



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

14. Kinder- und Jugendbericht

Bericht über die Lebenssituation junger Menschen
und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe
in Deutschland

14. Kinder- und Jugendbericht

Bericht über die Lebenssituation junger Menschen
und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe
in Deutschland

Stellungnahme der Bundesregierung zum
Bericht der Sachverständigenkommission

Bericht der Sachverständigenkommission

Vorwort

Der vorliegende 14. Kinder- und Jugendbericht nimmt in der Vielzahl von Berichten eine besondere Stellung ein. Nur in jeder dritten Legislaturperiode wird ein Gesamtbericht erarbeitet; der letzte wurde im Jahr 2002 vorgelegt. Der 14. Kinder- und Jugendbericht zeichnet ein aktuelles, wissenschaftlich fundiertes Bild der Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen in Deutschland und beschreibt den Wandel, der das Aufwachsen der jungen Generation in den vergangenen Jahren und Dekaden gravierend verändert hat. Politik in Bund, Ländern und Kommunen und ebenso die Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe sind gefordert, die von der Sachverständigenkommission daraus abgeleiteten Empfehlungen sorgfältig zu prüfen und Konsequenzen daraus zu ziehen.



Was sich in den letzten Jahren verändert hat, zeigt die Jugendberichtskommission anschaulich bei den Neuen Medien, aber auch in zahlreichen weiteren Lebensbereichen junger Menschen. Als Schlüssel für faire Chancen steht Bildung im Fokus, wobei die Kommission zu Recht hervorhebt, dass Bildung weitaus mehr umfasst als Schulwissen. Bildung schließt auch soziale Fähigkeiten und Alltagskompetenzen mit ein. Die prioritäre Verantwortung der Eltern für das Aufwachsen ihrer Kinder wird zunehmend durch Angebote in öffentlicher Verantwortung ergänzt, wobei es wesentlich auf das gelingende Ineinandergreifen von privater und öffentlicher Verantwortung ankommt.

Der Bericht beschreibt die Lebenslagen junger Menschen von der Geburt bis zum Berufseinstieg und zur eigenen Familiengründung und spannt damit den Altershorizont weiter als frühere Kinder- und Jugendberichte. Er macht deutlich, dass dem Lebensabschnitt Jugend und dem jungen Erwachsenenalter eine ebenso große Bedeutung zukommt wie der Kindheit. Die Kommission unterstützt damit die Initiative des Bundesjugendministeriums zur Entwicklung einer neuen Politik für das Jugendalter. Sie soll die Verbesserungen, die wir in den letzten Jahren in der frühen Kindheit erreicht haben, im weiteren Lebenslauf junger Menschen fortsetzen. Faire Chancen für Mädchen und Jungen sind von zentraler Bedeutung für das Aufwachsen und für die Zukunft unserer Gesellschaft. In der Ausgestaltung fairer Chancen für alle Kinder und Jugendlichen sehe ich deshalb meine zentrale jugendpolitische Verantwortung.

Alle, die ein Interesse an der Mitgestaltung des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen haben, finden im 14. KJB ein umfassendes Nachschlagewerk und einen unerschöpflichen Pool von Anregungen. Ich danke der Sachverständigenkommission herzlich für die Ausarbeitung dieses Berichts, der sicherlich zu einem Standardwerk für Ausbildung und Fachpraxis, für Wissenschaft und Politik werden wird.

A handwritten signature in cursive script, reading 'Kristina Schröder'.

Dr. Kristina Schröder
Bundesministerin für Familie, Senioren,
Frauen und Jugend

Unterrichtung

durch die Bundesregierung

Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland – 14. Kinder- und Jugendbericht –

und

Stellungnahme der Bundesregierung

Inhaltsübersicht

| | Seite |
|---|-------|
| Stellungnahme der Bundesregierung | 3 |
| Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland – 14. Kinder- und Jugendbericht – | 21 |
| Mitglieder der Sachverständigenkommission | 33 |
| Vorwort des Vorsitzenden | 34 |
| Zusammenfassung: Kinder- und Jugendhilfe in neuer Verantwortung | 37 |
| Teil A Kindheit und Jugend im Wandel | 53 |
| 1 Rahmenbedingungen von Kindheit und Jugend | 53 |
| 2 Private und öffentliche Verantwortung in neuen Mischungsverhältnissen | 63 |
| Teil B Lebenslagen junger Menschen | 79 |
| 3 Veränderungen der Sozialstrukturen des Aufwachsens | 79 |
| 4 Kindheit: „Familienkindheit“ – „Betreute Kindheit“ | 99 |

| | Seite |
|--|------------|
| 5 Jugend: Das Jahrzehnt der Verselbstständigung | 135 |
| 6 Junges Erwachsenenalter: Von der Pflicht zur Option | 186 |
| 7 Dynamiken im Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen | 242 |
| Teil C Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe im Wandel | 251 |
| 8 Die Kinder- und Jugendhilfe in neuer Gesellschaft | 251 |
| 9 Strukturen der Kinder- und Jugendhilfe | 259 |
| 10 Das Leistungsspektrum der modernen Kinder- und Jugendhilfe ... | 294 |
| Teil D Wege zu einer aktiven Gestaltung des Aufwachsens | 363 |
| 11 Zentrale Herausforderungen des Aufwachsens | 363 |
| 12 Herausforderungen für die Ausgestaltung von öffentlicher und privater Verantwortung | 367 |
| 13 Strukturen der Kinder- und Jugendhilfe und ihre Schnittstellen ... | 375 |
| 14 Ausgewählte bereichsübergreifende fachliche Herausfor- derungen | 392 |
| 15 Ausgewählte Handlungsfelder | 400 |
| 16 Kinder- und Jugendhilfe in neuer Verantwortung – Leitlinien für eine Neugestaltung des Aufwachsens | 418 |
| Literatur | 419 |
| Anhang | 458 |
| Tabellen und Abbildungen | 458 |
| Liste der Expertisen | 501 |
| Datenauswertungen | 502 |
| Zuarbeiten zu einzelnen Themenbereichen | 502 |
| Redaktionelle Bearbeitung | 503 |
| Fachgespräche und Hearings | 503 |
| Abkürzungsverzeichnis | 504 |
| Tabellenverzeichnis | 511 |
| Abbildungsverzeichnis | 512 |

Stellungnahme der Bundesregierung zum 14. Kinder- und Jugendbericht

Inhaltsverzeichnis

| | Seite |
|--|-------|
| 1 Berichtsauftrag der Bundesregierung | 4 |
| 2 Grundzüge der Politik der Bundesregierung für Kinder, Jugendliche, junge Erwachsene | 4 |
| 2.1 Auf dem Weg in eine kinder- und jugendgerechte Gesellschaft ... | 4 |
| 2.2 Private und öffentliche Verantwortung gehen Hand in Hand | 5 |
| 2.3 Familie und Elternkompetenz stärken | 5 |
| 2.4 Frühe Förderung, Bildung und Betreuung | 6 |
| 2.5 Eltern unterstützen, Kinder schützen | 7 |
| 2.6 Aufwachsen mit dem Netz | 8 |
| 2.7 Horizonterweiterung in jungen Jahren | 8 |
| 2.8 Eine neue Politik für das Jugendalter | 10 |
| 3 Zu ausgewählten Empfehlungen der Kommission | 11 |
| 3.1 Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsangebote und ihre Nutzung | 11 |
| 3.2 Bürgerschaftliches Engagement fördert Integration | 13 |
| 3.3 Junge Erwachsene im SGB II Leistungsbezug | 13 |
| 3.4 Mediatisierung als neue Herausforderung der Kinder- und Jugendhilfe | 14 |
| 3.5 Stabile Strukturen für die Kinder- und Jugendhilfe | 14 |
| 3.6 Die Rechte der Kinder stärken | 15 |
| 3.7 Schnittstellen auf die Belange junger Menschen ausrichten | 16 |
| 3.8 Entwicklung einer Eigenständigen Jugendpolitik | 18 |
| 3.9 Kompetenzerwerb im Jugendalter | 18 |
| 3.10 Internationale Jugendarbeit und Jugendpolitik | 19 |

1 Berichtsauftrag der Bundesregierung

Die Bundesregierung hat die Rahmenbedingungen für das Aufwachsen der nachfolgenden Generationen in den zurückliegenden Legislaturperioden entscheidend verbessert und arbeitet mit Nachdruck weiter an dieser Aufgabe. Sie nimmt dazu die gesamte Zeitspanne von der Geburt bis zum Eintritt in das Erwachsenenalter in den Blick. Nachdem in den vergangenen Jahren zahlreiche Verbesserungen zum Schutz und zur Förderung der Entwicklung in der (frühen) Kindheit in Kraft getreten sind, gilt es nun, diese Investitionen in den Folgejahren des Aufwachsens nachhaltig zu sichern und mit der Fortsetzung einer altersgemäßen Förderung darauf aufzubauen. Mit der Entwicklung einer Eigenständigen Jugendpolitik rückt die Bundesregierung nunmehr die Altersphase Jugend verstärkt in den Fokus.

Um weitere Erkenntnisse und Anregungen für die Umsetzung einer Politik für alle jungen Menschen in Deutschland zu gewinnen, hat die Bundesregierung eine unabhängige, interdisziplinär zusammengesetzte Sachverständigenkommission mit der Ausarbeitung des 14. Kinder- und Jugendberichts beauftragt. Mit der Zuleitung des Berichts samt ihrer Stellungnahme an den Deutschen Bundestag und den Bundesrat kommt die Bundesregierung ihrer Verpflichtung nach § 84 des Achten Buches Sozialgesetzbuch – Kinder- und Jugendhilfe – (SGB VIII) nach. Der 14. Kinder- und Jugendbericht ist entsprechend dem gesetzlichen Auftrag als Gesamtbericht konzipiert, nachdem zuletzt mit dem 11. Kinder- und Jugendbericht im Jahr 2002 ein Gesamtbericht vorgelegt worden war.

Die Bundesregierung dankt der Kommission für die Ausarbeitung des 14. Kinder- und Jugendberichts. Er beschreibt die Lebenslagen junger Menschen von der Geburt bis zur beruflichen Integration und der eigenen Familiengründung und spannt damit den Altershorizont weiter als frühere Kinder- und Jugendberichte. Durch dieses breit angelegte Konzept des Berichts sieht sich die Bundesregierung in ihrem Verständnis von Kinder- und Jugendpolitik als Lebenslagenpolitik für alle jungen Menschen und als Querschnittsaufgabe, zu der alle Politikfelder ihren Beitrag zu leisten haben, bestärkt.

Es ist nun Aufgabe aller staatlichen Ebenen entsprechend der im Grundgesetz angelegten Kompetenzverteilung zwischen Bund, Ländern und Kommunen, die Anregungen und Vorschläge der Kommission aufzugreifen. Diese richten sich nicht allein an die staatlichen Institutionen, sondern darüber hinaus an die Fachpraxis, die Träger von Diensten und Einrichtungen und die Wissenschaft.

Die Bundesregierung konzentriert sich in ihrer Stellungnahme auf die Feststellungen und Empfehlungen des Berichts, die ihr von besonderer Bedeutung erscheinen. Zu Aussagen und Schlussfolgerungen, zu denen sich die Bundesregierung in ihrer Stellungnahme nicht äußert, kann weder von ihrer Zustimmung noch von ihrer Ablehnung ausgegangen werden.

2 Grundzüge der Politik der Bundesregierung für Kinder, Jugendliche, junge Erwachsene

2.1 Auf dem Weg in eine kinder- und jugendgerechte Gesellschaft

Kindern und Jugendlichen, die in Deutschland aufwachsen, geht es in der weit überwiegenden Mehrzahl heute besser als je zuvor. Die Bundesregierung teilt diese von der Kommission in ihren Eingangsbemerkungen zum Bericht (Abschnitt 1.1) getroffene Feststellung. Zu diesem Wohlergehen trägt die Politik der Bundesregierung für junge Menschen und Familien ganz wesentlich bei. Die Bundesregierung unterstreicht in diesem Zusammenhang die Auffassung der Kommission, dass die Eröffnung individueller Lebensperspektiven für junge Menschen eine je nach Ausgangslage differenzierte Gestaltungsaufgabe in privater und öffentlicher Verantwortung ist. Zentrales politisches Anliegen der Bundesregierung ist es daher, faire Chancen trotz herkunftsbedingter Ungleichheiten zu eröffnen durch die individuelle Förderung junger Menschen von Anfang an und die dafür erforderlichen strukturellen Rahmenbedingungen.

Entlang der Leitlinien schützen–fördern–beteiligen hat die Bundesregierung ihre Politik darauf ausgerichtet, Risiken und Gefährdungen zu minimieren, förderliche Rahmenbedingungen für ein gesundes Aufwachsen zu schaffen sowie die Teilhabechancen junger Menschen und ihre aktiven Beteiligungsmöglichkeiten auszubauen. Sie orientiert sich damit auch an den Kerngedanken der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen.

Mit dem Nationalen Aktionsplan „Für ein kindergerechtes Deutschland 2005-2010“ (NAP) hat die Bundesregierung wichtige Impulse für mehr Kindergerechtigkeit in Deutschland gesetzt und einen nachhaltigen gesellschaftlichen Prozess angestoßen, an dem sich alle politischen Ebenen, Nichtregierungsorganisationen und Verbände, Vertreter der Wissenschaft sowie Kinder und Jugendliche beteiligen. Eine vom Deutschen Jugendinstitut Anfang 2013 vorgelegte Expertise belegt, dass die mit dem NAP angestoßene Entwicklung über seine formale Laufzeit hinaus nachhaltige Wirkung entfaltet. In den untersuchten Handlungsfeldern Beteiligung, Bildung und Gesundheit kann eine Vielzahl positiver Entwicklungen festgestellt werden. Dies gilt sowohl hinsichtlich gesetzlicher Neuregelungen, z. B. der gesetzlichen Pflicht für ein Beschwerdemanagement in stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, als auch für die Weiterentwicklung der Fachdiskurse und der Praxis, was sich insbesondere bei den Themen Inklusion und Gesundheitsförderung zeigt. Damit ist eine gute Ausgangsbasis erreicht, auf der weiteren Herausforderungen begegnet werden kann. Mit dem neuen, vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend geförderten Projekt „Kinderfreundliche Kommune“ werden Kommunen darin unterstützt, vor Ort zu prüfen, in welchen Bereichen bereits kinder- und jugendfreundliche Bedingungen vorliegen und wo weiterer Handlungsbedarf besteht. Auch die

Eigenständige Jugendpolitik knüpft an den Ergebnissen des NAP an und entwickelt sie weiter. So setzen die Bundesregierung und eine breite Basis gesellschaftlicher Akteure den mit dem NAP eröffneten Weg zu einem kinder- und jugendgerechten Deutschland konsequent fort.

All diese politischen und gesellschaftlichen Impulse tragen dazu bei, dass Kinderrechte in Deutschland nicht nur auf dem Papier stehen, sondern im Alltag von Kindern und Jugendlichen spürbar werden, und dass junge Menschen zuversichtlich in die Zukunft blicken können.

Nachdem in den vergangenen Jahren der Schutz, die Förderung und die Bildung in den ersten Lebensjahren zu Recht besondere Aufmerksamkeit erfahren haben, gilt es nun, den Ausbau der Ganztagschule weiter voranzutreiben und die Jugendphase in all ihren Ausprägungen näher zu betrachten. Die Bundesregierung hat 2011 begonnen, mit der Eigenständigen Jugendpolitik einen ganzheitlichen Ansatz für diesen Lebensabschnitt zu entwickeln. Es ist die Intention der Bundesregierung, die gesamte Altersspanne von der Geburt bis zum Beginn des Erwachsenenalters im Blick zu behalten, junge Menschen in jeder Lebensphase angemessen zu fördern und jedem Mädchen, jedem Jungen faire Chancen zu verschaffen und Perspektiven für ein eigenverantwortliches Leben in einer sozialen Gesellschaft zu eröffnen.

Die mit dem 14. Kinder- und Jugendbericht vorgelegten Analysen und Positionen bestätigen im Wesentlichen die Grundlinien der Politik der Bundesregierung. Die Bundesregierung wird die von der Kommission erarbeiteten Hinweise, Empfehlungen und Leitlinien sorgfältig prüfen und zur Weiterentwicklung ihrer Politik nutzen. Im Folgenden wird zunächst auf die zehn „Leitlinien für eine Neugestaltung des Aufwachsens“ (Kapitel 16) Bezug genommen, mit denen die Kommission den 14. Kinder- und Jugendbericht abschließt, während einzelne Empfehlungen und Hinweise des Berichts Gegenstand des Schlusskapitels dieser Stellungnahme sind.

2.2 Private und öffentliche Verantwortung gehen Hand in Hand

Die Bundesregierung begrüßt das von der Kommission neu ausformulierte Verhältnis zwischen privater und öffentlicher Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen. Elternverantwortung hat dabei entsprechend Artikel 6 GG klare Priorität; öffentliche Verantwortung gestaltet Rahmenbedingungen, unterstützt, fördert und ergänzt die elterliche Verantwortung. Öffentliche Verantwortung meint dabei nicht allein den Staat, sondern ebenso die Zivilgesellschaft, private Träger und – sofern relevant – die Kräfte des Marktes. Damit Eltern ihrer Aufgabe in der modernen Gesellschaft in vollem Umfang gerecht werden können, sind die Ergänzung und die systematische Verschränkung von privater und öffentlicher Verantwortung zunehmend erforderlich, wie auch die Kommission in ihrer Leitlinie 2 betont. Unter Wahrung der Elternverantwortung sieht die Bundesregierung in der Ausgestaltung der öffentlichen Verantwortung

für das Aufwachsen ein politisches Handlungsfeld, das Bund, Länder und Kommunen entsprechend ihrer von der Verfassung zugewiesenen Kompetenzen aktiv auszufüllen haben. Die Bundesregierung versteht ihren Beitrag zum Aufwachsen junger Menschen als Gestaltungsaufgabe und greift damit die von der Kommission in Leitlinie 1 formulierte Orientierung auf.

Zur Wahrnehmung der öffentlichen Verantwortung für das Aufwachsen bedarf es einer leistungsfähigen Kinder- und Jugendhilfe, die auf der kommunalen Ebene mit einem starken, strategisch ausgerichteten Jugendamt im Sinne der Leitlinie 9 der Kommission die Lebenswelten junger Menschen vor Ort (mit)gestaltet. In Anbetracht ihrer Verantwortung gegenüber dem Individuum und der Gesellschaft muss sich die Kinder- und Jugendhilfe ihrer Wirkungen vergewissern, wie die Kommission in Leitlinie 10 konstatiert. Um die verfügbaren Ressourcen effizient zu nutzen, sind sie zielgerichtet einzusetzen und im Hinblick auf die intendierte Wirkung zu evaluieren.

Das von der Kommission gewählte Berichtsmotto „Kinder- und Jugendhilfe in neuer Verantwortung“ kennzeichnet deren in den letzten Jahren deutlich geschärftes Profil im doppelten Sinn: Die Kinder- und Jugendhilfe ist zu einem zentralen gesellschaftlichen Akteur zur Förderung des Aufwachsens geworden, und ihre Angebote und Leistungen erreichen nahezu alle Kinder und Jugendlichen. Damit steht die Kinder- und Jugendhilfe in der Mitte der Gesellschaft und leistet einen nachhaltigen, öffentlich verantworteten Beitrag zum Aufwachsen junger Menschen in Deutschland. Als Konsequenz aus dieser neuen Verantwortung muss die Kinder- und Jugendhilfe mehr als bisher mit der Gesellschaft kommunizieren, Transparenz über ihre Leistungen und deren Wirkung herstellen und für eine effiziente Erbringung der größtenteils öffentlich finanzierten Leistungen sorgen. Den für eine effektive und effiziente Kinder- und Jugendhilfe von der Kommission für unverzichtbar gehaltenen einheitlichen bundesrechtlichen Rahmen wird die Bundesregierung weiterhin gewährleisten und weiterentwickeln.

2.3 Familie und Elternkompetenz stärken

Die Familie ist der erste Ort für Erziehung und frühe Förderung. Eltern sind für ihre Kinder die wichtigsten Bezugspersonen und haben einen auch verfassungsrechtlich garantierten vorrangigen Erziehungsauftrag. Aus dieser auch von der Kommission in ihrer Leitlinie 3 bestätigten Prämisse folgt für die Bundesregierung, dass in positiven Rahmenbedingungen für Familien und in der Förderung der Elternkompetenz primäre Gestaltungsaufgaben liegen.

Damit Familien der Verantwortung für das Aufwachsen ihrer Kinder gerecht werden können, brauchen sie Gestaltungsspielräume und gute Rahmenbedingungen. Ziel der Bundesregierung ist es, die wirtschaftliche Stabilität von Familien zu fördern. Sie sollen auf eine bedarfsgerechte Betreuungsinfrastruktur zurückgreifen können und Zeit für Verantwortung und Fürsorge finden. Vor dem Hinter-

grund der Ergebnisse des von der Bundesregierung in Auftrag gegebenen Achten Familienberichts mit dem Titel „Zeit für Familie“ erarbeitet sie derzeit geeignete zeitpolitische Initiativen, die Familien die Möglichkeit eröffnen, besser über die eigene Zeitverwendung entscheiden zu können. Zeitpolitik soll die Entscheidung für Kinder erleichtern und es Eltern ermöglichen, Familie und Beruf besser als bisher zu vereinbaren. Der 2011 von der Bundesregierung vorgelegte Erste Gleichstellungsbericht betont, dass die Vereinbarkeit von Familie und Beruf für Frauen und Männer auch beim Übergang von einer in die nächste Lebensphase erhalten bleiben muss.

Die Neuausrichtung der Familienleistungen in den letzten Jahren hat Familien eine freiere Gestaltung ihres Familienlebens eröffnet. Seit Einführung des Elterngeldes können Mütter und Väter freier entscheiden, wer im ersten Lebensjahr die Kinderbetreuung übernimmt. Mit positiven Auswirkungen: Mehr Väter übernehmen Verantwortung in der Familie, während die Erwerbsbeteiligung von Müttern im zweiten Lebensjahr des Kindes deutlich gestiegen ist und zu einer Verbesserung des Familieneinkommens beiträgt.

Meilensteine bei der zielgerichteten Weiterentwicklung von Familienleistungen waren zudem die Erhöhung und Staffelung des Kindergeldes bereits ab dem dritten Kind im Jahr 2009, die Weiterentwicklung des Kinderzuschlags sowie die Einführung des Bildungs- und Teilhabepakets. Während die Anpassungen beim Kindergeld vor allem Mehrkindfamilien unterstützen, helfen der Kinderzuschlag und das Bildungspaket Familien im Niedrigeinkommensbereich. Rund ein Jahr nach der Einführung des Bildungs- und Teilhabepakets nutzen bereits knapp 80 Prozent der Kinderzuschlagsfamilien diese neue Leistung. Heute nehmen mehr Kinder regelmäßig an kostenpflichtigen Freizeitangeboten wie Sportvereinen oder Musikunterricht teil und nutzen häufiger Mittagessensangebote in ihrer Schule oder Betreuungseinrichtung.

Eltern in ihrer Erziehungskompetenz zu unterstützen, gehört zu den unverzichtbaren Bausteinen einer nachhaltigen Familienpolitik. Dies gilt besonders, wenn Eltern im Umgang mit ihren Kindern an die Grenzen ihrer Leistungsfähigkeit stoßen, verunsichert sind oder ihnen Orientierung, Wissen oder eigene Bildung fehlt, die sie ihren Kindern weitervermitteln können. Mit zahlreichen Programmen, Beratungsangeboten und der Förderung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren der Familienbildung und Familienberatung leistet die Bundesregierung einen wichtigen Beitrag, dass Eltern ihre Erziehungsverantwortung kompetent erfüllen können. Durch das Bundesprogramm „Elternchance ist Kinderchance“ finden Eltern seit 2011 in der Familienbildung Vertrauenspersonen, die sie bei der frühen Förderung ihrer Kinder begleiten. Die Initiativen der Bundesregierung zur Stärkung des Jugendmedienschutzes unterstützen Eltern in der Wahrnehmung ihrer Erziehungsverantwortung im medialen Bereich.

Mit der Gestaltung der Rahmenbedingungen für Familien und der Förderung der Elternkompetenz trägt die Bundesregierung entscheidend und frühzeitig zum Abbau sozialer Ungleichheit bei, wie ihn die Kommission in ihrer Leitlinie 4 reklamiert.

2.4 Frühe Förderung, Bildung und Betreuung

Bildung ist der Schlüssel für die Zukunft jedes einzelnen Kindes und der bestimmende Faktor für die Zukunftsfähigkeit unserer Gesellschaft. In der modernen arbeitsteiligen Gesellschaft braucht Familie ergänzende öffentliche Angebote, um Kinder optimal zu fördern. Gute Bildung für alle Kinder von Anfang an, wie sie auch die Kommission in ihrer Leitlinie 5 verlangt, sowie eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf sind wichtige Ziele der Bundesregierung mit Blick auf die Zukunft Deutschlands.

Der Abbau von sozialer Ungleichheit bleibt in Übereinstimmung mit Leitlinie 4 der Kommission eine zentrale Aufgabe der Institutionen der Bildung, Betreuung und Erziehung. Bereits die Dauer frühkindlicher Betreuungs- und Bildungserfahrungen kann Einfluss auf einen gelingenden Schulstart, die Lesekompetenz am Ende der Grundschulzeit und die Übergangschancen zu einer höherqualifizierenden Schule haben.

Deshalb haben Bund, Länder und Kommunen im Jahr 2007 die Schaffung eines bedarfsgerechten Betreuungsangebots für Kinder unter drei Jahren bis 2013 vereinbart und sich zur Schaffung von insgesamt 750 000 Plätzen für Kinder dieser Altersgruppe verpflichtet, ausgehend von einem Bedarf von 35 Prozent im Bundesdurchschnitt (heute entsprechen 750 000 Plätze 38 Prozent). Der mit dem Kinderförderungsgesetz vom 10. Dezember 2008 zum 1. August 2013 eingeführte Rechtsanspruch auf Förderung in einer Kindertageseinrichtung oder in Kindertagespflege für Kinder ab vollendetem ersten Lebensjahr stellt diese Vereinbarung auf eine gesicherte Grundlage und wird zum weiteren bedarfsgerechten Ausbau des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebots, wie ihn auch die Kommission in ihrer Leitlinie 6 fordert, beitragen. Aufgrund des gestiegenen Bedarfs an Betreuungsplätzen für Kinder unter drei Jahren auf rund 39 Prozent und damit 780 000 Plätze wird der Bund den Ländern in den Jahren 2013 und 2014 weitere Mittel in Höhe von 580,5 Mio. Euro für 30 000 zusätzliche Plätze für die öffentlich geförderte Betreuung von unter Dreijährigen zur Verfügung stellen. Zudem wird der Bund den Ländern für die Betriebskosten der zusätzlichen Plätze 2013 18,75 Mio., 2014 37,5 Mio. und ab 2015 jährlich 75 Mio. Euro aus dem Umsatzsteueraufkommen überlassen.

Der Bundesregierung ist es ein besonderes Anliegen, dass die Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsangebote für Kinder in hoher Qualität bereitgestellt werden. Wenn die Kommission in ihrer Leitlinie 7 fordert, dass der Ausbau in seiner Qualität so gestaltet werden muss, dass die Bildungspotenziale aktiviert, Benachteiligungen abgebaut, Gefährdungen begrenzt, die Selbstständigkeit gefördert

und die Start- und Teilhabechancen von Kindern und Jugendlichen verbessert werden, so entspricht dies voll und ganz den Intentionen der Bundesregierung. Deshalb unterstützt die Bundesregierung in erheblichem finanziellem Umfang die Weiterentwicklung der Qualität der frühkindlichen Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsangebote, insbesondere in den Bereichen der Sprachförderung, der Kindertagespflege, in qualitativen Beratungsangeboten vor Ort und bei der Fachkräftegewinnung.

Um die Qualität der Betreuung weiter zu stärken, sollen nach dem 10-Punkte-Programm der Bundesregierung verlässliche Mindeststandards geprüft werden, die bis 2020 bundesweit erreicht sein sollten. Den Ländern soll dabei zugleich hinreichend Spielraum für landesspezifische Gestaltungen überlassen werden.

Darüber hinaus wird der Bund auch weiterhin in erheblichem finanziellem Umfang in die Weiterentwicklung der Qualität frühkindlicher Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsangebote investieren. Dafür stehen etwa Programme und Initiativen wie das Aktionsprogramm Kindertagespflege, die „Offensive Frühe Chancen: Schwerpunkt-Kitas Sprache und Integration“ mit bundesweit geförderten rund 4 000 Einrichtungen sowie das Programm „Anschwung für frühe Chancen“ zur Verfügung. Mit der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) wird die Qualität der Aus- und Weiterbildung des pädagogischen Personals in den Kindertageseinrichtungen nachhaltig verbessert. Initiativen wie die vom Bund unterstützte Stiftung Haus der kleinen Forscher geben im MINT-Bereich zusätzliche Impulse für die Umsetzung der Bildungspläne.

Mit dem im Jahr 2011 gestarteten Programm „Lesestart – Drei Meilensteine für das Lesen“ wird bewusst frühe Sprach- und Leseförderung betrieben. Im ersten Jahr konnten mit diesem Programm mehr als 410 000 und damit gut 60 Prozent der Familien mit einjährigen Kindern erreicht werden; „Lesestart“ soll vor allem denjenigen Kindern zugutekommen, die in einem bildungsbenachteiligten Umfeld aufwachsen und denen wenig vorgelesen wird. Damit ist das Programm ein Beitrag zu mehr Bildungsgerechtigkeit in Deutschland. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung investiert hier über einen Zeitraum von acht Jahren insgesamt rund 26 Mio. Euro.

Neben dem Ausbau von Betreuungsangeboten setzt sich die Bundesregierung mit der Einführung des Betreuungsgeldes für die Anerkennung und Unterstützung der Erziehungsleistung von Eltern, die die Betreuung ihrer Kinder im privaten Umfeld organisieren, ein.

2.5 Eltern unterstützen, Kinder schützen

In den vergangenen Jahren haben Bund, Länder und Kommunen vielfältige Anstrengungen unternommen, um Eltern bereits im Umfeld der Geburt besser zu unterstützen und Kinder frühzeitig zu schützen. Um Risiken rechtzeitig zu erkennen und wirksame Hilfen anbieten zu können, sollen die interdisziplinäre Fachkompetenz verstärkt genutzt und Kooperationen zwischen dem Gesundheits-

system, der Kinder- und Jugendhilfe, Schwangerenberatungsstellen und Frauenunterstützungseinrichtungen gebildet werden.

Mit dem Aktionsprogramm Frühe Hilfen hat die Bundesregierung den Auftakt für die Einführung zunächst modellhafter, nunmehr in die Fläche gehender Versorgungsstrukturen gegeben. Das von der Bundesregierung eingerichtete „Nationale Zentrum Frühe Hilfen“ initiiert mit seinem professionsübergreifenden Profil die Entwicklung und Evaluation wirksamer Konzepte und unterstützt Länder und Kommunen bei der flächendeckenden Implementierung. Mit der Bundesinitiative Frühe Hilfen wird in den Jahren 2012 bis 2015 der Aus- und Aufbau von Netzwerken Frühe Hilfen und der Einsatz von Familienhebammen gestärkt. Ab dem Jahr 2016 wird der Bund einen Fonds zur Sicherstellung der Netzwerke Frühe Hilfen und der psychosozialen Unterstützen von Familien einrichten, für den er jährlich 51 Mio. Euro zur Verfügung stellt.

Mit zahlreichen Maßnahmen hat die Bundesregierung die Bekämpfung sexueller Gewalt gegen Kinder verstärkt. Den Empfehlungen des Abschlussberichts des Runden Tisches „Sexueller Kindesmissbrauch in Abhängigkeits- und Machtverhältnissen in privaten und öffentlichen Einrichtungen und im familiären Bereich“ folgend errichtet die Bundesregierung derzeit ein ergänzendes Hilfesystem für Betroffene sexueller Gewalt, das für eine Übergangszeit Leistungen erbringen soll, die bisher von den sozialen Hilfesystemen nicht oder nicht ausreichend lange übernommen werden. Sie finanziert Forschungsprojekte in den Bereichen Gesundheit, Kinderschutz und Pädagogik und unterstützt eine bundesweite Fortbildungsinitiative zur Stärkung der Handlungsfähigkeit von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in der Kinder- und Jugendhilfe.

Im „Aktionsplan 2011 zum Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexueller Gewalt und Ausbeutung“ und im „Aktionsplan II zur Bekämpfung von Gewalt gegen Frauen“ hat die Prävention hohe Priorität. Daher setzt die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung im Auftrag der Bundesregierung bis Ende 2014 eine bundesweite, an 8-12 jährige Kinder gerichtete Präventionsinitiative um. In enger Kooperation mit den Bundesländern und den zuständigen Fachstellen wendet sich die Initiative mit einem Theaterstück, kindgerechten Broschüren und einem Online-Portal gemeinsam mit der „Nummer gegen Kummer“ direkt an die Kinder und mit Informationen und Fortbildungsangeboten an die Eltern und schulischen Fachkräfte. Ziel ist es, die Kinder zu ermutigen, sich jemandem anzuvertrauen und die Handlungssicherheit der Erwachsenen zu erhöhen, um langfristig und wirkungsvoll Präventionsstrategien und Schutzkonzepte umzusetzen.

Der von der Bundesregierung eingesetzte Unabhängige Beauftragte für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs stellt eine telefonische Anlaufstelle für Betroffene bereit und entwickelt ein Online-Hilfeportal. Mit der Anfang

2013 startenden Kampagne „Kein Raum für Missbrauch“ wird er die Gesellschaft für das Thema sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche sensibilisieren und zum offenen Diskurs anregen.

Die Bundesregierung unterstützt Länder und Kommunen beim Aus- und Aufbau integrierter kommunaler Konzepte für ein gesundes Aufwachsen. Die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung hat im Rahmen des Kooperationsverbundes „Gesundheitliche Chancengleichheit“ zusammen mit den kommunalen Spitzenverbänden den Partnerprozess „Gesund aufwachsen für alle“ initiiert. Auf der Grundlage abgestimmter Handlungsempfehlungen werden mit den Kommunen Strategien ressortübergreifender Zusammenarbeit entwickelt (www.gesundheitliche-chancengleichheit.de).

Der seitens der Jugendberichtskommission geforderten Verschränkung von öffentlicher und privater Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen kommt nach Auffassung der Bundesregierung besondere Bedeutung zu, wenn es um den Schutz von Kindern und Jugendlichen vor Gewalt, Missbrauch und Vernachlässigung geht. Die öffentliche Seite, also Staat und Zivilgesellschaft, sind hier genauso gefordert wie die private Seite, also die Familie. Dabei gilt es im Hinblick auf den verfassungsrechtlichen Vorrang der Verantwortung der Eltern, diese in ihren Erziehungskompetenzen von Anfang an gemeinsam mit ihren Kindern durch ein breites Spektrum von Hilfen zu stärken und sie bei der Wahrnehmung ihrer Erziehungsverantwortung in schwierigen Erziehungssituationen zu unterstützen. Reichen die Hilfen nicht aus, muss ein wirkungsvolles Eingreifen des Staates zum Schutz des Kindes sichergestellt sein. Das am 1. Januar 2012 in Kraft getretene Bundeskinderschutzgesetz steht für einen solchen aktiven und umfassenden Kinderschutz. Das Gesetz hat Erfahrungen des Aktionsprogramms „Frühe Hilfen“ und wichtige Erkenntnisse aus der Arbeit der Runden Tische „Heimerziehung in den 50er und 60er Jahren“ und „Sexueller Kindesmissbrauch in Abhängigkeits- und Machtverhältnissen in privaten und öffentlichen Einrichtungen und im familiären Bereich“ aufgegriffen. Es wird den Kinderschutz in Deutschland umfassend verbessern und alle im Kinderschutz wichtigen Akteure stärken. Auch die Kinder selbst werden durch geeignete Partizipationsmöglichkeiten und Hilfeangebote insbesondere in ihrer sexuellen Selbstbestimmung gestärkt. Das Bundeskinderschutzgesetz bringt Prävention und Intervention gleichermaßen voran und steht für bessere Unterstützungsangebote für Familien, Eltern und Kinder, mehr Zusammenarbeit der relevanten Akteure und starke Netzwerke im Kinderschutz. Von den Kinderärzten, Familienhebammen, Jugendämtern bis hin zu den Familiengerichten – alle wirken künftig zusammen, um Risiken und Gefahren für Kinder und Jugendliche aktiv vorzubeugen oder diese wirksam abzuwenden.

Mit Blick auf die Bedeutung der Hilfen zur Erziehung für einen effektiven Kinderschutz und steigende Belastungen für Familien und familiäre Netzwerke muss es aus Sicht

der Bundesregierung darum gehen, dauerhaft ein tragfähiges, effizientes und am Bedarf von Kindern, Jugendlichen und deren Familien orientiertes Hilfesystem sicherzustellen. Das gilt gerade auch angesichts der Feststellung der Jugendberichtskommission, dass mit einem Rückgang des Bedarfs in den kommenden Jahren trotz schrumpfender Gesamtzahl junger Menschen nicht zu rechnen ist. Dabei hält die Bundesregierung die Beibehaltung des individuellen Rechtsanspruchs auf Hilfe zur Erziehung für unverzichtbar.

2.6 Aufwachsen mit dem Netz

Das Internet mit seinen umfassenden Möglichkeiten prägt heute das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen wie nie zuvor. Die Jugendberichtskommission räumt diesem Thema daher zu Recht breiten Raum ein.

Die Bundesregierung hat die mit der nahezu allgegenwärtigen Verfügbarkeit und der rasanten technischen Weiterentwicklung des Internets verbundenen Chancen und Herausforderungen für junge Menschen frühzeitig erkannt. Im Dialog Internet, einem umfassenden Diskussionsprozess mit zivilgesellschaftlichen Partnern, Unternehmen und Verbänden sowie den im Netz Aktiven, entwickelt das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend eine kinder- und jugendpolitische Antwort auf diese Veränderungen. Eine zeitgemäße Kinder- und Jugendnetzpolitik soll junge Menschen dabei unterstützen, zu mündigen Nutzerinnen und Nutzern heranzuwachsen, die selbstbestimmt, verantwortungsbewusst, kritisch und kreativ mit dem Medium umgehen, seine Möglichkeiten nutzen und mediale Angebote einschätzen können, sich bestehender Risiken bewusst sind und Konsequenzen des eigenen Handelns im Netz beurteilen können.

Kern der im Dezember 2011 vorgelegten Handlungsempfehlungen im Dialog Internet ist es, Gegensätze zwischen Eigenverantwortung und gesetzlichem Schutz zu überwinden. Hierzu bedarf es einer am Alter und an den konkreten Bedarfen der Zielgruppen – Kinder, Jugendliche, Eltern und Fachkräfte – orientierten, integrierten Struktur von Kompetenzförderung, Stärkung der Medienerziehung und Jugendmedienschutz. Seither wurden bereits eine ganze Reihe konkreter Initiativen gestartet, die zur Entwicklung und nachhaltigen Ausgestaltung der Kinder- und Jugendnetzpolitik in Deutschland beitragen können. Neben dem Kinderschutz im Internet sind Jugendliche in der Medienbewertung aktiv, Eltern werden informiert und es werden netzbasierte Verfahren zur gesellschaftlichen Beteiligung junger Menschen entwickelt und erprobt.

2.7 Horizonterweiterung in jungen Jahren

Die Schule ist nach wie vor der zentrale Bildungsort, der alle Kinder und Jugendlichen gleichermaßen erreicht, in dem Kinder und Jugendliche im Verlauf ihrer Bildungsbiografie immer mehr Zeit verbringen und in dem sie wichtige fachliche, methodische, soziale und personale Kompetenzen erwerben. Der Bericht weist auf die biografische Ausdehnung der Schulphase und die erfolgreiche

Beteiligung von immer mehr Kindern und Jugendlichen an höher qualifizierenden Bildungsgängen hin. Das schulische und berufliche Bildungsniveau ist in Deutschland dadurch erheblich gestiegen, aber auch die individuelle Teilhabe durch Bildung. Bildung für junge Menschen ist jedoch weit mehr als Schule und spielt sich zu wesentlichen Teilen auch außerhalb des curricularen Wissenserwerbs an schulischen und außerschulischen Bildungsstellen ab. Die Bundesregierung teilt die in der Leitlinie 5 formulierte Sicht der Jugendberichtskommission, die Bildung im Sinne einer umfassenden, stetigen Verbesserung der Handlungsfähigkeit mit dem Ziel einer selbstbestimmten Lebensführung versteht und als zentralen Bezugspunkt für die Gestaltung des Aufwachsens bezeichnet.

Die Entwicklung einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit erfordert vielfältige Kompetenzen, zu deren Erwerb neben dem Elternhaus und der Schule auch die auf unterschiedliche Entwicklungsphasen ausgerichteten Angebote der Kinder- und Jugendhilfe beitragen. Mit den Bildungsprogrammen des Kinder- und Jugendplans des Bundes fördert das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend die bundeszentrale Infrastruktur der außerschulischen Jugendbildung in Deutschland. Damit werden ein breites Spektrum politischer, kultureller und sportlicher Angebote sowie die Jugendverbandsarbeit ermöglicht. Die systematische Kooperation zwischen Kinder- und Jugendhilfe und Schule gewinnt zunehmend an Bedeutung. Dabei rücken gemeinsame sozialräumliche Ansätze in den Fokus, um die Ressourcen vor Ort besser auszunutzen und ein ganzheitliches Angebot für junge Menschen zu gewährleisten.

In der Phase der Übergänge nach dem Besuch der allgemeinbildenden Schulen finden wesentliche Weichenstellungen in der Entwicklung und Realisierung individueller Lebensentwürfe statt. Insbesondere die Freiwilligendienste im Inland (Bundesfreiwilligendienst, Freiwilliges Soziales und Ökologisches Jahr) wie im Ausland bieten jungen Menschen die Möglichkeit, diese Übergangsphase zu nutzen, um den eigenen Horizont zu erweitern, sowie soziale, ökologische, kulturelle und interkulturelle Kompetenzen zu erwerben. Mit dem neuen Bundesfreiwilligendienst und dem Ausbau der Jugendfreiwilligendienste leisten erstmals über 80 000 Freiwillige einen solchen Dienst; damit leisten die Freiwilligendienste einen wesentlichen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen in Übergangsphasen.

Mit dem Übergang in die Arbeitswelt werden entscheidende Weichen für ein eigenständiges, finanziell unabhängiges Leben gestellt. Die Gesellschaft ist aufgefordert, jungen Menschen – insbesondere auch sozial benachteiligten und individuell beeinträchtigten jungen Menschen mit schlechteren Startchancen – den Weg von der Schule in Ausbildung und Beruf zu ebnen. Hierzu müssen die unterschiedlichen föderalen Ebenen und die Wirtschaft in Zukunft noch enger zusammenarbeiten. Einen wichtigen Beitrag leistet hier die durch den Europäischen Sozial-

fonds geförderte Initiative JUGEND STÄRKEN des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, die mit aufeinander abgestimmten Bausteinen an rund 800 Standorten bundesweit die schulische, berufliche und soziale Integration benachteiligter junger Menschen und junger Migrantinnen und Migranten mit individuellen Angeboten fördert und seit Anfang 2012 auch die Wirtschaft als engagierten Kooperationspartner gewinnen konnte. Die Initiative JUGEND STÄRKEN ist eingebunden in die Strategie Europa 2020, die nationale Qualifizierungsinitiative und das Fachkräftekonzept der Bundesregierung. Im Rahmen der Demografiestrategie der Bundesregierung kommt dem Themenfeld „Bildungsbio grafien fördern“ vor dem Hintergrund der demografischen Herausforderung hohe Bedeutung zu; im Handlungsfeld „Gute Startchancen – wichtige Weichenstellungen für Kinder und Jugendliche“ werden Antworten auf den demografischen Wandel konkretisiert.

Die Bedeutung der kulturellen Bildung für die Persönlichkeitsentwicklung und den Erwerb sozialer Kompetenzen vor allem bei jungen Menschen ist unbestritten. Deshalb hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung mit „Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung“ ein Programm gestartet, das Angebote der außerschulischen kulturellen Bildung für bildungsbenachteiligte Kinder und Jugendliche im Rahmen von lokalen Bildungsk Kooperationen fördert. Denn rund 4 Millionen Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren (d. h. mehr als ein Viertel) wachsen in einer sozialen, finanziellen oder kulturellen Risikolage auf: Geringe Bildung, niedriges Einkommen oder Erwerbslosigkeit der Eltern schmälern ihre Bildungschancen. Häufig betroffen sind Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. Vor allem bildungsbenachteiligte Kinder und Jugendliche aber brauchen eine besondere Förderung. Gefördert wird ab 2013 die gesamte Vielfalt der kulturellen Bildung, von Tanz- und Theaterprojekten über Leseförderung und Filmproduktionen bis hin zu Literatur- und Zirkusangeboten. Für die Bündnisse für Bildung stellt das Bundesministerium für Bildung und Forschung im Jahr 2013 30 Mio. Euro bereit, für die Folgejahre ist eine Steigerung auf bis zu 50 Mio. Euro geplant.

Das vereinte Europa eröffnet jungen Menschen neue Horizonte, die auch in der Jugendpolitik der Bundesregierung ihren Niederschlag finden. Die internationale Jugendpolitik hat wichtige gesellschaftspolitische Wirkungen, denn sie fördert durch Austausch und Begegnung Verständigung, interkulturelles Lernen und mehr Partizipation. Sie leistet zudem wichtige Beiträge zu Bildung, Teilhabe, gesellschaftlichem Engagement, sozialer Eingliederung, Toleranz und Solidarität. Durch die Förderung der internationalen Jugendarbeit in Form von Jugendbegegnungen, Engagementmöglichkeiten und Fachkräfteprogrammen sowie durch die Bereitstellung einschlägiger Informationen und erforderlicher Infrastruktur ermöglicht es die Bundesregierung jungen Menschen und Experten, aktiv internationale Erfahrungen zu sammeln, interkultu-

relle Kompetenzen zu erwerben, Vielfalt wertzuschätzen sowie über nationale Grenzen hinweg zu arbeiten.

Aus der Dynamik in der Mobilität und den neuen Medien ebenso wie durch die veränderten Lebens- und Arbeitsbedingungen junger Menschen ergeben sich aktuelle politische Gestaltungsaufgaben. So bedeutet grenzüberschreitende Mobilität im Jugendbereich vor allem nicht-formales und informelles Lernen außerhalb der allgemeinen und beruflichen Bildung. Die gesellschaftliche Teilhabe junger Menschen ist eng verknüpft mit der Befähigung, die globalisierte, internationalisierte und europäisierte Lebenswirklichkeit mit dem persönlichen, aber auch mit dem erweiterten politischen und gesellschaftlichen Umfeld in Einklang zu bringen. Ziel ist es, in einem jugendpolitischen Sinne Mobilitätserfahrungen für jeden Jugendlichen zu ermöglichen und vorhandene Mobilitätshindernisse zu beseitigen.

Jugendpolitik in Deutschland muss sich in einem doppelten Sinne europäisch und international verorten: Eine zukunftsweisende Jugendpolitik setzt einerseits europäische und internationale Impulse und übernimmt Verantwortung für die Gestaltung von Lebensbedingungen junger Menschen in Europa und weltweit. Sie greift andererseits europäische und internationale Entwicklungen und Erfahrungen auf und macht diese zum Gegenstand ihrer politischen, wissenschaftlichen und praktischen Auseinandersetzungen, aktuell etwa bei der Umsetzung der EU Jugendstrategie. Von diesen Erfahrungen können Angebote für junge Menschen in Deutschland von der nationalen bis zur lokalen Ebene profitieren.

2.8 Eine neue Politik für das Jugendalter

In den letzten Jahren hat der technologische und gesellschaftliche Wandel die Lebenswelten junger Menschen gravierend verändert. Die Jugendberichtskommission benennt solche Einschnitte, etwa die Digitalisierung und Globalisierung vieler Lebensbereiche, die elektronischen Kommunikationsformen, virtuelle soziale Netzwerke und die Komprimierung der Bildungsverläufe, die einerseits Freiräume junger Menschen einschränken, andererseits eine Vielzahl von Optionen eröffnen und frühzeitige Entscheidungen von lebensbestimmender Tragweite erfordern.

Auf solche Herausforderungen muss Politik reagieren, um die Einzelnen nicht allein zu lassen, gesellschaftliche Kräfte zu mobilisieren und die vorhandenen Hilfe- und Unterstützungsstrukturen an die veränderten Bedarfslagen anzupassen. Am besten geschieht dies im Dialog mit der Jugend, die bei der Suche nach Lösungswegen eigene Ideen und Perspektiven einbringt und damit die Qualität und die Akzeptanz der Ergebnisse fördert, wie etwa der Nationale Aktionsplan „Für ein kindergerechtes Deutschland“ und andere Partizipationsprojekte gezeigt haben.

Die Bundesregierung hat 2011 begonnen, in einem breit angelegten partizipativen Prozess Konturen für die Neuausrichtung der Politik für junge Menschen zu entwickeln. Wenn die Jugendberichtskommission in ihrer Leit-

linie 8 anregt, dass aufbauend auf den inzwischen erreichten Fortschritten in den Leistungen für Kinder die öffentlichen Gestaltungspotenziale mit Blick auf die besonderen Belange von Jugendlichen und jungen Erwachsenen besser genutzt werden müssen und es dazu einer entsprechenden Profilierung der Jugendpolitik bedarf, geht sie mit den Intentionen der Bundesregierung Hand in Hand.

Eine Eigenständige Jugendpolitik nimmt die Lebensphase Jugend als Ganzes ressortübergreifend in den Blick und ist eingebettet in ein gesellschaftspolitisches Gesamtkonzept, das in der frühen Kindheit anfängt und bis zur Einmündung ins Arbeitsleben und zur Familiengründung reicht. Eigenständige Jugendpolitik richtet sich an alle Jugendlichen, ohne dabei spezielle Bedarfslagen benachteiligter junger Menschen zu vernachlässigen. Sie setzt auf die Mitgestaltung durch junge Menschen als den Leistungsträgern von morgen und versteht sich als gesellschaftliche Zukunftspolitik. In der ersten Entwicklungsphase einer Eigenständigen Jugendpolitik sollen zunächst in drei wichtigen Anwendungsfeldern gemeinsame Positionen und Lösungswege erarbeitet werden:

- schulische und außerschulische Lern- und Bildungsorte
- Übergangsgestaltung von der Schule in den Arbeitsmarkt
- Beteiligungschancen und -anlässe im politischen und öffentlichen Raum.

Ein derart weit gefasster Anspruch braucht starke Verbündete. Neben den Akteuren der Kinder- und Jugendhilfe müssen Schule, Eltern, Wirtschaft, Medien, Zivilgesellschaft und weitere Partner gewonnen werden. Ziel ist ein starkes Bündnis in Form einer „Allianz für Jugend“ zwischen den wichtigsten Akteuren der Gesellschaft und den Jugendlichen selbst. Jungen Menschen sollen dadurch faire Startchancen auf ein selbstbestimmtes und sozial verantwortliches Leben eröffnet werden und es soll ein gesellschaftliches Klima der Anerkennung und des Respekts vor den Leistungen und dem Einsatz von Jugendlichen gefördert werden.

Die Neuausrichtung der Jugendpolitik ist ein Prozess, der auch in anderen europäischen Ländern ansteht. Daher hat die Bundesregierung im Kontext der Umsetzung der EU-Jugendstrategie 2010 bis 2018 durch multilaterale Kooperationsprojekte zu den Themen Eigenständige Jugendpolitik, ePartizipation, Gelingende Übergänge in Ausbildung und Arbeit, Grenzüberschreitende Freiwilligendienste, Partizipation junger Menschen im demokratischen Europa den Erfahrungsaustausch über die Ländergrenzen hinweg intensiviert.

Die Bundesregierung hat sich mit der Eigenständigen Jugendpolitik unter Einbeziehung relevanter gesellschaftlicher Akteure auf den Weg gemacht, die Herausforderungen des gesellschaftlichen, demografischen und technologischen Wandels aufzugreifen. Für und mit jungen Menschen sollen bestmögliche Bedingungen für die Entwick-

lung ihrer Persönlichkeit und gesellschaftlichen Teilhabe geschaffen werden, damit sie für die Übernahme von Verantwortung für Deutschland in einem vereinten Europa bereit sein können.

3 Zu ausgewählten Empfehlungen der Kommission

3.1 Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsangebote und ihre Nutzung

Die Kommission setzt sich ausführlich mit dem quantitativen und mit dem qualitativen Ausbau der Kinderbetreuungsangebote auseinander. Die vorliegenden Ausbauzahlen zeigen, dass ein bedarfsgerechter Ausbau bis August 2013 insgesamt noch gelingen kann. Es müssen jedoch große Anstrengungen unternommen werden, um das Ausbauziel zu erreichen. Im März 2012 befanden sich 558 208 Kinder unter drei Jahren bundesweit in Tagesbetreuung. Bund, Länder und Kommunen hatten sich im Zuge des „Krippengipfels“ im Jahr 2007 über den Ausbau der Betreuungsplätze für Kinder unter drei Jahren bis 2013 verständigt: Rund 750 000 Betreuungsplätze – das entspricht heute einer Quote von ca. 38 Prozent – sollten bis 2013 geschaffen werden. Im Kinderförderungsgesetz wurden der stufenweise Ausbau und der Rechtsanspruch ab 1. August 2013 ab dem vollendeten ersten Lebensjahr auf Förderung in einer Tageseinrichtung oder in Kindertagespflege verankert.

