

APuZ

Aus Politik und Zeitgeschichte

62. Jahrgang · 22–24/2012 · 29. Mai 2012



Frühkindliche Bildung

Felix Berth

Für eine kluge Ungleichbehandlung

Sabina Pauen

Wie lernen Kleinkinder?

Gerald Hüther

Verschaltungen im Gestrüpp: kindliche Hirnentwicklung

C. Katharina Spieß

Eine ökonomische Perspektive auf das deutsche System

Stefan Sell

Qualität von Kitas zwischen Theorie und Praxis

Ursula Rabe-Kleberg · Miriam K. Damrow

Kindergarten und Kinderschutz

Stefan Danner

Partizipation von Kindern in Kindergärten

Beilage zur Wochenzeitung **Das Parlament**

Editorial

Wenn Kinder eingeschult werden, haben sie einen wichtigen Teil ihrer Bildungskarriere bereits hinter sich – manche sagen: den wichtigsten. Denn schon im frühen Kindesalter bilden sich Kompetenzen heraus, die essenziell sind für spätere Lernerfolge. Dies hängt unter anderem mit der Entwicklung des Gehirns zusammen: Je nachdem, wie es in der Kindheit (nicht) angeregt wird, werden bestimmte neuronale Verbindungen ausgebildet (oder nicht). Dabei gilt: Je eher sich ein Kind emotional geborgen fühlt, desto besser können sich komplexe Verschaltungsmuster bilden. Entscheidend sind vor allem günstige äußere Bedingungen.

Wo und wie diese am ehesten herzustellen sind – ob ausschließlich zuhause oder auch in Krippen und Kindergärten – ist umstritten; die Entscheidung über die Betreuungsform obliegt allein den Eltern. Voraussetzung ist jedoch, dass sie sich die Wahl wirtschaftlich und vom Kitaplatzangebot her leisten können. Echte Wahlfreiheit herzustellen, ist daher erklärtes Ziel der Politik. Nach dem Kinderförderungsgesetz von 2008 soll es bis zum Jahr 2013 bundesweit im Durchschnitt für jedes dritte Kind unter drei Jahren einen Betreuungsplatz geben. Ab August 2013 haben Kinder ab dem zweiten Lebensjahr einen Rechtsanspruch auf Förderung in einer Kita oder in der Kindertagespflege.

Um die gesteckten Ziele zu erreichen und den Bedarf an guten Erzieherinnen und Erziehern zu decken, sind größte Anstrengungen notwendig – vor allem, wenn dabei die Qualität nicht aus dem Blick geraten soll. Dass sich jede Investition in frühkindliche Bildung, insbesondere für Kinder aus sozial schwächeren Familien, lohnt, bestätigen mittlerweile auch Ökonomen. Diesen Bereich zu vernachlässigen, kommt eine Gesellschaft auf lange Sicht wesentlich teurer zu stehen.

Johannes Piepenbrink

Felix Berth

Für eine kluge Ungleich- behandlung

Essay

Deutschlands Kindern geht es gut. Das taugt zwar nicht zur Schlagzeile in einer Tageszeitung, aber es stimmt trotzdem.

Felix Berth
M. A., geb. 1966; Journalist,
Supervisor, Referent des
Direktors des Deutschen
Jugendinstituts, Nockher-
straße 2, 81541 München.
berth@dji.de

Die meisten Kinder in der Bundesrepublik finden die Schule in Ordnung; sie kommen mit ihren Eltern nach eigener Aussage gut zurecht und haben Freunde, mit denen sie gerne zusammen sind. Die meisten Kinder leben in ökonomisch mindestens passablen Verhältnissen; sie müssen auch nicht auf einen der Elternteile verzichten, denn sehr häufig leben Mama und Papa – entgegen anderslautenden Thesen – eben doch noch zusammen. Also alles in Ordnung?

Diese Befunde stimmen schon; man kann sie in vielen seriösen und methodisch sauberen Befragungen, etwa der World Vision Kinderstudie, nachlesen. Und die Leserin oder der Leser von „Aus Politik und Zeitgeschichte“ wird wahrscheinlich einigen dieser Kinder in ihrem oder seinem Bekanntenkreis begegnen: aufgeweckte Dreijährige, die im Wald hinter jedem Busch einen Schatz finden und liebevoll die Punkte des Marienkäfers zählen. Clevere Fünfjährige, die in sauberem Deutsch die klugen und komischen Kinderbücher von Kirsten Boie nacherzählen können. Coole Zehnjährige, die mit ihrem vorpubertären Gehabe vielleicht mal den Eltern auf den Wecker gehen, doch die erwachsenen Bekannten mit ihrer Selbstständigkeit verblüffen. Ironische 16-Jährige, für die Mama und Papa zwar längst keine Helden mehr sind – aber immer noch Menschen, mit denen man gerne in den Urlaub

fährt, weil sie erstens alles zahlen, zweitens dennoch Freiräume gewähren und drittens so uncool gar nicht sind. Also keine Probleme?

Den meisten Kindern Deutschlands geht es gut – doch es ist höchste Zeit, wahrzunehmen, wie sehr die Lebensverhältnisse junger Menschen auseinanderdriften. Das Problem ist nicht, dass „die Familie“ zerfällt, wie ein lange gebräuchlicher Topos des ängstlich-konservativen Denkens lautete. Das Problem ist, dass eine Minderheit von Kindern heute mit maximalen Schwierigkeiten aufwächst. Diese Kinder treffen Sie als Leserin oder Leser von „Aus Politik und Zeitgeschichte“ in Ihrem privaten Alltag wahrscheinlich selten; falls Sie Lehrer in einem sozialen Brennpunkt sind, dann begegnen sie Ihnen vielleicht in großer Zahl im Klassenzimmer – andernfalls nehmen Sie sie vielleicht noch als Objekte von sensationslüsterner Medienberichterstattung wahr. Doch im Alltagsleben der deutschen Mittelschicht treten diese Kinder kaum oder gar nicht in Erscheinung. Wer ihnen begegnen will, muss nicht weit reisen. In den größeren Städten sind es immer bloß ein paar Kilometer, welche die wohlhabende Welt von der prekären trennen. Von München-Harlach nach München-Hasenbergl sind es nur zwölf U-Bahn-Stationen, und von Berlin-Zehlendorf nach Berlin-Neukölln braucht man weniger als eine Stunde.

Dort sieht man dann Kinder aus sozial schwachen Familien, die erst im Alter von fünf Jahren in den Kindergarten geschickt werden. Manche Einwandererkinder kommen am ersten Schultag in ihre Klassenzimmer und sprechen zwei Sprachen, die sie beide nicht richtig beherrschen. Sie verlassen ihren Kiez fast nie, und an manchen der Schulen sind 90 Prozent der Eltern „von den Zuzahlungen zu den Lernmitteln befreit“, wie das in der Behördensprache heißt. Das bedeutet, dass so gut wie kein Elternteil der Kinder dieser Schule einer regelmäßigen Erwerbstätigkeit nachgeht. Die Lehrerinnen und Lehrer dort erzählen von einem Alltag, in dem Kinder bestenfalls manchmal pünktlich zur Schule kommen, oft einfach die Jeans über die Schlafanzug hose gezogen. „Zu essen haben sie oft gar nichts, maximal eine Tüte von Burger King; denn das Einzige, was die Mutter oder der Vater am Vorabend noch geschafft haben, war, einen Fünfeuroschein hinzulegen“, sagt der Neuköllner Bezirks-

bürgermeister Heinz Buschkowsky in der ihm eigenen drastischen Art.

Neuköllns Probleme gibt es auch im Rest der Republik – weniger drastisch vielleicht, aber im Prinzip ähnlich. So hat jede alte Industriestadt ihre schwierigen Quartiere: Duisburg-Marxloh zum Beispiel, die Dortmunder Innenstadt-Nord, der Stadtteil Lichtenhagen in Rostock oder die Südstadt in Nürnberg. In den Jahrzehnten der Industrialisierung waren dies oft Arbeiterviertel, im 21. Jahrhundert sind daraus die Arbeitslosenviertel geworden. Kinder leben hier gefährdeter als Gleichaltrige in den bürgerlichen Straßen.

In einem Armutsquartier einer Stadt im nördlichen Ruhrgebiet, die der Soziologe Klaus Peter Strohmeier untersucht hat, war bei der Einschulung nur jedes achte Kind vollkommen gesund; etwa ein Drittel der türkischstämmigen Jungen hatte im Alter von sechs oder sieben Jahren starkes Übergewicht. Im wohlhabenden Süden der gleichen Stadt war das anders: Hier waren vier von fünf Kindern bei der ersten Untersuchung der Schulärzte gesund. Übergewicht gab es kaum, auch bei türkischstämmigen Kindern nicht. „Nicht die Nationalität der Kinder macht den Unterschied, sondern ihre Adresse“, stellte Strohmeier fest.¹

Gefährdete Kindheit

Die Risiken, mit denen diese Kinder aufwachsen, haben Sozialwissenschaftler in den vergangenen Jahren sehr genau dokumentiert, zum Beispiel mit dem Gesundheitssurvey KiGGS. Diese Langzeitstudie des Robert Koch-Instituts fragte nach der körperlichen und psychischen Gesundheit von Tausenden von Kindern und erfasste gleichzeitig den sozioökonomischen Status der Familien. Dabei zeigte sich: In der „Unterschicht“, der niedrigsten sozioökonomischen Gruppe, raucht jede dritte werdende Mutter – ein Phänomen, das es in der „Oberschicht“ kaum gibt, dort raucht nur eine von 13 Schwangeren. Das Geburtsgewicht von Babys aus der „Unter-

schicht“ ist signifikant niedriger als das Geburtsgewicht der übrigen Babys. In der „Unterschicht“ greift jedes fünfte jugendliche Mädchen selbst täglich zur Zigarette, in der „Oberschicht“ sind es dreimal weniger. Auch begegnet man dort fast keinen dicken Kindern, nur etwa jedes 25. Kind wohlhabender Eltern ist fettleibig. Ganz anders, wenn die Eltern wenig verdienen und schlechte Jobs haben: In der „Unterschicht“ sind bereits jedes siebte jugendliche Mädchen und jeder neunte Junge fettleibig. Wobei Fettleibigkeit, auch Adipositas genannt, nicht nur ein paar Kilo zu viel meint, sondern sehr weit oben auf der Waage beginnt: Ein Mädchen, das 13 Jahre alt und 1,70 Meter groß ist, gilt erst als adipös, wenn es mehr als 70 Kilogramm wiegt. Jeder sechste Junge aus der „Unterschicht“ gilt laut KiGGS als verhaltens- oder als psychisch auffällig, in der „Oberschicht“ ist es nur jeder 20. Bei den Mädchen ist der Unterschied noch deutlicher.²

Solche Befunde weisen auf eine Spaltung der deutschen Gesellschaft hin. Auch die PISA-Forscher stellen fest, dass die Kompetenzen der 15-Jährigen in Deutschland extrem differieren. So ist fast jeder fünfte Schüler im Alter von 15 Jahren in seinen mathematischen Fähigkeiten auf Grundschulniveau stecken geblieben; bei den Lesekompetenzen ist das Bild ähnlich – obwohl diese Jugendlichen wenige Jahre nach dem Test ins Arbeitsleben starten sollen. Dem Kompetenzmangel folgt häufig das Scheitern im Schulsystem. So stellte die Kultusministerkonferenz fest, dass im Jahr 2010 etwa 53 000 Jugendliche die deutschen Schulen ohne Hauptschulabschluss verlassen haben. Das ist eine Minderheit – aber eine, die beunruhigende Dimensionen hat: Es waren knapp sieben Prozent aller Schulabgänger, so die Kultusminister.

Schon diese Quote müsste Politiker, Pädagogen und Eltern aufrütteln. Doch die Zahl gibt nicht die ganze Wahrheit wieder. Dazu kommen diejenigen, welche die Hauptschule zwar schaffen, aber danach keine Lehrstelle finden und im sogenannten Übergangssystem mit seinen vielen Kursen geparkt werden.

¹ Klaus Peter Strohmeier, Die Stadt im Wandel – Wiedergewinnung von Solidarpotenzial, in: Kurt Biedenkopf/Hans Bertram/Elisabeth Niejahr, Starke Familie – Solidarität, Subsidiarität und kleine Lebenskreise, Stuttgart 2009, S. 156–172, hier: S. 161.

² Vgl. Nico Dragano/Thomas Lampert/Johannes Siegrist, Wie baut sich soziale und gesundheitliche Ungleichheit im Lebenslauf auf? Materialien zum Dreizehnten Kinder- und Jugendbericht, München 2009.

Ein halbes Jahr nach Schulende haben von den Jugendlichen, die maximal über einen Hauptschulabschluss verfügen, fast 40 Prozent eine solche „Übergangskarriere“ begonnen; weitere 20 Prozent haben gar keinen Ausbildungsplatz. Noch zweieinhalb Jahre nach Verlassen der Schule sind ihre Probleme längst nicht gelöst: Dann hat weiterhin etwa die Hälfte aller Jugendlichen ohne oder nur mit Hauptschulabschluss noch keinen Arbeitsplatz gefunden – oder den Arbeitsvertrag bereits wieder aufgelöst, wie Heike Solga vom Wissenschaftszentrum Berlin festgestellt hat.^P Insgesamt kann man wohl davon ausgehen, dass jeder fünfte Jugendliche größte Schwierigkeiten beim Einstieg in die Arbeitswelt hat.

Fairerweise muss man zugestehen, dass sich die Situation in den vergangenen Jahren ein wenig verändert hat. Die PISA-Ergebnisse der schlechtesten Schülerinnen und Schüler sind bei der jüngsten Untersuchung etwas besser ausgefallen; auch die Zahlen der Schulabbrecher sinken leicht. Dennoch sind Schulabschlüsse und PISA-Resultate Puzzle-teile des gleichen Bildes: Jeder Fünfte scheitert an der Schule, jeder Fünfte scheitert an einfachen Aufgaben, und knapp jedes fünfte Kind lebt in Armut. Die verschiedenen Gruppen – Schulversager, Testversager, arme Kinder und Kinder mit Gesundheitsrisiken – sind nicht vollständig deckungsgleich. Doch die Schnittmenge dürfte sehr groß sein, und mit Sicherheit sind es zu viele für ein Land, das vor demografischen und ökonomischen Herausforderungen steht.

Diese Probleme nimmt die deutsche politische Debatte seit einigen Jahren zumindest partiell wahr. Häufig geschieht dies allerdings mit dem falschen Fokus: „Wir brauchen bessere Schulen, um die benachteiligten Kinder zu unterstützen“, heißt es dann. Doch das greift zu kurz – denn die wichtigsten Entscheidungen im Leben eines Kindes werden lange vor der Einschulung getroffen.

Entscheidende Lebensjahre

Eine Ahnung davon, wie wichtig die ersten Lebensmonate und -jahre sind, bekommt

^P Vgl. Heike Solga, Der Blick nach vorn: Herausforderungen an das deutsche Ausbildungssystem, WZB Discussion Paper, Berlin 2009, S. 14.

man, wenn man die Experimente von Elisabeth Spelke sieht. Die US-amerikanische Entwicklungspsychologin ersann Versuchsanordnungen, mit denen sie durch Messungen der Blickdauer beobachten konnte, wie lange sich Babys und Kleinkinder für einen Sachverhalt interessieren. Sie konnte damit zeigen, dass kleine Kinder bereits unterschiedliche Mengen von Gegenständen erfassen können, was darauf hindeutet, dass die Gehirne von Babys bereits irgendeine Art von Konzept für das haben, was wir „Zahl“ nennen.

Spelke analysierte, ob vier Monate alte Babys schon einen Unterschied zwischen einer Menge von zwei und drei Punkten machen (ja) und ob sie auch zwischen vier und sechs Punkten unterscheiden können (nein). Sie überprüfte, ob neun Monate alte Babys beim Filmgucken zwischen Jäger und Gejagtem unterscheiden konnten (ja) und ob zehn Monate alte Babys zwischen belebten und unbelebten Objekten differenzieren (ebenfalls ja). Solche Kompetenzen deuten nicht auf ein „erwachsenes“ Denken mit unseren „erwachsenen“ Konzepten hin – aber sie geben einen Hinweis, dass das Erlernen dieser Fähigkeiten bereits sehr früh beginnt.

Und schon wenn Kinder zwei Jahre alt sind, können sie die Sichtweise eines anderen Menschen erfassen. Der experimentelle Beweis von Michael Tomasello hat es zu einiger Bekanntheit gebracht: Ein zweijähriges Kind spielt gemeinsam mit seiner Mutter und einem Versuchsleiter. Drei Spielsachen stehen zur Verfügung, alle sind dem Kind bislang unbekannt – etwa ein Jo-Jo, ein afrikanisches Daumenklavier und eine Eieruhr. Wichtig ist, dass beim Spielen kein Erwachsener diese Spielzeuge mit Namen benennt. Nach einer Weile verlässt die Mutter das Zimmer. Nun holt der Versuchsleiter ein viertes Spielzeug heraus, zum Beispiel ein Plastikkästchen, das bei Tastendruck Töne erzeugt. Auch damit darf das Kind so lange spielen, wie es Lust hat; danach wird das Kästchen in ein Regal zu den anderen drei Spielsachen gelegt. Die Mutter kehrt jetzt zurück und „entdeckt“ das neue Plastikkästchen im Regal. Ohne auf das Kästchen zu deuten, ruft sie begeistert ein Fantasiewort aus: „Oh, ein Modi! Wow, ein echter Modi. Schau mal den Modi an.“ Später lässt sich bei einem Wissenstest feststellen, dass sehr viele Kinder genau je-

nes Spielzeug als „Modi“ erkennen, das die Mutter vorher nicht gesehen hatte. Offenbar haben die Kinder verstanden, dass die ersten drei Spielsachen eben nicht der „Modi“ sind. „Auf eine gewisse Weise wissen Kleinkinder, was andere Menschen wissen“, interpretieren Henrike Moll und Michael Tomasello diesen Versuch – „zumindest, indem sie wissen, welches Objekt ein Erwachsener vor einigen Minuten verwendet hat und welches nicht.“[†]

Exkurs: Bukarester Interventionsstudie

Anfang der 1990er Jahre gingen schockierende Bilder aus rumänischen Waisenhäusern um die Welt. Babys und Kinder lebten dort unter schrecklichen Bedingungen: Sie waren verdreckt, verwahrlost, unterernährt, häufig krank und geistig zurückgeblieben. *Irecuperabili* nannte man sie in Rumänien, die „Unwiederbringlichen“. Seit den 1960er Jahren hatte die sozialistische Regierung die Kindeserziehung in Heimen propagiert. Armut und Not brachten viele Eltern dazu, dieses „Angebot“ anzunehmen. So wurden in knapp 30 Jahren insgesamt wohl mehr als 100 000 Babys in den staatlichen Waisenhäusern abgegeben. Und noch im Jahr 2006 lebten dort mindestens 30 000 Kinder. Als der amerikanische Kinderarzt Charles Nelson von der Harvard Medical School in Boston in den 1990er Jahren nach Bukarest kam, entsetzte ihn das Leid der Kinder. Doch zugleich ging er fortan der Frage nach, wie sich Kleinkinder entwickeln, welche die ersten Lebensjahre unter solch katastrophalen Umständen verbracht hatten. Gemeinsam mit dem Kinderpsychiater Charles Zeanah entwickelte er das Bucharest Early Intervention Projekt.

2001 wählten die Wissenschaftler 136 Waisenhau skinder aus, die im Mittel knapp zwei Jahre alt waren. Nach dem Zufallsprinzip kam die eine Hälfte zu Pflegeeltern, die zuvor mit speziellen Kursen auf diese Arbeit vorbereitet worden waren. Die andere Hälfte blieb im Waisenhaus, allerdings – um ih-

nen die Chance auf eine bessere Zukunft zu belassen – wurde festgelegt, dass jedes Kind sofort aus dem Waisenhaus und damit aus der Studie „entlassen“ würde, falls sich eine Pflegefamilie fände oder falls die biologischen Eltern es wieder aufnehmen würden. Alle 136 Kinder wurden von den amerikanischen Forschern immer wieder untersucht, im Alter von 30, 42 und 54 Monaten und schließlich noch einmal im Alter von acht Jahren. Derzeit bereiten Nelson und seine Kollegen die nächste Testrunde vor.

Immer wieder zeigte sich, welche dramatische Folgen die Vernachlässigung in den rumänischen Waisenhäusern hatte. So wuchsen die Kinder im Waisenhaus weniger schnell als in einer Pflegefamilie. Nelson drückt das sogar in einem mathematischen Quotienten aus: Jedes Vierteljahr im Waisenhaus führt dazu, dass ein Kind einen Zentimeter weniger wächst – es „verliert“ gewissermaßen Größe, die es unter besseren Bedingungen erreichen würde. Markant fielen auch die Intelligenztests aus. Jene Kinder, die 30 Monate zuvor aus dem Waisenhaus geholt und in Pflegefamilien gebracht wurden, hatten einen fast zehn Punkte höheren Intelligenzquotienten als diejenigen, die im Waisenhaus bleiben mussten. Dieser Unterschied wird, wie Nelson feststellte, umso größer, je jünger ein Kind beim Verlassen des Waisenhauses war. Wer aus dem Waisenhaus in eine Pflegefamilie kam, holte einen Teil der verpassten Intelligenzentwicklung nach. Doch auch ein früher Umzug in die Pflegefamilie kompensiert nicht alles.[‡]

Natürlich kann man Nelsons Ergebnisse als Warnung vor dem Waisenhaus rumänischen Stils lesen – und das sollte man auch. Gleichzeitig sind sie auch für die bildungspolitische Debatte bedeutsam. Denn wieder – wie schon bei den Experimenten mit den „denkenden Babys“ – weist die Wissenschaft darauf hin, wie wichtig die frühen Jahre sind. Wenn ein Kind massiv vernachlässigt wird, hat das dramatische Konsequenzen für seine körperliche Entwicklung, seine Intelligenz und seine Gefühle. Und: Hilfe ist nicht ausgeschlossen.

† Henrike Moll/Michael Tomasello, How 14- and 18-Month-Olds Know What Others Have Experienced, in: *Developmental Psychology*, 43 (2007), S. 309–317 (Übersetzung: F.B.).

‡ Vgl. Charles Nelson/Charles Zeanah/Nathan Fox, Cognitive Recovery in Socially Deprived Young Children: The Bucharest Early Intervention Project, in: *Science*, 318 (2007), S. 1937–1940 (Übersetzung F.B.).

Zwar lassen sich die Erfahrungen in einem rumänischen Waisenhaus nicht ungeschehen machen. Doch Kinder entwickeln sich besser, wenn sie das Waisenhaus verlassen und in eine Pflegefamilie kommen. Jeder Monat, den ein Kind weniger unter schwierigen Bedingungen verbringt, hilft ihm.

Wundersamer Kindergarten

Wie hilfreich frühe Unterstützung sein kann, lässt sich in Ypsilanti im US-Bundesstaat Michigan studieren. Im Jahr 1962 begann dort ein Experiment mit erstaunlichen Erfolgen. 58 Jungen und Mädchen aus einem armen Stadtviertel durften einen kostenlosen Halbtagskindergarten besuchen. Das Projekt war pädagogisch ambitioniert, schien aber nicht unbedingt revolutionär: Gut ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer sollten Kindern aus armen Familien einen guten Start ins Schulleben ermöglichen. Nach zwei Jahren war diese „Perry Preschool“ beendet, und die Kinder wechselten in die erste Klasse der benachbarten Grundschule – scheinbar nichts Spektakuläres. Doch im Jahr 2011 reiste ein Nobelpreisträger um die Welt und verkündete, dass das Experiment von Ypsilanti lohnender sei als jede andere Sozialpolitik: „Die Perry Preschool hatte ungeheure Vorteile – sie war hilfreich für die Kinder und extrem lohnend für Staat und Gesellschaft“, so James Heckman, Nobelpreisträger für Ökonomie. Die Zeitschrift „Science“ stellte das Experiment von Ypsilanti 2011 in den Mittelpunkt einer Ausgabe und befand: „Das Ergebnis der Preschool von Ypsilanti ist, dass die Gesellschaft für jeden Dollar, der dort investiert wurde, bis zu 16 Dollar gespart hat, weil die Kinder später besser in der Schule abschneiden, bessere Jobs finden und seltener im Gefängnis landen.“¹⁶

Nun lassen sich die Folgen jedes sozialen Projekts mit Rechenricks schönen. Die Erfolgsbilanz von Ypsilanti aber zählt zum Robustesten, was die Sozialwissenschaft in diesem Bereich liefert. Denn neben den 58 Kindern in der Preschool gab es eine gleich große Gruppe von Kindern, die aus dem gleichen Milieu stammten, aber nicht in der Kita

gefördert wurden. Deshalb können die Wissenschaftler heute, Jahrzehnte später, vergleichen: Wie entwickelten sich die Kinder aus der Preschool? Und was wurde aus der Kontrollgruppe?

Die Unterschiede sind enorm. Zum Beispiel bei der Kriminalität: ein Drittel weniger Eigentumsdelikte in der Experimentalgruppe, ein Drittel weniger Gewaltverbrechen, halb so viele Morde und 60 Prozent weniger Drogenkriminalität. Entsprechend verteilten sich die Haftstrafen. Die Jungen aus der Perry Preschool waren bis zu ihrem 40. Geburtstag im Schnitt 27 Monate inhaftiert – nicht gerade wenig. Doch diejenigen, die ohne das Kita-Programm ins Leben starteten, brachten es auf durchschnittlich 45 Gefängnismonate. Und weil den modernen Staat kaum etwas so teuer kommt wie die Kriminalität seiner Bürgerinnen und Bürger, stellen Ökonomen wie Heckman ihre Erfolgsbilanzen auf: Jeder männliche Versuchsteilnehmer, der einst als Kind nicht in die Vorschule ging, verursachte bis zu seinem 40. Geburtstag etwa um 150 000 Dollar höhere „Kriminalitätskosten“ als derjenige, der die Perry Preschool besucht hatte.

Aus diesen Ergebnissen kann man zwei Schlüsse ziehen, einen richtigen und einen falschen. Der richtige ist: Jede Bildungsdebatte, die sich allein auf die Verbesserung der Schulen konzentriert, greift zu kurz. Weil alle Bildungskarrieren lange vor dem ersten Schultag beginnen, geht es um die rechtzeitige Unterstützung des Lernens. Wer sich auf 10- oder 18-Jährige konzentriert, hat den richtigen Zeitpunkt längst verpasst. Die falsche Schlussfolgerung allerdings wäre, dass ein Staat nun viel mehr Geld in alle Kindergärten investieren sollte – gemäß dem Prinzip: Was den Kindern von Ypsilanti geholfen hat, wird allen anderen Kindern genauso nützen. Man kann sich schon vorstellen, wie ambitionierte Akademiker in Berlin-Prenzlauer Berg oder in München-Schwabing für ihre Kinder eine Förderung wie in der Perry Preschool verlangen: „Dieses Experiment zeigt doch, dass sich jeder Euro lohnt, den der Staat für unsere Kinder ausgibt“, hört man sie argumentieren. Bloß: Genau das zeigen diese Experimente nicht.

Die Versuche in den USA – in Ypsilanti wie in einigen anderen Städten – waren Versuche

¹⁶ Jeffrey Mervis, Past Successes Shape Effort to Expand Early Intervention, in: Science, 333 (2011), S. 952 (Übersetzung: F.B.).

mit Kindern aus miserablen Verhältnissen. Diese Kinder lebten meist bei alleinerziehenden Müttern, die wenig Geld und schlechte Ausbildungen hatten. Die Väter waren oft abgehauen oder im Gefängnis, die Kinder hatten sehr niedrige Intelligenzquotienten, und ihnen fehlte etwas, das viele Kinder in Deutschland von ihren Eltern bekommen: Unterstützung. Für diese Unterstützung sorgte das exzellent ausgebildete Lehrpersonal der Perry Preschool. Sie hörten den Dreijährigen zu, lasen ihnen Bücher vor, unterstützten ihr Spiel und ihre Ideen und nahmen sie ernst. All das glich Defizite der Eltern aus, die es in einzelnen deutschen Familien auch gibt – aber längst nicht in allen.

