkeit auch in entsprechender Weise genannt werden, ohne damit zu Leistungsempfängern im förmlichen Sinne des Verfahrensrechts zu werden. Dies gilt insbesondere für die Hilfe zur Erziehung (§ 27 ff. KJHG).

– Die sozialen und politischen Beweggründe, deretwegen Millionen von Kindern weltweit auf der Flucht sind, machen es erforderlich, unter Ergänzung bzw. Abänderung bestehender Rechtsordnungen und Vereinbarungen (z. B. Genfer Flüchtlingskonvention, Haager Minderjährigenschutzabkommen) die Grundlagen eines Flüchtlingsrechts für Kinder zu schaffen. Auf dem Wege individueller Einzelverfahren läßt sich dieses internationale Problem nicht angemessen bearbeiten.

– Nach Auffassung der Kommission ist die Einführung einer doppelten Staatsangehörigkeit erforderlich, damit die rechtlichen Voraussetzungen für eine tatsächliche Verbesserung des Zusammenlebens von Menschen nichtdeutscher Herkunft und Deutschen geschaffen werden. Es sollte ein Kinderstaatsangehörigkeitsrecht eingeführt werden, damit entwicklungshemmende Verunsicherungen beim Aufwachsen vermieden werden. Auf jeden Fall sollte die Anfang 1997 eingeführte Visumspflicht für Kinder aus ehemaligen Anwerbeländern zurückgenommen werden, da sie Mißtrauen unnötig verstärkt und sich so für Kinder nichtdeutscher Herkunft insgesamt nachteilig auswirkt.

– Insgesamt ist die Kommission der Ansicht, daß der Gleichwertigkeit von Kindern gegenüber Erwachsenen in der Gesellschaft nicht in jedem Fall durch gleiche Rechte Rechnung getragen werden muß. Kinder haben ein besonderes Recht auf Entwicklung, so daß sie die Chance erhalten, ohne den Druck einer umfassenden Verantwortung für andere eigene Bedürfnisse und Fähigkeiten auszubilden.

Teil C — Kinder- und Jugendhilfe: Leistungen und Herausforderungen

In den Analysen und Darstellungen des Teils B wurde untersucht, welchen Einfluß derzeitige Lebensbedingungen auf das Leben und die Entwicklung der heute aufwachsenden Kinder ausüben. Im Übergang zu Teil C ändert sich die Blickrichtung: Während vorher überwiegend das Kind als Akteur, als sozial handelndes Subjekt, im Mittelpunkt stand, widmet sich die Aufmerksamkeit jetzt — der Thematik des Berichts folgend — den Hilfen und Maßnahmen der Kinder- und Jugendhilfe. Diese Maßnahmen und Hilfen nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) sollen in dem Hauptteil C des Berichtes daraufhin befragt werden, ob und wieweit sie in der Lage sind, Kinder als Subjekte und eigenständige Akteure — und damit wird der Blickwinkel des Teils B wieder aufgenommen — zu berücksichtigen und zu respektieren. Es wird beschrieben und geprüft, inwieweit Kinder (bis zum vollendeten 12. Lebensjahr) in Einrichtungen und Diensten der Kinder- und Jugendhilfe als eigenständige Adressatengruppe vorkommen.

Damit erfolgen zwangsläufig auch Einschätzung der Effektivität und Effizienz der Strukturvorgaben der Kinder- und Jugendhilfe sowie — zumindest in Teilbereichen — der Kinder- und Jugendpolitik, die allerdings naturgemäß nicht nur für bzw. aus der Sicht von Kindern vorgenommen werden kann. Da diese Strukturvorgaben wesentliche Rahmenbedingungen für die Handlungsfelder der Kinder- und Jugendhilfe darstellen, werden diese Einschätzungen — als Einleitung für die Auseinandersetzung mit Leistungen der Kinderhilfe — an den Anfang gestellt.

C 1. Kinder- und Jugendhilfe in der Diskussion[2])

C 1.1 Ausgangslage
C 1.2 ,,Kinder- und Jugendhilfe" als Begriff
C 1.3 Selbstverständnis der Kinder- und Jugendhilfe
C 1.3.1 Der Erziehungsauftrag von Staat und Familie
C 1.3.2 Vom Eingriff zur Leistung
C 1.3.3 Von der Reaktion zur Prävention
C 1.4 Rechtsstellung von Kindern
C 1.4.1 Strukturelle Grundlagen der Partizipation von Kindern
C 1.4.2 Wunsch- und Wahlrecht
C 1.4.3 Beteiligung von Kindern
C 1.5 Die Anwaltsfunktion der Kinder- und Jugendhilfe
C 1.6 Stärkung des Funktionsschutzes freier Träger
C 1.6.1 Zur Situation in den alten und den neuen Bundesländern
C 1.6.2 Implikationen der Öffnung des Trägerspektrums
C 1.7 Aktuelle Herausforderungen für die Organisation der Kinder- und Jugendhilfe
C 1.7.1 Verwaltungsreform
C 1.7.2 Kommunalisierung der Kinder- und Jugendhilfe
C 1.7.3 Partizipation
C 1.7.4 Finanzierungsinstrumente
C 1.8 Qualitätsstandards weiterentwickeln — Subsidiarität reformulieren

C 1.1 Ausgangslage

Die Einschätzung der Wirksamkeit von Strukturvorgaben der Kinder- und Jugendhilfe ist zunächst deswegen von besonderem Reiz, weil der Zehnte Jugendbericht aus zeitlichen Gründen der erste ist, der die Auswirkungen ihrer 1991 in Kraft getretenen gesetzlichen Grundlage, das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) auswerten kann. Bekanntlich hatte das KJHG das in seinen Grundzügen unverändert gebliebene (Reichs-)Jugendwohlfahrtsgesetz von 1922/1953/1961 abgelöst und eine Neuordnung des Jugendhilferechts vorgenommen. Bei dieser Auswertung ist einmal zu fragen, wie sich die gesetzlichen Festschreibungen des Funktionswandels der Jugendhilfe auf die fachlichen Entwicklungen der Kinder- und Jugendhilfe und ihrer Handlungsfelder ausgewirkt haben. Weiter ist klärungsbedürftig, ob und wie die als Impulse gedachten Intentionen des KJHG gegriffen haben. Schließlich ist zu prüfen, ob aktuelle sozial- und organisationspolitische Entwicklungen die Kinder- und Jugendhilfe stützen oder gefährden, und ob sich je nachdem dafür eingesetzt werden muß, daß — als Teil der Politik — die rechtlichen Grundlagen verteidigt oder geändert werden müssen.

Ferner hat eine Einschätzung der Strukturvorgaben des KJHG zu berücksichtigen, daß sein Inkrafttreten mit der Einigung der beiden deutschen Staaten zusammenfiel. Damit mußte es sich vor dem Hintergrund sehr unterschiedlicher historischer Entwicklungen bewähren. Diese Unterschiede bestanden insbesondere in einem ungleichen Verständnis der Aufteilung der Verantwortung zwischen staatlicher Gemeinschaft und Familie für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen, unterschiedlichen Ressortzuständigkeiten für die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe sowie einer quasi unvereinbaren Differenz in den Trägerstrukturen (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ 1994 a)).

Schließlich haben sich in den vergangenen Jahren die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen —

[0]) Das Kapitel C 1 ,,Kinder- und Jugendhilfe in der Diskussion" beruht wesentlich auf Texten von Jutta Müller-Stackebrandt.

Wachstum der Arbeitslosigkeit, Überschuldung der öffentlichen Haushalte und Internationalisierung der Lebensverhältnisse – in einer Weise dramatisch entwickelt, daß davon auch die Kinder- und Jugendhilfe nicht unberührt bleiben konnte.

Eine solche Auswertung wird aber in vollem Umfang – wenn überhaupt – erst von dem wieder als Gesamtbericht vorgesehenen Elften Kinder- und Jugendbericht vorgenommen werden können. Aber auch der Zehnte Kinder- und Jugendbericht muß sich, will er die Leistungen der Kinderhilfe in den Blick nehmen, damit auseinandersetzen. Daher werden im folgenden die Beratungsergebnisse der Kommission zu wesentlichen Strukturvorgaben des KJHG und ihrer Umsetzung zusammengefaßt (Kap. C 1.2 bis C 1.7). Sie werden bei Bedarf bei der Erörterungen einzelner Handlungsfelder und Zielgruppen der Kinderhilfe ergänzend aufgegriffen (Kap. C 2 bis Kap. C 8).

C 1.2 ,,Kinder- und Jugendhilfe" als Begriff

Den Begriff der ,,Kinder- und Jugendhilfe" hat das Kinder- und Jugendhilfegesetz in seinem Titel eingeführt. Dieser Begriff taucht jedoch an anderer Stelle im KJHG nicht auf. Auch § 2 des KJHG, der die Gegenstände des Gesetzes beschreibt, spricht nicht von den Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe, sondern nur von der Jugendhilfe.

Da es rechtssystematisch den Begriff ,,Kinderhilfen" bisher nicht gibt, hat die Kommission Überlegungen darüber angestellt, ob nicht analog zum Berichtsthema der Begriff der ,,Kinderhilfe" bzw. ,,Kinderhilfen" eingeführt werden sollte. Der Sache nach wäre dies nicht erforderlich, da zum einen die einzelnen Leistungen des KJHG die Adressaten ausreichend differenzieren und da zum anderen damit unnötige Abgrenzungsprobleme geschaffen würden. Auch die Begründung des Gesetzgebers (vgl. Kap. D 1.5) legt keine andere Sicht nahe. Die Kommission spricht sich daher dafür aus, den Begriff der Kinderhilfe nicht isoliert zu verwenden, sondern ihn in die Vorstellung einer gemeinsamen Kinder- und Jugendhilfe und damit auch in eine Politik für und mit Kindern und Jugendlichen einzubinden (vgl. Teil A und Kap. D 1). In diesem Zusammenhang hält sie es für sinnvoll, den Begriff der Jugendhilfe in allen entsprechenden Regelungen des Gesetzes unter Bezug auf den Namen des Gesetzes auf ,,Kinder- und Jugendhilfe" zu erweitern und dabei stets zu bedenken, ob und in welcher Weise der Bezug auf Kinder es nötig macht, die jeweiligen Regelungen zu erweitern bzw. zu modifizieren.

C 1.3 Selbstverständnis der Kinder- und Jugendhilfe

C 1.3.1 Der Erziehungsauftrag von Staat und Familie

Vergleicht man die gesellschaftspolitisch geprägten Erziehungsverständnisse der DDR und der BRD hinsichtlich des Verhältnisses von öffentlich-gesellschaftlicher und privater Verantwortung für Kinder, zeigen sich unterschiedliche Orientierungen am Kind. Während in der früheren und jetzigen Bundesrepublik Deutschland die Sorge für die (nichtschulische) Erziehung und Pflege von Kindern zuvörderst Pflicht und Recht der Eltern war und ist, Kinder also zuallererst im Kontext der Familie gesehen werden, bedingte die gesellschaftspolitische Ausrichtung der DDR einen kollektiv-staatlichen und gesamtgesellschaftlichen Vorrang bei der Erziehung und Bildung der Kinder und Jugendlichen. Entsprechend waren in der DDR die Lehrer in den Schulen, die Kollegen und Vorgesetzten in den Betrieben, d. h. die Arbeitskollektive, aber auch die Eltern und alle an der Erziehung beteiligten gesellschaftlichen Kräfte verantwortlich für die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen zur ,,allseitig entwickelte(n), selbständige(n) und verantwortungsbewußt handelnde(n) Persönlichkeit" (§ 1 des Gesetzes über das einheitliche sozialistische Bildungssystem vom 25. Februar 1965; Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik 1965; 1966). Das Erziehungsverständnis der DDR war zwar am Kind orientiert, jedoch unter dem Vorzeichen gesellschaftlicher Erfordernisse und der staatlichen sozialistischen Ideologie.

Wieweit hier das Kind für staatliche Zwecke instrumentalisiert wurde und wieweit die Orientierung am Kind nicht dem Kind als Subjekt, sondern dem Kind als Objekt galt, das maßgeblich an der Gestaltung einer sozialistischen Gesellschaft mitwirken können sollte, hing in der konkreten Praxis weitgehend von den sehr facettenreichen Erziehungssituationen ab, die ,,unterhalb" der gesamtgesellschaftlichen politischen Zielvorgabe vorhanden waren. Auch von der Wissenschaft wurde schon in den 70er Jahren die Berücksichtigung der realen konkret-historischen Lebensverhältnisse in der DDR innerhalb der Forschung angemahnt (Busse, S./Zech 1998). Demgegenüber wäre – ebenso pauschal gesehen – das Erziehungsverständnis in der BRD eher am anderen Ende des oben genannten Kontinuums zu verorten: Die Orientierung am Kind ist geprägt durch die Nachrangigkeit des staatlichen Erziehungsauftrags gegenüber dem elterlichen oder familialen Erziehungsauftrag.

Während das Erziehungsverständnis der DDR stark an den Kindern als den am stärksten im Sinne der sozialistischen Ideologie prägbaren jungen Menschen orientiert war, stand in der Bundesrepublik wegen der Einbindung der Kinder in ihre Familien infrage, ob Kinder bisher – über die Kinderbetreuungsangebote hinaus – als eigenständige Gruppe ausreichend in den Blick der öffentlichen Erziehung genommen wurden. Deutlich ist jedenfalls, daß, angesichts der Debatten um den Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz, um den Kinderschutz sowie um den Ausbau einer Politik für Kinder, die Aufmerksamkeit für Kinder in den vergangenen Jahren zugenommen hat.

C 1.3.2 Vom Eingriff zur Leistung

Das KJHG definiert Kinder- und Jugendhilfe als soziale Förderung. Die primäre Funktion der Kinder- und Jugendhilfe ,,ist die Herstellung von Chancengleichheit. Sie soll die Angleichung der Erziehungs- und Entwicklungsbedingungen durch Ausgleich eines strukturell oder individuell vorhandenen Defizits und die Befriedigung eines hieraus resultierenden Bedarfs an Förderung im Sinne von Betreuung, Bil-

dung, Erziehung und Therapie bewirken" (Wiesner, SGB VIII § 1 Rdnr. 29).

Am deutlichsten zeigt sich dieser Perspektivenwechsel bei der Neukonzeption der Hilfen zur Erziehung, die explizit als sozialpädagogische Dienstleistungsangebote (Münder 1997a) interpretiert werden. Dieser neue Ansatz der Förderung und Unterstützung von Kind und Familie – weitgehend an Stelle des kontrollierenden Eingriffs – manifestiert sich insbesondere an dem neuen Instrument des ,,Hilfeplans" (§ 36 KJHG), der gemeinsam mit allen Beteiligten erarbeitet wird. Ziel ist dabei, den Eltern und den jungen Menschen größere Beteiligungsmöglichkeiten zu eröffenen, um einen von allen Beteiligten getragenen Konsens zu finden (vgl. Kap. C 6).

Bei der Orientierung der Jugendhilfe hin zur Dienstleistung besteht die Gefahr, zu übersehen, daß Jugendhilfe es immer auch mit Adressatengruppen zu tun hat, die aufgrund ihrer problembelasteten Lebensverhältnisse nicht in der Lage sind, ohne Unterstützung, Hilfe und eingreifende Maßnahmen ihr Leben zu führen. Hier ist Jugendhilfe immer wieder verwiesen auf die Definition und Setzung von Normalitätsstandards, um mit den Adressaten gemeinsam adäquate Angebote erarbeiten zu können und um den Fortlauf der Hilfen überprüfen zu können. Wehrt aber Jugendhilfe die schwierige und problematische Seite der Jugendhilfe – und damit den Aspekt der Kontrolle – ab, engt sie ihren Handlungsspielraum ein. Jugendhilfe überläßt dann z. B. der Justiz, der Polizei aber auch z. B. der Psychiatrie Handlungsbereiche, in denen nach dem modernen Jugendhilfeverständnis großer sozialpädagogischer Handlungsbedarf besteht (vgl. Köttgen 1996a und die Diskussion im selben Heft; vgl. Kap. B 8.3).

Die jüngsten Ergebnisse der Kriminal- und Tatverdächtigenstatistik, die eine steigende Kinder- und Jugendkriminalität konstatieren (Pfeiffer/Wetzels 1997) und die Diskussionen in Presse und Öffentlichkeit über die offensichtlich – statistisch gesehen – immer jünger werdenden strafverdächtigen Kinder und Jugendlichen lassen neben ordnungspolitischen Vorstellungen, wie der Forderung der Herabsetzung des Strafmündigkeitsalters, auch alte Diskussionen in der Jugendhilfe wie um die geschlossene Unterbringung und um die generelle Präventionsfunktion von Jugendhilfe wieder aufleben (vgl. von Wolffersdorff/Sprau-Kuhlen/Kersten [2]1996). Jugendhilfe muß sich auf ihre ,,dunkle Seite" (von Wolffersdorff 1993) einlassen, muß Kinder und junge Menschen als desintegrierte, normverletzende Subjekte ernstnehmen. Hier zeigt sich die besondere Herausforderung für die Kinder- und Jugendhilfe, die einerseits für sich verschärfende gesellschaftliche Problemkonstellationen mit Recht nicht verantwortlich gemacht werden will, und die andererseits die betroffenen Kinder- und Jugendlichen nicht vorschnell einer Kriminalisierung und Ausgrenzung aussetzen will – zumal die Probleme mit noch weniger Finanzmitteln und mit eingeschränktem Instrumentarium bewältigt werden sollen.

C 1.3.3 Von der Reaktion zur Prävention

,,Prävention", eine allgemein akzeptierte Handlungsmaxime für Politik und Praxis der sozialen Dienste, findet sich als Begriff im KJHG nur an zwei – und dazu noch relativ wenig prominenten – Stellen. Trotzdem wird das KJHG häufig als ,,Präventions-Gesetz" tituliert (entsprechend etwa § 1 Abs. 3 Nr. 1 und 3 KJHG). Alle Maßnahmen, Einrichtungen und Angebote der Kinder- und Jugendhilfe sollen demnach nicht erst einsetzen, wenn eine problematische Situation eingetreten ist, sondern sollen lebenslagenrelevant und möglichst frühzeitig, vorausschauend und problemvermeidend wirken.

Der Achte Jugendbericht spricht von ,,primärer Prävention", die ,,auf lebenswerte, stabile Verhältnisse ... (zielt), die es nicht zu Konflikten und Krisen kommen lassen" (Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (BMJFFG) 1990, S. 85). Diese weit gefaßte Definition ist aber durch ihre Offenheit häufig nicht konkret umsetzbar, sondern kann nur eine programmatisch-strategische Zielvorstellung anzeigen. Primäre Prävention ist daher eher ein politisch-legitimatorischer Begriff, der die ,,Philosophie" des KJHG formuliert und nicht konkrete Handlungsanleitungen für die Praxis.

Der Kommission liegt daran, das Präventionskonzept in der Praxis der Kinder- und Jugendhilfe im Rahmen einer definierten Problemlage pragmatisch zu verstehen. Präventives Handeln bedarf konsensfähiger Standards und Kriterien und einer konkreten sozialen Situation mit Vereinbarungen zwischen den beteiligten Akteuren über das Ziel, das mit bestimmten Maßnahmen erreicht werden soll. Dies ist bei Maßnahmen im Rahmen der sekundären Prävention – verstanden als ,,vorbeugende Hilfen in Situationen, die erfahrungsgemäß belastend sind und sich zu Krisen auswachsen können" – bzw. der tertiären Prävention – ,,Hilfen in akuten Konflikten und überlasteten, verhärteten oder verfahrenen Situationen" (BMJFFG 1990, S. 85) angesiedelt.

Präventive Elemente prägen die gesamte Kinder- und Jugendarbeit. Es ist daher auch wenig fruchtbar, einzelne Leistungsbereiche nach dem KJHG herauszunehmen und als präventiv zu charakterisieren. Jeder ist auf seine Art präventiv im Sinne von vorbeugend, Schlimmeres vermeidend – selbst die Inobhutnahme nach § 42, die einen weitgehenden Eingriff in die Lebenswelt des Kindes bedeutet. Ein explizit präventiv orientierter Leistungsbereich ist der Erzieherische Kinder- und Jugendschutz nach § 14 KJHG. Dieser Bereich ist im KJHG neu verankert und hat sich in den letzten Jahren im Rahmen der kommunalen Jugendhilfe fest etabliert. In der letzten Zeit jedoch machen sich auch hier die Finanznöte der Kommunen bemerkbar, die zu restriktiven Bedingungen der Kinder- und Jugendschutzarbeit führen, die ja nicht auf einem individuellen Rechtsanspruch basiert. (Vgl. Stellungnahme Baum/Hillebrandt/Engels/Nickles, i. Ersch.)

C 1.4 Rechtsstellung von Kindern

Die rechtliche Situation der Kinder nichtdeutscher Herkunft und eigenständige Rechtsansprüche von Kindern im KJHG sind bereits in Kap. B 11 angesprochen. Einzelne Beteiligungsmöglichkeiten werden in den Kap. C 2 bis Kap. C 8 erläutert. Im folgenden werden einige weitere Aspekte der Rechtsstellung von Kindern genannt.

C 1.4.1 Strukturelle Grundlagen der Partizipation von Kindern

Die im KJHG als Soll-Vorschriften festgelegten Verfahren zur Beteiligung der Adressaten an den ihnen angebotenen Hilfen sind das Ergebnis langer Diskussionen in der Jugendhilfe: Die seit einigen Jahren diskutierte Vorstellung einer Dienstleistungsorientierung in der sozialen Arbeit – als Gegenentwurf zur obrigkeitsstaatlichen expertokratischen Gewährung von Hilfen – geht zurück auf das schon 1976 von Badura/Gross entwickelte Konzept der ,,klientengesteuerten Dienstleistungsstrategie". Die Grenzen einer solchen Dienstleistungsorientierung sind häufig diskutiert worden. Das Konzept baut darauf auf, daß soziale Leistungen, die den Adressaten angemessen sind, erst durch deren aktive Teilnahme selbst entstehen; die Adressaten sind immer auch ,,Co-Produzenten" der sozialen Dienstleistung, die soziale Leistung – wenn sie sich, wie in der Kinder- und Jugendhilfe, eben nicht auf den monetären Transfer von Gütern beschränkt – umfaßt immer einen sozialen und kommunikativen Prozeß (vgl. Künzel-Schön 1996; Schaarschuch 1996 a und 1996 b; Wohkittel 1996).

Im KJHG als ,,sozialpädagogisch gesättigtem" – d. h. von sozialpädagogischen Erkenntnissen und Verfahren geleitetem – Gesetz (Hornstein 1997) hat sich die Entwicklung vom ,,Klienten", dem Hilfe gewährt wird, zum Adressaten mit Subjektstatus, der Experte seiner eigenen Situation ist, niedergeschlagen (vgl. Kap. C 1.4.3). Die im KJHG verankerte infrastrukturelle Gewährleistungsverpflichtung der Kinder- und Jugendhilfe generell sowie die im Gesetz an wenigen Stellen festgeschriebenen individuellen Leistungsansprüche der Adressaten sind jeweils so konstruiert, daß für ihre Realisierung kommunikative Verfahren und Aushandlungsprozesse notwendig sind. Sie gewährleisten die Mitwirkung und die Mitbestimmung der Adressaten als konstitutives Element in Hilfeprozessen. Nach Schrapper (1997) definiert sich ,,Sozialleistung" geradezu dadurch, daß sie nur durch einen solchen Aushandlungsprozeß hervorgebracht werden kann. Bedürfnisgerechtigkeit muß dabei oberstes Ziel sein. Dafür müssen die Chancen der Mitwirkung auf seiten der Adressaten und der Responsivität auf seiten der Fachkräfte in ein Passungsverhältnis gebracht werden (Petersen, K. 1996).

Daß diese Regelungen einen hohen Anspruch an die kommunikative, fachliche und soziale Kompetenz, an die Bereitschaft zum Sich-Einlassen, an die Reflexionsfähigkeit der Professionellen wie der Hilfesuchenden stellt, wird in vielen Praxisberichten und Untersuchungen deutlich (vgl. Kap. C 6). Die kommunikativen Verfahren produzieren Unbestimmtheiten und Vagheiten. Immer wieder neu müssen gesetzliche Vorgaben wie z. B. ,,geeignet" und ,,notwendig" definiert werden.

Dabei werden Grenzen des Aushandelns deutlich. Auch von Befürwortern der Hilfe als Aushandlungsprozeß wird eingeräumt, daß das (Macht-)Gefälle zwischen den Fachkräften und den hilfesuchenden Leistungsberechtigten und damit auch die Abhängigkeit der Betroffenen – insbesondere im Fall von Kindern und Jugendlichen – zwar durch Fachlichkeit gemindert, aber nicht ganz beseitigt werden kann. Grundsätzlich stellen Ergebnisse von Aushandlungsprozessen niemals das ,,Optimum fachlicher Möglichkeiten", sondern immer einen Kompromiß dar (Wiesner, SGB VIII § 36 Rdnr. 22 und 23). Problemkonstellationen sind prinzipiell mehrdeutig und sozialpädagogische Entscheidungen sind generell nicht objektivierbar (vgl. Merchel 1997).

C 1.4.2 Wunsch- und Wahlrecht

Nach § 5 KJHG haben die Leistungsberechtigten das Recht, zwischen unterschiedlichen Einrichtungen und Diensten verschiedener Träger zu wählen, ,,sofern dies nicht mit unverhältnismäßigen Mehrkosten verbunden ist." Es stärkt ,,die Subjektrolle des Leistungsberechtigten ... und verdeutlicht, daß das Verhältnis zwischen der freien und der öffentlichen Jugendhilfe nicht von den Interessen der ‚Leistungsanbieter`, sondern vor allem von den Interessen der Leistungsberechtigten her zu beurteilen ist" (Wiesner, SGB VIII § 5 Rdnr. 1; Münder u. a. 1993, S. 122). Dabei gibt § 5 dem einzelnen Anspruchsberechtigten, also grundsätzlich auch den Kindern und Jugendlichen, ein Wunsch- und Wahlrecht – ,,Anspruchsberechtigter ist das Kind selbst" (Wiesner/Struck, SGB VIII § 24 Rdnr. 9).

Eine Reihe von Voraussetzungen müssen allerdings gesichert sein, damit das Wunsch- und Wahlrecht zu verwirklichen ist:

- Es muß ein plurales Angebot von Trägern und Maßnahmen vorhanden sein. Einerseits bildet § 3 Abs. 1 KJHG dafür eine Voraussetzung, wenn er konstatiert, daß ,,die Jugendhilfe ... gekennzeichnet (ist) durch die Vielfalt von Trägern unterschiedlicher Wertorientierungen und die Vielfalt von Inhalten, Methoden und Arbeitsformen." Zum anderen ist auch mit dem § 9 KJHG der Auftrag an öffentliche Jugendhilfe verbunden, ein ,,plurales Feld an Erziehungssystemen und -zielen" (Schellhorn/Wienand 1991 § 9 Rdnr. 3) zu garantieren. Der unbestimmte Rechtsbegriff ,,Grundrichtung der Erziehung" der Personensorgeberechtigten, auf die bei der Ausgestaltung der Hilfen und Angebote geachtet werden soll, bedarf jedoch wiederum der Konkretisierung (Häbel 1997). Um diese zu erreichen, ist ,,somit die Rechtsbasis für die Betätigung von Jugendhilfe das einvernehmliche Arrangement zwischen Sorgeberechtigten, Minderjährigen und Jugendhilfe" (Münder u. a. 1993, S. 140).
- Das Ausmaß der Informationen über die Trägerlandschaft im regionalen Umfeld und die Kenntnis über die möglichen Hilfearten auf seiten der Adressaten ist eine weitere Variable für die Reali-

sierung des Wunsch- und Wahlrechts. Um dies zu gewährleisten, soll der Leistungsberechtigte auf sein Recht hingewiesen und sollen seine Wünsche ,,frühzeitig und offensiv" in die Gestaltung der Leistung einbezogen werden (Münder u. a. 1993, S. 123).

- Wann Mehrkosten ,,unverhältnismäßig" sind und damit zu einer Einschränkung des Wunsch- und Wahlrechts führen, läßt das Gesetz im Unbestimmten, so daß es der Interpretation bedarf. In der realen Aushandlungssituation werden die Kriterien der Angemessenheit, der Geeignetheit der Hilfen immer auch mit den Gesichtpunkten der Wirtschaftlichkeit streiten. Nach Wiesner muß immer das Prinzip der Wirtschaftlichkeit Vorrang haben. In dünn besiedelten Regionen kann danach überhaupt nur eine einzige geeignete Einrichtung zur Verfügung stehen, so daß dann ,,der Gedanke der Vielfalt in der Praxis nicht selten auf ein einziges Angebot zusammen(schrumpft)" (Wiesner 1995, S. 132f.). Aufgrund der generellen Unterversorgung der Kinder mit Migrationshintergrund ist für diese das Wunsch- und Wahlrecht noch mehr eingeschränkt.
- Bisher ist die gewünschte Pluralität nur dann zu erreichen, wenn es Träger mit erkennbar unterschiedlichen Wertorientierungen in ihrer Arbeit gibt. Pluralität ,,fußt auf Trägeridentität, eigenpolitischen und pädagogischen Werten, die auf den historischen Wurzeln aufbauen, die sich kennzeichnen lassen durch die Übernahme von sozialpolitischer Verantwortung und Rollen auf der Grundlage ideologischer Überzeugungen" (Roth 1994, S. 237). Diese trägerspezifischen Wertorientierungen werden in Westdeutschland heute – nach Dienstleistungsdebatte, Professionalisierungs- und Institutionalisierungsprozessen – wieder eingeklagt (Schmieder 1996). In Ostdeutschland ist eine eher schwache Identifikation der Mitarbeiter mit dem freien Träger und seinen globalen Wertvorstellungen zu beobachten, dafür aber ein großes Zugehörigkeitkeitsgefühl zu den jeweiligen konkreten Einrichtungen, die z. T. noch aus der Zeit vor der Einigung stammen (Roth 1994).

Die Kommission hält es mangels vorliegender Daten für erforderlich zu untersuchen, wie in der Praxis der Jugendämter das Wunsch- und Wahlrecht gehandhabt wird, bzw. in welcher Form dieser Grundsatz die Planung und Durchführung der Leistungen angesichts sich erheblich verändernder Rahmenbedingungen noch berührt. Insbesondere stellt sich die Frage, wie Kinder an den komplexen, hochdifferenzierten Aushandlungsprozessen gleichberechtigt beteiligt werden können, wie es der Gesetzeswille vorsieht.

C 1.4.3 Beteiligung von Kindern

Wie in Kap. B 11 bereits angesprochen, hat die Kinder- und Jugendhilfe seit Inkrafttreten des KJHG – nicht anders als Eltern – bei der Ausgestaltung ihrer Leistungen und der Erfüllung ihrer Aufgaben ,,die wachsende Fähigkeit und das wachsende Bedürfnis des Kindes zu selbständigem, verantwortungsbewußtem Handeln" zu berücksichtigen hat (§ 9 Satz 2 KJHG). Mit der Verankerung dieses Grundsatzes in den allgemeinen Vorschriften des KJHG sind Dialog und Kooperation mit den Kindern in allen Handlungfeldern vorgesehen.

Kinder und Jugendliche brauchen Anlaufstellen, bei denen sie ihre Anliegen vortragen und eigene Interessen einbringen können. Diese Möglichkeit wird dadurch eröffnet, daß Kinder und Jugendliche das Recht haben, sich mit allen Angelegenheiten der Erziehung und der Entwicklung an das Jugendamt zu wenden (§ 8 Abs. 2 KJHG). Zur Bedeutung und Umsetzung dieser Regelung in der Praxis, zu der bisher keine Untersuchungen vorliegen, hat die Kommission eine erste explorative Forschungsstudie in Auftrag gegeben (vgl. Expertise Glinka/Neuberger, i. Ersch.). Danach gibt es bisher immer noch Selbsverständnisprobleme auf seiten der Jugendämter, die es Kindern erschweren, von ihrem Recht auf Beteiligung Gebrauch zu machen.

Die Kinder- und Jugendarbeit soll explizit von den jungen Menschen ,,mitbestimmt und mitgestaltet werden" (§ 11 Abs. 1 Satz 2 KJHG). Bei der Förderung von Jugendverbänden zu Selbstorganisation, gemeinschaftlicher Gestaltung und zur Übernahme von Mitverantwortung sind Kinder zwar nicht ausdrücklich genannt, aber durchaus mitgemeint (§ 12 KJHG). Weitergehende Konkretisierungen der Beteiligungsmöglichkeiten auf der rechtlichen Ebene enthalten die Ausführungsgesetze einiger Länder (z. B. Schleswig-Holstein).

Die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen am Hilfeplan (§ 36 Abs. 1 KJHG) ist eine bereichsspezifische Konkretisierung des § 8 KJHG. Sie hat erhebliche Bedeutung für den Leistungserfolg und stellt eine besonders anspruchsvolle Aufgabe dar (vgl. Wiesner, SGB VIII § 36 Rdnr. 15; vgl. Kap. C 6).

Eine mittelbare Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an der Gestaltung der Angebote der Kinder- und Jugendhilfe ergibt sich daraus, daß die Träger der öffentlichen Jugendhilfe im Rahmen ihrer Planungsverantwortung den Bedarf an Einrichtungen und Diensten unter Berücksichtigung der Wünsche, Bedürfnisse und Interessen der jungen Menschen und der Personensorgeberechtigten zu ermitteln haben (§ 80 Abs. 1 Satz 2 KJHG).

Die Umsetzung der Regelungen, insbesondere von §§ 5, 8 und 36, durch die die Beteiligung- und Interessenvertretungschancen von Kindern befördert werden sollen, sind nach Ansicht der Sachverständigenkommission noch zu wenig erforscht. Es sollten Zugangsmöglichkeiten und -barrieren der aktiven Teilhabe von Kindern etwa an Beratungsprozessen auch ohne Kenntnis der Personensorgeberechtigten untersucht, die Verfahren zur Entscheidungsfindung in Prozessen der Hilfe zur Erziehung oder die Mitbestimmungsmöglichkeiten in den Einrichtungen selbst stärker in den Blick genommen werden (vgl. Kap. C 2 bis Kap. C 8).

C 1.5 Die Anwaltsfunktion der Kinder- und Jugendhilfe

Das KJHG hat klargestellt, daß Kinder- und Jugendhilfe als Querschnittsaufgabe angelegt ist, die das Recht und die Pflicht hat, sich im Interesse von Kindern und Jugendlichen in alle Bereiche der Politik und des öffentlichen Lebens einzumischen. ,,Hier handelt es sich nicht nur um die in der Querschnittspolitik angelegte Wahrnehmung der lobbyistischen Aufgabe für Minderjährige, sondern um die offensive Erweiterung institutionellen Handelns in alle Lebensfelder, die für Minderjährige relevant sind, und damit um die kontinuierliche Einmischung von Jugendhilfe in andere Politikfelder" (Münder u. a. 1993, S. 110). Die Akteure der Kinder- und Jugendhilfe leiten hiervon ihr besonderes Mandat der Interessenvertretung, ihre Anwaltsfunktion für Kinder und Jugendliche ab.

Zur Umsetzung dieses Mandats steht nach dem KJHG das Instrument der Jugendhilfeplanung zur Verfügung (§ 80 Abs. 4 KJHG). Hier sollen die öffentlichen Träger auf die Vernetzung der Jugendhilfeplanung mit den Planungen der Länder und Kommunen in all denjenigen Politikbereichen hinwirken, die Relevanz für die Lebensverhältnisse von Kinder und Jugendliche besitzen. In § 81 KJHG ,,Zusammenarbeit mit anderen Stellen und öffentlichen Einrichtungen" werden die Einrichtungen, Institutionen, Stellen und Behörden genannt, mit denen Jugendhilfe zusammenarbeiten soll: die Schulen und Schulverwaltungen, die Einrichtungen der beruflichen Aus- und Weiterbildung, die Einrichtungen der Gesundheitsdienste, die Arbeitsverwaltung, die Träger anderer Sozialleistungen, die Gewerbeaufsicht, die Polizei- und Ordnungsbehörden sowie die Einrichtungen der Aus-, Fort- und Weiterbildung der Fachkräfte. Im Rahmen der Intensivierung der Beteiligung von Kindern an kommunalen Planungsprozessen (vgl. Kap. B 10 und Kap. D 1) erweitert sich für die öffentlichen Träger das Spektrum der möglichen Kooperationspartner hin zu solchen Ämtern und Behörden, die unmittelbar an der Gestaltung von Kinderumwelten beteiligt sind, wie Bau- und Umweltbehörden, Landschafts- und Gartenämter. Dringlich jedoch erscheint die Intensivierung der Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule sowie Einrichtungen der Gesundheitshilfe. Nach § 13 Abs. 4 KJHG sollen die Angebote der Träger der Jugendhilfe mit den Angeboten der Träger der Schulverwaltung abgestimmt werden; konkretisiert wird dies durch die Ausführungsgesetze der Länder zum KJHG. Parallel dazu ist eine Tendenz bei den Ländern zu beobachten, die Schulen und Schulverwaltungen zur Kooperation mit der Kinder- und Jugendhilfe zu verpflichten. Was hier angestrebt wird, ist allerdings bei weitem noch nicht realisiert.

Aus Sicht der Kommission wäre es erforderlich, bei den Trägern der Kinder- und Jugendhilfe eine Bestandsaufnahme über die bisher von ihnen gewählten Strategien zur Umsetzung des § 1 Abs. 3 Nr. 4 zu erstellen. Auf dieser Basis könnte eine Orientierungshilfe erarbeitet werden, in der auch die jeweiligen Rollen der Träger der freien und der öffentlichen Jugendhilfe herausgearbeitet werden. In ihr sind Instrumentarien der Interessenvertretung und der Anwaltsfunktion zu begründen und weiterzuentwickeln.

C 1.6 Stärkung des Funktionsschutzes freier Träger

Eine weitere Akzentsetzung hat das KJHG bei der Definition und Ausgestaltung des Verhältnisses von öffentlichen und freien Trägern vorgenommen, indem der Gesetzgeber in Weiterentwicklung des Subsidiaritätsprinzips (§ 4 Abs. 2 KJHG und im früheren Jugendwohlfahrtsgesetz § 5 Abs. 3 JWG) die vom Bundesverfassungsgericht entwickelte Sollvorschrift der ,,partnerschaftlichen Zusammenarbeit" (§ 4 Abs. 1 KJHG) in die gesetzliche Grundlage der Kinder- und Jugendhilfe einbezogen hat.

C 1.6.1 Zur Situation in den alten und den neuen Bundesländern

Mit dem Subsidiaritätsprinzip entstand seit Anfang des Jahrhunderts in Deutschland ein funktionierendes System der Zusammenarbeit zwischen den freien und öffentlichen Trägern. Gleichzeitig entwickelte sich ein enges Geflecht von Abhängigkeiten und ineinander verwobenen Aufgabenverteilungen, so daß die freien Träger durch die Übernahme staatlicher Aufgaben einen Funktions-, Legitimations- und Machtzuwachs erfuhren. Andererseits entstanden so zunehmend bürokratische Strukturen, die die Gefahr mit sich brachten, daß die Autonomie und Selbstbestimmung der Verbände und damit auch ihre Fähigkeit, flexibel die Interessen der Adressaten und Betroffenen vertreten zu können, geschwächt wurden. Seit den Zeiten der früheren Bundesrepublik wird dieses Kooperationsverhältnis der beiden Jugendhilfepartner, bei dem die Seite der freien Träger Aufgaben des staatlichen Trägers übernahm und damit quasi für staatliche Aufgaben vereinnahmt, ,,inkorporiert" wurde, daher häufig als korporatistisches System beschrieben. Dabei wurde das gesamte (Förderungs-)System jedoch zunehmend unbeweglicher und resistenter gegenüber Veränderungen, was immer wieder Versuche hervorrief, das System durch eine Erweiterung des Trägerspektrums vor der Erstarrung zu bewahren (Alemann 1981; Glagow 1984; Heinze/Olk 1984, Olk [2]1996)

Gegenüber dem dualen System von freien und öffentlichen Trägern der Jugendhilfe in der Bundesrepublik gab es nach dem Gesetz in der DDR nur staatliche Instanzen, die die Funktionen der Jugendhilfe wahrnahmen. Faktisch gab es jedoch auch freie Träger im Bereich der Kirchen.

Mit der Einführung des KJHG in den neuen Bundesländern wurde auch die auf dem Subsidiaritätsprinzip basierende westdeutsche duale Trägerstruktur übertragen, wobei die Träger der freien Jugendhilfe große Schwierigkeiten bei ihrer engagierten Mitwirkung beim Jugendhilfeauf- und -umbau in Ostdeutschland hatten (vgl. BMFSFJ 1994 a; Gawlik/Krafft/Seckinger 1995). Bei der Übertragung der traditionellen westdeutschen Träger trafen sich vor allem die Interessen der öffentlichen und freien Träger auf Bundesebene, ohne daß es regelmäßig ein entsprechendes Interesse an diesen spezifischen Trägern auf der regionalen Ebene gegeben hätte. ,,Diese

Art der ‚Top-down`-Institutionalisierung ist folgenreich: Die Verbandsvertreter und -vertreterinnen in den neuen Bundesländern verstehen Wohlfahrtsverbände in erster Linie als öffentlich zu fördernde Organisationen, die gesetzliche Pflichtaufgaben erfüllen. Als Leistungsträger, die ihr Wachstum einer ‚partnerschaftlichen Zusammenarbeit` mit öffentlichen Sozialverwaltungen verdanken, versuchen sie nicht, sich als sozialpolitische Akteure in Auseinandersetzungen mit Sozialverwaltungen und Sozialministerien zu profilieren" (Angerhausen/Backhaus-Maul/Schiebel [2]1996, S. 377).

Eine Verbandskultur mit ehrenamtlichen Mitarbeitern, Vereinsleben, Interessenvertretung entstand dabei kaum – so wie sie noch als weitgehend typisch für die westdeutsche Szenerie gilt. Sowohl Jugendverbände als auch Wohlfahrtsverbände arbeiten weniger mit Ehrenamtlichen als in Westdeutschland (Seckinger/Weigel/van Santen/Markert 1998). Die neu entstandenen kleineren Verbände, zum Teil noch angeregt von ersten Aufbauprogrammen, werden immer noch zu weiten Teilen über das Arbeitsförderungsgesetz mitfinanziert und weisen häufig eine Mischung aus Selbsthilfe- und privatgewerblichen Elementen auf (vgl. Backhaus-Maul/Olk 1994). Auch ist die Anzahl der Verbände in den neuen Bundesländern nicht geringer in den alten Ländern; durch ihre Andersartigkeit und geringere Größe werden sie aus westlicher Sicht häufig nicht als solche registiert. Ob dies nun als ein Modernitätsvorsprung gegenüber der westdeutschen Situation beurteilt wird, weil hiermit das alte westdeutsche korporatistische System sich gar nicht erst etablierte, oder als Modernitätsrückstand, da hier noch ein Entwicklung nachzuholen sei, ist nicht eindeutig zu entscheiden (Seckinger/Weigel/van Santen/Markert 1998).

Zu den Auswirkungen dieser Entwicklungen in der ostdeutschen Trägerlandschaft gehört, daß die traditionelle westdeutsche Verfaßtheit des Jugendhilfesystems in den neuen Bundesländern wenig entwickelt ist. Das hat zu einem Aufbrechen der in Westdeutschland noch weitgehend funktionierenden Aufteilung zwischen den freien Trägern nach Leistungsbereichen der Jugendhilfe, also nach Zielgruppen und Adressaten, nach inhaltlichen und methodischen Sektoren und Ressorts der Jugendhilfe geführt. Freie Träger sind in den neuen Bundesländern in von ihnen traditionell nicht ausgefüllten Bereichen tätig geworden; dies hat das alte Gleichgewicht der traditionellen Träger in den neuen Bundesländern in Bewegung gebracht und zeigt derzeit Rückwirkungen auch auf die westdeutsche Trägerlandschaft, die differenzierter und verschiedenartiger geworden ist.

Die Ausdehnung des ,,dualen Systems" der Jugend- und Sozialhilfe in die neuen Bundesländern fand im übrigen zu einem Zeitpunkt statt, ,,an dem nicht nur der Scheitelpunkt des quantitativen Ausbaus in den alten Bundesländern überschritten (war), sondern auch die Formen und Strukturen wohlfahrtsstaatlicher Sicherung überhaupt streitig geworden sind" (Sachße [2]1996, S. 140).

C 1.6.2 Implikationen der Öffnung des Trägerspektrums

Eine Öffnung hin zu marktähnlichem Wettbewerb wird in den ersten Anfängen bereits praktiziert. Vom öffentlichen Träger werden Verträge auch mit Anbietern von Diensten und Maßnahmen abgeschlossen, die sich nicht aus dem Spektrum der anerkannten freien Träger rekrutieren. Es scheint sich eine Entwicklung dahingehend anzubahnen, daß die öffentlichen Träger die Förderung auch auf privat-gewerbliche und auf frei-(bzw. privat-)gemeinnützige (einschließlich eigener Gründungen) Träger ausdehnen.

Zwei Entwicklungen haben dazu beigetragen, daß der Trägerpool sich erweitert hat:

- Starke öffentliche Träger in den neuen Bundesländern bezogen über die in Westdeutschland etablierten Träger hinaus neue Träger ein. Im Rahmen ihrer Gesamtverantwortung kooperieren sie inzwischen häufig mit freien Träger nicht nach auszuhandelnden und diese absichernden Anteilen, sondern flexibel nach eigenem Bedarf. Privatgemeinnützige Träger sind dabei genauso eine Option wie privat-gewerbliche und öffentlich-rechtliche – worunter auch Rechtsformen wie Stiftungen des Bürgerlichen Rechts oder gemeinnützige GmbHs, bei denen die Kommune einziger Gesellschafter ist, zu verstehen sind. Diese Entwicklung birgt für die freien Träger, die hohe Investitionen tätigen müssen, ebenso erhebliche Risiken. Demgegenüber boten sich vielen ,,neuen" kleinen und manchmal auch unkonventionellen Trägern größere Chancen, in die Förderung mit aufgenommen zu werden – oft jedoch um den Preis der Selbstausbeutung.
- Ein weiterer Aspekt ist die de facto-Nachrangigkeit der freien Träger. Trotz aller Gebote der partnerschaftlichen Zusammenarbeit und der frühzeitigen Beteiligung in der Jugendhilfeplanung befinden sie sich an zweiter Stelle. Auf dem öffentlichen Träger lastet zwar die Verpflichtung und Verantwortung, Dienste und Maßnahmen dem KJHG entsprechend zur Verfügung zu stellen. Aber auch die partnerschaftliche Einbeziehung der Träger der freien Jugendhilfe mit allen ihren Implikationen ist gesetzlicher Auftrag, dessen Beachtung bei Bedarf auch einmal eingeklagt werden müßte.

Die Erweiterung des Trägerspektrums scheint auf den ersten Blick nichts Neues zu sein, denn schon in den 80er Jahren kam es zu spektakulären Veränderungen im traditionellen Verteilungsverhältnis durch das Auftreten neuer sozialer Bewegungen und Initiativen. Erst als Anteile der Fördervolumina an diese neuen Träger flossen, wurden diese von einigen etablierten Trägern als Bedrohung ihrer eigenen Existenz und der alten Aufgabenteilung gesehen. Das KJHG reagierte auf diese Situation bewußt mit der Öffnung der Förderungsbedingungen für neu hinzukommende Gruppierungen, wenn sie neue Ideen und Antworten für veränderte Probleme brachten. Heute sind diese Selbsthilfegruppen akzeptiert. Das System der freien Träger hat sich als flexibel genug erwiesen, die damalige Herausforderung ernst zu nehmen und die Innovationskraft der neuen Grup-

pierungen zu integrieren. Heute wie auch schon früher stehen oft in ein und derselben Trägerorganisation Initiativ-Elemente und traditionell verfaßte Elemente nebeneinander. Im Zuge dieser neuen Koexistenzen wurde auch die Jugendhilfelandschaft neu ,,vermessen": Organisationen und Institutionen der Jugendhilfe wurden einem ,,dritten Sektor" – dem ,,intermediären Sektor" – zugeordnet, einem ausdifferenzierten Bereich zwischen Marktwirtschaft, Staat und Privatsphäre. Alle Organisationen in diesem Bereich sind ,,Non-profit-Organisationen", die mehr oder weniger auf Subventionierung durch den Staat angewiesen sind.

Neu an der jetzigen Situation ist jedoch, daß der öffentliche Träger sozusagen einen ,,Ausbruchsversuch" aus dieser gewachsenen, quasi symbiotischen Beziehung macht: vor allem durch die Propagierung der ,,Hoffähigkeit" des Wettbewerbs unter Anbietern, will er die alte Phalanx der öffentlichen und freien Träger aufbrechen und sich neue, z. T. kommerzielle oder auch öffentliche Partner suchen, um unter dem Aspekt der kommunalpolitischen Gewährleistungspflicht – von Sparzwängen unter Druck gesetzt – aufkündbare Partnerschaften auf Zeit zu suchen.

Schließlich, wie bereits angedeutet, ist sorgfältig die Tendenz mancher öffentlicher Träger zu beobachten, ,,eigene" öffentlich-rechtliche Träger zu gründen. Während Vertreter des Staates auf Bundesebene vor dem dadurch entstehenden Wettbwewerb zwischen Staat, kommerziellen Anbietern und gemeinnützigen Trägern warnen, weil dies nicht dem Geist des KJHG entspreche, werden bei den kommunalen Trägern Stimmen laut, die die Sonderstellung der freien Träger und Wohlfahrtsverbände nicht mehr als gerechtfertigt ansehen. Auch mit Verweis auf die europäische Szenerie wird der Wettbewerb aller mit allen und die Konkurrenz untereinander befürwortet (BBJ Service 1996).

Die Kommission sieht, daß ein Aufbrechen alter Strukturen auch immer die Chance für Innovationen bedeuten kann. Sie gibt aber zu bedenken, daß diese Veränderungen der Verfaßtheit des Feldes nur dann legitim vorzunehmen und zu unterstützen sind, wenn gemeinsam erarbeitete Qualitätskriterien und -standards vorhanden sind. Im Hinblick auf die Adressaten und Nutzer der Angebote und Dienste ist es unumgänglich, daß gerade auch bei Beteiligung von privat-kommerziellen Trägern Qualitätsstandards der Jugendhilfe eingehalten werden. In der Vergangenheit haben die freien und öffentlichen Träger diese Standards gemeinsam entwickelt und realisiert. Es muß bezweifelt werden, daß die Einhaltung dieser Qualitätsstandards – wenn es zu abstrakten Vertragsverhältnissen kommt – allein von den Verwaltungseinheiten der Jugendämter kontrolliert werden kann. Wo bleibt die Stimme der Kinder in diesem Wettbewerb der öffentlichen, verdeckt öffentlichen und von wechselnden Finanzierungsentscheidungen abhängigen freien Träger? Sie kann nicht zuletzt deswegen überhört werden, weil eine ungenügende Kinderhilfe weniger auffällig zu Problemen führt als die ,,störend unangepaßten" Jugendlichen. Es ist zu befürchten, daß die knappen Mittel den Einrichtungen und Programmen zufließen, die sich an die öffentliche Erregung über Probleme anhängen können – und diese öffentliche Aufmerksamkeit mobilisiert sich selten zugunsten der Kinder.

C 1.7 Aktuelle Herausforderungen an die Organisation der Kinder- und Jugendhilfe

Der gegenwärtige intensive, häufig kontrovers geführte Diskurs, der die Jugendhilfelandschaft dominiert, thematisiert vor allem die organisationsstrukturellen Rahmenbedingungen der Jugendhilfe. Stichworte sind: Verwaltungsreform, Neue Steuerung, Finanzierungsverfahren, einseitig betriebswirtschaftliches Denken, Irritationen durch Kommunalisierung, Infragestellung des Subsidiaritätsprinzips und der partnerschaftlichen Zusammenarbeit von freien und kommunalen Trägern sowie Schwächung der Adressatenorientierung und der Partizipationschancen durch nicht ausreichende institutionalisierte Absicherung der organisatorischen Verfahren. Diese identifizierten organisationsstrukturellen Defizite berühren die Grundlagen des gesamten Feldes der Kinder- und Jugendhilfe.

In Westdeutschland schon länger beobachtete grundlegende Organisationsprobleme werden vor allem durch die eng gewordenen Sozialhaushalte insbesondere der Kommunen – auch infolge des Rechtsanspruchs auf einen Kindergartenplatz, durch die extreme Finanzbelastung der Kommunen durch die Hilfen nach dem BSHG und durch ein geringeres Wachstum des Steueraufkommens – wieder virulent. ,,In gewisser Weise teilt das KJHG das Schicksal des RJWG aus dem Jahre 1922. Nur wenige Jahre nach seinem Inkrafttreten reichten aufgrund wirtschaftlicher Krisenphänomene ... die öffentlichen Mittel nicht mehr aus, um die Jugendhilfe – wie auch andere öffentliche Leistungen – in ihren bisherigen Strukturen und Aufgabenstellungen zu finanzieren" (Greese 1997, S. 83). Obwohl Jugendhilfe, wie die gesamte Sozialpolitik, der Sache nach gerade antizyklisch zur Wirtschaftsentwicklung aktiv werden müßte und ihr in Krisenzeiten mehr Finanzmittel zur Verfügung stehen müßten, ist sie in den Abschwung eingebunden: Der quantitative Ausbau scheint an seine Grenzen gestoßen zu sein; es kann nur noch darum gehen, die qualitativen Standards zu sichern. Auch das ist nur zu erreichen, wenn die Kontinuität der Finanzmittel gewährleistet ist. Vor allem sind aber auch – und das soll im folgenden ausgeführt werden – die Organisationsstrukturen der Arbeit zu stabilisieren, die erst ermöglichen, daß auch weiterhin der hohe Standard an Fachlichkeit und Qualität der sozialen Arbeit insgesamt in Deutschland Bestand haben kann.

C 1.7.1 Verwaltungsreform

Die Kinder- und Jugendhilfe muß sich mit dem Vorwurf auseinandersetzen, wegen eines ,,Reform- und Modernisierungsstaus in den Leistungsverwaltungen der öffentlichen und freien Träger" ihre Aufgaben längst nicht mehr effizient betreiben zu können. Angeführt werden Beschränkungen durch das kameralistische Haushaltsrecht, unbewegliche Förderpläne und -verfahren, Risiken der freien gemeinnützigen Träger bei der Übernahme von sozialstaatlichen Auf-

gaben (Münder 1994) und die sich verstärkende Abhängigkeit der freien Träger von den Zuwendungsregelungen des Bundes, der Länder und Kommunen. Es fehle an Anreizen zur Leistungssteigerung, die Haushalte seien als Steuerungsinstrumente überfordert, die Entscheidungsbefugnisse über die finanziellen Ressourcen lägen bei (nicht fachkompetenten) Verwaltungsspitzen usw.

Die Orientierung am Konstrukt ,,Jugendhilfe als soziale Dienstleistungen" wurde folglich zur zentralen Herausforderung für die Umstrukturierung der Kinder- und Jugendhilfe, die in der Konsequenz sowohl in der Verwaltung der öffentlichen als auch der freien Träger zu stärker unternehmerisch ausgerichtetem Handeln führt. Als Instrument wurden und werden in dieser Situation die neuen Steuerungsmodelle mit ihren weitreichenden Implikationen propagiert. Sie wurden inzwischen von vielen Kommunalverwaltungen eingeführt, die an manchen Orten ,,rigoros" als Zuwendungsgeber ihre Gesamtverantwortung des öffentlichen Trägers dazu benutzt haben, neue, stärker betriebswirtschaftlich an Effizienz- und Effektivitätskriterien ausgerichtete Strukturen durchzusetzen. Es wird versucht, die Flexibilität der Förderungspläne zu erhöhen. Statt des kameralistischen Verfahrens, das auf der Basis einer Input-Orientierung finanzielle (Förderungs-)Anreize gibt, damit die gewünschten Programme und Aufgaben von den freien Trägern übernommen werden, wird mit den neuen Steuerungsmodellen auf Verfahren der Ergebniskontrolle gesetzt. Damit wird die Hoffnung verbunden, präzisere Abstimmungen darüber erreichen zu können, was das Ergebnis der geförderten Programme sein soll. Es soll insgesamt zu mehr Wettbewerb um staatliche Förderung kommen, wobei die jeweils vertraglich zu vereinbarenden Ziele, zusammen mit einer stärkeren Orientierung an überprüfbaren Ergebnissen, auch zu einem wirtschaftlicheren Einsatz der Ressourcen (Personal, Zeit, Finanzen) führen sollen. Mit der neuen Steuerung verbunden sind Ergebniskontrolle und Entwicklung und Überprüfung von Qualitätsstandards. Dafür sollen Verfahren entwickelt werden, die vor Ort mit den Partnern anhand konkreter Probleme feststellen, welche Aufgaben mit welchen Mitteln realisierbar sind.

Diese Beschreibung der offiziellen Zielkategorien der Modelle der neuen Steuerung blendet wesentlichere und grundlegendere Strukturschwächen aus: Die neuen Steuerungsmodelle beziehen sich primär auf interne Prozesse der öffentlichen Verwaltungen. Daneben werden zwar auch die vom KJHG gesetzten Beteiligungsregelungen der freien Träger bestätigt, ohne daß ihnen jedoch explizit ein Stellenwert im eigenen System gegeben würde.

Langjährige Versäumnisse, die angestrebten kunden(kinder-)freundlichen Formen des Verhältnisses von Adressaten und Hilfeanbietern umfassend durchzusetzen, haben Vorschub dafür geleistet, daß sich Modelle der Verwaltungsreform – insbesondere die von der Kommunalen Gemeinschaftsstelle (KGSt) initiierten Verfahren – etabliert haben. Die Verfahren der neuen Steuerung sind zwar ihrer Definition nach ,,primär nachfrage- und kundenorientiert und organisier(en) sich daher ‚von außen nach innen`" (KGSt 1993, S. 13). Explizit ist aber die institutionalisierte Mitwirkung der Adressaten nicht vorgesehen und eigene Modelle zur Einbeziehung von Adressateninteressen wurden nicht entwickelt. Es wird auf mehr oder weniger bewährte Muster und Verfahren der Bedarfsermittlung verwiesen, die im KGSt-Ansatz jedoch keinen systematischen Stellenwert besitzen (vgl. Eichmann 1996; KGSt 1996; Wohkittel 1996; Busch, M. 1997). Deshalb wird von den Kritikern befürchtet, daß die ,,geforderten Leistungs- und Produktbescheibungen ... zu einer Uniformierung der Jugendhilfeangebote und damit zum Verlust einer am individuellen Bedarf der Leistungsberechtigten orientierten, differenzierten und flexiblen Ausgestaltung der einzelnen Hilfeangebote (führen)" (AFET-Arbeitsgruppe 1996, S. 16). Damit seien auch das Wunsch- und Wahlrecht sowie die Pluralität der Angebote letzlich gefährdet.

Gleichzeitig sind bisher Jugendhilfeplanung, die partnerschaftliche Zusammenarbeit in den Jugendhilfeausschüssen und Arbeitsgemeinschaften häufig nur eingeschränkt realisiert worden und werden durch die neuen internen Verwaltungsregelungen bezüglich ihrer Verwirklichung zusätzlich Schwierigkeiten haben. Daher ,,steht zu befürchten, daß mit dem Neuen Steuerungsmodell das auf partnerschaftliche Zusammenarbeit begründete Zusammenwirken freier und öffentlicher Träger abgelöst werden soll durch ein Auftraggeber-Auftragnehmer-Verhältnis zwischen öffentlichen und freien Trägern" (AFET-Arbeitsgruppe 1996, S. 15).

Vor diesem Hintergrund hält es die Kommission für erforderlich, daß die Kinder- und Jugendhilfe sich vor Ort selbst artikuliert. Im Zusammenwirken von freien und öffentlichen Trägern der Jugendhilfe muß sie ihre Bereitschaft deutlich machen, daß sie ihre Handlungsfelder im Rahmen der Verwaltungsmodernisierung und trotz knapper werdender öffentlicher Finanzen selbst gestalten will. Dabei muß die Kinder- und Jugendhilfe durchsetzen, daß ihr Aufgabenfeld mit ihren spezifischen Anforderungen in den kommunalen Entscheidungsgremien und in der Öffentlichkeit als notwenig angenommen und geschätzt wird.

C 1.7.2 Kommunalisierung der Kinder- und Jugendhilfe

In Diskussionen um die Rolle der Position der freien Träger wird zugleich das ,,Verschwinden der Jugendämter" befürchtet. Grundlage für dieses ,,Verschwinden" bildet die neue Zuständigkeitsverteilung durch das KJHG, das die Zuordnung der Jugendhilfeaufgaben zu den Kommunen vorsieht. In einigen Kommunen sind inzwischen die Jugendamtsverwaltungen organisatorisch unter einem Dach mit anderen sozialpolitischen Ressorts bzw. Ämtern zusammengefaßt worden. Im weitestgehenden Fall gehen die Aufgaben des Jugendamts in eine gemeinsame kommunale Verwaltung der sozialen Infrastrukturangebote ein. Da die Jugendhilfeaufgaben gänzlich kommunal verortet sind, ist einerseits eine Koordination mit anderen kommunalen sozialen Aufgaben und Diensten möglich, und es wird als sinnvoll angesehen, wenn damit ein kommunales Gesamtkonzept

der sozialen Dienstleistungen innovative Synergieeffekte freisetzt (Rößler 1997).

Unter juristischem Gesichtpunkt wird die Auflösung der Hierarchieebene ,,Amt" aus Sicht der Vorgaben des KJHG nicht als problematisch gesehen, solange die Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe einer selbständigen Organisationseinheit zugeordnet sind und die Zweigliedrigkeit des Jugendamts von Jugendhilfeverwaltung und Jugendhilfeausschuß (§ 69 Abs. 3 KJHG in Verbindung mit §§ 70 und 71 KJHG) erhalten bleibt (Wiesner 1997 a). Die freien Träger befürchten jedoch eine stärkere Einbindung der Kinder- und Jugendhilfe in kommunale Aufgaben und Vorgaben und prognostizieren daraus folgend eine Schwächung der Funktion des Jugendhilfeausschusses und damit ihres Rechts auf Abstimmung und Mitsprache in der kommunalen Jugendhilfepolitik. Sie definieren das ,,Verschwinden des zweigliedrigen Jugendamts" als Rückschritt in ,,vordemokratische" Zeiten, in denen es keine institutionalisierten Abstimmungsprozesse zwischen freien und öffentlichen Trägern gab; Jugendhilfe falle damit hinter die Entwicklung dieses Jahrhunderts zurück (Corsa 1997, S. 9).

Da diese Strukturreformen in den betroffenen Kommunen zumeist in Verbindung mit den neuen Modellen der Verwaltungssteuerung eingeführt werden, entsteht außerdem der Verdacht, daß vor allem Spargesichtspunkte eine Rolle spielen und daß die Ausweitung des Trägerspektrums hin zu jugendhilfefernen kommerziellen Anbietern die gravierende Folge sein könnte. Außerdem wird darin eine der Einheit der Kinder- und Jugendhilfe gänzlich abträgliche Zersplitterung und Differenzierung in verschiedene Dienste – so wie es z. B. auch bei manchen Organisationskonstruktionen des Allgemeinen Sozialen Dienstes (ASD) befürchtet wurde – gesehen, die von den Adressaten nicht mehr als zum Jugendamt gehörend wahrgenommen werden. Die in den letzten Jahren mühsam entwickelte Vernetzung der sozialpädagogischen Leistungen werde damit wieder zunichte gemacht.

Die Kommission hält aus dieser Diskussion als Fazit fest, daß Jugendhilfeausschuß und Jugendhilfeplanung dringend zu erhalten sind, und daß dafür auch eine eigenständige Verwaltungseinheit Jugendamt erforderlich ist. Anderenfalls könnte es nämlich bedeuten, daß in der Kommune die Sonderstellung der Jugendhilfe insgesamt, mit ihrer Zusammenarbeit der öffentlichen Träger mit einem fest etablierten Stamm von freien Trägern, im Schwinden begriffen ist. Damit wäre auch der Kinder- und Jugendhilfe der Ort genommen, an dem sie sich mit ihren eigenen Problemstellungen entfalten kann. Der neuen Aufmerksamkeit für Kinder könnten Schritte, die das Jugendamt in umfassende Einheiten eingliedern, sehr abträglich sein.

Auf jeden Fall greift eine Analyse zu kurz, die das sog. Verschwinden der Jugendämter auf ein Organisationsproblem reduziert. Die Formel zeigt ein Systemproblem an, nicht nur ein Problem des Jugendamts, sondern der Verfaßtheit der Kinder- und Jugendhilfe insgesamt. Es gibt zwar keine eindeutige eindimensionale Entwicklung hin zu einer Monostruktur mit einer Machtzusammenballung bei den öffentlichen Trägern. Eher ist zu erwarten, daß die Unübersichtlichkeit wächst, denn die bisherigen großen Phalanxen scheinen aufgebrochen zu sein. Die bisherigen Arbeitsteilungen sind nicht mehr gesichert.

C 1.7.3 Partizipation

Festzuhalten gilt, daß die kommunikativ gesteuerten Aushandlungsverfahren des KJHG fragil sind und daher Situationen potentieller Überforderung produzieren. Sie bilden als organisatorische Umsetzung des Zieles ,,Partiziption" die eigentliche ,,Schwachstelle". Doppelt problematisch wirken sich hier die knappen Ressourcen aus, die es zunehmend erschweren, die fachlich notwendigen qualitativen Standards für bekannte Probleme wie Abbau der Schwellenangst, lebensweltnahe Präsenz der Unterstützungsangebote, kindgemäße Formen und Methoden zu entwickeln, in der Praxis in ausreichendem Maß umzusetzen und zu erhalten.

Das ist der Hintergrund, vor dem weithin gefordert wird, nicht nur erwachsene Adressaten, sondern vermehrt auch Kinder an Entscheidungen in ihrer Familie, an der Gestaltung ihrer schulischen und außerschulischen Umwelt und der Hilfeangebote zu beteiligen, wenn sie und ihre Eltern in Probleme und Krisen geraten sind. Kinder sollen ihre Rechte kennenlernen, sie sollen ihre Sichtweise und ihr Erleben einbringen und in Entscheidungsprozesse einbezogen werden, in denen Erwachsene sie altersangemessen beteiligen.

Allerdings stehen die nachdenkenswerten Argumente aus pädagogischer und entwicklungspsychologischer Sicht, die die Anerkennung der Kinder als Akteure verlangen, im Widerspruch zu den strukturellen Arbeitsbedingungen der Kinder- und Jugendhilfe. In einer Zeit, in der die für wirksame Hilfe konstitutiven Aushandlungsprozesse mit den Erwachsenen gefährdet erscheinen, soll gerade die Partizipation der Kinder ausgeweitet werden. Das sieht nach einer Ersatzhandlung aus.

Gleichwohl sollten die Bemühungen um eine Partizipation der Kinder deswegen nicht aufgegeben werden, weil Raum für die Mitgestaltung der Lebenswelt für die Kinder sich als eine der wichtigsten Zukunftsinvestitionen erweisen könnte, und weil Initiative, realistische Phantasie und Verfolgung ausgehandelter Ziele für das Leben in der heraufziehenden Gesellschaft von großer Bedeutung sind.

Daher empfiehlt die Kommission, sowohl die vom KJHG her gegebenen Möglichkeiten auszubauen und zu institutionalisieren als auch die Bemühungen der freien Träger um die Verwirklichung von Partizipationschancen in allen Formen der Kinder- und Jugendarbeit und der Kinder- und Jugendhilfe zu verstärken und vorhandene Verfahren zu unterstützen. Auch außerhalb der Einrichtungen und Maßnahmen der Kinder- und Jugendhilfe sollten Kinder vermehrt Einfluß auf ihre Lebens-, Lern- und Freizeitbedingungen erhalten.

C 1.7.4 Finanzierungsinstrumente

Im Zusammenhang mit den Überlegungen, neue Vertragsverhältnisse einzuführen, wird das traditionelle Förderungsinstrument der Zuwendung zunehmend infrage gestellt. Trotz aller Kontroversen besteht Einigkeit darüber, daß das kameralistische und enge administrative Denken bei den öffentlichen Trägern abgelöst werden muß.

Bislang sieht das KJHG zwei Förderungswege vor:

- § 74 KJHG regelt die Zuwendungen der öffentlichen Träger an die freien Träger zur Durchführung von Diensten und Einrichtungen, die einem öffentlichen Zweck (nicht gemeint sind hier einzelfallbezogene Leistungen) dienen. Vom freien Träger wird eine angemessene Eigenleistung gefordert. Die Förderung per Zuwendung oder Subvention konstituiert juristisch gesehen ein hierarchisches Verhältnis zwischen dem Zuwendungsgeber und dem untergeordneten Zuwendungsempfänger. Der Zuwendungsempfänger hat keinen Rechtsanspruch auf entsprechende Zuwendungen (Münder 1997 b).
- Die zweite traditionelle Förderungsart ist die (Voll-) Finanzierung von Leistungen, die durch einen freien Träger gegenüber einem nach dem KJHG leistungsberechtigten Bürger (Kind, Jugendlichen, den Eltern) erbracht werden (§ 77 KJHG). In diesem Fall werden Vereinbarungen über die Kosten für einen spezifischen Einzelfall getroffen, die die Selbstkosten des freien Trägers abdecken sollen. Juristisch betrachtet handelt es sich um Verträge zwischen gleichberechtigten Partnern. Die freien Träger trifft jedoch de facto – zumal keine Rücklagen gebildet werden dürfen – ein hohes unternehmerisches Risiko bei Vorhaltung und bei Nichtauslastung von Personal und Einrichtungen (ebd.). Sie sind also auch in diesem Fall vom Geldgeber und seinen Entscheidungen abhängig.

Wie schwierig diese de jure gleichberechtigte Vertragspartnerschaft ist, zeigt sich bei den Vorgängen um die sog. Deckelung des § 77: In Anlehnung an analoge Bestimmungen des Bundessozialhilfegesetzes wurde im Sommer 1996 (gültig bis Ende 1998) der Anstieg der Leistungsentgelte für die Unterbringung in Heimen und in teilstationären Einrichtungen in den alten Bundesländern auf 1 % und in den neuen Bundesländern auf 2 % pro Jahr begrenzt. Begründet wurde dieser Vorgang mit der dringend notwendigen Konsolidierung der kommunalen Haushalte (dazu exemplarisch: Articus 1996). Von seiten der freien Träger wurde gerügt, daß zum ersten Mal in der Jugendhilfe ,,von staatlicher Seite auf Bundesebene in dirigistischer Weise in die Verhandlungsautonomie der Kosten- und Einrichtungsträger eingegriffen" worden ist. Das wiederum schürte den Verdacht, es handle sich nicht um eine sachlich begründete, sondern um eine rein politisch motivierte Entscheidung (Späth 1996, S. 348). Zur Zeit laufen Bestrebungen, eine Gesetzesvorlage zur Reform des § 77 zu entwickeln, die beiden Vertragspartnern gerecht wird, indem auch Vereinbarungen über Inhalt, Umfang und Qualität der Leistungen getroffen werden, so wie es im Sozialhilferecht vorgesehen ist (vgl. Vorschlag des Deutschen Vereins v. 11. September 1997).

Insgesamt scheint die Entwicklung in Richtung variabler und flexiblerer Förderungsmöglichkeiten zu gehen. Diskutiert werden Formen der Vertragsvereinbarungen und der flexibleren Zuwendungsmöglichkeiten (Zuwendungsvertrag, Austauschvertragliche Vereinbarungen usw.), die nicht die Nachteile der Zuwendungen per Verwaltungsakt – wie Nichtübertragbarkeit auf das folgende Haushaltsjahr oder das Verbot der Bildung von Rücklagen – aufweisen (vgl. Münder 1997 b).

Der weitestgehende Vorschlag, bestimmte Segmente der Förderungslandschaft zu flexibilisieren, besteht in der Etablierung eines Gutscheinsystems, das die ,,Kaufkraft" der ,,Kunden" stärken soll. Die Protagonisten dieser in anderen europäischen Staaten schon praktizierten direkten Subventionierung der Adressaten (,,Von der Objekt- zur Subjektförderung") fordern, daß Eltern, Kindern und Jugendlichen viel mehr Eigenständigkeit zugetraut werden müsse. Sie seien durchaus in der Lage, über die Qualität z. B. eines Kindergartens zu entscheiden, so daß die Anbieter gezwungen würden, sich im Interesse ihrer Eigenfinanzierung stärker den Nachfragern anzupassen. Bisher gibt es jedoch kaum Erfahrungen darüber, ob durch solche den Wettbewerb fördernden Verfahren die Adressaten letztendlich mehr Einfluß auf die Gestaltung der Angebote nehmen können, so daß sie tatsächlich über die Qualität mitentscheiden. Es könnte durchaus sein, daß Einrichtungen oder Programme aus pädagogisch irrelevanten Gründen bevorzugt oder abgelehnt werden (vgl. Kap. C 2.3.3).

Es gibt also zur Zeit eine Fülle von unterschiedlichen, systemimmanenten und systemübergreifenden Vorschlägen und Vorstellungen, in denen sich widerspiegelt, daß die gesamte Jugendhilfelandschaft – vor allem im Bereich der Förderung und Finanzierung – in Bewegung geraten ist. Wie schwierig und vielschichtig die Diskussion um eine neue Förderungssystematik ist, zeigt sich u. a. daran, daß es keine einheitliche Position der öffentlichen Träger gibt. Weder innerhalb des Lagers der kommunalen Träger noch zwischen Vertretern von Bund, Ländern und Kommunen gibt es eindeutige Übereinstimmungen (vgl. die Debatte zum Gutachten Münder 1994). Einigkeit besteht darüber, daß – soll die Praxis der Kinder- und Jugendhilfe nicht von ökonomischen Bedingungen dominiert werden – allen Vorschlägen zur Neuorientierung und Reformulierung des Förderungssystems gerade auch unter restriktiven Finanzbedingungen die Entwicklung von Qualitätsstandards zugrundeliegen muß. Das Prinzip der Subsidiarität, dessen Ausdruck das korporatistische System der freien und öffentlichen Träger ist, muß inhaltlich wieder neu gefüllt werden.

C 1.8 Qualitätsstandards weiterentwickeln – Subsidiarität reformulieren

Die bisher diskutierten Themenkomplexe – organisationsstrukturelle Schwachstellen bei der Umsetzung der Adressatenorientierung, das ,,neue" Ver-

hältnis der öffentlichen zu den freien Trägern, die Verwaltungsreform mit ihren Auswirkungen auf die Organisation der Jugendhilfe, die Öffnung des Trägerspektrums und die Weiterentwicklung der Förderungs- und Finanzierungssysteme – müssen eingebettet werden in die umfassende Diskussion der sozialen Leistungsbereiche und der Neuformulierung des Subsidiaritätsprinzips. Wenn Wettbewerb und Konkurrenz das Verhältnis von Auftraggebern und Anbietern in der Jugendhilfe bestimmen – so lautet für die Kommission das Fazit aus dieser Diskussion –, muß dieser Prozeß durch gemeinsam akzeptierte, fachlich ausgewiesene Qualitätsstandards strukturiert und kontrolliert werden. Verhandlungen über Leistungsinhalte und -umfänge und die Qualität der Leistungen sind deshalb eine der wichtigsten Zukunftsaufgaben. Das ist u. a. wichtig, um nicht kurzatmigen verwaltungstechnischen Neuerungen aufzusitzen, die die fachlichen und inhaltlichen Standards sozialer Arbeit nicht ausreichend und angemessen berücksichtigen. Mittelkürzungen, einseitige Interessenpositionen und traditionelle hierarchische Kontrolle helfen nicht weiter. Sie dürfen auch nicht mit Berufung auf Budgetierung und Controlling durchgesetzt werden können.

Über diese globale Forderung, daß Qualitätsentwicklung, -management und -sicherung auf den verschiedenen Ebenen und unterschiedlichen Gebieten der Jugendhilfe erforderlich sind, besteht im Prinzip Einigkeit bei allen Beteiligten. Wichtig und neu an diesem dabei deutlich werdenden Prozeß der Aushandlung von Interessen ist, daß die prinzipielle Übereinstimmung unmißverständlicher und in verpflichtenderer Weise als bei anderen Thematiken dokumentiert wird. Die Formel ,,Bedarf und Qualität bestimmen das Angebot und nicht reine Wirtschaftlichkeitserwägungen" kann für diese Übereinstimmung stehen.

Allerdings unterscheiden sich die Einschätzungen und Positionen je nach Interessenlage hinsichtlich der Verfahren und Zuständigkeiten. Wollten aber die öffentlichen Träger diese Qualitätsdebatte nur unter sich, ohne die freien Träger, führen, würde dies nicht nur den Vorgaben des KJHG widersprechen, sondern würde die öffentlichen Träger überfordern (BBJ Service 1996). Daher sind Ansätze infrage zu stellen, die den verwaltungsinternen Prozessen der Qualitätssicherung (z. B. durch Entwicklung von Produkten und Kennziffern) Vorrang vor der Jugendhilfeplanung geben (Peter/Schnapka 1996).

Die freien Träger – auch sie halten Leistungskontrolle und Herstellung von Kostentransparenz für notwendig – betonen ihrerseits, daß diese Verfahren im Rahmen der Vorgaben des KJHG zu erfolgen hätten, vor allem wenn sie nach den neuen Steuerungsmodellen angewendet werden (Arbeiterwohlfahrt 1997). Weiterhin sehen die freien Träger heute, nachdem sie ihre Bindungen an die jeweiligen traditionellen weltanschaulichen Orientierungen längere Zeit nicht gepflegt haben, ihre Aufgabe darin, ihre spezifischen Leitbilder und Profile weiterzuentwickeln und ihre ,,soziale Produktivität" zu verbessern. Durch diese Anstrengungen versuchen sie, ihre besondere Qualität erkennbar zu machen und damit sowohl den differenzierten Bedürfnissen der Adressaten entgegenzukommen als auch dem Wunsch- und Wahlrecht eine realisierbare, nicht abweisbare Basis zu geben (BBJ Service 1996; Schmieder 1996).

Gemeinsames Interesse der Träger aber ist die Beteiligung der Adressaten am Entwicklungsprozeß von Qualitätsvorgaben und -standards für die Angebote. Denn Subsidiarität ist nicht schon auf der Ebene der einzelnen Anbieter und Dienste erfüllt, sondern verwirklicht sich auch im Verhältnis zur einzelnen Person oder Gruppe, die diese Dienste in Anspruch nimmt. Alle Beteiligungsregelungen des KJHG sind gleichermaßen ernst zu nehmen, indem seine sozialpädagogischen Zielvorstellungen durch institutionalisierte Organisationsregelungen gestützt werden. Zur Entwicklung der Qualitätsstandards gehört daher auch ein Paradigmenwechsel von der Zuwendung und Betreuung hin zur Partizipation und Autonomie der Adressaten auf der Ebene der organisatorischen Verfahren z. B. auch im Rahmen der §§ 5 und 8 KJHG.

Die das KJHG und die Jugendhilfewirklichkeit in weiten Teilen prägenden Maximen der Prävention, der Lebensweltorientierung, der besonderen Anwaltsfunktion, des Prinzips der Förderung und der sozialen Leistung im Gegensatz zum Eingriff sind Errungenschaften der Jugendhilfepolitik dieses Jahrhunderts.

Die Gefahr, daß diese qualitativen sozialpädagogischen und jugendhilfepolitischen Standards der Kinder- und Jugendhilfe wirtschaftlich-organisatorischen Erwägungen geopfert werden, ist real. Die Diskussion um die neuen Steuerungsmodelle ist nur ein Symptom dieser geschilderten Umbruchsituation, die insbesondere dadurch gekennzeichnet ist, daß den qualitativen, fachlichen Standards zu ihrer Realisierung die ihnen gemäße organisatorische Basis verloren zu gehen droht. Es müssen neue Formen des partnerschaftlichen Miteinanders freier und öffentlicher Träger gefunden werden, in denen die Fachdiskussion nicht durch die Ökonomie gelähmt wird.

Damit steht das Prinzip der Subsidiarität wieder einmal auf dem Prüfstand; es scheint weitgehend seiner früheren Bedeutung entleert worden zu sein. Die Begriffshülse ,,Subsidiarität" muß mit neuen Inhalten gefüllt werden. Es stellt sich die Frage, welche Elemente für die Reformulierung der Subsidarität unverzichtbar sind, erhalten oder sogar hinzugefügt werden müssen:

- Adressatenorientierung und Beteiligungsregelungen sollten im Zentrum aller Bestrebungen der Träger stehen. Sie sollten stärker Kinder einbeziehende Verfahren in den Verwaltungsabläufen berücksichtigen; freie Träger könnten mit ihren neu entwickelten Werteprofilen den Bedürfnissen der Adressaten nach Orientierung und Identifikation mit spezifischen Angeboten entgegenkommen.
- Öffentliche Träger sind nicht in der Lage, ohne Zusammenarbeit mit den Trägern der freien Jugendhilfe und anderen Anbietern fachliche Standards für Angebote (weiter) zu entwickeln und zu erhalten. Etablierte freie Träger sollten die Konkurrenz

neu entstehender frei-gemeinnütziger oder privater Träger nicht scheuen und sollten aktiv an der Qualitätssicherung mitwirken.

– Freie und öffentliche Träger sollten sich öffnen hin zu marktorientierten Dienstleistungen, zu Effektivitäts- und Effizienzgesichtspunkten, zur Evaluation und Nachprüfbarkeit der Ergebnisse von Angeboten und Diensten und dabei offensiv das besondere Profil der Kinder- und Jugendhilfe deutlich machen.

C 2. Erziehung, Bildung und Betreuung in Tageseinrichtungen für Kinder

C 2.1 Tageseinrichtungen für Kinder – eine gesellschaftliche Verantwortung
C 2.1.1 Tageseinrichtungen – an den Bedürfnissen von Kindern orientierte Orte
C 2.1.2 Bildungsprozesse im Kontext aktueller Problemstellungen und Entwicklungen in Wirtschaft, Politik und Gesellschaft
C 2.1.3 Verändertes Selbstverständnis von Tageseinrichtungen
C 2.2 Diskussion um die Qualität der Tageseinrichtungen für Kinder als Ausdruck notwendiger umfassender Neuorientierung
C 2.2.1 Weiterentwicklung der Kindorientierung
C 2.2.2 Weiterentwicklung der Familienorientierung
C 2.2.3 Weiterentwicklung der Gemeinwesenorientierung
C 2.3 Entwicklungen im Arbeitsfeld der Tageseinrichtungen nach Einführung des Rechtsanspruchs auf einen Kindergartenplatz
C 2.3.1 Versorgungssituation
C 2.3.2 Definitionen und Definitionsmängel im Zusammenhang mit dem Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz
C 2.3.3 Veränderungen von Finanzierungs- und Zuständigkeitsfragen
C 2.3.4 Auswirkungen des Rechtsanspruchs auf die Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungssituation der 0- bis 3jährigen und der Kinder im Schulalter
C 2.3.5 Tagespflege – ein eigenständiges Angebot der Kinder- und Jugendhilfe
C 2.4 Fachkräfte in Tageseinrichtungen für Kinder
C 2.4.1 Personalausstattung und Personalstruktur
C 2.4.2 Personalentwicklung im Arbeitsfeld der Tageseinrichtungen
C 2.4.3 Qualifizierter Berufnachwuchs durch qualifizierte Ausbildung
C 2.5 Stützsysteme für Innovationen im Arbeitsfeld der Tageseinrichtungen
C 2.5.1 Beitrag der Fachberatung
C 2.5.2 Beitrag der Fortbildung
C 2.5.3 Beitrag der Forschung
C 2.6 Empfehlungen

C 2.1 Tageseinrichtungen für Kinder – eine gesellschaftliche Verantwortung

C 2.1.1 Tageseinrichtungen – an den Bedürfnissen von Kindern orientierte Orte

Tageseinrichtungen, die Kindertagesstätte (Kita), die Krippe, der Hort, die Eltern-Kinder-Tagesstätte, der Kinderladen oder die selbstorganisierte Eltern-Kind-Gruppe und die Tagespflege/Tagesmutter, sind für Kinder Orte, an denen sie Geborgenheit finden und Anregungen zur Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt erhalten. Es sind Orte, an denen Mädchen und Jungen ihrem Forscherdrang nachkommen können, wo sie Verantwortung übernehmen und ensprechend ihren Phantasien gestalten können, wo sie Gesprächen lauschen und sich an ihnen beteiligen können.

Kinder verbringen mit zunehmendem Alter mehr Zeit in außerhäuslichen Situationen: im Zusammensein mit Gleichaltrigen, mit jüngeren und älteren Kindern, mit älteren und jüngeren Erwachsenen, sie wollen Erfahrungen sammeln, Wissen und Fähigkeiten erwerben und ihr Können erweitern. Sie sind offen für Umwelt und Natur, für Leben und Sterben, für individuelle Betätigung und Gruppenaktivität, für die eigene und fremde Kultur. Sie wollen verstanden und akzeptiert werden. Sie wollen Räumlichkeiten, in denen sie ihre Ideen zwanglos umsetzen können, wollen toben und Ruhe genießen können, wollen selbst bestimmen und Angebote zur Verfügung gestellt bekommen.

Fast alle 5-, 6- und 7jährigen Kinder besuchen einen Kindergarten oder eine ähnliche Tageseinrichtung. Die hohe Zahl verdeutlicht, daß außerhäusliche Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes ab einem bestimmten Lebensalter in Deutschland zur kulturellen Selbstverständlichkeit geworden ist. Selbst Kinder dieses Alters aus Mehrgenerationenhaushalten, in denen also eine teilweise Betreuungsfunktion durch andere Familienmitglieder wie z. B. die Großeltern des Kindes übernommen werden könnte, besuchen nicht seltener eine Tageseinrichtung als Kinder aus einem Zweigenerationenhaushalt (Binder 1995).

Diese Entwicklung des Kindergartenbesuches zu einem üblichen Element des Alltags von Kindern ist nicht zuletzt auf die große Akzeptanz der Institution Kindergarten in der bundesdeutschen Bevölkerung in Ost und West zurückzuführen.

Anders sieht es bei außerhäuslichen Angeboten für Kinder unter 3 und über 7 Jahren aus (vgl. Kap. C 2.3.4).

Hinter der Auseinandersetzung um die Rolle der Erziehung, der Bildung und Betreuung in Tageseinrichtungen für Kinder steht – auf der Grundlage eines am Kind orientierten Handelns – die grundsätzliche Frage, welche Grundhaltungen und Schlüsselqualifikationen im Kindesalter aufgebaut, welche Bildungsinhalte einem bestimmten Lebensalter zugänglich gemacht werden und mit welchen Erfahrungen Kinder in Berührung kommen sollen.

C 2.1.2 Bildungsprozesse im Kontext aktueller Problemstellungen und Entwicklungen in Wirtschaft, Politik und Gesellschaft

Die derzeit vorherrschenden Bedingungen in Wirtschaft, Politik und Gesellschaft ebenso wie das wachsende Bewußtsein für die Abhängigkeit von Bildung, Ökonomie und Demokratie und die widerstreitenden Interessen in diesen gesellschaftlichen Bereichen bilden einen wesentlichen Hintergrund für ein erneut erwachtes Interesse an Bildungsprozessen im Kindesalter (Peukert 1997).

Bildung und Erziehung ermöglichen u. a. die Entfaltung von sozialen Fähigkeiten, die für das Zusammenleben in der Demokratie grundlegend sind und die Basis für alles spätere Lernen bilden. Damit sind diese Prozesse auch für eine funktionierende Wirtschaft unverzichtbar. Andererseits gefährden Eigengesetzlichkeiten der Ökonomie wie Rationalität, Effizienz, Vertrauen in die Machbarkeit und Beherrschbarkeit von Prozessen sowie ein strenges Kosten-Nutzen-Denken die Investition in Bildungsprozesse, die an ganz anderen Maximen ausgerichtet sein müssen, wenn sie erfolgreich verlaufen sollen. Und deren Nutzen wird darüber hinaus erst mehrere Jahre später deutlich.

Über lange Zeit wurden die sowohl für das Zusammenleben in einer Demokratie als auch für das Funktionieren der Wirtschaft erforderlichen Kompetenzen im Rahmen der familiären Kindererziehung ausgebildet. Die Veränderungen in der Arbeitsteilung zwischen Männern und Frauen sowie die geringer werdende Akzeptanz einer bereits seit längerem diagnostizierten ,,strukturellen Rücksichtslosigkeit" der Gesellschaft gegenüber der Familie bedingen, daß Eltern die Verantwortung für die nachwachsende Generation nicht mehr ausschließlich als private Aufgabe wahrnehmen wollen und können. Aber nicht nur die veränderten Kapazitäten der Familien sind hier zu nennen. Von mindestens ebenso großem Gewicht ist die Frage, auf welche Zukunft hin Kinder heute erzogen werden sollen. Viele Erwachsene stehen mit Blick auf die heranwachsende Generation den Auswirkungen der globalen Konkurrenz, der Krise der Arbeitsgesellschaft, der zunehmenden Armut, der Fragilität der sozialen Sicherungssysteme und der tradierten Werteordnungen hilflos gegenüber. Viele sind durch die prognostizierten Auswirkungen der demographischen Entwicklung, die massive Konflikte der Generationen nach sich ziehen und den gesellschaftlichen Konsens weiter gefährden könnten, verunsichert. Viele ängstigt überdies das Ausmaß an Umweltzerstörung, die Entwicklung der neuen Medienwelten und die Übermacht der Prinzipien der Konsumgesellschaft.

Angesichts der derzeit vorherrschenden Weigerung, sich diesen Veränderungen zu stellen und die notwendigen Voraussetzungen zu schaffen, um die Verantwortung für Erziehung und Bildung der nächsten Generationen auf neue und gerechte Weise zu organisieren (Peukert 1997), mehren sich die Stimmen, die eine Neubestimmung der Übernahme von Verantwortung für die nächste Generation zwischen privater Sorge und öffentlicher Vorsorge anmahnen.

C 2.1.3 Verändertes Selbstverständnis von Tageseinrichtungen

Die folgenden Stimmen aus der Debatte um den Auftrag der Tageseinrichtungen zeigen, wie weit die Vorschläge zur Neubestimmung des gesellschaftlichen Auftrags der Tageseinrichtungen für Kinder auseinandergehen:

- Aus der Frage nach der Zukunftsfähigkeit Europas und der Erkenntnis, daß die gegenwärtige Kindergartenpädagogik langfristig zum Rückgang der internationalen Wettbewerbsfähigkeit beiträgt, wird die Notwendigkeit abgeleitet, sowohl die pädagogische Konzeption als auch sämtliche materiellen und personellen Rahmenbedingungen auf das Ziel hin auszurichten, Unternehmergeist – ,,entrepreneurship" – zu produzieren.
- Aus der Feststellung, daß in unserer Gesellschaft das soziale Klima kälter wird und die wirtschaftlich bedingte Ausgrenzung von Menschen, die als nicht genügend produktiv gelten, zunimmt, wird die Notwendigkeit abgeleitet, daß die Fachkräfte die Funktion von ,,Zukunftshebammen" ausüben, indem sie mit Kindern ,,belastbare Solidarität" einüben – eine Kompetenz, ohne die ein Zusammenleben in Frieden und Gerechtigkeit als nicht möglich betrachtet wird (Zulehner 1994).

Kritische Anfragen an verschiedene vorhandene Konzeptionen in den sogenannten Regeleinrichtungen wie Montessori-Pädagogik, Reggio-Pädagogik, Waldorf-Pädagogik, Situationsansatz, disziplinorientierter-, funktionsorientierter- oder lebensbezogener Ansatz gehen aber auch von pragmatisch ausgerichteten Alternativbewegungen wie der aus Dänemark importierten Waldkindergartenbewegung (Strüver/Wolf 1996) oder dem Projekt Spielzeugfreier Kindergarten (Kessler/Persch 1996) aus. Bei diesen Konzepten besteht die Gefahr, die Komplexität zu reduzieren und lediglich eine Dimension als absolut zu setzen. Ein weiteres Problem liegt in der drohenden Funktionalisierung von Kindern. Sie sollen nämlich solche Verhaltensweisen entwickeln, die Erwachsene selbst nicht realisieren können oder wollen.

Es ist nicht Anliegen des Berichtes, eine Gesamtdarstellung und -bewertung der verschiedenen pädagogischen Konzepte in Tageseinrichtungen vorzunehmen, wir fordern vielmehr die Weiterführung des Verständigungsprozesses um die pädagogischen Ansätze in Tageseinrichtungen. Schwerpunkt der Auseinandersetzung sollten insbesondere die Fragen nach der Zeitgebundenheit von Zielen und nach den wechselnden historischen Anforderungen an die Unterstützung von Kindern in ihren verschiedenen Lebensabschnitten sein. Und dies unter dem Blickwinkel, daß Kinder die Welt, in die sie hineinwachsen, verstehen und in ihr kompetent und verantwortlich handeln können (Krappmann 1995 c).

Die Verständigung darüber, welche Schlüsselqualifikationen Kinder in der Risikogesellschaft benötigen, steht erst am Anfang. Aber schon jetzt zeichnet sich die Notwendigkeit eines veränderten Leitbildes für Tageseinrichtungen ab (Colberg-Schrader 1997). Während in der Vergangenheit oft das Selbstverständnis vorherrschte, Tageseinrichtungen, im be-

sonderen Kindergärten, seien ausschließlich Orte für Kinder und ein Freiraum, der die Umwelt mit ihren Schwierigkeiten bewußt ausblendet und der frei von Leistungsdruck zu halten ist, wächst vielerorts die Erkenntnis, daß die ernsthafte Berücksichtigung der Lebenssituation von Kindern die oft praktizierte ,,Ohne mich-Haltung" nicht länger zuläßt.

Ein verändertes Selbstverständnis der Tageseinrichtungen für Kinder ist ohne eine veränderte Bewertung von Lernen und Leistung nicht umsetzbar. Wenn Erzieher und Kinder eine Lerngemeinschaft bilden, die gemeinsam reflektiertes Lebenswissen erwerben, also sich Erfahrungen und Erkenntnisse über ihre eigene Situation aneignen und die Fähigkeit einüben, diese in Handlungskonzepte umzusetzen, dann erscheinen die speziell im Kindergarten oft tabuisierten Begriffe wie ,,Fördern und Fordern" in einem neuen Licht. Bildung und Lernen verstehen sich unter diesem Blickwinkel als der Erwerb von Identität und situationsgerechter Handlungskompetenz und zwar unter Berücksichtigung einer doppelten Perspektive, nämlich der Einpassung in die Gesellschaft und der gleichzeitigen Befähigung, über die Sinnhaftigkeit und Adäquatheit der Verhältnisse miteinander zu kommunizieren. Die miteinander verknüpfte Förderung von Emotionalität und Rationalität, also von ,,emotionaler Intelligenz" (Goleman 1996), könnte zentrales Moment eines neuen Bildungsverständnisses in Tageseinrichtungen sein.

Wenngleich auch Erziehung und Betreuung unverzichtbare Aufgaben der Tageseinrichtungen sind, ist es im Sinne einer konzertierten Aktion aller Beteiligten dringend geboten, die Verständigung über die Bildungsqualität zu intensivieren (TPS extra Nr. 23).

C 2.2 Diskussion um die Qualität der Tageseinrichtungen für Kinder als Ausdruck notwendiger umfassender Neuorientierung

Die Begriffe Qualität, Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement haben Konjunktur. Aber die Frage, wodurch sich eine ,,gute" Tageseinrichtungen für Kinder auszeichnet, ist durchaus nicht neu.

Der Kindergarten hat sein Qualitätsprofil seit seinen Anfängen aus der Berücksichtigung von zwei Doppelmotiven abgeleitet. Auf der einen Seite war er ein Entlastungsangebot für Eltern, das ihnen die Sorge um das Wohlergehen der Kinder in Zeiten, in denen sie selbst die Betreuungsarbeit nicht übernehmen konnten, abnahm und andererseits verstand er sich zugleich als Angebot zur Unterstützung der elterlichen Erziehungsarbeit. Immer ging es darum, diese unterschiedlichen Aspekte in ein zeitgemäßes Konzept zu integrieren.

Die Frage nach der Qualität der Tageseinrichtungen für Kinder läßt sich derzeit auf zwei Grundmuster zurückführen. Auf der einen Seite wird eine neue bildungspolitische Thematisierung der Kindergartenerziehung angemahnt und es wird daran erinnert, welche zentralen Qualifikationen in dieser Phase des Bildungsweges bei Kindern zugrundegelegt werden müssen. Auf der anderen Seite wird die Qualität des Kindergartens darin gesehen, daß er sich als moderner Dienstleistungsbetrieb profilieren und mit einem bedarfsgerechten Leistungsangebot im Wettbewerb mit anderen Anbietern am Ort bestehen muß. Die Trennlinie zwischen beiden Perspektiven läßt sich aber weder scharf abgrenzen noch lassen sich die Argumentationsschienen ganz eindeutig bestimmten Gruppen zuordnen.

Was letzlich als Qualität bezeichnet wird, ist außerdem abhängig von demjenigen, der die Qualitätsfrage aufwirft: Kind, Eltern, Träger oder Erzieher/innen (Erath 1996 b). Auch die Art und Weise des Umgangs mit diesem sensiblen Thema, ob offensiv oder abwehrend, ist in dieser Abhängigkeit zu sehen (Tietze/Schuster/Roßbach 1997).

Die beginnende Verwaltungsreform und die Einführung neuer Steuerungsmodelle in der Jugendhilfe der Kommunen führten zusätzlich ein an Kosten-Nutzen-Gesichtspunkten ausgerichtetes Qualitätsverständnis ein (Kommunale Gemeinschaftsstelle (KGSt) 1994).

Welcher Qualitätsbegriff auch immer dominiert, es geht um die Frage, auf welche Weise die Qualität der Arbeit in Tageseinrichtungen die Entwicklung der Kinder fördert und ob diese Qualität klar formuliert, definiert und operationalisiert werden kann. Hier gehen die Auffassungen weit auseinander. Die verschiedenen Positionen lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

- Komplexe Erziehungsprozesse entziehen sich wegen der personalen Abhängigkeiten, der starken Wertgebundenheit und der Unsicherheit über Ursache- und Wirkungszusammenhänge grundsätzlich der Möglichkeit, sie zu fixieren, zu standardisieren und zu bewerten.
- Es mangelt nicht an Qualitätsdefinitionen und Zielbeschreibungen, sondern vielmehr an deren Umsetzbarkeit. Die im Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) formulierten und teilweise in den Ausführungsgesetzen der Länder konkretisierten Vorgaben seien nicht in Arbeitspläne oder Curricula adäquat umzusetzen. Dies gelte für die Förderung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit (§ 22 Abs. 1 KJHG), die Orientierung des Leistungsangebotes an den Bedürfnissen der Kinder und ihrer Familien (§ 22 Abs. 2 KJHG), die Beteiligung der Erziehungsberechtigten an den Entscheidungen in wesentlichen Angelegenheiten der Tageseinrichtungen (§ 22 Abs. 3 KJHG), die Berücksichtigung des Wunsch- und Wahlrechtes der Eltern (§ 6 KJHG), die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an allen sie betreffenden Entscheidungen (§ 8 KJHG) und nicht zuletzt für den Einsatz für familien- und kinderfreundliche Lebensbedingungen (§ 1 KJHG).
- Qualität kann man beschreiben und messen. Das Instrumentarium zur Unterscheidung von Qualitätsmerkmalen wie Struktur-, Prozeß- und Ergebnisqualität läßt sich auch auf die Produktion personenbezogener Dienstleistungen übertragen (vgl. Untersuchung von Tietze/Schuster/Roßbach (1997) hinsichtlich der pädagogischen Qualität in

Kindergartengruppen und ihre Bedeutung für die Entwicklung von Kindern).

Der Nachweis der Qualität einer Tageseinrichtung für Kinder wird in Zukunft vor dem Hintergrund verschiedener Aspekte (z. B. demographische Entwicklung, Europäische Einigung, Anspruchshaltung der Eltern, Wunsch nach Berufszufriedenheit und Arbeitsplatzsicherheit) bei den Erzieher/innen noch größere Bedeutung gewinnen. Im Vordergrund werden der qualitative Umbau des Angebotes, die Veränderung und Ausdifferenzierung der Trägerlandschaft und die Gestaltung der Tageseinrichtungen als kind- und familienorientierter Leistung stehen. Die Träger der öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe werden vermutlich regelmäßiges Qualitätsmanagement als Teil der vertraglichen Absprachen über die Finanzierung einfordern.

In keinem anderen Dienstleistungsbereich in Deutschland ist gegenwärtig eine derart große Diskrepanz an Qualität festzustellen wie in den Tageseinrichtungen für Kinder (Tietze/Schuster/Roßbach 1997). Es werden große Qualitätsunterschiede in der pädagogischen Arbeit aufgrund der Vielfalt der praktizierten unterschiedlichen Konzepte, hinsichtlich der Qualifikation der Fachkräfte und der Unterstützung durch Fachberatung und Fortbildung wahrgenommen.

Daß die Qualitätsdiskussion bereits heute ins Blickfeld der Beteiligten gerückt ist, zeigen die vielfältigen vor Ort entwickelten Initiativen, die sich der Frage der Qualität stellen und sich dabei unterschiedlicher Verfahren bedienen. Diese reichen von externen Verfahren des Qualitätsmanagements, über Zertifizierungsverfahren bis hin zu Methoden der (Selbst)Evaluierung, Organisationsschecks, Zielgruppen- und Mitarbeiterbefragungen.

Wichtig scheint zu sein, daß die Beteiligten vor Ort prüfen, welches System für sie das Richtige ist und daß sie sich auch dafür entscheiden. Für diese Entscheidung sollte maßgebend sein, welche Funktion das jeweilige System erfüllen soll. Soll die Arbeit der einzelnen und des Teams verbessert werden? Sollen die betrieblichen Abläufe und Zuständigkeiten neu geregelt werden? Soll die Zusammenarbeit mit den Eltern verbessert werden? Zertifizierung sollte jedoch kein Selbstzweck sein. Denn ein Zertifikat bildet lediglich einen punktuellen Entwicklungsstand ab. Wichtig ist es, deutlich zu machen, daß sich eine Einrichtung um permanente Verbesserung des Angebotes bemüht.

Auch wenn – schon wegen des Fehlens einheitlicher Rahmenbedingungen aufgrund der Zuständigkeit der Länder (Arbeiterwohlfahrt (AWO) 1995) – eine Vergleichbarkeit zwischen den Tageseinrichtungen nicht gegeben ist, so bedarf es aber dennoch einer bundesweiten Qualitätsoffensive. Dies würde die Sensibilität der Fachkräfte und auch der Träger für die verschiedenen Bedingungsfaktoren von Qualitätsarbeit erhöhen, ihren Eigenanteil an der personenbezogenen Dienstleistung der Tageseinrichtungen realistischer einschätzen und Abbau verhindern helfen – und damit Auswirkungen auf eine optimale Entwicklung der Kinder haben.

C 2.2.1 Weiterentwicklung der Kindorientierung

,,Was braucht das Kind?" Die Antwort darauf wird immer kultur- und zeitgebunden ausfallen, wie es die verschiedenen Kulturen des Aufwachsens von Kindern in der DDR und der alten Bundesrepublik belegen. Aufgrund der beiden Entwicklungsgeschichten hat es sich seit der politischen Vereinigung Deutschlands als notwendig und sinnvoll erwiesen, beim Versuch der Selbstvergewisserung und Neuorientierung in den Tageseinrichtungen zeitweise unterschiedliche Wege zu gehen.

Die Fachkräfte in den neuen Bundesländern befaßten sich auf ihren Qualifizierungswegen nach dem Umbruch im Jahr 1990 (Krug/Pelzer 1994; Löw/Meister/Sander 1995; Diller-Murschall/Haucke/Breuer 1997) neben der Auseinandersetzung mit inhaltlichen Fragen des Menschenbildes und der Erziehungsziele, insbesondere mit der Umstellung vom geschlossenen Plan zur eigenständigen Konzeption und von vordefinierten, für alle Kinder in altershomogen zusammengesetzten Gruppen verbindlich geltenden Förderungszielen zu differenzierten, individuell abgestimmten Förderkonzepten (Heller/Tennstedt 1993 und z. B. Modellversuch ,,Kindersituation"). Im Westen standen weiterhin Fragen der Umsetzbarkeit des situationsorientierten Ansatzes (Laewen/Neumann/Zimmer, J. 1997) im Mittelpunkt der Fortbildungsangebote. Ein Austausch zwischen beiden Seiten setzte erst spät ein, im Zuge bundesweit angelegter Modellprojekte wie ,,Weiterführende Konzepte" (ein 1994 bis 1996 von der Bundesvereinigung evangelischer Tagesstätten verantworteter, von neun Einrichtungen aus Ost und West durchgeführter und vom Comenius-Institut wissenschaftlich begleiteter Modellversuch) und ,,Katholische Tageseinrichtungen entwickeln sich weiter: von Kindergärten zu vielfältigen Angebotsformen" (ein 1994 bis 1996 vom Verband katholischer Tageseinrichtungen für Kinder (KTK) verantwortetes, wissenschaftlich begleitetes und von Einrichtungen aus 11 Diözesen in 9 Bundesländern durchgeführtes Modellprojekt).

Die Fachkräfte in ganz Deutschland stehen vor der Herausforderung, sich dem Auftrag des KJHG, die Entwicklung von Kindern zu eigenständigen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten zu unterstützen, konzeptionell zu nähern. Beispielhaft sind in diesem Sinne die notwendige Weiterentwicklung interkultureller Erziehung, die Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Sozialisation, die konzeptionelle Umsetzung einer emanzipatorischen Erziehung, die Weiterentwicklung einer integrativen Arbeit von behinderten und nichtbehinderten Kindern in Tageseinrichtungen sowie die konzeptionelle Berücksichtigung von in Armut lebenden Kindern zu nennen.

Erziehung sollte sich sowohl als intentionales, zielorientiertes Umgehen mit Kindern als auch als das Eröffnen von Lebensräumen, in denen Erfahrungen gemacht, Verhalten erprobt, Beziehung gestaltet, Identifikation ermöglicht wird, verstehen. Die Erzieherin übernimmt in diesem Zusammenhang verschiedene, zum Teil widersprüchlich erscheinende Funktionen. Sie begleitet, unterstützt, fördert, leitet an, vermittelt, ermöglicht Erfahrungen, animiert, pro-

voziert, konfrontiert und korrigiert. Im subjektorientierten pädagogischen Ansatz besteht die permanente Herausforderung, das Kind gleichzeitig als ,,kompetenten Gestalter" seiner eigenen Entwicklung und als ,,unterstützungsbedürftiges Werdewesen" zu achten.

Es wäre wünschenswert, wenn sich vor dem Hintergrund einer pädagogisch-subjektorientierten Erziehung auch das Leitbild von Tageseinrichtungen weiterentwickeln würde. Eine solche Erziehung fragt beispielsweise nicht in erster Linie danach, was Kinder lernen sollen, sondern was wir ihnen anbieten können, damit sie ihre Ich-Identität aufbauen und ihren Subjektstatus festigen können. Um diese Prozesse sensibel unterstützen zu können, ist es erforderlich, sich neu damit auseinanderzusetzen, wie Kinder lernen.

Tageseinrichtungen würden sich unter dieser Fragestellung vielleicht zu ,,Forschungsinstituten" entwikkeln, in denen Kinder und Erzieher/innen eine Lerngemeinschaft auf Zeit bilden, die den Prinzipien der Handlungsforschung verpflichtet ist. Über Versuch und Irrtum, Hypothesenbildung und -überprüfung würde sowohl individuelle Problemlösungskompetenz ausgebildet als auch gleichzeitig die Chance wahrgenommen werden können, sich selbst und die anderen besser kennenzulernen. Das Tempo des Forschungsprozesses würde dabei gemeinsam bestimmt.

C 2.2.2 Weiterentwicklung der Familienorientierung

Die gegenwärtigen Probleme, mit denen Familien in unserer Gesellschaft konfrontiert sind, stellen für Tageseinrichtungen eine Herausforderung dar, sich mit neuen Themen auseinanderzusetzen und nach neuen Formen der Zusammenarbeit mit Eltern zu suchen. Die Fragen in diesem Zusammenhang lauten beispielsweise, was Tageseinrichtungen dafür tun können, die Belastung von Arbeitslosigkeit und ihre Auswirkung auf das Familienleben zu verringern, oder wie Tageseinrichtungen dazu beitragen können, daß armutsbedrohte Familien nicht weiter in die Isolation geraten, welche Unterstützungsleistungen Tageseinrichtungen für Familien in Krisensituationen anbieten können.

Die Fachkräfte in den Tageseinrichtungen für Kinder im Osten und im Westen Deutschlands blicken auf eine sehr unterschiedliche Geschichte der Zusammenarbeit mit Familien zurück.

In der DDR existierte im Zeichen staatlicher Wirtschaftsplanung mit einer konsequenten Beteiligung der Frauen am Erwerbsleben ein System kollektivierter Kinderziehung. Die Verantwortung für das Angebot und die curriculare Ausgestaltung lag bei den zuständigen staatlichen Stellen. Eine zentrale Aufgabe der Tageseinrichtungen war es, die Vereinbarkeit von Familienleben und Vollerwerbstätigkeit der Frauen abzusichern (Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik 1986).

Demgegenüber hat sich in Westdeutschland eine grundgesetzlich geschützte Erstverantwortlichkeit der Familie für die Entwicklung des Kindes etabliert. Nach dem Zweiten Weltkrieg und noch Mitte der 60er Jahre sollte Kindheit vor allem Familienkindheit sein. In den Jugendberichten von 1965 und 1972 erscheint der Kindergarten noch als Notbehelf für Familien, die es sich ,,nicht leisten können", die Mütter als Rundumversorgerin zu finanzieren. In den 80er Jahren waren die Ziele für eine ,,bedarfsgerechte Umgestaltung" der Einrichtungen für Kinder vor allem geleitet durch Integrationsmöglichkeiten von Frauen in den Arbeitsmarkt. Aber die Erziehung in Institutionen galt über lange Jahre hinweg gegenüber der Familie weiterhin nur als zweitbeste Möglichkeit. Gleichzeitig beleuchtet die Begrifflichkeit des ,,familienergänzenden Auftrags", daß die Erziehung durch die Familie allein jedoch nicht als ausreichend betrachtet werden kann, um eine optimale Entfaltung der kindlichen Persönlichkeit zu gewährleisten und sie auf die Zukunft adäquat vorzubereiten. Die Tageseinrichtung tritt de facto mit einem eigenständigen Bildungs- und Erziehungsauftrag als Partner hinzu.

In den neuen Bundesländern besteht nach wie vor die Aufgabe für viele Erzieher/innen darin, ein neues Rollenverständnis zu erwerben und den Eltern ihre Erstverantwortung zuzugestehen. Allerdings haben sich schon viele Einrichtungen den Herausforderungen gestellt und ein beeindruckendes Instrumentarium der Zusammenarbeit mit Eltern entwickelt (Krug/Pelzer 1994).

Aber auch viele Tageseinrichtungen in den alten Bundesländern praktizieren nach wie vor eher eingeschränkte Formen von Elternarbeit. Barrieren bestehen in der Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund. Es bedarf besonderer Mühe und spezifischer Konzepte (z. B. Hausbesuche), um diese – auch von Bildungsinstitutionen schwer erreichbare – Gruppe einzubeziehen. Untersuchungsergebnisse zwingen zu der Erkenntnis, daß die im Achten Jugendbericht (Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (BMJFFG) 1990) bereits skizzierten Tendenzen einer Neubestimmung der Familienorientierung bis heute nur unzureichend umgesetzt sind. Elternarbeit wird nach wie vor mehr als traditionelle Elternbildungsarbeit verstanden. Tageseinrichtungen, die ihre Institution für Elternaktivitäten zur Verfügung stellen, und zwar ohne die gleichzeitige Präsenz der Fachkräfte, sind beispielsweise noch immer untypisch. Die Mitwirkung von Eltern in Gremien wird kaum offensiv genutzt. Elternarbeit ist nach wie vor besonders Arbeit mit Müttern. Und: Eltern werden oft eher als Belastung denn als potentielle Bündnispartner empfunden (Gleich 1993; Fthenakis/Textor 1996).

Auch wenn die Auswertung des Erprobungsprogramms (Zimmer, J./Preissing/Thiel/Heck/Krappmann 1997) und die Ergebnisse anderer Modellprojekte (z. B. TPS-extra, Nr. 24) zu dem freundlichen Fazit kommen, daß sich die Beziehungen zwischen Eltern und Erzieher/innen intensiviert haben, eine Erweiterung der Formen der Elternarbeit zu verzeichnen sei und unterschiedliche Möglichkeiten der Beteiligung erprobt worden sind (z. B. aktive Beteiligung der Eltern an der Konzeptionsentwicklung der Einrichtung), so muß mit Blick auf das gesamte Ar-

beitsfeld doch mit einer gewissen Ernüchterung festgestellt werden, daß die Weiterentwicklung der Familienorientierung in der Praxis noch erhebliche Anstrengungen erfordert.

C 2.2.3 Weiterentwicklung der Gemeinwesenorientierung

Die Erörterung der Möglichkeiten und Grenzen der Übertragung des zentralen Paradigmas der ,,lebensweltorientierten Jugendhilfe" (Achter Jugendbericht, BMJFFG 1990) auf die Kinder- und Jugendhilfe war in den letzten Jahren wiederholt Gegenstand der Auseinandersetzung. Die seit den 80er Jahren bekannten ,,Einmischungsstrategien" (Mielenz 1981) spielen im Diskurs um das erweiterte Jugendhilfeverständnis als Querschnittsaufgabe ebenso eine Rolle, wie neuere Überlegungen, mit anderen Aktionsbündnisse einzugehen, einmal um Synergieeffekte ausnutzen zu können und darüber hinaus den Stellenwert der Kinder- und Jugendhilfe im Konzert anderer Politik- und Aufgabenfelder zu forcieren (Wabnitz 1997).

Die Grundsatzdebatte um das Selbstverständnis der Kinder- und Jugendhilfe (vgl. Kap. C 1) wurde und wird von Teilen der Praxis im Arbeitsfeld der Tageseinrichtungen für Kinder auf die konkreten Erfordernisse der eigenen Zielgruppe zu übertragen versucht. Allerdings muß man derzeit noch eine Diskrepanz zwischen der von vielen theoretisch als richtig und zukunftsweisend eingeschätzten, weitgesteckten Zielsetzung und der praktischen Umsetzung dieser Einsicht feststellen. Die Gründe für die eher zögerliche Annäherung an den Auftrag, über die Tageseinrichtungsgrenzen hinauszudenken und die Erweiterung der professionellen Zuständigkeit auf die gesamten Lebensbedingungen der Kinder und Familien zu akzeptieren, sind vielfältig und liegen auf ganz unterschiedlichen Ebenen. Zwei grundlegende Aspekte bedürfen hierbei besonderer Aufmerksamkeit:

- Die Professionalisierung und öffentliche Profilierung des Erzieher/innenberufs muß vorangetrieben werden. Hier sind nicht nur Anpassungen des Berufsbildes erforderlich, sondern auch der Erwerb von Zusatzqualifikationen in Aus- und Fortbildung.
- Der Erzieher/innenberuf bedarf einer eindeutigen gesellschaftlichen Anerkennung, weil nur von einer solchen gefestigten Basis aus effektive Einmischungsstrategien möglich sind.

Daß verschiedene Strategien der Gemeinwesenorientierung von Tageseinrichtungen möglich sind, haben die Erfahrungen aus den wissenschaftlich begleiteten Handlungsforschungsprojekten der letzten Jahre (Berger, I./Colberg-Schrader/Krug/Wunderlich 1992; Deutsches Jugendinstitut 1994) gezeigt.

Individuelle Beratung und Unterstützung

Die Wahrnehmung der Betreuungs- und Beratungsfunktion bezieht sich vorrangig auf indivuelle Hilfeleistungen für einzelne Familien. Das kann beispielsweise auf ausländische Familien zutreffen oder auf Familien mit einem behinderten Kind, das in eine Regeleinrichtung aufgenommen werden soll. Aber auch die Unterstützung bei Behördengängen und die Vermittlung zwischen den Interessen einzelner Familien und denen anderer Gruppen und Institutionen im Umfeld von Tageseinrichtungen kann gemeinwesenorientiert erfolgen.

Vernetzung mit anderen Teilen der sozialen Infrastruktur

Im Rahmen von Modellversuchen wird immer wieder herausgearbeitet, daß pädagogische Fachkräfte wegen ihrer guten Kenntnisse über die Lebenssituation von Familien diesen Hilfe anbieten können bei der Bewältigung konkreter Problem-, Konflikt- und Krisensituationen. Aus der Netzwerkforschung ist bekannt, welche Bedeutung Freundschafts- und private Hilfsnetze als soziale Ressourcen für Familien haben können. Ebenso ist bekannt, daß sozioökonomisch benachteiligte Gruppen seltener in solche Netze eingebunden sind (Expertisen Dietz; Holzapfel; Walper, i. Ersch.). Tageseinrichtungen können hier als Impulsgeber für den Aufbau inszenierter sozialer Netzwerke wirken und darüber zu verbesserter Lebensqualität von Kindern und Familien beitragen.

Pädagogische Schwerpunktsetzungen

Eine sorgfältige Situationsanalyse hat Fachkräfte oft veranlaßt, gemeinsam mit Kindern und Eltern etwas zur Verbesserung der Lage im Lebensumfeld zu unternehmen. Auf diese Weise entstanden beispielsweise Aktionen gegen Fluglärm oder Initiativen für eine kindgerechtere Verkehrsgestaltung (Colberg-Schrader 1991). Die zielgerichtete Arbeit mit Kindern in der Öffentlichkeit erwies sich immer wieder auch als ein überzeugendes Mittel, um die Gesellschaft mit den Anliegen und Ideen der Kinder zu konfrontieren – ein nicht zu unterschätzender Beitrag für die Erhaltung kinderfreundlicher Lebensbedingungen.

Die Aktivitäten im Rahmen des generationsübergreifenden Zusammenlebens und -lernens (Expertise Lepenies, i. Ersch.), die konzeptionellen Ansätze zur Bearbeitung von Armutsfragen (Expertise Walper, i. Ersch.), die Integrationsleistungen von Tageseinrichtungen zwischen behinderten und nichtbehinderten Kindern und die Ansätze zu einer interkulturellen Erziehung (Jakubeit 1988 und 1989) verdienen hier besondere Beachtung. Von solchen Vorstellungen sind jedoch viele Tageseinrichtungen noch nicht berührt. Darum ist es notwendig, weiterhin Modellversuchsprogramme, die solche Vorstellungen umsetzen, zu initiieren.

Wahrnehmung politischer Anwaltsfunktion

Die Erfahrungen zeigen, daß Erzieher/innen den Wegen und Strategien der direkten politischen Einflußnahme eher skeptisch gegenüberstehen. Diese Zurückhaltung bezieht sich sowohl auf die Mitarbeit in politischen Gremien als auch auf Verhandlungen mit Kommunalpolitikern oder Gespräche mit Vertretern von Parteien und mit Abgeordneten. Erzieher/innen betrachten die örtliche Kinder- und Jugendhilfeplanung kaum als ihre Sache. Eine Kooperation zwischen Tageseinrichtungen, kommunalen Frauenbe-

auftragten und Kinderbüros ist heute eher die Ausnahme. Hier besteht Entwicklungsbedarf den es zu fördern gilt, z. B. durch Fachberatung, Fortbildung und andere Unterstützungsstrategien.

Die Begleiterscheinungen rund um die Umsetzung des Rechtsanspruchs auf einen Kindergartenplatz dürfen die Bemühungen um die gezielte Weiterentwicklung der hier skizzierten Kind,- Familien- und Gemeinwesenorientierung nicht gefährden.

C 2.3 Entwicklungen im Arbeitsfeld der Tageseinrichtungen nach Einführung des Rechtsanspruchs auf einen Kindergartenplatz

Der Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz wurde am 27. Juli 1992 im Zuge der Verabschiedung des Schwangeren- und Familienhilfegesetzes KJHG verankert. Als flankierende soziale Maßnahme sollte er ab 1. Januar 1996 dazu beitragen, daß Frauen ihre Schwangerschaft annehmen können. Der Rechtsanspruch auf den Kindergartenplatz sollte außerdem eine Garantie dafür bieten, daß den Müttern gegenüber anderen jungen (berufstätigen) Frauen nach Ausschöpfung des Mutterschaftsurlaubs keine Nachteile entstehen.

Dieser Rechtsanspruch wurde und wird im Westen und im Osten Deutschlands unterschiedlich bewertet. Die Fachöffentlichkeit im Westen begrüßt ihn als sozial- und bildungspolitisch bedeutsame Entwicklung, weil er eine neue Balance in der privaten und öffentlichen Zuständigkeit für Kinder festschreibt. Es gab und gibt aber im Westen auch Stimmen, die den Rechtsanspruch eher kritisch sehen und – zumindest in der gegenwärtigen Lage der öffentlichen Haushalte – in der beschlossenen Form ablehnen.

Aus der Perspektive der Betroffenen in den neuen Bundesländern bedeutet der Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz keine Verbesserung gegenüber der Situation in der DDR. Hier hatte bereits ein flächendeckendes Platzangebot in Krippen, Kindergärten und Horten mit Öffnungszeiten von 6.00 bis 18.00 Uhr bestanden. Die Beschränkung des Rechtsanspruchs auf die Altersgruppe der 3- bis 6jährigen ist demgegenüber ein Rückschritt. Die neuen Bundesländer haben den Rechtsanspruch in ihren Landesgesetzen deshalb auf andere Altersstufen und auf Ganztagsplätze ausgedehnt. Seit der Wende waren die vorhandenen Plätze massiv reduziert worden (vgl. Tab. C 2.1). Gründe hierfür waren die zurückgehende Nachfrage wegen abnehmender Geburtenzahlen, die Abmeldung der Kinder durch arbeitslose Eltern, die die teurer gewordenen Plätze nicht mehr bezahlen konnten, sowie die Auflösung von Angeboten im Zuge der Abwicklung von Betrieben. Die Ausgestaltung des Rechtsanspruchs führte viele Kommunen und Länder, die sich zum Teil in äußersten Finanzschwierigkeiten befanden, an den Rand ihrer Leistungsfähigkeit, was gegenüber der früheren Situation zu Verschlechterungen der Standards führte.

C 2.3.1 Versorgungssituation

Zum Stichtag 31. Dezember 1994 standen von den 3052721 Plätzen in 46623 Tageseinrichtungen 5 % Kindern unter 3 Jahren (Ost: 41,3 %; West: 2,2 %), 81 % Kindern im Alter zwischen 3 und 6 Jahren (Ost: 96,2 %; West: 73 %) und 14 % Kindern im Schulalter (Ost: 22,6 %; West: 3,5 %) zur Verfügung (Statistisches Bundesamt 1996 d).

Von der gesamten Anzahl der Plätze in Tageseinrichtungen standen 12,7 % Plätze (Ost: 13,8 %; West: 12,2 %) in Integrativen Tageseinrichtungen und 0,6 % (Ost: 0,6 %; West: 0,6 %) in Tageseinrichtungen für behinderte Kinder zur Verfügung. In der DDR gab es damals keine Möglichkeit, daß Kinder mit Behinderungen eine Tageseinrichtung für Kinder ohne Behinderung besuchten. Sie wurden – nicht selten internatsmäßig – in Sondereinrichtungen betreut. Daß es auch heute noch – sowohl in Ost wie West – wenige Möglichkeiten gibt, daß behinderte und nichtbehinderte Kinder gemeinsam Erfahrungsräume erschließen und miteinander lernen können, sollte zum Handeln zwingen. Sicherlich sind nicht alle Tageseinrichtungen unmittelbar in der Lage, beispielsweise Rollstuhlfahrer oder gehörlose Kinder aufzunehmen, jedoch wäre leicht Abhilfe zu schaffen, wenn es regional ein Netz von Tageseinrichtungen mit je eigenem Integrationsschwerpunkt gäbe. Auf dieser Basis könnte es möglich werden, daß Sondereinrichtungen zunehmend in Integrationseinrichtungen umgestaltet werden.

Für Kinder aus Zuwandererfamilien machen die Auswertungen in Städten meist eine Unterversorgung deutlich (Expertisen Dietz; Holzapfel, i. Ersch.). Neue bundes- oder landesweite Zahlen liegen nicht vor. Insgesamt scheint auch heute noch der Anteil von Kindergartenkindern unter den ausländischen Kindern nicht so hoch zu sein wie unter deutschen Kindern (Deutsches Jugendinstitut 1986). Allerdings gibt es nationalitätenspezifische Unterschiede: türkische, jugoslawische und spanische Kinder besuchen häufiger einen Kindergarten als Kinder anderer Nationalitäten (Binder 1995). Der geringere Anteil von Kindern aus Zuwandererfamilien in außerhäuslicher Betreuung hängt auch mit der Dauer des Aufenthalts der Familien in Deutschland zusammen: mit zunehmender Aufenthaltsdauer steigt die Wahrscheinlichkeit für den Besuch des Kindes in einer Tageseinrichtung (ebd.). Die Auswertungen in Städten machten teils eine eklatante Unterversorgung deutlich: So waren z. B. Ende 1994 in Duisburg 83 % der deutschen, aber nur 49 % der ausländischen Kinder im Alter von 3 bis 6 Jahren versorgt (Bielefeld 76 % zu 59 %; Düsseldorf 79 % zu 60 %). Es bleibt offen, ob der Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz und die infolge dessen bewirkte Platzvergrößerung sich auch zugunsten dieser Gruppe ausgewirkt hat. Werden nicht der Kindergartenbesuch, sondern die außerhäusliche Betreuung berücksichtigt, belegen Daten des SOEP (1993; vgl. Binder 1995), daß der Anteil von Kindern ausländischer Herkunft insgesamt nicht so hoch ist wie der deutscher Kinder. Zudem setzt die außerhäusliche Betreuung meist später ein.

Ein nur kurzer oder fehlender Kindergartenbesuch von Kindern aus Zuwandererfamilien beeinflußt aber nicht selten den nachfolgenden Bildungsweg (vgl. Kap. B 9). Gründe für die Unterrepräsentanz von Kindern aus Zuwandererfamilien im Kindergarten lagen und liegen auch heute noch in erster Linie in den

fehlenden geeigneten Plätzen und darin, daß Eltern nicht wissen, wie sie an die Plätze herankommen. Sei es, weil sie nicht mit den Modalitäten vertraut sind (z. B. nicht wissen, daß sie sich vormerken lassen müssen; daß sie ihre Kinder in mehreren Kindergärten gleichzeitig anmelden sollten, um sich auf jeden Fall einen Platz zu sichern), oder auch weil ihnen die Plätze vorenthalten werden, z. B wegen des vom Träger vorgeschriebenen begrenzten Anteils von ausländischen Kindern in Tageseinrichtungen. Es sind aber auch zu wenig geeignete Plätze vorhanden, weil die Angebote zu wenig interkulturelle Aspekte nicht ausreichend berücksichtigen oder diese für Eltern nicht erkennbar sind, und sie daher eine Entfremdung ihrer Kinder befürchten.

Als Reaktion auf die mangelhafte Versorgung ihrer Kinder mit Kindergartenplätzen, aber auch aus dem Wunsch, Religion und Kultur zu wahren und zu sichern, kommt es zu einer Gründung muslimischer Kindergärten in Deutschland. Dabei handelt es sich um eine verschwindend kleine Zahl angesichts der Zahl muslimischer Kinder in Deutschland. Die rechtlichen Vorgaben und die Erbringung des Eigenanteils der Finanzierung erschweren bisher die Durchführung von Gründungsvorhaben.

Eltern islamischen Glaubens und auch anderer Religionsgemeinschaften als den christlichen und den ethnischen Communities kann das Recht nicht abgesprochen werden, eigene religiöse oder ethnische Kindertageseinrichtungen zu gründen und zu unterhalten. In diesen, wie aber auch in Einrichtungen, die rechtlich oder faktisch nur deutsche Kinder, nur Kinder christlicher Religion aufnehmen oder die Zahl der Kinder ausländischer Herkunft quotieren, wird jedoch vorgehalten, daß sie eine der heterogenen und pluralen Gesellschaft nicht gemäße Trennung der Kinder schon im Vorschulalter einführen, die das gemeinsame Leben in dieser Gesellschaft beträchtlich erschweren kann. Um dieser Entwicklung in einer Form entgegenzuwirken, die deutschen und ausländischen Eltern entgegenkommt, sind neue Lösungen zu überlegen:

- Es ist für die Aufhebung vorhandener Stadtteil-Disparitäten Sorge zu tragen, d. h. das unzureichende Tagesstättenangebot in den sozial vernachlässigten Wohnregionen und Stadtteilen, in denen Zuwandererfamilien überrepräsentiert sind, muß beseitigt werden.
- Zu bevorzugen ist eine wohnortnahe Versorgung, die allen Kindern im Stadtteil, der Region offensteht. Dieses Prinzip widerspricht dem vorhandenen System der Trägerschaft von kommunalen, kirchlichen, anderen freien Trägern und Elterninitiativen.
- Es ist wünschenswert, daß sich die Zusammensetzung der Bevölkerung des Stadtteils in den Kindergärten widerspiegelt. Um dieses zu erreichen, sollten Kindergärten sich einerseits allen im Stadtteil lebenden Kindern öffnen und andererseits für alle Gruppen attraktiv gemacht werden. Das bedeutet besondere Ausstattung und Mittelzuweisung für Einrichtungen in ,,sozialen Brennpunkten".