Befragungen der Eltern wie auch die Planungen der Jugendämter kommen zu dem Ergebnis, dass im Jahr 2013 eine Betreuungsquote bei rund 39 Prozent im Bundesdurchschnitt für ein bedarfsdeckendes Angebot erreicht sein muss. Auch wenn das Ausbauziel des Krippengipfels und der aktuelle Bedarf sehr nahe beieinander liegen, stellt der Rechtsanspruch eine gewaltige Herausforderung dar. Auf das Bekanntwerden eines höheren Bedarfes an Betreuungsplätzen gegenüber den Schätzungen von 2007 hin hat der Bund wie unter 2.4 beschrieben sofort reagiert und den Ländern weitere Mittel in Höhe von 580,5 Mio. Euro für die Einrichtung von 30 000 zusätzlichen Betreuungsplätzen zugesagt. Den Betrieb dieser zusätzlichen Plätze wird der Bund dauerhaft jährlich mit weiteren 75 Mio. Euro unterstützen.

Quantitative Herausforderungen

Das Kabinett hat den dritten Zwischenbericht zur Evaluation des Kinderförderungsgesetzes am 30. Mai 2012 beschlossen. Gleichzeitig mit diesem so genannten KiföG-Bericht wurde ein Zehn-Punkte-Programm vorgestellt, das Antworten auf die zentralen noch bestehenden Herausforderungen für die Schaffung eines bedarfsgerechten Angebotes bis August 2013 gibt.

In Umsetzung des Programms erarbeitet derzeit eine Arbeitsgruppe des Bundes, der Länder und der kommunalen Spitzenverbände unter Beteiligung von Gewerkschaften, Berufsverbänden, Fachhochschulverbänden, der Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege

und der Bundesagentur für Arbeit Vorschläge zur Gewinnung und Qualifizierung zusätzlicher Fachkräfte, zur Steigerung der Ausbildungskapazitäten, zur besseren Vergütung der Fachkräfte und zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen.

In einem ersten Schritt hat die Arbeitsgruppe Fachkräftegewinnung verschiedene Ideen und Möglichkeiten zur weiteren Sicherung des Fachkräftebedarfs vor dem Hintergrund positiver Erfahrungen in einzelnen Bundesländern zusammengetragen, diese vier Handlungsfeldern zugeordnet und dabei Probleme und Umsetzungsbedarfe der beteiligten Partner identifiziert. Mit Blick auf die Dringlichkeit des konzertierten Zusammenwirkens der Partner enthält der Text der Empfehlung zur Fachkräftegewinnung in der Kindertagesbetreuung zunächst kurzfristig zu realisierende Maßnahmen, die noch im Ausbildungsjahr 2012/2013 zur Umsetzung kommen können. Daher stehen besonders Berufsrückkehrerinnen sowie ausreichend qualifizierte Personen im Fokus, die vergleichsweise schnell voll qualifiziert werden können. Diese Maßnahmen werden sowohl seitens der Bundesregierung medial über die Kampagne „Profis für die Kita“ (www.profisfuerdiekita.de), das durch den Europäischen Sozialfonds mitfinanzierte Bundesprogramm „Mehr Männer in Kitas“ (www.koordinationsmaennerinkitas.de) und die Werbekampagne für Kindertagespflegepersonen (www.fruehe-chancen.de) wie auch durch Initiativen von Ländern, Kommunen und Verbänden begleitet und unterstützt.

Identifizierte mittel- und langfristig greifende Maßnahmen, die sich beispielsweise der Steigerung der Attraktivität des Arbeitsfeldes, der Ausbildung selber sowie den Möglichkeiten und Grenzen der staatlichen Fördersysteme widmen, werden Gegenstand anschließender Bearbeitungen durch die Arbeitsgruppe Fachkräftegewinnung sein.

Pädagogische Qualität

Die Bundesregierung hat stets das Ziel verfolgt, neben dem quantitativen Ausbau auch die Qualität der Kinderbetreuung zu fördern.

Mit der Offensive „Frühe Chancen: Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ fördert der Bund in ca. 4 000 Schwerpunkt-Kitas zusätzliche personelle Ressourcen für eine alltagsintegrierte und systematische frühe Sprachförderung, die die Chancen der Kinder auf eine herkunftsunabhängige Teilhabe am Bildungssystem erhöht. Dafür stehen bis zum Jahr 2014 rund 400 Mio. Euro zur Verfügung.

Mit dem Programm „Anschwung für frühe Chancen“ unterstützt der Bund gemeinsam mit der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung bundesweit an derzeit über 100 Orten lokale Initiativen, die sich für den Ausbau und die Verbesserung der frühkindlichen Förderung in Tageseinrichtungen einsetzen. Ziel des Programms ist es, bis zu 600 Initiativen durch Prozessbegleiterinnen und -begleiter zu beraten.

Die Initiative „Profis für die Kita“, die von Berufsverbänden, Gewerkschaften und der Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege gemeinsam mit dem Bund entwickelt wurde, wirbt für den Arbeitsplatz Kita. Die „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (WiFF) unterstützt mit ihren Angeboten nachhaltig Qualitätsverbesserungen in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern.

Mit dem durch den Europäischen Sozialfonds geförderten „Aktionsprogramm Kindertagespflege“ ist das Curriculum des Deutschen Jugendinstituts bundesweit als Mindeststandard für die Ausbildung von Tagespflegepersonen verankert worden. Neben der Qualifizierung von Tagespflegepersonen anhand dieses Standards sieht die zweite Säule des Aktionsprogramms mittlerweile auch die Möglichkeit berufsbegleitender Weiterbildung für Tagespflegepersonen vor. Gleichzeitig ist in 160 Modellstandorten der Auf- und Ausbau innovativer Strukturen zur Gewinnung, Beschäftigung und Vernetzung von Tagespflegepersonen gefördert und eine bundesweite Online-Beratung Kindertagespflege eingerichtet worden. Auch die Festanstellung von Tagespflegepersonen wird mit dem Aktionsprogramm unterstützt.

Die frühe Förderung von Kindern ist eine Aufgabe, für die Bund, Länder und Kommunen eine gemeinsame Verantwortung tragen. Der Bund sieht sich insbesondere in der Pflicht, dafür Sorge zu tragen, dass die Chancen eines Kindes auf Teilhabe an Betreuungs- und Bildungsangeboten nicht davon abhängen darf, wo es aufwächst. Um die Qualität der Betreuung weiter zu stärken, sollen nach dem 10-Punkte-Programm der Bundesregierung verlässliche Mindeststandards geprüft werden, die bis 2020 bundesweit erreicht sein sollten. Den Ländern soll dabei zugleich hinreichend Spielraum für landesspezifische Gestaltungen überlassen werden.

Zur Förderung der internationalen Zusammenarbeit insbesondere im Rahmen der Europäischen Union und der OECD hat die Bundesregierung beim Deutschen Jugendinstitut eine Arbeits- und Forschungsstelle zur internationalen Kooperation auf den Gebieten der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Entwicklung eingerichtet.

Elternbeteiligung

Die Bundesregierung begrüßt die Initiativen in den Ländern zur Weiterentwicklung von Kindertageseinrichtungen zu Familienzentren, deren umfassende, sozialräumlich vernetzte Angebote erweiterte infrastrukturelle Rahmenbedingungen für die vielfältigen Unterstützungsbedarfe von Eltern und Kindern bieten. Familienzentren erleichtern die Ansprache von benachteiligten Familien und Familien aus bildungsfernen Milieus und ihre Gewinnung für die Nutzung frühkindlicher Förderangebote zur Verbesserung der Bildungschancen ihrer Kinder. Die Bundesregierung wird deshalb die Möglichkeiten prüfen, innerhalb der „Offensive Frühe Chancen“ ein Modul „Familien-Kitas“ vorrangig in sozialen Brennpunkten zu entwickeln.

Qualität schulischer Ganztagsangebote

Die Bundesregierung stimmt der Kommission zu, dass das deutsche Bildungssystem weiterhin vor der Aufgabe steht, die soziale Durchlässigkeit zu erhöhen und Bildungsaufstiege zu ermöglichen. Dafür ist insbesondere der Ausbau der Kinderbetreuung und die quantitative und qualitative Weiterentwicklung des Ganztagsangebots notwendig. Insbesondere bei innerfamiliär selten geförderten Kindern erweist sich die langjährige Nutzung der Kindertagesbetreuung als ergänzendes Bildungsangebot, das das Kompetenzniveau der Kinder deutlich anheben kann. Ein dauerhafter und regelmäßiger Besuch qualitativ hochwertiger Angebote einer Ganztagschule wirkt sich positiv auf die Entwicklung des Sozialverhaltens, der Lernmotivation und der schulischen Leistungen aus. Ein an individueller Unterstützung orientiertes Bildungssystem würde größere Bildungschancen für benachteiligte Kinder eröffnen. Sowohl die Anstrengungen der Länder und Kommunen hin zur Weiterentwicklung des Schulsystems auch im Bereich der Inklusion weisen deshalb in die richtige Richtung.

Daher unterstützen Bundesregierung und Länder den Ausbau schulischer Ganztagsangebote von der Grundschule bis zur Sekundarstufe I. Mehr als jede zweite allgemeinbildende Schule verfügt heute über Ganztagsangebote. Die Bundesregierung hat den quantitativen Ausbau von 2003 bis 2009 mit 4 Mrd. Euro unterstützt. Damit konnten insgesamt 8 262 Ganztagschulen gefördert werden. Im Bundesdurchschnitt nutzen 28 Prozent aller Kinder und Jugendlichen Ganztagsangebote, wobei die Zahl in Ostdeutschland und Berlin wesentlich höher liegt. Einen deutlichen Einfluss auf die Ganztagsbetreuung hat dabei die Erwerbstätigkeit der Eltern und insbesondere von Müttern.

Die Kommission weist zu Recht darauf hin, dass das „Reformprojekt Ganztagschule“ erheblich zur (Neu)Gestaltung heutiger Kindheiten beigetragen hat und sich Zeiten und Räume von Kindern und Jugendlichen ändern. Vor dem Hintergrund, dass die Ganztagschule sich auf dem Weg zum Regelangebot befindet, unterstreicht die Kommission die Frage der Qualität von Betreuung, Erziehung und Bildung für die Gestaltung des Aufwachsens aller Kinder. Dabei sind verschiedene Dimensionen kindlichen Wohlbefindens und der umfassenden kognitiven, sozialen, emotionalen oder motorischen Befähigung zu beachten. Zur Qualität gehört die Ausbalancierung von Schulzeit, Familienzeit, Lernförderung, organisierter Freizeit und freier Zeit für die Kinder und Jugendlichen ebenso wie der Ausgleich sozialer Disparitäten des Kompetenzerwerbs. Dabei kommt der besseren Verbindung von schulischen und außerschulischen Bildungsorten, der verstärkten Beteiligung der Eltern sowie insbesondere auch der Partizipation der Kinder und Jugendlichen selbst eine zentrale Bedeutung zu. Die von der Kommission betonte notwendige forschungsbasierte Weiterentwicklung von Qualitätsstandards für Bildung, Betreuung und Erziehung unterstützt die Bundesregierung durch die Förderung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen – StEG“,

an der alle 16 Länder beteiligt sind und die sich im Zeitraum von 2012 bis 2015 vertiefend der Qualität der Ganztagsangebote widmet.

Bund und Länder unterstützen die qualitative Ausgestaltung der Ganztagschulen seit 2004 durch das Begleitprogramm „Ideen für mehr! Ganztägig lernen“ der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung mit Regionalen Serviceagenturen „Ganztägig lernen“ in allen 16 Ländern. Dabei kommt der Kooperation von Schulen mit der Kinder- und Jugendhilfe und Trägern außerschulischer Bildung eine herausragende Bedeutung zu.

3.2 Bürgerschaftliches Engagement fördert Integration

Bürgerschaftliches Engagement stärkt das Gemeinschaftsgefühl. Wer sich in einer Gemeinschaft engagiert, ist Teil von ihr. Somit kann Engagement einen wichtigen Beitrag zur Integration leisten.

Der Bundesregierung ist daran gelegen, Benachteiligungen im Engagement von jungen Migrantinnen und Migranten sowie bildungsfernen jungen Menschen entgegenzuwirken, wie sie von der Jugendberichtskommission festgestellt werden (Abschnitt 6.2 und 6.6). Mit der „Aktion zusammen wachsen – Bildungspatenschaften stärken, Integration fördern“ (www.aktion-zusammen-wachsen.de) unterstützt die Bundesregierung Patenschaftsprojekte für junge Menschen mit Zuwanderungshintergrund und regt die Gründung neuer Projekte an. Sie unterstützt das Anliegen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, sich eigenverantwortlich in Migrantenjugendvereinigungen zu organisieren. Die frühe Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund erleichtert ihnen den Zugang zu Sprache, Kultur und Gesellschaft. Ziel ist es, allen Kindern und Jugendlichen die gleichen Bildungschancen zu ermöglichen und so die Integration von Zuwandererfamilien in Deutschland zu fördern.

Die Bundesregierung fördert in mehreren Modellprojekten „Service Learning – Lernen durch Engagement“ an Schulen und Hochschulen. Hierbei setzen sich Schülerinnen und Schüler, Studentinnen und Studenten für das Gemeinwohl ein. Sie engagieren sich nicht losgelöst von oder zusätzlich zur Schule oder Hochschule, sondern verbinden fachliches Lernen im Unterricht methodisch mit gesellschaftlichem Engagement. Die Erfahrungen werden reflektiert und mit Inhalten der Bildungs- und Lehrpläne verknüpft. Service Learning erhöht nicht nur die Qualität der Wissensaneignung, es fördert auch das Verantwortungsbewusstsein für die Gesellschaft und das unmittelbare Lernumfeld. Service Learning ermöglicht im Übrigen auch lernschwächeren Schülerinnen und Schülern Erfolgserlebnisse in der Schule und wichtige Erfahrungen der Selbstwirksamkeit.

Das bürgerschaftliche Engagement von Unternehmen ist Schwerpunkt des von der Bundesregierung im Jahr 2012 vorgelegten Ersten Engagementberichts mit dem Titel „Für eine Kultur der Mitverantwortung“. Im Kontext des 14. Kinder- und Jugendberichts ist insbesondere darauf

hinzuweisen, dass sich annähernd zwei Drittel (64 Prozent) aller deutschen Unternehmen bürgerschaftlich engagieren und hierfür einen finanziellen Gegenwert von jährlich mindestens 11 Mrd. Euro aufwenden, vorrangig in Form von Geldspenden, aber auch durch Produkt- und Sachspenden. Mit ihrem Engagement fördern 75 Prozent der Unternehmen den Bereich Erziehung, Kindergärten und Schulen, 68 Prozent fördern Freizeitaktivitäten und Sport.¹

3.3 Junge Erwachsene im SGB II Leistungsbezug

Die Kommission bemängelt, dass die Arbeitsmarktpolitik zu sehr von einem homogenen Bild des jungen Menschen mit Qualifizierungsdefiziten und fehlender Leistungsbereitschaft ausgehe und durch die Umsetzung der Sanktionspraxis die Gewichtung zwischen Fördern und Fordern aus der Balance gerate; sie fordert daher erhebliche Nachjustierung auch in der Abstimmung der Wirkungskreise SGB VIII, SGB II und SGB III (Abschnitt 6.5.2).

Die Bundesregierung hat dieses Thema aufgegriffen und erprobt vor allem im durch den Europäischen Sozialfonds geförderten Modellprogramm „JUGEND STÄRKEN: Aktiv in der Region“ in 35 Kommunen die rechtskreisübergreifende Zusammenarbeit der Akteure am Übergang Schule – Beruf (SGB II, SGB III und SGB VIII) in der Praxis und setzt damit Impulse für eine bessere Verzahnung der Angebote im örtlichen Netzwerk. Hierzu gehören auch Modelle, die neue Herangehensweisen für jungen Menschen mit Entwicklungsdefiziten im SGB II-Bezug erproben, um Sanktionen von vorneherein zu vermeiden bzw. ein „Herausfallen“ aus dem Hilfesystem zu verhindern.

Wissenschaftliche Befunde hinsichtlich der Wirkungen von Sanktionen auf die Aktivierung von unter 25-Jährigen im SGB II-Leistungsbezug liegen bislang nicht vor. Das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) führt zu diesem Thema aktuell zwei Studien durch, deren Veröffentlichungen Anfang 2013 erwartet werden. Die Bundesregierung wird anhand der Ergebnisse der Studien prüfen, ob das Sanktionsrecht im SGB II einer Weiterentwicklung durch den Bundesgesetzgeber bedarf.

Die Bundesregierung ist der Auffassung, dass vor dem Hintergrund der demografischen Entwicklung und des steigenden Fachkräftebedarfs künftig noch stärker als bisher insbesondere junge Menschen mit deutlichen Leistungsschwächen und Problemen am Übergang erreicht werden müssen, die bisher zwischen den lokalen Angeboten verloren gehen.² Für diese Jugendlichen sind gezielte individuelle und langfristige Hilfen aus einer Hand not-

¹ Vgl. Erster Engagementbericht – Für eine Kultur der Mitverantwortung, Bundestagsdrucksache 17/10580, insb. Abb. IV 3-2 (S. 244) und Abb. IV 5-14 (S. 347).

² Vgl. Berufsbildungsbericht 2012, Seite 24f. : 85 968 Bewerberinnen und Bewerber fragen keine weitere aktive Hilfe bei der Ausbildungssuche mehr nach und es laufen auch keine Vermittlungsbemühungen mehr.

wendig. Vor allem die kommunale öffentliche Jugendhilfe ist gefordert, ihre Koordinierungs- und Steuerungsfunktion im Netzwerk mit anderen Akteuren und lokalen Einrichtungen, wie Jobcentern, Agenturen für Arbeit, Schulen nach §§ 13 und 81 SGB VIII unter Einbeziehung von Unternehmen wahrzunehmen. Die Bundesregierung beabsichtigt, die Kommunen im Rahmen des Europäischen Sozialfonds 2014 bis 2020 auch weiterhin bei dieser wichtigen Aufgabe zu unterstützen.

3.4 Mediatisierung als neue Herausforderung der Kinder- und Jugendhilfe

Der 14. Kinder- und Jugendbericht geht auf die zunehmend mediatisierte Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen als Herausforderung für die Kinder- und Jugendhilfe ein und spricht den Umgang mit persönlichen Daten in sozialen Netzwerken, die Bedeutung von erzieherischem Kinder- und Jugendschutz, eine digitale Ungleichheit in der Verwertung von Teilhabe- und Bildungschancen und die Notwendigkeit einer befähigenden Medienbildung an.

Durch die im Dialog Internet gemeinschaftlich formulierte Kinder- und Jugendnetzpolitik und weitere Initiativen zur Verbesserung des Jugendmedienschutzes im Online-Bereich räumt die Bundesregierung dem Aufwachsen mit dem Internet ein eigenes Politikfeld ein, das Jugendschutz, Medienkompetenz und Erziehungsverantwortung in eine altersgerechte Balance bringt und Teilhabechancen erhöht. Zur Unterstützung der Eltern setzt die Kinder- und Jugendnetzpolitik zur Stärkung der Medienerziehung auf den Ausbau eines sicheren Surfraums für Kinder, zum Beispiel unter dem Dach der Initiative „Ein Netz für Kinder“, die gute Kinderseiten und weitere Elemente eines attraktiven Kinder-Internets fördert und bereitstellt. Insbesondere der Umgang mit persönlichen Daten soll von Beginn an in einem sicheren Umfeld eingeübt werden können. Darüber hinaus sind mit der Gründung des IKiZ – Zentrum für Kinderschutz im Internet – im September 2012 die Voraussetzungen für ein koordiniertes Risikomanagement im Internet geschaffen worden. Das Zentrum verbindet die vorausschauende Technikfolgenabschätzung mit Hilfe und Beratung für Eltern, Kinder und Jugendliche und nutzt dafür u. a. Strukturen der Kinder- und Jugendhilfe, nimmt aber auch die Anbieter in die Pflicht. Weitere Initiativen im Dialog Internet berücksichtigen in besonderer Weise die im 14. Kinder- und Jugendbericht angesprochene Bedeutung der Peergroup für die Mediennutzung im Jugendalter, die Forderung nach Vernetzung bei der Förderung von Medienkompetenz und den Ausbau medial gestützter Teilhabemöglichkeiten.

An verschiedenen Stellen reklamiert die Kommission zu Recht Forschungsbedarf im Zusammenhang mit der Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen. Das betrifft z. B. Fragestellungen zu sozialen Netzwerken (insbesondere die Auswirkungen von Datenverwertung und Ausgrenzung) und die These der digitalen Ungleichheit für die zielgruppengerechte Ausgestaltung von Angeboten

für Partizipation, freiwilliges Engagement und Medienbildung. Auch das Phänomen der exzessiven Nutzung von Computerspielen bzw. Internetangeboten sollte aufgrund zahlreicher psychosozialer Probleme, die sich bei betroffenen Jugendlichen und ihren Familien zeigen, erforscht werden. Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und das Bundesministerium für Gesundheit haben dazu bereits verschiedene Projekte gefördert. Ein wesentliches Element bilden dabei Vorhaben, die auf die Kompetenzvermittlung und Stärkung unter Gleichaltrigen setzen. Die Bundesregierung wird die Initiierung eines ressortübergreifenden Forschungsprogramms zum Themenfeld „Aufwachsen in der digitalen Medienwelt“ prüfen.

3.5 Stabile Strukturen für die Kinder- und Jugendhilfe

Die Kommission empfiehlt, die Gesetzgebungskompetenz des Bundes für die Kinder- und Jugendhilfe zu schärfen (Abschnitt 13.1.1) und kritisiert die aus ihrer Sicht unzureichende Finanzausstattung der Kommunen (Abschnitt 13.2).

Die Bundesregierung teilt die Auffassung der Berichtskommission, wonach die konkurrierende Gesetzgebungskompetenz des Bundes für das gesamte Kinder- und Jugendhilferecht auch zukünftig beizubehalten ist. Sie stimmt auch darin mit der Kommission überein, dass sich der dreistufige föderale Aufbau von Kompetenzen und Strukturen im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe nachhaltig bewährt hat und die geeignete Grundlage darstellt, um die Kinder- und Jugendhilfe weiterhin zukunftsfest zu gestalten.

Allerdings sieht die Bundesregierung im Gegensatz zur Berichtskommission keine Notwendigkeit, den verfassungsrechtlichen Kompetenztitel der öffentlichen Fürsorge für die konkurrierende Gesetzgebungskompetenz des Bundes (Artikel 74 Absatz 1 Nummer 7 GG) im Hinblick auf den Teilbereich der Kinder- und Jugendhilfe zu konkretisieren. Sie teilt auch nicht die dieser Forderung der Kommission zugrunde liegenden Befürchtungen, zumal sich der Gesetzgeber im Rahmen der Föderalismusreform I dezidiert dafür entschieden hat, die Gesetzgebungskompetenz des Bundes für die Kinder- und Jugendhilfe beizubehalten.

Der Kompetenztitel der öffentlichen Fürsorge ist im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe mit dem aktuellen Wortlaut des Artikel 74 Absatz 1 Nummer 7 GG in Verbindung mit der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts ausreichend bestimmt. Der Begriff der öffentlichen Fürsorge umfasst nach der Definition des Bundesverfassungsgerichts den Bereich der Kinder- und Jugendhilfe und dabei ebenfalls die Bereiche der Kindertagesbetreuung (BVerfGE 97, 332) und der Jugendarbeit (BVerfGE 22, 180). Das Bundesverfassungsgericht hat wiederholt bestätigt, dass der Begriff der öffentlichen Fürsorge nicht eng auszulegen ist und grundsätzlich auch

präventive Maßnahmen umfasst (BVerfG NJW 1993, 1751, 1772).

Es gibt keinerlei Anhaltspunkte, warum das Bundesverfassungsgericht bei einer erneuten Befassung mit der Auslegung des Begriffs öffentliche Fürsorge von seiner bisherigen Definition abrücken sollte. Allein eine in der juristischen Fachliteratur geführte Diskussion über die Auslegung der Begriffe führt nicht automatisch zu einer Neubewertung der Rechtslage seitens des Bundesverfassungsgerichts.

Solange sich die Rechtslage nicht ändert, hat das Bundesverfassungsgericht auch keinen Anlass, nicht an seiner bisherigen Rechtsprechung festzuhalten. Die Rechtsfrage nach der Gesetzgebungskompetenz des Bundes im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe ist vom Bundesverfassungsgericht bereits entschieden worden (siehe oben).

Die Entwicklung der Kommunalfinanzen ist durch stark schwankende Finanzierungssalden geprägt, insbesondere als Folge der äußerst konjunkturreagiblen Gewerbesteuererinnahmen. Nach hohen Defiziten in den Krisenjahren 2009/2010 hat sich die finanzielle Situation der Städte, Gemeinden und Landkreise insgesamt deutlich verbessert. Ab dem Jahr 2012 werden wieder Überschüsse erwartet.

Auf der Ausgabenseite wird die Entwicklung der Finanzierungssalden wesentlich von den Ausgaben für soziale Leistungen beeinflusst. Als Ergebnis der Gemeindefinanzkommission wird der Bund den Kommunen die Nettoausgaben für die Grundsicherung im Alter und bei Erwerbsminderung ab dem Jahr 2014 vollständig erstatten. Im Rahmen der innerstaatlichen Umsetzung des Fiskalvertrages hat der Bund zudem zugesagt, den Erstattungsmechanismus zu Gunsten der Kommunen zu ändern. In der Summe führen diese beiden Maßnahmen in den Jahren 2012 bis 2016 zu einer Entlastung von insgesamt fast 20 Mrd. Euro. Insbesondere finanzschwache Kommunen profitieren von der Kostenübernahme durch den Bund, der seine finanzielle Beteiligung auch beim Ausbau der U3-Kinderbetreuung aufstockt. Damit unterstreicht die Bundesregierung die große Bedeutung, die sie der kommunalen Ebene und deren Finanzsituation beimisst. Die Entlastungen durch den Bund tragen zur Sicherung einer angemessenen Finanzausstattung der Kommunen bei, die nach der Finanzverfassung in die Zuständigkeit der Länder fällt.

3.6 Die Rechte der Kinder stärken

Die Kommission reklamiert die konsequente Umsetzung der VN-Kinderrechtskonvention und empfiehlt, Kinderrechte ins Grundgesetz aufzunehmen (Abschnitt 13.1.3).

Die Rechte von Kindern werden von den im Grundgesetz enthaltenen Grundrechten in Verbindung mit den vom Bundesverfassungsgericht entwickelten Leitlinien vollständig gewahrt. Grundrechte stehen allen natürlichen Personen unabhängig von ihrem Alter zu. Kinder sind deshalb, ebenso wie Erwachsene, insbesondere Rechtsträ-

ger im Hinblick auf Artikel 1 Absatz 1 GG, der die Menschenwürde schützt, und ihnen kommt ein eigenes Recht auf Entfaltung ihrer Persönlichkeit zu. Artikel 2 Absatz 2 Satz 1 GG garantiert den Schutz von Kindern vor Gewalt und Vernachlässigung. Aus Artikel 6 Absatz 2 GG folgt zudem der wichtige Anspruch von Kindern auf Pflege und Erziehung. Auf der Grundlage von Artikel 6 GG haben der Gesetzgeber und das Bundesverfassungsgericht ein differenziertes, wohl austariertes System der wechselseitigen Rechte und Pflichten im Dreiecksverhältnis zwischen Eltern, Kind und Staat entwickelt. Eine Grundgesetzänderung ist auch insofern nicht erforderlich.

Die Bundesregierung setzt sich nachdrücklich für die Stärkung der Rechte von Kindern ein. In den Vordergrund stellt sie dabei allerdings konkrete Maßnahmen, die die Lebenswirklichkeit der Kinder gezielt verbessern. So trägt die Bundesregierung etwa mit Änderungen im Bundesimmissionsschutzgesetz und im Bauplanungsrecht dafür Sorge, dass die deutsche Rechtsordnung einheitlich und umfassend Toleranz gegenüber dem Lachen, Rufen und Singen spielender Kinder in kinderbezogenen Einrichtungen gebietet. Es geht der Bundesregierung vor allem darum, naturgemäß abstrakte Rechte in der realen Lebenssituation von Kindern wirksam werden zu lassen und damit faire Chancen für jedes Kind erlebbar zu machen. Dabei trägt die Bundesregierung sämtlichen Aspekten Rechnung, die von der Berichtskommission als wesentlich im Hinblick auf die Formulierung von Kinderrechten genannt werden:

- das Recht des Kindes auf Anerkennung als eigenständige Persönlichkeit, auf Entwicklung und Entfaltung, auf Schutz, Fürsorge und Beteiligung;
- der Vorrang des Kindeswohls bei allen Kinder und Jugendliche betreffenden Entscheidungen;
- die Verpflichtung des Staates, für kindgerechte Lebensbedingungen Sorge zu tragen.

Die Bundesregierung hat bedeutende Entwicklungen zur Umsetzung der VN-Kinderrechtskonvention angestoßen und damit eine neue Phase der Kinderrechte in Deutschland eingeleitet: Am 15. Juli 2010 hat Deutschland seine Vorbehaltserklärungen zur VN-Kinderrechtskonvention zurückgenommen. Dies war ein starkes Signal für die vollumfängliche Gültigkeit der VN-Kinderrechtskonvention in Deutschland.

Die Bundesregierung hat sich außerdem für die Erarbeitung und Verabschiedung des neuen Fakultativprotokolls zur VN-Kinderrechtskonvention betreffend ein Mitteilungsverfahren stark gemacht. Das in dem Fakultativprotokoll geregelte Individualbeschwerdeverfahren gibt Kindern und Jugendlichen ein eigenes Instrument, Verletzungen ihrer Rechte aus der VN-Kinderrechtskonvention beim VN-Ausschuss für die Rechte des Kindes in Genf zu rügen. Sie können sich etwa gegen fehlenden Schutz vor Gewalt und Misshandlungen oder fehlende Bildungsmöglichkeiten wehren.

Mit der frühen Unterzeichnung des neuen Fakultativprotokolls bereits am 28. Februar 2012 hat Deutschland ein deutliches Zeichen für die Geltung und Durchsetzung der Kinderrechte gesetzt. Im Anschluss hat die Bundesregierung bereits alle Vorbereitungen für eine schnelle Ratifikation des neuen Fakultativprotokolls zur VN-Kinderrechtskonvention getroffen. Am 1. August 2012 hat das Bundeskabinett den Gesetzentwurf zur Ratifikation des Fakultativprotokolls beschlossen. Am 8. November 2012 hat der Bundestag das Gesetz beschlossen. Der Bundesrat hat am 14. Dezember 2012 keine Einwände gegen das Gesetz erhoben. Das Gesetz wurde am 28. Dezember 2012 im Bundesgesetzblatt verkündet. Die Voraussetzungen für die Ratifikation liegen somit vor. Deutschland kann als einer der ersten Staaten die Ratifikationsurkunde bei den Vereinten Nationen in New York hinterlegen. Damit hat Deutschland so schnell wie nie zuvor ein Menschenrechtsabkommen der Vereinten Nationen ratifiziert. Das Fakultativprotokoll tritt in Kraft, wenn insgesamt 10 Staaten das Fakultativprotokoll ratifiziert haben.

Die Bundesregierung sieht sich durch die Empfehlung der Kommission bestärkt, in Institutionen Beratungs- und Schlichtungsstellen zu implementieren und die inklusive Ausrichtung der Kinder- und Jugendhilfe voranzutreiben (Abschnitt 12.3 und 13.1.4).

Das in Artikel 12 der VN-Kinderrechtskonvention völkerrechtlich vorgegebene Recht des Kindes, gehört zu werden, wird durch das Bundeskinderschutzgesetz deutlich gestärkt: Anknüpfend an die Diskussion am Runden Tisch „Sexueller Kindesmissbrauch“ haben alle Kinder und Jugendliche nunmehr nach § 8 Absatz 3 SGB VIII in Not- und Krisensituationen einen eigenen Rechtsanspruch auf Beratung ohne Kenntnis der Personensorgeberechtigten gegenüber dem Jugendamt.

Vor dem Hintergrund des besonders starken Abhängigkeitsverhältnisses von Kindern und Jugendlichen, die sich regelmäßig für einen Teil des Tages oder über Tag und Nacht in einer Einrichtung aufhalten, wird die Sicherung der Rechte von Kindern und Jugendlichen in Einrichtungen im Rahmen des Bundeskinderschutzgesetzes besonders in den Blick genommen. Da der Abschlussbericht des Runden Tisches „Heimerziehung in den 50er und 60er Jahren“ auf die elementare Bedeutung der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in Einrichtungen vor allem auch unter Entwicklungs- und Schutzaspekten hinweist, wurde als Mindestvoraussetzung für die Erteilung einer Betriebserlaubnis der wichtige Aspekt der Partizipation neu eingeführt (§ 45 Absatz 2 Satz 2 Nummer 3 SGB VIII). Einrichtungen müssen Verfahren zur Beteiligung und Möglichkeiten der Beschwerde in persönlichen Angelegenheiten installieren und implementieren, durch die Kinder und Jugendliche als Experten in eigener Sache dort beteiligt werden, wo sie betroffen sind. Flankiert wird diese Anforderung durch die Einführung eines Beratungsanspruchs für Einrichtungsträger im Hinblick auf die Entwicklung und Anwendung von Verfahren der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an strukturellen

Entscheidungen in der Einrichtung sowie Beschwerdeverfahren in persönlichen Angelegenheiten (§ 8b Absatz 2 SGB VIII).

Die Bundesregierung wird die Wirkungen dieser Regelungen zur Stärkung des Rechts des Kindes auf Beteiligung im Rahmen der Evaluation des Bundeskinderschutzgesetzes, zu der sie nach Artikel 4 des Gesetzes verpflichtet ist, eingehend untersuchen, insbesondere auch im Hinblick auf die Erweiterung der Beteiligungs- und Beschwerdemöglichkeiten über den Einrichtungskontext hinaus. Dies gilt auch für eine erweiterte Zuordnung von Rechtsansprüchen unmittelbar zum Kind oder Jugendlichen. Dieser Frage wird auch im Rahmen der Diskussion zur Ausrichtung des Leistungsangebots für Kinder und Jugendliche mit Behinderung an dem von der VN-Behindertenkonvention geforderten Grundsatz der Inklusion nachgegangen. So wird bei der Prüfung der Frage der Zusammenlegung der Leistungen für Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderungen im SGB VIII („Große Lösung“) insbesondere auch die Schaffung eines einheitlichen Leistungstatbestands für alle Kinder und Jugendlichen in den Blick genommen, der die bisherigen Hilfen zur Erziehung und Leistungen der Eingliederungshilfe umfasst. Diese Prüfung umfasst auch die Frage der Anspruchsinhaberschaft und damit die Zuordnung des Leistungsanspruchs unmittelbar zum Kind oder Jugendlichen.

3.7 Schnittstellen auf die Belange junger Menschen ausrichten

Zur Empfehlung der Zusammenführung unterschiedlicher Leistungssysteme für Kinder und Jugendliche im SGB VIII sowie der Entwicklung eines „Kinder- und Jugendgesetzbuchs“ (Abschnitt 13.1.2 und 13.1.5).

Es ist ein zentrales Anliegen der Bundesregierung, bei der Konzeption bundesgesetzlicher Rechtsgrundlagen stets auch die Belange und Interessen von Kindern und Jugendlichen und deren Familien zu berücksichtigen. Vor allem wenn es um Regelungen geht, die für die Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen von unmittelbarer Relevanz sind, stellt die Bundesregierung die Perspektive der jungen Menschen und ihre Interessenlage als maßgebliche Richtschnur in den Mittelpunkt ihres Handelns. Dies bezieht sich – im Rahmen der verfassungsrechtlichen Kompetenzen des Bundes – gleichermaßen auf die Konzeption von Gesetzgebungsvorhaben wie auf die Förderung einer auf die Belange und Interessen von Kindern und Jugendlichen ausgerichteten Umsetzung der bundesgesetzlichen Regelungen in der Praxis. Für die Realisierung einer einheitlichen, zusammenhängenden und vom jungen Menschen her gedachten und konzipierten Politik des Aufwachsens, wie sie die Berichtskommission empfiehlt, steht innerhalb der Bundesregierung insbesondere das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend ein, das als Querschnittsaufgabe in enger Abstimmung mit den anderen Bundesressorts, den Ländern und den Kommunen die Interessen von Kin-

dem und Jugendlichen in allen Politikbereichen wahrnimmt.

Vor diesem Hintergrund erachtet die Bundesregierung die Entwicklung eines umfassend angelegten Kinder- und Jugendgesetzbuchs, wie sie die Berichtskommission anregt, für die Ausrichtung ihres politischen Handelns an den spezifischen Belangen und Interessen der Lebenslage „Kindheit und Jugend“ als nicht erforderlich. Im Gegenteil: Auf diese Weise würde die damit verbundene unsystematische Herauslösung kinder- und jugendbezogener Regelungen aus dem betreffenden übergeordneten Regelungszusammenhang nicht den vollkommen unterschiedlichen Regelungsbedarfen und Regelungsgegenständen – weder im Hinblick auf die Komplexität der zugrundeliegenden Lebenssachverhalte noch hinsichtlich des umfangreichen und vielfältigen Kreises der Normadressaten und Rechtsanwender – gerecht. Weitaus zielführender und sinnvoller ist es aus Sicht der Bundesregierung, den Belangen und Interessen von Kindern und Jugendlichen in den konkreten Regelungskontexten durch spezifische, auf den betreffenden Lebenssachverhalt und den jeweiligen Kreis der Normadressaten und -anwender abgestimmte Regelungen zielgerichtet und passgenau Rechnung zu tragen. Dies entspricht auch dem Ansatz der Eigenständigen Jugendpolitik.

Besondere Bedeutung kommt der von der Berichtskommission zu Recht erhobenen Forderung nach einer hinreichenden und angemessenen Berücksichtigung kinder- und jugendspezifischer Belange an den Schnittstellen verschiedener Leistungs- bzw. Handlungssysteme mit Bezug zu Kindern, Jugendlichen und Familien zu. Es ist der Bundesregierung ein wichtiges Anliegen, dass die unterschiedlichen Akteure, die für das gelingende Aufwachsen von Kindern und Jugendliche Verantwortung tragen, gerade an diesen Schnittstellen koordiniert und systematisch zusammenwirken.

Vor diesem Hintergrund wurden mit dem Bundeskinderschutzgesetz, vor allem im Rahmen des neuen Gesetzes zur Kooperation und Information im Kinderschutz (KKG), aber auch im SGB VIII und anderen Gesetzen, verbindliche Voraussetzungen für ein starkes Netz unterschiedlicher Hilfe- und Unterstützungssysteme vorgegeben, das Familien in belastenden Lebenslagen auffängt. Hilfeangebote erreichen Familien so auf schnelleren, kürzeren Wegen.

Drohen aufgrund der Verantwortungsaufteilung zwischen unterschiedlichen Leistungssystemen die Belange von Kindern und Jugendlichen in den Hintergrund zu treten bzw. unberücksichtigt zu bleiben, gilt es, die betreffenden Schnittstellen und die darauf bezogenen Kooperationsformen zwischen den Systemen eingehend zu analysieren, Handlungsbedarfe zu identifizieren und die geeigneten Maßnahmen zur Beseitigung der Schnittstellenprobleme zu ergreifen. So wurden in Bezug auf die Schnittstelle zwischen der Sozialhilfe und der Kinder- und Jugendhilfe bei der Leistungsgewährung für behinderte Kinder und Jugendliche insbesondere auch von der Sachverständi-

genkommission zum 13. Kinder- und Jugendbericht erhebliche Definitions- und Abgrenzungsprobleme konstatiert, aus denen letztlich „Verschiebebahnhöfe“ bzw. „schwarze Löcher“ in der Hilfgewährung für die Betroffenen resultieren. Auch nach Auffassung der Bundesregierung kann die geteilte Zuständigkeit für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen – bei seelischer Behinderung werden Leistungen nach dem Recht der Kinder- und Jugendhilfe (SGB VIII), bei körperlicher und geistiger Behinderung Leistungen der Sozialhilfe (SGB XII) gewährt – zu einer Vielzahl von Abgrenzungs- und Schnittstellenproblemen führen. Dann können die Hilfen nicht immer zielgenau, bedarfsgerecht und zeitnah erbracht werden. Mit der Lösung dieser Schnittstellenproblematik ist eine gemeinsame Arbeitsgruppe der Arbeits- und Sozialministerkonferenz und der Jugend- und Familienministerkonferenz mit dem Bund und den kommunalen Spitzenverbänden beauftragt. Perspektivisch gilt es, die unterschiedliche Verantwortungsaufteilung zu überwinden und die Eingliederungshilfe für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen unter dem Dach des SGB VIII im Konsens zwischen Bund, Ländern und Gemeinden zusammenzuführen („Große Lösung“).

Die Arbeitsgruppe hat der Arbeits- und Sozialministerkonferenz und der Jugend- und Familienministerkonferenz Ende 2011 ihren Zwischenbericht vorgelegt. In dem Zwischenbericht empfiehlt die Arbeitsgruppe mehrheitlich die „Große Lösung SGB VIII“. Die Arbeitsgruppe sieht zwei Möglichkeiten zur Umsetzung der „Großen Lösung SGB VIII“: Entweder wird die Leistung der Eingliederungshilfe im SGB VIII auf junge Menschen mit geistiger oder körperlicher Behinderung ausgeweitet und konzeptionell weiterentwickelt. Oder es wird ein einheitlicher Leistungsanspruch („Hilfen zur Entwicklung“) ins SGB VIII eingeführt. Dieser Leistungsanspruch differenziert vom Grunde her nicht mehr zwischen jungen Menschen mit Behinderungen und jungen Menschen ohne Behinderungen. Er fasst die bisherigen Hilfen zur Erziehung und die Leistungen der Eingliederungshilfe zusammen. In dem Zwischenbericht kommt zum Ausdruck, dass die Arbeitsgruppe die Errichtung eines einheitlichen Leistungstatbestandes favorisiert, da dadurch auch innerhalb des SGB VIII Schnittstellen entfallen würden. Allerdings formuliert die Arbeitsgruppe im Zwischenbericht viele offene Punkte, die im Hinblick auf den einheitlichen Leistungstatbestand noch zu prüfen sind. Insbesondere weist sie darauf hin, dass es durch die Neuordnung des SGB VIII nicht zu zusätzlichen Kosten und zu einer Absenkung der Leistungsqualität der Kinder- und Jugendhilfe und der Eingliederungshilfe kommen darf.

Die genannten offenen Punkte wurden im Jahr 2012 von der Arbeitsgruppe geprüft. Sie hat dafür Gespräche mit Expertinnen und Experten sowie Anhörungen mit Verbänden und Praktikerinnen und Praktikern durchgeführt. Außerdem hat das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend auf Bitten der Arbeitsgruppe ein Rechtsgutachten zu den rechtlichen Fragen in Auftrag gegeben. Auf dieser Grundlage erarbeitet die Arbeitsgruppe

aktuell einen Endbericht, der 2013 der Arbeits- und Sozialministerkonferenz und der Jugend- und Familienministerkonferenz vorgelegt werden soll.

3.8 Entwicklung einer Eigenständigen Jugendpolitik

Die Bundesregierung sieht sich bei der von ihr eingeleiteten Entwicklung einer Eigenständigen Jugendpolitik durch die Ausführungen der Kommission (Abschnitt 15.5) in vollem Umfang bestätigt. Die Bundesregierung dankt der Kommission nachdrücklich für ihre vielfältigen unterstützenden Anregungen und Hinweise. Mit der Erarbeitung einer jugendpolitischen Agenda wurde bereits im Jahr 2011 begonnen. In die in der Vorbereitung befindliche „Allianz für Jugend“ sollen alle für die Lebensphase Jugend relevante gesellschaftliche Kräfte eingebunden und die Aktionsfelder im Dialog mit jungen Menschen partizipativ entwickelt werden. Perspektivisch sollen lokale „Allianzen für Jugend“ zur jugendgemäßen Gestaltung der Lebenswelten in den Kommunen beitragen – ein Impuls zur Gründung kann etwa vom Jugendhilfeausschuss oder von der Jugendhilfeplanung ausgehen, wie das Bundesjugendkuratorium anregt.

Die Bundesregierung teilt die Schlussfolgerung der Kommission (Abschnitt 15.5.4), dass sich die Kinder- und Jugendhilfe insgesamt und insbesondere die Kinder- und Jugendarbeit ihrer Rolle im Aufwachsen junger Menschen vergewissern müssen und gegebenenfalls ihre Konzepte, Angebote und Strukturen den neuen Herausforderungen anpassen müssen. Hingegen sieht die Bundesregierung derzeit keine Notwendigkeit für die Überlegung der Kommission (Abschnitt 15.5.3), alle für Jugend relevanten Politikfelder aus ihren bisherigen Zuständigkeiten herauszulösen und dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend zuzuordnen. Zur zielführenden Koordinierung der jeweiligen Politikfelder bei der Umsetzung der Eigenständigen Jugendpolitik hat die Bundesregierung bereits eine Interministerielle Arbeitsgruppe einberufen.

Die Bundesregierung wird bei der Fortschreibung der Agenda zur Eigenständigen Jugendpolitik die weiteren Vorschläge der Kommission sorgfältig prüfen und in die Entwicklung der Eigenständigen Jugendpolitik einbeziehen.

3.9 Kompetenzerwerb im Jugendalter

Im Rahmen der Entwicklung einer Eigenständigen Jugendpolitik bildet das Themenfeld „Schulische und außerschulische Lern- und Bildungsorte“ einen Schwerpunkt. Hierbei wird auch das Thema Ganztagschulaausbau unter den Aspekten Kooperation mit der Jugendhilfe, individuelle Förderung, Partizipation von Schülerinnen und Schülern und der Frage des Wohlbefindens in der Schule behandelt. Die Bundesregierung stimmt der Feststellung der Kommission (Abschnitt 5.3.3) zu, dass der Ganztagschulaausbau auf der Grundlage guter Konzepte umgesetzt werden muss. Dazu gehört auch die Forderung

der Berichtskommission (Abschnitt 11.4), dass junge Menschen mehr Möglichkeiten der Mitsprache und Mitgestaltung in Institutionen brauchen.

Die Bundesregierung begrüßt die Forderung des 14. Kinder- und Jugendberichts nach einer stärkeren Rolle der Kinder- und Jugendhilfe im Rahmen des Ausbaus von Ganztagsschulangeboten in Deutschland (Abschnitt 15.2.2). Nur so können kommunale Bildungslandschaften im Sinne der Kommission entstehen (Abschnitt 15.2.3). Wenn Kinder und Jugendliche einen Großteil ihres Alltags in der Schule verbringen, ist es unbedingt notwendig, dass sie dort auch die Gelegenheit und den Raum für die alle Facetten umfassende Ausbildung einer eigenen Persönlichkeit erhalten.

Die Bundesregierung unterstützt die Aufforderung der Berichtskommission an die Jugendverbände (Abschnitt 10.4.2), eine breitere Durchmischung ihrer Zielgruppe zu erreichen. Dabei gilt es zu beachten, dass viele Jugendverbände spezifische Interessenslagen ansprechen. Die Ansprache neuer Zielgruppen muss im Rahmen der fachlichen und jugendpolitischen Ausrichtung des Verbandes erfolgen.

Viele Jugendverbände haben in den letzten Jahren einen intensiven Prozess der interkulturellen Öffnung begonnen. Dieser Prozess muss fortgeführt werden. Gleichzeitig besteht der Wunsch bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund, sich eigenverantwortlich in Migrantenjugendvereinigungen zu organisieren, um ihre spezifischen Fragen mit Peers zu besprechen und ihre Herkunftskultur zu pflegen. Dieses Anliegen unterstützt die Bundesregierung.

Die Bundesregierung stimmt der Kommission zu, dass die Kinder- und Jugendarbeit vor erheblichen Herausforderungen steht, um ihre Rolle in einem ganzheitlichen Bildungssystem behaupten und stärken zu können (Abschnitt 15.2.4). Dazu gehört, neue Angebotsformate für neue Zielgruppen zu finden und die Angebote im Sozialraum der jungen Menschen so zu verankern, dass diese einen niedrigschwelligen Zugang erhalten.

Die Bundesregierung wird auch zukünftig Maßnahmen der Kinder- und Jugendhilfe zur Stärkung von bedarfsgerechten Angeboten in der Kooperation mit Schule unterstützen und bundeszentrale Perspektiven und Handlungsfelder im Rahmen des Kinder- und Jugendplans (KJP) finanziell fördern.

Ausgehend von einem gemeinsamen Verständnis ganzheitlicher Bildung müssen Ganztagschulen als Erfahrungs- und Erlebnisraum von Jugendlichen zum eigenständigen Lernen mit Freiräumen sowie unterstützender Orientierung und Begleitung in Lebensfragen konzipiert werden (Abschnitt 15.2.2). Besonders ältere Jugendliche, die an mehreren Tagen das Ganztagsangebot nutzen, wünschen sich neben den außerschulischen Bildungsangeboten auch mehr Zeit für sich selbst, wie die „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen StEG“ (2011) feststellt – mit anderen Worten Freiräume am Lebensort Schule. Der Kinder- und Jugendhilfe kommt dabei eine

besondere Rolle zu. Die Bundesregierung wird die Kinder- und Jugendhilfe weiterhin darin bestärken, passende Konzepte für diese Herausforderung zu entwickeln. Mit der Fachstelle „Kultur macht Schule“ bei der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendhilfe e. V. (BKJ) fördert die Bundesregierung eine umfangreiche Beratungsstruktur für die Kooperationen zwischen Schulen und der Kulturellen Kinder- und Jugendarbeit, die auch auf andere außerschulische Bildungsangebote übertragbar ist. Mit „Mixed Up“, dem Wettbewerb für Kooperationen zwischen Kultur und Schule prämiieren das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und die BKJ gelungene Modelle der Zusammenarbeit zwischen Trägern der Kulturellen Bildung und Schulen im gesamten Bundesgebiet. Sämtliche Wettbewerbsbeiträge werden in der Datenbank für Kooperationen erfasst. Die Datenbank macht die Arbeit der bundesweiten Akteure sichtbar und fördert Dialog und Vernetzung.

Die Forderung, auch Eltern mehr Mitsprachemöglichkeit einzuräumen, wird unterstützt. Dabei sollten jedoch nicht nur Eltern im Vordergrund stehen, sondern Familien insgesamt, da zum Beispiel gerade Großeltern oft eine wichtige Betreuungsfunktion für Kinder und Jugendliche einnehmen.

3.10 Internationale Jugendarbeit und Jugendpolitik

Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend hat mit seinen Eckpunkten zur internationalen Jugendpolitik im Jahr 2009 die Grundlinien der künftigen Ausgestaltung der internationalen Zusammenarbeit im europäischen und internationalen Kontext beschrieben. Aufgrund ihrer Bedeutung für die Entwicklung der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland soll die grenzüberschreitende Zusammenarbeit in der Kinder- und Jugendarbeit weiter ausgebaut werden. Vorgesehen sind dabei auch Maßnahmen – wie von der Sachverständigenkommission in Abschnitt 10.4.6 angeregt – zur Intensivierung des Jugendaustausches. Während im Jahr 2006 die internationale Jugendarbeit von der Bundesregierung noch mit 31,765 Mio. Euro gefördert wurde, betrug die Förderung im Jahr 2011 bereits 33,777 Mio. Euro. Ziel der Bundesregierung bleibt es, den Zugang zur internationalen Jugendarbeit zu vereinfachen und internationale Jugendarbeit als non-formales Bildungsangebot deutlicher zu profilieren. Gerade jungen Menschen, die im formalen Bildungssystem nur wenig erfolgreich sind, können Angebote non-formaler Bildung neue Impulse geben.

Seit Herbst 2010 fördert das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds an 36 Standorten das Modellprogramm „JUGEND STÄRKEN: Aktiv in der Region“, mit dem kommunale Strukturen entwickelt und neue Ansätze erprobt werden, um benachteiligten jungen Menschen, die erhöhten Unterstützungsbedarf beim Übergang von der Schule in das Berufsleben haben, individuelle Förde-

rung zu ermöglichen und neue Perspektiven zu bieten. In diesem Kontext werden auch mobilitätsfördernde Ansätze unter dem Aspekt der Kompetenzsteigerung für benachteiligte junge Menschen erprobt. Zudem wurde die internationale Jugendarbeit auch in den Arbeitsgrundsätzen der Jugendmigrationsdienste verankert, so dass bessere Grundlagen geschaffen wurden, auch junge Migrantinnen und Migranten im Rahmen ihres Integrationsprozesses für Austauschmaßnahmen gewinnen zu können.