Die Kinder aus den schwierigsten Familien brauchen also die beste Unterstützung. Wer ihnen exzellente Kindergärten anbietet, macht sich verdient um die ganze Gesellschaft. Es dient dem sozialen Frieden, wenn ein Dreijähriger aus dem Berliner Wedding bessere Chancen auf ein Leben hat, das ihn nicht ins Gefängnis führt. Es dient dem Budget des Staates, wenn der Junge im Alter von 17 Jahren fähig ist, eine Stelle anzunehmen, statt in Jobtrainings auf sein Leben als Dauerarbeitsloser „vorbereitet“ zu werden. Es dient der wirtschaftlichen Prosperität, wenn dieser junge Mann für anspruchsvolle Jobs zur Verfügung steht, sobald wegen der demografischen Lücke noch mehr Fachkräfte fehlen. Und es dient der politischen Stabilität, wenn sich Berlin-Neukölln (das natürlich auch anders heißen könnte: München-Hasenberg) etwa oder Nürnberg-Südstadt) nicht zu einem Quartier entwickelt, in dem frustrierte Jugendliche die Autos der vermeintlich Wohlhabenden abfackeln.

Wenn wir die Jüngsten in den schwächsten Stadtvierteln gezielt unterstützen, bekommen jene Kinder eine Chance, die heute kaum eine haben. Dann schaffen wir das, was dem Land so bitter fehlt: Bildungsgerechtigkeit. Wenn Deutschland daran scheitert, wird die neue Klassengesellschaft zementiert. Dann verschleudern wir unseren Wohlstand. Wir haben die Wahl.

Sabina Pauen

Wie lernen Kleinkinder? Entwicklungspsychologische Erkenntnisse und ihre Bedeutung für Politik und Gesellschaft

Kinder sind unsere Zukunft – so lautet eine weit verbreitete Einsicht. Was daraus folgt, bleibt zunächst unklar. Stimmt der alte Spruch „Was

Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr“? Und ist es wirklich wahr, dass die ersten Lebensjahre prägend sind? Wenn ja, dann müssen wir alle gemeinsam Sorge dafür tragen, dass gerade Säuglinge und Kleinkinder optimale Rahmenbedingungen für ihre Entwicklung vorfinden. Worin aber würden solche Rahmenbedingungen bestehen? Welche Maßnahmen müssten wir treffen? Oder gibt es in Deutschland derzeit keinen Bedarf, etwas an den bestehenden Verhältnissen zu ändern? Um diese Fragen qualifiziert beantworten zu können, benötigt man Wissen darüber, was Kinder mit auf die Welt bringen, welche zentralen Bedürfnisse sie haben und wie sie Erfahrungen verarbeiten. Nachfolgend werde ich auf diese Punkte eingehen und dabei Erkenntnisse von Wirtschaftswissenschaftlern, Hirnforschern und Entwicklungspsychologen einbeziehen.¹ Anschließend möchte ich einige politische und gesellschaftliche Implikationen diskutieren.

Sabina Pauen

Dr. phil. nat. habil., geb. 1963; Professorin für Entwicklungspsychologie und Biologische Psychologie an der Universität Heidelberg, Psychologisches Institut, Hauptstraße 47–51, 69117 Heidelberg. sabina@pauen.net

Lohnt sich die Investition in frühe Erziehung und Bildung wirtschaftlich?

Zur Klärung dieser Frage bedarf es umfangreicher Längsschnittstudien, die prüfen, wie sich verschiedene Umweltbedingungen langfristig auf den Lebensweg von Kindern unterschiedlicher Herkunft auswirken. Wegen des enormen Forschungsaufwandes, der mit solchen Vorhaben verbunden ist, gibt es bis-

lang erst wenige Projekte entsprechender Art. Der Wirtschaftswissenschaftler und Nobelpreisträger James Heckman hat die Ergebnisse verschiedener solcher Studien kombiniert und unter einem ganz bestimmten Blickwinkel analysiert: Konkret wurden die Kosten für Bildungsmaßnahmen in unterschiedlichen Phasen der Entwicklung ins Verhältnis gesetzt zu dem Betrag, den Menschen später zum Bruttosozialprodukt der Gesellschaft geleistet haben. Basierend auf entsprechenden Daten entwickelte Heckman das sogenannte *Return-of-investment*-Modell, welches besagt, dass jeder Geldbetrag, den eine Gesellschaft in die Erziehung und Bildung ihres Nachwuchses steckt, umso mehr Gewinn bringt, je früher er investiert wird. Die höchste *rate of return* (sechs bis zehn Prozent) wurde für Maßnahmen festgestellt, die sich auf Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit beziehen. Heckmans Analysen zeigen: Frühe Investitionen fördern den späteren Schulerfolg, reduzieren die Verbrechensrate, wirken sich positiv auf die Arbeitsproduktivität aus, verbessern den Gesundheitszustand und gehen mit verminderten Raten an Teenager-Schwangerschaften einher. Gleichzeitig stellte sich heraus, dass vor allem Kinder aus schwierigen sozialen Verhältnissen von frühen Bildungsangeboten zu profitieren scheinen. Qualifizierte Kinderbetreuung und andere Familienhilfen wirkten sich zudem positiv auf die Eltern aus, indem alleinerziehende oder minderjährige Mütter einen gesünderen und verantwortlichen Lebenswandel führten und eher einen Job fanden, wenn sie bei der Erziehung durch Fachpersonal unterstützt wurden. Ausgehend von diesen Ergebnissen lässt sich die eingangs formulierte Frage klar mit „Ja“ beantworten: Investitionen in die ersten Lebensjahre lohnen sich (auch) aus wirtschaftlicher Sicht. Sie verbessern zudem die Chancengleichheit innerhalb einer Gesellschaft.

Gleichzeitig gilt es im Kopf zu behalten, dass jede Maßnahme, die darauf abzielt, den Lebensweg eines Kindes oder einer Familie zu beeinflussen, nur innerhalb bestimmter Grenzen wirksam werden kann, weil unse-

† Statt ausführlicher Verweise sei stellvertretend auf zwei weiterführende Titel verwiesen: Sabina Pauen, *Vom Säugling zum Kleinkind. Entwicklungstagebuch zur Beobachtung und Dokumentation der frühkindlichen Entwicklung*, Heidelberg 2011; dies., *Was Babys denken*, München 2006.

re genetische Ausstattung mit darüber entscheidet, wie wir uns entwickeln. So haben Längsschnittstudien gezeigt, dass sich eine Verbesserung der Intelligenzwerte selbst bei intensiver Förderung der Kinder nur in sehr begrenztem Umfang erzielen ließ. Weil es einer Gesellschaft aber nicht unbedingt um Testwerte geht, sondern vielmehr darum, dass ihre Mitglieder einen produktiven Beitrag zur Gemeinschaft leisten und dabei möglichst zufrieden sind, ändert diese Tatsache nichts an der Sinnhaftigkeit und Effektivität von Investitionen in frühe Bildung.

Was bringen Kinder mit auf die Welt?

Auch wenn unsere Intelligenz sowie Temperamenteigenschaften und Talente zumindest teilweise genetisch verankert sein mögen, gilt das Prinzip der „probabilistischen Epigenese“, das Folgendes besagt: Jede Anlage wird nur mit einer bestimmten Wahrscheinlichkeit sichtbar. Es kommt stets darauf an, in welchem Maße Umweltbedingungen ihre Realisierung befördern oder hemmen. Zu genetischen Anlagen gehören dabei nicht nur Eigenschaften, bezüglich derer wir uns voneinander unterscheiden, sondern vor allem auch jene Ausstattungsmerkmale, die wir alle teilen. In diesem Zusammenhang lässt sich zum Beispiel fragen, wie unser Geist durch die Evolution auf das Leben nach der Geburt vorbereitet wurde. Hier hat die moderne Säuglingsforschung in den vergangenen 50 Jahren mit ausgefeilten Methoden eine ganze Reihe interessanter Erkenntnisse zutage gefördert, die sich auf angeborene Reizpräferenzen, unsere Lernfähigkeit und -bereitschaft, angeborenes Kernwissen und bereichsspezifische Wissenserwerbsmechanismen beziehen. Nachfolgend werden die wichtigsten Erkenntnisse zu jedem Punkt kurz zusammengefasst.

Angeborene Wahrnehmungspräferenzen. Bereits Neugeborene zeigen eindeutige Vorlieben für gesichterähnliche Konfigurationen. Sie präferieren starke Kontraste oder Muster gegenüber homogenen Farbflächen, und alles, was sich bewegt, interessiert sie brennend. Im akustischen Bereich reagieren sie besonders sensibel auf den Frequenzbereich der menschlichen Stimme. Sie ekeln sich vor einigen Gerüchen (zum Beispiel faulig) und bevorzugen bestimmte Geschmacksstoffe (zum Beispiel süß). Im taktilen Bereich

reagieren sie auf Hautkontakt mit Entspannung und auf intensiven Druck mit Schmerz. Solche angeborenen Wahrnehmungspräferenzen tragen mit dafür Sorge, dass sich Babys vor allem jenen Reizen zuwenden, die für ihr Überleben wichtig sind (etwa andere Menschen) und die ihren Geist anregen. Von schädlichen Reizen wenden sie sich dagegen ab. Wie das Kind auf einen gegebenen Reiz reagiert, hat aber nicht nur etwas mit der Qualität dieses Reizes zu tun, sondern hängt auch davon ab, wie vertraut er ist.

Allgemeine Lernfähigkeit und -bereitschaft. Stimuliert man den Bauch der Schwangeren erstmals mit einem vibratorischen Geräusch, so reagiert der Fötus zunächst mit einer Steigerung der Herzfrequenz und mit Zuckungen. Wird der gleiche Reiz mehrfach präsentiert, lässt diese Reaktion allmählich nach. Man spricht von „Habituation“. Interessanterweise hält diese Habituationsreaktion bis zu 24 Stunden an; das Kind muss sich also irgendetwas „gemerkt“ haben. Was für einfache Stimulierung gilt, trifft auch auf komplexe Reizmuster zu. So fanden Säuglingsforscher bereits in den 1980er Jahren heraus, dass Föten sich das Klangmuster ganzer Geschichten merken können. Wurden schwangere Mütter instruiert, die betreffenden Geschichten in den letzten Schwangerschaftswochen einmal am Tag laut vorzulesen, dann zeigten die Kinder unmittelbar nach der Geburt eine eindeutige Präferenz für ebendiese Geschichte gegenüber einer anderen. Die geschilderten Beobachtungen verdeutlichen, dass das Lernen bereits lange vor der Geburt beginnt.

Von Anfang an sind Babys neugierige Wesen. Ein Reiz, der bereits vollständig verarbeitet wurde, wird kaum noch beachtet und ruft nur noch minimale Zuwendung hervor. Erst wenn im Anschluss an eine Habituationsphase ein abweichender Reiz präsentiert wird, lässt sich erneut eine Orientierungsreaktion beobachten. Diese Fähigkeit, Reize zu verarbeiten und sich gezielt neuen Reizen zuzuwenden, ist nach aktuellem Forschungsstand ein wichtiger Hinweis auf die spätere Intelligenz. Das bedeutet allerdings nicht, dass ein intelligentes Kind immer nur auf Neues reagiert. Wiederholungen und Routinen bieten Babys überhaupt erst die Möglichkeit, Gesetzmäßigkeiten zu erkennen, die Welt als berechenbar zu erleben und Vorhersagen zu machen. Kleine Kinder profitieren von Stabilität

im Alltag. Sie vermittelt ihnen Sicherheit und schafft so eine wichtige Voraussetzung dafür, die Welt neugierig zu erforschen.

Angeborene Wissenserwerbsmechanismen und bereichsspezifisches Kernwissen. Schon wenige Wochen nach der Geburt sind Kinder in der Lage, Lebewesen von unbelebten Objekten zu unterscheiden und scheinen dabei nicht nur auf äußere Merkmale zu achten: Während das Verhalten von Lebewesen bereits im ersten Lebensjahr als intentional und zielgerichtet verstanden wird, interpretieren Babys das „Verhalten“ von unbelebten Gegenständen auf andere Weise – hier wenden sie Wissen über mechanische Kausalität an. So gehört es offensichtlich zu ihrem angeborenen Kernwissen, dass sich unbelebte Objekte normalerweise auf kontinuierlichen, linearen Pfaden bewegen, wenn keine externe Kraft auf sie einwirkt. Vieles spricht zudem dafür, dass schon Säuglinge über Ursache und Wirkung nachdenken und Mittel-Ziel-Relationen analysieren.

Weil menschliches Verhalten von besonderer Bedeutung für Babys ist, wird derzeit diskutiert, ob Kinder biologisch darauf vorbereitet sind zu merken, wann ein Gegenüber ihnen gezielt etwas beibringen möchte. Dies würde erklären, wie wir innerhalb kürzester Zeit ein hohes Maß an kulturellem Wissen aufbauen. Ab etwa einem Jahr verstehen Säuglinge, dass ein Erwachsener, der sie zunächst direkt anschaut und freundlich anspricht, um sich anschließend einem Gegenstand zuzuwenden, verallgemeinerbares Wissen über diesen Gegenstand vermitteln will. Fehlen entsprechende Grußsignale und der Erwachsene wendet sich vor den Augen des Kindes direkt dem Gegenstand zu, ohne vorher Blickkontakt aufgenommen zu haben, dann wird die Situation vom Kind nicht als Lehr-Lernkontext interpretiert. Das Kind analysiert, welche Beziehung der Erwachsene zu dem fraglichen Gegenstand hat, aber es kommt nicht unbedingt auf die Idee, generalisierbares Wissen über den Gegenstand zu erwerben. Gerade für die Vermittlung von sprachlichem Wissen dürfte dieser Mechanismus wichtig sein.

Ein sehr bedeutsamer Wissenserwerbsmechanismus der frühen Kindheit ist auch das Imitationslernen. Schon Neugeborene sind in der Lage, einfache mimische Gesten von anderen Menschen nachzuahmen. Bereits nach

wenigen Wochen erweitert sich diese Fähigkeit auf komplexe körperliche Gesten. Auch im Umgang mit Objekten zeigen Säuglinge früh (ab Ende des ersten Lebensjahres) Imitationsverhalten. Sie beobachten sehr genau, was Erwachsene oder andere Kinder mit einem Gegenstand tun und versuchen, die entsprechenden Handlungen spontan nachzuahmen – besonders, wenn sie ihnen in den oben beschriebenen Lehr-Lernkontexten gezeigt werden.

Diese Ausführungen verdeutlichen, dass Säuglinge aufnahmefähige, neugierige Wesen sind, die auf Anregung durch ihre Umgebung angewiesen sind, um ihre geistige Leistungsfähigkeit voll entfalten zu können. Sie interessieren sich einerseits für alles Neue, andererseits suchen sie nach Regelmäßigkeiten und Vorhersagbarkeit. Erst in der Kombination finden sie optimale Entwicklungsbedingungen vor. Dies wirft die Frage auf, welche Bedeutung frühen Erfahrungen für den weiteren Lebensweg zukommt.

Erste Lebensjahre: prägend für die weitere Entwicklung

In der frühen Kindheit werden ohne jeden Zweifel wichtige Weichen für das spätere Leben gestellt. Sonst wären die eingangs geschilderten Befunde zum *Return-of-investment*-Modell nicht plausibel. Wie wir zudem aus zahlreichen Studien wissen, haben es Menschen, die in dieser Phase vernachlässigt, misshandelt oder missbraucht werden, schwer, später stabile Beziehungen einzugehen, in der Schule Erfolg zu haben, gesund zu bleiben und gesellschaftlich erfolgreich zu sein. Ohne frühe positive Erfahrungen ist es auch kaum möglich, der nächsten Generation entsprechende Erfahrungen zu vermitteln. Probleme können sich also über Generationen fortpflanzen.

Dass das Fehlen einer stabilen Bezugsperson in der Säuglings- und Kleinkindzeit schicksalhafte Auswirkungen hat, postulierten bereits Forscher wie Sigmund Freud (1856–1939), Erik Erikson (1902–1994) oder John Bowlby (1907–1990). Beispielsweise betonte Freud, dass die Mutter das erste und wichtigste Liebesobjekt jedes Menschen sei. Erikson baute auf Freuds Arbeiten auf und konstatierte, dass das Kind in seinen frühen Beziehun-

gen zu Mutter und Vater lernt, ob es der Welt mit Urvertrauen oder Urmisstrauen begegnen soll, ob es optimistisch und mit innerer Stärke in die Zukunft blicken kann oder ob eher Skepsis und Vorsicht sein Handeln leiten sollten. Auch Beobachtungen des Arztes René Spitz (1887–1974), der sich mit der Entwicklung von Heimkindern beschäftigt hat, belegen, dass gestörte Beziehungserfahrungen nachhaltige Wirkung auf die Entwicklung eines Kindes haben können. Er stellte fest, dass Säuglinge, die körperlich ausreichend versorgt wurden, aber emotional vernachlässigt blieben, teilweise verstarben. Spitz schloss daraus, dass menschliche Nähe und Zuwendung für eine gesunde Entwicklung essenziell seien. Wie auch eine aktuelle, gut kontrollierte Längsschnittstudie bestätigt, entwickeln sich rumänische Waisenkinder, die innerhalb des ersten halben Jahres in eine Pflegefamilie vermittelt werden konnten, im Unterschied zu einer vergleichbaren Gruppe von Kindern, die im Heim blieben oder erst nach den ersten sechs Lebensmonaten in einer Pflegefamilie untergebracht werden konnten, hinsichtlich einer Vielzahl unterschiedlicher Parameter wesentlich besser. Dies zeigte sich nicht nur am Verhalten, sondern auch an der Gehirnentwicklung und -aktivität. Dabei gilt es zu beachten, dass die Betreuung in rumänischen Heimen weitgehend lieblos und ohne individuelle Zuwendung erfolgt, sodass die Kinder keine Bindung mit einer festen Bezugsperson aufbauen konnten. Diese Verhältnisse sind auf Deutschland nicht übertragbar.

Die vergleichende Verhaltensforschung von John Bowlby weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die Etablierung stabiler Beziehungen biologisch programmiert zu sein scheint und dass sowohl Tiere als auch Menschen ihrer Umwelt nur dann offen begegnen können, wenn sie die Rückendeckung eines vertrauten Bezugspartners spüren. Zwar gibt es keine überzeugenden Hinweise darauf, dass unmittelbar nach der Geburt eine biologische „Prägung“ auf eine bestimmte Person (zum Beispiel die Mutter) stattfindet, aber es hat sich gezeigt, dass schon Neugeborene ihre Bezugsperson bereits wenige Tage nach der Geburt wiedererkennen können. Durch den Umstand, dass es in der Regel die Mutter ist, die das Kind füttert und pflegt, merkt das Kind im Idealfall rasch, auf wen es sich verlassen kann, wenn es um die Befriedigung elementarer Bedürfnisse geht.

Entwicklungspsychologen gehen davon aus, dass Kinder im ersten halben Jahr lernen, primäre Bezugspersonen von anderen Menschen zu unterscheiden. Freuen sie sich mit drei bis vier Monaten noch über jeden Fremden, der sie anlächelt, und lassen sie sich von unterschiedlichsten Personen beruhigen, so zeigen die meisten Babys mit sieben bis neun Monaten eindeutige Vorlieben für die primären Bezugspersonen. Wie stark diese Tendenz ausgeprägt ist, hängt mit davon ab, in welchem Umfang das Kind im Alltag mit unterschiedlichen Menschen Kontakt hatte und ob seine Erfahrungen dabei bislang überwiegend positiv waren. Viele Kinder zeigen eindeutiges Bindungsverhalten und sind trotzdem sehr neugierig auf andere Menschen. Dies gilt insbesondere für Gleichaltrige. Sobald Kinder durch wachsende Mobilität und Selbstständigkeit eine gewisse Unabhängigkeit entwickelt haben, wollen sie mit anderen Kindern spielen. Der Kreis der Bezugspersonen und der Spielpartner erweitert sich. Wie verschiedene Studien belegen, scheinen Kinder, die in den ersten Lebensjahren vielfältige soziale Kontakte mit anderen Kindern und verschiedenen Erwachsenen haben (wie dies zum Beispiel in der Krippe der Fall ist), später ein höheres Maß an Sozialkompetenz aufzuweisen als Kinder, die keinem entsprechenden Umfeld ausgesetzt waren.

Anders als Freud ursprünglich annahm, kann nicht nur die Mutter, sondern jede Person, die für das Kind sorgt, zum Bindungspartner werden. Auch scheinen Kleinkinder nicht darauf fixiert zu sein, Bindung nur zu einer einzigen Person aufzubauen, sondern gehen intensive Beziehungen zu einer Reihe von vertrauten Menschen in ihrer Umgebung ein. Babys müssen also nicht zwangsläufig einen Großteil ihrer Zeit bei der Mutter verbringen, um sich gut entwickeln zu können. Was sie faktisch brauchen, ist ein soziales Umfeld von Menschen, die sich feinfühlig und liebevoll um sie kümmern und zu denen sie Vertrauen aufbauen können. Dies ist nur dann gewährleistet, wenn die Anzahl von Erwachsenen, die das Kind betreuen, begrenzt ist, die Bezugspersonen über längere Zeit die gleichen bleiben, wenn ein Betreuer nicht zu viele Kinder parallel im Blick haben muss oder anderweitig überfordert ist, und wenn die Bezugspersonen in der Lage sind, die Bedürfnisse von Säuglingen und Kleinkindern zu erkennen und adäquat darauf zu reagieren.

Allerdings brauchen sie nicht bei jedem kleinsten Mucks des Kindes sofort zu springen. Wie Studien unter Verwendung von Video-Mikroanalysen dokumentieren, verursacht ein Erwachsener, der dem Kind buchstäblich jeden Wunsch von den Lippen abliest und immer sofort passend reagiert, sogar Stress beim Kind. In direkten Interaktionen dürfen sogenannte *matches* (spiegelnde Antworten des Erwachsenen) ebenso vorkommen wie *mismatches*. Wichtig ist nur, dass auf ein *mismatch* kurze Zeit später wieder ein *interactive repair* folgt, sodass sich beide Interaktionspartner insgesamt gut verstehen. Erlebt ein Baby eine angemessene Mischung von *matches*, *mismatches* und *Interactive-repair*-Sequenzen, so wirkt sich dies positiv auf seine kognitive und emotionale Entwicklung aus.

Ist die primäre Bezugsperson nicht in der Lage, einen insgesamt positiven Interaktionsstil mit dem Kind zu etablieren, so kann sich dies langfristig nachteilig auf die Entwicklung des Kindes auswirken. Klinische Studien belegen, dass Kinder von Müttern, die an psychischen Störungen leiden, ein erhöhtes Risiko tragen, später selber verhaltensauffällig zu werden und sich geistig nicht so gut zu entwickeln wie Kinder von Müttern ohne entsprechende Probleme. Schon vier Monate alte Säuglinge zeigen Auffälligkeiten im Blickkontakt mit wenig sensitiven Müttern: Sie schauen häufig weg und bemühen sich weniger, Kontakt zu ihren Müttern herzustellen. Auch dieser Befund spricht also dafür, dass frühe Beziehungserfahrungen prägend für den weiteren Lebensweg sein können. Er zeigt darüber hinaus, dass nicht die Präsenz der Mutter *per se*, sondern vielmehr die Qualität der Interaktion einer primären Bezugsperson für die Entwicklung entscheidend ist.

Stand lange Zeit ausschließlich die Frage nach der prägenden Wirkung früher Beziehungen im Fokus der Forschung, so interessiert man sich heute dafür, ob andere Umweltreize ebenfalls nachhaltigen Einfluss auf die weitere Lerngeschichte eines Menschen haben können. Säuglingsstudien dokumentieren in diesem Zusammenhang, dass Neugeborene zunächst sensibel für sämtliche Laute aller Sprachen sind, diese Sensibilität aber bereits gegen Ende des ersten Lebensjahres verlieren und fortan nur noch die Laute besonders häufig gehörter Sprache(n) unterscheiden können. Im visuellen Bereich wurde gezeigt,

dass Ähnliches auch für die Gesichtsverarbeitung gilt: Während wenige Wochen alte Säuglinge individuelle Affen- und Menschengesichter gleichermaßen gut differenzieren können, sind sie bereits gegen Ende des ersten Lebensjahres auf ihre eigene Spezies gepolt und betrachten alle Affengesichter als nahezu gleich – so wie dies auch bei uns Erwachsenen der Fall ist. Diese beiden Befunde mögen exemplarisch belegen, dass wir Menschen schon in den ersten Lebensmonaten Tendenzen zeigen, uns auf die Besonderheiten der Umwelt, in die wir geboren wurden, einzustellen und unsere anfängliche Bereitschaft, alles gleichermaßen differenziert zu verarbeiten, eingrenzen. Dieser Anpassungsprozess ist nicht unbedingt als Verlust zu werten – die Informationsverarbeitung wird dadurch auch effizienter. Indem wir Erfahrungen kategorisieren und gewichten, prägt unsere Lerngeschichte, wie wir neue Erfahrungen verarbeiten – und zwar von Geburt an.

Frühkindliche Hirnentwicklung

Wenn wir von prägenden Erfahrungen in der frühen Kindheit sprechen, dann liegt auf der Hand, dass solche Prägungen mit Veränderungen der Hirnstruktur einhergehen. Wie kann das geschehen? Menschenkinder werden weitgehend unreif geboren. So weist das Gehirn eines im siebten Monat frühgeborenen Kindes noch nicht einmal jene Furchung der Oberfläche auf, die für Neugeborene charakteristisch ist. Aber auch das termingerecht geborene Kind verfügt noch über ein unreifes Gehirn; sein Hirnvolumen wird sich innerhalb der ersten Lebensjahre verdreifachen. Diese Volumenzunahme ist nicht etwa auf einen Anstieg der Neurone zurückzuführen – ihre Anzahl bleibt nach der Geburt weitgehend konstant. Aber die Nervenzellen müssen zunächst noch wachsen, sich vernetzen und mit einer isolierenden Myelinschicht versehen werden, um voll einsatzbereit zu sein. Diese Prozesse der postnatalen Reifung sind nur teilweise genetisch festgelegt.

Der Reifungsprozess beim Menschen weist dabei eine wichtige Besonderheit auf: Sobald die Neurone ihren endgültigen Platz gefunden haben, beginnen sie, Kontakt mit anderen Neuronen aufzunehmen. Dafür bilden sie Schaltstellen, die sogenannten Synapsen. Im Unterschied zu den meisten anderen Tie-

ren wird beim Menschen zunächst ein Überschuss an Synapsen gebildet. Dieser Überschuss baut sich dann innerhalb eines für jede Hirnregion charakteristischen Zeitraumes wieder ab. Für den visuellen Kortex spielt sich das vor allem im ersten Lebensjahr ab. Für den Frontalkortex, der mit höheren geistigen Leistungen in Verbindung gebracht wird, erfolgt der Anstieg und Abbau von Synapsen deutlich langsamer und ist erst nach der Pubertät abgeschlossen.¹²

In der Neuropsychologie wird heute diskutiert, ob der Anstieg und Abfall der Synapsendichte in bestimmten Hirnarealen zusammenfällt mit „sensiblen Perioden“ der Entwicklung, in denen Erfahrungen prägende Wirkung haben. Auch wenn die Forschung, die Prägungsprozesse beim Kind systematisch mit Hirnreifungsprozessen zusammenbringt, bislang noch in den Kinderschuhen steckt, birgt die Beobachtung zeitlicher Parallelen doch eine bestechende Logik in sich. Man darf gespannt sein, welche Erkenntnisse die noch junge Disziplin der Entwicklungsneuropsychologie hier noch zutage fördern wird.