C 2.3.2 Definitionen und Definitionsmängel im Zusammenhang mit dem Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz

Der Gesetzgeber hat darauf verzichtet, bei der Formulierung eines Rechtsanspruchs auf einen Kindergartenplatz eindeutig zu definieren, welchen Umfang und welche Qualität dieses Angebot haben soll. ,,Kindergartenplatz" bezeichnet eine ganze Palette sozialpädagogischer Angebote mit halb- und ganztägiger Öffnung, mit und ohne Mittagsbetreuung, mit altersheterogen und altershomogen zusammengesetzten Gruppen, mit großen und kleinen Altersmischungen in Kinderhäusern, Tagesheimen, Kindertagesstätten, Kindergärten, Kinderläden und anderen Orten für Kinder, in denen alle Kinder zwischen 3 bis 6 Jahren professionell betreut, gebildet und erzogen werden (Colberg-Schrader 1992). Für Kinder aus Zuwandererfamilien besteht der Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz nur dann, wenn sie rechtmäßig oder aufgrund ausländerrechtlicher Duldung ihren gewöhnlichen Aufenthalt im Inland haben. Der Kindergarten muß aber für alle in Deutschland lebenden Kinder zugänglich sein. Die dem entgegenstehenden gesetzlichen Regelungen müssen im Interesse des Wohles dieser Kinder abgeändert werden, d. h. der Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz muß für alle in Deutschland lebenden Kinder gelten. Dies hat unabhängig vom aufenthaltsrechtlichen Status der Kinder oder ihrer Eltern zu gelten.

Zeitlicher Umfang

Je nach Wohnort des Kindes kann sich der Rechtsanspruch auf einen Ganztags- (z. B. in fast allen neuen Bundesländern) oder einen Teilzeitplatz beziehen. Er besteht überwiegend als vierstündiges Angebot an fünf Tagen in der Woche (Colberg-Schrader/Zehnbauer 1996).

Die Vielfalt der Regelungen bedeutet häufig einen erheblichen Qualitätsunterschied.

Der Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz sollte sich auf einen täglichen Zeitraum von mindestens sechs Stunden beziehen (Münder 1997 c in Abgrenzung zu Rüfner 1996).

Wunsch- und Wahlrecht

Das Wahlrecht der Eltern bezieht sich nur auf die Wahl zwischen bestehenden Einrichtungen. Dem Wunschrecht auf die Ausgestaltung des konkreten Angebotes braucht nur dann entsprochen zu werden, wenn dadurch keine unverhältnismäßigen Mehrkosten entstehen (Münder 1997 c).

Jedes Kind hat Anspruch darauf, einen Platz vorzufinden, der eine individuell ausgestaltete Förderung gewährleistet. Was dem Wohl des Kindes entspricht, kann aber je nach Situation sehr unterschiedlich sein. Eine umfassende Wahlfreiheit wird es schwerlich geben können, weil dies ein Angebot voraussetzen würde, das die aktuelle Nachfrage überschreitet. Gleichwohl muß vor Ort auf einen kontinuierlichen Abstimmungsprozeß der Angebote mit den Elternwünschen geachtet werden. Die Kommunen sind verpflichtet, sich rechtzeitig um diese Seite des quantitativen Bedarfs zu kümmern und sie in ihre Jugend-

hilfeplanung einzubeziehen, wobei Jugendhilfeplanung bei Stadt-, Bezirks- und/oder Landesgrenzen nicht aufhören darf.

Stichtagsregelung

Weitere kontrovers diskutierte Punkte im Zusammenhang mit der Umsetzung des Rechtsanspruchs auf einen Kindergartenplatz sind die vom Bundestag beschlossene Stichtagsregelung (§ 24 a Abs. 3) und die Einlösbarkeit des Rechtsanspruchs durch andere geeignete Angebote (§ 24 a Abs. 4).

Der Wunsch, die Stichtagsregelung ohne Zeitbefristung zu verlängern, wurde seitens der Bundesvereinigung der kommunalen Spitzenverbände mit der Begründung einer wirtschaftlichen Kapazitätenausnutzung und erheblicher Kosteneinsparungen bereits vorgetragen. Bei allem Verständnis für die Finanzierungsengpässe der Kommunen ist die Argumentation der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ) zu unterstreichen, die bereits 1995 dafür votierte, Stichtagsregelung und Notprogramme zeitlich zu befristen. Da der individuelle Rechtsanspruch ab dem dritten Lebensjahr sich nahtlos an die dreijährige Erziehungszeit anschließt, sollte dieser Zeitpunkt im Sinne eines ganzheitlichen pädagogischen Konzeptes genutzt werden.

Andere geeignete Förderangebote

Kontroversen hat auch die KJHG-Regelung ausgelöst, für eine zeitlich begrenzte Übergangsperiode andere Förderangebote als Einlösung des Rechtsanspruchs anzuerkennen. Die Bundesratsinitiative, auf der die Formulierung im Gesetz basiert, sprach noch von ,,gleichwertigen pädagogischen Angeboten". Gemeint war insbesondere die Tagespflege. Jedoch sind Tagespflege und Tageseinrichtungen jeweils eigenständige Angebote. Sie reagieren auf unterschiedliche Bedarfslagen mit je eigenständigen Konzepten (vgl. Kap. C 2.3.5). Es ist Sache der Kinder- und Jugendhilfe, die Eigenständigkeit dieser beiden Bereiche und die Unterschiedlichkeit hinsichtlich ihres jeweiligen Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrages möglichst zeitnah darzulegen. Im Konflikt zwischen der notwendigen Angebotserweiterung und den knappen finanziellen Ressourcen darf der Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz nicht durch vermeintlich preiswertere Lösungen unterlaufen werden.

C 2.3.3 Veränderungen von Finanzierungs- und Zuständigkeitsfragen

Der Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz ist bereits seit den ersten parlamentarischen Beratungen wegen der Finanzierungsprobleme immer wieder Gegenstand politischer Auseinandersetzungen zwischen Bund, Ländern und Gemeinden. Er entwikkelte sich gleichzeitig zu einer Bewährungsprobe für die Kooperation zwischen Trägern der freien und der öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe.

Bund, Länder und Gemeinden

Sowohl allein als auch gemeinsam mit den Trägern der freien Wohlfahrtspflege richteten die Kommunalen Spitzenverbände hinsichtlich der Finanzierung an Bund und Länder den Appell, sich für eine praxisverträgliche Regelung des Rechtsanspruchs einzusetzen (Bundesvereinigung der kommunalen Spitzenverbände und Bundesarbeitsgemeinschaft der freien Wohlfahrtspflege 1993; Deutscher Städtetag 1995). Die Kommunen erklärten insbesondere, alles in ihrer Kraft Stehende getan zu haben, um das Angebot an Plätzen auszubauen (von 1990 bis 1996 war lt. Umfrage des Deutschen Städtetages eine Steigerung des Platzausbaus von 43 % zu verzeichnen). Die kommunale Finanzlage sei wegen der Tatsache, daß Bund und Länder den Kommunen immer wieder Leistungsverpflichtungen auferlegten, ohne ihnen dafür zusätzliche Finanzmittel zur Verfügung zu stellen, äußerst angespannt. Der Rechtsanspruch sei in dieser Reihe der Zumutungen der gravierendste Fall. Er bewirke nicht nur ein Ansteigen im investiven Bereich, sondern stelle wegen der laufenden Betriebskosten eine dauerhafte Überbelastung der städtischen Verwaltungshaushalte dar (Karrenberg/Münstermann 1996; Articus 1996).

Mit Blick auf die Länder fordern die Kommunen deshalb, Hindernisse für flexible Lösungen und notwendige Übergangsmaßnahmen zur Umsetzung des Rechtsanspruchs zu beseitigen; gemeint sind rechtliche Vorgaben und bindende Standards der Länder wie Personalvorgaben, bauliche Standards, Einrichtungstandards und Gruppengrößen. Weiterhin fordern sie von den Ländern höhere Zuschüsse zu Investitionen und zu den laufenden Kosten der Tageseinrichtungen. Zwar erkennen die Kommunen an, daß ihr eigenes verstärktes Engagement im Bereich des Kindergartens nicht zuletzt durch höhere Zuschüsse seitens der Länder möglich war, dennoch wird festgestellt, daß die Zuweisungen durchschnittlich nur ein Viertel der investiven Ausgaben für Tageseinrichtungen und im Durchschnitt nicht mehr als 20 % der laufenden Ausgaben für Tageseinrichtungen in den städtischen Verwaltungshaushalten decken (Karrenberg/Münstermann 1996). Bis auf Hamburg haben zwischenzeitlich alle Bundesländer Ausführungsgesetze zum KJHG erlassen und sich bemüht, im Rahmen ihrer Regelungskompetenz die Finanzfragen zu klären. Der in einigen Ländern unternommene Versuch, über die Außerkraftsetzung von Richtlinien den Kommunen mehr Spielraum zu gewähren, wird aus der Sicht öffentlicher und freier Träger unterschiedlich bewertet. Vom finanziellen Gesichtspunkt her mag ein solches Vorgehen seine Berechtigung haben, denn es erleichtert die Einführung kostendämpfender Maßnahmen. Aus fachlicher Sicht scheint es eher problematisch, weil dadurch bewährte Standards unterschritten werden können. In diesem Zusammenhang gewinnen auch Stimmen von öffentlicher und freier Seite an Gewicht, die die von einzelnen Ländern und kommunalen Spitzenverbänden ausgehende Diskussion über die Verlagerung von Aufgaben der Landesjugendämter auf die kommunalen Gebietskörperschaften skeptisch kommentieren. Denn dem an sich positiven Ansatz von mehr Bürgernähe und Entbürokratisierung steht die Gefahr des Abbaus fachlicher Standards gegenüber. Die Verantwortung für die Trägerschaft von Einrichtungen und deren Finanzierung vertragen sich nicht

mit staatlichen Aufgaben der Gefahrenabwehr (Wiesner 1997 b).

Die längere Zeit in der Öffentlichkeit engagiert geführte Diskussion über die Frage, ob es statthaft sei, daß der Bund ein Gesetz beschließen kann, ohne Aussagen zur Finanzierung zu treffen, ist rechtlich unstrittig. Die Kompetenzordnung des Grundgesetzes knüpft die Finanzierungslast nicht an die Gesetzgebungskompetenz, sondern an die Verwaltungszuständigkeit (Struck, J./Wiesner 1992). Die Bundesregierung erinnerte bei Appellen, sich finanziell an der Umsetzung des Rechtsanspruchs zu beteiligen, deshalb die Kommunen immer wieder an ihre Pflichtaufgabe und forderte sie auf, dieser durch Änderung der kommunalen Schwerpunktsetzungen und durch konsequente Jugendhilfeplanung nachzukommen. Die ebenfalls von verschiedenen Gewerkschaften und Parteien eingebrachten Überlegungen, dem Bund durch eine Verfassungsänderung eine zweckgebundene Mitfinanzierung zu ermöglichen, fand zwar in der Öffentlichkeit Interesse, in den maßgeblichen Gremien und Organen aber keine Resonanz. Vorgeschlagen wurde in diesem Zusammenhang, die Artikel 91 a GG (dieser regelt die Gemeinschaftsaufgaben von Bund und Ländern) und 104 a IV GG (er regelt Finanzhilfen des Bundes für besonders bedeutsame Investitionen der Länder und Gemeinden) zu nutzen und in die Aufzählung der Gemeinschaftsaufgaben den Bau von Kindergärten neu aufzunehmen sowie die Investition in Kindergärten wegen der damit verbundenen verbesserten Infrastruktur unter das Förderungsziel des wirtschaftlichen Wachstums zu subsumieren. Dessen ungeachtet unterstrich die Bundesregierung regelmäßig, daß sie nicht nur keine rechtliche Grundlage für eine Kostenbeteiligung habe, sondern auch keine Veranlassung dafür bestehe, eine solche zu schaffen, da die Länder dem Rechtsanspruch ausdrücklich zugestimmt hätten. Der Bund habe darüber hinaus der Bundesrats-Forderung, die Erhöhung des Umsatzsteueranteils der Länder von 37 auf 44 % ab 1995 zu erhöhen, entsprochen. Insofern sei auch alles dem Bund Mögliche getan, die Finanzierung des Rechtsanspruchs zu gewährleisten.

Die Fachjuristen mögen mit ihrer Einschätzung, daß dem Bund über seine Rahmenkompetenz hinaus die Hände gebunden sind, recht haben. Ungeachtet dessen ist aber daran zu erinnern, daß der Einigungsvertrag für die Zeit bis zum 30. Juni 1991 mit einem Betrag in Höhe von 1 Mrd. DM die Bestandssicherung und den Aufbau der Kindergärten in den neuen Bundesländern direkt unterstützt hat (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) 1994 a). Somit stellt sich die Frage, ob der Bund nicht im Rahmen eines ähnlichen Sonderprogramms, insbesondere in strukturell benachteiligten Regionen, die Umsetzung des Rechtsanspruchs fördern könnte. Die Sozialpolitik stellt einen denkbar ungeeigneten Bereich zur Konsolidierung der Staatsfinanzen dar. Es darf nicht von der Finanzkraft der einzelnen Kommunen abhängen, ob Kinder einen Platz vorfinden, der lediglich normierten Mindestanforderungen entspricht oder einen qualitativ seinen besonderen Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsbedürfnissen entsprechenden.

Partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen Trägern der freien und öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe

Der Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz richtet sich an den Träger der öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe (Rüfner 1996; Redecker 1996; Münder 1997 c). Tatsache ist aber auch, daß in Deutschland rund 56,2 % der Plätze in allen Tageseinrichtungen von freien Trägern angeboten werden: in den alten Bundesländern rund 70 % und in den neuen Bundesländern rund 30 % (Statistisches Bundesamt 1996 d). Da jede Seite gleichzeitig im eigenen Auftrag handelt und eigene Interessen und Zielperspektiven vertritt, ist es gelegentlich schwierig, dem bewährten Prinzip der partnerschaftlichen Zusammenarbeit zu entsprechen (Articus 1996; Frings/Siemens 1997). Die mit der Umsetzung des Rechtsanspruchs verbundenen Fragestellungen wie Finanzierungsweg, Elternbeiträge, Alternative Finanzierung, Neue Steuerung, Jugendhilfeplanung, sind wegen ihrer Komplexität nicht einfach zu beantworten.

Zwei Finanzierungswege: Förderung durch Zuwendung (§ 74 KJHG) versus Vereinbarung über die Höhe der Kosten (§ 77 KJHG)

Die Rechtslage hat im Zusammenhang mit der Finanzierung der Tageseinrichtungen neue Perspektiven eröffnet. Es geht um die Frage, in welchem Umfang der öffentliche Träger die Kosten für den Besuch einer Einrichtung zu übernehmen hat. Drei Rechtsgutachten bestätigen inzwischen, daß in dem Fall, in dem der öffentliche Träger keinen Platz in einer von ihm getragenen Einrichtung zur Verfügung stellt, sondern einen freien Träger in Anspruch nimmt, sich die Rechtsbeziehungen zwischen dem Träger der öffentlichen und freien Kinder- und Jugendhilfe und damit auch das Finanzierungsmodell ändern können (Redecker 1996; Rüfner 1996; Münder 1997 c). Vor Inkrafttreten des Rechtsanspruchs boten freie Träger ihre Leistung auf freiwilliger Basis an und als solche wurde sie auch angenommen. Nach der neuen Rechtslage nehmen die Nutzer eine ausschließlich dem örtlichen Jugendamt gegenüber einklagbare sozialrechtliche Leistung in Anspruch. Alle oben genannten Gutachter kommen zu der Auffassung, daß die Leistungsverpflichtung des öffentlichen Trägers zugleich die Verpflichtung der Kostenträgerschaft umfaßt. Dem freien Träger obliegt es demgegenüber, ob er die gesamten, ihm entstehenden Kosten oder nur einen Teil der Kosten verlangt (Münder 1997 c).

Die Gutachter stellen darauf ab, daß sich im KJHG zwei verschiedene Finanzierungsmodelle gegenüberstehen. Auf der Grundlage der Subventionierungsnorm des § 74 KJHG werden freie Träger institutionell gefördert. Demgegenüber ist im sozialrechtlichen Dreieck (Verhältnis zwischen freiem Träger als Leistungserbringer, öffentlichem Träger als Leistungsverpflichtetem und den Eltern als Leistungsempfängern) die Kostenerstattung auf der Grundlage von Vereinbarungen nach § 77 vorgesehen. Nach herrschender Meinung ist bei Leistungen, auf die ein Rechtsanspruch besteht, grundsätzlich § 77 KJHG anwendbar. Es ist aber auch eine Kombination beider Systeme, im Sinne der Beibehaltung einer institutio-

nellen Förderung und dem ergänzend dazu angestrebten Abschluß von Vereinbarungen über Betreuungssätze, vorstellbar (Kämper 1996).

Die Frage, welche Finanzierungsform sich zukünftig als die sinnvollste erweisen könnte, kann man nach folgenden Gesichtspunkten gewichten:

- Ausgehend vom Leistungsberechtigten birgt es eine gewisse Plausibilität, genau erfassen zu wollen, welche Kosten bei Ausübung des Wunsch- und Wahlrechts entstehen. Die auf den Einzelfall abgestellten Kosten lassen sich am besten in Form der Vereinbarung nach § 77 errechnen, da die Berechnung auf den Einzelfall abgestimmt ist.
- Geht man vom Leistungsverpflichteten aus, bietet das Förderinstrument nach § 74 Vorteile. Auf Förderung besteht zwar grundsätzlich kein Rechtsanspruch. Die Subventionen werden jährlich im Rahmen des Haushalts, nicht jedoch der Höhe nach zugeteilt. Bei Förderung ist immer ein Eigenanteil des freien Trägers vorgesehen. Von Seiten der öffentlichen Träger wird häufiger die Auffassung vertreten, daß sich für die von freien Trägern gegenüber dem Zuwendungsrecht geäußerten Mängel auch im Rahmen des geltenden Zuwendungsrechtes und unter Beachtung der jeweiligen Landeshaushaltsordnung tragfähige Lösungen finden ließen, beispielsweise indem man Zuwendungsbescheide durch Zuwendungsverträge ersetze.
- Stellt man die finanziellen Interessen des freien Trägers an den Ausgangspunkt der Bewertung, halten sich verschiedene Argumente die Waage. Die Vereinbarung nach § 77 ist einerseits mit dem Anspruch auf Erstattung aller Kosten verbunden. Ein Eigenanteil wie bei der Förderung nach § 74 ist nicht erforderlich. Auch ist der Mangel der unzureichenden Planungssicherheit beim Abschluß von Vereinbarungen kleiner. Andererseits verbleibt wegen der Einzelfallberechnung ein unternehmerisches Risiko beim freien Träger, wenn er die Einrichtung nicht voll auslasten kann. Die Vereinbarungen ermöglichen es, daß freie und öffentliche Träger sich als gleichberechtigte Partner begegnen, die ein Leistungs-/Gegenleistungsverhältnis aushandeln und nicht länger in der asymmetrischen Beziehung zwischen Zuwendungsempfänger und Zuwendungsgeber verharren müssen.

Bei der Frage um die zukünftige Finanzierung des Arbeitsfeldes Tageseinrichtungen muß Berücksichtigung finden, daß die Finanzproblematik der Träger der freien wie der öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe nicht kurzfristig zu lösen ist. Um die Beziehungen nicht unnötig durch Unterstellungen, überzogene Forderungen oder durch überraschende einseitige Kursänderungen zu belasten, erscheint es notwendig, daß sich beide Seiten um tragfähige Kompromisse bei der Kostenaufteilung bemühen. Beide Seiten sind mit erheblichen Finanzproblemen konfrontiert und unterliegen einschneidenden Sparzwängen, die zum einen durch Mindereinnahmen z. B. bei den Kirchensteuermitteln oder Mitgliedsbeiträgen und zum anderen durch die Ausweitung der Aufgaben bei ebenfalls zurückgehenden Einnahmen gekennzeichnet sind. Die Finanzproblematik verpflichtet beide Seiten dazu, all ihre Möglichkeiten auszunutzen, um ein qualifiziertes Angebot zur Verfügung zu stellen. In diesem Zusammenhang ist es zu begrüßen, wenn sowohl freie als auch öffentlich Träger bemüht sind, neben dem Versuch des effizienten Einsatzes der vorhandenen Ressourcen und unter Ausnutzung aller Einsparpotentiale auch neue Wege zu gehen, um die Situation zu verbessern. Dazu zählt auch, sich mit Konzepten des Socialsponsoring, Fundraising und Sozialmarketing zu befassen. Die Träger der öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe haben sich demgegenüber mit den Möglichkeiten und Grenzen der Privatisierung von Tageseinrichtungen, den Leasing-Konzepten und Vorschlägen für kostengünstige Bauweise im Kindergartenbereich auseinanderzusetzen (BMFSFJ 1994 b).

Elternbeiträge

Vielerorts gibt es den Versuch, die Kostenverteilung durch Erhöhung der Elternbeiträge zu verändern. Die Steuerung des Bedarfs über dieses Mittel erscheint uns jedoch nicht zulässig. Elternbeiträge, die nach ganz unterschiedlichen Kriterien bemessen werden, decken in den verschiedenen Ländern die Betriebskosten zu einem bestimmten Prozentsatz. Die über längere Zeit strittige Frage, ob die Staffelung der Elternbeiträge nach Einkommen verfassungskonform sei, wurde zwischenzeitlich höchstrichterlich entschieden. In den Ländern, die die Staffelung einführten und diese mit der Möglichkeit der Selbsteinschätzung kombinierten, wurde die angezielte Deckungsquote an den Betriebskosten nicht erreicht. Die Höhe der Elternbeiträge sollte so gestaltet sein, daß sie Eltern mit höherem Einkommen nicht dazu verleite, mit einer Gruppe Gleichgesinnter eine private, professionell begleitete Kindergruppe zu gründen. Denn dies würde die soziale Entmischung unserer Gesellschaft unterstützen und den Kindergarten damit langfristig zur ,,Resteinrichtung" für Familien werden lassen, die sich nichts Besseres leisten können.

Alternative Finanzierung über Gutscheinsystem

Demgegenüber entwickelt sich in jüngster Zeit ein ganz neuer Diskussionsansatz über das sinnvollste Finanzierungskonzept. Ausgehend von der These, daß ein vielfältiges Angebot hinsichtlich der Finanzierung nicht überwiegend allein der öffentlichen Hand überlassen bleiben dürfe, wird ein alternatives Finanzierungsmodell vorgeschlagen, das an schon früher angestellte Überlegungen anknüpft, wie man Eltern finanziell in den Stand versetzen könnte, sich in die von ihnen gewünschten Leistungen einzukaufen. Das von der Universität Bochum entwickelte Konzept (Spieß/Wagner, G. 1997; Kreyenfeld/Flehmig/Spieß/Wagner 1997) schlägt vor, alle bisherigen Subventionen im Bereich der Kinderbetreuung (wie Subventionen an Tageseinrichtungen und Tagesmütter, Erziehungsgeld, Steuererleichterungen für Haushaltshilfen und Kinderbetreuung) zu streichen und stattdessen alle Leistungen der Kinderbetreuung in einer Kinderkasse zusammenzufassen. Diese Kinderkasse soll parafiskalisch organisiert sein, d. h. über

bundeseinheitlich erhobene Beiträge aller Bundesbürger ab dem 18. Lebensjahr bis zum Renteneintritt finanziert werden. Vorgeschlagen wird ein System, das es Eltern ermöglicht, beim Jugendamt Betreuungs-, und/oder Kindergartengutscheine zu erwerben und beim Anbieter ihrer Wahl einzulösen. Die Objekt- bzw. Trägersubventionierung wird hierbei durch die Subjekt- bzw. Nutzersubventionierung ersetzt. Die Vorteile einer solchen Reformskizze für die Nutzer liegen auf der Hand: ihr Wunsch- und Wahlrecht würde gestärkt. Für die Anbieter ergäbe sich ein steigender Druck, das Angebot an den Kundenwünschen auszurichten; private Anbieter hätten eine größere Chance, sich auf dem Markt zu etablieren. Als Schwachstelle muß die starke Zentrierung am berufstätigen Erwachsenen und die Trennung von Bildungs- und Betreuungsangeboten gesehen werden. Nicht zuletzt steht zu befüchten, daß ein Gutschein nur die Minimalausstattung garantieren würde und Eltern, die besser ausgestattete Einrichtungen wünschen, dieses nur über den Weg von Zusatzzahlungen erreichen könnten. Es bestünde die Gefahr, daß sich ein Zweiklassen-System von besser und schlechter ausgestatteten Einrichtungen herausbilde. Ein solches Gutscheinverfahren könnte die soziale Diversifikation noch verstärken, indem die Bildungschancen der Kinder schon in frühestem Alter von der individuellen Finanzkraft der Eltern abhängig gemacht würden.

Neue Steuerung

Besonderes Augenmerk verdienen auch die Bemühungen der Kommunen, die Instrumente der Neuen Steuerung innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe gezielt zur Effektivierung der eingesetzten Finanzmittel zu nutzen. Gefordert werden Leistungsbeschreibungen nach Inhalt, Kosten und Qualität sowie der Einsatz von Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement. Das Prinzip der dezentralen Ressourcenverwaltung korrespondiert mit einem Kontraktmanagement. Es ist zu wünschen, daß die auf ganz unterschiedlichen Ebenen liegenden Hoffnungen, die sich an die Einführung der neuen Steuerung knüpfen, nämlich die effektivere Nutzung der Finanzen, die verstärkte Ausrichtung des Angebots an den Kunden, die Schaffung größerer Transparenz und die Optimierung der Qualität, sich auch für das Arbeitsfeld Tageseinrichtungen als erfüllbar erweisen.

Allerdings darf der Nachweis der Effizienz der eingesetzten Finanzmittel nicht gleichgesetzt werden mit der Bewertung der Fachlichkeit der Leistung an sich. Es darf auch nicht dazu kommen, daß Anbieter im Interesse von Kostendämpfung ihre Leistung für schwierige Zielgruppen einschränken oder aufgeben. Wie erfolgreich die Instrumente der neuen Steuerung in der Kinder- und Jugendhilfe sind, hängt nicht zuletzt wiederum von der Qualität der partnerschaftlichen Zusammenarbeit ab. Zudem darf die partnerschaftliche Bewältigung der Mangelsituation die Trägervielfalt und die Autonomie der freien Träger hinsichtlich der Zielsetzung und Durchführung ihrer Aufgaben sowie der Gestaltung der Organisationsstruktur nicht gefährden (Merchel 1996).

Jugendhilfeplanung

Je nach regionalen Besonderheiten werden die Anstrengungen zur Einlösung des Rechtsanspruchs auf einen Kindergartenplatz unterschiedlich intensiv sein müssen. In Regionen mit einem starken Versorgungsdefizit werden die notwendigen zusätzlichen Mittel in der Regel nur bereitgestellt werden können, wenn in anderen Bereichen entsprechende Kürzungen vorgenommen werden. Das Problem der kommunalen Prioritätenverschiebung zugunsten der Verbesserung der sozialpädagogischen Angebote für Kinder kann nur gelöst werden, wenn eine vertrauensvolle und kommunikative Zusammenarbeit zwischen den Trägern der öffentlichen und freien Kinder- und Jugendhilfe innerhalb der Jugendhilfeplanung gegeben ist. Die frühzeitige Einbindung der freien Träger in alle Phasen der Kinder- und Jugendhilfeplanung (Frings/Siemens 1997) durch den Träger der öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe sollte inzwischen eine Selbstverständlichkeit sein. Dies setzt die Bereitschaft der freien Träger zur Mitwirkung voraus. Das Instrumentarium von Bestandserhebung, Bedarfsermittlung und Vorhabenplanung innerhalb der Jugendhilfeplanung (§ 80 Abs. 1 Nr. 1–3 KJHG) muß die Grundlage sein für die politischen Entscheidungen vor Ort. Wenn Einvernehmen zu erzielen ist, wird man auch die Balance finden zwischen dem Machbaren (finanzielle Aspekte) und dem Notwendigen (Innovationserfordernisse, qualitative Aspekte) (Merchel 1996). Eine solche auf Dialog gründende und als kontinuierlicher Prozeß gestaltete Kinder- und Jugendhilfeplanung stellt auch sicher, daß nicht nur die Angebote für die 3- bis 6jährigen bereitgestellt werden, sondern auch der bedarfsgerechte Ausbau der Angebote für Kinder unter 3 und über 6 Jahren nicht aus den Augen gerät.

C 2.3.4 Auswirkungen des Rechtsanspruchs auf die Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungssituation der 0- bis 3jährigen und der Kinder im Schulalter

Aktuelle Probleme und Entwicklungslinien für die 0- bis 3jährigen

In ihrer rund 190jährigen Geschichte wurde die Krippe – anders als in der DDR – in der BR Deutschland immer sehr kritisch betrachtet (vgl. Reyer/Kleine 1997). Von der Reform des Kindergartens als erster Stufe des Bildungswesens wurde die Krippe nicht berührt. Noch immer ist die institutionelle Erziehung im frühen Kindesalter umstritten. Und das, obwohl in vielen deutschen und internationalen Untersuchungen nachgewiesen wurde, daß sich institutionelle Betreuung als solche in diesem Alter nicht schädlich auf die Entwicklung eines Kindes ausprägen muß, sondern daß es vielmehr wesentlich auf die Qualität der Betreuung ankommt (Rauh/Ziegenhain 1996; Weßels 1996). In diesem Zusammenhang werden strukturelle Aspekte (z. B. Alter des Kindes bei Krippeneintritt, Erzieher-Kind-Schlüssel, Personalfluktuation, Räumlichkeiten, Ausstattung mit altersangemessenem Spielzeug), prozeß-orientierte Aspekte (z. B. Art der Krippeneintrittserfahrung; Sensibilität der Mütter und Erzieher/innen) und personenorientierte

Aspekte (z. B. Erzieherverhalten in verschiedenen Alltagssituationen) unterschieden.

Wenn man den aktuellen Stand der Plätze in sozialpädagogischen Institutionen betrachtet (vgl. Tab. C 2.1) wird deutlich, daß sich die schon im Siebten Jugendbericht (BMJFFG 1986) beklagte Versorgungslage und auch im Achten (BMJFFG 1990) und Neunten Jugendbericht (BMFSFJ 1994 a) dezidiert dargestellte Mangelsituation kaum geändert hat.

Die Gründe für die insgesamt geringe öffentliche Aufmerksamkeit mögen im Westen Deutschlands noch immer mit einem traditionellen Familienbild verknüpft sein. Im Osten Deutschlands war der relativ stille Abbau der Platzkapazitäten möglicherweise auch eine Reaktion auf die in der DDR staatlich unterdrückte Kritik an der Krippenerziehung (Zwiener 1994).

Ob die Kommunen bereits in größerem Umfang Kindergartenplätze durch die Umwandlung von Krippenplätzen schufen und/oder die Nachfrage durch die Erhöhung der Elternbeiträge zu steuern versuchten, darüber liegen unterschiedliche Informationen vor (Colberg-Schrader/Zehnbauer 1996; Wunderlich 1997). Es ist jedoch festzustellen, daß im Bereich der institutionellen Erziehung und Betreuung dieser Altersgruppe ein erheblicher Nachholbedarf besteht.

Das KJHG hat in § 22 den vorher nur für die Kindergärten reservierten eigenständigen Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag auch auf Einrichtungen für 0- bis 3jährige ausgedehnt.

Tabelle C 2.1

Verfügbare Plätze in Tageseinrichtungen und Platz-Kinder-Relation

	Alte Bundesländer			Neue Bundesländer/Berlin-Ost		
	1986	1990	1994	1989	1990	1994
	Plätze/Platz-Kinder-Relation in %	Plätze/Platz-Kinder-Relation in %	Plätze/Platz-Kinder-Relation in %	Plätze/Platz-Kinder-Relation in %	Plätze/Platz-Kinder-Relation in %	Plätze/Platz-Kinder-Relation in %
Plätze für Krippenkinder bezogen auf Zahl der Kinder bis unter 3 J.	28 353 1,6	38 153 1,8	47 064 2,2	353 203 56,4[1)]	255 280 54,2	103 689 41,3
Plätze für Kindergartenkinder bezogen auf Zahl der Kinder zwischen 3 und unter 6 1/2 J.	1 472 819 69,3	1 583 622 69,0	1 918 823 73,0	880 420 112,0	713 306 97,7	552 865 96,2
Plätze für Hortkinder bezogen auf Zahl der Kinder zwischen 6 und unter 12 J.	102 874 3,0	128 789 3,4	145 775 3,5	818 821[2)] 60,6	246 860[3)] 32,4	284 505 22,6

[1)] Berücksichtigt man das ,,Babyjahr", das von fast allen Müttern in der DDR zuletzt in Anspruch genommen wurde, so standen 1989 für 82 % der 1- bis 3jährigen Kinder Plätze in Krippen zur Verfügung.

[2)] Von diesen 818 821 Hortplätzen waren 24 831 an Sonderschulen, ca. 3 700 Plätze standen für Schüler der Klassen 5 zur Verfügung.

[3)] ohne Plätze in Horten in Sachsen-Anhalt und Thüringen sowie dem Bildungsbereich zugeordnete Horte in Berlin-Ost

Quelle: Neunter Jugendbericht (BMFSFJ 1994 a), Statistisches Bundesamt (1996 d)

Trotz eindeutiger Formulierungen wurde der Ausbau der Platzkapazitäen nur minimal vorangetrieben (vgl. Tab. C 2.1). Hier ist verstärktes Engagement notwendig. Insbesondere die Kirchen würden durch größeres Engagement im Krippenbereich in ihrem Einsatz für den Schutz des ungeborenen Lebens erheblich an Überzeugungskraft gewinnen. An die öffentliche Kinder- und Jugendhilfe geht die dringende Aufforderung, die Bedarfssituation junger Familien vorurteilsfrei zur Kenntnis zu nehmen, die entsprechenden Daten umfassend und differenziert zu erheben und in ein bedarfsangemessenes und qualitativ hochwertiges Angebot umzusetzen. Schon bei ausschließlicher Berücksichtigung des Kriteriums der Beteiligung der Mütter am Erwerbsleben müßten sich die Ausbaustufen in den nächsten Jahren erheblich steigern (Spieß/Wagner 1997).

Wie diese Versorgung realisiert werden kann, muß vor Ort im partnerschaftlichen Einvernehmen mit allen Beteiligten geprüft werden. Neben dem Ausbau der Krippen kann auch der Ausbau von altersgemischten Konzepten in Tageseinrichtungen (Erath 1992) oder der Aufbau von Tagespflegeplätzen sinnvoll sein. Kinder und Familien benötigen ein hochflexibles System der Betreuungs-, Bildungs- und Erziehungsangebote mit fließenden Formen. Es wäre deshalb im Sinne des KJHG, wenn sich verschiedene Konzepte parallel entwickeln könnten und damit den individuellen Wünschen von Kindern und Eltern entsprochen würde.

Aktuelle Probleme und Entwicklungslinien für Kinder im Schulalter

In der DDR besuchten 1989 85 % der Kinder aus den Klassenstufen 1 bis 4 einen Hort, für die 1. Klasse lag die Durchschnittszahl sogar bei 93 %, bei Kindern der Klasse 4 noch bei 40 % (vgl. Neunter Jugendbericht, BMFSFJ 1994 a). Diese Horte waren fast ausschließlich Schulhorte und dienten gemäß dem Rahmenplan der Erziehung zu einer ,,allseitig entwickelten sozialistischen Persönlichkeit". Ab Mitte der 80er Jahre wurde der Hort auch als Freizeitstätte und als eigenständige, von der Schule unabhängige Institution thematisiert (ebd.). Seit der Wende ist der Hort in den neuen Bundesländern erheblich vom Abbau der Platzkapazitäten betroffen (vgl. Tab. C 2.1). Die demographische Entwicklung, die zunehmende Arbeitslosigkeit von Eltern und auch die allgemeine wirtschaftliche Lage werden aller Voraussicht nach zu einer weiteren Reduzierung der Horteinrichtungen führen (Wagner, G./Hank/Tillmann 1995).

Im Westen Deutschlands spielt der Hort traditionell eine eher untergeordnete Rolle. Dies hat sich seit der Zeit des Inkraftretens des KJHG nicht verändert, obwohl der Hort nach § 22 KJHG als einzige Einrichtung genannt ist, deren Aufgabe in der Förderung der ,,Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit" besteht. Wegen der geringen Platzkapazitäten werden bei der Belegung nach wie vor Alleinerziehende, Familien mit vermeintlichen Erziehungsdefiziten und solche in schwierigen sozialen Lagen vorrangig berücksichtigt.

Obwohl der Hort als soziale Bildungseinrichtung vom KJHG anerkannt ist, muß er dennoch ,,Notfunktionen" übernehmen. Das macht es den Trägern und Erzieher/innen schwer, die konzeptionelle Weiterentwicklung der Einrichtungen konsequent zu verfolgen.

Aufgrund des ,,Negativ-Images" des Hortes, der unzureichenden Versorgungslage, aber auch vor dem Hintergrund der Tatsache, daß nicht alle Kinder einen Ganztagsplatz in einer Horteinrichtung benötigen, haben sich neben dem Hort zahlreiche, regional allerdings sehr unterschiedlich verteilte Angebote für Kinder im Schulalter etablieren können (Frank/Pelzer 1996).

Die Bemühungen der Kultusbehörden, der Nachfrage nach verläßlichen Angeboten für Kinder außerhalb der Schule zu entsprechen, haben in verschiedenen Bundesländern zur Etablierung unterschiedlicher Modelle geführt (vgl. C 3).

Dennoch ist zu fragen, ob den Entwicklungsanliegen der Kinder entsprochen werden kann, wenn Lehrer/innen die Funktion von Erzieher/innen übernehmen. Neben den personellen Gesichtspunkten spielt eine große Rolle, daß Kinder nach der Schule ein anderes räumliches Umfeld bekommen sollten, das sich vom schulischen Alltag abhebt und in der Ausstattung den Anforderungen der Kinder in diesem Alter genügt.

Die Tendenz, daß angesichts des zu erwartenden Rückgangs der Kinderzahlen zahlreiche Kindergärten eine Erweiterung ihrer Einrichtungen durch eine Öffnung für Kinder im Schulalter anstreben und realisieren (z. B. altersgemischte Gruppen im Kindergarten) (vgl. Krappmann/Peukert 1995), hat eine weitere Aktualisierung der Schulkinderthematik in Tageseinrichtungen bewirkt. Dies betrifft neben konzeptionellen Überlegungen auch die Frage, was Kinder in dieser Altersstufe brauchen. Ältere Kinder haben zunehmend Anspruch auf eine ,,selbstbestimmte Kinderkultur". Dieser Begriff steht für eine Zurücknahme der Einmischung von Erwachsenen zugunsten eines selbständigen und gemeinschaftlichen Lernens (Miedaner 1992).

Der Hort und die anderen Angebote für Kinder im Schulalter sollten sich weder auf eine soziale Defizite ausgleichende, noch auf eine den schulischen Unterricht ergänzende und unterstützende Funktion reduzieren lassen. Vielmehr geht es hier um die Initiierung und Förderung von Sozialisations- und Lernprozessen von Kindern im Schulalter durch situationsorientierte Hilfestellung und Unterstützung bei dem Bestreben, eine eigenständige Persönlichkeit zu werden. So scheint der Hort beispielsweise aufgrund des Alters der Kinder als sozialer Ort der Förderung von Gleichberechtigung und zur Erweiterung traditioneller Geschlechterrollen besonders geeignet (Permien/Frank 1995; Klees-Möller/Budde 1996).

Bereits der Achte Jugendbericht (BMJFFG 1990) hat darauf hingewiesen, daß sich die moderne Kinder- und Jugendhilfe den unterschiedlichen und sich verändernden Lebenslagen anpassen muß, wozu auch

die Einrichtung von fließenden Übergängen zwischen der Alltagswelt von Kindern und Jugendlichen und den Räumen institutioneller und informeller Förderung und Hilfe gehört. Er hat in diesem Kontext auch den Ausbau von Plätzen in Tageseinrichtungen für Kinder über 6 Jahren gefordert. Die Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ; 1992) und die Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter (BAGLJÄ; 1996) fordern ebenfalls – trotz der Belastungen der öffentlichen und freien Kinder- und Jugendhilfe durch den Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz – den Ausbau und die konzeptionelle Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfeangebote für Schulkinder und regen an, diese miteinander zu vernetzen.

Jedoch haben die kommunalen und freien Träger von Tageseinrichtungen für Kinder ihren Schwerpunkt immer noch eindeutig im Bereich der Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern im Kindergartenalter. Immer mehr Kommunen versuchen, das Recht auf einen Kindergartenplatz dadurch zu verwirklichen, daß sie Horte für Schulkinder schließen. Zum anderen werden die Elternbeiträge für Tageseinrichtungen dieser Altersgruppe so hoch angesetzt, daß sie für Eltern mittlerer und unterer Einkommensgruppen oder für arbeitslose Eltern (vgl. hierzu für die Situation in den neuen Bundesländern: Bien 1996) unerschwinglich werden. Nicht selten werden arbeitslose Eltern mit der Begründung zurückgewiesen, daß zuallererst die Kinder berufstätiger Eltern berücksichtigt werden müßten. Selbst wo wegen Fehlplanungen oder unerwarteter Bevölkerungsentwicklungen ein ,,Überschuß" an Kindergartenplätzen entstanden ist, werden Gruppen eher geschlossen, als in Hort- oder auch Krippenplätze verwandelt.

C 2.3.5 Tagespflege – ein eigenständiges Angebot der Kinder- und Jugendhilfe

Das KJHG schafft mit § 23 den rechtlichen Rahmen für die Tagespflege als einer eigenständigen Leistung der Kinder- und Jugendhilfe. Sie soll jedem Kind zugänglich sein, dessen Eltern es wünschen. Mit der Zuordnung der Tagespflege für Kinder zum dritten Abschnitt des KJHG (Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Tagespflege) hat der Gesetzgeber eine neue Akzentsetzung gegenüber früheren Regelungen zum Pflegekinderwesen im JWG vorgenommen. Der Gesetzgeber unterstreicht durch diese Maßnahme, daß die Tagespflege als Förderangebot anzuerkennen und auszugestalten ist. Auch wenn als Zielgruppe insbesondere Kinder bis zum dritten Lebensjahr erscheinen, bezieht sich das Angebot auf Kinder aller Altersstufen. Eine Erlaubnis durch das Jugendamt ist nur noch in bestimmten Fällen (§ 44 KJHG) erforderlich. Das Jugendamt hat die Aufgabe der Beratung und Unterstützung sowohl der Zusammenschlüsse von Tagespflegepersonen als auch von Tagespflegepersonen und Personensorgeberechtigten (§ 23 Abs 2 Satz 2 KJHG) wahrzunehmen. Sofern die Voraussetzungen des § 23 Abs. 3 erfüllt sind, besteht ein Anspruch auf Ersatz der Aufwendungen für die Tätigkeiten der Tagespflegeperson einschließlich der dabei entstehenden Kosten der Erziehung (Lakies 1996).

Mit dieser gesetzlichen Regelung hat der Gesetzgeber eine Praxis nachvollzogen, die sich im Laufe der letzten 20 Jahre in den alten Bundesländern zu einer Vielfalt von Betreuungsarrangements auf privater Vereinbarungsbasis zwischen Familien und Tagespflegepersonen entwickelt hatte. In der DDR war die Tagespflege so gut wie unbekannt. Wegen des hohen Ausbaugrades und der staatlichen Steuerung im Bereich der Krippen und Kindergärten waren Vereinbarungen auf privater Basis nicht üblich, nicht notwendig und wären wegen der erschwerten staatlichen Kontrollmöglichkeiten wohl auch nicht erwünscht gewesen. Die Initialzündung für die institutionelle Form der Betreuuung von Kindern in einer anderen Familie ging im Westen Deutschlands vom Bundesmodellprojekt ,,Tagesmütter" aus (1974–1979). Aus diesem Modellprojekt entstand die Arbeitsgemeinschaft Tagesmütter. Als ,,Tagesmütter Bundesverband für Kinderbetreuung und Tagespflege e. V." organisiert, hat der Fachverband die Qualifizierung und Professionalisierung der Tagespflege maßgeblich vorangetrieben (BMFSFJ 1996 a).

Inzwischen liegen eine Vielzahl von Rahmenverordnungen, Empfehlungen, Richtlinien und Maßgaben seitens der Obersten Landesjugendbehörden und der ihnen nachgeordneten Ebenen vor. Einzelne Länder haben darüber hinaus Modellprojekte initiiert und damit die Verbreitung der Tagespflege gefördert (ebd.).

Die Jugendämter vieler Städte haben durch ihre Beratungsarbeit, durch die Organisation eigener Vermittlungsdienste und durch die Kooperation mit freien Trägern vor Ort ebenfalls einen wichtigen Beitrag zur Etablierung dieses noch jungen Kinder- und Jugendhilfeangebotes geleistet. Der Bundesverband Tagesmütter stellt aber gleichwohl fest, daß viele Kommunen dem Anliegen, ein Tagespflegeangebot aufzubauen, nicht unterstützend, sondern skeptisch, abwehrend oder sogar ablehnend gegenüberstehen. Insbesondere in den neuen Bundesländern besteht gegenüber der Tagespflege, sicherlich im Zusammenhang mit der anderen Tradition in der DDR, häufig starke Zurückhaltung seitens der öffentlichen Träger. Es ist auch nicht die Schwierigkeit der öffentlichen Träger in den neuen Bundesländern zu verkennen, die in der Tagesspflege eine Konkurrenz für die schon geschwächten Tageseinrichtungen sehen und befürchten, weitere Arbeitsplätze in den sozialpädagogischen Institutionen abbauen zu müssen, wenn Eltern häufiger von der Tagespflege Gebrauch machten (Trimpin 1996).

Aufgrund der unzureichenden Erfassung in den Jugendhilfestatistiken der Länder und des Bundes sind genauere Aussagen über die Praxis der Tagespflege nicht möglich.

Zum Leistungsspektrum der Anbieter gehören in aller Regel die Beratung der Eltern, die Vermittlung und fachliche Begleitung von Tagespflegeverhältnissen, die Qualifizierung der Tagespflegepersonen und die Bearbeitung von Fragen rund um deren rechtliche und finanzielle Absicherung.

Die Mitarbeiter/innen der Vermittlungsstellen legen besonderen Wert auf die intensive Beratung der

Nutzer und der in Frage kommenden Tagespflegepersonen, um möglichst ,,maßgeschneiderte" Betreuungsverhältnisse zu ermöglichen. Die zeitaufwendige Abstimmung von zwei komplexen familiären Beziehungssystemen ist unverzichtbar, denn nur eine sorgfältig betriebene Vermittlung garantiert gleichbleibende Qualität. Die häufig als Grundlage für die finanzielle Bezuschussung durch Kommunen angesetzten Fallzahlen, die in einem bestimmten Zeitraum zu bearbeiten sind, sind für die Qualifizierung der Arbeit oft ein Hemmnis, weil sie verhindern, daß die Mitarbeiter/innen der Vermittlungsstellen sich mit gleichbleibender Sorgfalt der fachlichen Begleitung der Tagespflegeverhältnisse widmen und Zeit für die Qualifizierung der Tagespflegepersonen aufwenden können. Hier empfehlen sich flexible Strategien, wie etwa die Einführung gestufter Fallzahlsysteme.

Die kontinuierliche fachliche Unterstützung der Tagespflegepersonen und der Eltern bewirkt am ehesten das, was auch die Forschung als zentrale Qualitätsmerkmale guter Tagespflege bestätigt: ein entwicklungsförderndes Verhalten der Tagespflegepersonen (Textor 1997) und eine gelungene Kooperation zwischen Tagespflegepersonen und Eltern (Erler 1996).

Zur Qualifizierung der Tagespflegepersonen gibt es eine Fülle von curricularen Ansätzen und Organisationsformen, auch in den vom Bund geförderten Modellprojekten. Sowohl Trägerverbände als auch Kommunen haben vielfach eigene Konzepte entwickelt. Ob eine Vereinheitlichung der Qualifizierung sinnvoll und überhaupt möglich ist, sei dahingestellt. Den Bestrebungen einer stärkeren Verberuflichung der Tagespflege würde sie wohl eher entgegenkommen.

Die in den 70er Jahren in den alten Bundesländern noch massiv vorgetragenen Bedenken gegen die Tagespflege spielen heute in der fachöffentlichen Diskussion nur noch eine marginale Rolle. Das ist sicherlich auch auf die Ergebnisse von Untersuchungen (z. B. Tagesmütter-Projekt s. o.) zurückzuführen. Sowohl die Vergleichsuntersuchungen von Familienerziehung und Tagespflege wie auch die Untersuchungen von Tagespflege und institutioneller Erziehung von Kindern bestätigten, daß nicht die Form der Betreuung, sondern die Qualität der gewählten Betreuungsform von zentraler Bedeutung ist. Auch in nachfolgenden Untersuchungen wurde betont, daß die gefundenen Qualitätsunterschiede innerhalb einer Form in ihren Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung häufig größer sind als die Unterschiede der Betreuungsformen an sich (Lamb/Sternberg 1989; Laewen 1989; Textor 1997).

Neben diesen wissenschaftlichen Ergebnissen spielen für die erhöhte Akzeptanz sicherlich auch pragmatische Gesichtspunkte eine Rolle:

- Die Förderung in einer familienähnlichen Konstellation kommt dem verbreiteten Ideal der Familienerziehung näher als die Krippenerziehung.
- Tagespflege erscheint vielen Kommunen als die preiswerte Alternative zur Krippe. Es sind keine Investitionskosten erforderlich und durch die geringen Entgelte, die sich nicht an BAT-Tarifen, sondern an den Regelungen der Vollzeitpflege orientieren, sind die Betriebskosten sehr gering.
- Die Tagespflege bietet die Chance, daß ein Kind über viele Jahre hinweg kontinuierliche Beziehungen zu Personen außerhalb der eigenen Familie entwickelt.
- Die individuelle Vereinbarkeit des Angebotes reizt viele Nutzer, die ein hochflexibles Betreuungsangebot suchen. Der Ausübung des Elternrechtes kommt hier eine herausragende Bedeutung zu, denn nur die Tagespflegepersonen, die mit der Grundrichtung der Erziehung der Eltern übereinstimmen, werden von diesen überhaupt ausgewählt werden.

Die große Altersspanne, für die die Tagespflege in Frage kommt, zeigt, daß die Anforderungen an alle Beteiligten sehr heterogen und anspruchsvoll sind.

Die Vernetzung mit anderen familienunterstützenden Diensten und Einrichtungen gewinnt hier an Bedeutung. Vielerorts haben sich enge Kooperationsbeziehungen zwischen Tageseinrichtungen und Tagespflege entwickelt. Die Fachkräfte der Tageseinrichtungen können bei der Werbung für das Angebot, bei der Suche nach geeigneten Tagespflegepersonen, bei der Kontaktvermittlung von Nachfragern nach Tagespflege wichtige Dienste leisten. Das Angebot der Unterstützungsleistungen kann die Auslage von Informationsmaterialien, die Öffnung der Tageseinrichtungen für Informationsveranstaltungen, die Durchführung von Treffs für Tagespflegepersonen in Tageseinrichtungen sowie die Erweiterung der Elternarbeit um die Zielgruppe der Tagespflegepersonen umfassen. Tageseinrichtungen wären gegebenfalls sogar ein geeigneter Ort zur räumlichen Angliederung einer Tagespflegevermittlungsstelle: entweder über die Vermietung an einen freien Anbieter oder als Dienstleistung des Trägers. Für dienstältere Erzieher/innen würde sich hier möglicherweise ein interessantes Betätigungsfeld jenseits der direkten Arbeit mit den Kindern eröffnen. Zur Stärkung des Vernetzungsgedankens ist ein bundesweites Modellprojekt empfehlenswert, das verschiedene Aspekte der Zusammenarbeit zwischen dem Arbeitsfeld der Tageseinrichtungen und der Tagespflege prüft und wissenschaftlich begleitet.

Der Bedarf an Tagespflege wird in Zukunft noch steigen. Deshalb sei an Länder und Kommunen appelliert, die notwendigen rechtlichen (Kranken-, Renten- und Sozialversicherungsregelung für Tagesmütter) und finanziellen Rahmenbedingungen zu schaffen, damit sich die Tagespflege als eigenständiges Angebot der Kinder- und Jugendhilfe auf Dauer etablieren kann (Stranz 1996). Hierzu gehört nicht zuletzt auch die bessere Repräsentanz des Arbeitsfeldes in der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik.

C 2.4 Fachkräfte in Tageseinrichtungen für Kinder

Die Qualität der Tageseinrichtungen ist in besonderem Maße davon abhängig, wie die in ihnen tätigen Fachkräfte ihre Aufgabe verstehen, mit welchem

professionellen Selbstverständnis sie die Arbeit leisten und welchen Einfluß sie insgesamt auf die Weiterenwicklung des Arbeitsfeldes nehmen wollen und können.

Tageseinrichtungen sollen gemäß dem KJHG mit ihrem Profil der Lebenswelt der Kinder und Familien entsprechen. Damit sind die Erzieher/innnen Adressaten der Veränderungserwartungen.

Meinungen darüber, ob Erzieher/innen sich in ihrer Mehrzahl in diese Veränderungsprozesse gedrängt sehen oder sich aus eigener Initiative den neuen Anforderungen stellen, gehen anhand der vorliegenden Untersuchungen auseinander (Heller/Tennstedt 1993; Fthenakis/Textor 1996). In den Auskünften kommen sowohl Abwehr gegen Veränderungen als auch Interesse an Weiterentwicklung und Bereitschaft, sich auf Neues einzulassen, zum Ausdruck (Zimmer, J./Preissing/Thiel/Heck/Krappmann 1997). Es gibt sowohl Hinweise auf schon jetzt bestehende berufliche (Über)Belastungen als auch Belege für eine gut ausgeprägte Berufszufriedenheit (Gleich 1993; Dittrich/Graat/Hasse/Horn 1995; Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (TPS) Sonderheft 1997). Erzieher/innen, die an Modellprojekten teilgenommen haben, verstehen sich in der Regel als Garanten der Innovation – die entsprechenden Bedingungsstrukturen (Gruppengröße, Personalschlüssel, Verfügungszeiten, Fachberatung, Fortbildung etc.) vorausgesetzt.

C 2.4.1 Personalausstattung und Personalstruktur

Die Personalausstattung in den Tageseinrichtungen für Kinder ist in den 16 Bundesländern unterschiedlich geregelt. Das betrifft sowohl den Erzieher-Kind-Schlüssel als auch die Regelung des zeitlichen Umfangs von Verfügungszeiten von Gruppenleiter/innen und anderen pädagogischen Kräften, die Regelung der Freistellung der Leiter/innen vom Gruppendienst und nicht zuletzt die Regelung der Frage, ob Hauswirtschaftskräfte innerhalb des Stellenplans bezuschußt werden können oder nicht (AWO 1995).

Die aktuelle Situation des Erzieherberufes in den alten und neuen Bundesländern ist geprägt von:

Expansion und Abbau

Bei der Entwicklung der Stellen für Erzieher/innen in Tageseinrichtungen ist ein gegenläufiger Trend zwischen neuen und alten Bundesländern zu beobachten (vgl. Tab. C. 2.3).

Die Expansion der sozialen Berufe (Rauschenbach, T./Beher/Knauer, D. u. a. 1995) ist im Westen im wesentlichen auf den Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz zurückzuführen. Dem Bedarf an Erzieher/innen mit Migrationshintergrund und interkulturellen Kompetenzen wird jedoch nicht Rechnung getragen. Allerdings muß mit Blick auf die demographische Entwicklung (vgl. Tab. C 2.2) damit gerechnet werden, daß dieser Expansionstrend voraussichtlich nur noch bis zur Jahrhundertwende anhalten wird. Danach muß unter Umständen wieder mit einer Phase des Überangebotes an Fachkräften gerechnet werden.

Die Entwicklung im Osten ist dagegen seit der Einheit Deutschlands von einem massiven Abbau der Stellen für Erzieher/innen bestimmt (vgl. Tab. C 2.3), nicht zuletzt wegen des vorhandenen Überangebotes an Plätzen in Tageseinrichtungen (vgl. Tab. C 2.1) und eines drastischen Rückgangs an Geburtenzahlen (vgl. Tab. C 2.2).

Tabelle C 2.2

Kinder am 31. Dezember 1990 (aBl) bzw. 31. Dezember 1991 (nBl) und am 31. Dezember 1994 nach Altersgruppen

Kinder im Alter von ... bis unter ...	Bundesrepublik		Alte Bundesländer		Neue Bundesländer/Berlin-Ost	
Jahren	1990/1991	1994	1990	1994	1991	1994
unter 12	10357507	10564615	7954899	8580290	2402608	1984325
unter 3	2615576	2394792	2144232	2143927	471344	250865
3 bis 6	2604918	2724620	1981115	2251448	623803	473172
3 bis 6 1/2	3025608	3201576	2295486	2627102	730122	574474
6 bis 8	1687298	1884461	1262259	1470131	425039	414330
6 bis 10	3428291	3680235	2565876	2846437	862415	833798
6 bis 12	5137013	5445203	3829552	4184915	1307461	1260288

Quelle: Statistisches Bundesamt 1996 d

Tabelle C 2.3

Personal in Tageseinrichtungen: Veränderung 31. Dezember 1994 gegenüber 31. Dezember 1990 (aBl) bzw. 31. Dezember 1991 (nBl)

Gesamtpersonal	Bundesrepublik	Alte Bundesländer	neue Bundesländer/ Berlin-Ost
1990/1991	373 065	194 535	178 530
1994	364 868	253 114	111 754

Quelle: Statistisches Bundesamt 1996 d

Um die Entwicklung in Ost und West auffangen zu können, wurde vom 1. Oktober 1993 bis 31. Dezember 1996 durch eine Arbeitsstellenbörse beim Deutschen Städtetag versucht, Erzieher/innen aus dem Osten auf freie Stellen im Westen zu vermitteln. Trotz der großen Anzahl an Anfragen kam es nicht im erhofften Ausmaß zur Vermittlung fester Arbeitsverhältnisse.

Vollzeit und Teilzeit

Die nachfolgende Statistik (Tab. C 2.4) macht eine für den Osten, aber auch für den Westen neue Entwicklung deutlich: im Zeitraum von 1990/91 bis 1994 wurden mehr Teilzeitstellen als Vollzeitstellen geschaffen.

Tabelle C 2.4

Personal in Tageseinrichtungen nach Art der Beschäftigung: Veränderung 31. Dezember 1994 gegenüber 31. Dezember 1990 (aBl) bzw. 31. Dezember 1991 (nBl)

	Bundesrepublik	Alte Bundesländer	Neue Bundesländer/ Berlin-Ost
Vollzeittätige Personen			
1990/1991	278 032	130 388	147 644
1994	229 450	157 485	71 965
Veränderung 1994 gegenüber 1990/1991 in %	−17,47	20,78	−51,26
Teilzeittätige Personen			
1990/1991	91 064	60 219	30 845
1994	131 867	92 158	39 709
Veränderung 1994 gegenüber 1990/1991 in %	44,81	53,04	28,74
Nebenberuflich tätige Personen			
1990/1991	3 969	3 928	41
1994	3 551	3 471	80
Veränderung 1994 gegenüber 1990/1991 in %	−10,53	−11,63	95,12

Quelle: Statistisches Bundesamt 1996 d

Im Osten hängt die Entwicklung möglicherweise mit der Umstrukturierung der Tageseinrichtungen zusammen (z. B. Veränderung der Öffnungszeiten) und im Westen mit der Tatsache, daß Einrichtungen vorrangig halbtags geöffnet sind. Ein weiterer Gesichtspunkt, der gleichermaßen für Ost und West gilt: Erzieherinnen wünschen zunehmend Familie und Beruf besser vereinbaren zu können. Nach einer Untersuchung des Europäischen Forschungsinstitutes (EFI) arbeiten 71 % aller Erzieherinnen ganztags und nur 29 % sind teilzeitbeschäftigt. Diese durchschnittliche Angabe für teilzeitbeschäftigte Erzieherinnen steigt aber auf 43 % bei verheirateten Erzieherinnen und auf 55 % bei Erzieherinnen mit eigenen Kindern (EFI 1996, S. 54). 88,5 % der arbeitenden Erzieherinnen und 76,2 % der ausgeschiedenen Erzieherinnen betrachten das Angebot einer Teilzeittätigkeit als wesentliche Bedingung für einen Wiedereinstieg in den Beruf (EFI 1996, S. 53).

Diese Entwicklung kann zwar aus familienpolitischer Perspektive als positiv bewertet werden, jedoch ist berufspolitisch auf folgende Probleme zu verweisen: Terminkoordinationen zur konzeptionellen Abstimmung werden erschwert, wenn ein hoher Anteil von Teilzeitkräften in einem Team ist; Vor- und Nachbereitungszeiten werden bei Teilzeitstellen nicht ausreichend gewährt.

Altersmischung im Team

Bei einer ausgewogenen Altersmischung des Personals können Kinder von den unterschiedlichen Erfahrungen und Sichtweisen profitieren.

Im Westen ist die Altersmischung ausgewogen. Im Osten hingegen ging der Stellenabbau eindeutig zu Lasten der dienstjüngeren Mitarbeiter/innen. Im Sinne einer sozialverträglichen Lösung wurden beim Stellenabbau Faktoren wie Lebensalter, Dauer der Betriebszugehörigkeit, Anzahl der unterhaltspflichtigen Kinder und sonstige soziale Gesichtspunkte als Gründe anerkannt, die eine Kündigung verhindern konnten. Das hat zu einer Überalterung des Personals in Tageseinrichtungen geführt. Tab. C 2.5 macht im Vergleich zur Situation im Westen deutlich, daß im Osten kaum noch Erzieher/innen unter 25 Jahren in Tageseinrichtungen arbeiten, und daß dagegen fast 50 % zwischen 40 und 60 Jahre alt sind.

Tabelle C 2.5

Personal in Tageseinrichtungen nach Altersanteilen in Prozent (1994)

Personal 1994	Alte Bundesländer (in %)	Neue Bundesländer/Berlin-Ost (in %)
unter 25 Jahren	23,0	4,0
25 bis 40 Jahre	48,7	46,6
40 bis 60 Jahre	27,5	49,2

Quelle: Statistisches Bundesamt 1996 d

Kommunen sollten vermehrt vom Kündigungsschutzgesetz (KSchG) Gebrauch machen, in dem es heißt:

> ,,In die soziale Auswahl nach Satz 1 sind Arbeitnehmer nicht einzubeziehen, deren Weiterbeschäftigung, insbesondere wegen ihrer Kenntnisse, Fähigkeiten und Leistungen oder *zur Sicherung einer ausgewogenen Personalstruktur des Betriebes (Herv. Verf.),* im berechtigten betrieblichen Interesse liegt" (§ 1 Abs. 3 KSchG).

Männer und Frauen

Wie bereits im Achten (BMJFFG 1990) und Neunten (BMFSFJ 1994 a) Jugendbericht festgestellt, fehlen Kindern in der öffentlichen Kleinkinderziehung männliche Identifikationsfiguren.

Daß Männer sich immer noch diesem Beruf verweigern, scheint damit zusammenzuhängen, daß der Stellenwert von Erziehung und Bildung in Deutschland im Gegensatz zu anderen Staaten, z. B. Dänemark, gering bewertet und bezahlt wird (Oberhuemer 1997 a).

Professionelle und Laien

In der Regel arbeiten nur einschlägig ausgebildete Fachkräfte in Tageseinrichtungen für Kinder. Im Zuge der Öffnung der Institution hat sich gezeigt, daß andere Erwachsene mit ihren beruflichen und persönlichen Kompetenzen die Arbeit mit Kindern bereichern (Deutsches Jugendinstitut 1994). Insbesondere das Zusammenlernen und -leben der Generationen bietet noch ungenutzte Potentiale (vgl. Kap. B 1; Expertise Lepenies, i. Ersch.). Auch die von Kommunen und der freien Wohlfahrtspflege seit einiger Zeit propagierten Freiwilligenzentren wären interessante Kooperationspartner für Tageseinrichtungen, die deren ehrenamtliches Know-how in der Einrichtung vermitteln könnten. Die verstärkte Mitwirkung von Eltern bei der Gestaltung des Alltags von Tageseinrichtungen ist ebenfalls ein wichtiges Element der Zusammenarbeit von Professionellen und Laien.

Das heißt aber nicht, daß in Zukunft durch die Zusammenführung von Laien und Professionellen, die letzteren durch Laien zu ersetzen sind.

Ausländisches pädagogisches Personal

Die Einstellung von Erzieher/innen mit Erfahrungen und Kompetenzen in der Familiensprache und -kultur von Eltern und Kindern aus Zuwandererfamilien sowie mit interkulturellen Konzepten hat vor allem für Tageseinrichtungen mit ausländischen und deutschen Kindern große Bedeutung:

- Sie können aufgrund ihres eigenen Emigrationshintergrundes der familienergänzenden Erziehungsfunktion der Tageseinrichtung für die Kinder ausländischer Herkunft gerechter werden;
- Sie können die Möglichkeit der Identifikation für Kinder ausländischer Herkunft und damit die Stärkung des Vertrauens in die pädagogische Arbeit bieten;
- Sie können eine Stärkung der kulturellen Identität der ausländischen Kinder bewirken und damit eine positive kulturelle Identifikation ermöglichen, die eine Relativierung des Minderheitengefühls darstellt;
- Sie können die Kontaktaufnahme mit den Eltern ausländischer Herkunft erleichtern;
- Sie können zum interkulturellen Klima einer Einrichtung beitragen.

Aufgrund der Bedeutung ausländischer Erzieher für die Entwicklung des ausländischen Kindes sollten möglichst viele ausländische Schüler/innen einen sozialpädagogischen Fachschulabschluß anstreben und dabei von den Schulvertretern unterstützt werden.

C 2.4.2 Personalentwicklung im Arbeitsfeld der Tageseinrichtungen

Unterstützung und Förderung von Mitarbeiter/innen mit Hilfe von Personalentwicklungskonzepten können die Arbeitszufriedenheit im Arbeitsfeld Tageseinrichtungen verstärken.

Personalentwicklungskonzepte sind vor allem aus der Wirtschaft bekannt. Bei den Trägern der öffentlichen und freien Kinder- und Jugendhilfe besteht hier Nachholbedarf. Im Arbeitsfeld der Tageseinrichtungen für Kinder ist das Thema bislang in der Fachdiskussion nur punktuell vertreten (TPS – Sonderheft 1997; Pestalozzi-Fröbel-Verband (PFV) 1995).

Die Unterstützung und Förderung der Mitarbeiter/innen ist das oberste Anliegen erfolgreicher Konzepte und begründet eine Palette von Maßnahmen und Angeboten. Das beginnt bei der Mitarbeiter/innengewinnung, -auswahl und -einstellung und berück-

sichtigt Stellenbeschreibungen sowie die Entwicklung von Anforderungsprofilen. Der Einarbeitung neuer Mitarbeiter/innen wird ebenso besondere Aufmerksamkeit gewidmet wie der regelmäßigen Personalbeurteilung. Weitere zentrale Anliegen sind die Förderung von Leitungsnachwuchs, die Begleitung der Karriereplanung der Mitarbeiter und die Förderung der Kompetenzerweiterung durch Fort- und Weiterbildung.

Der wenig ausgeprägte Standard von Personalentwicklung im Arbeitsfeld Tageseinrichtungen ist besonders bedauerlich mit Blick auf die hohe Fluktuation, auf die relativ geringe Verweildauer im Beruf und das verbreitete Burn-Out-Syndrom bei Erzieher/innen (Gleich 1993; Dittrich/Graat/Hasse/Horn 1995). Daher sollten Träger und insbesondere Leiter/innen auf das Instrumentarium der Personalentwicklung stärkeres Augenmerk legen. In diesem Zusammenhang sei auf die fehlenden Aufstiegsmöglichkeiten für Erzieher/innen hingewiesen, die doch ganz wesentliche Impulse für Motivation sind. Hier gilt es, im Sinne eines ,,horizontalen Karriereankers" (Schanz 1992) noch einige Phantasie darauf zu verwenden, in welchen Bereichen Erzieher/innen sich spezialisieren könnten. Es kommen alle Aufgaben in Betracht, die sich aus dem Kinder- und Jugendhilfeverständnis des KJHG ableiten lassen: beispielsweise Beauftragung für kommunale Kinderpolitik, für Elternarbeit, für Unterstützung von Initiativgruppen rund um die Tageseinrichtung, für generationsübergreifendes Lernen und für interkulturelle Erziehung. Insbesondere für dienstältere Erzieher/innen sind Spezialisierungsmöglichkeiten zu eröffnen wie beispielsweise die Weiterbildung zu Multiplikatoren oder Fortbildnern. Auch die Unterstützung beim Berufsausstieg oder die Eröffnung von Tätigkeiten in anderen sozialen Arbeitsfeldern wären Aufgaben von Personalentwicklung.

Der freien und öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe ist dringend zu empfehlen, sich mit Fragen der Übertragbarkeit von Personalentwicklungskonzepten und ihren Instrumentarien auch überverbandlich sowie zwischen öffentlichen und freien Trägern auseinanderzusetzen und deren Einführung voranzutreiben.

C 2.4.3 Qualifizierter Berufsnachwuchs durch qualifizierte Ausbildung

Die Erzieherausbildung muß sich seit geraumer Zeit wieder verstärkt mit Kritik und Reformappellen auseinandersetzen. Trotz der Bemühungen einzelner Institutionen und Organisationen (Ausbildungsstätten, öffentliche und freie Kinder- und Jugendhilfe, Kultusbehörden und Wissenschaftsinstitutionen) (Gleich 1993; Fthenakis/Textor 1996; Scheibehenne 1995; Rauschenbach, T./Beher/Knauer, D. u. a. 1995) bleibt die Ausbildung sowohl inhaltlich als auch in struktureller Hinsicht reformbedürftig (PFV 1995; Ebert 1997; Wunderlich 1997). Dabei sind die Forderungen nach inhaltlicher Reform, curricularer Entwicklung und struktureller Neuorientierung keineswegs neu. Die damaligen Hauptaspekte der Diskussion (von Derschau 1996) wie Verwissenschaftlichung, Berufsbezogenheit und Persönlichkeitsorientierung sind weiterhin Gegenstand der Auseinandersetzung:

- Anzahl und Stellenwert der einzelnen Fächer im Rahmen der Gesamtausbildung; Ausweitung der schulischen Strukturen durch lernbereichsbezogene, fächerübergreifende und projektorientierte Unterrichtsformen;
- Praxistauglichkeit der Ausbildung; verstärkte Öffnung der Fachschule zur Praxis und intensive Kooperation der Lernorte Schule und Tageseinrichtung (TPS-extra Nr. 21);
- Persönlichkeitsbildung durch Anbindung der Lernprozesse an die Lebenserfahrungen der Auszubildenden.

Trotz der vielfältigen Initiativen an der Basis werden immer noch Mängel bei Berufsanfänger/innen formuliert wie z. B. mangelnde Fähigkeit, Zielvorstellungen zu formulieren und zu reflektieren oder auch die mangelnde Fähigkeit zur Selbstkritik sowie zur Zusammenarbeit mit Eltern (Strätz 1996).

Ob die bereits vom Deutschen Bildungsrat empfohlene Anhebung der Erzieherausbildung auf Fachhochschulniveau, die von GEW und ÖTV derzeit erneut in die Diskussion gebracht wird, allerdings die Lösung des Problems darstellt, ist nach wie vor eine offene Frage. Inhaltlich ist es sicherlich durch nichts zu rechtfertigen, daß Erzieher eine im Vergleich zur Grundschullehrerausbildung vom Status her gesehen minderwertige Ausbildung erhalten. Die Anhebung der Erzieherausbildung auf Fachhochschulniveau erreicht aber wohl nur dann die gewünschte verbesserte Eingangsqualifikation in den Beruf, wenn zugleich an den Fachhochschulen neue Ausbildungsformen und -inhalte entwickelt werden.

Bei allem Bemühen der Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) und nahezu aller Bundesländer, eine Ausbildungsreform zu initiieren, muß die mangelnde Einbeziehung der zukünftigen ,,Abnehmer", nämlich der öffentlichen und freien Kinder- und Jugendhilfe, angemahnt werden, denn immer noch orientiert sich die Ausbildung zu wenig an den Bedürfnissen der Praxis. Zum anderen ist es bei all diesen Reformbemühungen notwendig, die Vergleichbarkeit der Erzieherausbildung auf Europa-Ebene zu gewährleisten (Oberhuemer 1997 b).

Die Fokussierung der schulisch geprägten Erzieherausbildung überdeckt darüber hinaus die Bandbreite der Maßnahmen und Angebote, die Spät- und Quereinsteiger/innen die Möglichkeit verschafft, über Fernstudiengänge, über berufsbegleitende Modellprojekte zur Umschulung von Familienfrauen zur Erzieherin, über berufsbegleitende Ausbildungsmodelle wie etwa das hessische ,,Lernen und Arbeiten" (TPS-extra Nr. 17) und über sonstige Alternativmaßnahmen Zugang zu einem anspruchsvollen Beruf zu erhalten.

In welcher Struktur auch immer die Ausbildung stattfindet – wesentlich ist, daß die Auszubildenden erlernen, Ressourcen bei sich selbst und anderen wahrzunehmen, um eigene Grenzen zu akzeptieren und ggf. geeignete Unterstützung und Bündnispartner zu suchen. Und daß sie erlernen, die Wirkung des eigenen Handelns zu reflektieren, Beziehungen aufzubauen, Konflikte zu lösen, Reformbedarf zu erkennen

und kontinuierliche Lernprozesse als sinnvoll anzunehmen.

C 2.5 Stützsysteme für Innovationen im Arbeitsfeld der Tageseinrichtungen

Ein zentrales Ergebnis der Evaluationsuntersuchung des Erprobungsprogrammes (Zimmer, J./Preissing/Thiel/Heck/Krappmann 1997) bestand in der Feststellung, daß Innovationen dann schnell zur Stagnation führen, wenn Träger und pädagogische Mitarbeiter in ihren Bemühungen um die konzeptionelle Weiterentwicklung des Angebotes nicht adäquat unterstützt werden.

C 2.5.1 Beitrag der Fachberatung

Fachberatung wird vorrangig als Dienstleistung zum Wohle des Kindes definiert. Sie wird in der Regel von den Spitzenverbänden der Freien Wohlfahrtspflege und deren Gliederungen bzw. von der jeweiligen Kommunalverwaltung verantwortet (Deutscher Verein 1996). Hinsichtlich des Verhältnisses von Beratung und Aufsicht gibt es auseinandergehende Auffassungen (Hartmann 1995; Rothermel 1989).

Die der einzelnen Fachberatungskraft zugewiesene Zahl an Tageseinrichtungen schwankt erheblich und liegt meist sehr viel höher als fachlich vertretbar. Von der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe werden bis 25 Einrichtungen empfohlen (AGJ 1987). Die Stichworte Organisationsentwicklung, Qualitätssicherung, Vernetzung und politische Vertretung skizzieren nur einen Ausschnitt aus dem Katalog der neuen Anforderungen. Inwieweit auch Träger und Eltern zur Zielgruppe der Fachberatung werden, ist noch zu klären. Der von der öffentlichen und freien Kinder- und Jugendhilfe, dem Bund und den Ländern gemeinsam verantwortete Kurs ,,Multiplikatoren-Fortbildung Tageseinrichtung für Kinder (MFT)", an dem von 1992 bis 1996 insgesamt 300 Teilnehmer/innen aus dem Bereich der öffentlichen und der freien Kinder- und Jugendhilfe teilnahmen (Diller-Murschall/Haucke/Breuer 1997), hat Pionierfunktion bei der Neuorientierung der Fachberatungskonzeption in den neuen Bundesländern übernommen, von einem ehemals pädagogisch-kontrollierenden und politisch-gelenkten Inspektionsinstrument zu einem die Einrichtungen begleitenden und unterstützenden Angebot (Hartmann 1997). Dieser Maßnahme ist es zu verdanken, daß in einem relativ kurzen Zeitraum die Akzeptanz der Fachberatung bei den Trägern und Mitarbeiter/innen der Einrichtungen in den neuen Bundesländern erheblich verbessert werden konnte.

Im Bemühen um eine Weiterentwicklung von Fachberatung werden inhaltliche Eckpfeiler diskutiert, die sowohl im Bereich der freien wie öffentlichen Träger zugrunde gelegt werden können. Hier sind erwähnenswert:

- die Entwicklung eines Grundverständnisses von Fachberatung als Dienst- und Serviceleistung im Hinblick auf auf das Wohl der Kinder, und nicht als direkte Dienstleistung für Kinder; weiterhin konkretisiert als eine Vernetzungs- und Verknüpfungsdienstleistung mit dem Ziel, vorhandene Ressourcen im Umfeld von Tageseinrichtungen für Kinder als zusätzliche Unterstützungsangebote nutzbar werden zu lassen;
- die Entwicklung eines Konzeptes von Fachberatung als einem Steuerungsinstrument im Sinne einer Dienstleistung zur Qualitätssicherung und offensiv betriebenen konzeptionellen Weiterentwicklung des Arbeitsfeldes.

Darüber hinaus wird diskutiert, wie Fachberatung organisatorisch eingebunden sein soll, etwa in die Trägerorganisation oder außerhalb dieser. Der Teil der Fachöffentlichkeit, der die organisaorische Einbindung der Fachberatung in die Trägerorganisation eher kritisch betrachtet, argumentiert mit dem Hinweis auf den systembedingten Konflikt zwischen der Loyalitätsverpflichtung gegenüber dem eigenen Anstellungsträger, der Identifikation mit den Fachkräften vor Ort und dem eigenen fachorientierten Qualitätsanspruch. Daher wird eher ein Modell der trägerunabhängigen, selbständig arbeitenden Fachberatung empfohlen. Voraussetzung für dieses Modell wäre allerdings, daß die Einrichtungen die notwendigen Finanzmittel für die Beratung bereitstellen könnten.

Zur langfristigen Absicherung der Fachberatung ist dringend geboten, die begonnene Konzeptionsentwicklung zu intensivieren. Die Präzisierung der Fachberatungsleistung, die Definition von Teilleistungen und die Darlegung des Nutzens für die Nachfrager (Erath 1996a) sind unverzichtbare Schritte.

C 2.5.2 Beitrag der Fortbildung

Ausbildung kann nur erste Basisqualifikationen vermitteln; Fortbildung ist für die Ausweitung der Basisqualifikation und insbesondere für die Erarbeitung von Zusatzqualifikationen zuständig.

Fortbildung ist meist trägerspezifisch organisiert. Zunehmend bieten aber auch Fachschulen, Fachhochschulen und freigewerbliche Fortbildungsinstitute Kurse, Tagungen und Workshops zu bestimmten Themenkreisen an. Seit einigen Jahren ist insbesondere bei den Spitzenverbänden der Freien Wohlfahrtspflege das Bemühen feststellbar, Fortbildung zu profilieren, die bisherigen Fortbildungskataloge mit ihrer Vielfalt von zusammenhanglos nebeneinander stehenden Angeboten zu konzentrieren und die Angebote bestimmten, jährlich wechselnden Schwerpunktanliegen zuzuordnen. Um die Wahlfreiheit der Erzieher zu gewährleisten, finden sich in den Fortbildungsprogrammen häufig Hinweise auf die Programme anderer, eher musisch-kreativ ausgerichteter Anbieter wie Familienbildungsstätten, Volkshochschulen und gewerbliche Anbieter. Diese Empfehlungen verweisen auf den zweiten Trend, nämlich zur Regionalisierung des Angebotes, der sowohl im Westen als auch im Osten Deutschlands feststellbar ist. Besonders begehrt bei Erzieher/innen sind zunehmend Teamfortbildungen und die Integration von Praxisberatung und Forbildung in der eigenen Einrichtung, angelehnt an die in anderen Berufszweigen eingeführten ,,training on the job-Konzepte".

Wie wichtig die Thematisierung von Rahmenbedingungen ist, zeigt die steigende Nachfrage von Erzieher/innen nach Supervision. Sie signalisiert eine hohe psychische Belastung des Berufsstandes, die sich im Zuge der engeren Finanzspielräume und der sich weiter ausdifferenzierenden Erwartungen an die Einrichtungen möglicherweise noch verschärfen wird. Jedoch ist mit Sorge festzustellen, daß vor dem Hintergrund angespannter Haushalte die Bereitschaft der Träger sinkt, die Kosten für Supervision zu übernehmen. Supervision ist häufig nur noch unter finanzieller Selbstbeteiligung der Betroffenen möglich. Supervision als Möglichkeit der systematischen Reflexion beruflicher Handlungsvollzüge dient aber der Stärkung von Fach-, Feld- und Personalkompetenz und sollte deshalb ihren Platz im Stützsystem für Erzieher behalten.

Die Effektivität der Fortbildung als innovationsförderndem Instrument läßt sich noch erheblich steigern, wenn die Zielgruppe die inhaltlichen Schwerpunktsetzungen und die methodischen Zugänge mitbestimmen kann. Bedarfsgerechte Fortbildungsplanung wird deshalb um ein differenziertes Mitwirkungssystem bemüht sein.

Das Innovationspotential von Fortbildung wäre besser zu nutzen, wenn zwei Argumente von Kritikern aufgegriffen würden:

- Häufig wird kritisiert, daß es keine Verpflichtung zur Teilnahme an Fortbildung und auch keine Verpflichtung zur Freistellung durch die Träger gibt. Als Kommission halten wir es für überfällig, daß Träger von Tageseinrichtungen eine noch zu beschreibende Fortbildungspflicht der Erzieher/innen finanzieren und daß sie Mitarbeiter in Tageseinrichtungen für Fortbildungen freistellen. Bei einer solchen Forderung ist zu prüfen, inwieweit dadurch die Kapazitäten ausgebaut werden müssen. In Anbetracht der kritischen Finanzlage ist aber zumindest unmittelbar sicherzustellen, daß die Fortbildungsangebote seitens der Fachkräfte systematischer für die Unterstützung der spezischen Entwicklungsanliegen der Einrichtungen genutzt werden können. Dies bedeutet, daß die Anmeldung zur Fortbildung nicht länger nach dem Datum der Anmeldung, der persönlichen Vorliebe oder als Belohnung für besonderes Engagement erfolgen darf, sondern nach dem Entwicklungsbedarf der Einrichtung. Die Steuerung des Nutzerverhaltens müßte in enger Abstimmung zwischen den Anbietern und den Leiter/innen bzw. Trägern der Einrichtungen erfolgen.

- Ein zweites Argument betrifft die Tatsache, daß die Teilnahme an einer Fortbildung in aller Regel nicht besoldungsrelevant ist oder einen Vorteil bei der Karriereplanung bedeutet. Die Entwicklung eines Fortbildungsangebotes im Baukastensystem ist zu empfehlen. In trägerübergreifender Kooperation, d. h. in Zusammenarbeit der zuständigen Länderministerien mit den Landesjugendämtern, mit Fortbildungsträgern, Fachschulen, Fachhochschulen, Universitäten, Modellkindergärten sowie den Trägerverbänden der öffentlichen und freien Kinder- und Jugendhilfe sollten Fortbildungsangebote entwickelt und dann auch trägerspezifisch realisiert werden. In dieser Diskussion sollte auch überlegt werden, ob nicht ein Angebot entwickelt werden sollte, das pädagogischen Fachkräften nach der Absolvierung von sequentiellen Langzeitkursen den Zugang zum Studium an einer Fachhochschule oder Universität auch ohne Abitur ermöglicht.

Wenn es gelingt, die Fortbildungsangebote in ein Gesamtsystem von Maßnahmen zur Entwicklung des gesamten Arbeitsfeldes einzubetten, wird ihre Effizienz weiter steigen. Hier sind vor allem der Ausbau von kontinuierlichen regionalen Arbeitsgruppen, der Ausbau von kollegialer Beratung und die Durchführung von Projekten zu ausgewählten Fragestellungen zu nennen. Und nicht zuletzt soll auf die vom Deutschen Bildungsrat bereits im Jahr 1973 angeregten pädagogischen Zentren empfehlend hingewiesen werden. In solchen Zentren können sich pädagogische Fachkräfte mit Vertretern von Ausbildung, Fortbildung und Wissenschaft treffen. Sie stehen aber auch Elternbeiräten, Trägern, Verbandsvertretern und Politikern offen. Die Zentren dienen als Informationsbörse und Kommunikationszentrum, als Bibliothek und Archiv, als Beratungsangebot und als Forum für den fachlichen und fachpolitischen Austausch.

C 2.5.3 Beitrag der Forschung

Die Forschung im Arbeitsfeld Tageseinrichtungen ist gegenwärtig in Deutschland schwach entwickelt. Daß die Universitäten wenig Interesse an diesem Feld zeigen, hängt sicherlich auch damit zusammen, daß sie keine Ausbildung für den Erzieherberuf anbieten.

Ein Schwerpunkt zukünftiger Forschungsaktivitäten muß die Frage sein, wie Bildungsprozesse in Tageseinrichtungen ablaufen. Weiterhin sind Untersuchungen zur Binnenkultur von Einrichtungen notwendig – dazu, was in Tageseinrichtungen tagtäglich geschieht, wie die Kinder miteinander umgehen, was sie erleben, welche Interaktionsformen zwischen Kindern und zwischen Kindern und Erzieher/innen herrschen und was Kinder an eigener Kinderkultur in Tageseinrichtungen entwickeln und weitergeben.

Angesichts der zurückgehenden Ressourcen und der oben beschriebenen Forschungslücken müssen vorhandene Forschungskapazitäten im Sinne einer effektiven Beobachtung des Gegenstandes besser koordiniert werden. Hierzu gehört auch, daß bereits zu Beginn eines Projektes Methoden und Arbeitsschritte zur Implementation der Ergebnisse in den Alltag des Arbeitsfeldes geplant werden.

Die der Praxis nahestehenden Träger und Institutionen (z. B. Fachhochschulen) müssen finanziell in die Lage versetzt werden, entweder Forschungsaufträge zu vergeben oder sich an Forschungsaktivitäten zu beteiligen.

C 2.6 Empfehlungen

Für die Gestaltung und den weiteren Ausbau von Tageseinrichtungen ist es wichtig:

- den vielfältigen Bedürfnislagen der Kinder und Eltern Rechnung zu tragen;
- Wahlfreiheit praktisch und finanziell zu ermöglichen;
- das Kind als Akteur seiner Entwicklung, als Lernender, als Verantwortung Übernehmender, als am Prozeß der Entscheidung Teilhabender ernst zu nehmen;
- den unterschiedlichen soziokulturellen Lebensräumen zu entsprechen;
- Entscheidungspositionen der Eltern zu stärken.

Das erfordert als politische Konsequenzen:

Quantitativ vielseitiges und bedarfsgerechtes Angebot an Tageseinrichtungen

- Der Bedarf an Tageseinrichtungen darf nicht als ,,Betreuungs-Bedarf" definiert sein, sondern muß als Grundbedarf des Kindes an Erziehung, Bildung und Betreuung sowie als erweiterte Handlungsmöglichkeit für Eltern formuliert werden.
- Der Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz muß für alle in Deutschland lebenden Kinder gelten, unabhängig vom aufenthaltsrechtlichen Status der Kinder oder ihrer Eltern. Die einer solchen Sichtweise entgegenstehenden gesetzlichen Regelungen müssen entsprechend geändert werden.
- Der Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz darf in bezug auf die Aufenthaltsdauer (,,Betreuungszeit") nicht von der Arbeitssituation der Eltern abhängig gemacht werden. Eltern müssen entscheiden können, unabhängig ob sie arbeitslos, teilzeit- oder vollzeitbeschäftigt sind, wie lange ihr Kind einen Kindergarten besucht.
- Für Kinder im Kindergartenalter ist ein großer Teil der Plätze (30 %) in den alten Bundesländern als Ganztagsangebot auszugestalten. In den neuen Bundesländern ist das Platzangebot zu stabilisieren. Für Kinder aus Zuwandererfamilien müssen geeignete Plätze geschaffen und zur Verfügung gestellt werden. Diese müssen einen gemeinsamen Besuch von deutschen und ausländischen Kindern erlauben.
- Trotz des zu erwartenden Rückgangs der Geburtenzahlen müssen die Plätze für Kinder im Kindergartenalter ausgebaut werden, denn es müssen heute alle Kinder einen Platz erhalten können – ohne dabei aber unter Notlösungen leiden zu müssen. Später könnten dann die Plätze zur Differenzierungs- und Angebotsvielfaltgestaltung genutzt werden wie: Errichtung integrativer Einrichtungen und Erweiterung von Angeboten für die unter 3- und über 6jährigen Kinder.
- Es gilt aber auch für diese Altersgruppe (Kinder unter 3 Jahren und Kinder im Grundschulalter) die Forderung, schon heute nach entsprechenden Wegen zu suchen. Prinzipiell ist der Ausbau von Plätzen in Tageseinrichtungen für diese Altersgruppe dringend erforderlich.
- Der Erhalt und die Ausgestaltung eines differenzierten, vielfältigen Angebots an Tageseinrichtungen ist zu unterstützen. Dies gilt im besonderen für den Ausbau der Tagespflege.
- Modellprojekte, die sich mit vielfältigen, flexiblen und ortsangepaßten – z. B. integrativen und interkulturellen – Formen von Tageseinrichtungen befassen, sind zu initiieren und zu fördern.
- Den Lebensverhältnissen der Familien muß bei ihrer Wahl für eine Tageseinrichtung unabhängig vom Alter des Kindes Rechnung getragen werden. Hierzu gehört z. B. die Möglichkeit des Besuches einer Tageseinrichtung auch außerhalb des Wohnortes der Eltern, wenn diese z. B. eine Tageseinrichtungen in der Nähe des Arbeitsplatzes eines Elternteils oder eine in der Entfernung näherliegende Tageseinrichtungen als die gemeindeangehörige wünschen.
- Im Bereich der Kinder- und Jugendhilfeplanung sind umfassende Planungsprozesse erforderlich, die unter Berücksichtigung aller Beteiligten (Eltern, Kinder, Träger, pädagogische Fachkräfte) als kontinuierlicher Prozeß gestaltet werden müssen. Dabei sollten die einzelnen Planungsschritte (Umfeldanalyse; regionale Bestandserhebung; Bedarfs- und Maßnahmeentwicklung) aufeinannder bezogen werden.

Erfahrungsanreichernde und entwicklungsanregende Angebote in Tageseinrichtungen

- Tageseinrichtungen sollten als ,,Forschungsinstitute" für Kinder und als sozialer Ort entwickelt werden. Dazu ist die Entwicklung einer Bildungskonzeption für Tageseinrichtungen vor allem für das Kindergartenalter sowie ein Verständigungsprozeß über angemessene Handlungsmodelle notwendig.
- Bei der Diskussion um Standards in Tageseinrichtungen müssen auch Standards zum Wohlfühlen berücksichtigt werden. Demzufolge darf es nicht nur um den angemessenen Personalschlüssel gehen, sondern es müssen auch Fragen des Raumgefühls, der Spielfläche und der zugänglichen Umwelten Berücksichtigung finden.
- Tageseinrichtungen benötigen Innovationen. Dazu ist die praxisrelevante Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte von entscheidender Bedeutung, was wiederum entsprechende Anstrengungen zur Reform der Ausbildung verlangt. Die Novellierung darf dabei nicht auf schultypische Verhandlungen und Entwicklungen reduziert sein, sondern es sind Vertreter der Kinder- und Jugendhilfe einzubeziehen. Zudem muß für Erzieher die Entwicklung praxisbegleitender Qualifizierungsstrategien und die kontinuierliche Stützung durch Fortbildung und Fachberatung finanziell durch den Träger und einrichtungsrelevant durch die Anbieter regelmäßig und verbindlich ermöglicht werden.
- Zur Unterstützung der Qualität in Tageseinrichtungen ist die arbeitsfeldorientierte Forschung zu intensivieren und durch Bereitstellung eines Forschungsetats für den Bereich der Kinder- und Jugendhilfe zu ermöglichen.

C 3. Schule als sozialer Ort und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe
C 3.1 Schule und Kinder- und Jugendhilfe als Problemfeld
C 3.2 Schulbezogene soziale Arbeit als Beratung, erzieherische Hilfe und Prävention
C 3.3 Schulsozialarbeit
C 3.4 Zusammenarbeit von Kinder- und Jugendhilfe und Schule bei der Tagesbetreuung von Schulkindern
C 3.4.1 Bedarf an Betreuungsangeboten
C 3.4.2 Ganztagsschule, Volle Halbtagsschule und betreute Grundschule
C 3.4.3 Der Hort als Tageseinrichtung für Kinder
C 3.4.4 Zusammenarbeit mit der Kinder- und Jugendarbeit
C 3.4.5 Vielfalt außerschulischer Betreuung
C 3.5 Empfehlungen

C 3.1 Schule und Kinder- und Jugendhilfe als Problemfeld

Eine Zusammenarbeit von Kinder- und Jugendhilfe und Schule ist nach wie vor keine Selbstverständlichkeit. Schon der Achte Jugendbericht (Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (BMJFFG) 1990) hat angesichts der wachsenden Bedeutung der Schule für das Leben der Kinder und Jugendlichen und der vielfältigen Veränderungen in den Lebenssituationen der Schüler und Schülerinnen dazu aufgefordert, die Zusammenarbeit von Kinder- und Jugendhilfe und Schule zu fördern und die vorhandenen Ansätze auszubauen. Zumindest für die Kinder- und Jugendhilfe ist dieses Beziehungsfeld inzwischen wichtiger geworden, nicht zuletzt deshalb, weil seit Inkrafttreten des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) eine Verpflichtung zur Zusammenarbeit mit Schulen und Schulverwaltung (§ 81 KJHG) besteht.

Der Länderbericht der Bundesarbeitsgemeinschaft der Obersten Landesjugendbehörden (BAGOLJB) für die Jugendministerkonferenz im Juni 1996 ,,Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule" läßt erkennen, daß es inzwischen in allen Bundesländern Bemühungen um eine bessere Kooperation von Kinder- und Jugendhilfe und Schule gibt und daß die durch das KJHG verbesserte Grundlage für eine neue Praxis genutzt werden soll (Rademacker 1996). Bei allen Bemühungen ist aber nicht zu übersehen, wie schwerfällig die Institutionen darin sind, die zu Beginn unseres Jahrhunderts in bewußter Trennung angelegten Gleise von Jugendhilfe und Schule (von Balluseck 1994) zu verlassen und die Chancen der Zusammenarbeit sowohl in der theoretischen Durchdringung als auch in der Gestaltung der Praxis wirklich wahrzunehmen. Dabei ist nüchtern zu sehen, daß das Zusammenarbeitsgebot beidseitig auf Begrenzungen trifft. Jugendhilfe und Schule haben unterschiedliche Strukturen und ministerielle Anbindungen. Sozialpädagogische Fachkräfte und Lehrer begegnen sich mit verschiedenen pädagogischen Handlungskonzepten und Leitvorstellungen, die einem jeweils anderen Selbstverständnis und Berufsbild entspringen. Erschwerend kommt hinzu, daß die Schule bisher in den meisten Bundesländern keinen verbindlichen Auftrag zur Zusammenarbeit hat. Es fehlt an Vernetzungs- und Kommunikationsstrukturen. Schule und Kinder- und Jugendhilfe müssen lernen, sich als Institutionen in einem Netz von Sozialisationsfeldern zu verstehen, mit klaren Zuständigkeitsgrenzen aber ebenso klaren Verbindungen und dem Willen zur Kooperation zugunsten der Kinder.

Seitens der Kinder- und Jugendhilfe ist durch die ,,Empfehlungen zur Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule" der Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter (BAGLJÄ;1993) ein wesentlicher Impuls gesetzt worden, die notwendige Kooperation zu realisieren. Die Empfehlungen nehmen auf die Vielfalt der Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe Bezug und machen deutlich, in welcher Weise diese zum sozialen Ort Schule in Beziehung zu setzen sind. Im Rahmen der Jugendhilfeplanung der Kommunen, die häufig auch Schulträger sind, können vor Ort Kooperationsvereinbarungen zwischen Schule und Jugendhilfeträgern zustande kommen.

Es erscheint sinnvoll, weitere grundlegende Arbeitshilfen und Vereinbarungen zur Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule interministeriell bzw. in Zusammenarbeit von Landesjugendämtern und Schulbehörden unter Beteiligung der Praxis zu entwickeln. In diesem Sinn ist richtungsweisend, daß die Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ) und die Kultusministerkonferenz (KMK) über eine gemeinsame Empfehlung zur Zusammenarbeit zwischen Kinder- und Jugendhilfe und Schule verhandeln, deren Veröffentlichung für 1998 geplant ist. Damit soll auch erreicht werden, daß die Bundesländer in ihre schulgesetzlichen Regelungen ein Kooperationsgebot analog zu § 81 KJHG für die Schule festschreiben. Die ersten Bundesländer haben dies bereits realisiert, z. B. Bayern, Brandenburg und Niedersachsen (Raab 1996).

Veränderungen in der Lebenswelt der Kinder machen sich immer deutlicher in der Schule bemerkbar. Büchner (1994) sieht für die 90er Jahre vor allem bei der Schule einen Handlungsbedarf, da sie ,,gezwungen ist, sich auf veränderte Sozialisationsbedingungen im außerschulischen Lebenszusammenhang ihrer Schüler einzustellen, die durch gesellschaftliche Modernisierungsschübe in Familie und Freizeitsektor verursacht worden sind" (ebd., S. 11). Schule muß nach neuen Wegen suchen, auf die Modernisierungsfolgen zu reagieren. Die gestiegene Erwartung von Kindern an einen selbst verantworteten Lebensstil paßt offenbar immer weniger zu den traditionellen Vorstellungen von der Schülerrolle. Die Forderung nach einer Öffnung nach innen und außen ist geradezu ein symbolhafter Ausdruck notwendiger Veränderungen geworden und ermöglicht, das Verständnis von Schule als sozialem Ort und zugleich als Ort in einem sozialen Netzwerk für Kinder und Jugendliche zu präzisieren. Schule als ,,Haus des Lernens", und als ,,Lern- und Lebensraum" (Bildungskommission Nordrhein-Westfalen 1995) zu konzipieren oder das Konzept der Community education (Zimmer, J. 1992) sind Leitvorstellungen, die für neue Ansätze einer Zusammenarbeit von Schule und Kinder- und Jugendhilfe hilfreich sind. Wir werden die Schulreformdiskussion in diesem Bericht nicht füh-

ren können, sind aber der Auffassung, daß die ,,historisch gewachsene Abkoppelung der pädagogischen Arbeitsfelder von Schule und Jugendhilfe" nicht mehr der Lebenssituation der Kinder und Jugendlichen gerecht wird und ,,daß sowohl die Schule als auch die Jugendhilfe zunehmend systematisch aufeinander verwiesen werden" (Flösser/Otto/Tillmann 1996, S. 8).

Der Druck, sich auf die veränderten Lebensbedingungen der Kinder einzustellen und den für Kinder wichtigen sozialen Ort Schule nicht zu vernachlässigen, wächst aber nicht nur für die Schule, sondern auch für die Kinder- und Jugendhilfe. Das wachsende Bewußtsein, daß Kinder- und Jugendhilfe Querschnittsaufgaben zugunsten förderlicher Lebensbedingungen der Kinder (§ 1 KJHG) wahrzunehmen hat, betrifft direkt das Verhältnis zur Schule. Eine stärkere Verankerung sozialpädagogischer Arbeit in der Schule und eine Öffnung von Schule gegenüber außerschulischen Lernmöglichkeiten wird diese als sozialen Ort verändern. Ohne die Unterschiede zu verwischen, erfordert die Lebenssituation der Kinder eine qualifizierte Zusammenarbeit von Kinder- und Jugendhilfe und Schule in Anerkennung der Tatsache, daß sich das Leben der Kinder immer weniger institutionenspezifisch separieren läßt. Kinder und Eltern brauchen vermehrt Beratung, Betreuung, Förderung, Hilfe und Unterstützung. Von der Schule wird eine ,,größere Sensibilität für die sozialen Probleme der Schüler" (Prüß 1995, S. 15) erwartet.

C 3.2 Schulbezogene soziale Arbeit als Beratung, erzieherische Hilfe und Prävention

Die Bedeutung schulbezogener sozialer Arbeit als Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Form von Beratung, Begleitung und Unterstützung in schwierigen Problemlagen wächst. Kinder- und Jugendhilfe sieht sich – direkt und indirekt – immer häufiger mit schulbezogenen Problemen konfrontiert. Störungen im Schulleben der Kinder werden z. B. nach Erfahrungen der sozialpädagogischen Familienhilfe immer gewichtiger und beeinflussen die zukünftige Lebensbewältigung der Betroffenen. Nach einer Umfrage bei Jugendämtern Ende der 80er Jahre gaben fast 90 % der Ämter an, Schulprobleme zu bearbeiten, wobei jedoch nur die Hälfte über geregelte Beziehungen zur Schule verfügten (Mühlum 1993). Nach Angaben des Landeswohlfahrtsverbandes Hessen (1996) waren ,,für über 20 % der Kinder und Jugendlichen, die in der kostenintensivsten Hilfeform – der Heimerziehung – untergebracht sind, Probleme mit der Schule bzw. in der Schule zentraler Auslöser für verschiedene Hilfemaßnahmen". Dies muß nicht bedeuten, daß die Zunahme von Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen allein durch die Schule verursacht wird. Da alle Kinder und Jugendlichen zur Schule gehen, werden ihre Schwierigkeiten oft zuerst in der Schule deutlich, auch wenn sie dort nicht ursächlich entstanden sind.

Die Zahl der Kinder nimmt zu, die bereits in der Grundschule Probleme mit der Schule haben. Entwicklungsschwierigkeiten, Verhaltensprobleme, soziale Notlagen der Kinder im familiären Bereich bilden keine Ausnahme mehr. Ende der 80er Jahre ergaben Überblicksstudien, ,,daß 10 bis 12 % der Kinder im Grundschulalter an psychischen Störungen im Bereich Leistung, Wahrnehmung, Emotion und Sozialkontakt leiden" (Hurrelmann 1991, S. 14). Statistische Untersuchungen zur Häufigkeit institutioneller Beratung von Eltern mit Kindern unter 12 Jahren ergaben: ,,Die größte Altersgruppe der beratenen oder der Kinder, um derentwegen die Beratung durchgeführt wird, sind die 6- bis 9jährigen Kinder. Dies ist ein Hinweis darauf, daß der Übergang zur Schule mit besonderen Anforderungen an den Leistungs- und Sozialbereich für viele Eltern mit Schwierigkeiten belastet ist, die sie nicht eigenständig bewältigen können" (Expertise Schilling/Krahl, i. Ersch.; vgl. Kap. B 9). Die Schule hält offensichtlich mit ihrer Leistungsorientierung und dem Wettbewerb untereinander ein ,,Streßpotential" für Kinder schon von der ersten Klasse an bereit, auf das diese unterschiedlich reagieren. Häufig ist eine Beeinträchtigung ihres Wohlbefindens die Folge. Für einen nicht geringen Prozentsatz von Kindern wird Schule nicht als ein Ort eigener Interessen, selbstgewählter Zeit, sinnerfüllten Tuns und allgemeinen Wohlbefindens erlebt. Solche Beobachtungen unterstreichen die Notwendigkeit, Kindern bereits in den ersten Schuljahren unterstützende Systeme am Ort Schule bzw. im Zusammenhang mit der Schule anzubieten. Die Grundschule muß auf das psychosoziale Wohlbefinden der Kinder, auf Schutzbedürfnisse, Bedürfnisse nach einfühlendem Verständnis und sozialer Bindung, nach Wertschätzung und Selbstverwirklichung eingehen.

Für Kinder aus Zuwandererfamilien ist der Eintritt in die Grundschule mit verstärkten Risiken verbunden, denn schon in der Grundschule greifen Mechanismen sozialer Selektion, was besonders zu Lasten dieser Kinder geht. Die Grundschule beachtet weithin zu wenig die spezifischen Bedingungen dieser Kinder, die einen anderen kulturellen und meist auch religiösen Hintergrund haben. Zudem besuchen sie häufig keinen Kindergarten, was sich bei einem Teil der Kinder in mangelnden Kenntnissen der deutschen Sprache niederschlägt. Die Distanz ihrer Eltern zur deutschen Schule erschwert die Kooperation. So scheitern viele Kinder aus Zuwandererfamilien bereits in den ersten Schuljahren, müssen einen Schulkindergarten besuchen, Klassen wiederholen oder werden in Sonderschulen verwiesen. Beim Übergang von der Grundschule in weiterführende Schulen der Sekundarstufe I wechseln Kinder ausländischer Herkunft weit häufiger als deutsche Kinder in die Hauptschule.

Häufig sind ausländische Eltern überfordert, ihre Kinder auf Leben und Lernen in deutschen Schulen vorzubereiten und ihnen bei der Bewältigung von Schwierigkeiten zu helfen. Angebote außerunterrichtlicher Betreuung und Begleitung ausländischer Kinder durch die Kinder- und Jugendhilfe müssen sich verstärkt auf diese Situation einstellen und präventiv tätig werden. Ein besonderer Bedarf an Unterstützung durch die Kinder- und Jugendhilfe besteht an Schulen, in denen der Anteil ausländischer Schüler/innen besonders hoch ist.

Ein übergeordnetes Ziel muß es sein, die Ausgrenzung von Kindern mit besonderem Erziehungsbedarf zu vermeiden. Kinder, die für einen überschaubaren Zeitraum besonderer Hilfe bedürfen, könnten in einer Regeleinrichtung, z. B. im Hort, betreut werden. Allerdings ist dann zu berücksichtigen, daß dadurch eine zusätzliche sozialpädagogische Fachkraft in der Einrichtung erforderlich wird und die Gruppe nicht zu groß sein darf. Im Rahmen der Jugendhilfeplanung ist auf entsprechende Betreuungsformen im Einzugsbereich zu achten; bei der Erstellung des Hilfeplanes sind diese Möglichkeiten bevorzugt zu nutzen.

Immer wieder taucht die Frage auf, wie sensibel Lehrerinnen und Lehrer für die besonderen Lebenssituationen von Kindern sind (Johns/Marquardt-Mau 1995). Eine 1992 durchgeführte Studie des Kinderschutz-Zentrums Kiel, in der Einstellungen und Erfahrungen von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern verschiedener Institutionen zum Problem sexuell mißbrauchter Kinder erforscht wurden, hat ergeben, daß Lehrer im Vergleich zu anderen Berufsgruppen wesentlich weniger informiert waren und kein geübtes Verfahren im Umgang mit dieser Hilfesituation hatten. Die erfragte Einschätzung der eigenen Informiertheit ergab, daß sich 31 % eher schlecht und 50 % nur mittelmäßig informiert fühlen (Johns/Kirchhofer 1995, S. 228). Die in zwei Landkreisen in Schleswig-Holstein durchgeführten empirischen Erhebungen dürften insoweit repäsentativ sein, als die Schule bisher für diesen Hilfebereich kaum erprobte institutionelle Kooperationen kennt. Die Kooperation mit Hilfeinstitutionen findet in der Regel auf den Einzelfall bezogen statt, d. h. Schule ist nicht eingebunden in ein Netz von Hilfeinstitutionen. Dabei sind die Grundschullehrerinnen und -lehrer Personen, die durch ihre fast tägliche Begegnung mit den Kindern am ehesten geeignet erscheinen, Veränderungen oder Auffälligkeiten bei Kindern wahrzunehmen und, wie englische Schulbeispiele zeigen (David 1995), eine aktive Rolle in der Prävention übernehmen könnten. Erforderlich ist es, die Grundschule als Institution in das Hilfesystem verläßlich einzubinden, eine innerschulische Koordination zu garantieren und eine Vernetzung nach außen zu den in der Region vorhandenen Hilfeinstitutionen, also den psychosozialen und medizinischen Diensten, sicherzustellen.

Die BAGLJÄ hat in ihren Empfehlungen zur Kooperation von Kinder- und Jugendhilfe und Schule (1993) darauf hingewiesen, daß der ,,erzieherische Kinder- und Jugendschutz nach § 14 KJHG" (ebd., S. 10) kooperative Beziehungen von Schule und Kinder- und Jugendhilfe verlangt. Da Jugendschutz in diesem Sinn nicht nur verbesserte erzieherische Fähigkeiten erfordert, sondern auch ein ,,stets aktuelles Spezialwissen", sollte die Schule die Zusammenarbeit mit Fachbehörden und Fachorganisationen des Jugendschutzes suchen, wie auch seitens der Mitarbeiter/innen im Jugendschutz ,,Informations- und Beratungsangebote" für Schule und Eltern organisiert werden sollten.

Zur Verbesserung der Lebenssituation von Kindern am Ort Schule, soweit sie auf Hilfen angewiesen sind, ist es erforderlich, haltbare Netzwerke zu knüpfen. ,,Die Ressourcen der Familien, der Grundschulen, des Jugendamtes sowie ambulanter Maßnahmen freier Träger müssen so gestärkt und ggf. vernetzt werden, daß zeitnah die notwendigen Maßnahmen gewährt werden können, ohne daß hierfür neue Dienste oder Spezialeinrichtungen geschaffen werden" (Landeswohlfahrtsverband Hessen 1996, S. 1).

Die in § 81 KJHG festgeschriebene Verpflichtung zur Zusammenarbeit öffentlicher Träger der Kinder- und Jugendhilfe mit der Schule muß sich auf alle Leistungsbereiche der Kinder- und Jugendhilfe beziehen. Für die Schule ist zu fordern, daß sie zumindest die Erreichbarkeit der Leistungsangebote der Kinder- und Jugendhilfe sichern muß. Dazu bedarf es grundlegender Kenntnisse bezüglich des Arbeitsfeldes und vorhandener Kontakte, die im Bedarfsfall aktiviert werden können.

C 3.3 Schulsozialarbeit

In Unterscheidung von anderen Aktivitäten der öffentlichen und freien Träger der Kinder- und Jugendhilfe in und an der Schule oder in ihrem direkten Umfeld versteht sich die Schulsozialarbeit als ,,berufliche Sozialarbeit in und mit Schulen" (Mühlum 1993, S. 246), im Unterschied etwa zu Hausaufgabenhilfe oder Freizeitpädagogik. Sie beschreibt ihr Profil als Tätigkeit sozialpädagogischer Fachkräfte in der Schule und in ihrem Umfeld. Schulsozialarbeit in diesem Verständnis hat sich seit den 60er Jahren entwickelt, besonders im Zusammenhang von Gesamtschulen (vgl. BMJFFG 1990). Inzwischen hat Schulsozialarbeit als Angebot der Kinder- und Jugendhilfe ihre Rechtsgrundlage in § 13 des KJHG gefunden. Sie hat demnach ,,zum Ausgleich sozialer Benachteiligungen oder zur Überwindung individueller Beeinträchtigungen" sozialpädagogische Hilfen anzubieten und junge Menschen in ihrer ,,schulischen Ausbildung" und in ,,ihrer sozialen Integration" zu fördern. In diesem Sinne ist Schulsozialarbeit Teil professionellen Handelns in der Institution Schule, die unter den gegebenen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen mit ihrem Fachpersonal alleine ihren Auftrag von Bildung und Erziehung nicht mehr erfüllen kann und sich deshalb zusätzlicher Fachkompetenz versichern muß. Damit wird die Schule, auch wenn sie sich sozialpädagogischer Fachkompetenz bedient, natürlich nicht zu einem Teil der Kinder- und Jugendhilfe, wie auch professionelle und berufliche Sozialarbeit mit Kindern und Jugendlichen in der Schule und ihrem Umfeld nicht in der Schulsozialarbeit aufgeht.

Schulsozialarbeit hat sich um die schwierigen, leistungsschwachen, sozial ausgegrenzten, im Sinne des § 13 KJHG benachteiligten Schülerinnen und Schüler zu kümmern und ist daher von ihrem Anspruch her eine kritische Begleiterin von Schule. Dies wird von der Schule nach wie vor mit Zurückhaltung aufgenommen. In der Praxis hat sich die Zielgruppe der Schulsozialarbeit gegenüber § 13 KJHG erweitert, und es finden viele Projekte auch mit ,,Nicht-Benachteiligten" statt. Diese verstehen sich eher als Angebote nach § 11 KJHG (Jugendarbeit), was je-

doch nicht unproblematisch ist. Die Öffnung zu breiteren Zielgruppen bringt neue Aufgaben und Ziele mit sich, bei zu geringer Personal- und Sachausstattung, und erzeugt im Zusammenhang der Debatte um Qualitätsstandards und Qualitätssicherung nicht nur einen Legitimationsdruck sondern auch die Gefahr konzeptioneller Unschärfe.

Auch wenn die Schulsozialarbeit ihren Schwerpunkt in Schulen der Sekundarstufe I hat (speziell in Hauptschulen und Gesamtschulen) und durch die schwieriger werdenden Übergänge von Schule in die Berufsausbildung vermehrt in Anspruch genommen wird, gewinnt sie auch in Grundschulen an Bedeutung, allerdings meist noch modellhaft und auf soziale Brennpunkte konzentriert. Wenn sozialpädagogische Fachkräfte zeitlich unbefristet in den Schulen arbeiten, haben Kinder die Möglichkeit, ein Vertrauensverhältnis zu ihnen aufzubauen, das im Beratungsfall bei externen Beratungsangeboten erst aufgebaut werden müßte. Die tägliche Präsenz in der Schule gibt Mädchen und Jungen die Chance, sich in Problemsituationen Hilfe zu holen. Dies funktioniert aber nur, wenn die betreffenden Personen die Möglichkeiten haben, sich im Schulalltag zu integrieren, indem sie etwa bei Schulveranstaltungen mitwirken, Freizeitangebote machen und ein kollegiales Verhältnis zu den Lehrkräften bilden können. Für Kinder und Eltern ist von Bedeutung, daß sie durch sozialpädagogische Fachkräfte in den Schulen einen Zugang zu den Dienstleistungen der Kinder- und Jugendhilfe bekommen können. Schulsozialarbeit ersetzt weder den Erziehungsauftrag der Schule noch die spezifischen Beratungs-, Hilfs- und Dienstleistungsangebote der Kinder- und Jugendhilfe. Aber sie ist in der Lage, Kinder frühzeitig zu fördern, zu stützen, sozial zu stabilisieren, präventiv im Sinne von Vermeidung sozialer Ausgrenzung, Minderung individueller Lebenschancen und der Verhinderung von Schulflucht und -verweigerung zu wirken sowie notwendige Maßnahmen in die Wege zu leiten.

Die Öffnung der Schule für die Problemlagen sozial benachteiligter Kinder ist ein Anliegen, das auch für die Grundschule gilt. Auch jüngeren Kindern kann es eine Hilfe sein, wenn sie in der Schule Ansprechpartner/innen für schulische, familiäre oder persönliche Probleme antreffen. In den ersten Klassen sind dies in der Regel die Klassenlehrer/innen, aber im Konfliktfall oder bei speziellen Problemen sind zusätzliche Vertrauenspersonen für Kinder hilfreich.

In der Grundschule geht es vor allem darum, für alle Mädchen und Jungen die Hilfeleistungen zur Verfügung zu stellen, die sie brauchen. Dafür ist es sicherlich nicht erforderlich, für jede Grundschule eine/n Sozialarbeiter/in zu fordern, da die Grundschule andere Möglichkeiten bietet als weiterführende Schulen, auf Problemlagen von Kindern einzugehen und die Lehrkräfte bei entsprechender Aus- und Fortbildung vieles selbst zu leisten vermögen. Andererseits kann es gerade für jüngere Kinder von Vorteil sein, wenn täglich jemand vor Ort ist, der Veränderungen wahrnehmen kann, im Kontakt zu den Kindern steht und zu dem sich ein Vertrauensverhältnis aufbauen läßt. Zumindest an sozialen Brennpunkten ist daher Schulsozialarbeit auch in Grundschulen zu fordern. Weiterhin ist zu erreichen, daß alle Schulen über die Angebote der Kinder- und Jugendhilfe im Einzugsbereich gut informiert sind und wissen, wo und wie Ansprechpartner/innen erreichbar sind. Auch Kinder sollten wissen, wohin sie sich wenden können, wenn sie Hilfe und Unterstützung suchen. Der Grundschulverband regt in seinen ,,Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe" an, an jeder Grundschule ,,Erzieherinnen im Schuldienst" einzustellen, ,,die als Teampartner die Arbeit mit den Kindern durch ihre sozialpädagogische Kompetenz unterstützen und bereichern" (Faust-Siehl/Garlichs/Ramseger/Schwarz/Warm 1996, S. 220). Dabei ist darauf zu achten, daß die eigenständige fachliche Qualität von Schulsozialarbeit erhalten bleibt.

C 3.4 Zusammenarbeit von Kinder- und Jugendhilfe und Schule bei der Tagesbetreuung von Schulkindern

C 3.4.1 Bedarf an Betreuungsangeboten

Mit der Einschulung entstehen Betreuungsprobleme, da die sicheren Angebotszeiten des Kindergartens entfallen. Familien haben Schwierigkeiten, die Betreuungslücken zu bewältigen, die beim Übergang des Kindes in die Schule entstehen. Sie fordern daher von der Schule, sich auf diese Situation einzustellen. Da die Betreuung der Kinder nicht mehr als die alleinige Aufgabe der Familie angesehen wird, findet diese Forderung zunehmend öffentliche und politische Unterstützung. Außerdem werden Betreuungsangebote nicht mehr – wie in der westdeutschen Tradition bis zum Inkrafttreten des KJHG – vor allem ,,für soziale Notfälle" vorgesehen, sondern es ist ,,eine Tendenz zum Regelbedarf erkennbar" (Nörber 1993, S. 384). Betreuungsangebote vor und nach der Unterrichtszeit und bei Unterrichtsausfall machen Schule für Eltern zeitlich planbar und erleichtern die Vereinbarkeit von Berufstätigkeit und Familie.

Begründet wird der Bedarf jedoch auch mit der veränderten Lebenssituation der Kinder. Familien sind zunehmend nicht allein in der Lage, Folgen gesellschaftlicher Veränderungen auszugleichen. Kinder brauchen auch in den Zeiten vor und nach der Schule verläßliche Lebens- und Sozialräume, also neben verläßlicher Betreuung qualitätvolle Angebote und eigene freie Zeiten und Räume.

In der DDR war die Zusammenarbeit von Schule und Hort, der genau wie die Schule dem Volksbildungsministerium zugeordnet war, sehr eng. Dadurch besteht bei Eltern in Ostdeutschland die Erwartung, daß sie mit ihren Betreuungsproblemen nicht allein gelassen werden. Das Ärgernis, die eigene Zeitplanung um den Stundenplan der Schule herum gruppieren zu müssen, war ostdeutschen Müttern und Vätern fremd. Hortbesuch und kostenlose Nutzung von Freizeiteinrichtungen – unter Akzeptanz der ideologischen Einbindung in die Kinderorganisation ,,Junge Pioniere" – waren selbstverständlicher Bestandteil der Lebensweise von Kindern und zu einer sozialen Gewohnheit geworden.

Eltern verstehen kaum noch, wieso Schule sich eine Organisation leisten kann, die am Bedarf der Kinder

und Eltern vorbei allein an den Unterrichtszeiten ausgerichtet ist. Schule muß z. B. die Aufsicht und sinnvolle Betreuung der Kinder auch morgens bei späterem Unterrichtsbeginn oder bei Stundenausfall garantieren. In allen Bundesländern wird inzwischen der erhöhte Bedarf an Betreuungsangeboten für Kinder im Alter von 6 bis 12 Jahren anerkannt. Die Bedarfslage variiert allerdings regional und länderspezifisch sehr stark. Untersuchungen des ,,Instituts für Entwicklungsplanung und Strukturforschung Hannover" zur Situation in Niedersachsen (Heye 1992) weisen aus, daß gut ein Drittel der Eltern gerne bessere Betreuungsverhältnisse hätte. Die Elternnachfrage bezieht sich dabei zu 24 % auf ganztägige Formen, 17 % wünschen eine Betreuung vormittags, 39 % ein Angebot für den Nachmittag. 85 % der Eltern sind an einer Mittagsmahlzeit für ihre Kinder interessiert. Seltener genannt, aber wohl zunehmend wichtiger sind gemeinsame Frühstücks- und Pausenversorgung. Der größte Konsens besteht in dem Wunsch, feste Grundschulzeiten abzusichern, da dies für Eltern eine wesentliche Hilfe darstellt.

Betrachtet man jedoch die aktuelle Situation in den Bundesländern, so zeigt sich, daß der Bedarf zumeist wesentlich höher liegt als die zur Verfügung stehenden Angebote. Zum Beispiel weisen Zahlen für Schleswig-Holstein für das Schuljahr 1994/95 aus, daß von dem Angebot der betreuten Grundschule nur ein Anteil von 5 – 20 % der Kinder erreicht wurden. Gerechnet auf die Gesamtzahl der Grundschulkinder bedeutet dies ein Platzangebot von ca. 4,5 %. Werden die Hortangebote eingerechnet, werden ca. 8 % der Grundschulkinder versorgt (Knauer, R. 1996, S. 350).

Der Anteil der Grundschulen mit entsprechenden Angeboten liegt in den einzelnen Bundesländern zwischen 3 % und 35 % (Frank/Pelzer 1996, S. 33). Hurrelmann (1996, S. 18) vermutet, daß ca. 40 % der Familien auf ein Betreuungsangebot zurückgreifen würden, wenn es in angemessener Qualität bereitstünde. Dabei rechnet er mit ca. 20 % Familien in sozial schwieriger Lebenssituation und weiteren 20 %, die einen Bedarf aus Gründen der Berufstätigkeit haben. Viele Eltern sind mangels ausreichender Angebote darauf angewiesen, sich auf private Betreuungsmodelle einzustellen, die jedoch häufig nicht die gleiche Zuverlässigkeit aufweisen.

Für die gesamtdeutsche Entwicklung ist auf die unterschiedlichen Traditionen in Ost- und Westdeutschland zu achten (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) 1994 a). Die veränderte Schulstruktur wurde in Ostdeutschland im Hinblick auf die soziale Funktion der Schule als eine Entkoppelung von Schule und Freizeit, Schule und Elternhaus, Schule und Berufsleben erlebt (Prüß 1996). So erscheint die Diskussion um die Notwendigkeit einer verstärkten Zusammenarbeit von Schule und Kinder- und Jugendhilfe teilweise wie ein Rückgriff auf eine bereits bewährte Zusammenarbeit, allerdings in veränderten Strukturen und Verantwortlichkeiten. Generell besteht in den neuen Ländern eine große Offenheit bezüglich der Kooperation von Schule und Kinder- und Jugendhilfe, was auch darauf zurückzuführen ist, ,,daß jedenfalls diejenigen, die bereits zuzeiten der DDR in einem der beiden Bereiche berufstätig waren, noch durch die von ihnen erwartete Gesamtverantwortung für die ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen geprägt sind" (Rademacker 1996, S. 235).

C 3.4.2 Ganztagsschule, Volle Halbtagsschule und betreute Grundschule

Im Zuge der Diskussion um die Betreuungssituation von Kindern bis 12 Jahren gewinnt das Modell der Ganztagsschule wieder mehr Aufmerksamkeit. Unter dem Betreuungsaspekt bietet die Ganztagsschule eine Antwort auf veränderte Bedürfnisse der Eltern. Aus der Perspektive der Kinder ist jedoch abzuwägen, ob verläßliche offene Angebote bis in den späten Nachmittag nicht eine ebenso angemessene Lösung darstellen. Der Bedarf der Eltern nach Betreuung ihrer Kinder kann allein keine hinreichende Grundlage für eine Entscheidung zugunsten der Ganztagsschule sein, sondern erfordert zunächst die Bereitstellung vielfältiger, regional passender Angebote. Dazu gehört der Hort, der durch qualifizierte Entwicklung zu einem gleichberechtigten Angebot der Kinder- und Jugendhilfe werden sollte.

Das Modell der Ganztagsschule ist jedoch nicht nur unter dem Betreuungsaspekt zu betrachten. Ganztagsschulen stellen ein schulreformerisches Gesamtprogramm dar, das vor allem der Chancengleichheit aller Kinder unter veränderten Lebensbedingungen dienen will (Holtappels 1994; 1995). Daher soll in diesen Schulen nicht der Unterricht auf den gesamten Tag ausgedehnt werden, sondern Angebote integriert werden, die über die Schule hinausgehende Interessen der Kinder ansprechen und Kindern ermöglichen, soziale Erfahrungen in Freundschaften und Gruppen zu machen.

Für Grundschulkinder haben Ganztagsschulen bisher kaum Bedeutung. Vorstellungen aus den 60er Jahren über einen erweiterten Ausbau sind nicht realisiert worden. 1989/90 waren in den alten Bundesländern nur ca. 1 % der Grundschulen Ganztagsschulen (Bargel/Kuthe 1990), ca. 10 % der Ganztagsschüler waren Grundschüler oder Schüler der Klassen 5 und 6 (Orientierungsstufe) – z. B. in Gesamtschulen. An diesen Verhältnissen hat sich bis in die jüngste Zeit wenig geändert (Frank/Pelzer 1996). In Ostdeutschland gibt es nach Erhebungen des Ganztagsschulverbandes im Grundschulbereich – bis auf eine Schule in Brandenburg – keine Ganztagsschulen (ebd., S. 40), da die Betreuung der Kinder durch die Horte gewährleistet wird.

Eine Antwort auf den verbreiteten Wunsch der Eltern nach einer gesicherten Betreuung ihrer Kinder für die Dauer des Vormittags bietet die Form der betreuten Grundschule oder die Einrichtung von sog. Vollen Halbtagsschulen. Diese Modelle erfordern nicht nur organisatorische Veränderungen, sondern eröffnen auch Chancen für die Schulentwicklung, indem der Pflichtunterricht durch Förder- und Freizeitelemente ergänzt wird und damit offene Unterrichtsformen verstärkt werden. Dies gilt vor allem für integrierte Betreuungsmodelle, bei denen alle Schüler/innen an einem zeitlich erweiterten Vormittagsunter-

richt teilnehmen, wobei sich ausgesprochene Lernphasen mit Spiel- und Übungsangeboten abwechseln (Frank/Pelzer 1996). Die erweiterte Unterrichtszeit wird zumeist durch die Lehrkräfte gestaltet.

Ein Beispiel für ein solches Konzept ist die sogenannte Volle Halbtagsschule. In Niedersachsen wurde dieses Modell als ,,besondere Organisation allgemeinbildender Schulen" als Regelangebot im Schulgesetz verankert. Ca. 10 % aller Grundschulen werden dort entsprechend geführt. Elemente wie offener Schulanfang, Gesprächskreis, gemeinsames Frühstück und betreute Freizeit haben über eine reine Betreuung hinaus schulreformerische Impulse gesetzt. Bremen, Hamburg und Hessen haben ebenfalls Initiativen ergriffen, durch integrierte Schulmodelle verbindliche Öffnungszeiten für alle Grundschulen zu sichern (vgl. Tab. C 3.1).

Das additive Konzept stellt verläßliche Öffnungszeiten der Schule durch zusätzliche Angebote über die Unterrichtszeiten hinaus sicher. Der Unterricht bleibt von diesen Regelungen zumeist unberührt. Es machen nur Schüler von dem Angebot Gebrauch, deren Eltern es wünschen, zumeist ist die Aufnahmekapazität begrenzt (Holtappels 1994). Die Betreuung findet zwar im Schulgebäude statt, liegt jedoch häufig nicht in der Verantwortung der Schule bzw. des Schulträgers, sondern wird durch Vereine, Elterninitiativen oder von der Kinder- und Jugendhilfe gewährleistet. Bundesländer wie Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz streben eine flächendeckende Einführung der gesicherten Vormittagsbetreuung durch additive Modelle an (vgl. Tab. C 3.1).

Für die zukünftige Entwicklung ist bei allen finanziellen Problemen auf die Qualität der Angebote zu achten. Es sind Kriterien zu benennen, die sicherstellen, daß es sich nicht allein um eine zeitliche Beaufsichtigung der Kinder handelt. Dazu gehören eine Mindestqualifikation der Betreuungspersonen, Kontinuität (eine Umfrage in Schleswig-Holstein ergab 1995, daß über 40 % der hauptamtlichen Betreuungskräfte in betreuten Grundschulen auf ABM-Basis arbeiten), eine entsprechend den Bedürfnissen von Kindern und Eltern angepaßte Konzeption für die Situation in der einzelnen Schule, ausreichende Räumlichkeiten und eine geregelte Zusammenarbeit von Lehrkräften und Betreuungspersonen. Das breite Spektrum ,,von einer reinen Beaufsichtigung und Animation bis hin zur intensiven sozialpädagogischen Arbeit, die im präventiven Bereich von Hilfen zur Erziehung anzusiedeln ist" (Knauer, R. 1996, S. 354), macht die Qualität des Angebotes aus. Dabei ist Wert zu legen auf gleiche Rahmenbedingungen für alle Kinder, gerade auch in Zeiten finanzieller Schwierigkeiten.