Zur stärkeren Einbeziehung von benachteiligten Jugendlichen (und darunter auch benachteiligten Jugendlichen mit Migrationshintergrund) in den Austausch wird aus Mitteln des Kinder- und Jugendplans die jugendpolitische Initiative „Jugend international – Vielfalt erleben“ (JiVE) gefördert, an der sich u. a. Länder, die kommunalen Spitzenverbände, der Deutsche Bundesjugendring, der Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit, Migrantenselbstorganisationen und Vereine junger Migrantinnen und Migranten, das Bundesforum Kinder- und Jugendreisen sowie die Deutsche Sportjugend beteiligen. Das Teilvorhaben „Kommune goes International“ will benachteiligte Jugendliche und junge Menschen mit Migrationshintergrund auf lokaler Ebene wieder stärker in die internationale Jugendarbeit einbinden. Wichtige Zielsetzungen sind dabei auch die Qualifizierung der Fachkräfte der kommunalen Jugendhilfe, der Jugendsozialarbeit und Jugendmigrationsdienste sowie eine Reaktivierung der Förderung der internationalen Jugendarbeit durch die Kommunen.

Im Rahmen der Entwicklung einer Eigenständigen Jugendpolitik soll das jugendpolitische Ziel, allen jungen Menschen Lernerfahrungen in einem anderen Land zu ermöglichen, dauerhaft umgesetzt werden. Das im Jahr 2012 begonnene Modellprojekt „Lernerfahrungen durch grenzüberschreitende Mobilität für Jugendliche ermöglichen“ soll exemplarisch Wege aufzeigen, wie dieses Ziel nachhaltig realisiert werden kann.

Die europäischen Jugendministerinnen und -minister haben mit dem erneuerten Rahmen für die jugendpolitische Zusammenarbeit in Europa 2010 bis 2018 (EU-Jugendstrategie) im November 2009 wichtige Grundsätze vereinbart, die inzwischen bereits eine hohe Relevanz für Politik und Praxis im Jugendbereich haben. In Deutschland haben sich Bund und Länder im Juni 2010 darauf verständigt, gemeinsam den erneuerten Rahmen für die jugendpolitische Zusammenarbeit in Europa umzusetzen und ihn zur Grundlage gemeinsamer jugendpolitischer Absprachen zu machen. Die Bund-Länder-Zusammenarbeit ist Kern der Umsetzungsstrategie in Deutschland und hat drei Zielstellungen in den gemeinsamen Fokus genommen:

- Übergänge in Arbeit: neue Lernfelder für Jugendliche und Fachkräfte erschließen,
- Partizipation: neue Zielgruppen erreichen, neue Formate entwickeln,

- Anerkennung nichtformaler Bildung: Entwicklung von Gütekriterien zu Zertifizierungs- bzw. Nachweisinstrumenten.

Die EU-Jugendstrategie und der vereinbarte Umsetzungsprozess in Deutschland bieten die große Chance, die Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland auf den Ebenen der Kommunen, der Länder und des Bundes um eine europäische Dimension zu bereichern und gleichzeitig eigene,

auch aus der internationalen Zusammenarbeit erworbene Impulse in die europäische Diskussion einzubringen. Die Öffnung aller Bereiche der Kinder- und Jugendhilfe für Impulse aus der europäischen und internationalen Jugendarbeit stellt nach Auffassung der Bundesregierung einen wichtigen Beitrag dar, um umfassende Bildungs- und Teilhabegerechtigkeit und damit ein gelingendes Aufwachsen sicherzustellen.

**Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen
der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland
– 14. Kinder- und Jugendbericht –**

Inhaltsverzeichnis

| | Seite |
|---|-------|
| Mitglieder der Sachverständigenkommission | 33 |
| Vorwort des Vorsitzenden | 34 |
| Zusammenfassung: Kinder- und Jugendhilfe in neuer Verantwortung | 37 |
| Veränderte Verantwortung | 37 |
| Der Einfluss der Zivilgesellschaft | 38 |
| Familiale Verantwortung im Wandel | 38 |
| Politische und mediale Konjunkturen | 39 |
| Kindheit ist mehr als Kompetenzerwerb | 39 |
| Die soziale Kluft | 40 |
| Gute Entwicklungsbedingungen – von Anfang an | 40 |
| Der schnelle Ausbau der Kindertagesbetreuung | 41 |
| Schule als Lernort – Schule als Lebensort | 41 |
| Die Notwendigkeit der Kooperation | 42 |
| Aufwachsen in zwei Geschwindigkeiten | 42 |
| Generation online | 43 |
| Die Bedeutung der Familie im Jugendalter | 43 |
| Nicht mehr jugendlich, noch nicht erwachsen | 43 |
| Der blinde Fleck: Jugend und Jugendpolitik | 44 |
| Wege in die berufliche Ausbildung | 44 |
| Wege an die Hochschulen | 45 |
| Wege zur eigenen Familie | 45 |
| Der achtsame Staat | 46 |
| Zwischen Verrechtlichung und Entgrenzung | 46 |
| Zwischen universellen und gezielten Angeboten: das Leistungs- spektrum der Kinder- und Jugendhilfe | 47 |
| Die Kosten der Expansion und ihre Verteilung | 47 |
| Wachstumsbranche Kinder- und Jugendhilfe | 48 |
| Stabilität der Trägerstrukturen | 49 |
| Herausforderungen für eine Neugestaltung des Aufwachsens | 49 |

| | Seite |
|--|-------|
| Teil A Kindheit und Jugend im Wandel | 53 |
| 1 Rahmenbedingungen von Kindheit und Jugend | 53 |
| 1.1 Wandel des Aufwachsens – eine Einleitung | 53 |
| 1.2 Veränderte Lebenswelten | 54 |
| 1.3 Institutionen des Aufwachsens | 56 |
| 1.4 Wandel gesellschaftlicher Rahmenbedingungen | 57 |
| 1.5 Neue öffentliche Aufmerksamkeiten – politische und mediale Konjunkturen | 59 |
| 1.6 Veränderungen des Aufwachsens im Horizont der Wissenschaft | 61 |
| 1.7 Das Aufwachsen im Wandel. Ein Blick in die Zukunft | 62 |
| 2 Private und öffentliche Verantwortung in neuen Mischungsverhältnissen | 63 |
| 2.1 Aufwachsen in privater und öffentlicher Verantwortung | 63 |
| 2.2 Öffentlich versus Privat – eine irreführende Gegenüberstellung ... | 65 |
| 2.3 Wohlfahrtspluralismus – ein analytischer Ansatz zur Beschreibung der geteilten Verantwortlichkeiten in der Kinder- und Jugendhilfe | 67 |
| 2.4 Entwicklungstrends in wohlfahrtspluralistischen Arrangements – wachsende Verschränkungen und Vermischungen sektorspezifischer Handlungslogiken | 68 |
| 2.5 Die Rolle des Staates im wohlfahrtspluralistischen Arrangement | 70 |
| 2.6 Gütekriterien öffentlicher Verantwortungsübernahme im Sozialstaat | 72 |
| 2.7 Eröffnung individueller Lebenschancen für Heranwachsende als Gestaltungsaufgabe | 74 |
| Teil B Lebenslagen junger Menschen | 79 |
| 3 Veränderungen der Sozialstrukturen des Aufwachsens | 79 |
| 3.1 Demografische Entwicklung | 79 |
| 3.1.1 Unterschiedliche regionale Dynamiken | 80 |
| 3.1.2 Entwicklung mit Blick auf Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene | 80 |
| 3.1.3 Siedlungsstrukturelle Einflüsse | 83 |
| 3.2 Migration | 83 |
| 3.2.1 Das Migrationskonzept im Mikrozensus | 83 |
| 3.2.2 Zusammensetzung der Bevölkerung mit Migrationshintergrund | 83 |

| | Seite | |
|----------|---|-----------|
| 3.2.3 | Junge Menschen mit Migrationshintergrund in der Bevölkerung | 85 |
| 3.2.4 | Sozialstrukturelle Merkmale der Bevölkerung mit Migrationshintergrund | 87 |
| | a) Bildungsstand | 87 |
| | b) Risikolagen | 90 |
| 3.2.5 | Regionale Verteilung der Bevölkerung mit Migrationshintergrund | 90 |
| 3.3 | Armut- und Risikolagen | 91 |
| 3.3.1 | Das Konzept der relativen Einkommensarmut | 92 |
| 3.3.2 | Einkommenslagen von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen im zeitlichen Verlauf | 93 |
| 3.3.3 | Armutsriskiken bei Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen | 95 |
| 3.3.4 | Intensität der Einkommensarmut und Niedrigeinkommen | 96 |
| 3.3.5 | Bezug von Sozialgeld durch Kinder und Jugendliche | 98 |
| 4 | Kindheit: „Familienkindheit“ – „Betreute Kindheit“ | 99 |
| 4.1 | Der neue Blick auf Kinder und Kindheit | 99 |
| 4.2 | Historische Entwicklungslinien und dominante Diskurse | 100 |
| 4.3 | Konzeptioneller Zugang | 104 |
| 4.4 | Dimensionen und Indikatoren des Wohlbefindens zur frühen, mittleren und späten Kindheitsphase | 106 |
| 4.4.1 | Drei zentrale Altersphasen: Frühe, mittlere und späte Kindheitsphase | 106 |
| | a) Die frühe Kindheitsphase | 106 |
| | b) Die mittlere Kindheitsphase | 107 |
| | c) Die späte Kindheitsphase | 107 |
| 4.4.2 | Materielle Lage und Betroffenheit von Armut | 107 |
| 4.4.3 | Qualität von Beziehungen | 109 |
| 4.4.4 | Partizipation und Selbstbestimmung | 110 |
| 4.4.5 | Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebote und ihre Nutzung | 112 |
| | a) Nutzung in der frühen Kindheitsphase | 112 |
| | b) Nutzung in der mittleren Kindheitsphase | 116 |
| | c) Nutzung in der späten Kindheitsphase | 117 |
| 4.4.6 | Erziehung, Betreuung und Befähigung | 119 |
| | a) Frühe Kindheitsphase | 120 |
| | b) Mittlere Kindheitsphase | 120 |
| | c) Späte Kindheitsphase | 121 |
| 4.4.7 | Mediennutzung und Medienkompetenz | 122 |
| 4.4.8 | Subjektives Wohlbefinden | 125 |
| 4.4.9 | Elterliche Erwerbstätigkeit und Wohlbefinden | 125 |

| | Seite | |
|----------|--|------------|
| 4.5 | Europäische Kontextualisierung von Kindheit | 127 |
| 4.5.1 | Die frühe Kindheitsphase im europäischen Vergleich | 128 |
| 4.5.2 | Die mittlere Kindheitsphase im europäischen Vergleich | 130 |
| 4.5.3 | Die späte Kindheitsphase im europäischen Vergleich | 133 |
| 4.6 | Herausforderungen für das Verhältnis von privater und öffentlicher Verantwortung | 134 |
| 5 | Jugend: Das Jahrzehnt der Verselbstständigung | 135 |
| 5.1 | Jugend | 135 |
| 5.1.1 | Drei Perspektiven auf Jugend | 135 |
| 5.1.2 | Demografische Lage, gesellschaftliche Chancen und alters- typische Herausforderungen | 137 |
| | a) Die demografische Lage | 137 |
| | b) Gesellschaftliche Risikolagen und Armut | 138 |
| | c) Entwicklungsaufgaben im Jugendalter | 140 |
| 5.1.3 | Belastungen, Auffälligkeiten und Abweichung | 141 |
| 5.1.4 | Gesellschaftliche Diskurse | 143 |
| 5.1.5 | Welten Jugendlicher | 145 |
| 5.2 | Die Welt der Familie im Jugendalter | 146 |
| 5.2.1 | Familie und Jugend | 146 |
| 5.2.2 | Konzeptioneller Ansatz: Familienentwicklungsaufgaben | 146 |
| 5.2.3 | Familienstrukturen, Lebenslagen, familiäre Unterstützung, Wohlbefinden und Gesundheit | 147 |
| | a) Familienstrukturen | 147 |
| | b) Familienformen und Lebenslagen | 148 |
| | c) Zufriedenheit und Wohlbefinden in der Familie | 149 |
| | d) Familiäre Unterstützungsleistungen – Familien als Bildungsorte | 149 |
| | e) Gesundheit und familiäre Ressourcen | 150 |
| 5.2.4 | Familienleben Jugendlicher | 151 |
| | a) Familienalltag – familiäre Routinen und Rituale | 151 |
| | b) Kommunikation in der Familie | 151 |
| | c) Freizeit und Aktivitäten in der Familie | 153 |
| 5.2.5 | Familienprozesse, Autonomie, Individuation und parental monitoring | 154 |
| 5.2.6 | „Wirkungen“ familialer Sozialisationsbedingungen | 155 |
| 5.3 | Die Welt der Schule im Jugendalter | 156 |
| 5.3.1 | Der neue Blick auf die Bildungswelt Schule | 157 |
| 5.3.2 | Die ambivalenten Folgen von Bildungsaufstieg und Bildungs- expansion | 159 |

| | Seite |
|---|------------|
| 5.3.3 Die doppelte Entgrenzung von Schule – zwischen Lernort und Lebensort | 163 |
| 5.3.4 Bildung ist mehr als Schule – eine Bilanz | 168 |
| 5.4 Die Welt der Gleichaltrigen im Jugendalter | 168 |
| 5.4.1 Vielfalt und Stellenwert von Gleichaltrigengruppen im Jugendalter | 168 |
| 5.4.2 Leitmotive und Funktionen von Gleichaltrigengruppen | 171 |
| a) Frühe Jugendphase | 172 |
| b) Mittlere Jugendphase | 173 |
| c) Späte Jugendphase | 173 |
| 5.4.3 Kontexte von Gleichaltrigengruppen | 174 |
| 5.4.4 Rückzugsorte, Eigensinn und Kompetenzerwerb – ein Fazit | 175 |
| 5.5 Die Welt der Medien im Jugendalter | 176 |
| 5.5.1 Die Rolle der Medien im Alltag von Jugendlichen | 176 |
| 5.5.2 Mediatisierung des Aufwachsens | 181 |
| 5.5.3 Teilhabe und Ungleichheit | 182 |
| 5.5.4 Exzessive Mediennutzung und Gewaltphänomene | 183 |
| 5.5.5 Soziale Netzwerke: Prekäre Privatheit | 184 |
| 5.5.6 Ambivalente Mediatisierung: Zwischen Teilhabepotenzialen, Entprivatisierung und Ungleichheitsreproduktion | 186 |
| 6 Junges Erwachsenenalter: Von der Pflicht zur Option | 186 |
| 6.1 Vielfältige Übergänge | 186 |
| 6.2 Wege in und durch die berufliche Ausbildung | 190 |
| 6.2.1 Duales System | 190 |
| 6.2.2 Schulberufssystem | 195 |
| 6.2.3 Übergangssystem | 196 |
| 6.2.4 Wege in die Ausbildungslosigkeit | 199 |
| 6.2.5 Exkurs: Zur Situation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund | 202 |
| 6.3 Junge Erwachsene im Studium | 203 |
| 6.3.1 Studienberechtigte | 203 |
| 6.3.2 Übergang in die Hochschule | 203 |
| Zeitstruktur des Übergangs in die Hochschule | 205 |
| 6.3.3 Studienanfängerinnen und Studienanfänger | 206 |
| Studienanfängerinnen und -anfänger nach sozialstatistischen Merkmalen | 207 |
| Studienanfängerinnen und -anfänger mit beruflicher Ausbildung | 208 |
| 6.3.4 Soziale Lage der Studierenden | 209 |
| Studentische Erwerbstätigkeit | 209 |
| Studierende mit Kind | 211 |

| | Seite | |
|---------------|---|------------|
| 6.4 | Von der Herkunftsfamilie zur Gründung einer eigenen Familie . . . | 213 |
| 6.4.1 | Einleitung | 213 |
| 6.4.2 | Subjektive Bedeutung der Familie und familiale Generationen- beziehungen | 214 |
| 6.4.3 | Auszug aus dem Elternhaus | 215 |
| 6.4.4 | Kinderwünsche junger Erwachsener | 216 |
| 6.5 | Armut und materielle Risikolagen junger Menschen | 218 |
| 6.5.1 | Ausmaß und Verlaufsmuster relativer Armutslagen bei jungen Erwachsenen | 219 |
| | Sozio-demografische und sozio-ökonomische Risikofaktoren | 220 |
| 6.5.2 | Junge Erwachsene im SGB II Leistungsbezug | 223 |
| 6.6 | Politische Beteiligung und freiwilliges Engagement | 227 |
| 6.6.1 | Politische Partizipation junger Menschen | 227 |
| 6.6.2 | Gesellschaftliche und politische Teilhabe junger Menschen | 229 |
| | Entwicklungstrends | 230 |
| 6.6.3 | Freiwilliges Engagement | 231 |
| | a) Stark ausgeprägtes, aber stagnierendes Engagement junger Menschen | 232 |
| | b) Tätigkeitsfelder | 234 |
| | c) Die Rolle der Neuen Medien für soziale Teilhabe und Engagement | 234 |
| | d) Soziale Polarisierung des Engagements | 235 |
| | e) Geschlechtsspezifische Lebenspläne und freiwilliges Engagement | 237 |
| | f) Zum Wandel der Motive junger Menschen | 238 |
| 6.6.4 | Freiwilligendienste – Lernorte für junge Menschen | 239 |
| | a) Freiwilligendienste – Begriffliche Konturen | 239 |
| | b) Zur quantitativen Entwicklung der Freiwilligendienste | 240 |
| | c) Freiwilligendienste als Lernorte | 242 |
| 7 | Dynamiken im Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen . . | 242 |
| 7.1 | Ungleiche Optionen und Risiken im Prozess des Aufwachsens . . . | 243 |
| 7.2 | Unbeabsichtigte Folgewirkungen einer wachsenden öffentlichen Verantwortung | 247 |
| Teil C | Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe im Wandel | 251 |
| 8 | Die Kinder- und Jugendhilfe in neuer Gesellschaft | 251 |
| 8.1 | Kinder- und Jugendhilfe zwischen Hilfe, Kontrolle und Bildung . . | 252 |
| 8.2 | Kinder- und Jugendhilfe zwischen Entgrenzung und heterogenen Handlungslogiken | 253 |
| 8.3 | Kinder- und Jugendhilfe zwischen staatlicher Verantwortung und Zivilgesellschaft | 254 |

| | Seite | |
|----------|---|------------|
| 8.4 | Kinder- und Jugendhilfe zwischen Lebensweltnähe und fachlicher Distanz | 256 |
| 8.5 | Kinder- und Jugendhilfe zwischen Subjekt- und Sozialraumorientierung | 257 |
| 8.6 | Kinder- und Jugendhilfe zwischen normativer Orientierung und empirischer Fundierung | 259 |
| 9 | Strukturen der Kinder- und Jugendhilfe | 259 |
| 9.1 | Rechtliche Grundlagen | 259 |
| 9.1.1 | Verfassungsrechtliche Voraussetzungen | 260 |
| 9.1.2 | Entwicklungslinien im Kinder- und Jugendhilferecht | 261 |
| 9.1.3 | Entwicklungslinien im Familienrecht | 263 |
| 9.1.4 | Kinderrechte in der Diskussion | 263 |
| 9.2 | Ausgaben und Finanzierung | 264 |
| 9.2.1 | Föderale Zuständigkeiten und Finanzierung | 264 |
| 9.2.2 | Ausgabenentwicklung | 265 |
| | a) Ausgabenentwicklung auf den föderalen Ebenen | 267 |
| | b) Zur Aufgabenwahrnehmung auf Bundesebene | 269 |
| | c) Zur Aufgabenwahrnehmung auf Länder- und örtlicher Ebene | 270 |
| 9.2.3 | Finanzierungsarten | 270 |
| 9.2.4 | Stiftungen | 271 |
| 9.2.5 | Aufgabenausweitung und begrenzte finanzielle Ressourcen | 273 |
| 9.3 | Personal | 273 |
| 9.3.1 | Die Personalstruktur – ein Überblick | 273 |
| 9.3.2 | Personalentwicklung in ausgewählten Aufgabenfeldern | 278 |
| 9.3.3 | Veränderungen in der Ausbildungslandschaft | 282 |
| 9.3.4 | Ambivalenzen des Wachstums | 283 |
| 9.4 | Organisationen | 283 |
| 9.4.1 | Die Träger | 284 |
| | a) Das Trägerspektrum | 284 |
| | b) Veränderte Aufgabenverteilung | 288 |
| | c) „Binnendifferenzierungen“ im Bereich der Träger der freien Jugendhilfe | 288 |
| | d) Rechtsformen der Träger und Trägerverbände | 289 |
| | e) Schlussfolgerungen | 290 |
| 9.4.2 | Die Jugendämter | 290 |
| | a) Jugendämter und Landesjugendämter | 290 |
| | b) Der Allgemeine Soziale Dienst | 292 |
| | c) Jugendhilfeausschüsse | 293 |

| | Seite |
|---|-------|
| 10 Das Leistungsspektrum der modernen Kinder- und Jugendhilfe | 294 |
| 10.1 Entwicklungstendenzen | 294 |
| 10.2 Förderung der Erziehung in der Familie | 297 |
| 10.2.1 Eltern- und Familienbildung | 298 |
| 10.2.2 Familienzentren und familienorientierte Dienstleistungen | 299 |
| 10.2.3 Frühe Hilfen | 300 |
| 10.2.4 Gemeinsame Wohnformen für Mütter/Väter und Kinder | 302 |
| 10.2.5 Beratungsstellen | 303 |
| a) Entwicklungstrends in der Erziehungsberatung | 303 |
| b) Onlineberatung | 304 |
| c) Perspektiven der Erziehungsberatung | 306 |
| 10.3 Kindertagesbetreuung | 306 |
| 10.3.1 Kinderbetreuung für unter Dreijährige | 307 |
| 10.3.2 Kindertagespflege | 312 |
| 10.3.3 Kinderbetreuung für Drei- bis unter Sechsjährige | 313 |
| a) Zunahme der Ganztagesbetreuung | 313 |
| b) Nutzung der Kindertagesbetreuung bei Kindern mit Migrationshintergrund | 314 |
| c) Einführung von Bildungsrahmenplänen, Sprachstandserhebungen und Sprachförderprogrammen | 315 |
| d) Kinder mit besonderem Förderbedarf in Kindertageseinrichtungen | 316 |
| 10.4 Kinder- und Jugendarbeit | 316 |
| 10.4.1 Ausgewählte Felder der Kinder- und Jugendarbeit | 316 |
| a) Zur Struktur der Kinder- und Jugendarbeit | 317 |
| b) Angebote | 318 |
| 10.4.2 Jugendverbände | 319 |
| 10.4.3 Jugendarbeit im Sport | 321 |
| 10.4.4 Offene Kinder- und Jugendarbeit | 321 |
| 10.4.5 Kulturelle Jugendbildung | 322 |
| 10.4.6 Internationale Jugendarbeit | 323 |
| 10.5 Jugendsozialarbeit | 324 |
| 10.5.1 Grundlagen und Entwicklungen | 324 |
| 10.5.2 Arbeitsweltbezogene Angebote der Jugendsozialarbeit | 325 |
| 10.5.3 Jugendwohnen | 326 |
| 10.5.4 Mobile Jugendarbeit und Streetwork | 327 |
| 10.6 Jugendhilfe und Schule | 327 |
| 10.6.1 Allgemeine Entwicklungen | 327 |
| 10.6.2 Schulsozialarbeit | 329 |

| | Seite |
|---|------------|
| 10.6.3 Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule | 331 |
| 10.6.4 Ganztageschulen | 332 |
| 10.6.5 Horte und andere Betreuungsangebote | 333 |
| 10.7 Hilfen zur Erziehung und verwandte Leistungen | 334 |
| 10.7.1 Sozialpädagogische Familienhilfe und andere familien- orientierte Hilfen | 336 |
| 10.7.2 Ambulante und teilstationäre Hilfen | 339 |
| Ambulante Eingliederungshilfen für junge Menschen mit einer seelischen Behinderung | 340 |
| 10.7.3 Stationäre Hilfen zur Erziehung im Überblick | 341 |
| 10.7.4 Pflegekinderhilfe | 343 |
| a) Rechtliche Rahmenbedingungen der Pflegekinderhilfe – Veränderungen und Herausforderungen | 344 |
| b) Strukturen der Pflegekinderhilfe | 345 |
| c) Entwicklung des Feldes | 346 |
| d) Differenzierung der Pflegekinderhilfe, Verwandtenpflege | 346 |
| 10.7.5 Heime, Wohngruppen und sonstige betreute Wohnformen | 347 |
| a) Entwicklung des Feldes | 347 |
| b) Konzeptionelle Entwicklungen und Diskurse in der und über die Heimerziehung | 349 |
| 10.7.6 Hilfen für junge Volljährige | 350 |
| 10.8 Weitere Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe | 353 |
| 10.8.1 Schutzauftrag der Kinder- und Jugendhilfe, Inobhutnahme | 353 |
| 10.8.2 Sorgerechtlche Maßnahmen, Vormundschaften und Pfleg- schaften | 355 |
| 10.8.3 Mitwirkung in gerichtlichen Verfahren | 356 |
| a) Mitwirkung im familiengerichtlichen Verfahren | 356 |
| b) Jugendhilfe im Strafverfahren: Jugendgerichtshilfe | 357 |
| 10.8.4 Umgang mit sexueller Gewalt in Einrichtungen | 358 |
| 10.9 Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland – eine Bilanz | 360 |
| Teil D Wege zu einer aktiven Gestaltung des Aufwachsens | 363 |
| 11 Zentrale Herausforderungen des Aufwachsens | 363 |
| 11.1 Die neue Gestaltungsaufgabe | 363 |
| 11.2 Demografie | 364 |
| 11.3 Herkunftsbedingte und institutionell erzeugte Ungleichheit | 365 |
| 11.4 Optionenvielfalt und Institutionalisierung | 365 |
| 11.5 Mediatisierung | 366 |
| 12 Herausforderungen für die Ausgestaltung von öffentlicher und privater Verantwortung | 367 |

| | Seite | |
|-----------|---|------------|
| 12.1 | Bildung, Befähigung und Alltagsbildung | 367 |
| 12.2 | Soziale Gerechtigkeit als Anspruch und Herausforderung | 369 |
| 12.3 | Inklusion | 370 |
| 12.4 | Hilfe, Schutz und Kontrolle | 371 |
| 12.5 | Kostenentwicklungen zwischen Bedarfs-, Leistungs- und Qualitätsausweitung | 372 |
| 12.6 | Ambivalenzen öffentlicher Verantwortungsübernahme | 373 |
| 13 | Strukturen der Kinder- und Jugendhilfe und ihre Schnitt- stellen | 375 |
| 13.1 | Rechtliche Rahmenbedingungen für das Aufwachsen in öffentlicher Verantwortung | 375 |
| 13.1.1 | Gesetzgebungskompetenz des Bundes | 375 |
| 13.1.2 | Schnittstellen SGB VIII zu anderen Gesetzen | 376 |
| | a) Zusammenwirken zwischen den Handlungsfeldern | 376 |
| | b) Zusammenführung der Eingliederungshilfe und der Kinder- und Jugendhilfe | 377 |
| 13.1.3 | Stärkung der Rechte der Kinder | 378 |
| 13.1.4 | Implementierung von Beratungs- und Schlichtungsstellen (Ombudsschaften) | 379 |
| 13.1.5 | Entwicklung eines Kinder- und Jugendgesetzbuchs | 380 |
| 13.2 | Finanzverfassung, Ausgabenentwicklung und Finanzierung | 381 |
| 13.2.1 | Die kommunalen Haushalte unter Druck | 381 |
| 13.2.2 | Herausforderungen für die Länder | 381 |
| 13.2.3 | Herausforderungen für den Bund | 382 |
| 13.2.4 | Fazit | 382 |
| 13.3 | Personal: Ausbildung und Erwerbsarbeit | 383 |
| 13.3.1 | Quantitative Herausforderungen | 384 |
| 13.3.2 | Qualitative Herausforderungen | 387 |
| 13.4 | Organisationen | 389 |
| 13.4.1 | Jugendämter und Landesjugendämter | 389 |
| 13.4.2 | Zusätzliche Herausforderungen für die Jugendämter | 390 |
| 13.4.3 | Zur künftigen Rolle von Trägern der freien Jugendhilfe und der Zivilgesellschaft | 392 |
| 14 | Ausgewählte bereichsübergreifende fachliche Heraus- forderungen | 392 |
| 14.1 | Mediatisierung als neue Herausforderung der Kinder- und Jugendhilfe | 393 |
| 14.1.1 | Privatisierung des öffentlichen Raums und Enteignung des Privaten | 393 |
| 14.1.2 | Erzieherischer Kinder- und Jugendschutz | 394 |

| | Seite | |
|------------------|---|------------|
| 14.1.3 | Digitale Ungleichheit | 394 |
| 14.1.4 | Mediatisierung von Institutionen, Angeboten und fachliches Handeln | 395 |
| 14.1.5 | Befähigende Medienbildung und medienreflexive Kinder- und Jugendpolitik | 396 |
| 14.2 | Wirkungsorientierung | 397 |
| 14.2.1 | Wirkungsorientierung in der Praxis der Kinder- und Jugendhilfe . . | 398 |
| 14.2.2 | Evaluation von Aufgaben und Strukturen der Kinder- und Jugendhilfe auf gesamtgesellschaftlicher Ebene | 398 |
| 15 | Ausgewählte Handlungsfelder | 400 |
| 15.1 | Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern | 400 |
| 15.1.1 | Auswirkungen demografischer Entwicklungen auf den Bereich der Kindertagesbetreuung | 401 |
| 15.1.2 | Pädagogische Qualität | 401 |
| 15.1.3 | Elternbeteiligung | 402 |
| 15.1.4 | Übergänge zwischen Familie, Kindertagesbetreuung und Schule . . | 402 |
| 15.2 | Bildung, Förderung und Partizipation im Kindes- und Jugendalter | 403 |
| 15.2.1 | Schulsozialarbeit | 404 |
| 15.2.2 | Ganztagesschule | 405 |
| 15.2.3 | Bildungslandschaften | 406 |
| 15.2.4 | Kinder- und Jugendarbeit | 407 |
| 15.2.5 | Freiwilligendienste | 408 |
| 15.3 | Berufliche Ausbildung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen | 410 |
| 15.4 | Hilfen für Familien und junge Menschen | 412 |
| 15.4.1 | Eltern- und Familienbildung | 413 |
| 15.4.2 | Frühe Hilfen | 413 |
| 15.4.3 | Erziehungsberatung | 413 |
| 15.4.4 | Hilfen zur Erziehung und Hilfen für junge Volljährige | 414 |
| 15.5 | Jugendpolitik | 415 |
| 15.5.1 | Von der vergessenen zur wieder entdeckten Jugendpolitik | 415 |
| 15.5.2 | Jugendpolitik als umfassend angelegte Politik für Jugend | 415 |
| 15.5.3 | Ressortkoordinierte Jugendpolitik | 416 |
| 15.5.4 | Konsequenzen | 417 |
| 16 | Kinder- und Jugendhilfe in neuer Verantwortung – Leitlinien für eine Neugestaltung des Aufwachsens | 418 |
| Literatur | | 419 |

| | Seite |
|---|-------|
| Anhang | 458 |
| Tabellen und Abbildungen | 458 |
| Liste der Expertisen | 501 |
| Datenauswertungen | 502 |
| Zuarbeiten zu einzelnen Themenbereichen | 502 |
| Redaktionelle Bearbeitung | 503 |
| Fachgespräche und Hearings | 503 |
| Abkürzungsverzeichnis | 504 |
| Tabellenverzeichnis | 511 |
| Abbildungsverzeichnis | 512 |

Mitglieder der Sachverständigenkommission

Prof. Dr. jur. Dr. phil. Reinhard Joachim Wabnitz, Ministerialdirektor a. D. (Vorsitzender): Hochschule RheinMain, Wiesbaden, Fachbereich Sozialwesen

Prof. Dr. Sabine Andresen: J.-W.-Goethe-Universität, Frankfurt am Main, Fachbereich Erziehungswissenschaften

Gaby Hagmans: Sozialdienst Katholischer Frauen, Bundesgeschäftsführerin

Prof. Dr. Nadia Kutscher: Katholische Hochschule NRW, Köln, Fachbereich Sozialwesen

Prof. Dr. Thomas Olk: Martin-Luther-Universität, Halle/Wittenberg, Phil. Fak. III – Erziehungswissenschaften

Prof. Dr. Thomas Rauschenbach: Direktor und Vorstandsvorsitzender des Deutschen Jugendinstituts e. V.

Prof. Klaus Schäfer (stellvertretender Vorsitzender): bis 30. September 2012 Staatssekretär im Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport in Nordrhein-Westfalen

Prof. Dr. Bernd Seidenstücker: Hochschule Darmstadt (bis Juli 2011)

Prof. Dr. C. Katharina Spieß: Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung und Freie Universität Berlin

Wolfgang Trede: Leiter des Amts für Jugend und Bildung des Landkreises Böblingen

Ständiger Gast:

Prof. Dr. Dr. h.c. Reinhard Wiesner

Mitglieder der Arbeitsgruppe am Deutschen Jugendinstitut:

Dr. Sabrina Hoops (ab 1. September 2011)

Dr. Christian Lüders

Dr. Hanna Permien (bis 31. Dezember 2011)

Birgit Riedel

Dr. Ekkehard Sander

Susanne Schmidt-Tesch (Sachbearbeitung)

Vorwort des Vorsitzenden

Die von der Bundesregierung berufene und am 4. Juni 2010 von der Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Dr. Kristina Schröder, in ihre Arbeit eingeführte Sachverständigenkommission legt hiermit den 14. Kinder- und Jugendbericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Bestrebungen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland vor. Die Bundesregierung ist gemäß § 84 SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfe) verpflichtet, dem Deutschen Bundestag und dem Bundesrat in jeder Legislaturperiode einen solchen Bericht mit ihrer Stellungnahme dazu vorzulegen. Jeder dritte Bericht soll einen Überblick über die Gesamtsituation der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland vermitteln. Der 14. Kinder- und Jugendbericht stellt wiederum einen solchen Gesamtbericht dar. Er ist der fünfte Bericht dieser Art; ebenfalls Gesamtberichte waren der Erste Jugendbericht (1965), der Fünfte (1980), der Achte (1990) sowie der Elfte Kinder- und Jugendbericht (2001).

Entsprechend dem Berichtsauftrag ist die Sachverständigenkommission für den 14. Kinder- und Jugendbericht bestrebt, ein aktuelles Bild über die Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen in Deutschland zu zeichnen, die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe und deren Beitrag zu einem gelingenden Aufwachsen und zur gesellschaftlichen Integration junger Menschen darzustellen und Vorschläge für die Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe zu unterbreiten. Trotz dieser breit angelegten Perspektive kann auch ein Gesamtbericht nicht alle hierbei relevanten Themen und Aspekte behandeln. Vielmehr muss eine Auswahl getroffen und müssen Schwerpunkte gesetzt werden; dies führt zwingend dazu, dass auch in diesem Bericht manches nur knapp dargestellt oder auch gar nicht behandelt werden konnte. Dies gilt nicht zuletzt mit Blick auf die Themen Bildung und Gesundheit, die explizit Gegenstand des Zwölften und des 13. Kinder- und Jugendberichts (2005 und 2008) gewesen waren. Vor diesem Hintergrund bittet die Kommission alle Leserinnen und Leser um Verständnis, die ihre Situation oder ihre Anliegen in diesem Bericht nicht ausreichend dargestellt oder gewürdigt finden.

Die Kommission ist für den 14. Kinder- und Jugendbericht insgesamt verantwortlich; dies gilt mit Blick auf alle Teile und Kapitel. Naturgemäß haben die Mitglieder der Kommission jedoch recht bald nach Beginn ihrer Arbeit und nach der Entwicklung der Gliederung des Berichts Absprachen darüber getroffen, welche Mitglieder welche Kapitelverantwortlichkeiten übernehmen und die jeweiligen Entwurfstexte schreiben; dabei erfolgten nicht selten „Zuarbeiten“ durch andere Kommissionsmitglieder. Auch wenn die Kommission die Entwurfstexte eingehend diskutiert und „durchgearbeitet“ hat, ließ es sich nicht vollständig vermeiden, dass sich in diesem Bericht auch teilweise unterschiedliche, individuelle Schreibstile widerspiegeln. Unbeschadet dessen war die Kommission stets darum bemüht, auf der Basis der gemeinsam erarbeiteten „leitenden Perspektive“ (Kapitel 2) einen in sich stimmigen Gesamtbericht vorzulegen.

Im Berichtsteil A „Kindheit und Jugend im Wandel“ werden die konzeptionellen Grundlagen für den Bericht gelegt. Gleichsam als „Einstieg“ in die breit angelegte Gesamthematik werden in Kapitel 1 die Rahmenbedingungen von Kindheit und Jugend in Deutschland umrissen. In Kapitel 2 wird die leitende Perspektive für den Bericht entfaltet. Die Kommission knüpft dabei an den Elften Kinder- und Jugendbericht an, der erstmals in einem Jugendbericht das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen in öffentlicher Verantwortung explizit zum Thema gemacht hat.

Nachdem in der vergangenen Dekade im Zusammenhang mit einem erheblichen Ausbau der Infrastruktur der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland das Ausmaß der Wahrnehmung von öffentlicher Verantwortung bereits deutlich zugenommen hat, ist es nach Auffassung der Kommission für den 14. Kinder- und Jugendbericht jedoch nunmehr angezeigt, bei der Analyse des Verhältnisses von privater und öffentlicher Verantwortung noch stärker auf die Verschiebungen im Verhältnis zwischen privater und öffentlicher Verantwortung einzugehen und dabei zwischen der Wahrnehmung von staatlicher öffentlicher Verantwortung, der Wahrnehmung von Verantwortung im öffentlichen Raum durch den Dritten Sektor, insbesondere durch die Träger der freien Jugendhilfe sowie den Markt, und schließlich der Wahrnehmung von privater Verantwortung in Familie und Gesellschaft zu differenzieren.

Für die große Mehrheit der Kinder und Jugendlichen in Deutschland ist Kindheit und Jugend eine gute Kindheit und Jugend; mit Blick auf eine keinesfalls kleine Minderheit der jungen Menschen ist dies jedoch vor dem Hintergrund sozialer Ungleichheit, sozialer Benachteiligungen und individueller Beeinträchtigungen, ungünstiger Bildungs- und Entwicklungschancen und Armut nicht so. Mit Blick auf beide Gruppen von jungen Menschen muss ein Kinder- und Jugendbericht ein aktuelles Lagebild zeichnen und Zukunftsperspektiven skizzieren, nach Auffassung der Kommission jedoch häufig in besonderer Weise mit Blick auf die zuletzt genannte Gruppe junger Menschen. Die Eröffnung individueller Lebenschancen für junge Menschen stellt nach Auffassung der Kommission also eine differenzierte Gestaltungsaufgabe in privater und öffentlicher Verantwortung dar – mit den Zielen der Herstellung gleicher Lebenschancen und des Abbaus herkunftsbedingter Ungleichheiten durch Förderung junger Menschen von Anfang an, ihrer Befähigung zur gesellschaftlichen Teilhabe durch Förderung ihrer Entwicklung zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten und der Gewährleistung der dafür erforderlichen strukturellen Rahmenbedingungen.

Nach dem grundlegenden Teil A des Berichts folgen zwei umfangreiche Berichtsteile B und C. In Teil B werden die Lebenslagen von jungen Menschen in Deutschland beschrieben und analysiert. Dazu werden in Kapitel 3 zunächst einige altersübergreifende Rahmendaten zu Demografie, Migration sowie Armuts- und Risikolagen präsentiert. Die folgenden Kapitel 4, 5 und 6 sind den verschiedenen Altersphasen Kindheit, Jugend und junge

Erwachsene gewidmet. Kapitel 4 behandelt die ersten zehn Lebensjahre von Kindheit („Familienkindheit – betreute Kindheit“), unterteilt in die drei Altersphasen des frühen, mittleren und späten Kindheitsalters. In Kapitel 5 wird die zweite Lebensphase, die zwischen Kindheit und jungem Erwachsenenalter liegt und als das Jahrzehnt der Jugend bezeichnet wird, im Einzelnen dargestellt („Das Jahrzehnt der Verselbstständigung“), insbesondere in Bezug auf die Welten der Familie, der Schule, der Gleichaltrigengruppen und der Medien. In Kapitel 6 wird das junge Erwachsenenalter („Von der Pflicht zur Option“) behandelt, nämlich die Lebensphase vom allgemeinbildenden Schulsystem bis zum Übergang in Erwerbsarbeit und Familie. In einem kürzeren Kapitel 7 wird schließlich auf die Kumulation von Benachteiligungen beim Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen eingegangen.

Anders als der Elfte Kinder- und Jugendbericht enthält der 14. Kinder- und Jugendbericht einen eigenständigen und zudem ebenfalls sehr umfangreichen Teil C über Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe im Wandel. Die Kommission ist der Auffassung, dass dies nicht nur dem gesetzlichen Auftrag geschuldet, sondern dass es auch von der Sache her geboten ist, die Strukturen und Leistungen des stark expandierenden, in die „Mitte der Gesellschaft“ gerückten Aufgabenfeldes der Kinder- und Jugendhilfe nicht nur „zersplittert“ im Anschluss an einzelne Aspekte von Lebenslagen darzustellen, sondern aus sich heraus, gleichsam „in einem Guss“. In den Teil C wird mit einem kürzeren Kapitel 8 eingeführt, in dem die Kinder- und Jugendhilfe in ihren wesentlichen internen und externen Spannungsfeldern vermessen wird. In Kapitel 9 werden die Strukturen der Kinder- und Jugendhilfe problemorientiert dargestellt, im Wesentlichen in den Dimensionen Recht, Finanzen, Personal und Trägerstrukturen. Das anschließende Kapitel 10 ist dem Leistungsspektrum der modernen Kinder- und Jugendhilfe von der Förderung der Familie über die Kindertagesbetreuung, die Kinder- und Jugendarbeit, Jugendsozialarbeit bis hin zu den Hilfen zur Erziehung und den sogenannten anderen Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe unter gewandelten Rahmenbedingungen gewidmet.

Im Anschluss und in Anknüpfung an die Teile B und C folgt Teil D „Wege zu einer aktiven Gestaltung des Aufwachsens“. Die Kommission geht dabei davon aus, dass sich die Kinder- und Jugendhilfe in den vergangenen Jahren insgesamt gesehen recht gut entwickelt hat und in nicht wenigen Feldern zufriedenstellend aufgestellt ist. Von daher konnte sich die Kommission in Teil D im Wesentlichen auf solche Aspekte und Felder konzentrieren, wo dies nicht so ist, wo besondere Herausforderungen existieren und wo Handlungsbedarf besteht. Daraus leiten sich Empfehlungen für die Politik, die Fachpraxis sowie für Wissenschaft und Forschung ab. Darüber hinaus verbindet die Kommission mit dem vorliegenden Bericht die Hoffnung, die Lebenssituation von jungen Menschen in Deutschland und die Bestrebungen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe auch einer breiteren Öffentlichkeit verdeutlichen zu können und zugleich Anregungen und Hilfestellungen zu geben. In der dem Bericht vorangestellten, knapp gehaltenen Zusammenfassung wird ver-

sucht, in einer auch für Nichtfachleute verständlichen Form schlaglichtartig wesentliche Entwicklungen und Herausforderungen zu skizzieren.

Die Sachverständigenkommission für den 14. Kinder- und Jugendbericht hat keine eigenen wissenschaftlichen Untersuchungen, jedoch drei Anhörungen zu den Themenfeldern Demografie/Bildung/Arbeitsmarkt 2025, Stiftungen im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe sowie Wirkungen und Outputorientierung durchgeführt. Außerdem hat sie zahlreiche Expertisen vergeben (vgl. Anhang des Berichts), deren Ergebnisse für die Berichtsarbeit nutzbar gemacht worden sind. Die Kommission hat mit ihrer Arbeit am 4. Juni 2010 begonnen und den Bericht nach insgesamt 20 meist mehrtägigen Sitzungen wie erbeten am 22. August 2012 der Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend überreicht. Hätte mehr Zeit zur Verfügung gestanden, hätten manche Themen noch differenzierter dargestellt und begründet werden können. Auch hat die Kommission aus Zeitgründen davon abgesehen, Diskussionen mit Verbänden, Organisationen und weiteren Sachverständigen zu führen.

Die Mitglieder der Kommission haben ihre Arbeit ehrenamtlich neben ihrer hauptamtlichen Tätigkeit und neben anderen beruflichen Verpflichtungen geleistet, vielfach bis zur Grenze der Belastbarkeit, jedoch in guter, konstruktiver Atmosphäre und mit dem gemeinsamen Willen, sich den übernommenen Herausforderungen zu stellen und gemeinsam zu einem guten Ergebnis zu gelangen. Ähnlich wie frühere Kinder- und Jugendberichte ist auch der 14. Bericht in einem vielschichtigen Geflecht von Diskussionen, Protokollen, Vorlagen, Arbeitsgruppensitzungen, Rohtexten bis hin zu den schließlich beschlossenen Endfassungen entstanden. Dafür, für ihre kooperative Grundhaltung, für ihre fachlichen Impulse und ihre menschlich sympathische Präsenz möchte ich allen Kommissionsmitgliedern herzlich danken.

Der anfangs aus zehn Mitgliedern bestehenden Kommission gehörten überwiegend Professorinnen und Professoren von Universitäten und (Fach-) Hochschulen, jedoch auch Vertreter der Fachpraxis an. Leider musste Prof. Dr. Bernd Seidenstücker aus gesundheitlichen Gründen nach einem Jahr seine Mitarbeit beenden. Im zweiten Arbeitsjahr gehörte der Kommission als ständiger Gast Prof. Dr. h. c. Reinhard Wiesner, Ministerialrat a. D., an. Die Arbeitsstelle für Kinder- und Jugendhilfestatistik der Universität Dortmund, insbesondere Dr. Jens Pothmann und Dr. Matthias Schilling, haben die Arbeit der Kommission insbesondere durch Zurverfügungstellung, Auswertung und Aufbereitung umfangreicher statistischer Materialien in außerordentlich hilfreicher Weise unterstützt.³

Die Geschäftsstelle für den 14. Kinder- und Jugendbericht war wiederum in bewährter Weise beim Deutschen

³ Zum Zeitpunkt der Berichtsabgabe wurden die für die Jahre 2010 und (teilweise) 2011 vorliegenden statistischen Befunde verwendet. Mit Blick auf Aussagen zur Tagesbetreuung von Kindern im Alter von unter drei Jahren konnte partiell auch Datenmaterial betreffend das Jahr 2012 herangezogen werden.

Jugendinstitut (DJI) in München angesiedelt. Ohne die dort geleistete Unterstützungsarbeit wäre es nicht möglich gewesen, diesen Bericht zu erstellen. Ganz besonderer Dank gebührt deshalb Dr. Hanna Permien und Dr. Sabrina Hoops, bei denen bis Ende 2011 bzw. ab Anfang 2012 gleichsam „alle Fäden zusammenliefen“, sowie des Weiteren Dr. Ekkehard Sander, Birgit Riedel sowie Susanne Schmidt-Tesch. Weitere Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des DJI haben „Hintergrundarbeit“ geleistet. In herausragender Weise ist die Kommission von dem Leiter der Abteilung Jugend und Jugendhilfe im DJI, Dr. Christian Lüders, unterstützt worden, der aufgrund seines umfassenden Fachwissens, seiner kontinuierlichen

Präsenz, seiner jahrzehntelangen Erfahrung, seiner Kreativität, aber auch seines zielgerichteten Pragmatismus und seines unermüdlichen Arbeitseinsatzes, gerade in der Schlussphase der Kommissionsarbeit, ganz maßgeblich zum Entstehen des 14. Kinder- und Jugendberichts beigetragen hat.

August 2012

Prof. Dr. Dr. Reinhard Joachim Wabnitz
Vorsitzender der Sachverständigenkommission für den
14. Kinder- und Jugendbericht

Zusammenfassung: Kinder- und Jugendhilfe in neuer Verantwortung

Wer heute in Deutschland aufwächst, lernt eine andere Welt kennen als jemand, der hierzulande vor zwei, drei oder vielleicht fünf Jahrzehnten groß geworden ist. Ein Kleinkind von heute erlebt oft keine reine „Familienkindheit“ mehr, in der es – wie in Westdeutschland früher üblich – fast ausschließlich von der Mutter und gelegentlich vielleicht von der Großmutter betreut wird. Ein Schulkind von heute wächst meist nicht in einer „Straßenkindheit“ auf, in der es nach der obligatorischen Halbtagschule seine Freizeit relativ unregelmäßig im öffentlichen Nahraum verbringt. Ein Jugendlicher von heute trennt nicht mehr zwischen „online“ und „offline“, sondern bewegt sich mit großer Selbstverständlichkeit in einem virtuellen Raum, den seine Eltern deutlich schlechter überblicken als das reale Kinderzimmer.

Kindheit und Jugend spielen sich heute an anderen Orten ab als früher; auch begegnen die Heranwachsenden einer stetig wachsenden Zahl von pädagogischen Profis – Erzieherinnen und Erziehern, Lehrerinnen und Lehrern, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen –, die sich von Berufs wegen vormittags wie nachmittags um Kinder kümmern, sie betreuen, beaufsichtigen, erziehen, beraten, unterrichten, trainieren und therapieren. Die pädagogische Planung, Gestaltung und Inszenierung größer werdender Teile der Lebenswelt der jungen Generation gehören zu den Selbstverständlichkeiten des Aufwachsens am Beginn des 21. Jahrhunderts – was in den meisten Fällen übrigens nicht auf den Widerstand der Eltern stößt, sondern auf ihr Wohlwollen.

Solche Entwicklungen zu beschreiben, ihre Begründungen und Bedingungen zu analysieren und ihre Konsequenzen zu beleuchten, zählt zu den Zielen des 14. Kinder- und Jugendberichts. Der Bericht hat den Anspruch, das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen mit seinen wichtigsten Veränderungen und in seiner Vielfalt und Vielschichtigkeit auch empirisch angemessen zu beschreiben. Er versucht dabei, zwei Fragestellungen zu bearbeiten:

Welche Institutionen übernehmen in Deutschland heute Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen? Wie verändert sich das Zusammenspiel der Familien mit dem Staat, mit der Zivilgesellschaft und den privat-gewerblichen Akteuren? Zu beobachten ist dabei, so eine Hauptthese dieses Berichts, eine Zunahme der öffentlichen Verantwortung. Zahlreiche Prozesse des Aufwachsens, die früher ausschließlich im privaten, unregelmäßig Nahraum der Familien abliefen, finden nun verstärkt außerhalb des familialen Nahraums statt. Wobei eine Präzisierung bedeutsam ist: Die Stärkung der öffentlichen Verantwortung geht nicht einher mit einem, wie auch immer gearteten, Bedeutungsverlust der Familie. Denn „Verantwortung“ ist mehr als die mathematische Aufsummierung von geteilten Einzelverantwortlichkeiten. Wenn staatliche Institutionen oder Akteure der Zivilgesellschaft Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen übernehmen, wird die familiäre Verantwortungsübernahme ergänzt, erweitert und manch-

mal sogar erst ermöglicht. Damit sind die Familien nicht aus der Verantwortung entlassen; auch versucht der Staat nicht, in Familien „hineinzuregieren“ – es ergeben sich aber neue Verschränkungen und Mischungsverhältnisse von öffentlicher und privater Verantwortung.

Wenn sich in Deutschland solche neuen Modalitäten des Aufwachsens in geteilten Verantwortlichkeiten etablieren, stellt sich die Frage nach den sozialen Folgewirkungen: Gibt es bei diesen Prozessen unter Kindern und Jugendlichen auch Gewinner und Verlierer? Worin bestehen die Chancen der Einen, was charakterisiert eine eventuelle Chancenlosigkeit der Anderen? Trägt die Übernahme öffentlicher Verantwortung zu einem Abbau sozialer Ungleichheiten bei – oder verstärkt sie diese gar? Um sich der Antwort auf diese Fragen zu nähern, beschäftigt sich dieser Bericht immer wieder mit den Ungleichheiten im Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen. Dies geschieht im Bewusstsein, dass in der Thematisierung solcher Fragen von Gerechtigkeit und (Un-)Gleichheit stets auch normative Aspekte relevant werden. Der Bericht weicht diesem Aspekt nicht durch die Beschreibung bloßer Empirie aus, sondern macht die impliziten Voraussetzungen normativer Positionierungen ebenso deutlich, wie er mögliche politische Konsequenzen aufzeigt.

Der Bericht ist in vier große Abschnitte gegliedert: Teil A beschreibt die veränderten Rahmenbedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen und arbeitet die Leitideen des Berichts heraus. Teil B richtet den Blick auf die Akteure in ihren Lebensphasen Kindheit, Jugend und junges Erwachsenenalter. Teil C stellt die Lage und die Veränderungen des Leistungssystems der Kinder- und Jugendhilfe in den Mittelpunkt. Abschließend formuliert Teil D die Herausforderungen, die sich aus den aktuellen Entwicklungen ergeben, wenn beides – die Lage der jungen Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe – betrachtet wird.