Was bedeuten die Erkenntnisse für Politik und Gesellschaft?

Bis hierhin sollte deutlich geworden sein, dass das Lernen schon vor der Geburt beginnt. Kaum haben Kinder das Licht der Welt erblickt, fühlen sie sich zu ganz bestimmten Reizen hingezogen, die biologisch für sie besonders bedeutsam sind. Rasch lernen sie, Personen und Gegenstände wiederzuerkennen, Kategorien zu bilden und kausal zu denken. Dabei helfen ihnen bereichsspezifische Wissenserwerbsmechanismen und möglicherweise auch angeborenes Kernwissen. Um sich der Umwelt offen und neugierig zuwenden zu können, braucht das Baby den Rückhalt von Menschen, zu denen es Vertrauen aufbauen konnte, weil sie seine Signale sensibel wahrnehmen und angemessen darauf eingehen. Konstanz bei den Betreuungspersonen, eine hohe Beziehungsqualität und regelhafte Abläufe im Alltag helfen dem Kind, rasch einen stabilen biologischen Rhythmus zu finden und der Welt mit Zutrauen zu begegnen. Damit sind wichtige Vorkehrungen dafür ge-

¹² Siehe hierzu auch den Beitrag von Gerald Hüther in dieser Ausgabe (Anm. d. Red.).

troffen, Lernangebote unterschiedlichster Art aufzugreifen und sowohl unter Anleitung als auch selbständig Neues zu erfahren.

Weil sich das Gehirn von Säuglingen und Kleinkindern noch in der Entwicklung befindet, ist es sehr wahrscheinlich, dass frühe Erfahrungen in vielfacher Hinsicht prägende Wirkung haben. Gehirnreifung findet in ständigem Austausch und in Anpassung an die Umwelt statt und schließt sowohl Auf- als auch Abbauprozesse ein. Beide Arten von Veränderungen ermöglichen Fortschritte. Allerdings sollte man junge Kinder nicht aus der Angst heraus, neuronale Verbindungen würden wieder abgebaut, mit einem Überangebot an Anregungen konfrontieren. Vielmehr muss es darum gehen, möglichst gut zu erfassen, wann welche Art von Lernprozess bei einem Kind abläuft und wie man diese Prozesse am besten unterstützen kann.

Kinder sind unsere Zukunft – dieser Satz wird durch die moderne Entwicklungspsychologie, durch Studien von Wirtschaftswissenschaftlern und Hirnforschern klar untermauert. In keiner Phase des Lebens ist der Mensch mehr auf andere Menschen angewiesen als in der frühen Kindheit. Weil frühe Erfahrungen nachhaltige Effekte auf die Gestaltung des weiteren Lebenswegs haben, liegt eine große Verantwortung in unseren Händen. Folglich muss die Politik sich um günstige Rahmenbedingungen für die Gestaltung der ersten Lebensjahre kümmern. Nutzt sie diesen Einfluss in positiver Weise, so kann sie höchst effizient für mehr Chancengleichheit, Produktivität, Gesundheit und sozialen Frieden in der Gesellschaft sorgen.

Nicht umsonst wird derzeit so heiß um das Betreuungsgeld und den Ausbau der Krippenplätze diskutiert. Die Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie zeigen, dass es nicht unbedingt darauf ankommt, von wem das Kind wo betreut wird. Entscheidend ist vielmehr, wie viel Stabilität, emotionale Sicherheit sowie geistige und soziale Anregung am jeweiligen Ort von den Bezugspersonen geboten werden. Vor dem Hintergrund dieser Erkenntnis müssen wir einerseits klären, ob eine häusliche Betreuung diesen Ansprüchen gerecht werden kann – gerade mit Blick auch auf jene Gruppen der Gesellschaft, deren Kinder normalerweise schlechtere Chancen haben, einen guten Platz in der Gesellschaft

zu finden. Wir müssen uns aber unbedingt auch fragen, wie Krippen auszustatten sind. Sich Gedanken über die Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte zu machen, scheint dabei von außerordentlicher Wichtigkeit zu sein. Es gilt, vor allem über die Ausbildungswege und -inhalte für Krippenerzieher, über Qualitätssicherung und wissenschaftliche Begleitforschung zu diskutieren.

Hinterfragt werden sollte aber auch, ob es Sinn ergibt, einem allgemeinen Förderwahn zu verfallen und bereits Krippenkinder mit musikalischer Früherziehung, Sprachunterricht und weiteren Bildungsmaßnahmen zu strapazieren. Auch wenn es sicher wichtig ist, ein anregendes Lernumfeld zu schaffen, braucht es dafür nicht unbedingt Spezialkurse, besondere Spielmaterialien und schon gar kein Elitetraining. Viel wichtiger scheint die Art des Umgangs von Erwachsenen mit dem Kind. Eltern und Krippenerzieher sollten möglichst gut über frühkindliche Entwicklung Bescheid wissen, erkennen können, welche Entwicklungsschritte beim Kind gerade „dran“ sind und das Kind fördern, wenn es dazu bereit ist.

Wir befinden uns momentan an einem Wendepunkt in der deutschen Familienpolitik. Krippenplätze werden flächendeckend ausgebaut, und das bisher in Westdeutschland vorherrschende Betreuungskonzept, nach dem Kinder bis zum dritten Lebensjahr ausschließlich in der Familie (von der Mutter) versorgt werden, steht zur Diskussion. Das bedeutet, dass wir in den nächsten Jahren einen bunten Mix an Betreuungskonzepten erleben werden. Mütter, Tagesmütter, Väter und Krippenpersonal werden sich um Säuglinge und Kleinkinder kümmern. Zahlreiche Förderprogramme sind auf dem Markt und bieten Babykurse aller Art. Krippen probieren unterschiedliche Bildungsprogramme aus. Diese Vielfalt an Lebenswelten bietet optimale Voraussetzungen dafür, durch eine anspruchsvolle Begleitforschung zu klären, worin tatsächlich die besten Rahmenbedingungen (oder Gefahren) für die weitere Entwicklung der Kinder bestehen. Im Sinne der nächsten Generation(en) sollten wir diese Chance unbedingt nutzen.

Verschaltungen im Gestrüpp: kindliche Hirnentwicklung

Kinder sind so neugierig, so begeisterungsfähig und so offen wie nie wieder im späteren Leben. Zum Zeitpunkt der Geburt hat

Gerald Hüther

Dr. rer. nat., Dr. med. habil., geb. 1951; Professor für Neurobiologie, Leiter der Zentralstelle für Neurobiologische Präventionsforschung der Psychiatrischen Klinik der Universität Göttingen und des Instituts für Public Health der Universität Mannheim/Heidelberg; Psychiatrische Klinik, Von-Siebold-Straße 5, 37075 Göttingen. ghuethe@gwdg.de www.gerald-huether.de

das menschliche Gehirn zwar schon wichtige pränatale Erfahrungen verankert, aber es ist insgesamt noch sehr „unfertig“. Nur die zum Überleben unbedingt erforderlichen Verschaltungen und Netzwerke in den älteren Regionen sind bereits gut ausgebildet. Sie steuern all das, was zur Aufrechterhaltung der inneren Ordnung des Körpers notwendig ist, also auch all jene Reaktionen, die immer dann in Gang gesetzt werden, wenn es zu Störungen dieser inneren Ordnung kommt. Alles andere – und das ist so gut wie alles, worauf es im späteren Leben ankommt – muss erst noch hinzugelern und als neue Erfahrung im Gehirn abgespeichert werden. Das Großhirn, genauer die Großhirnrinde, ist derjenige Hirnbereich, in dem dieses neue Wissen in Form bestimmter Beziehungsmuster zwischen den Nervenzellen verankert wird. Es verdreifacht sein Volumen im ersten Lebensjahr und dehnt sich auch später noch erheblich aus, aber nicht deshalb, weil dort noch weitere Nervenzellen gebildet werden, sondern weil diese zum Zeitpunkt der Geburt bereits vorhandenen Nervenzellen ein dichtes Gestrüpp von Fortsätzen ausbilden und sich mit den Enden ihrer Fortsätze auf vielfältige Weise miteinander verbinden. Dieser durch genetische Programme gesteuerte Prozess führt dazu, dass in den einzelnen Bereichen dieser Großhirnrinde ein riesiges Überangebot an Nervenzellverbindungen und -kontakten entsteht. Weil das kindliche Gehirn (oder das genetische Programm, das dessen Entwicklung

steuert) nicht „wissen kann“, worauf es später im Leben einmal ankommt und welche Verbindungen wirklich gebraucht werden, wird zunächst einmal ein großer Überschuss an Verschaltungen bereitgestellt. Stabilisiert und erhalten bleiben davon aber nur diejenigen, die auch wirklich benutzt und gebraucht werden. Der Rest wird einfach wieder abgebaut.

Ein Kind kann in der Entwicklungsphase, in der dieses riesige Angebot für später fest zu verknüpfende Verschaltungen der Nervenzellen bereitgestellt wird, so ziemlich alles lernen. Deshalb können Eltern, die das für wichtig und sinnvoll halten, ihrem dreijährigen Kind bereits das Lesen, Computerspiele oder eine Fremdsprache beibringen – falls sie der Meinung sind, dass es auf diese Fähigkeiten im späteren Leben ganz besonders ankommt.

Nicht nur die Fähigkeit, ständig Neues hinzulernen, sondern auch diese Lust, immer wieder Neues zu entdecken, bringen Kinder mit auf die Welt. Auch sie ergibt sich aus dem Umstand, dass das kindliche Gehirn für die nutzungsabhängige Herausbildung bestimmter Verschaltungsmuster auf ein möglichst breites Spektrum unterschiedlichster Anregungen angewiesen ist. Die geeignetsten Anregungen für noch zu knüpfende bzw. zu stabilisierende Verschaltungen im Gehirn sind diejenigen, die das Kind aus sich selbst heraus entwickelt. Diese vom Kind selbst in Gang gesetzte Suche nach Neuem hat nämlich gegenüber allen von außen herangetragenen Anregungen einen entscheidenden Vorteil: Weil das Kind auf der Grundlage seiner bisher bereits erlernten und im Hirn verankerten Fähigkeiten und Fertigkeiten selbst darüber bestimmt, was es an Neuem sucht und was es interessiert, können die unter diesen Bedingungen gemachten Lernerfahrungen besonders gut an das bereits vorhandene Wissen angeknüpft, können also die im Hirn bereits entstandenen Verschaltungsmuster besonders gut erweitert und ergänzt werden.

Immer dann, wenn sich ein Kind auf die Suche macht und dabei etwas findet, das ein kleines bisschen mehr ist als das, was vorher schon da war, so geht es ihm genau so, wie jedem Erwachsenen – es freut sich. So lange ein Kind oder auch ein Erwachsener noch mit der Suche nach etwas beschäftigt ist, herrscht in seinem Gehirn eine gewisse Unruhe, eine Erregung und Spannung. Die wird durch

das Erfolgserlebnis plötzlich aufgelöst, und immer dann, wenn im Hirn aus Durcheinander Ordnung, aus Erregung Beruhigung wird, entsteht ein Gefühl von Wohlbehagen und Zufriedenheit. Je größer die anfängliche Aufregung war, desto größer wird die Freude, wenn nun wieder alles „passt“. Dann bekommt es umso größere Lust, sich erneut auf die Suche zu machen. Unter diesen Bedingungen wird im Gehirn immer auch eine Gruppe von Nervenzellen erregt und setzt an den Enden ihrer langen Fortsätze bestimmte Botenstoffe frei, die zum Beispiel auch dann abgegeben werden, wenn Drogensüchtige Kokain oder Heroin einnehmen. Das lässt erahnen, wie groß dieses Lustgefühl werden kann, das Kinder empfinden, wenn sie sich immer wieder erfolgreich auf den Weg machen, um die Welt zu entdecken. Da es für kleine Kinder in der für sie noch sehr fremden Welt unendlich viel Neues zu entdecken und in ihren Erfahrungsschatz einzuordnen gibt, wird ihre Lernlust normalerweise nur durch die Phasen der Erschöpfung unterbrochen, die sich zwangsläufig immer wieder einstellen und auch einstellen müssen, damit all das, was sie in der Wachphase gelernt und entdeckt haben, nun, im Traumschlaf, noch einmal durchgearbeitet, stabilisiert und mit all den anderen bereits vorhandenen inneren Mustern im Hirn verbunden werden kann.

Frontalhirn – ein soziales Produkt

Wie lässt sich nun eine Verbesserung all jener Kompetenzen erreichen, die neben dem später in der Schule erworbenen Wissen entscheidend dafür sind, ob und wie junge Menschen die Herausforderungen annehmen und meistern können, die sich in ihrer weiteren Ausbildung und im späteren Berufsleben stellen? Das Fatale daran ist: Diese Kompetenzen lassen sich nicht unterrichten. Das gilt insbesondere für die sogenannten komplexen Fähigkeiten wie vorausschauend zu denken und zu handeln (strategische Kompetenz), komplexe Probleme zu durchschauen (Problemlösungskompetenz) und die Folgen des eigenen Handelns abzuschätzen (Handlungskompetenz, Umsicht), die Aufmerksamkeit auf die Lösung eines bestimmten Problems zu fokussieren und sich dabei entsprechend zu konzentrieren (Motivation, Konzentrationsfähigkeit), Fehler und Fehlentwicklungen bei der Suche nach einer Lösung recht-

zeitig erkennen und korrigieren zu können (Einsichtsfähigkeit, Flexibilität) und sich bei der Lösung von Aufgaben nicht von aufkommenden anderen Bedürfnissen überwältigen zu lassen (Frustrationstoleranz, Impulskontrolle). „Exekutive Frontalhirnfunktionen“ nennen die Hirnforscher diese Metakompetenzen, deren Herausbildung bisher eher dem Zufall überlassen worden ist und auf die es in Zukunft mehr als auf all das in der Schulzeit auswendig gelernte Wissen ankommt.

Verankert werden diese Metakompetenzen in Form komplexer Verschaltungsmuster in einer Hirnregion, die sich im vorderen Großhirnbereich befindet: im Stirnlappen, dem präfrontalen Kortex. Die in anderen Hirnregionen gespeicherten Gedächtnisinhalte werden in diesen Netzwerken des präfrontalen Kortex zu einem Gesamtbild zusammengefügt und mit den in tiefer liegenden subkortikalen Hirnbereichen generierten Signalmustern verglichen. Die so erhaltenen Informationen werden für alle bewussten Entscheidungsprozesse und zur Modifikation bestimmter Verhaltensweisen genutzt. Je nach Erfahrungsschatz und individueller Ausprägung dieser Kontrollfunktionen können verschiedene Menschen ihr Verhalten in einer Situation, die Initiative erfordert, unterschiedlich gut steuern. Als diejenige Region des menschlichen Gehirns, die sich am langsamsten ausbildet, ist der präfrontale Kortex in seiner Entwicklung auch in besonders hohem Maße durch das soziale Umfeld beeinflussbar. Die dort angelegten neuronalen und synaptischen Verschaltungsmuster werden nicht durch genetische Programme, sondern durch eigene Erfahrungen herausgeformt. Unser Frontalhirn ist also die Hirnregion, die in besonderer Weise durch den Prozess strukturiert wird, den wir Erziehung und Sozialisation nennen.

Die Fähigkeit oder Unfähigkeit, sich erfolgreich Herausforderungen zu stellen, ist also keineswegs angeboren oder gar zufällig. Wie gut die Ausformung der genannten Metakompetenzen gelingt, liegt somit in der Hand derer, die das Umfeld eines jungen Menschen gestalten und mit ihm in einer emotionalen Beziehung stehen. All das Wissen, die Erfahrungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, also all das, was Menschen der verschiedensten Kulturkreise hilft, sich in der Welt zurechtzufinden, muss von anderen Menschen übernommen werden. Keine dieser kulturspezifischen

Leistungen ist angeboren. Alles, worauf wir später stolz sind, was uns als Persönlichkeit ausmacht, was wir wissen und können, ebenso wie das, was wir denken und fühlen, ja sogar das, was wir wünschen und träumen, und nicht zuletzt das, was wir als unsere Muttersprache bezeichnen, verdanken wir dem Umstand, dass es andere Menschen gab, die uns bei der Benutzung und Ausformung der für diese Leistungen erforderlichen Verschaltungsmuster in unserem Gehirn geholfen haben.

Wie wenig wir über die Bedeutung nutzungsabhängiger Plastizität für die Hirnentwicklung wissen, wie rasch und wie unerwartet alte, bislang für richtig gehaltene Theorien ins Wanken geraten sind, machen neuere Untersuchungen über die mit bildgebenden Verfahren nachweisbaren entwicklungsabhängigen strukturellen Veränderungen des menschlichen Gehirns deutlich. Bei Kindern von drei bis sechs Jahren kommt es insbesondere in den frontokortikalen Hirnbereichen, welche die Planung und Organisation von Handlungen sowie die Konzentrationsfähigkeit auf bestimmte Aufgaben steuern, zu einer deutlichen Volumenzunahme. Bei Jugendlichen von sechs bis zwölf Jahren lässt sich insbesondere eine verstärkte Ausformung und Vergrößerung in solchen kortikalen Regionen nachweisen, die eine besondere Bedeutung für räumliches Vorstellungsvermögen, und abstraktes Denken besitzen. Kurz vor der Pubertät kommt es dann zu einer zweiten Phase des weiteren Ausbaus neuronaler Verschaltungen im frontalen Kortex, der erneut mit einer messbaren Volumenzunahme einhergeht. Eine weitere Umstrukturierungsphase beginnt nach der Pubertät. Was während dieser Phase geschieht, wird wesentlich von der Regel *use it, or lose it* bestimmt.

Das alles heißt, dass nicht nur die frühe Kindheit, sondern die gesamte Jugendphase eine entscheidende Entwicklungsphase darstellt, in der das Gehirn durch die Art seiner Nutzung gewissermaßen „programmiert“ wird. Das Ausmaß und die Art der Vernetzung neuronaler Verschaltungen, insbesondere im frontalen Kortex, hängt also ganz entscheidend davon ab, womit sich Kinder und Jugendliche besonders intensiv beschäftigen, zu welcher Art der Benutzung ihres Gehirns sie im Verlauf des Erziehungs- und Sozialisationsprozesses angeregt werden. Konsequenterweise muss dann zumindest dieser Bereich

des menschlichen Gehirns als soziales Produkt angesehen werden.

Unterstützende und hemmende Faktoren

Diese hochkomplexen Verschaltungsmuster innerhalb des Frontalhirns, wie auch zwischen dem Frontalhirn und den anderen Bereichen der Hirnrinde und den tiefer liegenden, sogenannten subkortikalen Netzwerken können nur dann ausgebildet werden, wenn Kindern bereits im Säuglingsalter vielfältige Gelegenheiten geboten bekommen, sich selbst und ihre Wirkungen auf andere Menschen wahrzunehmen. Die Fähigkeit zur Selbstwahrnehmung erwirbt ein Säugling zunächst durch passives Bewegtwerden, wie Schaukeln und Wiegen, über die damit verbundene Stimulation seines Gleichgewichtsinnes. Bereits hier werden die ersten prägenden Erfahrungen über die Verlässlichkeit der Beziehung zu den Eltern gemacht. Im Schutz des so entstandenen Sicherheitsgefühls kann sich das Kind im weiteren Verlauf seiner Entwicklung immer weiter vorwagen und eigene Aktivitäten entwickeln: Kriechen, Krabbeln, Sitzen, Stehen, Laufen, Klettern, Springen, Balancieren sind Stationen dieser Welterkennung, die sich in ähnlicher Weise auch in anderen Bereichen (Fühlen, Sehen, Hören) vollzieht. Das wachsende Gefühl von Selbstwirksamkeit ermöglicht es dem Kind, sich allmählich aus der ursprünglichen Abhängigkeit von seinen primären Bezugspersonen zu lösen. Voraussetzung für diese Entwicklung sind sichere emotionale Beziehungen, die es dem Kind gestatten, sich immer weiter in selbst erkundete und selbst gestaltete Bereiche vorzuwagen.

Im Alter von drei bis sechs Jahren erbringen die Kinder eine ganz besondere Entwicklungsleistung. Mit etwa drei Jahren arbeiten sie noch intensiv an der Entwicklung ihres Ich-Bewusstseins. Sie lernen gerade, dass sie etwas anderes sind als die anderen. Zwei- bis Vierjährige entdecken, dass sie etwas wollen können, und dass das etwas anderes sein kann, als ihre Eltern oder ihre Betreuer wollen. Ihren neu entdeckten Willen demonstrieren diese Kinder dann oft mit dem ganzen Körper und ihrer vollen Stimmkraft, weshalb dieses Alter auch „Trotzalter“ genannt wird. Die Kinder brauchen vernünftige Verbote, die sie vor Gefahren, auch vor der Verfestigung eines hemmungslosen Egoismus, schützen, ebenso

wie den für ihre Aktivitäten erforderlichen Freiraum zur Selbstbestimmung. Für Erziehungsangebote, die ihnen Verhaltensalternativen aufzeigen, sind Kinder in diesem Alter aber auch noch besonders offen. Dass Eltern ihnen bestimmtes Verhalten erlauben, anderes verbieten, wird von ihnen umso leichter akzeptiert, je sicherer die emotionale Beziehung zwischen ihnen und den Eltern ist. Ein Kind liebevoll zu motivieren, es zu ermutigen, sich immer neuen Anforderungen zu stellen, es immer wieder mit neuen Aufgaben anzuregen, an denen es sich entwickeln kann – all das stellt höchste emotionale und intellektuelle Anforderungen an die Erziehenden.

Wenn die Eltern alle Probleme beiseite räumen, hindern sie ihre Kinder daran, die Erfahrung machen zu können, dass es möglich ist, Probleme mit Hilfe anderer zu lösen. Kinder, denen diese wichtige Erfahrung vorenthalten wird, richten sich nur nach ihren eigenen Wünschen, Vorstellungen und Bedürfnissen. Sie bleiben selbstbezogen, trotzig, tyrannisch. Zur Bewältigung der altersentsprechenden Aufgaben fehlen ihnen wichtige Ich-Funktionen wie Interesse und Aufmerksamkeit an der Lösung solcher Aufgaben. Ihr Ich ist zu dünnhäutig, überempfindsam und zu reizoffen. Oft fühlen sich diese Kinder überfordert, wenn sie in Kindergarten und Schule gezwungen sind, auf eine bestimmte Weise zu denken und zu handeln. Obwohl das Verhalten dieser Kinder äußerlich entwicklungsgerecht erscheinen mag, sind sie oft in ihrer emotionalen und sozialen Entwicklung auf der Stufe eines Kleinkindes stehengeblieben.

In fataler Weise unterstützt wird diese Entwicklung durch alles, was Kinder daran hindert, mit anderen Menschen in eine aktive Interaktion zu treten, ihre bisher erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erproben und weiterzuentwickeln (etwa übertriebener Fernsehkonsum). Solche Kinder können nur schwer das Gefühl eigener Handlungskompetenz, eigener Gestaltungsfähigkeit und eigener Bedeutsamkeit entwickeln. Weil sie keine Gelegenheit hatten, sich selbst einzubringen, fehlt ihnen häufig das Gefühl, dass sie anderen etwas geben können. Sie sind und bleiben damit allzu leicht allein, finden schwieriger Freunde, können sich nicht in Beziehungen weiterentwickeln und sind ohne sichere emotionale Bindungen schutzlos ihren Ängsten ausgeliefert.

Unsicherheit und Angst stören die Integration und Organisation komplexer Wahrnehmungen und Reaktionsmuster. Sie zwingen das Kind zu raschen, eindeutigen Entscheidungen und damit zum Rückgriff auf ältere, bereits gebahnte Bewältigungsstrategien. Was unter diesen Bedingungen nicht stattfindet und auch nicht gelingen kann, ist eine über die bereits vorhandenen Möglichkeiten hinausgehende Fortentwicklung der eigenen Fähigkeit zur Integration, Bewertung und Filterung komplexer Wahrnehmungen. Neue Eindrücke müssen an bereits vorhandene Erfahrungen anknüpfbar sein. Ein Zustand, bei dem zu viele Wahrnehmungen ungeordnet auf einen Menschen hereinprasseln, macht Angst und setzt gewissermaßen all das außer Kraft, was normalerweise vom Frontalhirn geleistet werden muss, aber angesichts des dort herrschenden Durcheinanders nicht geleistet werden kann. Auch Erwachsene reagieren unter solchen Bedingungen „kopflös“, beginnen hektisch umherzurrennen, können sich auf nichts mehr richtig konzentrieren oder wissen nicht, womit sie eigentlich anfangen sollen, bis sie sich womöglich gar in einem Wutausbruch entladen. Kindern geht es mit ihrem noch sehr beschränkten Repertoire an eigenen Bewältigungsmöglichkeiten erst recht so. Vor allem dann, wenn keiner da ist, der ihnen hilft.

Die Folgen dieser Überlastung bzw. des mangelnden Reizschutzes unterscheiden sich allerdings dramatisch zwischen Kindern und Erwachsenen. Wenn ein Erwachsener seine komplexen Verschaltungen im Vorderhirn zur adäquaten Lösung von Problemen eine Zeit lang wegen Überlastung, Angst und Stress nicht benutzen kann, so bleiben sie ihm doch immerhin erhalten, und er kann später, wenn das Trommelfeuer vorbei ist, wieder darauf zurückgreifen. Ein Kind muss diese Verschaltungen erst entwickeln. Aber es kann sie nur dann in seinem Frontalhirn ausbilden und festigen, wenn ihm auch die Möglichkeit geboten wird, diese komplexen Verschaltungen zur Lösung seiner Probleme und zur Bewältigung neuer Anforderungen zu nutzen. Dazu braucht jedes Kind – je kleiner es ist, umso mehr – Reizschutz (in Form sicherer emotionaler Beziehungen) und Orientierungshilfen (in Form kompetenter Erzieher und Erziehungshilfen wie Rituale, Geschichten, Märchen und Spiele). Findet ein Kind auch später niemanden, der ihm hilft, dieses Defizit zu überwinden, wird es sich

auch dann, wenn es erwachsen geworden ist, nicht anders gegen Überlastung, Angst und Stress wehren können als durch sprunghafte Aufmerksamkeitswechsel und gelegentliche Wutausbrüche. Unfähig, sich längere Zeit auf eine gestellte Aufgaben zu konzentrieren, kommt es spätestens mit der Einschulung zu gravierenden Problemen.

Hausaufgaben

Die Welt, in die Kinder und Jugendliche heute hineinwachsen, hat sich in den vergangenen Jahrzehnten dramatisch verändert. Als Schlüsselqualifikation für morgen wird von den nächsten Generationen etwas verlangt, was „Arbeitgeber“ schon heute händeringend suchen, und was den Menschen in unserer technisierten, hektischen und leistungsorientierten Gesellschaft offenbar zunehmend abhanden zu kommen droht: psychosoziale Kompetenz, also die Fähigkeit, gemeinsam mit anderen Menschen nach tragfähigen Lösungen für die Bewältigung gegenwärtiger und zukünftiger Herausforderungen zu suchen. Leider ist diese Fähigkeit nicht wie Vokabeln lern- und abfragbar. Es handelt sich hierbei nämlich um eine Form von Wissen, die auf eigener Erfahrung beruht.

Damit es Kindern gelingt, sich im heutigem Wirrwarr von Anforderungen, Angeboten und Erwartungen zurechtzufinden, brauchen sie Orientierungshilfen, also äußere Vorbilder und innere Leitbilder, die ihnen Halt bieten und an denen sie ihre Entscheidungen ausrichten. Nur unter dem einfühlsamen Schutz und der kompetenten Anleitung durch erwachsene „Vorbilder“ können Kinder vielfältige Gestaltungsangebote auch kreativ nutzen und dabei ihre eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten erkennen und weiterentwickeln. Nur so kann im Frontalhirn ein eigenes, inneres Bild von Selbstwirksamkeit stabilisiert und für die Selbstmotivation in allen nachfolgenden Lernprozessen genutzt werden.