Es ist deutlich, daß Schule aus eigener Kraft nicht in der Lage ist, den Betreuungsnotwendigkeiten zu entsprechen. So liegt es auf der Hand, daß beim weiteren Ausbau von Vollen Halbtagsschulen und Formen der betreuten Grundschule eine Zusammenarbeit mit der Kinder- und Jugendhilfe gesucht werden sollte. Dazu ist der Kinder- und Jugendhilfe anzuraten, sich offen und produktiv mit der Schulentwicklung in ihrer Region zu befassen und sich mit dem Schulträger an einen Tisch zu setzen. Die regionale Jugendhilfeplanung ist der geeignete Ort, die Bedarfslage von Schulkindern zu analysieren und, entsprechend den vorhandenen Möglichkeiten, nach gemeinsamen Modellen zu suchen. Andererseits muß Schule stärker als bisher bei der Planung der Betreuung der Kinder auf die Angebote und das Leistungsvermögen der Kinder- und Jugendhilfe zurückgreifen und zu gemeinsamen Konzepten bereit sein. Ein Ziel dieses Zusammenwirkens ist die Sicherstellung einer sozialpädagogisch fundierten Qualität von Betreuung.

Betreute Grundschulen stellen ein zukunftsfähiges Modell einer Zusammenarbeit von Schule und Kinder- und Jugendhilfe dar, auch wenn sie bisher quantitativ begrenzte Angebote geblieben sind. Die in den letzten Jahren im Hinblick auf die Qualität der Tageseinrichtungen für Kinder entstandene Debatte (vgl. Kap. C 2) ist auch für die Zusammenarbeit von Schule und Kinder- und Jugendhilfe zu führen, um Schule zu einem ,,sozialen Ort" (Deinet 1996) der Kinder zu machen.

C 3.4.3 Der Hort als Tageseinrichtung für Kinder

Vor dem Hintergrund der extrem unterschiedlichen Entwicklung des Hortes in beiden deutschen Staaten (von Balluseck 1994; Pesch 1996; Frank/Pelzer 1996; vgl. Kap. C 2.3.4) besteht die Notwendigkeit und Chance, sich über diese eigenständige Tageseinrichtung der Kinder- und Jugendhilfe in ihrer besonderen Beziehung zu Schule neu zu verständigen. Der Hort stellte in der DDR ein Regelangebot für Kinder im Alter von 6 bis 10 Jahren dar. Im Schuljahr 1989/90 waren im Schulhort 92 % der Schüler der Klassen 1, 88 % der Klassen 2, 81 % der Klassen 3 und 54 % der Klassen 4; bereits 37 % der 1. Klassen nahmen den Frühhort wahr (Döbert 1995, S. 100). Öffnungszeit des Hortes war üblicherweise die Zeit nach Unterrichtsschluß bis 16.00 Uhr. Für Kinder berufstätiger Eltern gab es einen Frühhort, der bereits um 6.00 Uhr öffnete und einen Späthort bis max. 18.00 Uhr. In den alten Bundesländern war der Hort als spezielle Hilfeleistung für Kinder aus schwierigen Familienverhältnissen, von berufstätigen alleinerziehenden Müttern oder auch bei voller Berufstätigkeit beider Eltern, für sozial vernachlässigte Kinder und Kinder aus Familien ausländischer Herkunft konzipiert worden. Da der Bedarf an familien- und schulergänzenden Betreuungsangeboten weit höher ist als das vorhandene Angebot, werden die knappen Hortplätze weiterhin nach Kriterien der sozialen Bedürftigkeit vergeben (Frank/Pelzer 1996). Dadurch wird insbesondere bei Eltern, die den Hort nicht durch den Besuch ihrer Kinder kennen, ein ,,Negativ-Image ... aufrechterhalten, auch wenn dieses Bild schon lange nicht mehr der Realität in den Einrichtungen entspricht" (Frank/Pelzer 1996, S. 28).

Angesichts dieser Situation ist in allen Bundesländern der Ausbau eines qualifizierten und bedarfsgerechten Angebots an Hortplätzen anzustreben. Während im Westen eine Erweiterung des Platzangebotes notwendig ist, geht es im Osten um die Entwicklung einer größeren Angebotsvielfalt und eine größere Pluralität in den organisatorischen Strukturen. Für die konzeptionelle Weiterentwicklung der Hortarbeit

Tabelle C 3.1

Halbtagsbetreuung im Grundschulbereich

Land[1)]	Schulverbundene Betreuungsform	Modell	Datum	Grundschulen[2)]		Ausbauplanung
				Anzahl	%	
Baden-Württemberg	Kernzeitenbetreuung an Grundschulen	additiv	Feb. 97	788	32 %	Ausbau soll gefördert werden
Bayern	Mittagsbetreuung an Volksschulen	additiv	97/98	683	29 %	
Berlin (West)						Keine verläßliche Halbtagsbetreuung, aber gute Versorgung (33 %) durch Ganztagsschule und Horte
Bremen	Volle Halbtagsschulen	integriert	97/98	19	20 %	wird z. Zt. nicht weiter ausgebaut
Hamburg	Verläßliche Halbtagsgrundschulen	integriert	96/97 97/98	Region A Region B	ca. 50 %	Stufenplan zur Einführung als Regelschule bis 1999/2000 (Hamburg = 4 Regionen)
Hessen	Betreuungsangebote an Grundschulen	additiv	97/98	288	24 %	
	Grundschule mit festen Öffnungszeiten	mit integrierten Elementen	96/97	144	12 %	sukzessive Ausweitung auf alle Grundschulen
Niedersachsen	Volle Halbtagsschulen	integriert	97/98	230	12 %	weiterer Ausbau im Rahmen der Finanzen
Nordrhein-Westfalen	Schulen von acht bis eins	additiv	März 97	2800	80 %	Ausweitung auf die Klassen 5 und 6 geplant
Rheinland-Pfalz	Betreuende Grundschulen	additiv	Okt. 97	666 Gruppen		ab Schuljahr 98/99 flächendeckende Einführung der Vollen Halbtagsschule
	Volle Halbtagsschulen	integriert	Sept. 97	11	1 %	
Saarland	,,Betreuende Nachbarschaftsschulen"	additiv	Nov. 97	50	18 %	Wegen der schwierigen Haushaltslage setzt das Land auf die ,,Betreuende Nachbarschaft"
	Betreuende Halbtagsschulen	additiv	Sept. 97	8	3 %	(ohne Zuschuß)
Schleswig-Holstein	Betreuende Grundschulen	additiv	Okt. 97	272	43 %	Novellierung des Schulgesetzes geplant; flächendeckender Ausbau wird angestrebt

[1)] Nur alte Bundesländer, weil schulische Betreuungsformen in den neuen Bundesländern wegen ausreichender Hortplätze nicht relevant sind
[2)] Grund- und Strukturdaten 1996/1997, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie

Quelle: Angaben aus den Kultusministerien der Länder auf die DJI-Anfrage im Oktober 1997 für den ,,Zahlenspiegel 1998"

ist es wichtig, die Lebenssituation und die Bedürfnisse dieser Altersgruppe in den Mittelpunkt zu stellen und sich damit deutlicher von der Pädagogik für Vorschulkinder abzusetzen, die in der Ausbildung der westlichen Erzieher/innen häufig im Vordergrund steht (Frank/Pelzer 1996). Dies bedeutet, die wachsende Selbständigkeit der Kinder zu berücksichtigen und ihnen sowohl Anregungen für unterschiedliche Tätigkeiten und Erfahrungen zu geben als auch Freiräume zur Selbstorganisation zur Verfügung zu stellen. Neben kreativen und handwerklich-technischen Angeboten, die auch Medien und neue Informationstechnologien einbeziehen könnten, treffen Angebote, die an den Bewegungsdrang und die sportlichen Vorlieben der Jungen und Mädchen anknüpfen, die Interessen der Altersgruppe. Eine solche Konzeption kann durch die Öffnung des Hortes zum Wohnumfeld und die Kooperation mit Einrichtungen der Kinderkulturarbeit, Vereinen und den Nachmittagsangeboten der Schulen unterstützt werden. Entsprechend der zunehmenden Selbständigkeit der Kinder sind Formen der Beteiligung und Mitbestimmung an der Gestaltung des Hortalltags zu realisieren (Berry/Pesch 1996).

Bezogen auf die Gestaltung der sozialen Beziehungen soll hier ein Aspekt, der meist wenig beachtet wird, besonders hervorgehoben werden: die Bedeutung des Horts im Hinblick auf die Gestaltung der Geschlechterverhältnisse. Das KJHG hat in § 9 Abs. 3 zwar die Förderung von Gleichberechtigung zwischen Mädchen und Jungen als Aufgabe festgeschrieben, Überlegungen und Praxisansätze für den Bereich der Kindertagesstätten gibt es jedoch bisher nur wenige. Permien/Frank (1995) kommen auf der Basis einer Befragung von Kindern und Erzieherinnen in Kindertagesstätten zu dem Ergebnis: ,,Trotz einer großen Bandbreite im Verhalten der Mädchen und der Jungen und unterschiedlichen Ausprägungen des Geschlechterverhältnisses in den verschiedenen Horten sind Geschlechterverhalten und -verhältnis insgesamt eher traditionell und stark hierarchisch bestimmt. Dieser Mangel an Gleichberechtigung ist den meisten befragten Erzieherinnen wenig bewußt und/oder wenig wichtig" (ebd., S. 152). Es erscheint also dringend notwendig, die Gestaltung des Geschlechterverhältnisses in diesem Feld der Jugendhilfe stärker zum Thema zu machen und die Entwicklung und Verbreitung entsprechender Praxisansätze zu fördern. Ziel sollte es dabei sein, Benachteiligung und Einseitigkeit von Angeboten an Jungen und Mädchen zu vermeiden und die Handlungsspielräume für beide Geschlechter zu erweitern. Dabei können spezifische Angebote für Mädchen und Jungen neben der koedukativen Praxis eine wichtige Rolle spielen. Zu unterstützen ist diese Arbeit durch Fortbildung der Erzieher/innen zur Geschlechterthematik und die Verbreitung entsprechender Ansätze durch die Fachberater/innen.

Gerade Grundschulkinder brauchen qualifizierte Angebote am Nachmittag, wenn in der Familie zu dieser Zeit niemand anwesend ist. Im Sinne des § 80 Abs. 2 Satz 4 KJHG (Vereinbarkeit von Familie und Erwerbstätigkeit) darf nicht von einem Halbtagsarbeitsverhältnis (der Mutter) ausgegangen werden (in Ostdeutschland hat dies sowieso keine Tradition). Gemeinsame Aufgabe von Schule und Kinder- und Jugendhilfe ist es, Voraussetzungen dafür zu schaffen, ,,daß der Alltag für die Kinder geprägt ist von Kontinuität. Gerade in den Prozessen der Verselbständigung, die für Grundschulkinder typisch sind, brauchen sie eine zeitliche und eine soziale Kontinuität" (Knauer, R. 1996, S. 352). Dafür bietet der Hort gute Voraussetzungen, sei es als eigenständige Einrichtung, in enger Kooperation mit der Schule oder als Bestandteil einer Tageseinrichtung für Kinder von 1 bis 10/12 Jahren. Projekte wie ,,Brandenburger Horte für Kinder" der Jahre 1994/95 (Pesch 1996) weisen die vielfältigen Entwicklungsmöglichkeiten im Hortbereich auf, der sich als ein Raum für die Mit- und Selbstbestimmung flexibel auf die Bedürfnisse der Kinder einzustellen vermag.

C 3.4.4 Zusammenarbeit mit der Kinder- und Jugendarbeit

Seitens der Kinder- und Jugendverbände bestand lange Zeit eine ausgesprochene Reserviertheit gegenüber der Schule. Das Verhältnis wurde eher als Konkurrenz und nicht als Kooperation erlebt. Erst in den 80er Jahren setzte eine Diskussion über eine mögliche Zusammenarbeit ein, die bis heute nicht abgeschlossen ist. Von den Kinder- und Jugendverbänden kann nicht erwartet werden, daß sie ein feste Zeiträume absicherndes verbindliches Betreuungsangebot in Kooperation mit der Schule bereitstellen.

Sie könnten jedoch in Zusammenarbeit mit der Schule am Nachmittag Freizeitangebote machen, die den Interessen der Kinder entgegenkommen (vgl. Kap. C 4.3). Die Diskussion, inwieweit Schule für die verbandliche Kinder- und Jugendarbeit stärker zum Bezugsfeld werden kann, muß sowohl die Interessen der Verbände als auch die Bedürfnisse von Kindern und Eltern nach verläßlichen Betreuungsangeboten berücksichtigen. Die Möglichkeiten, regelmäßige Angebote für Kinder am Nachmittag anzubieten, ist in den Verbänden noch zu wenig im Blickfeld.

Der offenen Kinder- und Jugendarbeit in Trägerschaft öffentlicher und freier Kinder- und Jugendhilfe fällt es von ihrem Grundverständnis her leichter, mit der Schule zusammenzuarbeiten, Kooperationen zugunsten sinnvoller Freizeitgestaltung einzugehen und Schule bei der Wahrnehmung ihres Erziehungs- und Bildungsauftrages über die reine Betreuung hinaus zu unterstützen. Sie kann sich leichter auf die Bedürfnisse der Kinder am Ort Schule einstellen. Inzwischen gibt es eine Vielzahl erprobter Modelle für den Grundschulbereich, vor allem im Zusammenhang mit der Betreuung der Kinder in der unterrichtsfreien Zeit am Nachmittag. So werden Hausaufgabenhilfe, Schülerclubs, spielerische und sportliche Nachmittagsangebote, künstlerisch-kreative Kursangebote u. a. mehr angeboten. Projektorientierte Angebote der Kinder- und Jugendarbeit in Zusammenarbeit mit Lehrkräften sind für Kinder willkommene Arbeitsformen, entsprechen den Erwartungen der Eltern an anregende und die Kinder fördernde Bildung und Erziehung und bieten der Schule die Möglichkeit, ein bestimmtes Profil auszuprägen. Wenn allerdings eine Befragung von Mitarbeiter/innen der Kinder- und Jugendarbeit nach durchgeführten Schulprojekten (Brenner 1993) den Wunsch erbrachte, zunächst Formen gegenseitigen Kennenlernens zu

etablieren wie regelmäßige Treffen, Infodienste, gemeinsame Fortbildungen u. a., so zeigt dies, wie weit der Weg noch bis zu einer selbstverständlichen Kooperation ist. Wichtig ist dabei, die Beziehungen nicht allein auf das Engagement von Einzelpersonen zu stützen, sondern feste Strukturen der Zusammenarbeit zu etablieren.

Das Interesse der Kinder- und Jugendarbeit an der Schule wird auch im Hinblick auf Perspektiven des Berufsfeldes formuliert, indem eine stärkere Zusammenarbeit als ,,Chance für eine Neubestimmung der beruflichen Tätigkeit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, für eine Neubestimmung der beruflichen Identität, (als) Chance aber auch für eine Zukunftsperspektive" gesehen wird, als ,,Perspektive im Sinne einer Existenzsicherung und einer Bereicherung bzw. Qualifizierung der pädagogischen Arbeit" (Gilles 1994, S. 275). Kindern ist damit geholfen, daß sie vielfältige Angebote vorfinden, Eltern suchen verläßliche Strukturen und qualitätvolle Anregungen. Die für die Kinder- und Jugendarbeit grundlegenden ,,Prinzipien der Freiwilligkeit und Freizügigkeit" sind geeignet, Kindern ,,Raum für eigene Entfaltung zu geben und sie zu eigenverantwortlicher Tätigkeit anzuregen" (BAGLJÄ 1993, S. 7). Eine Öffnung der Schule in den Nachmittag hinein gelingt nur, wenn auch ausreichend Partner zu finden sind. Die Zusammenarbeit mit der Kinder- und Jugendarbeit, das meint sowohl die offene Kinder- und Jugendarbeit in öffentlicher und freier Trägerschaft als auch die Kinder- und Jugendverbandsarbeit, bringt den Kindern, im Unterschied zur stark leistungsbezogenen Bewertung und Selektion in der Schule, den Vorteil eines relativ offenen, ,,vom Leistungsprinzip entlasteten Handlungsfeld(es)" (ebd. S. 9).

Für die weitere Entwicklung ist wichtig, daß nicht eine einheitliche Konzeption für alle Schulen erarbeitet werden muß, und daß die enger werdenden finanziellen Möglichkeiten zu keiner Konkurrenzsituation zuungunsten der Kinder führen darf. Die Schulen brauchen Rahmenregelungen, die regionale Lösungen ermöglichen und die sich auf die Gegebenheiten vor Ort und auf den Bedarf der Kinder und Familien abstimmen lassen. Wichtig ist dabei eine funktionierende Infrastruktur, die das Zusammenwirken von Eltern, Schule, Kinder- und Jugendarbeit und anderen Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe verbessert.

C 3.4.5 Vielfalt außerschulischer Betreuung

Der Bedarf an regelmäßiger Betreuung im Anschluß an die Unterrichtszeit ist allen Verantwortlichen deutlich. Neben schulinternen Lösungen, dem Engagement von Eltern und dem Angebot sportlicher und kultureller Aktivitäten durch Vereine und Verbände in Zusammenarbeit mit der Schule ist die Bereitstellung eines qualifizierten Angebotes an Tageseinrichtungen für Schulkinder eine zunehmend wichtigere Aufgabe der Jugendhilfeplanung in den Kommunen. Die BAGLJÄ befürwortet in ihren ,,Empfehlungen und Hinweise(n) zur Tagesbetreuung von Schulkindern im Rahmen der Jugendhilfe" (1996) ausdrücklich eine Vielfalt der Formen außerschulischer Betreuung von Schulkindern. Neben dem Ausbau von ganztägigen Angeboten in Schulen und einem bedarfsgerechten und qualifizierten Ausbau von Hortplätzen durch öffentliche und freie Träger ist eine gute Koordination und Vernetzung von Betreuungsangeboten unterschiedlichster Art vorrangig notwendig. Die auch von Kindern zunehmend gewünschte Flexibilität erfordert dabei neben stärker an Gruppen orientierten Betreuungsformen, etwa in den Horten, Angebotsstrukturen, die sich auf die Veränderung im Leben der Kinder einlassen. ,,Die Elemente Essenversorgung, Begleitung beim Anfertigen der Schularbeiten und Freizeitgestaltung müssen hier entsprechend dem Bedarf des einzelnen Kindes sinnvoll kombinierbar sein. Institutionelle Verpflichtungen, die sich auf den Aufenthalt in festen, durch Erwachsene ständig gesteuerte Gruppen beziehen, sind nicht für alle Kinder dieser Altersstufen notwendig" (ebd., S. 3). Damit ist eine Richtung beschrieben, die für die Jugendhilfeplanung vor Ort zu einem hilfreichen Maßstab werden kann. Zum Beispiel sind Kinderhäuser in kommunaler oder freier Trägerschaft geeignet, sich auf solche offenen Formen, verbunden mit festen Angeboten wie Mittagstisch und Hausaufgabenhilfe, einzustellen. Kinder finden hier Ansprechpartner und können zwischen selbst gestalteter Freizeit oder Beteiligung an pädagogisch geführter Freizeit wählen. Es gibt inzwischen gute Erfahrungen in der Arbeit solcher Kinderhäuser, Kinderzentren oder ,,Spielhäuser". Für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dieser Häuser ist es selbstverständlich, daß sie die besonderen Problemlagen von Kindern und ihren Eltern im Blick haben und bei Bedarf Beratungsangebote vermitteln können. Erleichtert wird dies durch ein entsprechendes Angebot in den Einrichtungen, da Kinder und Eltern leichter Kontakt aufnehmen können. In Zukunft werden in der Zusammenarbeit von Kinder- und Jugendhilfe und Schule vielfältige Arbeits- und Angebotsformen erprobt werden müssen, die sich an dem Bedarf der Kinder und ihrer Eltern in der jeweiligen regionalen Besonderheit orientieren.

Überblickt man die Gesamtentwicklung, so ist in Zukunft nur eine sinnvolle Zusammenarbeit von Kinder- und Jugendhilfe und Schule in der Lage, den Kindern die notwendigen Angebote zu machen. Die kommunale Jugendhilfeplanung steht in der Verantwortung: erstens, dafür zu sorgen, daß entsprechend dem Bedarf Angebote entwickelt bzw. unterhalten werden, zweitens, eine Kooperation von freier und öffentlicher Kinder- und Jugendhilfe mit der Schule zu organisieren sowie drittens, zusammen mit der Schule entsprechende Strukturen zu etablieren. Es ist eine gemeinsame Aufgabe von Schule und Kinder- und Jugendhilfe, die für Kinder nötige Kontinuität in ihrem Alltag zu gewährleisten. Kinder brauchen Ansprechpartner, verläßliche Orte und Zeiten, genügend Anregungen und zugleich altersgemäß wachsende Freiräume in ihrer außerunterrichtlichen Zeit. Kontinuität meint nicht allein zeitliche Strukturen, sondern auch Rahmenbedingungen, die es Kindern ermöglichen, mit Veränderungen und Problemen in ihrem Leben zurechtzukommen, Brüche in sozialen Beziehungen zu verarbeiten oder Folgen von Armut zu bewältigen. All dies verlangt nach flexiblen Lösungen und einer stärkeren Öffnung von Schule.

C 3.5 Empfehlungen

- Die Zusammenarbeit von Kinder- und Jugendhilfe und Schule braucht klare Vereinbarungen. In den Landesschulgesetzen ist die Kooperation der Schule mit der Kinder- und Jugendhilfe verbindlich zu regeln.
- In Zusammenarbeit zwischen Kinder- und Jugendhilfe und Schule sind vielfältige Angebots- und Arbeitsformen zu entwickeln, die sich an dem Bedarf der Kinder und ihrer Familien unter den jeweiligen regionalen Bedingungen orientieren.
- Die Betreuungsangebote für Kinder im Grundschulalter sind wesentlich zu verbessern. Die Volle Halbtagsschule ist zum Regelangebot im Grundschulbereich auszubauen, um Eltern verläßliche Betreuungszeiten zu garantieren und die Vereinbarkeit von Berufstätigkeit und Familie zu erleichtern.

  Das Angebot an Ganztagsbetreuung ist in seinen vielfältigen Formen der Kooperation zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe zu erweitern.
- Der Hort ist als qualifiziertes sozialpädagogisches Angebot an Bildung und Erziehung bedarfsgerecht auszubauen.
- Für den Bereich des Hortes, aber auch allgemein für Kindertageseinrichtungen gilt es, die Gestaltung des Geschlechterverhältnisses stärker zum Thema zu machen. Ziel ist es, Benachteiligung zu vermeiden und die Handlungsspielräume für beide Geschlechter zu erweitern. Die Entwicklung und Verbreitung entsprechender Praxisansätze ist zu fördern. Zu unterstützen ist diese Arbeit durch Fortbildung der Erzieher/innen zur Geschlechterthematik und die Verbreitung entsprechender Ansätze durch die Fachberater/innen.
- Für Kinder mit besonderem erzieherischen Bedarf sind im Jugendhilfeplan der Kommunen Modelle zu entwickeln, um sie in Regeleinrichtungen, etwa Horten, zu begleiten, damit eine mögliche Ausgrenzung vermieden wird.
- In allen Grundschulen und weiterführenden Schulen sind für Kinder und ihre Eltern Hilfeangebote zur Verfügung zu stellen. Dazu kann es nützlich sein, wenn sozialpädagogische Fachkräfte täglich in der Schule sind. An Schulen in sozialen Brennpunkten ist deren Mitarbeit zur Regel zu machen. Schulen sind in das Netz regionaler Hilfeinstitutionen einzubinden.
- Die Zusammenarbeit mit ausländischen Familien muß in der Grundschule verstärkt werden. Die Angebote der Kinder- und Jugendhilfe für diese Kinder und deren Familien sind zu verbessern.
- Lehrerinnen und Lehrer brauchen Gesprächspartner/innen und Beratung in den vielfältigen Aufgaben, die sich aus den Lebensbedingungen der Kinder ergeben, wobei auch Elemente interkultureller Pädagogik einfließen sollten. Angesichts der hohen Zahl ausländischer Kinder in Grundschulen sind bildungspolitische Entscheidungen erforderlich, um Grundschulen als Schulen für alle Kinder der Region zu erhalten und ethnische Segregation zu vermeiden.
- Kinder aus Flüchtlingsfamilien sind durch Angebote der Kinder- und Jugendhilfe zu fördern, unabhängig davon, wie die Schulpflicht in den einzelnen Bundesländern geregelt ist. Ebenso brauchen Kinder aus Aussiedlerfamilien bei ihrer Integration Unterstützung, z. B. durch Sprach- und Nachhilfeförderung und durch Freizeitangebote im Umfeld der Schule.
- Angebots- und Aufgabenbereiche der Kinder- und Jugendhilfe wie die offene Kinder- und Jugendarbeit, der Kinder- und Jugendschutz und der Bereich der erzieherischen Hilfen sind gefordert, Kooperationen mit der Schule auf- und auszubauen.
- Die Einrichtung bzw. Unterhaltung von Kinderhäusern als Zentren für unterschiedliche Angebote der Kinder- und Jugendhilfe im kommunalen Umfeld ist durch die öffentliche Kinder- und Jugendhilfe und die Freien Träger abzusichern.
- Eine stärkere Verankerung sozialpädagogischer Arbeit in der Schule ist durch Modellprojekte zu fördern und wissenschaftlich zu begleiten.

C 4. Kinder in der Kinder- und Jugendarbeit und in der Kinderkulturarbeit

C 4.1 Vorbemerkungen
C 4.2 Die Arbeit mit Kindern im institutionalisierten Rahmen
C 4.2.1 Kinderverbandsarbeit
C 4.2.2 Offene Arbeit mit Kindern
C 4.2.3 Kinderkulturarbeit
C 4.3 Regionale Disparitäten und gruppenspezifische Benachteiligungen in der Arbeit mit Kindern
C 4.3.1 Regionale Disparitäten
C 4.3.1.1 Die Unterversorgung der ostdeutschen Kinder
C 4.3.1.2 Die Unterversorgung in Stadtinnenlagen, Trabantenstädten und an sozialen Brennpunkten
C 4.3.1.3 Die Unterversorgung in ländlichen Gebieten
C 4.3.2 Zielgruppenspezifische Angebotsdefizite
C 4.3.2.1 Mädchenspezifische Benachteiligung
C 4.3.2.2 Unzureichende Berücksichtigung von Kindern aus Zuwandererfamilien und einer interkulturellen Arbeit
C 4.3.2.3 Freizeitgestaltung von Kindern mit Behinderungen
C 4.4 Entwicklungsbereiche
C 4.4.1 Angebotsentwicklung
C 4.4.2 Partizipation von Kindern
C 4.4.3 Personalstruktur
C 4.4.4 Förderung und Förderpolitik
C 4.5 Was ist zu verändern?
C 4.5.1 Perspektiven und Empfehlungen
C 4.5.2 Zu einer sozialraumbezogenen Arbeit mit und von Kindern

C 4.1 Vorbemerkungen

Kinder gehen zum Fußballspielen, zum Turnen oder zum Reiten; sie nehmen Unterricht in Klavier oder Flöte, üben Ballett, treffen sich in häufig wechselnden, manchmal auch festeren Cliquen zum Reden und zum Bummeln, besuchen Konzerte ihrer Stars, Musicals, sehen gemeinsam fern, tauschen Videospiele aus ... Viele dieser Freizeitbeschäftigungen bedürfen eines Rahmens: eines Treffpunktes besser eines Raumes, einer Organisation. Dieser Rahmen wird von freien und öffentlichen Trägern, aber in steigender Zahl auch von kommerziellen Anbietern zur Verfügung gestellt. Kindercomputerkurse und Planspiele, veranstaltet von Banken und Versicherungen, Freizeit-, Kultur-, Reise- und Sportaktivitäten (wie z. B. Reiten und Tennis), professionell ausgerichtet von Reiseveranstaltern und Freizeitbetrieben (vgl. Boeßenecker 1996) lassen auf eine entsprechende Nachfrage schließen, ohne daß Zahlen über die Inanspruchnahme verfügbar sind.

Daneben gewinnen Gruppen und Cliquen von Kindern, die sich nicht einbinden lassen wollen, die sich mit wechselnden Teilnehmern in Parks, alten Häusern, Leerflächen oder bei Freunden treffen, immer mehr an Bedeutung. Solche informellen Gruppen scheinen auch bei Kindern immer beliebter zu werden, und die Kinder, die teilnehmen, werden immer jünger: Heute sind es die 11- bis 13jährigen, morgen vielleicht schon die 9- oder 10jährigen. Es handelt sich um lockere Zusammenschlüsse, die sich auf ein eher kurzfristig erreichbares Ziel hin orientieren, auf bestimmte Aktivitäten oder Events, ohne sichtbare hierarchische Struktur, mit großer Bereitschaft, sich umzugruppieren oder aufzulösen.

Kinderkultur und Kinderfreizeit ist dennoch für ältere Kinder mehr als für jüngere, für deutsche Kinder weitaus mehr als für Kinder ausländischer Herkunft, in Deutschland zu einem erheblichen Teil Vereinskultur; Kinder nutzen die Vereine neben dem kommerziellen Freizeitmarkt als Möglichkeit für betreute Freizeitangebote. 80 % der Kinder (Deutsches Jugendinstitut 1992, S. 44) bzw. 70 % in West- und 50 % in Ostdeutschland (Fuhs 1996, S. 139) nehmen an mindestens einer Vereinsaktivität teil.

Im folgenden steht die Arbeit mit Kindern als von der Gesellschaft angebotene Sozialisationshilfe im Mittelpunkt, die außerhalb pädagogischer Einrichtungen wie Kindergarten und Schule angeboten wird und Kinder unmittelbar, also nicht über ihre Eltern, anspricht. Freie Träger wie Jugendverbände und öffentlichen Träger der Jugendhilfe sowie Wohlfahrtsrbände und Kirchen sind in diesem Bereich aktiv. Der Begriff Arbeit mit Kindern (um den wenig schönen und zudem mehrdeutigen Begriff Kinderarbeit zu vermeiden) verweist darauf, daß Kindern der verschiedenen Altersgruppen eigenverfügbare Räume, eigene Gestaltungsformen zukommen sollen. Die Unschärfen, die mit der Übernahme der Begrifflichkeit aus der Jugendverbandsarbeit verbunden sind, werden in Kauf genommen, obwohl erwachsenenfreie und selbstgestaltete Räume und Aktionen, auf die Erwachsene keinen Einfluß und keine Kontrolle ausüben, nicht immer möglich und, namentlich bei jüngeren Kindern, nicht immer sinnvoll sind.

C 4.2 Die Arbeit mit Kindern im institutionalisierten Rahmen

C 4.2.1 Kinderverbandsarbeit

Die Kinderverbandsarbeit wird vorwiegend von den Jugendverbänden getragen, die ihre aus der Jugendarbeit entwickelten Aufgaben in ,,Erziehung und Bildung", ,,Interessenvertretung", ,,Geselligkeit und Freizeitgestaltung", ,,Hilfen und Beratung" sowie ihre Prinzipien der Freiwilligkeit, der Wertgebundenheit und der Selbstorganisation (Schäfer, K. [4]1996 b, S. 337) übertragen, ohne daß dabei Kindern eine besondere Bedeutung in der Verbandsarbeit zugewiesen würde. Arbeit mit Kindern hat zwar in vielen Jugendverbänden eine lange Tradition, aber nicht zufällig schreibt Deinet, daß für viele Jugendverbände ,,eine funktionierende Arbeit mit Kindern der Unterbau für Jugendarbeit, der ideale Einstieg für ehrenamtliche Mitarbeiter (war und ist), die hier wichtige pädagogische Erfahrungen sammeln können" (1991, S. 406). Die Arbeit mit Kindern habe in den Jugendverbänden nur einen geringen Stellenwert (ebd.). Hinzu komme, daß Veränderungen im Verhalten der älteren Kinder diese für traditionelle Angebote (z. B. Kindergruppen) kaum mehr ansprechbar machen. Es ist nicht möglich, die Arbeit mit Kindern in die (Vor)-Jugendphase zu verlängern und die Modelle der Jugendarbeit früher einzuführen. Vielmehr ist gefordert, ein den veränderten Anforderungen angepaßtes pädagogisches Konzept für die praktische Arbeit zu entwickeln, innerhalb dessen im Bereich der Freizeitangebote eine Differenzierung nach dem Alter der Kinder erfolgen müßte.

Manche Jugendverbände haben gerade in den letzten Jahren die Arbeit mit Kindern intensiviert und wenden einen offeneren Mitgliederbegriff an. Es gibt allerdings noch kaum Daten zur Anzahl der kinderspezifischen Angebote und zur Teilnahme von Kindern. Es gibt Verbände mit langer Tradition in der Arbeit mit Kindern – z. B. die Sozialistische Jugend Deutschlands (SJD) – die Falken und die Deutsche Pfadfinderschaft Sankt Georg (DPSG); es gibt andere, die Kinder weitgehend unberücksichtigt lassen. Die Jugendverbandsarbeit befindet sich in Westdeutschland in einer schwierigen Situation, die selbst von Insidern nicht selten als Krise bezeichnet wird. Mit Ausnahme der Sportvereine, die einen Mitgliederzuwachs erfahren, verlieren die Vereine Mitglieder und Teilnehmer, mittlerweile auch bei älteren Kindern (über 12jährige Kinder; Fuhs 1996). Sie haben große Schwierigkeiten, ehrenamtliche Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen zu gewinnen. Gründe dafür werden in der expansiven kommerziellen Freizeitkonkurrenz gesehen, die zunehmend in die traditionellen Bereiche der Verbände eindringt (Spengler 1991). Ferner werden für die Zielgruppe der Kinder in immer stärkerem Maße kommerzielle Angebote entwickelt. Diese Tendenzen machen erforderlich, daß sich die Kinder- und Jugendverbände damit aus-

einanderzusetzen haben, daß sie mit ihren überlieferten Aufgabenzuweisungen – Kulturtradierung und Kulturentwicklung – in Widerspruch zu einer Kindheit und Jugend in einer Gesellschaft der pluralistischen Lebensstile stehen. Die Kulturtraditionierung, die sich sogar in den Namen der Verbände niederschlägt, schließt zudem einen Teil der Kinder, die in dieser Gesellschaft leben, aus. Die Logik der Suche nach kultureller Szenezugehörigkeit unterscheidet sich von derjenigen, die den Jugendverbänden zugrundeliegt. Die von diesen mehr oder minder deutlich erhobene Forderung nach Eindeutigkeit der Selbstzuordnung scheint immer weniger angenommen zu werden.

Im kommunalen Raum bieten zahlreiche Träger Freizeitveranstaltungen oder offene Freizeitangebote für Jugendliche und oft auch für Kinder an, wobei durch das Aufkommen neuer, fast ausschließlich kleiner Jugendhilfeträger die großen Träger im Stadtteil an Bedeutung einbüßen. Insbesondere werden Gruppen aktiv, die sich bei den traditionellen freien Trägern nicht (ausreichend) vertreten fühlen (z. B. die Selbstorganisationen von Mädchen) oder für die stellvertretend Interessen geltend gemacht werden (z. B. Jugendhilfeträger mit dem Ziel der Integration von Ausländern; vgl. Henkel 1991). In Ostdeutschland steht ,,die Verankerung der Jugendverbände bei Kindern und Jugendlichen erst noch am Anfang" (Schäfer, K. [4]1996 b, S. 338).

Weiterhin müssen sich die Jugendverbände mehr als bisher mit ihren Angeboten vor Ort sowie im Hinblick auf ihre Verbandsstrukturen öffnen, um der kulturellen und religiösen Unterschiedlichkeit der Kinder und Jugendlichen zu entsprechen. Dies ist bei der Gruppe der Kinder aus Zuwandererfamilien bisher nicht hinreichend gelungen. Jugendverbände berücksichtigen die Kinder aus Zuwandererfamilien für gewöhnlich dann, wenn sie Mitglied in einer der zahlreichen Organisationen sind. Darüber hinaus sind Intensität und Umfang der ,,Ausländerarbeit" auch von der Bedeutung abhängig, welche die Dachorganisation diesem Thema gibt. So startete das Jugendbüro der Arbeiterwohlfahrt 1988 eine Kampagne gegen Ausländerfeindlichkeit; die Deutsche Sportjugend, die ein umfangreiches Programm zum Sport von Kindern und Jugendlichen ausländischer Herkunft anbietet, beteiligt sich an antirassistischen Aktionen. Anfang 1990 wurde IDA, das ,,Informations-, Dokumentations- und Aktionszentrum gegen Ausländerfeindlichkeit für eine multikulturelle Zukunft e. V.", von 16 Jugendverbänden gegründet – darunter auch die Jugendverbände von SPD und FDP, die nicht im Deutschen Bundesjugendring, sondern im Ring Politischer Jugend organisiert sind –, um die Antirassismusarbeit aller Verbände zu koordinieren (Schwarz, T. 1992).

Aktionen zum Thema Zuwanderung von Ausländern hatten in den Jugendverbänden selten eine kontinuierliche multikulturelle Arbeit zur Konsequenz, insbesondere was die Arbeit mit Kindern von Arbeitsmigranten und Flüchtlingen betrifft. Die Aktivitäten sowohl der Jugendverbände wie der Landesjugendringe beschränken sich auf politische Bildungsarbeit, die Unterstützung entsprechender Publikationen und die Verabschiedung von Resolutionen zum Thema (Schwarz, T. 1992). Kleinere Gruppen außerhalb der Jugendverbände, die vor allem im Deutschen Paritätischen Wohlfahrtsverband (DPWV) vertreten sind, bekommen eine immer größere Bedeutung. 1980 waren nach Angaben des DPWV 80, 1995 schon mehr als 500 Mitgliedsorganisationen angeschlossen, die im Bereich der ,,Ausländerarbeit" tätig waren (DPWV 1996, S. 11 f.). Selbst wenn berücksichtigt werden muß, daß manche der Vereine Hilfeeinrichtungen von Deutschen für Zuwanderer sind, nimmt sicher auch die Anzahl der ausländischen und der (paritätisch geführten) deutsch-ausländischen Vereine zu. Trotz dieser positiven Facetten haben weder die Zugewanderten selbst noch ihre Vereine und Organisationen Einfluß auf Konzeption und Gestaltung der Kinderverbandsarbeit – selbst nicht auf die zuwandererspezifischen und antirassistischen Aktivitäten der Vereine. In den Entscheidungsebenen dieser Verbände sind sie kaum vertreten. Auch interkulturelle Ansätze spielen in der Kinder- und Jugendarbeit kaum eine Rolle. Es gibt zwar in den Jugendverbänden eine breite Diskussion über die veränderte multikulturelle Realität, es fehlt jedoch noch – so auch Kämper (1992) – die Umsetzung in die Praxis.

C 4.2.2 Offene Arbeit mit Kindern

Offene Arbeit mit Kindern hat sich im Freizeitbereich Mitte der 60er Jahre zunächst in Abgrenzung und häufig auch in Konkurrenz zur herkömmlichen Kindergruppenarbeit der Jugendverbände und Kirchengemeinden entwickelt. Es waren und sind Angebote, die räumlich, pädagogisch und sozial offen sind. Sie sind für alle Kinder zugänglich, die Teilnahme geschieht freiwillig und ist nicht an eine Mitgliedschaft gebunden (von Spiegel 1997). Offene Arbeit mit Kindern und Jugendlichen ist aus zwei Entwicklungslinien herzuleiten: Aus der Kritik an der kompensatorischen Erziehung entstand eine an den Bedürfnissen der Kinder ausgerichtete sozialpädagogische Arbeit, und aus dem Widerspruch zu einem bürgerlichen Kulturbegriff entwickelte sich eine an der ästhetisch-sinnlichen Praxis der Kinder orientierte Kulturarbeit (ebd.). Beide waren bestimmt durch gesellschaftspolitische Alternativbewegungen und wurden veranstaltet durch Initiativgruppen. Heute befinden sich die meisten offenen Einrichtungen in der Trägerschaft der Kommunen. Aber auch Kinder- und Jugendfreizeitstätten in verbandlicher Trägerschaft praktizieren heute offene Arbeit. In vielen Einrichtungen bestehen offene Angebote und Gruppenangebote nebeneinander. Auch in der DDR gab es seit Ende der 70er Jahre offene Arbeit mit Kindern.

Ebenso wie die Kinderverbandsarbeit steht die offene Arbeit mit Kindern im Schatten der *Jugend*arbeit und ist bis heute ein eher randständiges Gebiet geblieben mit wenig eigenständigen pädagogischen Elementen. Von Spiegel (1997) notiert: ,,Spielen und Basteln, kulturelle Angebote, ein offener Bereich mit Kicker, Billard und Tischtennis, Kindercafé und Kinder- beziehungsweise Teeniedisco – alles wie ge-

habt. Inzwischen gibt es auch Spielhäuser, die ausschließlich für Kinder konzipiert und stärker auf deren Bedürfnisse zugeschnitten sind" (S. 54). Ebenso orientieren sich die Stadtteilläden als Treffpunkte (auch) für Kinder in ihren konzeptionellen Grundlagen an der Jugendarbeit (Gilles 1992).

Dennoch gibt es – wenn auch nicht flächendeckend – bemerkenswerte kinderbezogene Angebote, z. B. Abenteuer-, Bau- und Aktivspielplätzen sowie Kinderbauernhöfe. Auch organisierte Gruppenferienfahrten und Ferienfreizeiten werden von Kindern zunehmend genutzt. Die Freizeiten werden meistens in den Sommerferien durchgeführt und sind oft als internationale Begegnungen konzipiert (Gröschel 1997). Bei Ferienangeboten und Abenteuerspielplätzen scheinen sich am ehesten originäre kinderspezifische Ansätze entwickelt zu haben.

Offene Arbeit mit Kindern findet jedoch auch im Rahmen der stadtteilorientierten Arbeit statt, ohne daß sie häufig als spezifische Arbeit mit Kindern deklariert würde. Einrichtungen im Stadtteil, in denen Spiel- und kulturelle Gestaltungsmöglichkeiten, Gelegenheiten zur Freizeitgestaltung und zum kommunikativen Austausch angeboten werden, werden zu Anlauf- und Stützpunkten für Kinder – unabhängig vom Elternhaus, von formaler Organisiertheit und vom sozialen Milieu. Daß Angebote einer offenen Arbeit mit Kindern notwendig sind und angenommen werden, belegt die Tatsache, daß 1990 bereits 40 % der Besucher offener Einrichtungen Kinder waren und daß das Publikum insgesamt immer jünger wird (Gilles 1992; Fromme 1995).

In der offenen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen finden auch Kinder aus Zuwandererfamilien ihren Platz. Der Anteil von Kindern und Jugendlichen ausländischer, insbesondere Jungen türkischer Herkunft, hat stark zugenommen. In den Kinder- und Jugendzentren der Großstädte kommen in manchen Stadtteilen nicht selten 80 oder noch mehr Prozent der teilnehmenden Kinder aus Zuwandererfamilien. Hohe Anteile von Teilnehmern und Teilnehmerinnen ausländischer Herkunft führen aber – heute wie früher – nicht selten dazu, daß die deutschen Kinder fernbleiben. In Regionen mit einem höheren Anteil an Aussiedlern scheinen sich für diese Kinder ähnliche Entwicklungen zu ergeben. Konzeptionen zur interkulturellen Öffnung gibt es inzwischen genug, aber es mangelt an der Umsetzung in die Praxis. Diese Entwicklung darf nicht zur Resignation verführen, sondern es müssen neue Initiativen gestartet werden.

C 4.2.3 Kinderkulturarbeit

Das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) hat in § 11 die kulturelle Bildung als Element der außerschulischen Jugendbildung verankert. Im Kinder- und Jugendplan des Bundes wird die kulturelle Bildung im obengenannten Sinne als Befähigung, sich mit Kunst, Kultur und Alltag phantasievoll auseinanderzusetzen, aufgeführt; auch übernationales Recht – so die UN-Kinderrechtskonvention in Art. 31 – schreibt das Recht des Kindes auf Spiel und ,,volle Beteiligung am kulturellen und künstlerischen Leben" fest. Die Wirklichkeit bleibt jedoch weithin hinter diesen Ansprüchen zurück.

Kinderkulturarbeit (vgl. Expertise Schorn, i. Ersch.) wird von öffentlichen und freien Trägern angeboten, die auch für die Gruppenangebote oder die offene Arbeit mit Kindern zuständig sind, von speziellen und spezialisierten Einrichtungen (z. B. Kindermusikschule, Kinder- und Jugendbibliothek) oder von kommerziellen Anbietern und ist an bestimmten Inhalten orientiert. Sie bietet Kindern Räume und Gelegenheiten zur Entfaltung eigenständiger Kinderkulturen, zu authentischer Erfahrung und zur aktiven Gestaltung eigener Lebenswelten. Verengt bietet sie Konzepte zum experimentellen Umgang mit Kunst und Kultur. In diesem Verständnis benennt und umgrenzt sie diejenigen Erfahrungsfelder kultureller Bildung von Kindern und Jugendlichen, die in bewußter Absicht kulturelle Bildung vermitteln und/oder zu kulturellen Bildungsprozessen anregen (Thole 1996). Den Kindern sollen die kulturellen Erfahrungs- und Aneignungsformen angeboten werden, die ihren Alltags- und Lebenserfahrungen entsprechen und die es damit ermöglichen, daß die populäre Kunst des Alltags – und die Ästhetik sowie die Kunst sich begegnen. Kulturelle Bildungsangebote sollen Kinder dort abholen, wo sie stehen; dies gilt in einem räumlich-wörtlichen wie auch im übertragenen Sinne.

Die Aus- und Durchführung der Kinderkulturarbeit wird am Ort, in den Kommunen und Kreisen, geleistet, und das bei einem als ,,freiwillige Aufgabe" angesehenen Angebot in sehr unterschiedlicher Intensität. Der Bericht über die Kinder- und Jugendkulturarbeit in Nordrhein-Westfalen (Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales/Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen 1994) macht die Ausdifferenzierung des Angebots, die Vielfalt der Träger aber auch die Lücken und Verschlechterungen der letzten Jahre deutlich. Zwar ist seit den 80er Jahren die Kinderkulturarbeit ausgebaut worden; gleichzeitig jedoch sind die Angebote kleiner Einrichtungen mit flexibler Struktur deutlich zurückgegangen, in Nordrhein-Westfalen um mehr als die Hälfte. Die Umgestaltung der Kulturarbeit der DDR, die in vielen Regionen über eine gut ausgestattete Infrastruktur verfügte, von einer staatlich zentralen in eine föderale, mit pluralistischer Trägerstruktur und Praxisvielfalt ausgestattete, ist nur ansatzweise gelungen; ein Zusammenbruch der kulturellen Infrastruktur konnte nur teilweise verhindert werden. Vor allem auf der kommunalen Ebene ,,ist es die angespannte Haushaltslage der ostdeutschen Kommunen, die es den Jugendbehörden schwer macht, ihrer Förderzuständigkeit für die Kinder- und Jugendkulturarbeit nachzukommen. Neben den Problemen mangelhafter Bau- und Ausstattungssituationen, kurzfristigen Mietverträgen und Restitutionsansprüchen führt die überwiegend zeitlich befristete Projektförderung zu sporadischen Arbeitssituationen und konzeptionellen Defiziten der freien Träger" (Expertise Schorn, i. Ersch.).

Die Beharrlichkeit in der Finanzierung bevorzugt etablierte Träger und traditionelle Einrichtungen

(Thole 1996, für Nordrhein-Westfalen) läßt Neues und Kreatives, an der Kultur der Kinder im obigen Sinne orientierte Ansätze zurücktreten. Es besteht die Gefahr, daß in der Kinderkulturarbeit mit ihrer z. T. nicht abgesicherten Struktur weniger prestigehaltige Projekte, durchgeführt von nichtetablierten Trägern, weitere Verluste erleiden. Experimentierfreudige und kreative Ansätze bedürfen einer besonderen Pflege und Förderung, ebenso Ansätze, die sich an Zielgruppen wie Kinder aus Zuwandererfamilien oder aus sozial deprivierten Lebensverhältnissen richten oder, besser noch, interkulturell und soziale Milieus verbindend ausgerichtet sind.

C 4.3 Regionale Disparitäten und gruppenspezifische Benachteiligungen in der Arbeit mit Kindern

Mehr noch als auf die Verbesserung der Freizeitsituation und der Angebote für Kinder der verschiedenen Altersstufen insgesamt muß Wert auf eine Verringerung der Unterschiede zwischen Regionen auf der einen und verschiedenen Gruppen von Kindern auf der anderen Seite gelegt werden. Dabei werden in den Untersuchungen als unterversorgte regionale Bereiche vor allem Innenstädte und Hochhausviertel, als unterversorgte Gruppen die Mädchen und Kinder aus Zuwandererfamilien genannt, die weitaus weniger als Jungen und Einheimische am Angebot partizipieren. Dies gilt insbesondere für die Verbands- und Kulturarbeit, weniger oder nicht für die offenen Formen der Arbeit mit Kindern.

C 4.3.1 Regionale Disparitäten

C 4.3.1.1 Die Unterversorgung der ostdeutschen Kinder

Die ostdeutschen Kinder wurden nach der Vereinigung damit konfrontiert, daß ihre gewohnten Freizeitstrukturen aufgelöst wurden. Viele Einrichtungen sind weggebrochen, ohne daß zunächst ein adäquates Angebot neu geschaffen wurde (Krüger 1996). Dies gilt etwa für die Jugendclubs, die für die Kinder- und Jugendgeneration ab 1970 ein wesentliches Sozialisationsfeld darstellten und in denen die Freizeitkultur eine eigenständige Bedeutung erhalten hatte (Thole 1993). Die kommunalen Jugendeinrichtungen wurden teilweise kommerzialisiert. Der Zusammenbruch institutioneller Strukturen traf vor allem Kinder der unteren Schichten in den Städten und auf dem Land. Die Kinder und ihre sozialen Aktivitäten wurden auf sich selbst gestellt oder auf die Familie verwiesen. Mittlerweile hat sich die Versorgungslage in der organisierten Freizeit verbessert, der Ausbau ist beträchtlich. Deutlich günstiger als in Westdeutschland ist die Versorgung mit Jugendzentren in den Landkreisen (Seckinger/Weigel/van Santen/Markert 1998). Es ist zu klären, ob und inwieweit Kinder davon profitieren. Zwei Probleme und die daraus abgeleiteten Forderungen dürfen dabei nicht vergessen werden:

Die schnelle und partiell zu wenig reflektierte Übernahme westdeutscher Strukturen hat erstens vorhandene Potentiale zerstört oder beschädigt. Es gilt, die ehemals vorhandenen Strukturen bei der Arbeit mit Kindern zu reaktivieren und gezielt zu fördern. ,,Auch die Reaktivierung der Verzahnung von Schule und Freizeit, schulischen und außerschulischen Freizeitangeboten, die ja in der DDR eine entwickelte Tradition vorweisen konnte, erscheint überlegenswert" (Thole 1993, S. 203; Krüger 1996; Herzberg/Hössl 1996). Es kann auf einer im Vergleich zu Westdeutschland mehr auf Gemeinsamkeit mit Kindern ausgerichteten und weniger geschlechtsspezifisch differenzierten Kinderkultur aufgebaut werden (Herzberg/Hössl 1996), die aber wegen der geringen Mobilität erreichbare und spontane Kontakte erlauben muß. Dieses ist zu unterstützen und zu fördern.

Als Zweites ist die Gefahr zu benennen, daß ,,die durch die ökonomisch katastrophale Gesamtlage unsichere Ausstattung der kommunalen Haushalte dadurch zu entlasten angestrebt wird, daß kommunale Aufgabenfelder, deren Übernahme nicht gesetzlich vorgeschrieben ist, finanziell mangelhaft ausgestattet und von einer festen Etatisierung ausgegrenzt bleiben" (Thole 1993, S. 202). Dazu gehört die Arbeit mit Kindern, die bisher nicht dauerhaft, sondern über Projektmittel, befristete Förderprogramme und zu einem erheblichen Teil über ABM-Mittel finanziert wurde. Hier ist eine bedarfsorientierte Kinder- und Jugendhilfeplanung unter Einbeziehung der Kinderkulturarbeit vonnöten und ein darauf fundierter Ausbau der sozialpädagogisch und kulturell ausgerichteten Arbeit mit Kindern, die mehr ist und mehr zu sein wünscht als kommunale Kinderdisco, Bastel- und Spielstube, gefordert (Thole 1993) und abgesichert zu finanzieren. Mit einer abgesicherten und auf eine gewisse Dauer gerichteten Finanzierung verbunden ist das Problem der Professionalisierung und der Fortbildung des Personals.

C 4.3.1.2 Die Unterversorgung in Stadtinnenlagen, Trabantenstädten und an sozialen Brennpunkten

Alle Untersuchungen, die nach innerstädtischen Regionen unterscheiden (z. B. Peek 1995; Deutsches Jugendinstitut 1992), ermitteln Faktoren, die Kinderfreizeiten begünstigen oder erschweren. Es ist aber nicht so, daß Kinder, deren Nahumwelt wenig Möglichkeiten zum gefahrlosen Spielen bietet, mehr an organisierten Freizeiten teilnehmen würden. Benachteiligte Wohngebiete – z. B. in den Ruhrgebietsstädten die Altbaugebiete der Gründerzeit, die traditionellen innerstädtischen Arbeiterviertel, die frühindustriellen Arbeiterkolonien der Schwerindustrie und immer mehr die großstädtischen Neubaugebiete der 60er und 70er Jahre, in Westdeutschland stets bewohnt von einem hohen Anteil an Zuwandererfamilien und Sozialhilfeempfängern, sind auch unterversorgt mit Freizeiteinrichtungen für Kinder und mit wohnortnahen organisierten Freizeitangeboten.

Kinder in Wohnregionen mit geringer Aktionsraumqualität nehmen – wie Blinkert (1993) am Beispiel der Stadt Freiburg ausführt – auch weniger an Angeboten der ,,veranstalteten Kindheit", also Kursen, Sportprogrammen, Kindernachmittagen usw. teil. In allen einbezogenen Altersgruppen (5 bis 9 Jahre) sinkt der Anteil der Nichtnutzer organisierter Frei-

zeitangebote mit der Verschlechterung der Aktionsraumqualität (ebd.). Ein Grund für die geringe Nutzung ist, daß die Transportprobleme von den Eltern nicht gelöst werden können. Für Freiburg wie wahrscheinlich für viele andere Städte gilt: Wenn Kinder im Wohngebiet nicht richtig spielen können, weil es keine zugänglichen und gefahrlosen Territorien gibt, dann können sie in der Regel auch sonst nicht viel unternehmen, d. h. sie können nicht an organisierten Angeboten teilnehmen.

In den unterversorgten Wohngebieten sind nachhaltige Änderungen notwendig. Der Unterversorgung mit organisierten oder veranstalteten Freizeitgelegenheiten muß kleinräumig im Stadtviertel begegnet werden. Dafür müssen Einrichtungen für Kinder ohne zusätzlichen Transport zugänglich sein. Besondere Aufmerksamkeit und besonderes Engagement müssen dabei auf die ,,ethnischen Ghettos" gerichtet werden, die sich häufig in infrastrukturell vernachlässigten Stadtteilen gebildet haben. Dabei muß berücksichtigt werden, daß ethnische Ghettos funktionierende soziale Milieus darstellen können und auch darstellen (vgl. Kap. B 3). Unter Einbeziehung der Ressourcen, über die diese Regionen verfügen, und in Zusammenarbeit mit den ethnischen Communities müssen spezifische Angebote entwickelt werden.

C 4.3.1.3 Die Unterversorgung in ländlichen Gebieten

Die Situation in ländlichen Regionen ist ambivalent: Auf der einen Seite sind die Jugendverbände – gemessen an den Mitgliederzahlen – stärker und stabiler als in den Städten, auf der anderen Seite besteht gerade in der Arbeit mit Kindern ein Vakuum (Winter 1996). Für die ländlichen Regionen Ostdeutschlands wird generell eine Unterversorgung mit institutionellen Angeboten ausgewiesen (Herzberg/Hössl 1996). Die Entwicklung zu dorfunabhängigen Jugendkulturen schließt Kinder wegen ihrer geringeren eigenständigen Mobilität aus; Einrichtungen in den Dörfern sind, auch wegen der immer geringeren Anzahl der Kinder, selten. Zudem ist Jugendarbeit auf dem Lande – trotz mancher Ansätze zu einer Jugend- und Kulturarbeit im Rahmen kritischer Jungenarbeit (Winter 1994) – häufig Jungenarbeit, und das im doppelten Sinn: Sie richtet sich vorwiegend an Jungen und sie blendet den geschlechtlichen Aspekt ihrer Arbeit aus oder reflektiert ihn nicht. Auch die Angebotsstrukturen der Kinderkulturarbeit differieren zwischen ländlichem und großstädtischem Bereich erheblich. Vorliegende Daten verweisen darauf, daß kinderkulturelle Angebote nach wie vor eher großstadtorientiert sind. In Nordrhein-Westfalen sind z. B. zwei Drittel der kulturpädagogischen Aktivitäten der ,,Landes- und Bezirksarbeitsgemeinschaften für kulturelle Kinder- und Jugendarbeit" auf Großstädte (über 100 000 Einwohner) konzentriert, während auf die ländlichen Regionen nur ca. 9 % entfallen. Allerdings differiert das Angebot nach Sparten. So ist die Versorgung mit Musikschulen fast flächendeckend. Verschärft treten die Unterschiede in Regionen Deutschlands auf, die dünn besiedelte Flächenregionen sind (Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales/Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen 1994, S. 132).

Daher müssen für die ländlichen Regionen Formen der Kinder- und Jugendarbeit gefunden werden, die mit den Modernisierungsprozessen Schritt halten können. Neue Orte für Kinder können eröffnet werden, wenn z. B. die Schulen als soziale und kulturelle Ressource entdeckt werden (Winter 1996; Lange 1996). Gerade in den ländlichen Regionen müßte geschlechtsspezifische Arbeit im oben genannten doppelten Sinn geleistet werden. Darüber hinaus muß die Mobilität auf beiden Seiten, jener der Kinder und, vor allem, jener der Anbieter, verbessert werden, ohne daß die Eltern – und hier insbesondere die Mütter – in noch größerem Umfang zu Fahrdiensten herangezogen werden. Die bereits vom Achten Jugendbericht (Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (BMJFFG) 1990) angemahnte Regionalisierung und Dezentralisierung freizeitpädagogischer und kinderkultureller Angebote muß hier nochmals gefordert werden.

C 4.3.2 Zielgruppenspezifische Angebotsdefizite

Die Angebote an gestalteter Freizeit werden nicht von allen Kindergruppen in gleichem Umfang in Anspruch genommen. Kinder können nur die Angebote nutzen, für die sie oder ihre Eltern über die zeitlichen, finanziellen und mobilen Ressourcen verfügen. Angebote müssen im Nahraum (für jüngere Kinder) oder in der Region (für ältere Kinder) zur Verfügung stehen. Da ,,ein Teil der institutionalisierten Lern- und Förderprogramme, die in früheren Generationen weitgehend den Kindergärten und Schulen vorbehalten waren, ... heute verstärkt von freien Verbänden und Vereinen wahrgenommen (wird)" (Föllings-Albers/Hopf 1995, S. 170) – und, so muß ergänzt werden, von kommerziellen Trägern –, wird durch Freizeitangebot, unterschiedliche Teilnahme und Teilhabechancen die soziale Ungleichheit verstärkt.

C 4.3.2.1 Mädchenspezifische Benachteiligung

Jugendverbände sind – so lautet die frühere und die heutige Kritik – Jungenverbände: Die Arbeit mit Jugendlichen und auch mit Kindern ist hauptsächlich ausgerichtet an den Interessen von Jungen. Das drückt sich in den Verbänden aus in den vermittelten Inhalten, in den übernommenen Traditionen und durch die Existenz vieler reiner Jungengruppen. Die Arbeit mit Kindern ist meistens koedukativ. Über den Anteil der Mädchen kann für die hier einbezogene Altersgruppe bis zu 14 Jahren keine Aussage gemacht werden.

Im Bereich der Jugendarbeit haben sich Frauen bemüht, zusätzlich zu der von Jungen dominierten Arbeit Räume und spezifische Programme für Mädchen zu schaffen: ,,Mädchenzimmer, Mädchengruppen, Mädchentage, Mädchentreffs, Aktionen, Veranstaltungen, Erlebnispädagogik: jegliche Form der Mädchenarbeit ist vorfindbar" (Heiliger 1996, S. 35). Aber nur wenige Formen richten sich auf Kinder bis zu 12 oder 14 Jahren. Für die Mädchen dieser Altersgruppe werden bisher wenig Freizeiträume bereitgestellt, in denen sie Eigenständigkeit und Durchsetzungsvermögen in ihren eigenen Lebensformen entwikkeln können, obwohl dies schon der Sechste Jugend-

bericht (Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit (BMJFG) 1984) gefordert hat. Nach wie vor wird unterderhand für die Jungen geplant (Flade/Kustor 1996 b). Wie stark sich Sozialisationseffekte auswirken, wird dadurch belegt, daß Mädchen in Ostdeutschland die öffentlichen Räume, und zwar auch die weiter entfernt liegenden Spielreviere, wie Jungen nutzen, daß sie sich ihre Spiel- und Aufenthaltsorte weiträumiger als ihre Altersgefährtinnen im Westen erschließen (Herzberg/Hössl 1996). In Westdeutschland sind die geschlechtsspezifischen Differenzen umso größer, je tiefer die Sozialschicht und je niedriger die Schulkarriere angelegt ist (am Beispiel des Sports: Pfister 1996). Besonders groß sind sie bei einem Teil der Mädchen ausländischer Herkunft.

Wird das Freizeitverhalten von Mädchen, das organisierte wie das informelle, eingeordnet, so sind zwei Bewertungen möglich:

- Das Freizeitverhalten von Mädchen kann, gemessen an dem der Jungen, als defizitär bewertet werden. Deshalb werden Ansätze gefordert, die eine Angleichung erleichtern: z. B. Bolz- und Abenteuerspielplätze für Mädchen oder (koedukativ) die Gestaltung vorhandener Plätze gleichberechtigt gemäß den Interessen von Mädchen und Jungen.

- Andererseits kann das Freizeitverhalten von Mädchen unter dem Gesichtspunkt der veränderten Lebenswelt von Kindern als überlegen bewertet werden, da die eher verinselte Lebensweise zu einem Gewinn an individueller Autonomie führen kann und die bei Mädchen stärker sozialisierten Fähigkeiten zur Kommunikation, zur Planung und zur Herstellung von Kontakten eher einer modernen Kindheit zuzuordnen sind.

Je nach Bewertung des Freizeitverhaltens von Mädchen werden unterschiedliche Konzepte verfolgt: Ein auf Kompensation angelegtes Konzept will Mädchen ,,jungenspezifische" Domänen, z. B. ,,Mädchenarbeit auf einem Aktivspielplatz" (Thaidigsmann/Müller-Wiegand 1996) und ,,bewegungs- und handwerksbezogene Mädchenarbeit in öffentlichen Räumen" (Passarge/Rose/Stibane 1996), zugänglich machen. Ein zweites Konzept will Mädchen in ihren eigenen Wünschen und ihren spezifischen Fähigkeiten stärken (z. B. Reiten, musisch-kreative Kurse verstärkt anbieten, Rollschuhbahnen fordern); die Kommunikationsstrukturen von Mädchen fördern, u. U. mit einem offensiven (feministischen) Ansatz durch das Schaffen autonomer Mädchenräume mit pädagogischen Mitarbeiterinnen. In einem dritten Konzept wird angestrebt, daß Mädchen mit Jungen gemeinsam neue Formen aushandeln und das jeweilige geschlechtsspezifische Verhalten verstanden, neu bewertet und in Grenzen verändert wird (Landesjugendring Niedersachsen 1993; Kunert-Zier/Schiermeister-Dill/Weißmann 1996).

Seit dem Sechsten Jugendbericht (BMJFG 1984) ist eine Verbesserung der Arbeit für, von und mit Mädchen gefordert worden; es hat, vor allem im Bereich der Projektförderung und hier insbesondere für ältere Mädchen, Verbesserungen gegeben, doch sind die benannten Mängel auch heute noch zu beklagen, und alte Forderungen müssen wiederholt werden. Autonome und feministische Mädchenarbeit soll auch für jüngere Mädchen angeboten werden. § 9 Abs. 3 KJHG, nach dem die unterschiedlichen Lebenslagen von Mädchen und Jungen zu berücksichtigen, die Benachteiligungen abzubauen und die Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen zu fördern sind, muß durch entsprechende Rahmenbedingungen realisiert werden. Auch dieser Bericht muß – wie frühere auch – nochmals fordern, daß in der Jugendhilfeplanung endlich ein die Lebenssituation von Mädchen berücksichtigender Handlungsbedarf verbindlich gemacht wird.

Im einzelnen sind folgende Entwicklungen zu fördern und folgende Änderungen einzuleiten: Um den § 9 Abs. 3 KJHG inhaltlich zu füllen und durchzusetzen, sollen die Mittel nach dem Kinder- und Jugendplan des Bundes (KJP) für Mädchen quotiert werden, wie seit dem Sechsten Jugendbericht (BMJFG 1984) gefordert. Benachteiligung von Mädchen macht sich auch an der Verteilung öffentlicher Mittel für Jungen und Mädchen fest, und es muß sichergestellt werden, daß Mädchen (auch als Kinder) gemäß ihrem Bevölkerungsanteil partizipieren. Dann ist zu erwarten, daß gestaltete Freizeitangebote sich auch an den Interessen und den Bedürfnissen der Mädchen orientieren: daß im Rahmen der öffentlichen Angebote nicht nur Fußballfelder, sondern auch Reitschulen, Ballettstudios und Rollschuhbahnen entstehen. Es wird empfohlen, die Förderpraxis im Hinblick auf die Mittelquotierung – geltend für alle KJP-Titel – durch Fachfrauen aus der Mädchenarbeit zu überprüfen, da sonst Mädchenarbeit weiterhin nur eine mädchenbenachteiligende Randexistenz im KJP führt. Neben einer anzustrebenden geschlechtsspezifischen Mittelquotierung aller KJP-Titel ist weiterhin ein spezielles Programm zur Förderung von Maßnahmen für Mädchen und junge Frauen als politische Zeichensetzung notwendig, bis die gesellschaftliche Gleichberechtigung der Mädchen und der jungen Frauen erreicht ist. Ein spezielles Programm soll zudem Fördermöglichkeiten für solche Mädchenmodellprojekte sicherstellen, deren Themenstellung nicht in anderen KJP-Förderprogrammen vorgesehen und damit förderbar ist (nach Servicestelle für Modellprojekte beim Jugendwerk Aufbau Ost e. V. 1996). Kommunalpolitische Initiativen im Sinne einer engagierten Politik und offensive Jugendhilfe im Interesse von Mädchen und jungen Frauen, die eine strukturelle Verankerung bewirken und nicht nur an speziellen Mädchenprojekten orientiert sind, sollen besonders gefördert werden. Hingewiesen werden kann hier auf die Frankfurter Leitlinien zur Förderung der Mädchenarbeit in der Kinder- und Jugendhilfe (Kunert-Zier/Schiermeister-Dill/Weißmann 1996) sowie auf die Vorschläge des Landesjugendrings Niedersachsen (1993).

Eine von hauptamtlich tätigen Frauen begleitete Mädchenarbeit soll die Kontinuität der Angebote sichern, deren strukturelle Absicherung in den Landesjugendplänen, den Satzungen usw. erfolgen muß. Frauen sind auf allen Entscheidungsebenen der Verbände der Kinder- und Jugendarbeit einzubeziehen, wenn es sein muß – auf andere Weise sind kaum Än-

derungen zu erwarten –, durch paritätische Regelungen oder Quoten. Freie Träger (z. B. Jugendverbände) werden zu der Selbstverpflichtung aufgefordert, Bildungsreferate paritätisch zu besetzen.

Geschlechtsspezifische Sichtweisen müssen zudem über Fortbildung auch im Bewußtsein der weiblichen und der männlichen Fachkräfte verankert werden. ,,Die Aus-, Fort- und Weiterbildung zu geschlechtsspezifischen pädagogischen Ansätzen für ehren- und hauptamtliche Mitarbeiterinnen soll gefördert werden … Aus der Fachliteratur und Expertengesprächen mit Sozialarbeiterinnen und Lehrerinnen wissen wir, daß Männer und Frauen ohne bewußten geschlechtsbezogenen Ansatz dazu neigen, in gemischten Gruppen Mädchenbedürfnisse zu übersehen und andererseits die spezifischen Kompetenzen von Mädchen (Beziehungsarbeit/Konfliktfähigkeit/Anpassungsbereitschaft) im Dienst der Gesamtgruppe auszubeuten" (Landesjugendring Niedersachsen 1993, S. 38).

Zu fordern ist

- eine auch kleinräumig nach Geschlecht differenzierende Sozialberichterstattung und Jugendhilfeplanung sowie die Festlegung der geschlechtsspezifisch differenzierten Ausweisung der Situation und des Bedarfs bei der Jugendhilfeplanung in Ausführungsbestimmungen;

- die durchgängige Einbeziehung geschlechtsspezifischer Unterschiede und der Ressourcen von Mädchen in kinder- und planungsbezogenen Berichten;

- Mädchen nicht in Sonderkapiteln zu behandeln sondern Geschlecht als ,,grundlegende Denkfigur" zu berücksichtigen (Karsten 1996). Dies gilt auch für Aktivitäten, die sich an jüngere Kinder richten.

Mädchen in Ostdeutschland, obgleich wie ihre Mütter Verliererinnen der Einheit – so die Servicestelle für Modellprojekte beim Jugendwerk Aufbau Ost e. V. (1996) gegenüber der Stellungnahme der Bundesregierung zum Neunten Jugendbericht (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ] 1994 a) – haben im Freizeitbereich ein Stück der ehemaligen Egalität bewahrt und es gilt, die Optionen, die ihre Lebensentwürfe enthalten durch Unterstützung der Kräfte, über die sie selbst verfügen, wahren zu helfen.

Gerade im Kindesalter, in dem Bedürfnisse von Mädchen ignoriert oder übersehen werden, muß im Bereich der Freizeithilfen (§ 11 KJHG) über geschlechtsspezifische Angebote und reservierte Freiräume in den Einrichtungen für Mädchen nachgedacht werden. Die Angebote müssen von den Stärken der Mädchen ausgehen. Alle drei vorn genannten Konzepte müssen ihre Entsprechungen in konkreten Angeboten für Mädchen aller Altersgruppen finden.

,,Darüber hinaus ist für eine Veränderung und ein Aufbrechen der widersprüchlichen Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen eine parallel stattfindende reflektierende und verändernde anti-sexistische ‚Jungenarbeit` wichtig und förderlich. In der Konsequenz ergibt sich die Forderung, geschlechtsspezifische mädchen- wie jungenspezifische pädagogische Ansätze in der Arbeit der Jugendverbände zu fördern." (Landesjugendring Niedersachsen 1993; vgl. Sturzenhecker 1996)

C 4.3.2.2 Unzureichende Berücksichtigung von Kindern aus Zuwandererfamilien und einer interkulturellen Arbeit

Die Kinder- und Jugendverbandsarbeit war und ist von der Entwicklung Deutschlands zu einer multikulturellen und multiethnischen Gesellschaft (Hamburger 1991) unmittelbar wenig betroffen, obwohl sich die Jugendverbände schon früh zugunsten ausländischer Kinder und Jugendlicher öffentlich zu Wort meldeten und immer mehr Kinder und Jugendliche nicht-deutscher Herkunft den Verbänden angehören. Über den Umfang der Mitgliedschaft dieser Gruppe und der Teilnahme an Gruppenaktivitäten gibt es keine gesicherten Daten; es läßt sich wohl heute noch (wie von Hamburger 1991 und Auernheimer 1988 angeführt) sagen, daß es zwar zunehmend normal wird, daß einer Gruppe, einem Verein einzelne Kinder ausländischer Herkunft angehören, daß sie aber in der Institution ,,Jugendverband" generell wenig vertreten sind, etwas mehr in den Sport-, kaum in den sonstigen Vereinen, es sei denn in eigenen ethnischen Gruppierungen. Leichter könnten die Jugendringe auf Stadtebene diese Aktivitäten selbstorganisierter ausländischer Gruppen unterstützen und ihnen eine Arena zur Interessenvertretung anbieten (Hamburger 1991); dies geschieht jedoch nur in eingeschränkter Weise. So gibt es eine erhebliche Anzahl von Jugendgruppen als internationale Vereinigungen oder als ethnische Gruppen. In Stadtjugendringen (z. B. in Frankfurt) werden ,,Referenten für interkulturelle Bildung" eingesetzt. Proklamatorisch gehört die Einbeziehung von Kindern und Jugendlichen ausländischer Herkunft schon lange zum erklärten Selbstverständnis von Jugendverbänden und Jugendringen (Wittmeier 1997). Aktionen gegen Fremdenfeindlichkeit und Rassismus werden initiiert oder finden Unterstützung. Die Bereitschaft jedoch, sich ernsthaft mit den Folgen der Zuwanderung auseinanderzusetzen (etwa in Form der Fortbildung deutscher Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen, in der Einstellungspraxis bis hin zur Entwicklung einer reflektierten Praxis interkultureller Kinder- und Jugendarbeit), bleibt weit hinter all diesen positiven Verlautbarungen zurück (ebd.). Zwischen den einzelnen Zuwanderergruppen gibt es hinsichtlich der verbandlichen Einbindung große Unterschiede. Für die Kinder aus Aussiedlerfamilien wurden im Rahmen der Arbeit des Bundesverbandes der DJO – Deutsche Jugend in Europa (1996) speziell gewidmete Mittel für Integrationsmaßnahmen (1996 für 44 Maßnahmen) zur Verfügung gestellt. In dem eigenen Dachverband haben sich die Aussiedler Mit- oder sogar Selbstbestimmung gesichert. Anders ist es bei den Kindern aus Arbeitsmigranten- und Flüchtlingsfamilien. Was sie betrifft, sind in der organisierten Arbeit mit Kindern drei Mängel zu registrieren.

Kinder aus Zuwandererfamilien nutzen nach allen uns vorliegenden Darstellungen erstens die organisierten Angebote weniger als deutsche Kinder (Fölling-Albers/Hopf 1995; Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales/Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen 1994). Die teilweise hohen Anteile von Kindern mit nicht-deutschem Paß sind, wie sich Einzelaufschlüsselungen entnehmen läßt, nicht selten auf ,,reine Ausländergruppen" zurückzuführen (Stadtjugendring Wiesbaden 1996). Trotz der nicht unbeträchtlichen Anzahl ethnischer Vereine fehlt es zweitens an Möglichkeiten der Ausbildung und des Auslebens eigener kinderkultureller Formen und Inhalte. Kinder (und Jugendliche) ausländischer Herkunft werden in den Beschreibungen unter die Bezeichnung ,,soziale Problemgruppe" eingeordnet, nicht aber in ihren eigenen kulturellen Ausdrucksformen gesehen und ernstgenommen. Es fehlt drittens an interkulturellen Angeboten, und gibt es sie, sind sie überwiegend auf Projekte beschränkt (Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales/Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen 1994). Auch der Achte Jugendbericht (BMJFFG 1990) hat auf der Grundlage einer Umfrage bei Jugendämtern und Jugendringen in neun Großstädten zu ausländerspezifischen Angeboten konstatiert, daß es zwar eine wachsende Einbeziehung dieser Gruppe gibt, aber integrationsfördernde Projekte – heute müßte es heißen: interkulturelle – fehlen. So gibt es keinen Träger, der interkulturelle Kinderarbeit zu seinem aktuellen Schwerpunkt macht oder ein umgreifendes Konzept entwickelt hat.

Den Trägern sowohl der verbandlichen als auch der offenen Angebote fällt es schwer, interkulturelle Konzeptionen diskutierbar zu machen oder in der Arbeit zu verankern. Es wird eher resignativ verfahren: Da deutsche Kinder kein oder wenig Interesse an einem gemeinsamen Spiel mit Kindern ausländischer Herkunft haben, die Lebensräume (in Kindergarten, Schule) teilweise getrennt sind, und auch Kinder ausländischer Herkunft zunehmend den Kontakt mit ihrer eigenen Gruppe vorziehen, sollten – so wird die Not als Konzeption ausgegeben – eigene Räume als territorialer und sozialer Rückzugsort zur Verfügung gestellt werden. Der ethnisch eigene und abgegrenzte Raum sei für Kinder ausländischer Herkunft wichtig, um die Voraussetzungen zu erarbeiten, sich anderen öffnen zu können (Kämper 1992; Böhnisch/Münchmeier ^{2}1993). Dieser Vorstellung liegt ein entscheidender Denkfehler zugrunde. Kinder ausländischer Herkunft benötigen einen solchen eigenethnischen Raum dann, aber auch nur dann, wenn sie gezwungen sind, sich ansonsten einer deutschen Gruppe, einer deutschen Einrichtung anzupassen. Eine interkulturelle Öffnung der Einrichtung, des Hauses, des Spielplatzes würde einen Raum für alle zur Verfügung stellen, da die Werte und die Konzepte von der Lebenswelt der Kinder ausgingen und damit die Werte und die Interessen der deutschen wie der zugewanderten Kinder berücksichtigten. In einem solchen Raum würde es auch Möglichkeiten zum Rückzug, zum Austausch mit Kindern der gleichen Gruppe geben. Aber es müßte kein Rückzug in ethnische Gruppen sein; vielleicht sind das Geschlecht, das soziale Milieu, die Schulform, das gemeinsame Interesse an einer Sportart, an Musik verbindender. Kämper (1992) stellt sicher zu Recht fest, daß in der offenen Jugendarbeit (wie, so müßte ergänzt werden, in der Jugendverbandsarbeit) das ,,programmierte Miteinander" nicht funktioniert, nicht nur nicht im Hinblick auf die Begegnung verschiedener Nationalitäten, sondern auch nicht im Hinblick auf Kinder aus verschiedenen subkulturellen Milieus. Sie berücksichtigt aber – ebenso wie die anderen Autoren – nicht, daß es eine interkulturelle Öffnung der Einrichtungen bisher noch nicht einmal ansatzweise gegeben hat. Alle Vorschläge für eine Verbesserung der Angebote für Kinder aus Zuwandererfamilien müssen auf die interkulturelle Öffnung der Einrichtungen der Kinderverbands-, der offenen und der Kinderkulturarbeit ausgerichtet sein.

Notwendig ist die Veränderung der Zusammensetzung des Personals durch die Einstellung zweisprachiger und mehrkulturell sozialisierter hauptamtlicher Mitarbeiter und die Einbindung von ehren- und nebenamtlichen Mitarbeitern aus der Gruppe der Migranten sowie die interkulturelle Qualifizierung des deutschen (monokulturellen) Personals. In alle Entscheidungen der Verbände der Kinder- und Jugendarbeit und in die Planungsgruppen der Kommunen sind Migranten und Migrantinnen entsprechend ihrem Anteil in der Region, in der Stadt oder im Stadtteil einzubeziehen. Wie in der Frage der Mitsprache von Frauen ist zunächst an die Selbstverpflichtung der Träger zu appellieren, aber auch paritätische Regelungen oder Quoten müssen zum Thema gemacht werden. Ob die Öffnung der DJO – Deutsche Jugend in Europa (DJO/KJR München Stadt 1995), wie im Landesverband Bayern geschehen, für die Jugendgruppen und Verbände von Zuwanderern gleichberechtigte Teilhabe und Teilnahme sichert, kann noch nicht abgesehen werden. Die aktive Einbeziehung der Zugewanderten in die Kinder- und Jugendpolitik – entweder als Personen oder über die ethnischen Communities – sowie ihre Beteiligung an der Jugendhilfeplanung muß kommunalpolitisch verankert werden. Für die Arbeit mit Kindern in Regionen mit hohem oder mittlerem Anteil an Zugewanderten sollen über eine besondere Zuteilung von Mitteln Anreize geschaffen werden, interkulturelle Arbeit zum expliziten Ziel von Modellprojekten, aber auch von kontinuierlicher Arbeit zu machen. Mittel des KJP müssen vorweg für diese Arbeit reserviert werden.

C 4.3.2.3 Freizeitgestaltung von Kindern mit Behinderungen

Es gibt Jugendverbände, die eine lange Tradition in der Arbeit mit behinderten Kindern und Jugendlichen sowie mit integrativen Ansätzen haben. Insbesondere die Pfadfinder wie die Deutsche Pfadfinderschaft Sankt Georg (DPSG) zeigen seit vielen Jahren ein hohes Engagement. Aber bei vielen Verbänden und Einrichtungen sind Kinder mit Behinderungen kaum ein Thema. Weder werden sie als besondere Gruppe gesehen, noch steht die Frage ihrer Integration in vorhandene Aktivitäten im Zentrum der Arbeit. Auch in der Fachdiskussion bleiben Kinder mit Behinderungen ausgeklammert. So fehlen in dem

sehr umfangreichen ,,Handbuch Jugendverbände" (Böhnisch/Gängler/Rauschenbach, T. 1991) wie auch in einem gerade erschienenen Buch über offene Arbeit mit Kindern (von Spiegel 1997) Aussagen zu dieser Gruppe. Der Kinderkulturbericht Nordrhein-Westfalen schreibt dazu, und das gilt sicher auch für andere Bundesländer:

,,In der außerschulischen Kultur- und Freizeitpädagogik ist die Integration von Behinderten eine bisher vernachlässigte Größe. Arbeit mit Behinderten ist hier kein alltägliches Angebotsfeld, sondern ‚interniert` in Sonderprojekte. Damit bleibt Behinderten die spontane Teilhabe an kulturellen Freizeitveranstaltungen weitestgehend verwehrt, obgleich die Freizeitbedürfnisse von Nichtbehinderten und Behinderten prinzipiell nicht unterschieden werden können" (Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales/Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen 1994, S. 125).

Einzelne Kinderberichte (z. B. Ministerium für Familie, Frauen, Weiterbildung und Kunst des Landes Baden-Württemberg 1995) machen diese Situation in der Freizeit und das gemeinsame Leben und Lernen von Kindern mit und ohne Behinderung zum Thema. Stets stehen die Probleme und die Bemühungen von Elternverbänden und Selbsthilfegruppen im Mittelpunkt, Ferienfreizeiten, Sport- und Wochenendaktivitäten zunächst für behinderte Kinder allein – wofür es mittlerweile ein großes Angebot gibt –, dann aber auch die gemeinsame Freizeitgestaltung zu initiieren. Es nehmen nur wenige nicht-behinderte Kinder teil, weil ,,es für sie bei der Vielfalt der Angebote keinen besonderen Grund gibt, sich ausdrücklich dafür zu interessieren und in ihrer Freizeit oder in ihren Ferien so ‚geballt` mit behinderten Kindern konfrontiert zu sein" (ebd., S. 177). Auch die Öffnung der allgemeinen Freizeitangebote für behinderte Kinder gelingt wohl kaum, da die Betreuer und Betreuerinnen diese Kinder nicht aufnehmen, z. B. weil sie ohnehin schon überlastet sind oder Aufsichts- oder Haftungsprobleme befürchten (ebd.).

Im Freizeitbereich stellt sich heute nicht mehr die Frage, ob separate oder integrative Formen für behinderte Kinder angemessen sind, sondern es geht darum, wie integrative Formen flächendeckend eingeführt werden können und welche Bedingungen dafür geschaffen werden müssen.

Dazu müssen Barrieren bei den Initiatoren von Freizeitangeboten durch zusätzliche Ressourcen, insbesondere beim Personal (Personalschlüssel und zusätzliche Qualifizierung in integrativer Freizeitarbeit), überwunden werden; darüber hinaus soll die Herstellung einer besonderen Attraktivität solcher integrativen Freizeitmaßnahmen (durch besondere, von Kindern positiv bewertete Angebote) die Anzahl der teilnehmenden Kinder ohne Behinderung erhöhen helfen.

C 4.4 Entwicklungsbereiche

In der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen gibt es viel Positives und Weitführendes; manches ist dokumentiert (Deutscher Bundesjugendring 1992; Bayerischer Jugendring o. J.). Vieles, was lokal für die in der Region lebenden Kinder äußerst bedeutsam ist, ist nur aus unveröffentlichten Materialien erschließbar (vgl. Kreisjugendring Nürnberg o. J.). Dennoch müssen Nachfragen zu programmatischen, strukturellen und förderpolitischen Defiziten gestellt werden.

C 4.4.1 Angebotsentwicklung

Trotz der Vielfalt der Angebote und der Bemühungen um Originalität in einzelnen Projekten (z. B. die Zusammenstellung des Bayerischen Jugendrings o. J.) sind die Angebote für Kinder häufig immer noch recht traditionell: Kindergruppenarbeit mit Ansätzen von Projektarbeit, Wochenendfreizeiten und Ferienfreizeiten bestimmen die Kinderverbandsarbeit (Deinet 1991). Ähnliche Kritik wird gegenüber der gängigen Kinderkulturarbeit geäußert, so im Kinderkulturbericht Nordrhein-Westfalen (Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales/Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen 1994).

Die Bereitschaft, sich Innovationen zu öffnen und neue Modelle zu erproben, dürfte seitdem eher gewachsen sein, die Innovationsbereitschaft hat sich jedoch weithin noch nicht in konkrete Veränderungen umgesetzt. Sicher gibt es nach wie vor (meist jüngere) Kinder, denen eine stabile Gruppenarbeit das, was sie suchen, anbietet, aber andere (eher ältere) hingegen wünschen und brauchen erlebnis- und aktionsorientierte sowie unverbindliche Kontakte. Sie suchen bei Einrichtungen aber auch Hilfe und Beratung. Doch für die verschiedenen Altersgruppen der Kinder und deren jeweilige Bedürfnislagen fehlen differenzierte pädagogische Konzepte. Es wäre ein Fehler, ein allgemeingültiges, ,,fertiges" Konzept für die Arbeit mit Kindern zu suchen. Notwendig ist, der Lebenswelt der Kinder, die sich in der lokalen Umwelt konstituiert, entsprechende Aktivitäten – und das mit den Kindern gemeinsam – zu initiieren.

C 4.4.2 Partizipation von Kindern

Kinder müssen, wird die Verbindung zwischen § 80 KJHG (Jugendhilfeplanung), § 8 KJHG (Beteiligung von Kindern und Jugendlichen) und § 9 KJHG (Berücksichtigung der selbstdefinierten Bedürfnisse Minderjähriger) hergestellt, ein persönliches Mitspracherecht haben. Dieser Vorstellung wird jedoch längst nicht immer entsprochen. In den meisten Verbänden ist die Mitbestimmung der Kinder auf der örtlichen Gruppenebene gesichert, in manchen auch das Mandat bis hin zur Bundesebene. Eine Auswertung des Kreisjugendrings Nürnberg (o. J.) belegt, daß nur bei SJD – Die Falken ein hoher Grad an politisch verstandender Beteiligung vorhanden war. Die Befragten aus den konfessionellen Jugendverbänden beschränkten die Beteiligungsformen auf die personale Ebene der konkreten Gruppensituation (Freizeit, Gruppe, Projekt). Weitergehende Beteiligungsformen für Kinder waren hier nicht vorgesehen. Auch die innerverbandliche Beteiligung wurde nur von wenigen Verbänden als gut bewertet.

Die Jugendverbände stehen einer besonderen Herausforderung gegenüber: Sie verstehen sich einerseits als Forum, das Kindern und Jugendlichen eine eigenständige Interessenvertretung erlaubt, andererseits als Anwälte und Interessenvertreter von Kindern und Jugendlichen in allen kinderrelevanten Lebensbereichen (Landesjugendring Niedersachsen 1995). Der Grat zwischen ausgeübter, gelebter Selbstbestimmung der Kinder und verbandlichem Paternalismus, ausgedrückt in einem allgemeinen politischen Mandat für Kinder, ist schmal. Die Brisanz dieser Frage wird deutlich, wenn berücksichtigt wird, daß die kinderpolitische Interessenvertretung der Jugendverbände, die vornehmlich durch (junge?) Erwachsene erfolgt, nicht hinterfragt wird (Expertise Stange/Tiemann, i. Ersch.). Kinder können in überwiegend von Erwachsenen entwickelten und festgelegten Strukturen keinen echten Einfluß auf den Entscheidungsprozeß ausüben; sie bleiben auf Projekte und demokratische Spielwiesen beschränkt. Hinzu kommt, daß bestimme Gruppen von Kindern – hier sind insbesondere die Kinder aus Zuwandererfamilien zu nennen – doppelt ausgeschlossen sind: Sie werden, wie oben dargestellt, durch Verbandsarbeit weniger erreicht, und sie haben in der Praxis zu wenig an der innerverbandlichen Mitbestimmung teil.

C 4.4.3 Personalstruktur

Die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen lebt vom Engagement ehrenamtlicher Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter; in nicht wenigen Verbänden, Einrichtungen oder Aktionen (z. B. bei der Kinder- und Jugenderholung) beträgt deren Anzahl das Zehn- bis Fünfzehnfache der hauptamtlich Tätigen. Die Bereitschaft, ehrenamtlich mitzuwirken, hat in den letzten Jahren abgenommen, und die Grundlage des ehrenamtlichen Engagements – sicher unterschiedlich nach Verband und nach Bereichen – wandelt sich: ,,Mehr denn je steht die Empfindung: ‚Bin ich hier wichtig und unverwechselbar?` hoch in der Bewertungsskala. Altruistische Haltungen treten zugunsten einer größeren Ich-Bezogenheit in den Hintergrund, der individuelle Wert eines Engagements ‚was bringt es mir` gewinnt an Einfluß" (Deutscher Bundesjugendring 1994 b, S. 227). Auch in diesem Bereich werden Geben und Nehmen gewichtet und sind Strukturänderungen notwendig. Eltern werden z. B. in der Arbeit mit Kindern mitwirken, wenn sich gleichzeitig die Spielmöglichkeiten einschließlich der Kinderkontakte für ihre Kinder verbessern. Für diese Gruppe, um so mehr für eine Ehrenamtlichkeit ohne unmittelbaren eigenen Nutzen, muß die Kinderverbandsarbeit darstellen können, ,,durch welche spezifische Art von Tätigkeit sie sich auszeichnet, was sie für die ehrenamtlich Engagierten zu bieten hat, wie sie deren Arbeit qualifiziert, begleitet und honoriert und wie die Selbstbestimmungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten im Tätigkeitsfeld aussehen" (ebd., S. 228). Eine besondere Aufgabe stellt die Einbeziehung ehrenamtlicher Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen mit Migrationshintergrund dar. Dies setzt die interkulturelle Öffnung der Einrichtung und des Verbandes voraus.

C 4.4.4 Förderung und Förderpolitik

Trotz breiter Zustimmung zur Arbeit mit Kindern und zur Kinderkulturarbeit sowie zu ihren Leistungen für das Aufwachsen von Kindern werden diesem Bereich bei weitem nicht die zur Aufgabenerfüllung notwendigen Mittel zugebilligt. Während es für die Jugendarbeit wenigstens zweckgebundene Finanzzuweisungen gibt – wenn auch ohne spezielle Widmung für die Arbeit mit Kindern –, erfährt die Kinderkulturarbeit keine Absicherung durch Zweckzuweisungen. Die restriktive Situation der öffentlichen Haushalte läßt befürchten, daß immer weniger Geld für die Aufgabe zur Verfügung gestellt wird. Nun geschieht der größte Teil der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen auf der kommunalen Ebene; nur ein äußerst geringer Anteil wird über den KJP finanziert. Die derzeitigen Kürzungen betreffen jedoch alle Bereiche der Arbeit mit Kindern. Das im KJHG festgelegte Ziel, jungen Menschen die zur Förderung ihrer Entwicklung erforderlichen Angebote der (Kinder- und) Jugendarbeit zur Verfügung zu stellen, ist auch unter schwierigen Bedingungen zu sichern. Die Finanzlage der Kommunen darf nicht als Begründung dafür dienen, gesetzlich verankerte Aufgaben nicht zu erfüllen. Vor allem ist problematisch, daß dem spezifischen Bedarf, der aufgrund der sozialstrukturellen Lebensbedingungen der Kinder vorhanden ist, in finanzschwachen Kommunen nicht Rechnung getragen wird.

Auch die seit langem geforderte Kinder- und Jugendpolitik als Querschnittsaufgabe harrt noch immer der Erfüllung. Die von Müller-Stackebrandt (1991; Borsche [4]1996) formulierte Kritik, daß die Konzeption der Förderpolitik kaum auf inhaltlich zukunftsweisende Weichenstellungen angelegt zu sein scheint, gilt heute eher mehr denn früher. Bei insgesamt immer knapperen Mitteln werden die Freiräume zum Aushandeln geringer; etablierte Verbände und Einrichtungen suchen ihre Ressourcen zu sichern, neue Träger finden nur schwer Zugang zu einer zumindest mittelfristig angelegten Förderung. Die Zuwanderergruppen sind unter den Jugendhilfeträgern nicht authentisch vertreten. In den aufgefächerten Gruppen der Jugendhilfeträger (Jugendverbände, Bildungswerke, Bildungsstätten, Jugendsozialwerke, Jugendwerke und Wohlfahrtsverbände, Kirchen) sind die Vertretungen der Zuwanderer (z. B. die Elternvereine, die türkische oder griechische Gemeinde, muslimische Organisationen) nicht repräsentiert.

C 4.5 Was ist zu verändern?

C 4.5.1 Perspektiven und Empfehlungen

Die Analyse macht auf Änderungsnotwendigkeiten in fünf Bereichen aufmerksam:

Erstens ist ein ernsthaftes Bemühen um eine Berücksichtigung bisher unterversorgter Zielgruppen, insbesondere der Mädchen und der Kinder aus Zuwandererfamilien als zahlenmäßig großer Gruppen, aber auch der Kinder mit Behinderungen, zu fordern. Die in der Zielgruppendiskussion aufgestellten Forde-

rungen werden von der Kommission als die vordringlichen angesehen. Sie zu erfüllen bedeutet eine Neukonzeption der Arbeit mit Kindern und eine Neuverteilung der Ressourcen (finanzielle Mittel und Planungsmacht) zugunsten bisher vernachlässigter Zielgruppen. Mittel müssen in weitaus größerem Umfang als bisher sowohl für integrative Maßnahmen (koedukative, interkulturelle und integrative für behinderte und nichtbehinderte Kinder) als auch für Maßnahmen, die für bisher wenig berücksichtigte Gruppen spezielle Angebote ermöglichen, zur Verfügung gestellt werden. Dies gilt für eine feministische Mädchenarbeit ebenso wie für eigenkulturelle Projekte der Zuwandererkinder und für Maßnahmen für behinderte Kinder. Es ist sicher einfacher, über die Änderung von Konzepten nachzudenken – hin zu einer Mädchenarbeit oder einer interkulturellen Pädagogik –, als konkret am Ort die Umverteilung der Gestaltungsmacht und der Mittel zu fordern und durchzusetzen. Vertreter der Zielgruppen selbst und ihre Interessenorganisationen müssen entsprechend dem Anteil der Kinder in diesen Zielgruppen an den Entscheidungsstrukturen teilhaben. Ob das durch die Öffnung der vorhanden Trägerstrukturen oder durch eine Einbeziehung neuer Träger erfolgen soll, ist zu diskutieren. Darüber hinaus muß eine entsprechende Entwicklung auf der Bundesebene erörtert werden, etwa im Zusammenhang mit dem KJP bezüglich der Förderung der Infrastruktur der Kinder- und Jugendarbeit auf Bundesebene.

Notwendig ist *zweitens* die Schaffung eines größeren und flexibleren Angebots für Kinder. Das gilt vor allem für die unterversorgten Regionen, für die oben spezielle Vorschläge vorgestellt wurden. Es sollte jedoch für alle Regionen die Anbieter- und Angebotspalette erweitert werden, im Hinblick sowohl auf die Gruppenangebote als auch auf die offene Arbeit. Der Diversifizierung von Kinderinteressen muß eine Vielfalt der kinderpädagogischen und freizeitorientierten Angebote folgen. Dabei muß auf kommunaler oder Stadtteil- bzw. Kreisebene deutlich ausgewiesen werden, inwieweit und in welcher Weise Kinder von den Angeboten profitieren bzw. an ihnen teilnehmen können.

Sollen integrative Projekte verwirklicht werden können, sollen Einrichtungen und Maßnahmen interkulturelles Zusammenleben fördern und den Bedürfnissen von Mädchen und Jungen, behinderten und nichtbehinderten Kindern gerecht werden, müssen *drittens* hauptamtliche Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen gewonnen werden, die bisher unterrepräsentierten Gruppen, insbesondere den Zuwanderergruppen, angehören. Alle Fachkräfte sollen über integrative und interkulturelle Kompetenzen verfügen bzw. diese durch Fortbildung erlangen.

Viertens ist eine Erweiterung der Teilhabemöglichkeiten von Kindern zu fordern. Die Länder sollen aufgefordert werden, ihre Ausführungsgesetze zum KJHG im Hinblick auf die Teilhabemöglichkeiten zu erweitern, etwa im Sinne des Jugendförderungsgesetzes des Landes Schleswig-Holstein, in dem es in § 4 Abs. 3 heißt: ,,Kinder und Jugendliche sollen an Planungen in den Gemeinden in angemessener Weise beteiligt werden, soweit ihre Interessen hiervon berührt werden" (Ministerium für Frauen, Jugend, Wohnungs- und Städtebau des Landes Schleswig-Holstein 1996, S. 6). Außerdem sollen Einrichtungen für Kinder (Kinderzentren, Häuser der offenen Tür u. a.), die Einrichtungen und Maßnahmen der Kinderkulturarbeit und der Jugendverbandsarbeit daraufhin überprüft werden, inwieweit sie Kinder an den Entscheidungen beteiligen, und zwar nicht nur im Rahmen öffentlichkeitswirksamer Projekte, sondern in der Planung wie auch im alltäglichen Miteinander in Gruppen und Einrichtungen.

Die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen im Rahmen der Verbands- und Kulturarbeit sowie der offenen Arbeit (mit klarer Verpflichtung der Berücksichtigung der spezifischen Bedürfnisse der Kinder) sollte *fünftens* nicht nur, wie mit dem Inkrafttreten des KJHG geschehen, dem Grunde nach zur Pflichtaufgabe erklärt werden, sondern auch nach Umfang und Dauer über einen hinreichenden finanziellen Rahmen verfügen (Schäfer, K. 1996 a; Deutscher Bundesjugendring 1994 a). Die Arbeit mit Kindern muß die notwendigen Mittel erhalten. ,,Wer eine funktionierende und wirksame (Kinder- und) Jugendarbeit haben will, der muß ihre Infrastruktur sichern. Es geht deshalb bei der Förderung der (Kinder- und) Jugendarbeit grundsätzlich um die Frage, was der Staat will: Will er für Kinder und Jugendliche Angebote und Räume bereithalten, in denen sie mit Gleichaltrigen Freizeit gestalten, Partizipationsmöglichkeiten erfahren sowie Beratung und Hilfe in Anspruch nehmen können, dann muß er auch die erforderlichen finanziellen Ressourcen bereitstellen" (Schäfer, K. 1996 a, S. 72). Gerade in einer Zeit des Umbruchs und der Erneuerung in wesentlichen Teilen der Arbeit mit Kindern (Flexibilisierung der Formen, neue, zielgruppenorientierte Angebote) ist eine deutlich bessere Mittelausstattung auf allen Ebenen erforderlich.

C 4.5.2 Zu einer sozialraumbezogenen Arbeit mit und von Kindern

In manchen Regionen, z. B. städtischen Einfamilienhaussiedlungen, gibt es eine Vielzahl von Angeboten von Kommunen, Kirchen, Verbänden und Vereinen, Schulen und, nicht zuletzt, kommerziellen Veranstaltern, welche die dort lebenden Kinder wahrnehmen können. In anderen Regionen, etwa Trabantenstädten oder ethnischen Ghettos, können viele der dortigen Kinder nur das Angebot im engen räumlichen Umfeld wahrnehmen: den einen Abenteuerspielplatz, fest in der Hand einer Gruppe von Kindern, Gruppenstunden im Jugendhaus, interessant nur für eine andere Gruppe. Die Angebote in der Region sind selten aus der Sicht und von den Interessen der Kinder her geplant. In einer Region gibt es wohnungsnahe Räume zum Spielen (unterschiedlich je nach Wohngegend) und öffentliche Freiräume wie Parks und Spielplätze, werden sie, wie oben dargestellt, längst nicht von allen Kindern in gleicher Weise genutzt. In manchen Regionen gibt es organisierte Spezialräume für Kinder: betreute Kinderspielplätze, Kinderzentren, Häuser der offenen Tür, geöffnete Schulen, Sportplätze. Der Ausgangspunkt für die

Planung von Kinderräumen und für die Arbeit mit und von Kindern muß die Region, der Stadtteil, die Gemeinde sein. Kinder nehmen selten weite Wege auf sich; deshalb ist räumliche Nähe für die Möglichkeit der Kinder zur Teilnahme wichtig, was für Mädchen mehr als für Jungen gilt, für Kinder aus Zuwandererfamilien, und hier nochmals besonders für die Mädchen, mehr als für deutsche Kinder. Aber auch gesamtgesellschaftliche Entwicklungen lassen die Verbandsarbeit mit Kindern, die weniger auf den Sozialraum als auf traditionelle Wertorientierungen ausgerichtetet ist, brüchig werden (Schäfer, K. [4]1996 b). Die ambivalente Struktur des gesellschaftlichen Individualisierungs- und Differenzierungsprozesses, von Böhnisch für die Jugendkultur registriert, erfaßt auch die Kinder.

,,Auflösung tradierter Sozialformen und Sehnsucht nach neuem sozialen Anschluß stehen nebeneinander, ohne daß sie so ohne weiteres pädagogisch miteinander verknüpft werden. Für die Jugendverbände bedeutet dies, daß die traditionelle Pädagogik der geschlossenen Jugendgruppen nicht mehr zieht, daß jedoch das ‚Gruppenprinzip` in seinen Bindungs-, Orientierungs- und Geborgenheitsverheißungen immer wieder neu gesucht wird ... Sozialintegrative Bezüge entwickeln sich offensichtlich eher regional und sozialgruppen-spezifisch" (Böhnisch 1995, S. 87 f.).

In Ostdeutschland sind sozialraumbezogene Ansätze wahrscheinlich die einzigen, die Kinder erreichen. Gerade dort gibt es Kinder, die Räume suchen und brauchen, aber sie in der verbandlichen Kinderkultur selten finden (ebd.).

Auch in Westdeutschland gibt es bestimmte Gruppen von Kindern, wie Mädchen und Kinder aus Zuwandererfamilien, die durch Angebote der Verbände weniger erreicht werden oder die sie nicht wahrnehmen (es sei denn in eigenen homogenen Gruppen). Auch an der offenen Kinderarbeit partizipieren sie in manchen Städten weniger als es ihrem Anteil an der Bevölkerung entspricht. Nicht gelöst ist ferner das Problem der regionalen Disparitäten, insbesondere die Unterversorgung mit Freizeitangeboten in Wohnvierteln, in denen sozial deprivierte Familien leben. Die Mängel lassen sich nicht durch kleinere oder größere Änderungen der Konzeption beheben, sondern es bedarf eines neuen Ansatzes. Benötigt werden Investitionen in den Aufbau einer kleinräumigen Infrastruktur. ,,Dies könnten quartiersbezogene Instanzen sein, die das Ohr am Puls der Lebenswelt der Menschen haben und gleichzeitig kreativ die zersplitterte Fülle von Programmen für die Lebenswelt nutzen" (Hinte 1996, S. 28). Die Arbeit mit Kindern muß weiterentwickelt werden. Im Mittelpunkt steht die Schaffung sozialer Räume, für die eine bedarfsorientierte Grundsicherung zur Verfügung stehen muß.

Freizeitangebote für Kinder – wie auch andere Hilfen – müssen sich an den Bedürfnissen der Kinder im Stadtteil, in der ländlichen Region orientieren. Armutsregionen z. B. in Trabantenstädten, infrastrukturell schlecht ausgestattet und bewohnt von Familien, die größtenteils von Sozialhilfe leben und den verschiedenen Zuwanderergruppen angehören, bedürfen einer anderen Ausstattung als etwa Einfamilienhaussiedlungen. Die besondere, kostenaufwendige Ausstattung muß allen Kindern im Stadtteil, in der Region zugute kommen. Unzureichend ist es, wenn sich die Programme ausschließlich auf Problemgruppen beziehen oder sich gegen unerwünschte Erscheinungen richten.

Arbeit mit Kindern und Kinderkulturarbeit als sozialraumbezogene Arbeit überwinden die Zersplitterung der kommunalen Planungen: Die Ressorts Umwelt, Verkehr, Wohnen, Soziales, Gesundheit u. a. werden danach befragt, was sie zur Verbesserung der Lage der Menschen, und namentlich der Kinder, in der Region, im Stadtteil leisten können; diese Leistungen werden dann von der Kommune, vom Land oder vom Bund abgefordert. Unterversorgte Zielgruppen (z. B. Kinder von Zuwanderern, von Sozialhilfeempfängern, Mädchen) müssen in der Jugendhilfeplanung entsprechend ihrem Anteil berücksichtigt werden bzw. es muß Rechenschaft darüber abgelegt werden, daß auch sie von den Aktivitäten profitieren. Eine kleinräumig angelegte Sozialberichterstattung und eine ebensolche Jugendhilfeplanung, welche die Kinder als eigene Gruppe berücksichtigen und nach Mädchen und Jungen, Kindern aus Zuwandererfamilien und deutschen Kindern, Kindern mit und ohne Behinderungen differenzieren, bilden die Planungsgrundlage. In die Planung eingehen müssen auch die vorhandene Infrastruktur und deren Defizite (z. B. der heruntergekommene Spielplatz, der wenig in Anspruch genommene Kindertreff), die Wohnbedingungen der Kinder, die Familienkonstellationen und die wirtschaftliche Lage der Familien. Die Situation im Stadtteil, in der Region soll, auch unter Berücksichtigung der Ressourcen der dort lebenden Familien und der Kinder selbst, beschrieben werden, die Defizite des Raumes und der Versorgungsstruktur müssen benannt und die Gründe dafür offengelegt werden. Der unter Beteiligung von Eltern und Kindern erhobene Bedarf in den sozialen Räumen einerseits und die Qualität der Dienstleistungen, bezogen auf das gewünschte Konzept, andererseits bilden dann die Grundlage für die Mittelzuweisung. Die Verteilung der Ressourcen muß nach einer sozialräumlichen Planung, und nur nach dieser, erfolgen; der soziale Raum ist dann das Kriterium für die Ressourcenverteilung. Die freien Träger können sich mit ihren Angeboten einbringen. Innerhalb des Raumes wird das Angebot dann so vielfältig sein, wie es der Zugehörigkeit der Kinder zu verschiedenen Gruppen entspricht. Daraus ergibt sich die Forderung nach dem regionalen ,,kleinräumigen" Kinderbericht (Deutsches Jugendinstitut 1992), der den Kinderalltag in der Kommune, differenziert nach Regionen oder Stadtteilen, beschreibt. Er sollte gemeinsam mit den Kindern und unter Berücksichtigung ihrer Interessen verfaßt werden. Das setzt in der Region (kleinräumig) eine planerische Auseinandersetzung mit den Interessen und Wünschen der Kinder voraus. Eine sozialraumbezogene Arbeit hebt die Trennung zwischen Freizeitgestaltung, Beratung und Hilfe auf. Sie bietet Räume des Rückzugs, des Spielens, des Lernens, aber auch Kurse sowie Beratung unter einem Dach oder innerhalb einer Organisationsstruktur an. Im Stadtteil, in der Region ist es möglich, inte-

grierte Gesamtkonzepte zu verwirklichen, die den unterschiedlichen Bedarf berücksichtigen und von den Bedürfnissen der Kinder ausgehen (Deutsches Jugendinstitut 1992).

C 5. Förderung der Erziehung in der Familie

C 5.1 Allgemeine Förderung der Erziehung in der Familie (§ 16 KJHG)/Familienbildung
C 5.1.1 Zielgruppe und Träger
C 5.1.2 Situation in der Praxis
C 5.2 Beratung in Fragen der Partnerschaft, Trennung und Scheidung (§ 17 KJHG)
C 5.2.1 Zielgruppe und Träger
C 5.2.2 Handlungsfelder
C 5.2.3 Besondere Zielgruppen
C 5.3 Beratung und Unterstützung bei der Ausübung der Personensorge (§ 18 KJHG)
C 5.3.1 Zielgruppe und Träger
C 5.3.2 Situation in der Praxis
C 5.4 Gemeinsame Wohnformen für Mütter/Väter und Kinder (§ 19 KJHG)
C 5.4.1 Zielgruppe und Träger
C 5.4.2 Situation in der Praxis
C 5.5 Betreuung und Versorgung des Kindes in Notsituationen (§ 20 KJHG)
C 5.5.1 Zielgruppe und Träger
C 5.5.2 Situation in der Praxis
C 5.6 Zusammenfassende Bewertungen
C 5.7 Empfehlungen

Wesentliches Anliegen der Neuordnung des Jugendhilferechts (der BRD alt) war, die Personensorgeberechtigten rechtzeitig und angemessen bei der Aufgabe zu unterstützen, Kindern und Jugendlichen die notwendigen Bedingungen zum Aufwachsen zu sichern. Damit sollte auch dem Eindruck entgegengetreten werden, die Jugendhilfe sei weitgehend nur reaktiv orientiert, d. h. sie greife immer erst dann ein, wenn Erziehungsprobleme bereits vorhanden seien (vgl. C 1.3.2).

Besonders deutlich wird dies bei den Leistungen der Jugendhilfe im Bereich der Förderung der Erziehung in der Familie. Wie bereits im Siebten (Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (BMJFFG) 1986) und Achten Jugendbericht gefordert (BMJFFG 1990), wird durch die Regelung von Familie stützenden, fördernden und entlastenden Leistungen das Ziel unterstrichen, daß die Jugendhilfe schwerpunktmäßig ein Partner der Familie sein will.

Mit dem Ansatz, auf ,,Bedürfnisse und Interessen sowie auf Erfahrungen von Familien in unterschiedlichen Lebenslagen und Erziehungssituationen" einzugehen (so § 16 Abs. 2 Satz 1 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG)), wird auch ein Perspektivenwechsel verknüpft: es soll nicht mehr nur darum gehen, bestehende Defizite aufzudecken und zu kompensieren, sondern darum, an den Ressourcen der Betroffenen selbst anzusetzen und diese weiterzuentwickeln (,,Empowerment") (Wiesner/Kaufmann, SGB VIII § 16 Rdnr. 2). Dies entspricht auch dem in den Kapiteln des Teils B herausgearbeiteten Bedarf, daß Erwachsene mehr als bisher in die Lage versetzt werden müssen, Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern zu übernehmen.

Schließlich geht es, wie bereits im Kap. B 11 angesprochen, bei der Förderung der Erziehung in der Familie auch um einen Verfassungsauftrag. Die Wahrnehmung des Wächteramts bedeutet nämlich nicht mehr nur den Eingriff in Elternrechte zum Schutz von Kindern, sondern fordert auch ,,positive Leistungen durch unterstützende und ergänzende Funktionen der Kinder- und Jugendhilfe, die zugleich der Stärkung der Elternverantwortung und damit der elterlichen Erziehungskraft dienen" (ebd.). Damit ist im übrigen auch die Gratwanderung des Abwägens zwischen privater und öffentlicher Verantwortung für die Kultur des Aufwachsens verbunden: auf der einen Seite muß die Bedeutung der Familie als Sozialisationsinstanz respektiert werden, auf der anderen Seite darf aber die Familie in dieser Funktion angesichts der Komplexität der Anforderungen auch nicht überfordert werden.

Vor diesem Hintergrund soll im folgenden erörtert werden, ob die Neuordnung die intendierten Veränderungen auch in der Praxis bewirkt hat, und welche weiteren Entwicklungen erforderlich sind. Auf die Vorschriften der §§ 16- 9 KJHG wird dabei wegen ihrer Bedeutsamkeit für die Praxis umfangreicher eingegangen als auf den § 20 KJHG. Zur Situation der Kinder, deren Eltern ,,Unterstützung bei notwendiger Unterbringung zur Erfüllung der Schulpflicht" (§ 21 KJHG) benötigen, wird auf die Ausführungen bei Schneider, R. (1996) verwiesen.

C 5.1 Allgemeine Förderung der Erziehung in der Familie (§ 16 KJHG)/Familienbildung

C 5.1.1 Zielgruppe und Träger

Der Gesetzgeber faßt an dieser Stelle den Kreis der Anspruchsberechtigten weit. Alle Familien, unabhängig davon, in welcher Familienform oder in welcher Lebenslage sie sich befinden, sind Adressaten der angebotenen Leistung. Tatsächlich aber dominieren in der Praxis der Familienbildung vor allem junge Familien, genauer: die Mütter dieser Familien. Auch wenn sich die Angebote an beide Elternteile richten, werden sie nämlich von Vätern kaum angenommen (Schiersmann/Thiel 1998). Darüber hinaus sprechen die Einrichtungen spezielle Zielgruppen an: vor allem alleinerziehende Mütter und Väter, Familien in aktuellen Scheidungs- und Trennungssituationen, aber auch Migrantenfamilien oder Familien, die von Arbeitslosigkeit betroffen sind (ebd.; vgl. Stellungnahme Rollik, i. Ersch.).

Die Förder- und Finanzierungsstrukturen im Bereich Familienbildung sind im Vergleich zu anderen außerschulischen Bildungsbereichen eher heterogen. Die wichtigsten Finanzierungsquellen der letzten Jahre waren – außer den Teilnahmebeiträgen – Zuwendungen der Länder, der Kommunen und Kreise und

Zuschüsse der Träger. Einnahmen aus Spenden, Werbung und Sponsoring spielten eine eher untergeordnete Rolle.

Seit dem Beginn der 90er Jahre verzeichnen die Einrichtungen einen erheblichen Rückgang der öffentlichen Zuwendungen, vor allem von seiten der Kommunen. Kompensiert wurden die Mittelkürzungen zum Teil mit höheren Fördermitteln von seiten der Träger, aber auch mit der Erhöhung von Teilnehmerbeiträgen. Letzterem sind jedoch deutliche Grenzen gesetzt, wenn das Angebot weiterhin allen Familien unabhängig von ihrer Zahlungsfähigkeit zur Verfügung stehen soll.

C 5.1.2 Situation in der Praxis

Entsprechend der veränderten Nachfrage bieten Einrichtungen der Familienbildung heute schwerpunktmäßig Maßnahmen für Eltern-Kind-Gruppen bzw. häufiger Mutter-Kind-Gruppen an, in zweiter Linie Angebote zu Gesundheitsthemen. Beide Bereiche sind seit Beginn der 90er Jahre deutlich gewachsen. Auch Angebote zu Erziehungsfragen und zum ,,Leben in der Familie" haben zugenommen. Demgegenüber gingen eher als klassisch zu bezeichnende Themen wie ,,Kreatives Gestalten" oder ,,Hauswirtschaft und Ernährung" zurück (ebd.). Auffällig ist die hohe Bedeutung von Angeboten, die über traditionelle Formen der Bildung wie Seminare und Kurse hinausgehen. Dabei spielen Selbsthilfegruppen, von denen einige eng mit der Einrichtung kooperieren, andere dagegen lediglich Räume in Anspruch nehmen, eine besonders wichtige Rolle. Auch offene Angebote wie (Stadtteil-)Cafés, Treffs, Märkte, Tage der offenen Tür zählen hierzu (ebd.). In den neuen Bundesländern sind vor allem Bildungsangebote zu Rechtsfragen im Alltag nachgefragt (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) 1996 b).

Familienbildung ist mehr als reine Informationsvermittlung. Alle themenspezifischen Angebote haben neben Informationen auch beratende Inhalte, sind auch Lebenshilfe. Darüber hinaus wird in etwa einem Drittel der Einrichtungen zusätzlich noch Einzelberatung angeboten, vor allem in den Bereichen präventiver Erziehungsberatung, Paarberatung und Sozialberatung (z. B. Schuldnerberatung). In größeren Städten bieten Familienbildungsstätten häufig eine willkommene Anlaufstelle für die Bevölkerung des Umlandes, da man fürchtet, daß die Beratungsstellen vor Ort nicht den teilweise gewünschten Anonymitätsschutz bieten.

Die Einrichtungen sehen sich nicht als Konkurrenz zu institutionellen Beratungsstellen, sondern streben enge Kooperationen an. In den letzten Jahren haben vor allem Jugendämter, Sozialämter und Krankenkassen in ihrer Bedeutung als Kooperationspartner stark zugenommen. Kooperationen und Vernetzungen beziehen sich inzwischen meist auf konkrete Vorhaben wie die gemeinsame Durchführung von Bildungsangeboten. Wegen der schwierigen finanziellen Lage werden heute eher Kooperationsbeziehungen eingegangen, die unmittelbar auf die Absicherung der Einrichtung zielen.

Wenig thematisiert wird die unzureichende Berücksichtigung von Familien mit Migrationshintergrund in der Familienbildung und dieses in zweifacher Hinsicht. Quantitativ beziehen zu wenige Angebote diese Gruppe ein. Qualitativ gibt es – wie es in dem Projektantrag von Koderisch heißt, ,,eine ganze Reihe positiver Erfahrungen sowohl von Familienbildungsarbeit mit Angehörigen ethnischer Minderheiten als auch von interkulturell orientierter Arbeit, doch sind diese Erfahrungen weithin nicht sehr bekannt. Sie entstehen zum Teil zufällig, häufig auch unter schwierigen Rahmenbedingungen. Das hat zur Folge, daß manche kreative und hilfreiche Konzeption zwar entwickelt und erprobt wird, ihre Sicherung, Fortführung und Weitervermittlung aber unterbleibt, weil Mittel und Kräfte dafür nicht zur Verfügung stehen" (1996, S. 7). Das KJHG bietet die Grundlage für ,,die Gestaltung von Angebotsstrukturen, die die pluralen Lebenswelten einer modernen Einwanderungsgesellschaft miteinander vermitteln helfen können im Sinne einer zwar an der Gleichheit der Chancen orientierten Integrationskonzeption, die gleichwohl sich respektvoll und diskursiv auf vorhandene Vielfalt einläßt" (ebd., S. 23). Über die bestehenden Einzelprojekte hinaus, die eine Einbeziehung der Zuwandererfamilien leisten oder interkulturelle Ansätze vertreten, muß die Praxis aller Familienbildungseinrichtungen in Regionen mit Zuwanderern – und das wird immer mehr Räume betreffen – sich dem Gedanken einer interkulturellen Öffnung stellen.

In der Praxis tauchen grundsätzlich die folgenden Probleme auf:

- Einerseits hat die Qualifikation der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Bildungseinrichtungen in den letzten Jahren deutlich zugenommen; sie besitzen mehr Hochschulabschlüsse oder zusätzliche Qualifikationen. Andererseits aber haben offene und selbstorganisierte Angebote ebenfalls an Bedeutung gewonnen. Hier könnte ein Spannungsfeld zwischen hauptamtlicher Professionalität und Selbstorganisation entstehen.
- Die Einschränkung der öffentlichen Fördermittel hat für viele Einrichtungen zur Folge, daß sie sich stärker an betriebswirtschaftlicher Effizienz orientieren müssen. Eine solche Marktorientierung steht jedoch oft im Widerspruch zu pädagogischen Aufgaben und Zielvorstellungen.
- Die fehlenden finanziellen Mittel bringen auch eine Änderung der Tätigkeitsbereiche des Personals mit sich: Es ist notgedrungen häufiger als zuvor mit Finanzakquisition befaßt.
- In den neuen Bundesländern kommt erschwerend hinzu, daß die finanzielle Förderung von Familienbildungsangeboten und Familienzentren bei den zuständigen Ministerien und Behörden insgesamt bis jetzt nur zögerlich in Gang kommt, auch deswegen, weil der § 16 KJHG in den neuen Ländern bis Ende 1994 nur eine Kann-Reglung war. Inzwischen ist sogar zu befürchten, daß mit dem Auslaufen von Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen zahlreiche Einrichtungen in ihrer Existenz gefährdet sind.

C 5.2 Beratung in Fragen der Partnerschaft, Trennung und Scheidung (§ 17 KJHG)

C 5.2.1 Zielgruppe und Träger

Als Zielgruppe werden hier alle Mütter und Väter angesprochen. Auffallend ist jedoch, daß zur Zeit hauptsächlich das Beratungsangebot für diejenigen Eltern im Mittelpunkt des Interesses steht, die sich in der Trennungs- oder Scheidungsphase befinden. Dagegen kommt eine Diskussion über das in § 17 Abs. 1 (Satz 1 und 2) KJHG genannte Beratungsangebot schleppend in Gang, obwohl die Zahl der von Elternkonflikten betroffenen Kinder sehr viel höher liegen dürfte als die Zahl der von Scheidung betroffenen (Niesel 1995). Auch die Nachscheidungsphase und damit evtl. notwendige Beratung findet derzeit bei der Diskussion um Beratungsangebote so gut wie keine Beachtung (vgl. Stellungnahme Menne/Weber, i. Ersch.).

Man kann davon ausgehen, daß die Konzentration des öffentlichen und wissenschaftlichen Interesses vor allem auf § 17 Abs. 2 KJHG, also auf die bevorstehende Änderung im Kindschaftsrecht (Deutscher Bundestag 1996) zurückzuführen ist. Wie bereits in Kap. B 11 ausgeführt, sieht diese Änderung unter anderem vor, daß das Sorgerecht nach der Scheidung bei beiden Eltern bleiben soll. Das alleinige Sorgerecht eines Elternteils bleibt auf Antrag möglich.

Die Leistungen der Jugendhilfe können nach § 3 Abs. 2 KJHG sowohl von Trägern der freien Jugendhilfe als auch von Trägern der öffentlichen Jugendhilfe erbracht werden. Unter gewissen Bedingungen räumt § 4 Abs. 2 KJHG freien Trägern sogar einen Vorrang ein. Die Vielfalt von Trägern mit unterschiedlicher Wertorientierung ist ein Kennzeichen der Jugendhilfe und korrespondiert mit dem Wunsch- und Wahlrecht der Leistungsberechtigten (§ 5 KJHG) (vgl. Kap. C 1.4.2). Bei der Trennungs- und Scheidungsberatung können jedoch Angebote freier Träger nicht immer in dem Maße realisiert werden, wie es Ratsuchende wünschen. Die Jugendämter sehen in der Trennungs- und Scheidungsberatung oft ihre eigene originäre Aufgabe, vor allem deshalb, weil sie nach § 50 KJHG zur Mitwirkung in Verfahren vor Vormundschafts- und Familiengerichten verpflichtet sind. Das hat dazu geführt, daß in vielen Städten an die Stelle des Vorrangs freier Träger ein praktischer Vorrang des öffentlichen Trägers getreten ist. Das Wunsch- und Wahlrecht der Betroffenen läuft damit oft ins Leere. Ebenso sollte sichergestellt werden, daß die Eltern auf alle am Ort bestehenden Beratungsangebote, durch die Aufgaben des § 17 wahrgenommen werden, hingewiesen werden (Deutscher Verein 1992 b).

C 5.2.2 Handlungsfelder

Zugleich mit der Änderung des Kindschaftsrechts wird auch der § 17 KJHG geändert werden. Da die Neuordnung der elterlichen Sorge von mehr Elternautonomie geprägt ist, ist es konsequent, daß die Beratung in Fragen der Partnerschaft, Trennung und Scheidung von einer Solleistung in eine Anspruchsleistung umgewandelt wird. Dadurch soll dem Beratungsbedarf von Eltern Rechnung getragen werden können. Die praktische Handhabung der Gestaltung von Sorgerechts- und Umgangsregelungen erfordert den Ausbau und die Qualifizierung des vorhandenen Angebots der Jugendhilfe. Aus Sicht der Kinder ist insoweit bedeutsam, daß nunmehr ihre ,,angemessene Beteiligung" verbindlich festgelegt ist, wenn die Jugendhilfe die Eltern bei der Entwicklung eines einvernehmlichen Konzepts für die Wahrnehmung der elterlichen Sorge unterstützt (Deutscher Bundestag 1997 b, S. 81).

Flankierend dazu sieht, wie bereits im Kap. B 11 angesprochen, die Zivilprozeßordnung (ZPO) in Zukunft vor, daß das Gericht im Verfahren in Familiensachen die Ehegatten auch zur elterlichen Sorge anhört und auf bestehende Möglichkeiten der Beratung durch die Beratungsstellen und Dienste der Träger der Jugendhilfe (§ 613 Abs. 1 Satz 2 ZPO) hinweist.

Das Beratungsspektrum ist breit gefächert: Ehe- und Partnerschaftsberatung, Erziehungsberatung, Trennungs- und Scheidungsberatung, Mediation und Rechtsberatung werden angeboten.

Ehe- und Partnerschaftsberatung

Mehrere Studien von Klann und Hahlweg (1994) über die Wirksamkeit von Ehe- und Partnerschaftsberatungen hatten zum Ergebnis, daß die ratsuchenden Paare ,,im Vergleich zur Eingangsmessung ... nach Beendigung der Beratung im Durchschnitt weniger Probleme (hatten), mit ihren Beziehungen global zufriedener (waren) und sich im affektiven Bereich besser austauschen (konnten)" (ebd. S. 159). Die Paare gaben zudem an, daß sie ihre Probleme besser bewältigen konnten, mit der gemeinsamen Freizeitgestaltung und im sexuellen Bereich zufriedener und insgesamt weniger depressiv waren. Auch ihre körperlichen Beschwerden hatten abgenommen. Dagegen fanden sich ,,keine signifikanten Veränderungen zwischen den Meßzeitpunkten in den Bereichen: Zufriedenheit mit den Kindern und Kindererziehung" (ebd.).

Die mit Abstand häufigste Form der Beratung war jedoch nicht die Paarberatung, sondern die Einzelberatung mit über 60 %. Die Paarberatung folgte erst im weiten Abstand (27,5 %). Eine statistisch bisher völlig untergeordnete Rolle spielt dagegen die Familienberatung (7,9 %) (ebd., S. 21).

Einzelberatung bei Ehe- und Paarkonflikten wird weit häufiger von Frauen als von Männern aufgesucht. Die geschlechtsspezifischen Auswirkungen der Beratung wurden bisher aber kaum untersucht.

Erziehungsberatung

Die meisten Konzepte in der Erziehungsberatung basieren auf einem systemischen Therapie- und Beratungsansatz, der Familie als Ganzes in ihren wechselseitigen Beziehungsstrukturen sieht. Nach Möglichkeit werden daher beide Eltern mit einbezogen. Im Beratungsgespräch versuchen Eltern und Berater,

von einem auf das Kind bezogenen Verständnis von Konflikten zu einer Perspektive zu kommen, die sich auf die ganze Familie bezieht.

Trennungs- und Scheidungsberatung

Mit dem der Trennungs- und Scheidungsberatung zugrundeliegenden § 17 KJHG (Abs. 1 Satz 3 sowie Abs. 2) wurde, wie grundsätzlich bereits in der Einleitung angesprochen – eine Verschiebung der Schwerpunktsetzung in der Jugendhilfe vorgenommen, und zwar von der Eingriffs- zur Leistungsorientierung (vgl. Coester 1991).

Wegen der steigenden Trennungs- und Scheidungshäufigkeit und der zunehmenden Zahl von nicht ehelich geborenen Kindern sind immer mehr Kinder betroffen. In den letzten Jahren hat sich eine Fülle sozialwissenschaftlicher und psychologischer Studien mit den Auswirkungen elterlicher Trennung auf die Kinder befaßt. In diesem Zusammenhang gehört die Studie von Judith Wallerstein (Wallerstein/Blakeslee 1989) zu den am häufigsten zitierten Untersuchungen. Die Wissenschaftlerin hat in einer Langzeitstudie an 60 kalifornischen Mittel- und Oberschichtfamilien mit insgesamt 131 Kindern noch Jahre nach der Scheidung bei den betroffenen Kindern erhebliche psychische Probleme konstatiert. Diese Studie wurde zwar viel kritisiert; ihre Ergebnisse bilden dennoch bei Befürwortern des ,,gemeinsamen Sorgerechtes als Regelfall" die wichtigste Argumentationsgrundlage (ebenso Fthenakis 1991). Die Beibehaltung des gemeinsamen Sorgerechtes soll dem Kind den Umgang mit der elterlichen Trennung erleichtern.

Anders als Wallerstein sehen Furstenberg/Cherlin (1993) mit der elterlichen Scheidung zwar ebenfalls auf Kinder zum Teil erhebliche Probleme zukommen; diese führen aber nach ihren umfangreichen Untersuchungen durchaus nicht zwangsläufig zu dauerhaften Schäden. Das gemeinsame Sorgerecht der Eltern spielt für die Bewältigung der Trennungserfahrung und für die spätere Entwicklung des Kindes kaum eine Rolle. Wichtiger als die Sorgerechtsregelung ist die psychische und ökonomische Situation der Nachscheidungsfamilie, vor allem des erziehenden Elternteils.