Veränderte Verantwortung

Mit der Frage nach dem Aufwachsen in öffentlicher Verantwortung knüpft der 14. Kinder- und Jugendbericht explizit an den Elften Kinder- und Jugendbericht an, der im Jahr 2002 erschien. Damals wurde die verstärkte Übernahme öffentlicher Verantwortung primär als politische Forderung formuliert. Angesichts eines gering entwickelten Angebots sozialer Dienste für Familien und Kinder plädierte der Bericht für eine Korrektur des sozialstaatlichen Institutionensystems. Der nun vorliegende 14. Kinder- und Jugendbericht, so könnte man verkürzend feststellen, zeichnet empirisch nach, dass diese Korrektur in wesentlichen Teilen erfolgte: Heute stellt sich nicht mehr die Frage, *ob* eine solche Verantwortungsübernahme notwendig ist, sondern *wie* sie im Detail verläuft, welche Folgen sie hat und welche Defizite, Ambivalenzen und unerwünschten Nebenwirkungen dabei beachtet werden müssen.

Die Veränderungen der Verantwortlichkeiten gehen dabei tiefer, als vielfach wahrgenommen wird. Die Kinder- und Jugendhilfe des Jahres 2012 unterscheidet sich erheblich von der Kinder- und Jugendhilfe des letzten Jahrhunderts.

Drei zentrale Entwicklungen hin zu einer verstärkten öffentlichen Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen sollen dies exemplarisch verdeutlichen:

- Beim *Ausbau der Kindertageseinrichtungen* in Westdeutschland wächst seit 2007 mit der Betreuung von Kindern unter drei Jahren ein weiterer, zuvor kaum relevanter, nunmehr zentraler Aufgabenbereich der Kinder- und Jugendhilfe heran. Die Angebote in diesem Teilfeld entwickeln sich rasant; auch bei Kindern in Westdeutschland verliert die außerfamiliäre Betreuung im zweiten und dritten Lebensjahr derzeit den Ausnahmecharakter und ist dabei, – wie in Ostdeutschland – zu einer neuen Normalität zu werden.
- Mit dem *Ausbau der Ganztageschulen* verändern sich die Schulen ebenso wie auch die Rahmenbedingungen des Aufwachsens. Aus traditionell halbtags geöffneten Institutionen mit starker Orientierung auf die Vermittlung kulturell-wissensbasierter Kompetenzen werden Institutionen, in denen Kinder große Teile jener Zeit verbringen, die früher als „Freizeit“ charakterisiert war. Das hat Folgen für die Zeitstrukturen, in denen Kinder leben; es verändert den Organisationsgrad ihres Lebens und die Möglichkeiten ihres Lernens. Dieser Wandel erfasst auch die Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe, weil sie sich einerseits am Ausbau der Ganztageschulen mit ihren Angeboten beteiligen können und andererseits mit den Folgen und Nebenwirkungen dieser Veränderungen im Zeitalltag der Heranwachsenden konfrontiert werden.
- Die *Etablierung früher Hilfen* für Familien mit Neugeborenen und Babys markiert die Ausweitung öffentlicher Verantwortung, die gleichwohl verschränkt bleibt mit privater Verantwortung: Auf neuen gesetzlichen Grundlagen und mit Ausweitung des Personaleinsatzes versuchen staatliche Institutionen seit einigen Jahren die Prävention von Kindeswohlgefährdungen zu verbessern und betroffene Eltern zu unterstützen. Zwar betrifft das nur einen sehr kleinen Teil der Familien, doch markiert es eine qualitative Veränderung der gesellschaftlichen Ansprüche und des Umgangs staatlicher Institutionen mit Familien, die ein Jahrzehnt zuvor nicht erkennbar war (vgl. Abs. 2.1).

Der Einfluss der Zivilgesellschaft

Der für diesen Kinder- und Jugendbericht zentrale Begriff der öffentlichen Verantwortung macht eine Präzisierung und eine skeptische Ergänzung notwendig. Die Präzisierung betrifft die Begrifflichkeit: Auf den ersten Blick ließe sich „öffentliche Verantwortung“ mit „staatlicher Verantwortung“ gleichsetzen – schließlich ist der Staat in seinen legislativen wie in seinen administrativen Funktionen wesentlich daran beteiligt. Doch eine solche Definition griffe zu kurz. Denn die meisten Entwicklungen in den Teilbereichen der Kinder- und Jugendhilfe laufen in der Verantwortung und im Auftrag der Kommunen, nicht aber unter ihrer Regie ab.

In beinahe allen Fällen einer öffentlichen Verantwortungsübernahme sind zivilgesellschaftliche Akteure in hohem Maß beteiligt, was hier nur am Beispiel der Kindertageseinrichtungen skizziert werden soll: Ausgebaut werden nicht überwiegend kommunale Einrichtungen, sondern solche in freier Trägerschaft, also Einrichtungen von Kirchen, Wohlfahrtsverbänden, Betrieben oder lokalen Initiativen. Die Zivilgesellschaft ist daran also wesentlich beteiligt. Außerdem müssen auch die privatwirtschaftlichen Akteure im Blick behalten werden. Sie spielen – als vierte Gruppe neben familialen, staatlichen und zivilgesellschaftlichen Akteuren – im Feld der Kinder- und Jugendhilfe bisher zwar keine besondere Rolle; dennoch sind sie Anbieter mit eigenem Charakter und eigenen Potenzialen. Sie sollten in diesem Feld, das durch hohe Anteile staatlicher Förderung gekennzeichnet ist, nicht übersehen werden.

Die skeptische Ergänzung schließlich betrifft die möglichen nicht-intendierten Nebenwirkungen dieses Prozesses der öffentlichen Verantwortungsübernahme. Denn auch im Feld der Kinder- und Jugendhilfe und der sie gestaltenden Politik gilt, dass „gut gemeint“ nicht immer gleichbedeutend ist mit „gut gemacht“. Um dies erneut am Beispiel der Einrichtungen zur Kindertagesbetreuung zu erläutern: In den letzten Jahren erfolgte der Ausbau der Betreuung für unter Dreijährige in großem Stil, was unzweifelhaft ein Beispiel öffentlicher Verantwortungsübernahme darstellt. Wenn dabei allerdings festzustellen ist, dass dieser Ausbau häufiger jenen Kindern zugutekommt, die in ökonomisch sehr gut abgesicherten Familienverhältnissen aufwachsen (und anderen Kindern entsprechend weniger), dann stellt sich die Frage, ob dies den Intentionen der Entscheider entspricht und mit welchen Vorstellungen von Wohlfahrtsstaatlichkeit und sozialer Gerechtigkeit dies möglicherweise kollidiert (vgl. Abs. 2.2 bis 2.7).

Familiäre Verantwortung im Wandel

Obwohl sich die öffentliche Verantwortung für das Aufwachsen junger Menschen in den vergangenen Jahren ausgeweitet hat, bleibt die Familie das mit Abstand einflussreichste „Soziotop“ für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen. In der privat-familialen Lebenswelt erfolgen nach wie vor die wichtigsten Entwicklungen, die das Heranwachsen von Kindern und Jugendlichen betreffen. Gleichwohl ist festzustellen, dass sich die Anforderungen an Familien verändert haben: Bildeten sie früher im Koordinatensystem des Aufwachsens den Mittelpunkt, sind nun in diesem System weitere zentrale Punkte entstanden. So führt der Ausbau der Betreuung für Kinder unter und über drei Jahren dazu, dass die öffentlichen Akteure im Leben der Kinder stärker präsent sind. Dennoch werden Eltern dadurch nicht bedeutungslos, im Gegenteil: Sie müssen nun neue Entscheidungen treffen – etwa eine Einrichtung der Kindertagesbetreuung auswählen, einen von ihnen als angemessen betrachteten Startzeitpunkt des Kindes in die institutionelle Betreuung festlegen oder die Kommunikation mit dem Personal der Kindertagesbetreuungseinrichtung regeln. Erziehende Eltern müssen verstärkt in Außenbeziehungen agieren – im

Unterschied zu früheren Generationen, die sich deutlich mehr in familialen Binnenwelten bewegen konnten.

Kinder erleben damit keine reine „Familienkindheit“ mehr, wie sie noch vor wenigen Jahrzehnten in Westdeutschland üblich war. Sie wachsen in einer „betreuten Kindheit“ auf, deren vielfältige Angebote – vom Babyschwimmen bis zur musikalischen Früherziehung – weit über institutionelle Tagesbetreuung in Einrichtungen hinausreichen. In der Summe werden ihre Lebenswelten offener, pluraler, individueller, vorläufiger. Die Einbindung der Kinder und Jugendlichen in ein ideologisch und wertgebunden stabiles Koordinatensystem wird fragiler. Familial geprägte Muster der Lebensführung und Milieus werden vielfach ergänzt, durchbrochen oder fragmentiert durch kinder- und jugendkulturell inszenierte Ausdrucksformen, Stile und Präferenzen. Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen entwickeln sich stärker als früher generationsspezifisch, auch wenn deren Zugänge und deren Auswahl von der sozialen Herkunft geprägt bleiben (vgl. Kap. 4 und Abs. 5.2).

Politische und mediale Konjunkturen

Verändert hat sich nicht nur das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen, sondern auch der öffentliche Umgang mit dieser Thematik. Politische Entscheidungen der Kinder-, Jugend- und Familienpolitik finden nicht länger auf den Neben Bühnen der Politik fernab einer interessierten Öffentlichkeit statt, sondern können sich einer öffentlichen Erörterung und Kommentierung sicher sein. Die Themen „Familie“, „Kinder“ und „Bildung“ stehen inzwischen häufig im Mittelpunkt der Wahlkämpfe; den formulierten Ankündigungen vor einer Wahl folgen meist auch gesetzgeberische Aktivitäten danach, etwa zum Ausbau der Kindertagesbetreuung oder zur Installation von Frühen Hilfen. Man könnte mit Blick auf das letzte Jahrzehnt zugespitzt formulieren, dass die Politik die Kinder entdeckt (und die Jugendlichen dabei partiell vergessen) hat. Die politische Bedeutung der gesamten Thematik jedenfalls ist heute größer denn je.

Auf diesen Bedeutungszuwachs weist auch die Tatsache hin, dass diese Themen immer wieder auf den ersten Seiten der Printmedien oder in der Prime-Time des Fernsehens behandelt werden. Die medialen Debatten des letzten Jahrzehnts über den Ausbau der Betreuung für unter Dreijährige, über Elterngeld und Betreuungsgeld, über Babyklappen, Kinderschutz oder sexuellen Missbrauch kennzeichnen diese gestiegene Aufmerksamkeit ebenso wie der Erfolg von Büchern über die angeblich bevorstehende Kinder-Tyrannie oder die Erziehungspraxis chinesischer „Tigermütter“. Bei aller Heterogenität dieser Diskurse – die Leit motive reichen vom Interesse an einer politischen Gestaltung „guter“ Kindheiten bis zu massiven elterlichen Ängsten vor Status- und Machtverlust – markiert bereits die Intensität all dieser Debatten eine neue Qualität: Das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen ist zu einem öffentlichen Thema, zu einer öffentlichen Angelegenheit geworden.

Kinder, so könnte man zugespitzt formulieren, werden inzwischen wie ein „öffentliches Gut“ betrachtet, dessen

Existenz qua Definition allen Bürgern gleichermaßen nützt – ähnlich der Straßenbeleuchtung oder dem Klimaschutz. Wenn der öffentliche Diskurs allein diese Ausprägung hat, werden Kinder – wegen ihrer erwarteten künftigen Arbeitsmarktteilnahme und ihrer erwarteten künftigen Beiträge zu den sozialen Sicherungssystemen – vor allem unter dem Aspekt des Nutzens für die Gemeinschaft betrachtet. Dass Kinder aber mehr sind als nur öffentliche Güter, liegt aus Sicht dieses Berichts nahe. Sie in ihrer demografischen und ökonomischen Bedeutung für die Zukunft wahrzunehmen erscheint nur angemessen, solange die gegenwärtige Kindheit nicht darauf reduziert wird. Kindheit ist keine Phase, die ein Mensch möglichst schnell und effizient absolvieren soll, sondern eine Zeit der Entfaltung. Und Kinder sind Akteure mit eigenen Entscheidungs- und Handlungsspielräumen; sie sind Subjekte eigenen Rechts (vgl. Abs. 1.5).

Kindheit ist mehr als Kompetenzerwerb

Zwar wurde im vergangenen Jahrzehnt in Deutschland mehr über Kindheit und Jugend debattiert als in den meisten Jahrzehnten davor, doch bemerkenswert ist, dass sich die Debatte dabei nicht primär auf das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen konzentrierte. Sehr häufig wurden andere Anliegen ins Zentrum gerückt. Idealtypisch lassen sich zwei Sichtweisen beschreiben, die jeweils deutlich unterschiedliche Themen in den Mittelpunkt stellen:

- Der eine Fokus richtet sich auf das Thema Bildung. Aus dieser Sicht stellt sich vor allem die Frage, ob Kinder und Jugendliche im Verlauf des Heranwachsendens ausreichende Kompetenzen erwerben, um in einer wie auch immer gearteten, künftigen Gesellschaft bestehen zu können. Damit kann eine Betonung ökonomischer Aspekte einhergehen: Familien erscheinen dann vorwiegend als Leistungserbringer, die im Hinblick darauf betrachtet werden, ob sie die Potenziale ihres Nachwuchses optimal fördern. Kinder und Jugendliche sind aus dieser Perspektive vor allem Lernende; der Bildungsbegriff reduziert sich – in einer extremen Ausprägung dieser Sichtweise – auf den Erwerb arbeitsmarktrelevanter Kompetenzen.

Problematisch an dieser – hier zugespitzten – Perspektive ist, dass sie den Blick verengt. Denn Bildung umfasst mehr als kognitive Fähigkeiten – sie hat personale, soziale und instrumentelle Aspekte. In Erweiterung des Diktums, dass Bildung mehr sei als Schule, könnte man dieser Perspektive entgegen: Kindheit ist mehr als Kompetenzerwerb.

- Der andere Fokus richtet sich auf das Thema Familie. Aus dieser Sicht stellt sich vor allem die Frage, welche Impulse von außen auf Familien einwirken und die familiäre Binnenwelt beeinflussen. Damit richtet sich der Blick vor allem auf Rahmenbedingungen, die von Politik und Gesellschaft vorgegeben werden. Die Welt der Kinder und Jugendlichen erscheint in dieser Sichtweise weitgehend als Resultante externer Einflüsse.

Auch dieser – wiederum zugespitzten – Perspektive kann man entgegen, dass sie den heutigen Erscheinungsformen von Kindheit und Jugend unzureichend gerecht wird. Insbesondere mit Blick auf die öffentliche Verantwortungsübernahme lässt sich festhalten, dass Kindheit inzwischen eben mehr ist als das Aufwachsen in den Binnenlogiken der Familien: Kindheit und Jugend spielen sich in einem System verschränkter Verantwortlichkeiten ab, das von mehreren Akteuren – öffentlichen, zivilgesellschaftlichen und privaten – beeinflusst wird. Der vielfach diskutierte Gegensatz „Familie vs. Staat“ hilft da als strukturierendes Prinzip nicht mehr weiter.

Dieser Bericht versucht deshalb, den Blick auf Kinder und Jugendliche als Akteure zu richten. Im Zentrum steht der Gedanke, das Aufwachsen von Kindern mit seinen Veränderungen und seinen Konstanten, mit seinen Chancen und Risiken zu beschreiben. Es liegt nahe, dass dabei die Aspekte „Bildung“ und „Familie“ von hoher Relevanz sind, denn sie beeinflussen das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen in hohem Maße. Dennoch ist dieser Bericht weder ein Bildungsbericht noch ein Familienbericht: Im Mittelpunkt des Interesses stehen die kindlichen und jugendlichen Akteure und das darauf bezogene Leistungssystem der Kinder- und Jugendhilfe mit seinen Angeboten (vgl. Kap. 4).

Die soziale Kluft

Für die Chancen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland ist es zentral, mit welchem finanziellen, sozialen und kulturellen Kapital ihre Familien ausgestattet sind. Bedeutsam ist also, welche Bildungserfahrungen die erwachsenen Familienmitglieder gemacht haben, welche Zugänge zum Arbeitsmarkt sie besitzen, über welche Handlungsalternativen sie in ihrem Erziehungshandeln verfügen, aber auch welche Strategien sie etwa in der innerfamiliären Konfliktlösung anwenden. All diese Aspekte tragen dazu bei, dass Kinder und Jugendliche mit höchst unterschiedlichen Voraussetzungen heranwachsen.

So unterschiedlich diese Voraussetzungen des Aufwachsens sind, so ungleich fallen die Perspektiven der jungen Akteure aus. Zu beobachten ist ein Nebeneinander von einerseits einem relativen Zukunftsoptimismus und andererseits einer kaum Perspektiven verheißenden Bildungsbiografie aufgrund eines prekären, mit geringem kulturellen Kapital ausgestatteten Elternhauses.

Diese Unterschiede prägen die Lage von Kindern und Jugendlichen im Prozess des Aufwachsens von Anfang an: Während der weitaus überwiegende Teil der Heranwachsenden auf eine einigermaßen sorgenfreie Zukunft blicken kann, mit Netz und doppeltem Boden über die Eltern abgesichert ist, kommt hierzulande immerhin fast jeder dritte junge Mensch aus einem Elternhaus, das entweder von Armut bedroht ist, in dem die Eltern keiner Erwerbstätigkeit nachgehen oder aber selbst keine ausreichenden Schulabschlüsse vorweisen können. Zwar zeigen genauere Analysen auch, dass erfreulicherweise nur bei rund drei Prozent der Kinder und Jugendlichen alle drei Risikofaktoren gleichzeitig präsent sind. Dennoch sind bestimmte soziale Gruppen erheblich häufiger von dieser

Risiko-Kumulation betroffen. Dazu zählen beispielsweise Migranten: Mehr als zehn Prozent aller türkischen Kinder – sie sind unter den Kindern aus Einwandererfamilien am stärksten armutsgefährdet – leben in Familien, in denen alle drei Risiken zu beobachten sind. Problematisch dabei ist auch, dass sich Armutslagen teilweise verstetigt haben. Das Phänomen, dass Menschen mehrere Jahre hintereinander in Armut leben, trifft die Kinder unter zehn Jahren etwas weniger stark, doch eine wachsende Zahl von Jugendlichen und jungen Erwachsene bleibt mehrere Jahre oder gar dauerhaft arm.

Damit geht einher, dass sich die Einkommensposition der Kinder am oberen Rand der Einkommensskala in den letzten Jahrzehnten deutlich verbessert hat. Die ökonomische Ungleichheit ist offensichtlich nicht nur bei Erwachsenen größer geworden – auch Kinder, Jugendliche und besonders junge Erwachsene in der Bundesrepublik sind davon betroffen. Diese Kluft charakterisiert die Lebensverhältnisse des Kindes- und Jugendalters heute deutlicher als noch vor zwei oder drei Jahrzehnten (vgl. Abs. 3.3, 4.4.2, 5.1.2 und 6.5).

Gute Entwicklungsbedingungen – von Anfang an

Kinder erwerben in den ersten Lebensjahren elementare Voraussetzungen, die sie in die Lage versetzen, auf der Basis stabiler Bindungen weitere soziale Beziehungen zur Welt aufzubauen. Zahlreiche wissenschaftliche Befunde dokumentieren, dass die Kindheit eine Phase enormer Potenzialität im Hinblick auf Bildung, auf die Entwicklung von Begabungen und Fähigkeiten sowie auf Selbstregulation und Autonomiegewinn ist. Die Kindheit bildet das zentrale Fundament für die gesamte kognitive, sprachliche und sozio-emotionale Entwicklung eines Menschen.

Von entscheidender Bedeutung ist dabei, dass die Kinder von Anfang an in einer kognitiv, sprachlich und kulturell anregungsreichen Umgebung aufwachsen. Diese Anregungen sollten ihnen idealerweise innerhalb und außerhalb der Familie geboten werden, allerdings kommt der Familie in der frühen Kindheit eine besondere Bedeutung zu. Mit Blick auf die soziale Kluft zwischen den Familien erscheint deshalb die These naheliegend, dass die Herstellung von Chancengerechtigkeit nur gelingen kann, wenn bereits im Kleinkindalter gleiche Ermöglichungsbedingungen für den Erwerb von Kompetenzen geschaffen werden. Damit stellt sich die Frage, wie in einem Mix aus familialer und öffentlicher Verantwortung „Bildung von Anfang an“ gewährleistet werden kann – womit auch die Fragen von Kinder-, Bildungs-, Sozial- und Familienpolitik näher zusammenrücken denn je.

Dennoch zielt diese Perspektive nicht allein auf Schule; sie bleibt auch nicht fokussiert auf PISA-Ergebnisse. Zwar ist der in Deutschland besonders große Anteil an sogenannten „PISA-Risikoschülern“ ein ernstzunehmendes Problem: Wenn – mit leichten Verbesserungen seit 2001 – zwanzig Prozent der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler bei den Kompetenztests erschreckend schlecht abschneiden, stellt sich mit großer Dringlichkeit die Frage nach den Ursachen und möglichen Reaktionen. Trotzdem sollte sich der Blick nicht allein auf die mathematischen,

sprachlichen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen junger Menschen richten: Bildung ist nicht nur – wie oben erwähnt – mehr als Schule, Bildung ist auch mehr als PISA: Bildung hat personale, soziale und instrumentelle Aspekte. Nur wenn Kinder und Jugendliche in allen diesen Feldern lernen und ihre Persönlichkeit entwickeln, erwerben sie das, was man allgemeine Lebensführungskompetenz nennen könnte (vgl. Abs. 4.2 und 4.3).

Der schnelle Ausbau der Kindertagesbetreuung

Die Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und Tagespflege ist heute das mit Abstand größte Leistungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe. Inzwischen werden bis zu 94 Prozent aller drei- bis fünfjährigen Kinder erreicht; in dieser Altersgruppe wird auch die Ganztagesbetreuung – bei hoher regionaler Varianz – immer häufiger. Von den jüngeren Kindern unter drei Jahren werden in Westdeutschland (ohne Berlin) 22,3 Prozent, in Ostdeutschland (ohne Berlin) 51,5 Prozent aller Kinder in Einrichtungen oder in der Tagespflege betreut (Stand März 2012). Der schnelle Ausbau der Kindertagesbetreuung ist ein wichtiger – doch keinesfalls der einzige – Hinweis darauf, dass die Kinder- und Jugendhilfe in der Mitte der Gesellschaft angekommen ist: Ihre Angebote zählen inzwischen zur gesellschaftlichen Normalität.

Die Dynamik des Ausbaus wird in den nächsten Jahren insbesondere wegen des Rechtsanspruchs auf Betreuung von Ein- und Zweijährigen anhalten. Zu beobachten ist auch, dass die Betreuungsumfänge zunehmen und dass ganztägige sowie flexible Betreuungsmodelle stärker genutzt werden. Gerade bei Kindern unter drei Jahren muss eine ganztägige Betreuung jedoch nicht unbedingt mit den Wünschen der Eltern übereinstimmen, zumal Untersuchungen zeigen, dass Mütter ihre unter dreijährigen Kinder häufig gerne nur an einzelnen Wochentagen oder nur für wenige Stunden jedes Wochentags betreuen lassen würden. Hier ist eine Diskrepanz zwischen Elternwünschen und den Interessen der Träger bezüglich Planungssicherheit und Auslastung zu beobachten.

Die Frage, ob das Angebot an Betreuungsplätzen für unter Dreijährige am 1. August 2013 ausreichen wird, um die Elternwünsche zu befriedigen, kann aus heutiger Sicht nicht mit einem einfachen „Ja“ oder „Nein“ beantwortet werden. Mit Blick auf die Ausbautrends in den verschiedenen Regionen der westdeutschen Bundesländer erscheint es plausibel, dass im August 2013 in vielen Teilen Deutschlands Plätze fehlen werden. Allerdings wird der Grad der Abweichung vom angestrebten Ziel erheblich variieren – und zwar zwischen den westlichen Bundesländern ebenso wie zwischen einzelnen Regionen und Kommunen. Die Notwendigkeit eines weiteren Ausbaus der Betreuung für unter Dreijährige wird deshalb ein Thema bleiben.

Die Fokussierung auf den quantitativen Aspekt des Ausbaus scheint überdies Investitionen in die Qualität zu erschweren. Die Personaldecke in den Einrichtungen wird häufig als dünn beschrieben; deutlich mehr als die Hälfte der Einrichtungen gaben bei einer Befragung an, dass nicht selten unter den landesgesetzlich vorgeschriebenen

Mindestpersonalschlüsseln gearbeitet werde. Auch andere Arbeitsbedingungen des Fachpersonals wie relativ geringe Freistellungen für Leitungsaufgaben, für Vorbereitungs- und Verfügungszeiten, wirken problematisch. Schließlich zeigen Untersuchungen zur Qualität der außerfamilialen Betreuungssettings, dass hohe bis sehr hohe Qualitätswerte in den wenigsten Einrichtungen erreicht werden.

Unstrittig ist, dass beispielsweise Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund von frühkindlicher Bildung und Betreuung besonders stark profitieren können, wenn in der Familie nicht Deutsch gesprochen wird und sie somit durch das frühe deutsche „Sprachbad“ in der Kindertagesbetreuungseinrichtung beim Zweitspracherwerb gefördert werden. Die Realität jedoch zeigt, dass Betreuungsangebote für unter Dreijährige von Familien mit Migrationshintergrund deutlich weniger in Anspruch genommen werden: Von Kindern unter drei Jahren mit Migrationshintergrund besuchen nach den jüngsten vorliegenden Daten von 2011 rund 14 Prozent eine Tageseinrichtung – bei Kindern ohne Einwanderungsgeschichte liegt diese Quote mehr als doppelt so hoch. Hier zeigt sich eine nicht intendierte Nebenwirkung des Ausbaus: Diejenigen Kinder, die es wegen des Zweitspracherwerbs am nötigsten hätten und am meisten von einer guten Kindertagesbetreuung profitieren würden, werden am schlechtesten erreicht, und diejenigen, die auch zuhause besonders gefördert werden, nehmen die Angebote besonders häufig in Anspruch (vgl. Abs. 4.4 und 10.3).

Schule als Lernort – Schule als Lebensort

In der Bundesrepublik dominiert die im internationalen Vergleich eher außergewöhnliche Praxis, Kinder bereits in der vierten Grundschulklasse, also in einem Alter von rund zehn Jahren, mit der Entscheidung zu konfrontieren, welche weiterführende Schule sie zukünftig besuchen sollen. Dieser Entscheidungsprozess wird für die Heranwachsenden in aller Regel zu einer weichenstellenden Erfahrung. In vergleichsweise jungen Jahren erleben sie erstmals eine an Leistung gekoppelte biografische Weggabelung; damit entscheidet sich vielfach, in welchem Sozialmilieu und Freundeskreis sie im anschließenden Lebensjahrzehnt aufwachsen – also in jener Lebensphase, in der mehr als in allen anderen die wesentlichen Weichen für sozialen Status und soziale Positionierung, für die spätere Lebensführung und den Lebensstil gestellt sowie wichtige Grundlagen für die personale und soziale Identität gelegt werden.

Obleich der deutsche Bildungsort Schule diese prägende Kraft für viele Generationen scheinbar gleichförmig entfaltet hat, haben sich die Bedingungen des Aufwachsens in der Welt der Schule in den letzten Jahrzehnten stärker verändert, als dies auf den ersten Blick sichtbar werden mag. So war in Westdeutschland noch vor einem Jahrzehnt die Rolle der Schule in der Organisation des Alltagslebens weitgehend eindeutig: Sie war wegen ihrer zeitlichen Konzentration auf den Vormittag und wegen ihres Charakters als Halbtagschule *ein* wichtiger Akteur neben außerschulischen und außerfamilialen Akteuren.

Heranwachsende erlebten die Welt der Schule in einem Nebeneinander mit der Familie, den Gleichaltrigen und den anderen Orten des Aufwachsens.

Dies hat sich geändert, und es ändert sich weiterhin. Eine wesentliche Entwicklung ist die Entstehung von Ganztageschulen. Inzwischen machen mehr als die Hälfte aller Schulen Deutschlands Ganztages-Angebote. Dabei gibt es große Unterschiede zwischen den Bundesländern, zwischen verschiedenen Modellen der Organisation und zwischen den Schularten. Doch der Trend ist insgesamt so stark, dass er das Aufwachsen in Deutschland markant verändert: Schon heute dürfte mehr als jedes dritte Kind große Teile des Tages in einem schulischen Ganztages-Setting verbringen. Damit wird die Schule sehr viel stärker vom Lern- zu einem Lebensort – mit Folgen für die innere Verfassung der Schule wie auch für die Kinder, die Jugendlichen und die anderen Akteure. So geht die disponible Zeit von Kindern und Jugendlichen außerhalb und abseits von Schule zurück. Das tangiert die zeitlichen Gestaltungsmöglichkeiten der Familie, es berührt die Kinder- und Jugendarbeit und das Vereinswesen. Trotz dieser fundamentalen Veränderungen erfolgt der schnelle Ausbau der Ganztageschulen allerdings politisch weitgehend ohne konzeptionelle Debatten: Es fehlt so etwas wie eine Leitidee, die Sinn und Ziele dieses Ausbaus greifbar werden ließe (vgl. Abs. 5.2 und 5.3).

Die Notwendigkeit der Kooperation

Über die Beziehung der Kinder- und Jugendhilfe zur Schule wird seit Jahrzehnten debattiert. Die Einschätzungen darüber, ob sich das Verhältnis verbessert habe und ob vielleicht sogar schon von einem fachlichen Miteinander gesprochen werden könne, gehen weit auseinander. Dennoch ist eine gewisse Pragmatik und eine Entspannung des Verhältnisses zu beobachten, was sich auch an der Ausweitung und der Ausdifferenzierung der schulbezogenen Angebote der Kinder- und Jugendhilfe festmachen lässt, die in den letzten Jahren erkennbar waren.

An den Schulen erhöht sich allmählich die Bereitschaft zur Öffnung. Einerseits nehmen Lehrkräfte die Grenzen ihrer Pädagogik, der Unterrichtsschule bzw. der herkömmlichen Halbtagschule wahr, andererseits erfahren sie die hilfreichen Wirkungen einer gemeinsamen (Um-) Gestaltung von Schule. Zwar fehlt es noch an robusten empirischen Befunden in der Fläche, unstreitig scheint aber zu sein, dass ein umfassendes Bildungskonzept, das über den Unterricht und die Schulfächer deutlich hinausweist, aus Sicht vieler Akteure an Attraktivität und Sinnhaftigkeit gewonnen hat. Der Kinder- und Jugendhilfe wächst dort, wo sie sich beteiligt, eine neue strategische Bedeutung im Kontext des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen in öffentlicher Verantwortung zu.

Unter diesen neuen Bedingungen kann Schule zu einem Ort multiprofessioneller pädagogischer Kompetenz werden. Die unterschiedlichen Bildungsorte, Bildungsaufgaben und Bildungsmodalitäten können in ein neues Mischungsverhältnis gesetzt werden. In einer engen Kooperation mit der Kinder- und Jugendhilfe, unter Akzeptanz ihrer Eigenständigkeit, eröffnen sich neue Chancen

für die Schule. Grenzüberschreitende Perspektiven sind heute eher möglich als noch vor zwei oder drei Jahrzehnten.

Aufwachsen in zwei Geschwindigkeiten

Jahrzehntlang dehnte sich in Deutschland die Zeit, die junge Menschen in Bildungsinstitutionen verbringen, immer weiter aus. So steigt in Westdeutschland die Zahl derer, die ein Gymnasium besuchen, seit langem an; umgekehrt sinkt die Zahl derer, die eine Hauptschule besuchen. Die damit einhergehende biografische Ausdehnung der Schulphase lässt sich exemplarisch an zwei Indikatoren zeigen. So sind derzeit fast 50 Prozent aller 18-Jährigen noch im Status des Schülers an einer allgemeinbildenden Schule, und das Durchschnittsalter beim Beginn einer Ausbildung im dualen System liegt bei fast 20 Jahren. Die deutsche Bildungsexpansion lässt sich auch als zeitliche Expansion der Bildungsaktivitäten begreifen.

Derzeit sind jedoch Tendenzen der Verkürzung und Beschleunigung zu beobachten. Einige Bundesländer verlegten das Einschulungsalter um einige Monate nach vorne, fast alle westlichen Bundesländer reduzierten – überhastet und unzureichend vorbereitet – mit den G8-Gymnasien die Schulzeit bis zum Abitur um ein Jahr. Deutschlandweit wurden neue, dreijährige Bachelorstudiengänge eingeführt; für junge Männer entfiel im Jahr 2011 schließlich auch der Wehr- und Zivildienst. Damit ist ein den administrativen Vorgaben entsprechender Lebenslauf denkbar, bei dem ein Kind im Alter von fünf Jahren eingeschult wird, im Alter von 17 Jahren Abitur macht und als Zwanzigjähriger mit Bachelor-Abschluss in eine Berufstätigkeit einsteigt, für die eine akademische Qualifikation vorgesehen ist. Eine derartige Beschleunigung hat es in den Jahrzehnten zuvor nicht gegeben.

Allerdings ist damit längst nicht gewiss, dass solche biografischen Möglichkeiten zur kulturellen Norm werden. Einzelne Länder haben den Trend zur früheren Einschulung gestoppt oder rückgängig gemacht; manche Länder ermöglichen wieder Alternativen zu G8-Gymnasien. Und das an den Bachelor-Abschluss anschließende Master-Studium entwickelt sich bei den Studenten eher zur Regel denn zur Ausnahme.

Beim Blick auf die Akteure lassen sich mehrere Muster von Lebensentwürfen voneinander abgrenzen, die zumindest teilweise auf Entschleunigung setzen. So beschreibt die neuere Forschung „Bildungsbiografie-Verzögerer“, die eher aus bildungsstarken Familien stammen, neben „Bildungsbiografie-Beschleunigern“ aus eher bildungsschwächeren Familien und „Bildungsbiografie-Verlierern“ aus überwiegend bildungsfernen Elternhäusern. Die Existenz solcher Muster deutet auf eine große Heterogenität hin, die sich in heutigen Bildungsverläufen finden lässt. Möglicherweise deutet sich auch ein „Aufwachsen in zwei Geschwindigkeiten“ an: Im einen Extrem bestehen die Lebensentwürfe aus Turboabitur und effizienter Zielstrebigkeit, im anderen aus Entschleunigung und Betonung des Eigenwerts von Kindheit und Jugend (vgl. Abs. 5.3).

Generation online

Vor zehn Jahren war der Fernseher das Medium, das Jugendliche am häufigsten nutzten. Diese Zeit ist vorbei: Inzwischen sind Handys und Smartphones die Medien mit der größten Verbreitung und der häufigsten Nutzung im Jugendalter. Dieser Bedeutungszuwachs der mobilen Kommunikation bei Jugendlichen ging einher mit der Etablierung sozialer Netzwerke wie SchülerVZ und (neuerdings deutlich dominierend) Facebook.

Das Internet und insbesondere soziale Netzwerke haben eine zentrale Bedeutung im Alltag von Jugendlichen. Sie sind relevant für die Bewältigung zentraler Entwicklungsaufgaben, zu denen das Streben nach Autonomie, die Gestaltung sozialer Beziehungen sowie die Verwirklichung von Selbstbestimmung und Teilhabe zählen. Die Attraktivität dieser Netzwerke erklärt sich durch die Möglichkeiten, die sie den Jugendlichen bieten: Sie ermöglichen Gemeinschaft und schaffen Räume wechselseitiger Anerkennung durch Gleichaltrige. Sie gewähren den Jugendlichen Handlungswirksamkeit und Mobilität, ohne dass sie dazu ihr Elternhaus verlassen müssen: Jugendliche können sich durch mediales Handeln im Internet weitgehend von ihren Eltern abgrenzen, ohne einen Schritt vor die Wohnungstür zu machen. Die mediale und außermediale Welt der Jugendlichen amalgamiert zusehends: Eine scharfe Trennlinie zwischen „online“ und „offline“ wird von ihnen kaum noch gezogen – aus Sicht der Jugendlichen ist eine solche Trennung auch irrelevant. Gleichzeitig stellen die sozialen Netzwerke einen prekären Raum der Entprivatisierung und Datenverwertung dar. Als bedeutsame Herausforderung an die Zukunft zeichnet sich deshalb ab, ob Jugendlichen die selbstbestimmte Verfügung über ihre privaten Daten gelingt.

Eltern bewerten diese Entwicklungen vielfach als bedrohlich: Sie erleben sich auf der technischen Ebene häufig als deutlich weniger medienkompetent als ihre Kinder, was Versuche der Begleitung und Kontrolle schwierig werden lässt. Allerdings zeigt sich auch, dass viele der Risikoszenarien, die in den letzten Jahren entwickelt wurden, nicht Realität geworden sind: Weder kam es zu einer massiven Verschuldung der Jugendlichen, noch gaben die Jugendlichen das Bücherlesen auf; weder verschwand die Privatsphäre junger Menschen, noch gibt es Anzeichen für eine massive soziale Isolation Jugendlicher, die durch die neuen Medien ausgelöst würde. Bei einer kleinen Gruppe von drei bis fünf Prozent der Jugendlichen, die Computerspiele exzessiv – das heißt mehr als vier Stunden täglich – nutzen, zeigt sich häufig ein Zusammenhang zwischen problematischen Lebenssituationen und exzessiver Spiele- bzw. Internetnutzung. Was dabei Ursache, was Folge ist, lässt sich allerdings nur schwer beantworten.

Die Hoffnung auf Demokratisierung und uneingeschränkte Bildungsteilhabe durch das Internet bestätigt sich empirisch nur eingeschränkt. Für bestimmte Gruppen unter den Jugendlichen stellt das Internet ein Medium der Erweiterung von Teilhabemöglichkeiten in Form von Beteiligungsformen, Interessensorganisation, Wissensmanagement und Bildungsmöglichkeiten dar. Andere verbleiben ressourcenbedingt in relativ eingeschränkten

Kontexten und realisieren lebensweltlich sinnvolle, aber bildungsinstitutionell vielfach weniger anschlussfähige Nutzungsweisen. Hier zeigt sich eine „digitale Ungleichheit“: Zwar steht die Technik inzwischen allen Jugendlichen offen, doch die realisierte Nutzung hängt vielfach vom kulturellen, sozialen und ökonomischen Kapital ab, das Jugendliche in ihren Elternhäusern und ihren Beziehungen zu Gleichaltrigen vorfinden (vgl. Abs. 5.5.6).

Die Bedeutung der Familie im Jugendalter

Noch immer ist die Auffassung verbreitet, Jugendliche würden ihre Familien nur als logistisches Basislager zum Wechseln der Wäsche und als obligatorisch leistungsfähigen Geldautomaten nutzen, sich aber ansonsten so schnell wie möglich entfernen von dem, was sie als eigene Kindheit betrachten. Diese Auffassung bedarf einer Korrektur. Zwar kommt es zu Beginn der Adoleszenz zu einem deutlichen Rückgang der Zeiten, die Jugendliche in ihren Familien verbringen. Dennoch erweist sich die Familie auch im Jugendalter als Ort der emotionalen Unterstützung und der persönlichen Beratung. Das wird exemplarisch deutlich an der elterlichen Unterstützung bei Hausaufgaben, die im Jugendalter noch weit verbreitet ist; es zeigt sich bei der hohen Eingebundenheit Jugendlicher in familiäre Routinen wie das gemeinsame Abendessen oder bei häufigen Ratgeber-Funktionen, die Mütter und Väter auch für ihre pubertierenden Töchter und Söhne übernehmen. Familienleben, so kann man daraus schließen, ist ein wichtiger Teil jugendlichen Lebens und reduziert sich nicht auf die Bereitstellung frischer Wäsche und die Ermöglichung einer überlebensnotwendigen Kalorienzufuhr.

Fragt man nach Bedingungen für eine gelingende Entfaltung eigener Fähigkeiten und Möglichkeiten auf Seiten der Jugendlichen, erweist sich die Familie als hoch bedeutsam. So unterstützt elterliche Wärme die erfolgreiche Entwicklung von jugendlicher Selbstständigkeit. Das Erziehungsklima in den Familien dieser „erfolgreich selbstständigen“ Jugendlichen wird häufig geprägt durch starke Einfühlung der Mütter und Väter in die Bedürfnisse der Jugendlichen; auch sind diese Eltern engagiert und interessiert, was sich in einer nicht-aufdringlichen Form des Bescheidwissens und des Nachfragens nach Freunden, Entwicklungen in der Schule und vielem anderen bemerkbar macht. Den Eltern dieser Jugendlichen, so kann man daraus schließen, gelingt es, die Balance zwischen Fürsorge und Freiheit zu halten; die Jugendlichen schätzen genau diese Verbindung aus gewählter Autonomie und Zuwendung. Das zeigt: Verselbstständigungsprozesse werden offensichtlich keineswegs unmöglich, wenn junge Menschen enge emotionale Beziehungen zu ihren Eltern haben (vgl. Abs. 5.2).

Nicht mehr jugendlich, noch nicht erwachsen

Die Alltagssprache suggeriert, dass die Jugendzeit nahtlos in die Zeit des Erwachsenseins übergeht: Für eine Phase dazwischen existiert im Deutschen kein gängiger Begriff. Doch er hätte durchaus Sinn. Denn die Trends der letzten Jahre und Jahrzehnte zeigen, dass es eine sol-

che Phase gibt. Zwar ist es wegen der Ungleichzeitigkeiten der Entwicklungen bei unterschiedlichen jungen Menschen schwierig, Anfangs- und Endpunkte dieser Phase einheitlich zu datieren, dennoch kann man den Anfangspunkt dieser „Zwischenzeit“, etwa beim Verlassen des allgemeinbildenden Schulsystems verorten; der Endpunkt liegt bei der Einmündung in eine Erwerbstätigkeit und der Gründung einer eigenen Familie. Zwischen Anfangs- und Endpunkt vergehen heutzutage etliche Jahre – es sind Jahre der partiellen und mitunter prekären Verselbstständigung, die durch unabgeschlossene Übergänge gekennzeichnet sind. Weder sind diese Jahre einfach eine Verlängerung der Jugend, noch sind sie Ausdruck von Veränderungen des Erwachsenenalters.

Dabei sehen sich junge Erwachsene mit zahlreichen Anforderungen zur Beschleunigung konfrontiert. Die Reformen des Schul- und Hochschulsystems mit der Einführung von G8-Gymnasien und Bachelor-Studiengängen beispielsweise lassen sich als Aufforderung interpretieren, stromlinienförmige, schnelle Bildungswege anzustreben und vermeintlich überflüssige Umwege zu vermeiden. Auf diese Appelle reagieren unterschiedliche Gruppen von jungen Erwachsenen sehr verschieden. Ein Teil der jungen Menschen kann – auch aufgrund seiner guten Ausstattung mit Ressourcen – diesen Anforderungen gut entsprechen und strebt ohne große innere Schwierigkeiten „auf der Überholspur“ voran. Andere legen biografische Phasen der Reflexion ein, indem sie etwa einen Freiwilligendienst absolvieren; wieder andere halten der Verdichtung von Anforderungen weniger gut Stand und sind gezwungen, durch Verzögerungen – etwa Wiederholungen von Klassenstufen oder Qualifizierungskursen im Übergangssystem – Zeit für nachholendes Lernen zu gewinnen. Die Differenzierung zwischen Wahl- und Risiko-biografien ist dabei nicht immer leicht: Eine biografische Pause kann einer frei gewählten Phase der Entschleunigung gleichen – oder Ausdruck blockierter Zugänge zu Ausbildung und Beschäftigung sein (vgl. Abs. 6.1 und 6.2).

Der blinde Fleck: Jugend und Jugendpolitik

Die politischen wie medialen Debatten und Initiativen konzentrierten sich in den letzten Jahren auf die ersten Lebensjahre – Kindheit schien ein ungleich wichtigeres Thema zu sein als Jugend. Mit diesem Blick auf die Kinder, insbesondere auf deren Bildung, gerieten die Belange Jugendlicher und das Jugendalter als eigene Altersphase in den Hintergrund. Wenn überhaupt, wurden Jugendliche eher zur Risikogruppe stilisiert; sie erschienen in Verbindung mit Gewaltexzessen in S- und U-Bahnen oder bei Amokläufen, im Zusammenhang mit Rauschtrinken bis zur Bewusstlosigkeit, bei extremistischen Aktivitäten oder als sich in Parallelwelten verabschiedende Heranwachsende, denen in virtuellen Welten jede Verantwortung für sich und ihre Umwelt abhanden zu kommen droht.

Dieses Bild wird Jugendlichen weder gerecht, noch nützt es ihnen. Mit einer solchen Perspektive vergibt sich eine Gesellschaft die Chancen zur Korrektur von Ungleichheiten, die sich in späteren Lebensphasen ergeben. Zwar

weisen Studien darauf hin, dass frühe Interventionen am effektivsten sind, aber der Umkehrschluss gilt nicht – nämlich, dass spätere Interventionen keine Wirkungen zeigen. Eher lässt sich daraus ein Plädoyer für kontinuierliche Unterstützung formulieren: Nur wenn die Kontinuität der Förderung über den Anfang hinaus gewährleistet ist, kann sie nachhaltige Effekte erzeugen. So ist, um nur ein Beispiel zu nennen, das Engagement des Bundes und der Länder in der frühen Sprachförderung zwar begrüßenswert; wenig nachvollziehbar ist jedoch, wenn entsprechende Fördermaßnahmen im Grundschulalter – angesichts fortbestehender Defizite – später nicht mit der gleichen Intensität fortgeführt werden (vgl. Abs. 15.5).

Wege in die berufliche Ausbildung

Das duale System ist der zentrale Bereich des Berufsausbildungssystems. Aus Sicht der Wirtschaft gelingt in diesem System eine effektive Qualifizierung junger Fachkräfte. Aus Sicht der Jugendlichen stellt es nach wie vor einen attraktiven Zugang zur Arbeitswelt dar. Das duale System bewahrt auch weiterhin die Fähigkeit, Jugendliche mit ungünstigen Voraussetzungen stabil in Erwerbsarbeit zu integrieren.

Doch entgegen dem Selbstverständnis von der prinzipiellen Offenheit und Gleichwertigkeit seiner Ausbildungsgänge ist das duale System durch Segmentierungen gekennzeichnet: Je schlechter die schulischen Voraussetzungen Jugendlicher, desto höher ist ihr Risiko, keinen Zugang zu einer betrieblichen Ausbildung zu finden oder – wenn sie doch in Ausbildung gelangen – eine Ausbildung in Berufen mit erhöhtem Arbeitsmarktrisiko und geringeren Aussichten im erlernten Beruf zu absolvieren; ebenso wird es wahrscheinlicher, dass ihre Ausbildungsgänge von kürzerer Dauer sind und ein engeres inhaltliches Profil haben. Jugendliche mit Migrationshintergrund tragen zusätzlich ein erhöhtes Risiko, in Auswahlverfahren aussortiert zu werden.

Ausbildungsgänge des Schulberufssystems erhalten bisher nicht die jugend- und bildungspolitische Aufmerksamkeit, die ihrer Bedeutung entsprechen würde. Dabei gibt es schon heute einen gravierenden Mangel an Fachkräften in Erziehungs-, Sozial-, Kranken- und Altenpflegeberufen, für die überwiegend im Schulberufssystem ausgebildet wird. Die fehlende bildungspolitische Aufmerksamkeit für das Schulberufssystem begünstigt das Fortbestehen einer problematischen Unübersichtlichkeit, das Fehlen von Transparenz über Kostenbelastungen durch Schulgebühren und eine (im Vergleich zum dualen System) erhöhte Selektivität nach Schulabschlüssen.

Das Übergangssystem ist in seinen Bildungsgängen und Funktionen heterogener und wirksamer, als die „Warteschleifendebatte“ suggeriert. Stark bildungsbenachteiligte Jugendliche holen in berufsvorbereitenden Bildungsgängen Hauptschulabschlüsse nach und gelangen über Berufsvorbereitung in Ausbildung. An Berufsfachschulen verbessern junge Leute in großer Zahl ihre Bildungsgrundlagen und erwerben Mittlere Bildungsabschlüsse. Dennoch wird das Übergangssystem seinem eigenen Anspruch nicht gerecht. Die Zahl derjenigen, die nach einem

Jahr Berufsvorbereitung in einen zweiten berufsvorbereitenden Bildungsgang einmünden, ist größer als die Zahl der Einmündungen in Ausbildung. Ein Fünftel der Hauptschulabsolventinnen und -absolventen, die an einer Berufsfachschule den Mittleren Bildungsabschluss erwerben, fällt danach – erst einmal oder auch auf Dauer – aus dem Bildungs- und Ausbildungssystem heraus (vgl. Abs. 6.2).

Wege an die Hochschulen

Das dritte Lebensjahrzehnt junger Menschen ist für einen immer größeren Teil der jungen Erwachsenen durch ein Studium geprägt. Seit der Jahrhundertwende nähern sich die Zahlen der Studienanfängerinnen und -anfänger denen in der beruflichen Ausbildung immer mehr an. Man kann deshalb davon sprechen, dass die Hochschule mehr und mehr zur prototypischen Ausbildungseinrichtung einer Volkswirtschaft wird, die zunehmend auf wissensbasierter Beschäftigung und Wertschöpfung gründet.

Ein wesentlicher Einflussfaktor auf die Studienentscheidung ist das erreichte schulische Leistungsniveau: Schülerinnen und Schüler mit einer besseren Abschlussnote entscheiden sich deutlich häufiger für ein Studium. Allerdings ist auch das soziale, kulturelle und ökonomische Kapital des Elternhauses bei Studienentscheidungen von großer Bedeutung. Die primäre Ungleichheit – das unterschiedliche Leistungsniveau, das selbst wiederum durch soziale Einflüsse tangiert wird – wird also ergänzt durch eine sekundäre Ungleichheit, die sich in unterschiedlicher Bereitschaft äußert, ein Studium etwa auch mit schlechteren Abiturnoten zu beginnen.

Ob Jugendliche oder junge Erwachsene mit einer Studienberechtigung tatsächlich ein Studium aufnehmen, ist in Deutschland in erheblichem Maße von ihrer sozialen Herkunft abhängig. Eine Berechnung aus dem Jahr 2007 kann das schlaglichtartig verdeutlichen: Damals wurde ermittelt, dass von 100 Akademikerkindern 81 die Sekundarstufe II besuchen, von denen wiederum 88 Prozent ein Studium aufnehmen, was einer Beteiligungsquote am Studium von 71 Prozent entspricht. Ganz anders Kinder, die nicht aus einem akademischen Elternhaus stammen: Von ihnen gelangten 45 Prozent in die Sekundarstufe II; davon nahm nur gut die Hälfte (53 Prozent) ein Studium auf, was einer Beteiligungsquote von 24 Prozent entspricht.

Beim Abschluss eines Erststudiums waren die Absolventinnen und Absolventen im Jahr 2010 durchschnittlich gut 26 Jahre alt. Etwas jünger waren Absolventinnen und Absolventen der Bachelorstudiengänge, die allerdings die Hochschule (noch) nicht in diesem Alter verlassen, weil ein großer Teil von ihnen, an den Universitäten mehr als zwei Drittel, ein Masterstudium daran anschließt. Für sie ergibt sich ein Studienabschlussalter, das mit 27 Jahren etwa dem der Absolventinnen und Absolventen traditioneller Studiengänge im Jahr 2010 entspricht. Auch nach der Studienstrukturreform scheint somit für Deutschland zu gelten, dass ein großer Teil der Absolventinnen und Absolventen die Hochschule erst gegen Ende des dritten Lebensjahrzehnts verlässt (vgl. Abs. 6.3).

Wege zur eigenen Familie

Im vergangenen Jahrzehnt hat sich das Durchschnittsalter des Auszugs aus dem Elternhaus in Deutschland nicht wesentlich verändert. Insgesamt bleiben Männer etwas länger im elterlichen Haushalt wohnen als Frauen: Von den Frauen hat die Hälfte bereits im Alter von 22 Jahren das Elternhaus verlassen; die jungen Männer erreichen diesen Wert erst mit 24 Jahren. Diese Werte sind seit etlichen Jahren weitgehend konstant. Dabei zeigt sich ein Trend zur Reversibilität von Übergangsentscheidungen: In Befragungen von 22- bis 25-Jährigen, die nicht mehr zur Schule gehen und dennoch bei ihren Eltern wohnen, berichtet fast jeder dritte, er (oder sie) habe früher bereits einmal außerhalb des Elternhauses gelebt. Bei jungen Menschen aus bildungsfernen Familien ist dieser Anteil wesentlich geringer, während Jugendliche aus höheren sozialen Schichten deutlich häufiger temporär in ihre Elternhäuser zurückkehren.

Die Motive für den Nicht-Auszug sind vielfältig. Junge Frauen nennen finanzielle Hürden etwas häufiger als junge Männer. Gleichzeitig findet es fast die Hälfte der Jugendlichen am bequemsten, zuhause bei ihren Eltern zu wohnen. Diese Wertschätzung des „Hotel Mama“ sollte man nicht einseitig als Desinteresse junger Menschen an Autonomie missverstehen: Dahinter steht auch das Phänomen, dass junge Menschen dank des entspannten Generationenverhältnisses zuhause bei ihren Eltern hohe Autonomiespielräume vorfinden und ihren eigenen Lebensstil entfalten können.