Das Gehirn, so lautet die vielleicht wichtigste Erkenntnis der Hirnforscher, lernt immer, und es lernt das am besten, was einem Heranwachsenden hilft, sich in der Welt, in die er hineinwächst, zurecht zu finden und die Probleme zu lösen, die sich dort und dabei ergeben. Das Gehirn ist also nicht zum Auswendiglernen von Sachverhalten, sondern

zum Lösen von Problemen optimiert. Und da fast alles, was ein heranwachsender Mensch lernen kann, innerhalb des sozialen Gefüges und des jeweiligen Kulturkreises direkt oder indirekt von anderen Menschen „bezogen wird“ und der Gestaltung der Beziehungen zu anderen Menschen „dient“, wird das Gehirn auch nicht in erster Linie als Denk-, sondern als Sozialorgan gebraucht und entsprechend strukturiert.

Es ist beeindruckend, dass die moderne Gehirnforschung inzwischen imstande ist, diese Erkenntnisse aus objektiven, jederzeit wiederholbaren und nachprüfbar Befunden abzuleiten. Sie kann mit Hilfe ihrer neuen Verfahren zeigen, wie regionale Netze aufgebaut und verknüpft werden, wie globalisierende Transmittersysteme die dort ablaufenden Aktivierungsprozesse verbinden und harmonisieren, wie sich Erregungsprozesse ausbreiten und auf tiefer liegende emotionale Zentren übergreifen, welche Botenstoffe dadurch vermehrt ausgeschüttet werden und wie diese Stoffe als Wachstumsfaktoren und als Regulatoren der Genexpression die Stabilisierung und Bahnung neuer Verschaltungsmuster ermöglichen und begünstigen. Und es lässt sich inzwischen auch nachweisen, dass Angst, Stress, Überreizung und äußerer Druck die Herausformung komplexer Verschaltungen im kindlichen Gehirn ebenso behindern wie Unterforderung, mangelnde Anregungen, Verwöhnung oder Vernachlässigung.

Aber das, worauf es wirklich ankommt, damit dieser komplizierte Entwicklungsprozess im Gehirn möglichst vieler Kinder gelingt, können Hirnforscher nicht: Sie können die Verhältnisse nicht ändern, unter denen Kinder aufwachsen. Dies bleibt eine gesamtgesellschaftliche und politische Aufgabe. Die Rahmenbedingungen, unter denen Kinder in unsere Gesellschaft hineinwachsen, sind so zu verändern, dass sie sich stärker als bisher emotional geborgen, erwünscht und angenommen, aber auch ermutigt, herausgefordert und angeregt fühlen. Die entscheidende Frage richtet sich also an uns alle: Sind wir die, bei denen man lieben, streiten, arbeiten, genießen, denken, fühlen, singen und Vertrauen zu sich und zu einer lebenswerten Zukunft lernen kann?

C. Katharina Spieß

Eine ökonomische Perspektive auf das deutsche System der frühkindlichen Bildung

Unterschiedliche Disziplinen weisen seit vielen Jahren immer wieder auf die Bedeutung der frühen Phase in der Entwicklung von Kindern hin. Diese Erkenntnis wurde in den vergangenen Jahren zunehmend auch öffentlich diskutiert. Immer wieder fordern unterschiedliche internationale und nationale Akteure, dieser frühen Bildungsphase mehr Aufmerksamkeit zukommen zu lassen.^f

C. Katharina Spieß

Dr. soc., geb. 1966; Leiterin der Fokussierten Abteilung „Bildungspolitik“ am Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung (DIW Berlin); Professorin für Familien- und Bildungsökonomie an der Freien Universität Berlin; DIW Berlin, Mohrenstraße 58, 10117 Berlin. kspiess@diw.de

Auch in der Ökonomie werden seit einigen Jahren Themen der frühkindlichen Bildung vermehrt diskutiert. Dies hängt unter anderem damit zusammen, dass sich international renommierte Ökonomen wie der Nobelpreisträger James Heckman mit diesem Thema befassen. Die Ökonomie analysiert, inwiefern es sensible Perioden gibt, in denen bestimmte *Inputs* geleistet werden müssen, um spätere Fähigkeiten zu entwickeln. Dabei weist Heckman mit seinen Koautoren darauf hin, dass Fähigkeiten selbstproduktiv sind, das heißt, eine in der frühen Kindheit erworbene Fähigkeit erhöht die Wirkung späterer *Inputs*.^f Immer wieder verweisen Bildungsökonominnen auf die hohe Rendite frühkindlicher Bildungsinvestitionen im Vergleich zu Bildungsinvestitionen im späteren Lebenszyklus. Dieser Zusammenhang wird insbesondere aufgrund US-amerikanischer Forschungsergebnisse für Kinder aus bildungsbenachteiligten Familien konstatiert.^f Aus einer Lebensverlaufsperspektive scheint es demnach besonders effizient, vor allem bei Kindern aus benachteiligten Familien Bildungsinvestitionen im frühen Kindesalter zu tätigen. Darüber hinaus erhöhen diese Investitionen die Chancengleichheit in einer Gesellschaft und sind demnach auch vor dem Hintergrund von Gerechtigkeitsüberlegungen sinnvoll.^f

Im Zuge der öffentlichen Diskussion kommt der frühkindlichen Bildung in Deutschland ein zunehmender Stellenwert zu – sie ist ein Ziel der nachhaltigen Familienpolitik, wie sie von der Bundesregierung unter Führung der Großen Koalition (2005–2009) explizit gemacht worden ist.^f Mit dem Ausbau der öffentlich finanzierten Betreuungsinfrastruktur, die schon im Kinderförderungsgesetz (KiföG) 2009 fixiert wurde, soll neben dem Ziel der besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf auch die frühkindliche Förderung verbessert werden. Im Jahr 2013 soll für 35 Prozent der Kinder unter drei Jahren ein Platz in einer öffentlich geförderten Kindertagesbetreuung bereitstehen und im selben Jahr auch ein Rechtsanspruch auf einen Platz in der Kindertagesbetreuung für Kinder ab dem zweiten Lebensjahr in Kraft treten. Für Kinder ab dem vierten Lebensjahr existiert dieser Anspruch bereits seit 1996. Frühkindliche Bildung und Betreuung in Deutschland werden demnach in naher Zukunft für Eltern von Kindern ab dem zweiten Lebensjahr bis zur Einschulung mit einem Rechtsanspruch versehen sein.

Im Folgenden soll nach einer Beschreibung des frühkindlichen Bildungs- und Betreuungssystems im europäischen Kontext eine ökonomische Perspektive auf das gegenwärtige deutsche System angelegt und dieses kritisch analysiert werden. Im Anschluss an die jeweiligen Befunde werden entsprechende Reformoptionen skizziert.

Europäische Einordnung

Bei einer Betrachtung unterschiedlicher Ländergruppen ist insgesamt festzuhalten, dass sich die Bildungs- und Betreuungsverhältnisse

^f Vgl. zum Beispiel aktuell: OECD, *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*, Paris 2012, online: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264123564-en> (9.5.2012).

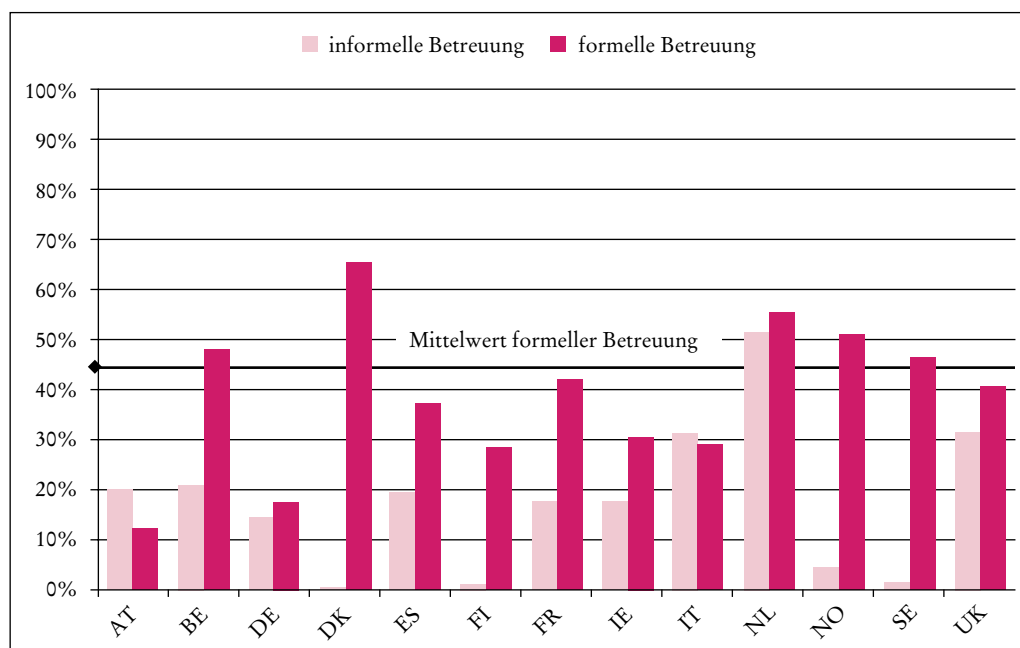
^f Vgl. Flavio Cunha/James J. Heckman, *The Technology of Skill Formation*, in: *American Economic Review*, 97 (2007) 2, S. 31–47.

^f Vgl. James Heckman, *Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children*, in: *Science*, 312 (2006), S. 1900–1902; ders., *The Economics, Technology, and Neuroscience of Human Capability Formation*, in: *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 104 (2007) 33, S. 13250–13255.

^f Vgl. J. Heckman 2006 (Anm. 3).

^f Vgl. Malte Ristau, *Der ökonomische Charme der Familie*, in: *APuZ*, (2005) 23–24, S. 16–23.

Abbildung 1: Nutzungsquoten formeller und informeller Betreuung der Null- bis Zweijährigen in ausgewählten EU-Ländern, 2008



Quelle: OECD Family Database, modifiziert. Die Daten zur informellen Betreuung in Frankreich beziehen sich auf das Jahr 2007.

für Kinder zwischen den europäischen Staaten erheblich unterscheiden. Dies macht sich in unterschiedlichen Kennziffern bemerkbar. Zum einen geben die Länder unterschiedlich viel für die frühkindliche Bildung und Betreuung aus. Dänemark liegt hier mit zwei Prozent des Bruttoinlandsprodukts (BIP) an der Spitze, während Deutschland mit unter 0,5 Prozent eher am unteren Rand einzuordnen ist.¹⁶ Zum anderen sind Unterschiede insbesondere in der Inanspruchnahme in den ersten Lebensjahren zu finden. Wie *Abbildung 1* zeigt, nutzen im Mittel der hier erfassten EU-Staaten etwa 45 Prozent der Kinder von null bis zwei Jahren formelle Betreuungseinrichtungen wie zum Beispiel eine Kindertageseinrichtung. In Dänemark sind es über 65 Prozent der Kinder der jeweiligen Altersgruppe. Auch in Schweden, Norwegen, Belgien und in den Niederlanden liegen die Nutzungsquoten im formellen Bereich über dem EU-Durchschnitt. Deutschland weist mit Österreich eine der niedrigsten Nutzungsquoten im formellen Bereich auf, die etwas unter 20 Prozent bzw. in Österreich knapp über zehn Prozent

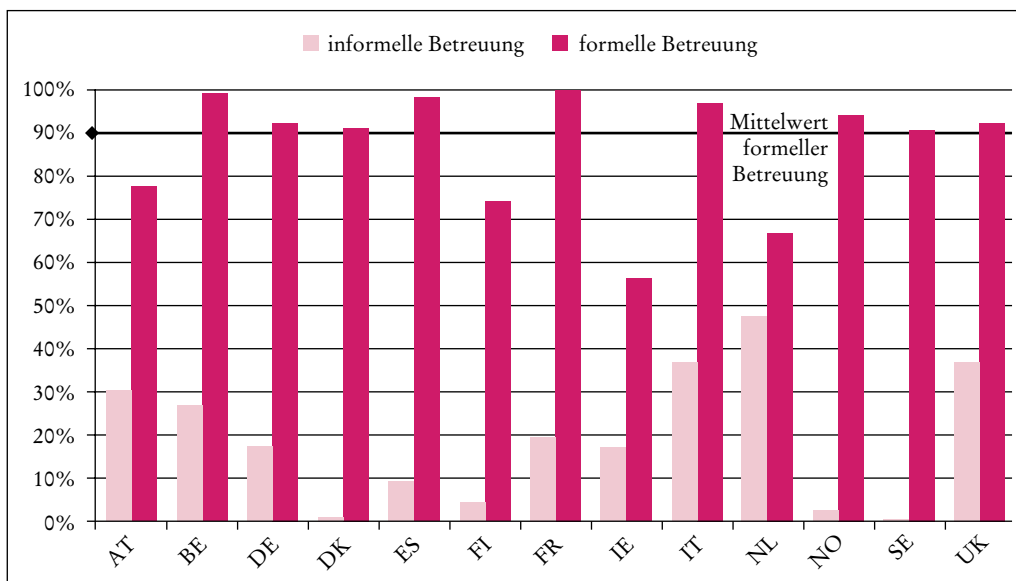
¹⁶ Vgl. OECD, *Starting Strong II, Early Childhood Education and Care*, Paris 2006, Figure 5.3.

liegen. Im Bereich der informellen Betreuung, das heißt der Nutzung einer Betreuung durch Verwandte oder andere nicht institutionell gebundenen Betreuungspersonen, weisen Italien, die Niederlande oder auch das Vereinigte Königreich relativ hohe Nutzungsquoten auf. In Deutschland liegt die Quote etwas über zehn Prozent und damit höher als in den skandinavischen Ländern.

Bei den Kindern im Alter von drei bis fünf Jahren liegt Deutschland mit seiner Nutzungsquote im Bereich formeller Bildung und Betreuung etwas über dem EU-Durchschnitt von etwa 90 Prozent (*Abbildung 2*). Andere Länder wie Frankreich oder Belgien erreichen hier allerdings nahezu 100 Prozent. Im Bereich der informellen Betreuung liegt Deutschland bei dieser Altersgruppe mit unter 20 Prozent eher im Mittelfeld. Es gibt auch hier europäische Nachbarländer mit einem höheren Anteil (wie die Niederlande) und Länder, wo auch bei dieser Altersgruppe die informelle Betreuung kaum in Anspruch genommen wird (etwa in Skandinavien).

Im Bereich der Betreuung von Kindern unter drei Jahren hat Deutschland demnach

Abbildung 2: Nutzungsquoten formeller und informeller Betreuung der Drei- bis Fünfjährigen in ausgewählten EU-Ländern, 2008



Quelle: OECD Family Database, modifiziert. Die Daten zur informellen Betreuung in Frankreich beziehen sich auf das Jahr 2007.

auch im europäischen Vergleich einen Nachholbedarf. Darüber hinaus wurden zwischen den europäischen Ländern große Unterschiede in der Qualität festgestellt, unter anderem aufgrund der sehr unterschiedlichen Rahmenbedingungen der Qualitätsregulierung.¹⁷ Die internationalen Vergleiche sind zwar aufschlussreich, aber aus ihnen wird nicht ersichtlich, dass es schon innerhalb Deutschlands sehr starke regionale und sozioökonomische Differenzen bei der Nutzung frühkindlicher Bildungs- und Betreuungsangebote gibt.¹⁸

Regionale Unterschiede

Zwischen den einzelnen Bundesländern gibt es erhebliche Unterschiede. Dies trifft insbesondere für die Gruppe der unter Dreijährigen zu. Die Nutzungsquoten im Osten sind wesentlich höher und lagen im März 2011 zwischen 42 Prozent in Berlin und 56 Prozent in Sachsen-Anhalt. Im Westen sind sie

mit 16 Prozent in Nordrhein-Westfalen und nahezu 32 Prozent in Hamburg geringer.¹⁹ In einigen westlichen Bundesländern müssen bis 2013 also erhebliche Anstrengungen dahingehend erfolgen, das Ausbauziel von 35 Prozent zu erreichen. Über diese Differenzen zwischen den Bundesländern hinaus existieren erhebliche regionale Differenzen auf noch kleinräumigerer Ebene. Auf Kreisebene variierten die Betreuungsquoten für Kinder unter drei Jahren im März 2011 zwischen neun und 61 Prozent. Knapp ein Viertel der Kreise in Westdeutschland weisen eine Betreuungsquote von weniger als 15 Prozent auf. Etwa 18 Prozent haben eine Quote zwischen 25 und 35 Prozent. Bei mehr als der Hälfte der ostdeutschen Kreise lag die Betreuungsquote bei 50 Prozent und mehr.¹⁰

Deutlich weniger Unterschiede gibt es bei der frühkindlichen Betreuung und Bildung von Kindern im sogenannten Kindergartenalter (ab drei Jahren). Hier dominieren vielmehr die Differenzen, was das Angebot und

¹⁷ Vgl. ausführlich OECD (Anm. 1), S. 45 ff.

¹⁸ Die folgenden Ausführungen beziehen sich in Teilen auf: C. Katharina Spieß, Achillesferse „frühkindliche Bildung“, in: Wirtschaftsdienst. Zeitschrift für Wirtschaftspolitik, 89 (2009) 6, S. 376–379.

¹⁹ Vgl. Kirsten Fuchs-Rechlin, Es wird eng- zur aktuellen Dynamik der Kitas, in: Komdat, 14 (2011) 3, S. 1 ff.

¹⁰ Vgl. Statistisches Bundesamt, Kindertagesbetreuung regional 2011, Wiesbaden 2011.

die Nutzung ganztägiger Angebote angeht. Über die Jahre hat der Anteil der ganztägig betreuten Kinder in Westdeutschland zwar von knapp 18 Prozent (2006) auf 30 Prozent (2011) zugenommen, dennoch wird nach wie vor die große Mehrheit nicht ganztägig betreut. Ungeachtet dessen zeigen sich auch im Westen erhebliche Unterschiede zwischen den Bundesländern. Deutlich über dem westdeutschen Durchschnitt liegen Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz mit jeweils fast 40 Prozent, Hessen mit 43 Prozent sowie Hamburg mit 45 Prozent, während in Schleswig-Holstein, Niedersachsen und Baden-Württemberg vergleichsweise wenige Ganztagsplätze bereitgestellt werden.¹¹

Diese regionalen Differenzen sind Spiegelbild von Unterschieden in der Nachfrage, aber auch im Angebot der Leistungen. Unterschiede in den Angeboten sind der Finanzkraft der Gebietskörperschaften, aber auch der politischen Prioritätensetzung einzelner Länder und insbesondere einzelner Kommunen geschuldet. Denn es ist ihre Aufgabe, die öffentlichen Mittel für den frühkindlichen Bereich zur Verfügung zu stellen.¹² Mit dem Tagesbetreuungsausbaugesetz (TAG, 2005) und noch nachdrücklicher mit dem Kinderförderungsgesetz 2008 hat der Bund sich erstmals an der Finanzierung von Kindertageseinrichtungen beteiligt, wobei unterschiedliche Finanzierungswege in Abhängigkeit der Investitions- und Betriebskosten gefunden wurden – von der Schaffung eines Sondervermögens bis hin zu einem höheren Anteil der Länder an der Umsatzsteuer. Aus ökonomischer Perspektive ist eine Beteiligung des Bundes sinnvoll und angebracht, denn auch der Bund hat einen hohen Nutzen aus einer frühkindlichen Förderung.¹³ Allerdings ist mit dem deutschen Ansatz eines erhöhten Umsatzsteueranteils für die Länder nicht explizit sichergestellt, dass die Länder

¹¹ Vgl. K. Fuchs-Rechlin (Anm. 9).

¹² Vgl. zum Beispiel C. Katharina Spieß, *Early Childhood Education and Care in Germany: The Status Quo and Reform Proposals*, in: *Zeitschrift für Betriebswirtschaftslehre*, 67 (2008), S. 1–20.

¹³ Vgl. C. Katharina Spieß, *Volkswirtschaftliche Bedeutung der Kinderbetreuung: Wie ist diese zu bewerten und was können wir dabei aus dem Ausland lernen?*, in: Ursula von der Leyen/Vladimir Spidla (Hrsg.), *Voneinander lernen – miteinander handeln. Aufgaben und Perspektiven der Europäischen Allianz für Familien*, Baden-Baden 2009, S. 251–263.

diese Gelder tatsächlich in den Ausbau von Kindertageseinrichtungen investieren – dies bleibt grundsätzlich immer noch ihrer politischen Prioritätensetzung überlassen. Demzufolge wäre eine alternative Bundesbeteiligung vorzuziehen, die dies explizit und nachhaltig sicherstellt.

Im Sommer 2007 wurde überlegt, ob der Bund sich über zweckgebundene Transfers an den Kosten für den „Kita-Ausbau“ beteiligt.¹⁴ So sind Ansätze im Sinne eines Geldleistungsgesetzes möglich. Hier sei auch an Bundesleistungen wie das BAföG (Bundesausbildungsförderungsgesetz) erinnert, das einen zweckgebundenen Transfer darstellt, den der Bund im Bildungsbereich anbietet. Losgelöst von dem Kreditcharakter, der dem BAföG eigen ist, könnte auch hinsichtlich der Bundesbeteiligung im frühkindlichen Bereich über einen solchen zweckgebundenen Transfer systematisch nachgedacht werden, auch wenn hier die deutsche Finanzverfassung enge Grenzen setzt. In jedem Fall sollten Anstrengungen dahingehend unternommen werden, eine Bundesbeteiligung nachhaltig zu sichern.

Sozioökonomische Unterschiede

Neben den großen regionalen Differenzen sind auch sozioökonomisch bedingte Unterschiede in der Nutzung der Kinderbetreuungsangebote festzuhalten. In jüngster Vergangenheit wird der Befund, dass insbesondere in den frühen Jahren Kinder mit Migrationshintergrund in Kindertageseinrichtungen unterrepräsentiert sind, vermehrt diskutiert. Auch hier gibt es Unterschiede zwischen den Bundesländern: Daten der amtlichen Statistik zeigen für Kinder unter drei Jahren, dass im Jahr 2010 die gesamtdeutsche Nutzungsquote bei Kindern mit Migrationshintergrund nur zwölf Prozent betrug, während sie bei Kindern ohne Migrationshintergrund bei nahezu einem Drittel lag.¹⁵ Neuere Untersuchungen im Rahmen der NUBBEK-Studie zeigen allerdings, dass diese Unterschiede teilweise verschwin-

¹⁴ Vgl. auch: C. Katharina Spieß, *Sieben Ansatzpunkte für ein effektiveres und effizienteres System der frühkindlichen Bildung in Deutschland*, in: Thomas Apolte/Uwe Vollmer (Hrsg.), *Bildungsökonomik und Soziale Marktwirtschaft*, Stuttgart 2010, S. 3–18.

¹⁵ Vgl. Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Länderreport. Frühkindliche Bildungssysteme*, Gütersloh 2011.

den, wenn andere sozioökonomische Faktoren berücksichtigt werden: Türkischstämmige Familien, in denen die Mütter erwerbstätig sind, die einen höheren Bildungsabschluss aufweisen und die weniger traditionelle Rolleneinstellungen pflegen, unterscheiden sich nicht bei der Nutzung von institutionellen Betreuungsangeboten von vergleichbaren Familien ohne Migrationshintergrund.¹⁶

Weitere Untersuchungen zeigen, dass Kinder mit einem relativ niedrigen Familieneinkommen oder auch Kinder aus bildungsfernen Gruppen in frühen Jahren die Kindertagesbetreuung mit einer geringeren Wahrscheinlichkeit nutzen.¹⁷ Auch andere frühkindliche Angebote, etwa im Bereich Sport oder Musik, werden von diesen Kindern seltener wahrgenommen.¹⁸ Sofern diesen Angeboten eine positive Wirkung zugesprochen wird, profitieren Kinder aus einer sozioökonomisch schlechter gestellten Familie demnach in einem geringeren Umfang von öffentlich oder privat finanzierten Förderangeboten. Aus ökonomischer Perspektive sind diese sozioökonomischen Differenzen nicht wünschenswert, zumal nicht davon auszugehen ist, dass sie allein auf Unterschiede in den Präferenzen und damit in der Nachfrage nach frühkindlichen Bildungs- und Betreuungsangeboten zurückzuführen sind (sondern sicher auch auf die Ausgestaltung von Bedarfskriterien). Die selektive Nutzung ist umso bemerkenswerter, als Hinweise existieren, dass insbesondere Kinder aus bildungsbenachteiligten Gruppen von einer frühkindlichen Bildung und Betreuung profitieren können. Wenn aus bildungsökonomischen Überlegungen heraus nicht nachfragebedingte Unterschiede in der Nutzung reduziert werden sollten, könnte eine zielgruppenspezifischere Förderung der richtige Weg sein. Dies soll nicht bedeu-

¹⁶ Vgl. Wolfgang Tietze et al., NUBBEK. Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit, Fragestellung und Ergebnisse im Überblick, Berlin 2012.

¹⁷ Vgl. Michaela Kreyenfeld/Sandra Krapf, Soziale Ungleichheit und Kinderbetreuung – eine Analyse der sozialen und ökonomischen Determinanten der Nutzung von Kindertageseinrichtungen, in: Rolf Becker/Wolfgang Lauterbach (Hrsg.), Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit, Wiesbaden 2010⁴, S. 107–128.

¹⁸ Vgl. Nicole Schmiade/C. Katharina Spieß, Einkommen und Bildung beeinflussen die Nutzung frühkindlicher Angebote außer Haus, in: DIW-Wochenbericht, (2010) 45, S. 15–22.

ten, dass der deutsche Ansatz einer Kindertageseinrichtung für *alle* Kinder obsolet wäre. Im Gegenteil, es geht um einen Ansatz, der als *target within universal* (zielgruppenspezifische Ausrichtung bei einem universalen Ansatz) bezeichnet werden kann.¹⁹ Wie eine solche größere zielgruppenspezifische Förderung gestaltet sein sollte, ist eine Frage, die es mit der Expertise unterschiedlicher Disziplinen zu klären gilt. Eine alleinige Abschaffung von Kita-Gebühren, soviel ist vorab klar, kann hier allerdings wenig bewirken. Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Gruppen zahlen ohnehin oft geringere oder keine Gebühren.²⁰

Pädagogische Qualität

Aus der Forschung ist bekannt, dass die Rendite frühkindlicher Bildungsinvestitionen nur dann besonders hoch ist, wenn eine gute pädagogische Qualität gesichert ist. Die NUBBEK-Studie kommt zum Ergebnis, dass über 80 Prozent der außerfamiliären Betreuungsformen hinsichtlich der pädagogischen Prozessqualität im mittleren Bereich liegen. Eine gute pädagogische Prozessqualität kommt dabei in jedem der Betreuungssettings in weniger als zehn Prozent der Fälle vor, eine unzureichende Qualität dagegen zum Teil in deutlich mehr als zehn Prozent. Bezieht sich die Messung auf bestimmte Bildungsbereiche, zum Beispiel Mathematik, Naturwissenschaft und interkulturelles Lernen, ist die Qualität sogar in über 50 Prozent der untersuchten Kindergärten unzureichend.²¹ Hinzu kommt, dass bestimmte Gruppen, die ohnehin in einem geringeren Umfang in Kindertageseinrichtungen vertreten sind, wie zum Beispiel Kinder mit Migrationshintergrund, tendenziell eher in Einrichtungen mit relativ schlechteren Qualitäten vorzufinden sind²² – was zu einer doppelten Benachteiligung führen kann. Insgesamt kann für das deutsche System lediglich ein Mittelmaß an Qualität konstatiert werden. Im ökonomischen Sinne kann damit nicht die vollständige Rendite erzielt werden,

¹⁹ Vgl. W. Steven Barnett/Kirsty Brown/Rima Shore, The Targeted vs. Universal Debate: Should the United States Have Preschool for All?, Preschool Policy Matters Brief by the National Institute for Early Education Research (NIEER), New Brunswick 2004.