Die Forschung hat sich bisher weitgehend auf die Suche nach kindlichen Beschädigungen durch Scheidung konzentriert. Barber und Eccles (1992) sprechen hier kritisch von einer ,,Desasterperspektive" und fordern, Scheidungs- und Nachscheidungsfamilien objektiv zu betrachten. Auch mögliche positive Folgen von Scheidung wurden bisher kaum systematisch analysiert (Riehl-Emde 1992). Beratungseinrichtungen werden sich, um wirksam helfen zu können, von dieser ,,Desasterperspektive" befreien müssen.

Schmidt-Denter und Beelmann präzisieren ,,die Bedingungen/Merkmale, die sich als Schutz oder Risikofaktoren für kindliche Verhaltensauffälligkeiten nach Trennung/Scheidung erweisen" (1997, S. 39f.) und stellt somit u. a. einen Zielkatalog für Trennungs- und Scheidungsberatung auf. In diesem Zusammenhang seien auch die neuerlich durchgeführten Gruppeninterventionen für Kinder aus Trennungs- und Scheidungsfamilien erwähnt, die aus Amerika kommend in letzter Zeit in die Konzeptionen deutscher Beratungsstellen aufgenommen werden. Dies ist ein Unterstützungsangebot für Kinder, das unter Einbeziehung der Eltern wesentlich zur Verarbeitung der veränderten familialen Bedingungen beitragen kann (LBS-Initiative Junge Familie 1995).

Mediation

Das KJHG geht davon aus, daß Mütter und Väter bei der Scheidung selbst (zunächst ohne richterliche Entscheidung) ein gemeinsames Konzept der elterlichen Sorge entwickeln.

Hierzu ist in den letzten Jahren vor allem mit der Mediation ein Verfahren angewendet worden, das vermittelnd die Vorstellungen und Wünsche beider Partner miteinander vereinbaren soll. Das Konzept entstand in den USA und wurde bisher in unterschiedlichen Konfliktbereichen (z. B. auch in der Arbeitswelt) angewendet mit dem Ziel, zur Entscheidung stehende Sachverhalte außerhalb des Gerichts zu regeln. Der Mediator oder die Mediatorin sollen durch ihre Intervention dafür sorgen, daß möglichst sachbezogen und objektiv verhandelt wird. Allgemein wird konstatiert, daß das Verfahren hohe Anforderungen an die emotionale Stabilität des Elternpaares stellt. Es scheint daher auch nicht unbegrenzt anwendbar. Zudem stellte sich heraus, daß Frauen in den Ergebnissen trotz des objektiven Anspruchs des Mediationsverfahrens häufig benachteiligt sind (Werner-Schneider 1991).

Rechtsberatung

Die Praxis hat gezeigt, daß die Vereinbarungen über sorgerechtliche Regelungen oft nur dann getroffen werden können, wenn die Beteiligten Informationen über ihre rechtlichen Möglichkeiten zur Gestaltung ihrer verantwortlichen Elternschaft oder für akzeptable Vereinbarungen über den Unterhalt des Kindes, u. U. auch über den der Ehefrau erhalten. Zur Scheidungsberatung gehört mithin in vielen Fällen noch eine rechtliche Beratung. Für Beratende entsteht dabei allerdings ein Problem: Während die Rechtsberatung von Jugendämtern und Behörden mit den Ausnahmebestimmungen des Rechtsberatungsgesetzes (RBeratG) im Einklang stehen, werden den freien Trägern dadurch Grenzen gesetzt, daß sie nur ihre Mitglieder beraten dürfen (Wiesner/Kaufmann, SBG VIII § 17 Rdnr. 26f.).

C 5.2.3 Besondere Zielgruppen

Familien mit nicht-deutscher Staatsangehörigkeit

Kaum Berücksichtigung finden Fragen der Scheidung und Trennung von Familien mit ausländischem Paß und die daraus folgenden Auswirkungen auf Kinder. Die Zahl der Scheidungen vor deutschen Gerichten ist bisher relativ gering; allerdings haben die Zahlen auch nur begrenzten Aussagewert, weil nur jene Verfahren erfaßt werden, die vor Familiengerichten der Bundesrepublik anhängig waren und als Scheidungen abgeschlossen wurden. Zahlreiche

Scheidungsverfahren werden in den Herkunftsländern beantragt und durchgeführt (Pasero 1990).

Die Scheidungszahlen sind dennoch bisher eher gering; die Scheidungsfolgen sind ungleich größer als in deutschen Familien: Neben rechtlichen Risiken des nicht sorgeberechtigten Elternteils ohne gesicherten Aufenthaltsstatus spielen Versorgungsfragen und ggf. der Verlust eines Elternteils für die Kinder eine besondere Rolle. Die Diskussion um eine adäquate Ehe- und Trennungsberatung für diese Gruppe hat bisher noch nicht einmal begonnen.

Bikulturelle Familien

Während bikulturelle Ehen in Deutschland in der Fachliteratur durchaus Aufmerksamkeit finden (z. B. Verband bi-nationaler Familien und Partnerschaften (IAF) 1990, Scheibler 1992, Gómez Tutor 1995), wird die Situation der von Trennnung und Scheidung betroffenen Kinder wenig thematisiert. Die Trennungssituation verändert die bikulturelle Erziehung und das Vorhandensein zweier Kulturen, die in einer intakten Familie bereichernd wirken, kann jetzt konfliktverschärfend wirken (IAF 1990). Der ausländische Elternteil, insbesondere der Vater (wenn das Sorgerecht bei der deutschen Mutter liegt) muß fürchten, durch die Trennung und Scheidung alles zu verlieren: die Familie, die Existenz, die Achtung seiner Freunde und Verwandten (ebd., S. 272). Notwendig ist die Einleitung von Deeskalationsprozessen durch Beratung und Mediation unter fachkundiger Anleitung. Dazu bedarf es besonders geschulten Personals. Die Aktivitäten der IAF und deren Beratungsstellen sind zu unterstützen und auszubauen. Dieses wird notwendig, weil die Zahl bikultureller Eheschließungen, die heute bei knapp 14 % liegt (1995: 12,8 % mit steigender Tendenz; Statistisches Bundesamt 1997 g, S. 71), und längerfristig auch der Kinder aus bikulturellen Ehen deutlich ansteigen wird.

C 5.3 Beratung und Unterstützung bei der Ausübung der Personensorge (§ 18 KJHG)

C 5.3.1 Zielgruppe und Träger

In § 18 KJHG wird das in § 17 KJHG formulierte Beratungsangebot fortgesetzt. Das Gesetz sichert den Berechtigten einen Leistungsanspruch. Adressaten sind hier Mütter und Väter nach der Scheidung, wobei in § 18 Abs. 1 ausdrücklich allein sorgeberechtigte Mütter und Väter angesprochen werden. Auch Mütter oder Väter in neu zusammengesetzten Familien haben diesen Leistungsanspruch, wenn sie allein sorgeberechtigt sind. Eltern mit gemeinsamem Sorgerecht werden als Leistungsberechtigte nicht genannt. Da rund 86 % der Kinder nach der Trennung oder Scheidung bei der Mutter leben, dürften in der Praxis hauptsächlich Frauen die Beratungsstellen aufsuchen (Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (MAGS) 1993 b, S. 18; vgl. Stellungnahme Schewe, i. Ersch.).

Adressaten von § 18 Abs. 2 und Abs. 3 KJHG sind Mütter und werdende Mütter nichtehelicher Kinder, vor allem im Zeitraum vor der Geburt und in der ersten Zeit nach der Geburt des Kindes.

In § 18 Abs. 4 werden, wie in Abs. 1, zwar ebenfalls beide Eltern als Anspruchsberechtigte genannt, entsprechend der überwiegenden Familienkonstellationen der Einelternfamilien (Mutter-Kind-Familien) sind es jedoch in rund 86 % der Fälle die Väter der Kinder, die ein Umgangsrecht haben – oder ggf. erst durchsetzen möchten.

Die genannten Leistungen werden von den Jugendämtern vor allem im Rahmen der Amtspflegschaft (in Westdeutschland bei nichtehelichen Kindern) und der Beistandschaft erbracht. Beratend sind aber auch freie Träger tätig.

C 5.3.2 Situation in der Praxis

In der Praxis stellt die Durchsetzung von Unterhaltsansprüchen der Kinder (Abs. 1) eines der größten Probleme geschiedener oder getrennt lebender Mütter und Väter dar. Exakte Zahlen, in welcher Höhe tatsächlich Unterhalt geleistet wird, gibt es nicht. Schätzungen gehen davon aus, daß etwa ein Drittel der unterhaltsberechtigten Kinder bis zu ihrer wirtschaftlichen Selbständigkeit den Unterhalt regelmäßig und in voller Höhe erhält, ein weiteres Drittel erhält zu wenig oder unregelmäßig Unterhalt, ein letztes Drittel erhält ihn nur sporadisch oder gar nicht (Gutschmidt 1995).

Es gibt viele Beispiele gelungener Kooperation zwischen Jugendämtern und betroffenen Eltern. Meist überwiegen aber die Beschwerden. Alleinerziehende klagen vor allem darüber, daß die Jugendämter nicht oder erst sehr spät tätig werden und Mütter auf den Unterhaltsvorschuß verweisen. Viele Jugendämter lehnen sogar ausdrücklich ab, ,,Druck" auf Zahlungspflichtige auszuüben, da die Zahlungsbereitschaft damit zusätzlich gemindert werde (Gutschmidt 1997). Vor allem in den neuen Bundesländern liegt nach Berichten Alleinerziehender die Beratung durch Jugendämter und die Durchsetzung von Unterhaltsansprüchen im argen. Allerdings muß in diesem Zusammenhang auch berücksichtigt werden, daß das Eintreiben des Unterhalts von den Kommunen übernommen werden muß, die Gelder jedoch in die Landeshaushalte zurückfließen, die auch den Unterhaltsvorschuß stellen.

In der Sache fehlen Untersuchungen darüber, welche Entwicklung der Übernahme von Verantwortung die (Nicht-)Zahlung von Unterhaltsansprüchen widerspiegelt.

Auch im Rahmen der Feststellung der Vaterschaft (Abs. 2) gibt es unterschiedliche und durchaus nicht nur positive Erfahrungen mit den Behörden.

Nach dem Gesetz (§ 1615l BGB) hat der Vater des Kindes den Unterhalt der ledigen Mutter in den ersten drei Lebensjahren des Kindes zu übernehmen, jedoch ist die Höhe des Unterhalts nirgendwo präzisiert. So gibt es zum Beispiel keine klaren Vorschriften darüber, woran sich die Höhe des Unterhaltes für die nichteheliche Mutter orientiert: Richtet sie sich nach dem Ehegattenunterhalt oder nach dem Verwandtenunterhalt? Soll der Verdienstausfall der Mut-

ter ersetzt oder teilweise ersetzt werden, erhält sie Unterhalt bei Teilzeiterwerbstätigkeit (Aufstockungsunterhalt) – oder muß sie ganz auf Erwerbstätigkeit verzichten?

Die unklare Gesetzeslage erschwert auch die Arbeit in den Beratungsstellen. Frauen, die diesen Unterhaltsanspruch durchsetzen wollen, sind somit auf anwaltliche Hilfe angewiesen. Da alleinerziehende Mütter in den ersten sechs Lebensjahren einen Rechtsanspruch auf elternunabhängige Sozialhilfe haben (sofern sie nicht selbst Vermögen besitzen), raten die meisten Beratungsstellen und Behörden, Sozialhilfe zu beantragen. Diese Lösung wird vor allem deshalb bevorzugt, weil die meisten ledigen Mütter nach Geburt des Kindes Erziehungsurlaub nehmen. Die Inanspruchnahme der Elternunabhängige Sozialhilfe in Anspruch zu nehmen, ist erheblich unkomplizierter als die Unterhaltsforderung gegenüber dem Vater durchzusetzen. Gegebenenfalls zieht das Sozialamt dann den Vater des Kindes für die Unterhaltszahlungen heran. Darüber, wie oft Väter überhaupt zu Unterhaltszahlungen für die Mutter des nichteheliche Kindes herangezogen werden, liegen bisher keine empirischen Daten vor.

Bei Auseinandersetzungen über das Umgangsrecht, vor allem bei Verweigerung des Umgangsrechts durch den betreuenden Elternteil, bieten Jugendämter und/oder Beratungsstellen Hilfe an (Abs. 4). In rund 5 % der Einrichtungen freier Träger gibt es spezielle Beratungsangebote für umgangsberechtigte Eltern, in der Regel also für Väter (Bundeskonferenz für Erziehungsberatung (bke) 1994, S. 25). Diese Unterstützung umfaßt nicht nur rechtliche und psychologische Beratung, sondern auch praktische Angebote: Bei hohem Konfliktpotential oder großen Schwierigkeiten im Umgangsrecht kann das Kind sich mit seinem Vater (ggf. mit der umgangsberechtigten Mutter) in den Räumen des Jugendamtes oder der Beratungsstelle treffen.

Bei problematischen Eltern-Kind-Verhältnissen, z. B. bei Verdacht auf Gewaltanwendung, z. B. sexueller Kindesmißhandlung, erweist sich die Anwesenheit einer Fachkraft als sinnvoll. Ein ,,betreuter" Umgang setzt allerdings voraus, daß die betreuende Person das Vertrauen des Kindes genießt. Auch müssen angemessene räumliche Bedingungen vorhanden sein oder geschaffen werden. Zur Zeit steht aber die Umsetzung eines tragfähigen Konzepts für den ,,betreuten Umgang" erst noch am Anfang (Mayer/Meixner 1996).

Im Zusammenhang mit der Kindschaftsrechtsreform haben auch Personen, in deren Obhut sich das Kind befindet, Anspruch auf Beratung und Unterstützung. Mit dem Inkrafttreten dieser Änderung wird ein weiterer Beratungsbedarf für einen neuen Personenkreis (Großeltern, soziale Väter, Pflegeeltern) entstehen.

Eine weitere wichtige Frage im Zusammenhang mit dem Beratungsbedarf von Alleinerziehenden besteht darin, wie sie ein neues Verständnis von sich und Familie gewinnen. Ein bedarfsgerechtes Angebot professioneller Beratung muß versuchen, auf die ,,regressiven Familienstrukturen" verändernd einzuwirken. Dabei muß je nach Sachlage mit unterschiedlicher Intensität auf drei Ebenen, die untereinander zu verbinden sind, gearbeitet werden:

- Aufbau, Unterstützung oder Gewährenlassen einer Selbsthilfeorganisation, die das Ressourcen-Potential Alleinerziehender zur Bewältigung ihrer Krise/n erweitert;
- Gewährleistung einer Gruppenarbeit, die durch das gemeinsame Bearbeiten vieler Probleme sowohl Entlastungen schafft als auch eine Vielfalt (gegenseitiger) sozialer Hilfestellungen zur Verfügung stellt oder ermöglicht;
- Angebot psycho-sozialer Einzelberatung, die entweder die Schwellen der Alleinerziehenden abbaut, sich auf die Gruppenarbeit einzulassen, oder besondere Schwierigkeiten zusätzlich angeht (Borsche-Braun 1986).

C 5.4 Gemeinsame Wohnformen für Mütter/Väter und Kinder (§ 19 KJHG)

C 5.4.1 Zielgruppe und Träger

Die Zielgruppe sind junge ledige Mütter, deren seelische oder soziale Lage so schwierig ist, daß sie spezieller Hilfe bedürfen. Oft handelt es sich dabei um Frauen in einer persönlich äußerst belasteten Lebenssituation. Das Angebot steht zwar auch Vätern offen, hat für sie jedoch keine praktische Bedeutung. In den Einrichtungen wohnen ausschließlich Mütter (vgl. Stellungnahme Winkelmann, i. Ersch.).

Aktuelle Erhebungen in Mutter-Kind-Einrichtungen in katholischer Trägerschaft ergaben, daß 1996 die meisten Bewohnerinnen zwischen 18 und 25 Jahre alt waren. Die Zahl der minderjährigen Mütter ist seit Jahren rückläufig – entsprechend dem Umstand, daß ihre Zahl insgesamt statistisch zurückgeht.

Drei Viertel der Bewohnerinnen waren zum Erhebungszeitpunkt ledig, etwa 20 % waren verheiratet, lebten aber vom Ehemann getrennt, und knapp 7 % waren geschieden oder verwitwet. Frauen mit ausländischer Staatsangehörigkeit waren im Vergleich zu ihrem Anteil an der gesamten weiblichen Bevölkerung deutlich überrepräsentiert. Sie sind wegen mangelnder Sprachkenntnisse und aufenthaltsrechtlicher Unsicherheiten oft besonders belastetet.

C 5.4.2 Situation in der Praxis

Mutter-Kind-Einrichtungen sind nicht an eine bestimmte Form gebunden, die ,,typische" Einrichtung gibt es nicht (Höltershinken 1990). Im Gegensatz zu Einrichtungen der 70er Jahre, die sich zum Teil konzeptionell voneinander unterschieden, differenzieren heutige Einrichtungen eher intern, d. h. sie bieten z. B. neben dem Wohnen im Gruppenverbund auch Appartements oder abgeschlossene Wohneinheiten.

In Mutter-Kind-Einrichtungen leben häufig junge Mütter, die geprägt sind von schweren familiären Belastungen wie Armut, Suchtkrankheit der Eltern, Erfahrungen mit sexueller Gewalt. Zwar gehören zu den Bewohnerinnen auch Frauen ohne Sozialisati-

onsbelastungen, sie sind jedoch in der Minderheit. Aus dieser Konstellation ergeben sich für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter spezielle Anforderungen, die sich nicht nur auf die jungen Frauen selbst, sondern auch auf deren Kinder beziehen: ,,Mutter-Kind-Heime sind die einzige Institution der stationären Hilfe, in der zwei Klientel mit völlig unterschiedlichen Bedürfnissen gleichzeitig betreut werden, die aber eine Zwei-Generationen-Einheit bilden, ein Beziehungssystem" (Linke 1991, S. 38), nämlich eine Familie.

Neben der Beratung und Begleitung der Mutter steht der Schutz des Kindes und somit auch ein gewisses Maß an Kontrolle des mütterlichen Erziehungsverhaltens. Da die Mütter oft selbst in einer schwierigen seelischen Lage sind, ist für viele von ihnen das Kind eine – und oft die einzige – Möglichkeit, Zuwendung und Bindung zu erfahren. Sie haben in den meisten Fällen die Kinder gewollt – dagegen in den wenigsten Fällen geplant! –, und sie setzen oft große, vor allem auch emotionale Hoffnungen in ihre Kinder.

Im folgenden werden einige typische Probleme dargestellt:

– Problematisch wird es vor allem in solchen Fällen, in denen die Mütter nicht in der Lage sind, ihrerseits die kindlichen Bedürfnisse verläßlich zu befriedigen. Trotz unterstützender Hilfe gelingt es nicht allen Bewohnerinnen der Mutter-Kind-Einrichtungen, selbständig die Grundversorgung ihres Kindes sicherzustellen. In einigen, wenn auch eher seltenen Fällen sehen sich Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sogar gezwungen, nach gründlichem Abwägen des Für und Wider einen Antrag auf Entzug der elterlichen Sorge zu stellen. In der Folge kommt es meist zu erheblichen zeitlichen Verzögerungen, weil für die richterliche Entscheidung zusätzliche Gutachten gefordert werden. Es dauert dann oft ein halbes Jahr und länger, bis eine Entscheidung getroffen wird. Diese Verzögerung geht immer zu Lasten des Kindes. Dieses Problem kann nicht dadurch gelöst werden, daß durch eine gesetzliche Regelung volljährigen Frauen, die nach dem Betreuungsgesetz selbst unter Betreuung stehen, generell das Sorgerecht für ihr Kind entzogen wird.

– Wenn die Mutter mit der Pflege überfordert ist, kommen die Kinder oft in eine Pflegefamilie. Etwa jede fünfte Mutter zieht ohne Kind aus der Mutter-Kind-Einrichtung. Der § 19 KJHG koppelt jedoch den Aufenthalt der Mutter an den Aufenthalt des Kindes. Wird das Kind in eine Pflegestelle vermittelt, muß die Mutter selbst auch die Einrichtung verlassen. Eine nachfolgende Begleitung für eine weitere Lebensperspektive wird nicht gewährt.

– Ein weiterer Aspekt hat sich in der Praxis als problematisch erwiesen: Im zweiten Abs. des § 19 KJHG heißt es, es solle auf eine schulische oder berufliche Ausbildung oder auf eine Berufstätigkeit der Mutter (des Vaters) hingewirkt werden. Dieser Ansatz ist an sich begrüßenswert, weil er Selbständigkeit und finanzielle Unabhängigkeit junger lediger Mütter langfristig stabilisiert. Er ist jedoch nicht in allen Fällen tragfähig: Ein Teil der jungen Frauen bringt kaum die entsprechenden Voraussetzungen, geschweige denn die Motivation für eine Aus- oder Weiterbildung mit. Es überrascht daher, daß der Gesetzgeber gerade diesen Frauen nicht mit der gleichen Selbstverständlichkeit einen dreijährigen Erziehungsurlaub zubilligt wie Arbeitnehmerinnen oder Studentinnen. Immer häufiger verweigern auch die Jugendämter mit Hinweis auf § 19 Abs. 2 KJHG die weitere Kostenübernahme, weil eine Frau nicht in Ausbildung ist oder einer Erwerbstätigkeit nachgeht.

C 5.5 Betreuung und Versorgung des Kindes in Notsituationen (§ 20 KJHG)

C 5.5.1 Zielgruppe und Träger

Adressaten sind Familien, in denen der betreuende Elternteil erkrankt. Damit dürfte das Gesetz in der Regel Familien betreffen, in denen die Mutter erkrankt ist. Wegen zunehmender Veränderung in den Familienstrukturen, größerer nachbarschaftlicher Entfremdung und abnehmender Zahl der Dreigenerationenfamilien hat sich das Selbsthilfepotential vieler Familien mit jüngeren Kindern bei Krankheit des versorgenden Elternteils relativ bald erschöpft. Daher sind junge Familien zur Bewältigung solcher Krisensituationen heute mehr denn je auch auf externe Hilfe angewiesen. Die Praxis bestätigt, daß der Bedarf für diese Form der Unterstützung groß ist.

Leistungsanbieter in diesem für die Jugendhilfe neuen Handlungsfeld waren bisher die Sozialstationen, da sie traditionell die Familienpflege vertreten. Wenn Jugendhilfeträger die Aufgabe übernehmen, begeben sie sich bei der Übernahme dieses Arbeitsfeldes in Konkurrenz zu den Sozialstationen.

C 5.5.2 Situation in der Praxis

Das Gesetz soll gewährleisten, daß auch bei Krankheit des betreuenden Elternteils eine Fremdunterbringung vermieden wird und das Kind (bzw. die Kinder) weiterhin im elterlichen Haushalt versorgt werden kann. In der Praxis ergeben sich dabei aber mehrere Probleme:

– Die Hilfe nach § 20 KJHG ist nachrangig gegenüber der Leistung der gesetzlichen Krankenversicherung nach § 38 SGB V. In Fällen, in denen die Krankenkassensätze nicht kostendeckend sind, verweigern die Jugendämter oft die Gewährung einer ergänzenden Hilfe nach § 20 KJHG.

– Fällt die alleinerziehende Mutter oder der alleinerziehende Vater aus, so läßt sich eine notwendige 24-Stunden-Betreuung, eine Betreuung also auch über Nacht, im elterlichen Haushalt kaum realisieren. Zum einen gibt es nur sehr wenig geeignete Betreuungspersonen, zum anderen fehlen auch hier die finanziellen Ergänzungshilfen. Der Krankenkassenbeitrag für eine Haushaltshilfe reicht

zur Finanzierung einer 24-Stunden-Betreuung allein nicht aus. Außerdem ist dieser Beitrag für die Haushaltshilfe zum Teil von den Krankenkassen drastisch gekürzt worden.

– Als Alternative kommt für Kinder Alleinerziehender dann nur die Fremdunterbringung in Frage. Hier aber verweigern die Jugendämter eine finanzielle Beteiligung mit der Begründung, es handele sich nicht um eine Versorgung im elterlichen Haushalt im Sinne des § 20 KJHG.

Alleinerziehende werden damit im Falle ihrer Erkrankung in eine äußerst schwierige Lage gebracht. Für viele von ihnen gibt es keine andere Möglichkeit, als eine Vollzeitpflege nach § 33 KJHG zu beantragen.

C 5.6 Zusammenfassende Bewertungen

Die Praxis hat gezeigt, daß es erheblichen politischen Handlungsbedarf gibt, damit dem im Gesetz formulierten Recht auf Förderung der Erziehung in der Familie genüge getan wird. Bezeichnenderweise finden sich vor allem auf finanzieller Ebene große Probleme – keineswegs nur bei der finanziellen Förderung der Einrichtungen und Organisationen, sondern vor allem auch dort, wo den Betroffenen und Ratsuchenden selbst finanzielle Unterstützung zusteht.

Rechtliche Unklarheiten und Gesetzeslücken führen bei den Anspruchsberechtigten oft dazu, daß ihnen Leistungen gar nicht oder nicht in vollem Umfang zugute kommen, auf die sie eigentlich einen rechtlichen Anspruch haben müßten.

Auffallend ist auch, daß über die Lage in den neuen Bundesländern und die dortige Umsetzung des KJHG bisher wenig bekannt zu sein scheint. Angesichts der Umbrüche in den Lebenssituationen von Eltern dort ist das erstaunlich. Es ist zu vermuten, daß gerade hier ein großer Bedarf an Unterstützung nach dem KJHG entstanden ist.

Auch die Tatsache, daß dem Wunsch- und Wahlrecht der Eltern und der Ratsuchenden keineswegs immer eine entsprechende Angebotsstruktur entspricht, bedeutet oft, daß im Gesetz vorgesehene Leistungen nicht eingelöst werden können.

Letzten Endes ist auch ein erheblicher Forschungsbedarf zu verzeichnen. Dies betrifft insbesondere Kinder und Jugendliche, denen das Kinder- und Jugendhilfegesetz vor allem zugute kommen soll und muß.

C 5.7 Empfehlungen

Allgemeine Förderung der Erziehung in der Familie/ Familienbildung

Durch die sich wandelnden gesellschaftlichen Bedingungen, insbesondere in den neuen Bundesländern, ist in den letzten Jahren ein wachsender und sich verändernder Bedarf an Familienbildung entstanden – bei gleichzeitiger Stagnation und sogar teilweisem Rückgang der finanziellen Mittel. Daraus ergeben sich erhebliche Probleme bei den fachlichen, institutionellen und personellen Bedingungen der Angebote von Familienbildung. Soll die Zukunft der Förderung der Erziehung in der Familie weiterhin gesichert sein, so müssen folgende Forderungen erfüllt werden:

– Der fachliche Bedarf – aus Sicht aller Betroffenen – an Familienbildung muß stärker akzentuiert und insbesondere auch die Mittelschichtorientierung problematisiert werden. Gleichzeitig ist zu untersuchen, wie Familien und junge Menschen mehr als bisher bei Planung und Gestaltung der Angebote beteiligt werden können.

– Die Familienbildung muß in der Jugendhilfe anerkannt sein mit der Folge, daß örtliche Träger der Jugendhilfe finanzielle Mittel zur Förderung der Familienbildung bereitstellen und Länderausführungsregelungen konkrete ,,Richtwerte" für den bedarfsorientierten Ausbau enthalten müssen.

– Familienbildung muß in Gremien der Jugendhilfe vertreten sein, damit ein Rahmen und die Einbindung für Vernetzungen und Kooperationen gewährleistet ist.

– In den neuen Bundesländern müssen die dort entstandenen Angebotsstrukturen abgesichert werden. Es müssen darüber hinaus Bedingungen für eine bedarfsorientierte Weiterentwicklung gegeben werden.

– Die interkulturelle Öffnung der Familienbildung muß als ein vorrangiges Ziel betrachtet werden. Dazu müssen einerseits die Angebotsstrukturen so verändert werden, daß sie von Familien mit Migrationshintergrund wahrgenommen werden können. Andererseits müssen in den Bildungsangeboten Anforderungen an die Familien ohne Migrationshintergrund gestellt werden, sich auf die ,,selbstreflexive Auseinandersetzung mit kultureller Pluralisierung, Diskrimierung, Rassismus und Gewalt" als ein Auftrag von Familienbildung zu beziehen (Koderisch 1996, S. 114). Diese Öffnung erfordert die wohnort- und familienbezogenen Zusammenführung der Förderung und deren integrationsorientierte Weiterentwicklung. In einer Übergangszeit sollten Bildungseinrichtungen, die von den ethnischen Communities oder von deutsch-ausländischen Vereinen getragen werden, finanziell und fachlich stärker als bisher gestärkt werden.

– Ausbau und Sicherung von Familienselbsthilfemaßnahmen sind notwendig, um zusätzliche Zielgruppen ansprechen zu können und dem eigenständigen Ansatz von Familienselbsthilfe als Teil des infrastrukturellen Netzwerkes von Familien gerecht zu werden.

– Gesellschaftliche Veränderungsprozesse und das Zusammenwachsen Europas bedeuten für Familienbildungsstätten auch Veränderungen von Themen und Entwicklung neuer Konzeptionen. Daraus ergibt sich zwangsläufig ein Fort- und Wei-

terbildungbedarf der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Fort- und Weiterbildung dürfen nicht an fehlenden Mitteln scheitern.

– Bislang fehlen ,,Bestandserhebungen" von Familienbildung in ihren unterschiedlichen Angebotsformen, Wirkungsweisen, insbesondere auf Kinder und Trägerstrukturen. Diese sind aber wichtige Voraussetzung für die Entwicklung von Bedarfs- und Richtzahlen für ein bedarfsorientiertes Angebot. Darüber hinaus sollten mit wissenschaftlich begleiteten Modellvorhaben innovative Angebote eingeführt und erprobt werden (BMFSFJ 1996).

Beratung in Fragen der Partnerschaft, Trennung und Scheidung

– Im Rahmen der Jugendhilfeplanung sollte dafür Sorge getragen werden, daß eine plurale Angebotsstruktur durch den öffentlichen Träger und verschiedene freie Träger realisiert werden kann. Dabei sind Träger, die den Bedürfnissen der unterschiedlichen Zuwanderergruppen gerecht werden und die die Beratung binationaler Ehen und Familien durchführen, in besonderer Weise zu fördern.

– Eine Rechtsberatung durch anerkannte freie Träger der Jugendhilfe sollte rechtlich zugelassen sein. Dazu sollte das Rechtsberatungsgesetz durch eine Ziffer 9 ergänzt werden, in der die Zulassung gesetzlich geregelt ist.

– Das Beratungsangebot sollte auch personell bedarfsgerecht ausgebaut werden.

– In speziellen Studien sollte untersucht werden, ob das gemeinsame Sorgerecht zu einer besseren Zahlungsmoral der nicht mit dem Kind zusammenlebenden Elternteile führt und sich damit auch positiv auf die finanzielle Situation des Kindes auswirkt. Bisher liegen in Deutschland nur Forschungsergebenisse zur seelischen Situation des Kindes vor.

– Darüber hinaus ist bis jetzt nicht erforscht worden, welche Auswirkungen das gemeinsame Sorgerecht auf die Alltagsorganisation des betreuenden Elternteils, nunmehr auch unter Berücksichtigung des neugeschaffenen ,,Alltagssorgerechts" (§ 1687 Abs. 1 BGB) hat, und wie sich die daraus ergebenden Einflußfaktoren auf die Situation des Kindes auswirken.

– Mit Blick auf die neue Gesetzeslage (weiterbestehendes gemeinsames Sorgerecht nach Scheidung) sollte begleitend untersucht werden, ob es ,,unfreiwillig" eingegangene gemeinsame Sorgerechtsverhältnisse gibt, und wenn ja, welchen Einfluß diese auf die seelische Situation der Kinder haben. Der bisherigen deutschsprachigen Forschung liegen (aufgrund der noch geltenden Gesetzeslage) nur solche Fälle zugrunde, in denen Eltern das gemeinsame Sorgerecht nach der Scheidung freiwillig und erklärterweise auch wollten. Diese Forschungsergebnisse lassen sich aber nicht übertragen auf Fälle, in denen die Eltern nach der Trennung das Sorgerecht ohne ihre ausdrückliche Einwilligung gemeinsam fortführen (müssen).

Beratung und Unterstützung bei der Ausübung der Personensorge

– Es muß im Gesetz klargestellt werden, daß auch bei Fortbestand des gemeinsamen Sorgerechtes nach der Scheidung die Anspruchsvoraussetzungen von § 18 KJHG erfüllt sind.

– Es müssen Beratungsformen weiterentwickelt werden, die geeignet sind, die psycho-sozialen Krisen von Alleinerziehenden aufzufangen und als Chance zur Weiterentwicklung zu wenden.

– Es müssen eindeutige Richtlinien über die Höhe des Unterhaltsanspruchs lediger Mütter gegenüber dem Vater des Kindes erlassen werden.

– Es besteht eine auffallende Diskrepanz zwischen der Fülle an Untersuchungen, die sich mit den psychischen Folgen von Trennung und Scheidung für die Kinder befassen und dem fast gänzlichen Fehlen von Fakten über die Unterhaltslage der Kinder. Aus kinderpolitischer Sicht ist aber dringend notwendig, auch ihre Unterhaltslage nach Trennung und Scheidung zu analysieren. Vor allem vor dem Hintergrund eines wachsenden Armutspotentials von Kindern und des politischen Handlungsbedarfs, der daraus folgt, sind genauere wissenschaftliche Untersuchungen unverzichtbar.

– Da das Kind selbst einen Unterhaltsanspruch hat, sollte die Forschung die Unterhaltslage von Kindern in neu zusammengesetzten Familien ebenfalls berücksichtigen.

– Das Unterhaltsvorschußkassengesetz ist dahingehend zu ändern, daß die Kommunen finanziell am Erfolg der Eintreibung von Unterhaltsansprüchen beteiligt werden.

Gemeinsame Wohnformen für Mütter/Väter und Kinder

Vor dem Hintergrund der genannten Probleme ergeben sich spezielle Empfehlungen:

– Wenn sich herausstellt, daß eine Mutter trotz Hilfe und Unterstützung im Mutter-Kind-Heim nicht in der Lage ist, für ihr Kind verantwortlich zu sorgen und das Kind daher Schaden nimmt oder Schaden nehmen wird, muß ein etwaiger erforderlicher (teilweiser) Sorgerechtsentzug unter Abwägung der Interessen aller Beteiligten geprüft und gegebenenfalls vorgenommen werden.

– Es kann nur im Einzelfall geklärt werden, ob eine Mutter, die selbst unter dem Betreuungsgesetz steht und für sich keine Entscheidungen treffen darf, trotzdem rechtsverbindliche Entscheidungen für ihr Kind treffen kann.

– Für Mütter, deren Kinder von Pflegeeltern betreut werden, sollten nachgehende Hilfeleistungen angeboten werden. Für viele Mütter ist die ,,Abgabe" ihres Kindes mit schweren seelischen Konflikten verbunden, auch wenn sie es selbst befürwortet haben.

– Bewohnerinnen in Mutter-Kind-Heimen sollten ein Recht auf einen dreijährigen Erziehungsurlaub haben wie andere erwerbstätige und in Ausbildung befindliche Mütter auch.

Betreuung des Kindes in Notsituationen

So notwendig die im Gesetz angebotene Hilfeleistung für Familien mit Kindern ist, so sind noch erhebliche Verbesserungen bei der Finanzierung und Abstimmung mit den gesetzlichen Krankenkassen sowie ggf. mit Trägern von Sozialstationen unabdingbar. Vor allem müssen Regelungen gefunden werden, die alleinerziehende Mütter und Väter bei der Inanspruchnahme der Leistung nicht diskriminieren. Dabei geht es im übrigen auch um Möglichkeiten des Zuschusses für unkonventionelle Lösungen.

C 6. Kinder in Hilfen zur Erziehung

C 6.1 Zum Stand der Diskussion
C 6.1.1 Jugendhilfe am Wendepunkt
C 6.1.2 Rahmenbedingungen durch das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG)
C 6.2 Aktueller Stand der Praxisfelder ambulanter, stationärer und teilstationärer Hilfen
C 6.2.1 Ambulante Hilfen
C 6.2.1.1 Kinder in der institutionellen Beratung: Erziehungsberatung nach § 28 KJHG
C 6.2.1.2 Erziehungsbeistandschaft
C 6.2.1.3 Sozialpädagogische Familienhilfe
C 6.2.1.4 Bilanz
C 6.2.2 Teilstationäre und stationäre Hilfen
C 6.2.2.1 Erziehung in einer Tagesgruppe
C 6.2.2.2 Vollzeitpflege
C 6.2.2.3 Heimerziehung, sonstige betreute Wohnformen
C 6.2.3 Synoptische Zusammenschau der einzelnen Hilfearten nach §§ 27–34 KJHG
C 6.3 Ansätze zur Weiterentwicklung
C 6.3.1 Entwicklungstendenzen
C 6.3.1.1 Flexibilisierung von Hilfeformen
C 6.3.1.2 Vernetzte Hilfen
C 6.3.1.3 Die Weiterentwicklung familienorientierter Hilfen zur Erziehung – exemplarisch anhand unterschiedlicher Konzepte
C 6.4 Hilfeplanung nach § 36 KJHG
C 6.4.1 Mitwirkung von Kindern und Eltern
C 6.4.2 Aushandlungsprozesse versus Diagnose?
C 6.4.3 Hilfeplanung in der Erziehungsberatung
C 6.4.4 Kooperation freier und öffentlicher Träger bei der Hilfeplanung nach § 36 KJHG
C 6.5 Zusammenfassung und Empfehlungen für Praxis, Forschung und Politik
C 6.5.1 Zusammenfassung
C 6.5.2 Empfehlungen

C 6.1 Zum Stand der Diskussion

C 6.1.1 Jugendhilfe am Wendepunkt

Kinder und Eltern benötigen lebensweltorientierte Netzwerke, die für sie eine Unterstützung bieten insbesondere dann, wenn ihre eigenen Ressourcen nicht (mehr) ausreichen, Lösungen und neue Perspektiven für sich zu finden oder zu suchen, die für die weitere Entwicklung der Kinder förderlich sind. Wie der Teil B des Berichts deutlich zu machen sucht, sind Kinder und Eltern heute höheren Ansprüchen und neuen Anforderungen ausgesetzt, die zu Chancen oder Belastungen werden können. Gleichzeitig sind Familien von der Verschlechterung der sozioökonomischen Bedingungen in besonderem Maße betroffen. Diese gesellschaftlichen Problemlagen wirken sich für Kinder aus, so daß sie in erheblichem Maße mit kritischen Lebenssituationen konfrontiert sind. Zur Bewältigung von belastenden Situationen bietet Jugendhilfe im Rahmen der Hilfen zur Erziehung eine Vielfalt von Unterstützungs- und Betreuungsformen an.

Eine Bewertung der Leistungen der erzieherischen Hilfen ist nicht ganz einfach. Zum ersten ist es schon allein schwierig, sich einen Überblick über die vielfältigen Angebote zu verschaffen, zumal sie sich nicht immer eindeutig einem Praxisfeld zuordnen lassen. ,,Vielmehr bewegen sich die Hilfeleistungen selbst sowohl systematisch wie auch im Blick auf den zeitlichen Verlauf des Hilfeprozesses zwischen ambulanten, teilstationären und stationären Leistungen" (Expertise Winkler, i. Ersch.). Zum zweiten stehen wenig empirische Daten zur Verfügung, die Aussagen über Bedingungen, Strukturen und Effekte der erzieherischen Hilfen ermöglichen: ,,Überraschend deutlich zeigt sich, daß fast durchgängig weder die Protagonisten des ambulanten Bereichs noch jene einer frühzeitigeren Hilfe im Heim bemüht oder in der Lage waren, ihre jeweiligen Positionen mit empirischen Befunden zu unterlegen. Nahezu ausnahmslos wird nicht einmal der Versuch unternommen, überhaupt nur Relationen in der Inanspruchnahme unterschiedlicher Hilfeformen darzulegen oder etwa den Anteil an Heimunterbringungen, denen überhaupt eine ambulante Hilfe vorausging, zu bestimmen, so daß die Fachdebatte über Jahrzehnte weitgehend ohne empirische Fundierung geführt wurde" (Bürger 1997a, S. 2). Und zum dritten steht die Beurteilung der Leistungen der erzieherischen Hilfen für Kinder zusätzlich vor der Schwierigkeit, daß die besondere Situation von Kindern in diesem Zusammenhang bisher kaum untersucht worden ist. Die Forschungsdaten in bezug auf die Altersgruppe der 0- bis 12jährigen können im Bereich der Hilfen zur Erziehung nur als ausgesprochen defizitär bezeichnet werden (vgl. Expertisen Weigel und Winkler, i. Ersch.).

Das aktuelle ,,Jugendhilfeszenario" ist zum einen geprägt von einer durch die ,,neue Steuerung" bestimmten ,,Modernisierungsdiskussion" mit der Zielrichtung, die organisationsstrukturellen Rahmenbedingungen der Jugendhilfe (vgl. Kap. C 1) grundsätzlich zu verändern. Dies umfaßt für den Bereich der erzieherischen Hilfen Anfragen an Qualität und Leistungsfähigkeit sowie Anfragen an die Kosten unter dem Blickwinkel möglicher Einspareffekte. Daneben bestimmen im Bereich der Hilfen zur Erziehung neue fachliche Anforderungen die Diskussi-

on, die sich ergeben aus veränderten Problemlagen von Kindern und Eltern, aus der Vorgabe der Hilfeplanung durch das KJHG, aus der Praxiskritik an einer ,,Versäulung" der Hilfeformen und einer daraus abgeleiteten Forderung nach einer Weiterentwicklung durch Flexibilisierung, Vernetzung und Regionalisierung. Jugendhilfe hat insbesondere für den Bereich der erzieherischen Hilfen zum gegenwärtigen Zeitpunkt einen großen Klärungsbedarf.

C 6.1.2 Rahmenbedingungen durch das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG)

Mit dem Perspektivenwechsel der Jugendhilfe vom hoheitlichen Eingriff zur sozialpädagogischen Dienstleistung sind mit dem KJHG insbesondere im Bereich der Hilfen zur Erziehung tiefgreifende Änderungen in der Einstellung gegenüber und im Umgang mit belasteten Kindern und Eltern (nach)vollzogen worden (vgl. Kap. C 1). Der neue Ansatz der Förderung und Unterstützung von Kind und Eltern konkretisiert sich vor allem in dem kooperativen Aushandlungsprozeß der Hilfeplanung nach § 36 KJHG. Doch so privilegiert die rechtliche Stellung der Kinder im Bereich der Hilfen zur Erziehung in bezug auf die Möglichkeiten zur Beteiligung an der Hilfeplanung und im Hilfeprozeß ist – wobei die Frage, welchen Beitrag die Praxis an dieser Stelle leistet, damit Kinder (und Eltern) die Rechte, die sie haben, auch nutzen können, noch zu klären ist (vgl. Kap. C 6.4.1) –, so nachteilig ist sie in bezug auf den Leistungsanspruch. Im Bereich der Hilfen zur Erziehung wird eine sehr widersprüchliche rechtliche Stellung der Kinder deutlich. Während ihnen auf der einen Seite umfassende Beteiligungsrechte eingeräumt werden, wird ihnen im Gegensatz zu Kindern mit einer seelischen Behinderung (§ 35 a KJHG) ein eigener Leistungsanspruch auf Hilfen zur Erziehung nicht gewährt. Anspruchsberechtigt sind allein die Sorgeberechtigten. Dies verweist zunächst darauf, daß konzeptionell und praktisch die Zugangswege zu Eltern, d. h. die Hilfen selbst zu verbessern sind. Gleichzeitig macht es deutlich, daß die Position des Kindes gestärkt werden muß (vgl. Kap. C 7).

Für ausländische Kinder ergibt sich darüber hinaus eine Einschränkung ganz anderer Art: Die rechtliche Stellung von ausländischen Kindern wird zwar im KJHG gegenüber dem JWG gestärkt (vgl. Kap. B 11), durch das Ausländergesetz (§ 46) in Teilen jedoch wieder relativiert, indem es für den Fall, daß Kinder und Jugendliche Hilfen zur Erziehung außerhalb der eigenen Familie erhalten, die Möglichkeit einer Abschiebung vorsieht. ,,Die Erfahrung zeigt, daß diese Bestimmungen hochgradig verunsichernd wirken, zum Teil in jüngerer Zeit auch restriktiv angewandt und zum Anlaß der Hilfeverweigerung werden" (Expertise Winkler, i. Ersch.).

Das KJHG geht von einer Gleichrangigkeit der Hilfeformen aus. Die präventive Grundausrichtung und das Postulat der Stärkung der Sozialisationsleistungen der Familie führte konsequenterweise zu einer Stärkung der ambulanten Angebote und damit zu einer Gleichstellung mit den stationären. Dies weist im Umkehrschluß darauf hin, daß auch die Heimerziehung ,,eine gleichrangige Hilfeform darstellt". Dennoch bleibt die Heimerziehung unter Legitimationsdruck, da sie einen hohen Anteil an den gesamten Jugendhilfekosten ausmacht und daher z. Z. als die kostenintensivste Maßnahme erzieherischer Hilfen gilt. Diskussionen über ambulante und (teil-)stationäre Hilfen scheinen angesichts der schwierigen Haushaltslagen der Kommunen überwiegend unter Kostenüberlegungen zu stehen. Die Gleichrangigkeit der Hilfen als eine Errungenschaft des KJHG sollte jedoch nicht nach sechs Jahren wieder beliebig zur Disposition gestellt werden.

Die Aufzählung einzelner Hilfen zur Erziehung in den §§ 27 ff. KJHG stellt keinen abschließenden Katalog von Hilfeformen dar. Das Gesetz schließt neue oder andere Hilfeformen nicht aus und ist nicht mißzuverstehen als Schubladensystem, in das die Problemlagen von Kindern einzuordnen sind. Eine solche Angebotsstruktur, die nach den im KJHG aufgeführten Hilfearten ausgerichtet ist, ist in der Jugendhilfepraxis der alten Bundesländer jedoch nach wie vor weit verbreitet. Da sie zu einer sehr ausdifferenzierten Spezialisierung der sozialpädagogischen Angebote mit einer voneinander abgegrenzten Eigenständigkeit geführt hat, wird sie zur Zeit als eine ,,Versäulung" der Hilfen zur Erziehung hinsichtlich der Ausrichtung und der Gestaltung von Hilfen in Frage gestellt, und es werden Modelle entwickelt, die etablierten Angebotsstrukturen zu verändern.

Hilfen zur Erziehung dienen ,,dem Ausgleich mangelnder elterlicher Erziehungsleistung im Einzelfall" (Wiesner, SGB VIII § 27 Rdnr. 26), wenn eine dem Wohl des Kindes entsprechende Erziehung nicht gewährleistet ist. Dabei ist es zunächst unerheblich, wo die Ursachen gesehen werden, ob bei den Eltern, beim Kind oder in sozioökonomischen Faktoren. Notwendig ist lediglich – was aufgrund fehlender Kriterien schwierig genug ist –, daß individuell der Bedarf festgestellt wird und dann die im Einzelfall notwendige Leistung in Form einer pädagogischen und ggf. therapeutischen Intervention folgen kann.

In dieser Reduzierung der Hilfen zur Erziehung auf den Einzelfall liegt allerdings auch aus Sicht der Jugendhilfepraxis eine Begrenzung, die in einigen Fällen eine sachgerechte Hilfe verhindert, indem sie Vernetzung und Solidarisierung und damit eine Gemeinwesenorientierung von Kindern und Eltern nicht fördert.

C 6.2 Aktueller Stand der Praxisfelder ambulanter, stationärer und teilstationärer Hilfen

Anders, als es der öffentlichen Meinung und der Fachdiskussion entspricht, sind Kinder im Alter von bis zu 12 Jahren in hohem Maße Adressaten von Angeboten und Hilfeleistungen der Kinder- und Jugendhilfe.

Da Praxisberichte und Forschungsbefunde auf die besondere Situation dieser Altersgruppe bisher nur am Rande eingehen, ist es ausgesprochen schwierig einzuschätzen, ob die vorhandenen Angebote ausrei-

chend leistungsfähig sind, d. h. ob sie Kinder in ihrer Entwicklung fördern und Eltern in ihrer Erziehungsfähigkeit stärken. Die Bewertung der Ansätze wird ferner z. T. durch fehlende Möglichkeiten erschwert, einzelne Angebote in der Jugendhilfelandschaft anzusiedeln. Die Grenzen zwischen ambulanten, teilstationären und stationären Hilfen werden z. B. in Jugendhilfestationen aufgehoben.

Im folgenden soll der Frage nachgegangen werden, welche Chancen und Möglichkeiten die Hilfen zur Erziehung Kindern für ihre Entwicklung bieten. Damit stellt sich auch die Frage nach der Qualität von Kinder- und Jugendhilfeleistungen. (Das statistische Zahlenwerk des Kapitels C 6 basiert überwiegend auf der Expertise Schilling/Krahl, die eine Auswertung der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik vornimmt. Da bei Fertigstellung des vorliegenden Textes die Expertise noch nicht veröffentlicht ist, können die zitierten Angaben nicht durch Seitenzahlen nachgewiesen werden, sondern werden durch die originalen Tabellennummern aus der Expertise bzw. durch die Tab. C 6.1 und Tab. C 6.2 in diesem Bericht – vgl. Kap. C 6.2.3 – belegt).

C 6.2.1 Ambulante Hilfen

Immer mehr Eltern stoßen in Erziehungsfragen an ihre Grenzen und benötigen Hilfe. Immer mehr Kinder leiden unter dem sich verschärfenden Problemdruck.

Die amtliche Kinder- und Jugendhilfestatistik belegt, daß 1994 in 194 176 Fällen für Kinder im Alter von 0 bis 12 Jahren oder ihretwegen ambulante erzieherische Hilfen (Erziehungsberatung nach § 28 KJHG (1994 beendete Beratungen plus Beratungen, die länger als ein Jahr dauerten), Erziehungsbeistandschaft nach § 30 KJHG (beendete Hilfen plus Bestand am 31. Dezember 1994), Sozialpädagogische Familienhilfe nach § 31 KJHG (besondere Berechnungen, vgl. Tab. C 6.1 und Hinweis zu Tab. C 6.2; Quelle: Expertise Schilling/Krahl, i. Ersch.) in Anspruch genommen wurden. In den alten Bundesländern waren dies in absoluten Zahlen 159 307 ambulante erzieherische Hilfen, in den neuen Bundesländern 34 869 (vgl. Tab. C 6.2). Prozentual erhielten 1994 von allen unter 12jährigen Kindern in Deutschland 1,8 %, also etwa 2 von 100 Kindern, eine ambulante Hilfe, ohne wesentliche Unterschiede zwischen den neuen und den alten Bundesländern.

C 6.2.1.1 Kinder in der institutionellen Beratung: Erziehungsberatung nach § 28 KJHG

Die Aufgabe der Erziehungsberatung nach § 28 KJHG kann außer von den klassischen Erziehungsberatungsstellen auch von anderen Beratungsdiensten und -einrichtungen wahrgenommen werden, sofern sie die fachlichen Standards eines multidisziplinären Beratungsteams erfüllen und wöchentlich mindestens 20 Stunden geöffnet sind. Andererseits werden Beratungsleistungen, die außerhalb der Hilfe zur Erziehung, z. B. nach den §§ 16 f. KJHG erbracht werden (vgl. Kap. C 5.1), nicht erfaßt, so daß mit dem § 28 KJHG nur ein Teil des Aufgabenspektrums von Erziehungsberatungsstellen und anderen Beratungseinrichtungen beschrieben wird.

Die institutionelle Beratung nach § 28 KJHG – wie sie in der heutigen Kinder- und Jugendhilfestatistik erfaßt wird – wird im Rahmen der gesamten Hilfen zur Erziehung für die Altersgruppe von 0–12 Jahren am häufigsten in Anspruch genommen (im Jahr 1994 zu rd. 63 % in den alten und zu rd. 50 % in den neuen Bundesländern). Werden die Anteile der geleisteten ambulanten Hilfearten miteinander verglichen, so zeigt sich auch hier, daß die institutionelle Beratung bei den unter 12jährigen den größten Anteil der ambulanten erzieherischen Hilfen stellt. Dabei sind unterschiedliche Ausprägungen für die alten und die neuen Bundesländer festzustellen: Für die alten Bundesländer sind es 84 % und für die neuen Bundesländer 70 % aller geleisteten ambulanten Hilfen.

Die amtliche Kinder- und Jugendhilfestatistik der Jahre 1991 bis 1995 verweist zudem auf einen deutlichen Schwerpunkt der Beratungen bei Kindern unter 12 Jahren: Mit insgesamt 142 089 beendeten Beratungen, das sind 61,8 % aller beendeten Beratungen im Jahr 1995, ist hier ein zentrales Hilfeangebot geschaffen worden. Die Anzahl der Beratungen für diese Altersgruppe sowie von Beratungen, die ihretwegen durchgeführt werden, ist steigend. In den alten Bundesländern zeigt sich ein konstanter Anstieg von Jahr zu Jahr um 3–4 %, d. h. in absoluten Zahlen 4 000 bis 5 000 beendete Beratungen pro Jahr zusätzlich. Von 1994 bis 1995 ist allerdings nur ein geringer Zuwachs festzustellen (Expertise Schilling/Krahl, i. Ersch., Tab. 1). Da Einrichtungen der Jugendhilfe und insbesondere die der institutionellen Beratung jedoch nach wie vor Wartezeiten aufweisen und Hilfesuchende auch aus fachlichen Gründen z. T. an andere Beratungsstellen oder Institutionen weiterverweisen müssen, scheint die nur geringfügige Steigerung der Inanspruchnahme von 1994 bis 1995 eher auf kommunale Sparzwänge als auf ausreichende Hilfeangebote hinzuweisen. Aufgrund der komplexen Problemsituationen und Konstellationen in Familien ist in den nächsten Jahren eher mit einem steigenden Bedarf und nicht mit einer Stagnation oder einem Rückgang zu rechnen.

Betrachtet man diejenigen Kinder unter 12 Jahren, die bzw. deren Eltern institutionelle Beratung in Anspruch nahmen, so lag ihr Anteil an der altersentsprechenden Gesamtpopulation im Jahr 1994 bei 1,29 %. Hierbei sind erhebliche regionale Unterschiede festzustellen. Bremen hat mit einem Anteil von 1,78 % die höchste Beratungsdichte aller Bundesländer, Mecklenburg-Vorpommern mit 0,45 % die geringste. Besonders häufig vertreten sind die 6- bis 9jährigen Kinder (Expertise Schilling/Krahl, i. Ersch., Tab. 5 und Tab. 3). Dies ist ein Hinweis darauf, daß die Zeit des Übergangs zur Schule mit ihren neuen Anforderungen im Sozial- und Leistungsbereich von vielen Kindern bzw. Eltern als eine krisenhafte Zeit erlebt wird, in der Beratung und Unterstützung notwendig werden (vgl. Kap. B 9). Darüber hinaus werden viele Probleme in der Familie in der Schule zum erstenmal nach außen sichtbar.

Institutionelle Beratung (hier: beendete Beratungen 1995) wird häufiger für Jungen (58 %) als für Mädchen (42 %) in Anspruch genommen. Diese Werte sind in den vergangenen Jahren relativ konstant ge-

blieben und es zeigten sich keine Unterschiede zwischen den alten und den neuen Bundesländern (Expertise Schilling/Krahl, i. Ersch., Tab. 2). Offen muß bleiben, ob diese Unterschiede – insbesondere in der Altersgruppe der 6- bis 9jährigen – tatsächlich auf geschlechts- und altersspezifische differente Problemkonstellationen hinweisen oder aber auf eine unterschiedliche Wahrnehmung der Schwierigkeiten von bzw. mit Mädchen oder Jungen in der Gesellschaft wie auch in der institutionellen Beratung.

Es gibt Familienkonstellationen, in denen Erziehungsberatung besonders häufig in Anspruch genommen wird. Obgleich diejenigen Kinder und Jugendlichen, die bei beiden Elternteilen leben, etwas mehr als die Hälfte der Ratsuchenden ausmachen und damit die größte Gruppe bilden, sind sie doch – im Verhältnis zum Bevölkerungsanteil dieser Gruppe von knapp 80 % – unterrepräsentiert. Überrepräsentiert sind mit 24 % Kinder und Jugendliche, die bei alleinerziehenden Elternteilen leben (Anteil an der Gesamtbevölkerung: 8 %), und mit 13,1 % Kinder in Stieffamilien (Anteil an der Gesamtbevölkerung: 10 %) (beendete Beratungen 1994, alle Altersgruppen; Expertise Schilling/Krahl, i. Ersch., Tab. 7; Bien 1996, S. 214 f.).

Erziehungsberatung hat es verstärkt mit Alleinerziehenden und ihren Kindern zu tun, und die Ratsuchenden mit diesen Familienkonstellationen nehmen in den letzten Jahren rapide zu (von 1992 bis 1995 um 3,1 % pro Jahr; Kurz-Adam 1995, S. 222).

Anlaß für das Aufsuchen von Beratung bilden Beziehungsprobleme (38 %), Entwicklungsauffälligkeiten (30 %), Schul- und Ausbildungsprobleme (25 %) und die Folgen von Trennung und Scheidung (19 %) (ebd.). Bei den zunächst genannten und in die Statistik eingehenden Anlässen handelt es sich um die jeweils zu Beginn der Beratung aktuell im Vordergrund stehenden oder von der Beratungsstelle als wesentlich angesehenen Probleme. Die eigentlichen Probleme können jedoch andere sein: So wird z. B. ein Kind wegen massiver Schulprobleme in die Beratung gebracht; dahinter steht aber die komplizierte Paarbeziehung der Eltern (vgl. Menne 1997). Trennung und Scheidung der Eltern sind nach den Ergebnissen einer Erhebung der Bundeskonferenz für Erziehungsberatung für fast 30 % der in den alten Bundesländern in Erziehungsberatungsstellen vorgestellten Kinder und Jugendlichen Ursache für Schwierigkeiten (Cremer 1996, S. 146). Andere Studien, so eine in den Jahren 1986 bis 1990 durchgeführte Untersuchung in Erziehungsberatungsstellen des Landkreises Reutlingen, ermittelten schulische Leistungsprobleme (31 %) und auffälliges Sozialverhalten (29 %) als wichtigste Anlässe für die Vorstellung in einer Beratungsstelle (Liebenow 1993, S. 478). In anderen Beratungsstellen, die zu einer spezifischen Problematik wie z. B. Sucht, Mißhandlung und Mißbrauch von Jungen und Mädchen als Teil ihres Leistungsspektrums Hilfe gemäß § 28 KJHG anbieten, sind die angegebenen Gründe für das Hilfeersuchen in der Regel auf den spezifischen Arbeitsschwerpunkt der Einrichtung beschränkt.

Qualitative Studien verweisen auf Gründe, die hinter den akuten Problemen liegen, und ermitteln zwei Typen von Ratsuchenden: die traditionelle Klientel auf der einen und die ,,Modernisierungsverlierer" auf der anderen Seite (Allert/Bieback-Diel/Oberle/Seyfarth 1994).

Problemlagen wie Arbeitslosigkeit, Armut und Wohnungsnot – von denen insbesondere alleinerziehende Frauen betroffen sind –, treffen im Zuge der Modernisierung der gesellschaftlichen Verhältnisse gleichsam ungebremst auf Kinder und können so zu einer Erosion familialer Zusammenhänge beitragen (Expertise Winkler, i. Ersch.).

Die im Achten Jugendbericht geäußerte Kritik, die Erziehungsberatung halte sich aus der mühseligen und schwierigen Arbeit mit wirklichen Problemsituationen heraus und habe sich infolgedessen längst aus der Jugendhilfe verabschiedet (Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (BMJFFG) 1990), muß relativiert werden. Nach neueren Untersuchungen werden Erziehungsberatungsstellen auch wegen der Vernetzung mit anderen Diensten der Jugendhilfe durchaus von Familien mit komplexen Problemstrukturen in Anspruch genommen (Hundsalz 1995). Allerdings werden sie vor allem (von fast 94 %) wegen ,,Erziehungs- und Beziehungsproblemen" in den Familien aufgesucht; nur ein kleiner Teil der Familien ist dem Typus der ,,Multiproblemfamilien" (mit sozialen Problemen, materieller Not, Beziehungsproblemen und Problemen im Erziehungsstil) zuzuordnen (so das Ergebnis einer Untersuchung von Erziehungsberatungsstellen in katholischer Trägerschaft; vgl. Kurz-Adam 1995, S. 180). Daß ,,Multiproblemfamilien" weniger erreicht werden, hängt auch mit der ,,Komm"-Struktur zusammen, über die Erziehungsberatungsstellen traditionell verfügen. Angesichts der veränderten Aufgabenbeschreibung der Jugendhilfe, die mit ihren Angeboten und Methoden eine lebensweltliche Orientierung zeigen soll, ist diese zunehmend in die Kritik geraten (vgl. Kap. C 6.3).

Die Anzahl aller beratenen Nichtdeutschen ist in den letzten Jahren in absoluten Zahlen nicht gestiegen; eine Differenzierung nach Altersgruppen erlauben die Daten nicht. Zudem hat sich der prozentuale Anteil an allen Beratungen konstant verringert; er ist von 6,7 % im Jahr 1991 auf 5,7 % im Jahr 1995 kontinuierlich zurückgegangen. Vergleicht man diese Zahlen mit dem prozentualen Anteil der 0- bis 27jährigen Nichtdeutschen an der Bevölkerung, der bei rund 12 % liegt, wird deutlich, daß die Nichtdeutschen in Beratungsstellen eindeutig unterrepräsentiert sind. Ihr Anteil müßte doppelt so hoch liegen. Geschlechtsspezifische Unterschiede können nicht festgestellt werden (Expertise Schilling/Krahl, i. Ersch., Tab. 4)

Als Grund, warum institutionelle Beratung wie alle anderen deutschen Beratungseinrichtungen von ausländischen Eltern und Familien wenig aufgesucht wird, wird die ,,Inanspruchnahmebarriere" genannt. Dabei lassen sich folgende Beweggründe der Eltern benennen: die geringe Vertrautheit ausländischer Eltern mit solchen Einrichtungen; die geringe Kenntnis

über Erziehungsschwierigkeiten, die erst dann wahrgenommen werden, wenn es zu einem auffälligen Verhalten kommt; Reserven, sich gegenüber dem meist deutschen und ausschließlich deutschsprachigen Personal zu öffnen und sich ihm anzuvertrauen; die Furcht vor einer Entfremdung der Kinder von den heimatlichen Normen und, noch mehr, die Sorge, wegen der Inanspruchnahme Benachteiligungen ausgesetzt zu sein (Boos-Nünning 1990; vgl. Kap. B 6.1).

Neben der Inanspruchnahme werden das Postulat der Mitwirkung und der Hilfeplanung sowie die Rechtsgrundlage für die Erziehungsberatung im Rahmen des KJHG kontrovers diskutiert. Letzteres berührt Konzeptions-, Verfahrens-, Organisations- und Finanzierungsfragen. Erziehungsberatung steht im Spannungsfeld von Krisenintervention und präventiver Maßnahme, gekoppelt an die Bestimmungen von § 28 KJHG sowie von §§ 16 und 17 KJHG (Münder 1995). Der Spannungsbogen wird schon in den Referentenentwürfen zum KJHG deutlich, in denen beide Beratungsleistungen zunächst dem Bereich Hilfen zur Erziehung zugeordnet waren (Struck, N. 1994). Durch die Zusammenfassung sollte klargestellt werden, daß ,,die Träger der Jugendhilfe den Anspruch von Eltern und Personensorgeberechtigten auf Beratung und Unterstützung und den Anspruch von Kindern und Jugendlichen auf Gewährung pädagogischer und therapeutischer Hilfeleistungen sowohl im Rahmen der funktionellen Erziehungsberatung als auch der institutionellen Erziehungsberatung durch angemessene gleichermaßen fachlich qualifizierte Angebote zu erfüllen haben" (Deutscher Bundestag 1989). Die spätere Trennung hat die anhaltenden Kontroversen ausgelöst, die bis zur Forderung einer Revision der jetzigen Zuordnung im KJHG gehen (Expertise Weigel, i. Ersch.).

Die Frage nach der Leistungsfähigkeit von Erziehungsberatung fand bislang in der Forschung wenig Berücksichtigung (vgl. Lenz 1994). Dieses Defizit ist jugendhilfepolitisch fatal. Mit dem neuen KJHG wurde Erziehungsberatung zwar erstmalig in einem Bundesgesetz verankert, und der steigende Bedarf an Unterstützung im Bereich der familialen Erziehung wurde anerkannt, aber die prekäre Finanzlage der öffentlichen Haushalte animierte zur Suche nach kurzfristigen, oft auch fachlich fragwürdigen Einsparungsmöglichkeiten. Die Frage nach der Effizienz wird zunehmend zur Legitimationsfrage. Es ist allerdings schwierig, die Konsequenzen von Beratungserfahrungen für Kinder und Eltern empirisch sinnvoll zu erfassen. Definitorische, strukturelle und methodische Probleme, mangelnder Konsens hinsichtlich der Kriterien für den Erfolg einer Beratung sowie die fehlende Möglichkeit, die Kausalität eines Beratungserfolges nachzuweisen, haben bislang die empirische Erfassung der Wirkungsweisen von Beratung erschwert.

Mit der Erfassung der Zufriedenheit der Klienten als eines zentralen Kriteriums für die Erfolgsfeststellung berichten katamnestische, nicht repräsentative Untersuchungen von Erfolgsquoten zwischen 71 % und 74 % (Jacob 1996, S. 266; Naumann/Beck, M. 1994).

Derzeit widmet sich im Rahmen einer vierjährigen Jugendhilfe-Effekte-Studie (JES) ein vom Mainzer Institut für Kinder- und Jugendhilfe koordiniertes Praxisforschungsprojekt der Evaluation von Hilfeverläufen, angefangen von der Hilfeplanung bis zur Nachuntersuchung etwa ein Jahr nach Beendigung der Hilfe (vgl. Petermann/Schmidt 1995; Nibecker/Petermann 1997).

Die größte Herausforderung für die institutionelle Beratung nach § 28 KJHG ist nach wie vor, bestimmte Hilfeempfänger nicht auszugrenzen, d. h. die Angebote niedrigschwellig und gemeinwesenorientiert zu gestalten.

C 6.2.1.2 Erziehungsbeistandschaft

Als jugendlichenorientierte Hilfe stellt die Erziehungsbeistandschaft gemäß § 30 KJHG zur Förderung der Verselbständigung und zur Vermeidung von Fremdunterbringung im Gegensatz zu den anderen ambulanten Hilfeformen ein Angebot für ältere Kinder und Jugendliche dar. So nahmen 1994 lediglich 1,7 % aller unter 12jährigen Hilfeempfänger Erziehungsbeistandschaft nach dem KJHG in Anspruch; das sind in absoluten Zahlen 4 683 Kinder (Bestand am 31. Dezember 1994 plus beendete Hilfen im Jahr 1994; vgl. Tab. C 6.2).

Aktuell arbeiten Erziehungsbeistände mit unterschiedlichen Arbeitsformen wie Einzel- und Gruppenarbeit sowie familienbezogenen Ansätzen. Wesentliche Zieldimensionen der pädagogischen Arbeit sind dabei Verhaltensänderungen beim Kind bzw. beim Jugendlichen und die Wiederherstellung tragfähiger Familienbeziehungen.

Seit Inkrafttreten des KJHG hat die Jugendhilfe sich überwiegend mit den Bereichen befaßt, die neu im KJHG verankert worden sind. Sie hat die Erziehungsbeistandschaft aus dem Blick verloren. Auch in der Praxis kommen oft andere Angebote wie z. B. die Sozialpädagogische Familienhilfe zum Tragen. Dies würde sich möglicherweise ändern, wenn Erziehungsbeistandschaft ein deutlicheres, eigenständiges Profil entwickelte, das stärker auf das System Familie bezogen wäre. Es ist zu diskutieren, inwieweit es sich um einen für Kinder (und Eltern) geeigneten Ansatz handelt, den es in stärkerem Maße zu reaktivieren lohnt.

C 6.2.1.3 Sozialpädagogische Familienhilfe

Vor allem sozial benachteiligte Familien sind Zielgruppe der Sozialpädagogischen Familienhilfe (SPFH). Sie wird tätig, wenn eine dem Wohl eines Kindes/Jugendlichen entsprechende Erziehung nicht gewährleistet ist und wenn andere Angebote wegen der besonderen (oft multiplen) Schwierigkeiten der Familie nicht ausreichen oder von ihr nicht genutzt werden können. Die in die SPFH einbezogenen Kinder sind meistens im sozialen Umfeld, im Kindergarten oder in der Schule in einem Maß auffällig geworden, daß entweder schon Lehrkräfte, Kindergärtner/innen oder Fachkräfte vom Jugendamt oder vom Allgemeinen Sozialdienst auf sie aufmerksam geworden sind oder die Eltern sich selber als unterstützungsbe-

dürftig hinsichtlich der Erziehung ihrer Kinder wahrnehmen und um Hilfe nachsuchen.

Die SPFH hat sich aus der Familienfürsorge und dem sie ablösenden Allgemeinen Sozialdienst entwickelt (vgl. Wiesner, SGB VIII § 31 Rdnr. 5). Sie wurde als Pflichtaufgabe der öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe ins KJHG aufgenommen und ist mittlerweile fast flächendeckend in den alten und den neuen Bundesländern verbreitet, wenn auch in unterschiedlichen Organisationsformen und Rahmenbedingungen (Helming/Schattner/Blüml 1997).

SPFH bezieht sich grundsätzlich auf die Familie als Ganze. Die Hilfe soll – im wesentlichen – durch Unterstützung der Eltern die Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen in der Familie so weit verbessern, daß die Eltern Versorgung und Erziehung der Kinder wieder vollständiger leisten können. Die SPFH ist von den im KJHG genannten ambulanten Hilfen in der Praxis z. Z. die zeitlich intensivste. Die Hilfe hat überwiegend eine ,,Geh"-Struktur, d. h. die Fachkräfte suchen die Familien in ihren Wohnungen auf. Dadurch wird ein Prozeß des Motivations- und Vertrauensaufbaus in Familien auch bei niedrigem Hoffnungspotential begünstigt. Die Familien werden – so eine Untersuchung in Bayern – zu rund 80 % von den Sozialarbeitern und Sozialarbeiterinnen des Jugendamtes oder des Allgemeinen Sozialdienstes vermittelt. Der Anteil derjenigen Familien, die in eigener Initiative eine SPFH beantragen, ist gering (18 %) (Blüml/Helming/Schattner 1994).

Der Ansatz der Hilfe ist mehrdimensional, d. h. er orientiert sich am gesamten Familiensystem und an dessen sozialem Netz mit seinen Erziehungs-, Beziehungs-, sozialen und materiellen Problemen und Ressourcen. Mit den Familien wird in der Regel mehrmals in der Woche über einige Stunden gearbeitet, abhängig von den Verhältnissen und der Hilfeplanung. Im Durchschnitt betreut eine Vollzeitfachkraft drei Familien in der Regel ein, nur selten zwei Jahre mit äußerst flexibler Zeitstruktur.

1995 erhielten rund 18 361 Familien mit insgesamt 46 000 Kindern und Jugendlichen Unterstützung durch SPFH. Nach der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik hat sie nach ihrer rechtlichen Verankerung im KJHG (§ 33) von 1991 bis 1995 eine prozentuale Steigerung von 41 % (alte Bundesländer: 31 %; neue Bundesländer: 69 %) erfahren (beendete und andauernde Hilfen; Expertise Schilling/Krahl, i. Ersch., Tab. 9). Nahmen im Berichtsjahr 1994 in den alten Bundesländern 16 von 10 000 Familien SPFH in Anspruch, so waren es in den neuen Bundesländern 25 von 10 000 Familien (ebd., Tab. 12).

SPFH wird überdurchschnittlich von alleinerziehenden Elternteilen als Hilfe zur Erziehung in Anspruch genommen: in Relation zum Anteil an der Gesamtbevölkerung in den alten Bundesländern fünfmal so häufig wie von Elternpaaren, in den neuen Bundesländern immerhin noch doppelt so häufig, in den letzten Jahren mit steigender Tendenz.

Die Statistik belegt die hohe Bedeutung der SPFH als Hilfe zur Erziehung für Familien mit jüngeren Kindern. Ungefähr 72 % aller Kinder, die in sozialpädagogisch betreuten Familien leben, sind unter 12 Jahre alt (Expertise Schilling/Krahl, i. Ersch., Tab. 13). Nach Schone/Gintzel/Jordan/Kalscheuer/Münder (1997) ist in etwa jeder vierten Familie das jüngste Kind jünger als 3 Jahre.

Familien, die SPFH erhalten, sind meist kinderreiche und arme Familien, die als Multiproblemfamilien bezeichnet werden und oft bereits über Generationen hinweg sozial benachteiligt sind (zur Armutsproblematik vgl. Kap. B 6) Die Untersuchung zur SPFH in Bayern (Blüml/Helming/Schattner 1994), in der von 155 Familienhelferinnen und -helfern detaillierte Angaben über 330 zum Zeitpunkt der Untersuchung betreute Familien gemacht wurden, ergab die folgenden gravierenden Unterversorgungslagen in den Familien (ähnlich bei Nielsen/Nielsen/Müller 1986):

- einen niedrigen (Sonderschul-)Bildungsabschluß (rund ein Viertel der Eltern);
- problematische wirtschaftliche Lage (70 %), meist mit Verschuldung bis hin zum Offenbarungseid;
- eine problematische Wohnungssituation (etwa die Hälfte) sowie
- das Leben in einem sozialen Brennpunkt (ungefähr ein Drittel).

Die äußeren Belastungen waren verschränkt mit innerfamiliären Schwierigkeiten: eingeschränkte Gesundheit der Familienmitglieder, Suchtprobleme in einem Drittel der Familien, vor allem Alkohol bei Männern. Drei Viertel der Familien hatten bereits vor der SPFH andere professionelle Hilfen erhalten.

Der Anteil der nichtdeutschen Familien, die SPFH in Anspruch nehmen, ist von 1991 bis 1995 zwar absolut leicht gestiegen, doch ist ihr prozentualer Anteil an allen SPFH kontinuierlich von 11,3 % auf 9,2 % zurückgegangen. Vergleicht man diesen mit dem prozentualen Anteil der nichtdeutschen Bevölkerung an der Gesamtbevölkerung von 12 %, wird deutlich, daß nicht-deutsche Familien zunehmend unterrepräsentiert sind. In den neuen Bundesländern, in denen der prozentuale Anteil mit 1,1 % an der Gesamtbevölkerung erheblich geringer ist, fällt die Inanspruchnahme der SPFH durch nichtdeutsche Familien mit Werten zwischen 0.3 % und 0,5 % noch geringer aus (Expertise Schilling/Kahl, i. Ersch., Tab. 10). Wird berücksichtigt, daß die Lebenslagen der Migrantenfamilien besonders schwierig und die äußeren Belastungen besonders hoch sind, bedarf dieser Sachverhalt der Diskussion und der Problematisierung.

Hilfeanlässe sind vor allem Erziehungsschwierigkeiten und Probleme wie Bettnässen, Schulschwierigkeiten, Leistungsprobleme, Depressionen bis zu Suizidversuchen, Retardierung und Sprachrückständen. Bei Kindern unter 3 Jahren ist in etwa jedem vierten Fall (bei Kindern unter 12 Jahren in jedem fünften Fall) der Anlaß für das Tätigwerden der SPFH eine Vernachlässigung (Schone/Gintzel/Jordan/Kalscheuer/Münder 1997, S. 149; vgl. Kap. B 8) – nach wie vor also eines der größten Probleme für die Kinder- und Jugendhilfe.

Die Entwicklung der SPFH auf methodisch-konzeptioneller Ebene verlief parallel zur Weiterentwicklung der Jugendhilfe insgesamt: weg vom obrigkeitsstaatlichen Eingreifen hin zu Konzepten der Partizipation der betroffenen Eltern und Kinder und zu einer lebensweltlichen Orientierung. Sie erfolgte unter kontroverser fachlicher Diskussion um den Einbezug therapeutischer Elemente, vor allem von Vorstellungen und Methoden aus der Familientherapie und – als weiterer Aspekt – wie mit der Armut der Familien umgegangen werden könne. Letztlich haben sich in starkem Maße systemisches Denken, familientherapeutische Betrachtungsweisen, auch Methoden der amerikanischen pragmatisch-lösungsorientierten therapeutischen Ansätze durchsetzen können, ohne daß aus SPFH Familientherapie geworden ist. Es ist eine Hilfeform entstanden, die – bestenfalls und unter günstigen Rahmenbedingungen – verschiedene Stränge vereint: Es geht sowohl um emotionale, informelle und instrumentelle Unterstützung sowie um die Verbesserung der materiellen Grundlage der Familie als auch um das Familienklima und die Beziehungen innerhalb der Familie, um die Erziehung der Kinder und um Kontakte der Familie zum sozialen Umfeld (Blüml/Helming/Schattner 1994).

Zwischen dem Ziel der Unterstützung der Eltern und der gesamten Familie auf der einen und dem Schutz der Kinder auf der anderen Seite besteht nicht selten ein Spannungsverhältnis, das sich in der Balance von Hilfe und Kontrolle ausdrückt. SPFH muß grundsätzlich orientiert sein an der Würde und der Integrität der in großen Schwierigkeiten befindlichen Kinder, Jugendlichen und Eltern und sich daran messen lassen, ob die Interventionen in der Lage sind, die Selbstbestimmung zu erhöhen.

Schwer meßbar ist der Erfolg der SPFH. Untersuchungen weisen auf ein Drittel bis etwa die Hälfte erfolgreicher oder teilerfolgreicher Interventionen hin (Nielsen/Nielsen/Müller 1986; Blüml/Helming/Schattner 1994). Nicht gering ist die Anzahl der Abbrüche: von einem Drittel bis zu 19 % (Blüml/Helming/Schattner 1994), meist in der Probephase.

Professionalität der Fachkräfte und günstige Rahmenbedingungen erreichen, daß die SPFH zu einem höheren Prozentsatz einen Erfolg bzw. einen Teilerfolg hat. Unter diesem Gesichtspunkt werden niedrige Kosten, die durch den Einsatz von nicht ausreichend qualifizierten Honorar- oder ABM-Kräften erreicht werden, letztlich durch die mangelnde Effektivität konterkariert. Zu den notwendigen Rahmenbedingungen gehören insbesondere ausreichende Möglichkeiten der kollegialen Beratung, der Supervision und der Fortbildung. Fehlen diese, so kann SPFH nicht nur erfolglos bleiben, sondern schlimmstenfalls sogar Familien destabilisieren. Dies geschieht z. B., wenn Familienhelferinnen und -helfer sich zu sehr mit den Kindern gegen die Eltern identifizieren. ,,Die ‚Ausblendung` der Eltern ist der sichere Weg zur Erfolglosigkeit. Auch die intensivste Betreuung der Kinder kann dieses Ergebnis nicht kompensieren" (Nielsen/Nielsen/Müller 1986, S. 177; vgl. Boszormenyi-Nagy/Spark 1993).

Es gibt Indizien, die den Erfolg der SPFH sichtbar machen an Veränderungen im Kontext der Familie und des sozialen Umfeldes, wie die größere Sicherheit von Eltern hinsichtlich der Erziehung ihrer Kinder, die stärkere Integration der Kinder in Schule und Nachbarschaft, das aktivere Sichkümmern um Gesundheit und Versorgung der Kinder, der abnehmende Schuldenberg, eine bessere Wohnsituation, die leichtere Bewältigung und Organisation des Alltags. Ein Erfolg kann aber auch darin liegen, daß Eltern einer Fremdunterbringung von Kindern zustimmen und so Bindungen von Kindern nicht zerrissen werden. Offensichtlich erfolgreich ist eine SPFH, wenn Kinder nach einer Fremdplazierung in die Familie reintegriert werden: 1995 galt dies für insgesamt 649 Kinder und Jugendliche. Diese Möglichkeit wird in den neuen Bundesländern in höherem Maße genutzt als in den alten.

Erfolge von SPFH und Fortschritte von Familien müssen in prozeßhaften Kategorien gefaßt werden: Es gibt kein fertiges Ergebnis, sondern nur ,,weniger" und ,,mehr", was relativ zur Ausgangssituation der jeweiligen Person gesehen werden muß. Wird diese Prozeßhaftigkeit nicht beachtet, ist die Gefahr groß, normative Vorstellungen über das, was ,,richtiges" und ,,falsches" Leben ausmacht, dogmatisch und eindeutig zu setzen: wie eine Wohnung z. B. aufgeräumt sein sollte, wie eine ,,ideale" und ,,richtige" Erziehung von Kindern sein sollte usw. Eine Aus- und Bewertung der Wirkung und des Erfolgs einer SPFH für eine konkrete Familie oder ein konkretes Kind ist Teil des Hilfeplanverfahrens in Form einer zu findenden gemeinsamen Einschätzung der Familie und der Fachkräfte des Maßnahmeträgers, des Bezirks oder des Jugendamts und etwaiger sonstiger Beteiligte aus dem sozialen Netz der Familie.

C 6.2.1.4 Bilanz

Ein bislang unbearbeitetes Thema ist das Verhältnis der verschiedenen Hilfeformen zueinander. Auch wenn die Integration unterschiedlicher Leistungsarten behauptet wird, ist eine organisatorische und konzeptionelle Integration nur ansatzweise erkennbar (Expertise Weigel, i. Ersch.).

Zu thematisieren ist auch das Verhältnis von freien und öffentlichen Trägern. Bei der Verteilung der ambulanten Angebote auf öffentliche und freie Träger sind die Unterschiede bei den einzelnen erzieherischen Hilfen beträchtlich. So liegen Leistungen bei Erziehungsbeistandschaft und der SPFH anteilig mehr als doppelt so hoch bei öffentlichen Trägern, während die institutionelle Beratung in freier Trägerschaft geringfügig die der öffentlichen Träger übersteigt (ebd.).

Einer besonderen Aufmerksamkeit bedarf die SPFH, deren Bedeutung vor allem in den neuen Bundesländern – mit einem fast doppelt so hohen Anteil wie in den alten Bundesländern – groß ist. Es handelt sich dabei in hohem Maße um Angebote durch ABM- oder nicht ausreichend qualifizierte ehrenamtliche sowie Honorarkräfte. Die Absicherung der Arbeit und die Professionalität der Fachkräfte müssen dringend zum Thema gemacht werden.

Kinder mit ausländischer Staatsangehörigkeit sind bei allen ambulanten Hilfeangeboten, gemessen an ihrem Bevölkerungsanteil, unterrepräsentiert. Festzuhalten ist, daß es eine deutliche Überrepräsentation von alleinerziehenden Elternteilen gibt, die um institutionelle Beratung nachsuchen bzw. auf sie verwiesen werden, mit konstant steigenden Anteilen. Beide Entwicklungen bedürfen einer abgesicherten Erklärung und besonderer Berücksichtigung.

C 6.2.2 Teilstationäre und stationäre Hilfen

Die (teil-)stationären Hilfen zur Erziehung sind den §§ 32–35 KJHG zugeordnet. Die in § 32 geregelte ,,Erziehung in einer Tagesgruppe" steht sowohl systematisch wie auch in der Praxis der Jugendhilfe in unmittelbarer Nähe zu der in § 31 geregelten ,,Sozialpädagogischen Familienhilfe", einer Hilfeform, die noch zu den ambulanten Maßnahmen gerechnet wird. § 33 KJHG regelt die Vollzeitpflege in einer anderen Familie. Gemeint sind Pflegefamilien wie auch Pflegestellenangebote, die, wenngleich sie auf Dauer angelegt sind, unter Berücksichtigung einer ,,Verbesserung der Erziehungsbedingungen in der Herkunftsfamilie" dem Rückführungsgedanken Priorität einräumen. Dies gilt ebenso für den § 34 KJHG, ,,Heimerziehung, sonstige betreute Wohnform". Mit diesem Begriff werden unterschiedliche Arrangements bezeichnet, die sich aus der klassischen Heimerziehung oder eigenständig entwickelt haben. Für die Altersgruppe der Kinder sind dies z. B. Kinder- und Jugenddörfer, Kinderhäuser, stationäre Betreuung in Kinderschutz-Zentren, Internate (Wiesner, SGB VIII § 34 Rdnr. 26–30).

Die in § 35 geregelte ,,intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung" bleibt hier ausgeklammert, da sie für die Altersgruppe der bis zu 12jährigen faktisch keine Rolle spielt.

Nicht übersehen werden darf auch im Hinblick auf die Aussagekraft der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik in bezug auf die (teil-)stationären Hilfearten, daß Fremdplazierung verdeckt auch jenseits der Regelungen des KJHG stattfindet, z. B. in der Unterbringung von Kindern im Rahmen eines Krankenhausaufenthaltes nach einer Schädigung durch Drogen- oder Alkoholmißbrauch ihrer Eltern, in der Unterbringung in Internaten oder in Kinder- und Jugendpsychiatrien. Der häufig formulierte Verdacht, daß Kinder zwischen der Kinder- und Jugendpsychiatrie und der Heimerziehung hin- und hergeschoben würden, sog. Drehtür-Effekt, kann bis heute nicht entkräftet werden (vgl. Köttgen 1996 b).

Angebote und Leistungen stationärer und teilstationärer Hilfen sind in sich hochgradig differenziert und komplex. Auf dem Hintergrund der von der Bindungsforschung (vgl. Hansen, G. 1994) vorgebrachten Argumente und in Zusammenhang mit der Kritik am totalen Charakter von Heimen ist für die Betreuung von Kindern ein vielfältiges Netz unterschiedlicher Unterbringungsformen entstanden. Kinder sind also untergebracht in bzw. bei:

- Bereitschaftspflegestellen,
- Kinderwohngruppen,
- Pflegenestern,
- Pflegeeltern und Pflegefamilien,
- Tagesgruppen,
- (heilpädagogischen) Pflegestellen,
- Kinderdörfern, die sich danach unterscheiden, ob sie primär dem Elternprinzip (wie in den Albert-Schweitzer-Kinderdörfern) oder dem Hausmütterprinzip (wie in den SOS-Kinderdörfern) folgen,
- Familiengruppen,
- eingruppigen Kleinstheimen,
- Heimen mit konstantem Personal (mit sogenannten Bezugsbetreuern),
- Heimen mit wechselndem Personal u. a. m.

Kaum eine Rolle bei der Altersgruppe der bis zu 12jährigen spielen die geschlossene Unterbringung und die Betreuung in Wohngemeinschaften. Auch abenteuer- und erlebnispädagogische Projekte richten sich vor allem an Jugendliche.

1994 wurden für alle Altersgruppen insgesamt 149 253 Hilfen zur Erziehung außerhalb des Elternhauses in Anspruch genommen (Blandow 1997). Es ist jedoch anzunehmen, daß die amtliche Kinder- und Jugendhilfestatistik nur einen (kleinen) Teil des tatsächlichen Aufgabenspektrums (teil-) stationärer Hilfen abbildet, da das Bundesamt für Statistik diejenigen Kinder und Jugendlichen außer acht läßt, die nach den Bestimmungen des Bundessozialhilfegesetzes (BSHG) oder des Jugendgerichtsgesetzes (JGG) untergebracht sind.

Die Kinder unter 12 Jahren nahmen im Jahr 1994 56 600 (teil-)stationäre Hilfen zur Erziehung in Anspruch (Bestand am 31. Dezember 1994; vgl. Tab. C 6.1). Werden die unterschiedlichen (teil-)stationären Hilfearten miteinander verglichen – was, wie im Hinweis zu Tab. C 6.2 beschrieben, bestimmte statistische Berechnungen voraussetzt –, so wird deutlich, daß die Altersgruppe der unter 12jährigen Kinder jeweils innerhalb der Tagesgruppenerziehung mit 62 % (alte Bundesländer) bzw. 74 % (neue Bundesländer) nach wie vor am stärksten, in der Vollzeitpflege mit 52 % bzw. 47 % mit den älteren Kindern ausgeglichen und in der Heimerziehung mit knapp 24 % bzw. 31 % am geringsten vertreten ist (Expertise Schilling/Krahl, i. Ersch., Tab. 14, 15 und 16).

Kinder in stationären Hilfen kommen überproportional aus Einelternfamilien – fast ausschließlich mit alleinerziehenden Müttern (Ames/Bürger 1996). Expertengespräche mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Jugendämter Erlangen und Jena z. B. haben gezeigt, daß in Jena für über 60 %, in Erlangen sogar für rund 85 % der fremdplazierten Kinder nur ein Elternteil personensorgeberechtigt ist (Expertise Winkler, i. Ersch.).

Als zweites signifikantes Merkmal von Kindern in stationärer Unterbringung lassen sich materielle Notlagen anführen. Ames und Bürger kommen in einer Untersuchung der unterschiedlichen Inanspruchnahme vollstationärer Heimerziehung zu dem Schluß,

,,daß die Unterschiede in den Heimunterbringungsquoten der Bundesländer – jedenfalls gegenwärtig – in starkem Maße durch unterschiedliche sozialstrukturelle Gegebenheiten in den Ländern bedingt sind" (Ames/Bürger 1996, S. 53). Zu ähnlichen Befunden führte der von der Kommunalen Gemeinschaftsstelle (KGSt) angestellte Vergleich zwischen sieben Städten bzw. Landkreisen (KGSt 1996; Expertise Winkler, i. Ersch.).

Armutsbedingungen wirken sich in zugespitztem Maße in den neuen Bundesländern aus. Für die Klientel des Jugendamts Jena gilt, daß mehr als die Hälfte der alleinerziehenden Eltern von fremdplazierten Kindern Lohnersatzleistungen oder Leistungen des Sozialamts erhalten (Expertise Winkler, i. Ersch.).

Der Bedarf an stationären Hilfen ist in erster Linie im Zusammenhang mit finanziellen Krisen oder dauerhafter Not und einem Mangel an hilfreichen sozialen Beziehungen zu sehen. Darüber hinaus sind die Hintergründe komplex: Gewalterfahrungen, Alkoholmißbrauch, (psychische) Erkrankungen usw. Allgemein gesagt, sind ein vielfältiges Bündel von Belastungsfaktoren und ein Mangel an Bewältigungskompetenzen im Umgang mit den Belastungssituationen die häufigsten Bedingungen, denen Kinder in ihren Familien vor einer Heimunterbringung ausgesetzt waren (vgl. Karsten/Otto 1996; Hédervarí 1996; von Wolffersdorff/Sprau-Kuhlen/Kersten [2]1996). Psychische Belastungen von Eltern werden vor dem Hintergrund zunehmender sozialer Isolation verschärft.

Zu den Anlässen, die Kinder in (teil-)stationäre Hilfen führen, gibt es keine aktuellen Daten. Die Zurückhaltung der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik bei dieser Frage ist erstaunlich, zumal Daten zu familiären Problemen hinsichtlich der institutionellen Beratung sowie der SPFH erhoben werden.

Aktenanalysen machen deutlich, daß die am häufigsten genannten Hilfeanlässe Entwicklungsauffälligkeiten, Erziehungsschwierigkeiten, Schulprobleme, Vernachlässigung von Kindern und Gewalt gegen Kinder sind. Dabei zeigen die Hilfeanlässe deutliche geschlechtsspezifische Ausprägungen (Stein-Hilbers 1988; Hansen, G. 1994).

C 6.2.2.1 Erziehung in einer Tagesgruppe

In den alten Bundesländern haben die Hilfen zur Erziehung in einer Tagesgruppe eine deutliche Ausweitung von Anfang 1991 bis Ende 1994 erfahren: Für alle Altersgruppen stieg der Bestand um 75 %. Von den Kindern unter 12 Jahren erhielten am 1. Januar 1991 4366 Kinder Hilfen nach § 32 KJHG, am 31. Dezember 94 waren es 6490 Kinder. Das ist eine Steigerung um knapp 50 % (Stichtagserhebung; vgl. Tab. C 6.1; Expertise Schilling/Krahl, i. Ersch., Tab. 14).

In den neuen Bundesländern konnten sich Tagesgruppen bislang nur zögerlich etablieren. Von nur 103 Hilfen am 1. Januar 1991 stieg die Zahl auf 1174 am 31. Dezember 94. Dies war eine Steigerung von über 1000 %, freilich von einem sehr niedrigen Ausgangwert aus. Der Schwerpunkt der Inanspruchnahme liegt bei der Altersgruppe der 9- bis 12jährigen, sowohl in den alten als auch in den neuen Bundesländern, doch ist insgesamt eine Verschiebung der Altersstruktur der Hilfeempfänger zu den älteren Jahrgängen zu konstatieren (ebd.).

Bei diesen aufgeführten Steigerungsraten muß berücksichtigt werden, daß die Tagesgruppe im genannten Zeitraum durch das KJHG eine rechtliche Verankerung erfahren hat und im Kontext der Vermeidung von Fremdunterbringung diskutiert wird. Der Gesetzgeber hat die gegenüber der Vollzeitpflege und der Heimerziehung deutlich kostengünstigere Tagespflege bewußt zum Ausbau empfohlen.

Tagesgruppen gelten ,,als ein besonders gelungenes Beispiel für die Realisierung lebensweltorientierter Jugendhilfe" (Thiersch 1994, S. 48). Sie verbinden die Vorteile stationärer Betreuung, insbesondere ein flexibles, bedarfsgerechtes Angebot pädagogischer und therapeutischer Möglichkeiten, mit den Vorteilen ambulanter Hilfen und beziehen den familialen Kontext mit ein.

C 6.2.2.2 Vollzeitpflege

Für die Gruppe der unter 12jährigen Kinder wurden am 1. Januar 1991 für die alten Bundesländer 21003 und für die neuen Bundesländer 3499 Hilfen zur Erziehung durch Vollzeitpflege erfaßt. Bis zum 31. Dezember 1994 stieg der Bestand an Pflegestellen in den alten Bundesländern auf 24248, d. h. um 15,5 %, und in den neuen Bundesländern 4518, d. h. um 29 %, an. Dabei ist die am stärksten expandierende Gruppe die der 6- bis unter 9jährigen Kinder. Für Ost- und Westdeutschland zeigen die Verlaufzahlen, daß der Anteil der unter 12jährigen im Verhältnis zu dem der über 12jährigen abnimmt. (Stichtagserhebungen; Expertise Schilling/Krahl, i. Ersch., Tab. 15).

Betrachtet man die Entwicklung der *begonnenen* Vollzeitpflegen für alle Altersgruppen, so zeigt sich, daß die Pflegestellen in den alten Bundesländern von rund 10000 im Jahr 1991 um rund 6 % auf 9400 Jahr 1994 zurückgegangen sind, während sie in den neuen Bundesländern von 1991 bis 1994 um rund 55 % (von 1300 auf rd. 2000 Stellen) gestiegen sind. Dabei sind die begonnenen Vollzeitpflegen in den alten Bundesländern für unter 12jährige stärker als für die über 12jährigen zurückgegangen. Hier stellt sich die Frage, ob das Potential an Pflegefamilien erschöpft ist oder ob andere Hilfen an deren Stelle getreten sind. In den neuen Bundesländern sind hingegen die Anteile der unter 12jährigen stärker als die der über 12jährigen gestiegen (Expertise Schilling/Krahl, i. Ersch., Tab. 19).

Eine Unterbringung von Kleinstkindern in Heimen wird heute generell abgelehnt, weil sie die Gefahr einer Hospitalisierung birgt. Für die gleichwohl erforderlichen Fremdplazierungen wurde inzwischen – u. a. als Nürnberger Modell – das Konzept der Bereitschaftspflegestelle entwickelt (vgl. Steege 1995). Ausgebildete Erzieherinnen übernehmen im Rahmen

eines an Bundesangestelltentarif-Regelungen angelehnten Vertrags als Pflegemütter kurzfristig die Betreuung von Säuglingen und Kindern bis zu 3 Jahren innerhalb ihrer eigenen Familie. Entwicklungsrückstände wurden bei Kindern, die in dieser Form betreut wurden, aufgeholt, Hospitalisierungseffekte wurden nicht beobachtet. Die Pflegestellen bieten ein pädagogisches und soziales Klima, das gute Voraussetzungen für die weitere Entwicklung der Kinder schafft. Diese und ähnliche günstige Erfahrungen zeitigten eine positive Einschätzung der Betreuung von Kleinkindern in Pflegefamilien, Pflegestellen und familienähnlichen Betreuungsformen (vgl. Gintzel 1966; Arbeitskreis zur Förderung von Pflegekindern 1995) und führten dazu, eine Unterbringung in Familienzusammenhängen bzw. familienanaloge Angebote zu favorisieren (vgl. Klatetzki [2]1995).

Gleichwohl muß vor unkritischer Euphorie gewarnt werden (vgl. Forschungsgruppe Jugendhilfe Klein-Zimmern 1995; Schröder, J.-A. 1994). Insbesondere in der angelsächsischen Forschungsliteratur wird darauf hingewiesen, daß sich Zusammenbrüche der Betreuungsverhältnisse in Pflegefamilien mehren (McAuley 1996); in der deutschsprachigen Literatur werden Abbruchquoten zwischen 6 % und 40 % genannt (Expertise Winkler, i. Ersch.). Abbrüche werden hierbei häufig auf mangelnde Sorgfalt bei den Unterbringungsverfahren zurückgeführt sowie auf den erhöhten Druck auf Sozialarbeiter in der öffentlichen Jugendhilfe, Kinder in Pflegefamilien statt in Heimen unterzubringen. Pflegeverhältnisse werden von den Jugendämtern oft als eine kostengünstigere Variante der Fremdplazierung gewählt. Die Gefahr von professionellen wie methodischen Defiziten, die rasch zu einer Überlastung der Pflegepersonen und infolgedessen zur Beendigung des Pflegeverhältnisses führen können, ist groß. Insbesondere dort, wo hochbelastete traumatisierte Kinder spezifische organisatorische und methodische Betreuungsformen verlangen, sind Pflegefamilien und familienähnliche Hilfen schnell am Ende ihrer Möglichkeiten (Expertise Winkler, i. Ersch.)

C 6.2.2.3 Heimerziehung, sonstige betreute Wohnformen

1994 erhielten in den alten Bundesländern insgesamt 59 166 Kinder und Jugendliche und in den neuen Bundesländern 20 961 Kinder und Jugendliche Hilfen wie Heimerziehung und Unterbringung in sonstigen betreuten Wohnformen. Dabei sind die Bestandszahlen in den alten Bundesländern seit 1991 um 22,4 % gestiegen, in den neuen Bundesländern seit 1991 um rund 31 % gestiegen, was vor allem an der gestiegenen Anzahl dieser Hilfen für die Altersgruppe der 18- bis 21jährigen (Unterbringung in einer Wohngemeinschaft oder Betreuung in einer eigenen Wohnung) liegt (Expertise Schilling/Krahl, i. Ersch., Tab. 16).

Die Anzahl der *begonnen* Hilfen in Heimen und sonstigen betreuten Wohnformen ist für unter 12jährige in den alten den neuen Bundesländern von 1991 bis 1994 um 6,6 % zurückgegangen, in den neuen Bundesländern etwa konstant geblieben. Allerdings wurden 1994 in den alten Bundesländern noch 6 363 Kinder und in den neuen Bundesländern noch 3 115 Kinder unter 12 Jahren in Heimen oder in sonstiger betreuter Wohnform neu untergebracht. Damit sind die begonnenen Hilfen durch Heimerziehung oder sonstige betreute Wohnformen bei den unter 12jährigen im Vergleich zu anderen (teil-)stationären Hilfen in den neuen Bundesländern quantitativ am stärksten vertreten. In den alten Bundesländern überwiegt die Anzahl der begonnenen Hilfen in Vollzeitpflege für die unter 12jährigen Kinder die Anzahl der begonnen Hilfen in Heimen (Expertise Schilling/Krahl, i. Ersch., Tab. 20 und 21).

In den alten Bundesländern werden trotz aller Bemühungen um eine Ausweitung der ambulanten und lebensweltorientierten Hilfen – bezogen auf alle Altersgruppen – in der Heimerziehung doppelt so viele Hilfen begonnen wie im Bereich der Vollzeitpflegen und sechsmal so viele wie im Bereich der Tagesgruppen. In den neuen Bundesländern hat die Heimerziehung – bezogen auf alle Altersgruppen eine noch deutlichere Vorrangstellung (Expertise Schilling/Krahl, i. Ersch., Tab. 21).

Stationäre Hilfen haben sich ausdifferenziert, so daß die Beschreibung und die Analyse der tatsächlichen Form von Heimerziehung, insbesondere ihrer Möglichkeiten und Effekte, Schwierigkeiten bereiten (Expertise Winkler, i. Ersch.). Dezentralisierung, Entinstitutionalisierung, Entspezialisierung, Regionalisierung und Individualisierung – um die großen Entwicklungslinien zu benennen (Wolf 1993) – zielen auf den Ausbau milieunaher Hilfen. Diese unterscheiden sich deutlich von der traditionellen Erziehungsanstalt. Sie wollen nicht nur die Prozesse einer Stigmatisierung und der Bildung von Subkulturen in den Einrichtungen vermeiden helfen, sondern können in höherem Maße auf die Problemlagen der Kinder eingehen.

Erzieherinnen und Erzieher in der Heimerziehung bewegen sich in einem extrem beanspruchenden Spannungsfeld zwischen Grenzsituationen und hohen, wenn nicht sogar überhöhten Leitbildern (Stahlmann 1993). Zusatzlich prekär wirkt das geringe gesellschaftliche Ansehen der Berufstätigkeit in der stationären Jugendhilfe (Günther/Bergler 1992). Darüber hinaus zeichnet sich auch ab, daß die Einführung neuer, insbesondere integrierter und flexibler Hilfeformen einen neuen Professionalisierungsschub nach sich zieht. So reichen die in der Erzieherausbildung erworbenen Qualifikationen offensichtlich nicht aus, die Probleme und Aufgaben angemessen zu erkennen und zu bewältigen, die im Rahmen einer Neuorganisation erzieherischer Hilfen anstehen (Expertise Winkler, i. Ersch.).

Die Diskussion der alten Dichotomie von Ersatzfamilien und Heim ist überholt. Heute geht es eher darum, ein breites Spektrum an differenzierten Hilfeangeboten zu entwickeln, die von den Beteiligten als mögliche und lohnende Lebensorte wahrgenommen werden können. Diese Hilfeangebote sind dabei weniger in Konkurrenz zur Herkunftsfamilie, sondern eher als eine Möglichkeit für diese zu sehen, familiäre Lebens- und Interaktionsformen zu erweitern

(ebd.). Dem entspricht ein weites zeitliches Spektrum der Hilfeverläufe. Als durchschnittliche Verweildauer gelten für Pflegeelternverhältnisse 64 Monate, für die Heimerziehung 38 Monate (Blandow 1997; Deininger 1992; Expertise Winkler, i. Ersch.).

Es gibt Widersprüche in der Inanspruchnahme bei Hilfen zur Erziehung außerhalb des Elternhauses nach dem Geschlecht. In der früheren Bundesrepublik wurden Mädchen (unter 12 Jahren) eher als Jungen in der Familie belassen und – wenn es doch zu einer Fremdplazierung kam – Pflegefamilien für sie bevorzugt (vgl. Expertise Winkler, i. Ersch.). Das führte dazu, daß der Anteil der Mädchen in der Heimerziehung der alten Bundesländer von 41 % (1991) auf rund 38 % (1994) zurückgegangen ist. In den neuen Bundesländern ist hingegen der Anteil der Mädchen von 41 % auf 42 % gestiegen (begonnene Hilfen; Expertise Schilling/Krahl, i. Ersch., Tab. 21).

Regional angelegte statistische Analysen zeigen, daß in den ersten Lebensjahren bis zu viermal mehr Mädchen als Jungen in Heimen untergebracht werden (Hédervarí 1996; Hansen, G. 1994), zwischen dem 9. und 12. Lebensjahr hingegen mehr Jungen.

Der Anteil der Jungen unter 12 Jahren hat sich in der Tagesgruppenerziehung und der Heimerziehung ausgeweitet und liegt deutlich über der Inanspruchnahme für Mädchen. Die Inanspruchnahme von Vollzeitpflegen weist keine geschlechtsspezifischen Besonderheiten aus. Zwischen alten und neuen Bundesländern bestehen keine nennenswerten Unterschiede (Expertise Schilling/Krahl, i. Ersch., Tab. 21). Gründe für die unterschiedliche Inanspruchnahme können in geschlechtsspezifischen Problemkonstellationen liegen, in der Unterbringungspraxis oder in Präferenzen der aufnehmenden Einrichtungen. Die geringere Inanspruchnahme durch Mädchen kann ein Hinweis auf fehlende mädchenspezifische Angebote sein. Diese Auffassung deckt sich mit Berichten aus der Praxis (z. B. Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen (IGfH) – Fachgruppe Mädchen und Frauen 1995).

Der Prozentanteil der Kinder und Jugendlichen nichtdeutscher Nationalität (Altersgruppen werden nicht ausgewiesen) an Hilfen zur Erziehung außerhalb des Elternhauses (die Statistik weist unter 12jährige nicht gesondert aus) beträgt in den alten Bundesländern etwa 12 %; dies entspricht fast dem Anteil an der altersentsprechenden Bevölkerung (14 %). In den neuen Bundesländern ist der Anteil der nicht-deutschen Kinder und Jugendlichen sehr gering: der Anteil an der vollzeitpflege beträgt 0,5 % und an der Heimerziehung 0,9 %. Da aber der Anteil an der altersentsprechenden Bevölkerung nur 1,1 % beträgt, ergeben sich ähnliche Tendenzen wie in den alten Bundesländern (Expertise Schilling/Krahl, i. Ersch., Tab. 17; Trede 1993). Insgesamt muß man annehmen, daß ausländische Kinder, gemessen an ihrem Anteil an der Gesamtbevölkerung, in der Heimerziehung leicht unterrepräsentiert sind. Sie verbleiben kürzer in einer Hilfe. Gründe sieht Blandow in den weniger desolaten Familienverhältnissen. ,,In ausländischen Familien, deren ökonomische Lage sich insgesamt wohl eher negativer als die deutscher Familien stellt, scheinen damit noch häufiger als in jenen soziale Ressourcen für die Selbstbetreuung der Kinder mobilisierbar zu sein. Allerdings kann auch nicht ausgeschlossen werden, daß ausländischen Kindern häufiger als deutschen eine eigentlich notwendige Hilfe verweigert wird" (Blandow 1997, S. 69).

Auf ein spezielles Problem im Bereich der teilstationären Hilfen, das die Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe betrifft, sei am Schluß noch hingewiesen. Es gibt Tageseinrichtungen für Kinder mit und ohne Beschulung. Dies weist die Kinder- und Jugendhilfestatistik bedauerlicherweise nicht aus, so daß hier keine Aussage darüber gemacht werden kann, um welche Größenordnung es sich bei diesem Problem handelt. Jugendhilfe erhebt den Vorwurf, daß Schule – mit dem Wissen über solche Einrichtungen – bei Kindern, die für Schule zu problematisch geworden sind, einen Aussonderungsprozeß betreibt, sie an die Jugendhilfe ,,abgibt" und sich damit jeder weiteren Verpflichtung für die Kinder, sei es erzieherischer oder kostenmäßiger Art, entledigt. Häufig werden von den Eltern diese Verfahrensweisen der Schule unterstützt, nicht zuletzt deshalb, weil hier für alle erkennbar dem Kind, da ausgeschult, das Problem zugewiesen wird. Einmal abgesehen davon, daß Jugendhilfe andere Aufgaben hat, als Beschulungen durchzuführen – was zunächst nur ein formales Argument ist –, sollen zwischen Jugendhilfe und Schule Wege erarbeitet werden, in denen Schule sowohl pädagogisch als auch kostenmäßig in der (Mit-)Verantwortung für das Kind bleibt.

C 6.2.3 Synoptische Zusammenschau der einzelnen Hilfearten nach §§ 27–34 KJHG

Die geleisteten und noch andauernden Hilfen zur Erziehung für Kinder bis zu 12 Jahren summierten sich 1994 auf etwa 263 600; davon entfielen rund 214 000 auf die alten und etwa 50 000 auf die neuen Bundesländer. Von allen unter 12jährigen in der Bevölkerung erfuhren 2,5 von 100 Kindern unter 12 Jahren oder jedes 40. Kind im Lauf des Jahres 1994 Unterstützung im Rahmen von Hilfe zur Erziehung (vgl. Tab. C 6.1 und Tab. C 6.2).

Im Ost-West-Vergleich sind – anders als früher – 1994 kaum mehr Unterschiede in der Gesamtzahl festzustellen. Die absoluten Zahlen steigen, was deutlich macht, daß die Notwendigkeit von Hilfen zur Erziehung steigt.

Tabelle C 6.1

Inanspruchnahme von Hilfen zur Erziehung für Kinder unter 12 Jahren im Laufe der Berichtsjahre 1991 und 1994 nach alten und neuen Bundesländern (absolut)

	1991			1994		
	Alte Länder	Neue Länder	Deutschland	Alte Länder	Neue Länder	Deutschland
Beratungen						
Beendete Beratungen	92747	12035	104782	115861	21331	137192
16 % Beratungen über 1 Jahr	14840	1926	16765	18538	3413	21951
insgesamt	107587	13961	121547	134399	24744	159143
Beistandschaften						
Beendete Hilfen	889	231	1120	975	207	1182
Bestand am 31. 12.	3020	576	3596	3029	472	3501
insgesamt	3909	807	4716	4004	679	4683
Sozialpädagogische Familienhilfe						
Kinder in beendeten SPFHs	8489	1111	9600	11524	5423	16947
Unter 12jährige (75 %)	6112	800	6912	8297	3905	12202
Kd. in andauernden SPFHs	15975	7085	23060	17510	7697	25207
Unter 12jährige (75 %)	11502	5101	16603	12607	5542	18149
insgesamt	17614	5901	23515	20904	9446	30351
Tagesgruppen						
Beendete Hilfen	1596	29	1625	1881	196	2077
Bestand am 31. 12.	5368	248	5616	6490	875	7365
insgesamt	6964	277	7241	8371	1071	9442
Vollzeitpflege						
Beendete Hilfen	3757	286	4043	4333	773	5106
Bestand am 31. 12.	21003	3499	24502	24248	4518	28766
insgesamt	24760	3785	28545	28581	5291	33872
Heimerziehung						
Beendete Hilfen	3491	2515	6006	3618	2077	5695
Bestand am 31. 12.	12773	7449	20222	14024	6445	20469
insgesamt	16264	9964	26228	17642	8522	26164
Erzieherische Hilfen insgesamt						
Hilfen insgesamt	177098	34695	211792	213901	49753	263655
Bevölkerung unter 12 J.	8400982	2202621	10603603	8547442	2053223	10600665
% an altersentspr. Bevölk.	2,1 %	1,6 %	2,0 %	2,5 %	2,4 %	2,5 %

© Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik Universität Dortmund

Quelle: Statistisches Bundesamt: Institutionelle Beratung, sozialpädagogische Familienhilfe, Betreuung einzelner junger Menschen (1993a, 1996b); Erzieherische Hilfen außerhalb des Elternhauses (1993c, 1996c); Expertise Schilling/Krahl, i. Ersch., Tab. 25; eigene Berechnungen ohne Adoptionen.

Tabelle C 6.2

Inanspruchnahme von Hilfen zur Erziehung für Kinder unter 12 Jahren — Prozentuale Entwicklung im Laufe der Berichtsjahre 1991 und 1994 nach alten und neuen Bundesländern

	Alte Länder				Neue Länder			
	1991		1994		1991		1994	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Hilfen insgesamt	177098	99,9	213901	100	34695	99,9	49753	100
Beratungen	107587	60,7	134399	62,8	13961	40,2	24744	49,7
Beistandschaften	3909	2,2	4004	1,9	807	2,3	679	1,4
SPFH	17614	9,9	20904	9,8	5901	17,0	9446	19,0
Tagesgruppen	6964	3,9	8371	3,9	277	0,8	1071	2,2
Vollzeitpflege	24760	14,0	28581	13,4	3785	10,9	5291	10,6
Heimerziehung	16264	9,2	17642	8,2	9964	28,7	8522	17,1
Zusammenfassung nach Hilfetypen[1)]								
Ambulante Hilfen	129110	72,9	159307	74,5	20669	59,6	34869	70,1
Teilstationäre Hilfen	6964	3,9	8371	3,9	277	0,8	1071	2,2
Stationäre Hilfen	41024	23,2	46223	21,6	13749	39,6	13813	27,8

© Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik Universität Dortmund

[1)] Ambulante Hilfen = Beratungen, Beistandschaften, Sozialpädagogische Familienhilfe; Teilstationäre Hilfen = Tagesgruppen; Stationäre Hilfen = Vollzeitpflege, Heimerziehung

Quelle: Statistisches Bundesamt: Institutionelle Beratung, sozialpädagogische Familienhilfe, Betreuung einzelner junger Menschen (1993a, 1996b); Erzieherische Hilfen außerhalb des Elternhauses (1993c, 1996c); Expertise Schilling/Krahl, i. Ersch., Tab. 26; eigene Berechnungen ohne Adoptionen.

Hinweis:

Die hier aufgeführte Tabelle C 6.2 — sie entspricht der leicht veränderten Original-Tabelle 26 der Expertise Schilling/Krahl, i. Ersch. — ermöglicht einen vergleichenden Gesamtüberblick über die verschiedenen Arten der Hilfen zur Erziehung und ihre Entwicklung von 1991 bis 1994. Um eine solche Vergleichbarkeit zu erreichen, wurden spezifische Berechnungen — im Sinne von Gewichtungen — vorgenommen (vgl. Tab. C 6.1), die in der Expertise wie folgt erläutert werden:

,,Für den Vergleich der Hilfen zur Erziehung werden alle Hilfen berücksichtigt, die zwischen dem 1. Januar und dem 31. Dezember der zu betrachtenden Berichtsjahre begonnen haben, beendet wurden und über den ganzen Zeitraum andauerten. Diese Betrachtungsweise vermittelt einen Eindruck darüber, in welchem Maße das Kinder- und Jugendhilfesystem in Anspruch genommen wird.

Bei dieser Zusammenstellung der Daten ergibt sich bei den *institutionellen Beratungen* ein methodisches Problem. Es werden nur die beendeten Beratungen in einem Berichtsjahr erfaßt, diejenigen, die über den 31. Dezember hinaus andauern, wurden nicht berücksichtigt. Um wenigstens eine Vergleichbarkeit mit den Angaben der anderen Hilfearten zu erreichen, kann hilfsweise der Anteil der Beratungen für und mit unter 12jährigen hinzugenommen werden, die länger als ein Jahr dauern. Dieser Anteil beträgt ca. 16 %, der für die Berechnungen zugrunde gelegt wird.

Ein besonderes Problem stellen darüber hinaus die *sozialpädagogischen Familienhilfen* dar. Eine Berücksichtigung der Anzahl der Familien würde die Bedeutung dieser Hilfe gegenüber den anderen verringern, da im Durchschnitt in jeder betreuten Familie 2,5 Kinder leben. Da allerdings nicht das Alter jedes einzelnen Kindes erfaßt wird, sondern nur das des jüngsten und ältesten in der Familie lebenden Kindes, kann nicht exakt bestimmt werden, wieviel unter 12jährige von sozialpädagogischer Familienhilfe betroffen sind. Eine Annäherung kann über die Angaben des jüngsten und ältesten Minderjährigen in der Familie erreicht werden. Aufgrund dieser Berechnungen kann davon ausgegangen werden, daß von den 42154 Kindern, die in sozialpädagogisch betreuten Familien im Berichtsjahr 1994 lebten, ca. 30350 unter 12 Jahren waren."

Die Berechnungen können dazu führen, daß die Daten (absolute Zahlen) aus den Einzeltabellen einerseits und in der Übersichtstabelle andererseits voneinander abweichen.

Ausweitungen erfuhren die Bereiche, die im KJHG neu geregelt wurden, die Erziehungsberatung, die Sozialpädagogische Familienhilfe und die Tagesgruppen. Die größte Steigerungsrate ist bei der institutionellen Beratung festzustellen, die in Ost- wie in Westdeutschland den größten Anteil an allen gelei-

steten Hilfearten (alte Bundesländer 62,8 %; neue Bundesländer: 49,7 %) einnimmt.

Die Unterstützung durch Erziehungsbeistände für unter 12jährige haben im gesamten Spektrum zahlenmäßig nur einen geringen Stellenwert. In der Vollzeitpflege und der Heimerziehung waren in den alten Bundesländern Rückgänge bei den begonnenen Hilfen zu verzeichnen.

Eine Differenzierung nach ambulanten, teilstationären und stationären Hilfen verdeutlicht, daß die stationären Hilfen in Ost und West zu Lasten der ambulanten Hilfen rückläufig sind, wobei diese Tendenz in den neuen Ländern erheblich stärker ausgeprägt ist. Die teilstationären Hilfen spielen nur eine geringe Rolle im Gesamtspektrum der erzieherischen Hilfen. Über die Hintergründe der statistisch erfaßten Differenzen schwelt jedoch bereits seit Jahrzehnten ein erbitterter Kampf zwischen Befürwortern der ambulanten Hilfen einerseits und Verfechtern der Heimerziehung andererseits. So könnte eine geringere Anzahl stationärer Hilfen zur Erziehung sowohl den Erfolg von Beratung und ambulanten Angeboten als auch Defizite in der Versorgung mit angemessenen Formen stationärer Betreuung signalisieren (vgl. KGSt 1996).

Die Kontroverse um das Verhältnis von ambulanten Erziehungshilfen zu Heimerziehung – Kritik an einem übermächtigen Stellenwert der Heimerziehung einerseits und andererseits die Generalthese, wonach Kinder oftmals viel zu spät, nach einem langen Herumexperimentieren mit ambulanten Hilfen, in Heime kämen, – wird vorerst durch Ergebnisse eines Forschungsvorhabens dahingehend differenziert, daß ambulante Hilfen wesentlich dazu beitragen, stationäre Betreuungsformen zu vermeiden (vgl. Bürger 1997 a). Es zeigte sich jedoch auch, daß ambulante Hilfen für manche Kinder hilfreiche und notwendige Schritte darstellen, die durchaus auch in eine stationäre Hilfe münden können. In anderen Fällen muß eine unmittelbare stationäre Hilfe auch in der Rückschau als richtige Entscheidung bewertet werden.

Für Jugendhilfepraxis und -politik interessante Erkenntnisse resultieren aus den Äußerungen der betroffenen Kinder und deren Eltern auf die Frage, welche Vorstellungen sie bezüglich einer Verbesserung der Jugendhilfeangebote hätten. Die Antworten richteten sich weniger auf eine Optimierung individualisierter oder hochspezialisierter Hilfen, sondern es wurde der Wunsch nach Hilfen geäußert, die im Lebensfeld angesiedelt und gut erreichbar waren und zudem die Isolation der Betroffenen überwinden und die Selbsthilfepotentiale fördern und stärken halfen (Bürger 1997 b).

Diese Ergebnisse stützen nachdrücklich die Forderung nach Regionalisierung und Dezentralisierung der öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe. Zudem verweisen sie auf die Notwendigkeit eines breitgefächerten, flexiblen Gesamtleistungsspektrums von Hilfen zur Erziehung im ambulanten, teilstationären und stationären Bereich, die gleichberechtigt nebeneinander stehen und sich am individuellen Bedarf von Jungen und Mädchen und ihren Familien in ihrer Lebenswelt orientieren.

C 6.3 Ansätze zur Weiterentwicklung

C 6.3.1 Entwicklungstendenzen

Jugendhilfe steht heute unter einem enormen Modernisierungs- und Legitimationsdruck, der an vier zentralen Herausforderungen festgemacht wird: einer Fachlichkeit, die gleichzeitig ganzheitlich, präventiv, lebensweltbezogen und Selbsthilfepotentiale fördernd ausgerichtet sein soll; wachsendem Bedarf aufgrund sich verschärfender Problemlagen; damit einhergehend erhöhten Anforderungen an die Fachkräfte hinsichtlich Unterstützung und Beratung sowie der eingeschränkten finanziellen Situation der öffentlichen Haushalte (KGSt 1994).

Vor diesem Hintergrund kommt es gegenwärtig zu einer grundsätzlichen Neuorientierung und zu Fachdiskussionen über die Perspektiven für eine Weiterentwicklung. Dabei geht es zum einen um ein erweitertes Leistungsspektrum und zum anderen um eine neue organisatorische Gestaltung der Jugendhilfe, insbesondere der Hilfen zur Erziehung. Die Entwicklungstendenzen gehen in verschiedene Richtungen. Auf der einen Seite entstehen neue Ansätze z. B. im Bereich der familienorientierten Hilfen, die eine Erweiterung der Hilfeformen nach den §§ 28 – 34 KJHG darstellen. Auf der anderen Seite geht es um grundsätzlich neue Organisationsstrukturen, z. B. im Konzept der flexiblen Erziehungshilfen, das sich gegen eine ,,Versäulung" der einzelnen Hilfeformen wendet und sowohl organisatorisch als auch finanziell eine Struktur voraussetzt, die ,,Hilfen aus einer Hand" ermöglicht.

In den letzten Jahren entstanden – insbesondere auch in den neuen Bundesländern – eine Reihe neuer Angebote. Dabei lassen sich zumindest ihrer Tendenz nach zwei Konzeptionen unterscheiden. Die erste richtet sich auf eine Stärkung der Familie. Dies zeigt sich z. B. in der Entwicklung weiterer familienorientierter Hilfen wie der Familienaktivierungsprogramme, die sich auf sozialökologische Ansätze und Strategien des Empowerment stützen (Gehrmann/Müller 1996 a; vgl. Kap. C 6.3.1.3). Die zweite Form stellt die Bereitstellung eines anderen Ortes in den Mittelpunkt und schließt an eine Vorstellung von Verbundsystemen an. Organisatorisch werden beispielsweise Müttertreff und Kindergarten oder Hilfe zur Erziehung und Jugendarbeit vernetzt; inhaltlich werden Familien- und Elternarbeit mit pädagogischen Angeboten für die Kinder verknüpft. Diese reichen über informelle Settings bis hin zu therapeutischen Angeboten, von herkömmlicher sozialpädagogischer Arbeit bis hin zur heilpädagogischen Intensivbetreuung.

C 6.3.1.1 Flexibilisierung von Hilfeformen

Das Konzept der flexibel organisierten Erziehungshilfen geht von der Idee aus, daß sich nicht Kinder und Eltern in die vorfindbaren Strukturen von Einrichtungen einfügen, sondern daß umgekehrt sich Organisationen an die Problemlagen von Kindern und Eltern anpassen sollten. Der Anspruch der Flexibilisierung wendet sich gegen institutionelle Erstarrungen in der Jugendhilfe und gegen Tendenzen zur

„Versäulung", die sich in voneinander sehr abgegrenzten Spezialisierungen in den Angebotsstrukturen, entsprechend den in den §§ 28 – 34 KJHG genannten Hilfeformen, abbilden und die zusätzlich durch die Haushaltssystematik der kommunalen Jugendhilfebudgets zementiert werden. Daraus kann entstehen, daß Problemsituationen von Kindern und Familien mehr unter dem Blickwinkel der verfügbaren Hilfeformen betrachtet werden als unter dem der optimalen Hilfe für ihre spezielle Problemlage. Diesem Verständnis folgend, haben flexible Erziehungshilfen kein von vornherein auf eine Hilfeform festgelegtes Angebot. Wie vom Gesetzgeber und auch von der Jugendhilfepraxis gefordert, sollen Hilfeverläufe möglich werden, die sich an der individuellen Lebenswelt und an der besonderen Bedürfnislage des Kindes orientieren.

Auf den ersten Blick erscheinen die Vorteile flexibler Erziehungshilfen überzeugend. Die realen Möglichkeiten des Konzeptes der flexiblen Erziehungshilfen wurden und werden jedoch kontrovers diskutiert. Von den einen wird das Konzept als die zentrale Innovation in der Kinder- und Jugendhilfe gefeiert. So sieht auch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) im Modell der Jugendhilfestationen einen gelungenen Ansatz zur Weiterentwicklung der Hilfen zur Erziehung und förderte den Aufbau von Jugendhilfestationen in den Jahren 1991 bis 1994 mit Mitteln aus dem Kinder- und Jugendplan des Bundes in Höhe von 770 000 DM (BMFSFJ 1994 a, S. XXV).

Dieser positiven Einschätzung stehen eine ganze Reihe kritischer Bewertungen gegenüber. So wird vor einer drohenden Deprofessionalisierung und vor einer Despezialisierung gewarnt, und es werden die fehlende begriffliche Klarheit, die schwache theoretische Basis sowie die Gefahr von Abhängigkeitssituationen, mangelnder Distanz und Privatisierung beklagt (vgl. Feest 1996; Winkler, M. 1996; Peters/Wolff, M. 1997; Menne 1995).

Ungeachtet dieser Problematik gibt es immer mehr Einrichtungen, die flexible Erziehungshilfen anzubieten behaupten. Häufig sind die Konzepte nicht theoretisch begründet, und es fehlen empirische Befunde über die Praxis und die Sicht der betroffenen Kinder und deren Eltern.

Die Ausweitung hat zudem zu einer Inflationierung des Begriffes geführt. Man verwendet Begriffe wie „flexible Erziehungshilfen", „integrierte Erziehungshilfen", „Hilfen aus einer Hand", „Flexibilisierung der Hilfen", „Jugendhilfestationen", „Jugendhilfeeinheiten", „Fachleistungsstunde" usw., ohne einen inhaltlichen Referenzrahmen festzulegen.

Diese inhaltliche Unbestimmtheit hat zur Folge, daß die Rede von den flexiblen Erziehungshilfen heute gewissermaßen zu einem konzeptionellen Regenschirm geworden ist, unter dem sich unterschiedlichste Ansätze und Praxisformen verbergen. Zwar wird stets der Anspruch auf „strukturell-organisatorische" Innovationen erhoben; die Frage nach den erzieherischen Möglichkeiten von flexiblen Hilfen scheint jedoch in der Diskussion eine untergeordnete Rolle zu spielen.

Das Konzept der flexiblen Erziehungshilfen wurde einer breiten Fachöffentlichkeit erstmals durch das von Klatetzki herausgegebene Buch (^{2}1995) bekannt. Die Grundlage war ein vom Institut des Rauhen Hauses für Soziale Praxis von 1992 bis Ende 1994 durchgeführtes Modellprojekt zur Unterstützung des Aufbaus einer Jugendhilfestruktur in freier Tägerschaft im Bundesland Mecklenburg-Vorpommern. Die Basis bildeten Erfahrungen im Rauhen Haus in Hamburg, wo bereits seit Beginn der 80er Jahre Versuche unternommen wurden, mit Hilfe von Dezentralisierungs- und Entspezialisierungsstrategien einen neuen Weg der Alltags- bzw. Lebensweltorientierung zu finden und neue Arbeitsformen wie z. B. Streetwork flexibel zu integrieren (vgl. Klatetzki/Winter 1990). Im Mittelpunkt des Konzeptes stehen Jugendhilfestationen, die so konzipiert sind, daß alle Mitarbeiter im Team jede Hilfe zur Erziehung durchführen sollen und können. Hilfen sind aus „einer Hand" zu leisten, damit Beziehungsabbrüche und Zuständigkeitskarrieren vermieden werden. Die Multiprofessionalität des Teams soll dabei die Kontinuität der Betreuungspersonen auch dann sichern, wenn sich der Unterstützungsbedarf verändert und neue Hilfeformen erforderlich werden. Der Anspruch, Beziehungsabbrüche zu vermeiden, müßte in letzter Konsequenz heißen, daß der immer gleiche Sozialpädagoge in der Lage ist, mit unterschiedlichen Hilfen für Kinder und Eltern Unterstützung zu leisten und flexibel auf unterschiedlichen Bedarf zu reagieren. Dieser Anspruch wird allerdings in der Praxis kaum eingelöst. Jugendhilfeträger und -einrichtungen reagieren zwar mit flexiblem Einsatz von Hilfen, selten aber mit flexiblem Einsatz von Fachkräften. Hierin ist eine Grenze des Ansatzes zu sehen.

Die Tätigkeiten werden über die sozialpädagogische Fachleistungsstunde einheitlich abgerechnet. Deren Preis ergibt sich aus der Kalkulation der auf Dienstleistungsstunden umgerechneten Vollkosten der Inanspruchnahme einer Jugendhilfeststation (vgl. Haferkamp ^{2}1995). Wie bei den Kostenzusatzkalkulationen gilt dabei das Prinzip der Wirtschaftlichkeit, wobei man allerdings zunehmend Spielräume einrechnet, um nicht sofort in jedem Fall mit dem Jugendamt über Hilfestrategien verhandeln zu müssen.

Jugendhilfestationen werden bislang eher von jungen, teilweise zu diesem Zweck gegründeten Trägern betrieben, regional vor allem in den neuen Bundesländern. So haben sich z. B. in Mecklenburg-Vorpommern bis zur Jahresmitte 1993 über 50 Einrichtungen konzeptionell als Jugendhilfestationen organisiert (Klatetzki ^{2}1995, S. 7).

Die Anzahl der betreuten Kinder schwankt je nach Angebot erheblich. Selten wird das gesamte Spektrum der Hilfen zur Erziehung angeboten. Manche Jugendhilfestationen konzentrieren sich auf einzelne Bereiche, z. B. auf die ambulanten Angebote, während andere, z. B. die Jugendhilfestation Greifswald, mittlerweile sowohl in ambulanten als auch in (teil-) stationären Hilfebereichen tätig sind.