Die subjektive Bedeutung einer Familie mit eigenen Kindern ist für junge Menschen nicht gesunken, sondern etwa auf hohem Niveau konstant geblieben: Mehr als zwei Drittel der Jugendlichen geben bei Befragungen an, später einmal eigene Kinder haben zu wollen; eine große Mehrheit hält zwei Kinder dabei für ideal. Diese Wertschätzung gründet sich häufig auf positive Erfahrungen mit der eigenen Herkunftsfamilie. So gibt nur eine Minderheit von etwa 20 Prozent der Jugendlichen an, die eigenen Kinder später anders erziehen zu wollen als sie selbst erzogen wurde – ein weiterer Hinweis auf den in weiten Teilen erfolgreichen Umbau der Generationenbeziehungen in Richtung Aushandlung und Verhandlung. Auffällig ist jedoch, dass Jugendliche aus sozioökonomisch schwächeren Familien deutlicher auf Distanz zu den Erziehungsstilen ihrer Eltern gehen.

Das generative Verhalten junger Erwachsener hat sich in den letzten Jahren weiter verändert. So ist die Kinderlosigkeit in Westdeutschland allmählich gestiegen; bei den Geburtsjahrgängen 1964 bis 1968 war im Jahr 2008 in den alten Bundesländern fast ein Viertel der Frauen kinderlos. In den neuen Bundesländern lag der Vergleichswert bei nur gut zehn Prozent, was unter anderem auf das bessere Angebot an Kinderbetreuungsplätzen und die Akzeptanz der außerfamilialen Betreuung zurückgeführt wird. Die Vollzeitberufstätigkeit vieler ostdeutscher Frauen steht dem offensichtlich nicht entgegen; diskutieren lässt sich sogar, ob sie eine der Voraussetzungen der niedrigen Kinderlosigkeit ist – in dem Sinn, dass junge Frauen häufig beides, Kinder und Erwerbstätigkeit, an-

streben und auf Kinder verzichten, wenn dies ihre Erwerbstätigkeit zu stark einschränken würde.

Generell zeigt sich für Deutschland ein klarer Zusammenhang zwischen Bildung und generativem Verhalten: je höher der Bildungsabschluss, desto niedriger die Geburtenrate. Dieser starke Zusammenhang ist für die ostdeutschen Länder allerdings nicht nachweisbar. Hier liegt die Kinderlosigkeit hochqualifizierter Frauen niedriger als in Westdeutschland – ein weiterer Hinweis darauf, dass sich das generative Verhalten der Menschen in Ost- und Westdeutschland mehr als zwei Jahrzehnte nach der Wiedervereinigung noch markant unterscheidet (vgl. Abs. 6.4).

Der achtsame Staat

Artikel 6 des deutschen Grundgesetzes legt fest, wessen Verantwortlichkeit für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen Vorrang hat: „Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft“, heißt es seit mehr als sechzig Jahren unverändert in Artikel 6 Absatz 2 GG. Damit ist kraft Verfassungsrecht eine Grundentscheidung dahingehend getroffen worden, dass der privaten Verantwortung der Eltern grundsätzlich Vorrang vor der Wahrnehmung von öffentlicher Verantwortung zukommt. Die Kinder- und Jugendhilfe übernimmt in dieser Logik die Aufgabe, ein breites Spektrum von Hilfen anzubieten, um elterliche Erziehungsverantwortung zu ermöglichen, zu unterstützen und zu stärken. Für den Notfall behält sich die staatliche Gemeinschaft vor, trotz des Primats des Elternrechts massiv einzugreifen – insbesondere dann, wenn Eltern ihren Pflichten unzureichend gerecht werden und deshalb eine Gefährdung des Kindeswohls zu befürchten ist.

Die Kinder- und Jugendhilfe wird damit seit jeher von einem Spannungsverhältnis zwischen Hilfe und Kontrolle geprägt. Einerseits ist ihr Anspruch, Kindern und Jugendlichen zu *helfen*, wie bereits der Begriff nahelegt. Andererseits soll sie *darüber wachen*, ob Eltern möglicherweise ihre Pflichten vernachlässigen und Kinder eventuell gefährdet sind. Nicht immer sind beide Ziele gleichzeitig erreichbar, was auch die lange andauernden Selbstvergewisserungsdebatten der Kinder- und Jugendhilfe erklärt.

In unterschiedlichen historischen Kontexten der (west-)deutschen Sozialstaatsentwicklung wurden jeweils unterschiedliche Varianten einer Balance zwischen Hilfe und Kontrolle gefunden. So betonten vor allem die Hilfen zur Erziehung und die Arbeit des Allgemeinen Sozialen Dienstes – in Anknüpfung an die traditionelle Jugendfürsorge – lange Zeit die Bedeutung ihrer (auch) kontrollierenden Rolle. Dies änderte sich in den neunziger Jahren des letzten Jahrhunderts mit den Konzeptionen einer „lebensweltorientierten Jugendhilfe“ im Anschluss an den Achten Jugendbericht; es änderte sich auch mit einer aufkommenden Dienstleistungsorientierung, wie sie etwa im Kinder- und Jugendhilfegesetz zum Ausdruck kam.

In jüngeren Jahren hat sich die Akzentuierung erneut geändert. Mit der Debatte über Kindeswohlgefährdungen, die das Schicksal mehrerer getöteter Kinder aufgriff – neben anderen waren dies Kevin in Bremen und Lea-Sophie in Schwerin –, traten Fragen der Kontrolle wieder in den Vordergrund. Nun wurde die gezielte Intervention des Staates in die Lebenswelten der Betroffenen, verhandelt unter dem Stichwort der „verpflichtenden Hausbesuche“, wieder zu einer eingeforderten (wenngleich später nicht gesetzlich verankerten) Leistung der Kinder- und Jugendhilfe. Auch das am 1. Januar 2012 in Kraft getretene Bundeskinderschutzgesetz beschreitet einen Pfad, der in eine ähnliche Richtung weist. Zwar zitiert das Gesetz zunächst die verfassungstextlichen Formulierungen über das Vorrecht der Eltern, doch enthält es auch eine Reihe von Passagen, die erkennbar darüber hinaus weisen. So heißt es dort: „Aufgabe der staatlichen Gemeinschaft ist es, soweit erforderlich, Eltern bei der Wahrnehmung ihres Erziehungsrechts und ihrer Erziehungsverantwortung zu unterstützen, damit (...) sie im Einzelfall dieser Verantwortung besser gerecht werden können.“ Nicht vom Notfall oder vom Scheitern der Eltern ist hier die Rede, sondern von einer Erfordernis genereller Unterstützung der Eltern durch staatliche Instanzen (vgl. Abs. 8.1 und 9.1).

Zwischen Verrechtlichung und Entgrenzung

Als das Kinder- und Jugendhilfegesetz 1990/1991 in Kraft trat, bestanden zehn explizite Rechtsansprüche auf Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe. Zwanzig Jahre später sind es bereits doppelt so viele. Das markiert eine deutliche Zunahme öffentlicher Verantwortung; es macht auch deutlich, dass das SGB VIII – im Unterschied zum früheren Jugendwohlfahrtsgesetz – den Stand eines modernen Sozialleistungsgesetzes erreicht hat. Das erwähnte Bundeskinderschutzgesetz trug zu dieser Modernisierung ebenso bei wie die Rechtsansprüche auf Plätze in Kindertageseinrichtungen (verabschiedet 1992 und 2008); die Vorschriften über den Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung (2005) hatten daran ebenso Anteil wie die im Jahr 2009 im Familienverfahrgesetz neu gestaltete Zusammenarbeit der Kinder- und Jugendhilfe mit den Familiengerichten oder die Änderung des Vormundschafts- und Betreuungsrechts, die im Juli 2011 in Kraft trat. Das rechtliche Profil der Kinder- und Jugendhilfe, so kann man bilanzieren, ist in den letzten zwanzig Jahren deutlich geschärft worden.

Parallel zu dieser Schärfung des Profils entwickelte sich jedoch eine zunehmende Entgrenzung des Feldes der Kinder- und Jugendhilfe: Sie ist in ihren Außenbezügen immer häufiger an Schnittstellen zu anderen Zuständigkeitsbereichen aktiv. So entwickeln sich etwa an Ganztageschulen verschiedene Formen der Kooperation mit anderen Akteuren; dies führt zu heterogenen Formen der Finanzierung, der Dienstaufsicht, der fachlichen Begleitung und ähnlichem. In anderen Feldern – etwa bei den Frühen Hilfen, in der Jugendsozialarbeit, in der Jugendberufshilfe und vielen anderen – entstehen ebenfalls immer neue Formen der Kooperation: mit dem Gesundheitswesen, den Arbeitsagenturen, der Kinder- und Ju-

gendspsychiatrie, mit Polizei und Justiz. In all diesen Fällen tritt die Kinder- und Jugendhilfe als Partner auf, der sich an eigenen Standards, Arbeitsformen, institutionellen Settings und rechtlichen Grundlagen orientiert, sich aber zugleich auf die Logik des jeweils anderen Funktionssystems einlassen muss, um kooperieren zu können – was selbstverständlich vice versa auch für die anderen Kooperationspartner gilt.

Aus dieser Entgrenzung erwächst eine Herausforderung: Die Kinder- und Jugendhilfe ist gefordert, auf Eigenständigkeit zu insistieren – und doch muss sie sich zugleich in ein konstruktives Verhältnis zu anderen gesellschaftlichen Zuständigkeitsbereichen setzen. Das setzt ein entsprechendes Selbstbewusstsein voraus, mit dem allein kooperatives Handeln möglich wird, ohne dass dabei die fachliche Identität und Eigenständigkeit aufs Spiel gesetzt werden (vgl. Abs. 8.2 und 9.1).

Zwischen universellen und gezielten Angeboten: das Leistungsspektrum der Kinder- und Jugendhilfe

Der moderne Wohlfahrtsstaat will Eltern mit den erweiterten Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe und der Schulen nicht nur Erziehungs- und Betreuungsarbeit abnehmen und die teilweise fragilen Familienkonstellationen entlasten; von den Eltern fordert er zunehmend, im privat-familialen Bereich das „öffentliche Gut“ Kind optimal zu fördern und es insbesondere für den Arbeitsmarkt und den Wirtschaftsstandort Bundesrepublik „fit“ zu machen. Auch aus dieser Logik erklärt sich etwa die deutlich gewachsene Bereitschaft aller staatlichen Ebenen, finanzielle Mittel für den Ausbau der Kinderbetreuung – häufig als „Investitionen in Humankapital“ bezeichnet – zur Verfügung zu stellen.

Die entsprechenden Handlungsfelder der Kinder- und Jugendhilfe, vor allem in den Kindertageseinrichtungen, sind in den letzten Jahren enorm gewachsen. Das gestiegene Angebot an Betreuungsplätzen lässt sich als *universelles* Angebot verstehen: Es ist grundsätzlich für alle Kinder konzipiert, unabhängig von den Bedingungen im jeweiligen Elternhaus. Dieses Angebot trifft auf das Wohlwollen der meisten Eltern: Inzwischen ist es in Deutschland selbstverständlich, dass Eltern Angebote der Kinder- und Jugendhilfe nutzen. Insofern lässt sich die Bilanz ziehen, dass die Kinder- und Jugendhilfe mit ihren universellen Angeboten in der „Mitte der Gesellschaft“ angekommen ist.

Parallel dazu ist eine Entwicklung zu beobachten, die sich als Ausbau der *gezielten* Angebote charakterisieren lässt. Der „investive“ Wohlfahrtsstaat ist bezüglich früher Gefährdungen von Kindern deutlich achtsamer als früher; gegenüber den Erziehungsleistungen der Eltern verhält er sich dabei zunehmend skeptisch, bisweilen gar misstrauisch. Aus dieser Haltung erwächst die Tendenz, Instrumente wie die Frühen Hilfen zu entwickeln und die klassischen Hilfen zur Erziehung für Familien in schwierigen Lebenslagen auszubauen. Letzteres jedoch wird wegen der Dimensionen (inzwischen werden – die Erziehungsberatung nicht mitgerechnet – jährlich mehr als 500 000 junge Menschen durch erzieherische Hilfen unterstützt)

und wegen der finanziellen Folgewirkungen längst nicht von allen Ländern und Kommunen so offensiv und wohlwollend begleitet wie der Ausbau der Kindertageseinrichtungen.

Dennoch ist auch bei diesen gezielten Angeboten ein zum Teil enormes Wachstum erkennbar, was exemplarisch an den Sozialpädagogischen Familienhilfen erkennbar wird: Sie sind – als ambulante Form der Hilfen zur Erziehung – gekennzeichnet durch die aufsuchende Arbeit von Fachkräften im Haushalt der Familie mit dem Ziel der Begleitung, Stärkung und Veränderung von Familien mit Unterstützungsbedarf. Zwischen 1995 und 2010 haben sich die Fallzahlen familienbezogener Erziehungshilfen mehr als verfünffacht. Mit den heute knapp 120 000 Hilfen jährlich werden mehr als 240 000 junge Menschen erreicht – quantitativ eine markante Entwicklung. Regional ist die Ausbaudynamik sehr unterschiedlich; auch fällt eine besonders starke Zunahme der Hilfen in den Jahren zwischen 2005 und 2010 auf. Beides dürfte vorrangig mit einer achtsameren Haltung der Fachkräfte und Jugendbehörden zusammenhängen: In den drei Bundesländern mit den höchsten Fallzahlen wurden Kindesmisshandlungen mit Todesfolge medial intensiv diskutiert, was die Behörden und die Kommunalpolitik dort zu einer besonders wachsamem und schutzorientierten Jugendhilfepolitik motiviert haben dürfte.

Dabei darf jedoch nicht übersehen werden, dass das starke Wachstum der sozialpädagogischen Erziehungshilfen – wie auch anderer Hilfen – nicht ohne Not erfolgt: Darin spiegelt sich die Zunahme strukturell fragiler Familienkonstellationen, die Verstärkung materiell prekärer Lebenslagen und die Kumulation individueller Problemsituationen der Eltern. Dies – und nicht der mediale Diskurs – ist die gesellschaftliche Entwicklung, die gezielte Unterstützung für Familien angezeigt erscheinen lässt (vgl. Abs. 10.2 und 10.5).

Die Kosten der Expansion und ihre Verteilung

Die Ausgaben für die Kinder- und Jugendhilfe sind in den vergangenen zwanzig Jahren – bei einer rückläufigen Anzahl der unter 27-Jährigen – deutlich angestiegen, und zwar im Zeitraum von 1992 bis 2010 von 15 Mrd. Euro auf fast 29 Mrd. Euro. Inflationsbereinigt haben die finanziellen Aufwendungen für die Kinder- und Jugendhilfe in dieser Phase um etwa 45 Prozent zugenommen. Der Großteil des Zuwachses ist dabei nicht in den 1990er-Jahren zu beobachten, sondern im Zeitraum ab 2006, hier vor allem im Westen Deutschlands.

Die mit Abstand größten Ausgabensteigerungen entstanden im Bereich der Kindertageseinrichtungen, in den 1990-er Jahren infolge des Kindergartenrechtsanspruchs und seit 2005 aufgrund des von Bund, Ländern und Gemeinden politisch gewollten Ausbaus der Betreuungsangebote für die unter Dreijährigen Kinder. Doch auch im Bereich der Hilfen zur Erziehung und verwandter Leistungen ist zwischen 1995 und 2010 ein erheblicher Anstieg – nominal fast eine Verdopplung – erkennbar. Dementsprechend belaufen sich die Ausgaben für diese beiden Leistungsbereiche auf nunmehr insgesamt 86 Prozent der

Gesamtausgaben für die Kinder- und Jugendhilfe – was auch als Hinweis auf das sehr heterogene Aufgabenfeld der Kinder- und Jugendhilfe verstanden werden kann: Sie beschäftigt sich mit Fürsorge bei individuellen Risikolagen ebenso wie mit „Bildung für alle“, unabhängig von der persönlichen und sozialen Lage der Kinder und Jugendlichen.

Die Verteilung der Gesamtausgaben nach den staatlichen Ebenen blieb in den letzten Jahren unverändert. Rund 70 Prozent der Kosten werden von den Kommunen sowie etwas weniger als 30 Prozent von den Ländern getragen. Der Bund hat lediglich einen Finanzierungsanteil von zuletzt etwas mehr als einem Prozent, worin allerdings die Anteile des Bundes am Ausbau der Kinderbetreuung für unter Dreijährige nicht enthalten sind. Etwas präziser wird das Bild, wenn man die Stadtstaaten – die ja Aufgaben einer Kommune und eines Bundeslandes wahrnehmen – außer Acht lässt. Dann zeigt sich, dass die Kommunen in den Flächenländern sogar etwa 80 Prozent der Leistungen finanzieren. Aus ihrer Sicht ist die Kinder- und Jugendhilfe zu einem rasant wachsenden Kostenfaktor geworden: Inzwischen entfallen darauf etwa 14 Prozent der Gesamtausgaben der kommunalen Gebietskörperschaften; vor zwanzig Jahren lag diese Quote noch bei etwa neun Prozent.

Die Kostenentwicklung hat – insbesondere wegen der angespannten Situation vieler kommunaler Haushalte – vielerorts zu Tendenzen der Überforderung geführt. Dabei zeigt sich, dass gerade ärmere Kommunen mehrfach belastet sind. Ihnen fehlt – etwa wegen der Prozesse der Deindustrialisierung und damit einhergehender hoher struktureller Arbeitslosigkeit – die ökonomische Grundlage für eine gestaltende Sozialpolitik; Kommunen mit Nothaushalten oder in der Haushaltssicherung sind mit ihren maximalen Sparzwängen Extrembeispiele hierfür. In solchen Kommunen sind individuelle Risiken für Kinder und Jugendliche jedoch besonders verbreitet, worauf die Kinder- und Jugendhilfe eigentlich mit höherem Engagement reagieren müsste. Doch paradoxerweise ist genau das schwierig bis unmöglich: Dort, wo Hilfe für Kinder- und Jugendliche in Risikolagen besonders wichtig wäre, ist sie wegen der Finanznot dieser Kommunen besonders schwer zu finanzieren (vgl. Abs. 9.2. und 13.2).

Wachstumsbranche Kinder- und Jugendhilfe

Wie expansiv sich die Kinder- und Jugendhilfe entwickelt, zeigt sich zuallererst am Personalgefüge. Die aktuelle Personalstatistik weist etwa 733 000 Menschen aus, die im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe tätig sind, davon 611 000 im Westen und 122 000 im Osten Deutschlands. In der deutschen Automobilindustrie, dem mit Abstand bedeutendsten Industriezweig der Bundesrepublik, arbeiten ähnlich viele, nämlich 747 000 Personen. Zwar lässt sich die ökonomische Wertschöpfung beider Sektoren schon aus methodischen Gründen nur schwer miteinander vergleichen, auch ist die öffentliche Wahrnehmung der Bedeutung der beiden Arbeitsfelder durchaus unterschiedlich. Dennoch weist dieser Vergleich darauf hin, dass die Kinder- und Jugendhilfe längst nicht mehr

nur ein Nischenarbeitsmarkt ist: Sie ist zu einer Wachstumsbranche geworden.

Innerhalb dieser Branche gibt es jedoch neben den vielen Gewinnern auch einige Verlierer. So ist zwar das Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen extrem gewachsen; ein etwas schwächerer, aber ebenfalls deutlicher Zuwachs ist, wie erwähnt, auch bei den Hilfen zur Erziehung zu erkennen. Die Kinder- und Jugendarbeit dagegen ist zumindest temporär als Verlierer zu sehen: Die personellen Ressourcen dafür wurden seit 1998 in Deutschland um mehr als ein Drittel reduziert. Ob sich der Abbau in den nächsten Jahren fortsetzt, bleibt abzuwarten; zumindest hat sich die Erosion nach 2006 nicht fortgesetzt.

Im Westen und Osten Deutschlands unterscheiden sich die numerischen Entwicklungen markant. Im Westen hat sich der gesamte Personalstand der Kinder- und Jugendhilfe innerhalb der letzten zwei Jahrzehnte verdoppelt; besonders in den letzten Jahren sind besonders hohe Zuwächse festzustellen. Im Osten dagegen gingen lange Zeit massiv Arbeitsplätze verloren: In den Ländern der ehemaligen DDR mit ihren traditionell gut ausgebauten Kindertageseinrichtungen vollzog sich in den 1990er-Jahren ein enormer Personalabbau, mit dem die Kommunen und Länder auf den dramatischen Rückgang der Geburtenzahlen reagierten. Dies halbierte das Personalvolumen innerhalb eines Jahrzehnts; seit dem Jahr 2002 sind in Ostdeutschland wieder 20 000 zusätzliche Beschäftigte hinzugekommen.

In der gesamten Bundesrepublik sind bei den wichtigsten Parametern der Qualifikationsstruktur Verbesserungen erkennbar: Inzwischen arbeiten in dieser Branche zu weit über 90 Prozent Beschäftigte, die über eine berufliche Ausbildung verfügen. In Westdeutschland dagegen waren Mitte der 1970er-Jahre noch fast 30 Prozent Beschäftigte ohne jede Ausbildung tätig, was diesem Arbeitsfeld damals das Image eines „Jedermannberufs“ einbrachte. Heute können sogar knapp 20 Prozent der Beschäftigten einen Hochschulabschluss vorweisen, davon der größte Teil mit sozialpädagogischem Profil.

Auffällig ist, dass die Mehrheit des (weiblichen) Personals der Kinder- und Jugendhilfe nur in Teilzeit tätig ist. Nicht einmal in Ostdeutschland mit seiner ansonsten hohen Vollzeit-Frauenerwerbstätigkeit ist hier ein anderes Muster erkennbar. Das lässt den Schluss zu, dass Tätigkeiten in diesem Feld meist nicht als familiäre Haupteinkommensquellen dienen, was eine kritische Komponente hat: Wenn der Anteil der Kernbelegschaft der Vollzeittätigen auf niedrigem Niveau stagniert, ist das gleichbedeutend mit einem hohen Anteil nicht-existenzsichernder Beschäftigungsverhältnisse. Falls sich daran perspektivisch nichts ändert, droht der Kinder- und Jugendhilfe eine De-Professionalisierung, weil sich qualifizierte Beschäftigte anderen Berufsfeldern mit besseren ökonomischen Möglichkeiten zuwenden könnten. Auch Fachlichkeit und Professionalität können an Relevanz verlieren, wenn Teilzeitbeschäftigung, unfreiwillige Freiberuflichkeit, Beschäftigung auf Honorarbasis, Leiharbeit oder befristete Arbeitsverhältnisse zu typischen Beschäftigungsverhältnissen zu werden drohen. Eine „Prekarisierung“ des Ar-

beitsfeldes der Kinder- und Jugendhilfe kann den ansonsten positiven Trends bei den Qualifikationsstrukturen entgegenwirken (vgl. Abs. 9.3).

Stabilität der Trägerstrukturen

Das Gesamtsystem der deutschen Kinder- und Jugendhilfe ist gekennzeichnet durch ein enges Zusammenspiel zwischen öffentlichen, frei-gemeinnützigen und privat-gewerblichen Trägern. Dabei liegt die *Verantwortung* für die Steuerung des Systems bei den öffentlichen Trägern der Kinder- und Jugendhilfe, also bei den Landkreisen, bei kreisfreien Städten und zum Teil auch bei kreisangehörigen Gemeinden. Das SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfe) gibt den öffentlichen Trägern dabei vor, grundsätzlich auf die *Erbringung* von Leistungen zu verzichten, soweit freie Träger diesen Part übernehmen können.

Im Rückblick zeigt sich, dass dieses Verhältnis durchaus Veränderungen unterliegen kann. So hatten die öffentlichen Träger in den Jahren 1990/1991 – trotz der gesetzlichen Vorgaben – in der gesamten Kinder- und Jugendhilfe mit insgesamt gut 1,8 Millionen Plätze ein größeres Angebot vorgehalten als die freien Träger mit knapp 1,5 Millionen Plätzen. Im folgenden Jahrzehnt reduzierten die öffentlichen Träger die eigene Leistungserbringung deutlich: Viele – jedoch keineswegs alle – von ihnen konzentrierten sich stärker auf ihre Aufgaben der Steuerung, Koordination und Finanzierung des Leistungsgeschehens. So gab es im Jahr 2002 deutschlandweit bei öffentlichen Trägern noch knapp 1,4 Millionen Plätze, bei freien Trägern jedoch bereits mehr als 2,4 Millionen.

Dieser Rückzug der öffentlichen Träger hat sich im vergangenen Jahrzehnt allerdings nicht fortgesetzt: Seit 2002 zeigt sich bei der Zahl der Plätze wie auch beim Personal und der Zahl der Einrichtungen ein Verhältnis von etwa zwei zu eins. Von großen Umbrüchen in der Trägerlandschaft kann also kaum noch gesprochen werden.

Für die These einer großen Stabilität der Trägerlandschaft spricht auch, dass zumindest auf der Ebene der Trägerstrukturen keine „Verbetriebswirtschaftlichung“ der Kinder- und Jugendhilfe erkennbar ist. Weder zeigt sich eine Gründungswelle bei handelsrechtlich orientierten Rechtsträgern wie etwa GmbHs, noch wird ein markant steigender Anteil privat-gewerblicher Anbieter sichtbar. Letztere erreichen bei Einrichtungen, Plätzen und Beschäftigten Anteile stets zwischen einem und etwas mehr als zwei Prozent bei einer leicht steigenden Tendenz.

Gleichwohl sind mancherorts deutliche Veränderungen im Verhältnis von öffentlichen zu freien Trägern erkennbar: Die Restriktionen im Bereich der öffentlichen Haushalte, die skeptischen Anfragen von Politik bezüglich der Notwendigkeit und Wirksamkeit von Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe sowie die Einführung von marktförmigen Elementen der neuen Steuerung und von Wettbewerbselementen beeinflussen das Verhältnis der Träger zueinander. Mancherorts ähnelt das Verhältnis des öffentlichen zum freien Träger bereits einem „Auftragsverhältnis“ (vgl. Abs. 9.4).

Herausforderungen für eine Neugestaltung des Aufwachsens

Wer sich, wie die Sachverständigenkommission, mit der Frage beschäftigt, wie sich das Verhältnis von öffentlicher und privater Verantwortung für das Aufwachsen in den letzten 20 Jahren verändert hat und welche Folgen sich daraus für die Beteiligten ergeben, muss damit rechnen, gefragt zu werden, was daraus folgt. Dabei ist zu betonen, dass das vielschichtige Ineinandergreifen von staatlicher, zivilgesellschaftlicher, marktförmiger und privat-familialer Verantwortungsübernahme für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen kein naturwüchsiger Prozess ist, sondern als eine politische Gestaltungsaufgabe zu begreifen ist: Es bedarf eines aktiven politischen Handelns.

Insofern geht es nicht nur um die Bereitstellung von förderlichen und anregenden Bedingungen, um positive Lebensbedingungen für Kinder, Jugendliche und ihre Eltern zu schaffen und das Aufwachsen von jungen Menschen unter heutigen gesellschaftlichen Bedingungen zu unterstützen. Zugleich geht es auch um ein Wissen und Handeln, wie dabei jeweils die Verantwortlichkeiten zwischen den beteiligten Akteuren in die eine oder andere Richtung verschoben werden (können), um eine Vorstellung davon, wie dieses Verhältnis zukünftig ausgestaltet werden kann und soll und schließlich um das Bewusstsein um die nicht-intendierten Nebenfolgen.

Die Kommission hat dies als reflexives Verständnis der Übernahme öffentlicher Verantwortung bezeichnet. Dabei sind die Belange der Familien zu berücksichtigen, ebenso müssen Chancen für die Beteiligungen von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen eröffnet und Anschlüsse zwischen den Akteuren im familialen Nahraum, den Trägern der Zivilgesellschaft, dem Markt und den staatlichen Akteuren ermöglicht werden. Aus Sicht der Kommission muss die Kinder- und Jugendhilfe dabei unter anderem folgende – in Teil D des Berichts ausführlich formulierte – Herausforderungen bewältigen:

- *Die Rolle als Sachwalter junger Menschen übernehmen:* Das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen ist komplexer geworden. Zwar steht jungen Menschen heute ein breiteres Spektrum biografisch relevanter Wahlmöglichkeiten zur Verfügung als früher; dennoch sind viele bisher als verlässlich geltende Wege, Strukturen und Bedingungen fragiler als noch vor wenigen Jahren. Der zentrale Gestaltungsauftrag für alle beteiligten Akteure besteht darin, alle jungen Menschen auf ein Leben in der globalisierten Wissensgesellschaft vorzubereiten und ihnen damit gute persönliche, soziale und berufliche Zukunftsperspektiven zu ermöglichen. Die Kinder- und Jugendhilfe ist dabei Sachwalter der Interessen junger Menschen; sie muss sich auf alle Kinder und Jugendlichen beziehen und – neben Familie und Schule – ein zentraler Ort umfassender Kompetenzentwicklung sein.
- *Das Aufwachsen aktiv gestalten:* In Anbetracht der gesellschaftlichen Herausforderungen in Gegenwart und Zukunft ist das Aufwachsen verstärkt zu einer Gestal-

- tungsaufgabe geworden. Diese Gestaltungsaufgabe muss in einer Verschränkung von öffentlicher Verantwortung von Staat und Kommunen, von Zivilgesellschaft und Markt im öffentlichen Raum und in privater, insbesondere familialer Verantwortung wahrgenommen werden.
- *Mit allen Familien kooperieren:* Die Kinder- und Jugendhilfe kann ihre Ziele nur in enger Kooperation mit den Familien realisieren. Um erfolgreich zu sein, muss sie bei ihren Angeboten die Belange und Sichtweisen der Familien achten und deren kulturelle, soziale und finanzielle Ressourcen berücksichtigen. Nur wenn Eltern Sinn und Ziel eines Angebots als hilfreich, unterstützend und mit eigenen Wertsystemen übereinstimmend erleben, werden sie das Angebot nutzen und an der gemeinsamen Zielerreichung mitwirken.
 - *Die Ungleichheiten mindern:* Dem Sozialstaat ist es bislang nicht gelungen, herkunftsbedingte Benachteiligungen nachhaltig abzubauen. Im Gegenteil: Die Ausweitung öffentlicher Verantwortung für das Aufwachsen junger Menschen hat sogar unbeabsichtigt zur Entstehung weiterer Ungleichheiten beigetragen. Der Abbau der Ungleichheiten ist eine zentrale Herausforderung der kommenden Jahre, bei der der Kinder- und Jugendhilfe eine wichtige Aufgabe zukommt: Sie muss dafür Sorge tragen, dass benachteiligte Kinder und Jugendliche Zugang zu fördernden Angeboten, Diensten und Einrichtungen erhalten, und muss gewährleisten, dass Barrieren, die den Zugang zu den Angeboten erschweren oder unmöglich machen, abgebaut werden.
 - *Das Bildungsverständnis erweitern:* Bildung im Sinne einer umfassenden, stetigen Verbesserung der Handlungsfähigkeit des Einzelnen hat das Ziel einer selbstbestimmten Lebensführung. Ein zeitgemäßes Bildungskonzept im lokalen Raum erfordert deshalb nicht nur eine Beteiligung der Schule mit ihrem formal ausgerichteten Angebot, sondern ebenso die Beteiligung der Vereine und der Kinder- und Jugendarbeit. Eine Schlüsselfrage ist, wie es gelingen kann, dass diese unterschiedlichen Institutionen trotz ihrer Eigenlogiken und ihrer spezifischen Schwerpunkte an gemeinsamen Zielen arbeiten. Weil Bildung in der frühen Kindheit beginnt und sich in Schulzeit, Ausbildung und Berufseinstieg weiterentwickelt, ist es wichtig, dass alle beteiligten Akteure entlang des Lebenslaufs kooperieren.
 - *Die Ganztagesangebote ausbauen:* Der Ausbau der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung ist auch künftig erforderlich. Sinnvoll ist, dass dabei zunehmend Kinder vor dem dritten Lebensjahr erreicht werden; auch die Erweiterung der Ganztagesangebote der Einrichtungen der Kindertagesbetreuung ist ein richtiger Schritt. Dieser Weg muss weiter verfolgt werden: Folgerichtig ist ein Ausbau der Ganztagesplätze auch an Grundschulen. Er kann dazu beitragen, Kinder aus allen sozialen Milieus zu erreichen und zu fördern. Ein Rechtsanspruch auf einen Platz in einer Ganztagesesschule ist dabei zielführend; er darf jedoch nicht gleichgesetzt werden mit einer Ganztageseschulpflicht.
 - *Die Qualität der eigenen Leistungen beobachten und weiterentwickeln:* Die Kinder- und Jugendhilfe soll dazu beitragen, dass Bildungspotenziale aktiviert, Benachteiligungen abgebaut, Gefährdungen begrenzt, die Selbstständigkeit von Kindern und Jugendlichen gefördert und ihre Teilhabechancen verbessert werden. Dafür sind qualitativ hochwertige, wirksame und flächendeckend verfügbare Angebote notwendig. Damit diese Leistungen dauerhaft erbracht werden können, müssen Qualitätsstandards mit transparenten Kriterien fair zwischen allen Beteiligten ausgehandelt und respektiert werden.
 - *Die kommunale Verantwortung stärken:* Ein Gesamtkonzept kommunaler Kinder- und Jugendpolitik im Kontext öffentlicher und privater Verantwortung erfordert zwingend eine ausreichende Finanzausstattung der Kommunen. Angesichts der prekären Finanzlage vieler Kommunen ist dafür Sorge zu tragen, dass die gestiegene Verantwortung der kommunalen Ebene für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen angemessen finanziert wird. Eine wesentliche stärkere Mitfinanzierung durch die Länder sowie – wo das verfassungsrechtlich möglich ist – durch den Bund ist notwendig.
 - *Die Jugendämter stärken:* Die Jugendämter in Deutschland sind das organisatorische „Herzstück“ der Kinder- und Jugendhilfe: als Agentur des Helfens, institutionalisierter Ausdruck des staatlichen Wächteramtes, Akteur im Sozialraum, aber insbesondere als Dienstleister für junge Menschen und Familien. Alle örtlichen Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe sind auch künftig in der Fachbehörde „Jugendamt“ unter einheitlicher Leitung zu erfüllen und sollten nicht auf unterschiedliche kommunale Ämter oder Fachbereiche verteilt werden. Jugendämter müssen noch stärker zu strategischen Zentren einer Gestaltung des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen werden, damit ressortübergreifende Gestaltung möglich ist.
 - *Eine befähigende Medienbildung etablieren:* Kinder und Jugendliche sollen selbst in der Lage sein, mit den vielfältigen Anforderungen „neuer“ Medien reflexiv umzugehen. Die Kinder- und Jugendhilfe muss dazu beitragen, dass Kinder und Jugendliche das Dilemma zwischen selbstbestimmter Verfügbarkeit der eigenen Daten und der kommerziellen Enteignung ihrer Daten erkennen und damit reflektiert umgehen können.
 - *Den Umgang mit Heterogenität verbessern:* Die Kinder- und Jugendhilfe muss ihre Angebote und ihr Handeln systematisch an der wachsenden Vielfalt der Lebenslagen und Lebensstile ihrer Adressaten ausrichten. Dazu gehört die Überprüfung, ob ihre Angebote auch für die verschiedenen Gruppen von Migranten attraktiv sind, und, falls nein, warum dies so ist. Der quantitative und qualitative Ausbau der Angebote der Kinder- und Jugendhilfe muss gewährleisten, dass alle

- Kinder – unabhängig von ihrer regionalen und sozio-ökonomischen Zugehörigkeit – gleichen Zugang erhalten. Dies kann auch legitimieren, den Ausbau der Angebote zunächst an sozial benachteiligten Orten zu forcieren („Ungleiches ungleich behandeln“). Die Dienste und Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe sind – soweit möglich – als inklusive Angebote für alle jungen Menschen mit und ohne Behinderungen auszugestalten.
- *Die Kinderrechte im Grundgesetz verankern:* Der Rückgang des Anteils junger Menschen an der Gesamtbevölkerung birgt die Gefahr, dass ihre Interessen und Anliegen bei der Verteilung von gesellschaftlichen Ressourcen und Chancen marginalisiert werden. Zwar hat die Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts anerkannt, dass das Kind ein Wesen mit eigener Menschenwürde und einem eigenen Recht auf Entfaltung seiner Persönlichkeit ist. Allerdings lässt sich dieses Rechtsverständnis noch nicht im Grundgesetz finden. Die Einfügung von Kinderrechten in das Grundgesetz würde insoweit zu einer Klarstellung beitragen. Sie könnte Anlass zur Ausgestaltung gesetzlicher Regelungen primär aus der Perspektive junger Menschen geben, würde das allgemeine Rechtsbewusstsein verändern und der „strukturellen Rücksichtslosigkeit“ entgegenwirken, mit der Kinder und Familien konfrontiert sind.
 - *Die Jugendpolitik stärken:* Die jüngsten Fortschritte bei den Leistungen für Kinder zeigen, was ambitionierte Politik zu leisten vermag. Eine ähnlich beharrliche Politik ist nun zugunsten von Jugendlichen und jungen Erwachsenen notwendig. Deren Belange sind künftig genauso zu achten wie die Belange der Kinder. Dazu bedarf es einer profilierten Jugendpolitik. Sie muss durch individuelle Förderung und infrastrukturelle Unterstützung günstige Rahmenbedingungen für ein gelingendes Aufwachsen aller Jugendlichen schaffen. Jugendpolitik ist nicht zuletzt Bildungs-, Sozial- und Familienpolitik, die junge Menschen in ihrem Bildungsverlauf fördern und ihnen Zugänge zu beruflichen Perspektiven ermöglichen soll. Sie muss Teilhabe und Partizipation ermöglichen und junge Menschen in prekären Lebenslagen unterstützen.

Teil A Kindheit und Jugend im Wandel

1 Rahmenbedingungen von Kindheit und Jugend

1.1 Wandel des Aufwachsens – eine Einleitung

Das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen wird in Deutschland aus zwei höchst unterschiedlichen Perspektiven betrachtet. Zum einen wird – insbesondere von Seiten der Politik – gerne die Erfolgsgeschichte betont, der zufolge es jungen Menschen alles in allem heutzutage gut geht und sie optimistisch in eine hoffnungsvolle Zukunft blicken können. Zum anderen werden – häufig in den Medien – Bilder einer heranwachsenden Generation gezeichnet, die immer größere individuelle und soziale Schwierigkeiten hat, die ihrer Chancen beraubt, strukturell benachteiligt und abgehängt wird, sich aber zugleich auch als Ansammlung von „Ichlingen“ wenig integrationswillig erweist.

Diese Bilder von den Sonnen- und Schattenseiten des Aufwachsens haben jeweils für sich genommen eine ausreichend hohe Evidenz, können jedenfalls mit einer genügend großen Zahl an nachvollziehbaren Fällen plausibilisiert werden. Ihr Problem ist nur, dass sie unterschwellig den Eindruck erwecken, dass jeweils vor allem die eine, die eigene Sicht auf das Kindes- und Jugendalter verallgemeinerbar sei, während die andere Seite das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen verzerrt wahrnehme.

Dieses Muster der Überbetonung des eigenen und der Nichtbeachtung des anderen Standpunktes lässt sich immer wieder mit einer gewissen Beharrlichkeit beobachten. Es blockiert eine neue, andere Perspektive auf das Aufwachsen. Weiter führt stattdessen die Annahme – und hiervon lässt sich der Bericht leiten –, dass diese beiden Sichtweisen auf den Prozess des Aufwachsens zwei Seiten der gleichen Medaille sind.

Bei dem Blick auf die aktuelle Gesamtlage junger Menschen kann man die Befundlage so zusammenfassen: Noch nie ging es Kindern und Jugendlichen in Deutschland im Schnitt so gut wie heute. Aber: Auch wenn es für diese Annahme viele einzelne Befunde geben mag, so kann diese Feststellung doch keineswegs für *alle* Kinder und Jugendlichen Gültigkeit beanspruchen. Zahlreiche Studien und Erhebungen haben wiederholt gezeigt, dass ein nicht unerheblicher Teil der Kinder und Jugendlichen zeitweilig oder dauerhaft in der Gefahr steht, von der sozialen Teilhabe und der Perspektive eines durchschnittlichen Lebensentwurfs abgehängt zu werden. Vieles spricht infolgedessen dafür, dass sich die Schere zwischen einer Mehrheit an Gewinnern und einer Minderheit an Verlierern im Prozess des heutigen Aufwachsens weiter öffnet. Mit anderen Worten: Eine zureichende Beschreibung der heutigen Gesamtlage der jungen Menschen macht es notwendig, die beiden Seiten der Medaille, die beiden Erzählungen des Kindes- und Jugendalters nachzuzeichnen. Alles andere kann dem Anspruch einer aktuellen Bilanz des Aufwachsens der nachwachsenden Generation nicht gerecht werden.

Neben dieser ersten zentralen Fragestellung, die den Blick auf die reale und eben durchaus ungleiche Lage von Kindern und Jugendlichen richtet, hat dieser Bericht ein zweites Erkenntnisinteresse: Gefragt wird, ob und wie sich die Bedingungen des Aufwachsens im Zeitverlauf der letzten Jahrzehnte entwickelt haben. Hier lässt sich der Bericht von der Annahme leiten, dass sich diese Bedingungen deutlich verändert haben.

Sehr viel bewusster als früher werden Kinder und Jugendliche heutzutage als eigenständige Subjekte, als Akteure und Ko-Produzenten ihrer eigenen Entwicklung inmitten einer globalisierten und medial geprägten Welt wahrgenommen, viel nachdrücklicher werden in jüngerer Zeit die Rechte der Kinder zu Anlässen öffentlicher Erörterung. Zugleich werden schon Kinder in vielfältiger Weise mit einer Wirklichkeit konfrontiert, die über den Horizont der eigenen Familie hinausweist, in der sie von frühen Kindesbeinen an bereits Erfahrungen mit den institutionellen Settings der Kindertagesbetreuung machen, die inzwischen das familiengebundene Aufwachsen ab dem zweiten, dritten Lebensjahr immer häufiger ergänzen.

Kinder und Jugendliche wachsen heutzutage in einem sozialen Umfeld auf, das im Vergleich zu wenigen Jahrzehnten davor weitaus vielfältiger, bunter und heterogener geworden ist. Die Bedeutung der Sozialmilieus – Arbeitermilieu, bürgerliches Milieu, kirchliches Milieu – schwindet, während die „soziale Vererbung“ durch die Herkunftsfamilie, also die Weitergabe der sozialen Chancen und Risiken, ein nach wie vor erstaunliches Gewicht behalten hat. Gleichwohl werden die Formen der Lebensführung optionaler, pluraler und individueller. Der Einfluss, die vermeintliche Allgegenwart einer medial gestalteten Welt durchzieht den heutigen Alltag im Kindes- und Jugendalter ebenso selbstverständlich wie eine kommerzialisierte, konsumorientierte Welt, die Heranwachsende längst als eigene Konsumentengruppen entdeckt hat und gezielt bedient. Die Erfahrungen kultureller Heterogenität erleben Kinder und Jugendliche hierzulande sowohl durch ein multikulturell geprägtes Stadtleben als auch durch die Wucht einer globalisierten Welt der standardisierten Markenlabels, der im Gleichklang wechselnden Moden, der universalisierten Musikstile und des Massenkonsums.

Heranwachsende werden mit den Vorzügen und Zumutungen, den Optionen und Risiken einer wachsenden Teil-Selbstständigkeit sehr viel früher konfrontiert als ihre Altersgenossen noch ein, zwei Jugendgenerationen zuvor. Ihnen eröffnen sich im Kleinen wie im Großen vielfach Gestaltungschancen, die ihnen möglicherweise zwar ungeahnte Zugänge und Freiheiten ermöglichen, ihnen aber auch schon früh abverlangen, sich selbst aktiv einzubringen, zu positionieren, sich zuzuordnen. Dabei haben Gleichaltrige, neben der nach wie vor starken Rolle der Familie, schon in jungen Jahren vielfach eine wesentliche Bedeutung bei der Verselbstständigung von der Herkunftsfamilie und der Erprobung von Lebensentwürfen.

Im Hinblick auf Bildung haben auf der einen Seite vor allem Mädchen und junge Frauen in den letzten zwei, drei Jahrzehnten die sich ihnen bietenden Chancen des Bil-

dungsaufstiegs auf breiter Ebene genutzt. Abitur und Hochschulreife sind inzwischen für die jungen Menschen beiderlei Geschlechts zu einer Mehrheitserfahrung geworden. Zugleich verdichtet sich Schule aber auch und weitet sich im Alltagsleben vieler Jugendlicher aus: im Zuge des Ausbaus der ganztägigen Angebote generell sowie vor allem durch die Einführung der G8-Gymnasien in Westdeutschland.

Auf der anderen Seite erwarb im letzten Jahrzehnt eine beachtliche Anzahl junger Menschen keinen qualifizierten Schulabschluss, und eine noch deutlich größere Gruppe steht mit Blick auf ihre geringen basalen Kompetenzen in der Gefahr, an der Integration in den Arbeitsmarkt zu scheitern und dauerhaft unter prekären Bedingungen zu leben. Hinzu kommt, dass junge Menschen, die lediglich einen Hauptschulabschluss erworben haben, in den 2000er-Jahren in einem seit 1950 nie gekannten Ausmaß von Ausbildungslosigkeit bedroht waren, eine Erfahrung, die für die davon Betroffenen in Anbetracht des hohen Stellenwerts von Bildung, Ausbildung und Qualifizierung die Kluft zwischen den Gewinnern und Verlierern des Bildungssystems offenkundiger denn je werden ließ.

Verändert haben sich auch die ökonomischen und sozialen Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen: Seit den 1990er-Jahren sind ansteigende und zuletzt auf hohem Niveau stagnierende Anteile von in Armut aufwachsenden Kindern und Jugendlichen – und dies besonders häufig im Falle von Alleinerziehenden –, oder aber Eltern, die keine oder allenfalls eine prekäre Beschäftigung gefunden haben, beobachtbar. Beides führt dazu, dass diese Heranwachsenden Fragen der materiellen Existenzsicherung wieder als bedrängenden Bestandteil ihres Alltagslebens erleben, dass sie die Erfahrung machen, von Anfang an auf der Schattenseite des Lebens aufzuwachsen.

Dieses Nebeneinander von einem relativen Zukunftsoptimismus aufgrund einer guten eigenen Ausbildung und einer wirtschaftlichen Sicherheit des Elternhauses im Hintergrund auf der einen Seite und einer schwierigen, kaum Perspektiven verheißenden Bildungsbiografie sowie eines prekären, mit geringem kulturellen Kapital ausgestatteten Elternhauses auf der anderen Seite prägt die heutige ungleiche Lage von Kindern und Jugendlichen im Prozess des Aufwachsens von Anfang an. Während ein Teil der Heranwachsenden auf eine einigermaßen sorgenfreie Zukunft blicken kann, mit Netz und doppeltem Boden über ihre Eltern abgesichert ist, kommt hierzulande immerhin fast jeder dritte junge Mensch aus einem Elternhaus, das entweder von Armut bedroht ist, in dem die Eltern keiner Erwerbstätigkeit nachgehen oder aber selbst keine ausreichenden Schulabschlüsse vorweisen können, während erfreulicherweise nur bei rund drei Prozent alle drei Risikofaktoren zugleich präsent sind. Die in diesem Sinne eher wachsende Kluft charakterisiert die heutige Situation und die ungleichen Lebensverhältnisse des Kindes- und Jugendalters deutlicher als noch vor zwei oder drei Jahrzehnten.

Diese wenigen, eher assoziativen Hinweise mit Blick auf die Lebenssituation im Kindes- und Jugendalter bilden eine zeitdiagnostische Hintergrundfolie, die beispielhaft andeuten soll, in welchem Maße sich das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen zwischen Kontinuität und Wandel, zwischen Stabilitäten und Zäsuren verändert hat. Sich immer wieder verschiebende, sich verlängernde, aber auch verkürzende Ausbildungszeiten, der Wegfall der lange Zeit für junge Männer selbstverständlichen Zeiten der Bundeswehr oder des Zivildienstes sind markante, äußere Zeichen dementsprechender Veränderungen im Laufe der Zeit.

Dabei muss der Vergleich zu „früher“ notgedrungen unbestimmt bleiben. Er orientiert sich eher pauschal in Zehnjahresschritten an den 1970er-, 80er-, 90er-Jahren oder an der Jahrhundertwende, versucht aber dennoch, die Differenzen zwischen früher und heute so weit sichtbar zu machen, dass nachvollziehbar wird, in welchem Maße sich das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen aus Sicht der Kommission inzwischen verändert hat. Dies gilt mit Blick auf die veränderten Lebenswelten, die institutionellen Settings oder die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen des Aufwachsens ebenso wie für die politischen, medialen oder fachlich-wissenschaftlichen Entwicklungen und Diskurse.

1.2 Veränderte Lebenswelten

Unstrittig war und ist die Familie auch heute noch das mit Abstand wichtigste, auf jeden Fall einflussreichste „Soziotop“ für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen. In der privat-familialen Lebenswelt liegen für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen nach wie vor die besten Voraussetzungen. Daher wurde das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen in den Familien vielfach mit dem Aufwachsen schlechthin gleichgesetzt. Auch wenn die Schule den kindlichen Lebenshorizont über die Familie hinaus nach dem sechsten Lebensjahr als beginnender „Ernst des Lebens“ und als neu hinzukommende Sozialisationsinstanz schon für viele Generationen an Heranwachsenden erweiterte, war die Mitte des Koordinatensystems des Aufwachsens in (West-) Deutschland doch so selbstverständlich die Familie, dass dieser Zusammenhang nie wirklich in Frage gestellt wurde. Hierin liegt unübersehbar eine hohe Kontinuität, die nicht unterschätzt werden sollte.

Gleichwohl hat sich diese Ausgangslage, zunächst unmerklich, zuletzt deutlicher, nach und nach verändert. Sehr viel stärker haben sich inzwischen weitere Akteure in den Prozess der gesellschaftlichen Gestaltung des Aufwachsens eingeklinkt. Eine sich ausbreitende öffentliche Verantwortung entfaltet hier eine neue Dynamik des Aufwachsens im Kindes- und Jugendalter. Nicht zufällig werden infolgedessen Heranwachsende mehr denn je mit einer stetig wachsenden Zahl an pädagogischen Profis, an Erzieherinnen und Erziehern, an Lehrerinnen und Lehrern und sonstigen pädagogischen Fachkräften konfrontiert, die neben den Eltern zu ständigen Begleitern ihres Alltags werden, die aber im Unterschied zu diesen pädagogisch geschult sind und auf der Basis von Bildungs-

und Erziehungsplänen versuchen, sie zu unterstützen, ihre Entwicklung anzuregen, sie auf möglichst breiter Ebene zu fördern, ihnen aber auch die Zumutungen der Erwachsenenwelt in altersgerechten Dosierungen zuzumuten.

In diesem Ausmaß ist das für Kinder und Jugendliche eine neue Erfahrung. In aller Regel sind sie von einer Vielzahl von Personen umgeben, die sich von Berufs wegen um sie kümmern, sie betreuen, beaufsichtigen, erziehen, beraten, unterrichten, trainieren. Die pädagogische Inszenierung, Planung und Gestaltung größer werdender Teile der Lebenswelt und des Alltags von Kindern und Jugendlichen gehören mehr und mehr zu den Selbstverständlichkeiten des Aufwachsens zu Beginn des 21. Jahrhunderts.

Hinzu kommt ein Weiteres: Nichts hat die Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen in den beiden letzten Jahrzehnten im Vergleich zu „früher“ vermutlich so grundlegend und nachhaltig verändert wie die Entwicklungen, die sich im Bereich der elektronischen Medien und den damit verbundenen Kommunikationsmöglichkeiten vollzogen haben – und immer noch vollziehen. Handys, Smartphones und Computer mit einem inzwischen fast allen zugänglichen Internet verändern und erweitern die Möglichkeiten der universellen Kommunikation so fundamental und anhaltend – zwar nicht nur für Heranwachsende, aber für diese ungleich selbstverständlicher, und vor allem von Anfang an, als „Digital Natives“, also ohne eigene Differenzenerfahrung.

Dabei eröffnen „Social Communities“ wie Schüler-VZ, Studi-VZ, Facebook etc. neue Möglichkeiten der permanenten, ortsunabhängigen Kommunikation: spielerische Selbstinszenierungen ebenso wie allgegenwärtigen Tratsch und Klatsch, Information wie Desinformation, Meinungsäußerung und Willensbildung ebenso wie politische Agitation. Die moderne elektronische Kommunikation eröffnet Möglichkeiten der direkten und indirekten, der sofortigen oder zeitversetzten Kommunikation, bietet einen uneingeschränkten Zugang zu Daten und Informationen und schafft völlig neue Möglichkeiten des freien Zugangs zu vielen Facetten des Weltgeschehens.