²⁰ Vgl. C. K. Spieß (Anm. 14).

²¹ Vgl. W. Tietze et al. (Anm. 16).

²² Vgl. ebd.

die grundsätzlich pädagogisch hochwertige Bildungs- und Betreuungsprogramme in der frühen Kindheit erzielen können.

Neben dem quantitativen Nachholbedarf hat Deutschland demnach auch in qualitativer Hinsicht ein Defizit, auch wenn sich in den vergangenen Jahren schon einiges getan hat.²³ Die originäre Aufgabe der Qualitätssicherung liegt in Deutschland bei den Ländern und Kommunen. Sie haben, wie auch der Bund, einige Anstrengungen unternommen, um die pädagogische Qualität der Bildungs- und Betreuungsangebote zu verbessern. Allerdings fehlt ein einheitliches bundesweites Konzept. Immerhin haben sich die Länder auf die Einführung von Bildungsplänen verständigt. Positiv hervorzuheben ist, dass alle Länder entsprechende Pläne erarbeitet und veröffentlicht haben. Ein genauerer Blick auf die Bildungspläne zeigt jedoch, dass diese hinsichtlich ihrer Inhalte und ihrer Implementierung, insbesondere aber auch hinsichtlich ihrer Verbindlichkeit extrem heterogen sind.²⁴ Wenn im schulischen Bereich große Unterschiede zwischen den Bundesländern beklagt werden, so kann im Elementarbereich von einer noch sehr viel größeren Heterogenität gesprochen werden. Von daher variieren Bildungschancen im frühkindlichen Bereich noch sehr viel stärker als in allen anderen Bildungsbereichen – auch bedingt durch regionale Qualitätsunterschiede. Wenn hier Abhilfe geschaffen werden soll, könnten bundesweite Mindeststandards, wie sie auch von der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) vorgeschlagen werden, und auf die sich alle betroffenen Gruppen verständigen sollten, ein erster Schritt sein.²⁵ Um positive Anreize zu schaffen, könnte die Erreichung einer sehr guten Qualität darüber

²³ Auf Bundesebene hat der Bund zum Beispiel das „Aktionsprogramm Kindertagespflege“ ins Leben gerufen. Damit soll die Kindertagespflege zu einer qualitativ gleichwertigen Alternative für die Betreuung insbesondere sehr junger Kinder werden. 2011 wurde zudem das Bundesprogramm „Frühe Chancen“ gestartet, in dessen Rahmen rund 4000 Kindertageseinrichtungen zu „Schwerpunkt-Kitas Sprache und Integration“ entwickeln werden sollen.

²⁴ Vgl. Detlef Diskowski, Bildungspläne für Kindertagesstätten – ein neues und noch unbegriffenes Steuerungsinstrument, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, (2008) Sonderheft 11/08, S. 47–62. Siehe auch den Beitrag von Stefan Danner in dieser Ausgabe (Anm. d. Red.).

²⁵ Vgl. OECD (Anm. 1).

hinaus zumindest in Teilen mit Finanzierungszusagen gekoppelt sein.²⁶

Finanzierungs- und Steuerungsfragen

Aus ökonomischer Perspektive ist außerdem interessant, wie Finanzierungs- und Steuerungsfragen im deutschen System gestaltet sind. Dabei geht es auch um Fragen der öffentlichen Mittelverteilung. Bei der Frage, welchen Anbietern öffentliche Mittel zukommen, sind erneut Unterschiede zwischen den Bundesländern auszumachen. Grundsätzlich stehen den freien Trägern der Jugendhilfe öffentliche Mittel zur Verfügung oder die Kommunen sind selbst Träger von Kindertageseinrichtungen. Entsprechend haben sie die größten „Marktanteile“. Der Anteil nichtstaatlicher Träger, die nicht gemeinnützig wirtschaften, ist sehr viel kleiner und liegt im Durchschnitt in allen Regionen und für alle Altersgruppen bei etwa einem Prozent.²⁷ Dieser geringe Marktanteil privat-gewerblicher Träger ist vorrangig darauf zurückzuführen, dass es erst seit einigen Jahren den Ländern freigestellt ist, selbst zu entscheiden, ob sie diese fördern. In sechs Bundesländern war die Förderung von „Wirtschaftsunternehmen“ bereits im Jahr 2007 zulässig und in drei weiteren Ländern war dies in Ausnahmefällen möglich.²⁸

Teilweise gibt es Vorbehalte gegenüber privat-gewerblichen Angeboten: So wird vermutet, dass eine Aufgabe des Gemeinnützigkeitsstatus, der vielfach eine Voraussetzung für eine öffentliche Förderung ist, sowohl zu Einbußen bei der pädagogischen Qualität als auch zu Preissteigerungen führt. Für diese Vermutungen gibt es allerdings keine eindeutigen empirischen Belege. Vielmehr können fundierte US-amerikanische Studien belegen, dass auch gewinnorientierte Anbieter eine hohe pädagogische Qualität anbieten.²⁹ Bei entsprechenden Regulierungen, wie sie in Deutschland vorliegen, ist nicht zu

²⁶ Vgl. C. K. Spieß (Anm. 14).

²⁷ Nach Berechnungen der Dortmunder Arbeitsstelle für Kinder- und Jugendhilfestatistik.

²⁸ Vgl. auch C. K. Spieß (Anm. 14).

²⁹ Vgl. David Blau/Janet Currie, Efficient Provision of High-Quality Early Childhood Education: Does the Private Sector or Public Sector Do It Best?, in: CESifo DICE Report. Journal for Institutional Comparisons, 6 (2008) 2, S. 15–20.

Resümee: Familien integrieren, ressortübergreifend agieren

erwarten, dass diese Träger *per se* schlechtere Qualität anbieten. Vielmehr könnte eine Förderung derselben dazu beitragen, dass die Geschwindigkeit des Ausbaus im „U3“-Bereich forciert wird. Auch andere Länder wie zum Beispiel Finnland haben die Förderung privat-gewerblicher Träger dazu genutzt, die Geschwindigkeit des Ausbaus zu erhöhen.^{f30} Aus bildungsökonomischen Überlegungen heraus ist es allerdings von zentraler Bedeutung, dass sie eine pädagogisch hochwertige Qualität anbieten.

Auch bei der Frage, wie öffentliche Mittel in das System gelangen, beschreiten die deutschen Bundesländer und Kommunen unterschiedliche Wege. Ökonomen unterscheiden grundsätzlich eine Objekt- von einer Subjektfinanzierung. Das heißt, entweder werden die Anbieter bzw. Träger (Objekte) gefördert, oder es werden die Nachfrager (Subjekte) subventioniert. In der Realität existieren auch Mischformen. In Deutschland wird mehrheitlich eine „subjektbezogene Objektfinanzierung“ praktiziert, welche den Trägern die öffentlichen Mittel nach Anzahl der betreuten Kinder zuordnen. Einzelne Bundesländer, etwa Berlin und Hamburg, oder auch bestimmte Kommunen praktizieren dagegen eine Subjektförderung über zweckgebundene Transfers, zum Beispiel in Form von Gutscheinen. In der ökonomischen Literatur werden in diesem Steuerungs- und Finanzierungsinstrument Vorteile gegenüber einer Objektfinanzierung gesehen. Ein zentraler Ansatzpunkt bei der Subjektfinanzierung ist der Bedarf der Nachfrager bzw. der Kinder und Eltern. Zweckgebundene Transfers an die Nachfrager erlauben eine differenzierte Steuerung, und zwar dahingehend, welche Kinder eine besondere Förderung erfahren sollen – besonders im Hinblick auf finanzielle oder auch zeitliche Ressourcen.^{f31} Eine subjektbezogene Förderung kann aus diesem Grund auch als ein Instrument eingesetzt werden, um bestimmte Zielgruppen spezifisch zu fördern.

^{f30} Vgl. Tarja K. Viitanen, *Childcare Voucher and Labour Market Behaviour*, in: *Applied Economics*, 43 (2011) 23, S. 3203–3212.

^{f31} Für eine umfassende Diskussion im deutschen Kontext vgl. C. Katharina Spieß, *Zehn Mythen über Kinderbetreuungsgutscheine*, in: Tanja Betz/Angelika Diller/Thomas Rauschenbach (Hrsg.), *Kita-Gutscheine. Ein Konzept zwischen Anspruch und Realisierung*, München 2010, S. 99–112.

Frühkindlichen Bildungsprozessen ist es eigen, dass sie insbesondere dann erfolgreich sind, wenn die Familien einbezogen werden. Wenn Unterschiede in den Fähigkeiten von jungen Kindern erklärt werden sollen, ist es nach wie vor die Familie, die am meisten an Varianz erklärt.^{f32} Von daher ist es von großer Bedeutung, Familien bei frühkindlichen Bildungs- und Betreuungsangeboten zu integrieren. Dafür gibt es in Deutschland wie auch im Ausland unterschiedliche Ansätze, beispielsweise die Entwicklung von Familienzentren, Eltern-Kind-Zentren oder Dienstleistungszentren für Familien. Zum Portfolio von Kindertageseinrichtungen gehören bei solchen Ansätzen neben den klassischen Bildungs- und Betreuungsprogrammen auch Angebote der Elternbildung und der Elternarbeit. Von solchen Ansätzen können insbesondere Kinder aus benachteiligten Familien profitieren. Sie scheinen diesbezüglich besonders effektiv und effizient zu sein.^{f33}

In Deutschland hat sich in den vergangenen Jahren insbesondere im Bereich der Familien-, aber auch der Bildungspolitik viel im frühkindlichen Bildungs- und Betreuungsbereich getan. Dennoch gibt es eine Vielzahl von Ansatzpunkten für weitere Reformen, wenn die grundsätzlich hohe Rendite frühkindlicher Bildungs- und Betreuungsoptionen ausgeschöpft werden soll – und die bisherigen „Errungenschaften“ in diesem Politikfeld nachhaltig gesichert bzw. verbessert werden sollen. Dazu wurden in diesem Beitrag unterschiedliche Ansatzpunkte aufgezeigt. Eine weitere wichtige Stellschraube für das Gelingen im Bereich der frühkindlichen Bildung und Betreuung ist aber auch, dass alle Akteure, die von diesem Politikfeld betroffen sind, gemeinsam agieren. Grundsätzlich gehört der Bereich der frühkindlichen Bildung und Betreuung zu der Kinder- und Jugendhilfe. Daneben steht die klassische Bildungspolitik, wie sie in den Kultusministerien verortet ist. Bildungs- und Betreuungspolitik könnte sehr viel effektiver und effizienter konzipiert und umgesetzt werden, wenn beide Ressorts verstärkt gemeinsam agierten.

^{f32} Vgl. W. Tietze et al. (Anm. 16).

^{f33} Vgl. C. K. Spieß (Anm. 14).

Stefan Sell

Klasse und/oder Masse. Die Qualität von Kindertageseinrichtungen zwischen Theorie und Praxis

Es ist – wieder einmal – eine typisch deutsche Diskussion. Leidenschaftlich wird über „Dafür“ oder „Dagegen“ diskutiert, und man wird gedrängt, sich zu entscheiden für die eine oder andere Sicht auf die Welt. Gemeint ist hier die Debatte über das Für und Wider einer zeitweisen Unterbringung von unter dreijährigen Kindern in Kindertageseinrichtungen. Auf der einen Seite stehen diejenigen, die darin

Stefan Sell

Dr. rer. soc., geb. 1964; Professor für Volkswirtschaftslehre, Sozialpolitik und Sozialwissenschaften, Direktor des Instituts für Bildungs- und Sozialpolitik der FH Koblenz, Campus Remagen, Südallee 2, 53424 Remagen. sell@rheinahr-campus.de
www.stefan-sell.de

gleichsam eine vorsätzliche Körperverletzung an den kleinen Kindern sehen und dafür plädieren, in den ersten Lebensjahren des Kindes auf eine enge, ausschließliche Mutter-Kind-Beziehung zu setzen. Bei ihnen lautet das Zauberwort in der modernen Diskussion: Cortisol. Dieses Stresshormon hat eine zentrale Bedeutung in der Argumentation der Krippengegner. Stellvertretend sei hier der Kinder- und Jugendmediziner Rainer Böhm zitiert: „Dank einer neuen Technik konnten Wissenschaftler in den Vereinigten Staaten Ende der neunziger Jahre bei Kleinkindern in ganztägiger Betreuung in zwei Daycare Centers erstmals das Tagesprofil des wichtigsten Stresshormons Cortisol bestimmen. Entgegen dem normalen Verlauf im Kreis der Familie – hoher Wert am Morgen und kontinuierlicher Abfall zum Abend hin – stieg die Ausschüttung des Stresshormons während der ganztägigen Betreuung im Verlauf des Tages an – ein untrügliches Zeichen einer erheblichen chronischen Stressbelastung. In der ersten Einrichtung, deren Betreuungsqualität als gehoben gelten konnte, zeigten

fast alle Kinder diesen auffälligen Verlauf. In der zweiten Einrichtung mit sehr hoher Betreuungsqualität standen am Abend immerhin noch fast drei Viertel der Kinder unter abnormem Stress.“ Die Bedeutung solcher immer wieder zitierten Befunde erläutert der Mediziner folgendermaßen: „Jene Cortisol-Tagesprofile, wie sie bei Kleinkindern in Kinderkrippen nachgewiesen wurden, lassen sich am ehesten mit den Stressreaktionen von Managern vergleichen, die im Beruf extremen Anforderungen ausgesetzt sind. (...) Diese Befunde lassen keinen anderen Schluss zu als den, dass eine große Zahl von Krippenkindern durch die frühe und langandauernde Trennung von ihren Eltern und die ungenügende Bewältigung der Gruppensituation emotional massiv überfordert ist.“ Und dann seine Folgerung, die hier besonders relevant erscheint: „Das in der Öffentlichkeit verbreitete Mantra ist falsch, alle Probleme der Krippenbetreuung ließen sich alleine mit Qualität lösen.“¹ Soweit nur ein Auszug aus der Veröffentlichung eines Krippengegners.

Auf der anderen Seite haben wir die Apologeten einer umfassenden, frühzeitigen und völlig selbstverständlichen zeitweisen Unterbringung der Kinder in Kindertageseinrichtungen (oder in der Kindertagespflege). Hierbei wird oftmals über den Grenzzaun geschaut und gerne neben den skandinavischen Ländern auch auf Frankreich als leuchtendes Vorbild verwiesen. So argumentiert Cécile Calla unter der zuspitzenden Überschrift „Madame oder Mütterchen“ aus der Perspektive vieler französischer Mütter: „Ein Unsinn wie das Betreuungsgeld fiel in Frankreich niemandem ein. Hier gehen Mütter bald nach der Geburt wieder zur Arbeit und nehmen am Leben teil – ohne dass dies den Kindern schadet. Blöde Sprüche müssen sich nur Frauen anhören, die sich Vollzeit um ihre Kleinen kümmern.“²

¹ Rainer Böhm, Die dunkle Seite der Kindheit, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 4. 4. 2012, S. 7.

² Cécile Calla, Madame oder Mütterchen, 9. 5. 2012, online: www.spiegel.de/kultur/gesellschaft/betreuungsgeld-so-ein-unsinn-fiele-in-frankreich-keinem-ein-a-829917.html (11. 5. 2012). Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass in Frankreich hinsichtlich der sehr kleinen Kinder nicht überwiegend die Krippen die Betreuungsbedarfe abdecken, sondern Tagesmütter und -väter. Derzeit gibt es gut 390 000 Tagespflegekräfte, die fast eine Million Plätze anbieten. Deren Inanspruchnahme wird steuerlich und durch

Diese beiden einführenden Beispiele sollen nur andeuten, in welchem – gerade auch emotional hoch aufgeladenen – Spannungsfeld wir uns bewegen, wenn über Qualität von Kleinkindbetreuung in außerfamiliären Einrichtungen gesprochen werden soll. Darüber hinaus verweisen die beiden Beispiele darauf, dass es genau zu fragen gilt, um welche Qualitätsperspektive es eigentlich geht: die der Eltern, die der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die der Fachkräfte, die mit den Kindern arbeiten (müssen), die der Arbeitgeber, die ihre Fachkräfte so schnell wie möglich wieder an Bord haben wollen, oder die der Kinder bzw. des jeweils einzigartigen Kindes? Diese Unterscheidung ist nicht trivial, denn daraus ergeben sich schon bei der ersten Anschauung ganz unterschiedliche, partiell sogar nicht miteinander vereinbare Qualitätsdimensionen.

Ausgangslage

Die Kindertagesbetreuung ist ein „Wachstumsfeld“. Abweichend zu anderen sozialen Handlungsfeldern wird im Bereich der Kindertagesbetreuung nicht abgebaut, sondern im Gegenteil kräftig ausgebaut, insbesondere bei der Betreuung für die unter dreijährigen Kinder in Deutschland. Auslöser war der sogenannte Krippenkompromiss zwischen der Bundesregierung und den Bundesländern im Jahr 2007, in dem man sich darauf verständigte, dass die in Westdeutschland kaum vorhandene Kindertagesbetreuung für die unter Dreijährigen deutlich ausgebaut werden soll. Vereinbart wurde, bis zum Jahr 2013 für 35 Prozent der unter dreijährigen Kinder in Westdeutschland Betreuungsplätze zur Verfügung zu stellen – mit dieser Größenordnung glaubte man damals, den im Gesetzgebungsverfahren zum Kinderförderungsgesetz (KiföG) in das Sozialgesetzbuch (SGB VIII) implementierten individuellen Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz ab dem vollendeten ersten Lebensjahr, der zum

Zuschüsse zu den Sozialversicherungsbeiträgen gefördert und dadurch preislich auch für Normalverdiener erreichbar. Für eine hervorragende Aufarbeitung der Situation in Frankreich im Vergleich zu Deutschland vgl. Rahel Dreyer, Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in Deutschland und Frankreich. Strukturen und Bedingungen, Bildungsverständnis und Ausbildung des pädagogischen Personals im Vergleich, Hamburg 2010.

1. August 2013 in Kraft treten soll, erfüllen zu können.[¶] Mittlerweile dürfte allen Akteuren klar sein, dass diese Annahme einer Rechtsanspruchserfüllung mit einem Platzangebot von 35 Prozent bei Weitem von der tatsächlichen Bedarfs- und Nachfrageentwicklung überholt worden ist.

Dies ist doppelt problematisch, da zum einen bereits die veraltete Zielgröße von 35 Prozent (bzw. mittlerweile aufgrund der demografischen Entwicklung modifiziert 39 Prozent) mit der bisherigen Ausbaudynamik in den meisten westdeutschen Bundesländern schwerlich erreicht werden wird, und zum anderen spricht das Gesetz an keiner Stelle von einer Quotierung, sondern von einem individuellen Rechtsanspruch (der rein theoretisch von 100 Prozent der Eltern in Anspruch genommen werden könnte). Das übt jetzt, im Jahr 2012, kurz vor dem Ende der mehrjährigen Ausbauphase, einen enormen Druck in Richtung quantitative Platzbeschaffung aus (gleichsam „um jeden Preis“) – was wiederum für das hier interessierende Thema Qualität hoch relevant ist, denn in einer solchen Situation ist es nicht fernliegend, dass das Ziel einer Erfüllung der Platzbedarfe auf Kosten der qualitativen Ausgestaltung der Plätze gehen könnte. Zusätzlich befeuert wird diese Befürchtung durch die Spezifik der Finanzierung des Ausbaus, noch stärker aber der laufenden Betriebskosten in den Bundesländern.[¶] Vorab zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass wir es mit dem Doppelproblem einer Unterfinanzierung und einer Fehlfinanzierung der Kindertagesbetreuung zu tun haben.

Die *Unterfinanzierung* des Systems[¶] lässt sich an einem einfachen Vergleich verdeutli-

[¶] In Ostdeutschland – das muss man an dieser Stelle gleich hinzufügen – stellt sich diese Aufgabe nicht, denn dort befinden sich bereits mehr als die Hälfte der Kinder in außerfamiliären Betreuungsverhältnissen, sei es in der Kindertageseinrichtung oder in der Kindertagespflege.

[¶] Vgl. Stefan Sell, Die Kinderbetreuung als Wachstumsfeld – für alle? Bestandsaufnahme und Entwicklungslinien im Spannungsfeld von Ausbau der Angebote, Fachkräftemangel und Finanzierungsregelungen, in: Blickpunkt Jugendhilfe, (2010) 3–4, S. 31–38.

[¶] Es kann hier nur angemerkt werden, dass es in Deutschland nicht „das System“ der Kindertagesbetreuung gibt, sondern mindestens 16 teilweise sehr unterschiedliche Systeme in den einzelnen Bundes-

chen. Derzeit fließen 15,72 Milliarden Euro an öffentlichen Mitteln in Deutschland in alle Kindertageseinrichtungen und in die Tagespflege. Das sind 0,63 Prozent des Bruttoinlandsprodukts (BIP). Die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) hat schon vor Jahren als Zielgröße für das Soll-Volumen an öffentlichen Mitteln für die Kindertagesbetreuung der Kinder bis zum Schuleintritt ein Prozent des Bruttoinlandsprodukts (BIP) vorgegeben. Würde diese Zielgröße in Deutschland realisiert, dann wären das 24,77 Milliarden Euro pro Jahr, die in das System gegeben werden müssten, also rund neun Milliarden Euro mehr als derzeit. Und es handelt sich bei dieser Zielgröße von einem Prozent des BIP nun keineswegs um eine beliebige Größe, sondern diesen Wert erreichen die skandinavischen Länder, und auch die Franzosen kommen auf 0,9 Prozent ihres BIP.

Es ist aber nicht nur zu wenig Geld im System, sondern darüber hinaus ist eine hoch problematische *Fehlfinanzierung* mit Blick auf die Art und Weise der Kostenträgerschaft zu diagnostizieren, die mittelbar und unmittelbar Auswirkungen hat auf die qualitative Ausgestaltung der Angebote. Vereinfacht gesagt gibt es eine erhebliche Ungleichverteilung in der derzeitigen Kosten-Nutzen-Verteilung auf die föderalen Ebenen Bund – Länder – Kommunen. Denn den Hauptanteil an der öffentlichen Finanzierung der Kindertageseinrichtungen tragen die Kommunen (in vielen Bundesländern mit einigem Abstand gefolgt von den Eltern über deren Elternbeiträge),⁶ während die Bundesländer in unter-

schiedlichem Umfang an der Teilfinanzierung beteiligt sind – von ganz wenig wie in Hessen bis relativ viel wie in Rheinland-Pfalz oder Bayern. Der Bund war bis vor Kurzem kaum an der Finanzierung der Einrichtungen beteiligt (obgleich das SGB VIII ein Bundesgesetz ist), seit dem erwähnten Krippenkompromiss ist er es zumindest anteilig; mit vier der damals veranschlagten zwölf Milliarden Euro für den Ausbau der Plätze für unter Dreijährige und ab 2014 mit 770 Millionen Euro pro Jahr für die laufenden Betriebskosten.

Die Sozialversicherungen sind an der Finanzierung überhaupt nicht beteiligt, was durchaus problematisch ist, denn volkswirtschaftliche Analysen haben zeigen können, dass durch Kindertageseinrichtungen langfristig ein Kosten-Nutzen-Verhältnis von eins zu vier realisiert werden kann – jeder investierte Euro sich also vierfach für die Volkswirtschaft rentiert. Das rein fiskalische Kosten-Nutzen-Verhältnis für den Staat liegt bei eins zu 1,2.⁷ Also eine mehr als lohnende Investition für Staat und Wirtschaft, allerdings fällt der Nutzen durch zusätzliche Steuer- und Beitragseinnahmen vor allem auf der Ebene des Bundes und bei den Sozialversicherungen an, die aber kaum oder gar nicht an der Finanzierung der laufenden Betriebskosten beteiligt sind. Die in diesem Sinne asymmetrische Kosten-Nutzen-Verteilung zwischen den Gebietskörperschaften wirkt nun nicht nur als manifeste quantitative Ausbaubremse – es werden also zu wenige Plätze geschaffen und das auch noch zu langsam im Kontext des Rechtsanspruchs –, sondern sie hat auch Rückwirkungen auf die Qualität der Kindertagesbetreuung, sofern diese von den strukturellen Rahmenbedingungen abhängt. Denn wenn die Kommunen schon an sich mit dem Ausbau und den daraus folgenden Kosten überfordert sind, werden sie nicht noch geneigt sein, die neuen Plätze mit verbesserten Rahmenbedingungen zu schaffen, was ja zusätzliche Kosten verursachen würde. Eher das Gegenteil zu erwarten, wäre plausibel – mit-

⁶ Generell lässt sich derzeit die Situation in den einzelnen Bundesländern hinsichtlich der Elternbeiträge mit dem Bild einer Scherenentwicklung charakterisieren: In einigen Bundesländern wurden in den vergangenen Jahren die Elternbeiträge angehoben, während andere Bundesländer das letzte Kita-Jahr beitragsfrei gestellt haben – bis hin zu einer vollständigen Beitragsfreistellung der Eltern während der gesamten Zeit des Kita-Besuchs ihrer Kinder, etwa in Rheinland-Pfalz.

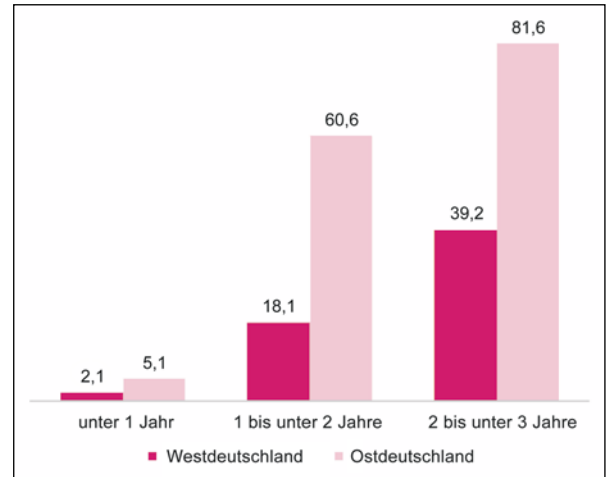
⁷ Vgl. Stefan Sell, Der volkswirtschaftliche Nutzen der Kinderbetreuung, in: Christine Henry-Huthmacher (Hrsg.), Jedes Kind zählt. Neue Wege der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung (Konrad-Adenauer-Stiftung: Zukunftsforum Politik Nr. 58), St. Augustin 2004, S. 52–73.

Früher, mehr und auch länger

Betrachtet man die Entwicklungen in den vergangenen Jahren, dann ist festzustellen, dass der Dreischritt „früher – mehr – länger“ am zutreffendsten beschreibt, was sich an fundamentalen Veränderungen in den meisten Kindertageseinrichtungen getan hat. Das Eintrittsalter der Kinder wird immer jünger, immer mehr Kinder eines Jahrgangs besuchen wie selbstverständlich eine Kindertageseinrichtung, und ein Teil der Kinder bleibt immer länger in den Einrichtungen. Wirft man wieder einen besonderen Blick auf die kleinsten Kinder, dann muss man zur Kenntnis nehmen, dass bereits im Jahr 2011 in Deutschland mehr als 517 000 Kinder unter drei Jahren in einer Kita oder in der öffentlich geförderten Tagespflege betreut, gebildet und erzogen worden sind. Ein genauerer Blick auf die Inanspruchnahme der ergänzenden Kindertagesbetreuung bei den unter dreijährigen Kindern zeigt aber auch, dass es neben den großen Unterschieden zwischen Ost und West bei den Betreuungsquoten vor allem aber auch Hinweise gibt, dass die Eltern *grosso modo* sehr verantwortungsvoll mit ihren Kindern umgehen, denn die Inanspruchnahme der außerfamiliären Kinderbetreuung über eine Krippe ist bei den unter einjährigen Kindern marginal. Erst nach der Vollendung des ersten Lebensjahres steigt die Betreuungsquote deutlich erkennbar an (*Abbildung 1*).