Mit diesem Konzept der Flexibilisierung soll eine starke Lebensweltorientierung erreicht werden. Statt die „Korrektur von der Abweichung" zu leisten, soll für Kinder und Eltern eine „gesellschaftliche Inklusi-

on" organisiert werden (Klatetzki [2]1995, S. 50f.), indem sich die Hilfeangebote stark an den konkreten Bedürfnissen und Problemlagen von Kindern und Familien ausrichten.

Insgesamt weiß man über die Praxis flexibler Erziehungshilfen jedoch wenig Verläßliches. Es gibt nur wenige, meist eher programmatisch gehaltene Darstellungen mit ein paar fallbezogenen, impressionistischen Einsprengseln, die nicht verallgemeinert werden können. Die Fallschilderungen beziehen sich überwiegend auf Jugendliche oder ältere Kinder. Evaluationsstudien liegen bislang nicht vor; sie sind dringend anzufordern.

In der Fachliteratur werden die strukturelle Überforderung und die Unübersichtlichkeit des Ansatzes der flexibilisierten Hilfen kritisiert (vgl. Peters/Wolff, M. 1997). Zunehmend wird die Frage nach den spezifisch hierfür erforderlichen Handlungskompetenzen gestellt. Im Team einer Jugendhilfestation werden hochqualifizierte Fachkräfte benötigt, deren Kompetenz nach eigenem Anspruch über die traditionelle sozialpädagogische Handlungskompetenz hinausreichen soll, ohne daß jedoch diese Professionalität zu Spezialisierungstendenzen und Hierarchiebildungen führt. Dieses Konzept des multiprofessionellen Teams mit mehrdimensionaler Kompetenz wird kritisch diskutiert, und es wird der Verdacht geäußert, daß das Konzept flexibler Erziehungshilfen einen ,,homo universalis" heraufbeschwöre (Winkler, M. 1996). Durch die hohen Anforderungen besteht ,,die Gefahr der Überlastung" (Möser 1996). Zugleich wird die Gefahr gesehen, daß aufgrund der sich entspezialisierenden Teams in Jugendhilfestationen möglicherweise bestimmte Bedürfnislagen von Kindern übersehen werden, die, aller Multiprofessionalität und Mehrdimensionalität zum Trotz, nicht in das pädagogische Repertoire eines Teams passen. Will man den individuellen Bedürfnislagen gerecht werden, werden sich Überweisungen an andere Fachkräfte oder Institutionen auch weiter nicht vermeiden lassen. Diesbezüglich stellt Winkler die Frage, ,,ob nicht die Leistungsfähigkeit der Jugendhilfe doch in erheblichem Maße davon abhängt, daß fachliche Spezialisierung eingesetzt hat" (Winkler, M. 1996, S. 17).

Die praktischen Erfahrungen mit flexiblen Erziehungshilfen sind zeitlich noch zu kurz, um abschließend bewertet zu werden. Darüber hinaus fehlt eine vergleichende Studie über unterschiedliche Organisationskonzepte. Allerdings sind Grenzen und Möglichkeiten des Konzeptes flexibel organisierter Erziehungshilfen bereits in Ansätzen erkennbar. So zeigen sie in besonderer Weise Möglichkeiten der Lebensweltorientierung auf und sind damit wichtige Anstöße zur Weiterentwicklung der Jugendhilfe insgesamt. Eine Flexibilisierung enthebt allerdings nicht von der Notwendigkeit von Spezialisierung und damit Differenzierung. Das Organisationskonzept der flexiblen Erziehungshilfen kann daher das bestehende Angebot der Hilfen zur Erziehung nicht ersetzen, sondern nur sinnvoll ergänzen.

C 6.3.1.2 Vernetzte Hilfen

Die Zusammenarbeit zwischen unterschiedlichen Trägern und Einrichtungen der Jugendhilfe sowie ihre Kooperation mit anderen Institutionen wie z.B. Schulen und Gesundheitsdiensten bilden eine wesentliche Voraussetzung für ganzheitliche und lebensweltorientierte Hilfen für Kinder und ihre Familien. Die Zusammenarbeit von Trägern der öffentlichen Jugendhilfe mit anderen sozialen und erzieherischen Institutionen und Diensten wird in § 81 KJHG verbindlich vorgeschrieben. Der Gesetzgeber hat damit eine Koordinations- und Kooperationsverpflichtung der Jugendhilfe festgelegt, um der Segmentierung, die auch im sozialen Bereich zu beobachten ist, entgegenzuwirken. Die Rahmenbedingungen für die Zusammenarbeit zwischen öffentlicher und freier Jugendhilfe stehen in § 4 KJHG, die Konkretisierung der Grundsätze in § 73–78. Die Programmatik findet sich jedoch in unterschiedlichen Zusammenhängen im Gesetz (vgl. Kap. C 1).

Der Begriff der Vernetzung läßt eine Bandbreite unterschiedlicher Assoziationen zu, die vor allen Dingen Innovation signalisieren, ohne jedoch zwangsläufig einen direkten Zusammenhang zu Kooperationsinhalten aufweisen zu müssen. Der zum Modewort der Pädagogik avancierte Begriff wird häufig als Worthülse benutzt, die jedoch insofern Durchschlagskraft besitzt, als man mit ihr Bedenken und Argumente zerstreuen kann.

Vernetzungen existieren je nach Blickwinkel des Betrachters als persönliche Netze oder Netzwerke, d.h. auf eine bestimmte Person und deren Beziehungen zu anderen bezogen oder auf ein ganzes System solcher Beziehungen. Nach einer Definition Nestmanns umfaßt der Begriff ,,soziales Netzwerk" meist beide Perspektiven (Nestmann 1991, S. 31).

Wollen sich Hilfen zur Erziehung nun am Begriff des Netzwerks orientieren, bedeutet dies zunächst die Voraussetzung einer bestimmten professionellen Grundhaltung, aus welcher sich schließlich Handlungsstrategien ableiten lassen.

So sollen die Adressaten der Hilfen zur Erziehung nicht nur als von ihren Verhältnissen bestimmt betrachtet, sondern auch als handelnde Subjekte in ihrem jeweiligen Netz sozialer Beziehungen wahrgenommen werden. Von der Beschaffenheit dieses sozialen Netzes – welches halten, stützen und entlasten, sich dehnen, aber auch reißen, wegfallen oder einschnüren kann – hängt in erheblichem Maße die Form der alltäglichen Daseinsbewältigung ab. Die Lebenssituation von Mädchen und Jungen als Adressaten der Erziehungshilfen und ihren Familien ist dabei häufig entweder von wenig stabilen, von fehlenden oder von engmaschigen Netzen geprägt. Die Ermöglichung und die Gestaltung gelingender sozialer Netze- Stichwort: Gemeinwesenarbeit – sind demnach wesentliches Element der sozialen Arbeit. Nach Auffassung von Vertretern des Vernetzungsgedankens darf soziale Arbeit nicht mehr allein individuumsbezogen sein, sondern muß sich einem systemischen Denk- und Handlungsansatz verpflichten. Die Aktivierung sozialer Ressourcen am Beispiel von Stadtteilkonferenzen als eine Strategie der kleinen, aber wirksamen Schritte wurde von Blumenberg beschrieben (Blumenberg 1996).

Da die Angebote des Kinder- und Jugendhilfegesetzes nicht einzelnen Institutionen zugeordnet sind, müssen die konkreten Leistungen organisiert und abgestimmt werden. Eine Vernetzungsform ist hierbei ein zusammenhängender Versorgungsverbund von Einrichtungen, welche im Alltag kooperieren, z. B. Kindertagesstätten und Allgemeiner Sozialdienst oder Beratungsstellen, wobei ein solcher Versorgungsverbund auch zur Integration in eine gemeinsame Organisationsstruktur führen kann.

Unter Vernetzung sind dabei nicht nur punktuell auf den Einzelfall bezogene Kontakte zu verstehen, sondern vor allem die institutionalisierte Kooperation mit anderen Einrichtungen.

Die Notwendigkeit von Vernetzung wird im wesentlichen aus folgenden Überlegungen abgeleitet:

- Sicherstellung der Niedrigschwelligkeit erzieherischer Hilfen,
- Sicherstellung ganzheitlicher Hilfen,
- Sicherstellung der Jugendhilfeplanung,
- Förderung von Effektivität und Effizienz.

Hilfen zur Erziehung wurden in den letzten Jahren stärker vernetzt. Neben den rechtlichen Voraussetzungen durch das KJHG haben komplexe Fragen, z. B. die sexuelle Kindesmißhandlung, dazu geführt, daß Fachkräfte aus unterschiedlichen Einrichtungen in stärkerem Maße die Zusammenarbeit gesucht haben, zunächst vor allem, um Wege aus eigener Unsicherheit zu suchen. Wenn im Rahmen von Hilfen zur Erziehung von vernetzten Hilfen gesprochen wird, ist auch heute meist (nur) eine punktuelle Kooperation im Rahmen von Fallverläufen oder übergeordneten Fachzusammenhängen (z. B. Arbeitsgemeinschaften) oder Öffentlichkeitsarbeit zur Förderung der Niedrigschwelligkeit (z. B. Elternabende) gemeint. Diese Art der Kooperation hat sich inzwischen allgemein durchgesetzt, wie u. a. die Ergebnisse der Bundeskonferenz für Erziehungsberatung zeigen. Eine punktuelle Kooperation zwischen Erziehungsberatungsstellen und anderen Institutionen ist inzwischen die Regel (95,5 %) (vgl. Menne 1992, S. 321 f.; Kurz-Adam 1995). Eine qualitative Studie zeigt, daß Großstadtberatungstellen weitaus mehr in Kooperation und Vernetzung investieren als Erziehungsberatungsstellen auf dem Land (Lenz 1990). Letztere sind tendenziell häufiger im Sinne einer ,,Allgemeinpraxis" tätig und erachten ein breitgefächertes Kooperationssystem für weniger erforderlich.

Seltener ist eine institutionalisierte Kooperation unterschiedlicher Einrichtungen. Wenn es sie gibt, dann häufig in Form eines Arbeitskreises. Der Anteil der Beratungsstellen, die in einem interinstitutionellen Arbeitskreis im Bereich der Trennungs- und Scheidungsberatung mitwirkten, hat sich seit 1990 mehr als verzehnfacht (ein Drittel der Beratungsstellen gegenüber nur 3 % in der früheren Erhebung; Schilling 1995).

Vernetzung zwischen verschiedenen Einrichtungen wie Gesundheitsdiensten und Einrichtungen, die Hilfen zur Erziehung anbieten, oder zwischen Kindertagesstätten, Schulen und Einrichtungen der Erziehungshilfen, die über eine punktuelle Kooperation hinausgehen, sind nach wie vor selten. Für bestimmte Problemlagen von Kindern fehlen Vernetzungsstrukturen bisher fast vollständig, z. B. eine Vernetzung der Behindertenhilfe und des Kinderschutzes (vgl. Kap. B 8).

Vernetzung wird aufgrund sich verschärfender Problemlagen für Kinder und Familien sowie unter dem zunehmenden Kostendruck noch wichtiger werden. Sie bietet einen Ansatz, um auf unterschiedliche Problemlagen von Jungen und Mädchen angemessen reagieren zu können. Sie vermag Intervention und Prävention zu verknüpfen sowie den reinen Einzelfallbezug von Hilfen zur Erziehung zu erweitern. Daher ist es dringend, Formen der Kooperation konzeptionell und praktisch weiterzuentwickeln und Modelle der Vernetzung zu evaluieren. Gleichzeitig sind Grenzen von Vernetzung klar zu benennen. Es ist illusorisch zu meinen, daß sich (nahezu) alle Probleme mittels vernetzter Hilfen lösen lassen. Eine Kooperation ersetzt nicht die einzelfallbezogene Arbeit, sondern ergänzt sie.

Uneinigkeit besteht in manchen Arbeitsfeldern über die notwendigen Grenzen von Kooperation, so z. B. in Bezug auf die Fragen, wie und wieweit sich die Erziehungsberatung in die Gesamtverantwortung der Jugendhilfe bzw. des Jugendamtes einbinden lassen sollte, ohne ihren niedrigschwelligen Zugang zu gefährden, oder ob sie im Kontext der Trennungs- und Scheidungsberatung und im Kontext des sexuellen Mißbrauchs generell an familiengerichtlichen Verfahren mitwirken sollte. Diese Grenzen einer Kooperation sind immer wieder neu zur Diskussion zu stellen, damit eine Vernetzung gewährleistet ist, die Kinder und Eltern im Hilfeprozeß unterstützt und ihnen nicht schadet.

Wenngleich eine Evaluation von Vernetzung bislang aussteht, so darf doch angenommen werden, daß vernetzte Hilfen eine Weiterentwicklung von Hilfen zur Erziehung bedeuten und einen Schritt zu höherer Effektivität von Hilfeleistungen darstellen.

C 6.3.1.3 Die Weiterentwicklung familienorientierter Hilfen zur Erziehung – exemplarisch anhand unterschiedlicher Konzepte

In den letzten Jahren sind eine Reihe von Ansätzen der ambulanten und teilstationären familienorientierten Hilfen zur Erziehung entwickelt worden. Sie sind insbesondere als Antwort auf einen gestiegenen Bedarf an Kriseninterventionsmöglichkeiten für Familien zu verstehen (vgl. Kap. C 7). Die Weiterentwicklung folgt dabei regionalen Gegebenheiten. Im folgenden sollen exemplarisch einige Konzepte intensiver Arbeit mit Familien vorgestellt werden, die sich bemühen, eine Stärkung der Kinder über die Unterstützung der Familie zu erreichen.

Berlin: Aufsuchende Familienberatung/-therapie für ,,Multiproblem"-Familien

In Berlin wird Sozialpädagogische Familienhilfe (SPFH) insgesamt auf sehr niedrig qualifiziertem Niveau durchgeführt und finanziert (vgl. Nielsen/Nielsen/Müller 1986; Conen 1997; Helming/Schattner/

Blüml 1997). Aus diesem Grund gab es nur wenig Weiterentwicklung innerhalb der SPFH; die Grenzen der Arbeit waren allzu deutlich: Familienhilfe folgte tendenziell einem reinen ,,Betreuungsansatz", langfristige Veränderungen von Familien waren kaum zu bewirken; Familienhelfer/innen, die sich selbst weiterqualifiziert und fortgebildet hatten, scheiterten an den Rahmenbedingungen ihrer Honorartätigkeit. Aus dieser unbefriedigenden Situation entwickelten sich Projekte und Konzepte aufsuchender Familientherapie für ,,Multiproblem"-Familien. Die Grundprinzipien der Arbeit sind ähnlich wie bei der SPFH.

Bei der aufsuchenden Familientherapie handelt es sich im Unterschied zur SPFH um ein eindeutiges Therapieangebot. Grundsätzlich arbeitet ein Co-Therapeuten-Team pro Familie, die Hilfe ist zeitlich auf sechs bis neun Monate befristet und orientiert sich in bezug sowohl auf die Dauer als auch auf die Interventionsform an Familien in Krisen.

,,Die Intensität der aufsuchenden familientherapeutischen Arbeit forciert Veränderungen, die, soweit auf US-amerikanische Erfahrungen zurückgegriffen werden kann, nicht effektiver werden, indem länger als 6–12 Monate mit den Familien gearbeitet wird. Aufgrund der zeitlichen Befristung auf 6–9 Monate wird eine familientherapeutische Arbeit geleistet, die von einer hohen Intensität und Dichte des Kontaktes zwischen Familie und FamilientherapeutInnen geprägt ist" (Conen 1996, S. 159).

Aufgrund der zeitlichen Befristung wird eine enge Zusammenarbeit mit den Fachkräften des Jugendamtes für notwendig gehalten. Die Finanzierung als Hilfe zur Erziehung erfolgt mit der Begründung durch § 27 Abs. 3 KJHG. Die Entscheidung für die Hilfe erfolgt in einem Hilfeplanprozeß, in dem Stundenkontingente für die Familien ausgehandelt werden.

Saarbrücken: Integrative Familienhilfe (teilstationäre Arbeit mit Familien)

Aus dem Anspruch, intensive Elternarbeit zu leisten und Heimunterbringungen als lediglich befristete Maßnahmen zu begreifen, ,,die auf die möglichst schnelle Reintegration der ausgegrenzten Kinder ins Herkunftsmilieu abzielen" (Caritas-Jugendhilfeeinrichtung Margaretenstift 1995, S. 23), wurde im Rahmen des therapeutischen Kinder- und Jugendheims Margaretenstift in Saarbrücken ein Konzept einer teilstationären Betreuung von Familien entwickelt. Ziel dieses neuen Hilfeansatzes ist es, stationäre Aufenthalte von Familien und ambulante Betreuung so zu verbinden, daß Kinder nicht mehr ausgegrenzt werden müssen bzw. bereits ausgegrenzte Kinder reintegriert werden können. Insbesonders geht es also um Familien, ,,die nach oftmals zahllosen eigenen Versuchen nicht mehr weiterwissen und vor der Alternative stehen, die Verantwortung für ihre Kinder ganz oder vorübergehend an professionelle Helfer/innen abzugeben" (ebd.). Aus den Erfahrungen der Kontakte mit niederländischen Projekten und einem schwedischen Projekt, die stationär bzw. teilstationär mit Familien arbeiten (vgl. Beier/Zimmer, E. 1993; Zimmer, E./Hahnen/Beier 1994), entstand ein Angebot, in dessen Mittelpunkt die Arbeit mit einer Gruppe von Familien besteht. Die Maßnahme ist grundsätzlich auf ein halbes Jahr begrenzt.

Die erste Woche verbringen die Familien gemeinsam, während der 2.–6. Woche treffen sich die Familien zweimal pro Woche für einen Tag mit den anderen Familien. ,,Hier ist der notwendige Raum für die alltäglichen Erfordernisse wie Hausaufgaben, Einkauf u. ä. sowie die Freizeitgestaltung (Ausflüge u. ä.) gegeben. In dieser teilstationären Phase finden regelmäßig themenorientierte Elterngruppen sowie Selbsterfahrungsgruppen statt. Mindestens einmal wöchentlich unterstützt der/die FamilienbegleiterIn die Familie ambulant in ihrem Haushalt bzw. in ihrem sozialen Umfeld bei der Umsetzung einzelner geplanter Schritte. Prinzipiell kann ein(e) FamilienbegleiterIn zur Weiterführung und Stabilisierung eine maximal halbjährige ambulante Nachbehandlung für die Familie anbieten, wenn alle Beteiligten – einschließlich Jugendamt – dies für sinnvoll und erforderlich erachten" (Caritas-Jugendhilfeeinrichtung Margaretenstift 1995, S. 26).

Familienaktivierungsprogramme

Eine der momentan am meisten diskutierten Weiterentwicklungen familienorientierter Hilfen sind intensive Kriseninterventionsprogramme. Der Ursprung liegt im ,,Homebuilder's Model" (Kinney/Haapala/Booth 1991) und in den ,,Families first"-Programmen. Diese entstanden in den USA als Angebot an Familien, in denen eine Fremdunterbringung und ein Sorgerechtsentzug von Kindern unmittelbar bevorstand.

In Anlehnung an dieses Konzept wurde das ,,Familienaktivierungsmanagement" (FAM) von der Jugendhilfeeinrichtung Stiftung Hospital St. Wendel im Saarland entwickelt und erprobt. ,,FAM ist ein intensives 6wöchiges Training der Familien und eine Vernetzung der Familie in unterstützenden Strukturen zur Verhinderung der Fremdplazierung der Kinder. Zielrichtung der Aktivierung sind die Fähigkeiten und Stärken der Familien. FAM kann andere Hilfeformen nicht ersetzen" (Klein/Römisch 1997, S. 149). Als Indikationen werden angegeben: eine schwere Krise in der Familie, aus der sie allein oder mit Hilfe der ,,normalen" Betreuung durch soziale Dienste nicht herauskommt, drohende oder akute Fremdplazierung von Kindern, Kooperationsbereitschaft mindestens eines Elternteils (ebd.). Es werden die folgenden Ausschlußkriterien angegeben: Die Eltern wollen unbedingt doch eine Fremdplazierung des Kindes, oder die Kinder wollen selbst unbedingt außerhalb der Familie leben; die Probleme sind so gravierend, daß eine akute massive Gefährdung des Kindes wahrscheinlich ist (sexueller Mißbrauch, Gewalt); akute Suizidgefährdung; Probleme sind durch schwere Krankheit verursacht. FAM ist grundsätzlich ein Kriseninterventionsansatz und mündet häufig in andere ambulante Hilfeformen. Verschiedene Träger bieten mittlerweile in Deutschland ähnliche Konzepte einer ,,Familienaktivierung" an, unterstützen bei der Einrichtung solcher Programme und einer Qualifizierung von Fachkräften (Kluge 1996; Gehrmann/Müller 1994; Gehrmann/Müller 1996a und 1996b).

Diese Programme verstehen sich als Kriseninterventionen in Fällen, in denen die Fremdplazierung eines Kindes unmittelbar notwendig zu sein scheint. Kriseninterventionen bestehen in der Bundesrepublik bisher häufig in der Herausnahme von Kindern. Eine Untersuchung über aktuelle Probleme der Heimerziehung in Rheinland-Pfalz (Hamburger/Müller/Porr 1994) kommt zu dem Ergebnis, ,,daß Anfang der 90er Jahre zwei Drittel der Fälle (der in Heimen untergebrachten Kinder; d. V.) Kriseninterventionen oder kurzfristige Unterbringungen waren" (ebd., S. 199). Auswertungen des seit 1996 im Saarland arbeitenden Projektes FAM der Stiftung Hospital St. Wendel ergaben, daß bis auf eine Ausnahme alle Kinder bzw. Jugendlichen nach den sechs Wochen FAM-Einsatz in ihren Familien blieben. ,,In 2/3 der Fälle wurde eine Sozialpädagogische Familienhilfe nachfolgend installiert. In 1/3 der Fälle sahen sich die Familien in Übereinstimmung mit den jeweiligen Jugendämtern in der Lage, mit Beratung durch das Jugendamt oder Erziehungsberatungsstellen alleine klarzukommen. Bis Dezember 1996 sind alle diese Familien stabil geblieben" (Klein/Römisch 1997, S. 150 f.). Langzeiterfahrungen in der Bundesrepublik Deutschland liegen zur Zeit noch nicht vor.

Familienaktivierungsansätze sind ,,für die Sozialpädagogische Familienhilfe ein willkommener und notwendiger Anstoß, über Effizienz und Dauer der Hilfe nachzudenken" (Rothe 1996, S. 227). Sie sind grundsätzlich eine Ergänzung zur SPFH mit ihrem meist längerfristigen und schwerer verfügbaren Angebot, sowohl als kurzfristige Krisenintervention wie auch als intensives Clearing, um mit Eltern und Kindern/Jugendlichen Motivation dafür zu schaffen, Hilfe in Anspruch zu nehmen und gemeinsam weitere geeignete Hilfeformen herauszufinden und zu planen. Bedenken bestehen hinsichtlich der enormen Anforderungen, die ein solches Programm an die fachliche Qualifikation des Helfers stellt. Die Besonderheit dieses Ansatzes liegt darin, daß die Hilfen kurzfristig eingesetzt werden können und die Krise von Kindern, Jugendlichen und Eltern produktiv genutzt werden kann.

C 6.4 Hilfeplanung nach § 36 KJHG

Das Kernstück der gesetzlichen Neuregelung des Kinder- und Jugendhilferechts in bezug auf die Erziehungshilfe ist § 36 KJHG. Er verknüpft die Entscheidung über eine im Einzelfall zu gewährende Hilfe zur Erziehung in den Fällen, in denen eine Hilfe nach §§ 27–35 KJHG voraussichtlich über einen längeren Zeitraum geleistet werden soll, mit der Erarbeitung eines in regelmäßigen Abständen zu überprüfenden Hilfeplans. Der Hilfeplan ist dabei kein eigenständiger Akt der Verwaltung, sondern ,,lediglich" die schriftliche Dokumentation einer vorausgegangenen Hilfeplanung, d. h. eines Aushandlungsprozesses; die Konzentration der fachlichen Diskussion auf den Hilfeplan hat diesen prozeßhaften Kontext mancherorts aus dem Blick geraten lassen (Wiesner, SGB VIII § 36 Rdnr. 8).

Die Hilfeplanung ist als ein kooperativer und diskursiver Prozeß der Beratung, der Aushandlung von Interessen, der Organisation von Unterstützung und der Reflexion über Bedingungen und Perspektiven gedacht, an dem betroffene Kinder, deren Eltern sowie Fachkräfte in unterschiedlichen Rollen und Funktionen beteiligt sind. Die Hilfeplanung stellt sich somit dar als ein prozeßhaftes Geschehen im Spannungsfeld des Dreiecks Familie – Jugendamt – Träger.

Die gesetzliche Aufforderung, mehrere mit der Angebotsstruktur vertraute Fachkräfte sollten gemeinsam mit den Eltern die Ausgestaltung der Hilfe planen und auch die betroffenen Kinder verstärkt in den Klärungs- und Entscheidungsprozeß einbeziehen, zielt auf zwei zentrale Intentionen des Gesetzgebers: Zum einen wird der Erkenntnis Rechnung getragen, daß Angebote der Erziehungshilfe nur dann Erfolge zeitigen, wenn sie unter Mitwirkung von Kindern und Eltern als Adressaten konkretisiert werden und auf der Basis einer für alle Beteiligten transparenten fachlichen und zielorientierten Perspektive erfolgen. Zum anderen wird in der Akzentuierung dieser beiden Prinzipien eine instrumentelle Verfahrensregel geschaffen, die zur Qualitätssicherung pädagogischer Leistungen beitragen und den Status der Betroffenen als leistungsberechtigter Subjekte gewährleisten soll. Von diesen Vorgaben ist der Alltag des Hilfeplanverfahrens jedoch weit entfernt. Es zeigen sich in der Praxis insbesondere fünf Problempunkte. Sie betreffen die Umsetzung der Kinder- und Elternbeteiligung, die Qualifikation der Fachkräfte, den Kostendruck bei den Kommunen, die Gefährdung der Niedrigschwelligkeit der Erziehungsberatung und die Kooperation zwischen Trägern der freien und der öffentlichen Jugendhilfe. Insgesamt ist mit dem § 36 KJHG viel Bewegung in die Jugendämter/Allgemeinen Sozialen Dienste gekommen. Es gibt allerdings recht unterschiedliche Tendenzen in der praktischen Umsetzung. Zahlreiche Jugendämter bemühen sich seit der Verabschiedung des KJHG intensiv darum, ihre Praxis der gesetzlichen Forderung anzupassen. In anderen Jugendämtern gelingt die Umsetzung nur schleppend. Mancherorts wurden keine oder nur geringfügige Veränderungen vorgenommen, um den gesetzlich modifizierten fachlichen Standard zu realisieren (Späth 1992; Merchel 1994).

C 6.4.1 Mitwirkung von Kindern und Eltern

In den Vorschriften des § 36 KJHG wird der fachliche Perspektivenwechsel vom defizitbehafteten Objekt zum leistungsberechtigten Subjekt in besonderer Weise deutlich. Kindern und Eltern, die Leistungen der Hilfen zur Erziehung in Anspruch nehmen, wird der Status gleichberechtigter Partner mit einem Rechtsanspruch auf Hilfe zugesprochen. Die aktive Mitwirkung von Kindern und Eltern ist im Rahmen eines gemeinsamen Aushandlungs- und Verständigungsprozesses ausdrücklich vorgesehen.

Gefragt sind somit Interaktionen der Aushandlung zwischen gleichberechtigen Subjekten, die mit einer prinzipiellen Freiwilligkeit der Inanspruchnahme und einer gemeinsamen Verständigung über Verlauf und Ergebnisse des Hilfeprozesses einhergehen.

Der Erfolg einer Hilfeplanung hängt wesentlich davon ab, ob und inwieweit es gelingt, Kinder und Eltern zu beteiligen. Beteiligung heißt in diesem Zusammenhang, sie zu informieren über Hilfemöglichkeiten, die Jugendhilfe bereitstellt, über ihre Rechte und Handlungsmöglichkeiten sowie über ihre Entscheidungsspielräume im Hilfeplanverfahren. Beteiligung heißt aber auch, sie an allen Entscheidungsphasen teilnehmen zu lassen und Möglichkeiten zu suchen, mit ihnen gemeinsam Perspektiven zu entwickeln u. a. m. Dabei kommen den sorgeberechtigten Eltern als Antragsberechtigten bei Hilfen zur Erziehung die weitestgehenden Beteiligungsrechte zu, während den Kindern ein eigenständiges Antragsrecht verweigert ist. Sie sind aber nach §§ 8 und 36 KJHG an sie betreffenden Entscheidungen zu beteiligen. Hier wird deutlich, daß neben den besonderen fachlichen Herausforderungen, welche die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen am Hilfeverfahren stellt, die Einbeziehung derjenigen sorgeberechtigten Eltern, die an der Hilfeplanung (von sich aus) nicht interessiert sind, von den Fachkräften Motivationsarbeit und eine Weiterentwicklung des Hilfeplanverfahrens verlangt.

Zwischen dieser Maxime und dem realen Alltag der Jugendhilfe sind jedoch Brüche festzustellen; empirische Studien zur Umsetzung des § 36 KJHG – die sich allerdings nicht an der hier dargelegten Situation der bis 12jährigen orientieren – haben ergeben, daß die geforderte Mitwirkung von Kindern und Eltern in der Praxis kaum umgesetzt wird (vgl. Petermann/Schmidt 1995; Sander, C. 1996).

Die von C. Sander durchgeführte Untersuchung, in deren Rahmen 81 Hilfepläne eines Großstadt-Jugendamtes erfaßt wurden, stellt fest, daß in 21 Fällen, d. h. in mehr als ein Viertel der Hilfeplanungen, die Mitwirkungsrechte der Personensorgeberechtigten gemäß § 36 KJHG nicht realisiert wurden. Wenn die Hilfepläne mit der Beteiligung von Betroffenen aufgestellt wurden, so lag die Beteiligung der Mütter mit 52,4 % am höchsten. 28,4 % der Kinder und Jugendlichen und nur 20,2 % der Väter haben mitgewirkt. Insbesondere die Mitwirkung von Mädchen an der Hilfeplanung hat sich bislang als sehr unbefriedigend erwiesen (vgl. Wolff, M. 1995; Mau 1997). Die Partizipation von Kindern und Jugendlichen bei Erziehungshilfen ist noch wenig entwickelt. Wenn jedoch Beteiligungsmöglichkeiten vorliegen, dann eher bei Jugendlichen als bei Kindern.

Zudem befinden sich die betroffenen Kinder und Eltern in den konkreten Interaktionen häufig in einer Position, die es ihnen schwermacht, eigene Vorstellungen selbstbewußt einzubringen. Gemäß § 27 KJHG setzt der Beginn einer Hilfe zur Erziehung voraus, daß die Leistungsberechtigten ein von ihnen oder anderen als ,,Defizit" empfundenes Problem artikulieren. Diesem Prinzip der Freiwilligkeit der Inanspruchnahme stehen Schätzungen entgegen, laut denen lediglich 25 % aller Hilfen auf diese Weise zustande kommen (Schwabe 1996 b). Kinder sollen zwar an Entscheidungen im Hilfeprozeß aktiv beteiligt werden; als Auftraggeber eigener Belange tauchen sie jedoch nur in § 8 Abs. 2 und 3 sowie § 42 Abs. 2 KJHG auf, welche die genannten Erziehungshilfen nur am Rande berühren. Dies stützt den Einwand, das KJHG sei ein Familienhilfegesetz, weil es den Eltern mehr Rechte einräume als den betroffenen Kindern und deren Interessen. Kinder werden zwar an sie betreffenden Entscheidungen beteiligt; aber ihre Position ist nicht ausreichend gestärkt (vgl. Kap. C 7). Erforderlich ist eine Hilfeplanung, die Kindern die Möglichkeit gibt, aktiv am Prozeß der Entscheidungsfindung teilzuhaben und die von den Sorgeberechtigten getroffenen Entscheidungen nachzuvollziehen.

Ansätze zu einer besseren Partizipation der Kinder sind vorhanden. Das Jugendamt Erlangen beteiligt Kinder an allen Gesprächen, sofern sie sprachlich – etwa ab dem 5. Lebensjahr – dazu in der Lage sind. Es müssen spezifische kommunikative Techniken auch in Form von ,,Dolmetscherleistungen" entwikkelt werden. Nach neueren Untersuchungen muß bezweifelt werden, daß eine stärkere Einbeziehung der Kinder in Hilfeprozesse notwendigerweise eine Überforderung der Kinder bedeutet oder zu ihrer Verunsicherung beiträgt (McAuley 1996; Expertise Winkler, i. Ersch.).

In den Schwierigkeiten einer Mitwirkung von Kindern und Eltern am Hilfeprozeß deutet sich eines der derzeitigen Grundprobleme von Jugendhilfe an. Insbesondere besteht in einer idealistischen Überhöhung der Fähigkeiten der Adressaten und der Fachkräfte der Jugendhilfe, welche die Aufgabe haben, den Adressaten die Beteiligung zu ermöglichen, die Gefahr, daß unter einer rechtlich-politischen Prämisse sowohl die tatsächlichen Notlagen von Kindern als auch ihre als Entwicklungsmöglichkeiten sich abzeichnenden und einer Förderung bedürftigen Potentiale vernachlässigt werden.

Allerdings erscheint der Versuch wenig sinnvoll, die Lösung dieser Problematik wieder in stärker hierarchisierten Beziehungen zu suchen. Es ist ein neues professionelles Selbstverständnis gefragt, das zum einen formal stärker reflexiv organisiert ist, zum anderen aber sich auch inhaltlich wieder mehr pädagogisch begreift.

Für die geforderte Beteiligung von Kindern und Eltern an der Hilfeplanung gilt es Modelle zu entwikkeln, die einerseits dem rechtlichen Anspruch an Mitwirkung wie auch der fachlichen Forderung nach Anerkennung der Subjektivität der Betroffenen gerecht werden, die aber andererseits auch die Möglichkeit eröffnen, fachliche Erfahrungen und Wissensbestände einzubringen, welche die Betroffenen unterstützen, ohne sie gleichzeitig zu bevormunden (Expertise Winkler, i. Ersch.).

Bei alledem darf nicht verkannt werden, daß die (Weiter-)Entwicklung von Beteiligungsstrukturen im Rahmen der Hilfeplanung ein längerer Prozeß ist. Es geht nicht nur darum, Organisationsstrukturen zu verändern, sondern es muß vor allem verstärkt ein Qualifikationsprozeß der Fachkräfte in Gang gesetzt werden.

C 6.4.2 Aushandlungsprozesse versus Diagnose?

Die gesetzliche Aufforderung zur kooperativen Hilfeplanung erfordert einen weitgehenden professionellen Perspektivenwechsel im Hinblick auf die Lebenssituationen betroffener Kinder und Eltern: von der rein expertenbestimmten Diagnostik hin zu einem beteiligungsoffenen Aushandlungsprozeß. Obwohl diese Anforderungen an die Hilfeplanung in der Erziehungshilfe einen zentralen Stellenwert innerhalb der durch das KJHG ausgelösten Debatte um eine Neuorientierung in der Jugendhilfe einnehmen und trotz der durchaus vorhandenen Schnittstellen zwischen fachlicher Herausforderung und Bestrebungen der Verwaltungsmodernisierung werden die Konsequenzen des § 36 KJHG bei öffentlichen wie freien Trägern nur zögerlich wahrgenommen und auf die eigene institutionelle Praxis bezogen; der skizzierte Perspektivenwechsel, der tendenziell auf das Erbringen sozialpädagogischer Dienstleistungen ausgerichtet sein soll, befindet sich vielerorts erst in den Anfängen (Merchel 1995).

Mit der Verpflichtung zur Erstellung eines Hilfeplans als Grundlage für die Ausgestaltung einer erzieherischen Hilfe – so wird der neuen Verfahrensregel vereinzelt vorgeworfen – führe das KJHG die jahrelange Debatte zur Reform des Jugendhilferechts lediglich unter neuen Vorzeichen fort, ohne entscheidende rechtliche Voraussetzungen zu einer Weiterentwicklung in der Jugendhilfe geschaffen zu haben.

In der Fachliteratur wird häufig von Jugendämtern berichtet, die weiterhin Entwicklungsberichte von Heimen anfordern, die diese mehr oder weniger bereitwillig abliefern, da hiervon oftmals eine weitere Gewährung der Hilfeleistung abhängig gemacht wird (vgl. Späth 1992; Merchel 1994 und 1995).

Die offensichtliche Ignoranz bzw. Fehlinterpretation des § 36 KJHG in bezug auf dessen praktische Umsetzung plausibilisiert so die landläufige Meinung, der Gesetzgeber verkaufe in der Neuordnung des KJHG lediglich alten Wein in neuen Schläuchen. Das mit dem Diagnosebegriff transportierte Verständnis, so hat sich gezeigt, gehört mitnichten der Vergangenheit an.

Um die offensichtliche Diskrepanz zwischen Handlungsrealität, professionellem Bewußtsein und Gesetzesanspruch flächendeckend in der Praxis der Jugendhilfe zu überwinden, gilt es, die im KJHG enthaltenen Perspektiven verstärkt aufzuzeigen. Auch wenn das KJHG an die Vorstellungen zur fachlichen Qualifizierung der Erziehungshilfe mittels Hilfeplanung anknüpft, so verleiht es diesen doch – im Gegensatz zu den unter dem Etikett ,,Diagnose und Gesamtplanung" erfolgten Qualifizierungsbemühungen – den Charakter eines kooperativen Aushandlungsprozesses und forciert so einen Perspektivenwechsel, der den Blick auf die Subjektstellung der Jugendhilfeadressaten – Kinder wie Eltern – nicht versperrt, sondern ihn geradezu verbindlich einfordert.

Dieser Hinweis auf die Herbeiführung eines Paradigmenwechsels – von der Kontrollfunktion zur Dialogorientierung – als einer pädagogischen und nun auch jugendhilferechtlichen Anforderung hat in Teilen der Jugendhilfepolitik zu der Auffassung geführt, mittels Aushandlungs- und Verständigungsprozessen gegenüber den Betroffenen sei es möglich, die strukturellen Ambivalenzen in der Jugendhilfe aufzulösen. Dies ist ein Irrtum. Die der Jugendhilfe inhärenten Widersprüche von helfender Zuwendung einerseits und sozialer Kontrolle andererseits sind nicht auf der individuellen Ebene der Aushandlung zwischen Fachkraft und Adressaten aufzuheben. Hier wird von einer Utopie des ,,herrschaftsfreien Diskurses" ausgegangen, die, wenn sie auf Realsituationen projiziert wird, zur Ideologie wird (Schwabe 1996 b).

Abgesehen von der impliziten Annahme, daß die betroffenen Kinder und Eltern bereits über die für das Aushandeln notwendigen Kompetenzen verfügen und nicht etwa sich dadurch kennzeichnen, daß sie noch ,,um ihre Selbstbestimmtheit und Einsichtsfähigkeit" (Klatetzki [2]1995, S. 16) ringen, verleugnen Verfechter dieser Position ebenso das ,,doppelte Mandat" öffentlicher Jugendhilfe.

Wichtig erscheint an dieser Stelle, daß Jugendhilfe sich sowohl der Grenzen, die strukturell bedingt sind, bewußt bleibt als auch der Grenzen, die (noch) auf seiten der beteiligten Kinder und Eltern wie auf seiten der Fachkräfte bestehen. Nicht allein fehlende Mitwirkungsrechte verhindern ein echtes Aushandeln, sondern auch die in der Jugendhilfe tätigen Fachkräfte verfügen häufig nicht über die hierzu notwendigen professionellen, personellen und strukturellen (finanzellen) Rahmenbedingungen: Vielerorts besteht Ratlosigkeit darüber, wie es gelingen könne, Eltern und Kinder als gleichwertige Partner in die Erstellung des Hilfeplans einzubeziehen.

Selbst dem neuen Hilfeplangespräch aufgeschlossene Praxisvertreter fühlen sich im Hinblick auf die Umsetzungsmöglichkeiten des § 36 KJHG in so hohem Maße verunsichert, daß sie nach präzisen Richtlinien für Diagnostik und Indikation im Rahmen der Hilfeplanerstellung verlangen (vgl. Nibecker/Petermann 1997). Ergebnisse eines Projekts haben gezeigt, daß auf dem Hintergrund tradierter Fürsorge- und Bevormundungsaspekte sowie aus Gründen methodischer Unsicherheit die Beteiligung von Kindern und ihren Eltern eher formal organisiert und weniger inhaltlich ausgestaltet wird (Merchel/Schrapper 1995).

Auf ein Mißverständnis soll in diesem Zusammenhang deutlich hingewiesen werden. Der erhöhte Anspruch an Aushandlungsprozesse einerseits und die Unsicherheit bei ihrer Ausgestaltung andererseits führen immer wieder zur Gegenüberstellung von ,,Aushandlungsprozeß kontra Diagnose". Eine solche Diskussion ist dienlich, wenn noch einmal darauf hingewiesen werden soll, daß bei der Hilfeplanung nicht Experten auf der Grundlage von ihnen erstellter Diagnosen über die zu ergreifenden Maßnahmen entscheiden, sondern die Leistungsadressaten – Kinder und Eltern – ihre Sichtweise zur Lebens- und Erziehungssituation des Mädchens oder des Jungen sowie ihre Überlegungen zu Situationsveränderungen einbringen (Wiesner, SBG VIII § 36 Rdnr. 10). Die Diskussion ist aber dort kontraproduktiv, wo die Vor-

gabe der Hilfeplanung dahingehend ausgelegt wird, daß man der ohnehin schwierigen Frage der Entscheidungskriterien für fachlich vertretbare Hilfeprozesse wie auch der Frage nach einer genauen Einschätzung der Problemsituation des Kindes und seiner Familie – einschließlich der Gefährdung des Kindes – sowie einer Einschätzung ihrer Ressourcen von seiten der Fachkräfte ausweicht.

Trotz der praktischen Schwierigkeiten mit dem § 36 KJHG erscheint der damit verbundene Perspektivenwechsel im Grundsatz sinnvoll und notwendig. Wenn auch eine Re-dimensionierung der (praxisfernen) Ansprüche an das Hilfeplangespräch durchaus angezeigt erscheint, stellt der Hilfeplan im Jugendhilfealltag einen erheblichen Fortschritt dar. Eine Weiterentwicklung der Hilfeplanung in der Praxis, die den § 36 KJHG als eine umfassende fachliche und organisationsbezogene Herausforderung annimmt, wird jedoch nicht von heute auf morgen zu bewerkstelligen sein. Veränderungsprozesse, die sich auch auf strukturelle Elemente beziehen, benötigen Zeit und verlangen von den Menschen, die von diesen Veränderungen betroffen sind, die Bereitschaft und die Energie, eingespielte Arbeitsweisen kritisch zu prüfen und sich für potentiell spannungsreiche Neuerungen zu öffnen. Es wäre ein fachlicher Rückschritt, wenn die offensichtlichen Probleme mit Diagnostik und Aushandlung dazu führten, das Bemühen um den Aushandlungscharakter sowie die Subjektorientierung des Hilfeplans aufzugeben, und wenn die alte Praxis mit bekannten Verfahren unter neuen Prämissen weitergeführt würde.

C 6.4.3 Hilfeplanung in der Erziehungsberatung

Mit der Zuordnung zu den Hilfen zur Erziehung ist die Erziehungsberatung nach § 28 KJHG, die sowohl von Erziehungsberatungsstellen als auch von anderen Beratungsdiensten und -ein-richtungen erbracht werden kann, im Gegensatz zu den erziehungsberatenden Leistungen zur Förderung der Erziehung in der Familie gemäß §§ 16 f. KJHG in das Verfahren zur Hilfeplanung nach § 36 KJHG eingebunden.

Im Zuge der Umsetzung des § 36 KJHG wurde kontrovers diskutiert, in welcher Weise Erziehungsberatung überhaupt in die Praxis der Hilfeplanung einbezogen werden soll bzw. muß. Der Hauptkritikpunkt ist, daß die Anwendung des Hilfeplanungsverfahrens auf längerfristig geplante Maßnahmen der Erziehungsberatung die Niedrigschwelligkeit aufhebe und die Anzahl der Ratsuchenden erheblich reduziere (Cremer 1996).

Der Deutsche Verein für öffentliche und private Fürsorge (1994) empfiehlt ein ,,vereinfachtes Hilfeplanungsverfahren", um die Zugangsbarrieren für Kinder und Eltern nicht zu erhöhen. In dessen Rahmen soll die Erziehungsberatungsstelle ohne Vorschaltung einer Konsultation des Jugendamtes die Hilfeplanung selbst vornehmen können (Deutscher Städtetag und Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe 1997).

Von anderer Seite wird ein Zusammenhang zwischen Erziehungsberatung und Hilfeplanung in Frage gestellt. So weist Maas darauf hin, daß für Erziehungsberatung grundsätzlich auf die Erstellung eines Hilfeplanes (1995) verzichtet werden kann, da Erziehungsberatung nicht im Kernbereich der Hilfen zur Erziehung angesiedelt sei. Uneinigkeit besteht ebenso hinsichtlich des Begriffs ,,längere Zeit". Nun ist zwar offensichtlich, daß Heimerziehung und auch Vollzeitpflege in der Regel für einen längeren Zeitraum konzipiert werden, wohingegen für die Erziehungsberatung bislang eher überschaubare Zeiträume gelten. Zur Definition der ,,längeren Zeit" wurden nun einerseits formelle Fristen vorgeschlagen: drei, sechs oder zwölf Monate, andererseits aber auch die ,,Intensität" der Leistungen, also die Anzahl der Beratungskontakte, angeführt.

Abschließend läßt sich formulieren, daß das Ziel des KJHG, die Erziehungsberatung in die örtliche Jugendhilfestruktur einzubinden, nicht gleichzeitig dadurch wieder in Frage gestellt werden darf, daß der individuelle Zugang für Kinder und Eltern erschwert wird. Das rechtliche Instrumentarium zur Gewährung von Hilfen darf nicht so beschaffen sein, daß dadurch die Leistung Erziehungsberatung als Hilfe zur Erziehung selbst unmöglich gemacht wird (vgl. Cremer 1996).

C 6.4.4 Kooperation freier und öffentlicher Träger bei der Hilfeplanung nach § 36 KJHG

Die Hilfeplanung ist zwar ein Leistungskriterium für die Erbringung der Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe. Da die Träger der freien Jugendhilfe in der Wahrnehmung ihrer Aufgaben aber grundsätzlich frei sind, ist § 36 KJHG nicht unmittelbar auf sie anwendbar. In diesem Zusammenhang sind bezüglich der Zusammenarbeit zwischen freien und öffentlichen Trägern der Kinder- und Jugendhilfe im wesentlichen die drei folgenden Aspekte zu berücksichtigen.

Im Wege der Vereinbarung über die Finanzierung zu erbringender bzw. erbrachter Leistungen können die Träger der öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe die Beachtung der gesetzlichen Vorgaben für den Hilfeplan erreichen. Dies eröffnet dem Leistungsberechtigten, sich auch unmittelbar – ohne vorherige Einschaltung des Jugendamts – an den Träger der freien Kinder- und Jugendhilfe zu wenden.

Da der öffentliche Träger in der Regel die Leistungen des freien Trägers zumindest teilweise (re)finanziert, muß er auch die Möglichkeit haben, den Entscheidungsprozeß nachzuvollziehen. Daher ist eine entsprechende Information, auch mit Blick auf etwa erforderliche Annexleistungen, geboten. Darüber muß allerdings auch der Leistungsberechtigte informiert werden.

Der Träger der freien Jugendhilfe muß sich bei Bedarf auch in einer Vereinbarung verbindlich darauf festlegen, die Voraussetzung der Teamberatung zu erfüllen. Neben dem Einbeziehen unterschiedlicher Sichtweisen verfolgt die Teamberatung den weiteren Zweck, Informationen über regional verfügbare Leistungsangebote zu bündeln und dadurch eine ausreichende Übersicht für die Auswahl der zu treffenden Entscheidungen zu erhalten. Die größere Übersicht des öffentlichen Trägers darf nicht zu einer Monopol-

stellung hinsichtlich der Aufstellung von Fachteams zu Lasten der freien Träger führen. Vielmehr müssen unter Beachtung der Autonomie der freien Kinder- und Jugendhilfe und unter Sicherung der nötigen Fachkompetenz im Rahmen der partnerschaftlichen Zusammenarbeit sachbezogene Abstimmungsverfahren gefunden werden (Wiesner, SGB VIII § 36 Rdnr. 82ff.).

Als Hauptproblem zeigt sich in der Praxis, daß unter dem zunehmenden Kostendruck der Kommunen die Entscheidungen über Hilfen zur Erziehung vom öffentlichen Jugendhilfeträger in nicht unerheblichem Maße unter fiskalischen Gesichtspunkten getroffen werden und nicht, wie vom Gesetzgeber gefordert, ausschließlich unter fachlichen Aspekten.

So werden z. B. zwei Erziehungskonferenzen durchgeführt, eine verwaltungsinterne, bei der der Hilfebedarf bestimmt wird, und eine externe, bei der freie Träger für bereits festgelegten Hilfebedarf und gewählte Hilfeform lediglich noch Kostenangebote einreichen dürfen. Mitunter werden aus Kostengesichtspunkten inhaltliche Jugendhilfeentscheidungen revidiert, nachdem nach § 36 KJHG der Hilfebedarf, die Hilfeform und die Hilfedauer bereits festgelegt wurden. In manchen Kommunen werden Unterbringungen in stationären Jugendhilfeeinrichtungen zur Chefsache erklärt und damit letztlich vom Jugendamtsleiter, vom Dezernenten oder vom Landrat entschieden. Ein solches Vorgehen hebelt nicht nur die Zusammenführung der fachlichen und wirtschaftlichen Entscheidungskompetenz auf der Ebene der Fachkräfte im Jugendamt aus, sondern stellt auch das Wunsch- und Wahlrecht der Leistungsadressaten in Frage. Darüber hinaus wird das Verhältnis zwischen öffentlichen und freien Trägern belastet und die geforderte ,,partnerschaftliche Zusammenarbeit" gefährdet.

C 6.5 Zusammenfassung und Empfehlungen für Praxis, Forschung und Politik

C 6.5.1 Zusammenfassung

Die Altersgruppe der bis zu 12jährigen ist erheblich und offensichtlich zunehmend mit schwierigen Lebenssituationen konfrontiert und deshalb auch in beachtlichem Maße Adressat von Angeboten der Hilfen zur Erziehung. Die Inanspruchnahme der Hilfen zur Erziehung steigt konstant. 1994 hat bereits jedes 40. Kind unter 12 Jahren Unterstützung im Rahmen von Hilfen zur Erziehung erfahren. Bei dieser Entwicklung gibt es eine Einschränkung: Für die Altersgruppe der bis zu 12jährigen zeichnet sich entgegen den Erfahrungsberichten aus der Praxis ein statistischer Rückgang in der Heimerziehung ab. Stationäre Hilfen in Ost und West sind für Kinder unter 12 Jahren rückläufig zu Lasten der ambulanten Hilfen. Dies darf allerdings nicht nur als ein positives Zeichen interpretiert werden. Man kann zwar davon ausgehen, daß ambulante und teilstationäre Hilfen zur Bewältigung kritischer Lebenssituationen von Kindern und Eltern tragfähige Unterstützungsangebote machen können. Gleichwohl lassen Praxisberichte eher vermuten, daß der Rückgang bei stationären Hilfen für Kinder mit einer restriktiveren Praxis der Hilfegewährung zu tun hat.

Forschungsbefunde weisen darauf hin, daß ambulante Hilfen zwar wesentlich dazu beitragen, Unterstützungsbedarf auch in schwierigen Problemlagen aufzufangen; sie können allerdings keineswegs von vornherein als Alternative zu einer stationären Hilfe gesehen werden, sondern stellen oftmals hilfreiche und notwendige Zwischenschritte dar, etwa in der Perspektivenklärung, die im Ergebnis durchaus in eine dann von allen Beteiligten für notwendig erachtete und akzeptierte stationäre Hilfe münden können (Bürger 1997 a). Darüber hinaus zeigte sich, daß auch aus der Sicht betroffener Mädchen und Jungen eine unmittelbare stationäre Hilfe als bedarfsgerecht und in der Rückschau als richtige Entscheidung gewertet wird.

Neben subjektiver Überforderung und Überlastung von Eltern sind es vor allem objektive Belastungen durch Armut, Arbeitslosigkeit, Wohnungsprobleme, die Risikofaktoren dafür bilden, daß Kinder in ihrer Entwicklung von ihren Eltern nicht angemessen gestärkt und gestützt werden können. Insbesondere der Bedarf an stationären Hilfen steht in engem Zusammenhang mit finanziellen Krisen, dauerhafter Not und einem Mangel an hilfreichen sozialen Beziehungen. Die Armutsbedingungen wirken sich in verstärkt in den neuen Bundesländern aus.

Alleinerziehende Elternteile – überwiegend Frauen – sind in bezug auf ihren Gesamtbevölkerungsanteil bei allen Hilfen zur Erziehung in hohem Maße überrepräsentiert, wobei der Prozentsatz der Alleinerziehenden konstant steigt. Dies zeigt deutlich die Grenzen sozialpädagogischer Maßnahmen und weist über den pädagogischen Unterstützungsbedarf hinaus auf mittlerweile massive Defizite in den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für Kinder und Eltern hin.

Besondere Zugangsprobleme zeigen sich bei ausländischen Kindern. Sie sind bei allen Hilfen zur Erziehung unterrepräsentiert, vor allem im Bereich der institutionellen Beratung in Erziehungsberatungsstellen und anderen Beratungseinrichtungen. Gründe sind darin zu sehen, daß die Bestimmungen des § 46 Ausländergesetz hochgradig verunsichernd wirken, während gleichzeitig Hilfen zur Erziehung auf kulturell unterschiedliche Hilfenotwendigkeiten kaum eingestellt sind und daher die Inanspruchnahmebarriere nicht verringern. Von einer interkulturellen Öffnung der Hilfen zur Erziehung kann noch in keiner Weise gesprochen werden.

Ein gleichberechtigter Zugang zu Hilfen zur Erziehung scheint in der Altersgruppe der unter 12jährigen für Mädchen nicht in gleicher Weise gegeben wie für Jungen. Sowohl im Bereich der Heimerziehung als auch – und insbesondere – im Bereich der Tagesgruppenhilfe und der Erziehungsberatung sind Mädchen in bezug auf ihren Anteil an der Gesamtbevölkerung unterrepräsentiert. Dies wird sich schwerlich darauf zurückführen lassen, daß Mädchen seltener Unterstützung benötigen. Eher ist zu vermuten, daß die Jungen innere Not stärker aggressiv nach außen tragen und Eltern dann Hilfe suchen. Letztlich ist

die Frage der geschlechtsspezifisch unterschiedlichen Inanspruchnahme aber nicht geklärt. Nach Praxisberichten sind für Mädchen geschlechtsdifferenzierende Angebote im Bereich der Hilfen zur Erziehung nach wie vor nur in geringem Umfang vorhanden.

Der Übergang in die Grundschule ist für Kinder und Eltern eine besonders kritische Zeit und eine Situation, in der innerfamiliäre Konflikte öffentlich werden, was sich an dem sprunghaften Anstieg der Inanspruchnahme von Hilfen insbesondere der Erziehungsberatung für diese Altersgruppe zeigt. Dies weist auch auf den Umstand hin, daß Jugendhilfe bisher zuwenig Augenmerk auf Übergänge und Wechsel gelegt (vgl. Kap. B 9) und zusätzlich das Grundschulalter aus konzeptionellen Debatten über Hilfen zur Erziehung weitgehend ausgeklammert hat.

Andere Schnittstellen der Hilfen zur Erziehung, z. B. gegenüber der Kinder- und Jugendpsychiatrie und der Schule, sind unzureichend geregelt.

Neben den Tendenzen zur ,,Versäulung" von Hilfeangeboten zeichnet sich der fachlich durchaus wünschenswerte Trend zur Flexibilisierung und zur Integration der Erziehungshilfen sowie zu einer stärkeren Vernetzung ab. Dies scheint besonders für Familien mit Kindern hilfreich, weil so Zusammenhänge zwischen informellen Treffpunkten, Kindertagesstätten, Beratungsdiensten und (teil-)stationären Hilfen hergestellt werden können. Die Flexibilisierung der Hilfe zur Erziehung und deren interne und externe Vernetzung nahmen besonders in den letzten fünf Jahren in der Fachdiskussion einen breiten Raum ein. Die bisher entwickelten theoretischen Ansätze der flexiblen Hilfen zur Erziehung, z. B. das Modell der Jugendhilfestation, formulieren z. T. weitreichende Ansprüche (Hilfen aus einer Hand) und sind mit einer weitgehenden Entspezialisierung verbunden, was auf Interesse, aber auch auf Kritik stößt. Aktuelle Versuche, eine Versorgungsstruktur zu schaffen, die der Leitidee der Flexibilisierung folgt, orientieren sich daher verstärkt an Modellen, wie öffentliche und freie Träger am Ort in einem Sozialraum den Umbau des bestehenden Versorgungssystems zu einem flexiblen, ortsnahen Nachfragesystem integrierter erzieherischer Hilfen gestalten können (Expertise Weigel, i. Ersch.).

In bezug auf eine Vernetzung haben sich punktuelle Kooperationen im Rahmen von Fallverläufen, übergeordneten Fachzusammenhängen und Öffentlichkeitsarbeit inzwischen allgemein durchgesetzt. Seltener ist nach wie vor eine institutionalisierte Kooperation von Einrichtungen unterschiedlicher Träger.

Sowohl der Achte Jugendbericht, der Lebensweltorientierung und Regionalisierung einfordert (BMJFFG 1990), als auch das KJHG bilden den Rahmen für die Weiterentwicklung. Bundesweit werden derzeit viele Ansätze, die differenziert an den Bedarfslagen eines Regionalbereichs orientiert sind, erprobt. Alle zeichnet aus, daß sie sozialraum- bzw. gemeinwesenorientiert sind. Solche wünschenswerten Entwicklungen sind regional jedoch außerordentlich unterschiedlich verwirklicht.

Hilfen zur Erziehung sind in einem bislang kaum angemessen thematisierten Verhältnis ungleichmäßig bereitgestellt und zugänglich (Expertise Winkler, i. Ersch.). Flexible Hilfeformen stoßen sich oft an der starren Haushaltssystematik der kommunalen Jugendhilfebudgets. Rechtliche Gegebenheiten wie der Einzelfallbezug bei Hilfe zur Erziehung setzen darüber hinaus Grenzen für in manchen Fällen sachgerechtere Hilfen in Form gemeinwesenorientierter präventiver Ansätze.

Aus pädagogischer Sicht darf auch bei einer individuell konzipierten Hilfe für Kinder und Eltern nicht aus dem Blick verloren werden, daß ein Mangel an sozialen Netzen oft Teil der Gesamtproblematik ist.

Die Entwicklungen im Bereich der Erziehungsberatungstellen zeigen, daß sie begonnen haben, sich mit den Forderungen des Achten Jugendberichts (BMJFFG 1990) zur Öffnung, zur Sozialraum- und Adressatenorientierung auseinanderzusetzen. Das breite Beratungsangebot von Informationen über kürzere Beratungen in Fragen von Erziehung bis zu Beratungen mit begleitender therapeutischer Hilfe hat sich insbesondere dort, wo es wohnumfeldorientiert war, als Jugendhilfeangebot bewährt, wie die ständig steigende Nachfrage dokumentiert. Im übrigen wird in der derzeitigen Diskussion oft übersehen, daß die Leistung der Erziehungsberatung nach § 28 KJHG ein Angebot ist, das vorrangig von Kindern und für Kinder unter 12 Jahren genutzt und auch von anderen Beratungsdiensten und -einrichtungen erbracht wird.

Die Sozialpädagogische Familienhilfe (SPFH) hat eine besonders große Bedeutung für Familien mit jüngeren Kindern. Bei Kindern unter 3 Jahren ist in etwa jeder vierten Familie eine Vernachlässigung der Anlaß für das Tätigwerden (Schone/Gintzel/Jordan/Kalscheuer/Münder 1997). Wie die unterschiedlichen Erfahrungen zeigen, ist der Erfolg insbesondere abhängig von den Rahmenbedingungen. Der Einsatz niedrigqualifizierter Honorar- oder ABM-Kräfte als Familienhelfer führt zu hohen Abbruchquoten bei den Hilfen.

In den letzten Jahren sind die Ansätze der ambulanten und teilstationären familienorientierten Hilfen weiterentwickelt worden. Diese Angebote kennzeichnen einen Bedarf an neuen Unterstützungsformen für Familien, insbesondere im Bereich der Krisenintervention (vgl. Kap. C 7), der mit den über Jahre entwickelten Hilfeformen offensichtlich nicht mehr befriedigt werden kann. Sie sind auch zu verstehen als Hinweis auf Defizite der Einsatzmöglichkeiten der SPFH.

Die Differenzierung der Jugendhilfe im Bereich (teil-)stationärer Hilfen kann als ein deutliches Indiz für eine bemerkenswerte Anpassungs- und Optimierungsfähigkeit des Jugendhilfesystems insgesamt gewertet werden. ,,Ihm ist in großen Teilen eine ungewöhnliche Lernfähigkeit und Innovationsbereitschaft zu attestieren, die den jungen Menschen, den Kindern allzumal, bei der Bewältigung schwieriger Lebenslagen effektive Hilfe geben kann. Die vorliegenden empirischen Befunde über die Leistungsfähigkeit der Heimerziehung unterstreichen dies, auch

wenn in der subjektiven Wahrnehmung durch die Beteiligten Abstriche gemacht werden" (Expertise Winkler, i. Ersch.).

Eine abschließende Einschätzung und Bewertung der Leistungen der erzieherischen Hilfen in bezug auf die Frage vorzunehmen, welche Chancen und Möglichkeiten diese Hilfen für Kinder und Eltern bieten, ist nicht möglich, da Forschungsdaten sowohl über die Wirkung der Hilfen zur Erziehung als auch über Altersgruppen der 0- bis 12jährigen im Bereich der Hilfen zur Erziehung als ausgesprochen defizitär bezeichnet werden müssen (vgl. Expertisen Weigel und Winkler, i. Ersch.). Darüber hinaus zeigen sich deutliche Grenzen in der Aussagekraft der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik.

Die Umsetzung der Hilfeplanung, wie sie im Gesetz vorgesehen ist, ist in der Praxis noch sehr unbefriedigend. Zum jetzigen Zeitpunkt zeigen sich für den Prozeß der Hilfeplanung insbesondere fünf Problempunkte. Sie betreffen die mangelnde Umsetzung der Kinder- und Elternbeteiligung, die mangelnde Qualifikation der Fachkräfte, den Einbezug der Erziehungsberatung in die Hilfeplanung, die unzureichende Kooperation zwischen Trägern der öffentlichen und der freien Jugendhilfe sowie den steigenden Kostendruck in den Kommunen.

C 6.5.2 Empfehlungen

Es besteht die Notwendigkeit, ein breitgefächertes flexibles Gesamtleistungsspektrum von Hilfen zur Erziehung im ambulanten, teilstationären und stationären Bereich bereitzustellen, die, orientiert am individuellen Bedarf von Mädchen und Jungen und ihren Familien, in ihrer Lebenswelt in Anspruch genommen werden können. Dabei darf die Gleichrangigkeit der Hilfen als eine Errungenschaft des KJHG nicht nach sechs Jahren wieder beliebig zur Disposition gestellt werden, um sich auf diesem Wege vorschnell von den stationären Hilfen zurückzuziehen.

Institutionelle Beratung

Beratungsangebote für Mädchen, Jungen und ihre Familien sind wesentlicher Bestandteil des Jugendhilfespektrums und in besonderem Maße ein Angebot für Eltern mit ihren unter 12jährigen Kindern. Mit insgesamt 142 089 beendeten Beratungen im Jahr 1995 für Kinder unter 12 Jahren ist durch eine breite Anbieterpalette (Erziehungsberatungsstellen, Familienberatungsstellen, Kinderschutz-Zentren, Beratungsstellen für sexuell mißbrauchte Mädchen, Beratungsdienste für suchtgefährdete junge Menschen u. a. m.) ein zentrales Hilfeangebot geschaffen worden, das unter dem aktuellen Kostendruck nicht vernachlässigt werden darf.

Sozialpädagogische Familienhilfe

Um Sozialpädagogische Familienhilfe (SPFH) als langfristig angelegte Unterstützung für Kinder und Eltern als sinnvolles Hilfeangebot einsetzen zu können, ist eine ausreichende fachliche Qualifikation der Familienhelfer sicherzustellen. Unter dieser Voraussetzung könnte SPFH mehr als bisher für Maßnahmen der Reintegration von Kindern nach einer Hilfe außerhalb der eigenen Familie genutzt werden.

Weitere familienorientierte Hilfen

Angesichts der Tatsache, daß sich der Problemdruck auf Kinder und Eltern erhöht und dadurch der Bedarf an schnell verfügbaren intensiven Hilfen zunimmt (vgl. Kap. C 7), sind Konzepte, die eine niedrigschwellige, intensive, zeitlich befristete Arbeit mit mehrfachbelasteten Familien ermöglichen, in verstärktem Maße zu fördern. Zu nennen sind hier Hilfen im familiären Zusammenhang, wie aufsuchende Familienberatung, teilstationäre Arbeit mit Familien und Kriseninterventionsprogramme sowie Angebote der Familienberatung bei gleichzeitiger stationärer Unterbringung des Kindes, wie sie z. B. Kinderschutz-Zentren anbieten.

Dabei darf allerdings nicht übersehen werden, daß bestimmte Problemsituationen eines Kindes eine zumindest zeitweilige Trennung aus dem familiären Kontext unumgänglich machen. Eine ausschließliche Konzentration der Hilfe im familiären Zusammenhang könnte bei bestimmten Problematiken für das Kind schädigend sein und andere Hilfeformen verzögern.

Erziehungsbeistandschaft

Die Erziehungsbeistandschaft als eine Hilfe zur Erziehung ist möglicherweise zu Unrecht aus dem Blick verloren worden. Erziehungsbeistandschaft muß ein deutlicheres eigenständiges Profil entwickeln, das stärker auf das System Familie bezogen ist.

Stationäre Hilfen

Die weitere Entwicklung der stationären Hilfen wird zweifelsohne in hohem Maße durch fiskalpolitische Entscheidungen bestimmt werden; faktisch sind hier wohl keine Kürzungsmöglichkeiten mehr gegeben, will man nicht Gefahr laufen, reine Unterbringungsstrategien zu etablieren (Expertise Winkler, i. Ersch.).

Pflegefamilien und familienähnliche Hilfen

Qualifizierte Pflegefamilien und familienähnliche Hilfen stehen in zu geringem Maße zur Verfügung. Das Hilfeangebot ist insbesondere für 0- bis 6jährige Kinder zu verstärken. Dabei sind fachliche Standards für ein Qualifikationsprofil festzulegen und die notwendigen Rahmenbedingungen für eine qualifizierte Arbeit sicherzustellen. Gleichzeitig muß davor gewarnt werden, Pflegeverhältnisse lediglich aufgrund kurzfristig geringer Kosten in Anspruch zu nehmen, wenn eine fachliche Einschätzung eine andere Hilfe notwendig macht (z. B. bei hochbelasteten, traumatisierten Kindern).

Heimerziehung und andere Wohnformen

Auf Möglichkeiten der stationären Unterbringung von Kindern in Heimen und anderen Formen betreuten Wohnens kann bei bestimmten Problemlagen nicht verzichtet werden. Der vorhandene Standard ist mindestens zu wahren. Bei stationären Hilfen für Kinder unter 12 Jahren sind insbesondere Modelle

zu entwickeln, welche die zuweilen langen Unterbringungszeiten verkürzen und insbesondere die schlechten Rückkehrprognosen für stationär untergebrachte kleine Kinder ändern. Gleichzeitig ist mehr Augenmerk darauf zu richten, Formen der stationären Unterbringung als einen lohnenden Lebensort zu gestalten, der über eine pädagogisch eigene Qualität verfügt.

Regionalisierung und Dezentralisierung

Interessante Erkenntnisse resultieren aus den Äußerungen betroffener Kinder und von deren Eltern auf die Frage, welche Vorstellungen sie bezüglich einer Verbesserung der Jugendhilfeangebote hätten. So zielten die Antworten weniger in Richtung einer Optimierung primär individualisierter oder hochspezialisierter Hilfen; vielmehr waren Hilfen gewünscht, die im Lebensfeld angesiedelt und gut erreichbar sind, die auch die Überwindung von Isolation der Betroffenen und die Stärkung von Selbsthilfepotentialen im Blick haben (Bürger 1997 a).

Bei der Inanspruchnahme von Hilfen zur Erziehung, insbesondere stationären Hilfen, ist oft ein Mangel an hilfreichen sozialen Beziehungen ein Teil der Gesamtproblematik. Um dem entgegenzuwirken, sind unterstützende sozialraum- bzw. gemeinwesenorientierte Hilfen auf- und auszubauen als Verbindung von professioneller Hilfe und ehrenamtlicher/freiwilliger Hilfe, von Nachbarschafts- und Selbsthilfe.

Erscheint es in einer bestimmten Situation fachlich sinnvoller, auf eine Problemlage von Kindern mit präventiven gemeinwesenorientierten Maßnahmen statt mit Hilfen zur Erziehung als Einzelfallhilfe zu reagieren, so sind auch haushaltstechnische Möglichkeiten zu schaffen, diesen Weg schnell und flexibel zu gehen.

Mit der neuen Entwicklung der Flexibilisierung und der Integration von Erziehungshilfen und einer Vernetzung im Sozialraum wird die Alltagsorientierung stark in den Vordergrund gerückt und das Prinzip der Gemeinwesenorientierung neu belebt. Dadurch kommt es, wie die Praxis zeigt, zu einer gewissen ,,Entzauberung" von Spezialistentum, ohne daß auf notwendige Spezialisierungen verzichtet würde. Die Beteiligung der Betroffenen im Hilfeplanverfahren gewinnt an Bedeutung, und auch Jugendhilfeplanung wird immer zwingender, was zwar zaghaft, jedoch langfristig erfolgversprechend Partizipation ermöglicht.

Wenn Jugendhilfe die zukünftigen Aufgaben und Fragen in einem sich rasch wandelnden Berufsfeld bewältigen will, muß sie ihre fachliche Identität stärken. Sozialpädagogische Qualitätsentwicklung bedeutet, daß den Ansprüchen der Lebensweltorientierung und der Regionalisierung durch fachliche Identitätsentwicklung Rechnung getragen wird. Angesichts der Komplexität von Problem- und Lebenslagen kann Fachlichkeit nicht nur durch die Rezeption therapeutischer Techniken entstehen; vielmehr verlangt sie eine (neue) übergreifende pädagogische Orientierung.

Das Regionalisierungsprinzip wird bewirken, daß sich das Aufgabenfeld der Sozialarbeit erweitert. ,,Die Verlagerung von Handlungs- und Entscheidungsspielräumen in den Sozialraum ermöglicht die materiellen und organisatorischen Rahmenbedingungen für eine zeitnahe und zielgerichtete Reaktion auf akute Bedarfslagen bzw. schafft die Voraussetzungen, um präventiv und Selbsthilfepotentiale aktivierend zu reagieren" (Expertise Weigel, i. Ersch.). Die sozialräumliche Betrachtungsweise wird Leistungen in den Blick rücken, die den Auftrag des § 1 KJHG, ,,Positive Lebensbedingungen schaffen", erfüllen. Dies wiederum wird nicht nur die anderen Bereiche der Jugendhilfe, Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit, sondern auch die Schule in die Integration einbeziehen.

Die konstruktive Weiterentwicklung der Jugendhilfe wird wesentlich davon abhängen, wie sehr die politische Ebene bereit ist, Jugendhilfeleistungen schon im Vorfeld der erzieherischen Hilfen zu finanzieren und der Jugendhilfe im politischen Raum einen festen Platz zu sichern.

Schule und Kinder- und Jugendpsychiatrie als Teil des Hilfesystems

Die Vernetzung von Jugendhilfe, Gesundheitsbereich und Schule ist für den Bereich der Hilfen zur Erziehung zu stärken.

Die Kooperation zwischen Jugendhilfeeinrichtungen in freier oder öffentlicher Trägerschaft und der *Kinder- und Jugendpsychiatrie* ist zu verbessern, damit im Interesse der Kinder und Jugendlichen ein Klinikaufenthalt verkürzt oder vermieden wird. Die Psychiatrie sollte für kurzfristige Behandlungsphasen bereitstehen. Eine langfristige Bearbeitung der zugrundeliegenden Konflikte kann mit fachlich-therapeutischer Unterstützung dort sinnvoll erfolgen, wo Kinder leben. Eine zentrale Forderung muß daher für den Bereich Hilfen zur Erziehung die Vernetzung der Psychiatrieplanung mit der Jugendhilfeplanung sein.

Für Kinder, die ausgeschult sind bzw. denen eine Ausschulung droht, müssen gemeinsame Wege von *Schule* und Jugendhilfe gesucht werden, damit sie Unterstützung finden. Auch bei einer Ausschulung muß Schule (Schulträger/Land) sowohl pädagogisch als auch kostenmäßig in (Mit-)Verantwortung für das Kind verbleiben. Einer Entwicklung, in der Schule bei besonders auffälligen, für sie problematischen Kinder einen ,,Aussonderungsprozeß" betreibt und diese Kinder an die Jugendhilfe ,,abgibt", ist damit vorzubeugen.

Beteiligungsstrukturen – Hilfeplanung nach § 36 KJHG

Die aktive Mitwirkung und Beteiligung von Kindern und Eltern an allen sie betreffenden Hilfeplanungen und Hilfeprozessen ist – wie im KJHG vorgesehen – zu ermöglichen und zu fördern. Entsprechende Beteiligungsmodelle sind (weiter) zu entwickeln. Dabei sind für Kinder alters- und geschlechtsdifferenzierend unterschiedliche Bedürfnisse und Unterstützungsnotwendigkeiten zu berücksichtigen. Die Be-

teiligung muß eltern- und kindgemäße Information enthalten über Entscheidungsspielräume und Handlungsmöglichkeiten im Hilfeplanverfahren, gemeinsame Perspektivenentwicklung, Transparenz über das Verfahren u. a. m.

Die derzeitige Praxis der Hilfeplanung ist in bezug auf Beteiligungsrechte und Umsetzung der Beteiligung zu evaluieren, damit Konsequenzen für eine effektivere Umsetzung des § 36 KJHG abgeleitet werden können. Parallel dazu sind die bisher kaum entwickelten Partizipationsstrukturen für Kinder in Hilfen zur Erziehung (in Heimen, Wohngruppen, Tagesgruppen usw.) zu fördern.

Zur Weiterentwicklung von Beteiligungsstrukturen muß der Qualifikationsprozeß der Fachkräfte verstärkt werden. Es wäre ein Rückschritt, wenn offensichtliche Probleme der Diagnostik und der Aushandlung dazu führten, das Bemühen um die Subjektorientierung des Hilfeplans aufzugeben.

Erziehungsberatung nach § 28 KJHG sollte entsprechend den gemeinsamen Empfehlungen des Deutschen Städtetags und der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (1997) bei längerfristig geplanten Erziehungsberatungen (mehr als 20 Beratungskontakte oder länger als ein Jahr dauernde Beratung) im Rahmen eines vereinfachten Hilfeplanungsverfahrens ohne Vorschaltung des Jugendamts durchgeführt werden. Bei allen Überlegungen müssen der Erhalt der Niedrigschwelligkeit und die Vermeidung unnötigen Verwaltungsaufwands vorrangiges Ziel sein.

Damit Entscheidungen über Hilfen zur Erziehung vom öffentlichen Jugendhilfeträger ausschließlich unter fachlichen Gesichtspunkten getroffen werden, sind notfalls aufsichtsrechtliche Schritte zu prüfen, wenn z. B. rechtswidrig stationäre Hilfen zur Chefsache erklärt und auf der Ebene von Jugendamtsleitern, Dezernenten oder Landräten entschieden werden.

Rahmenbedingungen der fachlichen Arbeit

Für eine erfolgreiche Arbeit mit Kindern und Eltern sind die notwendigen Rahmenbedingungen zu sichern: ausgebildete Fachkräfte, die professionell und qualifiziert arbeiten können, Supervision, Fortbildung, kollegiale Beratung, Möglichkeiten der Teamentscheidung und eine Evaluation der praktischen Arbeit.

Damit Handlungsstrategien und Prognoseentscheidungen im Hilfeprozeß fachlich qualifizierter und für andere besser nachvollziehbar werden, sind im Sinne einer Qualitätssteigerung Möglichkeiten zu nutzen und (weiter) zu entwickeln, eine intersubjektiv vergleichbare Dokumentation der Lebenssituation von Kindern und ihren Familien sowie des Hilfe- und Entwicklungsprozesses zu erstellen. Es sind darüber hinaus entscheidungsrelevante Mindestkriterien für das notwendige Maß an Versorgung und Förderung eines Kindes zu entwickeln.

Handlungsbedarf für spezifische Adressatengruppen

Den spezifischen Erfahrungen und Belastungen von *Mädchen* sowie entsprechenden Problembewältigungsstrategien ist verstärkt Aufmerksamkeit zu widmen und bei den Hilfen zur Erziehung zu berücksichtigen. Neben koedukativen sind in ausreichendem Maße mädchen- und jungenspezifische Angebote der Erziehungshilfen bereitzustellen. Die Frage, warum in der Altersgruppe der unter 12jährigen für oder wegen Jungen weit häufiger als für Mädchen Beratungsdienste (nach § 28 KJHG) sowie Erziehung in einer Tagesgruppe und Heimerziehung in Anspruch genommen werden, ist zu klären.

Um *Kindern aus Zuwandererfamilien* einen gleichberechtigten Zugang zu Hilfen zur Erziehung zu ermöglichen, bedarf es einer interkulturellen Öffnung aller sozialen Dienste und Einrichtungen. Sie müssen sich künftig organisatorisch, konzeptionell und personell (z. B. durch Einstellung von Fachkräften mit nichtdeutscher Herkunfts- oder Familiensprache und mit interkultureller Kompetenz/durch interkulturelle Teams) auf die Bedürfnisse und die kulturell unterschiedlichen Hilfenotwendigkeiten der Zuwandererfamilien – Mädchen, Jungen und Eltern – ausrichten.

Auch bei der Jugendhilfeplanung sind für den Bereich Hilfen zur Erziehung die Bedürfnisse, Interessen und Notwendigkeiten der Kinder und ihrer Eltern aus Zuwandererfamilien zu berücksichtigen.

Der Ausschluß ausländischer Kinder von Leistungen der Hilfen zur Erziehung ist nicht hinnehmbar. Das KJHG muß Vorrang vor dem Ausländerrecht haben.

Politik und Jugendhilfepraxis hat sich bisher nicht (genügend) auf die Situation von *Alleinerziehenden* und deren Kindern eingestellt. Besonders Ein-Elternteil-Familien – ganz überwiegend Mütter mit ihren Kindern – haben häufig große materielle und psychosoziale Belastungen zu bewältigen und nehmen in hohem, noch steigendem Maße für ihre Kinder (und sich selbst) Hilfen zur Erziehung in Anspruch. Alleinerziehende sind finanziell besser abzusichern und stärker zu entlasten (durch Babysitterdienste, Krippenplätze, Ganztagskindergartenplätze, Hortangebote, betreute Grundschule, ggf. praktische Unterstützung im Haushalt).

Soziale Sicherheit für Kinder und Familien

Die Tatsache, daß finanzielle Krisen, andauernde Armut und Mangel an sozialen Netzen in engem Zusammenhang mit einem Bedarf an Hilfen zur Erziehung, insbesondere mit stationären Hilfen, stehen, zeigt deutlich die Grenzen sozialpädagogischer Maßnahmen und bedarf einer Politik, deren zentraler Punkt der Abbau sozialer Benachteiligung ist. Notwendig sind regelmäßige Armutsberichterstattungen auf Bundes-, Landes- und kommunaler Ebene unter besonderer Berücksichtigung von Familien mit Kindern. Dringend geboten ist eine kommunale Armutspolitik, die das gesamte Lebensumfeld von Kindern und Familien berücksichtigt (wirtschaftliche Sicherung, Arbeit und Wohnen, Gesundheit, soziale Beziehung, Bildung, kulturelle Teilhabe).

Finanzielle Ressourcen anders nutzen

Darüber hinaus sind Wege zu suchen, vorhandene fachliche und finanzielle Ressourcen besser zu nutzen, z. B.,

- indem die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen des ASD/des Jugendamtes sowie Mitarbeiter/innen aus der institutionellen Beratung zeitlich stärker entlastet werden (z. B. durch Verringerung der Einwohnerzahl, auf die sich die Zuständigkeit bezieht), um Probleme mit Kindern und Eltern frühzeitiger lösen zu können;
- indem Reintegrationsmöglichkeiten von Kindern in Familien nach Heimaufenthalten durch familienunterstützende Maßnahmen verstärkt werden;
- indem man in größerem Umfang präventive gemeinwesenorientierte Maßnahmen einsetzt und evaluiert, statt in bezug auf individuelle Problemlagen von Kindern stets mit Einzelfallhilfen zu reagieren.

Erzieherische Hilfen sind zwar zunächst eine kommunale Aufgabe des örtlichen Trägers der Jugendhilfe. Aber der Kommunalisierung der Jugendhilfe im KJHG steht eine Förderung durch das Land nicht entgegen (siehe § 82 KJHG). Die Länder haben die Weiterentwicklung der Jugendhilfe zu fördern (z. B. durch gezielte Modellförderung) sowie auf einen gleichmäßigen Ausbau der Einrichtungen und Angebote hinzuwirken. Vorgeschlagen wird ein Finanzausgleich durch das Land, der sich zusammensetzt aus einem Grundbetrag nach der Kinder- und Jugendlichen-Einwohnerzahl der Kommune sowie einem Zuschlag nach sozialstrukturellen Belastungsfaktoren.

Statistik, Forschung, Evaluation

Die amtliche *Kinder- und Jugendhilfestatistik* ist zu überarbeiten, damit realistische Problembeurteilungen und Aussagen über den Hilfebedarf möglich werden (z. B. Erhebung der Hilfeanlässe bei Hilfen zur Erziehung außerhalb des Elternhauses/Erweiterung und Präzisierung der Hilfeanlässe bei den ambulanten Hilfen zur Erziehung zur besseren Vergleichbarkeit der Hilfearten u. a. m.).

Die Praxisforschung ist vor allem in bezug auf die Effekte der Erziehungshilfen zu verstärken. Neben sozialräumlichen Untersuchungen sind auch Binnenanalysen der Hilfeangebote, welche die Wahrnehmung und die Perspektiven der Beteiligten aufnehmen, notwendig. Ein besonderes Defizit besteht in den Forschungsdaten für die Gruppe der unter 12jährigen.

Es sind Praxisforschungsprojekte zu fördern, die sich spezifischen Gruppen (insbesondere Grundschulkindern/Alleinerziehenden) und spezifischen Fragestellungen widmen (z. B. interkulturelle Öffnung der Hilfen zur Erziehung, Methodik der Arbeit mit Familien bei Vernachlässigung u. a. m.).

Die Zeit des Übergangs zur Grundschule ist genauer in den Blick zu nehmen. Spezifische Problemlagen von Mädchen, Jungen und ihren Eltern sowie die hinter den Hilfeanlässen stehende Problematik sind für die Altersgruppe von 0 bis 12 Jahren gesondert zu erfassen.

C 7. Krisenintervention und Kinderschutz

C 7.1 Ausgangslage
C 7.2 Krisenintervention
C 7.2.1 Rechtliche Vorgaben durch das KJHG
C 7.2.2 Darstellung des Praxisfeldes
C 7.3 Grenzen und Möglichkeiten des Kinderschutzes
C 7.3.1 Zur Kritik an der Pflichtenerfüllung des Jugendamtes
C 7.3.2 Zur Kritik an der Hilfeorientierung
C 7.3.3 Zur Kritik am Vorrang des Elternrechtes
C 7.4 Empfehlungen
C 7.4.1 Weiterentwicklung der Krisenintervention
C 7.4.2 Kinderschutz effektiver gestalten

C 7.1 Ausgangslage

In akuten Krisen- und Konfliktsituationen brauchen Kinder und Eltern in ihrem Lebensumfeld schnelle, direkte und intensive Hilfen, die ihnen Unterstützung, Entlastung und den notwendigen Schutz bieten, damit sie neue Perspektiven entwickeln können. Die Gründe für akute Problemlagen sind vielfältig und liegen meist in zugespitzten Überforderungssituationen, die geprägt sein können von körperlicher und psychischer Gewaltanwendung, Vernachlässigung, sexueller Mißhandlung, Suizidgefährdung und Abhängigkeit. Den unterschiedlichen Anlässen entsprechend stehen für Krisensituationen Hilfe- und Unterstützungsangebote verschiedener Art zur Verfügung, angefangen von ambulanten Beratungsangeboten, Kinder- und Jugendtelefonen bis zu vorläufigen Maßnahmen zum Schutz des Kindes wie Kinder- und Jugendnotdiensten, Bereitschaftspflegestellen und Angeboten zum Ausstieg aus Prostitution und Suchtmittelabhängigkeit. Krisenintervention, definiert als kurzfristige, schnelle und intensive Hilfe in akuten Problemlagen, reicht von ambulanter Beratung bis zur Inobhutnahme als stationärem Angebot. Damit sind Hilfe- und Unterstützungsangebote der Krisenintervention wesentlicher Teil eines umfassenden Konzeptes von Kinderschutz.

Praxisberichten zufolge haben Anfragen, die Unterstützung in eskalierenden Konflikt- und Gefährdungssituationen für Kinder und ihre Familien notwendig machen, in den letzten Jahren in hohem Maße zugenommen. Die Gründe für den gestiegenen Bedarf werden insbesondere in sich verschärfenden sozialen und wirtschaftlichen Belastungen von Familien gesehen (vgl. Kap. B 6), aber auch in einer zunehmenden Sensibilität von Öffentlichkeit und Fachleuten gegenüber der Gewalt gegen Kinder, insbesondere der sexuellen Gewalt.

Der wachsenden Notwendigkeit, kurzfristig Problemlagen klären zu müssen, stehen jedoch nur sehr begrenzte Möglichkeiten der Praxis gegenüber. Während für die Inobhutnahme als stationärer Form der Krisenintervention verschiedene institutionelle Angebote zur Verfügung stehen, erweist es sich im Bereich der intensiven ambulanten Krisenberatung in der Praxis sowohl zeitlich als auch personell oft als schwierig, dem notwendigen Unterstützungsbedarf von Kindern und Eltern zu entsprechen. Mischfor-

men, die ambulante und stationäre Möglichkeiten der Krisenintervention kombinieren, sind bisher nur begrenzt vorhanden (z. B. in Mädchenhäusern und Kinderschutz-Zentren).

Das Arbeitsfeld der Krisenberatung verlangt von den Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen der Kinder- und Jugendhilfe ein sehr hohes Maß an fachlicher Kompetenz sowie Flexibilität. Es ist überdies sehr personalintensiv, da kurzfristig Gespräche mit unterschiedlichsten Personen und Konstellationen notwendig werden, um mit Kind und Eltern mögliche Perspektiven zu klären, die das Kindeswohl sicherstellen.

Beratungsstellen und Allgemeine Sozialdienste oder Jugendämter verfügen in der Regel nicht über die notwendigen zeitlichen und personellen Ressourcen, um sich kurzfristig auf akute Familienkrisen in einem solchen Maße einstellen zu können, daß die Situation, in der Kinder und Eltern am offensten für Veränderungen sind, optimal genutzt werden kann. Selbst Fachberatungsstellen, die Hilfen bei sexueller Mißhandlung oder anderen Formen der Gewalt und Vernachlässigung anbieten, haben neben den laufenden Beratungs- und Therapieprozessen, in die sie eingebunden sind, nur noch geringe Kapazitäten für Krisenin terventionen. Mit der Krisenberatung, als *einer* Form der Krisenintervention, wird damit einem zusätzlichen Hilfebedarf begegnet, der bislang durch die Möglichkeiten der Hilfen zur Erziehung und der Inobhutnahme nur unzureichend abgedeckt ist.

Werden Unterstützungsangebote der Jugendhilfe von seiten der Eltern nicht gesucht oder angenommen, sieht das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) Möglichkeiten vor, notfalls zum Schutz des Kindes und zur Sicherung seines Wohls in die elterliche Erziehungsverantwortung einzugreifen und das Kind aus gefährdenden Situationen herauszunehmen. Mit der Beratung von Kindern und Jugendlichen im Konfliktfall (§ 8 Abs. 3 KJHG), der Inobhutnahme (§ 42 KJHG) und der Herausnahme des Kindes oder Jugendlichen aus anderen Betreuungsarrangements (§ 43 KJHG) liefert das KJHG auch unabhängig vom Elternwillen Rechtsgrundlagen zum Schutz und zur Unterstützung von Kindern in Not- und Konfliktlagen. Zusätzlich können die Länder in ihren Ausführungsgesetzen zum KJHG dieser eigenständigen Beratungsmöglichkeit von Kindern noch ein stärkeres Gewicht verleihen, wie in Schleswig-Holstein geschehen (vgl. § 5 Jugendförderungsgesetz (JuFöG) Schleswig-Holstein).

Die Hilfe kann vom Kind oder Jugendlichen in bedrohlichen Lebenssituationen aus eigener Initiative gesucht und eingefordert werden. Darüber hinaus hat Jugendhilfe bei akuter Gefährdung von Kindern zur Sicherstellung des Kindeswohls eigene Handlungsmöglichkeiten. Bei der Entscheidung, ob Jugendhilfe ein Kind notfalls vor seinen eigenen Eltern schützt und es aus der Familie herausnimmt, ist von wesentlicher Bedeutung, welche Prognose beim Verbleib des Kindes in der Familie einer familienunterstützenden Maßnahme gegeben und wie das Gefährdungsrisiko des Kindes eingeschätzt wird. Ist die Einwilligung der Eltern zur Einleitung geeigneter und notwendiger Hilfen, insbesondere von Hilfen zur Erziehung, nicht zu erlangen, hat das Jugendamt die Pflicht, das zuständige Vormundschaftsgericht anzurufen und eine Entscheidung zu beantragen, die dann wiederum den aktiven Schutz des Kindeswohls ermöglicht. Hier liegt allerdings hinsichtlich der gesamten Thematik ein Grundproblem. Denn Hilfe zur Erziehung und § 1666 a Bürgerliches Gesetzbuch (BGB) (Trennung von der Familie, Entzug der Personensorge) knüpfen nicht ,,nahtlos" aneinander an. Zwischen einer Nichtannahme von Hilfen zur Erziehung durch die Eltern und einer Intervention über § 1666 BGB (Gefährdung des Kindeswohls) gibt es seit Inkrafttreten des KJHG ein erhebliches Vakuum (vgl. Kap. C 7.3).

Je jünger ein Kind ist, desto mehr ist es abhängig von seinen Eltern. Im Falle einer Gefährdung durch die Eltern selbst (wie bei Kindesvernachlässigung, Kindesmißhandlung und sexuellem Mißbrauch) ist ein kleineres Kind daher besonders darauf angewiesen, daß andere Menschen aus seinem Umfeld in Kindergarten, Schule oder beim Kinderarzt die Notlage erkennen und gemeinsam mit der Jugendhilfe reagieren und daß, falls erforderlich, ein Vormundschaftsgericht entsprechend entscheidet. Zwar ist aufgrund der vorrangigen Hilfeorientierung der Jugendhilfe selbst bei Kindesmißhandlung und Kindesvernachlässigung die Herausnahme eines Kindes kein notwendiger Automatismus mehr, aber insbesondere kleine Kinder können sich Gefährdungen durch ihre Eltern nicht durch Inanspruchnahme von Konfliktberatung oder die Bitte zur Inobhutnahme entziehen, sondern sind auf Hilfe von außerhalb der Familie angewiesen.

Vor diesem Hintergrund stellen sich für den Bereich der Krisenintervention und des Kinderschutzes vorrangig zwei Fragen:

- Wie haben sich die Kriseninterventionsdienste in der Praxis der Kinder- und Jugendhilfe in den letzten Jahren entwickelt?
- Welches sind die Grenzen und Möglichkeiten der Kinder- und Jugendhilfe, sowohl in rechtlicher als auch fachlich-methodischer Hinsicht den Schutz von gefährdeten Kindern zu sichern?

C 7.2 Krisenintervention

Im Achten Jugendbericht werden die Möglichkeiten der Einrichtungen der Krisenintervention als sehr unzureichend beschrieben: ,,Kriseninterventionen werden in vielfältigen, traditionellen und neu entstehenden Ansätzen praktiziert, mit besonderer Intensität in den letzten Jahren auch bei Mädchen und Frauen. Sie sind aber zur Zeit noch sehr unzulänglich präsent und ausgestattet ... Allzuoft sind Jugendhilfeeinrichtungen am Abend und übers Wochenende nicht erreichbar, bleibt das Feld der Polizei und den Ambulanzen, den Kliniken (vor allem der Psychiatrie) überlassen; ... Hilfe und Beratung sind erreichbar in (bisher wenigen) Krisenbereitschaftsdiensten von Beratungsstellen und Jugendämtern und Nottelefonen ... Für Kinder und Heranwachsende, die nach ihrem

,,Ausbruch" aufgegriffen werden oder nicht weiter wissen und zurück wollen, bieten sich Jugendschutzstellen an. Sie aber sind zu einer effektiven Krisenintervention nur sehr bedingt ausgestattet" (Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (BMJFFG) 1990, S. 141).

Die Frage ist, inwieweit sich diese Situation für Kinder, Jugendliche und ihre Familien durch die gegenüber dem JWG geänderte gesetzliche Regelung im KJHG und durch die Weiterentwicklung der Praxis der Kinder- und Jugendhilfe verbessert hat. Lediglich die Inobhutnahme ist – da im KJHG gesetzlich geregelt – schon relativ gut quantitativ aufbereitet. Andere Angebote der Krisenintervention, wie die ambulante Krisenberatung, werden z. Zt. nicht einheitlich erfaßt und sind meist statistisch nicht klar von anderen Formen der Beratung abgegrenzt. Um die Leistungen einschätzen zu können, muß auf Fallstudien und Erfahrungsberichte aus der Praxis zurückgegriffen werden.

Ein differenzierteres Bild für die Situation in der Bundesrepublik kann für den Bereich der Inobhutnahme gezeichnet werden. Für das Jahr 1995 liegen mit der amtlichen Jugendhilfestatistik personenbezogene Daten über Kinder und Jugendliche vor, die in Obhut genommen wurden. So wurden im Jahr 1995 23 432 Kinder und Jugendliche in Obhut genommen, 42 % von ihnen waren jünger als 14 Jahre. Zusammen mit der alle vier Jahre, letztmals zum 31. Dezember 1994, vorgelegten Einrichtungsstatistik, die u. a. Angaben über die Zahl der Einrichtungen und der zur Verfügung stehenden Plätze für die Inobhutnahme liefert, kann man über die Praxis der Inobhutnahme zu einem einigermaßen aussagefähigen Gesamtbild kommen. Die Formulierung von Konsequenzen und Empfehlungen kann allerdings auch für die Inobhutnahme nur eingeschränkt geschehen. Viele Fragen zur Inobhutnahme müssen offen bleiben, da die Forschungslage zu diesem Aufgabenfeld – so wie zum gesamten Feld der Krisenintervention – äußerst dürftig ist.

C 7.2.1 Rechtliche Vorgaben durch das KJHG

Der Begriff Krisenintervention hat sich in der Praxis für bestimmte Formen des Kinder- und Jugendhilfehandelns etabliert, wird aber im KJHG nicht ausdrücklich genannt. Der Ausdruck ,,Krise" und damit die ,,Hilfe in Krisensituationen" findet sich explizit im Bereich der Hilfen zur Erziehung unter ,,Sozialpädagogischer Familienhilfe" sowie implizit in den §§ 8 Abs. 3, § 42 und § 43 KJHG. Die Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter (BAGLJÄ) grenzt in ihren Empfehlungen zur Inobhutnahme vom 31. August 1995 jedoch die Hilfen zur Erziehung ausdrücklich von der Krisenintervention ab: ,,Die Inobhutnahme ist eine Krisenintervention und keine Hilfe zur Erziehung" (1995, S. 3). Mit dieser Aussage wird darauf hingewiesen, daß rein rechtlich die Inobhutnahme nicht als Hilfe zur Erziehung verstanden werden kann, da Leistungsberechtigter für Hilfe zur Erziehung nur der Personensorgeberechtigte ist. Inhaltlich mag diese Aussage ein Hinweis darauf sein, daß Hilfe zur Erziehung und Inobhutnahme klar abgegrenzte pädagogische Settings verlangen.

Während eine allgemeine Klärung zur Krisenintervention durch das Gesetz nicht erfolgt, finden sich jedoch bei der Inobhutnahme im KJHG gravierende Veränderungen gegenüber dem Jugendwohlfahrtsgesetz (JWG). Die Intention des Gesetzgebers war, die Inobhutnahme von Kindern und Jugendlichen als pädagogische Hilfeleistung aufzufassen und nicht länger – wie in der Vergangenheit des JWG häufig geschehen – als Einschließen und sicheres Verwahren (vgl. Deutscher Bundestag 1989). Dem trägt das KJHG Rechnung, indem selbst in Notlagen von Kindern und Jugendlichen nicht ein Kontrollinteresse des Staates oder der Öffentlichkeit im Vordergrund steht, sondern die Bereitstellung von Hilfen und Unterstützung. Indem die Inobhutnahme eine jugendhilferechtliche Reaktion auf konkrete Gefährdungen darstellt, unterscheidet sie sich von der präventiven Information und Beratung des erzieherischen Kinder- und Jugendschutzes (§ 14 KJHG).

Dabei kann die Inobhutnahme in unterschiedlichsten Unterbringungsformen, wie Bereitschaftspflegestellen, Erziehungs- und Notaufnahmefamilien erfolgen, aber auch in Einrichtungen wie Kinder- und Jugendnotdiensten, Jugendschutzstellen, Kinderschutz-Zentren, Mädchenhäusern u. a. m. Durch diese Vielfalt der Unterbringungsformen soll den Anlässen für die Inobhutnahme und den spezifischen Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen entsprochen werden. In welchem Maße geschlechtsspezifische Lebenslagen berücksichtigt werden, ist nicht zuletzt abhängig von den Ausführungsgesetzen der Länder zum KJHG (vgl. § 27 und § 5 JuFöG Schleswig-Holstein).

Die Erfüllung der Aufgabe der Inobhutnahme als Ausübung des staatlichen Wächteramtes ist nach dem KJHG grundsätzlich dem Träger der öffentlichen Jugendhilfe vorbehalten. Damit sind die Jugendämter auch dafür zuständig, daß ausreichende und geeignete Angebote für die Inobhutnahme bereitgestellt werden. Anerkannte Träger der freien Jugendhilfe können jedoch gemäß § 76 KJHG an der Durchführung beteiligt bzw. ihnen kann auch die gesamte Aufgabe zur Ausführung übertragen werden.

,,Um einen möglichst effektiven und unkomplizierten Schutz des Kindes oder des Jugendlichen in Konfliktsituationen herbeizuführen, müssen die Zugangsschwellen niedrig sein" (Wiesner, SGB VIII § 42 Rdnr. 21). Der Gesetzgeber hat deshalb vorgesehen, daß eine Inobhutnahme von kindlichen Selbstmeldern zunächst ohne Prüfung erfolgen kann. Die Inobhutnahme auf eigenen Wunsch des Kindes (§ 42 Abs. 2 KJHG) stellt damit – wenn auch zeitlich sehr begrenzt – ein voraussetzungsfreies Recht auf Schutz für Kinder und Jugendliche da. Die Inobhutnahme bei Gefährdung (§ 42 Abs. 3) bedarf dagegen bereits im Vorfeld einer gründlichen Prüfung und Einschätzung des Jugendamtes, ob die Gefahr nicht auf andere Weise abgewendet werden kann bzw. ob eine Inobhutnahme unumgänglich ist und Jugendhilfe zum Schutz und zur Sicherung des Wohls von Kindern in deren Eigenverantwortlichkeit oder die elterliche Zuständigkeit eingreifen muß.

Inobhutnahme bewegt sich damit immer zwischen den extremen Polen einer voraussetzungsfreien Hilfeleistung auf der einen Seite und einer zeitlich befristeten freiheitsbeschränkenden oder freiheitsentziehenden Intervention auf der anderen Seite (Kurzexpertise Späth, i. Ersch.).

C 7.2.2 Darstellung des Praxisfeldes

Interventionen in akuten Krisen und Notlagen sind nach Aussagen der Jugendhilfepraxis in den letzten Jahren in zunehmendem Maße notwendig. Ein begründeter Verdacht der sexuellen Mißhandlung gegen ein Familienmitglied oder eine elterliche Überlastung, die droht, in Gewalttätigkeit umzuschlagen (,,Ich kann nicht mehr, nehmen sie mein Kind oder ich schlage es tot") oder in eine Vernachlässigung zu münden, sind dabei häufige Hilfeanlässe, die eine schnelle und intensive Beratung und Unterstützung von Mädchen, Jungen und ihren Familien notwendig machen (vgl. Kurzexpertise Späth, i. Ersch.).

Was sich sehr verändert hat, ist der Charakter der Hilfeangebote, da durch das KJHG der bereits in den 80er Jahren einsetzende Trend, statt repressiv eingreifender Maßnahmen vorrangig Beratung, Hilfe und Schutzangebote für Kinder und Jugendliche in Krisen, Gefahren und Notsituationen zur Verfügung zu stellen, deutlich verstärkt wurde. So wurden auch Kinder und Jugendliche selbst, die aus unterschiedlichen Krisen- und Notsituationen heraus für sich Hilfe und Unterstützung suchen, stärker als eine Zielgruppe wahrgenommen. Darüber hinaus wird die Entwicklung von Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe immer notwendig davon geprägt, was als besondere Problemlage für Kinder und Jugendliche erkannt und gesehen wird. So gerieten Mädchen und Jungen aller Altersgruppen, die in der Familie sexuell mißhandelt worden sind, zunehmend in den Blick, das Problem von in ihren Familien vernachlässigten Säuglingen und Kleinkindern findet wieder stärkere öffentliche Beachtung, das Problem der Delinquenz von Kindern wird verstärkt wahrgenommen, etc.

Für diese Zielgruppen mußten und müssen neue Angebotsformen zur Krisenintervention entwickelt und bereitgestellt werden. Da der Bereich der ambulanten Krisenintervention z. Zt. in seiner Gesamtheit nicht quantitativ empirisch zu erfassen ist, beschränken wir uns bei der weiteren Darstellung des Praxisfeldes im wesentlichen auf die Inobhutnahme. So wurden für die Inobhutnahme in den letzten Jahren neben den klassischen Jugendschutzstellen, die sich überwiegend in der Trägerschaft von Jugendämtern befinden, neue, vorwiegend heilpädagogisch und therapeutisch ausgerichtete Angebote in den traditionellen Einrichtungen stationärer Erziehungshilfen in freier Trägerschaft entwickelt. Die Angebotsformen sind dabei sehr unterschiedlich. Neben ausgelagerten speziellen Kriseninterventionshäusern mit sog. Clearing- und Notaufnahmegruppen, gibt es speziell für Inobhutnahme reservierte Plätze in sog. Aufnahme- und Diagnosegruppen – wobei nicht unumstritten ist, ob eine Inobhutnahme therapeutische Zugänge beinhalten sollte – sowie in ,,normalen" Heim- und Außenwohngruppen. Man hat sich darüber hinaus bemüht, mädchenspezifische Angebote bereitzustellen, um auf die große Zahl von Tatbeständen sexuellen Mißbrauchs angemessen reagieren zu können (Schmölders 1992).

Darüber hinaus sind in den letzten Jahren Angebote in Form von sog. Schutzwohnungen, Jugendhotels, Anlaufstellen und Sleep-Ins entstanden, in denen ältere Kinder und Jugendliche in akuten Not- und Gefährdungssituationen, oder wenn sie des Lebens auf der Straße überdrüssig geworden sind, kurzfristig und vorübergehend Unterkunft erhalten können (Feest 1994). Diese vielfältigen stationären Angebote zur Inobhutnahme werden ergänzt durch Unterbringungsmöglichkeiten vor allem für Säuglinge und Kleinkinder in Familien und bei Einzelpersonen. Die Bezeichnungen hierfür sind u. a. Notaufnahmefamilien, Bereitschaftspflegestellen oder Erziehungsstellen für Notaufnahmen. Die Angebote und Maßnahmen der Inobhutnahme haben zum Ziel, die Sicherheit des Kindes oder des Jugendlichen (Obhut und Schutz) zu gewährleisten, und sollten die Möglichkeit zum Aushandeln von Perspektiven bieten. Dabei ist Inobhutnahme immer eine Hilfe auf Zeit, wobei die Zeit bis zu einer Entscheidung notwendigerweise kurz sein muß.

Die Inobhutnahme ist mancherorts eingebunden in ein differenziertes Netzwerk aus ambulanten Beratungsmöglichkeiten und stationären Angeboten. Eine solche Vernetzung von Angeboten eröffnet die Möglichkeit, das Kind und seine Familie der Situation angemessen zu unterstützen.

Im Bereich der ambulanten Krisenintervention ist das Angebot der Kinder- und Jugendtelefone ausgeweitet worden, eines der niedrigschwelligen Angebote für Kinder und Jugendliche in einer Notlage bzw. im Vorfeld von Krisen. Da aber laut Statistik der Bundesarbeitsgemeinschaft der Kinder- und Jugendtelefone immer mehr Kinder und Jugendliche ,,ihr" Telefon in Anspruch nehmen, sind längere Besetzungszeiten, insbesondere außerhalb normaler Bürozeiten, und zusätzliche Leitungen notwendig. Ambulante Krisenberatung in Beratungsstellen und Allgemeinen Sozialdiensten oder Jugendämtern ist trotz gestiegenen Hilfebedarfes – wie beschrieben – bisher nur sehr eingeschränkt möglich. Denn eine schnelle, direkte und intensive Krisenhilfe setzt die Verfügbarkeit von Sozialarbeitern oder Psychologen voraus sowie deren notwendigen zeitlichen Freiraum. Für Mädchen in Notlagen und Krisen sind in den letzten Jahren spezifische Angebote der ambulanten Beratung weiter ausgebaut worden, z. T. mit angeschlossener Zufluchtsstätte und anschließender Wohngruppe zum längeren Aufenthalt. Sie sind aber nach wie vor (vgl. BMJFFG 1990) im Hinblick auf den tatsächlichen Hilfebedarf weder genügend präsent noch ausreichend ausgestattet. Die Personalkapazitäten sind auch in diesem Bereich der Krisenintervention für umfassende Krisenhilfe meist zu eng.

Bei Maßnahmen der Inobhutnahme fehlt oft das notwendige Klärungspotential in Hinblick auf Elternberatung und Förderung aller Beteiligten. Bei einer ambulanten Beratung dagegen fehlt oft die Möglichkeit einer vorübergehenden Krisenunterbringung zum Schutz des Kindes. Daher haben sich zwischen am-

bulanten und stationären Angeboten der Krisenintervention zusätzlich Mischformen entwickelt. So sind in einigen Städten Krisenwohngruppen für Kinder im Verbundsystem mit Beratungsstellen eingerichtet worden, um Kinder in Krisensituationen unterbringen und gleichzeitig Ressourcen und Entwicklungspotentiale der Eltern bzw. in der Familie abklären und fördern zu können, bevor weitergehende Entscheidungen getroffen werden.

Diese Hinweise auf die Vielfalt von Angeboten sollen deutlich machen, was die Jugendhilfe im Bereich der Krisenintervention bieten und leisten könnte, wenn Hilfe in Not- und akuten Problemlagen flächendekkend im Prinzip für jedes Kind erreichbar vorhanden wäre. Davon sind wir in der Praxis jedoch noch weit entfernt. Ein Blick in die Jugendhilfestatistik zeigt, daß dies auch für die Inobhutnahme gilt, dem einzigen gesetzlich geregelten Bereich der Krisenintervention.

Daten zur Inobhutnahme

(Quelle: Statistisches Bundesamt 1996 e; 1997 l)

Insgesamt gab es am Stichtag 31. Dezember 1994 im gesamten Bundesgebiet 140 Einrichtungen für die Inobhutnahme mit zusammen 1568 Plätzen. Das bedeutet, daß sich rein rechnerisch nur im Zuständigkeitsbereich jedes vierten Jugendamtes eine entsprechende Einrichtung befindet. Da die Statistik keine Auskunft über den Standort und ihre jeweilige Inanspruchnahme gibt, bleibt die Frage offen, wie und ob unter diesen Voraussetzungen alle Jugendämter die ihnen im § 42 KJHG mitübertragene Pflichtaufgabe zur Inobhutnahme von Kindern und Jugendlichen erfüllen. Hier kann also weiterer Handlungsbedarf vermutet werden.

Ein hoher Anteil der Einrichtungen der Inobhutnahme befindet sich in freier Trägerschaft. Von den 140 Einrichtungen sind über zwei Drittel mit über 50 % der Platzangebote in freier, und ein Drittel in öffentlicher Trägerschaft. Als Nachteil bei freien Trägern wird gesehen, daß eine klare Trennung des pädagogischen Settings zwischen Inobhutnahme und Hilfen zur Erziehung nicht immer ganz konsequent durchgehalten werden kann. Als vorteilhaft kann dagegen gelten, daß es sich um kleine, überschaubare und niedrigschwellige Angebote handelt.

Von den 140 Einrichtungen für die Inobhutnahme befinden sich 110 in den alten und 30 in den neuen Bundesländern, was ungefähr dem jeweiligen Bevölkerungsanteil entspricht. Vergleicht man allerdings die personenbezogenen Daten, so zeigt sich, daß 1995 in den neuen Bundesländern – bezogen auf die gleiche Grundgesamtheit – mehr als doppelt so viele Kinder und Jugendliche in Obhut genommen wurden, wie in den alten Bundesländern (neue Bundesländer: 250 pro 100000, alte Bundesländer: 120 pro 100000 Kinder und Jugendliche, insgesamt in Deutschland in Obhut genommene Kinder und Jugendliche: 23432). Darüber hinaus läßt sich feststellen, daß in den neuen Bundesländern fast dreimal so viele Kinder und Jugendliche auf eigenen Wunsch in Obhut genommen worden sind wie in den alten Bundesländern. Gesicherte Erkenntnisse, worin die Gründe für diese beträchtlichen Unterschiede zwischen West und Ost liegen, gibt es zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht.

Praxisberichten zufolge ist zu vermuten, daß in den neuen Bundesländern der Blickwinkel der Jugendhilfe stärker auf Notlagen und Gefährdungssituationen von Kindern und Jugendlichen gerichtet ist und weniger auf die Bedeutung von Bindungen. Hier zeigt sich möglicherweise eine Auswirkung der unterschiedlichen gesellschaftspolitischen Orientierung in der ehemaligen DDR und den alten Bundesländern (siehe Kap. C 1). Auch wurde in der DDR-Jugendhilfe die Unterbringung von gefährdeten Kindern und Jugendlichen durch Fürsorger/innen zum Teil relativ konsequent und schnell veranlaßt, insofern besteht hier eine gewisse, wenn auch anderswertige Tradition. Die Tatsache, daß Kinder in den neuen Bundesländern in verstärktem Maße auch selbst um Inobhutnahme bitten, ist jedoch ein neuer Tatbestand. Möglicherweise ist das Wissen über die Jugendhilfeaufgabe ,,Inobhutnahme" bei Fachkräften und Multiplikatoren, aber auch bei Kindern und Jugendlichen, stärker ausgeprägt ist als in den alten Bundesländern.

Am häufigsten werden Mädchen und Jungen im Alter von 12 bis 16 Jahren (52 %) in Obhut genommen. Etwa 42 % der in Obhut genommenen Kinder sind jünger als 14 Jahre, ca. 25 % aller Kinder sogar jünger als 12 Jahre.

Auf eigenen Wunsch der Kinder und Jugendlichen erfolgen ein Drittel aller Inobhutnahmen. Davon sind knapp ein Viertel (22 %) jünger als 14 Jahre, darunter bereits Kinder im Alter von 6 bis 9 Jahren. Mit 64 % sind es häufiger Mädchen, die auf eigenen Wunsch in Obhut genommen werden. Diese Tendenz zeigt sich in allen Altersgruppen.

Anders ist das Bild bezogen auf die gesamte Gruppe der Inobhutnahmen. Hier sind es, bezogen auf die Gesamtgruppe, zwar auch die Mädchen, die häufiger in Obhut genommen werden. Aber bezogen auf die unterschiedlichen Altersgruppen sind es im Alter von 0 bis 12 Jahren die Jungen, die häufiger in Obhut genommen werden und erst ab 12 Jahren die Mädchen.

Zum Anlaß der Inobhutnahme erhält man durch die Statistik nur grobe Anhaltspunkte, da die Begriffe verschieden definiert werden und dieses Definitionsproblem mit der Statistik weitergegeben wird, da Mehrfachnennungen möglich sind (bis zu zwei Anlässe), der Anlaß und die tatsächliche Notlage des Kindes sich unterscheiden, etc. Unter diesem Vorbehalt läßt sich sagen, daß als häufigste Anlässe die Überforderung von Eltern, Kindesvernachlässigung, bzw. Gewalt gegen Kinder insgesamt genannt werden. Bei der Altersgruppe der unter 12jährigen ergibt sich zahlenmäßig folgendes Bild: Überforderung der Eltern 35 %, Gewalt gegen Kinder 38 % (davon sexuelle Mißhandlung 3 %, Kindesmißhandlung 9 %, Kindesvernachlässigung 26 %). Suchtprobleme sind mit knapp 2 % vergleichsweise wenig benannt. Dies widerspricht Praxisberichten, die darauf hinweisen, daß das Thema Drogen und -abhängigkeit einen immer größeren Stellenwert bei der Inobhutnahme einnimmt und es kaum noch männliche Jugendliche

ohne Drogenerfahrung gebe. Große geschlechtsspezifische Unterschiede zeigen sich bei sexuellem Mißbrauch und Delinquenz von Kindern. Bei den unter 12jährigen ist das Verhältnis von Mädchen zu Jungen bei sexuellem Mißbrauch etwa 3 : 1, bei Delinquenz genau umgekehrt 1 : 3. Bei den anderen Hilfeanlässen sind Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen nicht so deutlich.

Die Hälfte aller Inobhutnahmen wurden innerhalb von drei Tagen beendet. Ein Viertel dauerte länger als zwei Wochen. Diese Daten decken sich mit Praxisberichten, die angeben, daß im Durchschnitt in drei Wochen eine Regelung im Einzelfall gefunden werden konnte. Knapp 8 % der Kinder und Jugendlichen, das waren immerhin 1828 Minderjährige, waren vor der Inobhutnahme ohne feste Unterkunft oder lebten zuvor an einem unbekannten Ort. Darüber hinaus waren fast 40 % der Kinder und Jugendlichen vor ihrer Inobhutnahme aus ihrer eigenen Familie oder einem Heim ausgerissen. Viele von ihnen dürften, zumindest vorübergehend, vor ihrer Inobhutnahme auf der Straße gelebt haben. Noch immer nicht statistisch erfaßt werden Kinder und Jugendliche, die völlig auf der Straße leben und erst gar nicht nach Obhut fragen. Eine altersmäßige Zuordnung fehlt leider bei diesen statistischen Angaben.

Etwa 21 % der in Obhut genommenen Kinder und Jugendlichen sind ausländischer Herkunft. Damit liegen sie in bezug auf die Gesamtpopulation der unter 18jährigen weit über ihrem Anteil von ca. 11 %. Als besondere Personengruppe werden mit knapp 1000 Kindern unbegleitete Flüchtlingskinder genannt. Ein möglicher Grund für den hohen Anteil an ausländischen Kindern könnte darin liegen, daß die Inobhutnahme von der Einschränkung des § 6 Abs. 2 KJHG ausgenommen ist, wonach für ausländische Kinder, die nicht rechtmäßig oder aufgrund einer ausländerrechtlichen Duldung ihren gewöhnlichen Aufenthalt im Inland haben, der Anspruch auf Jugendhilfeleistungen stark eingeschränkt ist. Nur die Daten zu erwähnen, beschreibt allerdings wenig von dem dynamischen Geschehen bei einer Inobhutnahme, das abhängig von dem kulturellem Hintergrund sehr unterschiedlich ist.

Positiv ist zu bewerten, daß in den letzten Jahren in der Jugendhilfepraxis eine Vielzahl neuer Angebotsformen für die Inobhutnahme von Kindern und Jugendlichen entwickelt und erprobt wurde, insbesondere um den unterschiedlichen Gründen für eine Inobhutnahme sowie den alters- und geschlechtspezifischen Bedarfs- und Interessenlagen der in Obhut genommenen Kinder und Jugendlichen Rechnung tragen zu können. Die hohe Zahl der Selbstmelder kann als Bestätigung dafür dienen, daß über den Weg der Inobhutnahme als reines Hilfeangebot die Intention des Gesetzgebers erreicht wurde, ein niedrigschwelliges Angebot zu schaffen. Ursache für die Zunahme von Selbstmeldungen dürfte auch in den sich verschärfenden Problemlagen von Kindern liegen.

Die Tatsache, daß Angebote der Inobhutnahme häufiger durch Mädchen in Anspruch genommen werden, kann zum einen ihre besondere Gefährdung zeigen und läßt andererseits aufgrund der hohen Selbstmelderzahlen auch hoffen, daß es gelungen ist, den mädchenspezifischen Bedürfnissen und Notlagen in besonderer Weise Rechnung zu tragen.

Diese positiven Ergebnisse dürfen jedoch nicht den Blick verschließen vor nach wie vor bestehenden strukturellen und regionalen Defiziten im Bereich der Inobhutnahme.

C 7.3 Grenzen und Möglichkeiten des Kinderschutzes

Die Kinder- und Jugendhilfe steht bei der Sicherung des Kindeswohls in schwierigen Fällen immer vor dem Problem, zwischen dem Eingriff zum Schutz des Kindes und langfristigen Perspektiven zum Wohl des Kindes abwägen zu müssen. Ob diese Gratwanderung zugunsten der weiteren Entwicklung des Kindes ausgeht, oder, wie zuweilen kritisiert wird, zugunsten der Eltern, ist eine Frage an die rechtlichen Vorgaben durch das KJHG, an die Fachlichkeit der Helfer, an die Rahmenbedingungen von Jugendhilfe insgesamt und an die Weiterentwicklung der Rechtsprechung zu den §§ 1666, 1666 a BGB.

In den letzten Jahren wird in der Öffentlichkeit der Ruf nach härteren Strafen immer lauter. Vorstellungen von einem ,,entschlosseneren" Vorgehen gegenüber Erwachsenen, die Kinder vernachlässigen, mißhandeln oder sexuell mißbrauchen, prägten zunächst die Kritik an der Strafjustiz und richten sich heute auch an die Praxis der Kinder- und Jugendhilfe. Diese Forderungen nach ordnungspolitischen oder repressiven Maßnahmen werden gegenüber unterschiedlichen Bereichen der Kinder- und Jugendhilfe erhoben. So ist die alte Debatte um geschlossene Unterbringung wieder aufgelebt (von Wolffersdorff 1995; AFET 1995) und in neuester Zeit die Diskussion um die Pflichtenstellung des Jugendamtes beim Schutz des Kindes. Die Diskussion um geschlossene Unterbringung soll in diesen Bericht nicht aufgenommen werden, da sie bei der Altersgruppe der bis zu 12jährigen kaum eine Rolle spielt (von Wolffersdorff/Sprau-Kuhlen/Kersten [2]1996), wohl aber die Diskussion um die Pflichtenstellung des Jugendamtes.

C 7.3.1 Zur Kritik an der Pflichtenerfüllung des Jugendamtes

,,Es mehren sich die Anzeichen, daß seitens der Strafjustiz ein schärferer Wind weht. Öfter als früher werden im Jugendamt oder gar in den Wohnungen von Sozialarbeitern Unterlagen beschlagnahmt, wird nonchalant mit strafrechtlichen ‚Konsequenzen` gedroht, wenn Akten nicht sofort herausgegeben werden ... Immer wieder geben Jugendämter dem Druck der Staatsanwälte nach ... Daß das SGB der Herausgabe von Klientenakten in der Regel entgegensteht, wird gewissermaßen achselzuckend ignoriert" (Mörsberger/Restemeier 1997 a, S. 9).

Im Dezember 1996 endete mit der Einstellung des Verfahrens ein spektakulärer Strafprozeß gegen eine Sozialarbeiterin des Jugendamtes, die sich wegen fahrlässiger Tötung vor Gericht verantworten mußte. In einer von ihr betreuten Familie war ein sechs Monate alter Säugling infolge grober Vernachlässigung

an Unterernährung gestorben. In erster Instanz wurde die Sozialarbeiterin für schuldig befunden.

In diesen und ähnlichen Fällen geht es um die Frage nach den Pflichten und Grenzen der Handlungsmöglichkeiten von öffentlicher Jugendhilfe. Bei der Frage der Pflichtenstellung des Jugendamtes, wie es in letzter Zeit auch unter dem Begriff der Garantenstellung diskutiert wird, geht es nicht nur um das Ausmaß seiner Verantwortung in Fällen, in denen es selbst tätig geworden ist, sondern auch in solchen, in denen es zu einer Aufgabenübertragung an einen freien Träger gekommen ist. Die Verschärfung der Diskussion ist sicher zum einen zurückzuführen auf eine Verunsicherung durch die zunehmende Wahrnehmung von Gewalt gegen Kinder und von Kindern, aber auch auf eine zu beobachtende gesellschaftliche Tendenz, komplexe und verunsichernde Sachverhalte durch Ausmachen von Schuldigen und erhöhte Strafforderungen zu bewältigen. Sie ist ebenfalls als Anfrage an die Kinder- und Jugendhilfe zu verstehen, ob diese heute (noch) in ausreichendem Maße in der Lage ist, Kinder bei existentieller Gefährdung zu schützen. D. h., ob Jugendhilfe rechtlich wie fachlich ausreichend ausgestattet ist, um das Kindeswohl auch in Notlagen zu sichern, und ob sie ihren Handlungspflichten in ausreichendem Maße nachkommt.

Das Spannungsfeld, in dem öffentliche Jugendhilfe sich bewegt, liegt zwischen dem Respekt und der Achtung vor der elterlichen Erziehungsverantwortung und dem Schutz des Kindes vor Gefahren für sein Wohl (§ 1 KJHG). Das Problem besteht darin, daß es für derartige Situationen keinerlei ,,objektive Wahrheiten" gibt. Es geht vielmehr um abwägendes fachliches Handeln, bei dem auf der einen Seite eingeschätzt werden muß, ob die Eltern in einem vertretbaren Zeitrahmen in einem für das Wohl ihres Kindes erforderlichen Maße Ressourcen entwickeln und Verantwortung übernehmen können. Auf der anderen Seite ist immer wieder neu abzuklären, ob und wann eine Gefährdungssituation für das Kind entstanden ist, die eine Herausnahme aus der Familie zwingend erforderlich macht. ,,Die Fachmitarbeiter stehen deshalb in schwierigen Fällen vor dem Problem der Abwägung zwischen kurzfristigem Risiko und langfristigem Interesse. Interventionen, auch gegen die Eltern, sind manchmal notwendig, bergen aber die Gefahr, den Hilfezugang nicht nur für die Sozialarbeit zu verbauen, sondern auch für das Kind und seine zukünftige Möglichkeit, ein positives (Selbst)Bild in bezug auf seine Herkunft zu bekommen. Der Versuch, in einer für Kinder gefährdenden Situation fachliche Alternativen zur Fremdunterbringung zu entwickeln, ist deshalb nicht Zeichen von mangelnder Sorgfalt, sondern vielmehr ein wichtiger Versuch, diesem Dilemma zu entgehen" (Blum-Maurice 1997, S. 199f.).

Die pauschale Kritik an einer mangelnden Pflichtenerfüllung des Jugendamtes, verbunden mit dem Wunsch nach stärkerer rechtlicher Eingriffsbefugnis, geht hinter die Fortschritte der heutigen Hilfepraxis weit zurück und nimmt zusätzliche Schädigungen belasteter Kinder durch vorschnelles Eingreifen, abrupte Fremdunterbringung oder defensive Entscheidungsprozesse (wieder) in Kauf. Bei dieser Aussage wird weder übersehen, daß das Ringen um bessere Lösungen in der Praxis der Jugendämter nicht durchgängiges Prinzip ist, noch daß Fremdunterbringungen von Jugendämtern häufig eher aus finanziellen denn aus fachlichen Gründen hinterfragt werden.

Es kann aber nicht darum gehen, einzelnen engagierten Sozialarbeitern die Schuld zuzuschieben. Es gibt keine Hilfe ohne Risiko. Es geht immer um die fachliche Abwägung, ob Intervention oder Zurückhaltung der beste Weg für das Kind und seine Familie ist. Damit Sozialarbeiter ihre Arbeit verantwortlich tun können, müssen strukturelle Probleme gelöst werden, d. h. sie brauchen veränderte Rahmenbedingungen. Dafür müssen Hilfeprozesse grundsätzlich im Sinne von Qualitätssicherung verbessert werden.

C 7.3.2 Zur Kritik an der Hilfeorientierung

Verbunden mit der Diskussion über die Pflichtenstellung des Jugendamtes ist die Kritik an einer vermeintlichen Haltung des Jugendamtes, die sich auf ,,Beratung und Kooperation zurückzieht" und sich ,,jeder Kontrolle enthält". Damit verknüpft ist der Wunsch, das Jugendamt möge im Interesse des Kindes (wieder) stärker kontrollierend und intervenierend in die Familie eingreifen. Die Presse greift diese Diskussion unter Schlagzeilen wie ,,Sozialarbeit auf dem falschem Gleis?" auf und verstärkt damit noch vorhandene Zweifel.

Es ist richtig, daß im KJHG die Beratungs- und Kooperationspflichten des Jugendamtes mit den betroffenen Kindern und Eltern verstärkt und gleichzeitig das eingriffs- und ordnungsrechtliche Instrumentarium des JWG abgebaut wurde. Dieses war, wie man der Begründung des Regierungsentwurfs zum KJHG von 1989 entnehmen kann, ausdrückliche Intention (Deutscher Bundestag 1989), und zwar ohne im KJHG den staatlichen Auftrag zum Schutz des Kindes – der durch Art. 6 Abs. 2, Satz 2 GG vorgegeben ist – zurückzunehmen.

Die Erfahrungen der letzten Jahrzehnte mit verschiedenen Strategien des Kinderschutzes im In- und Ausland haben zu der Erkenntnis geführt, daß bestehende Konflikte weiter verschärft werden, wenn auf Gewalt in der Familie mit repressiven, eingriffsorientierten Maßnahmen, (wie z. B. hastiger Fremdunterbringung, und/oder elterlichem Sorgerechtsentzug ohne den vorherigen Versuch einer Klärung) reagiert wird. Diese Interventionen führen häufig zu einem totalen Rückzug der Familie, was den weiteren Hilfezugang erschwert. Damit wird der Druck auf die in der Familie verbliebenen Kinder erhöht, und die Wahrscheinlichkeit einer Gefährdung der Geschwisterkinder nimmt zu. Das betroffene Kind dagegen fühlt sich oft für das Scheitern der Familienbeziehungen verantwortlich. Nach heutigen fachlichen Standards ist die vorrangige Hilfeorientierung in den meisten Fällen ein erfolgversprechenderer Weg zur Sicherung des Kindeswohls als eine Eingriffsorientierung.

Dieser Perspektivenwechsel in der Kinderschutzarbeit, der sich auch in der Leistungsorientierung des KJHG niedergeschlagen hat, scheint allerdings zum

Teil in der Praxis der Jugendämter zu Mißverständnissen bezüglich des Begriffs Kontrolle zu führen. Es mag die ,,Folge übertriebener Abgrenzung zu ordnungsbehördlichen Traditionen der Jugendhilfe sein, daß in der heutigen Praxis der Jugendämter jede Form von Kontrolle mit der rechtlich zu legitimierenden Eingriffsbefugnis gleichgestellt wird" (Mörsberger/Restemeier 1997b, S. 89). Durch eine falsch verstandene Dienstleistungsorientierung scheint dieses Mißverständnis noch gefördert zu werden. Kritik, die hier ansetzt, ist berechtigt. Unter der Voraussetzung, daß das Einverständnis der Beteiligten gegeben ist, müssen von Jugendämtern lebenspraktische und soziale Hilfen auch kontrolliert werden können. Dazu werden zwischen Sozialarbeitern und Eltern und Kindern klare Absprachen getroffen und Konsequenzen vereinbart, die bei Nichteinhaltung der Absprachen eintreten.

Die Hilfeorientierung hat ihre Grenzen erst dort, wo das Einverständnis der Beteiligten nicht vorliegt und Eltern, trotz nachhaltiger Bemühungen der Kinder- und Jugendhilfe, jede Hilfe für ihr Kind und sich selbst ablehnen, obwohl die Problemlage für das Kind gravierend ist.