Indes: Diese Kommunikation bewirkt auch eine noch wenig ausgeleuchtete Veränderung des Privaten, des Schutzes vor unkontrollierbarer Transparenz und Öffentlichkeit. Sie erzeugt Risiken, schafft Strukturen eines öffentlichen Gedächtnisses, das alles ohne Gewichtung speichert und selbst unangenehme Dinge nicht mehr dem menschlichen Vergessen und Verdrängen anheimstellt und das unabsehbare Fernwirkungen einmal gemachter Äußerungen und Inszenierungen nach sich zieht, die junge Menschen oft nicht überblicken können. Die Tatsache, dass unvorstellbare Datenmengen mittlerweile über jede einzelne Person gespeichert und kommerziell verwertet werden und deren Implikationen für ein selbstbestimmtes Handeln in der Zukunft, wird dabei weder durch die Nutzer und Nutzerinnen noch durch die Fachkräfte in der Kinder- und Jugendhilfe bislang in breitem Maße reflektiert. Dies alles dürfte das Denken und Handeln, die Routinen der Kommunikation und des sozialen Umgangs junger Menschen im Zuge des Gewährwerdens dieser

Auswirkungen in Zukunft noch weitaus stärker verändern, als dies bislang absehbar ist.

Darüber hinaus zeigt sich innerhalb des virtuellen Raums eine Ausdifferenzierung von Nutzungsweisen und -möglichkeiten, die zu einer Reproduktion ungleicher Teilhabe an den Potenzialen der neuen Medien führt. Die Anschlussfähigkeit der medialen Praxen an Erfordernisse bildungsbezogener Teilhabe differiert entsprechend der Ressourcenlage der Nutzerinnen und Nutzer. Das führt dazu, dass sich eine teilhabebezogene Ausdifferenzierung des virtuellen Raums entwickelt, die zur Folge hat, dass ein Teil der Kinder und Jugendlichen ihre Interessen darin erfolgreich organisieren und vertreten, von der Informationssuche profitieren und sich über Vernetzung mit anderen entsprechend weitere Ressourcen erschließen, während die anderen an diesen Möglichkeiten nur eingeschränkt oder gar nicht teilhaben.

Daneben haben sich aber auch die sozialräumlichen Sphären des Aufwachsens für Kinder und Jugendliche verschoben, oder vielleicht richtiger: ausgeweitet, vermehrt. Spielte früher der private Sozialraum, das unmittelbare Umfeld der elterlichen Wohnung, die Nachbarschaft, die Straße, bei der sukzessiven Erschließung der Welt die zentrale Rolle, aber auch noch einige Zeit parallel zur Schule, so erlangen heutzutage neben diesem privaten Sozialraum die Sphären des Staates, des Marktes und der Zivilgesellschaft für die Heranwachsenden eine wachsende Bedeutung.

Dies zeigt sich etwa in Form der staatlich regulierten Angebote der Kindertagesbetreuung, die für Kinder die bisherige Ersterfahrung staatlich-öffentlicher Institutionen in Form der Grundschule weitgehend abgelöst haben. Es wird aber beispielsweise auch sichtbar durch die vielfältigen, in Teilen damit zusammenhängenden Angebote für Kleinkinder durch Initiativen, Vereine und gemeinnützige Organisationen – vom Babyschwimmen bis zur musikalischen Früherziehung. Und dies zeigt sich schließlich auch anhand der allgegenwärtigen Konsum- und Kaufanreize einer marktgebundenen Warenwelt, die das Aufwachsen von Kindern von klein auf begleiten. Mehr noch: Kinder wachsen heute – trotz oder gerade angesichts einer erheblichen Kinder- und Jugendarmut – selbstverständlich in einer Welt der Waren, des Konsums und einer allumfassenden Kommerzialisierung, oder vielleicht richtiger: einer Monetarisierung des Lebens auf, wie dies noch bei keiner anderen Kinder- und Jugendgeneration in diesem Ausmaß der Fall war.

Darüber hinaus erleben Kinder und Jugendliche heutzutage sehr viel häufiger ein fragiler gewordenes Familienleben. Sie werden mit dem Umstand konfrontiert, dass sich Eltern – bei sich zu Hause oder bei anderen Kindern in der Klasse – trennen; sie machen die Erfahrung, als Einzelkind, mit einer Schwester oder einem Bruder bei der Mutter lebend und ohne einen physisch anwesenden Vater – zumindest zeitweilig – aufzuwachsen; sie müssen damit zurechtkommen, dass sie auf einmal Mitglied einer neuen Zweifamilie sind, müssen sich in einem ungewohnten multilokalenen Familienarrangement zurechtfinden. Und auch die Erfahrung, dass ihre Eltern oder die El-

tern guter Freunde aus beruflichen Gründen um- oder wegziehen, verlangt ihnen ab, sich wiederholt auf Veränderungen ihrer sozialen Umgebung einzulassen. Wenn gleich Kinder durch derartige Veränderungen flexibler und mobiler werden, machen sie in diesem Zusammenhang auch verstärkt Erfahrungen von Instabilität, Vorläufigkeit und sozialer Ungewissheit.

In Deutschland wächst eine erhebliche Zahl an Kindern und Jugendlichen auf, für die es zum Alltag gehört, dass ihre Eltern nicht hierzulande geboren sind und dass ihre Großeltern zumindest zum Teil nicht in Deutschland leben. Sie erleben Heterogenität in vielen alltäglichen Dingen von Kindesbeinen an. Sie entwickeln daraus Stärken und Kompetenzen, sie müssen aber oft auch mit den Widersprüchlichkeiten und Ungleichzeitigkeiten, mit den widerstreitenden Mustern der Lebensführung ganz unterschiedlicher Kulturen, Lebensstile und Wertesysteme zurechtkommen, sie erleben die Ambivalenzen kultureller Heterogenität vielfach am eigenen Leib. Die traditionell enge Verwobenheit von Lebensort, Lebensalltag und Lebensstilen ist ihnen fremd. Vermeintliche Selbstverständlichkeiten verlieren ihre Eindeutigkeit und werden eher zu einer allgegenwärtigen Differenzierung.

In der Summe werden die Lebenswelten für Kinder und Jugendliche offener, pluraler, individueller, vorläufiger. Ihre Einbindung in ein ideologisch und wertgebunden stabiles Koordinatensystem wird schwächer, fragiler. Familial geprägte Muster der Lebensführung und Milieus werden vielfach ergänzt, durchbrochen oder fragmentiert durch kinder- und jugendkulturell inszenierte Ausdrucksformen, Stile und Präferenzen. Dadurch entwickeln sich Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen vermutlich stärker als früher zu eigenen generationsspezifischen Lebenswelten, auch wenn deren Zugänge und deren Auswahl von der sozialen Herkunft und dem Elternhaus geprägt sind.

1.3 Institutionen des Aufwachsens

Wohl am markantesten verändert hat sich das Aufwachsen in den letzten beiden Jahrzehnten durch das neu ausgebaut institutionelle Gefüge, vor allem durch die unvergleichlich stärker gewordene Stellung des öffentlichen Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungswesens. Dies beginnt bei den Kindertagesbetreuungseinrichtungen, zunächst in den 1990er Jahren mit dem flächendeckenden Ausbau der Betreuungsangebote im Kindergartenalter – und ihrer inzwischen weit mehr als 90-prozentigen freiwilligen Inanspruchnahme. Dies setzt sich seit Mitte des letzten Jahrzehnts fort mit einem ebenso überraschenden wie ehrgeizigen politischen Ausbauplan der Angebote für unter Dreijährige, dem sogenannten „U3-Ausbau“. Und dies endet vorerst mit einem fast zeitgleich initiierten, deutschlandweiten Auf- und Ausbau an Ganztageschulen, aber auch an – allerdings bislang eher punktuellen – lokalen und regionalen Bildungslandschaften.

Alle diese genannten Entwicklungen lassen sich als eine gesellschaftlich breit geforderte und politisch nach und nach umgesetzte Ausweitung der Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebote in öffentlicher Verantwortung

charakterisieren, wie sie bereits im Elften Kinder- und Jugendbericht als Entwicklungstrend beschrieben, in seinem wirklichen Umfang jedoch erst im letzten Jahrzehnt in Gang gesetzt worden ist. Öffentliche Betreuung, das durchgängige, nahezu lückenlose Aufwachsen in institutionellen Settings in wachsendem Maße bereits vor dem dritten Lebensjahr in Ergänzung zur Familie wird damit zu einer biografischen Selbstverständlichkeit und zu einer Normalität des ersten Lebensjahrzehnts, wie dies für Westdeutschland so zu keinem Zeitpunkt zuvor gegolten hat.

Damit verändert sich auch die Stellung der Familie für das Aufwachsen selbst. Auf der einen Seite wird sie durch die öffentlichen Betreuungsangebote gleichermaßen entlastet wie unterstützt, auf der anderen Seite tritt neben die Familie, neben die private Erziehung mit der Kindertagesbetreuung ein neuer, öffentlicher Akteur, der das Aufwachsen ungleich stärker standardisiert, als dies bei einer allein oder ganz überwiegend häuslichen Erziehung der Fall ist. In gesetzlich geregelten, pädagogisch gestalteten, überwiegend beruflichen Settings soll Kindern eine altersgerechte Entwicklung ermöglicht und zugleich eine möglichst optimale und individuelle Förderung zuteil werden. Da dieses Angebot im öffentlichen Auftrag und infolgedessen auch unter öffentlicher Beobachtung erfolgt – nicht zuletzt auch, um so ein qualitativ gutes Angebot sicherzustellen –, wird Kindheit trotz aller Pluralisierungsprozesse institutionell stärker normiert, werden Prozesse des Aufwachsens auf diese Weise auch schon vor der Schule gewissermaßen öffentlich beobachtbar und daher auch wesentlich gezielter beeinflusst als in einer für die Öffentlichkeit unzugänglichen, ganz überwiegend privaten Erziehung. Darin liegen Chancen und Risiken zugleich.

Lange Zeit galt der Schutz der Familie als oberstes Gebot der deutschen Familienpolitik, gepaart mit deren monetärer Unterstützung bei einer ansonsten maximalen Nicht-Einmischung in die inneren Angelegenheiten und einer dezidierten Unterstützung des männlichen „Alleinernermodells“ – in der Steuerpolitik, im Familienrecht, im Sorgerecht –, die mit einer geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung zwischen männlicher Lohnarbeit und weiblicher Hausarbeit einherging. Inzwischen hat die Politik mit Blick auf die Familie in erstaunlich kurzer Zeit und in überraschend hoher Einmütigkeit einen deutlichen Wechsel vollzogen und die Vereinbarkeit von Familie und Beruf leitmotivisch in den Vordergrund gerückt. Diese wurde in den letzten Jahren zur zentralen Legitimationsfolie für die in Gang gesetzten Veränderungen hinsichtlich des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen. Die von manchen Seiten befürchteten Folgen dieses paradigmatischen Wechsels der Familienpolitik kommen etwa in der anhaltenden Forderung nach einem Betreuungsgeld als „Entschädigung“ für diesen allzu raschen Politikwechsel zum Ausdruck.

Neben der kontinuierlich vorgetragenen Notwendigkeit des Ausbaus der Bildungs- und Betreuungsangebote zur besseren Vereinbarkeit von Beruf und Familie wurden in diesem Rahmen darüber hinaus auch wiederholt die Po-

tenziale einer frühen, gezielten Anregung und Förderung der Kinder in den ersten Lebensjahren ebenso betont wie die unübersehbaren Vorteile einer weniger herkunftabhängigen Förderung und Befähigung („Bildung von Anfang an“). Dies war ebenfalls ein wichtiges Motiv im Ausbau der Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebote im frühen Kindesalter. Insbesondere der sprachlichen Förderung in den ersten Lebensjahren ist dabei zuletzt von Seiten der Politik eine hohe Priorität eingeräumt worden.

Aufgrund der politischen Vereinbarungen zu einer verbesserten Bereitstellung öffentlicher Angebote für Kinder nehmen inzwischen nicht nur die Kindertagesbetreuungseinrichtungen eine deutlich gewichtigere Rolle ein, sondern auch die Kinder- und Jugendhilfe insgesamt erlangt dadurch eine veränderte Stellung. Dies kommt in ihrem personellen Wachstum oder in der Ausweitung ihrer Zuständigkeitsbereiche ebenso zum Ausdruck wie in den stetig steigenden finanziellen Ausgaben oder ihrer auch im öffentlichen Raum veränderten Stellung. Sie ist inzwischen zu einem selbstverständlichen Akteur in der Zuständigkeit für Fragen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen und zu einer gesellschaftlichen Normalität geworden und gewissermaßen in der Mitte der Gesellschaft angekommen.

Infolgedessen ist es auch nicht verwunderlich, dass im Begründungshorizont einer gezielteren Prävention, wirkungsvoller früher Hilfen und eines verbesserten Kinderschutzes entsprechende Angebote verstärkt reklamiert, gefördert und ausgebaut worden sind. In der unauflösbaren Ambivalenz von frühen Hilfen und einem damit einhergehenden Mehr an sozialer Kontrolle bzw. Intervention treten dabei erneut die Widersprüchlichkeiten zutage, die einer Kinder- und Jugendhilfe zwischen Hilfe und Kontrolle, zwischen Fürsorglichkeit, advokatorischer Ethik einerseits und ihrem interventionistischen Charakter sowie den Zumutungen ihres öffentlichen Wächteramtes andererseits seit jeher anhaften.

1.4 Wandel gesellschaftlicher Rahmenbedingungen

Verändert haben sich in den letzten Jahrzehnten auch wichtige gesellschaftliche Rahmenbedingungen für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen. Markant ist in diesem Zusammenhang in einem weltumspannenden Maßstab zweifellos die fortschreitende Globalisierung der Gesellschaft, das ökonomische und politische Zusammenwachsen einer global vernetzten Welt. Insbesondere für junge Menschen ist der globale Horizont einer Weltgesellschaft mehr denn je eine Realität, die ihr Denken und Handeln in erheblichem Maße beeinflusst, seien es die hinzugewonnenen Möglichkeiten der Mobilität und eines globalen Netzes, seien es die lokalen Eindrücke einer multikulturellen Welt des Konsums oder seien es die ambivalenten, krisenhaften Erfahrungen weltweit drohender Wirtschafts- und Finanzkrisen oder ökologischer Katastrophen.

Fragt man unterdessen nach den eher nationalstaatlich markanten Veränderungen in den letzten zwei, drei Jahr-

zehnten, so lassen sich für Deutschland – insbesondere mit Blick auf die Kontextbedingungen des Aufwachsens – drei zentrale Veränderungen identifizieren: (a) die deutsche Einheit, (b) die Zuwanderung und ihre Folgen sowie (c) der demografische Wandel.

(a) Zweifellos ist die deutsche Einheit als eine folgenreiche Zäsur von zentraler Bedeutung. Am 3. Oktober 1990 wurde die deutsche Wiedervereinigung – als Ausdruck und Resultat einer globalen Veränderung der lange anhaltenden weltpolitischen Ost-West-Konfrontation – besiegelt. Nach der mehr als vier Jahrzehnte anhaltenden Teilung in zwei deutsche Staaten und ihrer getrennten Entwicklung mit all ihren folgenreichen Unterschieden für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen waren mit dem politischen Einigungsprozess fundamentale Veränderungen verbunden, je nachdem, ob man vor oder nach der „Wende“, ob man in West- oder in Ostdeutschland aufgewachsen ist.

Verändert hat sich auf der einen Seite der gesamte Sozialisationskontext für das Aufwachsen in den ostdeutschen Bundesländern, sei es mit Blick auf die sozio-kulturellen Zusammenhänge, die individuellen Optionen und Gestaltungsmöglichkeiten sowie die familialen Stabilitäten und Instabilitäten. Die Kinder und Jugendlichen der Nachwendezeit wuchsen in eine offene Gesellschaft hinein, bei denen ihre Eltern ihnen vielfach kaum erfahrungsgesättigte Hilfestellungen geben, Vorbild sein konnten. Mehr noch: Die generativen Verstrebenungen zwischen Eltern und ihren Kindern wurden aufgrund der abrupt veränderten sozialen, ökonomischen und politischen Verhältnisse bisweilen auch innerfamiliär zu einer Belastung. Hinzu kam, dass mehr oder minder stark veränderte Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungskontexte ebenso wie stellenweise deutlich anders gelagerte Werte und Stile nunmehr einen Lebensalltag zwischen neuen Chancen und zum Teil erheblichen Risiken prägte, der für die Nachwende-Kinder deutlich anders gelagert war als für Heranwachsende noch einige Jahre zuvor. Die Frage der eigenen Zukunft wurde auf einmal zu einem eigenen Planungs- und Gestaltungsprojekt, das merklich weniger durch staatliche Regulative vorherbestimmt war als in der Zeit vor 1990.

Nachhaltig verändert und beeinflusst wurde auf der anderen Seite das Aufwachsen durch diese Entwicklungen aber auch in der ehemaligen Bundesrepublik. So wäre vermutlich die Einführung des Kindergartenrechtsanspruchs ab Mitte der 1990er-Jahre ohne die deutsche Einheit ebenso wenig zustande gekommen wie der nur zehn Jahre später beschlossene Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz für ein- und zweijährige Kinder ab August 2013. Aber auch bei dem vergleichsweise abrupten Einstieg in den Ausbau der Ganztageschulen, bei der Einführung der G8-Gymnasien oder indirekt auch bei der stärkeren Verbreitung des zweigliedrigen Schulsystems bzw. der Schulen mit mehreren Bildungsgängen in einigen westdeutschen Bundesländern standen zum Teil ostdeutsche Traditionen, Entwicklungen und Gegebenheiten Pate. Mit anderen Worten: Die deutsche Einheit hat unter dem Strich die politische Bereitschaft zur sozialen Mo-

dernisierung deutlich erhöht. Dies lässt sich in vielen Bereichen des Aufwachsens von Kindern und Jugendliche nachzeichnen. Erstmals lebt in Deutschland nunmehr eine junge Generation, die vollständig in einem vereinten Deutschland aufgewachsen ist, auf die also die DDR und die BRD keine biografischen Einflüsse mehr haben, sondern Geschichte sind.

(b) Ebenfalls in den 1990er-Jahren erstmals so richtig spürbar geworden ist in seinen Ausläufern im Bildungs-, Erziehungs- und Sozialwesen eine weitere soziale Veränderung, nämlich das Phänomen der Migration und die Erkenntnis, dass Deutschland ein Einwanderungsland ist. Im Zuge der Zuwanderung von Menschen mit deutschen Wurzeln aus Osteuropa sowie der Flüchtlingsbewegungen aufgrund des Krieges im ehemaligen Jugoslawien, aber zunehmend auch aus außereuropäischen Ländern, entwickelte sich eine neue Migrationsdynamik. Diese hat in einzelnen Bereichen auch den Prozess des Aufwachsens verändert, weil Kinder häufiger als zuvor in heterogenen Gruppen sozialisiert werden. Mit Heterogenität umzugehen, ist somit auch eine Herausforderung in den Kindertagesbetreuungseinrichtungen und Schulen.

Obleich in dieser Phase politisch noch die Frage der Staatsangehörigkeit im Vordergrund stand, Zuwanderung vor allem ordnungs- und sicherheitspolitisch als ein Thema der „Ausländerpolitik“ verhandelt wurde und zugleich eine politisch kaum weiterführende Debatte darüber entstand, ob Deutschland ein Einwanderungsland sei, wurden zu dieser Zeit bereits die Folgen und Auswirkungen dieser neuen Migrationsbewegungen in den pädagogischen Institutionen spürbar und in den Fachkreisen zunehmend zu einem Thema. Gleichwohl wurde diese Thematik von Seiten der Politik bis Mitte der 2000er-Jahre nicht prioritär behandelt, da man allgemein davon ausging, dass nur rund zehn Prozent der Bevölkerung eine ausländische Staatsangehörigkeit hatten – und der sich daraus ergebende Problemdruck mithin nicht sonderlich hoch sei.

Diese Sichtweise veränderte sich schlagartig durch zwei Befunde: Zum einen wurde durch die international vergleichenden Leistungsstudien wie PISA und IGLU deutlich, welche Bedeutung Migration als soziale Hintergrundvariable beizumessen ist. Zum anderen offenbarte das dabei zum Tragen kommende erhebungstechnische Migrationskonzept, demzufolge nicht mehr die Frage der Staatsangehörigkeit, sondern die eigene oder die elterliche Zuwanderung – in manchen Fällen auch die der Großeltern – erhoben wurde, ein neues Ausmaß der Migration in Deutschland.

Auf der Basis des erstmals im Mikrozensus neu gefassten Migrationskonzeptes konnte ab 2006 empirisch gezeigt werden, dass der Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund hierzulande nicht bei zehn, sondern bei rund 20 Prozent liegt, also etwa doppelt so hoch war wie zuvor angenommen. Auch für das Kindes-, Jugend- und jungen Erwachsenenalter liegen seither brauchbare empirische Daten vor: Inzwischen hat mehr als jeder vierte junge Mensch bis zum Alter von 25 Jahren und sogar mehr als jedes dritte Kind unter sechs Jahren einen Migrationshin-

tergrund. Zwar ist die Mehrheit davon nicht selbst zugewandert, gleichwohl spielt der Migrationshintergrund der Familie oder einzelner Familienmitglieder eine Rolle, die in pädagogischen Kontexten v. a. als Fragen an binationale Identitäten, Zweisprachigkeit und der kulturellen Ungleichzeitigkeiten diskutiert werden.

Der Umstand, dass aufgrund der ungleichen historischen Entwicklungen in der DDR und der früheren Bundesrepublik Deutschland in den ostdeutschen Bundesländern die Migrationsanteile in der Bevölkerung deutlich unter diesen Durchschnittswerten liegen, während sie sich in den westlichen Bundesländern und vor allem in den Metropolen im Kleinkindalter bei Anteilen von 40 und mehr Prozent, in einigen Städten sogar bei über 50 Prozent bewegen, hat dazu geführt, dass dieses Thema auf der politischen Ebene zu einem Schlüsselthema avancierte. Dies zeigt sich insbesondere in der Bildungspolitik, der Familienpolitik und der Kinder- und Jugendpolitik.

(c) Schließlich ist die demografische Entwicklung eine weitere wichtige gesellschaftliche Rahmenbedingung, die sich in den beiden letzten Jahrzehnten in ihrem Einfluss auf das Kindes- und Jugendalter bemerkbar gemacht hat. Wenngleich in zwei deutsche Staaten getrennt, war der Bevölkerungsaufbau dennoch zwischen Ost und West zunächst durchaus vergleichbar: Während die unter 20-jährige Bevölkerung in den frühen 1970er-Jahren in beiden Staaten Höchstwerte verzeichnen konnte, ging der Anteil der jungen Menschen durch den Pillenklick in etwa analog bis 1990 um rund ein Viertel zurück, um danach in Ost- und Westdeutschland demografisch je eigene Wege zu gehen.

Als erste von einem weiteren Rückgang betroffen waren im Anschluss an die deutsche Einheit die östlichen Bundesländer. Lebten 1990 noch rund vier Millionen junge Menschen unter 20 Jahren in den östlichen Bundesländern, waren es zehn Jahre später (2000) noch rund drei Millionen. Seither sank diese Zahl nochmals auf zuletzt rund 2,4 Millionen – und das, obgleich zuletzt sogar West-Berlin mit eingerechnet worden ist. Ursache dieses Rückgangs war der dramatische Einbruch bei den Geburtenzahlen, die in nur wenigen Jahren um mehr als 50 Prozent zurückgegangen waren und sich in den Folgejahren nur langsam erholten, ohne seither je wieder das Vorwende-Niveau erreicht zu haben. Die Folgen für das Aufwachsen der Kinder und Jugendlichen waren erheblich, führte dies doch – nach und nach für die einzelnen Alterskohorten – zu massenhaften Schließungen von Kindertagesbetreuungseinrichtungen, Schulen und anderen pädagogischen Einrichtungen, zumal auch zusätzlich noch Abwanderungen in den Westen hinzu kamen. In diesem Ausmaß und dieser Abruptheit war der demografische Wandel in Ostdeutschland in den letzten beiden Jahrzehnten im Kindes- und Jugendalter beispiellos.

Etwas anders entwickelte sich die Demografie in den beiden letzten Jahrzehnten in Westdeutschland. Nach einem ersten Tiefpunkt im Jahre 1990 von 13,3 Millionen jungen Menschen unter 20 Jahren stieg diese Zahl bis 1999 noch einmal um über eine Million, um danach bis 2010 drastisch auf zuletzt noch knapp 12,7 Millionen zu sin-

ken. Dies hängt damit zusammen, dass in den 1970er- und 1980er-Jahren die Anzahl der Geburten im früheren Bundesgebiet zwischen 600 000 und 700 000 schwankte, danach aber wieder leicht gestiegen ist, um schließlich seit der Jahrhundertwende konstant zu sinken.

Erst in dieser Phase des erneuten Rückgangs wurde der demografische Wandel auch im Kontext des Kindes- und Jugendalters und der Familienpolitik zu einem vielfach erörterten Thema. Absehbare oder bereits eingetretene zehn- bis 20-prozentige Rückgänge in den Jahrgangsstärken – mit deutlichen regionalen Schwankungen – entwickelten nun zeitversetzt für Einrichtungen der Kindertagesbetreuung, Grundschulen und weiterführende Schulen, aber auch für alle anderen pädagogischen Anbieter eine spürbare Dynamik. Nach einer lang anhaltenden Phase der Expansion von Angeboten und Infrastruktur für diese Altersgruppe und einer damit einhergehenden lang anhaltenden hohen Bedeutung des Kindes- und Jugendalters wurde in den letzten Jahren – auch in Anbetracht einer generell alternden Gesellschaft – die Schrumpfung dieser Alterskohorten in Deutschland verstärkt zu einem Thema, das die Bedingungen des Aufwachsens direkt oder indirekt beeinflusst.

Insgesamt haben diese drei Entwicklungen zur Folge, dass Kinder und Jugendliche zu Beginn des 21. Jahrhunderts anders aufwachsen als ihre Altersgenossen noch zwei, drei Jahrzehnte zuvor. Zu deutlich haben sich die Bedingungen des Aufwachsens für Kinder und Jugendliche vor dem Hintergrund der deutschen Einheit, der Zuwanderung sowie des demografischen Wandels verändert, als dass man diese Entwicklungen außer Acht lassen kann.

1.5 Neue öffentliche Aufmerksamkeiten – politische und mediale Konjunkturen

Diese hier skizzierten Entwicklungen waren begleitet von einer mehr oder weniger deutlichen, politisch wie medial verstärkten Themenkonjunktur. Verändert hat sich somit nicht nur das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen selbst, sondern auch der öffentliche Umgang mit dieser Thematik. Die erheblich verstärkte Aufmerksamkeit der Politik gegenüber Themenfeldern wie Kinder, Familie oder Bildung – unter gleichzeitiger Vernachlässigung von Jugend – deutet auf diesen Bedeutungswandel ebenso hin wie der Umstand, dass Themen dieser Art längst auch auf die erste Seite der Printmedien oder in die Prime Time des Fernsehens gewandert sind.

Die anhaltenden öffentlichen Debatten im letzten Jahrzehnt um den „U3-Ausbau“, das Elterngeld, das Betreuungsgeld, um Babyklappen, Kinderschutz oder um sexuellen Missbrauch kennzeichnen diese gestiegene Aufmerksamkeit ebenso wie das jahrelange Dauerthema Bildung in der Post-PISA-Ära, insbesondere aber auch um die frühe Bildung oder um das Für und Wider in Sachen G8-Gymnasien oder Ganztageschulausbau. Nur beispielhaft:

Politisch „entdeckt“ wurden ab den späten 1980er-Jahren vor allem die Kinder. So wurde aus einem Jugendhilfegesetz

1989 ein Kinder- und Jugendhilfegesetz, aus einem Jugendbericht Mitte der 1990er-Jahre ein Kinder- und Jugendbericht und neben dem ressortüblichen Ausschuss für Kinder, Jugend und Familie richtete der Bundestag 1988 als Unterausschuss eine eigene Kinderkommission zur Wahrnehmung der Belange der Kinder ein.

Vermutlich wenig Widerspruch wird man ernten, wenn man konstatiert, dass in keinem anderen Jahrzehnt das Thema Familie und Familienpolitik eine politisch so starke Bedeutung und Aufmerksamkeit erlangt hat wie im letzten Jahrzehnt. Fragen einer besseren monetären Unterstützung von Familien – Kindergeld, Elterngeld, Betreuungsgeld –, einer besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf durch den Ausbau der Kindertagesbetreuung oder durch eine verbesserte, familienentlastende Infrastrukturpolitik – Familienzentren, Familienbildung, Mehrgenerationenhäuser – waren dabei ebenso intensiv erörterte Themen wie die bis heute teilweise heftigst geführte Kontroverse um das aktuelle und künftige Familienbild in Gesellschaft und Politik.

Und unübersehbar hat schließlich auch das Thema Bildung insbesondere im Nachgang zur ersten PSIA-Studie seinen Niederschlag gefunden. Sowohl die an den herkömmlichen Fragen formaler und schulischer Bildung ausgerichteten Themen wie die Einführung verbindlicher Qualitätsstandards in den Kernfächern oder die Verkürzung der Gymnasialzeit auf acht Jahre in westdeutschen Bundesländern als auch der deutschlandweite Auf- und Ausbau der Ganztageschulen oder die Einigung von Bund und Ländern auf eine kontinuierliche nationale Berichterstattung sind hierfür beispielgebend. Aber nicht zuletzt machen auch die gezielte Ausweitung der politischen Aufmerksamkeit in Sachen Bildung auf die ersten Lebensjahre und die anderen Seiten der non-formalen und informellen Bildung deutlich, in welchem Maße Fragen der Bildung zu Kernthemen der Politik geworden sind.

An Bedeutung und Aufmerksamkeit gewonnen haben damit indirekt auch die entsprechenden politischen Ressorts in Bund und Ländern. Politische Entscheidungen in den Themenbereichen der Kinder-, Jugend- und Familienpolitik finden nicht mehr länger auf den Neben Bühnen der Politik fernab einer politisch interessierten Öffentlichkeit statt, sondern können sich zumeist einer öffentlichen Erörterung und Kommentierung sicher sein. Bildung und Soziales haben nicht nur im politischen Raum an Aufmerksamkeit gewonnen, sondern nehmen bei Wahlen weit mehr als früher eine politische Schlüsselrolle ein.

Noch deutlicher wird die gewachsene Bedeutung der Themen Kinder, Familie und Bildung an den Föderalismusreformen. Allein der Umstand, dass dabei die Bildungspolitik für die Länder – aufgrund ihrer Zuständigkeit für Schulen – und die Kinder- und Jugendpolitik für die Kommunen – aufgrund der überwiegend dort entstehenden Kosten – ein starker Antrieb für eine entsprechende Grundgesetzänderung und eine deutlichere Aufgabentrennung war, ist ein deutliches Indiz, das in diese Richtung weist, genauso wie der Umstand, dass in § 91b des Grundgesetzes eigens einige wenige gemeinschaftliche Aufgaben im Bereich der Bildungspolitik geregelt

worden sind. Wie wenig die damit getroffenen Vereinbarungen allerdings zu einer abschließenden Klärung dieser Themenbereiche beigetragen haben, zeigt sich daran, dass Fragen der Konnexität zwischen Ländern und Kommunen beim U3-Ausbau bis heute ebenso wenig geklärt sind wie Fragen der Beteiligung des Bundes bei länderübergreifenden Aufgaben der Bildungspolitik.

Diese, der Entwicklung zu einer globalisierten Wissensgesellschaft und dem demografischen Wandel geschuldete politische wie medial gewachsene Aufmerksamkeit gegenüber den Themen Kinder, Familie und Bildung signalisiert aber nicht nur ein punktuelles, lediglich konjunkturelles Interesse der Medien und der Politik. Es ist vielmehr Ausdruck einer systematisch gewandelten Aufmerksamkeit, die sich in einem nachhaltig erhöhten Stellenwert des Aufwachsens im öffentlichen Raum ausdrückt, wie dies bereits der Elfte Kinder- und Jugendbericht postuliert hatte. Deutlicher wahrnehmbar als früher weist das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen über den Rahmen der familialen Zuständigkeit hinaus. Es ist zu einem öffentlichen Thema, zu einer öffentlichen Angelegenheit geworden.

Neben der Entdeckung der frühen Kindheit, der ungenutzten Potenziale der frühen Jahre, einer „Bildung von Anfang an“ sowie einer generell verstärkten Hinwendung auf die ersten Lebensjahre wurden in Politik und Öffentlichkeit aber auch immer wieder die Schattenseiten des Aufwachsens deutlicher in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gerückt. So wurden etwa auf der einen Seite Fragen der Armut – insbesondere bei Kindern und Jugendlichen – mehr als zuvor zu einem breit behandelten Thema, auf der anderen Seite wurde das Drama der fehlenden oder unzulänglichen schulischen Qualifikation nicht weniger junger Menschen immer wieder zu einem Gegenstand intensiver Erörterung. Vor allem seit Ende der 1990er-Jahre nahmen in diesem Zusammenhang die drohende Ausbildungslosigkeit und die fehlenden beruflichen Perspektiven für junge Menschen ein zuvor so nie gekanntes Ausmaß an, das viele Jahre im Lichte eines massiv ansteigenden Übergangssystems eine hohe Aufmerksamkeit in der politisch interessierten Öffentlichkeit erlangte.

Aber nicht nur diese Defizite wurden im öffentlichen Raum thematisiert. Auch der Fall „Kevin“ war ein weiterer Anlass intensiver medialer und politischer Debatten. Als Synonym für schwerste elterliche Vernachlässigungen erzeugte eine medial massiv verstärkte und bisweilen auch überzeichnende Debatte um das Ausmaß an Kindstötungen ab Mitte des letzten Jahrzehnts einen enormen öffentlichen Druck auf die Politik. Gefordert wurde in Anbetracht einer vermeintlich viel zu hohen Zahl an völlig überforderten Eltern die Einführung von Frühwarnsystemen sowie eine stärkere Überprüfung der elterlichen Fürsorge gegenüber ihren Kindern durch ein verbessertes staatliches „Wächteramt“, etwa auf dem Wege von obligatorischen „Hausbesuchen“ unmittelbar nach der Geburt eines Kindes oder durch verpflichtende U-Untersuchungen. Immer wieder angemahnt wurde eine massive Ausweitung und Verbesserung des Kinderschutzes zur besse-

ren Kontrolle der Eltern, aber auch die Einführung einer ein- oder mehrjährigen Kindergartenpflicht, um auf diese Weise mögliche negative Effekte elterlicher Erziehung auszugleichen.

Abgesehen davon, dass in dieser Debatte das Ausmaß der massiven Gewalt gegen Kinder allzu leicht überzeichnet und ein dramatischer Anstieg der Kindstötungen suggeriert wurde, für die es bis heute keine empirischen Belege gibt, wurde Eltern damit ein latentes Erziehungsversagen attestiert, ein Vorwurf, der unübersehbar mit dazu beigetragen hat, medial so etwas wie ein allgemeines Unbehagen mit Blick auf die elterliche Erziehungskompetenz bzw., in seiner gesteigerten Variante, eine allgemeine „Erziehungskatastrophe“ zu diagnostizieren. Nicht zuletzt dies führte dazu, den Ruf nach einem verbesserten staatlichen Wächteramt und nach einer Neujustierung des Zusammenspiels von privater und öffentlicher Verantwortung mit Blick auf das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen lauter werden zu lassen. Zu einer politischen Herausforderung wurde in Anbetracht dessen auch die Forderung nach einem verbesserten Kinderschutz, der inzwischen auch zu einer neuen gesetzlichen Grundlage geführt hat.

Insgesamt lässt sich konstatieren, dass auch diese veränderte politische wie mediale Hinwendung zu Themen des Aufwachsens die Bereitschaft zu einer stärkeren öffentlichen Verantwortung erhöht hat. Nicht zufällig hat beispielsweise die Kinder- und Jugendhilfe inzwischen eine sehr viel breiter akzeptierte Stellung in der Gesellschaft erlangt, wurden eine ganze Reihe neuer Gesetze oder Gesetzesänderungen in den letzten 20 Jahren in diesen Themenbereichen beschlossen – TAG, KICK, KiFöG, BKiSchG etc. –, an denen die darin eingelagerte Entwicklungsdynamik hinsichtlich des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen abgelesen werden kann.

Trotz dieser neuen Aufmerksamkeiten gegenüber Kindern, Familien und Fragen der Bildung wurde verstärkt mit einem Missbehagen konstatiert, dass dadurch das Jugendalter als eigene Altersphase und die Belange Jugendlicher zunehmend in den Hintergrund getreten sind. Abgelöst durch den Blick auf die Kinder, die Familien und die ersten Lebensjahre auf der einen und die unterschiedlichen Facetten der Bildung insgesamt auf der anderen Seite, verlor das Jugendalter seine bis in die späten 1980er-Jahre hinein starke politische wie mediale Bedeutung.

Wenn überhaupt, wurden Jugendliche medial eher als Risikogruppen stilisiert in Verbindung mit Gewaltexzessen in S- und U-Bahnen oder bei Amokläufen, im Zusammenhang mit Rauschtrinken bis zur Bewusstlosigkeit („Koma-Saufen“ bzw. „Binge-Drinking“), bei politisch extremistischen Aktivitäten oder als sich in Parallelwelten verabschiedende pubertierende Heranwachsende in den virtuellen Welten der Medien, denen jede Verantwortung für sich und ihre Umwelt abhanden zu kommen droht. Auf den Titeln einschlägiger Magazine mutierten Kinder und Jugendliche dann schon mal zu Monstern. Auch hier gewannen kulturpessimistische Töne, gepaart mit Forderungen nach verschärfter Repression, Kontrolle

und früherer Prävention im öffentlich-medialen Bereich die Oberhand. Jugend, oder genauer: das öffentliche Bild von Jugend, wurde so von einer in den 1980er-Jahren einst rebellierenden, aufmüpfigen und protestierenden Jugend zu einer zumindest in Teilen gefährlichen und gefährdeten Jugend umgedeutet – ergänzt durch wechselnde Jugendbilder, die vor allem das vermeintliche politische Desinteresse einerseits und den pragmatischen Idealismus andererseits, aber auch die generationale Unsichtbarkeit hervorhoben.

Neben diesen medialen Bildern fand allenfalls noch das Thema Jugendarbeitslosigkeit (zuletzt weniger auf Deutschland, sondern eher auf die Europa bezogen) öffentliche Aufmerksamkeit: Ein ausgewogenes Bild der Jugend war ebenso wenig zu beobachten wie eine als solche zu kennzeichnende Jugendpolitik, die sich auf die gesamte Gruppe der Jugendlichen bezieht.

Unter dem Strich kann man konstatieren, dass das Thema Jugend im Laufe der 1990er-Jahre im Kontext der hier beschriebenen Veränderungen von der politischen Agenda verschwunden ist, wie dies beispielsweise 2009 auch das Bundesjugendkuratorium festgestellt hat. Infolgedessen mehren sich inzwischen die Bemühungen um eine Neuausrichtung einer eigenständigen Jugendpolitik, in der altersspezifische Belange von Jugendlichen im Übergang zwischen Kindes- und Erwachsenenalter wieder als handlungsrelevante Herausforderungen für Gesellschaft und Politik in den Vordergrund gerückt werden.

1.6 Veränderungen des Aufwachsens im Horizont der Wissenschaft

Von all diesem nicht unberührt geblieben ist schließlich auch die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Fragen des Aufwachsens. Dies lässt sich exemplarisch an den drei Themenfeldern (a) Kinder/Kindheit, (b) Familien und (c) Bildung festmachen.

(a) Deutlich ausgeweitet haben sich Forschung und wissenschaftliche Aktivitäten im Zusammenhang mit dem Kindesalter. Während sich auf der einen Seite seit gut einem Jahrzehnt eine empirische Kindheitsforschung mit eigenen wiederholten empirischen Erhebungen zur Lage von Kindern entfaltet, hat sich auf der anderen Seite zugleich so etwas wie eine frühkindliche Kindheitsforschung etabliert, die ihr Augenmerk vor allem auf die ersten Lebensjahre der Kinder richtet. Dabei hat sich diese Forschung zum Themenfeld der frühen Kindheit nicht nur sehr viel dezidierter als noch vor zwei, drei Jahrzehnten institutionellen Fragen des Aufwachsens zugewandt, sondern diese wurden zugleich auch weitaus interdisziplinärer – zwischen Hirnforschung, Entwicklungspsychologie, Ökonomie und Bildungsforschung – in den Mittelpunkt gerückt.

Intensiviert wurden dabei allerdings nicht nur die wissenschaftlichen Diskurse und die empirische Forschung zu Fragen der Kindheit, sondern diese neue Dynamik findet zunehmend ihren Niederschlag in einer Ausweitung von vor allem frühpädagogischen Studiengängen und Professionsen. So wurde ab Mitte der 2000er-Jahre in nur weni-

gen Jahren eine Vielzahl an früh- und kindheitspädagogischen Hochschulstudiengängen neu beantragt und akkreditiert. Dies geschah in einem Ausmaß und in einer Geschwindigkeit, wie dies zuvor allenfalls Anfang der 1970er-Jahre im Bereich der Sozialen Arbeit und in den 1990er-Jahren bei der Informatik zu beobachten war. Aus dem Stand wurde mit der Pädagogik der Frühen Kindheit bzw. der Elementarpädagogik auf diese Weise ein völlig neues wissenschaftliches Fachgebiet und Forschungsfeld geschaffen, dessen Entwicklung noch nicht abgeschlossen ist.

(b) Anders thematisiert wird inzwischen im wissenschaftlichen Kontext auch das Thema Familie – und das in zwei Richtungen. Auf der einen Seite werden vor allem Fragen des Kinderschutzes und der präventiven frühen Hilfen in Verbindung mit dem Thema Familie – überwiegend aus entwicklungspsychologischer, gesundheitswissenschaftlicher und sozialmedizinischer Sicht – in den Mittelpunkt gerückt. Hierbei stehen einerseits Fragen von zielgruppenspezifischen frühen Hilfen und einer wirkungsvolleren Prävention im Blickfeld, während, gewissermaßen im Gegenzug, andererseits aus einer sozialwissenschaftlich-kritischen Richtung die damit verbundenen Ambivalenzen im Zugriff auf den Privatraum der Familie einer verstärkten sozialen Kontrolle, einer Einschränkung der familialen Autonomie sowie eines pauschal diagnostizierten Versagens der Familie problematisiert werden.

Auf der anderen Seite rücken Fragen einer besseren Vereinbarkeit von Beruf und Familie sowie einer familiengerechten Zeitpolitik auch in wissenschaftlichen Diskursen weiter in den Vordergrund.

Besondere Beachtung erhalten hier die Folgen der Flexibilisierung von gesellschaftlichen Kontextbedingungen von Familie und die Erosion eingespielter Normalitäten hinsichtlich des Zusammenlebens, die auch als Entgrenzung bezeichnet werden. Der Wandel der Altersstruktur, flexible und mobile Erwerbsarbeit, risikoreiche Arbeitsmarktstrukturen, der Umbau sozialstaatlicher Leistungen, die Zunahme kultureller Diversität durch steigende Bevölkerungsanteile mit Migrationsgeschichte, die Individualisierung von Werten und Einstellungen sowie veränderte Geschlechterverhältnisse u. a. m. stehen in enger Wechselwirkung mit dem Wandel von Familie und den veränderten Bedingungen des Aufwachsens von Kindern.

Die Bedeutung der zeitlichen Dimension für den Familienalltag und für das Aufwachsen von Kindern ist insbesondere durch den Siebten und Achten Familienbericht mit ihren Forderungen nach einer familiengerechten Zeitpolitik in den Fokus des öffentlichen Interesses getreten (BMFSFJ 2006; BMFSFJ 2012c). Wissenschaftlich werden hier die zeitlichen Anforderungen an Eltern durch den veränderten Kinderalltag (z. B. wachsende Begleitmobilität), die Zeitkonflikte, die durch nicht passgenaue Zeitstrukturen von Institutionen der Kindheit erzeugt werden, sowie neuerdings Zeitbedürfnisse aus der Familienmitgliederperspektive thematisiert. Dabei werden insbesondere auch die differenzierten Zeitinteressen von Kindern und Jugendlichen innerhalb der Familie beleuchtet.

(c) Schließlich hat sich mit der empirischen Bildungsforschung neben den traditionellen Fächern der Soziologie, der Psychologie und vor allem der Erziehungswissenschaft ein merklich anders akzentuiertes Wissenschaftsprofil an den Universitäten etabliert. So haben inzwischen Forschungsfragen rund um die frühkindliche Bildung, um die sprachliche Förderung von Kindern oder um den Ausbau der Ganztageschulen deutlich an Bedeutung gewonnen. Eine herausragende Bedeutung erlangt dabei neben einem inzwischen etablierten Nationalen Bildungsbericht vor allem das Nationale Bildungspanel (NEPS), an das hohe Erwartungen hinsichtlich einer verbesserten empirischen Aufklärung und Rekonstruktion der Wirkungen der Bildung im Lebenslauf verknüpft sind.

Zugleich sind auch die Bildungsforschung und die Bildungswissenschaft selbst dabei, sich an den Universitäten als eigenständige Fachgebiete zu etablieren. Hier zeichnet sich eine Entwicklung ab, bei der noch nicht absehbar ist, wie sich dies auf die gesamten Sozialwissenschaften und das Verhältnis von Soziologie, Erziehungswissenschaft und Psychologie auswirkt und was dies für eine auf Fragen der vor- und außerschulischen Bildung sowie der auf Familie ausgerichteten Wissenschaft und Forschung bedeutet.

Unter dem Strich heißt das, dass die Folgen und Nebenwirkungen der „Vergesellschaftung des Aufwachsens“, die Ambivalenzen einer „Scholarisierung und Verzweckung von Kindheit“, aber auch die drohenden „Verdichtungen im Kindes- und Jugendalter“ verstärkt in das Blickfeld des wissenschaftlichen Interesses rücken. Verändert hat sich somit auch der wissenschaftliche Blick auf die Prozesse des Aufwachsens selbst. Neben die seit jeher vehement geführten konzeptionellen Selbstverständigungsdebatten, neben die normativen Entwürfe eines gerechten und guten Lebens im Kindes- und Jugendalter, neben die eher an didaktischen Fragen ausgerichtete Schul- und Unterrichtsforschung treten vermehrt empirische Vergewisserungen, die versuchen, die Realität des gelebten Lebens von Kindern und Jugendlichen, ihre Sichtweisen, aber auch die empirische Wirklichkeit des Familienlebens, die Fragen einer umfassenden Bildung und Befähigung sowie die konkreten Bedingungen des Aufwachsens nachzuzeichnen, die Kinder und Jugendliche einrichtungsübergreifend als Adressaten pädagogischer Settings, der Kindertagesbetreuungseinrichtungen, der Schulen oder der Kinder- und Jugendhilfe in den Blick nehmen.

1.7 Das Aufwachsen im Wandel. Ein Blick in die Zukunft

Die hier skizzierten Veränderungen auf der Ebene der Lebenswelten von Kindern, Jugendlichen und ihren Familien, der sie prägenden Institutionen, der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, der Thematisierung in Politik, Medien und Wissenschaft haben das Ende ihrer Entwicklung noch nicht erreicht. Vor allem die sich abzeichnenden Veränderungen in demografischer Hinsicht sollen hier angedeutet werden (vgl. ausführlich Teil D).

Absehbar ist, dass demografisch der Anteil junger Menschen in den kommenden Jahrzehnten weiter sinken wird. Damit gehen zwei Entwicklungen einher, die sich ebenfalls auf die Prozesse des Aufwachsens auswirken: Auf der einen Seite werden junge Menschen im politischen Raum und im öffentlichen Leben an Bedeutung verlieren. Ihr Einfluss im politischen Raum, aber auch als eigenständige Konsumentengruppe, wird entsprechend ihres sinkenden Bevölkerungsanteils eher schwinden. Ihre Rolle im Generationenverhältnis wird daher auch eine andere. Auf der anderen Seite werden sie für das gesamte Ausbildungs- und Beschäftigungssystem zu einem „knappen Gut“. Das bedeutet, dass Schulen, Hochschulen etc. sich um diese schwächer werdenden Alterskohorten ebenso bemühen müssen wie ein sich verändernder Arbeitsmarkt, der auf junge und gut ausgebildete Fachkräfte angewiesen ist.

Verstärkt werden sich die Folgen der Demografie aufgrund eines neuerlichen Geburtenrückgangs in den ostdeutschen Bundesländern abzeichnen. So werden ab dem letzten Drittel dieses Jahrzehnts zunächst die Kindertageseinrichtungen und, etwas später, die Schulen erneut mit dem Tatbestand sinkender Alterskohorten konfrontiert, was ebenfalls nicht ohne Nebenwirkungen auf die Prozesse und die Gestaltung des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen bleiben wird.

In Anbetracht dieser sich abzeichnenden Entwicklungen mit Blick auf das Kindes- und Jugendalter eröffnen sich auch verbesserte Möglichkeiten der Unterstützung von Kindern und Jugendlichen. Zugespitzt formuliert: Damit wird es deutschlandweit deutlich besser möglich sein, aufgrund der damit verbundenen „demografischen Dividende“ den bislang eher quantitativ vorangetriebenen Ausbau des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebots auch unter qualitativen Gesichtspunkten zu modernisieren und zu verbessern. Hierin wird eine große Herausforderung liegen.

Allerdings darf nicht übersehen werden, dass aufgrund der absolut wie relativ schrumpfenden Größenordnungen junger Menschen auch die Vorhaltung und Bereitstellung einer flächendeckenden Infrastruktur für diese Altersgruppen nicht ohne Weiteres in gleicher Weise gewährleistet sein wird. Zumindest im ländlichen Raum bzw. in Regionen mit stark sinkenden Geburtenzahlen werden sich die Fragen des Aufwachsens in neuer und anderer Weise neu stellen als in den nach wie vor expandierenden Metropolen. Stärker als in den letzten Jahrzehnten gewinnt damit wieder die Frage an Bedeutung, wo Kinder aufwachsen: in den Wachstumsmetropolen oder in den von Verödung bedrohten ländlichen Regionen. Dort wird die Bedeutung funktionierender lokaler Bildungslandschaften ebenso an Bedeutung gewinnen wie polyvalente Angebote „aus einer Hand“.

Das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen wird sich im Lichte von Globalisierung, demografischem Wandel und Mediatisierung in naher Zukunft weiter verändern. Auch ist der Ausbau der öffentlichen Angebote für Kinder, Jugendliche und ihre Familien noch keineswegs abgeschlossen. Die Ausdehnung der öffentlichen Kinder-

tagesbetreuung wird sich ebenso weiter fortsetzen wie der Ausbau der Ganztageschulen – in welcher Form auch immer – sowie vermutlich auch der lokalen und regionalen Bildungslandschaften. Und das heißt: Die Gestaltung der Prozesse des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen, die Gestaltung der Rahmenbedingungen für Familien und ihre Kinder, aber auch das Zusammenleben der Generationen wird damit auch in Zukunft als eine gesellschaftliche Herausforderung auf der politischen Agenda stehen bleiben müssen.

2 Private und öffentliche Verantwortung in neuen Mischungsverhältnissen

2.1 Aufwachsen in privater und öffentlicher Verantwortung

Die Lebensbedingungen und Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen in Deutschland sind in den letzten zehn Jahren von erheblichen Wandlungsprozessen geprägt worden. Der Strukturwandel familialer Lebensformen, die demografische Alterung der Bevölkerung, Mobilitäts- und Migrationsprozesse sowie die Polarisierung der Lebenslagen haben ebenso dazu beigetragen wie die Ausdifferenzierung neuer Medienwelten und selbst organisierter Lebensorte wie Cliques, Peergroups, Jugendszenen und organisierte Jugendgruppen. Auch der Vergesellschaftungsprozess der Lebensphasen Kindheit und Jugend ist weiter voran geschritten. Der bereits im Elften Kinder- und Jugendbericht angesprochene Prozess der Institutionalisierung von Kindheit und Jugend, also die Herausbildung altersspezifischer Räume und öffentlicher Orte, Institutionen und Professionen hat sich fortgesetzt. Im Zuge dieses Prozesses des Auf- und Ausbaus eines auf die Phase des Aufwachsens ausgerichteten Erziehungs- und Bildungssystems und der Definition von Kindheit und Jugend als einem eigenständigen Themengebiet in Politik, Wissenschaft, Wirtschaft und Öffentlichkeit und zu einer immer wichtiger werdenden gesellschaftlichen Gestaltungsaufgabe stellt sich die bereits vom Elften Kinder- und Jugendbericht aufgeworfene Frage nach dem Verhältnis von öffentlicher und privater Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen heute in neuer Form. Die Sachverständigenkommission für den 14. Kinder- und Jugendbericht hat es sich daher zur Aufgabe gemacht, das Spannungsverhältnis von öffentlicher und privater Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen als einen zentralen konzeptionellen roten Faden für den 14. Kinder- und Jugendbericht zu betrachten. Insoweit also in den folgenden Teilen dieses Berichts der Wandel der Bedingungen des Aufwachsens für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene behandelt wird, sollen insbesondere die drei im Folgenden benannten Aspekte berücksichtigt werden:

- Der Wandel der Bedingungen und Formen des privaten Aufwachsens,
- Veränderungen auf Seiten der öffentlichen Verantwortung
- sowie der Wandel des Verhältnisses von öffentlicher und privater Verantwortung.