Aber mehr als 517 000 Kinder unter drei Jahren sind eine erhebliche Anzahl, erst recht, wenn man an die anfangs zitierten Ausführungen Rainer Böhms zu den von ihm und anderen befürchteten negativen gesundheitlichen Auswirkungen eines Krippen- bzw. Kita-Besuchs denkt. Und auch die Tatsache, dass ein Teil der Kinder immer länger während eines Tages in der Einrichtung verbleibt, ist von Bedeutung, steigt darüber doch der Bedarf und die Nachfrage nach Ganztagsplätzen. Gehen wir also von der empirisch beobachtbaren, zukünftig weiter ansteigenden Zahl an Kleinkindern aus, die einen Teil des Tages in einer Kindertageseinrichtung verbringen, dann wird klar, dass im Kontext der Qualitätsanfragen an diese Einrichtungen ein besonders intensiver Blick auf Qualität und Quantität des Personals zu werfen ist – gerade angesichts der besonderen Vulnerabilität der Kleinsten.

Abbildung 1: Betreuungsquoten der unter dreijährigen Kinder in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege in Prozent aller Kinder im jeweiligen Alter in West- und Ostdeutschland (2011)



Quelle: Destatis 2012

Verschiedene Dimensionen von Qualität

Mit Blick auf Kindertageseinrichtungen werden generell verschiedene Qualitätsbereiche⁸ voneinander unterschieden, die auch, aber nicht nur die Personalfrage abdecken:

Orientierungsqualität. Bei der Orientierungsqualität geht es um die normativen Orientierungen, das heißt die Leitvorstellungen, Überzeugungen und Werte, unter denen das pädagogische Handeln erfolgen soll. In der Praxis sollten diese Grundlagen in der Konzeption der Einrichtung zu finden sein. Hinzu kommt aber auch eine implizite Ebene im Sinne der pädagogischen Haltung des Teams bzw. der einzelnen Fachkraft. Auf dieser Ebene ist auch das jeweilige Bild vom Kind zu verorten, das bewusst, aber auch unreflektiert viele Handlungen im pädagogischen Alltag beeinflusst.

Strukturqualität. Hier geht es um die räumlich-materiellen und personellen Rahmenbedingungen, unter denen das pädagogische Handeln stattfindet. Dazu gehören zum Beispiel der Erzieher-Kind-Schlüssel, die Grup-

⁸ Vgl. Stefan Sell, Gute KiTa – schlechte KiTa? Pädagogische Qualität als zentrale Aufgabe für Leitungskräfte, in: Das Leitungsheft Kindergarten Heute, (2008) 2, S. 14–19.

pengröße, die Qualifikation und Berufserfahrung des pädagogischen Personals, Kontinuität bzw. Stabilität des Teams, Verfügungszeiten für das Personal oder das Raumangebot und die Raumgestaltung in der Einrichtung. Da es besonders stabile Zusammenhänge zwischen einigen dieser Merkmale mit der Qualität der pädagogischen Prozesse gibt, spricht zum Beispiel Susanne Viernickel vom „eisernen Dreieck der Strukturqualität“, das aus dem Erzieher-Kind-Schlüssel, der Gruppengröße und der Qualifikation des Personals bestehe.⁹

Die Orientierungs- und die Strukturqualität sind notwendige, aber nicht ausreichende Bedingungen für gute pädagogische Qualität. Sie stellen ein wichtiges Potenzial zur Verfügung, aber ihre Realisierung bedeutet nicht automatisch, dass anschließend auch eine entsprechend gute Folgequalität erreicht wird. Ein Beispiel: Aus Sicht der Fachdiskussion und der Praxis ist es unstrittig, dass eine Kindergartengruppe mit 25 Kindern, die von 1,75 bis zwei Fachkräften „betreut“ (und nach der Trias des SGB VIII auch gebildet und erzogen) werden soll, zu groß ist, um nach dem modernen Stand der Frühpädagogik qualitativ hochwertige Bildungsarbeit leisten zu können, denn diese fordert vor allem einen individualisierenden Ansatz. Eine Halbierung der Gruppengröße würde aber im Umkehrschluss keineswegs automatisch zu einem deutlichen Sprung in der pädagogischen Qualität führen. Wenn wir eine Pädagogin oder einen Pädagogen haben, die bzw. der grundsätzliche Probleme mit der Gruppenführung hat, dann wird sich diese Problemlage auch nicht grundsätzlich dadurch ändern, dass die Gruppe um ein Drittel oder gar die Hälfte kleiner wird.

Übrigens sind die Anforderungen an die Gruppenführungsqualität in Einrichtungen, die nach der „offenen Arbeit“ praktizieren, sogar noch größer, weil hier bestimmte Stabilitätsanker relativ festgefügt Gruppenstrukturen aufgelöst bzw. zumindest gelockert worden sind. Und mit Blick auf das einzelne Kind (dessen Wohlergehen und individuelle Entwicklung ja im Zentrum stehen sollte) kommt erschwerend hinzu, dass es gerade unter den kleineren Kindern eine ge-

⁹ Vgl. Susanne Viernickel, Krippen im Spiegel der Wissenschaft: Diskurslinien und Forschungsfragen, in: dies. et al. (Hrsg.), Krippenforschung. Methoden, Konzepte, Beispiele, München 2012.

wisse Anzahl von Kindern gibt, die generell Schwierigkeiten mit der Gruppenkonfiguration haben, teilweise auch darunter leiden, zumindest aber blockiert sind für bestimmte Lernprozesse. Dies wird bei einer verkleinerten Gruppe sicherlich abgemildert, aber nicht unbedingt aufgehoben.

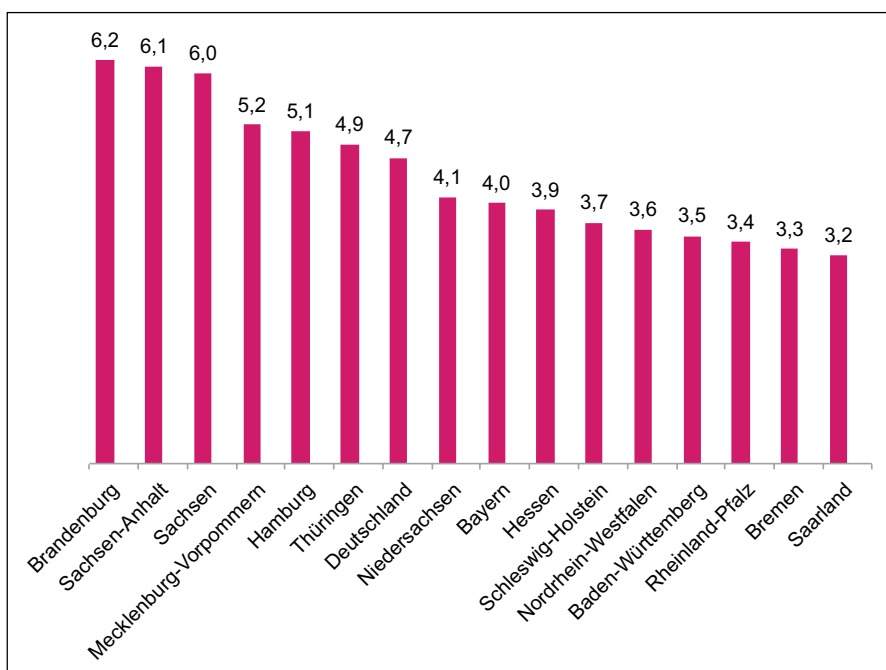
Um nicht missverstanden zu werden: Es gibt viele gute Gründe für eine Verkleinerung der Gruppengrößen, die in Deutschland (gemessen an den Standards der Fachdiskussion) generell um etwa ein Drittel zu groß sind. Aber man darf sich nicht der Illusion hingeben, dass das zwingend zu einer besseren pädagogischen Qualität führen würde. Die Inputbedingungen (hierbei primär die Strukturqualität) erklären nur ein Viertel bis maximal die Hälfte der Streuung der Prozessqualität – der Rest speist sich aus anderen Quellen.

Prozessqualität. Die Prozessqualität ist der Kernbereich dessen, was als pädagogische Qualität zu verstehen ist. In einer Kindertageseinrichtung beschreibt der Begriff die Art und Weise, wie die Fachkräfte ihre Aufgabenstellung umsetzen. Es geht also um die Gesamtheit des pädagogischen Umgangs mit dem Kind und um die Erfahrungen, die dieses mit seiner sozialen und räumlich-materiellen Umwelt im Alltag der Einrichtung macht.

Organisations- und Leitungsqualität. Diese Qualitätsdimension steht zwischen der Orientierungs- und der Strukturqualität und behauptet eine moderierende Wirkung auf die Prozessqualität. Es wird davon ausgegangen, dass Träger und Leitung einen eigenständigen Einfluss auf die Prozessqualität haben und zugleich wie ein Filter wirken. Die Qualitätsmanagementsysteme der freien Träger können als Versuche interpretiert werden, über diese Schiene Einfluss auf das Geschehen in der Einrichtung zu nehmen. Die Leitungsqualität ist hierbei von zentraler Bedeutung – zum einen, was den Führungsstil nach innen angeht, zum anderen nach außen gegenüber den Eltern, den Kooperationspartnern wie zum Beispiel Grundschulen sowie gegenüber der Öffentlichkeit. Damit korrespondierend ist die Teamqualität¹⁰ als wichtige Rahmenbedingung zu sehen.

¹⁰ Vgl. Stefan Sell/Ralf Haderlein, Rahmenbedingungen für gute Bildung – Herausforderungen für die Pädagogik der frühen Kindheit, in: Klaus Fröh-

Abbildung 2: Personalschlüssel in Kindertageseinrichtungen in Gruppen mit Kindern von 0 bis 2 Jahren (2011)



Das Betreuer-Kind-Verhältnis, der sogenannte Personalschlüssel, ist eine standardisierte Größe: das rechnerische Verhältnis von einer ganztags pädagogisch tätigen Person in einer Kindertageseinrichtung zu einem dort ganztags betreuten Kind. Ohne Angaben für Berlin, da die Betreuung der Kinder dort fast ausschließlich in Kindertageseinrichtungen ohne feste Gruppenstruktur stattfindet.

Quelle: Destatis 2012

Kontextqualität. Hierunter werden (in einem engeren Verständnis des Begriffs) das Vorhandensein sowie die Qualität von internen und externen Unterstützungssystemen verstanden. Es geht dabei also im Wesentlichen um die Fortbildung (Erreichbarkeit, Vielfalt und Angemessenheit der Angebote) und außerdem um die Unterstützungsleistung durch Fachberatung bis hin zur Inanspruchnahme von externer Supervision.

Ergebnisqualität. Generell geht es hier um die Auswirkungen, die mit den verfügbaren Strukturen und Prozessen erzielt werden. Das Problem an dieser Stelle: Zumeist geht es um mittel- und langfristige Effekte auf die kindliche Entwicklung, die nicht unmittelbar in der Einrichtung gemessen werden können, sondern häufig (und wenn überhaupt) mit

einer zeitlichen Verzögerung von teilweise mehreren Jahren auftauchen.

Personalfrage als Kernbereich

Aus der geschilderten komplexen Gemengelage an Qualitätsdimensionen sollen abschließend die Fragen nach der Fachkraft-Kind-Relation und davon abgeleitet des Personalschlüssels näher betrachtet werden. Denn das Personal ist in einem doppelten Sinne hoch qualitätsrelevant gerade für die Kleinsten: Es müssen in einem rein quantitativen Sinne genügend Erzieherinnen und Erzieher da sein, und darüber hinaus müssen es auch die „richtigen“ sein hinsichtlich ihrer Eignung und Professionalität für die Arbeit mit den Kindern. Schaut man in die einzelnen Bundesländer und fragt nach der quantitativen Ausformung des Personalschlüssels, dann ergibt beispielsweise eine aktuelle rechnerische Annäherung durch das Statistische

lich-Gildhoff/Iris Nentwig-Gesemann/Pia Schnadt (Hrsg.), Neue Wege gehen – Entwicklungsfelder der Frühpädagogik, München–Basel, 2007, S. 21–35.

Bundesamt mit Blick auf die Kinder von null bis zwei Jahren eine erhebliche Streuung. Dies verdeutlicht die *Abbildung 2*, wobei gleich anzumerken ist, dass das Statistische Bundesamt selbst darauf hinweist, dass es sich nur um einen rechnerischen Näherungswert handelt: „In der täglichen Betreuungssituation vor Ort können sich andere Bedingungen ergeben. Dies gilt insbesondere bei Ausfallzeiten des Personals oder in den sogenannten Randzeiten der Betreuung.“¹¹ Im Klartext: In der Realität der meisten Einrichtungen ist der tatsächliche Personalschlüssel also schlechter als die hier angegebenen Werte. Unabhängig davon ist bei der Betrachtung der Werteverianz zwischen den Bundesländern eine nicht akzeptable Streuung der Personalschlüssel schon auf Länderebene feststellen. Nach allem, was wir aus der Fachdiskussion wissen, sind gerade die Personalschlüssel, die hier für die ostdeutschen Bundesländer ausgewiesen werden, nicht akzeptabel.

Um die Brisanz der hier präsentierten Werte zu verstehen, sind sie an den Befunden aus der fachwissenschaftlichen Diskussion zu spiegeln: Unbeschadet der Tatsache, dass die Skala des Wünschenswerten nach oben hin unbegrenzt ist, konnte beispielsweise die Studie von Susanne Viernickel und Stefanie Schwarz „kritische Schwellenwerte“ aufzeigen. Hierbei handelt es sich um Werte, ab denen negative Auswirkungen auf pädagogische Qualität und Wohlbefinden der Kinder zu erwarten sind. In ihrer Expertise zu den wissenschaftlichen Parametern für die Fachkraft-Kind-Relation kommen sie mit Blick auf die Gruppen mit unter dreijährigen Kindern zu einer Fachkraft-Kind-Relation von eins zu drei bzw. maximal eins zu vier. Hierbei handelt es sich um die erwähnten kritischen Schwellenwerte, bei deren Überschreitung man nach Auffassung der beiden Autorinnen der Studie von einer Gefahr für die Kinder sprechen kann.¹²

Ein besonderes Problem in Deutschland ist die zumeist fehlerhafte, wenn überhaupt vor-

handene Einbeziehung der Ausfallzeiten von Erzieherinnen und Erziehern. Denn bei der Bestimmung des zu finanzierenden Personals ist zu berücksichtigen, dass die Ausfallzeiten durch Krankheit (die durchschnittliche jährliche Erkrankungszeit bei Erzieherinnen und Erziehern liegt derzeit bei 13 Tagen) und Urlaub (29 bis 30 Tage) jährlich etwa 20 Prozent des Arbeitsvolumens ausmachen. Hinzu kommen müsste eine Berücksichtigung der notwendigen und immer wichtiger werdenden Zeiten für Vor- und Nachbereitung: In der Fachdiskussion wird hierfür, für die „mittelbare pädagogische Arbeitszeit“, die Kalkulation von weiteren 20 Prozent gefordert. Unterm Strich würde das bedeuten, dass nur 60 Prozent des Arbeitsvolumens für eine direkt kindbezogene Arbeit in Rechnung gestellt werden könnte. Es sei denn, man berücksichtigt die beschriebenen Zeiten nicht oder nur unzureichend, was leider genau der Situation in den meisten Bundesländern entspricht und bei vielen Fachkräften zu einem begründeten Gefühl der ständigen Überlastung führt – und das vor dem Hintergrund eines an sich schon zunehmenden Fachkräftemangels und „bescheidener“ Arbeitsbedingungen im Zusammenspiel mit einer enormen Erwartungshypertrophie an die Einrichtungen (zum Beispiel hinsichtlich des Bildungsauftrags).

Angesichts dessen, was wir theoretisch wissen, in der Praxis sehen und unter den schwierigen Rahmenbedingungen erwarten müssen, bleibt in Bezug auf den Ausbau der Betreuungsangebote für die Kleinsten – so wie er derzeit vonstatten geht – ein großes Unbehagen. Auch Befürworter der familienergänzenden Betreuung, Bildung und Erziehung können gegenwärtig doch von großen Zweifeln und der Befürchtung beschlichen werden, ob wir hier nicht in eine Situation hineinlaufen, die dem Pflegenotstand am anderen Ende der Lebensspanne in Vielem gleicht. Es wäre jetzt die Zeit für einen großen „Krippengipfel“, auf dem nicht nur mehr Geld bereitgestellt werden sollte, sondern auf dem sich alle Beteiligten auf verbindliche Standards für Qualität in Kindertageseinrichtungen einigen und diese verbindlich verabschieden sollten.

¹¹ Destatis, Pressemitteilung Nr. 90 vom 13. 3. 2012.

¹² Vgl. Susanne Viernickel/Stefanie Schwarz, Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung – Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation. Expertise für die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Berlin 2009.

Eltern als Partner und Verdächtige zu- gleich: Kindergarten und Kinderschutz

Heute sind Kindertagesstätten Orte umfassender Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern zwischen null und sechs

Jahren beziehungsweise im Hort bis zu zehn oder zwölf Jahren. Seit einigen Jahren tritt jedoch auch der Kinderschutz verstärkt in den Fokus. Dieser wird dabei als allgemeine, elementare gesellschaftliche und politische Aufgabe verstanden, das Wohl der Kinder zu garantieren.¹ In der aktuellen Diskussion um Machtmissbrauch und sexuelle Gewalt gegen Kinder wird die Forderung nach einer Qualifizierung von Pädagoginnen und Pädagogen laut, die diese in die Lage versetzen soll, Anzeichen von Misshandlung und Gewalt gegen Kinder zu erkennen und so zu ihrem Schutz beizutragen.

Ursula Rabe-Kleberg

Dr. phil. habil., Dipl.-Soz., geb. 1948; Professorin em. für Bildungssoziologie und Leiterin des Forschungsprojekts „KidS – Kinderschutz und Kindergarten“ an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg; wissenschaftliche Leiterin des Instituts bildung:elementar in Halle an der Saale; Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Pädagogik, Franckeplatz 1, Haus 4, 06110 Halle/S.
ursula.rabe-kleberg@paedagogik.uni-halle.de

Miriam K. Damrow

Dr. phil., Dipl.-Päd., geb. 1971; wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsprojekt „KidS – Kinderschutz und Kindergarten“ an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (s. o.).
miriam.damrow@paedagogik.uni-halle.de

Für Erzieherinnen und Erzieher in Kindertageseinrichtungen ist eine solche Aufgabe bereits seit 2005 im Paragraf 8a Sozialgesetzbuch VIII festgeschrieben. Seit Beginn des Jahres 2012 ist der Kinderschutz aber auch als neue, zentrale Aufgabe von Kindergärten² im neuen Bundeskinderschutzgesetz verankert. Kindergärten erhalten damit eine Funktion (zurück), die ihnen bereits mit dem Reichs-

jugendwohlfahrtsgesetz (RJWG) von 1922 und in allen nachfolgenden Jugend(schutz)gesetzen zugesprochen wurde, die aber in den vergangenen zehn Jahren angesichts der fachlichen und wissenschaftlichen Diskussionen um frühe Bildungsprozesse in der Praxis, in Aus- und Weiterbildung und in öffentlichen Diskursen zunehmend aus dem Blick geraten war. Erzieherinnen und Erzieher, die für die Kinder zuständigen pädagogischen Fachkräfte, werden nun zunehmend auch zu Fachkräften für Kinderschutz qualifiziert.

Angesichts der steigenden Gefährdung von Kindern durch die Folgen von Armut in den Familien, durch falsche, schlechte oder mangelnde Ernährung und nicht zuletzt aufgrund von Missbrauch durch (sexuelle) Gewalt ist diese Rückbesinnung auf eine für die Kinder existenziell wichtige Aufgabe zu begrüßen. Zu fragen ist aber, wie sich Erzieherinnen und Erzieher für diese neue alte Tätigkeit qualifizieren (können), wie sich ihr professioneller Alltag dadurch verändert und ob der Kindergarten wirklich ein guter Ort für die Prävention von Missbrauch und Gewalt ist.

Schauen wir auf Fort- und Weiterbildungen zur Fachkraft für Kinderschutz, so treffen wir auf höchst unterschiedlichen Orientierungen, Strukturen, Prozesse und Ergebnisse. Unbekannt ist, wie sich das Wissen und die angestrebten Haltungen in die Praxis übertragen lassen, wie und ob Erzieherinnen und Erzieher ihren täglichen Umgang mit Kindern und Eltern verändert haben und ob sich diese neue Orientierung auf ihre Sicht auf kindliche Bildungsprozesse auswirken wird. Und: Es geht seit Langem einmal wieder um kindliche Sexualität – ein Thema, das in der Theorie wie in der Praxis kindlicher Bildungsprozesse allzu lange ausgeblendet wurde.

¹ Vgl. Reinhardt Wolff, Kinderschutzpraxis in der Demokratie: Strategische Herausforderungen aus deutscher Perspektive, in: Verein für Kommunalwissenschaften (Hrsg.), Kinderschutz gemeinsam gestalten: §8a SGB VIII – Schutzauftrag der Kinder- und Jugendhilfe. Dokumentation der Fachtagung am 22. und 23. Juni 2006 in Berlin, Berlin 2007.

² Unter dem traditionellen Begriff „Kindergarten“ sollen in diesem Text alle Formen von Einrichtungen für Kinder zwischen null und sechs Jahren bzw. die Institution der außerfamilialen Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern vor der Schulzeit verstanden werden. Nur wenn spezifische Einrichtungen wie die Krippe oder die Tagespflege gemeint sind, werden diese mit den speziellen Begriffen genannt.

Kindergärten geraten allerdings mit der Stärkung und Formalisierung ihrer Präventivfunktion in eine in sich widersprüchliche Position gegenüber Kindern und ihren Familien, die der Realisierung eines effektiven Schutzes der Kinder unter Umständen sogar entgegensteht. Dieser Widerspruch bezieht sich zum einen auf das Bild vom Kind, das nun zwischen dem des kompetenten, sich selbst bildenden Subjektes und dem zu schützenden potenziellen Opfer changiert, und zum anderen auf das Verhältnis zwischen pädagogischem Personal und Eltern, da die Letzteren den Erzieherinnen und Erziehern als potenziell Verdächtige erscheinen (müssen), sie aber als „Bildungspartner“ auf der Basis von Vertrauen gemeinsam Verantwortung für das Gelingen kindlicher Bildungsprozesse tragen (sollen).

Kinderschutz, Gender und Sexualität

Unklar ist, ob und wie im Kindergarten der Kinderschutz in die traditionellen und originären, auch rechtlich kodifizierten Aufgaben der Bildung, Erziehung und Betreuung kleiner Kinder integriert werden kann, welche Voraussetzungen hierfür gegeben sind, welche Herausforderungen, welche Probleme und welche Lösungswege sich zeigen. Dabei stehen Erzieherinnen und Erzieher, die sich zu Fachkräften für Kinderschutz weitergebildet haben, im Fokus unseres Interesses.[¶] Es gilt herauszufinden, aufgrund welchen Wissens und welcher Handlungskompetenzen, mit welcher Haltung die Fachkräfte für Kinderschutz ihre Praxis gestalten und wo sie diese gesamten Kompetenzen erworben haben – konkret, was die entsprechende Weiterbildung zur Generierung dieser Ressourcen beigetragen hat.

Kinderschutz richtet sich auf den Schutz der Kinder vor vielfältigen Gefährdungen ihrer Existenz und damit auf Möglichkeiten ihres Aufwachsens unter guten Bedingungen. In modernen Gesellschaften wird Gewalt gegen Kinder und insbesondere die sexuelle Gewalt gegen Kinder als etwas an-

¶ Der vorliegende Text ist im Zusammenhang mit dem vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Forschungsprojekt „KidS – Kinderschutz und Kindergarten“ entstanden, das von 2012 bis 2014 läuft; Mitarbeiterin neben den Autorinnen ist Franziska Jaschinsky.

gesehen, was die Gesellschaftsordnung in besonders gravierender Weise stört und deswegen besonders harter Strafen bedarf. Doch die Erkenntnis, dass frühe (sexuelle) Misshandlungen von Kindern das Risiko lebenslanger Beeinträchtigungen der Persönlichkeit vergrößern, hat sich erst in den vergangenen Jahren gesellschaftlich weiterverbreitet. Kinderschutz und Kindeswohl sind nicht ohne die Kategorie Sexualität und ohne den *Gender*-Begriff zu denken, wobei mit dem Letzteren die gesellschaftliche Ordnung der Geschlechterverhältnisse gefasst wird.

Sexualität zählt neben Klasse, Ethnizität, Schicht und Gender zu den Strukturkategorien, nach denen gesellschaftliche Ordnung reproduziert wird.[¶] Gender wird als Oberbegriff für sozial konstruierte Geschlechterverhältnisse verwandt, der „den gesamten und fragwürdigen Bereich der sozialen Zuweisung von Geschlechtlichkeit umfasst. Gender bezeichnet also die psychischen, sozialen und kulturellen Aneignungen oder Überformungen der Geschlechtlichkeit“.[¶] Damit wird der Kategorie Gender die Auffassung unterlegt, Geschlecht werde durch Handeln (re)produziert (*doing gender*);[¶] *Genderwissen* bezeichnet also Wissen über gesellschaftliche Konstruktion(en) des Geschlechterverhältnisses. Wissen über Sexualität hingegen geht von einer angeblichen biologischen Faktizität aus, das heißt von physischem Handeln biologischer Körper mit eindeutiger Geschlechtszugehörigkeit.[¶] Sexualität wird dabei unterschiedlich definiert: von einem organischen Grundbedürfnis zu gesellschaftlich überformten Verhaltens- und Erlebensweisen[¶] über die Biopsychosozialität (Einheit von biologischen, psychischen

¶ Vgl. Sabine Hark, *Dissidente Partizipation. Eine Diskursgeschichte des Feminismus*, Frankfurt/M. 2005; Cecilia L. Ridgeway, *Framed before we know it: How gender shapes social relations*, in: *Gender & Society*, 23 (2009) 2, S. 145–160. Siehe hierzu auch die Ausgabe „Geschlechtsidentität“, *APuZ*, (2012) 20–21.

¶ Markus Fauser, *Einführung in die Kulturwissenschaft*, Darmstadt 2008, S. 101.

¶ Vgl. Franziska Schößler, *Einführung in die Gender Studies*, München 2008.

¶ Für eine kritische Diskussion vgl. ebd.; Judith Butler, *Das Unbehagen der Geschlechter*, Frankfurt/M. 1991; dies., *Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts*, Berlin 1995.

¶ Vgl. Hans Szewczyk, *Die Entwicklung von Sexualverhalten und Sexualnormen des Menschen*, in: ders. (Hrsg.), *Sexualität und Partnerschaft*, Berlin 1982, S. 19–31.

und sozialen Elementen) des Menschen⁹ hin zu einer allgemeinen Lebensenergie.¹⁰ Unter *Sexualwissen* wird also das Wissen über die Konstruktion(en) von Körper, Leiblichkeit und Sexualität zusammengefasst.