C 7.3.3 Zur Kritik am Vorrang des Elternrechts

Die Kritiker der derzeitigen Praxis der Krisenintervention und des Kinderschutzes bemängeln, das KJHG sei mehr ein Eltern- als ein Kinderrecht und meinen damit, die Interessen der Eltern stünden noch über dem Schutz des Kindes.

Verfassungsrechtlich ist der Vorrang elterlicher Erziehung garantiert. Demgegenüber hat ,,das staatliche Wächteramt nicht konkurrierenden, sondern subsidiären Charakter im Verhältnis zum Erziehungsrecht und zur Erziehungsverantwortung der Eltern" (Böckenförde 1993, S. 54f.). Diesem Grundsatz folgt das KJHG, indem es Sorgeberechtigten zur Unterstützung entsprechende Hilfen zur Erziehung zur Verfügung stellt (vgl. Kap. C 1 und C 6).

In der Praxis hat der Perspektivenwechsel des JWG zum KJHG zu der positiven Entwicklung geführt, daß die Jugendhilfepraxis sich stärker eine systemische Sicht zu eigen macht, die die Ambivalenzen des Kindes in bezug auf seine Familie berücksichtigt (Levold/Wedekind/Georgi 1990), und weder das Kind als Problemträger behandelt noch in der Identifikation mit dem Kind und der Ausgrenzung der Eltern stehen bleibt – unabhängig davon, ob das Kind aus der Familie herausgenommen werden muß oder nicht. Im Gegensatz zu einer eingriffsorientierten repressiven Jugendhilfepraxis fördert die beschriebene Entwicklung langfristig – so sie in der Praxis umgesetzt wird – die psychischen Möglichkeiten für ein Kind, in oder außerhalb seiner Herkunftsfamilie einen eigenen Weg zu nehmen. Wenn es gelingt, die Eltern in ihrer Erziehungsverantwortung zu stärken, ist dieses für das Kind sicher der leichtere Weg. Dies muß aber nicht notwendigerweise bedeuten – und hier scheint die Kritik berechtigt –, daß die Kinder entsprechend ihres Alters in ihren Rechten nicht noch weiter gestärkt werden sollten. Zur Zeit ist die rechtliche Situation so, daß ein aktiv hilfesuchendes 10jähriges Mädchen oder ein 10jähriger Junge im Konfliktfall, wenn die Eltern Hilfe für ihr Kind ablehnen, auf eigenen Wunsch lediglich zeitlich sehr befristet in Obhut genommen werden bzw. nur so lange ohne Kenntnis der Eltern beraten werden kann, wie seine Situation von der Jugendhilfe als Notsituation akzeptiert wird. Darüber hinaus kann ggf. bei Kindeswohlgefährdung eine vormundschaftsgerichtliche Entscheidung für weitere Maßnahmen eingeholt werden. Eine weitere Konfliktregelung sieht das KJHG jedoch nicht vor. Es zieht sich auf die Position zurück, daß die Verantwortlichkeit der Eltern zu respektieren und – unter Abwägung eines möglichen Risikos – zu stärken ist. Die Tatsache, daß schon in der Altersgruppe der 6- bis 9jährigen Inobhutnahmen auf eigenen Wunsch der Kinder hin erfolgen, sollte ein Signal sein, die Position von Kindern, entsprechend ihrem Alters- und Entwicklungsstand zu stärken und mindestens zusätzliche Regelungen für den Konfliktfall zu schaffen.

Hier zeigt sich noch einmal deutlich ein schwieriges Problem der gesamten Thematik. Bei Ablehnung von Hilfe zur Erziehung durch die Eltern kann eine weitere Intervention nur über § 1666 BGB erfolgen. Dieses geschieht durch das Gericht notwendigerweise erst dann, wenn handfeste Beweise für eine schwerwiegende Gefährdung des Kindes vorliegen. Wie gravierend eine Problemlage eines Kindes ist, läßt sich in der Regel jedoch erst in längerem Kontakt mit dem Kind und (möglichst auch) mit den Eltern feststellen. Diesem Dilemma kann man zum Wohle des Kindes nur entgehen, wenn Kinder- und Jugendhilfe sich zum einen konzeptionell und mit dem tatsächlichen Willen dazu in starkem Maße bemüht, Zugang zu den Eltern zu bekommen und zum anderen im KJHG eine weitere Stärkung der Position des Kindes erfolgt.

C 7.4 Empfehlungen

C 7.4.1 Weiterentwicklung der Krisenintervention

Nach Aussagen der Jugendhilfepraxis haben Anfragen, die eine schnelle und intensive Hilfe in akuten Konfliktsituationen notwendig machen, in den letzten Jahren in hohem Maße zugenommen. Der wachsenden Notwendigkeit der Jugendhilfepraxis, kurzfristig Problemlagen klären zu müssen, stehen jedoch nur unzulängliche Möglichkeiten gegenüber. Statt dessen sollten

- Beratungsstellen zeitlich, personell und strukturell in die Lage versetzt werden, Kindern und Eltern in akuten Konflikt- und Krisensituationen kurzfristig schnelle und intensive Beratung als Krisenintervention anbieten zu können;
- Mädchen und Jungen zu allen Tages- und Nachtzeiten die Möglichkeit haben, in einer akuten Not- und Konfliktlage allein beraten zu werden. Dieses ist zusätzlich zum § 8 KJHG in den Ausführungsgesetzen der Länder zu verankern (vorbildlich siehe § 5 JuFÖG Schleswig-Holstein);
- Kinder- und Jugendtelefone als niedrigschwelliges Angebot für Mädchen und Jungen in Krisensi-

tuationen ausgebaut werden. Konzeptionell ist der Weg, Jugendliche als Berater mitzubeteiligen, weiterzuentwickeln (Kids for Kids);

- Inobhutnahmen zu allen Tages- und Nachtzeiten sowie an Sonn- und Feiertagen niedrigschwellig möglich sein;

- für Kinder unter 12 Jahren Möglichkeiten einer Krisenunterbringung im Verbundsystem mit Beratungsstellen geschaffen werden. Damit sind parallel Schutz des Kindes und Klärung weiterer Perspektiven mit allen Beteiligten möglich.

Die Realisierung eines Konzeptes von Krisenintervention in Form von Krisenberatung und Inobhutnahme setzt eine qualifizierte Jugendhilfeplanung voraus, um den Bedarf in diesem Feld zu ermitteln und einzuplanen. Das Arbeitsfeld der Inobhutnahme und Krisenberatung verlangt ein hohes Maß an fachlicher Kompetenz und Flexibilität. Supervision ist daher als Praxisbegleitung dringend erforderlich.

Eine zielgruppenorientierte Informations- und Öffentlichkeitsarbeit ist notwendig: Spätestens ab Erreichen des Schulalters sollten alle Kinder regelmäßig in altersentsprechender Form über die Angebote der Kinder- und Jugendhilfe – und damit auch über die Möglichkeiten der Krisenintervention – informiert werden. Dabei sind auch andere Herkunftssprachen zu berücksichtigen. Inobhutnahme und andere Möglichkeiten der Krisenintervention sind geplant und offensiv in Schulen zum Thema zu machen.

Praxisforschung und Selbstevaluation:

Es stellen sich im Bereich der Inobhutnahme eine Reihe von Fragen, auf die Antworten gefunden werden müssen: Zum Beispiel wie sich die unterschiedliche Ost-West-Verteilung bei der Inobhutnahme erklären läßt oder der hohe Anteil ausländischer Kinder. Ferner die Fragen, ob aus der hohen Anzahl von Mädchen gleichzeitig geschlossen werden kann, daß mädchenspezifische Bedarfslagen besonders berücksichtigt sind, inwieweit Inobhutnahme heute einen anderen kulturellen und sprachlichen Hintergrund berücksichtigt und inwieweit sie ihrem Auftrag zur qualifizierten Beratung nachkommt.

Nicht nur im Bereich der Inobhutnahme, sondern für das gesamte Feld der Krisenintervention besteht ein Mangel an empirisch gesicherten Erkenntnissen und systematisch aufbereiteten Praxiserfahrungen. Da der Bedarf an Krisenintervention in hohem Maße zugenommen hat, sollte bei der Initiierung und Finanzierung von Forschungsprojekten und Vorhaben der Selbstevaluation dieses Arbeitsfeld in den nächsten Jahren vorrangig berücksichtigt werden.

C 7.4.2 Kinderschutz effektiver gestalten

Um den Schutz von Kindern vor Gefahren für ihr Wohl zu erweitern, sind sowohl Veränderungen auf der Ebene der Eltern-Kind-Beziehung, als auch des fachlichen Handelns von Kinder- und Jugendhilfe und der Politik notwendig.

Eltern-Kind-Beziehung:

- Bei Interessenkollisionen zwischen Eltern und Kind sind für Krisensituationen zusätzliche Konfliktregelungen vorzusehen, die die Position des Kindes stärken.

- Die Handlungsmöglichkeiten für Situationen, in denen sich bei Kindern ein deutlicher Hilfebedarf zeigt, Eltern aber jede Hilfe ablehnen und gleichzeitig eine Intervention nach § 1666 BGB nicht gerechtfertigt wäre, sind zu erweitern: In der Jugendhilfepraxis sind konzeptionell und praktisch die Zugangswege zu Eltern zu verbessern. Parallel sind im § 27 KJHG neben den Eltern auch die Kinder ausdrücklich zu nennen.

- In akuten Krisen- und Konfliktsituationen sind für Kinder und Eltern ausreichende Möglichkeiten der ambulanten Krisenberatung sowie Angebote ambulanter und stationärer Krisenintervention im Verbundsystem bereitzustellen.

Rahmenbedingungen der fachlichen Arbeit:

Sozialarbeiter haben die fachliche Verantwortung für eine qualifizierte Prognoseentscheidung in der Frage, in welchem Maße das Wohl eines Kindes gefährdet ist. Um ihre Arbeit verantwortlich tun zu können, brauchen sie entsprechende Rahmenbedingungen:

- Es fehlen hinreichend verläßliche Kriterien für eine Risikoabwägung. Forschung und Praxis sollen für die fachliche Arbeit entscheidungsrelevante Mindestkriterien für das notwendige Maß an Versorgung und Förderung eines Kindes entwickeln.

- Es sind Analysetechniken zu entwickeln, die erlauben, im Falle scheiternder Hilfe- und Kooperationsprozesse die Abläufe zu explorieren und damit einen Schritt in Richtung Qualitätssicherung zu gehen (Wolff, R. 1996 b).

- Ausreichende Möglichkeiten der Supervision und kollegialen Beratung in Jugendämtern/Allgemeinen Sozialen Diensten sind für eine fachlich qualifizierte Arbeit unerläßlich.

- Um das Risiko von Fehlentscheidungen zu minimieren wird empfohlen, die Entscheidungen bei schwierigen Prognosen im Team zu treffen.

- Es sind Leitlinien für Kontrakte zwischen Jugendamt und freien Trägern zu entwickeln, die auch die Verteilung der Verantwortlichkeiten zwischen beiden Stellen regeln.

Letztlich kann Jugendhilfe im besten Falle die Folgen sozialer Mißstände für Kinder und Eltern mindern, nicht aber sich verschärfende Problemlagen und damit Bedingungen, die Gewalt gegen Kinder begünstigen, verändern. Ein verbesserter Schutz für Kinder ist langfristig nur zu erreichen über eine klare politische Schwerpunktsetzung, die zum Ziel hat, die Lebenslagen für Kinder und Eltern zu verbessern.

C 8. Eingliederungshilfen für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche (§ 35a Kinder- und Jugendhilfegesetz)

C 8.1 Zur Einführung von § 35a KJHG
C 8.2 Anspruch und Inanspruchnahme
C 8.3 Probleme bei der Entscheidung über Hilfen nach § 35a KJHG
C 8.4 Schwierigkeiten und Widerstände in der praktischen Umsetzung
C 8.5 Empfehlungen

C 8.1 Zur Einführung von § 35a KJHG

In der Fachöffentlichkeit der Jugendhilfe wird schon seit langem die Einbeziehung der Hilfen für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen in die Zuständigkeit der Jugendhilfe gefordert, um einer Integration von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen stärker Rechnung zu tragen.

In den Anhörungen zur Neuordnung des Kinder- und Jugendhilferechts wurde dagegen von den Behindertenverbänden eingewandt, daß der Grundsatz der einheitlichen Hilfeleistung für Kinder, Jugendliche und Erwachsene gegen eine Zuordnung zur Jugendhilfe spreche. Dabei war erkennbar, daß das eingefahrene System der Finanzierung der Sozialhilfe beibehalten werden sollte, da es im Rahmen des Bundessozialhilfegesetzes (BSHG) eindeutige Rechtsansprüche gibt und die Zuständigkeit für die stationären Hilfen bei den finanzstärkeren überörtlichen Trägern liegt (Saurbier 1995).

Der Gesetzgeber entschied sich gegen eine Aufnahme der Kinder mit geistigen und körperlichen Behinderungen in die Zuständigkeit der Kinder- und Jugendhilfe und regelte im Rahmen des Gesetzes lediglich den Bereich der seelischen Behinderung. ,,Die Kritikpunkte der Elternverbände sowie der Träger von Hilfsmaßnahmen für körper- und geistigbehinderte Kinder führten dazu, daß letztendlich entgegen den Intentionen in der Jugendhilfe und auch entgegen den fachlichen Stellungnahmen aus dem Bereich der Kinder- und Jugendpsychiatrie nur die sogenannte kleine Lösung, d. h. die Einbeziehung des Personenkreises seelisch behinderter Kinder und Jugendlicher in den Bereich des KJHG politisch möglich war" (Expertise Fegert, i. Ersch.).

Das erste Änderungsgesetz zum Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) führte die jetzt bestehende Regelung des § 35a KJHG ein, die die Eingliederungshilfe als eigenständiger Leistungstatbestand bestimmt. Mit der Herausnahme aus der Zuständigkeit der Sozialhilfe sollte zur Eingliederung von Kindern mit seelischen Behinderungen bzw. von seelischer Behinderung bedrohten Kindern eine spezielle Möglichkeit geschaffen werden, die nunmehr in die Zuständigkeit der Kinder- und Jugendhilfe fällt.

Die Definition von seelischer Behinderung ist allerdings keineswegs so eindeutig, daß damit Abgrenzungs- und Zuständigkeitsprobleme zu umgehen wären.

,,Seelische Behinderung droht einem Kind oder Jugendlichen oder muß bei einem Kind oder Jugendlichen festgestellt werden, wenn als Folge von diagnostizierbaren psychischen Störungen soziale Beziehungen, Handlungskompetenzen, insbesondere die schulische und spätere berufliche Integration gestört oder gefährdet sind" (Expertise Fegert, i. Ersch.). Zu verstehen ist darunter die ,,seelische Behinderung z. B. als Folge psychiatrischer Störungen oder als Folge von Traumata wie schwerer körperlicher oder sexueller Mißhandlung u. a. m." (ebd.).

Behinderung wird als ein sekundäres Phänomen, als ein Folgezustand definiert, der die sozialen Beziehungen und Handlungskompetenzen, die schulische und persönliche Entwicklung beeinträchtigen und die spätere berufliche Integration gefährden kann. Seelische Behinderung basiert nicht auf einer medizinischen Diagnose, sondern stellt ein ,,sozialrechtliches Konstrukt" dar. Damit wird unterstellt, daß die soziale Beeinträchtigung kausal auf eine psychische Störung zurückzuführen ist. Bei der Anwendung des § 35a KJHG müssen daher zwei Feststellungen getroffen werden: erstens, ,,daß eine psychische Störung vorliegt", und zweitens, ,,daß aus dieser psychischen Störung ... eine soziale Beeinträchtigung, eine Behinderung der Eingliederung kausal resultiert" (ebd.).

C 8.2 Anspruch und Inanspruchnahme

Nach dem § 35a KJHG haben anders als im Bereich der Hilfen zur Erziehung die betroffenen Kinder und Jugendlichen einen eigenen Leistungsanspruch. Allerdings wird der dem Kind zustehende Anspruch von den Personensorgeberechtigten im Rahmen ihres Sorgerechts geltend gemacht. Eine Hilfeleistung gegen den Willen der Personensorgeberechtigten gibt es, abgesehen von Ausnahmefällen, nicht.

Das heißt allerdings nicht, daß im Regelfall gerade bei Kindern mit schweren psychischen Problemen Kindesinteressen und Elterninteressen kollidieren. Vielmehr hat die Formulierung des eigenständigen Rechtsanspruchs des Kindes ihre Hauptursache in der von Eltern psychisch kranker Kinder vielerorts geäußerten Befürchtung, ,,als ‚Schuldige` für die Problematik ihrer Kinder ‚gebrandmarkt` zu werden. Der über ein Erziehungsdefizit begründbare Rechtsanspruch auf Hilfen zur Erziehung ist von vielen Eltern psychisch kranker Kinder als diskriminierend erlebt worden, da sie sich durchaus zu einer gedeihlichen Erziehung ihrer Kinder in der Lage sehen" (ebd.).

Das Ausmaß der Inanspruchnahme nach § 35a KJHG läßt sich nur schwer abschätzen. Fegert schätzt (ebd.) auf der Grundlage von epidemiologischen Daten, daß es sich um rund 1 % der Kinder und Jugendlichen handeln dürfte, bei denen ein Rechtsanspruch auf Hilfe nach § 35a KJHG vorliegt. Die tatsächliche Anzahl der Fälle, in denen ambulante Leistungen als Eingliederungshilfe für seelisch behinderte oder von einer solchen Behinderung bedrohte Kinder und Jugendliche geleistet worden ist, konnte nicht erfaßt werden, da sie erst seit dem 1. Januar 1995 durch die Jugendämter gewährt wird. Vorher wurde die Eingliederungshilfe unter die Sozialhilfe subsumiert und nicht gesondert erfaßt. Ab dem Jahr 2000 werden

seelisch behinderte junge Menschen durch die Statistik erfaßt (§ 101 SGB III). Da die Erziehungsberechtigten vieler betroffener Kinder und Jugendlichen gleichzeitig Rechtsansprüche auf Hilfe zur Erziehung geltend machen können, werden viele Hilfen nicht dezidiert als Eingliederungshilfe eingeordnet.

C 8.3 Probleme bei der Entscheidung über Hilfen nach § 35 a KJHG

Die Definition von ,,seelischer Behinderung" bleibt jedoch so vage, daß die Diagnose selbst für erfahrene Experten und Expertinnen schwierig zu stellen sein dürfte. Zudem ist die Abgrenzung zwischen psychischer Erkrankung und seelischer Behinderung oft unscharf, insbesondere im frühen Kindesalter.

Die Ansprüche von Kindern und Jugendlichen, die Hilfen benötigen, wurden mit dem KJHG verbessert. ,,Bei der Übernahme der Bestimmung über die seelische Behinderung aus dem Kontext des BSHG in das KJHG hat der Gesetzgeber zwei bemerkenswerte Änderungen vorgenommen. Er hat auf den Begriff der ‚wesentlichen` Behinderung verzichtet, und die drohende seelische Behinderung wurde der seelischen Behinderung gleichgestellt. Dies ist aus kinder- und jugendpsychiatrischer Sicht eindeutig zu begrüßen, denn im Kindes- und Jugendalter, das heißt in der Phase der Entwicklung, sollen Hilfen möglichst früh einsetzen, um Integration zu unterstützen, und sollen nicht erst dann greifen, wenn ein Mensch schon weitreichend an seiner Eingliederung in die Gesellschaft behindert ist" (ebd.).

Die vage Definition und die Schwierigkeiten der Abgrenzung zwischen den einschlägigen Paragraphen im BSHG und im KJHG enthalten jedoch die Gefahr, daß für die anspruchsberechtigten Kinder die erforderlichen Hilfen verzögert werden.

Dies gilt vor allem, wenn Hilfe bei ,,drohender seelischer Behinderung" geleistet werden soll. Die Beurteilung, ob eine seelische Behinderung droht, ist häufig auch deshalb schwierig, weil im Gesetz darauf verzichtet wurde, eine klar zu fassende Schwelle für seelische Behinderung zu definieren. Dies kann im konkreten Fall zu langwierigen Diskussionen führen, wie lange eine psychische Störung vorliegt und wie ausgeprägt sie sein muß, damit eine ,,drohende seelische Behinderung" prognostiziert werden kann. Wird die Dauer bzw. Chronifizierung des Verlaufs (Lempp 1994) als Kriterium zugrunde gelegt, ist eine solche Prognose im Kindesalter nur schwer möglich.

Für den Fall eines Kindes, das sowohl unter den Folgen einer körperlichen Erkrankung wie auch unter den begleitenden und daraus resultierenden psychischen Folgen oder gleichzeitig an einer geistigen Behinderung leidet, ist eine fachliche Zuordnung schwierig – ebenso schwierig wie eine Abgrenzung der Zuständigkeiten der einzelnen Leistungsträger. So stellt sich im Einzelfall immer wieder die Frage, ob eine Hilfe (z. B. Heimerziehung) wesentlich durch eine geistige oder körperliche Behinderung bedingt ist oder aber durch gleichzeitig bestehende andere, die Erziehung erschwerende Verhältnisse. Davon kann es abhängen, ob der örtliche Träger der Jugendhilfe oder der Träger der Sozialhilfe die Leistung zu erbringen hat (AFET 1994).

Alle verfügbaren Ressourcen müssen ermittelt und genutzt werden einschließlich der individuellen Ressourcen der Betroffenen sowie anderer Rechtsansprüche auf Hilfen und Unterstützung. Nur wenn alle verfügbaren Ressourcen genutzt werden, kann eine pädagogisch-therapeutisch sinnvolle sowie eine ökonomisch realisierbare Hilfeplanung erfolgen. Hierfür ist eine interdisziplinäre Planung und Absprache unter aktiver Beteiligung der Kinder und der Eltern unbedingt erforderlich.

C 8.4 Schwierigkeiten und Widerstände in der praktischen Umsetzung

Viele Faktoren – die vage Definition, die Einordnung an der Grenzlinie zwischen Kinder- und Jugendhilfe und Kinder- und Jugendpsychiatrie bei gleichzeitiger Zuständigkeit der Kinder- und Jugendhilfe, das Erfordernis einer gemeinsamen Hilfeplanung sowie der Umgang mit Behinderungskonzepten, die aus verschiedenen Segmenten der Sozialgesetzgebung stammen – erschweren die Anwendung des § 35 a KJHG und führen zu erheblichen Schwierigkeiten in der praktischen Umsetzung.

Kinder- und Jugendpsychiatrie und Kinder- und Jugendhilfe scheinen nach wie vor um die Frage der richtigen Erklärungsansätze und damit um den Einsatz der angemessenen Hilfe zu konkurrieren. So werden Gründe für die Irritationen in der Zusammenarbeit u. a. darin gesehen, daß ein Infragestellen und/oder Ergänzen ärztlicher Vorschläge durch sozialpädagogische Fachkompetenz bisher weitgehend unbekannt war, aber auch in der Befürchtung, daß ggf. zu einseitig pädagogische Professionalität der Jugendämter zusammen mit deren Definitionsmacht über die Rechtsgrundlage des Anspruchs zu einer nicht ausreichenden Beteiligung und Berücksichtigung beispielsweise der ärztlichen Profession führen könnte (von Pirani/Fegert 1995). Für eine hilfreiche Unterstützung von Kindern (und Eltern) sind diese fachlichen Differenzen nachteilig. Wechselseitige Anerkennung unterschiedlicher Disziplinen und intensive Kooperation der Fachkräfte sind vonnöten.

Die Praxis der Jugendhilfe sieht in bezug auf die Umsetzung des § 35 a KJHG zur Zeit noch sehr unterschiedlich aus. Zum Teil werden Sonderdienste damit befaßt, zum Teil werden Entscheidungen für Hilfen rein auf der Verwaltungsebene auf der Grundlage eines ärztlichen Gutachtens getroffen – entgegen der Vorgabe des Gesetzes ohne eine Hilfeplanung –, u. a. m. In manchen Jugendämtern werden die beiden Rechtsansprüche Eingliederungshilfe und Hilfe zur Erziehung in Konkurrenz zueinander diskutiert. Für die Betroffenen können die Diskussionen um den Rechtsanspruch sowie über den zuständigen Leistungsträger im Einzelfall zu einer Verunsicherung beitragen und angesichts knapper Kassen auch zu Leistungsabwehr bzw. Verzögerung durch scheinbare Nichtzuständigkeiten führen. Die Folgen dieser Abgrenzungsschwierigkeiten sind für Kinder und Eltern gravierend. Es kommt zu erheblich verspäteten Hilfeleistungen, Träger streiten sich unter Umstän-

den jahrelang über die Kosten eines Hilfefalles, Eltern werden bei der Suche nach Hilfe für ihr Kind von einer Stelle zur anderen geschickt (Saurbier 1995).

Durch die Entscheidung des Gesetzgebers für die ,,kleine Lösung", d.h. die Ausklammerung der Kinder und Jugendlichen mit körperlichen bzw. geistigen Behinderungen aus dem KJHG und die Herausnahme von Eingliederungshilfen aus dem Bereich der Hilfen zur Erziehung, haben sich fachlich schwer lösbare administrative Konkurrenzen und Probleme ergeben. Die unklaren Grenzziehungen führen zu lokal unterschiedlichen pragmatischen Lösungen, was, wie oben beschrieben, im negativen Fall zu einem Hin- und Herschicken der Betroffenen zwischen unterschiedlichen, sich nicht zuständig fühlenden ,,Leistungsträgern" und damit zu einem Verlust an Rechtssicherheit führen kann (Expertise Fegert, i. Ersch.). Ungeklärte Zuständigkeiten bzw. mangelnde Kooperation ist auch zwischen Jugendhilfe und Schule festzustellen. Das zeigt sich z.B. daran, wie Schule mit Kindern umgeht, die Teilleistungsstörungen z.B. im Rechnen oder im Lesen und Rechtschreiben (Legasthenie) haben. Da es sich hierbei um eine Entwicklungsstörung schulischer Fertigkeiten handelt, ist die Schule grundsätzlich primär dafür zuständig. Diese Verantwortung nimmt sie in der Praxis jedoch nur begrenzt wahr, so daß sich aus solchen Teilleistungsstörungen auch eine psychische Störung entwickeln kann, die wiederum eine seelische Behinderung bei der Eingliederung in die Gesellschaft zur Folge haben kann.

Schließlich fallen erhebliche regionale Unterschiede in der Versorgung auf. Vor allem der Ost-West-Vergleich zeigt bislang eklatante Versorgungsunterschiede. Während in den neuen Bundesländern stationäre Hilfeangebote weitgehend etabliert sind, fehlen vielerorts noch niedrigschwellige ambulante Hilfen. Aufgrund fehlender spezieller ambulanter Angebote muß auf teure stationäre Hilfen zurückgegriffen werden. Hinzu kommt offensichtlich eine unzureichende Information der betroffenen Eltern über die vorhandenen Versorgungsangebote und Rechte von Familien mit Kindern mit Behinderungen. Beratungsstellen und Behörden werden von den Betroffenen als wenig hilfreich eingeschätzt (Pressemitteilung des Bundesministeriums für Gesundheit vom 1. September 1997).

C 8.5 Empfehlungen

Die Kommission hält eine Eingliederung der Hilfen für Kinder mit seelischen Behinderungen in die Hilfen zur Erziehung fachlich für notwendig und sinnvoll.

Mittelfristig ist die ,,große Lösung" zu verwirklichen, d.h. dem Jugendhilfeträger die ausschließliche Zuständigkeit für alle Hilfen für Kinder und Jugendliche auch mit körperlichen und geistigen Behinderungen zuzuweisen. Zur Zeit erscheint eine Realisierung dieser Forderung aufgrund der Widerstände und der Befürchtungen von Eltern- und Behindertenverbänden noch nicht umsetzbar. Diese Zielperspektive sollte aber im Sinne einer Integration aller Kinder weiter verfolgt werden.

Die fachliche Kooperation zwischen Medizinern, Psychologen und Sozialpädagogen ist im Sinne der Kinder und der Eltern mit dem Ziel einer gleichberechtigten multiprofessionellen Zusammenarbeit zu verstärken und darf nicht an Abgrenzungsversuchen und falschen Hierarchievorstellungen scheitern.

Der konkrete Hilfebedarf sollte im Rahmen einer interdisziplinären Hilfeplanung nach § 36 KJHG unter Beteiligung von Kindern und Eltern ermittelt und zum Ausgangspunkt für den Hilfeprozeß gemacht werden.

Die Zusammenarbeit mit dem schulischen Bereich muß dringend intensiviert und ressortübergreifend institutionalisiert werden. Für Maßnahmen im Schulalter muß in jedem Einzelfall geprüft werden, welche Form diese Zusammenarbeit anzunehmen hat.

Teil D — Die Gesellschaft und ihre Kinder

D 1. Politik für Kinder
D 1.1 Anknüpfungspunkte für die aktuelle Debatte
D 1.2 Konzepte für eine Politik für Kinder
D 1.3 Ansatzpunkte einer Politik für Kinder
D 1.3.1 Ressortpolitik
D 1.3.2 Querschnittspolitik
D 1.3.3 Infrastruktur der Interessenvertretung für Kinder
D 1.4 Verhältnis der Politik für Kinder zu anderen Politikbereichen

D 1.1 Anknüpfungspunkte für die aktuelle Debatte

Die Forderung nach einer Politik für Kinder ist nicht neu, sie wurde bereits Ende der 70er Jahre von Kaufmann und Lüscher (1979) formuliert. Ein durch die Vereinten Nationen 1979 ausgerufenes ,,Internationales Jahr des Kindes" unterstrich den Bedarf nach einer aktiveren Politik für Kinder. In der Folgezeit gerieten Kinder mehr und mehr als unmittelbare Adressaten von Politik in die öffentliche Diskussion, doch erst in den letzten Jahren ist es zu einer intensiveren fachlichen und gesellschaftspolitischen Debatte zu dieser Thematik gekommen.

Die Aufmerksamkeit der Politik für das Thema erhöhte sich durch den deutlichen Geburtenrückgang Ende der 60er Jahre sowie in den ersten Jahren nach der Einigung Deutschlands in den neuen Bundesländern. Der langfristige Rückgang der Zahl der Geburten geht aus einem anderen emotionalen Verhältnis von Erwachsenen zu Kindern hervor, aus der zurückgegangenen wirtschaftlichen Bedeutung und ist auch davon beeinflußt, daß Geburten leichter planbar sind.

Die politische Tragweite des Problems, für Nachwuchs zu sorgen, wird noch dadurch verstärkt, daß zwar die Aufwendungen der Familien für die Sozialisation der nachwachsenden Generation die der staatlichen Gemeinschaft in hohem Maße übersteigen (Fünfter Familienbericht, Bundesministerium für Familie und Senioren 1994), gleichzeitig aber der wirtschaftliche, soziale und kulturelle Nutzen der nachwachsenden Generation der gesamten Bevölkerung zugute kommt. Inzwischen entsteht ein stärkeres Bewußtsein dafür, daß die Gesellschaft für die Aufrechterhaltung ihrer sozialen Sicherungssysteme auf die nachwachsende Generation angewiesen ist.

In der Diskussion über eine Reform des Jugendhilferechts spielte die Einsicht eine große Rolle, daß Pflege und Erziehung von Kindern immer weniger allein durch die Familie bewältigt werden kann. Dies schlug sich in Ausbau und Differenzierung von Betreuungs- und Förderungsangeboten nieder.

Politischer Regelungsbedarf zeigte sich auch daran, daß das Leben von Kindern stark durch aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen bestimmt wird. Beispiele dafür sind der Bereich der Medien, der zunehmende Straßenverkehr, der zu Lasten der Spielräume für Kinder geht, und die gerade für Kinder relevanten gesundheitlichen Belastungen durch sich verschlechternde Umweltbedingungen.

Ein wichtiger Anknüpfungspunkt für eine Politik für Kinder ist ferner, daß die rechtliche und damit auch die soziale Stellung von Kindern — wie bereits mit dem Hinweis auf die Forderung nach eigenständigen Rechtsansprüchen von Kindern auf Leistungen der Jugendhilfe angesprochen — seit dem Ende der 60er Jahre immer wieder Gegenstand politischer Auseinandersetzungen gewesen ist. Dabei ging es etwa um die Grundrechtsträgerschaft, um Rechte von Kindern in der Erziehung sowie die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen (vgl. dazu Kap. B 11). Hieran knüpft sich die Frage, inwieweit Kinder als eigenständige Subjekte stärker als bisher als Akteure und Bürger von der Politik berücksichtigt und in politische Entscheidungsprozesse einbezogen werden müssen (Honig 1997).

Aufmerksamkeit erhält die Thematik jedoch auch angesichts einer neuen Sicht auf Kinder als eigenständige Subjekte und Akteure (Honig 1996) und damit ihrer Wahrnehmung als eine eigene gesellschaftliche Gruppe, deren Bedürfnisse nicht einfach unter die Belange der Familie subsumiert werden können. Die aktuelle Debatte zur Kinderpolitik reflektiert Wandlungsprozesse in der gesellschaftlichen Konstitution von Kindheit und gestaltet diese gleichzeitig mit. Kinderpolitik ist damit auch zu verstehen als ,,Regulierung der Generationen- und Geschlechterverhältnisse, als Regulierung von Teilhaberechten und der gerechten Verteilung von Ressourcen zwischen den Generationen" (Honig 1996, S. 21).

Angesichts dieser Entwicklungen wird die Notwendigkeit einer Politik für Kinder nicht mehr bestritten. Aufgrund deren Minderjährigkeit und ihres abnehmenden Anteils an der Gesamtbevölkerung ist es erforderlich, daß Erwachsene massiv für Kinder eintreten, da diese selbst ihre Ansprüche nicht wirksam vertreten können und keine ausreichende Lobby haben. Die Verabschiedung der Kinderrechtskonvention 1989 durch die Vereinten Nationen und ihre Ratifizierung durch die Bundesrepublik Deutschland hat die Notwendigkeit einer Politik für Kinder bestätigt und dem Thema eine ,,neue, nämlich globale Dimension" verliehen (Lüscher 1996, S. 407).

D 1.2 Konzepte für eine Politik für Kinder

Bei aller Zustimmung zu der Notwendigkeit einer Politik für Kinder wird über die angemessenen Konzepte für eine Kinderpolitik und über geeignete Maßnahmen, diese umzusetzen, teilweise heftig gestritten. Die Debatte um kinderpolitische Konzeptionen polarisiert sich zwischen Ansätzen, die entweder

eher emanzipatorische oder eher ordnungspolitische Funktionen hervorheben (Berger, W. 1997). Der erstgenannte Ansatz betont die autonome Subjektstellung der Kinder und ihre prinzipielle Gleichrangigkeit gegenüber Erwachsenen. ,,Obwohl das Kind von der Unterstützung der Familie und der Erwachsenen abhängig ist, hat es autonome Rechte, Bedürfnisse und Wünsche, die alle ernstgenommen werden müssen ... In allen ein Kind betreffenden Angelegenheiten muß die eigene Meinung des Kindes, seinem Alter und Entwicklungsstand entsprechend, akzeptiert und berücksichtigt werden" (Alanen 1996, S. 424). Entsprechend liegen Schwerpunkte dieser kinderpolitischen Konzeption in der Umsetzung und dem Ausbau von Kinderrechten sowie in der Schaffung von Beteiligungsmöglichkeiten (vgl. Wilk 1997). Die Gegenposition sieht das Kind sehr viel stärker in seiner Abhängigkeit und Schutzbedürftigkeit gegenüber den Erwachsenen und unterstreicht entwicklungsbedingte Unterschiede zwischen Kindern und Erwachsenen. Hier geht es um eine Politik, die sich an Vorstellungen des Kindeswohls orientiert und die Notwendigkeit hervorhebt, daß die Erwachsenen anwaltschaftliche Funktionen im Hinblick auf die Vertretung der Bedürfnisse und Interessen von Kindern zu übernehmen haben. ,,Kinder haben nicht die gleiche Möglichkeit, ihre soziale Lebenswelt zu konstituieren und zu gestalten wie die Erwachsenen. Diese müssen sich darum in die Situation der Kinder versetzen" (Lüscher 1997, S. 16). Dieser Ansatz steht dem sozial-ökologischen Konzept nahe, das die wechselseitigen Beziehungen zwischen Kindern und Erwachsenen hervorhebt. Kinder und Jugendliche setzen sich in eigener Aktivität mit der physischen und sozialen Umwelt von Anfang an nach Maßgabe ihrer Fähigkeiten auseinander und bringen neue Vorstellungen und vermehrtes Können in die Gesellschaft ein (Lüscher 1996).

Kontroversen zwischen diesen Positionen entfalten sich vor allem an dem Problem, wie weit Kinder unabhängig von ihren Familien gefördert werden sollen, welcher Raum ihnen in der Übernahme der Sinn- und Werttraditionen zugestanden werden soll und welche Einschränkungen ihrer Handlungsfähigkeit ihrem Schutz dienen oder unnötige Begrenzungen darstellen.

Politik für Kinder bewegt sich zwischen diesen Polen und muß mit den darin angelegten Spannungen und Ambivalenzen umgehen. Gefahren bestehen einerseits in einer bevormundenden Haltung, die Kinder nicht ernst nimmt und ihnen den Respekt versagt, und auf der anderen Seite in einer Überforderung der Kinder durch Abwälzung der erwachsenen Verantwortung. Es geht sowohl darum, daß Kinder angemessene Beteiligungsmöglichkeiten erhalten, als auch darum, daß sich Erwachsene für die Belange von Kindern einsetzen und die Lebensverhältnisse mit Blick auf das Wohlergehen von Kindern analysieren und wirkungsvoll gestalten (Lüscher 1996).

D 1.3 Ansatzpunkte einer Politik für Kinder

Zur Umsetzung der vielfältigen Forderungen nach einer Stärkung einer Politik für Kinder sind in den letzten zwei Jahrzehnten mehr und mehr Aktivitäten entfaltet worden, um die Wahrnehmung und Berücksichtigung von Kinderinteressen in der Politik zu fördern. Diese Aktivitäten betreffen die Ebenen Ressortpolitik, Querschnittspolitik und die Infrastruktur der Interessenvertretung von Kindern.

D 1.3.1 Ressortpolitik

Politik für Kinder findet als Ressortpolitik dort statt, wo Zuständigkeiten für Kinder in Verwaltungen und Kommunen, Ländern und Bund rechtlich-institutionell geregelt und finanzielle Mittel im Haushalt eingestellt sind. Kinder werden zwar bisher nicht explizit als ,,Gegenstand" eines Politikressorts genannt, Leistungen für Kinder sind jedoch Bestandteil der Jugendhilfepolitik. So regelte bereits das (Reichs)Jugendwohlfahrtsgesetz von 1922 das Recht jedes deutschen Kindes auf Erziehung. Heute bilden im Rahmen des Sozialrechts das SGB I (Sozialgesetzbuch Allgemeiner Teil) und das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) die wesentlichen rechtlichen Grundlagen für eine Politik für Kinder. Die hier festgelegten Sozialleistungen einschließlich erzieherischer Hilfen sollen dazu beitragen, ,,gleiche Voraussetzungen für die freie Entfaltung der Persönlichkeit, insbesondere auch für junge Menschen zu schaffen" (§ 1 SGB I). Die Kernbereiche der operativen Politik für Kinder sind insoweit die allgemeine Förderung, Hilfen in besonderen Lebenslagen und der Kinder- und Jugendschutz. Diese Leistungen beziehen sich sowohl auf die Sicherung von Sozialisations- und Erziehungsleistungen als auch auf die soziale Qualität von Lebensverhältnissen (Münchmeier [4]1996).

Auf der kommunalen Ebene sind im Rahmen der Jugendhilfe in den vergangenen Jahren Themen wie die Vernachlässigung von Kleinkindern, fehlende Krippen- und Hortplätze, Arbeit mit Kindern in Freizeiteinrichtungen und Angebote der Kinderkulturarbeit stärker in den Blick geraten. Die erhöhte Aufmerksamkeit für die Belange der Kinder hat durch die Auseinandersetzung über den Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz und dessen Umsetzung einen weiteren Schub erhalten.

Mit Blick auf die Ebene der Länder ist festzuhalten, daß sie, viel mehr als bisher geschehen, von den Spielräumen Gebrauch machen könnten, die ihnen durch die Ausführungsgesetze eingeräumt werden. Dabei spielen die Landesjugendämter im System der Kinder- und Jugendhilfe eine wichtige Rolle, weil sie die Tätigkeit der Träger der öffentlichen und freien Jugendhilfe und die Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe anzuregen und zu fördern haben. Im übrigen kommt den Ländern eine wichtige Ausgleichsfunktion bezüglich des deutlichen Leistungsgefälles zwischen einzelnen Regionen in Deutschland zu.

Auf der Bundesebene wurde durch die Umbenennung des Bundesjugendplans in den Kinder- und Jugendplan des Bundes (KJP) klarzustellen versucht, daß dieses Förderungsinstrument des Bundes auch die Handlungsfelder unterstützen sollte, die Leistungen für Kinder bieten. Effektivität und Effizienz des KJP für Kinder hängen davon ab, welchen Stellen-

wert Kinder im Dialog zwischen dem Bundesjugendministerium und den durch den KJP geförderten Trägern auf Bundesebene erhalten.

D 1.3.2 Querschnittspolitik

Die Jugendhilfe als Ressortpolitik bezieht sich allerdings nur auf einen Teilbereich der Lebenslagen von Kindern. Viele Entscheidungen mit erheblichen Auswirkungen für Kinder sind anderen Teilpolitiken zugeordnet. Entscheidungen im Rahmen der Politikressorts, die sich mit Familie und Bildung, Steuern, Renten und Arbeitsmarkt, Umwelt und Energie, Kultur und Soziales, Wohnen, Gesundheit und Recht befassen, ja selbst die Entwicklungspolitik, haben Auswirkungen sowohl auf das Aufwachsen als auch auf die Zukunft der heutigen Kinder und Jugendlichen. So wird z. B. die Überschuldung der öffentlichen Haushalte die Heranwachsenden später in hohem Maße belasten, und sie werden die Folgen des ausbeuterischen Umgangs mit Umweltressourcen zu tragen haben. Kinder- und Jugendpolitik darf sich daher nicht auf den Bereich der Kinder- und Jugendhilfe beschränken.

Alle diese Politikbereiche sind neben der Verpflichtung zum Gemeinwohl auch von vielfältigen Einzelinteressen geprägt. Es ist dringend, in dieser Vielfalt der Interessen auch die Perspektive der Kinder massiv zur Geltung zu bringen. Daher hat Politik für Kinder maßgeblich eine Querschnittsaufgabe. Sie besteht darin, anwaltschaftlich kinderbezogene Gesichtspunkte in anderen Politikbereichen zur Geltung zu bringen.

Für die Berücksichtigung der Interessen von Kindern gibt es bisher kaum institutionalisierte Zuständigkeiten und Beteiligungsverfahren. In der Jugendhilfe ist zwar bereits Anfang der 80er Jahre die ,,Einmischungsstrategie" (Mielenz 1992) entwickelt worden. Auch mit der Aufgabe der Jugendhilfe, dazu beizutragen, ,,positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt zu erhalten oder zu schaffen" (§ 1 Abs. 3 Nr. 4 KJHG), hat die Querschnittspolitik grundsätzlich eine rechtliche Legitimation erhalten (Münchmeier [4]1996, S. 358). Schließlich haben sich auch Familien- und Bildungspolitik teilweise als Querschnittspolitik im Interesse von Kindern verstanden. Die Kommission ist aber der Auffassung, daß die Aufmerksamkeit, die die Situation von Kindern in den vergangenen Jahren erhalten hat, dafür genutzt werden muß, Wege zu finden und zu verbessern, um die Bedürfnisse und Interessen von Kindern in den sie betreffenden Teilpolitiken massiv einzubringen.

Ein Schritt zur Realisierung dieses Anspruchs könnte es sein, wenn alle rechtlichen Regelungen, die Auswirkungen auf Kinder haben, einen Vermerk darüber enthalten, welche Folgen diese Regelungen voraussichtlich für die kommenden Generationen haben wird.

Weiterhin ist zu klären, ob die Verpflichtung zur ,,Schaffung positiver Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien", wie sie in § 1 Abs. 3 Nr. 4 KJHG enthalten ist, nicht auch in die rechtlichen Grundlagen anderer Politikbereiche – quasi als Komplementärnorm – aufgenommen werden kann.

Die Umsetzung der Kinderrechtskonvention (KRK) hat durch die Erläuterungen des UN-Ausschusses über die Rechte des Kindes im Zusammenhang mit dem sog. Erstbericht der Bundesregierung Konkretisierungen erhalten (Concluding Observations 1995), die von den zuständigen Stellen in Bund, Ländern und Gemeinden und den freien Trägern der Kinder- und Jugendhilfe berücksichtigt werden sollten. Die Kommission schließt sich der Forderung an, daß es aus der Sache heraus sowie aus rechts- und außenpolitischen Gründen geboten ist, in allen Politikbereichen die Vorbehalte der Bundesregierung anläßlich der Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte des Kindes zurückzunehmen (National Coalition 1995).

Es ist auch darauf hinzuweisen, daß der 1990 auf dem ,,Weltkindergipfel" zur Umsetzung der KRK von der Bundesrepublik mitbeschlossene ,,Aktionsplan für Kinder" für 1990 bis 2000 für Deutschland noch nicht vorliegt.

Für eine erfolgreiche Querschnittspolitik ist es erforderlich, Bündnispartner in anderen Politikbereichen für eine Politik für Kinder zu gewinnen. Wenn sich die Vertragsstaaten in der Kinderrechtskonvention verpflichtet haben, alles Handeln von Legislative und Exekutive, das sich auf das Aufwachsen von Kindern und ihre Zukunft bezieht, unter das Vorzeichen des ,,best interest of the Child" zu stellen (Art. 3 KRK), gibt es kaum einen Politikbereich, den die Kinder- und Jugendpolitik nicht für ihre Anliegen gewinnen müßte.

D 1.3.3 Infrastruktur der Interessenvertretung für Kinder

Viele Belange von Kindern werden auf der kommunalen Ebene entschieden und gestaltet. Dabei spielen die Jugendämter eine wesentliche Rolle. Ihre Ausnahmestellung in der Gemeindeordnung durch die Zweiteilung in den Jugendhilfeausschuß und die Verwaltung bietet viele Möglichkeiten einer effektiven Politik für Kinder, die jedoch oft nur unzureichend ausgeschöpft werden.

Zentraler und traditioneller ,,Kristallisationspunkt" auf der örtlichen Ebene ist der Kinder- und Jugendhilfeausschuß. Seine gesetzlich vorgeschriebenen Aufgaben – Erörterung der Problemlagen junger Menschen und ihrer Familien sowie Anregungen und Vorschläge für die Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe; Jugendhilfeplanung und Förderung der freien Jugendhilfe – lassen großen Spielraum für Qualität und Quantität kinder- und jugend(-hilfe)politischer Aktivitäten. Auf der Ebene der Länder gelten für die Landesjugendhilfeausschüsse die Aufgabenstellungen entsprechend (§ 71 Abs. 4 Satz 3 KJHG).

Die Jugendhilfeplanung spielt hier eine wesentliche Rolle. Zum einen hat sie ,,den Bedarf an Einrichtungen und Diensten unter Berücksichtigung der Wünsche, Bedürfnisse und Interessen der jungen Menschen und der Personensorgeberechtigten für einen mittelfristigen Zeitraum zu ermitteln" (§ 80 Abs. 1

Nr. 2 KJHG) und damit Voraussetzungen für eine Qualifizierung der Ressortpolitik zu schaffen. Sie stellt zugleich ein wichtiges Feld für die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen dar. Zum anderen ist darauf hinzuwirken, ,,daß die Jugendhilfeplanung und andere örtliche und überörtliche Planungen aufeinander abgestimmt werden und die Planungen insgesamt den Bedürfnissen und Interessen der jungen Menschen und ihrer Familien Rechnung tragen" (§ 80 Abs. 4 KJHG). Dies ist ein wesentliches Instrument zur Umsetzung einer Politik für Kinder als Querschnittspolitik. Dieses Instrument wird noch ergänzt durch die Regelung, daß ,,die Träger der öffentlichen Jugendhilfe mit anderen Stellen und öffentlichen Einrichtungen, deren Tätigkeit sich auf die Lebenssituation junger Menschen und ihrer Familie auswirkt, zusammenzuarbeiten haben" (§ 81 KJHG). Im übrigen kann und muß – mangels weiterer rechtlicher Konkretisierung des anwaltlichen Mandats der Jugendhilfe (§ 1 Abs. 3 Nr. 4 KJHG) – jeder Jugendhilfeausschuß politische Phantasie entwickeln, um ,,vor Ort" die Einmischung in andere Politikbereiche zu erreichen.

Als weiteres Instrument der Zusammenarbeit zwischen öffentlicher und freier Jugendhilfe zur Umsetzung von Ressort- und Querschnittsaufgaben hat das KJHG die Einrichtung von Arbeitsgemeinschaften geregelt. Sie sollen der Vielfalt der Trägerstrukturen und dem damit verknüpften besonderen Abstimmungsbedarf Rechnung tragen (Wiesner, SGB VIII § 78 Rdnr. 1 ff.). Die Arbeitsgemeinschaften haben zwar kein eigenes Entscheidungsrecht, können aber entscheidende Vorarbeiten, gerade auch mit Blick auf die Anwaltsfunktion der Jugendhilfe, leisten, da in ihnen auch Träger mitwirken können, die zwar keine Träger der Jugendhilfe sind, aber einen Beitrag zu den Sozialisationsbedingungen von Kindern leisten.

Für die Stärkung der Politik für Kinder sind in den vergangenen Jahren eine Reihe von Instrumenten entwickelt worden, die die Wahrnehmung von Querschnittsaufgaben verbessern sollen. Sie reichen von ämterübergreifenden Arbeitsgruppen für die Belange von Kindern über die Schaffung von Kinder- (und Jugend)Anwälten bis zur Einrichtung von Kinderbüros. Grundsätzlich läßt sich sagen, daß die Effektivität dieser Instrumente davon abhängt, wie sie in politische Entscheidungsprozesse eingebunden sind, welche personellen und sächlichen Ausstattungen vorhanden sind sowie welche Möglichkeiten bestehen, bereits vorhandene Ressourcen einzubeziehen (Arnold/Wüstendörfer 1994).

Auf der Bundesebene erfolgt die Interessenvertretung von Kindern neben der ministeriellen Zuständigkeit durch einige gesetzlich verankerte Instrumente:

- Das *Bundesjugendkuratorium* berät als Sachverständigengremium die Bundesregierung in grundsätzlichen Fragen der Jugendhilfe (§ 83 Abs. 2 KJHG). Daß die Bundesregierung insgesamt der Adressat ist, trägt dem Umstand Rechnung, daß es sich bei der Politik für Kinder oftmals um Aufgaben handelt, für die unterschiedliche Ressorts zuständig sind (Wiesner/Struck, J., SGB VIII § 83 Rdnr. 24).
- Die *Jugendberichte* sollen Impulse für die Weiterentwicklung der Praxis der Jugendhilfe geben.
- Durch die Ratifizierung der *Kinderrechtskonvention* hat sich die Bundesregierung verpflichtet, nunmehr alle fünf Jahre dem Ausschuß der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes in Genf einen *Bericht* vorzulegen, wieweit der Stand der Umsetzung dieses internationalen Übereinkommens in Deutschland gediehen ist (Art. 44).

Zur Infrastruktur der Interessenvertretung für Kinder gehört ferner, daß auf örtlicher, regionaler und Bundesebene eine Fülle von *Organisationen und Verbänden* bestehen, die sich auf einzelne Handlungsfelder der Politik beziehen, sei es als Träger der Jugendhilfe, sei es, daß sie sich in einer anderen Form mit den Bedingungen des Aufwachsens von Kindern befassen. Sie übernehmen die Vertretung partikularer Interessen gegenüber der Politik. Viele sind auch in Arbeitsgemeinschaften zusammengeschlossen, etwa Jugendverbände auf der örtlichen Ebene im Kreisjugendring und Träger der Jugendhilfe auf der Bundesebene in der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe.

Einen aktuellen Akzent auf Bundesebene hat die 1995 gegründete ,,National Coalition für die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland" (NC) gesetzt. Damit wird versucht, angesichts eines wegen seiner Komplexität und dem daraus abzuleitenden Handlungsbedarf in der Sache und in der Betroffenheit nur schwer faßbaren Gegenstands die vorhandenen Kräfte zu bündeln und zusammenzuführen. Die National Coalition ist ein Zusammenschluß, der zum ersten Mal Verbände der Kinder- und Jugendhilfe mit Organisationen aus anderen gesellschaftlichen Bereichen, die Berührungspunkte zu den rechtlichen Rahmenbedingungen des Aufwachsens von Minderjährigen haben, an einen Tisch zusammenbringt. Die damit gemachten Erfahrungen müssen zu gegebener Zeit ausgewertet und bei der Weiterentwicklung der Infrastruktur der Interessenvertretung von Kindern berücksichtigt werden.

Schließlich spielt in der Auseinandersetzung über die Interessenvertretung für Kinder die Forderung nach der Einsetzung eines Bundeskinderbeauftragten eine wesentliche Rolle.

Die Einsetzung eines ,,Kinderbeauftragten" ist in Deutschland zum ersten Mal im Zusammenhang mit Forderungen anläßlich des Internationalen Jahres des Kindes 1979 öffentlich diskutiert worden, um den Interessen von Minderjährigen in der gesellschaftlichen Auseinandersetzung mehr Gewicht zu verleihen (Nationale Kommission für das Internationale Jahr des Kindes 1978). Mit Blick auf internationale Vorbilder, insbesondere Norwegen, wurde Mitte der 80er Jahre ein nur dem Bundestag verpflichteter unabhängiger (Bundes-)Kinderbeauftragter gefordert. Als politischer Kompromiß kam dann 1988 die ,,Kommission zur Wahrnehmung der Belange der Kinder im Deutschen Bundestag – Kinderkommission" (im folgenden: Kinderkommission) zustande.

Die Kommission soll Kinder bei der Wahrnehmung und Durchsetzung ihrer Interessen unterstützen. Die wichtigste Aufgabe ist, Gesetzesvorhaben auf ihre Auswirkungen für Kinder zu überprüfen und bei Bedarf Änderungen vorzuschlagen. Darüber hinaus ist sie Ansprechpartnerin sowohl für Kinder selbst als auch für Organisationen, die sich für Interessen von Kindern einsetzen. Derzeit ist die Kinderkommission ein Unterausschuß des Ausschusses für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Jede Fraktion (CDU/CSU, SPD, Bündnis 90/Die Grünen und FDP) hat ein stimmberechtigtes Mitglied, die Vertretung der Gruppe PDS ist beratendes Mitglied. Beschlüsse müssen einstimmig gefaßt werden. Die Kinderkommission ist Gründungsmitglied des Mitte 1996 offiziell geschaffenen ,,European Network of Ombudsmen for Children" (ENOC).

Seit Mitte der 80er Jahre sind in etlichen Kommunen und in einigen Bundesländern Kinderbeauftragte eingesetzt worden, die grundsätzlich positive Akzeptanz gefunden haben. Die Einsetzung eines ,,Bundeskinderbeauftragten" ist kürzlich erneut vom Aktionsbündnis Kinderrechte (DKHW, DKSB, terre des hommes, UNICEF Deutschland) für die Beratungen in der National Coalition unter Vorlage eines Gesetzesvorschlages gefordert worden (Vorlage für die NC am 2. Juli 1996). Auch der Europarat hat in einer Empfehlung (Nr. 1286 vom 24. Januar 1996) die Bestellung eines Kinderbeauftragten angeraten. Die Forderung ist allerdings nicht unumstritten. So hat sich die Vollversammlung des Deutschen Bundesjugendringes im Oktober 1996 dagegen ausgesprochen.

Die Einsetzung eines Bundeskinderbeauftragten läßt sich nicht einfach in Parallele bringen zu den Erfahrungen mit entsprechenden Länderbeauftragten (Ombudsleuten) in etlichen Ländern Europas, da die besondere kinderpolitische Infrastruktur in Deutschland bei der Entscheidung berücksichtigt werden muß. Auch Erfahrungen aus der Arbeit von Bundesbeauftragten in anderen Politikbereichen sollten in diese Debatte einfließen. Insgesamt muß das Ziel sein, die politische Interessenvertretung der Kinder zu stärken. Die Forderung nach einem Bundeskinderbeauftragten steht nach Auffassung der Kommission der kinderpolitischen Infrastruktur in Deutschland nicht entgegen.

Die Bestellung eines/einer Bundeskinderbeauftragten könnte allerdings als Alibi für ausstehende kinderpolitische Entscheidungen gewertet werden, wenn nicht einige Anforderungen an die Stellung und Ausstattung dieser Position erfüllt werden. Wir zählen dazu:

- Klarheit in der Aufgabenstellung. Da Interessen von Kindern in vielen Politikfeldern berührt werden, bedarf es klarer Festlegungen der Befugnisse des/der Beauftragten im Gesetzgebungsverfahren bis hin zu einem eindeutig beschriebenen Recht auf Anhörung. Der/die Beauftragte muß das Recht haben, sich an die Öffentlichkeit zu wenden und die Interessen von Kindern zu vertreten.
- Dazu gehört die Unabhängigkeit des/der Beauftragten, da er/sie Interessensverletzungen aufgreifen und diese auch mit dem Gewicht der Institution bzw. der Autorität des Amtes einklagen können muß.
- Nur eine ausreichende personelle und finanzielle Ausstattung garantiert eine sinnvolle Arbeit. Es muß sich um eine kompetent besetzte Arbeitsstelle handeln. Nur so können die Erwartungen an eine/n Bundeskinderbeauftragte/n erfüllt werden.

Unter der Voraussetzung, daß diese Bedingungen erfüllt werden, spricht sich die Kommission dafür aus, eine/n Bundeskinderbeauftragte/n einzusetzen. Die Erfahrungen mit der Arbeit der/des Bundeskinderbeauftragten sollen nach einiger Zeit ausgewertet werden.

D 1.4 Verhältnis der Politik für Kinder zu anderen Politikbereichen

Belange der Kinder sind bisher im wesentlichen der Jugend- und Familienpolitik zugeordnet. Es wurde bereits ausgeführt, daß eine deutliche Stärkung der politischen Interessenvertretung von Kindern erreicht werden muß. Auf der Ebene der politischen Ressorts erscheint es jedoch nicht sinnvoll, Kinderpolitik neben der Jugendpolitik als eigenes Ressort zusätzlich zu etablieren. Aus Sicht der Kommission ist vielmehr zu befürworten, mit einer auch im Begriff ausgewiesenen ,,Kinder- und Jugendpolitik" das umfassende Dach für eine Minderjährigenpolitik zu schaffen. Eine gemeinsame Kinder- und Jugendpolitik entspricht auch dem Geltungsbereich der Kinderrechtskonvention, die sich auf den Status der Minderjährigkeit und damit auf alle Kinder und Jugendlichen bis zum vollendeten 18. Lebensjahr bezieht.

Kinder- und Jugendpolitik in diesem Verständnis muß alle Altersgruppen mit ihren unterschiedlichen Bedürfnissen und Interessen berücksichtigen. Sie muß deshalb differenzierter als bisher bedarfsgerechte Arbeitsschwerpunkte und Handlungsformen entwerfen und umsetzen. Dabei ist Tendenzen entgegenzuwirken, Jugendpolitik wegen in der Öffentlichkeit deutlicher in Erscheinung tretender Schwierigkeiten als Problem- bzw. Randgruppenpolitik zu betrachten, während Kinderpolitik auf kinderkulturelle Ereignisse reduziert wird.

Insgesamt soll erreicht werden, daß durch die deutlichere Kennzeichnung der Zuständigkeit dieses Politikressorts für die Belange von Kindern notwendige Ressourcen mobilisiert und Umdenkungsprozesse eingeleitet werden können.

Die Etablierung einer ,,Kinder- und Jugendpolitik" entspricht auch dem Weg, den der Bundesgesetzgeber bei der Neuordnung des Jugendhilferechts für die Jugendhilfe gegangen ist, indem er die gesetzliche Grundlage als Kinder- und Jugendhilfegesetz bezeichnet hat. Dies bedeutet zwar in der Sache keine Neuerung, da die Jugendhilfe von Anfang an Kinder aller Altersgruppen und ihre Familien fördern wollte. Es sollte aber zum einen dem Umstand Rechnung getragen werden, daß unter Jugend zumeist junge Menschen ab 14 Jahren verstanden werden. Zum anderen sollte die explizite Aufnahme der Kinder in den Namen des Gesetzes verdeutlichen, daß

das Aufwachsen von Kindern in Gegenwart und Zukunft mehr Aufmerksamkeit bedürfe, als dies häufig in der Praxis der Fall gewesen sei (Wiesner, SGB VIII, Einleitung, Rdnr. 22). In diesem Zusammenhang ist allerdings zu fordern, daß sich die Intention des Gesetzgebers auch im Gesetz selbst widerspiegeln muß. Dies betrifft insbesondere die Verwendung des Begriffs der Jugendhilfe in den allgemeinen Vorschriften des KJHG, den Jugendhilfeausschuß, das Jugendamt, die Jugendhilfeplanung, das Bundesjugendkuratorium und den Jugendbericht, deren Namen widerspiegeln sollte, daß Kinder einbezogen werden. Auch die Formulierung des ,,politischen Mandats der Jugendhilfe" spricht für die Zusammenfassung der Kinder- und Jugendpolitik, denn Kinder und Jugendliche sind in gleicher Weise betroffen, wenn es darum geht, ,,positive Lebensbedingungen für junge Menschen (!) und ihre Familien sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt zu erhalten oder zu schaffen" (§ 1 Abs. 3 Nr. 4 KJHG).

Als Bündnispartner für die Kinder- und Jugendpolitik bietet sich die Familienpolitik in besonderer Weise an. Wurden früher viele Energien darauf verwendet, den Abgrenzungsbedarf zwischen den beiden Teilpolitiken zu betonen, ist in der letzten Zeit – und zwar spätestens seit dem Siebten Jugendbericht – grundsätzlich ein Trend zur Betonung des Kooperationsbedarfs erkennbar: Während die Kinder- und Jugendpolitik zur Kenntnis nehmen muß, daß die Familie eine maßgebliche Rolle für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen spielt, kann die Familienpolitik auf Unterstützung rechnen, wenn es in dem gegenwärtigen Verteilungskampf darum geht, Leistungen für Familien mit Kindern zu verbessern (Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit 1986).

Abschließend soll noch einmal betont werden, daß sich Kinder- und Jugendpolitik als Querschnittspolitik auf alle Politikbereiche beziehen muß, die durch ihre Entscheidungen die Lebensverhältnisse von Kindern (mit)gestalten. Dazu müssen Institutionen und Verfahren weiterentwickelt oder neu geschaffen werden, die die Bedürfnisse und Interessen von Kindern in den unterschiedlichen Politikbereichen wirksam vertreten. Darüber hinaus muß Kinder- und Jugendpolitik Beteiligungsrechte von Kindern absichern. Dies kann die Institutionalisierung des Dialogs zwischen Kindern und politischen Entscheidungsträgern sowie die Schaffung der rechtlichen Voraussetzungen für politische Mitbestimmung und -gestaltung von Kindern, insbesondere auf kommunaler Ebene, bedeuten.

D 2. Kindheit im gesellschaftlichen Umbruch: Risiken und Chancen

D 2.1 Kinder als Subjekte
D 2.2 Kinder als Mädchen und Jungen
D 2.3 Kinder aus Zuwandererfamilien
D 2.4 Kinder mit Behinderungen
D 2.5 Kindheit in einem reichen Land
D 2.6 Kinder im Verbund der Generationen
D 2.7 Arbeitswelt
D 2.8 Bildung
D 2.9 Kinder in der Informationsgesellschaft
D 2.10 Die natürlichen Grundlagen des Menschenlebens
D 2.11 Kinder- und Jugendhilfe im Umbruch
D 2.12 Praxisfelder der Kinderhilfen im Kinder- und Jugendhilfegesetz
D 2.13 Kinderbeteiligung

Resümee: Für eine Kultur des Aufwachsens

Dieser Bericht über die Lebenssituationen der Kinder in Deutschland und die Angebote der Kinder- und Jugendhilfe hat auf viele Bedingungen und Prozesse hingewiesen, die das Leben von Kindern in den 90er Jahren dieses Jahrhunderts bestimmen. Auf der Basis der Analysen wurden am Schluß der jeweiligen Kapitel in den Teilen B und C dieses Berichts detaillierte Empfehlungen formuliert, die darauf zielen, Kindern ,,positive Lebensbedingungen" zu erhalten oder zu schaffen. In diesem abschließenden Kapitel wollen wir übergreifende Perspektiven noch einmal aufnehmen und die Punkte benennen, die besonderer Aufmerksamkeit und Sorge bedürfen.

Wir betrachten gegenwärtige Schwierigkeiten und Krisen, die Wohlergehen und Entwicklungs- und Lernbedingungen der Kinder gefährden, als Folgen sozialer Wandlungsprozesse. Regeln und Institutionen, auf die sich die Menschen bislang verlassen haben, können ohne Anpassung an veränderte Verhältnisse nicht mehr ein zufriedenstellendes Leben sichern. Es wird nicht genügen, an Prozentsätzen, Quoten und Haushaltsansätzen zu feilen, obwohl auch viele unserer Empfehlungen solche Forderungen aufstellen. Neue Aufgabenverteilungen, Zuständigkeiten und Verhaltensmuster werden im privaten und beruflichen Leben ebenso wie in Organisationen und Sozialsystemen entstehen müssen. Mehr noch als die Familien in den alten Ländern sind die Familien in den neuen Ländern von derartigen fundamentalen Veränderungen betroffen. In diesen Wandlungsprozessen liegen einerseits Risiken und Bedrohungen für Kinderleben und Kinderentwicklung, andererseits aber auch Herausforderungen und Chancen.

Viele unbewältigte Begleit- und Folgeerscheinungen dieses Umbruchs kumulieren in den Jahren der Kindheit. Hier treffen unausweichlicher Wandel, unkontrollierte Entwicklungen, Verunsicherungen, Fehlanpassungen und nicht mehr taugliche Bewältigungsmuster in einer Weise aufeinander, die viele Kinder und die Menschen, die ihnen nahe sind, vor schwer bewältigbare Aufgaben stellen.

Zentrale Punkte sind

- die von der Familie aus nicht mehr allein zu leistende Erziehung und Bildung der Kinder,
- das unzulängliche Angebot zur Ergänzung der familialen Betreuungs- und Bildungsleistungen,
- die schwache, auf ungerechter Verteilung des Wohlstands beruhende ökonomische Situation vieler Familien,
- die ungleiche Stellung von Männern und Frauen in vielen Bereichen des Lebens,

- die knapp gewordene Erwerbsarbeit,
- die dennoch weiterhin auf Erwerbsbeteiligung aufbauende Alterssicherung,
- die auf Kinder und ihre Entwicklungschancen übergreifenden Folgen von Entscheidungen, die Eltern über ihre Beziehungen treffen,
- die Rücksichtslosigkeit der Erwachsenenwelt gegenüber kindlichen Spielwünschen, sinnenhafter Erfahrung, Zeitrhythmen und Schutzbedürftigkeit

  sowie
- die durch Verkehrsdichte, Siedlungsweise, Auflösung sicherer Milieus und Naturzerstörung gefährlich gewordenen Lebensbereiche der Kinder außerhalb der Familie und der pädagogisch betreuten Räume.

Wenn Eltern auf derartige Probleme reagieren, erleben sie oft, daß Schritte, die Lösungen zu sein scheinen, neue Probleme hervorbringen. Vielfältige soziale Erfahrungen und Förderung von Fähigkeiten könnten Kinder von früh auf in Einrichtungen erhalten, die eng mit Familien kooperieren. Diese Plätze werden, außer in den Jahren des Kindergartenbesuchs, kaum angeboten und können nur mit hohem finanziellem Aufwand von Eltern selber organisiert werden. Manche Eltern reagieren darauf mit der herkömmlichen Aufgabenteilung, in der Mütter die Betreuung, Erziehung und Bildung ihrer Kinder so weitgehend übernehmen, wie es von der Familie aus überhaupt möglich ist. Diese Frauen verzichten auf berufliche Entfaltungsmöglichkeiten, obwohl sie dafür eine Ausbildung abgeschlossen haben. Gerade die Frauen, die die Lebensorientierung der nachwachsenden Generation am nachhaltigsten beeinflussen, demonstrieren Kindern und Jugendlichen die Asymmetrie der Geschlechter. Diese Frauen und Mütter verlieren zudem im beträchtlichen Umfang Alterssicherung, während sie diese durch die Sorge für ihre Kinder für andere schaffen. Außerdem entgeht der Familie eine zusätzliche Einkommensquelle; sie fällt daher im Lebensstandard hinter Alleinlebende und Paare mit vergleichbarer Ausbildung und beruflicher Stellung weit zurück. Nicht nur der Konsum, sondern auch Bildungsmöglichkeiten und kulturelle Angebote, die Familien den Kinder mit ihren Mitteln erschließen müßten, werden eingeschränkt. Versuchen jedoch beide Eltern zum Familieneinkommen beizutragen, stoßen sie auf das mangelnde Platzangebot in den Tageseinrichtungen für Kinder und nur selten haben sie die Wahl zwischen Betreuungsformen, die ihren Erziehungsvorstellungen entgegenkommen. Aber selbst zwei Einkommen machen es Familien schwer, Sparleistungen zu erbringen, mit denen sie sich persönlich gegen Risiken und für ihr Alter absichern könnten.

Alle diese Probleme steigern sich, wenn nur eine Mutter oder – weitaus seltener – ein Vater die Familienaufgaben übernimmt. Da Tageseinrichtungen und Arbeitsplätze regional unterschiedlich zur Verfügung stehen, wirkt sich auch der Wohnort auf Lösungsmöglichkeiten aus, nicht zuletzt, ob die Familie in den alten oder den neuen Ländern zu Hause ist. In den neuen Ländern wurde deutlich, daß Eingriffe in das gewohnte Muster der Erwerbsbeteiligung von Männern und Frauen Folgeprobleme nach sich ziehen, weil unterstützende Netzwerke, die Familien in den alten Ländern aufgebaut haben, unter den Bedingungen der DDR-Gesellschaft nicht entstanden sind.

Die Zukunft der Gesellschaft hängt jedoch wesentlich davon ab, daß Widersprüchlichkeiten in der Lebenswelt von Kindern und Familien den Erwerb von sozialen, emotionalen und kognitiven Fähigkeiten und Motivationen nicht verhindern. Chancen dafür, größere Stimmigkeit der Lebensverhältnisse zu erreichen, sehen wir in der wachsenden Einsicht,

- daß die Orientierung an einem Immer-Mehr und Noch-Besser an eine Grenze gestoßen ist und daß ein Lebensstil gefunden werden muß, der soziale Beziehungen respektiert und die Gesundheit von Natur und Mensch fördert;
- daß die knappe Arbeit anders verteilt werden muß, damit alle Zugang zu ihr haben, aber auch um Menschen Zeit zu geben für das, was ihnen außerdem wichtig ist;
- daß der Anteil an den lebenswichtigen Gütern nicht nur über Einkommen aus Erwerbsarbeit offen sein muß, sondern auch durch die Übernahme sozialer Aufgaben;
- daß auch die Alterssicherung nicht nur durch Erwerbsarbeit erreichbar sein muß, sondern ebenfalls durch Kindererziehung, Altenpflege und viele andere Dienstleistungen, die Gesellschaften für ihre Mitglieder bereitstellen müssen;
- daß Menschen unabhängig von ihrer Geschlechtszugehörigkeit ermöglicht werden muß, ihre Lebenspläne zu verwirklichen;
- daß nicht die Ehe, sondern die alleinige oder gemeinsame Verantwortung für Kinder (oder andere Menschen) von der Allgemeinheit zu fördern ist; und
- daß Bildung infolge dieser Veränderungen in den Lebensmustern sich in ihren Gehalten grundlegend zu verändern hat, um nicht nur auf Arbeit, sondern auf ein sinnvolles Leben mit anderen vorzubereiten.

Schritte in diese Richtung tragen dazu bei, Lebensbedingungen zu verwirklichen, nach denen viele Menschen sich sehnen. Wir schlagen vor, die Erwerbsarbeit im Leben so zu verteilen, daß man in Lebensphasen hoher Anforderungen durch Kindererziehung oder Pflege älterer Menschen entlastet wird, ohne deshalb in Armut getrieben zu werden. Chancengleichheit von Männern und Frauen im Erwerbssektor würde die derzeitige ,,Rationalität" der Entscheidung dafür aufheben, daß Mütter die Erziehung der Kinder übernehmen, weil ihr Verzicht auf eigene Erwerbstätigkeit den geringeren Einkommens- und Karriereverlust bedeutet. Die zur Verfügung stehende Zeit wird ferner eine erweiterte aktive Beteiligung von Eltern in familienergänzenden Einrichtungen ermöglichen. Eltern ständen nicht, wie heute oft, in der ständigen Not, Erwerbsarbeit, Haushalt sowie Spiel und Beschäftigung mit Kindern zeitlich zu koordinie-

ren, sondern könnten wie andere Menschen am sozialen, kulturellen und öffentlichen Leben teilnehmen und auf diese Weise die Eigenwelt der Familie öffnen.

Wir betonen noch einmal, daß die Vorschläge dieses Berichts nicht nur daran orientiert sind, die Lücken und Engpässe in der bestehenden Kooperation von Familie, Tageseinrichtungen, Bildungsstätten und Jugendhilfeangeboten zu beheben. Vielmehr sollen die Empfehlungen dazu beitragen, Entwicklungen zu ermöglichen. Im einzelnen wissen wir noch nicht, wie die Zukunft der Kinder in 30 oder 40 Jahren aussehen wird. Wir müssen sie darin unterstützen, jene sozialen, moralischen und kognitiven Fähigkeiten auszubilden, die ihnen helfen, uns noch nicht bekannte Probleme zu lösen.

D 2.1 Kinder als Subjekte

Kinder sind nicht an dem zu messen, was sie noch nicht sind, sondern sie sind junge Menschen mit eigener Wahrnehmung, eigenen Bedürfnissen und eigenen Erwartungen, die grundsätzlich denselben Respekt verdienen wie die Wahrnehmungen, Bedürfnisse und Erwartungen der anderen Gesellschaftsmitglieder. Die Gesellschaft ist darauf angewiesen, daß Kinder mit ursprünglicher Neugier ihre Welt erkunden, denn Wissen, Können und Verständnis lassen sich nicht einflößen. Nur weil Kinder Subjekte sind und sich in ihrem Subjekt-Sein entfalten, können Kinder zu aktiven Mitgliedern in Beziehungen und Gruppen, in Institutionen und der Gesellschaft werden.

Diesen Weg finden Kinder vor allem dann, wenn alle, die an den Prozessen der Entwicklung, Erziehung und Bildung beteiligt sind, sie nicht nur einzupassen versuchen, sondern sie ihr eigenes Sinnverständnis entfalten lassen. Regeln und Normen, Wissen und Werte einer Gesellschaft stehen auf dem Prüfstand, wenn die ,,Neuen" kommen und prüfen, was ihnen geboten wird. Selbstverständlich machen sie Fehler, wie nur Subjekte sie machen können. Aber sie stoßen auch auf schlechte Kompromisse und Doppelmoral. Wenn jedoch Kinder in einer Gesellschaft aussprechen können, was sie entdecken, gibt es Entwicklungschancen für Kinder *und* die Gesellschaft.

In gewisser Weise sind Kinder die ,,moderneren" Menschen. Veränderungen, die Erwachsenen Sorgen bereiten, weil sie das Gewohnte in Frage stellen, sind Kindern selbstverständlich. Sie gehören zu all dem, worauf sie sich ohnehin einstellen müssen. Diese Haltung bezieht sich nicht nur auf technische Neuerungen; Kinder wissen, daß Erwachsene oft große Probleme miteinander haben. Sie sind Realisten, sie akzeptieren, daß es Dinge gibt, an denen man nichts ändern kann. Aber sie verlangen, daß man sie anerkennt, daß es Menschen gibt, die sie lieben, daß Menschen ihnen gegenüber ehrlich und zuverlässig sind und ihnen Schutz geben, wo sie nicht weiterwissen und weiterkönnen. Insofern sind Kinder ,,konservativ", und die Gesellschaft hätte keinen Grund, vor Kindern Angst zu haben.

Das Subjekt-Sein der Kinder hat noch eine andere Seite: Kinder reagieren auf das, was sie vorfinden, nicht selten in unerwarteter Weise. Sie sind mit Beziehungen oder Regeln nicht zufrieden und bringen dies zum Ausdruck; sie sind irritiert oder verstört, entziehen sich oder sabotieren. Es zeigt sich, daß sie starke Subjekte sind und Erziehungsberater, Sozialarbeiter, Sonderpädagogen und Therapeuten an den Rand ihrer Kompetenz und Kraft zu bringen vermögen. Weil Kinder Subjekte sind, können sie sich intolerabel destruktiv verhalten. Allerdings begegnet sich die Gesellschaft in diesen Akten der Verweigerung, Selbstzerstörung und Gewalt gegen Sachen und Personen selber. Was sie beklagt, ist eine erschreckende Antwort auf das, was Menschen diesen Kindern vorgeben.

Die Subjektstellung der Kinder hat auch ihre rechtliche Seite. Kinder sind Träger von unveräußerlichen Rechten, die das Grundgesetz ihnen zuerkennt. Die Würde der Kinder als Person ist geschützt und ihre körperliche Unversehrtheit garantiert. Es gab Bemühungen, das Recht der Kinder auf Entwicklung ebenfalls in das Grundgesetz aufzunehmen. Diese Entwicklungschancen dürfen Kindern nicht aus ausländer- oder aufenthaltsrechtlichen Gründen vorenthalten werden.

D 2.2 Kinder als Mädchen und Jungen

Kinder nehmen ab den ersten Lebensjahren ihre Welt als Mädchen und Jungen wahr; sie entdecken bald, daß die Stellung von Männern und Frauen in dieser Gesellschaft verschieden ist, selbst wenn die Personen in ihrer Nähe versuchen, ihnen unabhängig von ihrem Geschlecht Entwicklungschancen zu eröffnen. Alle Einrichtungen der Kindheit haben daran mitzuwirken, daß den Mädchen die gleichen Lebenschancen offenstehen wie den Jungen.

Eine wesentliche Entwicklungsaufgabe für Kinder besteht darin, Geschlechtsidentität zu erwerben. Dieser Prozeß findet heute positive Unterstützung durch Erziehungskonzepte und erweiterte Rollenvorstellungen, die sowohl Jungen als auch Mädchen breitere Handlungs- und Emotionsspielräume zugestehen. Gleichzeitig sind jedoch nach wie vor einengende Geschlechtsstereotypen stark präsent, die über die Angebote der Medien und Darstellungen in Schulbüchern, durch das an traditionellen Geschlechtsrollen orientierte Vorbild und unreflektiertes Erziehungsverhalten von Eltern und Pädagog/innen, aber auch durch Rollenzuweisungen und Gruppenprozesse in den Peer-Groups transportiert und verstärkt werden.

Der Bericht hat immer wieder auf Unterschiedlichkeiten, aber auch auf deutliche Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern hingewiesen. Mädchen und Jungen treffen nach wie vor auf verschiedene Rollenerwartungen und -zuweisungen in der Familie und in pädagogischen Institutionen, die ihren Interessen und Bedürfnissen nicht in gleicher Weise entgegenkommen.

Mädchen sind nach wie vor mit Benachteiligungen in ihren Handlungsspielräumen konfrontiert. Deshalb sind mädchenspezifische Angebote und Maßnahmen

zu fördern, die besonders auf die Interessen und Lebenslagen von Mädchen eingehen. Besonders wichtig erscheint dies in Teilbereichen des Bildungswesens, z. B. in den Informationstechnologien, in den Freizeitangeboten und in der Zugänglichkeit öffentlicher Räume.

Doch auch die Situation der Jungen ist kritisch zu reflektieren im Hinblick auf Einseitigkeit und spezifische Probleme, die in Zusammenhang mit der klassischen Jungensozialisation zu sehen sind. Die pädagogische Praxis in Tageseinrichtungen für Kinder ist unter dieser Rücksicht zu überprüfen. Zu fordern ist die Unterstützung der Familien im Hinblick auf eine gleichberechtigte Rollenverteilung von Vätern und Müttern bezüglich Beruf, Haushalt und Versorgung der Kinder und in der Verwirklichung von Erziehungsvorstellungen, die Jungen und Mädchen gleiche Entfaltungsmöglichkeiten, Freiräume und Pflichten zugestehen bzw. abverlangen. Für den Bereich der Medienangebote sind Darstellungen zu fordern, die die Differenziertheit und Vielfalt der Bilder und Rollen und damit das heute mögliche Verhaltensspektrum von Männern und Frauen zeigen.

D 2.3 Kinder aus Zuwandererfamilien

Die Sozialisation und Erziehung der Kinder steht unter zunehmend vielfältigen kulturellen Einflüssen. Wenn bikulturelle und binationale Ehen sowie Aussiedlerfamilien einbezogen werden, ist das Verhalten etwa eines Viertels der Kinder durch Kulturtraditionen (mit)beeinflußt, die erst in den letzten Jahrzehnten vermehrt in Deutschland vertreten sind. Eine derartige Definition kultureller Verschiedenheit unter Kindern in Deutschland spiegelt Ausmaß und Qualität der Heterogenität von Kindheit im Deutschland der 90er Jahre besser wider als die Bestimmung durch die Staatsangehörigkeit. Diese kulturelle Heterogenität tragen Kinder heute in die Tageseinrichtungen, Schulen oder Einrichtungen der Jugendhilfe.

Für die nähere Zukunft sehen wir eine doppelte Tendenz: Einerseits wissen lange hier lebende Familien ausländischer Herkunft inzwischen viel über das Land, in dem sie sich aufhalten, und können ihre Kinder auf das vorbereiten, was sie in Kindergärten und Schulen erwartet. Andererseits haben sich Gruppen von Eltern anderer kultureller Tadition einen kritischen Blick für deutsche Erziehungs- und Bildungsvorstellungen bewahrt oder ihn angesichts der Erfahrungen in dieser Gesellschaft verstärkt entwickelt. Sie bemühen sich, ihren Kindern die ihnen wertvollen Traditionen zu erhalten.

Nur noch für eine Teilgruppe der in Deutschland lebenden ausländischen Eltern bietet die Vorstellung einer Integration in die deutsche Gesellschaft eine Perspektive, andere wünschen in diesem Land als Bürger in rechtlich gesicherter Stellung zu leben, wollen aber nicht Deutsche im Sinne der kulturellen Tradition werden und wollen dies auch für ihre Kinder nicht. Vermutlich werden manche ihrer Kinder einen anderen Weg gehen. Der Respekt vor dem Elternrecht verlangt, die Lebensvorstellungen der Eltern für sich und ihre Kinder zu achten. Unterschiedliche kulturelle und religiöse Gewohnheiten müssen anerkannt, die Sprache des Elternhauses gefördert sowie verschiedenartige Vorstellungen von den Rollen der Geschlechter respektiert werden, soweit sie sich mit den Gesetzen des deutschen Staates vertragen und andere nicht in ihren Rechten verletzt werden.

Die Herstellung einer gemeinsamen Basis für das zukünftige Zusammenleben verlangt, den Kindern über Bildung und Ausbildung Zukunftschancen in dieser Gesellschaft zu eröffnen. Gemeinsame Erziehung von deutschen Kindern und Kindern aus Zuwandererfamilien bietet dafür eine bessere Voraussetzung als getrennte Einrichtungen. Das verlangt die interkulturelle Öffnung aller Institutionen, die für Kinder da sind.

Eine entscheidende Vorausetzung für das Zusammenleben ist, daß den ausländischen Menschen, die seit langem ihren Lebensmittelpunkt in Deutschland haben, bürgerliche Rechte zugestanden werden, ohne die eine aktive Beteiligung an der Gestaltung des gemeinsamen Lebens nicht möglich ist. Für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen ist wichtig, daß sie neben ihrer Familie eine sichere Umwelt haben, die ihre eigene ist, in der sie als Rechtssubjekte anerkannt sind und deren Regeln sie daher akzeptieren. Daher halten wir für unabdingbar, daß Kindern und Jugendlichen, die in Deutschland geboren wurden und hier dauerhaft leben, möglich ist, die deutsche Staatsbürgerschaft neben der, die sie von ihren Eltern übernehmen, zu erwerben.

D 2.4 Kinder mit Behinderungen

Um gemeinsames Leben zu ermöglichen, müssen in den Einrichtungen der Kindheit vielfältige Anstrengungen unternommen werden, behinderte und nichtbehinderte Kinder zusammen zu erziehen und zu bilden, allerdings nicht ohne ihnen die besonderen Hilfen zukommen zu lassen, die behinderte Kinder benötigen. Gemeinsames Leben muß zum Ziel und zum Normalfall werden.

Familien, in denen Kinder mit Behinderungen aufwachsen, stehen unter psychischen, sozialen und ökonomischen Belastungen; sie brauchen – unabhängig davon, ob diese Kinder schwere oder geringe Behinderungen haben – soziale Akzeptanz, Hilfen und materielle Unterstützung bei der Betreuung und Förderung ihrer Kinder. Frühförderung und vorschulische Erziehung sind besonders wichtig, und sie müssen auch sozial benachteiligte Kinder und Kinder aus Zuwandererfamilien erreichen. Mehr als bisher muß die Entwicklungsfähigkeit dieser Kinder wahrgenommen werden. Auch im Bereich der Schule müssen die pädagogischen und didaktisch-methodischen Möglichkeiten weiterentwickelt und ausgeschöpft werden, um zu verhindern, daß Kinder in Sondereinrichtungen überwiesen werden.

Von vielen Eltern sind Initiativen für gemeinsames Leben und Lernen ausgegangen. Aber sie sind auf die Kooperation von Ämtern und Einrichtungen angewiesen, und die wird oft nur halbherzig angeboten. Nach wie vor ist um der Integration dieser Kinder willen die Zuständigkeit der Jugendhilfe für *alle*

Kinder, unabhängig von der Art ihrer Behinderung, zu fordern. Wir weisen darauf hin, daß die Mittelknappheit die positiven Folgen der pädagogischen Anstrengungen der letzten Jahre gefährdet. Das Erreichte muß gesichert und ausgeweitet werden.

D 2.5 Kindheit in einem reichen Land

Obwohl dieser Bericht viele Punkte benannt hat, in denen Wohlergehen und Entwicklungschancen von Kindern nicht genügend berücksichtigt werden, verkennen wir nicht, daß wir über Kinder sprechen, die in einem reichen Land geboren wurden und die fast alle in besseren Verhältnissen heranwachsen als Millionen von Kindern in anderen Teilen der Welt. Es gibt kontrollierte Nahrungsmittel, sauberes Wasser, gute medizinische Versorgung, Spielplätze, Kindergärten und Schulen, anregende Kinderbücher, lehrreiches und vergnügliches Spielzeug, Schwimmbäder und Sportstätten, Musikschulen und viele andere Freizeit- und Bildungsangebote.

Bei allen Hinweisen auf Mängel und Defizite ist uns bewußt, daß viele Kinder (und Erwachsene) über Dinge und Möglichkeiten verfügen, die das weit überschreiten, was Menschen wirklich brauchen. Wenn wir auch annehmen, daß der Zuwachs des Wohlstands an eine Grenze gestoßen ist, so hoffen wir doch, daß die Voraussetzungen eines gesunden, sozial und emotional befriedigenden sowie geistig anregenden Kinderlebens auch für die kommenden Generationen gesichert werden können.

Studien über Armut von Kindern und Familien dokumentieren, daß aus der Entbehrung dessen, was die Mehrzahl der anderen hat, nicht problemlos ein einfacher, das ,,Wesentliche" bewahrender Lebensstil erwächst. Die enge Kalkulation der unverzichtbaren Güter, der kaum vorhandene Spielraum für kleine Besonderheiten im Alltag sowie die fehlende Anerkennung durch die soziale Umwelt verderben oft die Beziehungen in der Familie. Die sozial-emotionale Entwicklung der Kinder erleidet in vielen Fällen Schaden, und Bildungschancen werden reduziert. Die einzelne Familie hat nur begrenzte Möglichkeiten, eine befriedigende Gegenwelt gegen den Überfluß der anderen zu entwerfen.

Diejenigen in unserer Gesellschaft, die ihre guten Gründe für Unbehagen am vorhandenen Reichtum haben, dürfen ihre Zweifel und Mahnungen nicht zuerst an die Familien adressieren. In den Verteilungsprozessen der Gesellschaft ist dafür zu sorgen, daß Kindern nach dem Maß dessen gegeben wird, was in dieser Gesellschaft an Gütern vorhanden ist. Wir sind darüber hinaus der Ansicht, daß der Gesellschaft jedes Kind gleich viel wert sein sollte und daher eine Grundausstattung jedes Kindes unabhängig von der sozio-ökonomischen Lage der Eltern sichergestellt werden muß, die nicht nur das Existenzminimum des Lebensunterhalts deckt, sondern auch die Bildungserfordernisse sowie die soziale und kulturelle Förderung der Kinder berücksichtigt.

Wir halten es für einen gesellschaftspolitischen Skandal, daß der materielle Spielraum der Familie und damit ihre sozialisatorische und erzieherische Kraft in den 80er und 90er Jahren durch sämtliche Reformen des Einkommens- und Steuersystems eingeengt statt erweitert wurde. Wir haben ausgeführt, daß der Familienlastenausgleich der grundlegenden Reform bedarf.

D 2.6 Kinder im Verbund der Generationen

Für die überwiegende Mehrheit der Kinder ist die Familie der wichtigste Ort ihres Lebens; fast alle finden dort die Bezugspersonen, mit denen sie ihre grundlegenden Fähigkeiten und Einstellungen entwickeln. Wie immer in Familien und Lebensgemeinschaften die Aufgaben verteilt werden: es ist stets darauf zu achten, daß die grundlegende Verantwortung für Kinder von beiden Eltern geteilt wird. Wir begrüßen, daß die gemeinsame Sorge für Kinder auch nach einer Elterntrennung und für nicht verheiratete Eltern zum rechtlichen Normalfall werden soll.

Mehr als ein Viertel der Kinder wird wenigstens einige Zeit in Kindheit und Jugend nur mit Mutter oder Vater zusammenleben. Kinder aus Familien mit alleinerziehenden Müttern und Vätern stoßen weniger als früher auf Vorurteile. Untersuchungen haben längst gezeigt, daß auch diese Familienformen ihre Erziehungsleistungen vollbringen können und auch tatsächlich überwiegend erbringen, nicht selten trotz erheblicher ökonomischer Restriktionen.

Umfragen zeigen, daß Kinder, Mütter und Väter im Grundsätzlichen mit den Familien, in denen sie leben, zufrieden oder sogar sehr zufrieden sind. Eltern nehmen dabei hin, daß sie einer Teilgruppe der Gesellschaft angehören, der die Versorgung des Nachwuchses der Gesellschaft und dessen umfassende Vorbereitung auf seine Teilhabe im gesellschaftlichen Leben übertragen wird, ohne daß die Allgemeinheit die ausgleichbaren Lasten, die diese Teilgruppe auf sich nimmt, in angemessener Weise kompensiert. Dies führt dazu, daß Eltern, die die heranwachsende Generation in das gesellschaftliche Leben einführen sollen, durch zeitliche und materielle Aufwendungen für ihre Kinder weniger Möglichkeiten haben als Kinderlose mit vergleichbarer Ausbildung und Stellung, an der Kultur und anderen Werten, die diese Gesellschaft hervorbringt, teilzunehmen. Ein horizontaler Ausgleich der Kinderkosten – zwischen Menschen mit Kindern und Menschen ohne Kinder – ist ein Problem der gesellschaftlichen Gerechtigkeit.

Diese Forderung stellen wir auf, noch bevor wir auf die zunehmende Kinder- und Familienarmut hinweisen. Skandalös ist, daß Familien nicht nur wegen Unfähigkeiten der Eltern, durch Krankheiten oder andere Schicksalsschläge oder wegen ökonomischer und struktureller Krisen in Not geraten, sondern dadurch, daß geringere und selbst mittlere Einkommen unter den gegenwärtigen Bedingungen des Familienlastenausgleichs bei zwei und mehr Kindern nicht ausreichen, um der Familie ein Leben deutlich über der Armutsgrenze zu sichern. Unser Bericht weist auf die vielfältigen Risiken hin, die das Aufwachsen in Armut für Kinder bedeutet. Die Knappheit der Mittel, die unzulänglichen Wohnungen und das schlechte Wohnumfeld überlasten die Familienmitglieder und

ihre Beziehungen. Gesundheitliche Schäden, Bildungs- und Ausbildungsmängel sowie sozial-emotionale Fehlentwicklungen führen zu hohen Folgekosten. In diesem Zusammenhang zu fordern, daß ,,wir alle" bescheidener leben sollten, muß als zynisch bezeichnet werden.

Viele Erfahrungen dokumentieren, daß man Kinder nicht fördern kann, ohne die für sie wichtigen Beziehungen zu ihren Eltern mit einzubeziehen, weil sie selbst dann noch an ihren Eltern hängen, wenn diese Eltern ,,objektiv" zutreffend als unzuverlässige, vernachlässigende oder selbstsüchtige Eltern beurteilt werden. Dennoch muß Kindern möglich sein, sich auch unabhängig von den Eltern an andere Personen ihres Vertrauens zu wenden, um sich Hilfe zu erschließen, wenn das Problem mit ihren Eltern zusammenhängt. Diese Personen und Stellen werden entscheiden müssen, wann und wie sie die Eltern solcher in Krisen geratener Kinder in Hilfen einbeziehen. Sie müssen dabei auf Hilferufe eingehen können, mit denen sich Kinder an Hilfsdienste wenden, weil sie erwarten, nicht an ihre Eltern ,,verraten" zu werden. Einrichtungen der Kinderhilfe muß diese professionelle Beurteilung der Situation zugestanden werden. Dieser Entscheidungsspielraum ist desto leichter zu eröffnen, je klarer ist, daß Kinderhilfe sich grundsätzlich nicht als Hilfe gegen Eltern, sondern als Hilfe mit und auch für Eltern versteht.

Familie besteht aber nicht nur aus Eltern und Kindern. Vor allem Großeltern sind für viele Kinder wichtige Bezugspersonen. Mit ihnen teilen heute lebende Kinder mehr Lebensjahre als Kinder früherer Generationen; die Großeltern sind im allgemeinen gesünder und aktiver als früher; die vergangenen Jahrzehnte wirtschaftlicher Prosperität haben die ,,Altersarmut" zu überwinden geholfen. Viele Großeltern unterstützen die jungen Familien materiell und mit ihrer reichlicheren Zeit. Daher kann der Familienzusammenhalt dazu beitragen, eine rigide Aufteilung der Gesellschaft in Altersgruppen zu vermeiden. Wir weisen darauf hin, daß für Kinder mit ausländischem Paß Kontakte zu Großeltern aufgrund des geltenden Ausländerrechts deutlich erschwert sein können.

Erfahrungen über die eigene Altersgruppe hinaus sind eine wichtige Voraussetzung, um zwischen den lebenden Generationen einen Vertrag darüber zu vereinbaren, wie durch die Leistungen der aktiven Generation das Leben der älteren und der jüngeren angemessen gesichert wird. Wir halten es für unfair, die Interessen der Generationen gegeneinander auszuspielen. Jeder Mensch hat heute eine hohe Chance, während eines langen Lebens jeder Generation anzugehören. Auf dieser Basis sollte auszuhandeln sein, welchen Anteil jede Generation gerechterweise von den Gütern einer Gesellschaft erhalten sollte.

D 2.7 Arbeitswelt

Der Arbeitsmarkt und Zeitregelungen der Arbeit sind fast immer berührt, wenn das Zusammenleben von Eltern und Kindern unterstützt werden soll. Arbeitszeitregelungen setzen dem gemeinsamen Familienleben Grenzen und erfordern entsprechende Öffnungszeiten für Tageseinrichtungen der Kinder.

Aber nicht nur das Familienleben hängt von der Situation des Arbeitsmarktes und den Arbeitszeiten ab, sondern auch die Betriebe und Einrichtungen, die Mütter und Väter beschäftigen, müssen berücksichtigen, daß diese Arbeitnehmer Pflichten gegenüber Kindern haben, die zum Teil durch Rechte abgesichert sind, die Arbeitgebern Kosten verursachen. Diese Kosten treffen Unternehmen in unterschiedlicher Weise und können Wettbewerb und Ertrag erheblich belasten. Damit einzelnen Unternehmen, die Frauen und Mütter beschäftigen, nicht Nachteile entstehen, müssen diese Kosten ausgeglichen werden. Dies ist ein wichtiger Schritt zur Beseitigung der Ungleichbehandlung von Frauen und Männern am Arbeitsmarkt.

Die derzeitige Krise des Arbeitsmarktes ist eine der schwersten Belastungen, die Familien heute erleben, denn der Einkommens- und Ansehensverlust bei Arbeitslosigkeit betrifft nicht nur ein Individuum, sondern Eltern und Kinder und nicht selten indirekt weitere Personen im Familienverband. Die Tatsache, daß auf absehbare Zeit nicht genug Arbeit für alle, die arbeiten wollen, vorhanden ist, macht grundätzlich erforderlich, die Verteilung der knappen Arbeit im Rahmen einer Begrenzung der Lebensarbeitszeit neu zu regeln. Wir schlagen vor, Erziehungszeiten (ebenso wie Zeiten der Sorge für alte Menschen) in die Regelungen zur Verteilung von Erwerbsarbeit, sozialer Arbeit und Fortbildungszeiten im Leben einzubeziehen, und zwar wechselseitig unvertretbar sowohl für Männer als auch Frauen.

Erziehungszeiten (ebenso wie Zeiten für andere sozialen Dienste) sollten die zugestandene Erwerbsarbeitszeit voll rentenwirksam ersetzen können. Als Zeiten, die gesellschaftlich wichtigen Zielen dienen, sind Erziehungszeiten angemessen zu entgelten. Ein lebenslang geführtes Arbeitszeitkonto sollte ermöglichen, daß Eltern den Schwerpunkt ihrer Erwerbsarbeit in Zeiträume legen, in denen die Erziehung und Förderung der Kinder geringeren zeitlichen Aufwand beanspruchen. Stets muß allerdings auch durch ein entsprechendes Angebot an Betreuungsplätzen für Kinder gewährleistet sein, daß Mütter und Väter ihre Erwerbstätigkeit auch ohne Unterbrechung fortsetzen können, wenn dies ihre Wahl ist. Da die Möglichkeit von Erziehungszeiten für manche Unternehmer Frauen zu zweitrangigen Arbeitskräften macht, wurde in der Kommission auch die Auffassung vertreten, Erziehungszeiten sollten neu zur Disposition gestellt werden. In jedem Fall sollten Tages- und Wochenarbeitszeiten kinder- und familienfreundlicher gestaltet werden.

Zwar ist für Kinder intensiv gefüllte Zeit wichtiger als die reine Dauer der Zeit, die sie mit Mutter oder Vater verbringen. Dennoch stellen Kinder Ansprüche an die Zeit ihrer Eltern und sind in die üblichen Zeitpläne der Erwachsenenwelt nur schwer einzufügen, weil sie spontane, aus ihrer Sicht nicht aufschiebbare Bedürfnisse haben, für die sie Bezugspersonen brauchen. Zur Schaffung kindgerechter Lebensverhältnisse ist daher erforderlich, Personen, mit denen Kin-

der leben, mehr Zeit zu geben. Dies geschieht zum Teil durch Tageseinrichtungen, die Eltern ermöglichen, Erwerbs- und Familienarbeiten zu erledigen, neben denen Kinder schwer zu betreuen sind. Dies geschieht in unzulänglicher Weise durch die Schule, die – anders als in den meisten Nachbarländern – Kinder nur wenige Stunden aufnimmt; sie sollte ihre Bildungs- und Betreuungsangebote für Kinder und Eltern erweitern. Die heutige Arbeitsmarktsituation ermöglicht, Eltern mehr Zeit zuzugestehen, damit sie sich auf die zeitlichen Erfordernisse und Lebensrhythmen ihrer Kinder besser einstellen können.

D 2.8 Bildung

Kindheit ist die Zeit der Bildung in einem umfassenden Sinne, denn es geht nicht nur darum, die grundlegenden Kulturtechniken zu lernen und das Wissen zu übernehmen, das Menschen als künftige Berufstätige und Bürger eines demokratischen Gemeinwesens benötigen, sondern auch darum, sein Leben als Partner in vielerlei Beziehungen zu anderen führen zu können, als Mitglied eines wirtschaftenden Haushalts, als Konsument und Gestalter seiner Freizeit, als jemand, der sich in mancherlei Notlagen zu helfen weiß, als jemand, der anderen rät und sie unterstützt, der fremde Kulturen achtet, der sich im Zusammenhang mit der Natur erlebt, der weiterzulernen vermag und sich seine wichtigsten Fragen nicht abhandeln läßt, der sich freuen kann, der klug zu urteilen versucht und Schmerz und Unglück nicht verdrängt.

Manches davon vermitteln Eltern. Aber wir wissen, daß die Familie nicht mehr allein in der Lage ist, ihren Kindern alle Erfahrungen zu erschließen, die sie benötigen. Alle Einrichtungen, die Kinder aufnehmen, haben Teil an diesen Bildungsprozessen, auch ohne daß sie zur Schule werden oder wie eine Schule arbeiten, weil sie sehr viel mehr als die notwendigerweise systematisch vorgehende Schule an der ursprünglichen Neugier und den Lebenssituationen der Kinder anzuknüpfen vermögen. Wir halten es für wichtig, Krippen, Kindergärten und Horte unter dieser weiteren Perspektive zu sehen und nicht allein als Einrichtungen zu betrachten, in denen Kinder ihre Zeit verbringen, bis Eltern die Zuständigkeit für Kinder wieder übernehmen. Wenn die Einrichtungen entsprechend ausgestattet sind, werden sie Kindern viele Anregungen geben können. Es gibt pädagogische Konzepte, die Kindern helfen, frei und doch konzentriert, eigenen Fragen folgend und doch lebensrelevant sich mit Themen auseinanderzusetzen, die sie die Welt besser verstehen lassen. Die Mitwirkung dieser Einrichtungen an den Bildungsprozessen der Kinder hat allerdings Konsequenzen für die Ausstattung und für die Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher.

Auch die kinderkulturellen, musischen und sportlichen Freizeitangebote, für die Kinder sich frei entscheiden, sind unter dieser Rücksicht zu betrachten, denn sie bieten Kindern die Gelegenheit, eigene Interessen zu verfolgen und dabei jene Handlungsautonomie zu entwickeln, die Menschen ihr Leben lang brauchen, um aus der Fülle von Angeboten auszuwählen, um Sachkenntnis und Urteil zu entwickeln sowie Engagement durchzuhalten oder zu beenden je nach dem, wie sie es für vernünftig halten. Untersuchungen über Studien- und Berufserfolg, über Überwindung von Krankheitsfolgen und Arbeitslosigkeit zeigen, daß derartige Fähigkeiten mindestens ebenso wichtig für zufriedenstellendes Leben sind wie die Kenntnisse und Fähigkeiten, die in Schulcurricula vermittelt werden.

Diese Überlegungen zielen nicht darauf, die gesamte Umwelt der Kinder zu pädagogisieren. Kinder brauchen ,,freie Zeiten und freie Räume". Wir wollen im Gegenteil zeigen, daß das, was Kinder außerhalb von Unterrichtung, angeleiteter Übung und kontrolliertem Training tun, ebenfalls von größter und von wachsender Bedeutung für die Entwicklung der Fähigkeiten ist, mit denen sie viele Bereiche ihres Lebens gestalten werden müssen.

D 2.9 Kinder in der Informationsgesellschaft

Neue Technologien sind heute ebenso wie klassische Medien, etwa das Fernsehen, ein selbstverständliches Element im Leben von Kindern. Sie werden Lebensbereiche wie Schule, Arbeit und Freizeit weiter verändern. Kinder sollten die Möglichkeit haben, die Chancen dieser neuen Technologien wahrzunehmen, und gleichzeitig vor Gefährdung geschützt werden. So schwer Einflüsse der Medien auf Denken, Fühlen und Weltbilder der Kinder zu fassen sind, ist unbestreitbar, daß reale und fiktive Inhalte die Einschätzungen der Welt prägen. Dies betrifft das soziale Verhalten ebenso wie Problemlösungsmodelle, Geschlechterrollen, Berufsbilder, Einstellungen zu Minderheiten oder das Bild von Sexualität. Angesichts der Möglichkeit internationaler Informationsübertragung zeigen sich zunehmend Grenzen der Kontrolle des Kinder- und Jugendschutzes. Die quantitativen wie qualitativen Veränderungen des Informations- und Programmangebots erfordern neben international wirksamen Vereinbarungen die Mitverantwortung von Programmveranstaltern und Anbietern durch wirksame Formen ,,freiwilliger Selbstkontrolle".

Die alte Forderung nach umfassender Medienerziehung gewinnt in dieser Situation wieder neu an Bedeutung, wird allerdings auch zum Alibi für eine unkontrollierte Medienentwicklung auf Seiten privater Anbieter. Dennoch ist festzuhalten, daß die (Medien-) Zukunft nur durch kompetenten Umgang mit Medien bewältigt und gestaltet werden kann. Leider fehlt im Bildungswesen bisher eine breite öffentliche Debatte über die Herausforderung der neuen Informationstechnologien für die Bildungsprozesse. Die Schule muß allen Kindern und Jugendlichen Raum bieten für Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten mit Computer, Multimedia und Internet. In Tageseinrichtungen sind Projekte aktiver Medienarbeit, auch mit interkultureller Themensetzung, zu fördern. Das Bildungssystem muß sicherstellen, daß alle Kinder an dieser neuen Medienentwicklung teilnehmen können und nicht durch ungleiche Zugangschancen neue gesellschaftliche Ungleichheiten entstehen.

D 2.10 Die natürlichen Grundlagen des Menschenlebens

Von Generation zu Generation wird die Aufgabe drängender, die durch Übernutzung und Fehlnutzung schwindenden natürlichen Lebensgrundlagen der Menschheit zu erhalten und zu regenerieren. Es ist die Aufgabe der heute verantwortlichen Erwachsenen, ihre Lebensweisen so zu verändern, daß Zerstörung der Natur beendet und ihre Belastung verringert wird. Die Lösung dieser Aufgabe hat zur Voraussetzung, das Mensch-Natur-Verhältnis neu zu verstehen. Das Naturerleben der Kinder bietet viele Anknüpfungspunkte, um den Kindern die Augen für die Natur zu öffnen.

In der Vermittlung von Wissen und Können an die nachwachsende Generation wird dieser Bereich menschlichen Verhaltens nach wie vor unterschätzt, obwohl die Notwendigkeit, sich zur Natur anders zu verhalten, längst als überlebensrelevant für die Menschheit erkannt wurde. Es kann nicht genügen, Kindern in Kindergarten und Schule in ihrer Rolle als individuelle Konsumenten einige wichtige Grundregeln wie den sparsamen Verbrauch von Material und Energie oder die Abfallvermeidung beizubringen. Vielmehr ist es unverzichtbar, daß sie sich in einer für den Menschen konstitutiven Beziehung zur Natur begreifen, sich selbst als Naturwesen entdecken und die bisherige industriegesellschaftliche Haltung als bloße Beherrscher und Verbraucher von Natur überwinden.

Kinder erleben die belebte und unbelebte Natur in intensiver Weise. Der begrifflich-analytische Zugang, der ihnen in der Schule vermittelt wird, integriert ihr affektives Erleben jedoch nicht, sondern fördert einseitig eine kognitive Auseinandersetzung mit der Natur. Viele Kinder reagieren dennoch mit Empörung auf die Bedrohung von Natur und entwickeln Ängste, wenn ihnen die Konsequenzen für Leib und Leben der Menschen geschildert werden. Erwachsene müssen diese tiefe Sorge der Kinder ernst nehmen. Werden Kinder mit ihren düsteren Bildern über die Zukunft der Welt alleingelassen, können sie jene Lebensbejahung verlieren, ohne die man sich nicht hoffnungsvoll an der Lösung dieser Probleme beteiligen kann.

Die Erhaltung der Natur ist eine Aufgabe, in der die drei miteinander lebenden Generationen intensiv miteinander kooperieren könnten, weil jede dieser Generationen ihren eigenen Zugang zu dieser Problematik und ihre besonderen Handlungsmöglichkeiten hat. Die junge Generation erfährt oft gerade in diesem Bereich, daß die Elterngeneration vieles unzulänglich geregelt hat und daß sie, die Nachwachsenden, die Versäumnisse vorangegangener Generationen werden aufarbeiten müssen. Viele Kinder versuchen daher mit einer Radikalität, die von den Kompromissen des Erwachsenenlebens nicht gemildert wird, naturwahrendes und naturschützendes Verhalten durchzusetzen. Die Erwachsenen sollten sich von diesem Willen der Kinder, die Aufgabe anzunehmen und sie besser zu lösen, in ihrem vorgeblichen Realismus irritieren lassen. Trotz mancher Unerfahrenheit, die sich im Handeln der Kinder ausdrückt, stellen ihre Motivation und ihre Initiative ein wertvolles Gut der Gesellschaft dar. Die Erwachsenen sollten auf sie hören und von ihnen lernen. Insbesondere die Alten, mehr als die oft auf schnelle praktische Lösungen drängenden Angehörigen der mittleren Generation, könnten den Heranwachsenden zu differenzierteren Betrachtungen der Probleme helfen, ohne sie ihnen auszureden. Hier liegen vielfältige Möglichkeiten, eine Koalition der Generationen für einen neuen Umgang von Mensch und Natur zu begründen.

D 2.11 Kinder- und Jugendhilfe im Umbruch

Das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) enthält drei Spannungsfelder, die der Praxis ständig Anstöße zur Reflektion bieten, weil sich die konkreten Hilfen in der jeweiligen Handlungssituation immer wieder daran messen lassen müssen, ob sie gleichwertige aber divergierende Perspektiven produktiv verbinden.

- Es stellt auf der einen Seite Mittel bereit, um jungen Menschen und ihren Familien in Notlagen und Krisen zu helfen, aber es ist auf der anderen Seite darauf ausgerichtet, diese Notlagen und Krisen gar nicht erst entstehen zu lassen, denn es versteht sich als ein weithin präventiv orientiertes Leistungsgesetz, dem in § 1 Abs. 3 der Auftrag erteilt wird, ,,junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung (zu) fördern und dazu bei(-zu)tragen, Benachteiligungen (zu) vermeiden oder ab(zu)bauen" sowie ,,Eltern und andere Erziehungsberechtigte bie der Erziehung (zu) beraten und (zu) unterstützen".
- Es unterstreicht auf der einen Seite die Verantwortung der staatlichen Gemeinschaft für das Wohlergehen und die Entwicklungschancen der nachwachsenden Generation, aber es ist auf der anderen Seite in weitem Ausmaß von Beteiligungs- und Mitwirkungsrechten der Kinder, Jugendlichen und ihrer Eltern geprägt, weil es anerkennt, daß ohne die innere Bereitschaft und den Willen, das eigene Leben zu gestalten, Hilfe ,,von außen" erfolglos bleiben muß.
- Es weist auf der einen Seite dem öffentlichen Träger der Jugendhilfe die Gesamtverantwortung zur Planung und Bereitstellung der Mittel zu, baut aber andererseits auf der partnerschaftlichen Zusammenarbeit mit freien Trägern der Kinder- und Jugendhilfe auf, die das Problem- und Aufgabenspektrum aus ihrer jeweiligen Verbundenheit mit gesellschaftlichen Gruppen sowie auf der Basis ihrer unterschiedlichen sozialkulturellen Erfahrungen die Vielfältigkeit erweitern und die Menschennähe der Kinder- und Jugendhilfepraxis sichern.

Durch Kinder, die in das Aufgabenfeld der Kinder- und Jugendhilfe gelangen, wird noch einmal in besonderer Weise herausgefordert, die grundlegende Orientierung der Arbeit mit Blick auf diese Spannungsfelder zu bestimmen. Auch Kinder geraten in akute Notsituationen. Generell muß sich das Gesetz jedoch vor allem in seinem präventiven Charakter

bewähren. Gerade gegenüber Kindern darf die Welt der Erwachsenen nicht aus ihrer Verantwortung entlassen werden, für positive Lebensbedingungen der Kinder zu sorgen. Dennoch sind auch Kinder Subjekte, auf deren Mitwirkung nicht verzichtet werden kann und deren Perspektive im Handeln der Jugendhilfe berücksichtigt werden muß. Zwar sind Kinder in hohem Maße auf die Infrastruktur angewiesen, die andere für sie schaffen. Aber sie und ihre Eltern brauchen Wahlmöglichkeiten, durch die sichergestellt wird, daß sie mit ihren Erwartungen und Problemen einen Platz bzw. einen Ort der Hilfe finden, der ihrer Lage entspricht.

Berichte aus der Praxis zeigen, daß Kinder zunehmend in der Arbeit der Kinder- und Jugendhilfe präsent sind, auch wenn das Verhältnis von Hilfe in kritischen Situationen und präventiv orientierter Gestaltung des Kinderlebens, von Erwachsenenverantwortung und Kindermitwirkung, von grundsätzlich garantiertem Angebot und Wahlmöglichkeiten des einzelnen Kindes oder seiner Eltern gemäß eigenen Wünschen oder individueller Betroffenheit noch keineswegs in allen Bereichen ausgewogen ist. Zwar müssen wir feststellen, daß die Hoffnungen, präventiv wirksam werden zu können, nach wie vor nicht in überzeugende Vorgehensweisen umgesetzt werden konnten, und zwar nicht nur wegen der Knappheit der Ressourcen, sondern auch aus konzeptionellen Mängeln, daß Formen der Beteiligung von Kindern noch nicht genügend entwickelt sind und dies nicht nur in der Kinder- und Jugendhilfe, sondern in allen Lebensbereichen der Kinder und daß die Wahlmöglichkeiten der Kinder und Familien um der besseren Abstimmung von Bedürfnissen und Angebot willen nach Erweiterung verlangen.

Trotz dieser Unzulänglichkeiten und Defizite läßt sich aber resümieren, daß die deutlichere Einbeziehung des Kindes in ein Gesetz, das sich als Kinder- und Jugendhilfegesetz nunmehr ausdrücklich an Kinder wie an Jugendliche wendet, der Kinder- und Jugendhilfe insgesamt Impulse gegeben hat. Diese zunächst nur als begriffliche Klärung erscheinende Erweiterung des Gesetzesrahmens hat die Kinder- und Jugendhilfe thematisch erweitert, konzeptionell gestärkt und mit zusätzlichem Reflexionspotential ausgestattet.

Die Weiterentwicklung dieser Problemfelder wird dadurch beinflußt, daß die Diskussion in der Kinder- und Jugendhilfe von Problemen und Kontroversen geprägt wird, die Grundsätzliches zur Disposition stellen. Neue Verwaltungsmodelle, offene Organisationsfragen, ungelöste Probleme mit der Jugendhilfeplanung, vernachlässigte partnerschaftliche Zusammenarbeit, einseitig von den öffentlichen Trägern durchgesetzte Vertragsmodelle — dies alles sind mehr als bloße vordergründige Organisationsprobleme. Sie sind vielmehr Indikatoren für grundlegende Strukturprobleme, die, ausgelöst durch gesellschaftliche Veränderungsprozesse und verschärft durch die angespannte Situation der kommunalen Haushalte in Verbindung mit nicht ausreichenden Fähigkeiten des Jugendhilfesystems, sich diesen Herausforderungen anzupassen, in der jetzigen Situation zutage treten. Das Jugendhilfesystem steckt in dem Dilemma, Angebotsvielfalt und bedürfnisgerechte Weiterentwicklung der Fachlichkeit mit berechtigten Forderungen nach Wirtschaftlichkeit zu vereinbaren. Dieser Anforderung dürfen fachliche Qualitätsstandards nicht geopfert werden.

An der Kinder- und Jugendhilfe gehen diese Probleme nicht vorbei. In einer Phase, in der sie Erfahrungen in diesem Tätigkeitsbereich auswerten und versuchen sollte, Vorstellungen vom Kind als Subjekt und Akteur sowie Einsichten in die sozialökologische Bedingtheit der Entwicklung der Kinder in Maßnahmen und Einrichtungen der Kinderhilfe zu berücksichtigen, drohen die Strukturen wegzubrechen, die Voraussetzungen einer innovativen Entwicklung dieser Arbeit sind.

D 2.12 Praxisfelder der Kinderhilfen im Kinder- und Jugendhilfegesetz

Angesichts der gegenwärtigen Entwicklungen hält dieser Bericht es für notwendig, die Bemühungen um die Sicherung guter Arbeit zugunsten von Kindern in vielen Bereichen der Kinder- und Jugendhilfe zu verstärken:

Tageseinrichtungen

Die Tageseinrichtungen für Kinder sind ein Bereich der Kinder- und Jugendhilfe, an dem sich das Dilemma, mit knapper werdenden Mitteln wirtschaften zu müssen und dennoch Qualitätsstandards aufrechtzuerhalten, verdeutlichen läßt. Der Rechtsanspruch auf den Kindergartenplatz ist in vielen Kommunen nur durch Stagnation und Rückgang in anderen Bereichen realisierbar; die Nachfrage scheint allerdings durch die Kosten der Plätze oder den Umfang des zeitlichen Angebots reduziert worden zu sein. Der Bedarf an Plätzen für Kinder unter 3 Jahren und im Schulalter ist keineswegs befriedigt. Es geht jedoch nicht nur um die schlichte Unterbringung der Kinder, sondern vor allem um die inhaltliche Ausgestaltung von Einrichtungen, die für Jungen und Mädchen, für deutsche und Zuwandererkinder, für Kinder mit und ohne Behinderungen zu Orten werden sollen, die individuellen Bedürfnissen und Entwicklungsanforderungen der Kinder sowie den kulturellen Traditionen, aus denen sie stammen, Rechnung tragen. Sie sollen nicht nur soziale Erfahrungen der Kinder erweitern, sondern sich als Bildungsstätten im weitesten Sinne weiterentwickeln, sich stärker der Kooperation mit den Eltern öffnen, Verbindungen zum Gemeinwesen herstellen und die Zusammenarbeit mit anderen Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe sowie mit andere relevanten Politikbereichen intensivieren. Das ist nicht nur, aber auch in hohem Maße eine Ressourcenfrage, die durch Umschichtung im Haushalt allein nicht zu lösen ist. Diese Arbeitsschwerpunkte wirken sich auf das Berufsbild der Erzieherinnen und Erzieher aus, somit auf Ausbildung und Fortbildung, aber verlangen auch eine Weiterentwicklung der Kleinkind- und Sozialpädagogik. Im übrigen ist es dringlich, daß in den Einrichtungen auch Erzieherinnen und Erzieher aus nichtdeutschen Kulturtraditionen arbeiten.

Schule und Kinder- und Jugendhilfe

Immer deutlicher wird, daß die weitgehend fehlende Kooperation der Schule mit der Kinder- und Jugendhilfe zum Nachteil von Kindern ist, deren veränderte Lebenslage und Problemdruck in der Schule oft zuerst erkennbar werden. An allen Grund- und weiterführenden Schulen sind deshalb Hilfen zur Verfügung zu stellen, die entweder durch sozialpädagogische Fachkräfte in der Schule – dies ist vor allem für soziale Brennpunkte zu fordern – oder durch die Einbindung der Schulen in das Netz regionaler Beratungs- und Unterstützungsangebote zur Verfügung stehen sollten. Wir sind der Ansicht, daß auch die Schulen selbstkritisch prüfen müssen, wie weit sie selber, möglicherweise im ungewollten Zusammenspiel mit außerschulischen Sozialisationsbedingungen, an den Problemen von Kindern und Familien beteiligt sind. Besonderen Bedarf an Unterstützung haben Kinder aus Zuwandererfamilien bei sprachlichen und kulturellen Barrieren.

Grundschulen sollten als Volle Halbtagsschule arbeiten. Besonders zu fördern sind Angebote, die Kindern und Eltern möglich machen, Mittagstisch, Hausaufgabenbetreuung und Freizeitangebote nach Bedarf zu nutzen. Ganztagsschulen sollten den Kindern ebenfalls verschiedenartige Freizeit- und Bildungsangebote machen und sich außerschulischen Betätigungsfeldern öffnen.

Kinder- und Jugendverbände

Kinder- und Jugendverbände, offene Kinderarbeit und die Kinderkulturarbeit bieten Kindern interessante Freizeitbeschäftigungen, fördern aber zugleich auch Bildungsprozesse jenseits der Schulcurricula, nicht zuletzt dadurch, daß Kinder ein selbstgewähltes Thema aus eigenen Kräften zu bearbeiten versuchen und dabei oft ungeahnte Fähigkeiten entwikkeln. Leider sind kinderspezifische Angebote noch nicht genügend ausgebaut, wenn sich auch einige Jugendverbände und Einrichtungen der offenen Arbeit gezielt an diese Gruppe wenden. Das Angebot erreicht die Kinder nicht in gleichem Maße, denn es gibt erheblich unterversorgte Zielgruppen (Mädchen, Kinder aus zugewanderten Familien, Kinder mit Behinderungen) und Regionen (neue Bundesländer, soziale Brennpunkte in Städten, ländliche Regionen). Eine sozialräumliche Orientierung ist vonnöten. Durch Umschichtung der Ressourcen, neue Träger, veränderte Entscheidungsprozeduren, besonders aber auch durch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Einrichtungen, die aus den unberücksichtigten Zielgruppen hervorgehen, sollten bislang nicht angesprochene Kinder besser erreicht werden. Die Beteiligung von Kindern kann zur variablen Anpassung und Attraktivität der Angebote beitragen. Kinder- und Jugendverbände bieten einen Rahmen, in dem die Mitwirkung von Kindern an der Regelung gemeinsamer Angelegenheiten früher erfahren werden und weiter gehen könnte als in anderen Lebensbereichen, wenn die Gemeinschaft des Verbandes sie als volle Mitglieder akzeptiert.

Hilfen für Kinder und ihre Familien

Mit einem breiten Spektrum von Leistungen steht die Kinder- und Jugendhilfe zum einen Mädchen und Jungen zur Verfügung, die mit schwierigen Lebenslagen konfrontiert sind und in beachtlichem und zunehmendem Umfang Hilfen zur Erziehung in Anspruch nehmen. Die Kinder- und Jugendhilfe bietet zum anderen auch Eltern Rat und Beistand in problematischen Situationen an.

Sowohl die Hilfen zur Erziehung, die sich an Kinder richten, als auch die Unterstützung, die Eltern angeboten werden, vollziehen sich in einem Problemkontext, der den Erfolg beeinträchtigt:

- Die Kinder- und Jugendhilfe ist darum bemüht, nicht erst zu helfen, wenn Situationen bereits eskaliert sind, sondern schon im Vorfeld oder doch zumindest schnell, wenn eine kritische Lage entstanden ist. Tatsächlich aber reichen die Angebote der Familienbildung, der Partnerberatung und für Rat in Erziehungsfragen nicht aus, und die Möglichkeiten, auf Eltern und Kinder im Umfeld von Tagesstätten oder Schulen zuzugehen, sind außerordentlich begrenzt. Selbst in kritischen Situationen ist es oft nicht möglich, Fälle schnell abzuklären, um erste Maßnahmen zu ergreifen. Von den politisch Verantwortlichen ist daher zu fordern, daß sie sowohl die Mittel für Information, Rat und Hilfen in Familien mit hoher Risikobelastung verstärken als auch zusätzliche Möglichkeiten für schnelle, intensive, aber zeitlich begrenzte Arbeit mit Problemfällen bereitstellen.

- Immer wieder ist gefordert worden, daß der Zugang zu Hilfeeinrichtungen niedrigschwellig und ein Gesprächspartner leicht erreichbar sein muß. Es ist offenbar immer noch nicht befriedigend gelungen, von diesen Einrichtungen ein Bild zu vermitteln, das Eltern leicht macht, sie aufzusuchen. Dieses Problem ist wohl nicht nur der Kinder- und Jugendhilfe anzulasten, sondern spiegelt auch wider, daß Eltern sich – vielleicht angesichts immer noch idealisierender Familienstereotype – scheuen, sich als Menschen zu offenbaren, die ein Problem nicht allein bewältigen.

- Aus der Sicht der Eltern ist wichtig, daß Hilfeeinrichtungen nah sind, auf die Lebensprobleme von Kindern und Eltern eingehen und soziale Isolation zu überwinden helfen. Diesen Wünschen kommen Sozialraum- und Gemeinwesenorientierungen der Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe entgegen. Mehr als bislang sollten diese Einrichtungen in einem Netzwerk mit Tageseinrichtungen, Schulen, Freizeiteinrichtungen, informellen Treffs und anderen Einrichtungen verbunden sein. Eltern verlangen nicht primär nach *einem* Ort hochspezialisierter Hilfen. Ihren Erwartungen entspricht ein breit gefächertes Leistungsspektrum, das ambulante, teilstationäre und stationäre Hilfen einschließt, die sie je nach Bedarf in Anspruch nehmen können.

- Diese Passung von Hilfesuchenden und helfender Einrichtung ist auch deswegen wichtig, weil die Hilfen der Mitwirkung von Kindern und Eltern be-

dürfen. Die Kinder- und Jugendhilfe kann und will Kindern und Eltern keine Lösungen vorgeben, sondern versucht, die Kräfte der Rat- und Hilfesuchenden zu stärken.

- Unklar bleibt, wieweit auch Kinder in ein solches Konzept der Wiederherstellung eigener Fähigkeiten zur Problembewältigung aktiv einbezogen werden. Die Berichte aus der Praxis vermitteln den Eindruck, daß dies oft nur in peripherer Weise geschieht und die Fachkräfte selber noch Vorgehensweisen entwickeln müssen, um den Kindern eine aktive Rolle in der Gestaltung des Hilfeprozesses zu geben.
- Zu bekannten Problemschwerpunkten wie Erziehungsschwierigkeiten, ausbleibenden Unterhaltszahlungen und Überschuldung wird vermutlich als neues Problemfeld das gemeinsame Sorgerecht von Eltern hinzukommen. Da Eltern im Gesetz Beratung in Aussicht gestellt wurde, ist dafür zu sorgen, daß diese Beratung auch zur Verfügung steht. Auch in diesem Punkt ist daran zu denken, daß die Perspektive der Kinder angemessen zu berücksichtigen ist.
- Maßnahmen und Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe werden von Mädchen und Kindern aus Zuwandererfamilien seltener in Anspruch genommen. Dies ist auch ein Hinweis darauf, daß sich die Kinder- und Jugendhilfe vielerorts gegenüber den besonderen Problemlagen und Bearbeitungsstrategien dieser Gruppen nicht genügend sensibel und flexibel erweist. Die Kinder- und Jugendhilfe muß den Bedürfnissen dieser Gruppen in ihren Angeboten mehr Aufmerksamkeit widmen. Um die Akzeptanz für Zuwandererfamilien zu erhöhen, muß eine interkulturelle Öffnung der Dienste erfolgen.
- Es fällt auf, daß alleinerziehende Eltern vergleichsweise häufig nach Unterstützung suchen. Gerade an ihrem Beispiel wird deutlich, in welchem Ausmaß subjektiv wahrgenommene Überforderungen von Eltern mit objektiven Belastungen durch ein Leben in Arbeitslosigkeit, Armut, schlechten Wohnverhältnissen und sozialer Isolation zusammenhängen.

Insgesamt hat die Erfahrung mit der Arbeit in der Kinder- und Jugendhilfe in den letzten Jahren sehr klar demonstriert, daß sozialpädagogischen Anstrengungen zur Problembewältigung zusammen mit Kindern und Eltern eindeutige Grenzen gezogen sind, denn für eine Verbesserung der familialen Beziehungsstrukturen und des Erziehungsvermögens der Familie bedarf es entscheidend auch klarer sozialpolitischer Maßnahmen.

D 2.13 Kinderbeteiligung

Kinder melden sich heute zu Wort und handeln in Familien, in Tageseinrichtungen und Schulen Regeln des Zusammenlebens und zu verteilende Aufgaben aus. Zu vielen Themen haben Kinder ihre Meinung. Zu Problemen des Verkehrs, der Stadtplanung oder bei Umweltfragen präsentieren sie eigene Perspektiven und steuern sinnvolle Vorschläge bei.

Wer Kinder als Subjekte betrachtet, wird sie daher, ihrem Entwicklungsstand gemäß, an Entscheidungen beteiligen, die ihr Kinderleben berühren. Im KJHG wird die Beteiligung der Kinder und der Jugendlichen an mehreren Stellen ausdrücklich verlangt. Schulgesetze legen Mitsprache- und Mitbestimmungsrechte der Schüler fest. Manche Gemeindeordnungen beziehen Kinder im Rahmen von Regelungen zur Bürgerbeteiligung ein. Derartige Regelungen sollten weitere Verbreitung finden. Durch eine vermehrte Beteiligung wird die eigene Aktivität der Kinder in einer Zeit herausgefordert, in der durch fremdbestimmte Programme und Angebote leicht eine passive Haltung erzeugt wird. Die Partizipation der Kinder ist zudem ein wichtiges Element der Bestrebungen, eine kinderfreundliche Umwelt für Kinder zu schaffen. Sie bildet ein Gegengewicht zu der Gefahr, angesichts des Rückgangs der Kinderzahl die Kinder einfach zu vergessen.