Ob und in welchem Ausmaß dieser Wandel primär als wachsende Bedeutung der öffentlichen gegenüber der privaten Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen interpretiert werden kann, ist keine normative, sondern eine empirische Frage, auf die im Folgenden näher eingegangen werden soll.

Mit diesem Zuschnitt der Leitfrage greift der 14. Kinder- und Jugendbericht einen Topos des Elften Kinder- und Jugendberichts auf. Er tut dies allerdings in der Absicht, diesem eine andere Wendung zu geben und damit die Frage nach dem Verhältnis von privater und öffentlicher Verantwortung für das Aufwachsen auf dem heutigen Stand der Entwicklung zu reformulieren. Im Elften Kinder- und Jugendbericht wurde die Übernahme einer verstärkten öffentlichen Verantwortung primär als eine politische Forderung begriffen. So wird etwa im Elften Kinder- und Jugendbericht formuliert:

„Wenn die Kommission den Begriff der öffentlichen Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen als Leitbegriff dem Elften Kinder- und Jugendbericht voranstellt, so fordert sie damit eine neues Verständnis der Aufgaben, die Eltern und Kinder, die Staat und Gesellschaft heute wahrzunehmen haben. (...) Öffentliche Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen heißt unter diesen Voraussetzungen: Die Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen sind so zu gestalten, dass Eltern und junge Menschen für sich selbst und füreinander Verantwortung tragen können“ (Deutscher Bundestag 2002, S. 59). Und weiter wird an anderer Stelle ausgeführt: „Die Kommission fordert für alle Lebensbereiche die politische Gestaltung nachhaltig förderlicher Bedingungen für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen (...) Die Übernahme öffentlicher Verantwortung ist insbesondere da erforderlich, wo sich abzeichnet, dass Bedingungen des Aufwachsens sich verschlechtern. Dies ist der Fall, wenn gesellschaftliche Spaltungstendenzen beobachtet werden; sie beschleunigen nicht nur die Benachteiligung ohnehin Benachteiligter, sondern haben auch negative Folgen für den sozialen Frieden unserer Gesellschaft“ (a. a. O., S. 260).

Diese Forderung nach einer verstärkten öffentlichen Verantwortung für das Aufwachsen wird im Wesentlichen mit zwei unterscheidbaren Argumenten begründet. Das erste Argument ist differenzierungs- und modernisierungstheoretischer Natur. Danach kann im Zuge der gesellschaftlichen Entwicklung eine steigende Komplexität des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen beobachtet werden, mit der Folge, dass es sowohl für die Kinder und Jugendlichen selbst als auch für ihre Eltern immer schwieriger wird, unter Rückgriff auf die vorhandenen materiellen, sozialen und kulturellen Ressourcen die hiermit zusammenhängenden Herausforderungen im Prozess des Aufwachsens zu bewältigen. Das zweite Argument besagt, dass der Strukturwandel der Familie und die hiermit zusammenhängende Pluralisierung von Formen familialen Zusammenlebens zu einer Begrenzung – wenn nicht Reduzierung – der Leistungs- und Problemlösungskapazitäten moderner Familien führt. Die Zu-

nahme der Frauen- bzw. Müttererwerbstätigkeit, die Ausweitung atypischer Beschäftigungsverhältnisse, die Verkleinerung der Haushaltsgrößen und die Herausbildung fragiler Familienformen (Ein-Eltern-Familien, Patchwork-Familien etc.) führen dazu, dass Mütter und Väter zunehmend damit überfordert sind, die immer komplexer werdenden Anforderungen an die Förderung und Unterstützung des Prozesses des Aufwachsens ihrer Kinder allein zu bewältigen. Die Forderung nach einer verstärkten Übernahme öffentlicher Verantwortung für das Aufwachsen bezieht sich daher im Elften Kinder- und Jugendbericht folgerichtig nicht ausschließlich auf eine verstärkte Unterstützung von benachteiligten Familien und ihrer Kinder, sondern gefordert wird der Auf- und Ausbau einer bedarfsabhängigen sozialen Infrastruktur für alle Familien, Kinder und Jugendlichen (vgl. Deutscher Bundestag 2002, S. 60). Mit dieser Forderung reagiert der Elfte Kinder- und Jugendbericht am Beginn des neuen Jahrtausends auf das auch im Vergleich zu anderen europäischen Ländern damals noch relativ gering entwickelte Angebot an sozialen Diensten und Einrichtungen für Familien, Kinder und Jugendliche in Deutschland. Der hiermit angesprochene defizitäre Ausbaustand sozialer Dienstleistungen war Ausdruck und Resultat eines sozialstaatlichen Institutionensystems in Deutschland, das sich seit den *Bismarck'schen* Sozialreformen in den 80er-Jahren des 19. Jahrhunderts und sodann auch nach dem Zweiten Weltkrieg im Westen der Republik etabliert und pfadabhängig weiterentwickelt hat, und das in der einschlägigen Fachdebatte als „Sozialversicherungsstaat“ bezeichnet worden ist (vgl. Riedmüller/Olk 1994 sowie Leibfried/Wagschal 2000).

Seit dem Erscheinen des Elften Kinder- und Jugendberichts haben sich allerdings gerade im Hinblick auf das Verhältnis von privater und öffentlicher Verantwortung für das Aufwachsen grundlegende Veränderungen ergeben. Sowohl die Bildungsdebatte infolge der für Deutschland unbefriedigenden Ergebnisse der PISA-Studien zu Beginn des neuen Jahrtausends als auch der Paradigmenwechsel in der Familienpolitik hin zu einer „nachhaltigen Familienpolitik“ (BMFSFJ 2006b) haben zu einer verstärkten Übernahme öffentlicher Verantwortung im Bereich des Aufwachsens geführt. Besonders zu erwähnen sind in diesem Zusammenhang der Ausbau der Ganztageschulen mit Hilfe des Investitionsprogramms des Bundes „Zukunft Bildung und Betreuung“ 2003 bis 2007 (IZBB), die Einführung des neuen Elterngeldes 2007 sowie der Ausbau der Betreuung für die unter Dreijährigen durch das Tagesausbaubetreuungsgesetz von 2005 und das Kinderförderungsgesetz von 2009. Diese bundespolitischen Initiativen und Gesetzgebungen wurden auf der Länder- und kommunalen Ebene durch weitere Maßnahmen und Programme ergänzt, die allesamt auf eine Ausweitung der öffentlichen Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen hinauslaufen.

Vor diesem Hintergrund stellt sich für den 14. Kinder- und Jugendbericht die Frage nach dem Spannungsverhältnis von privater und öffentlicher Verantwortung für das Aufwachsen in gänzlich neuer Weise. Der Elfte Kinder- und Jugendbericht konnte sich angesichts des geringen

Ausbaustands einer öffentlichen Infrastruktur für Familien, Kinder und Jugendliche weitgehend auf die Forderung nach einem entsprechenden Ausbau dieser Infrastruktur konzentrieren; mögliche (unbeabsichtigte) Nebeneffekte einer solchen verstärkten öffentlichen Übernahme von Verantwortung standen noch nicht im Mittelpunkt des Interesses und konnten empirisch auch noch nicht untersucht werden. Diese Situation stellt sich heute anders dar: Der 14. Kinder- und Jugendbericht kann den inzwischen erfolgten Ausbau einer öffentlichen Infrastruktur für Familien, Kinder und Jugendliche zum Anlass nehmen, in analytischer Absicht nach den konkreten Bereichen und Zielgruppen der Übernahme öffentlicher Verantwortung, den zugrunde liegenden Leitbildern und Zielsetzungen, den eingesetzten Instrumenten und vor allem nach den erwünschten sowie nicht erwünschten Folgen zu fragen.

Wenn über Verschiebungen zwischen privater und öffentlicher Verantwortung debattiert wird, liegen solchen Überlegungen regelmäßig spezifische Vorstellungen hinsichtlich der gewünschten wie nicht gewünschten Auswirkungen der Übernahme öffentlicher und/oder privater Verantwortung zugrunde. Dies verweist auf solchen Bestrebungen zugrunde liegende normative Leitbilder bzw. Zielsetzungen. Ob eine historisch vorliegende Aufteilung von Zuständigkeiten zwischen privater und öffentlicher Verantwortung als angemessen bzw. problematisch angesehen wird, bemisst sich immer nach bestimmten Gütekriterien und Zielen, die von den beteiligten Akteuren im öffentlichen Diskurs geltend gemacht werden. Diese sind in offenen demokratischen Gesellschaften grundsätzlich kontrovers und können sich zudem im Zeitverlauf verändern. In diesem Zusammenhang verweist Kaufmann im Anschluss an Marshall, Parsons und Luhmann darauf, dass es in modernen Gesellschaften wie der Bundesrepublik Deutschland der Wohlfahrtsstaat – bzw. Sozialstaat – ist, der eine Verantwortung für die „Inklusion“ der Bürgerinnen und Bürger in dem Sinne wahrnimmt, dass alle Bevölkerungsteile an den typischen Lebensmöglichkeiten der modernen Gesellschaft teilhaben können (vgl. Kaufmann 2009, S. 329 ff.). Wenn also die Ausweitung einer öffentlichen Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen eingefordert wird, dann ist hiermit die Erwartung verbunden, dass sich auf diese Weise die Teilhabechancen von Kindern und Jugendlichen verbessern und soziale Ungleichheiten zwischen verschiedenen Teilgruppen unter ihnen vermindern lassen.

Inzwischen ist – wie skizziert – in vielen Bereichen eine weitere Übernahme öffentlicher Verantwortung erfolgt. In den folgenden Kapiteln soll nun genauer herausgearbeitet werden, in welchen Formen sich diese Verantwortungsübernahme entwickelt hat, welche Leitbilder dabei eine Rolle gespielt haben, welche Instrumente, Angebote und Maßnahmen entwickelt wurden und vor allem welche Auswirkungen diese Verantwortungsübernahme gezeitigt haben. Ausgangspunkt für die folgenden Ausführungen ist der irritierende Befund, dass sich zwar eine Ausweitung öffentlicher Verantwortung für das Aufwachsen in bestimmten Handlungsfeldern beobachten lässt, dass aber

trotz der wachsenden öffentlichen Aufgabenübernahme Unterschiede in den Lebenschancen von Kindern und Jugendlichen fortbestehen und soziale Spaltungen z. T. sogar noch zunehmen. Die Leitfrage des 14. Kinder- und Jugendberichts kann demnach in der Weise präzisiert werden, dass es darum geht zu prüfen, ob bzw. in welchem Ausmaß durch die Ausweitung und spezifische Ausgestaltung der öffentlichen Verantwortungsübernahme das Ziel einer Verbesserung der Lebenschancen für alle Kinder und Jugendlichen überhaupt erreicht werden konnte bzw. in welchen Hinsichten sich vielleicht sogar gegenläufige Tendenzen abzeichnen. Es geht also nicht nur um die quantitative Frage nach Verschiebungen im Verhältnis zwischen öffentlicher und privater Verantwortung, sondern auch um die qualitative Frage nach der konkreten Organisation und Ausgestaltung dieser Verantwortung im (Spannungs-)Verhältnis von

- Staat (öffentliche Verantwortung),
- Drittem Sektor/Zivilgesellschaft (private Verantwortung im öffentlichen Raum),
- Markt (private Verantwortung im öffentlichen Raum) und
- privatem Sektor (insbesondere Familien)

und ihren Auswirkungen auf die Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen und ihren Eltern.

2.2 Öffentlich versus Privat – eine irreführende Gegenüberstellung

In den bisherigen Ausführungen ist ungeklärt geblieben, was mit dem Dual „Öffentlich – Privat“ genau gemeint ist. Die Klärung dieser Frage ist allerdings aus zwei Gründen zentral: Zum einen lassen sich in den einschlägigen Debatten unterschiedliche Verständnisse hinsichtlich der Abgrenzung zwischen öffentlich und privat finden. Zum anderen scheinen gerade im Hinblick auf das hier interessierende Feld der Übernahme privater und öffentlicher Verantwortung für das Wohlergehen von Kindern und Jugendlichen neue Formen der Vermischung und Re-Kombination von öffentlicher und privater Verantwortung an Bedeutung zu gewinnen, mit der Folge, dass die vermeintlich klaren Abgrenzungen zwischen öffentlich und privat undeutlich werden. Was dies für ein angemessenes Verständnis des Verhältnisses von öffentlicher und privater Verantwortungsübernahme bedeutet, soll im Folgenden näher erläutert werden.

Betrachtet man die hiermit angesprochenen Entwicklungen genauer, dann geht es weniger um die Verlagerung zwischen privater und öffentlicher Verantwortungsübernahme, sondern um die Verlagerung von *familialen* Aufgaben in den öffentlichen Raum. D. h., es wurden und werden im Verlaufe der historischen Entwicklung Aufgaben und Leistungen, die bislang weitgehend *familial*, und d. h. konkret von Frauen im privaten Raum, unbezahlt und üblicherweise nicht verberuflicht, erbracht wurden, in weitgehend öffentlich-institutionell organisierte und finanzierte, mehr oder weniger verberuflichte bzw. professionalisierte Angebote der Betreuung, Erziehung und Bil-

dung überführt. Betrachtet man den Typus der Leistungen, dann handelt es sich vorrangig um Sorge- (bzw. Care-) sowie Erziehungstätigkeiten.

Versucht man, diese Entwicklung auf das Dual „Privat“ vs. „Öffentlich“ zu beziehen, so stößt man zunächst auf ein topografisches, sozialräumliches Verständnis von Privatheit und Öffentlichkeit (vgl. dazu aus unterschiedlicher Sicht die Beiträge in Jurczyk/Oechsle 2008a). Danach hat sich im Übergang zur bürgerlichen Gesellschaft eine Trennung zwischen privater und öffentlicher Sphäre durchgesetzt, die mit einer geschlechtsspezifischen Zuweisung der beiden Bereiche verbunden ist: während der öffentliche Raum, also sowohl das wirtschaftliche als auch das politische Leben, den Männern vorbehalten blieb, wurden die Frauen auf die Erziehungs- und Sorge-tätigkeiten im privaten Bereich der Familie verwiesen und damit „verhäuslicht“. Der Vorteil dieser Herangehensweise besteht darin, dass die Abgrenzung zwischen Privat und Öffentlich – zumindest auf den ersten Blick – relativ einfach und klar zu sein scheint: Hier die Familien als der „Inbegriff des Privaten“ (vgl. Auth 2009, S. 215), dort alle übrigen Bereiche der Gesellschaft wie der Markt, der Dritte bzw. Non-Profit-Sektor und der (Sozial-) Staat. Bei näherem Zusehen wird allerdings deutlich, dass die Beziehungen zwischen beiden Bereichen vielschichtiger und komplexer sind, als es auf den ersten Blick erscheint. So schließt die verräumlichte Vorstellung von zwei Orten mit unterschiedlichen Handlungslogiken und Zeitstrukturen bestehende Wechselbeziehungen und Abhängigkeitsverhältnisse keineswegs aus: Denkt man die Sphäre des Privaten als Ort der Selbstbestimmung und Autonomie sowie als Ort der Identitätsbildung, Sozialisation und Selbstbildung, dann erweist sich eine gegenüber öffentlichen Einflüssen relativ autonome Sphäre der Privatheit als konstitutive Voraussetzung für die Entwicklung und Regeneration von Individuen, die sich kompetent und durchsetzungsmächtig im öffentlichen Raum artikulieren und behaupten können sollen (Jurczyk/Oechsle 2008b, S. 23). Umgekehrt stellt die Vorstellung einer von öffentlichen Einflussnahmen gänzlich freien Privatsphäre einen „Mythos“ dar. So war die private Sphäre schon immer Gegenstand rechtlicher und politischer Regulierungen, und so wurden damit die Rechte und Pflichten der Individuen auch im privaten Bereich der Häuslichkeit durch öffentliche Vorgaben normiert. Auch ist im weiteren Verlauf der historischen Entwicklung immer deutlicher geworden, dass die Vorstellung von zwei räumlich klar abgegrenzten Orten mit unterschiedlichen Handlungs-rationalitäten und Zeitlogiken unterkomplex ist. Letztlich erweist sich die Trennung in Privat und Öffentlich als eine „alltägliche“ Herstellungsleistung der Individuen selbst, die durch ihre aktiven Handlungen bemüht sind, ihre je eigenen Vorstellungen einer Trennung privater von öffentlichen Angelegenheiten durchzusetzen („Doing Boundaries“). Ferner führen neuere Entwicklungen dazu, dass die scheinbar klaren und eindeutigen Abgrenzungen zwischen Privatheit und Öffentlichkeit verschwimmen und wechselseitige Durchdringungen der beiden Sphären an Bedeutung hinzugewinnen. In diesem Zusammenhang ist insbesondere der Trend zur „Entgrenzung der Er-

werbsarbeit“ zu erwähnen. Strukturveränderungen der Erwerbsarbeit wie die Flexibilisierung von Arbeits- und Alltagszeiten, die Zunahme atypischer Beschäftigungsformen sowie das Eindringen von Erwerbsarbeit in den privaten Raum des Haushaltes in Form von Teleheimarbeit sorgen dafür, dass sich klare Abgrenzungen zwischen Arbeitszeit und Freizeit auflösen und die Sphäre des Privaten immer mehr zum Ort der Erwerbsarbeit wird. Dies bedeutet aber, dass die Logik des Marktes und des tayloristischen Zeitregimes in die private Lebenswelt eindringt und es zu neuen Mischungen von Beruflichem und Privatem kommt. In eine ähnliche Richtung wirken Prozesse wie die Veröffentlichung des Privaten und das Eindringen des Privaten in den öffentlichen Raum im Kontext der neuen Medien (vgl. Andrejevic 2011; Kutscher 2012). Alle diese Entwicklungen scheinen darauf hinaus zu laufen, dass sowohl wirtschaftliche Verwertungsinteressen und politische Steuerungsaktivitäten den privaten Raum durchdringen als auch umgekehrt private Formen der Kommunikation und Interaktion im öffentlichen Raum an Bedeutung hinzu gewinnen.

Neue Grenzziehungen und Vermischungen zwischen Privat und Öffentlich lassen sich auch im Bereich der Sorge- und Erziehungstätigkeiten, also der Verantwortung für Kinder und Jugendliche, erkennen. So haben die zunehmende Erwerbstätigkeit von Frauen und die Herausbildung neuer Familienformen zu veränderten Aufgabenteilungen zwischen dem privaten Bereich der Familienhaushalte und dem öffentlichen Bereich von Markt, Drittem Sektor und (Sozial-)Staat geführt. Dabei sind die hiermit verbundenen Prozesse der (partiellen) Verlagerung von Aufgaben der Erziehung und Sorgearbeit aus dem Privatbereich der Familie keineswegs in allen Fällen mit einer Verstaatlichung der Verantwortungsübernahme gleichzusetzen. So sind zahlreiche Elterninitiativen im Bereich von Erziehung und Betreuung in der öffentlichen Sphäre der Zivilgesellschaft angesiedelt, werden aber durch die private Initiative der beteiligten Eltern getragen und weisen in der Regel auch eine privatrechtliche Organisationsform (eingetragener oder nicht eingetragener Verein) auf. Insofern handelt es sich hierbei nicht um eine verstärkte öffentliche Verantwortungsübernahme, sondern um Formen einer privaten Verantwortungsübernahme im öffentlichen Raum. Erst wenn diese selbst organisierten Projekte und Angebote der Erziehung und Betreuung öffentlich gefördert und rechtlich reguliert werden, dann entstehen – wie die Beispiele der Tagespflege und der Eltern-Kind-Gruppen zeigen – hybride Betreuungsstrukturen aus öffentlicher Förderung und Standardsetzung, privater Organisation, semi-fachlicher Selbstbildung und quasi-familialen Beziehungsstrukturen.

Die Beispiele für die Übernahme privater Verantwortung im öffentlichen Raum haben gezeigt, dass die Abgrenzungen zwischen Privat und Öffentlich keineswegs so eindeutig sind, wie es auf den ersten Blick erscheinen mag. Analoges gilt für den Begriff des Öffentlichen. Auch er legt eine Eindeutigkeit nahe, die gerade im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe eher in die Irre führt. So gibt es in der Kinder- und Jugendhilfe einerseits eine

rechtlich verankerte öffentliche Zuständigkeit, die primär durch die kommunalen Jugendämter wahrgenommen wird. Das Subsidiaritätsprinzip verpflichtet diese zur Leistungserbringung vorrangig durch freie Träger. Dabei bezieht sich die Bezeichnung „freie Träger“ im Kontext sozialrechtlicher Regelungen auf den Sachverhalt, dass die Tätigkeit dieser Träger Ausdruck eines selbst gewählten Zusammenschlusses von Bürgerinnen und Bürgern zur Übernahme von Aufgaben im Sozialbereich ist, die freiwillig tätig werden und ihre Tätigkeit auf eigenen Beschluss hin wieder beenden können (Neumann 1993). Diese freien Träger der Kinder- und Jugendhilfe sind also – ebenso wie die erwähnten Elterninitiativen – private Organisationen, die sich zumeist nach den Vorschriften des Vereinsrechts bzw. als Stiftungen bürgerlichen Rechts bzw. gemeinnützige GmbHs organisieren und soziale Leistungen zum Wohl der Gemeinschaft erbringen. In dem Maße aber, wie sie öffentliche Aufgaben und Leistungen im Auftrag des Sozialstaates erbringen und im Prozess der Durchführung dieser Leistungen öffentlichen Regelungen und Standardsetzungen unterliegen, handelt es sich bei ihnen heute allerdings – gemessen an dem Dual Privat und Öffentlich – mindestens um hybride Organisationsformen, die durch jeweils spezifische Mixturen von verbandlicher, staatlicher und marktformiger Handlungslogik geprägt sind.

Die wachsende Verbreitung hybrider Organisationsformen (nicht nur) im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe macht deutlich, dass sich „private“ und „öffentliche“ Formen der Verantwortungsübernahme immer weniger eindeutig voneinander unterscheiden lassen. Dieser Befund eines Undeutlich-Werdens und Verschwimmens der Grenzen zwischen Privat und Öffentlich beschränkt sich keineswegs auf den Bereich der sozialen Dienstleistungen – etwa im Zuständigkeitsbereich der Kinder- und Jugendhilfe –, sondern er lässt sich auch – wie die neuere Sozialpolitikforschung belegt – auf den Bereich der materiellen Sicherungssysteme beziehen. So arbeitet etwa *Berner* (vgl. *Berner* 2008, S. 12 ff.) heraus, dass die klare Zuordnung nationaler Alterssicherungssysteme zu den Kategorien Privat vs. Öffentlich immer weniger möglich wird, sondern dass im Zuge aktueller Reformen in diesem Bereich immer klarer hervortritt, „dass sich das Verhältnis von Staatlich und Privat nicht im Nebeneinander von „staatlichen“ und „privaten“ Formen der Alterssicherung erschöpft, sondern dass „private“ Formen der Alterssicherung das Objekt gezielter staatlicher Beeinflussung sind“ (a. a. O., S. 13). In Bezug auf die nähere Bestimmung der komplexen Verhältnisse von privater und öffentlicher Verantwortungsübernahme im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe sind also mindestens die folgenden drei Aspekte auseinanderzuhalten und getrennt zu betrachten:

- (1) Die Betrachtung der konkreten Organisation der Verantwortungsübernahme in der Kinder- und Jugendhilfe im (Spannungs-)Verhältnis von Staat, Markt, Zivilgesellschaft und Familie (gemischte Wohlfahrtsproduktion),
- (2) die Berücksichtigung neuer Formen der wechselseitigen Durchdringung und Einflussnahme zwischen diesen

unterschiedlichen Formen bzw. Instanzen der Wohlfahrtsproduktion (Hybridisierung) sowie

(3) die hiermit eng verbundenen veränderten Formen der Steuerung, Regulierung, Förderung und Finanzierung familialer, marktförmiger und zivilgesellschaftlicher Formen der Wohlfahrtsproduktion durch den Staat (öffentliche Verantwortung).

2.3 Wohlfahrtspluralismus – ein analytischer Ansatz zur Beschreibung der geteilten Verantwortlichkeiten in der Kinder- und Jugendhilfe

In den bisherigen Ausführungen ist bereits angedeutet worden, dass die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe nicht von einem gesellschaftlichen Teilbereich bzw. einer Institution (wie z. B. dem öffentlichen Jugendhilfeträger oder Familie) allein, sondern vielmehr von einer Mehrzahl Wohlfahrt produzierender Institutionen bzw. Akteure erbracht werden. Dieses im Verlauf der historischen Entwicklung in einem spezifischen nationalen Kontext entstandene System des Zusammenspiels von Staat, Zivilgesellschaft, Markt und familialen Gemeinschaften wird auch als wohlfahrtspluralistisches Arrangement verstanden (vgl. Zapf 1981; Kaufmann 1994; Evers/Olk 1996). Dabei unterscheidet der analytische Ansatz des Wohlfahrtspluralismus zwischen vier Sektoren bzw. Instanzen der Wohlfahrtsproduktion, die durch jeweils spezifische Handlungsrationitäten, Ziele sowie relative Leistungsstärken und -schwächen gekennzeichnet sind. Was die Identifizierung dieser Bereiche bzw. Sektoren anbelangt, so besteht im Hinblick auf drei von ihnen – Staat, Markt und Gemeinschaften – eine weitgehende Übereinstimmung in der einschlägigen Literatur. Im Hinblick auf den „vierten“ Bereich oder Sektor, der zwischen bzw. jenseits von Staat, Markt und Gemeinschaften angesiedelt ist, bestehen mit Non-Profit-Sektor (vgl. Powell/Steinberg 2006), Drittem Sektor (Salamon/Anheier 1997) sowie intermediären Bereich (vgl. Evers 1990) unterschiedliche terminologische Vorschläge, die auf divergierende Herangehensweisen verweisen.⁴ Jeder der vier genannten Sektoren bzw. Instanzen der Wohlfahrtsproduktion folgt seiner eigenen Handlungslogik, hat spezifische Zugangsvoraussetzungen, wird durch jeweils spezifische Zentralinstitutionen verkörpert und weist bestimmte Leistungsstärken und -schwächen auf (vgl. Evers/Olk 1996, S. 23 ff., vgl. auch Offe 1999). So ist die Institution „Markt“ idealtypisch dadurch gekennzeichnet, dass auf der Angebotsseite Akteure auftreten, die untereinander im Wettbewerb stehen und ihre jeweiligen Güter und Dienstleistungen in Gewinnerzielungsabsicht anbieten.

⁴ In der aktuellen Debatte wird das konzeptionelle Anliegen, das Evers mit dem Begriff des „intermediären Bereichs“ sehr früh angesprochen hat, unter dem Begriff der Zivilgesellschaft diskutiert. Dabei stehen Positionen, die Zivilgesellschaft mit dem Dritten Sektor terminologisch gleichsetzen (vgl. z. B. Salamon/Anheier 1997) solchen Positionen gegenüber, die die unterschiedliche Qualität beider Begriffe betonen und daher nur von einer partiellen Übereinstimmung zwischen Drittem Sektor und Zivilgesellschaft ausgehen (vgl. Evers 2011).

Die Nachfrager – hier also insbesondere Kinder, Jugendliche und ihre Eltern – treten als Konsumenten bzw. Kunden auf, die die auf dem Markt angebotenen Dienste und Güter nach ihrem individuellen Nutzen bewerten und auswählen. Die Zeitpunkt-Bezogenheit und normative Voraussetzungslosigkeit der Tauschakte auf Märkten ermöglicht zwar ein Maximum an Freiheit, allerdings wird auf diesen in der Theorie existierenden Märkten sowohl das Ziel der Gleichheit der Ergebnisse als auch das der Sicherstellung von Minimalstandards der Versorgung systematisch verfehlt, weil der Zugang zu entsprechenden Gütern und Dienstleistungen von der individuellen Zahlungsfähigkeit abhängt.

Darüber hinaus kommt insbesondere bei Humandienstleistungen, wie sie im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe „produziert“ werden, Marktversagen vor. Dies liegt nicht nur an einer mangelnden Zahlungsfähigkeit und begrenzten Kreditmärkten, sondern auch daran, dass der soziale Nutzen aus diesen Dienstleistungen den privaten Nutzen übersteigt und dass auf diesen Märkten Vertrauens- und Glaubensgüter gehandelt werden, deren Qualität von den Nachfragern nicht vollständig bzw. nur sehr bedingt erfasst werden kann. In diesen Fällen sind staatliche Eingriffe notwendig. Im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe muss von daher das Angebot staatlich subventioniert werden, der Staat muss für eine gute pädagogische Qualität sorgen und durch andere Interventionen sicherstellen, dass es zu einem gesellschaftlich optimalen Angebot und einer entsprechenden Nachfrage kommt.

Die Institution „Staat“ wird auf der Angebotsseite idealtypisch durch öffentliche Verwaltungen (z. B. das öffentliche Jugendamt) repräsentiert. In diesem Sektor werden öffentliche Güter produziert, an denen die Bürgerinnen und Bürger auf der Grundlage rechtlich verbürgter Anspruchsberechtigungen teilhaben können. Auf der Grundlage des Steuerungsprinzips der Hierarchie ist der Staat in hervorragender Weise geeignet, die Gesamtheit aller potenziellen Leistungsadressaten mit einem flächendeckenden und standardisierten Angebot an Gütern und Dienstleistungen bzw. Infrastrukturmaßnahmen zu versorgen und damit zu einer tendenziellen Gleichartigkeit von Lebensbedingungen beizutragen. Damit erzeugt der bürokratische Rechts- und „produzierende“ Wohlfahrtsstaat ein maximales Maß an Berechenbarkeit und Vorhersehbarkeit sowie an innerer und äußerer Sicherheit. Aber gerade durch seine Orientierung an universalistischen Leistungsstandards verfehlt er unter Umständen die Bedürfnisse von Minderheiten und schränkt zudem die individuellen Freiheitsrechte seiner Bürgerinnen und Bürger tendenziell ein. Insbesondere die Zunahme sozialgesetzlicher Regelungen und die Ausweitung von Sozialbürokratien und anstattlich organisierten sozialen Einrichtungen und Diensten hat daher zu einer Kritik an einem Übermaß an Verrechtlichung und Bürokratisierung geführt. Auch steht der „versorgende“ Staat im Verdacht, unter Umständen gemeinschaftliche Reziprozitätsbeziehungen zu untergraben und durch die Ausweitung von Versorgungssystemen die individuelle Bereitschaft zur selbst organisierten Produktion von Leistungen – z. B. im familialen oder verwandtschaftlichen Bereich – zu entmutigen.

Der gemeinschaftliche Sektor der Wohlfahrtsproduktion wird durch Sozialgebilde wie Familienhaushalte, Verwandtschaftsnetzwerke und „inszenierte“ Gemeinschaftsformen (wie z. B. Selbsthilfegruppen) repräsentiert. Solche informellen (Selbstversorgungs-)Gemeinschaften sind durch affektiv-diffuse Beziehungsmuster geprägt. Der Zugang zu diesen Gruppen erfolgt entweder über zugeschriebene Merkmale (wie etwa im Falle der „geborenen“ Familienmitglieder) oder durch Kooptation (wie im Falle der freiwilligen Mitgliedschaft in kleinen Gesprächs- und Selbsthilfegruppen). Die Stärke dieser Gemeinschaften besteht in ihrer Fähigkeit zu spontaner Solidarität, persönlicher Zuwendung und bedürfnisgerechter Hilfeleistung. Die Nachteile sind in dem Ausschluss von Nichtmitgliedern, der begrenzten Leistungsfähigkeit sowie in der Einschränkung der Wahlfreiheit durch moralische Verhandlungs- und Dankesverpflichtungen zu sehen.

Schließlich wird als vierter Bereich bzw. vierte Instanz der Wohlfahrtsproduktion die Zivilgesellschaft (bzw. der Dritte Sektor) genannt. Hier stellen freiwillige Zusammenschlüsse (wie etwa Vereine, Initiativen, Verbände etc.) die zentralen kollektiven Akteure. Als Zugangsregel zu diesen Organisationsformen lässt sich die freiwillige bürgerschaftliche Bereitschaft zur Mitwirkung identifizieren, das zentrale Prinzip der Handlungskoordination ist „Verhandlung“, und als Austauschmedium im Zusammenhang mit kollektiven Entscheidungsfindungsprozessen kann das „bessere Argument“ gelten. Freiwillige Assoziationen dieser Art produzieren kollektive Güter sowohl für Mitglieder als auch für Nichtmitglieder. Für diese Instanz der Wohlfahrtsproduktion wird auch der Begriff „intermediärer Bereich“ vorgeschlagen, um die eigentümliche Zwischenstellung der Sphäre freiwilliger nicht-profitorientierter Träger und Organisationen im Spannungsfeld zwischen familialen Gemeinschaften, Markt und Staat zu betonen (vgl. Evers 1990). Aus dieser Sicht besteht das Besondere dieses Bereich nicht darin, dass er eine eigene sektorspezifische Handlungslogik hervorbringt, sondern typischerweise durch spezifische Gemengelagen gemeinschaftlicher marktförmiger und staatlich-öffentlicher Handlungslogiken geprägt ist. Leistungsstärken und positive gesellschaftliche Funktionen solcher bzw. intermediärer Vereinigungen von Freiwilligen werden insbesondere in ihrem Beitrag zur sozialen Kohäsion und Integration moderner Gesellschaften, aber auch in der Weckung und Stabilisierung politischer und sozialer Engagementbereitschaften der Bürgerinnen und Bürger gesehen. Nachteile bestehen darin, dass sich die Fähigkeit zur freiwilligen Beteiligung an bürgerschaftlichen Handlungsformen nicht gleichmäßig über die Bevölkerung verteilt, sondern dass sich vielmehr die Ausstattung mit dem erforderlichen kulturellen, sozialen und finanziellen Kapital je nach Bildungsstand und Sozialstatus erheblich unterscheiden kann (vgl. Gensicke/Geiss 2010), was zu unterschiedlichen Chancen der Beteiligung an diesem Bereich führt.

Abschließend bleibt hervorzuheben, dass es sich bei der Beschreibung von Zielen, Handlungslogiken und Gütekriterien im Hinblick auf die vier Sektoren oder Instanzen der Wohlfahrtsproduktion um eine idealtypische Rekon-

struktion handelt; die empirisch vorfindlichen Akteure bzw. Organisationen wie etwa privatwirtschaftliche Unternehmen, staatliche Verwaltungen, familiäre Gemeinschaften und freiwillige Vereinigungen können in ihren Handlungsstrategien mehr oder weniger von der „reinen Sektorlogik“ abweichen. So können etwa privatwirtschaftliche Unternehmungen in der Form von „Social Entrepreneurs“ auftreten, indem sie die Logik der Profitmaximierung mit der Logik der Gemeinwohlorientierung verschränken, können Märkte unter dem Einfluss staatlicher Regulierung zu „Wohlfahrtsmärkten“ umgeformt werden mit der Folge, dass sich die auf diesen Märkten auftretenden Unternehmen bestimmten staatlichen Vorgaben und Standardsetzungen unterwerfen müssen, können freie Träger der Kinder- und Jugendhilfe im Zuge der Integration in den Prozess der Erbringung öffentlicher Aufgaben Standards des öffentlichen Verwaltungshandelns übernehmen oder durch die Einführung von „Quasi-Märkten“ durch neue Zuwendungsbestimmungen in SGB II/SGB XII und SGB VIII gezwungen werden, aus der Privatwirtschaft kommende Management- und Handlungsstrategien zu übernehmen etc. Soweit sich in konkreten Organisationen (z. B. Schulen, freien Trägern der Kinder- und Jugendhilfe etc.) Handlungslogiken aus unterschiedlichen Sektoren der Wohlfahrtsproduktion in ihren Leitbildern und Ablaufstrukturen in einem neuen Mix verschränken, haben wir es mit „hybriden“ Organisationsformen (vgl. Evers/Ewert 2010; Glänzel/Schmitz 2012) zu tun.

2.4 Entwicklungstrends in wohlfahrtspluralistischen Arrangements – wachsende Verschränkungen und Vermischungen sektorspezifischer Handlungslogiken

Versteht man das Ensemble Wohlfahrt produzierender Institutionen und Akteure – auch und gerade in der Kinder- und Jugendhilfe – als ein im spezifisch deutschen Kontext im Verlauf der historischen Entwicklung entstandenes wohlfahrtspluralistisches Arrangement, dann wird deutlich, dass es weniger darum gehen kann, mit der einfachen Gegenüberstellung von privater vs. öffentlicher Verantwortung zu argumentieren und sich ausschließlich auf den Aspekt einer wachsenden öffentlichen Verantwortungsübernahme zu konzentrieren. Aus der hier vorgeschlagenen analytischen Perspektive scheint es erkenntnisträchtiger zu sein, die vielfältigen Verschiebungen, aber auch intensiver werdenden Verschränkungen und Verknüpfungen unterschiedlicher Angebotsformen und Handlungslogiken innerhalb des „Vierecks“ der Wohlfahrtsproduktion in den Blick zu nehmen. Diese Perspektive bietet sich auch deshalb an, weil die Grenzen zwischen den einzelnen Sektoren der Wohlfahrtsproduktion durchlässiger werden und Wohlfahrtssteigerungen in immer stärkerem Maße weniger von Aufgabenverlagerungen zwischen klar abgegrenzten Sektoren, sondern vielmehr von synergetischen „Mixes“ unterschiedlicher Ressourcen und Handlungsrationaltäten erwartet werden (vgl. Evers/Olk 1996, S. 27 ff.). So lassen sich gerade im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe prominente Beispiele für das Durchlässig-Werden der Grenzen bzw. die

Verschränkung von Sektorlogiken und die Entstehung hybrider Organisationsformen finden. Beispielsweise sind etwa im Zuge der kommunalen Verwaltungsreform nach dem Muster des „neuen Steuerungsmodells“ aus der Privatwirtschaft entlehnte Management- und Steuerungsformen („Lean Management“, „Output-Steuerung“ etc.) übernommen worden, was zu neuen Verschränkungen der Logik der öffentlichen Verwaltung mit der Logik markt- und wettbewerbsorientierten Handelns geführt hat. Auch die Einführung von „Quasi-Märkten“ durch neue Zuwendungsregelungen in SGB II/XII und SGB VIII haben den Transformationsprozess freier Träger der Kinder- und Jugendhilfe von „Wertgemeinschaften zu Dienstleistungsunternehmen“ (vgl. Rauschenbach u. a. 1996) beschleunigt. Auch sind im Gefolge der Neuen Sozialen Bewegungen in der Kinder- und Jugendhilfe eine Vielzahl von Projekten, Initiativen und Vereinigungen entstanden, die – wie etwa Mütterzentren, Elterninitiativen, Selbsthilfegruppen – als „Grenzgänger“ zwischen dem formell hoch organisierten und dem informellen Bereich, zwischen den formal geregelten Strukturen der Erwerbsarbeit und den informellen Strukturen des freiwilligen Engagements sowie zwischen öffentlicher und privater Sphäre angesiedelt sind (vgl. Evers 1990, S. 189).

Besteht also eine erste Aufgabe bei der Analyse von Entwicklungstendenzen in der Kinder- und Jugendhilfe darin, solche Verschränkungen von Sektorlogiken und die Herausbildung hybrider Organisationsstrukturen in den einzelnen Handlungsfeldern zu identifizieren, so geht es zweitens darum, die „Verschiebung“ bzw. Verlagerung von Aufgaben zwischen den einzelnen Bereichen des „Vierecks“ sichtbar zu machen, z. B. in Form der Übernahme, der Delegation, der Entstehung neuer Aufgabenbereiche und ihrer Aufteilung auf Staat, Zivilgesellschaft, Markt und private Gemeinschaftsformen. Wie komplex und vielfältig solche Aufgabenverschiebungen im Einzelnen ausfallen können, zeigt ein Blick auf die unterschiedlichen Formen von Ganztageseschulen, wie sie sich im Zusammenhang mit dem aktuellen Ausbau Ganztageseschulischer Angebote entwickelt haben: Findet im Falle der vollgebundenen Ganztageseschule eine Verschiebung von Aufgaben der Betreuung und schulbezogenen Förderung von den Familienhaushalten (Eltern) hin zu staatlicher Leistungserbringung statt, so stellt sich dieser Prozess im Falle der offenen und teilgebundenen Ganztageseschule komplexer dar. Bei diesen Ganztageschulischen Angebotsformen verbleibt ein größerer Anteil der Betreuungs- und Förderaufgaben im Privatbereich der Familie, und der verbleibende Anteil wird zwischen der (öffentlichen) Schule und freien Trägern der Kinder- und Jugendhilfe sowie weiteren intermediären Organisationen (z. B. Kultur) aufgeteilt. Insbesondere im Falle der offenen Ganztageseschule wird also die Aufgabe der ganztägigen Bildung, Betreuung und Erziehung durch ein komplexes Arrangement aus privat-familialen, zivilgesellschaftlichen, marktförmigen und staatlichen Leistungen in je unterschiedlichen Mischungsverhältnissen erbracht. Ähnliche „Mixturen“ werden auch in dem stark expandierenden Bereich der Kindertagesbetreuung an Bedeutung hinzu gewinnen. Angesichts der quantitativen

Zunahme sowie der qualitativen Diversifizierung der Nachfrage nach Betreuungszeiten (z. T. weit über die Standardbetreuungszeiten hinaus) ist – wie insbesondere in großen Städten beobachtbar – mit einer Zunahme sowohl der Tagespflege als auch der Angebote privatgewerblicher Anbieter, von Betrieben finanziert und organisierter Betreuungsangebote sowie Mischformen zwischen betrieblichen und gemeinnützigen Trägern zu erwarten.

Drittens wäre zu thematisieren, inwiefern sich jenseits von solchen Verlagerungen und Verschiebungen von Aufgaben auch qualitativ veränderte Beziehungen zwischen den Sektoren in der Form finden lassen, dass es zu intensiveren Formen der Verschränkung und des Ineinandergreifens von Familien, Markt, Staat und Drittem Sektor/Zivilgesellschaft kommt. Bislang wurden die Beziehungen zwischen den Sektoren der Wohlfahrtsproduktion zumeist nach dem Muster von „Null-Summen-Spielen“ rekonstruiert. Dementsprechend wird in der Regel unterstellt, dass z. B. eine verstärkte öffentliche Verantwortungsübernahme durch den öffentlichen Träger zu einer Verringerung der Verantwortung im Bereich familialer Haushalte und des Dritten Sektors/der Zivilgesellschaft führt. Inzwischen hat sich gezeigt, dass solche Verdrängungseffekte nicht zwangsläufig eintreten müssen, sondern dass es durchaus zu „wechselseitigen Steigerungsverhältnissen“ zwischen den verschiedenen Instanzen der Wohlfahrtsproduktion kommen kann. Dies zeigt sich insbesondere in der Kinder- und Jugendhilfe im Verhältnis zwischen familialer Wohlfahrtsproduktion und öffentlicher Aufgabenübernahme. In der Vergangenheit wurden die Leistungen der Familienhaushalte bei der öffentlichen Wohlfahrtsproduktion mehr oder weniger implizit als gegeben vorausgesetzt. So war etwa die klassische deutsche Halbtageschule in ihrem Funktionieren auf vorgängige familiäre Leistungen wie etwa Hausaufgabenüberwachung und die Vermittlung grundlegender Arbeitstugenden angewiesen. Inzwischen können wir vielfältige Tendenzen beobachten, solche im Privatbereich erbrachten informellen Leistungen der Wohlfahrtsproduktion gezielt zu mobilisieren und zu aktivieren. Ein aktuelles Beispiel hierfür ist der Bereich des präventiven Kinderschutzes. So wurden im neuen Bundeskinderschutzgesetz – anknüpfend an die Erfahrungen aus Modellprojekten – die Grundlagen für eine dauerhafte Finanzierung psychosozialer Hilfen unter Beteiligung der Gesundheitsberufe und für den Ausbau von Netzwerken früherer Hilfen geschaffen, an denen ein breites Spektrum von Professionen und Institutionen beteiligt ist. Das neue Bundeskinderschutzgesetz ist ein prominentes Beispiel dafür, dass eine verstärkte öffentliche Verantwortungsübernahme in erster Linie darauf gerichtet ist, durch passgenaue Angebote früher Förderung die elterliche Beziehungs- und Erziehungsfähigkeit zu verbessern und eine Lotsenfunktion im Hinblick auf die Inanspruchnahme weitergehender Hilfen durch die Eltern zu übernehmen. Ein anderes Beispiel für solche Entwicklungen ist die Weiterentwicklung von Einrichtungen der Kindertagesbetreuung zu Familienzentren. Im Zuge dieser Entwicklung, bei der sich die Kindertageseinrichtungen nicht ausschließlich auf die Aufgabe der

Betreuung der Kinder beschränken, sondern sich vermehrt auch auf die Eltern beziehen sollen, werden Eltern als Erziehungspartner systematisch in die Arbeit der Kindertageseinrichtungen einbezogen und damit bei der Wahrnehmung ihrer privaten Erziehungsverantwortung unterstützt und durch Maßnahmen der Elternbildung in ihren Erziehungs Kompetenzen gestärkt bzw. „befähigt“.

Solche Formen einer verstärkten Einflussnahme der öffentlichen Träger auf Quantität und Qualität der familialen Wohlfahrtsproduktion können sowohl die Form der Unterstützung und Förderung als auch die Form einer stärkeren Disziplinierung und Kontrolle des Privaten durch öffentliche Maßnahmen annehmen. So sollen Eltern nicht nur in ihren Erziehungs- und Betreuungskompetenzen gestärkt und unterstützt, sondern auch für vermeintliches „Leistungsversagen“ sanktioniert werden, wie etwa die öffentlichen Diskussionen um die Aussetzung von Kindergeldzahlungen bei Schulabsentismus bzw. bei „asozialem“ Verhalten der Kinder belegen. Hier deuten sich neue Beziehungsformen im Verhältnis zwischen der öffentlichen Verantwortungsübernahme durch den Staat und der privaten Verantwortungsübernahme durch Eltern an, die in der aktuellen sozialwissenschaftlichen Literatur zum Teil unter dem Begriff der „Gouvernementalität“ verhandelt werden (Bröckling 2007 sowie Bröckling u. a. 2000).

Insbesondere die letzten Beispiele verweisen darauf, dass es bei der Analyse der Wohlfahrtseffekte pluralistischer Arrangements keineswegs ausreicht, quantitative Verschiebungen in den Zuständigkeiten zwischen den einzelnen Sektoren der Wohlfahrtsproduktion zu betrachten. Vielmehr wird eine Steigerung der Wirksamkeit und Treffsicherheit immer mehr von Re-Kombinationen und Verschränkungen zwischen den einzelnen Bereichen und damit von einer Veränderung der Qualität der wechselseitigen Beziehungen erwartet. Dass dabei neben den erwünschten (Leistungssteigerung) auch unerwünschte Auswirkungen (vermehrte soziale Kontrolle) auftreten können, liegt auf der Hand und muss bei der Analyse entsprechender Entwicklungen berücksichtigt werden.

2.5 Die Rolle des Staates im wohlfahrtspluralistischen Arrangement

Alle diese Entwicklungen zusammen genommen haben zu einer Pluralisierung und Diversifizierung der Anbieterlandschaft auch im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe geführt. Standen bis in die 1970er-Jahre hinein noch die Kooperationsbeziehungen zwischen dem öffentlichen Jugendhilfeträger und einer begrenzten Anzahl traditionsreicher und etablierter freier Träger der Kinder- und Jugendhilfe – etwa in Form der Wohlfahrts- und Jugendverbände – im Vordergrund, so hat die Ausbreitung neuer Formen gemeinschaftlicher Selbstorganisation und solidarischer Hilfe im Gefolge neuer sozialer Bewegungen sowie das (allerdings erst allmähliche) Vordringen kommerzieller Anbieter zu einer Vervielfältigung der Organisations- und Anbieterlandschaft beigetragen. Diese Entwicklung ist auch durch sozialrechtliche Neuregelungen begleitet worden. So ist etwa das SGB VIII von 1990

durch ein neues Subsidiaritätsverständnis geprägt, das gerade kleinen lebensweltnahen Initiativen und Organisationen eine besondere Bedeutung zubilligt, und so haben die Neuregelungen der § 76 ff. SGB XII sowie §§ 78a ff. SGB VIII zu einer zumindest partiellen Aufwertung privatgewerblicher Träger sowohl der Sozialhilfe als auch in der Kinder- und Jugendhilfe geführt. Diese Vervielfältigung der Trägerlandschaft hat den Vorteil, dass der Heterogenität von Bedürfnissen und Problemlagen und der fortlaufenden Veränderung von Klientenbedürfnissen schneller und differenzierter begegnet werden kann und dass die gestiegene Konkurrenz zwischen den Anbietern die Chancen dafür erhöht, dass sich innovative Ideen und neue fachliche Arbeitskonzepte und Organisationsformen entwickeln und relativ rasch verallgemeinern lassen.

Ein möglicher Nachteil solcher pluralistischen Anbieter-systeme könnte allerdings darin bestehen, dass ihr Koordinations- und Integrationsbedarf ansteigt und das pluralisierte und fragmentierte Angebot für die potenziellen Nutzer nur schwer durchschaubar erscheint. Die Pluralisierung und Fragmentierung der Anbieterlandschaft im Wohlfahrtspluralismus lässt sich damit auch als eine zentrale Herausforderung an die gestaltende und koordinierende Funktion staatlicher Politik verstehen. Hier deutet sich an, dass der Staat im Kontext pluralistischer Arrangements der Wohlfahrtsproduktion eine besondere Rolle einnimmt. Betrachtet man den Staat in seiner Rolle als Wohlfahrt produzierende Instanz, konzeptualisiert man ihn also als „öffentlichen Sektor“, dann steht er in einer horizontalen Beziehung der Gleichberechtigung zu allen anderen Sektoren der Wohlfahrtsproduktion. In dieser Rolle kann er keine Vorrangposition für sich beanspruchen. Betrachtet man allerdings den Staat in seiner politischen Funktion als zentrale Planungs- und Steuerungsinanz in der Gesellschaft, dann ist es berechtigt, der staatlichen (bzw. kommunalen) Politik eine hervorgehobene Rolle im Verhältnis zu den anderen Wohlfahrt produzierenden Sektoren bzw. Instanzen zuzubilligen. Die besondere Bedeutung des Staates wird bereits in seiner Beziehung zu den einzelnen Bürgerinnen und Bürgern deutlich. Nur der hoheitliche, Recht setzende Staat ist in der Lage, die Inklusion der Bürgerinnen und Bürger durch die Einräumung und den Schutz sozialer Rechte zu gewährleisten. Die Einklagbarkeit, flächendeckende Zugänglichkeit und Verlässlichkeit von Anspruchsrechten auf spezifische Finanz- bzw. Sachleistungen ist also untrennbar an die Organisationsmittel des Staates gebunden.

Darüber hinaus ist der Staat als zentrale Planungs- und Steuerungsinstanz als einziger gesellschaftlicher Akteur in der Lage und berechtigt, die spezifische Rolle der anderen wohlfahrtsrelevanten Instanzen und Akteure sowie das Zusammenspiel zwischen ihnen durch die Ausgestaltung entsprechender rechtlicher, finanzieller und infrastruktureller Rahmenbedingungen zu definieren, um auf diese Weise die Effektivität und Effizienz des wohlfahrtspluralistischen Arrangements zu optimieren. Unter den Bedingungen von Verselbstständigungstendenzen und Eigendynamiken in den einzelnen Teilbereichen der

Gesellschaft – also der Privathaushalte, der Zivilgesellschaft, des Marktes etc. – bedeutet dies keineswegs, dass es problemlos möglich wäre, das komplexe Geflecht dieser eigendynamischen Akteure hierarchisch zu steuern. Vielmehr besteht die Steuerungsaufgabe des modernen Sozialstaates vor allem darin, bestehende Akteure und Instanzen mit entsprechenden Rechten und Pflichten auszustatten, damit sie bestimmte Leistungen überhaupt erfüllen können bzw. solche kollektiven Akteure dort (neu) zu schaffen und mit entsprechenden Handlungsberechtigungen auszustatten, wo dies im Sinne der Optimierung der Wohlfahrtsproduktion erforderlich erscheint. Um diese

steuernden, moderierenden, planenden und Rahmen setzenden Funktionen zu erfüllen, stehen den staatlichen Institutionen mit Recht, Geld, infrastrukturellen Maßnahmen und pädagogischer Interventionsform unterschiedliche Instrumente zur Verfügung (vgl. Kaufmann 2009, S. 71 ff.). Diese hoheitliche Intervention in alle übrigen Bereiche der Gesellschaft zum Zwecke der Mehrung des Gemeinwohls lässt es berechtigt erscheinen, in diesem Falle nicht mehr von der privaten Verantwortungsübernahme im öffentlichen Raum, sondern von der öffentlichen Verantwortungsübernahme im eigentlichen Sinne zu sprechen (vgl. Abbildung 2-1).