Über *kindliches Sexualwissen* liegen nur einige empirische Untersuchungen vor,¹¹ auch die Kenntnisse von Eltern über menschliche Sexualität im Allgemeinen und kindliches Sexualhandeln im Speziellen sind kaum erforscht.¹² Was Erzieherinnen und Erzieher über die Entwicklungen kindlicher Sexualität und kindlichen Sexualwissens wissen, bleibt – was empirische Daten angeht – bislang ebenso ein Desiderat der Forschung. Kindliche Sexualität ist im pädagogischen Diskurs so sehr marginalisiert, dass Fragen nach dem Charakter kindlicher Sexualität – etwa, ob sie der von Erwachsenen grundsätzlich gleich oder nicht – kaum gestellt werden.¹³ Nur latent kommt das Thema vor: Sexuelle Gewalt gegen Kinder wird zwar im Kontext generationaler Macht- und Herrschaftsverhältnisse untersucht,¹⁴ ohne aber kindliche Sexualität selbst zu thematisieren.¹⁵ Kinderschutz

wird definiert als Schutz der Kinder vor sexuellen Übergriffen Älterer,¹⁶ zunehmend aber auch als Schutz der Kinder vor Sexualität überhaupt.

Über kindliche Sexualität in ihren Ausformungen und Erscheinungsweisen in Verhalten und Erleben ist wenig bekannt. In der Praxis beobachten viele Eltern, Erzieherinnen und Erzieher kindliche Verhaltensweisen, die sexuell erscheinen (Masturbation, „Doktorspiele“, Versuche des Geschlechtsverkehrs). Inwieweit diese Verhaltensformen auf sexuelle Wünsche, Bedürfnisse, Erlebnisse zurückgehen, ist bisher unbekannt. Innerhalb der Sexualitätsforschung zu kindlicher Sexualität stehen sich zwei Positionen gegenüber: die homologe und die heterologe. Die homologe Position geht davon aus, dass sich kindliche und erwachsene Sexualität im Verhalten nicht unterscheiden. Die heterologe Position bezieht aber individuelle Erlebnisse mit ein: Damit wird auf individuelle Motivation geblickt, die durchaus auch nicht sexuell sein kann. Insgesamt mag es sein, dass sexuelles Verhalten von Kindern nicht sexuell erlebt ist. Denkbar ist aber auch, dass sexuelles Verhalten von Kindern sexuell erlebt und empfunden wird. Weitere quantitative wie qualitative Arbeiten sind dringend vonnöten.¹⁷

Aus einer rein biologischen Position heraus bleibt die kindliche Sexualbetätigung folgenlos: Kinder sind (in der Regel) nicht geschlechtsreif. Aus einer entwicklungspsychologischen Perspektive heraus ist Kindern wahrscheinlich zu wünschen, sexuelle Erlebnisse zu haben: Sie können sexuelles Wis-

Ausübung eigener Sexualität. Damit bleiben wesentliche Partizipationsrechte von Kindern in der Konvention unberücksichtigt. Vgl. Miriam K. Damrow, Sexueller Kindesmissbrauch. Eine Studie zu Präventionskonzepten, Resilienz und erfolgreicher Intervention, Weinheim 2006; dies., Was macht Prävention erfolgreich? Zur Kritik klassischer Präventionsansätze und deren Überwindung, in: Forum Sexualaufklärung und Familienplanung, (2010) 3, S. 25–29.

¹⁶ Vgl. Heinz Kindler, Evaluation der Wirksamkeit präventiver Arbeit gegen sexuellen Missbrauch an Mädchen und Jungen, München 2003.

¹⁷ Für einen ausführlichen Überblick über die Diskurse vgl. Julia König, Transformationen eines Motivs. Von der Diskursgeschichte eines Phänomens zur Dialektik von innerer und äußerer Natur infantiler Sexualität, in: I. Quindeau/M. Brumlik (Anm. 13), S. 84–113.

⁹ Vgl. Hartmut Bosinski, Zum Verhältnis von Biotischem, Psychischem und Sozialem bei der Herausbildung sexueller und geschlechtlicher Verhaltensweisen unter dem Aspekt der Biopsychosozialität des Menschen, in: Kurt R. Bach/Harald Stumpe/Harald Weller (Hrsg.), Kindheit und Sexualität, Braunschweig 1993, S. 28–36.

¹⁰ Vgl. Christa Wanzeck-Sielert, Mit Körper, Sprache und allen Sinnen. Sexualerziehung in der Grundschule, in: Herbert Ulonska/Helmut H. Koch (Hrsg.), Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Jungen. Ein Thema der Grundschule, Bad Heilbrunn 1997, S. 180–191.

¹¹ Für Deutschland vgl. Bettina Schuhrke et al., Kindliche Körperscham und familiäre Schamregeln, Köln 1998; dies., Sexuelle Erziehung in der Familie, in: Renate-Berenike Schmidt/Uwe Sielert (Hrsg.), Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung, Weinheim–München 2008, S. 527–534; Renate Volbert, Sexual knowledge of preschool children, in: Journal of Psychology and Human Sexuality, 12 (2000), S. 5–26.

¹² Vgl. Tanja Boehnstedt, Körperkontakt und Sexualität Fünf- bis Sechsjähriger aus der Sicht ihrer Mütter, Diplomarbeit, Universität Bamberg 1992.

¹³ Vgl. Ilka Quindeau/Micha Brumlik (Hrsg.), Kindliche Sexualität, Weinheim–Basel 2012.

¹⁴ Vgl. Sabine Andresen/Wilhelm Heitmeyer (Hrsg.), Zerstörerische Vorgänge. Missachtung und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen, Weinheim–Basel 2012.

¹⁵ In der UN-Kinderrechtskonvention von 1989 wird der Schutz vor sexuellen Gewalttaten an Kindern als Grundrecht formuliert, jedoch kein eigenes Recht auf

sen erwerben, ihren Körper kennenlernen, ihre Lust kennenlernen, auch erfahren, was sie sexuell bevorzugen – und was eben nicht. Auch das mag zu Selbstbewusstsein und Resilienz beitragen. In der Praxis stehen Erzieherinnen, Erzieher und Eltern meist hilflos vor den Ausprägungen kindlicher Sexualität und reagieren möglicherweise mit Wegschauen, Verschweigen, Nichtstun, Ignorieren – auch aus Angst. Wünschenswert aber ist ein Hinschauen: Wer erlebt Sexualität mit wem und warum? Welche Kinder werden warum und von wem gewählt? Hinschauen ist wichtig, um spätere Opfererfahrungen möglichst frühzeitig zu unterbinden.¹⁸

Bis heute wird die Verschränkung von Macht, Herrschaft *und* Sexualität, wie sie die antiautoritäre Erziehung der 1960er Jahre mit dem Ziel ihrer Aufhebung postulierte, für den Elementarbereich der Bildung weitgehend ausgeklammert. Mangelnde Berücksichtigung kindlicher Sexualität in geduldeter Form („Doktorspiele“) als auch in unerwünschter Form (sexuelle Übergriffe unter Kindern), führt dazu, dass kindliche Sexualität trotz ihrer Relevanz für die kindliche Entwicklung und als eines ihrer grundlegenden Bildungsprojekte weitgehend missachtet wird. Kinder sind als sexuelle Akteure mit je eigenen sexuellen Verhaltens- und Erlebensweisen im pädagogisch-praktischen Diskurs kaum präsent,¹⁹ theoretische Diskurse und systematische Untersuchungen fehlen nahezu vollständig.

Gender und Sexualität durchziehen als Phänomene aber alle gesellschaftlichen Bereiche. Auch die frühkindliche Lebensphase ist geprägt durch einen Entwicklungsprozess, in dem die Kinder eine geschlechtliche und eine sexuelle Identität sowie umfassendes Gender- und Sexualitätswissen erwerben müssen. In diesem Zusammenhang ist auf Gender als existentiell wichtiges Bildungsprojekt zu verweisen, das alle anderen Bildungsthemen durchzieht und ihnen zugrunde liegt.²⁰ Dabei wird Bildung als Selbstbildung und Konstruktion nicht nur der eigenen Geschlecht-

lichkeit, sondern auch der eigenen Sexualität aufgefasst. Während Geschlechtsbildung den Prozess der Auseinandersetzung mit den Spielräumen, aber auch mit den Vorgaben der gesellschaftlichen Norm, sich zu einem von zwei Geschlechtern zugehörig zu fühlen, umfasst, bleibt der Prozess sexueller Bildung eher unverstanden. Es geht dabei um die Ausbildung sexueller Identität, die Ausprägung sexueller Orientierung, die Entwicklung eines sexuellen Habitus und somit um sexuelles „Kapital“. Es handelt sich demnach um hochkomplexe und zugleich vermischte Prozesse, die weder in ihren Teilen noch in ihrer Gesamtheit auch nur annähernd angemessen erforscht sind.

Gender und Sexualität als lebenslang un abgeschlossene Prozesse erlangen somit schon frühzeitig einen „Masterstatus“ in Bezug auf Bildung, das heißt, Gender und Sexualität durchziehen alle anderen Bildungsprozesse und prägen diese zumeist unerkannt. Damit steht der Kindergarten (und mit ihm die in ihm arbeitenden Erzieherinnen und Erzieher) in einem Zwiespalt: Kindergarten als primär weibliches Genderterritorium ist ein Ort der Bildung. Gender, Bildung, kindliche Sexualität und ein pädagogisch angemessener Umgang mit kindlicher Sexualität stellen in den meisten Kindergärten heute aber immer noch eine *terra incognita* dar.

Im Zentrum der Kinderschutzidee steht allerdings implizit wie explizit eine enge und nahezu unauflösbare Beziehung zwischen kindlicher Sexualität und Machtmissbrauch bis hin zur Gewalt durch Erwachsene. In diesem Denkmodell wird das Kind als Objekt und Opfer betrachtet, gipfelnd in der Vorstellung, dass es sich um Wesen gänzlich ohne eigene Sexualität handelt. Da ist es schwierig, das Kind als Subjekt seiner Sexualität in das professionelle und pädagogische Kindbild zu integrieren. Zudem bedürfte es zur Entwicklung einer Vorstellung vom Kind, das Subjekt auch seiner sexuellen Bildungsprozesse ist, sowie eines angemessenen pädagogischen Umgangs damit nicht zuletzt der vertrauensvollen Zusammenarbeit mit den Eltern. Dieses aber ist vermutlich durch die Einführung der Kinderschutzfunktion in den Kindergarten eher gefährdet als gefördert. Hier tun sich schwerwiegende, zum Teil paradoxe Anforderungen an das Handeln der Erzieherinnen und Erzieher auf.

¹⁸ Wie sich Erzieherinnen, Erzieher und Eltern mit dem Thema auseinandersetzen, ist Thema des KidS-Forschungsprojektes (Anm. 3).

¹⁹ Vgl. I. Quindeau/M. Brumlik (Anm. 13).

²⁰ Vgl. Ursula Rabe-Kleberg, *Gender Mainstreaming und Kindergarten*, Weinheim 2003.

Neue Anforderungen an die pädagogische Arbeit

Auf die Frage, ob und wie das pädagogische Fachpersonal den ambivalenten Anforderungen des Feldes in Bezug auf Kinderschutz und kindliche Bildung gerecht werden können, gibt es bislang keine empirisch belastbare Antwort. Kinderschutz wird aber von Seiten der Jugendhilfe, der Justiz, aber auch der Pädagogik als berufliche Aufgabe von Erzieherinnen und Erziehern aufgefasst. Ungeprüft ist, inwieweit sie durch ihre Ausbildung auf diese Herausforderung vorbereitet werden. Einzelne Forschungsergebnisse zum Kinderschutz durch Erzieherinnen und Erzieher sowie zu ihren sexualpädagogischen Kompetenzen^{F1} finden nur wenig kritische Beachtung.

Trotzdem werden dem Bereich immer neue Aufgaben aufgebürdet, ohne dass geklärt ist, ob hierfür strukturelle, fachliche und persönliche Kompetenzen vorhanden sind oder wie diese generiert werden können. Dies gilt auch und insbesondere für den Bereich der Prävention. Bildungspläne und -programme, Rahmencurricula von Fachschulen und Studienordnungen von Fachhochschulen sowie Untersuchungen von Angeboten der Fort- und Weiterbildungen, insbesondere der Fortbildungen zur Kinderschutzfachkraft nach Paragraph 8a SGB VIII, können hier Aufschluss geben. Gerade die Fortbildungen zur Kinderschutzfachkraft sind oftmals vorrangig für Leitungskräfte von Kindergärten konzipiert. Unklare und ungeklärte Praxisbezüge können die Folge sein, sodass auch der angestrebte Praxistransfer des erworbenen Wissens ungeklärt in den Ambivalenzen des gesamten Feldes verbleibt.^{F2}

^{F1} Vgl. Uwe Sielert/Ina Philipps, *Sexualpädagogische Aus- und Fortbildung in der Bundesrepublik Deutschland*, Köln 1994.

^{F2} Die uneinheitliche Organisationsstruktur der Fort- und Weiterbildungen zeigen sich z. B. in der inhaltlichen und strukturellen Diversität im Feld. Es fehlen hier vergleichende Überblicksarbeiten, wie die Fort- und Weiterbildung zur Fachkraft für Kinderschutz strukturiert ist, wie viele Träger in welchem Bundesland agieren, wie viele pädagogische Fachkräfte insgesamt fortgebildet wurden, und nicht zuletzt, welche Träger diese Fortbildung anbieten und aufgrund welcher Vorstellung von Kinderschutz diese Ausbildung aufgebaut ist. So kann sich das Konstrukt Kin-

In den aktuellen pädagogischen Diskursen zur frühkindlichen Bildung werden die Eltern der Kinder als Akteure einer Bildungspartnerschaft mit dem pädagogischen Personal konzipiert.^{F3} Dieses Verhältnis muss notwendigerweise durch ein hohes Maß an gegenseitigem Vertrauen gekennzeichnet sein. Dieses stellt die Basis für die gemeinsam von Erzieherinnen, Erziehern und Eltern getragene Verantwortung für das Aufwachsen der Kinder unter optimalen Bedingungen dar.^{F4} In der Praxis allerdings ist das Verhältnis von pädagogischem Personal und Eltern in der Regel von Missverständnissen, gegenseitigem Unverständnis bis hin zu Gleichgültigkeit, gegenseitiger Nichtbeachtung und oftmals fehlender Wertschätzung gekennzeichnet.^{F5} Mit der Einführung des Kinderschutzes als Aufgabe in die öffentliche Kleinkinderziehung wird das in der Praxis häufig bereits belastete und ungeklärte Verhältnis zu den Eltern durch ein generalisiertes und institutionalisiertes Misstrauen eher noch bedroht.

Außerdem ist, wie bereits in juristischen Kommentaren zum SGB VIII ausgeführt,^{F6} im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe von einer widersprüchlichen Einheit von Hilfe und Kontrolle auszugehen, die sich mit dem Paragraphen 8a SGB VIII nun mit der Übertragung des Kinderschutzes auf den Kindergarten in diesen hinein auswirkt. Daraus entstehen neue Anforderungen: Zum einen übernehmen Erzieherinnen und Erzieher

derschutz bei den Fort- und Weiterbildnern völlig anders darstellen als das aufgebaute/erworbene Konstrukt der Fortgebildeten.

^{F3} Vgl. Ursula Rabe-Kleberg, *Kontrolle – Markt – Vertrauen. Grundlegende Kategorien einer Theorie professionellen Handelns? Das Beispiel der gesellschaftlichen Kleinkinderziehung im Umbruch der Neuen Bundesländer*, in: Margret Dörr/Burkhard Müller (Hrsg.), *Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität*, Weinheim 2006, S. 113–122; dies., *Bildungsgemeinschaft? Überlegungen zu einem ungeklärten Verhältnis von Erzieherinnen und Eltern*, in: Gerd E. Schäfer/Roswitha Staeger/Kathrin Meiners (Hrsg.), *Kinderwelten – Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik*, Berlin 2010, S. 65–82.

^{F4} Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 11. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, Berlin 2002.

^{F5} Vgl. U. Rabe-Kleberg 2006 (Anm. 23).

^{F6} Vgl. Reinhard Wiesner, *SGB VIII. Kinder- und Jugendhilfe*, München 2006.

Verantwortung für den Schutz der Kinder, zum anderen aber haben sie kaum effektive Instrumente, um diesen zu realisieren, da ihnen aufgrund der Konstruktionslogik des Kindergartens gegenüber den Eltern kaum Interventionsmöglichkeiten gegeben sind.

Guter Ort für Kinderschutz?

Mit der Stärkung ihrer Präventivfunktion geraten Kindergärten und ihr Fachpersonal in eine widersprüchliche Lage gegenüber ihren „Kunden“, den Kindern und ihren Eltern. Zum einen bezieht sich dies auf das Bild vom Kind (sich selbst bildendes Subjekt vs. grundlegend zu schützendes potenzielles Opfer), zum anderen auf das Verhältnis zu den Eltern, die Partner und potenziell Verdächtige zugleich sind. Diese widersprüchlichen Anforderungen werden als Herausforderungen an die Professionalität der Erzieherinnen und Erzieher verstanden.

Die im Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG, SGB VIII, Paragraph 21) formulierte dreifache Aufgabe des Kindergartens, für Kinder Bildung, Erziehung und Betreuung zu gestalten, stellt in dieser als untrennbare Einheit verstandenen Funktionsanforderung international gesehen eine Besonderheit dar:²⁷ Während vor allem in den angelsächsischen Ländern bis heute oftmals auch institutionell zwischen Einrichtungen mit eher bewahrendem und betreuendem Charakter (*care*) und Einrichtungen mit einem eher schulisch verstandenen Bildungsauftrag (*education*) unterschieden wird, sind in Deutschland²⁸ diese beiden Funktionen im Verständnis der Institution Kindergarten integriert. Mit der Einführung des Kinderschutzes in die Aufgaben des Kindergartens wird diese Einheit auf die Probe gestellt. Bei einem Konzept von Kinderschutz als Gefahrenabwehr sind Kinder als Akteure nicht vorgesehen. Bildungsprozesse von Kindern finden aber am nachhaltigsten auf der Basis von Kokonstruktions- und Partizipationsprozessen der Kinder statt.²⁹

²⁷ Vgl. Projektgruppe INT2, Early excellence. Eine internationale Studie zur Integration frühkindlicher Bildung, Erziehung und Elternarbeit mit Vorschlägen für internationale Standards, Berlin 2004.

²⁸ Dies gilt auch durchweg im deutschsprachigen Raum.

²⁹ Vgl. Gerd E. Schäfer, Bildung beginnt mit der Geburt. Förderung von Bildungsprozessen in den ersten sechs Lebensjahren, Weinheim 2003; Hans-

Es kann davon ausgegangen werden, dass Partizipations- und Bildungsprozesse der Kinder die Intentionen von Kinderschutz durchaus stärken könnten.³⁰ Doch im Paradigma des Kinderschutzes ist das Kind hauptsächlich Objekt, es wird als potenzielles Opfer konzipiert, das des Schutzes durch Erwachsene bedarf. Ressourcen und Potenziale der Kinder im Rahmen der Idee des Kinderschutzes liegen so brach. Im Gegenteil: Kinder werden im Rahmen der gesellschaftlichen Machtdifferenz von Erwachsenen weiterhin klein gehalten.

Theoretisch schließen sich diese beiden Perspektiven entweder gegenseitig aus oder sie generieren paradoxe Anforderungen an das professionelle Handeln der Erzieherinnen und Erzieher. Die Einführung des Kinderschutzes als eine zusätzliche Aufgabe des Kindergartens bringt also für den Kindergarten wie für die darin tätigen Fachkräfte neuartige Anforderungen, die in einem komplexen Spannungsverhältnis zum bisherigen Aufgabenfeld stehen. Daraus ergeben sich die grundlegenden Fragen, ob der Kindergarten in seiner vorgegebenen Struktur und die Erzieherinnen und Erzieher mit den vorhandenen und in Weiterbildungen erworbenen professionellen Kompetenzen diesen widersprüchlichen Anforderungen gerecht werden können und wie sich die alltägliche Praxis unter diesen Vorgaben gestalten lässt.³¹

Joachim Laewen/Beate Andres (Hrsg.), Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen, Weinheim 2002. Zu Partizipation von Kindern in Kindergärten siehe auch den Beitrag von Stefan Danner in dieser Ausgabe (Anm. d. Red.).

³⁰ Vgl. Berry Mayall, Children and Childhood, in: Suzanne Hood/ders./Sandy Oliver (eds.), Critical issues in social research: power and prejudice, Buckingham 1999, S. 10–24; Ruth Sinclair, Participation in practice: making it meaningful, effective and sustainable, in: Children and Society, 18 (2004), S. 106–118; Lutz Goldbeck/Ute Ziegenhain/Jörg M. Fegert, Zusammenwirken der Fachkräfte zum Wohle des gefährdeten Kindes – (wie) kann das gelingen?, in: Forum Erziehungshilfen, 13 (2007) 3, S. 149–153. Paragraph 8a SGB VIII regelt zwar die Partizipation von Kindern und Jugendlichen, allerdings unter dem Primat der Wahrung der Schutzinteressen der Betroffenen.

³¹ Auch diesen Fragen gehen die Autorinnen in dem in Anm. 3 genannten Forschungsprojekt nach.

Stefan Danner

Partizipation von Kindern in Kindergärten: Hintergründe, Möglichkeiten und Wirkungen

Wenn von Partizipation von Kindern in Kindergärten die Rede ist, dann sind damit Möglichkeiten der Mitbestimmung im Kindergartenalltag gemeint. Die Einflussnahme der Kinder kann zum Beispiel die gemeinsamen Regeln betreffen, das festzulegende Tagesprogramm oder die Raumumgestaltung. Die aktuelle Diskussion um Partizipation in Kindergärten hat eine längere Vorgeschichte. Zwei Beispiele: In den 1970er Jahren begannen Vertreter des *Situationsansatzes* in der Kindergartenpädagogik mit der intensiven Einbeziehung von Kindern in Entscheidungen; im Mittelpunkt standen dabei insbesondere thematische Projekte, die von Kindern und Erwachsenen gemeinsam entwickelt wurden. Einen anderen Impuls setzten Lothar Klein und Herbert Vogt in den 1990er Jahren; ausgehend von den basisdemokratischen Ideen des französischen Reformpädagogen Célestin Freinet empfahlen die beiden Pädagogen, in Kindertageseinrichtungen konsequent den Gedanken der Partizipation in die Tat umzusetzen. Emphatisch schrieben sie: „Den Kindern das Wort zu geben, also kindzentriert zu denken und zu handeln, bedeutet (...):

Stefan Danner
Dr. phil.; Professor an der Fakultät Angewandte Sozialwissenschaften, Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig, Karl-Liebknecht-Straße 145, 04277 Leipzig.
danner@fas.htwk-leipzig.de

• In andauernden *Veränderungsprozessen*

• mit Kindern *gemeinsam*,

• auf nur jeweils *konkrete* Situationen bezogen

• und *individuell* zugeschnitten

• auszuhandeln,

• wo die Grenzen der Freiheit liegen,

• und wer wem gegenüber

• bis wohin verantwortlich ist.

(...) In *Gruppenbesprechungen*, im *Kinderrat*, in *Werkstatt-* oder *Finanzräten* entscheiden Kinder über alle möglichen Angelegenheiten des Zusammenlebens im Alltag.“¹

Äußerungen dieser und ähnlicher Art erzeugten zum damaligen Zeitpunkt im öffentlichen Diskurs und in offiziellen Dokumenten nur bedingt eine Resonanz. Doch wie ist der Stand heute? Hat sich das Thema „Partizipation/demokratische Teilhabe in Kindergärten“ mittlerweile etabliert, welchen Stellenwert hat es?

„Partizipation“ in den Bildungsplänen

Die Durchsicht der aktuellen Kindergarten-Bildungspläne² zeigt, dass die Bundesländer das Thema Partizipation sehr unterschiedlich behandeln – es ist somit bundesweit ein uneinheitlicher Etablierungsgrad zu konstatieren.³ Fasst man die Bildungspläne, die ähnlich mit dem Thema umgehen, jeweils zusammen, ergeben sich insgesamt fünf Varianten:

In *Variante A* wird der Kindergarten verstanden als „Kinderstube der Demokratie“. Entsprechend umfangreich und detailliert sind die einschlägigen Ausführungen; es wird unterstrichen, dass die Partizipationsrechte der Kinder institutionell verankert sein müssen. In *Variante B* wird das Prinzip der demokratischen Teilhabe nachdrücklich unterstützt. Offen bleibt, wann genau und in welcher Form Teilhabe ermöglicht werden soll und inwiefern eine institutionelle Veran-

¹ Lothar Klein/Herbert Vogt, *Freinet-Pädagogik in Kindertageseinrichtungen*, Freiburg/Br.–Basel-Wien 1998, S. 57f.

² Der Begriff „Kindergarten-Bildungsplan“ ist vereinfachend, denn die betreffenden Dokumente tragen in jedem Bundesland einen anderen Namen, etwa „Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zum Schuleintritt“, „Hamburger Bildungsempfehlungen für Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen“ oder „Handreichungen für die Praxis zum Bildungsprogramm für saarländische Kindergärten“. Unterschiede gibt es überdies bei den in den Blick genommenen Altersgruppen: Der Berliner Plan zielt auf „Kinder bis zum Schuleintritt“, der hessische Plan zielt auf „Kinder von 0 bis 10 Jahren“.

³ Vgl. zum Folgenden: Stefan Danner, *Das Thema „Partizipation“ in den Kindergarten-Bildungsplänen der Bundesländer*. Eine Durchsicht, in: *Politisches Lernen*, 29 (2011) 1–2, S. 38–45.

kerung der Mitbestimmungsrechte erforderlich ist. In *Variante C* wird das Prinzip der Beteiligung benannt und bejaht. Unbestimmt ist, in welchem Umfang, wann genau und in welcher Form die Kinder bei Entscheidungen mitbestimmen können und wie verbindlich die Idee der Partizipation im Alltag verankert wird. In *Variante D* wird den Kindern zugestanden, dass sie ihre Meinung äußern können. Welchen Stellenwert diese Meinungsäußerungen im Kindergartenalltag haben, ist offen. In *Variante E* wird Partizipation nicht explizit thematisiert.

Schauen wir uns zwei Bildungspläne etwas genauer an; es sind Pläne, die der *Variante A* zugeordnet werden können: der Bildungsplan des Landes Schleswig-Holstein „Erfolgreich starten: Leitlinien zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen“ und der „Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung“.