Die spontane Bereitschaft der Kinder, sich zu engagieren, kann ausgenutzt werden, weil ihnen Überblick und Erfahrungen noch fehlen. Die Einbeziehung von Kindern in Planungs- und Entscheidungsprozesse kann der Verschleierung dienen, wenn Erwachsene ihre Interessen damit verfolgen oder ein Mißstand längst auf andere Weise hätte abgestellt werden müssen. Daher ist darauf zu achten, daß Kinder in der gelegentlich unseriöse Züge annehmenden Kampagne für ,,Partizipation" nicht übervorteilt werden.

Sinnvolle Beteiligung der Kinder ist an Voraussetzungen gebunden:

- Beteiligung muß sich auf Bereiche beziehen, die Kinder überschauen, in denen sie eigenständige Interessen entwickeln und selber bereits Erfahrungen gesammelt haben.
- Beteiligung von Kindern muß ernsthaft gewollt sein und in absehbarer Zeit etwas bewirken, das auch für Kinder konkret erfahrbar ist.
- Beteiligung muß sich als Prozeß vollziehen, der Lern- und Revisionschancen enthält.
- Beteiligung muß Kinder aller sozialen Schichten, Kinder aller Schulformen, Mädchen und Jungen sowie Kinder der verschiedenen Kulturen einbeziehen.
- Erreicht werden muß eine selbstverständliche und dauerhafte Mitwirkung von Kindern in den Bereichen, in denen es nach Alter, Interesse und Erfahrung in sinnvoller Weise möglich ist.

In vielen Lebensbereichen sind geeignete Wege der Beteiligung der Kinder noch zu entwickeln. Dafür sind die Erfahrungen mit der Beteiligung von Kindern in Kinderparlamenten, Kinderforen, projektbezogenen Beteiligungsformen sowie in Institutionen und Verbänden sorgfältig auszuwerten.

Wenn mitbürgerliche Kinderbeteiligung gelingt, wird sie Sozialisation und Erziehung zu demokratischem Verhalten bewirken. Wenn die Bemühungen den Kindern jedoch als Versuch erscheinen, sie einzubinden, ohne auf sie zu hören, werden sie eher zur Entfremdung der nachfolgenden Generation von der De-

mokratie beitragen. Es handelt sich also um ein riskantes Unterfangen, das die Erwachsenen nicht von ihrer Verantwortung entbindet, sondern nur gerechtfertigt ist, wenn es mit den Kindern gemeinsam auf eine Verbesserung der Bedingungen ihres Aufwachsens zielt.

Resümee: Für eine Kultur des Aufwachsens

Mit vielen Begriffen wird das Verhältnis der Gesellschaft zu ihren Kindern beschrieben: Von ,,Kinderfeindlichkeit" ist die Rede und von der ,,strukturellen Rücksichtslosigkeit". Kinder werden als ,,Außenseiter" der Gesellschaft bezeichnet. Von der ,,kinderentwöhnten" Gesellschaft, von den ,,vergessenen" und den ,,übergangenen" Kinderinteressen ist die Rede.

Kinderfeindlichkeit wollen wir der Gesellschaft als gesamter nicht nachsagen, obwohl diese Charakterisierungen weithin erlebte Aspekte der gesellschaftlichen Haltung gegenüber Kindern widerspiegeln.

Dieser Kinderbericht zeigt, daß viele Voraussetzungen und Bedingungen des Aufwachsens unserer Kinder besser geregelt werden müssen, Teilgruppen von Kindern mit ihren Familien in Situationen leben, die Kindern und ihrer Entwicklung schaden. Wir haben Vorschläge unterbreitet, die diese Unzulänglichkeiten, Belastungen und Mißstände überwinden helfen sollen. Auf einer anderen Ebene liegt die Beobachtung, daß die Aufgabe, für Kinder zu sorgen, sie zu erziehen und zu bilden, erschwert wird, weil Menschen, die sich um diese Aufgabe kümmern, sich in keinem stimmigen Zusammenhang erleben, der ihnen die Erfüllung ihrer Aufgabe erleichtern würde.

Für Kinder zu sorgen und sie beim Aufwachsen zu begleiten, ist keine Lebensform, für die in dieser Gesellschaft in ausreichendem Maße die notwendigen Vorkehrungen getroffen, Zeit und Räume bereitgestellt und die materiellen Mittel angeboten werden. Es gibt zwar sehr vieles im einzelnen zugunsten von Kindern: Vorsorgeuntersuchungen, Kindergeld, Steuerfreibeträge, Kinderermäßigungen, Kindergartenplätze, Erziehungszeiten, Abteile für Mutter und Kind, Kindersitze im Einkaufswagen des Supermarkts, Kinderspielplätze und vieles mehr. All das ist angenehm, und Kinder wie Eltern wollen das meiste nicht missen. Trotzdem ist vieles davon, wie das Recht auf den Kindergartenplatz, nur auf massives Drängen zugestanden, es kompensiert nur anderen Mangel wie Spielplätze den durch Verkehr bedrohten Raum vor der Haustür, es wird minimalistisch erfüllt wie das verfassungsgerichtlich geforderte steuerfreie Existenzminimum oder es lindert nur die unzulängliche Unterstützung der Familien wie Kinderermäßigungen, die die Geldknappheit vieler Familien nicht ausgleichen können.

Kinder und die Bedingungen ihres Aufwachsens sind nicht einer der zentralen Lebensbereiche der Gesellschaft, von dem aus Entwürfe des persönlichen Lebens, Berufslaufbahnen, Institutionen und Zuteilungssysteme so strukturiert werden, daß es leicht ist, sein Leben mit Kindern zu teilen. Es gibt kein Muster, das gesellschaftliche Anerkennung findet und an das Mütter oder Väter sich anlehnen könnten. Statt dessen verstricken sich Mütter und Väter in die Widersprüche verschiedenartiger Erwartungen.

Da sind die Mütter, die ihre außerhäusliche Erwerbstätigkeit nicht aufzugeben beabsichtigen; sie reiben sich daran auf, daß die Zeitpläne von Arbeit, Tageseinrichtungen, Familie und Haushalt nicht befriedigend aufeinander abstimmbar sind. Wenn Mütter aber die ihnen zugestandene Erziehungszeit in Anspruch nehmen, verliert die Familie dringend benötigte Einkünfte. Zwar ist die Erwerbstätigkeit von Frauen inzwischen eine Selbstverständlichkeit, und doch haften die Elternpflichten an den Müttern als Handicap auf dem Berufsweg. Wenn jemand von den Eltern tagsüber zu Hause ist, gibt es keine Chance auf einen der knappen öffentlich subventionierten und daher bezahlbaren Plätze in der Krippe; so entgeht dem Kind die soziale Erfahrung und Anregung, die die Eltern ihrem Kind gern erschließen würden. Zwar gibt es frei finanzierte Betreuungsangebote für Kinder in den ersten Lebensjahren, aber sie sind so teuer, daß es den Familienhaushalt spürbar belastet. Das Leben nach Familienphase und Erwerbstätigkeit hat sich verlängert, aber die Familientätigkeit schmälert die finanzielle Vorsorge für die Jahre des Alters. Man möge durch private Initiative ergänzen, was das soziale Sicherungssystem nicht länger garantieren kann, lautet der Rat der Reformer unserer Sozialsysteme. Bei einem und selbst bei zwei üblichen Einkommen für drei oder vier Personen bleibt allerdings kaum etwas übrig, um es für später zurückzulegen. Oft verschulden sich Eltern hoch für ein Eigenheim, das sie bauen, weil die kindgeeignete Wohnung nicht zu haben oder zu teuer ist. Erst recht ist es für Eltern kaum möglich, am kulturellen und geselligen, am sozialen und politischen Leben oder an Freizeitaktivitäten teilzunehmen.

Viele dieser Probleme steigern sich, wenn nur die Mutter oder der Vater allein für Kinder sorgen. Kinder allein zu erziehen, ist zwar keine diskriminierte Lebensform mehr, es ist aber dennoch mit zusätzlichen Belastungen verbunden. Kinder müssen jedenfalls ertragen, was die Gesellschaft aus guten Gründen den Erwachsenen ermöglicht, jedoch ohne in hinreichender Weise Vorkehrungen zu treffen, daß Kinder nicht in unzumutbarer Weise die Verlierer werden. Wieder passen eingeräumte Handlungsmöglichkeiten und die Regelung der Folgen nicht zusammen.

,,Irgendwie" schaffen es trotz allem viele Eltern zusammen mit ihren Kindern, Beziehungen und Emotionen, Arbeit und Vergnügen, Zeit, Platz und Budget in ein halbwegs befriedigendes Verhältnis zu bringen – jedoch nicht ohne Kosten für alle Beteiligten, auch für die Kinder, die spüren, wieviel physischen und psychischen Aufwand es verlangt, diesen spannungsvollen Lebenszusammenhang durchzuhalten. Es besteht die Gefahr, daß sie zu den gehetzten, teils überversorgten, teils vernachlässigten, vorzeitig zur Selbständigkeit angehaltenen Kindern werden, die in den Lücken der komplizierten Zeitpläne und divergierenden Interessen der Erwachsenen leben.

Wenn in einer menschlichen Gemeinschaft tragender Sinn und angebotene Handlungsmöglichkeiten, soziale Beziehungen und Ausdrucksformen in einem stimmigen Verhältnis stehen, sprechen wir von einer Kultur. Kulturen sind nicht einfach zu gründen. Jedenfalls ist die Welt von Kindern und Eltern nicht mit einigen Nachbesserungen an bestehenden Regelungen und zuätzlichen finanziellen Mitteln in Ordnung zu bringen, sondern indem Sinn, Handlungsmöglichkeiten, Beziehungen und Ausdrucksformen in ein stimmiges Verhältnis gebracht werden.

Vielleicht ist die Chance, eine neue Kultur des Aufwachsens zu schaffen, gerade dadurch gegeben, daß unsere Gesellschaft noch mehr Probleme hat, als ,,nur" für den Nachwuchs, seine Fähigkeiten und seine Verantwortungsbereitschaft zu sorgen. Wandel der Arbeit und ihr Verhältnis zu Ausbildung, die gewollte und die zugemutete Freizeit, die Auflösung der Lebensphasen, der neu zu schließende Vertrag der Generationen, die schwindende Solidarität der gesellschaftlichen Gruppen, die Ungleichheiten in der Weltgesellschaft, die Zerstörung der Natur sowie die möglichen Eingriffe in Geburt und Tod sind längst nicht mehr mit dem herkömmlichen technischen und ökonomischen Instrumentarium zu lösen, sondern werfen mit zunehmender Radikalität die Frage auf, wie die Menschen dieser Welt miteinander leben wollen. Werden wir nicht sehr bald merken, daß diese Fragen keinen Sinn haben, wenn es keine Kinder gibt, die in ihnen einen Sinn zu sehen vermögen? Diesen Sinn können sie nur sehen, wenn sie in einer von Sinn getragenen Umwelt leben, in einer Kultur des Aufwachsens.

Anhang

Literaturverzeichnis

Abgeordnetenhaus von Berlin: Bericht über Erfahrungen mit parlamentarischen Kinderkommissionen und Kinderbeauftragten sowie Umsetzung des § 5 des Gesetzes zur Ausführung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (AG KJHG). Drucksache 13/600. Berlin

Abramowski, P. (1995): Sorgerechtsprobleme in ausländischen Familien. Aachen

Adam, G./Schweitzer, F. (Hrsg.) (1996): Ethisch erziehen in der Schule. Göttingen

AFET (Hrsg.) (1994): Zum Umgang mit § 35 a Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG). Empfehlung der Arbeitsgemeinschaft für Erziehungshilfe. Regensburg. Unveröff. Papier.

AFET (Hrsg.) (1995): Geschlossene Unterbringung in der Jugendhilfe. Stellungnahme der Arbeitsgemeinschaft für Erziehungshilfe. In: Forum Jugendhilfe, 1, S. 9–10

AFET (Hrsg.) (1996): Neue Steuerungformen in der Erziehungshilfe. In: AFET-Mitteilungen, 2, S. 14–19

Ahlers, J. P. (1996): Mikado – Radio für Kinder im Norddeutschen Rundfunk (NDR). In: Schill, W./Baacke, D. (Hrsg.): Kinder und Radio. Zur medienpädagogischen Theorie und Praxis der auditiven Medien. Frankfurt/M., S. 102–105

Aktion und Kultur mit Kindern e. V. (1991): Kinderfreundliche Siedlung. Eine Studie über Qualitätsmerkmale für eine kinderreiche Siedlung und methodisch-organisatorische Modelle einer Partizipation von Kindern. Düsseldorf

Aktionsbündnis Kinderrechte (1994): Round Table zur UN-Konvention über die Rechte des Kindes. Dokumentation einer Veranstaltung des Aktionsbündnisses Kinderrechte am 3. und 4. Dezember 1994. Bonn. Unveröff. Papier

Alanen, L. (1996): Die Ordnung des Sozialen und die generationalen Beziehungen: Politik für Kinder in einem nordischen Land. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 44, 4, S. 418–429

Albrecht, P. A./Lamnek, S. (1979): Jugendkriminalität im Zerrbild der Statistik. München

Alemann, U. von (Hrsg.) (1981): Neokorporatismus. Frankfurt/M., New York

Alexander, R./Crabbe, L./Sato, Y./Smith, W./Bennet, T. (1990): Serial Abuse in Children Who are Shaken. In: American Journal, Dis. Childhood, 144, S. 58–60

Alfermann, D. (1989): Geschlechtstypische Erziehung in der Familie. In: Paetzold, B./Fried, L. (Hrsg.): Einführung in die Familienpädagogik. Weinheim, S. 126–141

Allert, T./Bieback-Diel, L./Oberle, H./Seyfarth, E. (1994): Familie, Milieu und sozialpädagogische Intervention. Münster

Ames, A./Bürger, U. (1996): Untersuchung der Ursachen der unterschiedlichen Inanspruchnahme vollstationärer Heimerziehung im Verbandsgebiet (Eckwertuntersuchung). Hrsgg. v. Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern. Stuttgart

Ammermann, R. T. et al. (1989): Abuse and Neglect in Psychiatrically Hospitalized Multihandicapped Children. In: Child Abuse & Neglect, 13, S. 335–343

Andler, W. (1995): Mißhandlung, Vernachlässigung und sexueller Mißbrauch von Kindern. In: Schlack, H. G. (Hrsg.): Sozialpädiatrie. Stuttgart, S. 197 – 209

Andreß, H.-J./Lipsmeier, G. (1995): Was gehört zum notwendigen Lebensstandard und wer kann ihn sich leisten? In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung ,,Das Parlament", B 31–32/95, S. 35–49

Angele, G. (1989): Obdachlosigkeit – Herausforderung an Pädagogik, Soziologie und Politik. Weinheim

Angerhausen, S./Backhaus-Maul, H./Schiebel, M. (^{2}1996): Nachwirkende Traditionen und besondere Herausforderungen: Strukturentwicklung und Leistungsverständnis von Wohlfahrtsverbänden in den neuen Bundesländern. In: Olk, T./Rauschenbach, T./Sachße, C. (Hrsg.): Von der Wertgemeinschaft zum Dienstleistungsunternehmen. Jugend- und Wohlfahrtsverbände im Umbruch. Frankfurt/M., S. 377–403

Apitzsch, U. (1996): Biographien und berufliche Orientierung von Migrantinnen. In: Kersten, R./Kiesel, D./Sargut, S. (Hrsg.): Ausbilden statt Ausgrenzen. Jugendliche ausländischer Herkunft in Schule, Ausbildung und Beruf. Frankfurt/M., S. 133–147

Arbeiterwohlfahrt-Bundesverband (AWO; Hrsg.) (1995): Tageseinrichtungen für Kinder – Ländersynopse zu Richtlinien und Bestimmungen. Schriftenreihe Theorie und Praxis. Bonn

Arbeiterwohlfahrt-Bundesverband (AWO; Hrsg.) (1997): Position der Arbeiterwohlfahrt zu neuen Steuerungmodellen in der Jugendhilfe. In: Theorie und Praxis der sozialen Arbeit, 48, 2, S. 23–25

Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ; Hrsg.) (1987): Empfehlungen/Forderungen der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe. Fachberatung für Kindertageseinrichtungen – eine unverzichtbare Leistung für Erzieherinnen und Träger. Stellung-

nahme 1987. Zur Situation gegenwärtiger Kindergartenerziehung. Bonn

Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ; Hrsg.) (1992): Zur Verbesserung der Lebenssituation von Kindern im Schulalter durch Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungsangebote. Ein Diskussionsbeitrag der AGJ. Bonn

Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ; Hrsg.) (1995): Umsetzung des Rechtsanspruchs auf einen Kindergartenplatz. Stellungnahme der Arbeitsgemeinschaft der Jugendhilfe. Beschluß des Vorstandes vom 20./21. Juni 1995. Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe. Bonn

Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ; Hrsg.) (1997): Stellungnahme der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe zum Entwurf der Bundesregierung für ein Gesetz zur Vereinheitlichung des Unterhaltsrechts minderjähriger Kinder. In: Forum Jugendhilfe, 2, S. 4

Arbeitskreis zur Förderung von Pflegekindern e. V. (Hrsg.) (1995): Pflegekinder in einer veränderten Welt. Dokumentation der Europäischen IFCO-Konferenz Berlin 1994. Münster

Arnold, T./Wüstendörfer, W. (1994): Auf der Seite der Kinder – Kinderbeauftragte in Deutschland. Frankfurt/M.

Articus, S. (1996): Öffentliche und freie Wohlfahrtspflege auf kommunaler Ebene. In: Jugendwohl, 10, S. 432–438

Aslan, A. (1996): Geschlechtserziehung in den öffentlichen Schulen und die islamische Haltung. Stuttgart

Auernheimer, G. (1988): Der sogenannte Kulturkonflikt. Orientierungsprobleme ausländischer Jugendlicher. Frankfurt/M.

Aufenanger, S. (1988): Die medienpädagogische Bedeutung von elterlichen Medienerziehungskonzepten. In: Publizistik, 35, S. 427–436

Aufenanger, S. (1995): Neue Medien als pädagogische Herausforderung. In: Schell, F./Schorb, B./Palme, H.-J. (Hrsg.): Jugend auf der Datenautobahn. München, S. 57–63

Aufenanger, S. (1996 a): Geschlechtsspezifische Nutzung unterschiedlicher Medien durch Kinder und Jugendliche. In: Praktische Theologie, 31, 4, S. 287–294

Aufenanger, S. (1996 b): Laß das Kind seine Erfahrungen sammeln. In: Televizion, 9, 1, S. 24–29

Aus Politik und Zeitgeschichte (1995): Beiträge in der Beilage zur Wochenzeitung ,,Das Parlament", B 31–32/95, S. 3–62

Ausländerbeirat der Stadt Freiburg (^{2}1997): Kinder sind Bürger einer Welt. Dokumentation zum Projekt ,,Konzeptionelle Weiterentwicklung einer Kindertagesstätte als Ort der Erziehung und Begegnung deutscher und ausländischer Kinder und Eltern", Kindertagesstätte der Arbeiterwohlfahrt Freiburg e. V. Konstanz

Avci, M. (1992): Charakterisierung ethnischer Gruppen und Selbsteinschätzung türkischer und deutscher SchülerInnen. Dortmund (unveröff. Diplomarbeit)

Baacke, D./Lauffer, J./Poelchau, H.-W. (Hrsg.) (1995): Neue Modelle der Vernetzung in der Bildungs- und Medienarbeit. Didaktische Materialien. Bielefeld.

Baacke, D./Sander, V./Vollbrecht, R. (1993): Kinder und Werbung. Schriftenreihe des Bundesministeriums für Frauen und Jugend, Bd. 12. Stuttgart, Berlin, Köln

Baarda, D. B./de Goede, M. P. M./Frowijn, A. P. M./Postma, M. E. (1990): Der Einfluß von Arbeitslosigkeit auf Kinder. In: Schindler, H./Wacker, A./Wetzels, P. (Hrsg.): Familienleben in der Arbeitslosigkeit. Heidelberg, S. 145–170

Bach, H./Knöbel, R./Arenz-Morch, A./Rosner, A. (1986): Verhaltensauffälligkeiten in der Schule. Statistik, Hintergründe, Folgerungen. Berlin

Bacher, J. (1994): Sozialstrukturell benachteiligte Kinder. In: Wilk, L./Bacher, J. (Hrsg.): Kindliche Lebenswelten. Opladen, S. 55–87

Bacher, J. (1996): Armutsgefährdung von Kindern in Österreich – Ausmaß, Struktur und Auswirkungen auf die Schullaufbahn und das Wohlbefinden. Sekundäranalyse des österreichischen Kindersurveys. Wien

Backhaus-Maul, H./Olk, T. (1994): Von Subsidiarität zu ,,outcontracting": Zum Wandel der Beziehungen von Staat und Wohlfahrtsverbänden in der Sozialpolitik. In: Streeck, W. (Hrsg.): Staat und Verbände. Wiesbaden, S. 100–135

Bade, K. J. (Hrsg.) (1994): Das Manifest der 60. Deutschland und die Einwanderung. München

Badura, B./Gross, P. (1976): Sozialpolitische Perspektiven. München

Bäcker, G./Bispinck, R./Hofemann, K./Naegele, G. (1989): Sozialpolitik und soziale Lage in der Bundesrepublik Deutschland. Bd. 2. Köln

Baer, I./Marx, A. (1997): Das Europäische Übereinkommen über die Ausübung von Kinderrechten. In: Zeitschrift für das gesamte Familienrecht, 44, 19, S. 1185–1187

Balloff, R. (1997): Kindlicher Opferschutz aus rechtspsychologischer Sicht. In: Zentralblatt für Jugendrecht. 84, 3, S. 65–70

Balluseck, H. von (1994): Die Ganztagsbetreuung von Grundschulkindern. Geschichte der Zuständigkeiten, Strukturen und Argumentationslinien. In: Soziale Arbeit, 43, 6, S. 182–200

Bange, D. (1992): Die dunkle Seite der Kindheit. Sexueller Mißbrauch an Mädchen und Jungen. Ausmaß – Hintergründe – Folgen. Köln

Barber, B./Eccles, J. S. (1992): Long-term influences of divorce an single parenting on adolscent family- und work-related values, behaviors and aspirations. In: Psychological Bulletin, 11, 1, S. 108–126

Bargel, T./Kuthe, M. (1990): Ganztagsschule. Angebot, Nachfrage, Erfahrungen. Hrsgg. v. Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft. Bonn

Barthelmes, J. (1988): Erziehung mit und in den Medien. In: Höltershinken, D./Tietze, W. u. a.: Medien im Alltag von Kindergarten-Kindern. Grundlagenwissen für medienpädagogische Ansätze. Dokumentation der Fachtagung vom 13./14. November 1987 an der Universität Dortmund. (Werkstattbericht Nr. 43, hrsgg. v. Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen) Düsseldorf, S. 144–159

Bartnitzky, H. ([2]1995): Leistung in der Grundschule – Kriterium für den Übergang? In: Portmann, R./Wiederhold, K. A./Mitzlaff, H. (Hrsg.): Übergänge nach der Grundschule. Frankfurt/M., S. 57–63

Bauereiß, R./Bayer, H./Bien, W. (Hrsg.) (1997): Familienatlas II. Lebenslagen und Regionen in Deutschland. Karten und Zahlen. Opladen

Bauer-Verlag, Media-Marketing/Forschung (Hrsg.) (1994): Kinder und Fernsehen. Sehgewohnheiten von 6–13jährigen Kindern. Eine repräsentative Studie. Hamburg

Baum, D. (1996): Wie kann Integration gelingen? Städtische Kindheit und Jugend im sozialen Brennpunkt. Bedingungen und Folgen sozialer Segregation. In: Zeitschrift für Jugendschutz, 2, S. 49–56

Baumgartl, B. (1992): Integration von Übersiedlern in der Bundesrepublik Deutschland. Konstanz

Baumrind, D. (1989): Rearing competent children. In: Damon, W. (Hrsg.): Child development today and tomorrow. San Francisco, CA, S. 349–378

Baurmann, M. C. (1983): Sexualität, Gewalt und psychische Folgen. Forschungsreihe des Bundeskriminalamtes, Bd. 15. Wiesbaden

Baurmann, M. C. (1991): Die offene, heimliche und verheimlichte Gewalt von Männern gegen Frauen sowie ein Aufruf an Männer, sich gegen Männergewalt zu wenden. In: Janschen, D. (Hrsg.): Sexuelle Gewalt. Frankfurt/M., S. 223–251

Bayerische Landeszentrale für neue Medien (Hrsg.) (1996): Medienkompetenz im Informationszeitalter. 1. Fachtagung des Forums Medienpädagogik der Bayerischen Landeszentrale für neue Medien. München.

Bayerischer Jugendring (Hrsg.) (o. J.): Kinder – Kinder – Kinder. Beiträge zur Arbeit mit Kindern in den Mitgliedsverbänden und Gliederungen des Bayerischen Jugendrings. Augsburg

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.) (1996): Medienerziehung in Bayern. Einführung in das Gesamtkonzept. Basisbaustein. Sammelwerk Medienzeit. Donauwörth

BBJ Service (Hrsg.) (1996): Wahrnehmung sozialstaatlicher Aufgaben – Risiko und Chancen für gemeinnützige Träger. Thesen und Disput einer Tagung. In: BBJ-Consult Info II, Nr. 46

Beauftragte der Bundesregierung für die Belange der Ausländer (1993). Bericht. Bonn

Beauftragte der Bundesregierung für die Belange der Ausländer (1995). Bericht. Bonn

Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M.

Becker, H. S. (1963): Outsiders. New York

Beckmann, H. (1993): Junge Flüchtlinge in Berlin. In: Beckmann, H. (Hrsg.): Angegriffen und bedroht in Deutschland. Selbstzeugnisse, Berichte, Analysen. Weinheim, S. 52–58

Beiderwieden, J./Windaus, E./Wolff, R. (1986): Jenseits der Gewalt. Hilfen für mißhandelte Kinder. Basel, Frankfurt/M.

Beier, H.-H./Zimmer, E. (1993): De Triangel – Ein Beispiel stationärer Familienbehandlung. In: Jugendwohl, 10, S. 466–475

Benkmann, R. (1994): Dekategorisierung und Heterogenität – Aktuelle Probleme schulischer Integration von Kindern mit Lernschwierigkeiten in den Vereinigten Staaten und der Bundesrepublik. In: Sonderpädagogik, 24, S. 4–13

Benner, D./Tenorth, H.-E. (1996): Bildung zwischen Staat und Gesellschaft. Zeitschrift für Pädagogik, 42, S. 3–14

Beraterkreis Krankheitsfrüherkennung im Kindesalter (1991): Hinweise zur Durchführung der Früherkennungsuntersuchungen im Kindesalter. Zentralinstitut für die Kassenärztliche Versorgung in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.). Köln

Berg, C. (1995): Aufwachsen in schwieriger Zeit. In: Aufwachsen in schwieriger Zeit. Kinder in Gemeinde und Gesellschaft. Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland. Gütersloh, S. 128–154

Berger, I./Colberg-Schrader, H./Krug, M./Wunderlich, T. (Hrsg.) (1992): Land-Kinder-Gärten – Ein Projektbuch des Deutschen Jugendinstituts. Freiburg

Berger, W. (1997): Verwaltungsorientierte Partizipationsformen für Kinder und Jugendliche. In: Palentien, C./Hurrelmann, K. (Hrsg.): Jugend und Politik. Ein Handbuch für Forschung, Lehre und Praxis. Neuwied, Kriftel, Berlin, S. 398–413

Berry, G./Pesch, L. (1996): Welche Horte brauchen Kinder? Neuwied

Bertram, H. (1992): Familienstand, Partnerschaft, Kinder und Haushalt. In: Bertram, H. (Hrsg.): Die Familie in den neuen Bundesländern. Opladen, S. 41–78

Bertram, H. (1995 a): Die Sicherheit privater Beziehungen. In: Bertram, H. (Hrsg.): Das Individuum und seine Familie. Lebensformen, Familienbeziehungen und Lebensereignisse im Erwachsenenalter. Deutsches Jugendinstitut, Familien-Survey, Bd. 4. Opladen, S. 91–123

Bertram, H. (1995 b): Moralische Verpflichtungen und Werte in einer industrialisierten Gesellschaft. In: Bertram, H. (Hrsg.): Das Individuum und seine Familie. Lebensformen, Familienbeziehungen und Lebensereignisse im Erwachsenenalter. Deutsches Jugendinstitut, Familien-Survey, Bd. 4. Opladen, S. 196–222

Bertram, H. (1995 c): Regionale Vielfalt und Lebensformen. In: Bertram, H. (Hrsg.): Das Individuum und seine Familie. Lebensformen, Familienbeziehungen und Lebensereignisse im Erwachsenenalter. DJI Familien-Survey, Bd. 4. Opladen, S. 157–195

Bertram, H./Bayer, H./Bauereiß, R. (1993): Familien-Atlas: Lebenslagen und Regionen in Deutschland. Opladen

Bertram, H./Hennig, M. (1995): Eltern und Kinder. Zeit, Werte und Beziehungen zu Kindern. In: Nauck, B./Bertram, H. (Hrsg.): Kinder in Deutschland. Opladen, S. 91–120

Beutel, W./Fauser, P. (Hrsg.) (1995): Demokratisch Handeln – Dokumentation des Kolloquiums ,,Schule der Demokratie". Tübingen, Hamburg

Bien, W. (Hrsg.) (1996): Familie an der Schwelle zum neuen Jahrtausend. Wandel und Entwicklung familialer Lebensformen. DJI Familien-Survey, Bd. 6. Opladen

Biermann, G./Biermann, R. (1988): Die Angst unserer Kinder im Atomzeitalter. Frankfurt/M.

Bilden, H. (1991): Geschlechtsspezifische Sozialisation. In: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim, Basel, S. 279–301

Bildungskommission Nordrhein-Westfalen (1995): Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission ,,Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft" beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied, Kriftel, Berlin

Bilsky, W./Pfeiffer, C./Wetzels, P. (1995): Erste Ergebnisse einer repräsentativen Befragung der deutschen Wohnbevölkerung zu den Themen: ,,Gewalt gegen Kinder", ,,Sexueller Kindesmißbrauch", ,,Abschaffung des elterlichen Züchtigungsrechts". Unveröff. Manuskript. Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen. Hannover

Binder, M. (1995): Soziostrukturell differenzierte Inanspruchnahme außerhäuslicher Betreuung von Kindern im Vorschulalter. Eine empirische Analyse für die Bundesrepublik Deutschland (Alte Bundesländer) für das Jahr 1993. In: Zeitschrift für Familienforschung, 7, 2, S. 89–116

Bittner, G. (1990): Zerrissene Welten – zerrissene Menschen – zerrissene Kinder. In: Pestalozzi-Fröbel-Verband (Hrsg.): Geteilte Zeiten – Zerteilte Welten. München, S. 41–60

Blandow, J. (1997): Hilfen zur Erziehung außerhalb des Elternhauses. Stationäre Erziehungshilfen auf dem statistischen Prüfstand. In: Rauschenbach, T./Schilling, M. (Hrsg.): Die Kinder- und Jugendhilfestatistik. Bd. 2: Analysen, Befunde und Perspektiven. Neuwied, S. 15–86

Blanke, H. (1993): Kinder und Politik – Partizipationsmodelle auf dem Prüfstand. In: Blanke, H./Hovenga, B./Wawrziczny, S. (Hrsg.): Handbuch Kommunale Kinderpolitik. Münster, S. 27–35

Blanke, H./Hovenga, B./Wawrziczny, S. (Hrsg.) (1993): Handbuch Kommunale Kinderpolitik. Münster

Blinkert, B. (1993): Aktionsräume von Kindern in der Stadt. Eine Untersuchung im Auftrag der Stadt Freiburg. Pfaffenweiler

Blüml, H./Helming, E./Schattner, H. (1994): Sozialpädagogische Familienhilfe in Bayern. Abschlußbericht. Deutsches Jugendinstitut. München

Blumenberg, F.-J. (1996): Aktivierung sozialer Ressourcen am Beispiel von Stadtteilkonferenzen. In: Unsere Jugend, 48, 2, S. 62–67

Blum-Maurice, R. (1997): Kindesvernachlässigung als Herausforderung für die moderne Jugendhilfe. In: Mörsberger, T./Restemeier, J. (Hrsg.): Helfen mit Risiko. Zur Pflichtenstellung des Jugendamtes bei Kindesvernachlässigung, Neuwied, Kriftel, Berlin, S. 191–209

Böckenförde, E. W. (1993): Elternrecht, Recht des Kindes, Recht des Staates. Münster

Boeckmann, K./Hippl, B. (1990): Wohnkulisse und Babysitter. Eine Studie zur Fernsehnutzung im Familienalltag. In: Medium, 2, S. 75–79

Boehnke, K. (1992): Auswirkungen von makrosozialem Streß auf die psychische Gesundheit. In: Mansel, J. (Hrsg.): Reaktionen Jugendlicher auf gesellschaftliche Bedrohungen. Weinheim

Boehnke, K./Merkens, H. (1994): Methodologische Probleme des Ost-West-Vergleichs am Beispiel der Wertforschung zu Kollektivismus und Individualismus. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 3, S. 212–226

Boeßenecker, K.-H. (1996): Jugendhilfe sortiert sich neu. Angebote im Dreiecksverhältnis von Markt, Staat und Verbänden. In: Soziale Arbeit, 4, S. 117–122

Böhnisch, L. (1995): Verbände für Jugendliche: Aussichten einer pädagogischen Idee in Ost und West. In: Rauschenbach, T./Sachße, C./Olk, T. (Hrsg.): Von der Wertgemeinschaft zum Dienstleistungsunternehmen. Jugend- und Wohlfahrtsverbände im Umbruch. Frankfurt/M., S. 84–97

Böhnisch, L./Gängler, H./Rauschenbach, T. (Hrsg.) (1991): Handbuch Jugendverbände. Eine Ortsbestimmung der Jugendverbandsarbeit in Analysen und Selbstdarstellungen. Weinheim, München

Böhnisch, L./Münchmeier, R. (^{2}1993): Pädagogik des Jugendraums. Zur Begründung und Praxis einer sozialräumlichen Jugendpädagogik. Weinheim, München

Bois-Reymond, M. du (1994): Die moderne Familie als Verhandlungshaushalt. In: Bois-Reymond, M. du/Büchner, P./Krüger, H.-H./Fuhs, B. (Hrsg.): Kinderleben. Modernisierung von Kindheit im interkulturellen Vergleich. Opladen, S. 137–219

Bois-Reymond, M. du/Büchner, P./Krüger, H.-H./Ecarius, J./Fuhs, B. (1994): Kinderleben. Modernisierung von Kindheit im interkulturellen Vergleich. Opladen

Bolay, E./Herrmann, F. (Hrsg.) (1995): Jugendhilfeplanung als politischer Prozeß. Beiträge zu einer Theorie sozialer Planung im kommunalen Raum. Neuwied, Kriftel, Berlin

Boon, S./Draijer, N. (1993 a): Multiple Personality Disorder in the Netherlands: A clinical investigation of 71 patients. In: American Journal of Psychiatry, 150 (3), S. 489–494

Boon, S./Draijer, N. (1993 b): Multiple Personality Disorder: A study on reliability and validity of the diagnosis. Amsterdam

Boos-Nünning, U. (1976): Situationsanalyse. In: Boos-Nünning, U./Hohmann, M./Reich, H. H.: Schulbildung ausländischer Kinder. Bonn, S. 2–132

Boos-Nünning, U. (1986): Lebenssituation und Deutungsmuster türkischer Mädchen in der Bundesrepublik Deutschland. In: Yakut, A. u. a. (Hrsg.): Zwischen Elternhaus und Arbeitsamt: Türkische Jugendliche suchen einen Beruf. Berlin, S. 67–106

Boos-Nünning, U. (1990): Eingliederungsprobleme bei behinderten ausländischen Kindern. In: Speck, O./Martin, K.-R. (Hrsg.): Sonderpädagogik und Sozialarbeit. Handbuch der Sonderpädagogik, Band 10. Berlin, S. 556–573

Boos-Nünning, U. (1994): Türkische Familien in Deutschland. Auswirkungen der Wanderung auf Familienstruktur und Erziehung. In: Luchtenberg, S./Nieke, W. (Hrsg.): Interkulturelle Pädagogik und europäische Dimension. Herausforderungen für Bildungssystem und Erziehungswissenschaft. Festschrift für Manfred Hohmann. Münster, New York, S. 5–24

Boos-Nünning, U./Nieke, W. (1982): Orientierungs- und Handlungsmuster türkischer Jugendlicher zur Bewältigung der Lebenssituation in der Bundesrepublik Deutschland. In: psychosozial 16. In deutscher Fremde. Zur Lage unserer Gastarbeiter, S. 63–90

Boos-Nünning, U./Reich, H. H. (1993): Kooperationspartner der Berufsberatung. In: Boos-Nünning, U. (Red.): Jugendliche ausländischer Herkunft vor der Berufswahl. Handbuch der Berufsberatung (hrsgg. von der Bundesanstalt für Arbeit). Wiesbaden

Borsche, S. (1991): Eigenständiger Erziehungsauftrag – Ja oder Nein? Anmerkungen zum Bedarf eines erweiterten Selbstverständnisses der Jugendhilfe. In: Wiesner, R./Zarbock, W. H. (Hrsg.): Das neue Kinder- und Jugendhilfegesetz. Köln, S. 33–46

Borsche, S. (1993): Die Konvention der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes und ihre Umsetzung in der Bundesrepublik. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Was für Kinder – Aufwachsen in Deutschland. München, S. 473–480

Borsche, S. (^{4}1996): Kinder- und Jugendplan des Bundes (KJP). In: Kreft, D./Mielenz, I. (Hrsg.): Wörterbuch soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Weinheim, Basel, S. 356–357

Borsche-Braun, S. (1986): Unterstützung von Alleinerziehenden – was kann die Jugendhilfe beitragen? Auswertung einer sechsjährigen Praxis. In. Theorie und Praxis der sozialen Arbeit 1986, S. 421–427

Boszormenyi-Nagy, I./Spark, G. M.(1993): Unsichtbare Bindungen. Die Dynamik familiärer Systeme. Stuttgart

Boulton, M. J. (1993): Children's abilities to distinguish between playful and aggressive fighting: A developmental perspective. In: British Journal of Developmental Psychology, 11, S. 249–263

Brake, A. (1996): Wertorientierungen und (Zukunfts-) Perspektiven von Kindern und jungen Jugendlichen. Über Selbstbilder und Weltsichten in Ost- und Westdeutschland. In: Büchner, P./Fuhs, B./ Krüger, H.-H. (Hrsg.): Vom Teddybär zum ersten Kuß. Wege aus der Kindheit in Ost- und Westdeutschland. Opladen, S. 67–98

Bremische Landesmedienanstalt (Hrsg.) (1994): Ausländer und Medien. Dokumentation einer Tagung am 28. Oktober 1993. Bremen

Brenner, G. (1993): Weitere Verschulung der Jugendzeit? Wie kann die Gesellschaft auf den wachsenden Betreuungsbedarf reagieren? In: Katechetische Blätter. Zeitschrift für Religionsunterricht, Gemeindekatechese, kirchliche Jugendarbeit, 118, S. 669 -677

Brinkmann, W. (1994): Reiches Land und arme Kinder. Zur Armutsproblematik und ihren Folgen für die Kinder in Deutschland. In: Kürner, P./Nafroth, R. (Hrsg.): Die vergessenen Kinder. Vernachlässigung und Armut in Deutschland. Köln, S. 21–30

Brinkmann, W. (1995): Junge Menschen unter den Bedingungen von Armut. In: Bienemann, G./Hasebrink, M./Nikles, B. W. (Hrsg.): Handbuch des Kinder- und Jugendschutzes. Münster, S. 36–40

Brodehl, J. (1997): Mündliche Ausführungen des Generalsekretärs der Akademie für Kinderheilkunde und Jugendmedizin e. V. im Gespräch mit der Kommission für den 10. Kinder- und Jugendberichtskommission am 8. Juli 1997 in München

Brötel, A. (1997): Kinderrechte – Staatenpflichten: Überlegungen zum Verhältnis von Völkerrecht und innerstaatlichem Recht in der aktuellen Reformdiskussion. In: National Coalition 1997, S. 19–30

Bronfenbrenner, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart

van Bronswijk, C. (1996): Das virtuelle Klassenzimmer. Betrachtungen zur Medienentwicklung unter medienpädagogischen Gesichtspunkten. In: Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg (LfK) (Hrsg.): Fernseh- und Radiowelt für Kinder und Jugendliche. Villingen-Schwenningen, S. 267–283

Brosius, H.-B./Esser, F. (1995): Eskalation durch Berichterstattung? Massenmedien und fremdenfeindliche Gewalt. Opladen

Brown, B. B./Mounts, N./Lamborn, S. D./Steinberg, L. (1993): Parenting practices and peer-group affiliation in adolescence. In: Child Development, 64, S. 467–482

Brückner, M. (1993): Einbettung von Gewalt in die kulturellen Bilder von Männlichkeit und Weiblichkeit. In: Zeitschrift für Frauenforschung, 1, 2, S. 5–11

Bründel, H./Hurrelmann, K. (1994): Gewalt macht Schule. Wie gehen wir mit aggressiven Kindern um? München

Brumlik, M. (1992): Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe. Bielefeld

Brusten, M./Hurrelmann, K. (1973): Abweichendes Verhalten in der Schule. München

Büchner, P. (1983): Vom Befehlen und Gehorchen zum Verhandeln. Entwicklungstendenzen von Verhaltensstandards und Umgangsnormen seit 1945. In: Preuss-Lausitz, U./Büchner, P./Fischer-Kowalski, M. (Hrsg.): Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder: Zur Sozialgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg. Weinheim, S. 196–212

Büchner, P. (1989): Individualisierte Kindheit ,,jenseits von Klasse und Schicht"? Überlegungen zum Stellenwert neuer Dimensionen sozialer Ungleichheit im Kindesalter. In: Geulen, D. (Hrsg.): Kindheit. Neue Realitäten und Aspekte. Weinheim, Basel, S. 146–161

Büchner, P. (1994): (Schul-)Kindheit heute zwischen Familie, Schule und außerschulischen Freizeiteinrichtungen. In: Büchner, P./Grundmann, M./Huinink, J./Krappmann, L./Nauck, B./Meyer, D./Rothe, S.: Kindliche Lebenswelten, Bildung und innerfamiliale Beziehungen. Materialien zum 5. Familienbericht, Bd. 4. München, S. 9–39

Büchner, P./Fuhs, B. (1994): Kinderkulturelle Praxis. In: Bois-Reymond, M. du u. a.: Kinderleben. Modernisierung von Kindheit im interkulturellen Vergleich. Opladen, S. 63–136

Büchner, P./Fuhs, B. (1996): Der Lebensort Familie. Alltagsprobleme und Beziehungsmuster. In: Büchner, P./Fuhs, B./Krüger, H.-H. (Hrsg.): Vom Teddybär zum ersten Kuß. Opladen, S. 159–200

Büchner, P./Fuhs, B./Krüger, H.-H. (1993): Kinderalltag und Kinderfreizeit in Ost- und Westdeutschland. In: deutsche jugend, 1, S. 31–41

Büchner, P./Fuhs, B./Krüger, H. H. (Hrsg.) (1996): Vom Teddybär zum ersten Kuß. Wege aus der Kindheit in Ost- und Westdeutschland. Opladen

Büchner, P./Krüger, H.-H. (1996): Soziale Ungleichheit beim Bildungserwerb innerhalb und außerhalb der Schule. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in Hessen und Thüringen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament B 11/96, S. 21–30

Bürger, U. (o. J.): Stellenwert ambulanter Erziehungshilfen im Vorfeld der Heimerziehung. Forum Jugendhilfe extra

Bürger, U. (1997 a): Stellenwert ambulanter Erziehungshilfen im Vorfeld der Heimerziehung. Empirische Befunde und Erfahrungen von Heimjugendlichen und deren Eltern mit ambulanten Jugendhilfemaßnahmen und Angeboten der Jugendhilfearbeit. Forum Jugendhilfe Extra. Herausgegeben vom Ministerium für Frauen, Jugend, Wohnungs- und Städtebau des Landes Schleswig-Holstein. Kiel

Bürger, U. (1997 b): Ambulante Erziehungshilfen im Vorfeld von Heimerziehung. In: Forum Erziehungshilfen, 3, S. 151–153

Büttner, C./Elschenbroich, D./Ende, A. (1992): Kinderkulturen. Neue Freizeit und alte Muster. Weinheim, Basel

Buhrmester, D. (1990): Intimacy of friendship, interpersonal competence, and adjustment during preadolescence and adolescence. In: Child Development, 61, S. 1101–1111

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK; Hrsg.) (1987): Gesamtkonzept für die informationstechnische Bildung. 16. Bonn

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK; Hrsg.) (1995): Medienerziehung in der Schule – Orientierungsrahmen vom 12. Dezember 1994. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung. 44. Bonn

Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter (BAGLJÄ; Hrsg.) (1993): Empfehlungen zur Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule. Münster

Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter (BAGLJÄ; Hrsg.) (1995): Empfehlungen zur Inobhutnahme gemäß § 42 SGB VIII vom 31. August 1995. In: Zentralblatt für Jugendrecht, 12, S. 540–542

Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter (BAGLJÄ; Hrsg.) (1996): Empfehlungen und Hinweise zur Tagesbetreuung von Schulkindern im Rahmen der Jugendhilfe. Kassel

Bundesarbeitsgemeinschaft der Obersten Landesjugendbehörden (BAGOLJB; Hrsg.) (1996): Länderbericht für die Jugendministerkonferenz am 13./14. Juni 1996: Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule. Hamburg

Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz (Hrsg.) (1996): Jugendschutz und neue Medien. Schriftliche Stellungnahme. In: Deutscher

Bundestag: Jugendschutz und neue Medien – Nutzen und Risiken der neuen Medien für Kinder und Jugendliche. Öffentliche Anhörung. Bonn

Bundesjugendkuratorium (1997): Kinder- und Jugendkriminalität als Herausforderung an die Kinder- und Jugendhilfe und an die Kinder-, Jugend- und Familienpolitik – Einschätzungen und Empfehlungen des Bundesjugendkuratoriums. In: Deutscher Bundesjugendring (Hrsg.): Bekanntmachungen, 3, S. 22 ff.

Bundeskonferenz für Erziehungsberatung (bke) (1994): Das Leistungsspektrum von Erziehungsberatungsstellen. Fürth

Bundeskriminalamt (Hrsg.) (1997 a): Polizeiliche Kriminalstatistik. Bundesrepublik Deutschland, Berichtsjahr 1996. Wiesbaden

Bundeskriminalamt (1997 b): Antwortschreiben vom 27. März 1997 zu einer Anfrage für den 10. Kinder- und Jugendbericht zu den Themen: Vermißte Kinder/gewerbsmäßige sexuelle Ausbeutung von Kindern, Zusammenarbeit Polizei und Jugendhilfe. Wiesbaden. Unveröff. Schreiben

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (1996): Grund- und Strukturdaten 1996/97. Bonn

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ; Hrsg.) (1994 a): Neunter Jugendbericht. Bericht über die Situation der Kinder und Jugendlichen und die Entwicklung der Jugendhilfe in den neuen Bundesländern. Bundestagsdrucksache 13/70. Bonn

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ; Hrsg.) (1994 b): Tageseinrichtungen für Kinder – Bundeswettbewerb 1994

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ; Hrsg.) (^{6}1995): Keine Gewalt gegen Kinder, Signale sehen – Hilferufe hören. Broschüre. Bonn

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ; Hrsg.) (1996 a): Kinderbetreuung in Tagespflege. Tagesmütter-Handbuch. Stuttgart

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ; Hrsg.) (1996 b): Familienbildung als Angebot der Jugendhilfe. Aufgaben und Perspektiven nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (Sozialgesetzbuch VIII). Schriftenreihe des BMFSFJ; Bd. 120. Stuttgart, Berlin, Köln

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ; Hrsg.) (1997): Arbeitsprogramm der Bundesregierung gegen Kindesmißbrauch, Kinderpornographie und Sextourismus. Zur innerstaatlichen Umsetzung der Erklärung und des Aktionsplanes des Weltkongresses gegen die gewerbsmäßige sexuelle Ausbeutung von Kindern (vom 27.–31. August 1996 in Stockholm). Bonn

Bundesministerium für Familie und Senioren (BMFuS; Hrsg.) (1994): Fünfter Familienbericht. Familien und Familienpolitik im geeinten Deutschland. Bundestagsdrucksache 12/7560. Bonn

Bundesministerium für Gesundheit (BMG; Hrsg.) (1990): Indikatoren zum Gesundheitszustand der Bevölkerung in der ehemaligen DDR. Schriftenreihe des Bundesministeriums für Gesundheit, Bd. 23. Baden-Baden

Bundesministerium für Gesundheit (BMG; Hrsg.) (1997): Pressemitteilung Nr. 69 v. 1. September 1997

Bundesministerium des Inneren (BMI; Hrsg.) (1995): Modellrechnungen zur Bevölkerungsentwicklung in der Bundesrepublik Deutschland bis zum Jahr 2040. Kabinettsvorlage

Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (BMJFFG; Hrsg.) (1986): Siebter Jugendbericht: Jugendhilfe und Familie. Die Entwicklung familienunterstützender Leistungen der Jugendhilfe und ihre Perspektiven. Bundestagsdrucksache 10/6730. Bonn

Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (BMJFFG; Hrsg.) (1990): Achter Jugendbericht. Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe. Bundestagsdrucksache 11/6576. Bonn

Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit (BMJFG; Hrsg.) (1972): Dritter Jugendbericht. Aufgaben und Wirksamkeit der Jugendämter in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn

Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit (BMJFG; Hrsg.) (1980): Fünfter Jugendbericht. Situation und Perspektiven der Jugend. Bundestagsdrucksache 8/3685. Bonn

Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit (BMJFG; Hrsg.) (1984): Sechster Jugendbericht. Verbesserung der Chancengleichheit von Mädchen in der Bundesrepublik Deutschland. Bundestagsdrucksache 10/1007. Bonn

Bundesregierung (1991): Denkschrift zu dem Übereinkommen. In: National Coalition (Hrsg.) (1996 c): Ergebnisse des ersten Dialogs zwischen dem UN-Ausschuß für die Rechte des Kindes und der Bundesregierung über den Erstbericht zur Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention. Bonn, S. 129–159

Bundesregierung (1994): Bericht der Bundesrepublik Deutschland an die Vereinten Nationen gemäß Artikel 44 Abs. 1 Buchstabe a des Übereinkommens über die Rechte des Kindes. In: National Coalition (Hrsg.) (1996 c): Ergebnisse des ersten Dialogs zwischen dem UN-Ausschuß für die Rechte des Kindes und der Bundesregierung über den Erstbericht zur Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention. Bonn, S. 38–81

Bundesvereinigung der kommunalen Spitzenverbände, Köln/Bundesarbeitsgemeinschaft der freien Wohlfahrtspflege, Bonn (1993): Memorandum vom 12. Oktober 1993 – Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz.

Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (Hrsg.) (1996): Durchblick im Föderalismus – Kinder- und Jugendkulturarbeit im Spiegel der Förderpolitik der Länder. Remscheid

Bundesverwaltungsamt (1994, 1995): Jahresstatistik Aussiedler. Köln

Burghardt, C./Kürner, P. (Hrsg.) (1994): Kind und Wohnen. Vom Wohnungsgrundriß bis zur Hausordnung: Erfahrungen aus der Praxis. Im Auftrag des Deutschen Kinderschutzbundes. Opladen

Busch, K. (1995): Kindgerechte Wohnumwelt. Grundsätze einer an den Bedürfnissen von Kindern orientierten Planung städtischer Wohnquartiere. Bibliotheks- und Informationssystem der Carl-von-Ossietzky-Universität. Oldenburg

Busch, M. (1997): Das (vorzeitige) Ende pluraler Angebotsstrukturen und Mitwirkungsrechte in der Jugendhilfe? Leistungsbeschreibungen und Leistungsvereinbarungen vor allem aus rechtlicher Sicht. In: Zentralblatt für Jugendrecht, 84, 5, S. 149–152; 6, S. 193–202; 7, S. 261–270

Busse, D./Volbert, R. (1996): Belastungserleben von Kindern im Strafverfahren. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 45, 8, S. 290–292

Busse, S./Zech, R. (1998): Sozialisationsdiskurs im Realsozialismus. Ein deutsch-deutscher Versuch, sich verständlich zu machen. In: Krappmann, L./Leu, H.-R.(Hrsg.): Zwischen Autonomie und Verbundenheit. I. Ersch.

Bussmann, K.-D. (1995): Familiale Gewalt gegen Kinder und das Recht. Erste Ergebnisse aus einer Studie zur Beeinflussung von Gewalt in der Erziehung durch Rechtsnormen. In: Gerhardt, U./Hradil, S./Lucke, D./Nauck, B. (Hrsg.): Familie der Zukunft. Opladen, S. 261–279

Bussmann, K.-D. (1996): Changes in family sanctioning styles and the impact of abolishing corporal punishment. In: Frehsee, D./Horn, W./Bussmann, K.-D. (Hrsg.): Family violence against children. Berlin, S. 39–61

Caritas-Jugendhilfeeinrichtung Margaretenstift (1995): Konzeption Integrative Familienhilfe. In: Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen (IGfH; Hrsg.): Neue Wege im Bereich erzieherischer Familienhilfe. Reader zum IGfH-ExpertInnengespräch am 22. Juni 1995 in Frankfurt/M. Frankfurt/M., S. 21–48

Cavdar, I. (1994): Islamischer Religionsunterricht an deutschen Schulen. In: CIBEDO – Beiträge zum Gespräch zwischen Christen und Muslimen, Nr. 4, Dokumentationsstelle Christlich-Islamische Begegnung, S. 159–170

Charlton, M./Neumann-Braun, K./Aufenanger, S./Hoffmann-Riem, W. (1995): Fernsehwerbung und Kinder. Band 1: Das Werbeangebot für Kinder im Fernsehen. Band 2: Rezeptionsanalyse und rechtliche Rahmenbedingungen. Opladen

Chatzinikolau Marsali, V. (1987): Griechische Kinder im Spannungsfeld zweier Kulturen. Ein Beitrag zur interkulturellen Erziehung im Kindergarten. Frankfurt/M.

Chelmis, S. (1982): Die Betreuung ausländischer Kleinkinder in Krippen, Tagespflegestellen und bei Verwandten. München

Clarke-Stewart, K. A.(1987): Predicting child development from care forms and features: The Chicago study. In: Phillips, D. A. (Hrsg.): Quality in child care. What does research tell us? Washington, DC, S. 21–41

Coester, M. (1991): Die Bedeutung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) für das Familienrecht. In: Zeitschrift für das gesamte Familienrecht, 3, S. 253–163

Coester, M./Hansen, K.-P.(1994): Das UN-Übereinkommen über die Rechte des Kindes und das KJHG. Impulse zur Kindeswohlverwirklichung. In: Steindorff, C. (Hrsg.): Vom Kindeswohl zu den Kindesrechten. Neuwied, Kriftel, Berlin, S. 21–38

Colberg-Schrader, H. (1991): Kommunale Kinderpolitik. In: Nachrichtendienst des Deutschen Vereins, 3, S. 92–93

Colberg-Schrader, H. (1992): Kindertageseinrichtungen – soziales Kinderleben in einer arrangierten Kinderwelt. In: Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (Hrsg.): Kinderwelten – Kinderrechte – Angebote für Kinder. Bonn, S. 45–57

Colberg-Schrader, H. (1997): Aufwachsen in der Risikogesellschaft. Was bedeutet das für Kindertageseinrichtungen. In: Pestalozzi-Fröbel-Verband (Hrsg.): Erziehen in der Risikogesellschaft. Sozialpädagogische Blätter. Jahrbuch 1. Weinheim, Basel, S. 86–103

Colberg-Schrader, H./Krug, M. (1979): Arbeitsfeld Kindergarten. München

Colberg-Schrader, H./Krug, M./Peters, S. (1991): Soziales Lernen im Kindergarten. Ein Praxishandbuch des Deutschen Jugendinstituts. München

Colberg-Schrader, H./Zehnbauer, A. (1996): Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz. Bedarfsplanung – Notlösungen – alternative Angebote. Hrsgg. vom Deutschen Jugendinstitut. München

Coleman, J. S. (1991): Social capital, human capital, and investment in youth. Chicago, IL

Coleman, M./Ganong, L. H. (1987): The cultural stereotyping of stepfamilies. In: Pasley, K./Ihinger-Tallman, M. (Hrsg.): Remarriage and stepparenting. New York, S. 19–41

Conen, M.-L. (1995): Sexueller Mißbrauch durch Mitarbeiter in stationären Einrichtungen für Kinder und Jugendliche. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 4, 4, S. 134–140

Conen, M.-L. (1996): Aufsuchende Familientherapie mit Multiproblemfamilien. In: Kontext – Zeitschrift für Familientherapie, 27, 2, S. 150–165

Conen, M.-L. (1997): Ambulante Hilfen – ohne Nachfrage? In: AFET Mitgliederrundbrief, 1, S. 7–17

Cooper, S./Luther, Y./Phelps, C. (1983): Strategies for free children. A leader's guide to child assault prevention. Child Assault Prevention Project. Columbus/Oh.

Corsa, M. (1997): Jugendhilfe ohne Jugendamt als Modernisierungsgewinn? In: Theorie und Praxis der sozialen Arbeit, 48, 9, S. 4–9

Corsaro, W. A. (1979): ,,We're friends, right?": Children's use of access rituals in a nursery school. In: Language and Society, 8, S. 315–336

Corsaro, W. A. (1992): Interpretive reproduction in children's peer cultures. In: Social Psychology Quarterly, 55, S. 160–177

Cremer, H. (1996): Zur Situation der Erziehungsberatung. In: Menne, K./Cremer, H./Hundsalz, A. (Hrsg.): Jahrbuch für Erziehungsberatung, Bd. 2. Weinheim, München, S. 143–162

Crick, N. R. (1995): Relational aggression: The role of intent attributions, feelings of distress, and provocation type. In: Development and Psychopathology, 7, S. 313–322

Crick, N. R./Grotpeter, J. K. (1995): Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. In: Child Development, 66, S. 710–722

Crittenden, P. (1988): Family and dyadic patterns of functioning in maltreating families. In: Browne, K., et al. (Eds.): Early Prediction and Prevention of Child Abuse. London, S. 161–189

Curth, A. (1994): Medienvorlieben von Mädchen und Jungen im Prozeß der Geschlechterfindung. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Handbuch Medienerziehung im Kindergarten. Teil 1: Pädagogische Grundlagen. Opladen, S. 218–222

Damon, W. (1996): Moralische Entwicklung in Schule und Betrieb. In: Evangelische Akademie Bad Boll: Moralisches Lernen in Schule, Betrieb und Gesellschaft. Dokumentation eines Internationalen Kongresses, Protokolldienst, 7

Dangschat, J. S. (1995): ,,Stadt" als Ort und als Ursache von Armut und sozialer Ausgrenzung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung ,,Das Parlament", B 31–32/95, 28. Juli 1995, S. 50–62

David, T. (1995): Prävention gegen sexuelle Kindesmißhandlung in englischen Grundschulen. In: Marquardt-Mau, B. (Hrsg.) (1995): Schulische Prävention gegen sexuelle Kindesmißhandlung. Grundlagen, Rahmenbedingungen, Bausteine und Modelle. Weinheim, München, S. 135–147

Degen, M. (1995): Straßenkinder: Szenebetrachtungen, Erklärungsversuche und sozialarbeiterische Ansätze. Bielefeld

Deinet, U. (1991): Kinder in Jugendverbänden. In: Böhnisch, L./Gängler, H./Rauschenbach, T. (Hrsg.): Handbuch der Jugendverbände. Eine Ortsbestimmung der Jugendverbandsarbeit in Analysen und Selbstdarstellungen. Weinheim, München, S. 406 – 412

Deinet, U. (1996): Von der ,,Verwahranstalt" zum ,,pädagogischen Ort"? Ganztagsangebote im Spannungsfeld zwischen Jugendhilfe und Schule. In: Unsere Jugend, 48, 2, S. 74–83

Deininger, D. (1992): Erzieherische Hilfen außerhalb des Elternhauses am Jahresbeginn 1991. In: Wirtschaft und Statistik, 12, S. 888–895

Derleder, P. (1996): Verfassungsrechtliche Schutzgebote zum Wohle des Kindes. In: Recht der Jugend und des Bildungswesen, 44, 4, S. 496–502

Derschau, D. von (1996): Die Ausbildung für Kindergärten, Heimerziehung und Jugendarbeit an der Fachschule/Fachakademie für Sozialpädagogik – Entwicklung, Bestandsaufnahme, Reformvorschläge. Gersthafen

Dettenborn, H./Lautsch, E. (1993): Aggression in der Schule aus der Schülerperspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39, S. 745–774

Deutscher Bundesjugendring (1992): Kinder in Jugendverbänden. Selbstverständnis und Bedeutung kinderpolitischer Interessenvertretung. Bonn

Deutscher Bundesjugendring (1994 a): Die Jugend braucht ihren Teil. Zur Förderung der Jugendverbandsarbeit. Bonn

Deutscher Bundesjugendring (1994 b): Zwischen Erlebnis und Partizipation. Jugendverbände in der Bindestrich-Gesellschaft. Grundsatzpapier des Deutschen Bundesjugendrings zur Jugendverbands- und Jugendringarbeit. In: Deutscher Bundesjugendring (Hrsg.): Jugendverbände im Spagat. Zwischen Erlebnis und Partizipation. Münster, S. 189–240

Deutscher Bundesrat (Hrsg.) (1978): Entwurf eines Sozialgesetzbuches (SGB) – Jugendhilfe. Bundesratsdrucksache 517/78. Bonn

Deutscher Bundestag (Hrsg.) (1989): Entwurf eines Gesetzes zur Neuordnung des Kinder- und Jugendhilferechts (Kinder- und Jugendhilfegesetz – KJHG). Bundestagsdrucksache 11/5948. Bonn

Deutscher Bundestag (Hrsg.) (1995): Antwort der Bundesregierung auf die Große Anfrage der Abgeordneten Konrad Gilges u. a. und der Fraktion der SPD betr.: ,,Armut in der Bundesrepublik Deutschland". Bundestagsdrucksache 13/1527. Bonn

Deutscher Bundestag (Hrsg.) (1996): Entwurf eines Gesetzes zur Reform des Kindschaftsrechts (Kindschaftsrechtsreformgesetz – KindRG). Bundestagsdrucksache 13/4899. Bonn

Deutscher Bundestag (Hrsg.) (1997 a): ,,Kinder sind unsere Zukunft" – Beteiligungsmöglichkeiten junger Menschen in unserer Gesellschaft (Antwort auf die Kleine Anfrage der Fraktion der CDU/CSU). Bundestagsdrucksache 13/7597. Bonn

Deutscher Bundestag (Hrsg.) (1997 b): Beschlußempfehlung und Bericht des Rechtsausschusses zum Kindschaftsrechtsreformgesetz. Bundestagsdrucksache 13/8511. Bonn

Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband (DPWV) (1996): Lebenssituation und -perspektiven von Zuwanderern und ihren Kindern. Dokumentation der Arbeitstagung ,,Projekte im Paritätischen gefördert durch die Kommission der Europäischen Union – Generaldirektion V", 16.–17. Oktober 1995 in Frankfurt/Main. Frankfurt/M.

Deutscher Städtetag (1995): Beschluß des Deutschen Städtetages vom 28. Februar 1995: Deutscher Städtetag zur Schaffung zusätzlicher Betreuungsplätze. Köln

Deutscher Städtetag/Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ) (1997): Gemeinsame Empfehlungen zur Hilfeplanung. In: Zentralblatt für Jugendrecht, 84, 1, S. 5–7

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hrsg.) (1992 a): Preisliche Fortschreibung des monatlichen Pauschalbetrags bei Vollzeitpflege (§§ 39, 33 SGB VIII). In: Nachrichtendienst des Deutschen Vereins, 9, S. 278

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hrsg.) (1992 b): Empfehlungen zur Beratung in Fragen der Trennung und Scheidung und zur Mitwirkung im familiengerichtlichen Verfahren. In: Nachrichtendienst des Deutschen Vereins, 5, S. 148–152

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hrsg.) (1994): Empfehlungen zur Hilfeplanung nach § 36 KJHG. In: Nachrichtendienst des Deutschen Vereins, 74, 9, S. 317–326

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hrsg.) (1996): Mit uns auf Erfolgskurs. Fachberatung in Kindertagesstätten. Kongreßdokumentation. In: Materialien für die sozialpädagogische Praxis (MSP), 26, S. 8–15

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hrsg.) (1997): Entgeltregelungen bei der Inanspruchnahme von Einrichtungen und Diensten in der Jugendhilfe. Unveröff. Papier v. 11. September 1997. Frankfurt/M.

Deutscher Verkehrssicherheitsrat (DVR) (1994): Kind und Verkehr. Info-Mappe zum Programm für Erzieherinnen und Erzieher. Hannover

Deutsches Jugendinstitut (DJI; Hrsg.) (o. J.): Die DJI-Regionaldatenbank. München

Deutsches Jugendinstitut (DJI; Hrsg.) (1986): Tageseinrichtungen für Kinder. Informationen. Erfahrungen. Analysen. München

Deutsches Jugendinstitut (DJI; Hrsg.) (1992): Was tun Kinder am Nachmittag? Ergebnisse einer empirischen Studie zur mittleren Kindheit. München

Deutsches Jugendinstitut (DJI; Hrsg.) (1994): Orte für Kinder. Auf der Suche nach neuen Wegen in der Kinderbetreuung. Weinheim, München

Deutsches Jugendinstitut (DJI; Hrsg.) (1995): ,,Straßenkinder". Annäherungen an ein soziales Phänomen. Projektgruppe: Straßenkarrieren von Kindern und Jugendlichen. München, Leipzig

Deutsches Kinderhilfswerk e. V. (Hrsg.) (1993): Parlament der Kinder. Eine Arbeits- und Argumentationshilfe zur Schaffung von Kinderparlamenten in Gemeinden und Städten. Berlin

Deutsches Kinderhilfswerk e. V./Aktion Schleswig-Holstein – Land für Kinder (Hrsg.) (1997): mitreden – mitplanen – mitmachen. Kinder und Jugendliche in der Kommune. Berlin, Kiel

Deutsches Kinderhilfswerk e. V./Landschaftsverband Westfalen-Lippe (Hrsg.) (1996): Kids reden mit – Dialog mit Kindern und Jugendlichen. Dokumentation des Kongresses vom 8. bis 9. Oktober 1996 in Münster. Berlin, Münster

Devivere, B. von/Irskens, B./Lipp-Peetz, C./Preissing, C. (1993): Die Kinder tragen der Erwachsenen Last – Kinderpolitik für oder mit Kindern? In: Nachrichtendienst des Deutschen Vereins, 1, S. 16 ff.

Die Grundschulzeitschrift (1996), 100 (Friedrich-Verlag, Seelze)

Diedrichsen, U. (1997): In: Palandt, Bürgerliches Gesetzbuch. 56. Aufl. München

Diller-Murschall, I./Haucke, K./Breuer, A. (Hrsg.) (1997): Qualifizierung lohnt sich. Freiburg

Dishion, T. J./Patterson, G. R./Stoolmiller, M./Skinner, M. L. (1991): Family, school, and behavioral antecedents to early adolescent involvement with antisocial peers. In: Developmental Psychology, 27, S. 172–180

Diskowski, D./Preissing, C./Prott, R. (1990): Selbst ist das Kind. Technik im Kinderalltag. In: Preuss-Lausitz, U./Rölcker, T./Zeiher, H. (Hrsg.): Selbständigkeit für Kinder – die große Freiheit? Kindheit zwischen pädagogischen Zugeständnissen und gesellschaftlichen Zumutungen. Weinheim, Basel, S. 96–109

Dittrich, K.-H./Graat de E./Hasse, M./Horn, H. (1995): Situationseinschätzungen und Perspektiven von Erzieherinnen in Tageseinrichtungen für Kinder. Abschlußbericht zur Expertise. Europäisches Forschungsinstitut. Königswinter

DJO – Deutsche Jugend in Europa (1996): Bericht zu den Integrationsmaßnahmen der DJO – Deutsche Jugend in Europa im Haushaltsjahr 1996. Unveröff. Bericht

DJO – Deutsche Jugend in Europa/KJR München-Stadt (1995): Geschäftsbericht 1995. München

Döbert, H. (1995): Das Bildungswesen der DDR in Stichworten. Neuwied, Berlin

Dörfler, M. (1994): Der offene Kindergarten – Ideen zur Öffnung aus Theorie und Praxis. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Orte für Kinder. Auf der Suche nach neuen Wegen der Kinderbetreuung. München, S. 105–127

Döring, D./Hanesch, W./Huster, E.-U. (Hrsg.) (1990): Armut im Wohlstand. Frankfurt/M.

Dollase, R. (1994): Wann ist der Ausländeranteil zu hoch? Zur Normalität und Pathologie soziometrischer Beziehungen in Gruppen. In: Heitmeyer, W. (Hrsg.): Das Gewalt-Dilemma. Gesellschaftliche Reaktionen auf fremdenfeindliche Gewalt und Rechtsextremismus. Frankfurt/M., S. 404–434

Dorbritz, J./Gärtner, K. (1995): Bericht 1995 über die demographische Lage in Deutschland. In: Zeitschrift für Bevölkerungswissenschaft, 20, S. 339 – 448

Dorbritz, J./Schwarz, K. (1996). Kinderlosigkeit in Deutschland – ein Massenphänomen? In: Zeitschrift für Bevölkerungswissenschaft, 21, S. 231 – 261

Dornes, M. (1997): Die frühe Kindheit. Entwicklungspsychologie der ersten Lebensjahre. Frankfurt/M.

Doyé, G./Scheilke, C. T. (1997): Bildung und Religion in der allgemeinbildenden Schule für alle Kinder und Jugendlichen. Zur Debatte um LER. In: Neue Sammlung, 37, S. 165–186

Doyé, G./Lipp-Peetz, C. (in Druckvorbereitung): Wer ist denn hier der Bestimmer? Das Demokratiebuch für die Kita. Aus der Praxisreihe zum Situationsansatz. Ravensburg

Draijer, N. (1990): Die Rolle von sexuellem Mißbrauch und körperlicher Mißhandlung in der Ätiologie psychischer Störungen bei Frauen. In: System Familie, 3, S. 59–73

Dröschel, A. (Hrsg.) (1995): Kinder – Umwelt – Zukunft. Münster

Dubé, R./Hérbert, M. (1988): Sexual abuse of children under 12 years of age: A review of 511 cases. In: Child Abuse & Neglect, 12, 3, S. 321–330

Duncan, G. J./Brooks-Gunn, J./Klebanov, P. K. (1994): Economic deprivation and early childhood development. Child Development, 65, S. 296–319

Duncker, L. (1990): Mythos, Struktur und Gedächtnis. Zur Kultur des Sammelns in der Kindheit. In: Duncker, L./Maurer, F./Schäfer, G. (Hrsg.): Kindliche Phantasie und ästhetische Erfahrung. Wirklichkeiten zwischen Ich und Welt. Langenau-Ulm

Ebert, S. (1997): Von den Schwierigkeiten, Erziehen zu lehren und zu lernen. In: Pestalozzi-Fröbel-Verband (Hrsg.): Erziehen in der Risikogesellschaft. Sozialpädagogische Blätter. Jahrbuch 1. Weinheim, Basel, S. 122–138

Eberwein, H. (Hrsg.) (^{3}1994): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim

Eckhardt, J. (1996): Nutzung und Bewertung von Radio- und Fernsehsendungen für Ausländer. Ergebnisse einer Studie am Beispiel Nordrhein-Westfalen. In: Media Perspektiven, 8, S. 451–461

Edfeldt, A. W. (1988): Swedish Research and Theory on Violence towards children. Research Bulletins from the Institute of Education, University of Stockholm, Vol. XI: III. Zit. in: Schmidt, M. H. u. a.: Verbot körperlicher Züchtigung in Schweden. Bericht für die Unterkommission 2 der Gewaltkommission. Bonn

Egeland, B. (1988): Breaking the circle of abuse: Implications for prediction and intervention. In: Browne, K./Davies, C./Stratton, P. (Eds.): Early Prediction and Prevention of Child Abuse. London, S. 87–99

Eibl-Eibesfeldt, I. (1993): Zukunft Multikulturelle Gesellschaft? In: Eibl-Eibesfeldt, I. u. a. (Hrsg.): Einwanderungsland Europa? Graz, Stuttgart, S. 129–142

Eichholz, R. (1996): Zur Gründung von Kinderforen und Jugendräten in Nordrhein-Westfalen. In: Landschaftsverband Westfalen-Lippe – Landesjugendamt (Hrsg.): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Münster, S. 33–42

Eichmann, R. (1996): Neue Steuerung im Bereich Jugend und Soziales: Der KGSt-Ansatz. In: Forum Jugendhilfe, 3, S. 41–47

Eimuth, K.-H. (1996): Die Sekten-Kinder. Mißbraucht und betrogen – Erfahrungen und Ratschläge. Freiburg

Eisenberg, U. (1990): Kriminologie. Berlin

Elder Jr., G. H./Caspi, A. (1990): Human development and social change. In: Bolger, N./Caspi, A./ Downey, G./Moorehouse, M. (Hrsg.): Persons in context. New York

Elkind, D. (1981): The hurried child. Growing up too fast too soon. Reading, MA/deutsch (1991): Das gehetzte Kind. Werden unsere Kleinen zu schnell groß? Hamburg

Elschenbroich, D. (^{2}1980): Kinder werden nicht geboren. Studien zur Entstehung der Kindheit. Bensheim

Enders-Dragässer, U. (1995): In der Falle des Männlichkeitswahns. Über Rollenstarrheit und Ängste der Jungen. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, S. 132–135

Engelbert, A. (1992): Wie ,,teuer" sind Kinder? In: Diskurs, 2, S. 12–21

Engelbert, A./Herlth, A. (1993): Sozialökologie der Kindheit. Wohnung, Spielplatz und Straße. In: Markefka, M./Nauck, B. (Hrsg.): Handbuch der Kindheitsforschung. Neuwied, Kriftel, Berlin, S. 403–411

Engfer, A. (1986): Kindesmißhandlung. Ursachen, Auswirkungen, Hilfen. Stuttgart

Engfer, A. (1997): Gewalt gegen Kinder in der Familie. In: Egle, U. T./Hoffmann, S. O./Joraschky, P. (1997): Sexueller Mißbrauch, Mißhandlung, Vernachlässigung. Stuttgart, New York

Engstler, H. (1997): Die Familie im Spiegel der amtlichen Statistik (hrsgg. im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend). Bonn

Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages (1997): Sogenannte Sekten und Psychogruppen. Bundestagsdrucksache 13/8170. Bonn

Enquete-Kommission ,,Zukunft der Medien" (Hrsg.) (1996): Jugendschutz und neue Medien – Nutzen und Risiken der neuen Medien für Kinder und Jugendliche. Unkorrigiertes Wortprotokoll der 41. Sitzung des Ausschusses für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und der 13. Sitzung der Enquete-Kommission ,,Zukunft der Medien in Wirtschaft und Gesellschaft – Deutschlands Weg in die Informationsgesellschaft". Gemeinschaftliche öffentliche Anhörung am 9. Oktober 1996. Bonn

Erath, P. (1992): Abschied von der Kinderkrippe. Plädoyer für altersgemischte Gruppen in Tageseinrichtungen für Kinder. Freiburg

Erath, P. (1996 a): Fit für neue Aufgaben. Das Konzept der Fachberatung – wie dienlich ist es der Weiterentwicklung der Praxis? In: Welt des Kindes, 5, S. 18–23

Erath, P. (1996 b): Qualität von Kindertageseinrichtungen. In: Rieder-Aigner, H. (Hrsg.): Handbuch Kindertageseinrichtungen. Regensburg, Bonn, Nr. 5. Al, III, S. 1–13

Erler, G. (1996): Tagesmütter und Eltern – eine Betreuungspartnerschaft mit Stolpersteinen. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ; Hrsg.): Kinderbetreuung in Tagespflege. Tagesmütter-Handbuch. Stuttgart

Erlinger, H. D. (1996): Kinder und (Fernseh)werbung. Eine Literaturstudie. Hrsg. vom Verband Privater Rundfunk und Telekommunikation e. V. (VPRT) Siegen

Esser, G. (1994): Ablehnung und Vernachlässigung im Säuglingsalter. In: Kürner, P./Nafroth, R. (Hrsg.): Die vergessenen Kinder. Vernachlässigung und Armut in Deutschland. Köln, S. 72–80

Etzioni, A. (1995): Die Entdeckung des Gemeinwesens. Ansprüche, Verantwortlichkeiten und das Programm des Kommunitarismus. Stuttgart

Europäisches Forschungsinstitut (EFI; Hrsg.) (1996): Erzieherin – ein Teilzeitberuf? Dokumentation der Tagung des Europäischen Forschungsinstituts Königswinter am 15. Januar 1996. Königswinter

Evangelische Kirche in Deutschland (1995): Aufwachsen in schwieriger Zeit. Kinder in Gemeinde und Gesellschaft. Gütersloh

Fatke, R. (1994 a): Die Bedeutung von Ausdrucksformen des Kinderlebens für die Entwicklung und Erziehung der Kinder. In: Fatke, R. (Hrsg.): Ausdrucksformen des Kinderlebens. Phantasie, Spiele, Wünsche, Freundschaft, Lügen, Humor, Staunen. Bad Heilbrunn, S. 107–115

Fatke, R. (1994 b): Phantasiegeschichten. In: Fatke, R. (Hrsg.): Ausdrucksformen des Kinderlebens. Phantasie, Spiele, Wünsche, Freundschaft, Lügen, Humor, Staunen. Bad Heilbrunn, S. 9–21

Faust-Siehl, G. (1995 a): Kinder und ihre LehrerInnen. Sichtweisen und Interpretationen von Kindern. In: Behnken, I./Janmann, O. (Hrsg.): Kindheit und Schule. Kinderleben im Blick von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung. Weinheim, München, S. 159–172

Faust-Siehl, G. (1995 b): Schulfähigkeit, Zurückstellung und integrativer Schulanfang. Neue Entwicklungen bei der Einschulung. In: Die Grundschulzeitschrift 85, S. 26–31

Faust-Siehl, G./Garlichs, A./Ramseger, J./Schwarz, H./Warm, U. (1996): Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe des Grundschulverbandes. Hamburg

Feest, C. (1994): Das Projekt Kinderschutzhaus ,,Schlupfwinkel" im Sozialpädagogischen Zentrum in Erfurt. In: Jugendhilfe 1, S. 54–57

Feest, C. (1996): Flexible Systeme der Hilfen zur Erziehung. In: Jugendhilfe, 34, 2, S. 101–108

Fegert, J. (1993): Sexuell mißbrauchte Kinder und das Recht. Ein Handbuch zu Fragen der kinder- und jugenpsychiatrischen und psychologischen Untersuchung und Begutachtung. Bd. 2. Köln

Feierabend, S./Windgasse, T. (1997): Was Kinder sehen. Eine Analyse der Fernsehnutzung 1996 von Drei- bis 13jährigen. In: Media Perspektiven, 4, S. 186–197

Feil, C. (1988): Vorurteile zwischen deutschen und ausländischen Kindern. Eine Aufsatzanalyse. Beiträge zur Ausländerforschung – Wege der Integration. München, S. 31–83

Feil, C. (1995): Einleitung. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Handbuch Medienerziehung im Kindergarten. Teil 2: Praktische Handreichungen. Opladen, S. 13–22

Felner, R. D./Brand, S./du Bois, D. L./Adan, A. M./Mulhall, P. F./Evans, E. G. (1995): Socioeconomic disadvantage, proximal environmental experiences, and socioemotional and academic adjustment in early adolescence: Investigation of mediated effects model. In: Child Development, 66, S. 774–792

Fend, H. (1988): Sozialgeschichte des Aufwachsens. Frankfurt/M.

Fend, H. (1990): Vom Kind zum Jugendlichen. Der Übergang und seine Risiken. Bd. 1: Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne. Bern, Stuttgart, Toronto

Ferchhoff, W. (1993): Kindheit und Sport. In: Zentrum für Kindheits- und Jugendforschung (Hrsg.): Wandlungen der Kindheit. Opladen, S. 182–210

Ferstl, R./Niebel, G./Hanewinkel, R. (1993): Gutachterliche Stellungnahme zur Verbreitung von Gewalt und Aggression an Schulen in Schleswig-Holstein. Hrsgg. vom Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Kultur und Sport. Kiel

Fichtner, H.-L. (1994): Gewalt als Erfahrung im Kindergarten. Ergebnisse einer Erzieher/innenbefragung. In: KiTa aktuell 10, S. 133–166

Fischer, H. ([2]1960): Einjährige und zweijährige Kinder im Tagesheim. Wien, München

Fischer, D./Schreiner, P./Doyé, G./Scheilke, C. T. (1996): Auf dem Weg zur interkulturellen Schule. Fallstudien zur Situation interkulturellen und interreligiösen Lernens. Münster, New York

Flade, A. (1995): Spannungsfeld Wohnen und Verkehr. In: Verkehrszeichen 11, 1, S. 21–24

Flade, A./Kröning, W./Schuster, K. (1992): Familiengerechtes Wohnen im Geschoßwohnungsbau. Darmstadt

Flade, A./Kustor, B. (o. J.): Mädchen und Jungen in der Stadt. Hrsgg. vom Hessischen Ministerium für Wirtschaft, Verkehr und Landesentwicklung. Wiesbaden

Flade, A./Kustor, B. (1996 a): Sozialisation und Raumaneignung – die räumliche Dimension als Einflußfaktor geschlechtstypischer Sozialisation. Institut Wohnen und Umwelt. Darmstadt

Flade, A./Kustor, B. (Hrsg.) (1996 b): Raus aus dem Haus. Mädchen erobern die Stadt. Frankfurt/M., New York

Flade, A./Kustor-Hüttl, B. (Hrsg.) (1993): Mädchen in der Stadtplanung. Bolzplätze – und was sonst? Weinheim

Flitner, A. (1990): Zeit sparen – Zeit nehmen – Zeit schenken. In: Bonin, K. von (Hrsg.): Keine Zeit für Kinder? Fragen, Einsprüche, Ermunterungen. München, S. 17–30

Flitner, A. (1992): Schulkindheit in West und Ost. In: Grundschule, S. 62–66

Flitner, A. (1995): Nicht für die Schule lernen, sondern für die Demokratie. In: Die Zeit, Nr. 24 vom 9. Juni 1995.

Flitner, A./Fatke, R. (1983): Was Kinder sammeln. In: Neue Sammlung, 23, S. 600–611

Flösser, G./Otto, H.-U./Tillmann, K.-J. (1996): Schule und Jugendhilfe: Standortbestimmung im Transformationsprozeß. In: Flösser, G./Otto, H.-U./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Schule und Jugendhilfe. Neuorientierung im deutsch-deutschen Übergang. Opladen, S. 8–29

Fölling-Albers, M./Hopf, A. (Hrsg.) (1995): Auf dem Weg vom Kleinkind zum Schulkind. Eine Langzeitstudie zum Aufwachsen in verschiedenen Lebensräumen. Opladen

Forschungsgruppe Jugendhilfe Klein Zimmern (Hrsg.) ([3]1995): Familiengruppen in der Heimerziehung. Eine empirische Studie zur Entwicklung und Differenzierung von Betreuungsmodellen. Studien zur Jugend- und Familienforschung. Hrsgg. von Petermann, F. Frankfurt/M.

Frädrich, J./Jerger-Bachmann, I. (1995): Kinder bestimmen mit. Kinderrechte und Kinderpolitik. München

Frank, K./Pelzer, S. (1996): Tageseinrichtungen für Kinder. Hort, Schule – und was noch? Betreuungsangebote für Schulkinder – Eine Bestandsaufnahme. Hrsgg. vom Deutschen Jugendinstitut. München

Frankfurter Rundschau (1997): ,,Nolte legt Programm gegen Kindesmißbrauch vor". 30. Juli 1997, S. 5

Freese, H.-L. (1989): Kinder sind Philosophen. Weinheim

Freese, H.-L. (1994): Fragen-Staunen-Philosophieren. In: Fatke, R. (Hrsg.): Ausdrucksformen des Kinderlebens. Bad Heilbrunn

Freie und Hansestadt Hamburg (Hrsg.) (1992): Gewalt in der Schule. Ergebnisse einer Erhebung an 169 Hamburger Schulen. Hamburg

Friedrich Jahresheft (1992), 10 (Friedrich-Verlag, Seelze)

Friedrich, P./Lukas, H./Burchat, R./Denzin-von Broich-Oppert, U./Fahrig, A./Landau, G./Schipper, M. (1989): Die ,,Lücke"-Kinder. Weinheim

Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.) (1996): Integration und Konflikt. Kommunale Handlungsfelder der Zuwandererpolitik. Bonn

Frings, P./Siemens, A. (1997): Freie und öffentliche Wohlfahrtspflege auf kommunaler Ebene – Gegenrede zu Stephan Articus. In: Jugendwohl, 3, S. 118–123

Fritz, J./Fehr, W. (1995): Computer Projekt Köln, ein Verbund aus wissenschaftlicher Forschung und pädagogischer Praxis. In: Pro Jugend, 4, S. 14–17

Fromme, J. (1995): Offene Kinderarbeit zwischen Risiko- und Erlebnisgesellschaft. In: deutsche jugend, 43, 9, S. 394–402

Fthenakis, W. E. (1985): Väter. 2 Bde. München

Fthenakis, W. E. (Hrsg.) (1991): Mehr Zeit für Kinder – auch nach Trennung und Scheidung der Eltern. Bamberg

Fthenakis, W. E. (1995): Kindliche Reaktionen auf Trennung und Scheidung. In: Familiendynamik, 20, S. 127–154

Fthenakis, W. E./Textor, M. R. (Hrsg.) (1996): Neue Konzepte für Kindertageseinrichtungen. Eine empirische Studie zur Situations- und Problemdefinition der beteiligten Interessengruppen. In: Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.): Berichte Heft 1. München

Fuchs, D. (1996): Partizipative Erziehung. Theorie und Praxis. Würzburg

Fuchs, M./Lamnek, S./Luedtke, J. (1996): Schule und Gewalt. Realität und Wahrnehmung eines sozialen Problems. Opladen

Fuhs, B. (1996): Das außerschulische Kinderleben in Ost- und Westdeutschland. Vom kindlichen Spielen zur jugendlichen Freizeitgestaltung. In: Büchner, P./Fuhs, B./Krüger, H.-H. (Hrsg.): Vom Teddybär zum ersten Kuß. Wege aus der Kindheit in Ost- und Westdeutschland. Opladen, S. 129–158

Funk, W. (1994): Nürnberger Schüler Studie 1994: Gewalt an Schulen. Regensburg

Furstenberg, F. F./Cherlin, A. J. (1993): Geteilte Familien. Stuttgart

Gabarino, J. (1981): An ecological approach to child maltreatment. In: Pelton, L. H., (Ed.): The social context of child abuse and neglect. New York, S. 228–267

Galler, H. P. (1988): Familiale Lebenslagen und Familienlastenausgleich. Zu den Opportunitätskosten familialer Entscheidungen. In: Felderer, B. (Hrsg.): Familienlastenausgleich und demographische Entwicklung. In: Schriftenreihe des Vereins für Sozialpolitik, 175, S. 83–112

Gawlik, M./Krafft, E./Seckinger, M. (1995): Jugendhilfe und sozialer Wandel. Die Lebenssituation Jugendlicher und der Aufbau der Jugendhilfe in Ostdeutschland. München

Gehrmann, G./Müller, K.-D. (1994): Sozialarbeit, nicht Therapie! Krisenintervention zur Vermeidung der Fremdplazierung ,,gefährdeter Kinder". In: Sozialmagazin, 19, 5, S. 38–45

Gehrmann, G./Müller, K. D. (1996 a): Effektiver Schutz für Kinder und Familien. Das ,,Familien-Aktivierungsprogramm" geht neue Wege zur Professionalisierung sozialer Arbeit. In: Blätter der Wohlfahrtspflege, 3, S. 71–76

Gehrmann, G./Müller, K.-D. (1996 b): Familie im Mittelpunkt. Aktivieren statt kompensieren. Zur Philosophie und Praxis familienaktivierender Ansätze in der Jugendhilfe. In: Forum Erziehungshilfen, 2, S. 217–221

Gelles, R. J. (1973): Child abuse as psychopathology: A sociological critique and reformation. American Journal of Orthopsychiatry, 43, S. 611–621

Generalstaatsanwalt des Landes Schleswig-Holstein/ Institut für Psychologie der ChristianAlbrechts-Universität Kiel (1996): Das Zeugenbegleitprogramm Schleswig-Holstein in Verfahren wegen sexuellen Mißbrauchs (Konzept). Kiel

Gensicke, T. (1995): Modernisierung, Wertewandel und Mentalitätsentwicklung in der DDR. In: Bertram, H./Hradil, S./Kleinhenz, G. (Hrsg.): Sozialer und demographischer Wandel in den neuen Bundesländern. Berlin, S. 101–140

Gerhard, U. (1994): Diskurstheoretische Überlegungen zu Strategien des Rassismus in Medien und Politik – Flüchtlinge und Zuwanderer in Deutschland als wiederkehrendes Thema im 20. Jahrhundert. In: Thiersch, H./Wertheimer, J./Grunwald, K.(Hrsg.): ... überall, in den Köpfen und Fäusten. Auf der Suche nach Ursachen und Konsequenzen von Gewalt. Darmstadt, S. 138–152

Gerhards, M./Grajczyk, A./Klingler, W. (1996): Programmangebote und Spartennutzung im Fernsehen 1995. Daten aus der GfK-Programmcodierung. In: Media Perspektiven, 11, S. 572–576

Germann, H. (1996): Der Tonträgermarkt für Kinder. In: Schill, W./Baacke, D. (Hrsg.): Kinder und Radio. Zur medienpädagogischen Theorie und Praxis der auditiven Medien. Frankfurt/M., S. 137–147

Gernert, W. (1993): Aggression und Gewalt im Kindergarten. In: Sozialmagazin, 6, S. 48–52

Gerstein, H. (1995): Verwirklichung von Kinderrechten nach der UN-Kinderrechtskonvention. In: Zentralbaltt für Jugendrecht, 1, S. 527–531

Giebeler, K./Kreuzinger, S./Loewenfeld, M./Winterer-Scheid, E. (Hrsg.) (1996): Aufstand für eine lebenswerte Zukunft. Ökologische Kinderrechte: Bestandsaufnahme – Ermutigung – Wege zum Handeln. München

Giesecke, H. (1990): Einführung in die Pädagogik. Weinheim, München

Giesecke, H. (1996): Wozu ist die Schule da? Die neue Rolle von Eltern und Lehrern. Stuttgart

Gigl, G. (1995): Schule und Multimedia. In: Pro Jugend, 4, S. 21–22

Gilles, C. (1992): Spielen, Erfahren, Lernen ... Zur Konzeption der offenen Arbeit mit Kindern. In: deutsche jugend, 40, 10, S. 438–447

Gilles, C. (1994): Ganztagsbetreuung von Schulkindern – Was kann die offene Jugendarbeit leisten? In: Jugendwohl, 75, 6, S. 270–275

Gintzel, U. (Hrsg.) (1966): Erziehung in Pflegefamilien. Auf der Suche nach einer Zukunft. Münster

Gintzel, U./Jordan, E./Kalscheuer, M./Schone, R. (1995): Praxisforschungsprojekt Kinder in Not. Ursachen, Erscheinungsformen und Wirkungen der Vernachlässigung von Säuglingen und Vorschulkindern und Perspektive der Jugendhilfe. Zwischenbericht. Institut für soziale Arbeit. Münster

Glagow, M. (Hrsg.) (1984): Gesellschaftssteuerung zwischen Korporatismus und Subsidiarität. Bielefeld

Glatzer, W./Hübinger, W. (1990): Lebenslagen und Armut. In: Döring, D./Hanesch, W./Huster, E.-U. (Hrsg.): Armut im Wohlstand. Frankfurt/M.

Gleich, J. M. (1993): Das Problem Erzieherfluktuation – eine empirische Untersuchung zur Lage der Erzieherin in katholischen Tageseinrichtungen für Kinder. Schriftenreihe des Diözesan-Caritasverbandes, 10. Köln

Gloger-Tippelt, G. (1985): Der Übergang zur Elternschaft. Eine entwicklungspsychologische Analyse. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 17, S. 53–92

Gloy, H. (1995): Statt anspruchsvoller Werte ein wenig mehr Mitgefühl. Worauf es bei dem Versuch, zu Menschlichkeit zu erziehen, unter anderem ankommen könnte. In: Becker, U./Scheilke, C. T. (Hrsg.): Aneignung und Vermittlung. Beiträge zu Theorie und Praxis einer religionspädagogischen Hermeneutik. Gütersloh, S. 301–310

Glumpler, E. (1985): Schullaufbahn und Schulerfolg türkischer Migrantenkinder. Hamburg

Glumpler, E. ([3]1996): Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt in der deutschen Grundschule. In: Haarmann, D. (Hrsg.): Handbuch Grundschule, Bd. 1: Allgemeine Didaktik, Voraussetzungen und Formen grundlegender Bildung. Weinheim, Basel, S. 65–75

Göppel, R. (1994): Anfänge der menschlichen Subjektivität. In: Zeitschrift für Pädagogik, 40, S. 247–264

Goldschmidt, D. (1997): ,,Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde" (LER) in Brandenburg – eine zeitgemäße Lösung? Ein Modellversuch im Spiegel wissenschaftlicher Begleitung. In: Neue Sammlung, 37, S. 187–206.

Goleman, D. (1996): Emotionale Intelligenz. München

Gomes-Schwarz, B./Horowitz, J. M./Cardarelli, A. P. (1990): Child sexual abuse: the initial effects. Newbury Park

Gómez Tutor, C. (1995): Bi-kulturelle Ehen in Deutschland. Pädagogische Perspektiven und Maßnahmen. Frankfurt/M.

Goodnow, J. J./Warton, P. M. (1992): Understanding responsibility: Adolescents' views of delegation and follow-through within the family. In: Social Development, 1, S. 89–106

Greese, D. (1997): Jugendämter vor dem Aus? – Geschichtslos in die Beliebigkeit der Postmoderne. In: Forum Erziehungshilfen, 3,2, S. 82–85

Grefe, C. (1995): Ende der Spielzeit. Berlin

Griebel, W./Niesel, R. (1996): Der Prozeß des Übergangs – Der Eintritt des ersten Kindes einer Familie in den Kindergarten. Theorie und Praxis der Sozialpädagogik 6, S. 334–337

Griebel, W. u. a. (1996): Übergang von der Familie in den Kindergarten. Beitrag zum 40. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie. München

Groebel, J. (1993): Was beeinträchtigt und gefährdet Kinder und Jugendliche? In: Unabhängige Landesanstalt für das Rundfunkwesen (ULR) (Hrsg.): Jugendmedienschutz – alles im Griff oder alles im Argen? Kiel, S. 19–29

Groebel, J.(1994): Kinder und Medien: Nutzung, Vorlieben, Wirkungen. Zum Stand der internationalen Forschung. In: Media Perspektiven, 1, S. 21–27

Groebel, J. (1996): Aufbruch in die virtuelle Welt, In: Televizion, 9, 1, S. 38–39

Groebel, J. (1997): Fernsehen ist nichts Besonderes mehr. Der Stand der Forschung über Motive und Wirkungen. Unveröff. Manuskript. Utrecht

Groebel, J./Smit, L. (1997): Gewalt im Internet. Bericht für die Enquete-Kommission Multimedia des Deutschen Bundestages. Bonn

Gröschel, R. (1997): Friede. Freundschaft. Falkencamp. Interkulturelles Lernen in einem internationalen Kinderzeltlager einer sozialistischen Kinder- und Erziehungsorganisation. Bonn

Grossmann, K. E./Grossmann, K. (1991): Attachment quality as an organizer of emotional and behavioral responses in a longitudinal perspective. In: Parkes, C. M./Stevenson-Hinde, J./Marris, P. (Hrsg.): Attachment across the life cycle. London, S. 93–114

Grossmann, K. E./August, P./Fremmer-Bombik, E./Friedl, A./Grossmann, K./Scheuerer-Englisch, H./Spangler, G./Stephan, C./Suess, G. (1993): Die Bindungstheorie: Modell und entwicklungspsychologische Forschung. In: Keller, H. (Hrsg.): Handbuch der Kleinkindforschung. Berlin, S. 31–55

Grundmann, M. (1992): Familienstruktur und Lebensverlauf. Historische und gesellschaftliche Bedingungen individueller Entwicklung. Frankfurt/M.

Grundmann, S. (1995): Die Ost-West-Wanderung in Deutschland (1989–1992). In: Bertram, H./Hradil, S./Kleinhenz, G. (Hrsg.): Sozialer und demographischer Wandel in den neuen Bundesländern. Berlin, S. 3–46

Grunwald, M./Schiebel, B./Strohmeier, K. P. (1987): Familienentwicklung in Nordrhein-Westfalen. Modellierung und Mikrosimulation mit Paneldaten. IBS-Materialien, Nr. 27

Gruschka, A. (Hrsg.) (1996): Wozu Pädagogik? Die Zukunft bürgerlicher Mündigkeit und öffentlicher Erziehung. Darmstadt

Gudat, U./Permien, H. (1980): Die kinderpsychologischen Untersuchungen im Tagesmütter-Projekt. In: Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit (Hrsg.): Das Modellprojekt ,,Tagesmütter". Abschlußbericht der wissenschaftlichen Begleitung. Stuttgart

Gudjons, H. (1992): Handlungsorientiert lehren und lernen. Bad Heilbrunn

Günther, R./Bergler, M. (1992): Arbeitsplatz Stationäre Jugendhilfe. Ergebnisse einer vergleichenden Berufsfeldanalyse und Maßnahmevorschläge für Mitarbeiterinnen im Gruppendienst. Frankfurt/M.

Gutschmidt, G. (1995): Armut alleinerziehender Frauen ist politisch gewollt! In: Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik (Hrsg.): Diskriminierung und Armut – Das typische Frauenleben auch für die Zukunft? Tagungsreader. Frankfurt/M.

Gutschmidt, G. (1997): Ledige Mütter. Zahlen, Fakten, Interviews. Bielefeld

Häbel, H. (1997): Rechtsgutachten zur kommunalen Förderung der Jugendarbeit nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz. Hrsgg. vom Kreisjugendring Rems-Murr e. V. und Landesjugendring Baden-Württemberg e. V. Stuttgart

Haberkorn, R. (1994): Altersgemischte Gruppen – Eine Organisationsform mit vielen Chancen und der Aufforderung zu neuen Antworten. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Orte für Kinder. Auf der Suche nach neuen Wegen der Kinderbetreuung. München, S. 129–148

Habich, R. (1996): Problemgruppen und Armut. Zur These der Zwei-Drittel-Gesellschaft. In: Zapf, W./Habich, R. (Hrsg.): Wohlfahrtsentwicklung im vereinten Deutschland. Berlin, S. 161—185

Habich, R./Headey, B./Krause, P. (1991): Armut im Reichtum. Ist die Bundesrepublik Deutschland eine Zwei-Drittel-Gesellschaft? In: Rendtel, U./Wagner, G. (Hrsg.): Zur Einkommensdynamik in Deutschland seit 1984. Frankfurt/M., S. 488—509

Hacker, H. (1992): Vom Kindergarten zur Grundschule. Theorie und Praxis eines kindgerechten Übergangs. Bad Heilbrunn

Häussler, M./Wacker, E./Wetzler, R. (1996): Lebenssituationen von Menschen mit Behinderung in privaten Haushalten. Schriftenreihe des Bundesministeriums für Gesundheit, Bd. 65. Baden-Baden

Haferkamp, R. ([2]1995): Ohne Preis kein Fleiß? Die Fachleistungsstunde als Steuerungsinstrument flexibel organisierter Erziehungshilfen im Finanzierungssystem der Jugendhilfe. In: Klatetzki, T. (Hrsg.): Flexible Erziehungshilfen. Ein Organisationskonzept in der Diskussion. Münster, S. 164–182

Hagemann-White, C. (1984): Sozialisation: Weiblich — männlich? Alltag und Biographie von Mädchen, Bd. 1. Opladen

Hamburger, F. (1991): Ausländische Jugendliche in Jugendverbänden. In: Böhnisch, L./Gängler, H./Rauschenbach, T. (Hrsg.): Handbuch Jugendverbände. Eine Ortsbestimmung der Jugendverbandsarbeit in Analysen und Selbstdarstellungen. Weinheim, München, S. 447—453

Hamburger, F./Müller, H./Porr, C. (1994): Untersuchung über aktuelle Probleme der Heimerziehung in Rheinland-Pfalz. Institut für Sozialpädagogische Forschung Mainz e. V.

Hanesch, W. (1995): Sozialpolitik und arbeitsmarktbedingte Armut. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung ,,Das Parlament", B 31—32/95, S. 14—25

Hanesch, W./Adamy, W./Martens, R./Rentzsch, D./Schneider, U./Schubert, U./Wißkirchen, M. (1994): Armut in Deutschland. Reinbek

Hanesch, W./Martens, R./Schneider, U./Wißkirchen, M. (1995): ,,Armut im Umbruch" im vereinten Deutschland. In: Hanesch, W. (Hrsg.): Sozialpolitische Strategien gegen Armut. Opladen, S. 29–64

Hansen, G. (1994): Schaden Erziehungsheime der Persönlichkeitsentwicklung dort lebender Kinder? Eine empirische Erhebung. In: Unsere Jugend, 46, S. 221—228

Hansen, L./Manzke, G. (1994): Kinderhörkassetten — das vergessene Medium. Eine Untersuchung zur Kassettennutzung im Kinderzimmer. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Handbuch Medienerziehung im Kindergarten. Teil 1: Pädagogische Grundlagen. Opladen, S. 474—482

Harbeck, V./Schade, G. (1994): Institutioneller Umgang mit sexueller Kindesmißhandlung. Kiel

Hartmann, U. (1995): Fachberatung für Kindertagesstätten im Spannungsfeld zwischen Beratung und Aufsicht. FU Berlin. Unveröff. Diplomarbeit

Hartmann, U. (1997): Fachberatung und struktureller Wandel: Was muß sich wie wohin ändern. In: Diller-Murschall, I./Haucke, K./Breuer, A. (Hrsg.): Qualifizierung lohnt sich. Freiburg, S. 132—146

Hartup, W. W. (1983): Peer relations. In: Mussen, P. H.: Socialization, personality, and social development (hrsg. von E. M. Hetherington, Handbook of child psychology, Bd. 4). New York, S. 103—196

Hauser, R. (1995): Das empirische Bild der Armut in der Bundesrepublik Deutschland — ein Überblick. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung ,,Das Parlament", B 31—32/95, S. 3–13

Hauser, R./Glatzer, W./Hradil, S./Kleinhenz, G./Olk, T./Pankoke, E. (1996): Ungleichheit in der Sozialpolitik. Berichte zum sozialen und politischen Wandel in Ostdeutschland. Bd. 2. Opladen

Hauser, R./Hübinger, W. (1993): Arme unter uns. Teil 1: Ergebnisse und Konsequenzen der Caritas-Armutsuntersuchung. Hrssg. vom Deutschen Caritasverband. Freiburg

Hédervarí, É. (1996): Kleinkinder in traditionellen Heimen. Untersuchung der Situation von Kindern unter drei Jahren in traditionellen Heimen im Land Brandenburg. Abschlußbericht. Berlin

Heid, H. (1991): Problematik einer Erziehung zur Verantwortungsbereitschaft. In: Neue Sammlung, 31, S. 459—481

Heidtmann, H. (1992): Kindermedien. Stuttgart

Heiliger, A. (1991): Alleinerziehen als Befreiung. Pfaffenweiler

Heiliger, A. (1996): Mädchenforschung in der Bundesrepublik. In: Löbbers, D./Stenke, D./Borst, E./Porr, C. (Hrsg.): Mädchenatlas Rheinland-Pfalz. Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen in Rheinland-Pfalz. Mainz, S. 29—40

Heiliger, A./Engelfried, C. (1995): Sexuelle Gewalt. Männliche Sozialisation und potentielle Täterschaft. Frankfurt/M., New York

Heins, R. (1994): Allein auf der Flucht. Obdachlose Kinder. In: Sozialmagazin 19, 2, S. 12—18

Heinze, Rolf G./Olk, T. (1984): Sozialpolitische Steuerung: Von der Subsidiarität zum Korporatismus. In: Glagow, M. (Hrsg.): Gesellschaftssteuerung zwischen Korporatismus und Subsidiarität. Bielefeld, S. 162—194

Heitmeyer, W. (1993): Gesellschaftliche Desintegrationsprozesse als Ursachen von fremdenfeindlicher Gewalt und politischer Paralysierung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung ,,Das Palament", B 2—3, S. 3—13

Heitmeyer, W./Collmann, B./Conrads, J./Matuschek, I./Kraul, D./Kühnel, W./Möller, R./Ulbrich-Hermann, M. (1996): Gewalt: Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus. München

Heller, E./Tennstedt, B. (Hrsg.) (1993): Das Selbstverständnis der Erzieherin. Texte und Gespräche zur pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Berlin

Helming, E./Schattner, H./Blüml, H. (1997): Handbuch Sozialpädagogische Familienhilfe. Hrsgg. v. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Bonn

Hengst, H. (1989): Zum Wandel der Kinderkultur – Neue Erfahrungen in pädagogisch verdünnten Zonen. In: Geulen, D. (Hrsg.): Kindheit. Neue Realitäten und Aspekte. Weinheim, S. 86–107

Hengst, H. (1993): Kinderkultur heute oder: Die Unterwanderung des Schullernens. In: Wissenschaftliches Institut für Schulpraxis: Kinder – Kindheit gestern und heute. Dokumentation einer Tagung. Oktober 1992. Bremen, S. 92–109

Henkel, J. (1991): Die neue Trägervielfalt. In: Böhnisch, L./Gängler, H./Rauschenbach, T. (Hrsg.): Handbuch Jugendverbände. Eine Ortsbestimmung der Jugendverbandsarbeit in Analysen und Selbstdarstellungen. Weinheim, München, S. 248–255

Hensel, R. (1995): Schule und Gewalt. Gutachten der Arbeitsgruppe ,,Schule", hrsg. von der Unabhängigen Kommission zur Bekämpfung von Gewalt in Berlin. Berlin. Unveröff. Manuskript

Hentig, H. von (1993): Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft. München, Wien

Hentig, H. von (1997): Bildung. Ein Essay. Darmstadt

Herlth, A. (1997): Die sozialstaatlichen Dimensionen der Kinderrechtskonvention. In: National Coalition für die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland (Hrsg.): Erster Deutscher KinderrechteTag (Tagungsdokumentation). Bonn, S. 31–40

Herlyn, U. (1990): Leben in der Stadt. Lebens- und Familienphasen in städtischen Räumen. Opladen

Hermann, M. (1996): Auf der Suche nach der richtigen Form: Gütekriterien für Partizipationsformen auf kommunaler Ebene. In: Hermann, M. (Hrsg.): Zukunft mitgestalten: Modelle für mehr Mitsprache. Projekte – Konzepte – Ideen – Spezial. Sersheim

Hermann, M. (1997): Institutionalisierte Jugendparlamente: Über die Beteiligungsmotivation kommunaler Akteure – Formen, Chancen und Risiken. In: Palentien, C./Hurrelmann, K. (Hrsg.): Jugend und Politik. Ein Handbuch für Forschung, Lehre und Praxis. Neuwied, Kriftel, Berlin, S. 315–334

Herwartz-Emden, L. (1997): Konzepte mütterlicher Erziehung in Einwanderer- und Migrantenfamilien – Ergebnisse einer interkulturellen Studie. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 17, S. 56–73

Herzberg, I. (1992): Kinderfreundschaften und Spielkontakte. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Was tun Kinder am Nachmittag? München, S. 75–126

Herzberg, I./Hössl, A. (1996): Kinder des Umbruchs? Ausgewählte Ergebnisse einer Befragung von Kindern zu ihrer Freizeitsituation in den neuen Bundesländern. In: Zeitschrift für Pädagogik, 3, S. 365–385

Herzberg, I./Hössl, A./Lipski, (1995): Freizeit von Schulkindern in den neuen Bundesländern. Ergebnisse einer Regionalstudie 1992–1995. München

Herzka, H. S. (1989): Die neue Kindheit. Basel

Heye, W. (1992): Außerfamiliäre Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen. Hannover

Hill, P. B. (1993): Die Entwicklung der Einstellungen zu unterschiedlichen Ausländergruppen zwischen 1980 und 1992. In: Willems, H. (Hrsg.): Fremdenfeindliche Gewalt. Einstellungen, Täter, Konflikteskalation. Opladen

Hinte, W. (1996): Soziale Kommunalpolitik: soziale Räume gestalten statt Elend verwalten. In: Theorie und Praxis der sozialen Arbeit, 3, S. 27–33

Hitzler, R. (1996): Wo spielen Kinder? Eine empirische Studie zu Aufenthalts- und Spielräumen von Grundschulkindern in einer Kleinstadt. In: Büchner, P./Fuhs, B./Krüger, H.-H. (Hrsg.): Vom Teddybär zum ersten Kuß. Wege aus der Kindheit in Ost- und Westdeutschland. Opladen, S. 131–143

Hofer, M. (1992): Familienbeziehungen im sozialen Umfeld. In: Hofer, M./Klein-Allermann, E./Noack, P. (Hrsg.): Familienbeziehungen. Göttingen, S. 27–54

Hoffmann, L. (1981): ,,Wir machen alles falsch". Wie türkische Jugendliche sich in ihren Alltagstheorien mit ihrer Lage in der Bundesrepublik auseinandersetzen. Bielefeld

Hofmann, K. T./Petry, C./Raschert, J./Schlotmann, B. (Hrsg.) (1993): Schulöffnung und interkulturelle Erziehung. Wie regionale Arbeitsstellen Familie, Schule und Nachbarschaft helfen können. Weinheim, Basel

Holfort, F. (1982): Benachteiligung ohne Ende? Zum Problem der sozialen Integration der Kinder ausländischer Arbeitnehmer (Türken) in der Bundesrepublik. Düsseldorf

Holodynski, M. (1993): Individualisierung im Vorschulalter. Vom autoritären zum konsensuellen Modus der Motivkoordinierung. In: Zentrum für Kindheits- und Jugendforschung (Hrsg.): Wandlungen der Kindheit. Theoretische Überlegungen zum Strukturwandel der Kindheit heute. Opladen, S. 49–76

Holtappels, H. G. (1994): Ganztagsschule und Schulöffnung. Perspektiven für die Schulentwicklung. Weinheim, München

Holtappels, H. G. (Hrsg.) (1995): Ganztagserziehung in der Schule. Opladen

Holtappels, H. G./Meier, U./Tillmann, K.-J. (1996): Aggression und Gewalt an hessischen Schulen. Sonderforschungsbereich Prävention und Inter-

vention im Kindes- und Jugendalter. In: Info, 13, S. 7–9

Höltershinken, D. (1990): Möglichkeiten und Grenzen der Lebenshilfe für besonders gefährdete Mädchen und Frauen. Hrsgg. v. Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (BMJFFG). Bonn

Höltershinken, D./Ullrich, D. (1995): Medienpädagogische Ansätze in Kindergartenkonzeptionen. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Handbuch Medienerziehung im Kindergarten. Teil 2: Praktische Handreichungen. Opladen, S. 25–39

Honig, M.-S. (1990): Gewalt in der Familie. In: Schwind, H.-D./Baumann, J./Schneider, U./Winter, M. (Hrsg.): Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt. Analysen und Vorschläge der unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt, Bd. III. Sondergutachten (Auslandsgutachten, Inlandsgutachten). Berlin

Honig, M.-S. (1992): Verhäuslichte Gewalt. Frankfurt/M.

Honig, M.-S. (1996): Normative Implikationen der Kindheitsforschung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 16, 1, S. 9–25

Honig, M.-S. (1997): Wissenschaftliche Kontroversen um eine Politik für Kinder. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Begrifflich-konzeptionelle Beiträge zur Kinderpolitik. DJI Arbeitspapier 6–130, München, S. 4–11

Honneth, A. (1993): Zum Wandel familialer Lebensformen. In: Merkur, 47, S. 59–64

Hopf, C./Rieker, P./Sanden-Marcus, M./Schmidt, C. (1995): Familie und Rechtsextremismus. Weinheim

Horkheimer, M. (Hrsg.) (1936): Studien über Autorität und Familie. Paris

Hormuth, S. E./Heller, P. (1996): Erwachsene im Transformationsprozeß. In: Hormuth, S. E./Heinz, W. R./Kornadt, H. J./Sydnow, H./Trommsdorff, G. (Hrsg.): Individuelle Entwicklung, Bildung und Berufsverläufe. Opladen, S. 143–199

Horn, H. A. ([3]1996): Brücken zum Schulanfang. Kindergarten – Eingangsstufe – Schulkindergarten/Vorklasse. In: Haarmann, D. (Hrsg.): Handbuch Grundschule. Bd. 1: Allgemeine Didaktik, Voraussetzungen und Formen grundlegender Bildung. Weinheim, Basel, S. 76–87

Hornstein, W. (1991): Jugend und Gesellschaft in den 90er Jahren. In: Böhnisch, L./Gängler, H./Rauschenbach, T. (Hrsg.): Handbuch der Jugendverbände. Weinheim, S. 737–775

Hornstein, W. (1997): Jugendhilferecht und Sozialpädagogik. Das KJHG, oder: vom unaufhaltsamen Eindringen der Sozialpädagogik in das Jugendhilferecht. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 1, S. 26–30

Hüttenmoser, M./Degen-Zimmermann, D. (1995): Lebensräume für Kinder. Empirische Untersuchungen zur Bedeutung des Wohnumfeldes für den Alltag und die Entwicklung der Kinder. Zürich

Hugger, K.-U. (1996): Medienpädagogik im ausgehenden 20. Jahrhundert. Theoretische Orientierungen, Ziele und neue Herausforderungen. In: Praktische Theologie, 31, 4, S. 279–287

Huinink, J. (1995): Warum noch Familie? Frankfurt/M.

Huizinga, J. (1938/1994): Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Hamburg

Hundsalz, A. (1995): Die Erziehungsberatung. Grundlagen, Organisation, Konzepte und Methoden. Weinheim, München

Hurrelmann, K. (1983): Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 3, S. 91–103

Hurrelmann, K. (1991): Die Belastungen von Jugendlichen durch die Schule. In: Kind-Jugend-Gesellschaft, 36, S. 14–18

Hurrelmann, K. (1996): Beide Seiten profitieren. Vorteile bei der Kooperation von Jugendarbeit und Schule. In: Sozialmagazin, 1, S. 16–21

Hurrelmann, K./Mansel, J. (1993): Individualisierung in der Freizeit? In: Zentrum für Kindheits- und Jugendforschung (Hrsg.): Wandlungen der Kindheit. Opladen, S. 77–93

van Ijzendoorn, M. H./Kroonenberg, P. M. (1988): Cross-cultural patterns of attachment. In: Child Development, 59, S. 147–156

Informationsdienst zur Ausländerarbeit (IZA) (1993): ,,Meine Eltern hatten ja die Chance zu entscheiden: Entweder ich behalte meine Ehre oder meine Töchter." Erfahrungen in einer Kriseneinrichtung für Mädchen aus der Türkei. PAPATYA, 1/2, S. 80–86

Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung (Hrsg.) (1995): Die Arbeit der Schülervertretungen in den Schulen des Landes Niedersachsen. Bericht 101.95. Hannover

Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik (Hrsg.) (1995): Die vergessenen Kinder. Kinder von Suchtkranken. Informationen zum Thema und aktuelle Projekte des ISS. Broschüre. Frankfurt/M.

Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen (IGfH) – Fachgruppe Mädchen und Frauen (Hrsg.) (1995): Positionen für Mädchenarbeit in den Erziehungshilfen. Stellungnahme. In: Forum Jugendhilfe, 1, S. 35–36

Jacob, B. (1996): Katamnestische Untersuchung zur Wirksamkeit von Erziehungsberatung. Evaluation der Beratungsarbeit. In: Menne, K./Cremer, H./Hundsalz, A. (Hrsg.): Jahrbuch für Erziehungsberatung, Bd. 2. Weilheim, München, S. 261–273

Jaede, W. (1987): Möglichkeiten und Probleme der Beratung und Behandlung ausländischer Familien

in deutschen Beratungsstellen. In: Zeitschrift für personenzentrierte Psychologie und Psychotherapie 4, S. 415–423

Jäger, S./Link, J. (Hrsg.) (1993): Die vierte Gewalt. Rassismus in den Medien. Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung (DISS). Duisburg

Jaide, W. (1990): Freizeit der Jugend im doppelten Deutschland. In: Hille, B./Jaide, W. (Hrsg.): DDR-Jugend. Politisches Bewußtsein und Lebensalltag. Opladen, S. 75–107

Jakubeit, G. (1988): Materialien zur interkulturellen Erziehung im Kindergarten, Band 1: Kinder. Berlin

Jakubeit, G. (1989): Materialien zur interkulturellen Erziehung im Kindergarten, Band 2: Eltern, Stadtteil, Fortbildung. Berlin

Jean d'Heur, B. (1993): Verfassungsrechtliche Schutzgebote zum Wohle des Kindes und staatliche Interventionspflichten aus der Garantienorm des Art. 6 Abs. 2 Satz 2 GG. Berlin, Schriften zum öffentlichen Recht, Bd. 643

Jörg, S. (1994 a): Kindliche Entwicklung und die Rolle des Fernsehens. In: Media Perspektiven, 1, S. 28–34

Jörg, S. (1994 b): Entwicklungspsychologische Voraussetzungen der Medienrezeption bei Kindern. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Handbuch Medienerziehung im Kindergarten. Teil 1: Pädagogische Grundlagen. Opladen, S. 188–202

Johns, I. (1996 a): Kinderschutz und Strafverfolgung. In: Landesregierung Schleswig-Holstein (Hrsg.): Neue Wege zum Opferschutz nach sexueller Mißhandlung. Dokumentation. Kiel

Johns, I. (1996 b): Violence against children with a mental disability. In: Council of Europe (Hrsg.), Children's rights and childhood policies in Europe: new approaches? Straßburg

Johns, I./Kirchhofer, F. (1995): Schule (k)ein Teil des Hilfesystems? In: Marquardt-Mau, B. (Hrsg.): Schulische Prävention gegen sexuelle Kindesmißhandlung. Grundlagen, Rahmenbedingungen, Bausteine und Modelle. Weinheim, München, S. 226–240

Johns, I./Marquardt-Mau, B. (1995): Sensibel sein für Kinder. Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern zum Thema sexuelle Kindesmißhandlung. In: Marquardt-Mau, B. (Hrsg.): Schulische Prävention gegen sexuelle Kindesmißhandlung. Grundlagen, Rahmenbedingungen, Bausteine und Modelle. Weinheim, München, S. 265–282

Joos, M. (1997): Armutsentwicklung und familiale Armutsrisiken von Kindern in den neuen und den alten Bundesländern. In: Otto, U. (Hrsg.): Aufwachsen in Armut. Opladen, S. 49–78

Jugendministerkonferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1996): Medienpädagogik im Kinder- und Jugendhilfebereich. Konzeptionsbericht und Beschluß vom 13. und 14. Juni 1996. Hamburg

Jugendwerk der Deutschen Shell (1997): Jugend '97. Zukunftsperspektiven. Gesellschaftliches Engagement. Politische Orientierungen. Opladen

Kämper, B. (1996): Kindergartenfinanzierung nach Einführung des Rechtsanspruchs auf einen Kindergartenplatz. Essen

Kämper, W. (1992): Lebens-Räume. Interkulturelle Pädagogik und (offene) Jugendarbeit. Frankfurt/M.

Kalwitzki, K.-P./Riedle, H. (1995): Mobilität im Schulunterricht – Vorschläge und Materialien für eine ,,neue" Verkehrserziehung. In: Verkehrszeichen 11, 1, S. 19

Kampmann, B. (1995): Handlungsebenen und Interventionsstrategien gegen Rassismus. In: Attia, I. (Hrsg.): Multikulturelle Gesellschaft – monokulturelle Psychologie. Antisemitismus und Rassismus in der psychologischen Arbeit. Tübingen

Karrenberg, H./Münstermann, E. (1996): Gemeindefinanzbericht 1996. Städtische Finanzen '96 – in der Sackgasse. In: Der Städtetag, 3

Karsten, M.-E. (1996): Mädchen und Frauen in Sozialberichten. In: Löbbers, D./Stenke, D./Borst, E./Porr, C. (Hrsg.): Mädchenatlas Rheinland-Pfalz. Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen in Rheinland-Pfalz. Mainz, S. 21–28

Karsten, M.-E./Otto, H. U. (Hrsg.) (1996): Die sozialpädagogische Ordnung der Familie. Weinheim, München

Kaufmann, F.-X./Lüscher, K. (1979): Wir brauchen eine Politik für Kinder. In: Neue Sammlung, 19, S. 222–233

Kavemann, B./Lohstöter I. (1984): Väter als Täter. Sexuelle Gewalt gegen Mädchen. Hamburg

Keiser, S. (1992): Lebenssituationen und Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen. In: Bertram, H. (Hrsg.): Die Familie in den neuen Bundesländern. Opladen, S. 151–186

Keller, M. (1996): Moralische Sensibilität: Entwicklung in Freundschaft und Familie. Weinheim

Keller, M./Edelstein, W. (1993): Die Entwicklung eines moralischen Selbst von der Kindheit zur Adoleszenz. In: Edelstein, W./Nunner-Winkler, G./Noam, G. (Hrsg.): Moral und Person. Frankfurt/M., S. 307–334

Kennedy, M. (1993): Kinder mit Behinderungen – wie können wir sie schützen? In: Johns, I. (Hrsg.): Zeit alleine heilt nicht. Sexuelle Kindesmißhandlung – wie wir schützen und helfen können. Freiburg, S. 115–122

Kersten, J. (1985): Jugendkriminalität. Vom Tunichtgut zum Täter. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Immer diese Jugend. München, S. 117–130

Kersten, J. (1993): Der Männlichkeits-Kult. Über die Hintergründe der Jugendgewalt. In: Psychologie heute, 20, 7, S. 50–57

Kesberg, E./Rolle, J. (1991): Eltern, Kinder und neue Medien. Wie kann der Kindergarten helfen? (Werkstattbericht Nr. 92, Bd. 2, hrsgg. v. Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen) Düsseldorf

Kessler, D./Persch, B. (1996): Sachen zum Spielen statt Spielzeug? Kindergartenalltag einmal anders. In: Welt des Kindes, 2, S. 18–21

Kinderbüro der Stadt Essen (Hrsg.) (1994): Kinderbericht 1994. Informationen zur Lebenssituation Essener Kinder. Bilanz kinderfreudlicher Aktivitäten in Essen. Perspektiven und Beschlußentwürfe für eine kindgerechte Stadt. Essen

Kinderkommission (Deutscher Bundestag – Kommission zur Wahrnehmung der Belange von Kindern; Hrsg.) (1996): Anhörung der Kinderkommission des Deutschen Bundestages zum Thema Mitwirkungsrechte von Kindern in der Gesellschaft. Bonn

Kinderkommission (Deutscher Bundestag – Kommission zur Wahrnehmung der Belange von Kindern) (1997): Stellungnahme zu ,,Schutz von Kindern vor sexuellem Mißbrauch und Verbesserung von Schutz und Hilfe für die Opfer". Bonn, 14. März 1997

Kinney, J./Haapala, D./Booth, C. (1991): Keeping Families Together. The Homebuilder's Model. New York

Kirchhöfer, D. (1995): Biographische Brüche im Kindes- und Jugendalter – Risiken künftiger Entwicklung? In: Krüger, H./Marotzki, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen, S. 201–217

Klafki, W. (1990): Abschied von der Aufklärung? Grundzüge eines bildungstheoretischen Gegenentwurfs. In: Krüger, H.-H. (Hrsg.): Abschied von der Aufklärung. Perspektiven der Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 91–104

Klann, N./Hahlweg, K. (1994): Beratungsbegleitende Forschung – Evaluation von Vorgehensweisen in der Ehe-, Familien- und Lebensberatung und ihre spezifischen Auswirkungen. Band 48.1 der Schriftenreihe des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Stuttgart, Berlin, Köln

Klatetzki, T. (Hrsg.) (^{2}1995): Flexible Erziehungshilfen. Ein Organisationskonzept in der Diskussion. Münster

Klatetzki, T./Winter, H. (1990): Zwischen Streetwork und Heimerziehung – Flexible Betreuung durch das Rauhe Haus in Hamburg. In: neue praxis, 20, S. 1–15

Klees-Möller, R./Budde, M. (1996): Miteinander, nebeneinander oder gegeneinander? Mädchen und Jungen in Tageseinrichtungen für Schulkinder. In: Sozialmagazin, 21, 11, S. 21–26

Klein, E./Römisch, K. (1997): Familienaktivierungsmanagement FAM. Erste praktische Erfahrungen der Umsetzung in Deutschland durch die Stiftung Hospital St. Wendel. In: Unsere Jugend, 4, S. 148–155

Klein-Allermann, E. (1992): Wiederheirat und Stiefelternschaft. In: Hofer, M./Klein-Allermann, E./Noack, P. (Hrsg.): Familienbeziehungen. Göttingen, S. 311–330

Klie, T. (1996): Kinderrechte in Deutschland. In: Soziale Arbeit, 45, 11, S. 377–384

Klingler, W./Groebel, J. (1994): Kinder und Medien 1990. Eine Studie der ARD/ZDF-Medienkommission. Baden-Baden

Klingler, W./Windgasse, T. (1994): Was Kinder sehen. Eine Analyse der Fernsehnutzung von 6–13jährigen. In: Media Perspektiven, 1, S. 2–13

Klocke, A. (1995): Der Einfluß sozialer Ungleichheit auf das Ernährungsverhalten im Kindes- und Jugendalter. In: Barlösius, E./Feichtinger, E./Köhler, B. M. (Hrsg.): Ernährung in der Armut. Berlin

Klocke, A. (1996): Aufwachsen in Armut. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 16, S. 390–409

Klocke, A./Hurrelmann, K. (1995): Armut und Gesundheit. Inwieweit sind Jugendliche betroffen? In: Zeitschrift für Gesundheitswissenschaft, 2, Beiheft 1995, S. 138–151

Kluge, C. (1996): Beratung, Hilfe zur Erziehung und Unterstützung für Familien in Schwierigkeiten im Kinder- und Familienzentrum. In: Forum Erziehungshilfen, 2, 5, S. 222–225

Knab, D. (1996): Religion im Blickfeld der Schule. In: Biehl, P./Bizer, C./Degen, R./Mette, N./Rickers, F./Schweitzer, F. (Hrsg.): Jahrbuch der Religionspädagogik, Bd. 12, Neukirchen-Vluyn, S. 57–71

Knauer, R. (1996): Betreute Grundschule – Berührungspunkte zwischen Schule und Jugendhilfe. In: Unsere Jugend, 48, 8, S. 348–358

Knauf, T. (1995): Probleme des Übergangs von der Kindertagesstätte in die Grundschule – Elemente für Lösungsstrategien. In: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport – Land Brandenburg (Hrsg.): Der Übergang von der Kindestagesstätte in die Grundschule. Dokumentation der Referate und der Diskussion der Fachkonferenz am 27. und 28. November 1995 in Potsdam, S. 26–41

Knörzer, W./Grass, K. (^{3}1995): Den Anfang der Schulzeit pädagogisch gestalten. Ein Studien- und Arbeitsbuch für den Anfangsunterricht. Weinheim, Basel

Koderisch, A. (1996): Interkulturelle Öffnung – aber wie? – Familienbildung und Elternarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Bonn

Köttgen, C. (1996 a): Wenn alle Stricke reißen ... ab in die Psychiatrie? – Kinder und Jugendliche zwischen den Hilfesystemen. In: Soziale Psychiatrie 1, S. 4–9

Köttgen, C. (1996 b): ,,Sie wußten um die Folgen ..." In: Soziale Psychiatrie, 1, S. 33–34

Kohlberg, L. (1995): Die Psychologie der Moralentwicklung. Hrsgg. von Althoff, W. Frankfurt/M.

Kommission der Europäischen Gemeinschaft (1996 a): Illegale und schädigende Inhalte im Internet. Mitteilung an das Europäische Parlament, den Rat, den Wirtschafts- und Sozialausschuß und den Ausschuß der Regionen vom 16. Oktober 1996. Brüssel

Kommission der Europäischen Gemeinschaft (1996 b): Grünbuch über den Jugendschutz und den Schutz der Menschenwürde in den audiovisuellen Medien und Informationsdiensten vom 16. Oktober 1996. Brüssel

Kommunale Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung (KGSt) (1993): Das neue Steuerungsmodell. Begründung, Konturen, Umsetzung. Bericht 5/1993. Köln

Kommunale Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung (KGSt) (1994): Outputorientierte Steuerung der Jugendhilfe. Bericht 9/1994. Köln

Kommunale Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung (KGSt) (1996): Integrierte Fach- und Ressourcenplanung in der Jugendhilfe. Bericht 3/1996. Köln

Kornadt, H.-J. (1988): Entwicklungsbedingungen unterschiedlicher Aggressivität in Japan und in Deutschland. Beitrag des Kulturvergleichs zur Motivationstheorie. In: Psychologische Beiträge, 36, S. 345–375

Krappmann, L. (1994 a): Sozialisation und Entwicklung in der Sozialwelt gleichaltriger Kinder. In: Schneewind, K. A. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie – Pädagogische Psychologie, Bd. 1: Psychologie der Erziehung und Sozialisation. Göttingen, S. 495–524

Krappmann, L. (1994 b): Mißlingende Aushandlungen – Gewalt und andere Rücksichtslosigkeiten unter Kindern im Grundschulalter. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 14, S. 102–117

Krappmann, L. (1994 c): Kinder und die Bewältigung von Aggressionen. In: Endres, M. (Hrsg.): Krisen im Jugendalter. München, S. 119–131

Krappmann, L. (1995 a): Zeit der Kinder – Kinder der Zeit. In: Rothbucher, H./Seitz, R./Donnenberg, R. (Hrsg.): Alles hat seine Zeit. Ich habe keine Zeit. Salzburg, S. 82–96

Krappmann, L. (1995 b): Veränderung des Kindseins in unserer Gesellschaft. In: Religionspädagogische Beiträge, 35, S. 3–18

Krappmann, L. (1995 c): Reicht der Situationsansatz? Nachträgliche und vorbereitende Gedanken zu Förderkonzepten im Elementarbereich. In: Neue Sammlung, 35, 4, S. 109–124

Krappmann, L. (1997): Brauchen junge Menschen alte Menschen? In: Krappmann, L./Lepenies, A. (Hrsg.): Alt und Jung – Spannung und Solidarität zwischen den Generationen. Frankfurt/M., S. 185–204

Krappmann, L./Oswald, H. (1990): Sozialisation in Familie und Gleichaltrigenwelt. Zur Sozialökologie der Entwicklung in der mittleren Kindheit. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 10, S. 147–162

Krappmann, L./Oswald, H. (1995): Alltag der Schulkinder. Weinheim

Krappmann, L./Peukert, U. (Hrsg.) (1995): Altersgemischte Gruppen in Kindertagesstätten. Reflexionen und Praxisberichte zu einer neuen Betreuungsform. Freiburg

Kreiselmeyer, H./Schneeweiß, M. (1992): Kinder schreiben an Saddam Hussein. In: Verantwortung. Friedrich Jahresheft X 1992, S. 86–89

Kreisjugendring Nürnberg (o. J.): Kinderpolitische Aktivitäten. Kinderbezogene Angebote Nürnberger Jugendverbände. Bestandserhebung. Hektographiertes Manuskript

Kreppner, K. (1993): Eltern-Kind-Beziehungen: Kindes- und Jugendalter. In: Auhagen, A.-E./Salisch, M. von (Hrsg.): Zwischenmenschliche Beziehungen. Göttingen, S. 81–104

Kreyenfeld, M./Flehmig, S./Spieß, C. K./Wagner, G. (1997): Ein neues Organisationsmodell in der Kinderbetreuung: Kinderkasse, Betreuungsgutscheine und Qualitätskommissionen. Diskussionspapier Nr. 97–05 aus der Fakultät für Sozialwissenschaft der Ruhr-Universität Bochum

Krüger, H.-H. (Hrsg.) (1990): Abschied von der Aufklärung. Perspektiven der Erziehungswissenschaft. Opladen

Krüger, H.-H. (1996): Aufwachsen zwischen Staat und Markt. Veränderungen des Kinderlebens im Ost-West-Vergleich. In: Zeitschrift für Pädagogik, 35. Beiheft. Weinheim, Basel, S. 107–124

Krüger, H.-H./Kötters, C. (1995): Aufwachsen in den neuen Bundesländern – Ergebnisse einer Befragung von 11- bis 16jährigen. In: Löw, M./Meister, D./Sander, U. (Hrsg.): Pädagogik im Umbruch. Kontinuität und Wandel in den neuen Bundesländern. Opladen, S. 157–170

Krug, M./Pelzer, S. (1994): Qualifizierungswege von Erzieherinnen in den neuen Bundesländern 1992–1994. Abschlußbericht. DJI-Arbeitspapier 6–097. Deutsches Jugendinstitut. München

Krummbacher, M./Waltz, V. (1996): Einwanderer in der Kommune. Analysen, Aufgaben und Modelle für eine multikulturelle Stadtpolitik. Essen

Künzel-Schön, M. (1996): Vom ,,Klienten" zum ,,Kunden"? In: Theorie und Praxis der sozialen Arbeit, 47, 11, S. 6–14

Kürner, P./Nafroth, R. (Hrsg.) (1994): Die vergessenen Kinder. Vernachlässigung und Armut in Deutschland. Köln

Kultusministerkonferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (1994): Verkehrserziehung in der Schule. Neufassung der Empfehlungen der Kultusminister vom Juni 1994. Bonn

Kultusministerkonferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (1995): Medienpädagogik in der Schule. Erklärung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland vom 12. Mai 1995. Bonn

Kultusministerkonferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (1997): Neue Medien und Telekommunikation im Bildungswesen. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 28. Februar 1997. Bonn

Kunert-Zier, M./Schiermeister-Dill, H./Weißmann, B. (1996): Jugendpolitik – Politik im Interesse von Mädchen!? In: Flade, A./Kustor, B. (Hrsg.): Raus aus dem Haus. Mädchen erobern die Stadt. Frankfurt/M., New York, S. 195–205

Kupersmidt, J. B./Coie, J. D./Dodge, K. A. (1990): The role of poor peer relationships in the development of disorders. In: Asher, S. R./Coie, J. D. (Hrsg.): Peer rejection in childhood. Cambridge, S. 274–305

Kurdek, L. A./Berg, B. (1983): Issues in the study of children and divorce. In: Journal of Family Psychology, 2, S. 150–153

Kurz-Adam, M. (1995): Modernisierung von innen? Wie der gesellschaftliche Wandel die Beratungsarbeit erreicht. In: Kurz-Adam, M./Post, I. (Hrsg.): Erziehungsberatung und Wandel der Familie. Opladen, S. 175–195

Kutschinsky, B. (1991): Sexueller Mißbrauch von Kindern: Verbreitung, Phänomenologie und Prävention. In: Zeitschrift für Sexualforschung, 4, S. 33–44

La Gaipa, J. J. (1979): A developmental study of the meaning of friendship in adolescence. In: Journal of Adolescence, 2, S. 201–213

Laewen, H.-J. (1989): Zur außerfamilialen Tagesbetreuung von Kindern unter drei Jahren. In: Zeitschrift für Pädagogik, 6, S. 869–888

Laewen, H.-J. (1994): Zum Verhalten und Wohlbefinden von Krippenkindern. Bezüge zur mütterlichen Lebenssituation und der Qualität der Beziehung. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 41. Jg. München, Basel, S. 1–13

Laewen, H.-J./Neumann, K./Zimmer, J. (Hrsg.) (1997): Der Situationsansatz – Vergangenheit und Zukunft. Theoretische Grundlagen und praktische Relevanz. Seelze-Velber

Lähnemann, J. (1994): Nicht-christlicher Religionsunterricht – Interreligiöser Unterricht. In: Schweitzer, F./Faust-Siehl, G. (Hrsg.): Religion in der Grundschule. Religiöse und moralische Erziehung. Frankfurt/M.: Arbeitskreis Grundschule, S. 144–153

Lakies, T. (1996): Rechtliche Rahmenbedingungen der Kindertagespflege. In: Jugendhilfe, 34, 2, S. 80–92

Lamb, M. E./Sternberg, K. (1989): Tagesbetreuung. In: Keller, H. (Hrsg.): Handbuch der Kleinkindforschung. Berlin, S. 587–608

Lamborn, S. D./Mounts, N. S./Steinberg, L./Dornbush, S. M. (1991): Patterns of competence and adjustment among adolescents of authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. In: Child Development, 62, S. 1049–1065

Lamers-Winkelman, F. (1995): Seksuell misbruik van jonge kinderen. Amsterdam

Lampert, H. (1996): Priorität für die Familie. Berlin

Landesjugendring Niedersachsen (1993): Das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) – mädchenspezifisch betrachtet. Hannover

Landesjugendring Niedersachsen (Hrsg.) (1995): Handbuch für die Jugendringarbeit. Hannover

Landeswohlfahrtsverband Hessen (1996): Antrag zum Modellprojekt ,,Prävention durch Koordination erzieherischer und schulischer Hilfen für Eltern – Kinder- Lehrer". Kassel

Landtag Baden-Württemberg (Hrsg.) 1995: Kinder und Verkehr. Antwort der Landesregierung auf die Große Anfrage der Fraktion der SPD. Landtagsdrucksache 11/5643 vom 17. März 1995. Stuttgart

Landtag Rheinland-Pfalz (1996): Bericht der Enquete-Kommission ,,Situation der Kinder in Rheinland-Pfalz – Rechte der Kinder in einer sich wandelnden Welt". Drucksache 12/7930

Landzettel, H. J. (1991): Zum Thema Kindesmißhandlung. Erste Ergebnisse einer Fragebogenaktion der hessischen Kinderärzte. In: Der Kinderarzt, 21, S. 1301–1305

Lange, A. (1995): Formen der Kindheitsrhetorik in (post-)modernen Gesellschaften. Forschungsschwerpunkt ,,Gesellschaft und Familie" der Universität Konstanz. Unveröffentl. Manuskript. Konstanz

Lange, A. (1996): Kinderalltag in einer modernisierten Landgemeinde: Befunde nach weiterführenden Überlegungen. Zur Untersuchung der Lebensführung von Kindern. In: Honig, M.-S./Leu, H.- R./Nissen, U. (Hrsg.): Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster – sozialisationstheoretische Perspektiven. Weinheim, München, S. 77–97

Lange, A./Lauterbach, W. (im Druck): Aufwachsen mit oder ohne Großeltern? In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 17

Laucht, D. (1990): Individuelle Merkmale mißhandelter Kinder. In: Martinius, J./Frank, R. (1990): Vernachlässigung, Mißbrauch und Mißhandlung von Kindern. Erkennen, Bewußtmachen, Helfen. Bern, Stuttgart, Toronto

Lauterbach, W. (1995): Die gemeinsame Lebenszeit von Familiengenerationen. In: Zeitschrift für Soziologie, 24, S. 22–41

LBS-Initiative Junge Familie (Hrsg.) (1995): Gruppeninterventionsprogramm für Kinder mit getrennt lebenden oder geschiedenen Eltern. Weinheim

Ledig, M./Schneider, K./Zehnbauer, A. (1996): ,,Orte für Kinder": Pluralisierung von Betreuungsformen – Öffnen von Institutionen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 42, S. 347–364

Lehwald, G. (1996): Können Kinder ihren Stadtteil planen? Über Kinderpartizipation in politischen Handlungsfeldern. In: Mansel, J. (Hrsg.): Glückliche Kindheit – Schwierige Zeit. Opladen, S. 243–253

Lehwald, G./Madlmayr, E. (1997): Kinder- und Jugendforen: Pädagogische und psychologische Voraussetzungen einer Partizipation. In: Palentien, C./Hurrelmann, K. (Hrsg.): Jugend und Politik. Ein Handbuch für Forschung, Lehre und Praxis. Neuwied, Kriftel, Berlin, S. 302–314

Leibfried, S./Leisering, L./Buhr, P./Ludwig, M./Mädje, E./Olk, T./Voges, W./Zwick, M. (1995): Zeit der Armut. Lebensläufe im Sozialstaat. Frankfurt/M.

Leiprecht, R. (1990): ,,... da baut sich ja in uns ein Haß auf ...". Zur subjektiven Funktionalität von Rassismus und Ethnozentrismus bei abhängig beschäftigten Jugendlichen. Berlin, Hamburg

Leisering, L. (1993): Zwischen Verdrängung und Dramatisierung. Zur Wissenssoziologie der Armut in der bundesrepublikanischen Gesellschaft. In: Soziale Welt, 44, S. 486–511

Leisering, L. (1995): Zweidrittelgesellschaft oder Risikogesellschaft. In: Bieback, K.-J./Milz, H. (Hrsg.): Neue Armut. Frankfurt/M., S. 58–92

Lemert, E. M. (1951): Social pathology. A systematic approach to the theory of sociopathic behavior. New York

Lempp, R. (1994): Seelische Behinderung als Aufgabe der Jugendhilfe. § 35a SGB XIII. Stuttgart, München

Lenz, A. (1990): Ländlicher Alltag und ländliche Probleme. Eine qualitative Studie über Bewältigungsstrategien bei Erziehungs- und Familienproblemen. München

Lenz, A. (1994): Die Wirksamkeit von Erziehungsberatung aus der Sicht der Eltern. In: Jugendwohl, 75, 7, S. 303–312

Leschinsky, A. (1996): Vorleben oder Nachdenken? Frankfurt/M.

Leu, H. R. (1996): Selbständige Kinder – Ein schwieriges Thema für die Sozialisationsforschung. In: Honig, M.-S./Leu, H. R./Nissen, U. (Hrsg.): Kinder und Kindheit. Weinheim, S. 174–198

Leuzinger-Bohleber, M./Garlichs, A. (1993): Früherziehung West – Ost. Zukunftserwartungen, Autonomieentwicklung und Beziehungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen. Weinheim, München

Leuzinger-Bohleber, M./Dornes, M./Garlichs, A./Hartmann, H. P. (1996): Frühe Beziehungserfahrung und die Entwicklung von Bindung und Aggression. Antrag an die DFG. Unveröff. Manuskript

Levold, T./Wedekind, E./Georgi, H. (1990): Familienorientierte Behandlungsstrategien bei Inzest. In: System Familie 3, S. 25–38

Liebenow, H. (1993): Kommentierte Daten einer ländlichen Erziehungsberatungsstelle. In: Unsere Jugend, 45, 11, S. 474–482

Limbourg, M. (1996): Kinder im Straßenverkehr. Gemeindeunfallversicherungsverband (GUVV) Westfalen-Lippe. Münster

Lingemann, W. (1994): Das rechtliche Konzept der Familienbesteuerung. Berlin

Linke, J. (1991): Das Mutter-Kind-Heim. Kleinstkindpädagogik in einem hochkomplexen Beziehungskontext. In: Diakonisches Werk der EKD (Hrsg.): Mit Kindern leben lernen. Stuttgart

Lipski, J. (1996): Freizeiträume ostdeutscher Schulkinder. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 4, S. 353–371

Löw, M./Meister, D./Sander, U. (1995): Pädagogik im Umbruch – Kontinuität und Wandel in den neuen Bundesländern. Opladen

van Loon, J. A. H. (1988): Der Entwurf einer Konvention über die Rechte des Kindes im Kontext anderer internationaler Übereinkommen. In: Forum Jugendhilfe, 3/4, S. 28–32

Ludwig, M./Leisering, L./Buhr, P. (1995): Armut verstehen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung ,,Das Parlament", B 31–32/95, S. 24–34

Luhmann, N. (1982): Funktion der Religion. Frankfurt/M.

Lüscher, K. (1995): Familienrhetorik im Jahr der Familie. In: Keil, S./Langer, I. (Hrsg.): Familie morgen? Marburg, S. 24–37

Lüscher, K. (1996): Politik für Kinder – Politik mit Kindern. Konzeptuelle Überlegungen zu einem aktuellen Thema. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 44, 4, S. 407–418

Lüscher, K. (1997): Politik für Kinder – Politik mit Kindern. Fragestellungen, Ansätze und Begründungen aus sozialwissenschaftlicher Sicht. In: Evangelische Akademie Bad Boll (Hrsg.): Politik für Kinder. Tagung vom 11. bis 13. April 1997 in der Evangelischen Akademie Bad Boll. Protokolldienst 17/97. Bad Boll, S. 5–19

Lüscher, K./Lange, A. (1996): Nach der ,,postmodernen" Familie. In: Buba, H. P./Schneider, N. S. (Hrsg.): Familie – Zwischen gesellschaftlicher Prägung und individuellem Design. Opladen, S. 23–36

Mach-Hour, E. (1993): Damit sie gleiche Chancen haben. Kinder aus binationalen Familien im Trennungs- und Scheidungskonflikt. In: Menne, K./Schilling, H./Weber, M. (Hrsg.): Kinder im Scheidungskonflikt. Beratung von Kindern und Eltern bei Trennung und Scheidung. Weinheim, München, S. 185–192

Maas, U. (1995): Erziehungsberatung und Hilfe zur Erziehung. In: Zentralblatt für Jugendrecht, 9, S. 387–391

Mader, J. (1989): Schulkindergarten und Zurückstellung. Zur Bedeutung schulisch-ökologischer Bedingungen bei der Einschulung. Münster, New York

Mandl, H. (1996): Kompetenzen für das Leben im Informationszeitalter. In: Bayerische Landeszentrale für neue Medien (BLM) (Hrsg.) (1996): Medienkompetenz im Informationszeitalter. 1. Fachtagung des Formus Medienpädagogik der Bayerischen Landeszentrale für neue Medien. München

Mansel, J. (Hrsg.) (1992): Reaktionen Jugendlicher auf gesellschaftliche Bedrohung. Weinheim

Mansel, J. (1993): Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 13, 1, S. 36–60

Mansel, J. (1995): Quantitative Entwickung von Gewalthandlungen Jugendlicher und ihrer offiziellen Registrierung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 15, S. 101–121

Mansel, J./Hurrelmann, K. (1993): Psychosoziale Befindlichkeit junger Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland. In: Soziale Probleme, 2, S. 167–192

Marbach, J. (1994): Der Einfluß von Kindern und Wohnentfernung auf die Beziehungen zwischen Eltern und Großeltern. In: Bien, W. (Hrsg.): Eigeninteresse oder Solidarität. Opladen, S. 77–111

Marcoen, A. (1979): Children's perceptions of aged persons and grandparents. In: International Journal of Behavioral Development, 2, S. 87–107

Marcus, A./Ammermann, C./Bock, U./Schmidt, M. H. (1994): Münchhausen-Stellvertreter-Syndrom. In: Pädagogische Praxis, 47, S. 425–431

Marquardt-Mau, B. (Hrsg.) (1995): Schulische Prävention gegen sexuelle Kindesmißhandlung. Grundlagen, Rahmenbedingungen, Bausteine, Modelle. Weinheim, München

Matt, E. (1995): Episode und Doppel-Leben: Zur Delinquenz Jugendlicher. In: Monatsschrift für Kriminologie und Strafrechtsreform, 78, 3, S. 153–164

Matthews, G. B. (1989): Philosophische Gespräche mit Kindern. Berlin

Matthews, G. B. (1991): Denkproben – Philosophische Ideen jüngerer Kinder. Vortrag Berlin

Mau, S. (1997): Tanja fragt man nicht. In: Forum Erziehungshilfen, 3, 3, S. 148–150

Mause, L. de (1979): Hört ihr die Kinder weinen. Frankfurt/M.

Mauthe, A./Pfeiffer, H. (1996): Schülerinnen und Schüler gestalten mit – Entwicklungslinien schulischer Partizipation und Vorstellung eines Modellversuchs. In: Jahrbuch der Schulentwicklung. Bd. 9. Weinheim und Basel, S. 221–259

Mayer, S./Meixner, K. (1996): Das Projekt ,,Umgang-Kontakt-Beziehung". In: Jahresbericht 1995/1996. Familien-Notruf. München

McAuley, C. (1996): Children in Long-term Foster Care. Emotional and social development. Aldershot

Mechenich, S. (1993): ,,Die Omas sind die Schlimmsten!" Ein Gespräch mit Berliner Mädchen ausländischer Herkunft. In: Beckmann, H. (Hrsg.): Angegriffen und bedroht in Deutschland. Selbstzeugnisse, Berichte, Analysen. Weinheim, S. 67–71

Meier, U./Melzer, W./Schubarth, W./Tillmann, K.-J. (1995): Schule, Jugend und Gewalt. Ergebnisse einer Schulleiterbefragung in Ost- und Westdeutschland. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 15, S. 168–182

Melzer, W./Schubarth, W. ([2]1995): Das Rechtsextremismussyndrom bei Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland. In: Schubarth, W./Melzer, W. (Hrsg.): Schule, Gewalt und Rechtsextremismus. Opladen, S. 51–71

Menne, K. (1992): Neue Daten zur Erziehungs- und Familienberatung. Anmerkungen zum Achten Jugendbericht. In: Zentralblatt für Jugendrecht, 6, S. 311–323

Menne, K. (1995): Erziehungsberatungsstellen und Kinder- und Jugendhilfestationen. In: Klatetzki, T. (Hrsg): Flexible Erziehungshilfen. Ein Organisationskonzept in der Diskussion. Münster, S. 110–124

Menne, K. (1997): Institutionelle Beratung. Möglichkeiten und Grenzen ihrer quantitativen Erfassung. In: Rauschenbach, T./Schilling, M. (Hrsg.): Die Kinder- und Jugendhilfestatistik. Bd. 2: Analysen, Befunde und Perspektiven. Neuwied, S. 201–264

Menzel, H.-J. (1996): Minderjährige Flüchtlinge zwischen völkerrechtlichem Kinderschutz und nationaler Ausländerabwehr. In: Zeitschrift für Ausländerrecht, 16, S. 22ff.

Merchel, J. (1994): Von der psychosozialen Diagnose zur Hilfeplanung – Aspekte eines Perspektivenwechsels in der Erziehungshilfe. In: Institut für Soziale Arbeit (Hrsg.): Hilfeplanung und Betroffenenbeteiligung. Soziale Praxis, 15. Münster, S. 44–63

Merchel, J. (1995): Rechtliche Aspekte der Beziehung zwischen MitarbeiterInnen der Jugendhilfe und den Hilfe-Empfängern beim Entscheidungsprozeß und während der Gewährung einer Hilfe zur Erziehung nach § 31 KJHG (Sozialpädagogische Familienhilfe). Expertise zum Projekt ,,SPFH in der Bundesrepublik Deutschland". München, DJI-Arbeitspapier Nr. 5–113. München

Merchel, J. (1996): Fachliche Anforderungen an die Jugendhilfe versus Ökonomisierung der Verwaltung? ,,Neue Steuerung" im Kontext des Kinder- und Jugendhilfegesetzes. In: Merchel, J./Schrapper, C. (Hrsg.): Neue Steuerung. Tendenzen der Organisationsentwickung in der Sozialverwaltung. Münster, S. 145–167

Merchel, J. (1997): Der mißverstandene Charakter von Hilfeplanung. In: Zentralblatt für Jugendrecht, 84, 10, S. 368–372

Merchel, J./Schrapper, C. (1995): Hilfeplanung gemäß § 36 KJHG als fachliche und organisatorische Herausforderung an das Jugendamt. In: Nachrichtendienst des Deutschen Vereins, 4, S. 151–156

Merk, P. (1995): Kinderfreundlichkeit. Das Mandat der Jugendhilfe nach § 1 Abs. 3 Nr. 4 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes. Expertise im Auftrag des Ministeriums für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). Bönen

Mette, N. (1996): Kindheit und Jugend. In: Jahrbuch der Religionspädagogik, Bd. 12, Neukirchen-Vluyn, S. 115–130

Meulemann, H. (1996): Werte und Wertewandel. Zur Identität einer geteilten und wieder vereinigten Nation. Weinheim, München

Meyer-Drawe, K. (1992): Nachdenken über Verantwortung. In: Friedrich Jahresheft, 10, S. 14–16

Miedaner, L. (1992): Horte – Ganztagsschulen – Horte an Schulen – Begreuungsschulen. Vielfalt auf Kosten von Qualität? In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 3

Miedaner, L./Permien, H. (1992): Betreuungssituation und Nachmittagsgestaltung von Mädchen und Jungen – zur Weiterentwicklung familienergänzender Angebote. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Was tun Kinder am Nachmittag? München, S. 171–215

Mielenz, I. (1981): Die Strategie der Einmischung – Sozialarbeit zwischen sozialer Kommunalpolitik und Selbsthilfe. In: Neue Praxis, 6 (Sonderheft)

Mielenz, I. (1992): Jugendhilfe als Querschnittspolitik – Jugendhilfe im Widerstreit von Abgrenzung und Einmischung. In: Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ; Hrsg.): Lebenswelten gestalten. Münster

Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (MAGS; Hrsg.) (1986): Arbeitshilfen zur Planung der Arbeit im Kindergarten. Köln

Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (MAGS; Hrsg.) (1993 a): Kinderfreundlichkeit – Das Prüfverfahren! Düsseldorf

Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (MAGS; Hrsg.) (1993 b): Landessozialbericht. Alleinerziehende – Lebenslagen und Lebensformen. Duisburg

Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales/ Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (1994): Bericht Kinder- und Jugendkulturarbeit in Nordrhein-Westfalen. Bestandsaufnahme, Perspektiven, Empfehlungen – Jugendkulturbericht –. Düsseldorf

Ministerium für Familie, Frauen, Weiterbildung und Kunst/Institut für Stadtplanung und Sozialforschung (1995): Bericht über die Situation der Kinder in Baden-Württemberg. Stuttgart

Ministerium für Frauen, Jugend, Wohnungs- und Städtebau des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.) (1996): Jugendförderungsgesetz. Kiel

Ministerium für Kultur, Jugend, Familie und Frauen des Landes Rheinland-Pfalz (Hrsg.) (1995): Kinderfreundliches Rheinland-Pfalz. Nützliche Tips für engagierte Kommunen. Mainz

Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik (Hrsg.) (1965): Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem vom 25. Februar 1965. In: Sozialistisches Bildungsrecht (1981). Volksbildung. Allgemeine Bestimmungen. Berlin, S. 19–49

Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik (Hrsg.) (1966): Jugendhilfeverordnung. Verordnung über die Aufgaben und die Arbeitsweise der Organe der Jugendhilfe (Jugendhilfeverordnung) vom 3. März 1966. In: GBl. II, Nr. 34, S. 215–226

Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik (Hrsg.) (1986): Programm für die Bildungs- und Erziehungsarbeit im Kindergarten. Berlin

Mitulla, C. (1997): Die Barriere im Kopf. Stereotype und Vorurteile bei Kindern gegenüber Ausländern. Opladen

Mohr, I. (1996): SFB4 Multikulti: Öffentlich-rechtliches Hörfunkangebot nicht nur für Ausländer. In: Media Perspektiven, 8, S. 58–63

Mönninger, M. (1996): Der Rand lebt. Die Zukunft der Stadt liegt in der Peripherie. In: du, 11, S. 32–35

Mörsberger, Th./Restemeier, J. (1997 a): Helfen mit Risiko. Zur Pflichtenstellung des Jugendamtes bei Kindesvernachlässigung. Neuwied, Kriftel, Berlin

Mörsberger, Th./Restemeier, J. (1997 b): Helfen mit Risiko. Anmerkungen zu einem Strafverfahren gegen eine Sozialarbeiterin in Osnabrück. In: Jugendhilfe 35, 2, S. 85–90

Möser, S. (1996): Kompetenzen und Anforderungen an MitarbeiterInnen und integrierte Hilfen. In: Forum Erziehungshilfen, 2, 1, S. 11–14

van Montfoort, A. (1993): Kindesmishandeling en justitie. Amsterdam

Morgenroth, O./Merkens, H. (1997): Wirksamkeit familialer Umwelten türkischer Migranten in Deutschland. In: Nauck, B./Schönpflug U. (Hrsg.): Familien in verschiedenen Kulturen. Stuttgart, S. 303–323

Mühlum, A. (1993): Schulsozialarbeit. In: Becker-Textor, I./Textor, M. R. (Hrsg.): Handbuch der Kinder- und Jugendbetreuung. Neuwied, S. 241–269

Müller-Stackebrandt, J. (1991): Jugendförderungspolitik. In: Böhnisch, L./Gängler, H./Rauschenbach, T. (Hrsg.): Handbuch der Jugendverbände. Weinheim, München, S. 205–217

Mummendey, A. (1994): Aggression. In: Frey, D./Greif, S. (Hrsg.). Sozialpsychologie, 3. Aufl. Weinheim, S. 105–110

Münchmeier, R. ([4]1996): Kinder- und Jugendpolitik. In: Kreft, D./Mielenz, I. (Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Weinheim, Basel, S. 357–359

Münder, J. (1994): Die Übernahme sozialstaatlicher Aufgaben durch freie Träger – eine Falle für die freien Träger? In: BBJ Consult Info. Ausgabe III/IV. Berlin

Münder, J. (1995): Erziehungsberatung im Spannungsfeld, das KJHG und die Aufgaben freier Träger. In: Neue Praxis, 4, S. 359–372

Münder, J. (1997a): Die geplante Reform des Kindschaftsrechtes. München

Münder, J. (1997b): Überblick über mögliche Finanzierungen der Dienste und Einrichtungen freier Träger. In: Theorie und Praxis der sozialen Arbeit, 8, S. 20–28

Münder, J. (1997c): Die Finanzierung der Kindergärten und Horte freier Träger. Hrsgg. von der Bremischen Evangelischen Kirche, Landesverband Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder/Katholischer Gemeindeverband in Bremen. Bremen

Münder, J./Greese, D./Jordan, E./Kreft, D./Lakies, T./Lauer, H./Proksch, R./Schäfer/K. (1993): Frankfurter Lehr- und Praxiskommentar zum Kinder- und Jugendhilfegesetz, Stand: 1. April 1993. Münster

Muth, J. (1986): Integration von Behinderten. Über die Gemeinsamkeit im Bildungswesen. Essen

Napp-Peters, A. (1985): Ein-Eltern-Familien. Soziale Randgruppe oder neues familiales Selbstverständnis? Weinheim

Napp-Peters, A. (1995): Armut von Alleinerziehenden. In: Bieback, K.-J./Milz, H. (Hrsg.): Neue Armut. Frankfurt/M., S. 107–121

National Coalition (1995): Stellungnahme der Koordinierungsgruppe der National Coalition zum Erstbericht der Bundesregierung. In: National Coalition (Hrsg.) (1996c): Ergebnisse des ersten Dialogs zwischen dem UN-Ausschuß für die Rechte des Kindes und der Bundesregierung über den Erstbericht zur Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention. Bonn, S. 82–91

National Coalition (Hrsg.) (1996a): Beteiligungsrechte für Kinder bei der Reform des Kindschaftsrechts – Verpflichtungen aus der UN-Kinderrechtskonvention. Dokumentation des Ersten Kinderkoalitionsgesprächs am 10. September 1996. Bonn

National Coalition (1996b): Positionen der National Coalition zur Situation unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge. In: National Coalition (Hrsg.) (1996c): Ergebnisse des ersten Dialogs zwischen dem UN-Ausschuß für die Rechte des Kindes und der Bundesregierung über den Erstbericht zur Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention. Bonn, S. 30–36

National Coalition (Hrsg.) (1996c): Ergebnisse des ersten Dialogs zwischen dem UN-Ausschuß für die Rechte des Kindes und der Bundesregierung über den Erstbericht zur Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention. Bonn

Nationale Kommission für das Internationale Jahr des Kindes (Hrsg.) (1978): Programm der Nationalen Kommission für die Vorbereitung und Durchführung des Internationalen Jahres des Kindes in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn

Nauck, B. (1985): ,,Heimliches Matriarchat" in Familien türkischer Arbeitsmigranten? Empirische Ergebnisse zu Veränderungen der Entscheidungsmacht und Aufgabenallokation. Zeitschrift für Soziologie, 14, S. 450–465

Nauck, B. (1991): Intergenerative Beziehungen in deutschen und türkischen Familien. In: Bott, P./Merkens, H./Schmidt, F. (Hrsg.): Türkische Jugendliche und Aussiedlerkinder in Familie und Schule. Hohengehren, S. 79–101

Nauck, B. (1994): Erziehungsklima, intergenerative Transmission und Sozialisation von Jugendlichen in türkischen Migrantenfamilien. Zeitschrift für Pädagogik, 40, S. 43–62

Nauck, B. (1995a): Lebensbedingungen von Kindern in Einkind-, Mehrkind- und Vielkindfamilien. In: Nauck, B./Bertram, H. (Hrsg.): Kinder in Deutschland. Opladen, S. 137–169

Nauck, B. (1995b): Kinder als Gegenstand der Sozialberichterstattung – Konzepte, Methoden und Befunde im Überblick. In: Nauck, B./Bertram, H. (Hrsg.): Kinder in Deutschland. Opladen, S. 11–87

Nauck, B. (1997): Sozialer Wandel, Migration und Familienbildung bei türkischen Frauen. In: Nauck, B./Schönpflug, U. (Hrsg.): Familien in verschiedenen Kulturen. Stuttgart, S. 162–199

Nauck, B./Joos, M. (1996a): Kinderarmut in Ostdeutschland – Zum Zusammenwirken von Institutionentransfer und familialer Lebensform im Transformationsprozeß. In: Buba, H. P./Schneider, N. (Hrsg.): Familie zwischen gesellschaftlicher Formung und individuellem Design. Opladen, S. 58–92

Nauck, B./Joos, M. (1996b): Wandel der familiären Lebensverhältnisse von Kindern in Ostdeutschland. Expertise für die Berichtgruppe 5 der KSPW, zur Veröffentlichung vorgesehen. In: Trommsdorff, G./Sydow, H. (Hrsg.): Materialband zum Themenbereich ,,Kindheit und Jugend". Chemnitz

Nauck, B./Özel, S. (1986): Erziehungsvorstellungen und Sozialisationspraktiken in türkischen Migrantenfamilien. Eine individualistische Erklärung interkulturell vergleichender empirischer Befunde. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 6, 2, S. 285–312

Naumann, K./Beck, M. (1994): Effekte von Erziehungsberatung. Eine katamnestische Studie. In:

Cremer, H./Hundsalz, A./Menne, K. (Hrsg.): Jahrbuch für Erziehungsberatung, Bd. 1. Weinheim, München, S. 253–270

Nave-Herz, R. (1994): Familie heute. Wandel der Familienstrukturen und Folgen für die Erziehung. Darmstadt

Negt, O. (1997): Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche. Göttingen

Nehring, A./Metzner, H./Herbell, I. (1995): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Die Arbeit des Marzahner Kinder- und Jugendbüros. In: Jugendhilfe, 33, 5, S. 300–308

Nestmann, F. (1991): Soziale Netzwerke und soziale Unterstützung. In: Dewe, B./Wohlfahrt, N. (Hrsg.): Netzwerkförderung und soziale Arbeit. Bielefeld, S. 31–61

Neubacher, F. (1994): Jugend und Rechtsextremismus in Ostdeutschland vor und nach der Wende. Bonn

Neubauer, E. C. (1986): Erzieherverhalten bei der Bewältigung sozialer Konflikte. Arbeitsgemeinschaft für Verhaltensmodifikation. Salzburg

Nibecker, P./Petermann, F. (1997): Diagnostik und Indikation im Rahmen der Hilfeplanerstellung. In: Jugendwohl, 78, 6, S. 257–268

Nickel, H. (1990): Das Problem der Einschulung aus ökologisch-systemischer Perspektive. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 37, S. 217–227

Nickel, H. (^{3}1996): Grundsatzdiskussion II: Die Einschulung als pädagogisch-psychologische Herausforderung. ,,Schulreife" aus ökologisch-systemischer Sicht – Kritisches Ereignis oder erfolgreicher Übergang. In: Haarmann, D. (Hrsg.): Handbuch Grundschule. Bd. 1: Allgemeine Didaktik, Voraussetzungen und Formen grundlegender Bildung. Weinheim, Basel, S. 88–100

Nickel, H./Paetzold, M. (1993): Sozialisationstheorien unter ökologisch-psychologischer Perspektive. In: Markefka, M./Nauck, B. (Hrsg.): Handbuch der Kindheitsforschung. Neuwied, Berlin, S. 79–90

Nickel, H./Schmidt-Denter, U. (1980): Sozialverhalten von Vorschulkindern. Konflikt, Kooperation und Spiel in institutionellen Gruppen. München

Niebel, G./Hanewinkel, R./Ferstl, R. (1993): Gewalt und Aggression in schleswig-holsteinischen Schulen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39, S. 775–798

Niederdrenk-Felgner, C. (1996): Mädchen, Jungen und Computer – Wo liegt eigentlich das Problem? In: Computer+Unterricht, 24, S. 5–9

Nielsen, H./Nielsen, K./Müller C. W. (1986): Sozialpädagogische Familienhilfe. Probleme, Prozesse und Langzeitwirkungen. Weinheim, Basel

Niepel, G. (1994): Alleinerziehende – Abschied von einem Klischee. Opladen

Niesel, R. (1995): Erleben und Bewältigung elterlicher Konflikte durch Kinder. In: Familiendynamik, 2, S. 154–170

Niesel, R./Griebel, W. (1995): Unterstützung von Kindern bei der Bewältigung des Eintritts in den Kindergarten. Zwischenbericht zum Projekt B-01–1994. München. Unveröff. Papier

Nissen, U. (1990): Räume für Mädchen?! In: Preuss-Lausitz, U./Rülcker, T./Zeiher, H. (Hrsg.): Selbständigkeit für Kinder – die große Freiheit? Kindheit zwischen pädagogischen Zugeständnissen und gesellschaftlichen Zumutungen. Weinheim, Basel, S. 148–159

Nissen, U. (1992): Raum und Zeit in der Nachmittagsgestaltung von Kindern. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Was tun Kinder am Nachmittag? Ergebnisse einer empirischen Studie zur mittleren Kindheit. München, S. 127–170

Nitsch-Berg, H. (1978): Kindliches Spiel zwischen Triebdynamik und Enkulturation. Stuttgart

Nörber, M. (1993): Schulische Betreuungsangebote – Ein Kooperationsfeld für die Jugendhilfe? In: Jugendwohl, 74, 8/9, S. 383–395

Nötzel, R. (1987): Spiel und geschlechtsspezifische Arbeitsteilung. Pfaffenweiler

Nunner-Winkler, G. (1995): Weibliche Moral. Die Kontroverse um eine geschlechterspezifische Ethik. München

Oberhuemer, P. (1997 a): Kinderbetreuung in Europa. Tageseinrichtungen und pädagogisches Personal. Weinheim, Basel

Oberhuemer, P (1997 b): Entwicklungsperspektiven für Erzieherinnen? Dilemmata eines klassischen Frauenberufes. In: Pestalozzi-Fröbel-Verband (Hrsg.): Erziehen in der Risikogesellschaft. Sozialpädagogische Blätter. Jahrbuch 1. Weinheim, Basel, S. 139–151

Oberloskamp, H. (1990): Die rechtliche Stellung von Kindern und Jugendlichen nach dem Regierungsentwurf eines Gesetzes zur Neuordnung des Kinder- und Jugendhilferechts. In: Zentralblatt für Jugendrecht, 77, S. 260–270

Oertel, F. (1983): Konzept und Methoden elementarer Sozialerziehung. München

Oerter, K. (1992): The zone of proximal development for learning and teaching. In: Oser, J./Dick, A./Patry, J. L. (Hrsg.): Effective and responsible teaching: The new synthesis. San Francisco, CA, S. 187–202

Oerter, R. (1992): Entwicklungspsychologie und Pädagogik. In: Möller, B.: Logik der Pädagogik. Pädagogik als interdisziplinäres Aufgabengebiet, Bd. 1. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg, S. 219–246

Oerter, R. (1997): Können Jugendliche politisch mitentscheiden? In: Palentien, C./Hurrelmann, K. (Hrsg.): Jugend und Politik. Ein Handbuch für Forschung, Lehre und Praxis. Neuwied, Kriftel, Berlin, S. 32–46

Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.) (1995): Entwicklungspsychologie. Weinheim

Oliver, J. (1993): Intergenerational transmission of child abuse: Rates, research and clinical implications. In: American Journal of Psychiatry, 150, S. 1315–1324

Olk, T. ([2]1996): Zwischen Korporatismus und Pluralismus: Zur Zukunft der Freien Wohlfahrtspflege im bundesdeutschen Sozialstaat. In: Olk, T./Rauschenbach, T./Sachße, C. (Hrsg.): Von der Wertgemeinschaft zum Dienstleistungsunternehmen. Jugend- und Wohlfahrtsverbände im Umbruch. Frankfurt/M., S. 98–149

Olweus, D. (1996): Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können. Bern

Opaschowski, H. W. (1996): Pädagogik der freien Lebenszeit. Opladen

Oser, F./Althoff, W. (1992): Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich. Stuttgart

Oswald, H. (im Druck): Zur sozialisatorischen Bedeutung von Kampf und Tobespielen. In: Renner, E. (Hrsg.): Spiele der Kinder. Interdisziplinäre Annäherungen. Weinheim

Oswald, H./Krappmann, L. (1985): Kinderwünsche. Zeitschrift für Pädagogik, 31, S. 719–734

Oswald, H./Krappmann, L. (1995): Social life of children in a former bipartite city. In: Noack, P./Hofer, M./Youniss, J. (Hrsg.): Psychological responses to social change. New York, S. 163–185

Oswald, H./Krappmann, L./Brekenkamp, J./Brendgen, M./Uhlendorff, H./Weiss, K. (1997): Abschlußbericht des DFG-Projekts ,,Kinder, Familie und Freunde". Institut für Soziologie der Erziehung der Freien Universität Berlin. Berlin

Oswald, H./Krappmann, L./Brendgen, M./Schuster, B./Uhlendorff, H. (1997): Abschlußbericht des DFG-Projekts ,,Direkte und indirekte Einflüsse der Familie auf Gleichaltrigenbeziehungen in der mittleren Kindheit". Unveröff. Manuskript. Berlin

Oswald, H./Krappmann, L./Chowdhuri, I./Salisch, M. von (1986): Grenzen und Brücken. Interaktionen zwischen Mädchen und Jungen im Grundschulalter. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 38, S. 560–580

Otto, H.-U./Merten, R. (Hrsg.) (1993): Rechtsradikale Gewalt im vereinigten Deutschland. Jugendprobleme in gesellschaftlichen und biographischen Umbruchsituationen. Opladen

Paetzold, B. (1988): Familie und Schulanfang. Eine Untersuchung des mütterlichen Erziehungsverhaltens. Bad Heilbrunn

Palme, H.-J. (1995): Gegen den Computer kann man nicht gewinnen. In: Pro Jugend, 4, 95, S. 10–11

Pandey, H. (1990): ,,... und ich bin bunt!" Bi-kulturelle Erziehung in der Familie. Frankfurt/M.

Parker, J. G./Asher, S. R. (1987): Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? In: Psychological Bulletin, 102, S. 357–389

Pasero, U. (1990): Familienkonflikte in der Migration. Eine rechtssoziologische Studie anhand von Gerichtsakten. Wiesbaden

Passarge, U./Rose, L./Stibane, F. (1996): Raus aus dem Haus. Bewegungs- und handwerksbezogene Mädchenarbeit in öffentlichen Räumen. In: Flade, A./Kustor, B. (Hrsg.): Raus aus dem Haus. Mädchen erobern die Stadt. Frankfurt/M., New York, S. 178–194

Peek, R. (1995): Kindliche Erfahrungsräume zwischen Familie und Öffentlichkeit. Eine empirische Untersuchung zum Stellenwert der Wohnumwelt im Alltag junger Kinder. Münster, New York

Peez, G. (1997): Kinderbilder im Wettbewerb. Neue Sammlung, 37, S. 395–406

Peinecke, C. (1996): Kriterien zur Bewertung von Tonträgern für Kinder. In: Schill, W./Baacke, D. (Hrsg.): Kinder und Radio. Zur medienpädagogischen Theorie und Praxis der auditiven Medien. Frankfurt/M., S. 166–169

Permien, H./Frank, K. (1995): Schöne Mädchen – Starke Jungen? Gleichberechtigung: (K)ein Thema für Tageseinrichtungen für Schulkinder. Freiburg

Pesch, L. (1996): Horterziehung im Umbruch: Zwischen Reformanspruch und Arbeitsplatzgefährdung. In: Flösser, G./Otto, H.-U./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Schule und Jugendhilfe. Reihe Schule und Gesellschaft 12. Opladen, S. 191–205

Peschel-Gutzeit, L. M. (1994): Die Aufnahme von Kinderrechten in das Grundgesetz. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 42, 4, S. 491–497

Pestalozzi-Fröbel-Verband (PFV) (1995): Zur beruflichen Situation der Erzieher/innen in Deutschland. Materialien zur Denkschrift (Schriftenreihe des Pestalozzi-Fröbel-Verbands). Berlin

Peter, H./Schnapka, M. (1996): Innovation durch Jugendhilfeplanung. Forbildungskurse der Landesjugendämter in NRW. In: Jugendhilfe 34, 3, S. 161–167

Petermann, F./Schmidt, M. (1995): Der Hilfeplan nach § 36 KJHG. Freiburg

Peters, F./Wolff, M. (1997): Handeln in (über-)komplexen Situationen. Zur Professionalität in integrierten, flexiblen Hilfen. In: Forum Erziehungshilfen 3, 3, S. 116–120

Petersen, G. ([2]1991): Kinder unter drei Jahren in Tageseinrichtungen. Bd. 1: Grundlagen der pädagogischen Arbeit in altersgemischten Gruppen. Köln, Stuttgart, Berlin

Petersen, K. (1996): Partizipation als Indikator responsiver Sozialer Arbeit. Die AdressatInnensperspektive in der Jugendhilfe. In: Flösser, G./Otto, H.-U.(Hrsg.): Neue Steuerungsmodelle für die Jugendhilfe. Neuwied, Kriftel, Berlin, S. 75–87

Petillon, H. (1980): Soziale Beziehungen in Schulklassen. Weinheim

Petillon, H. (1987 a): Schulanfang mit ausländischen und deutschen Kindern. Mainz

Petillon, H. (1987 b): Der Schüler. Rekonstruktion der Schule aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen. Darmstadt

Petillon, H. (1993): Das Sozialleben des Schulanfängers. Die Schule aus der Sicht des Kindes. Weinheim

Petri, H. (1992): Umweltzerstörung und die seelische Entwicklung unserer Kinder. Zürich

Petri, H. (1996): Zukunftsängste von Kindern und Jugendlichen. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 4, S. 339–352

Peuckert, R. (1991): Familienformen im sozialen Wandel. Opladen

Peuckert, R. (^{2}1996): Familienformen im sozialen Wandel. Opladen

Peukert, U. (1997): Der demokratische Gesellschaftsvertrag und das Verhältnis zur nächsten Generation. Zur kulturellen Neubestimmung und zur gesellschaftlichen Sicherung frühkindlicher Bildungsprozesse. In: Neue Sammlung, 37, 2, S. 277–293

Pfänder, P./Turhan, F. (1990): Türkische Mädchen und Freizeit. Eine Untersuchung zum Stellenwert von freier Zeit und ,,Freizeit"-angeboten aus Sicht türkischer Mädchen. Hrsgg. v. Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen. Minden

Pfeiffer, C. (1995): Kriminalität junger Menschen im vereinigten Deutschland. Forschungsbericht Nr. 47. Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen. Hannover

Pfeiffer, C./Ohlemacher, T. (1995): Anstieg der (Gewalt-) Kriminalität und der Armut junger Menschen. In: Lamnek, S. (Hrsg.): Jugend und Gewalt. Devianz und Kriminalität in Ost und West. Opladen, S. 259–276

Pfeiffer, C./Wetzels, P. (1997): Kinder als Täter und Opfer. Eine Analyse auf der Basis der PKS und einer repräsentativen Opferbefragung. In: DVJJ-Journal 4, S. 346–366

Pfennig, G. (1996): Lebenswelt Bahnhof. Sozialpädagogische Hilfen für obdachlose Kinder und Jugendliche. Neuwied

Pfister, G. (1996): Zwischen neuen Freiheiten und alten Zwängen. Körper- und Bewegungskultur von Mädchen und Frauen. In: Flade, A./Kustor, B. (Hrsg.): Raus aus dem Haus. Mädchen erobern die Stadt. Frankfurt/M., New York, S. 45–65

Pfluger-Schindlbeck, I. (1989): ,,Achte die Älteren, liebe die Jüngeren". Sozialisation türkisch-alevitischer Kinder im Heimatland und in der Migration. Frankfurt/M.

Pikowsky, B./Hofer, M. (1992): Die Familie mit Jugendlichen. Ein Übergang für Eltern und Kinder. In: Hofer, M./Klein-Allermann, E./Noack, P. (Hrsg.): Familienbeziehungen. Göttingen, S. 194–216

Pirani, U. von/Fegert, M. M. (1995): Eingliederung seelisch behinderter Kinder und Jugendlicher in die Jugendhilfe. In: Verein für Kommunalwissenschaften e. V. (Hrsg.): Dokumentation der Fachtagung 30.–31. März 1995. Berlin, S. 172–175

Plewig, H.-J. (1994): Das ,,Kindeswohl" – Grenzen der Sozialdisziplinierung durch Kinderrechte. In: Steindorff, C. (Hrsg.): Vom Kindeswohl zu den Kindesrechten. Neuwied, Kriftel, Berlin, S. 7–20

Portera, A. (1996): Migration und Identitätsentwicklung von Jugendlichen italienischer Herkunft. In: Deutsch lernen, 1, S. 18–44

Portmann, R. (^{4}1995): Kinder kommen zur Schule. Hilfen und Hinweise für eine kindorientierte Einschulungspraxis. Frankfurt/M.

Poustka, F. (1984): Psychische Störungen bei Kindern ausländischer Arbeitnehmer. Eine epidemiologische Untersuchung. Stuttgart

Prengel, A. (1993): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und interpretativer Pädagogik. Opladen

Preuschoff, G./Preuschoff, A. (^{3}1994): Gewalt an Schulen. Und was dagegen zu tun ist. Köln

Preuss-Lausitz, U. (1993): Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000. Weinheim, Basel

Preuss-Lausitz, U. (1995): Sonderpädagogische Forschung im Kontext neuerer Schulentwicklung. In: Rolff, H.-G. (Hrsg.): Zukunftsfelder von Schulforschung. Weinheim, S. 211–223

Preuss-Lausitz, U./Rülcker, T./Zeiher, H. (Hrsg.) (1990): Selbständigkeit für Kinder – die große Freiheit? Kindheit zwischen pädagogischen Zugeständnissen und gesellschaftlichen Zumutungen. Weinheim, Basel

Pro Jugend (1997): Auf der Suche nach dem Kick. Jugendschutzaspekte zu einem gesellschaftlichen Phänomen. Fachzeitschrift der Aktion Kinder- und Jugendschutz. Landesarbeitsstelle Schleswig-Holstein und Bayern, 3, S. 22 ff.

Proksch, R. (1996): Die Rechte junger Menschen in ihren unterschiedlichen Lebensaltersstufen. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 44, 4, S. 473–491

Prüß, F. (1995): Chancen und Wege zur sozialen Arbeit in der Schule. In: Jugendhilfe, 33, S. 13–23

Prüß, F. (1996): Die Situation von Schülern in Ostdeutschland – Anforderungen an die Jugendhilfe. In: Verein für Kommunalwissenschaften e. V. (Hrsg.): Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen im Wandel. Neue Anforderungen an Jugendhilfe und Schule. Berlin, S. 36–69

Raab, E. (1996): Konflikte lösen – Gewalt verhindern. Jugendhilfe und Schule auf neuen Wegen. Bericht über eine Tagung an der Evangelischen Akademie

Loccum. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 44, 3, S. 390–392

Rademacker, H. (1996): Schulsozialarbeit vor neuen Herausforderungen – Bilanz und Perspektiven der Schulsozialarbeit in den alten und neuen Bundesländern. In: Schubarth, W./Kolbe, F.-U./Willems, H. (Hrsg.): Gewalt an Schulen. Opladen, S. 216–238

Ramachers, G. (1996). Konflikte und Konfliktbewältigung in intra- und interkulturellen Freundschaften. Frankfurt/M.

Rauh, H./Ziegenhain, U. (1996): Krippenerfahrung und Bindungsentwicklung. In: Tietze, W. (Hrsg.): Früherziehung. Trends, internationale Forschungsergebnisse, Praxisorientierung. Neuwied, S. 97–113

Raupp, U./Eggers, C. (1993): Sexueller Mißbrauch von Kindern. In: Monatsschrift Kinderheilkunde, 141, S. 316–322

Rauschenbach, B. (1996): Demokratie in den Kinderschuhen. Braucht ein demokratisches Gemeinwesen die Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen? In: van den Boogart, H./Fenske, J./Mankau, G./Struck, N./Trede, W. (Hrsg.): Rechte von Kindern und Jugendlichen – Wege zu ihrer Verwirklichung. Münster, S. 21–40

Rauschenbach, B./Wehland, G. (1989): Zeitraum Kindheit. Zum Erfahrungsraum von Kindern in unterschiedlichen Wohngebieten. Heidelberg

Rauschenbach, T. (1994): Jugendverbände im Spagat – Jugendverbände zwischen (alter) Programmatik und (neuer) Funktion. In: Deutscher Bundesjugendring (Hrsg.): Jugendverbände im Spagat. Zwischen Erlebnis und Partizipation. Münster, S. 12–26

Rauschenbach, T./Beher, K./Knauer, D. u. a. (1995): Die Erzieherin. Ausbildung und Arbeitsmarkt. Weinheim

Rauschenbach, T./Schilling, M. (Hrsg.) (1997): Die Kinder- und Jugendhilfe und ihre Statistik. Bd. 2: Analysen, Befunde und Perspektiven. Neuwied

Rauschenberger, H. (1985): Kinderfragen – Entwicklung, Bedeutung und pädagogische Hermeneutik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 31, S. 759–771

Redecker, K. (1996): Fragen der künftigen Finanzierung von Kindertageseinrichtungen freier Träger. Gutachtliche Äußerung. Bonn

Reiher, D. (Hrsg.) (1992): Kirchlicher Unterricht in der DDR 1949–1990. Dokumentation eines Weges. Göttingen

Remschmidt, H. (1987): Etwa 300 000 Kinder jährlich werden sexuell mißbraucht. In: Deutsches Ärzteblatt, S. 1028–1032

Remschmidt, H./Walter, R. (1990): Psychische Auffälligkeiten bei Schulkindern. Eine epidemiologische Untersuchung. Göttingen, Toronto, Zürich

Rerrich, M. S. (1983): Veränderte Elternschaft. Entwicklungen in der familialen Arbeit mit Kindern seit 1950. In: Soziale Welt, 34, S. 420–449

Rerrich, M. S. (1988): Balanceakt Familie. Zwischen alten Leitbildern und neuen Lebensformen. Freiburg

Reuband, K.-H. (1988): Von äußerer Verhaltenskonformität zu selbständigem Handeln: Über die Bedeutung kultureller und struktureller Einflüsse für den Wandel in den Erziehungszielen und Sozialisationsinhalten. In: Luthe. H. O./Meulemann, H. (Hrsg.): Wertewandel – Faktum oder Fiktion? Frankfurt/M., S. 73–97

Reuband, K.-H. (1997): Aushandeln statt Gehorsam. Erziehungsziele und Erziehungspraktiken in den alten und neuen Bundesländern im Wandel. In: Böhnisch, L./Lenz, K.: Familien. Eine interdisziplinäre Einführung. München, S. 129–154

Reyer, J./Kleine, H. (1997): Die Kinderkrippe in Deutschland. Sozialgeschichte einer umstrittenen Einrichtung. Freiburg

Richter, H. E. (1992): Umgang mit Angst/Kinder – Umwelt – Zukunft. In: Psychosozial, 4, S. 107–112

Richter, H. E. (1993): Aufwachsen in einer Gesellschaft mit Zukunftsängsten. Veränderungen des Verhältnisses zwischen Eltern und Kindern. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Was für Kinder. Aufwachsen in Deutschland. Ein Handbuch. München, S. 172–179

Richter, I. (1998): Die Rechtsstellung der Kinder in ihrer Kindheit. In: Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen beim Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ; Hrsg.): Kinder und ihre Kindheit in Deutschland – Eine Politik für Kinder im Kontext von Familienpolitik. Bonn

Richter-Appelt, H./Kolb, J. (1996): Soziale und familiäre Gegebenheiten bei körperlichen Mißhandlungen und sexuellen Mißbrauchserfahrungen in der Kindheit aus der Sicht junger Erwachsener. In: Psychotherapie, Psychosomatik, Medizinische Psychologie, 46, S. 367–378

Riehl-Emde, A. (1992): Ehescheidung und ihre Folgen. In: Familiendynamik, 4, S. 415–432

Ritz-Fröhlich, G. (1992): Kinderfragen im Unterricht. Bad Heilbrunn

Röhrich, L. (1987): Kinderreim und Kinderspiel. In: Köstlin, K. (Hrsg.): Kinderkultur. Bremen, S. 199 bis 218

Rößler, J. (1997): Das Jugendamt im Gefüge kommunaler Sozialpolitik. In: Forum Erziehungshilfen, 3, 2, S. 68–72

Rogall, A. (1995): Eine kindgerechte Stadt – vom Versuch einer schrittweisen Umsetzung. Kinder als Sensor für eine humanere Stadtgestaltung. Schwerte

Rogge, J.-U. (1984): Mediengewohnheiten und Medienhandeln ausländischer Kinder. In: Wittemann,

Peter (Hrsg.): In der Fremde zu Haus. Ausländische Kinder im Identitätskonflikt. Stuttgart: Aktion Jugendschutz (ajs), Landesarbeitsstelle Baden-Württemberg, S. 71–86

Rogge, J.-U. (1997): Computer-Kids und Eltern. Ein Mediensprung zwischen Generationen. In: medien + erziehung, 41, 2, S. 95–101

Rose, L. (1993): Bewegungsräume für Kinder. In: Flade, A./Kustor-Hüttl, B. (Hrsg.): Mädchen in der Stadtplanung: Bolzplätze – und was sonst? Weinheim

Rosemeier, C.-P./Machan, G. (1996): Präventionsprojekte zur Kindesvernachlässigung. In: Bundesarbeitsgemeinschaft der Kinderschutz-Zentren (Hrsg.): Armut und Benachteiligung von Kindern. Köln, S. 173–178

Ross, C. A./Norton, G. R./Wozney, K. (1989): Multiple personality disorder: A analysis of 236 causes. In: Canadian Journal of Psychiatry, 34, S. 413–418

Roßbach, H.-G./Tietze, W. (1994): Medienalltag in Familien. Lebenswelten, Lebensstile und Mediennutzung von Kindern. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Handbuch Medienerziehung im Kindergarten. Teil 1: Pädagogische Grundlagen. Opladen, S. 447–460

Roth, K. (1994): Entwicklung und Begleitung freier Träger in den östlichen Bundesländern. In: Jugendhilfe, 32, 4, S. 235 – 240

Rothe, M. (1996): Das Neue an den ,,Families First"-Ansätzen. Kritisches und Selbstkritisches aus dem Blickwinkel der Sozialpädagogischen Familienhilfe. In: Forum Erziehungshilfen, 2, 5, S. 225–229

Rothermel, G. (1989): Beratung und Aufsicht als pädagogische Probleme der Schulverwaltung. Dissertation, Pädagogische Hochschule. Schwäbisch Gmünd

Rüfner, W. (1996): Rechtsgutachten zur Kindergartenfinanzierung. In: Jugendwohl, 8/9, S. 377–394

Rülcker, T. (1990): Veränderte Familien, selbständigere Kinder? In: Preuss-Lausitz, U./Rülcker, T./Zeiher, H. (Hrsg.): Selbständigkeit für Kinder – die große Freiheit? Weinheim, S. 38–53

Rusch, R. (1989): So soll die Welt nicht werden. Kinder schreiben über ihre Zukunft. Kevelaer

Sacher, W. (1993): Jugendgefährdung durch Video- und Computerspiele? Diskussion der Risiken im Horizont internationaler Forschungsergebnisse. In: Zeitschrift für Pädagogik, 12, S. 313–333

Sachße, C. ([2]1996): Verein, Verband und Wohlfahrtsstaat: Entstehung und Entwicklung der ,,dualen" Wohlfahrtspflege. In: Olk, T./Rauschenbach, T./Sachße, C. (Hrsg.): Von der Wertgemeinschaft zum Dienstleistungsunternehmen. Jugend- und Wohlfahrtsverbände im Umbruch. Frankfurt/M., S. 123–149

Salgo, L. (1996): Der Anwalt des Kindes. Frankfurt/M.

Sander, C. (1996): Praktische Umsetzung der Klientenrechte in der Jugendhilfe anhand von Hilfeplänen. Eine empirische Studie. In: Nachrichtendienst des Deutschen Vereins, 7, S. 220–227

Sander, E. (1988): Überlegungen zur Analyse fördernder und belastender Bedingungen in der Entwicklung von Scheidungskindern. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 20, S. 77–95

Sander, E. (1989): Kinder alleinerziehender Eltern. In: Markefka, M./Nauck, B. (Hrsg.): Handbuch der Kindheitsforschung. Neuwied, S. 419–427

Sander, U./Vollbrecht, R. (1996): Kinderkultur in individualisierten Gesellschaften. In: Zeitschrift für Pädagogik (35. Beiheft): Bildung zwischen Staat und Markt. Weinheim, Basel, S. 94–114

Saurbier, H. (1995): Plädoyer für eindeutige Zuständigkeitsregelungen. In: Verein für Kommunalwissenschaften e. V. (Hrsg.): Dokumentation der Fachtagung 30.–31. März 1995. Berlin, S. 191–203

Schaarschuch, A. (1996 a): Der Staat, der Markt, der Kunde und das Geld ...? In: Flösser, G./Otto, H.-U.(Hrsg.)(1996): Neue Steuerungsmodelle für die Jugendhilfe. Neuwied, Kriftel, Berlin, S. 12–23

Schaarschuch, A. (1996 b): Dienstleistung und Soziale Arbeit. In: Widersprüche, 59, S. 87–100

Schäfer, G. (1995): Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. Weinheim, München

Schäfer, K. (1996 a): Ein Schritt vor – zwei zurück. Oder: Von den schwierigen Versuchen, Jugendarbeit als Pflichtaufgabe durchzusetzen. In: Münder, J./Jordan, E. (Hrsg.): Mut zur Veränderung. Soziale Arbeit zwischen Aufbruch und alltäglichen Mühen. Münster, S. 62–75

Schäfer, K. ([4]1996 b): Jugendverbände. In: Kreft, D./Mielenz, I. (Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Weinheim, Basel, S. 337–339

Schäfer, M. (1996): Aggressionen unter Schülern. In: Report Psychologie 21, S. 700–711

Schanz, G. (1992): Verhaltenswissenschaftliche Aspekte der Personalentwicklung. In: Rieckhof, C. (Hrsg.): Strategien der Personalentwicklung. Wiesbaden

Schefold, W. (1993): Ansätze zu einer Theorie der Jugendhilfe. In: Diskurs 2, S. 20–26

Schefold, W. (1995): Wissenschaftliche Sozialpädagogik am Beispiel Jugendhilfeforschung. In: Thiersch, H./Grunwald, K. (Hrsg.): Zeitdiagnose soziale Arbeit: Zur wissenschaftlichen Leistungsfähigkeit der Sozialpädagogik in Theorie und Ausbildung. München, S. 221–237

Scheibehenne, G. (1995): Eine Standortbestimmung zur Erzieherinnenausbildung. In: Stoll, S.: Der Situationsansatz im Kindergarten: Möglichkeiten seiner Verwirklichung. Berlin

Scheibler, P. (1992): Binationale Ehen. Zur Lebenssituation europäischer Paare in Deutschland. Weinheim

Scheilke, C. T./Schreiner, P. (1993): Interkulturelles Lernen. Comenius-Institut. Im Blickpunkt, Bd. 12, Münster

Schell, F. (1996): Räume für Träume – Medienpädagogische Aufgaben im 3. Jahrtausend. In: Hanns-Seidel-Stiftung (Hrsg.): Mit der Jugend Staat machen. Dokumentation eines Expertengesprächs. München, S. 56–65

Schellhorn, W./Wienand, M. (1991): Das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG). Neuwied, Kriftel, Berlin

Schepker, R. (1995 a): Insallah oder: Packen wir's an. Zu Kontrollüberzeugungen von deutschen und türkischen Schülern im Ruhrgebiet. Münster, New York

Schepker, R. (1995 b): Zur Komplexität der Zusammenhänge von ,,Risikofaktoren", Kontrollüberzeugungen und psychiatrischen Erkrankungen bei Jugendlichen türkischer Herkunft. In: Koch, E./Özek, M./Pfeiffer, W. M. (Hrsg.): Psychologie und Pathologie der Migration. Deutsch-türkische Perspektiven. Freiburg, S. 257–266

Schiersmann, C./Thiel, H.-U. (1998): Innovationen in Einrichtungen der Familienbildung. (Hrsgg. v. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend). Bonn (i. Ersch.)

Schiffauer, W. (1983): Die Gewalt der Ehre. Erklärungen zu einem türkisch-deutschen Sexualkonflikt. Frankfurt/M.

Schilling, H. (1995): Ergebnisse einer Erhebung der Bundeskonferenz für Erziehungsberatung zum Leistungsspektrum von Erziehungsberatungsstellen. Informationen für Erziehungsberatungsstellen, 1, S. 24 ff.

Schindler, F. (1993): Computerspiele in der Hand von Kindern und Jugendlichen. Eine Untersuchung über die Verbreitung und den Stellenwert problematischer Computerspiele. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Computerspiele. Bunte Welt im grauen Alltag. Bonn, S. 105–112

Schindler, H./Wetzels, P. (1985): Subjektive Bedeutung familiärer Arbeitslosigkeit bei Schülern in einem Bremer Arbeiterstadtteil. In: Kieselbach, T./Wacker, A. (Hrsg.): Individuelle und gesellschaftliche Kosten der Massenarbeitslosigkeit. Psychologische Theorie und Praxis. Weinheim, S. 120–138

Schlack, H. G./Schlack, K. (1995): Sozialpädiatrische Strukturen des Gesundheitsamtes. In: Schlack, H. G. (Hrsg.): Sozialpädiatrie. Stuttgart, Jena, New York, S. 117–125

Schmidbauer, M./Löhr, P. (1996): In der interaktiven Medienwelt: Angebote für Kinder. In: Televizion, 9, 1, S. 4–23

Schmidt, H. ([2]1995): Übergang und Integration. Aufnahme behinderter Kinder in die Sekundarstufe einer Regelschulform. In: Portmann, R./Wiederhold, K. A./Mitzlaff, H. (Hrsg.): Übergänge nach der Grundschule. Frankfurt/M., S. 80–89

Schmidt-Denter, U. (1977): Analyse des Konfliktverhaltens von Kindern aus unterschiedlichen vorschulischen Erziehungseinrichtungen. Diss. Universität Düsseldorf

Schmidt-Denter, U. (1993): Eltern-Kind- und Geschwister-Beziehungen. In: Markefka, M./Nauck, B. (Hrsg.): Handbuch der Kindheitsforschung. Neuwied, S. 337–352

Schmidt-Denter, U./Beelmann, W. (1997): Kindliche Symptombelastungen in der Zeit nach der ehelichen Trennung – eine differentielle und längsschnittliche Betrachtung. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogischer Psychologie 1997, XXIX, 1, S. 26–42

Schmieder, T. (1996): Alte Tabus und neue Konflikte. In: Social-Management, 3, S. 23–27

Schmitt, R. (1979): Kinder und Ausländer. Einstellungsänderung durch Rollenspiel. Eine empirische Untersuchung. Braunschweig

Schmölders, C. (1992): Möglichkeiten der Krisenintervention und Inobhutnahme nach dem KJHG. In: AFET-Mitglieder-Rundbrief, 2–3, S. 43–46

Schnabel, K. U. (1993): Ausländerfeindlichkeit bei Jugendlichen in Deutschland. Eine Synopse empirischer Befunde seit 1990. In: Zeitschrift für Pädagogik 39, 5, S. 799–822

Schneewind, K. A. (1991): Familienpsychologie. Stuttgart

Schneewind, K. A. (1994): Erziehung und Sozialisation in der Familie. In: Schneewind, K. A. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie – Pädagogische Psychologie, Bd. 1: Psychologie der Erziehung und Sozialisation. Göttingen, S. 435–464

Schneewind, K. A. (1996): Gesellschaftliche Veränderungswahrnehmung und Wandel des elterlichen Erziehungsstils im Generationenvergleich. In: Buba, H. P./Schneider, N. S. (Hrsg.): Familie – Zwischen gesellschaftlicher Prägung und individuellem Design. Opladen, S. 117–128

Schneewind, K. A./Vaskovics, L. (1996): Optionen der Lebensgestaltung junger Ehen und Kinderwunsch. Hrsgg. vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Stuttgart

Schneider, H. J. (1987): Kriminologie. Berlin

Schneider, K./Wüstenberg, W. (1993): Kinderfreundschaften im Krabbelalter. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Was für Kinder. München, S. 127–134

Schneider, R. (1996): Lebenshintergrund und schulische Versorgung von Kindern reisender Berufsgruppen als Herausforderung für den Arbeitsbereich Jugend und Schule. Fachhochschule Mannheim – Hochschule für Sozialwesen. Mannheim (Unveröff. Diplomarbeit)

Schönewalder, K. (1991): Zu viele Ausländer in Deutschland? Zur Entwicklung ausländerfeindli-

cher Einstellungen in der Bundesrepublik. In: Vorgänge. Zeitschrift für Bürgerrechte und Gesellschaftspolitik, 112: Über Minderheiten, 4, 1991, S. 1–11

Schone, R./Gintzel, U./Jordan, E./Kalscheuer, M./Münder, J. (1997): Kinder in Not. Vernachlässigung im frühen Kindesalter und Perspektiven sozialer Arbeit. Münster

Schraml, A. (1994): Das Sozialhilferecht der Ausländerinnen und Ausländer. Sozialstaat versus Nationalstaat. München

Schrape, K./Seufert, W. (1996): Künftige Entwicklung des Medien- und Kommunikationssektors in Deutschland. DIW Forschungsbericht 182. Berlin.

Schrapper, C. (1996): Zwischen Risikogesellschaft, Sozial-(Dienst-) Leistung und Verwaltungsmodernisierung? Anforderungen an eine zeitgemäße Heimerziehung. In: Gintzel, U./Schone, R. (Hrsg.): Jahrbuch der sozialen Arbeit 1997. Münster, S. 130–150

Schreiner, P. (1997): Islamischer Religionsunterricht in der Diskussion – Deutschland. In: Schreiner, P./Spinder, H. (Hrsg.): Identitätsbildung im pluralen Europa. Perspektiven für Schule und Religionsunterricht. Münster, New-York, S. 131–141

Schröder, J.-A. (1994): Gedanken zu Familienmodellen in der Heimerziehung. In: Unsere Jugend 46, S. 509–513

Schröder, R. (1995): Kinder reden mit! Beteiligung an Politik, Stadtplanung und -gestaltung. Weinheim, Basel

Schubarth, W. (1996): Je liberaler, desto mehr Gewalt an Schulen? Ergebnisse eines Ost-West-Vergleichs. In: Schubarth, W./Kolbe, F.-U./Willems, H. (Hrsg.): Gewalt an Schulen. Ausmaß, Bedingungen und Prävention. Quantitative und qualitative Untersuchungen in den alten und neuen Ländern. Opladen, S. 29–47

Schubarth, W./Melzer, W. (1994): Gewalt an Schulen. Ergebnisse einer Schulleiterbefragung zum abweichenden Verhalten an Schulen in Sachsen. Technische Universität Dresden

Schülein, J. A. (1990): Die Geburt der Eltern – Über die Entstehung der modernen Elternposition und den Prozeß ihrer Aneignung und Vermittlung. Opladen

Schütze, Y. (1988): Zur Veränderung im Eltern-Kind-Verhältnis seit der Nachkriegszeit. In: Nave-Herz, R. (Hrsg.): Wandel und Kontinuität der Familie in der Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart, S. 95–114

Schul- und Kulturreferat der Stadt Nürnberg (1992): Umfrage zu Gewalt in der Schule. Nürnberg. Unveröff. Papier

Schulamt für die Stadt Frankfurt (1991): Die Gewaltdiskussion in der Öffentlichkeit und die Situation an Frankfurter Schulen. Frankfurt/M. Unveröff. Papier

Schultz, R./Braun, B. G./Kluft, R. P. (1989): Multiple personality disorder: Phenomenology of selected variables in comparison to major depression. In: Dissociation, 2, S. 45–51

Schwabe, M. (1996a): Eskalation und Deeskalation in Einrichtungen der Jugendhilfe. Frankfurt/M.

Schwabe, M. (1996b): Wer sind unsere Kunden? In: Widersprüche, 59, S. 11–29

Schulz-Zander, R. (1997): Lernen in der Informationsgesellschaft. In: Pädagogik, 49, 3, S. 8–12

Schwarz, B./Silbereisen, R. K. (1996): Anteil und Bedeutung autoritativer Erziehung in verschiedenen Lebenslagen. In: Zinnecker, J./Silbereisen, R. K.: Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern. Weinheim, S. 229–242

Schwarz, K. (1989): In welchen Familien wachsen unsere Kinder auf? In: Zeitschrift für Familienforschung, 1, S. 27–48

Schwarz, K. (1993–94): Kinder und Jugendliche in den Familien Alleinstehender in Deutschland im Jahr 1991. In: Zeitschrift für Bevölkerungswissenschaft, 19, S. 71–91

Schwarz, K. (1995): Die Familien, in denen in Deutschland Kinder und Jugendliche aufwachsen. Unveröffentl. Manuskript (Arbeitsunterlage des Wissenschaftlichen Beirats für Familienfragen beim Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend)

Schwarz, T. (1992): Zuwanderer im Netz des Wohlfahrtsstaates. Türkische Jugendliche und die Berliner Kommunalpolitik. Berlin

Schweitzer, F. (1994): Brauchen Kinder Religion? In: Comenius-Institut (Hrsg.): Aufwachsen in der Pluralität. Herausforderungen für Kinder, Schule und Erziehung. Münster, S. 47–54

Schweitzer, F. (1995): Moralerziehung in der Pluralität. Schule, Staat und Gesellschaft zwischen Toleranzgebot und verbindlichem Ethos. In: Neue Sammlung, 35, S. 111–127

Schweitzer, F. (1996): Kohlberg und danach – Fragen und Perspektiven für Pädagogik und Religionspädagogik. In: Evangelische Akademie Bad Boll: Moralisches Lernen in Schule, Betrieb und Gesellschaft. Dokumentation eines Internationalen Kongresses, Protokolldienst, S. 134–142

Schwind, H.-D./Baumann, J./Schneider, U./Winter, M. (Hrsg.) (1990): Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt. Analysen und Vorschläge der unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt, Bd. I. Endgutachten und Zwischengutachten der Arbeitsgruppe. Berlin

Seckinger, M./Weigel, N./van Santen, E./Markert, A. (1998): Situation und Perspektiven der Jugendhilfe. Eine empirische Zwischenbilanz. München

Seifert, W. (1994): Am Rande der Gesellschaft? Zur Entwicklung von Haushaltseinkommen und Ar-

mut unter Ausländern. In: Informationsdienst zur Ausländerarbeit, 3/4, S. 16–23

Seifert, W. (1995): Die Mobilität der Migranten. Die berufliche, ökonomische und soziale Stellung ausländischer Arbeitnehmer in der Bundesrepublik. Eine Längsschnittsanalyse mit dem Sozioökonomischen Panel 1984–1989. Berlin

Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport Berlin, Fachbereich für gleichgeschlechtliche Lebensweisen (Hrsg.) (1997): Lesben und Schwule mit Kindern – Kinder homosexueller Eltern. Berlin

Servicestelle für Modellprojekte beim Jugendwerk Aufbau Ost e. V. (1996): Direkt geförderte Modellprojekte ,,Mädchen in der Jugendhilfe" im Kinder- und Jugendplan des Bundes. Von und über uns. Positionen – Empfehlungen – Selbstdarstellungen. Berlin

Silbereisen, R. K./Walper, S. (1987): Familiäre Konsequenzen ökonomischer Einbußen und ihre Auswirkungen auf die Bereitschaft zu normverletzendem Verhalten bei Jugendlichen. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 19, S. 228–248

Silbereisen, R. K./Schwarz, B. (1996): Erziehungsstil der Eltern und Freundschaftsbeziehungen. Wie spielen sie bei deviantem Verhalten zusammen? In: Zinnecker, J./Silbereisen, R. K.: Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern. Weinheim, S. 243–251

Silbermann, A. (1993): Das Wohnerlebnis in Ostdeutschland. Eine soziologische Studie. Köln

Silbermann, A./Hüsers, F. (1995): Der ,,normale" Haß auf die Fremden. Eine sozialwissenschaftliche Studie zu Ausmaß und Hintergründen von Fremdenfeindlichkeit in Deutschland. München

Simmons-Tomczak, D./Geretschlaeger, I. (1995): Computer im Kindergarten. Das Beispiel der Wiener Internationalen Schule. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Handbuch Medienerziehung im Kindergarten. Teil 2: Praktische Handreichungen. Opladen, S. 242–249

Six, U. (1995): Konzepte für medienpädagogische Elternarbeit. Schriftenreihe der Unabhängigen Landesanstalt für das Rundfunkwesen (ULR). Kiel

Smetana, J. (1996): Konflikte, Konfliktlösungen und Verantwortlichkeit in Familien mit Jugendlichen. In: Edelstein, W./Kreppner, K./Sturzbecher, D. (Hrsg.): Familie und Kindheit im Wandel. Potsdam, S. 227–241

Späth, K. (1992): Der Hilfeplan im Spannungsfeld zwischen Bevormundung und Einbeziehung von Kindern, Jugendlichen und Eltern. In: Unsere Jugend, 4, S. 149–155

Späth, K. (1996): Das Kinder- und Jugendhilfegesetz erhalten und umsetzen, nicht verändern. In: Zentralblatt für Jugendrecht, 83, 9, S. 347–349

Spanhel, D. (1990): Jugendliche vor dem Bildschirm: Neueste Forschungsergebnisse über die Nutzung der Videofilme, Telespiele und Homecomputer durch Jugendliche. Weinheim

Speck-Hamdan, A. (1990): Freude auf das Neue. Schulanfang aus der Sicht des Kindes. In: Grundschule, 6, S. 26–28

Spengler, P. (1991): Jugendverbände und Kommerz. In: Böhnisch, L./Gängler, H./Rauschenbach, T. (Hrsg.): Handbuch Jugendverbände. Eine Ortsbestimmung der Jugendverbandsarbeit in Analysen und Selbstdarstellungen. Weinheim, München, S. 336–345

Spiegel, H. von (1997): Offene Arbeit mit Kindern – (k)ein Kinderspiel. Erklärungswissen und Hilfen zum methodischen Arbeiten. Münster

Spiegel spezial 3/1997, Daisy ruft Kafka, S. 50–53

Spieß, C. K./Wagner, G. (1997): Außerhäusliche Kinderbetreuung in Deutschland – Institutionenanalyse des Status quo und ein Reformvorschlag. Diskussionspapier Nr. 97–02 aus der Fakultät für Sozialwesen der Ruhr-Universität Bochum

Spitzl, M. (1992): Sexueller Mißbrauch an Mädchen in und aus der Türkei, in: Spitzl, M./Yüksel, S. (Hrsg.): Mädchen aus der Türkei, Berlin, S. 9–66

Stadtjugendring Wiesbaden (Hrsg.) (1996): ... wie wir dann den Raum bekommen haben ... Mädchenstudie. Wiesbaden

Stahlmann, M. (1993): Die berufliche Sozialisation in der Heimerziehung. Erziehende im Spannungsfeld von Grenzsituationen, Leitbildern und Berufsbiographien. Bern

Stange, W. (1996): Planen mit Phantasie. Zukunftswerkstatt und Planungszirkel für Kinder und Jugendliche. Hrsgg. vom Deutschen Kinderhilfswerk e. V./Aktion Schleswig-Holstein – Land für Kinder – beim Ministerium für Frauen, Jugend, Wohnungs- und Städtebau. Berlin, Kiel

Stange, W./Wiebusch, R. (1997): Pro- und Contra-Diskussion von Kinder- und Jugendgremien. In: Palentien, C./Hurrelmann, K. (Hrsg.) (1997): Jugend und Politik. Ein Handbuch für Forschung, Lehre und Praxis. Neuwied, Kriftel, Berlin, S. 364–396

Statistisches Bundesamt (1993 a): Fachserie 13: Sozialleistungen. Reihe 6.1.1: Jugendhilfe – Institutionelle Beratung, Einzelbetreuung und sozialpädagogische Familienhilfe 1991. Stuttgart

Statistisches Bundesamt (1993 b): Fachserie 13: Sozialleistungen. Reihe 6.1.4: Jugendhilfe – Erzieherische Hilfen außerhalb des Elternhauses am 1. Januar 1991. Stuttgart

Statistisches Bundesamt (1993 c): Fachserie 13: Sozialleistungen. Reihe 6.1.2: Jugendhilfe – Erzieherische Hilfen außerhalb des Elternhauses 1991. Stuttgart

Statistisches Bundesamt (1994 a): Fachserie 1, Reihe 1: Bevölkerungsentwicklung. Stuttgart

Statistisches Bundesamt (1994 b): Fachserie 13: Sozialleistungen. Reihe 6.1.1: Jugendhilfe – Institu-

tionelle Beratung, Einzelbetreuung und sozialpädagogische Familienhilfe 1992. Stuttgart

Statistisches Bundesamt (1994 c): Fachserie 13: Sozialleistungen. Reihe 6.1.2: Jugendhilfe – Erzieherische Hilfen außerhalb des Elternhauses 1992. Stuttgart

Statistisches Bundesamt (1995 a): Fachserie 13: Sozialleistungen. Reihe 6.1.1: Jugendhilfe – Institutionelle Beratung, Einzelbetreuung und sozialpädagogische Familienhilfe 1993. Stuttgart

Statistisches Bundesamt (1995 b): Fachserie 13: Sozialleistungen. Reihe 6.1.2: Jugendhilfe – Erzieherische Hilfen außerhalb des Elternhauses 1993. Stuttgart

Statistisches Bundesamt (1996 a): Fachserie 8. Reihe 7: Verkehrsunfälle 1995. Stuttgart

Statistisches Bundesamt (1996 b): Fachserie 13: Sozialleistungen. Reihe 6.1.1: Jugendhilfe – Institutionelle Beratung, Einzelbetreuung und sozialpädagogische Familienhilfe 1994. Stuttgart

Statistisches Bundesamt (1996 c): Fachserie 13: Sozialleistungen. Reihe 6.1.2: Jugendhilfe – Erzieherische Hilfen außerhalb des Elternhauses 1994. Stuttgart

Statistisches Bundesamt (1996 d): Fachserie 13: Sozialleistungen. Reihe 6.3.1: Tageseinrichtungen für Kinder – Einrichtungen und tätige Personen 1994. Stuttgart

Statistisches Bundesamt (1996 e): Fachserie 13: Sozialleistungen. Reihe 6.3: Einrichtungen und tätige Personen in der Jugendhilfe 1994. Stuttgart

Statistisches Bundesamt (1997 a): Fachserie 13: Sozialleistungen. Reihe 6.1.4: Jugendhilfe – Erzieherische Hilfen außerhalb des Elternhauses am 31. Dezember 1995. Stuttgart

Statistisches Bundesamt (1997 b): Fachserie 1. Reihe 1: Gebiet und Bevölkerung 1995. Stuttgart

Statistisches Bundesamt (1997 c): Unterlagen zur Bevölkerung am 31. Dezember 1995 nach Alters- und Geburtsjahren. Wiesbaden

Statistisches Bundesamt (1997 d): Fachserie 13: Sozialleistungen. Reihe 5.1: Schwerbehinderte 1995. Stuttgart

Statistisches Bundesamt (1997 e): Unterlagen zur Sozialhilfestatistik 1995. Wiesbaden

Statistisches Bundesamt (1997 f): Fachserie 13: Sozialleistungen. Reihe 6.1.2: Jugendhilfe – Erzieherische Hilfen außerhalb des Elternhauses 1995. Stuttgart

Statistisches Bundesamt (1997 g): Statistisches Jahrbuch 1997 für die Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart

Statistisches Bundesamt (1997 h): Antwortschreiben vom 27. August 1997 zu einer Anfrage für den 10. Kinder- und Jugendbericht zum Thema ,,Nichteinschulungen in Grundschulen". Unveröff. Schreiben

Statistisches Bundesamt (1997 i): Fachserie 13: Sozialleistungen. Reihe 6.1.1: Jugendhilfe – Institutionelle Beratung, Einzelbetreuung und sozialpädagogische Familienhilfe 1995. Stuttgart

Statistisches Bundesamt (1997 k): Fachserie 13: Sozialleistungen. Reihe 6.3: Einrichtungen und tätige Personen in der Jugendhilfe 1994. Stuttgart

Statistisches Bundesamt (1997 l): Statistik der Jugendhilfe. Teil I. 7.: Vorläufige Schutzmaßnahmen 1995. Arbeitsunterlage März 1997. Wiesbaden

Stecher, L./Zinnecker, J. (1996): Kind oder Jugendlicher? Biographische Selbst- und Fremdwahrnehmung im Übergang. In: Zinnecker, J./Silbereisen, R. K. (Hrsg.): Kindheit in Deutschland. Weinheim, S. 175–191

Steege, G. (1995): Ein Modell wird zum Standard. In: PFIFF e. V. (Hrsg.): Bereitschaftspflege. Konzepte, Standards, Perspektiven. Hamburg.

Steinhausen, H.-C. et al. (1990): Child Psychiatry disorders and family dysfunction in migrant workers and military families. In: European Archives of Psychiatry and Neurological Sciences, Bd. 239, 4, S. 257–262

Stein-Hilbers, M. (1988): Warum werden Mädchen in Pflegefamilien oder Heimen untergebracht? In: Mädchentreff Bielefeld/Stein-Hilbers, M. (Hrsg.): Marlene hatte andere Pläne ... Feministische Mädchenarbeit. Bielefeld

Stenke, D. (^{2}1995): Umgang mit Fremdenfeindlichkeit in der Schule. In: Schubarth, W./Melzer, W. (Hrsg.): Schule, Gewalt und Rechtsextremismus. Opladen, S. 230–245

Sterbling, A. (1997): Armutsprobleme und soziale Deprivation von Jugendlichen in Aussiedlerfamilien. In: Sterbling, A. (Hrsg.): Widerspenstige Traditionalität oder posttraditionale Sozialordnung? Aufsätze zu Problemen der Globalisierung. Universität der Bundeswehr Hamburg. Beiträge aus dem Fachbereich Pädagogik, 2, S. 29–41

Stern, D. (1992): Die Lebenserfahrung eines Säuglings. Stuttgart

Strätz, R. (1992): Die Kindergartengruppe. Köln

Strätz, R (1996): Neue Konzepte für Kindertageseinrichtungen. Eine empirische Studie zur Situations- und Problemdefinition der beteiligten Interessengruppen. Hrsgg. vom Sozialpädagogischem Institut (SPI). Köln

Strätz, R./Schmidt, E. A. F. (1982): Die Wahrnehmung sozialer Beziehungen von Kindergartenkindern. Stuttgart

Stranz, G. (1996): Welche Veränderungen haben sich für die Tagespflege durch die Novellierung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes ergeben. In: Bundesverband für Kinderbetreuung in Tagespflege e. V (Hrsg.): Fachzeitschrift ,,Tagesmütter", 1

Struck, J./Wiesner, R. (1992): Der Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz – Wirkungen und Nebenwirkungen einer Entscheidung des Gesetzge-

bers. In: Zeitschrift für Rechtspolitik, 12, S. 452–456

Struck, N. (1994): Erziehungsberatungstellen in der Diskussion. In: Zentralblatt für Jugendrecht, 81, 2, S. 70–82

Strüver, M./Wolf, U. (1996): Ohne Dach und Wände. Zu Besuch im Waldkindergarten. In: Welt des Kindes, 2, S. 12–17

Strzoda, C. (1996): Kinder und ihr Zeitbudget. In: Zinnecker, J./Silbereisen, R. K.: Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern. Weinheim, S. 23–40

Strzoda, C./Zinnecker, J. (1996): Interessen, Hobbies und deren institutioneller Kontext. In: Zinnecker, J./Silbereisen, R. (Hrsg.): Kindheit in Deutschland. Weinheim, München, S. 41–79

Sturzenhecker, B. (Hrsg.) (1996): Leitbild Männlichkeit. Was braucht die Jugendarbeit?! Münster

Sullivan, H. S. (1983): Die interpersonale Theorie der Psychiatrie. Frankfurt/M.

Takeuchi, D. T./Williams, D. R./Adair, R. K. (Hrsg.) (1991): Economic stress in the family and children's emotional and behavioral problems. In: Journal of Marriage and the Family, 53, S. 1031–1041

Taneli, Y./Scheuerpflug, P./Friese, H. J./Trott, G.-E./Warnke, A. (1995): Stationäre türkische Patienten der Universitätsklinik für Kinder- und Jugendspychiatrie in Würzburg: Retrospektive MAS-Auswertung einer 10-Jahresspanne (1981–1992). In: Koch, E./Özek, M./Pfeiffer, W. M. (Hrsg.): Psychologie und Pathologie der Migration. Deutsch-türkische Perspektiven. Freiburg/Br., S. 222–231

Teegen, F./Beer, M./Parbst, B./Timm, S. (1992): Sexueller Kindesmißbrauch. Psychodynamik und Bewältigungsstrategien. In: Heid, H./Gegenfurther, M./Keuken, W. (Hrsg.): Sexueller Mißbrauch an Kindern und Jugendlichen. Diagnostik, Krisenintervention, Therapie. Essen

Textor, M. R. (1997): Familientagespflege. In: Fthenakis, W. E./Textor, M. R. (Hrsg.): Qualität von Kinderbetreuung: deutsche und internationale Perspektiven. Weinheim

Thaidigsmann, P./Müller-Wiegand, I. (1996): Mädchenarbeit auf einem Aktivspielplatz. In: Flade, A./Kustor, B. (Hrsg.): Raus aus dem Haus. Mädchen erobern die Stadt. Frankfurt/M., New York, S. 128–131

Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (TPS) (1997): Personalentwicklung in der Kindertagesstätte – Erwartungen – Berufszufriedenheit – Weiterbildung – Trägeraufgaben – Personalentwicklungskonzepte. In: TPS, 1 (Sonderheft)

Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (TPS) – TPS-extra Nr. 17: Vom Dienen zur Dienstleistung. Dokumentation: 100 Jahre Evangelische Ausbildungsstätten für sozialpädagogische Berufe im Elisabethstift, Darmstadt

Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (TPS) – TPS-extra Nr. 21: Den Blick öffnen: Lernort Fachschule- Lernort Praxis

Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (TPS) – TPS-extra Nr. 23: Mehr Spielraum für Bildung. Bildungsstandort Deutschland: Was wissen Kinder? Was wissen Erzieherinnen?

Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (TPS) – TPS-extra Nr. 24: Ein Projekt zieht Kreise. Weiterführende Konzepte für evangelische Kindertagesstätten und Gemeinden.

Théry, I. (1994): Die Rechte des Kindes – das Wundermittel? In: Steindorff, C. (Hrsg.): Vom Kindeswohl zu den Kindesrechten. Neuwied, Kriftel, Berlin, S. 76–101

Theunert, H. (1996): Wie Kinder mit Fernsehinhalten umgehen. Basisbaustein. In: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.): Sammelwerk Medienzeit. München

Theunert, H./Pescher, R./Best, P./Schorb, B. (1992): Zwischen Vergnügen und Angst – Fernsehen im Alltag von Kindern. Berlin

Thiersch, H. (1993): Das Konfessionsmonopol und Sinnfragen in der säkularisierten Erziehung. In: Neue Sammlung, 33, S. 267–276

Thiersch, H. (1994): Veränderte Lebensbedingungen – veränderte Erziehungshilfen? Das Angebot der sozialpädagogischen Tagesgruppen im System der Jugendhilfe. In: Krüger, E./Reuter-Spanier, D./Trede, W./Wegehaupt-Schlund, H. (Hrsg.): Erziehungshilfe in Tagesgruppen. Entwicklung, Konzeptionen, Perspektiven. Frankfurt/M., S. 33–48

Thiersch, H. (1995): Lebenswelt und Moral. Beiträge zur moralischen Orientierung sozialer Arbeit. Weinheim, München

Thimm, W./Akkermann, A./Hupasch-Labohm, M./Krauledat, S./Meyners, C./Wachtel, G. (1997): Quantitativer und qualitativer Ausbau ambulanter Familienentlastender Dienste (FED). Abschlußbericht. Baden-Baden (Schriftenreihe des Bundesministeriums für Gesundheit, Bd. 80)

Thole, W. (1993): Straße oder Jugendclub. Zur Reaktivierung der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit in den neuen Bundesländern. In: neue praxis, 3, S. 185–206

Thole, W. (1996): Bildung in außerschulischen Handlungsfeldern – oder: ,,Wo kann man noch schöpferisch tätig sein?" Ergebnisse und Perspektiven des nordrhein-westfälischen Kinder- und Jugendkulturberichtes. In: Sozialpädagogik, Zeitschrift für Mitarbeiter 6, S. 242–254

Thoma, P./Baumgärtel, W./Gimborn, B./Rohrmann, T. (1996): Projekt ,,Manns-Bilder". Jungen in Kindertagesstätten (Abschlußbericht). Fachhochschule Braunschweig/Wolfenbüttel, Fachbereich Sozialwesen

Thomas, C. (1986): Identität und Integration spanischer Gastarbeiterkinder. Zur Bedeutung interkul-

tureller Erziehung für die psychosoziale Entwicklung. Saarbrücken

Thyen, U. (1996): Früherkennung von Kindesmißhandlung und Vernachlässigung in der kinderärztlichen Praxis – eine berechtigte Forderung? In: Sozialpädiatrie und kinderärztliche Praxis

Thyen, U./Wolff, R. (1996): Prevention of child maltreatment in Germany. Unveröff. Manuskript. Lübeck, Berlin

Tiemann, D. (1997): Alltagsdemokratie statt Partizipationsspielwiesen: Beteiligung und Verantwortung als Regelfall. In: Palentien, C./Hurrelmann, K. (Hrsg.): Jugend und Politik. Ein Handbuch für Forschung, Lehre und Praxis. Neuwied, Kriftel, Berlin, S. 335–363

Tietze, W./Rossbach, H.-G. (1991): Die Betreuung von Kindern im vorschulischen Alter. In: Zeitschrift für Pädagogik, 37, S. 555–579

Tietze, W./Schuster, K. M./Roßbach, H. G. (1997): Wie gut sind unsere Kindergärten? Untersuchungen zur pädagogischen Qualität in Kindergärten. Neuwied

Trautner, H. M./Helbing, N./Sahm, W./Pennig, S./Degenhardt, A. (1989): Schlußbericht zum DFG-Projekt ,,Längsschnittliche Analyse von Entwicklungsmerkmalen der Geschlechtstypisierung im Kindesalter". Psychologisches Institut III der Universität Münster

Trede, W. (1993): Heimerziehung und Kinderdörfer. In: Markefka, M./Nauck, B. (Hrsg.): Handbuch der Kindheitsforschung. Neuwied, Kriftel, Berlin, S. 577–586

Trimpin, U. (1996): Entwicklung der Tagespflege in den neuen Bundesländern. In: Fachzeitschrift ,,Tagesmütter", 3

Trommsdorff, G. (1979): Zukunftsorientierung, Belohnungsaufschub und Risikobereitschaft bei weiblichen jugendlichen Delinquenten. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 31, S. 732–745

Trommsdorff, G./Chakkarath, P. (1996): Kindheit im Transformationsprozeß. In: Hormuth, S. E./Heinz, W. R./Kornadt, H. J./Sydnow, H./Trommsdorff, G. (Hrsg.) Individuelle Entwicklung, Bildung und Berufsverläufe. Opladen, S. 11–77

Trube-Becker, E. (^{2}1987): Gewalt gegen das Kind – Vernachlässigung, Mißhandlung, sexueller Mißbrauch und Tötung von Kindern. Heidelberg

Tsardakis, D. (1981): Die Rolle des Fernsehens im Sozialisationsprozeß unter besonderer Berücksichtigung griechischer Kinder. Frankfurt/M.

US Department of Health and Human Services (1993): A Report on the Maltreatment of Children with Disabilities. National Center on Child Abuse and Neglect. Washington D. C.

Uhlendorff, H. (1996a): Familien in Ost- und West-Berlin: Einflüsse der Großeltern auf die Enkel und die Erziehungseinstellungen der Eltern. In: Wittruk, E./Friedrich, G. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie im Streit um ein neues Selbstverständnis. Landau, S. 532–538

Uhlendorff, H. (1996b): Elterliche soziale Netzwerke in ihrer Wirkung auf die Freundschaftsbeziehungen der Kinder. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 43, S. 127–140

Ulich, D. (1988): Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 20, S. 146–166

Ulich, M. (1994): Inszenierungen im Kinderspiel. In: Fatke, R. (Hrsg.): Ausdrucksformen des Kinderlebens. Phantasie, Spiele, Wünsche, Freundschaft, Lügen, Humor, Staunen. Bad Heilbrunn, S. 23–34

UN-Ausschuß für die Rechte des Kindes (1995): Concluding Observations. In: National Coalition (Hrsg.) (1996): Ergebnisse des ersten Dialogs zwischen dem UN-Ausschuß für die Rechte des Kindes und der Bundesregierung über den Erstbericht zur Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention. Bonn, S. 110–113

Vaskovics, L. A. (Hrsg.) (1982): Umweltbedingungen familiarer Sozialisation. Beiträge zur sozialökologischen Sozialisationsforschung. Stuttgart

Vaskovics, L. A. (1993): Elterliche Solidarleistungen für junge Erwachsene. In: Lüscher, K./Schultheis, F. (Hrsg.): Generationenbeziehungen in ,,postmodernen" Gesellschaften. Konstanz, S. 185–202

Verband alleinerziehender Mütter und Väter (VAMV) (Hrsg.) (1997): Lieb und teuer ... Bonn

Verband bi-nationaler Familien und Partnerschaften (IAF) (1990): ,,... und ich bin bunt!". Bi-kulturelle Erziehung in der Familie. Frankfurt/M.

Verband der Unterhaltungssoftware (1996): Jugendschutz und neue Medien. Schriftliche Stellungnahme. In: Deutscher Bundestag: Jugendschutz und neue Medien – Nutzen und Risiken der neuen Medien für Kinder und Jugendliche. Öffentliche Anhörung. Bonn

Verband Privater Rundfunk und Telekommunikation (VPRT) (1995): Wenn Kinder Werbung sehen. 10 Thesen zur Versachlichung der Diskussion um Kinder und TV-Werbung. Bonn

Verhellen, E. (1997): Die Konvention über die Rechte des Kindes – Internationale Perspektiven. In: National Coalition 1997, Erster Deutscher Kinderrechtstag. Tagungsdokumentation, Bonn, S. 12–18

Verkehrsclub Deutschland (VCD), Kreisverband Hannover e. V. (1994): Unterrichtsprojekt Kinderfreundlicher Schulweg Klassenstufe 3–4. Hannover

Volbert, R./Pieters, V. (1993): Zur Situation kindlicher Zeugen vor Gericht. Empirische Befunde zu Belastungen durch Strafverfahren und zu möglichen Reformmaßnahmen. Bonn

Vollbrecht, R. (1993): Ost-westdeutsche Widersprüche. Ostdeutsche Jugendliche nach der Wende

und Integrationserfahrungen jugendlicher Übersiedler im Westen. Opladen

Wabnitz, R. (1997): Die Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Anmerkungen zur gegenwärtigen Situation und künftigen Entwicklung. In: Jugendwohl, 7, S. 294–316

Wagner, G./Hank, K./Tillmann, K. (1995): Außerhäusliche Kinderbetreuung in Ostdeutschland – 1990 und 1994 im Vergleich zu Westdeutschland. Diskussionspapier Nr. 95–18 aus aus der Fakultät für Sozialwissenschaft der Ruhr-Universität Bochum

Wagner, M. (1989): Räumliche Mobilität im Lebenslauf. Eine empirische Untersuchung sozialer Bedingungen der Migration. Stuttgart

Wagner, U. (1983): Soziale Schichtzugehörigkeit, formales Bildungsniveau und ethnische Vorurteile. Unterschied in kognitiven Fähigkeiten und der sozialen Identität als Ursachen für Differenzen im Urteil über Türken. Eine empirische Untersuchung. Berlin

Wahl, K. (1990): Studien über Gewalt in Familien. Deutsches Jugendinstitut. München

Wahl, K./Stich, J./Seidenspinner, G. (1989): Das Innenleben der modernen Familie – Messungen auf schwierigem Terrain. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Familienalltag. Ein Report des Deutschen Jugendinstituts. Frauensichten – Männersichten. Reinbek

Wallerstein, J./Blakeslee, S. (1989): Gewinner und Verlierer. Frauen, Männer, Kinder nach der Scheidung. München

Walper, S. (1988): Familiäre Konsequenzen ökonomischer Deprivation (Fortschritte der psychologischen Forschung 2). München

Walper, S. (1991): Finanzielle Belastungen und soziale Beziehungen. In: Bertram, H. (Hrsg.): Die Familie in Westdeutschland. Opladen, S. 351–386

Walper, S. (1995): Kinder und Jugendliche in Armut. In: Bieback, K.-J./Milz. H. (Hrsg.): Neue Armut. Frankfurt/M., S. 181–219

Walper, S./Silbereisen, R. K. (1987): Economic loss, strained family relationships, and adolescents' contranormative attitudes. In: Silbereisen, R. K./Eyferth, K. (Hrsg.): Berichte aus der Arbeitsgruppe Jugendforschung, Bd. 95. Berlin

Watkins, B./Bentovim, A. (1992): The sexual abuse of male children: A review of current research. In: Journal of Child Psychology and Psychiatry, 33, S. 197–248

Wegener-Spöhring, G. (1975 a): Vorurteilsstrukturen im Vorschulalter. Eine empirische Untersuchung. In: Zeitschrift für Pädagogik 21, S. 535–545

Wegener-Spöhring, G. (1975 b): Vorurteilsstrukturen im Vorschulalter. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Frankfurt/M.

Wegener-Spöhring, G. (1995): Aggressivität im kindlichen Spiel. Grundlegung in den Theorien des Spiels und Erforschung ihrer Erscheinungsformen. Weinheim

Weick, S./Frenzel, A. (1997): Kinder in einkommensschwachen Haushalten. Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen. Unveröff. Manuskript

Weidacher, A. (1993): Was Familien für Kinder ausgeben. In: Grundschulmagazin, 8, S. 16–21

Weiler, S. (1995): Computerkids und elektronische Medien. Ergebnisse einer qualitativ – empirischer Studien. In: Media Perspektiven, 5, S. 228–234

Weiler, S. (1997): Computernutzung und Fernsehkonsum von Kindern. Ergebnisse qualitativ – empirischer Studien 1993 und 1995. In: Media Perspektiven 1, S. 43–53

Wermke, J. (1996): Kinderhörkassetten zwischen ,,Print" und ,,Funk". In: Schill, W./Baacke, D. (Hrsg.): Kinder und Radio. Zur medienpädagogischen Theorie und Praxis der auditiven Medien. Frankfurt/M., S. 154–165

Werner-Schneider, C. (1991): Wer zahlt den Preis für den Gang zum Mediator? In: Streit. Feministische Rechtszeitschrift, 1, S. 5–17

Weßels, H. (1996): Verhaltensaspekte der Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen für Kinder unter drei Jahren. In: Tietze, W. (Hrsg.): Früherziehung. Trends, internationale Forschungsergebnisse, Praxisorientierung. Neuwied, S. 114–129

Westcott, H./Cross, M. (1995): This far and no further. Towards ending the abuse of disabled children. Birmingham

Wetzels, P. (1997): Zur Epidemiologie physischer und sexueller Gewalterfahrungen in der Kindheit. Ergebnisse einer repräsentativen retrospektiven Prävalenzstudie für die BRD. Forschungsbericht Nr. 59. Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen. Hannover

Wiesner, R. (1995): Die Entwicklung der Hilfen zur Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland nach Verabschiedung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes. In: Klatetzki, T. (Hrsg.): Flexible Erziehungshilfen. Münster, S. 125–133

Wiesner, R. (1997 a): Die Stellung des Jugendamtes nach dem Kinder-und Jugendhilfegesetz. In: Forum Erziehungshilfen, 3, 2, S. 73–77

Wiesner, R. (1997 b): Die Landesjugendämter – Aufgabenstellung und Zukunftsperspektiven. In: Nachrichtendienst des Deutschen Vereins, 7, S. 213–215

Wiesner, R./Kaufmann, F./Mörsberger, T./Oberloskamp, H./Struck, J. (1995): SGB VIII. Kinder- und Jugendhilfe. München

Wilk, L. (1993): Großeltern und Enkelkinder. In: Lüscher, K./Schultheis, F. (Hrsg.): Generationenbeziehungen in ,,postmodernen" Gesellschaften. Konstanz, S. 203–214

Wilk, L./Bacher, J. (1994): Kindliche Lebenswelten. Opladen

Wilk, L. (1997): Der Perspektive der Kinder gerecht werden. Das Wohl des Kindes aus soziologischer Sicht. In: Evangelische Akademie Bad Boll (Hrsg.): Politik für Kinder. Tagung vom 11.–13. April 1997 in der Evangelischen Akademie Bad Boll. Protokolldienst 17/97, Bad Boll, S. 55–70

Willems, H. (1993): Fremdenfeindliche Gewalt. Einstellungen, Täter, Konflikteskalation. Opladen

Wingen, M. (1987): Stand und Perspektiven der Familienförderung im Sozialleistungssystem – ein Problemaufriß. In: Finanzarchiv, 49, S. 70 ff.

Wingen, M. (1993): Die Scheidungswaisen im Spiegel der amtlichen Statistik. Befunde zur Lebenslage der Scheidungswaisen aus sozialwissenschaftlich-statistischer Sicht mit einigen familienpolitischen Schlußfolgerungen. In: Kraus, O. (Hrsg.): Die Scheidungswaisen. Verpflichtung, Recht und Chancen im Spannungsfeld divergierender Interessen. Göttingen, S. 17–47

Winkler, M. (1996): Flexible Systeme – ein Tanz zur Melodie moderner Gesellschaften? In: Forum Erziehungshilfen, 2, 1, S. 14–18

Winkler, W. (1986): Die 10 Schritte: ein Übungsprogramm zur Vorbereitung auf den ersten Alleingang zur Schule. Rot-Gelb-Grün Lehrmittel. Braunschweig

Winter, R. (1994): Nie wieder Cowboy. Männliche Jugendkultur und Lebensbewältigung im ländlichen Raum. Schwäbisch Gmünd, Tübingen

Winter, R. (1996): Neue Wege in der Jugendarbeit – Zukunftsorientierung, Mediation, Anerkennung. In: deutsche jugend, 44, 3, S. 116–121

Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen beim Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit (BMJFG; Hrsg.) (1979): Leistungen für die nachwachsende Generation in der Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart

Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen beim Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit (BMJFG; Hrsg.) (1984): Familie und Arbeitswelt. Schriftenreihe des BMJFG, Bd. 143. Stuttgart

Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen beim Bundesministerium für Familie und Senioren (BMFuS; Hrsg.) (1992): Zur Berechnung des Existenzminimums für den Lebensunterhalt eines Kindes unter besonderer Berücksichtigung der existenzminimalen Mietausgaben. Stuttgart

Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen beim Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ; Hrsg.): Gutachten zur Weiterentwicklung des Familienlastenausgleichs (in Vorbereitung)

Wittmann, G. W. (1991): Soziale Kompetenz im Kindergarten. Eine Explorationsstudie mit türkischen und deutschen Kindern. Wien

Wittmeier, M. (1997): Beitrag zur Tagung ,,Alles Kultur oder was?" – Der kulturelle Diskurs in der Jugendarbeit vom 25.–27. Mai 1997 in der Evangelischen Akademie Arnoldshain. Unveröff. Manuskript

Wohkittel, S. (1996): Verwaltungsreform und Jugendhilfe. In: Sozialpädagogik, 38, 3, S. 98–105

Wolf, K. (1993): Veränderungen der Heimerziehungspraxis: Die großen Linien. In: Wolf, K. (Hrsg.): Entwicklungen in der Heimerziehung. Münster, S. 12–64

Wolff, M. (1995): Erfahrungen, Meinungen. In: Sozialpädagogik, 2, S. 81–83

Wolff, R. (1975): Kindesmißhandlungen und ihre Ursachen. In: Bast, H./Bernecker, A./Kastien, I./Schmitz, G./Wolff, R. (Hrsg.): Gewalt gegen Kinder. Kindesmißhandlungen und ihre Ursachen. Hamburg, S. 13–45

Wolff, R. (1996 a): Child Maltreatment – Germany's Response. In: Gilbert, N. (Ed.): Combatting Child Abuse. Oxford

Wolff, R. (1996 b): Kinderschutz in der Krise? – Eine erste Problemeinschätzung. Vortrag auf der Fachtagung ,,Kinderschutzfehler oder die Notwendigkeit der Qualitätssicherung in der Kinderschutzarbeit" des Instituts für Sozialarbeit und Sozialpädagogik Frankfurt/M. am 14. Juni 1996. (Veröffentlichung durch ISS vorgesehen)

Wolff, R. (1997). Struktur und Dynamik von Vernachlässigungsfamilien – Empirische Daten und theoretische Konstruktionen. In: Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Amt für Jugend (Hrsg.): Hilfe und Schutz für vernachlässigte Kleinkinder und ihre Familien. Dokumentation der Fachtagung vom 31. Oktober bis 1. November 1996. Hamburg, S. 9–20

Wolffersdorff, C. von (1993): Wandel der Jugendhilfe – Mehr als nur ein Wort? Anmerkungen zur ,,Lebensweltorientierung". In: Neue Praxis, 1/2, S. 42–62

Wolffersdorff, C. von (1995): Zurück zur geschlossenen Unterbringung? In: Forum Jugendhilfe, 2, S. 31–34

Wolffersdorff, C. von/Sprau-Kuhlen, V./Kersten, J. (^{2}1996): Geschlossene Unterbringung in Heimen. Kapitulation der Jugendhilfe. München

Woltereck, B. (1994): Ungelebtes lebbar machen. Sexuelle Gewalt an Mädchen im Zentrum von Therapie nach Supervision. Ruhnmark

Wünsch, M./Decker, J.-O./Krah, H. (1996): Das Wertesystem der Familienserien im Fernsehen. Schriftenreihe der Unabhängigen Landesanstalt für das Rundfunkwesen (ULR). Kiel

Würtz, S./Hamm, S./Willems, H./Eckert, R. (1996): Gewalt und Fremdenfeindlichkeit in der Erfahrung von Schülern und Lehrern. In: Schubarth, W./Kolbe, F.-U./Willems, H. (Hrsg.): Gewalt an Schulen. Ausmaß, Bedingungen und Prävention. Quantitative und qualitative Untersuchungen in den alten und neuen Ländern. Opladen, S. 85–130

Wüst, R./Wüst, J. (1996): Ist dies wirklich Kunst, oder kann das jedes Kind? In: Kinder-Kunst-Kultur, Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 2, S. 67–71

Wunderlich, T. (1997): Qualifikationsprofil der Erzieherin im Jahr 2000 – Veränderte Anforderungen an die Praxis auf dem Hintergrund gesellschaftspolitischer Entwicklungen und Perspektiven. In: Christ und Bildung (CB) 43, 7, S. 4–8

Youniss, J. (1980): Parents and peers in social development. Chicago, IL

Yüksel, S. (1991): Körperliche Mißhandlung in der Familie und die Solidaritätskampagne ,,Gegen Gewalt an Frauen". In: Neusel, A./Tekeli, S./Akkeut, M. (Hrsg.): Aufstand im Haus der Frauen. Frauenforschung aus der Türkei. Berlin, S. 287–297

Yüksel, S. (1992): Sexueller Mißbrauch: Die Situation von Mädchen und Frauen in der Türkei. In: Spitzl, M./Yüksel, S. (Hrsg.): Mädchen aus der Türkei. Berlin, S. 67–89

Yuill, N./Perner, J. (1988): Intentionality and knowledge in children's judgement of actor's responsibility and recipient's emotional reaction. In: Developmental Psychology, 24, S. 358–365

ZDF-Medienforschung (1997): Abenteuer Forschung. Kinder und Fernsehen. didakta 97 Düsseldorf 17.–21. Februar 1997.

Zeiher, H./Zeiher, H. (1993): Organisation von Raum und Zeit im Kinderalltag. In: Markefka, M./Nauck, B. (Hrsg.): Handbuch der Kindheitsforschung. Neuwied, S. 389–401

Zentrum für Türkeistudien (Hrsg.) (1992): Ergebnisse einer Untersuchung zum Fernsehverhalten in türkischen Haushalten in der Bundesrepublik Deutschland. ZfT aktuell Nr. 2. Essen

Zentrum für Türkeistudien (Hrsg.) (1995 a): Medienkonsum und Medienverhalten der türkischen Wohnbevölkerung in der Bundesrepublik Deutschland. ZfT aktuell Nr. 31. Essen

Zentrum für Türkeistudien (Hrsg.) (1995 b): Das Bild der Ausländer in der Öffentlichkeit. Eine theoretische und empirische Analyse zur Fremdenfeindlichkeit. Opladen

Zentrum für Türkeistudien (Hrsg.) (1996): Telefonbefragung zum Medienkonsumverhalten der türkischen Wohnbevölkerung in der Bundesrepublik Deutschland. Medienanalyse zum Deutschlandbild türkischer Fernsehsender. Endbericht. Essen

Zill, N. (1988): Behavior, achievement, and health. Problems among children in stepfamilies. In: Hetherington, E. M./Arasteh, J. D. (Hrsg.): Impact of divorce, single parenting, and stepparenting on children. Hillsdale, NJ, S. 325–368

Zimmer, E./Hahnen, H./Beier, H.-H. (1994): Das IIG – Stationäre Arbeit mit Familien in Rotterdam. In: Jugendwohl, 2, S. 68–58

Zimmer, J. (1992): Für eine Pädagogik des Ernstfalls: Nachbarschaftsschulen. In: Pädagogische Führung, S. 196–198

Zimmer, J./Preissing, C./Heck, A./Thiel, T./Krappmann, L. (1997): Kindergärten auf dem Prüfstand. Dem Situationsansatz auf der Spur. Seelze-Velber

Zimmer, J./Preissing, C./Thiel, T./Heck, A./Krappmann, L. (1997): Reform des Kindergartens – Ein Programm und seine Folgen. Abschlußbericht zum Projekt ,,Zur Evaluation des Erprobungsprogramms". Seelze-Velber

Zimmermann, A./Wittmann, G. (1991): Soziale Kompetenzen türkischer und deutscher Kinder im Kindergarten. Forschungsstelle für Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie der Universität Augsburg, Bericht Nr. 55. Augsburg

Zinnecker, J. (1989): Jugend, Körper und Sport im Zivilisationsprozess. In: Brettschneider, W.-D. u. a. (Hrsg.): Bewegungswelt von Kindern und Jugendlichen. Schorndorf, S. 296–310

Zinnecker, J. (1985): Kindheit, Erziehung, Familie. In: Jugendwerk der Deutschen Shell, Jugendliche und Erwachsene 1985. Bd. 3: Jugend der fünfziger Jahre – heute. Opladen, S. 97–292

Zinnecker, J. (1990): Kindheit, Jugend und soziokultureller Wandel in der Bundesrepublik Deutschland. In: Büchner, P./Krüger, H.-H./Chrisholm, L. (Hrsg.): Kindheit und Jugend im interkulturellen Vergleich. Opladen, S. 17–36

Zinnecker, J. (1996): Kinder im Übergang. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung ,,Das Parlament", B 11, S. 3–10

Zinnecker, J. (1997): Straße als Lebensraum. In: Beck, M./Sergio, C./Köster-Goorkotte, I. (Hrsg.): Kinder in Deutschland. Realitäten und Perspektiven. Tübingen

Zinnecker, J./Silbereisen, R. K. (1996): Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern. Reihe Kindheiten. Weinheim, München

Zinnecker, J./Strzoda, C. (1996): Freundschaften und Cliquen. Das informelle Netzwerk der Gleichaltrigen. In: Zinnecker, J./Silbereisen, R. K.: Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern. Weinheim, S. 81–97

Zinnecker, J./Georg, W./Strzoda, C. (1996): Beziehungen zwischen Eltern und Kindern aus Kindersicht. In: Zinnecker, J./Silbereisen, R. K.: Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern. Weinheim, S. 213–227

Zoller, E. (1991): Die kleinen Philosophen. Zürich

Zulehner, P. M. (1994): Erziehen zu solidarischer Freiheit. In: Kongreßdokumentation ,,Arbeitsplatz Kirche auf dem Prüfstand – Erzieherinnen zwischen Anspruch und Wirklichkeit" am 7./8. Oktober 1994 in Fulda. Freiburg, München, S. 26–39

Zwiener, K. (1994): Kinderkrippen in der DDR. Materialien zum 5. Familienbericht, Band 5. Weinheim, München

Verzeichnis der Tabellen und Schaubilder

Seite

Schaubild B 1.1
Bevölkerung nach Altersjahren 1995 und 2040 in Deutschland 24

Tabelle B 1.1
Kindschaftsverhältnisse in West- (W) und Ost- (O) Deutschland 26

Tabelle B 1.2
Ledige Kinder in Familien nach Alter und Geschwisterzahl im Haushalt (1995) 33

Tabelle B 3.1
Monatliche Mietbelastung von Familienhaushalten in Prozent des durchschnittlichen Bruttoeinkommens, früheres Bundesgebiet, 1996 53

Tabelle B 3.2
Monatliche Mietbelastung von Familienhaushalten in Prozent des durchschnittlichen Bruttoeinkommens, Neue Länder und Berlin-Ost, 1996 53

Tabelle B 3.3
Bei Straßenverkehrsunfällen 1995 verunglückte unter 14jährige Kinder nach Art der Verkehrsbeteiligung und Verletzung in Deutschland 57

Tabelle B 4.1
Zeitbudget 6- bis 7jähriger sowie 9- bis 10jähriger Kinder nach Alter und Geschlecht 64

Tabelle B 4.2
Anteil der Kinder, die eine bestimmte Gruppe von Hobbies ausüben (Alter: 10- bis 13jährige) 65

Tabelle B 4.3
Freizeitaktivitäten der 6- bis 13jährigen Kinder (Angaben in Prozent) 65

Tabelle B 5.1
Medienbesitz von Kindern 1995 70

Tabelle B 8.1
Opfer von sexuellem Mißbrauch und körperlicher Mißhandlung/Kindesvernachlässigung – Kinder unter 14 Jahren 110

Tabelle B 8.2
Opfer von sexuellem Mißbrauch von Kindern (SM), körperlicher Kindesmißhandlung (KM) und Kindesvernachlässigung (KV) – Kinder unter 14 Jahren 110

Seite

Tabelle B 8.3
Opfer von sexuellem Mißbrauch von Kindern (SM), körperlicher Kindesmißhandlung (KM) und Kindesvernachlässigung (KV) pro 1000 – Kinder unter 14 Jahren 111

Tabelle B 8.4
Geschlechtsspezifische Unterschiede bei der Opfergefährdung 111

Tabelle C 2.1
Verfügbare Plätze in Tageseinrichtungen und Platz-Kinder-Relation 200

Tabelle C 2.2
Kinder am 31. Dezember 1990 (aBl) bzw. 31. Dezember 1991 (nBl) und am 31. Dezember 1994 nach Altersgruppen 204

Tabelle C 2.3
Personal in Tageseinrichtungen: Veränderung 31. Dezember 1994 gegenüber 31. Dezember 1990 (aBl) bzw. 31. Dezember 1991 (nBl) 205

Tabelle C 2.4
Personal in Tageseinrichtungen nach Art der Beschäftigung: Veränderung 31. Dezember 1994 gegenüber 31. Dezember 1990 (aBl) bzw. 31. Dezember 1991 (nBl) 205

Tabelle C 2.5
Personal in Tageseinrichtungen nach Altersanteilen in Prozent (1994) 206

Tabelle C 3.1
Halbtagsbetreuung im Grundschulbereich 217

Tabelle C 6.1
Inanspruchnahme von Hilfen zur Erziehung für Kinder unter 12 Jahren im Laufe der Berichtsjahre 1991 und 1994 nach alten und neuen Bundesländern (absolut) 253

Tabelle C 6.2
Inanspruchnahme von Hilfen zur Erziehung für Kinder unter 12 Jahren – Prozentuale Entwicklung im Laufe der Berichtsjahre 1991 und 1994 nach alten und neuen Bundesländern 254

Expertisen, Kurzexpertisen, Recherchen und Stellungnahmen zum Zehnten Kinder- und Jugendbericht

— Expertisen

Barbara Dietz
Kinder aus Aussiedlerfamilien: Lebenssituation und Sozialisation

Jörg Fegert
Die Bedeutung der Eingliederungshilfe für die Integration seelisch behinderter Kinder unter besonderer Berücksichtigung der Kindperspektive

Theo Frühauf
Zur Situation der Integration von Kindern mit Behinderung — Schwerpunkt geistige und mehrfache Behinderung

Hans-Jürgen Glinka/Christa Neuberger
Interaktionsformen des Jugendamtes mit Kindern und Jugendlichen — Umbruch und Irritationen im Sinn- und Orientierungsmilieu von sozial-helfenden Instanzen

Renate Holzapfel
Kinder aus asylsuchenden und Flüchtlingsfamilien: Lebenssituation und Sozialisation. Unter Berücksichtigung der Lage unbegleiteter minderjähriger Kinderflüchtlinge

Annette Lepenies
Die Jungen und die Alten. Generationenkontakte außerhalb der Familie.

Gertrud Nunner-Winkler
Zum frühkindlichen Moralverständnis

Christian Pfeiffer/Peter Wetzels
Kinder als Täter und Opfer

Gerd E. Schäfer
Sinnliche Erfahrung bei Kindern

Mattias Schilling/Petra Krahl
Kinder in der Kinder- und Jugendhilfe. Eine Auswertung der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik

Brigitte Schorn
Übersicht über die Kinderkulturarbeit und ihre Angebote

Waldemar Stange/Dieter Tiemann
Alltagesdemokratie und Partizipation: Kinder vertreten ihre Interessen in der Kindertagesstätte, Schule, Jugendarbeit und Kommune

Sabine Walper
Auswirkungen von Armut auf die Entwicklung von Kindern

Georg Weigel
Kinder in ambulanten Maßnahmen der Hilfen zur Erziehung

Michael Winkler
Kinder im Heim. Hilfen zur Erziehung, stationäre und teilstationäre Hilfen (§§ 32, 33, 34 KJHG)

— Kurzexpertisen und Recherchen

Malte Dahrendorf
Kind und Literatur im gegenwärtigen Deutschland

Jo Groebel
Kinder und Medien

Thomas Moench
Sport-Moden von 5- bis 12jährigen

Karl Späth
Inobhutnahme und Krisenintervention

Wolfgang Zacharias
Initiative und Innovation Kinder- und Jugendmuseum. Auf dem Weg zu einem neuen Kinder- und Jugendkulturort in der Stadt

— Stellungnahmen

Detlef Baum/Ingrid Hillebrandt/Gerd Engels/Bruno W. Nikles
Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz BAJ
Kinder- und Jugendschutz als Querschnittsaufgabe (Stellungnahme zu § 14 KJHG)

Klaus Menne/Matthias Weber
Bundeskonferenz für Erziehungsberatung e. V.
Stellungnahme zu § 17 KJHG ,,Beratung in Fragen der Partnerschaft, Trennung und Scheidung"

Heribert Rollik
Bundesarbeitsgemeinschaft Familienbildung und Beratung e. V.
Förderung der Erziehung in der Familie und Familienbildung (Stellungnahme zu § 16 KJHG)

Carola Schewe
Verband alleinerziehender Mütter und Väter BV e. V.
Beratung und Unterstützung bei der Ausübung der Personensorge (Stellungnahme zu § 18 KJHG)

Petra Winkelmann
Sozialdienst Katholischer Frauen e. V.
Gemeinsame Wohnformen für Mütter/Väter und Kinder (Stellungnahme zu § 19 KJHG)

Zuarbeiten zu den einzelnen Themenbereichen des Zehnten Kinder- und Jugendberichts

Jörg Angerstein
§ 14 KJHG

Anselm Brößkamp
Eingliederungshilfen/Kinder in Hilfen zur Erziehung

Sabine Fröhlich
Kinder und Medien

Gunhild Gutschmidt
Förderung der Erziehung in der Familie

Barbara Hagemann
Kinder und ihre Gesundheit, Tageseinrichtungen für Kinder

Christian Harstrick
Kinder und ihre Wohnumwelt, Kinder und ihre Freizeit

Angela Hau/Simone Mattstedt
Kinder und Gewalt

Renate Henscheid
Kinder von Arbeitsmigranten

Thomas Herrmann
Kinder in Hilfen zur Erziehung

Sabrina Hoops
Kinder in Hilfen zur Erziehung

Katja Kirste
Kinder in der Informationsgesellschaft

Erich Koch
Inobhutnahme

Thomas Lampert
Kinderkosten und Kinderarmut

Hubertus Lauer
Kinder und ihre Rechte

Friedrich-Wilhelm Lehmhaus
Kinder in der Informationsgesellschaft

Christa Neuberger
Umfrage bei Kinderparlamenten und ähnlichen Beteiligungsgremien für Kinder

Kathrin Pieper
Kinder und ihre Wohnumwelt – Wohnumfeld – Verkehr, Kinder und ihrer Freizeit

Heike Schneider
Kinder auf dem Weg in eine plurale, multi-kulturelle und heterogene Gesellschaft, Knotenpunkte in den Biographien von Kindern bei Übergängen und Wechsel

Susanne Stempinski
Hilfen zur Erziehung, Kinderkosten und Kinderarmut

Teresia Wunderlich
Erziehung, Bildung und Betreuung in Tageseinrichtungen für Kinder

Von der Sachverständigenkommission durchgeführte Expertengespräche

„Die Jugendberichte der Bundesregierung"
19. Januar 1996 in Berlin

Prof. Dr. Maria-Eleonora Karsten
Universität Lüneburg, Institut für Pädagogik, Lüneburg und Mitglied der Kommission Sozialpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

„Probleme der empirischen Kindheitsforschung"
10. April 1996 in Bonn-Bad Godesberg

Prof. Dr. Jürgen Zinnecker
Universität-Gesamthochschule Siegen, FB Erziehungswissenschaft-Psychologie, Siegen

„Kind und Gesundheit"
26. März 1996 in Berlin

Prof. Dr. Burkhard Schneeweiß
Chefarzt Kinderabteilung Martin Luther King des Krankenhauses Berlin-Friedrichshain

„Kinderberichterstattung und aktuelle Desiderate der Kinder- und Jugendhilfe"
24. Mai 1996 in München

Prof. Dr. Hans Thiersch
Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft, AB Schulpädagogik

„Situation von Kindern in Europa und zur Europäischen Kinderpolitik"
27. Juni 1996 in Berlin

Monika Jaeckel
DJI München, Mitglied des Europäischen Kindernetzwerks

„Neue Steuerungsmodelle"
29. August 1996 in Bonn

Gertrud Fleischmann, Stadtverwaltung Herten

„Tendenzen der Kinderbetreuung in Europa"
29. August 1996 in Bonn

Peter Moss
Coordinator, European Commission Network on Childcare

Thomas Coram Research Unit, Institut of Education London University

Pamela Oberhuemer
Staatsinstitut für Frühpädagogik, München

„Ökonomie der Kindheit und Familienlastenausgleich"
5. Dezember 1996 in Berlin

Jürgen Borchert
Familienrichter, Heidelberg

„Neue Steuerungsinstrumente in der Jugendhilfe"
6. Dezember 1996 in Berlin

Dr. Rainer Eichmann
Kommunale Gemeinschaftsstelle (KGSt), Köln

Dr. Reinhard Wiesner
Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Bonn

„Zur Frage der Qualität von Kinderbetreuung"
3. Februar 1997 in Berlin

Hedi Colberg-Schrader, Kochel

„Kind und Gesundheit"
8. Juli 1997 in München

Prof. Dr. Johannes Brodehl
Medizinische Hochschule Hannover, Kinderklinik, Abt. Pädiatrische Nieren- und Stoffwechselerkrankungen

Prof. Dr. Dr. h. c. Hubertus von Voss
Kinderzentrum München

„Umsetzung von § 8 KJHG auf der Ebene von Jugendämtern – Ergebnisse der explorativen Studie"
9. Juli 1997 in München

Dr. Hans-Jürgen Glinka, Kassel
Lehre und Forschung an der Universität der Bundeswehr, Fakultät für Pädagogik, Sozialpädagogik, München

Christa Neuberger
Universität der Bundeswehr, Fakultät für Pädagogik, Sozialpädagogik, München

Prof. Dr. Werner Schefold
Universität der Bundeswehr, Fakultät für Pädagogik, Sozialpädagogik, München

Druck: Bonner Universitäts-Buchdruckerei, 53113 Bonn
Vertrieb: Bundesanzeiger Verlagsgesellschaft mbH, Postfach 13 20, 53003 Bonn, Telefon: 02 28/3 82 08 40, Telefax: 02 28/3 82 08 44
ISSN 0722-8333