Zunächst zu den Leitlinien des Landes Schleswig-Holstein.¹⁴ Dort wird der demokratiethoretische und pädagogische Hintergrund eines partizipativen Kindergartenansatzes erläutert: „Demokratie basiert auf den Menschenrechten und den damit verbundenen Grundwerten Freiheit, Gerechtigkeit und Solidarität. Dass diese individuellen Rechte der einzelnen Gesellschaftsmitglieder auch für Kinder gelten, ist international in der UN-Konvention für die Rechte des Kindes vom 20. November 1989 vereinbart. Demokratie als Leitprinzip sichert den Kindern demokratische Rechte zu und wendet sich gegen undemokratische Verfahrensweisen. (...) In Kindertageseinrichtungen erleben Kinder in der Regel das erste Mal außerhalb der Familie, wie eine Gemeinschaft zwischen Kindern und Erwachsenen geregelt ist, wie Entscheidungen gefällt werden und welchen Einfluss sie auf diese Prozesse haben. Sie erleben, ob alle Entscheidungen von anderen gefällt werden oder ob ihre Stimme gehört wird und sie Einfluss auf die Gestaltung ihres unmittelbaren Alltags in der Einrichtung haben. Wenn Demokratie als Leitprinzip ange-

¹⁴ Die folgenden Zitate stammen aus: Ministerium für Bildung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.), *Erfolgreich Starten. Leitlinien zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen*, Kiel 2009³, S. 14, S. 16, S. 63.

wendet wird, sind Kindertageseinrichtungen ein Lern- und Übungsfeld für demokratische politische Bildung und wirken als ‚Kinderstube der Demokratie‘.“

Entsprechend charakterisieren die schleswig-holsteinischen Leitlinien Partizipation als durchgängiges Prinzip des Kindergartens: „Partizipation ist mehr als eine punktuelle Beteiligung von Kindern bei einzelnen Fragen. Sie zieht sich als pädagogisches Prinzip durch den gesamten Alltag der Kindertageseinrichtung.“ Nach Ansicht der Autorinnen und Autoren der „Leitlinien“ bedarf es daher einer „strukturellen Verankerung“ der Beteiligungsrechte in den Kindergärten: „Alle Kindertageseinrichtungen stehen vor der Frage, welche Rechte sie Kindern zugestehen wollen. Rechte zu haben, bedeutet immer auch, um diese Rechte zu wissen und diese Rechte eigenständig in Anspruch nehmen zu können. Dies können Kindertageseinrichtungen gewährleisten, indem sie im Rahmen ihrer Konzeption eindeutig festlegen, worüber Kinder mitentscheiden dürfen und wie die Beteiligungsverfahren geregelt sind.“ Am Ende der „Leitlinien“ werden die Leserinnen und Leser auf einen besonderen Service hingewiesen, der noch einmal den Stellenwert des Themas unterstreicht: „Zur Unterstützung der Umsetzung der Bildungsleitlinien und der Umsetzung von Partizipation wurden Multiplikatorinnen und Multiplikatoren ausgebildet. Sie unterstützen Kindertageseinrichtungen bei konkreten Vorhaben zur Verbesserung der Bildungsqualität bzw. bei der Umsetzung von Partizipation im Alltag der Einrichtung.“

Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan setzt ähnliche Akzente.¹⁵ Hier wird betont: „Als (Mit-)Betroffene und ‚Experten in eigener Sache‘ werden alle Kinder in bildungs- und einrichtungsbezogene Planungs-, Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse regelmäßig mit einbezogen. Es wird ihnen dabei ernsthaft Einflussnahme auf Inhalte und Abläufe zugestanden.“ Beteiligung, so die Autorinnen und Autoren, sei von klein auf möglich. Das Alter spiele für die Beteiligungsform eine Rolle, nicht hingegen für die

¹⁵ Die folgenden Zitate stammen aus: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (Hrsg.), *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung*, Berlin 2007², S. 401 ff.

Beteiligung als solche. Entsprechend wird dem Prinzip der Beteiligung ein hoher Stellenwert eingeräumt: „Kinderbeteiligung erweist sich als Kernelement einer zukunftsweisenden Bildungs- und Erziehungspraxis, sie ist der Schlüssel zu Bildung und Demokratie. Sie hat einen breiten Einsatzbereich und einen hohen Wirkungsgrad. (...) Partizipative Bildungsprozesse verklammern und verknüpfen alle Kompetenz- und Bildungsbereiche, sie fordern und stärken die Kinder in ihrer gesamten Persönlichkeit. Partizipation zielt auf Mündigkeit, die Fähigkeit zur Selbst- und Mitbestimmung, die Kinder nur selbsttätig erwerben können.“

Soweit die Theorie. Doch wer mit dem Thema nicht vertraut ist, wird sich vermutlich fragen: Ist Partizipation im Kindergarten überhaupt machbar? Und wenn ja: Welche Partizipationsformen gibt es, und wie funktionieren sie?

Formen der Beteiligung

Evaluationen von Partizipationsprojekten zeigen, dass demokratische Teilhabe in Kindergärten realisierbar ist. Allerdings, das wird ebenfalls deutlich, hängt sie von mehreren Voraussetzungen ab: Es müssen bestimmte Rahmenbedingungen in den betreffenden Einrichtungen gegeben sein, und die jeweiligen Fachkräfte müssen die verschiedenen Partizipationsformen kennen und kompetent handhaben. Wie funktioniert nun Partizipation in Kindergärten im Einzelnen? Es lassen sich grob drei Beteiligungstypen unterscheiden: projektbezogene, offene und repräsentative Formen der Beteiligung.

Bei der *projektbezogenen Beteiligung* befassen sich die Kinder in einem zeitlich überschaubaren Rahmen mit einem klar abgesteckten Thema. Der Impuls zur Bearbeitung des Themas kann von den Kindern oder von den Erwachsenen ausgehen. Projektartig behandelte Themen, bei denen die Kinder mitbestimmen können, sind zum Beispiel die Vorbereitung eines Ausflugs, die Umgestaltung eines Raums oder der Entwurf einer Kita-Zeitung.¹⁶

¹⁶ Vgl. Praxis kompakt: Partizipation in der Kita. Sonderheft von Kindergarten heute, Freiburg/Br. 2011², S. 30f.

Zu den *offenen Formen der Beteiligung* zählen Kinderkonferenzen, Erzähl- und Morgenkreise und Kinderversammlungen. Hier können die Kinder ihre Anliegen einbringen, diskutieren und damit Einfluss auf den Kita-Alltag nehmen.¹⁷ Kinderkonferenzen und Erzähl- und Morgenkreise betreffen die Kinder einer Stammgruppe; Kinderversammlungen betreffen alle Kinder einer Kita. Die Zusammenkünfte können sowohl von den Fachkräften als auch von den Kindern moderiert werden.¹⁸ Zur Verdeutlichung für Themen und Beschlüsse einer Kinderkonferenz sei hier ein Beispiel genannt: Ausgangspunkt ist die Beobachtung einer Erzieherin, dass viele Kinder ihr Mittagessen stehen lassen. Sie fragt, was los ist: „Ich mag die Pilze nicht“, antwortet Konstantin sofort. „Pilze sind doch lecker, aber Zwiebeln schmecken nicht“, erwidert Lena. Schnell wird deutlich, dass viele Kinder einzelne Zutaten nicht mögen. Die Erzieherin fragt weiter, was man denn da tun könne. Lena antwortet prompt: „Die sollen nicht immer alles in einen Topf tun.“ Die Fachkraft erinnert sich, dass die Probleme besonders dann auftreten, wenn es Mahlzeiten gibt, die fertig angerichtet sind und bei denen die einzelnen Bestandteile nur schwer zu trennen sind: Aufläufe oder Eintöpfe. Die Kinderkonferenz beschließt, mit den Mitarbeiterinnen aus der Küche zu sprechen, ob sie in der nächsten Zeit die Nahrungsmittel getrennt anrichten könnten, damit die Kinder selbst entscheiden können, welche Bestandteile sie auf ihren Teller füllen.“¹⁹

Repräsentative Beteiligungsformen sind der Kinderrat und das Kinderparlament. In den Kinderrat werden Delegierte der Kindergruppen gewählt. Die Gewählten sind in der Regel ältere und besonders kompetente Kinder. Sie treffen sich regelmäßig in Dienstbesprechungen mit Mitgliedern des pädagogischen Teams, der Einrichtungsleitung und eventuell mit einer Elternvertretung, um aktuelle Anliegen zu besprechen. Aus der Praxis wird Positives über den Kinderrat berich-

¹⁷ Vgl. Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hrsg.), Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre, Weimar 2008, S. 30.

¹⁸ Vgl. Bayerisches Staatsministerium (Anm. 5), S. 414.

¹⁹ Rüdiger Hansen/Raingard Knauer/Benedikt Sturzenhecker, Partizipation in Kindertageseinrichtungen, Weimar–Berlin 2011, S. 75.

tet: „Mit dem Vertrauen der Erwachsenen in die Kinder wächst die Bereitschaft, ihnen mehr Einflussmöglichkeiten auf das Einrichtungsgeschehen einzuräumen (z.B. die Unzufriedenheit der Kinder mit den angebotenen Teesorten führt zum Beschluss, einen Teehändler für eine Teeprobe in die Einrichtung einzuladen (...)).“¹⁰

Was sich hinter dem Begriff „Kinderparlament“ verbirgt, soll wieder ein Praxisbeispiel veranschaulichen: „Im Kindergarten der Ev. Auferstehungsgemeinde in Frankfurt/Main nehmen alle Kinder, die im nächsten Jahr zur Schule kommen, am Kinderparlament teil. Zwei Erzieherinnen begleiten das Parlament. Sie strukturieren die Sitzungen im Hintergrund, führen Protokoll, unterstützen die Kinder nach Bedarf. Die wöchentlichen Sitzungen werden von den gewählten Vorsitzenden geleitet. Am Tag nach der Parlamentssitzung findet eine Vollversammlung aller Kinder und Erwachsenen statt, in der die Vorsitzenden die Sitzungsergebnisse vorstellen. Die begleitenden Erzieherinnen achten darauf, dass jedes Kind im Laufe der einjährigen Amtszeit einmal im Vorstand sein kann. Das pädagogische Ziel, das hier im Vordergrund steht, ist die Kompetenzerweiterung jedes einzelnen Kindes. In dem einen Jahr lernen sie u. a., ihre Interessen zu benennen, sich darüber mit anderen auseinander zu setzen oder die Ergebnisse vor vielen Zuhörern zu präsentieren.“¹¹

Mittlerweile existieren Kindergärten, die sich eine Kita-Verfassung gegeben haben. In einer Kita-Verfassung sind die Mitbestimmungsrechte der Kinder verbindlich festgeschrieben. Es werden die Mitbestimmungsformen (zum Beispiel Kinderkonferenzen, Kinderparlament) und deren Funktionsweisen genau benannt; zudem werden die Bereiche fixiert, in denen die Kinder selbst bestimmen können (zum Beispiel Spielgestaltung), mitbestimmen können (zum Beispiel Thementauswahl von Gruppenaktivitäten) und nicht mitbestimmen können (zum Beispiel Sicherheitsfragen).¹²

¹⁰ Bayerisches Staatsministerium (Anm. 5), S. 414.

¹¹ Rüdiger Hansen/Raingard Knauer/Bianca Friedrich, Die Kinderstube der Demokratie. Partizipation in Kindertageseinrichtungen, Kiel 2006³, S. 20f.

¹² Vgl. R. Hansen et al. (Anm. 9), S. 363 ff.

Die bisherigen Praxiserfahrungen zeigen, dass gelingende Partizipation eine unterstützende Form der Kommunikation voraussetzt. Unterstützend sind unter anderem Methoden der Visualisierung. Das heißt: Gemeinsam mit den Kindern können Symbole vereinbart werden, die es ermöglichen, Themen, Tagesordnungen und Ergebnisse von Kinderkonferenzen in einer gut verständlichen Bildersprache auf Plakaten festzuhalten. Hilfreich sind hierbei Zeichnungen, Piktogramme und Fotos.¹³ Auch bei Abstimmungen ist eine klare Symbolisierung wichtig. Hier gibt es verschiedene Varianten, etwa Abstimmungen durch Positionierung in den verschiedenen Ecken des Raumes, Abstimmungen mit Ampelkarten, Abstimmungen mit bunten Glassteinen, die in die Schalen einer Waage gelegt werden, oder auf Bilder, die einen bestimmten Vorschlag symbolisieren.¹⁴

Die prägnante symbolgestützte Kommunikation kann ebenso in anderen Zusammenhängen unterstützt werden, wie folgendes Beispiel zeigt: „Bei einer Begehung ihres Gruppenraumes bitten die pädagogischen Fachkräfte die Kinder, überall, wo sie gerne spielen, einen grünen Klebepunkt anzubringen, und überall dort, wo sie gar nicht gerne spielen, einen roten. Anschließend suchen sie mit den Kindern die Teile des Raums auf, in denen es viele grüne, viele rote und gleichermaßen viele rote und grüne Punkte gibt. Sie befragen die Kinder, was sie hier jeweils Tolles spielen bzw. was sie hier doof finden, notieren dies gegebenenfalls und erfahren so differenziert, welche Bereiche erhalten, welche entfernt und welche wie verändert werden sollen.“¹⁵

Neben den Methoden der Visualisierung ist die kompetente Gesprächsführung bei Kinderkonferenzen und anderen Zusammenkünften von entscheidender Bedeutung. Insbesondere die Art, Fragen zu stellen, hat Konsequenzen für das Gelingen oder Nichtgelingen von Partizipation. Wenig ratsam sind beispielsweise Suggestivfragen, komplizierte Fragen und Warum-Fragen, die Kinder oft

¹³ Vgl. ebd., S. 280ff.

¹⁴ Vgl. Praxis kompakt (Anm. 6), S. 38 ff.

¹⁵ R. Hansen et al. (Anm. 9), S. 273.

nicht beantworten können. Günstig hingegen ist der Gebrauch von offenen Fragen am Anfang einer Zusammenkunft („Was fällt euch zu X ein?“) und die allmähliche Verengung der Fragen im weiteren Diskussionsverlauf („Was genau sollen wir jetzt machen?“). So kann gewährleistet werden, dass die Kinder ihre Gedanken frei einbringen können und am Ende ein greifbares Ergebnis herauskommt.¹⁶

Ergebnisse empirischer Untersuchungen

Zu der Frage, ob und welche Effekte Partizipation von Kindern in Kindergärten hat, liegen unter anderem die Ergebnisse zweier aufwendiger empirischer Studien vor. Die erste untersuchte von Oktober 2001 bis September 2003 sieben Kindertageseinrichtungen, die sich im Rahmen eines Modellprojektes des Landes Schleswig-Holstein dazu bereitklärten, ihr pädagogisches Konzept stark zu verändern und Kindern die intensive Mitbestimmung im oben beschriebenen Sinne zu ermöglichen. Die Daten wurden zu Beginn und am Ende der Modellprojektphase durch schriftliche und mündliche Befragungen der Fachkräfte in den sieben Kindertageseinrichtungen erhoben.¹⁷ Gefragt wurde unter anderem: „Was haben die Kinder durch die verstärkte Partizipation gelernt?“ Die Antworten darauf sind vielfältig: „Selbstständigkeit“, „Selbstbewusstsein“, „dass ihnen zugehört wird“, „dass ihre Meinung zählt“, „anderen zuzuhören“, „Probleme anzusprechen“, „andere Meinungen zu akzeptieren“, „mit anderen zusammen Lösungen zu finden“, „Entscheidungen zu treffen“, „gemeinsam aufgestellte Regeln einzuhalten“, „dass es Regeln gibt und dass trotzdem nicht immer alles klappt“, „dass man sich einigen muss“, „sich zur Wahl zu stellen“, „für ein Amt zu kandidieren“, „nicht genug Stimmen zu bekommen“, „jemanden zu wählen“, „eine Sitzung zu eröffnen“, „hilfsbereit zu sein gegenüber Kleineren und Schwächeren“, „dass sie etwas verändern können“, „gemeinsam etwas zu planen und zu organisieren“.¹⁸ Insgesamt erhärten die Befragungsergebnisse die Vermutung, dass das Wirkungsspektrum der Konzeptumstellung hin zu mehr Partizipation in den untersuchten Modelleinrichtungen

beträchtlich war. Wie es scheint, haben sich die Kinder nicht nur in ihrem Sozialverhalten positiv entwickelt, sondern auch ihr Wissen in vielerlei Hinsicht erweitert.

Eine andere Studie basiert auf einer Evaluation in zwei Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen (2009/2012). Diese war insofern aufwendiger und präziser, als nicht nur die Fachkräfte, sondern auch die Kinder und die Eltern befragt wurden; überdies wurden die Kinderkonferenzen von den Forscherinnen und Forschern beobachtet.¹⁹ In den beiden untersuchten Einrichtungen gibt es eine Kita-Verfassung; in ihr sind die Kinderrechte und die Teilnahmeverfahren fixiert. Zu den festgeschriebenen Teilnahmeverfahren gehören die Kinder- und Gruppenkonferenzen sowie das Kinderparlament. In beiden Einrichtungen wird klar unterschieden zwischen Angelegenheiten, (1) bei denen die Kinder selbst entscheiden dürfen (zum Beispiel „Was sie im Kita-Alltag wo und mit wem machen, welche Person sie wickeln darf, wie sie sich im Innen- und Außenbereich der Kita kleiden, was und wie viel sie essen und trinken“), (2) bei denen die Kinder in bestimmten Grenzen mitentscheiden dürfen (zum Beispiel „die Gestaltung des Tagesablaufs, die Regeln des Zusammenlebens in der Kita, die Gestaltung der Innen- und Außenräume“) und (3) über welche die Kinder nicht mitentscheiden dürfen (zum Beispiel „über Maßnahmen zur Gesundheitsfürsorge, über die Tischkultur, über Personalfragen (nur Anhörungsrecht)“).²⁰

Die Meinungen der zum Partizipationsprojekt befragten Eltern variierten; es gab sowohl Befürworter als auch Skeptiker. Letztere äußerten unter anderem folgende Bedenken: Das Thema Partizipation werde im Vergleich zu anderen Themen überbewertet und nehme zu viel Zeit in Anspruch; die Kinder könnten die Gefahren bestimmter Dinge nicht einschätzen und sollten daher auch nicht selbst oder mitentscheiden; man vernachlässige die Erziehung der Kinder; die Partizipation vergrößere die Bürokratie im pädagogischen Alltag.²¹ Dennoch kam das

¹⁶ Vgl. ebd., S. 268 ff.

¹⁷ Vgl. R. Hansen et al. (Anm. 11), S. 8, S. 97.

¹⁸ Ebd., S. 54.

¹⁹ Vgl. Elisabeth Richter et al., Partizipation lohnt sich. Auswirkungen demokratischer Beteiligung von Kindern in Kindertageseinrichtungen, in: R. Hansen et al. (Anm. 9), S. 337.

²⁰ Ebd., S. 338.

²¹ Vgl. ebd., S. 343 f.

Forschungsteam nach Auswertung aller Befragungs- und Beobachtungsdaten zu einem positiven Gesamtergebnis: „Die Evaluation konnte zeigen, dass durch die Einführung der Kita-Verfassung bei den Kindern sowohl Demokratiebildung als auch allgemeine komplexe Bildungsprozesse angestoßen wurden.“^{f22} Die Autorinnen und Autoren der Studie sahen damit einen Nachweis dafür erbracht, „dass sich die Kinder durch die demokratische Verfasstheit der Kindertageseinrichtung zahlreiche demokratische Kompetenzen aneignen“. Gemeint sei damit unter anderem, dass die Kinder lernen, Meinungen zu äußern und sich zu entscheiden, gemeinsam Ideen zu entwickeln und umzusetzen, Regeln einzuhalten, demokratische Verfahren „funktional zu praktizieren“ sowie demokratisches Wissen auf Bereiche außerhalb der Kita zu übertragen; gemeint sei ferner, dass die Kinder ihre Frustrationstoleranz und Konzentrationsfähigkeit trainieren.^{f23}

Wie lassen sich die hier knapp referierten Untersuchungen einordnen? Beide Untersuchungen liefern Belege für die Behauptung, dass Partizipation von Kindern in Kindertageseinrichtungen realisierbar ist und dass konsequent und kompetent eingesetzte Beteiligungsverfahren nicht nur politisch bildend, sondern auch allgemein bildend wirken. Allerdings: Aufs Ganze gesehen ergeben die Daten der zwei Untersuchungen immer noch eine recht schmale empirische Basis. Anders gesagt: In Anbetracht des Gewichtes, welches das Thema mittlerweile erlangt hat, und angesichts der Fülle von Aspekten, die bei diesem Thema zu berücksichtigen sind, erscheint es ratsam, die Forschung zu intensivieren. Dabei müsste die Zahl der einbezogenen Kindertageseinrichtungen vergrößert, die Untersuchungsdauer verlängert und noch konsequenter mit Beobachtungsverfahren gearbeitet werden; überdies sollten auch Vergleiche mit Kontrollgruppen, in denen es keine Kita-Verfassungen gibt, bemüht werden.

Schluss

Eine Episode aus der Kindergartenpraxis veranschaulicht noch einmal die Mühen eines de-

^{f22} Ebd., S. 343.

^{f23} Ebd., S. 341 f.

mokratisierten Alltags und das mit ihm verknüpfte Prinzip von Versuch-und-Irrtum:

„Die Fahrzeuge (Bobby-Cars, Dreiräder etc.) sind beliebte Spielzeuge im Außengelände. Da es sie aber nur in begrenzter Anzahl gibt, kommt es immer wieder zu Streit, wer welches Fahrzeug wie lange benutzen darf. Die Kinder beschwerten sich bei den Kinderbesprechungen in den Gruppen, dass sie diese Situation doof finden. Einige stehen immer als Erste vor der Tür des Schuppens, in dem die Fahrzeuge aufbewahrt werden, andere geben die Fahrzeuge dann nur unter ihren Freunden weiter. Die Kinder beschließen: ‚Das soll anders sein.‘ Die Fachkräfte unterstützen die Kinder dabei, eine Lösung zu finden, indem sie in den einzelnen Gruppen mit den Kindern Ideen sammeln, wie man diese Situation ändern könnte. Die Ideen werden im Kinderrat vorgestellt und diskutiert. Zuerst entscheiden sich die Kinder für die Lösung ‚Abklatschen‘: Wenn einer ein Fahrzeug haben will, kann er abklatschen, und derjenige, der gerade auf dem Fahrzeug sitzt, muss es ihm geben. In der Probephase stellen die Kinder bereits nach einem Tag fest, dass diese Lösung unpraktikabel ist, weil ständig abgeklatscht wird und nun kein Kind mehr in Ruhe mit den Fahrzeugen spielen kann. Nach einer erneuten Diskussion findet der Kinderrat eine zweite Lösung: Jedes Kind darf 10 Minuten mit einem Fahrzeug fahren. Die Idee: Die Kinder steigen alle zur gleichen Zeit auf die Fahrzeuge und nach 10 Minuten zeigt die Erzieherin mit einer Trillerpfeife an, dass die Zeit um ist und nun andere Kinder fahren dürfen. Diese Variante wird eine Woche lang ausprobiert. So richtig zufrieden sind die Kinder auch mit dieser Entscheidung nicht. Auch die Fachkräfte sind nicht wirklich glücklich damit: ‚Das geht jetzt zu wie auf dem Kasernenhof‘, bemerkt eine Erzieherin. Schließlich kommen einige Kinder auf die Idee, eine Haltestelle zu bauen: Wenn ein Kind mit Fahren fertig ist, stellt es das Fahrzeug auf einem Platz ab. Dort gibt es (wie bei einem Bus) eine Haltestelle, an der die Kinder, die fahren wollen, sich hinsetzen. Und das Kind, das vorne sitzt, ist als Nächstes dran.“^{f24}

^{f24} Raingard Knauer/Benedikt Sturzenhecker/Rüdiger Hansen, Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita. Gesellschaftliches Engagement von Kindern fördern, Gütersloh 2011, S. 124 f.

Politisch, aktuell und digital

APuZ – jetzt auch im ePub-Format
für Ihren E-Reader. Kostenfrei auf
www.bpb.de/apuz



¹ Vgl. www.sti.fraunhofer.de
² Vgl. www.culture.gouv.fr/culture/actualites/index-olivines21107.htm (5. 9. 2009).
³ Vgl. heise online: [Internet-sperren-bei-stark-meldung-139](http://www.heise.de/ct/news/Internet-sperren-bei-stark-meldung-139)

„APuZ aktuell“, der Newsletter von

Aus Politik und Zeitgeschichte

Wir informieren Sie regelmäßig und kostenlos per E-Mail über die neuen Ausgaben.

Online anmelden unter: www.bpb.de/apuz-aktuell

APuZ

Nächste Ausgabe 25–26/2012 · 18. Juni 2012

Protest und Beteiligung

Dieter Rucht

Mobilisierung zum Massenprotest

Roland Roth

Nationale und transnationale Protestbewegungen

Simon Teune · Swen Hutter

Protest in Deutschland

Andrea Pabst

Grenzen des Protests

Priska Daphi

Transnationale Identitäten und Öffentlichkeiten

Knut Bergmann

Protest und parlamentarische Demokratie

Thomas Kern · Sang-hui Nam

(Jugend-)Proteste: Rückzug des Staats oder Krise der Autorität?

Sabine Kurtenbach

Jugendproteste – blockierte Statuspassagen als einigendes Band

Herausgegeben von
der Bundeszentrale
für politische Bildung
Adenauerallee 86
53113 Bonn



Redaktion

Dr. Hans-Georg Golz
Dr. Asiye Öztürk
Johannes Piepenbrink
(verantwortlich für diese Ausgabe)
Anne Seibring (Volontärin)
Telefon: (02 28) 9 95 15-0
www.bpb.de/apuz
apuz@bpb.de

Redaktionsschluss dieses Heftes:
16. Mai 2012

Druck

Frankfurter Societäts-Druckerei GmbH
Kuhfesselsstraße 4–6
64546 Mörfelden-Walldorf

Satz

le-tex publishing services GmbH
Weißensefelder Straße 84
04229 Leipzig

Abonnementservice

Aus Politik und Zeitgeschichte wird
mit der Wochenzeitung **Das Parlament**
ausgeliefert.

Jahresabonnement 25,80 Euro; für Schüle-
rinnen und Schüler, Studierende, Auszubil-
dende (Nachweis erforderlich) 13,80 Euro.
Im Ausland zzgl. Versandkosten.

Frankfurter Societäts-Medien GmbH
Vertriebsabteilung **Das Parlament**
Frankenallee 71–81
60327 Frankfurt am Main
Telefon (069) 7501 4253
Telefax (069) 7501 4502
parlament@fs-medien.de

Nachbestellungen

IBRo
Kastanienweg 1
18184 Roggentin
Telefax (038204) 66 273
bpb@ibro.de
Nachbestellungen werden bis 20 kg mit
4,60 Euro berechnet.

Die Veröffentlichungen
in *Aus Politik und Zeitgeschichte*
stellen keine Meinungsäußerung
der Herausgeberin dar; sie dienen
der Unterrichtung und Urteilsbildung.

ISSN 0479-611 X

Frühkindliche Bildung *APuZ* 22–24/2012

Felix Berth

3–8 **Für eine kluge Ungleichbehandlung**

Bildungsdebatten, die sich allein auf die Verbesserung der Schulen konzentrieren, greifen zu kurz. Weil alle Bildungskarrieren lange vor dem ersten Schultag beginnen, geht es vor allem um die rechtzeitige Unterstützung benachteiligter Kinder.

Sabina Pauen

8–14 **Wie lernen Kleinkinder?**

Stimmt der alte Spruch „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr“? Und ist es wahr, dass die ersten Lebensjahre prägend sind? Und wenn ja, worin würden optimale Rahmenbedingungen für die Entwicklung von Kleinkindern bestehen?

Gerald Hüther

15–19 **Verschaltungen im Gestrüpp: kindliche Hirnentwicklung**

Nicht nur die frühe Kindheit, sondern die gesamte Jugend stellt eine entscheidende Phase dar, in der das Gehirn durch die Art seiner Nutzung „programmiert“ wird. Stress und Überreizung sind ebenso hinderlich wie Unterforderung.

C. Katharina Spieß

20–26 **Eine ökonomische Perspektive auf das deutsche System**

In Deutschland hat sich zuletzt viel im frühkindlichen Bildungs- und Betreuungsbereich getan. Dennoch gibt es eine Vielzahl von Ansatzpunkten für Reformen, wenn die hohe Rendite frühkindlicher Bildungsoptionen ausgeschöpft werden soll.

Stefan Sell

27–33 **Qualität von Kitas zwischen Theorie und Praxis**

Die Kindertagesbetreuung – insbesondere für unter Dreijährige – ist ein „Wachstumsfeld“. Doch der Krippenausbau droht zu Lasten der Qualität der Kindertageseinrichtungen zu gehen. Es bedarf verbindlicher Standards.

Ursula Rabe-Kleberg · Miriam K. Damrow

34–39 **Kindergarten und Kinderschutz**

Seit 2012 ist Kinderschutz als zentrale Aufgabe von Kindergärten gesetzlich festgeschrieben. Dies bringt Erzieherinnen und Erzieher in eine widersprüchliche Position: Eltern als „Bildungspartner“ erscheinen zugleich als potenziell Verdächtige.

Stefan Danner

40–45 **Partizipation von Kindern in Kindergärten**

Der Blick in Bildungspläne zeigt die demokratietheoretischen und pädagogischen Hintergründe eines partizipativen Ansatzes. Die vorliegenden Evaluationen belegen, dass Beteiligung von Kindern unter bestimmten Voraussetzungen möglich ist.