Abbildung 2-1

Private und öffentliche Verantwortung im Wohlfahrtsviereck

| Sektoren der Wohlfahrtsproduktion | | Typ der Verantwortung |
|--|--|---|
| | <p>Staat</p> <p>Akteure: Parlamente, Verwaltung, Justiz auf den föderalen Ebenen</p> <p>Funktionslogik: Legalität, Umverteilung, Gewaltmonopol, Hierarchie, Gesamtverantwortung, Gewährleistungsverpflichtung</p> <p>Zentralwert: Beachtung von Gleichheitsgrundsätzen, Sicherheit, Gerechtigkeit</p> | öffentliche Verantwortung |
| <p>Markt</p> <p>Akteure: Unternehmen, Betriebe</p> <p>Funktionslogik: Äquivalenzen-Tausch, Wettbewerb, Konkurrenz, Profit- bzw. Nutzenmaximierung</p> <p>Zentralwert: Freiheit, Wohlstand</p> | <p>Dritter Sektor/Zivilgesellschaft</p> <p>Akteure: Kirchen, Wohlfahrtsverbände, bürgerschaftliche Initiativen, Vereine, (Bürger-) Stiftungen etc.</p> <p>Funktionslogik: Mitgliedschaft, Interessenaushandlung, -vertretung</p> <p>Zentralwert: Solidarität, freiwilliges Engagement</p> | private Verantwortung im öffentlichen Raum |
| | <p>Gemeinschaften</p> <p>Akteure: Familie, Verwandtschaftsnetzwerke, Freundeskreis, Selbsthilfegruppen</p> <p>Funktionslogik: askriptive Zugehörigkeit, Kooperation, normative Hilfe- & Dankesverpflichtung</p> <p>Zentralwert: Reziprozität</p> | private Verantwortung |

Quelle: eigene Darstellung

Allerdings kann der Staat die Übernahme öffentlicher Verantwortung unterschiedlich ausgestalten. So können z. B. staatliche Institutionen – wie in den skandinavischen Ländern – eine zentrale Position im Wohlfahrtsarrangement beanspruchen und die Gewährleistung, Finanzierung und Durchführung sozialer Leistungen weitgehend in der Zuständigkeit des öffentlichen Sektors erfüllen. Ebenso ist denkbar, dass der Staat sich – wie in den angelsächsischen Ländern – weitgehend auf seine Rahmen setzende Funktion zurückzieht und im Übrigen auf die Leistungsfähigkeit des Marktes und der Privathaushalte vertraut. In der deutschen Jugendhilfe übernimmt der Staat nach dem Subsidiaritätsprinzip insbesondere gewährleistende und finanzierende Funktionen und überlässt die Durchführung der sozialen Leistungen den freien Trägern der Kinder- und Jugendhilfe. Die konkrete Ausgestaltung der öffentlichen Verantwortungsübernahme kann also erheblich variieren, je nachdem in welchem Ausmaß staatliche Institutionen Gewährleistungs-, Finanzierungs- und Durchführungsaufgaben für sich reklamieren bzw. delegieren. Die Gestalt der öffentlichen Verantwortungsübernahme hängt also von zu Grunde liegenden wohlfahrtsstaatlichen Konzepten und Leitbildern sowie den im wohlfahrtsstaatlichen Institutionensystem verankerten Wertideen ab. In dieser Hinsicht haben in den letzten Jahren Veränderungen stattgefunden, die insgesamt als Wandel vom „versorgenden“ zum „investiven oder aktivierenden“ Sozialstaat (Dingeldey 2011; Olk 2007) beschrieben werden und mit denen auch neue Beziehungen zwischen staatlicher, marktformiger, zivilgesellschaftlicher und privater Verantwortungsübernahme hergestellt werden. Dies soll im Folgenden näher erläutert werden.

2.6 Gütekriterien öffentlicher Verantwortungsübernahme im Sozialstaat

Jede sozialstaatliche Institutionenordnung ist durch bestimmte „Wertideen“ gekennzeichnet. Dies gilt auch für die Bundesrepublik, in der das Sozialstaatsprinzip in den Artikeln 20 und 28 des Grundgesetzes verankert ist. Aufgrund der besonderen Konstellation im Nachkriegsdeutschland konnte sich das Konzept „eines interventionistischen, als freiheitsgefährdend gedeuteten Wohlfahrtsstaates, der aktive Gesellschaftssteuerung betreiben will und individuelle Freiräume zugunsten der Realisierung von Gleichheits- und Sicherheitszielen einschränkt“ (Alber u. a. 1998, S. 623) nicht durchsetzen. Dementsprechend hat in der sozialpolitischen Institutionenordnung der Bundesrepublik Deutschland das Ziel der sozialen Sicherung Vorrang vor dem Ziel der sozialen Gleichheit und in der Konkretisierung der Gleichheitsnorm geht es allenfalls um Chancengleichheit, nicht aber um die Gleichheit der Ergebnisse. Im Institutionensystem des deutschen Sozialstaats kommt dieses Verständnis vor allem darin zum Ausdruck, dass das Sozialstaatsprinzip durch das Solidaritätsprinzip und das Subsidiaritätsprinzip sowie nicht zuletzt das Prinzip der persönlichen Verantwortung ergänzt wird. Rechtliche Regelungen, Institutionen und Maßnahmen der deutschen Sozialpolitik sind daher nach wie vor von einer Hilfeverpflichtung der

Gruppen, vom Vorrang der kleineren vor den größeren Einheiten und der Verpflichtung des Einzelnen und seiner Angehörigen zur Selbsthilfe geprägt. Damit ist bereits bei der Ausgestaltung des sozialen Sicherungssystems in der unmittelbaren Nachkriegszeit berücksichtigt worden, dass der Staat neben Familienhaushalten, Markt und intermediären Organisationen des Dritten Sektors nur eine Instanz der Wohlfahrtsproduktion neben anderen darstellt.

Allerdings haben sich die gesellschaftlichen Bedingungen seit der Nachkriegszeit inzwischen erheblich verändert und das sozialstaatliche Institutionensystem ist fortlaufenden Bemühungen einer Weiterentwicklung bzw. eines Umbaus ausgesetzt. Da es unter den aktuellen Bedingungen eines „nach-expansiven Sozialstaats“ nicht mehr um die Ausweitung sozialstaatlicher Leistungen, sondern um zum Teil auf heftige Widerstände stoßende Prozesse der partiellen Rückführung und des Umbaus sozialstaatlicher Leistungssysteme geht, wächst der Druck auf die Politik, entsprechende Umbaustategien mit Bezug auf bestimmte Werte und normative Gütekriterien zu legitimieren und entsprechende normative Diskurse in Gang zu setzen. Die Diskussionen um eine Besserstellung von Familien mit Kindern gegenüber Kinderlosen, die (vermeintliche) Benachteiligung nachwachsender Generationen junger Menschen gegenüber den älteren Generationen im überkommenen Generationenvertrag, die Zunahme von (Kinder-) Armut und die Ungleichheit der Lebensverhältnisse zwischen Ost- und Westdeutschland haben zu einer Wiederkehr von Gerechtigkeitsfragen beigetragen, und die hierdurch ausgelösten Debatten und sozialstaatlichen Umbaumaßnahmen deuten auf einen (allmählichen) Wandel in den normativen Grundlagen des deutschen Sozialstaats hin. Vor diesem Hintergrund rekonstruiert *Leisering* (vgl. 2004) mit Bedarfsgerechtigkeit, Leistungsgerechtigkeit, produktiver Gerechtigkeit und Teilhabegerechtigkeit vier „Paradigmen“ sozialer Gerechtigkeit, die belegen sollen, dass in den aktuellen sozialpolitischen Diskussionen Gerechtigkeit sehr unterschiedlich interpretiert wird und sich Verschiebungen zwischen diesen Verständnissen beobachten lassen. Von „Paradigmen“ sozialer Gerechtigkeit spricht er deshalb, weil es sich hierbei nicht nur um unterschiedliche Wertideen handelt, sondern auch jeweils unterschiedliche Adressatengruppen, gesellschaftliche Geltungsbereiche und typische soziale Trägergruppen involviert sind.

Das Konzept der Bedarfsgerechtigkeit, das darauf hinausläuft, Ansprüche auf Leistungen nach rechtlich bürokratisch definierten Bedarfen zu bemessen, wird als eine wichtige Wertidee im den Umbau betreffenden kritischen Diskurs seit den 1980er-Jahren verwendet. Mit Bezug auf die sich ausbreitende Armut, auf den Bezug von Grundsicherungsleistungen nach dem SGB II und die wachsende Gefahr der Exklusion wird durch soziale Bewegungen und soziale Anwälte (z. B. Armutslobby) die Bedarfsgerechtigkeit gegen das Prinzip einer als übersteigert empfundenen Leistungsgerechtigkeit in den Vordergrund gestellt. Bedarfsgerechtigkeit ist daher ein wichtiges Element im Kampf gegen „Sozialabbau“ und für eine Erhöhung der Hartz-IV-Sätze etc. Das zweitgenannte Ge-

rechtigkeitsparadigma, die Leistungsgerechtigkeit, erfreut sich seit den 1990er-Jahren einer wachsenden Bedeutung im Kontext von Positionen, die insbesondere darauf abzielen, Erwerbsarbeit als Voraussetzung für sozialen Leistungsbezug zu installieren. Insbesondere die aktivierungspolitische Rhetorik des „Forderns und Förderns“ sowie „Welfare-to-work“-Ansätze sind Beispiele für entsprechende Politikstrategien, die alle darauf hinauslaufen, die Zugänge zu Sozialleistungen einzuschränken und die Teilnahme an Erwerbsarbeit als Königsweg zur Integration in die Gesellschaft zu etablieren. Dieser Gerechtigkeitsdiskurs zielt nicht auf die Armutsbevölkerung und die klassischen Randgruppen, sondern auf die etwas oberhalb der Armutsgrenze lebende breite Schicht der Arbeitnehmer mit kleinen und mittleren Einkommen, bei denen die Betonung des Leistungsprinzips auf eine hohe Akzeptanz stößt. Demgegenüber setzt das normative Konzept produktivistischer Gerechtigkeit auf eine Erhöhung von Verteilungsungleichheit am Markt in der Hoffnung, dass auf diese Weise die Produktivität der Wirtschaft erhöht und damit die Lebensbedingungen aller Bevölkerungsgruppen in der Zukunft verbessert werden können. Die Befürworter und Träger dieses Gerechtigkeitskonzepts kommen aus der Wirtschaft, den freien Berufen und zunehmend auch von Kleinunternehmern in den innovativen Branchen („Start-ups“) der Informations- und Kommunikationstechnologien.

Während die bislang genannten Gerechtigkeitskonzepte bei allen Unterschieden auf sozioökonomische Ungleichheiten bezogen sind, fokussiert das neue, auf soziale Teilhabe abzielende Gerechtigkeitsparadigma auf „neue“ Formen sozialer Ungleichheiten, die sich jenseits herkömmlicher ökonomischer Klassenunterschiede auf sozialstrukturelle Differenzierungskriterien beziehen, die sich an diesen zugeschriebenen Merkmalen wie Alter, Generationszugehörigkeit, Geschlecht oder Ethnizität festmachen. Träger dieser neuen Gerechtigkeitsvorstellungen waren zu Beginn zunächst soziale Bewegungen und Initiativen im außerparlamentarischen Raum und zum Teil auch die Bündnis-grünen. Inzwischen zieht sich allerdings die Beschäftigung mit Fragen der Generationengerechtigkeit bzw. der Aufwertung von Familien und Kinderreichen bzw. Fragen der kulturellen Diversität quer durch alle politischen Parteien und soziodemografischen Bevölkerungsgruppen. Dabei bezieht sich Teilhabegerechtigkeit auf unterschiedliche Normen sozialer Teilhabe wie z. B. Diversität und Pluralität, soziale Anerkennung, Partizipation etc. Es handelt sich hierbei um eine Gerechtigkeitsvorstellung, „die sich von herkömmlicher Bedarfsgerechtigkeit als etatistische Zuteilung unterscheidet und mehr auf Zivilgesellschaft, Partizipation und Menschenrechte setzt.“ (Leisering 2004, S. 37). Allerdings handelt es sich bei Teilhabegerechtigkeit um einen sehr vagen Begriff, der sich auf verschiedene Formen und Ausmaße der Teilhabe beziehen kann (vgl. auch Bartelheimer 2007 sowie Gerhardt 2008). Diese relative Unschärfe und multiple Ausdeutbarkeit kann sich allerdings auch als ein Vorteil erweisen, wenn es z. B. darum geht, Unterstützung bei unterschiedlichen gesellschaftlichen Akteuren zu mobilisieren.

Ein Blick auf die Entwicklung sozialstaatlicher Institutionen- und Leistungssysteme der letzten Jahre zeigt nun, dass wir es ganz offensichtlich mit einer Verschiebung und Neugewichtung wohlfahrtsstaatlicher Konzepte und Leitbilder zu tun haben, die letztlich auf eine Neubewertung zugrunde liegender Gerechtigkeitsvorstellungen zurückgeführt werden können. Diese Entwicklung in den Szenarien des Sozialstaatsumbaus lässt sich – mit aller Vorsicht – als Wandel vom „versorgenden“ zum „aktivierenden“ bzw. „investiven“ Sozialstaat beschreiben. Bezieht man diese Sozialstaatsmodelle auf zugrunde liegende Gerechtigkeitsvorstellungen, dann repräsentiert der „versorgende“ Staat die Prinzipien von Bedarfs- und Leistungsgerechtigkeit, während sich der „aktivierende“ Staat als Repräsentant der Teilhabegerechtigkeit und der „investive“ Staat als Ausdruck „produktiver“ Gerechtigkeit verstehen lassen. Wenn hier im Hinblick auf den deutschen Sozialstaat von einer Entwicklung hin zum „aktivierenden“ und „investiven“ Sozialstaat gesprochen wird, dann ist damit nicht gemeint, dass hiermit die von den Prinzipien der Bedarfs- und Leistungsgerechtigkeit geprägten institutionellen Bestandteile des sozialstaatlichen Institutionensystems gänzlich verschwinden würden, sondern dass vielmehr die Prinzipien der produktiven und Teilhabegerechtigkeit relativ an Bedeutung hinzugewinnen.

Es liegt auf der Hand, dass sich die unterschiedlichen wohlfahrtsstaatlichen Leitbilder und Wertideen auf die relative Bedeutung der einzelnen Sektoren der Wohlfahrtsproduktion und auf die Ausgestaltung der Beziehungen zwischen staatlicher, marktförmiger, zivilgesellschaftlicher und gemeinschaftlicher Verantwortungsübernahme auswirken. So betont der auf den Prinzipien von Bedarfs- und Leistungsgerechtigkeit fußende „versorgende“ Sozialstaat die Rolle des öffentlichen Sektors im wohlfahrtspluralistischen Arrangement. Der „versorgende“ Sozialstaat beschränkt sich nicht auf die Vorgabe von Zielen, Leistungsstandards und Durchführungsbestimmungen, sondern er tritt auch im Interesse der Durchsetzung konkreter Leistungsstandards als „produzierender“ Staat auf und reklamiert daher neben der Finanzierungs- und Gewährleistungsfunktion auch die Wahrnehmung der Durchführungsfunktion teilweise in Konkurrenz zu den anderen Wohlfahrt produzierenden Sektoren für sich. Demgegenüber überlassen der aktivierende und der sozialinvestive Sozialstaat die Durchführung von Leistungen im hohen Maße den nicht-staatlichen Sektoren der Wohlfahrtsproduktion. Der aktivierende Staat – insbesondere in seiner Variante des „regulierenden“ Staates – konzentriert sich weitgehend auf seine Gewährleistungsfunktion, setzt also Standards für die Produktion wohlfahrtsrelevanter Leistungen, ist aber bestrebt, Finanzierungsbeiträge nicht-staatlicher Systeme zu aktivieren und die Durchführungsfunktion weitgehend auf Markt, Zivilgesellschaft und Gemeinschaften zu delegieren. Dies trifft weitgehend auch auf den sozialinvestiven Sozialstaat zu, der allerdings im Vergleich zum aktivierenden Staat insbesondere Investitionen im Bereich der Bildung in den Vordergrund staatlichen Handelns stellt, wobei er – ähn-

lich wie der aktivierende Staat – die Aufgabe der Durchführung dieser Bildungsinvestitionen mit nicht-staatlichen Akteuren und Instanzen arbeitsteilig organisiert (Olk 2011).

2.7 Eröffnung individueller Lebenschancen für Heranwachsende als Gestaltungsaufgabe

Der im SGB VIII formulierte Auftrag an die Kinder- und Jugendberichte – und dies gilt natürlich auch für den 14. Kinder- und Jugendbericht – erschöpft sich nicht darin, eine Analyse der Ist-Situation der Lebenslagen und Entwicklungschancen, der verändernden Bedingungen des Aufwachsens von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen sowie eine Beschreibung des Standes der Bestrebungen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe vorzulegen. Vielmehr geht es darüber hinaus auch um die Formulierung von Perspektiven zur Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe, um die diesem öffentlichen Leistungssystem zugrunde liegenden politischen Ziele und fachlichen Leistungsstandards besser erreichen zu können. Wenn also die Kommission in diesem Bericht nach dem Spannungsverhältnis und den Beziehungen zwischen privater und öffentlicher Verantwortung im wohlfahrtspluralistischen Arrangement der Kinder- und Jugendhilfe fragt, dann verbindet sie hiermit eine doppelte Aufgabenstellung:

In *analytischer* Perspektive interessiert sich die Kommission für die Lebensbedingungen und Entwicklungschancen von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen aus ihrer individuellen Perspektive und fragt nach den Beiträgen der einzelnen Sektoren der Wohlfahrtsproduktion zu ihrer Gestaltung. Fragen, die in diesem Zusammenhang von Bedeutung sind, können etwa folgendermaßen formuliert werden: In welcher Weise haben sich die Bedingungen des Aufwachsens heute für junge Menschen verändert, welche gesellschaftlichen Rahmenbedingungen spielen hierbei eine Rolle, wie gestalten sich die institutionellen Bedingungen des Aufwachsens und welchen Einfluss haben diese Entwicklungen auf die Lebenswelten junger Menschen heute? Wie gehen unterschiedliche Gruppen junger Menschen mit diesen Herausforderungen um, welche Angebote und Formen der Förderung und Unterstützung stehen ihnen dabei zur Verfügung und welche Auswirkungen ergeben sich hieraus für ihre individuellen Lebenschancen? Wie stellen sich die Lebenschancen junger Menschen heute dar und inwiefern sind sie Ausdruck konkreter Leistungen und Interventionen von (familialen) Gemeinschaften, zivilgesellschaftlichen Organisationen, auf Märkten angebotenen Gütern und Dienstleistungen sowie Angeboten und Leistungen öffentlicher Institutionen? Wie gestaltet sich der Mix aus privater und öffentlicher Verantwortung für die einzelnen Lebensbereiche und -phasen und welche Auswirkungen ergeben sich hieraus für die individuellen Lebenschancen unterschiedlicher Gruppen junger Menschen?

Es geht hier nicht um die empirische Frage nach den „naturwüchsig“ entstandenen Mischungsverhältnissen in der

Verantwortungsübernahme durch Familien, zivilgesellschaftliche Organisationen, gewinnorientierte Unternehmen und staatliche Institutionen, sondern unter einer *normativ-politischen* Perspektive um die (ordnungs-)politische Frage nach dem „optimalen“ Mix aus privater und öffentlicher Verantwortung im Sinne der Realisierung spezifischer Zielsetzungen und Qualitätsstandards. Mögliche Fragen in diesem Zusammenhang wären etwa: Wie müsste die öffentliche Verantwortungsübernahme ausgestaltet sein, damit alle Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen über optimale Lebenschancen verfügen und unabhängig von ihrer sozialen Herkunft die gleiche Chance haben, ihre Fähigkeiten und Talente zu entfalten und ihre selbst gesetzten Lebensziele zu verwirklichen?

Angesichts dieser Aufgabenstellung für die Kommission stellt sich die Frage nach den Zielen der Kinder- und Jugendhilfe. In ihrer allgemeinsten Form sind diese in § 1 des SGB VIII formuliert. Dort heißt es:

„(1) Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.

(2) Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft.

(3) Jugendhilfe soll zur Verwirklichung des Rechts nach Absatz 1 insbesondere

1. junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung fördern und dazu beitragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen,
2. Eltern und andere Erziehungsberechtigte bei der Erziehung beraten und unterstützen,
3. Kindern und Jugendliche vor Gefahren für ihr Wohl schützen,
4. dazu beitragen, positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt zu erhalten oder zu schaffen.“

Was die unter Absatz 3. aufgezählten Ziele der Kinder- und Jugendhilfe anbelangt, so werden diese im Sozialrecht dem Recht der sozialen Förderung zugerechnet. „Ihre primäre Funktion ist die Herstellung von Chancengleichheit. Sie (die Vorschrift, die Verfasser) soll die *Angleichung der Erziehungs- und Entwicklungsbedingungen* durch Ausgleich eines strukturell oder individuell vorhandenen Defizits und die Befriedigung eines hieraus resultierenden Bedarfs an Förderung im Sinne von Betreuung, Bildung, Erziehung und Therapie bewirken“ (Wiesner 2011, S. 24). Aus diesen Formulierungen des SGB VIII geht zunächst einmal hervor, dass die Förderung von jungen Menschen im Sinne der Entwicklung und Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit eine Gemeinschaftsaufgabe darstellt, in die eine Mehrzahl von Wohlfahrt produzierenden Instanzen (benannt werden konkret die Eltern sowie die Kinder-

und Jugendhilfe) involviert sind. Die Gewährleistung und Herstellung positiver Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien sowie die Förderung der Entwicklung junger Menschen stellt also eine gesellschaftliche Aufgabe dar, die zunächst einmal in den Verantwortungsbereich der Eltern fällt. Diese werden allerdings bei der Realisierung dieser Verantwortung durch weitere gesellschaftliche Institutionen – hier insbesondere durch die Kinder- und Jugendhilfe – unterstützt und gefördert. Darüber hinaus wird deutlich, dass es sich beim Aufwachsen bzw. der Unterstützung junger Menschen in ihrem Recht auf Förderung der Entwicklung und Erziehung um eine Gestaltungsaufgabe handelt. In der modernen individualisierten und globalisierten Gesellschaft vollzieht sich das Aufwachsen junger Menschen immer weniger „naturwüchsig“ und beiläufig bei der Verfolgung anderer Interessen und Anliegen im familialen Alltagsleben, sondern es bedarf der gezielten Anstrengungen der Förderung und Unterstützung durch Eltern, öffentliche und freie Träger der Kinder- und Jugendhilfe und von weiteren Akteuren und Institutionen der modernen Gesellschaft. Dass das Aufwachsen mit bewusster und gezielter Gestaltung zu tun hat, kommt bereits in den vielfältigen und anwachsenden Bemühungen und Aktivitäten von Eltern zum Ausdruck, ihren Kindern emotionale Unterstützung und Zuwendung, aber auch kulturelle und bildungsbezogene Anregungen sowie kompensatorische Unterstützungsleistungen (wie z. B. Hausaufgabenhilfe etc.) zu eröffnen. Im zivilgesellschaftlichen Bereich ist dies an dem wachsenden Angebot von kinder- und jugendbezogenen Organisationen, Veranstaltungen und Diensten, im kommerziellen Bereich an der anwachsenden Fülle von Produkten, Leistungen und Angeboten, die sich gezielt an Kinder und Jugendliche richten, sowie im öffentlich-staatlichen Bereich an den wachsenden finanziellen Aufwendungen und dem zunehmenden Personal im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe wie auch der Bildung zu erkennen. Trotz der hier nur in Andeutungen beschriebenen eindrucksvollen Zunahme an gezielten Gestaltungsleistungen unterschiedlicher Akteure und gesellschaftlicher Institutionen rund um das Aufwachsen junger Menschen ist klärungsbedürftig, ob diese Entwicklung dazu beigetragen hat, die individuellen Lebenschancen aller Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu verbessern und ihnen dadurch die Möglichkeit zu eröffnen, ihre je individuellen Lebensziele zu verwirklichen.

In dieser Hinsicht ist festzustellen, dass die soziale Ungleichheit – trotz oder gerade vor dem Hintergrund der Heterogenisierung von Soziallagen und der Pluralisierung von Lebensstilen – keineswegs verschwunden ist. Prozesse der Individualisierung von Lebenslagen gehen mit der Persistenz von sozialer Ungleichheit und Ausgrenzung und der Polarisierung sozialer Lagen Hand in Hand (vgl. Heitmeyer u. a. 2011). Auch haben der demografische Wandel und die Zunahme von Migrationsprozessen dazu beigetragen, dass insbesondere die Gruppe der jungen Menschen hinsichtlich ihrer ethnischen Herkunft immer pluraler wird und sich die Lebenschancen junger

Menschen weiter auseinanderentwickeln. Die Kommission greift daher die soziale Ungleichheit als zweite Leitlinie in diesem Bericht auf. Dabei stellt sich die Frage nach der Reproduktion der sozialen Ungleichheit vor dem Hintergrund der skizzierten Zunahme öffentlicher Verantwortung für das Aufwachsen in gänzlich neuer Weise. Dies soll im Folgenden näher erläutert werden.

Hinsichtlich der Entstehung sozialer Ungleichheit hat die empirische Bildungsforschung der letzten Jahre zwei relevante empirische Befunde hervorgebracht: Zum einen haben internationale Schulleistungsstudien (insbesondere die PISA-Studien) auf den gerade für Deutschland gültigen engen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und (formalem) Bildungserfolg hingewiesen (vgl. PISA-Konsortium Deutschland 2005; PISA-Konsortium Deutschland 2007). Dieser viel diskutierte Sachverhalt wird aus gesellschaftlicher Sicht als problematisch und aus der Perspektive der individuellen Chancengleichheit als unfair betrachtet. Der zweite zentrale Befund der empirischen Bildungsforschung besagt, dass die entscheidenden Grundbedingungen für erfolgreiche Kompetenzbildungsprozesse nicht erst mit der Einschulung in das formale Bildungssystem, sondern bereits in der frühen Kindheit gelegt werden (vgl. Heckman/Masterov 2007). Dies bedeutet aber nichts anderes, als dass die Herstellung von Chancengleichheit letztlich davon abhängt, ob es gelingt, bereits im Kleinkindalter gleiche Ermöglichungsbedingungen für den Erwerb von Kompetenzen zu schaffen („Auf den Anfang kommt es an“). In diesem Zusammenhang wurde vehement für einen Umbau der europäischen Sozialstaaten von „versorgenden“ zu „sozialinvestiven“ Sozialstaaten plädiert (Esping-Andersen u. a. 2002 sowie Esping-Andersen 2009). In der deutschen Bildungs- und Sozialpolitik wurden diese Befunde zum Anlass genommen die Anstrengungen der öffentlichen Verantwortung für das Aufwachsen verstärkt auf die Anfangsphase des Lebens zu konzentrieren. Im Zentrum der in diesem Zusammenhang vorgetragenen Vorschläge zur Weiterentwicklung (auch) des deutschen Sozialstaates steht dabei (1) die Bekämpfung der Armut von Familien, damit Eltern mehr in ihre Kinder investieren können sowie (2) der Ausbau eines qualitativ hochwertigen Angebots an frühkindlichen Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungseinrichtungen. Zwei Argumente werden für die hiermit durchaus verbundene massive Ausweitung der öffentlichen Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern vorgebracht: Zum einen wird argumentiert, dass die verstärkte Förderung von Kindern bereits in ihrer frühen Lebensphase durch ein flächendeckendes, qualitativ hochwertiges Angebot an Kindertageseinrichtungen ein Gebot ökonomischer Effizienz und gemeinwohlorientierter Politik unter aktuellen Rahmenbedingungen darstelle. Denn da die nachwachsenden Kohorten junger Menschen relativ und absolut kleiner werden, müssen sie mit ihrer produktiven Arbeit künftig eine immer größere finanzielle Last tragen, denn aus ihren ökonomischen Beiträgen müssen die Sozialleistungen sowohl für die nachkommende junge Generation als auch für die spätere Generation der Ruheständler finanziert werden. Die optimale Ausschöpfung der Produktivitätspotenziale der

nachwachsenden Generationen junger Menschen ist also sowohl eine Gerechtigkeitsfrage als auch eine Frage der ökonomischen Vernunft. Hieraus folgt, dass die hiermit begründeten Leistungen (Ausbau der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung, Ausbau der Ganztages-schulen etc.) sich grundsätzlich an alle Kinder bzw. junge Menschen richten, um die gesamtgesellschaftliche Effizienz zu steigern und das Wohl aller zu befördern. Darüber hinaus leistet eine solche soziale Investitionspolitik in (möglichst) alle Kinder gleichzeitig durchaus einen Beitrag zur Beförderung sozialer Gerechtigkeit, da auf diese Weise die ungleiche Ausstattung der Familien (bzw. der Eltern) mit finanziellem, kulturellem und sozialem Kapital kompensiert und damit die Lebenschancen insbesondere der weniger privilegierten Kinder nachhaltig verbessert werden können.

Die Angleichung der individuellen Lebenschancen benachteiligter junger Menschen ist zudem mit positiven Auswirkungen auf die Gesamtgesellschaft verbunden. Denn auch die „Mehrheitsgesellschaft“ kann kein Interesse daran haben, dass sich im Zuge sozialer Polarisierungsprozesse eine (mehr oder weniger große) Gruppe der „Exkludierten“ herausbildet, für die es kaum noch Anreize gibt, eigene Anstrengungen zur Überwindung ihrer schwierigen sozialen Lage zu unternehmen. Abgesehen von dem hiermit verbundenen Verlust an produktiven Potenzialen würde dies zur Entstehung von sozialen Kosten sowie zur Beeinträchtigung des sozialen Friedens führen und damit die soziale Integration der Gesellschaft gefährden. Auch um solche „Teufelskreise“ der Marginalisierung und Ausgrenzung zu verhindern, ist eine Investition in junge Menschen „von Anfang an“ die beste Voraussetzung. Denn wie insbesondere die Kapitel 4, 5, 6 und 7 in diesem Bericht zeigen können, stellt die Reproduktion sozialer Ungleichheit einen kontinuierlichen Prozess der Kumulation von Benachteiligungen im Verlauf des Lebens von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen dar.

In der Kinder- und Jugendhilfe sowie der Bildungspolitik hat diese Neuorientierung der Ziele und haben Interventionsformen sozialstaatlichen Handelns – wie skizziert – zu einer erheblichen Ausweitung der öffentlichen Verantwortungsübernahme im Bereich des Aufwachsens junger Menschen geführt. Wie gezeigt, war diese öffentliche Verantwortungsübernahme mit insgesamt gestiegenen gesellschaftlichen Anforderungen und Erwartungen an die Förderung junger Menschen verbunden, mit der Folge, dass auch die Erwartungen und Anforderungen an die Erziehungsleistungen der Familien angewachsen sind. Ein erheblicher Teil der Ausweitung öffentlicher Verantwortungsübernahme besteht daher nicht zufällig darin, durch geeignete Formen der Prävention, der Aktivierung und Befähigung andere, nicht-staatliche Institutionen der Produktion von Wohlfahrt (vor allem die Familien) in Stand zu setzen, junge Menschen entsprechend den heutigen (Qualitäts-)Vorstellungen eines „guten Aufwachsens“ zu fördern.

Für die Kommission stellt sich allerdings die grundlegende Frage, ob diese Ausweitung öffentlicher Ver-

antwortung zu einem Ausgleich herkunftsbedingter Benachteiligungen und zu einer Verbesserung der Teilhabechancen junger Menschen beigetragen hat. Einige Indizien sprechen dafür, dass dies bislang nicht der Fall war. Die bloße Ausweitung der öffentlichen Verantwortungsübernahme führt also nicht automatisch zu den entsprechenden intendierten Wirkungen. Vielmehr können nicht intendierte Nebeneffekte sowie vor allem auch Reibungsflächen zwischen privater und öffentlicher Verantwortung auftreten, die den Grad der Zielerreichung öffentlicher Interventionen erheblich einschränken. Wie insbesondere im nachfolgenden Teil B ausgeführt werden wird, spielt hier eine Mehrzahl von Bedingungsfaktoren eine Rolle. So können sich etwa Zugangsbarrieren für bestimmte Bevölkerungsgruppen bei der Nutzung öffentlich vorgehaltener Angebote und Leistungen ergeben, die dazu führen, dass gerade die am meisten bedürftigen Gruppen von Kindern und Jugendlichen diese Leistungen am wenigsten in Anspruch nehmen. Darüber hinaus kann es zu selektiven Zuweisungen von Teilgruppen von Kindern und Jugendlichen zu Diensten und Angeboten unterschiedlicher Qualität kommen, mit der Folge, dass benachteiligte Gruppen die Angebote mit der niedrigsten Qualität nutzen. Ferner gilt nach wie vor, dass Einrichtungen und Dienste im Kinder- und Jugendhilfebereich sowie im Bildungsbereich eine institutionelle Kultur aufweisen, die Mittelschichtserwartungen und -verhaltensweisen eher entspricht als den entsprechenden Orientierungen und Handlungsdispositionen benachteiligter Bevölkerungsgruppen. Sollten sich solche Befunde bestätigen, dann sind weitere Erfolge hinsichtlich der Überwindung herkunftsbedingter Ungleichheiten nur dann zu erwarten, wenn solche Unterschiede in den Zugängen ebenso wie institutionelle und kulturelle Selektivitäten sorgfältig analysiert und entsprechende Nejustierungen vorgenommen werden. Dabei geht es nicht ausschließlich um die Optimierung der Binnenlogik des institutionalisierten Systems der öffentlichen Verantwortung, sondern es geht vor allem auch um eine Optimierung des Managements der Kooperationsbeziehungen und der Schnittstellen zwischen privater Verantwortungsübernahme durch Familien, zivilgesellschaftlicher Übernahme durch freie Träger und freiwillige Vereinigungen, privater Verantwortungsübernahme durch gewerbliche Anbieter sowie öffentlicher Verantwortungsübernahme durch staatliche Institutionen und rechtliche Regelungen.

Auf den Punkt gebracht lässt sich die leitende Perspektive, die den folgenden Kapiteln zugrunde liegt, zusammenfassen:

Die Eröffnung individueller Lebenschancen für junge Menschen stellt eine Gestaltungsaufgabe in privater und öffentlicher Verantwortung dar. Dieser Gestaltungsaufgabe liegen unter den gegebenen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen folgende Ziele zugrunde:

- die Herstellung gleicher Lebenschancen und der Abbau herkunftsbedingter Ungleichheit durch die Förderung junger Menschen „von Anfang an“,

- die Befähigung junger Menschen zur gesellschaftlichen Teilhabe durch die Förderung ihrer Entwicklung zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten sowie
- die Gewährleistung bzw. Schaffung struktureller Rahmenbedingungen, die es den Eltern erlauben, ihre

Kinder optimal zu fördern, und die den Kindern und Jugendlichen Chancen auf Teilhabe an der Gesellschaft und an entsprechenden Angeboten ihrer Förderung eröffnen können (Schaffung positiver Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien).

Teil B Lebenslagen junger Menschen

Die Lebenssituation junger Menschen in ihren jeweiligen Altersphasen stellt den Ausgangspunkt der Analysen des vorliegenden Berichts dar. So umfassen die folgenden Kapitel des Teils B die ersten drei Lebensjahrzehnte: die Kindheit, die Jugend und das junge Erwachsenenalter. Hierbei stehen die Charakteristika und Herausforderungen der jeweiligen Lebensphasen aus der Perspektive der jungen Menschen als Akteurinnen und Akteure in ihrem gesellschaftlichen Zusammenhang im Mittelpunkt der Analysen.

So werden zunächst in Kapitel 3 sozialstrukturelle Rahmenbedingungen des Aufwachsens von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Perspektive auf demografische Entwicklung, Migration und Armut dargestellt. In Kapitel 4 richtet sich der Blick auf die Phase der Kindheit zwischen „Familienkindheit“ und „betreuter Kindheit“. Dabei stehen die neuen Verschränkungen zwischen privaten und öffentlichen Bereichen des Aufwachsens von Kindern sowie die Dimensionen ihres Wohlbefindens im Fokus. Kapitel 5 widmet sich der Lebensphase Jugend als Zeit der zunehmenden Verselbstständigung. Hier werden in Form der „Welten“ die zentral bedeutsamen Bezugsrahmen ihres Aufwachsens, in denen sich diese Verselbstständigung abspielt – Familie, Schule, Peers und Medien –, erörtert. Das sechste Kapitel wendet sich der Lebenssituation junger Erwachsener zu, in der die vielfältigen Dimensionierungen dieser Altersphase dargestellt werden. Letztere Lebensphase ist von vielfältigen Ungleichzeitigkeiten und parallel zu bewältigenden Anforderungen geprägt, insbesondere mit Blick auf die Bewältigung des Übergangs in Ausbildung und Arbeit. Dieser Bericht versucht erstmalig, einen differenzierten Blick auf die Situation junger Menschen im Alter zwischen 20 und 30 Jahren zu werfen und die entsprechenden Herausforderungen für die Gestaltung des Aufwachsens auch in dieser Phase sichtbar zu machen.

Die Kapitel unterscheiden sich hinsichtlich ihres Aufbaus und Umfangs. Insbesondere das Kapitel über das junge Erwachsenenalter ist erstens im Vergleich zu den beiden anderen Kapiteln sehr umfangreich und es gewichtet besonders die berufliche Ausbildung und das Übergangssystem. Mit dieser Akzentuierung auf die berufliche und gesellschaftliche Integration junger Menschen und besonderer Problemlagen bestimmter Gruppen verbindet die Kommission die Absicht, auch die inhaltlichen Herausforderungen für die Ausgestaltung einer künftigen Jugendpolitik anzugehen und vorzubereiten. Darin liegt eine der herausragenden Gestaltungsaufgaben, in die auch der Markt bzw. die Wirtschaft einbezogen werden muss.

3 Veränderungen der Sozialstrukturen des Aufwachsens

Gegenstand dieses Kapitels sind die sozialstrukturellen Rahmenbedingungen des Aufwachsens von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen sowie die Veränderungen, die in den vergangenen Jahren, teilweise auch Jahrzehnten, diesbezüglich stattgefunden haben. So ha-

ben sich insbesondere mit Blick auf demografische Entwicklungen und Migration, aber auch mit Blick auf soziale Friktionen und Problemlagen Verschiebungen ergeben, die nicht nur Folgen für die Lebenswelt und die Zukunftsperspektiven junger Menschen haben, sondern die auch die Kinder- und Jugendhilfe tangieren und ihr Anpassungsleistungen abverlangen. Diese Veränderungen stehen im Mittelpunkt der folgenden Darstellung. Ziel der empirisch-quantitativen Analysen ist es, fokussiert auf die Altersphasen von Kindheit, Jugend und jungem Erwachsenenalter für die Bereiche Demografie, Migration und Armuts- und Risikolagen zentrale Eckwerte und Entwicklungstrends zu markieren, ohne sich jedoch in Details zu verlieren. Die Auswahl der Daten soll vielmehr einen Überblick und ein Gefühl für Größenordnungen vermitteln sowie einer ersten Einordnung dienen:

- Wie entwickelt sich die Zahl der Geburten und verändert sich die Zahl der Kinder und Jugendlichen in den kommenden Jahren?
- Wie stellen sich der Anteil und die soziale Platzierung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund dar?
- Welche Tendenzen zeigen sich hinsichtlich der Betroffenheit von Armut und prekären Lebenslagen?

Der Abschnitt liefert damit eine Hintergrundfolie, vor der die nachfolgenden Kapitel zu lesen sind. Die hier allenfalls angedeuteten Herausforderungen mit Blick auf die Lebenslagen von jungen Menschen und die darauf bezogenen Gestaltungsaufgaben werden dort, bezogen auf die einzelnen Altersphasen, konkretisiert.

3.1 Demografische Entwicklung

Der Rückgang der Kinderzahlen im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts hat dazu geführt, dass der demografische Wandel als Rahmenbedingung für das Aufwachsen, aber auch für die Planungen der Kinder- und Jugendhilfe verstärkt in den Blick geraten ist.⁵ Gleichzeitig führen auch in der familienpolitischen Debatte zu verzeichnende Anstiege oder Rückgänge der Geburtenzahlen immer wieder zu intensiven Erörterungen. Familienpolitische Maßnahmen müssen sich heute nicht zuletzt daran messen lassen, inwiefern sie sich positiv auf die Geburtenzahlen auswirken. Dabei greift die Debatte nicht nur insofern zu kurz, als häufig monokausale Erklärungsmuster herangezogen werden, die mit den deutlich komplexeren Zusammenhängen, an denen sich Fertilitätsentscheidungen von Eltern orientieren, wenig zu tun haben. Übersehen wird dabei auch, dass sich in Deutschland die Abnahme der Geburten weniger darauf zurückführen lässt, dass Frauen weniger Kinder gebären, sich also aufgrund einer veränderten Fertilitätsrate ergeben – diese ist im Gegenteil seit den 1970er-Jahren relativ stabil, wenn auch mit 1,4 Kindern pro Frau eine der niedrigsten in Europa. Vielmehr ist die langfristige Tendenz einer Abnahme der Geburten-

⁵ Die folgenden Ausführungen basieren in weiten Teilen auf zwei Expertisen für den 14. Kinder- und Jugendbericht von Schilling (2012) und Bucher (2012).

zahlen eine Folge davon, dass sich die Anzahl der Frauen, die Kinder gebären könnten, kontinuierlich verringert. Wurden im Jahr 1985 noch 814 000 Kinder geboren, so sind es 2010 noch 678 000 und im Jahr 2035 werden es voraussichtlich nur noch 547 000 sein (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 17).

Neben dieser langfristigen Entwicklung können kurzfristige Schwankungen in der Geburtenentwicklung auftreten, die auf sogenannten „Echo-Effekten“ früherer demografischer Ereignisse beruhen. So ist beispielsweise absehbar, dass der starke Geburteneinbruch in den neuen Ländern um die Zeit der Wiedervereinigung knapp 30 Jahre später, wenn die damals Geborenen selbst zur Elterngeneration werden, erneut zu einem Rückgang der Geburtenzahlen führen wird. Dieser Effekt ist losgelöst von Verhaltensänderungen und allein auf die Abnahme der Zahl potenzieller Mütter zurückzuführen. Solche Echo-Effekte sind vielfältig zu beobachten und verursachen Wellenbewegungen in der Bevölkerungsentwicklung.

Neben der Geburtenentwicklung stellen Alterungsprozesse und Wanderungsbewegungen – sowohl innerhalb Deutschlands als auch über die Landesgrenzen hinweg – die zentralen Komponenten des demografischen Wandels dar, die die künftige Bevölkerungsentwicklung und -struktur beeinflussen. Die in Deutschland vorherrschenden Tendenzen lassen sich dabei folgendermaßen zusammenfassen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 16): Die stetig steigende Lebenserwartung in Verbindung mit der abnehmenden Zahl an Geburten führt zu einem Rückgang der Bevölkerung und gleichzeitig zu einer Alterung der Gesellschaft. Die relativ starken Wanderungsgewinne der Vergangenheit konnten diesen Effekt zwar nicht kompensieren, aber zumindest abschwächen. Allerdings ist der Wanderungssaldo starken Schwankungen unterlegen. In den 2000er-Jahren gab es bis zum Jahr 2010 einen kontinuierlichen Rückgang der Wanderungsgewinne, während in 2011 wieder ein leichter Anstieg zu verzeichnen war.

3.1.1 Unterschiedliche regionale Dynamiken

Ein Kennzeichen des demografischen Wandels sind seine regional unterschiedlichen Ausprägungen und Entwicklungsverläufe. Besondere Aufmerksamkeit verdient in diesem Zusammenhang die regionale Spaltung der Dynamik, das kleinräumige Nebeneinander von wachsenden und schrumpfenden Gemeinden. Mit Blick auf Kinder und Jugendliche ist dabei allerdings der Anteil jener Kreise, die noch Zuwächse verzeichnen, gering geworden. Eine Alterung der Bevölkerung findet hingegen fast überall statt. Die Zuwanderung konzentriert sich auf die Städte und die großen Agglomerationsräume. Unter den zahlreichen Kombinationsmöglichkeiten der Komponenten des demografischen Wandels – Geburtenentwicklung, Alterung und Zuwanderung – finden sich drei Konstellationen, die häufiger auftreten und auch einen starken räumlichen Bezug aufweisen (vgl. Abbildung 3-1).

Bei Typ 1 handelt es sich um Regionen mit Bevölkerungswachstum und zugleich einer Alterung „von oben“, d. h. mit starken Zunahmen der Personen im fortgeschrittenen Alter. Geografisch sind solche Gebiete im Norden – um die Hansestädte – und im Süden – in den wirtschaftsdynamischen Teilen von Bayern und Baden-Württemberg – zu finden. Typ 2 erwartet Bevölkerungsabnahme bei Alterung „von unten“, bei starkem Rückgang der Zahl der Jugendlichen. Der räumliche Schwerpunkt dieser Konstellation liegt in den alten Ländern, in Regionen mit bereits lange vorliegender Strukturschwäche, seien es die altindustrialisierten Regionen an Rhein, Ruhr und Saar, seien es die altbekannten Fördergebiete aus der Gemeinschaftsaufgabe „Verbesserung der regionalen Wirtschaftsstruktur“ (GRW). Typ 3 spiegelt die Besonderheiten der neuen Länder wider, mit Bevölkerungsabnahmen und einer beschleunigten Alterung „von oben und von unten“. Lediglich in den Randlagen der größeren Städte ist diese Konstellation aufgrund kleinräumiger Wanderungsprozesse etwas abgeschwächt.

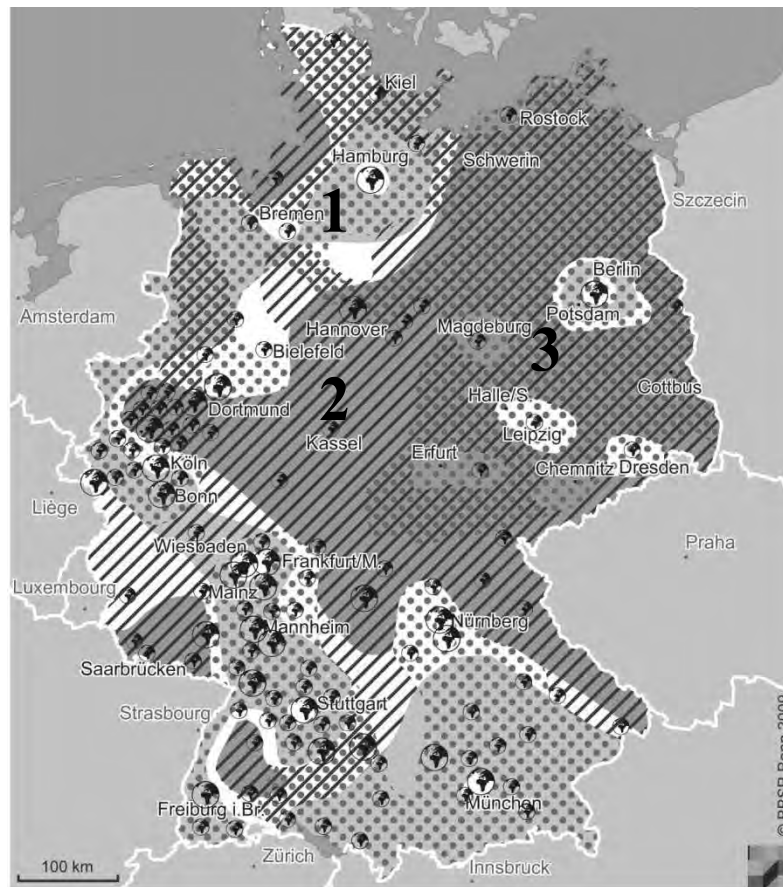
3.1.2 Entwicklung mit Blick auf Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene

In den betrachteten Altersgruppen ist die Zahl der Kinder und jungen Menschen im Zeitraum von 2010 bis 2025 bundesweit rückläufig. Die unter zehnjährigen Kinder durchleben bis 2025 eine Phase der schwächeren Abnahme, im Bundesdurchschnitt um sieben Prozent. Nahezu jedes achte Kind lebt sogar in einem Stadt- oder Landkreis, dessen Kinderzahl noch zunimmt. Die Zahl der Zehn- bis 20-Jährigen – dies sind dann die Personen, deren Eltern in der „Pillenknicke-Phase“ geboren wurden – wird mit 16 Prozent besonders stark zurückgehen. Die Zahl der über 20-jährigen jungen Erwachsenen schließlich wird um ca. zwölf Prozent zurückgehen. Allein die hohe Mobilität in dieser Lebensphase führt dazu, dass einige wenige Regionen noch ein geringfügiges Wachstum aufweisen werden. Bezogen auf alle unter 30-Jährigen liegt der Bevölkerungsrückgang bis 2025 bei zwölf Prozent, während die Gesamtbevölkerung in diesem Zeitraum lediglich um ein gutes Prozent abnimmt.

Dabei werden die Entwicklungen zwischen Ost- und Westdeutschland weiterhin unterschiedlich verlaufen (vgl. Tabelle A3-1 im Anhang). In den alten Ländern werden – in der Summe, nicht in ihren Teilräumen – die Bevölkerungszahlen in etwa stabil bleiben, in den neuen Ländern wird sich der Bevölkerungsrückgang deutlich fortsetzen. Allerdings zeigt der Blick zurück, dass die besonders starken Abnahmen ebenso wie die großen altersstrukturellen Verwerfungen größtenteils der Vergangenheit angehören. Die unter Zehnjährigen haben in den neuen Ländern gleichwohl noch Abnahmen um ein Fünftel zu erwarten. Die Gruppe der Zehn- bis unter 20-Jährigen wird hingegen eine Phase der vorübergehenden Konsolidierung durchlaufen. Drastische Einbrüche zeigen sich bei der Altersgruppe der 20- bis 30-Jährigen. Diese wird bis 2025 um ein Drittel abnehmen; in diesem sehr deutlichen Rückgang spiegelt sich der Geburteneinbruch der Jahre 1989 bis 1994 wider (vgl. Abbildung 3-2).

Abbildung 3-1

Demografischer Wandel in den Regionen (Deutschland; 2005 bis 2025)



Ausprägung von Komponenten des demografischen Wandels bis 2025

| | | |
|---|---|--|
| <p>Großräumige Bevölkerungsdynamik</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ deutliche Abnahme ■ deutliche Zunahme | <p>Alterung</p> <ul style="list-style-type: none"> ▨ starke Abnahme der Schulpflichtigen ▣ massive Zunahme der Hochbetagten | <p>Internationalisierung</p> <ul style="list-style-type: none"> 🌐 stark 🌐 sehr stark |
|---|---|--|

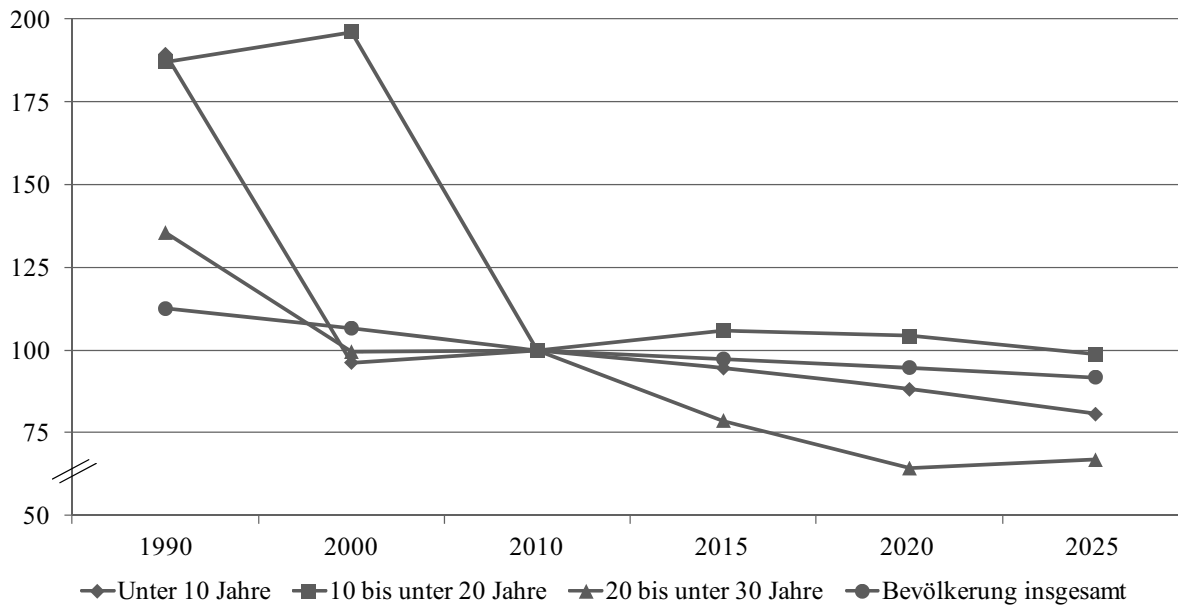
Quelle: BBSR-Bevölkerungsprognose 2005–2025/bbw

Genau anders herum verläuft die Dynamik in den alten Ländern. Dort erwarten die Gruppen der unter Zehnjährigen und der 20- bis 30-Jährigen nur geringe Abnahmen, die Gruppe der Jugendlichen zwischen zehn und 20 Jahren hingegen erwartet einen deutlichen Rückgang um ein knappes Fünftel. Hierbei werden bei den jüngsten Altersgruppen der unter Dreijährigen sowie der Drei- bis Sechs-

jährigen kaum Veränderungen erwartet. Dies zu beachten ist wichtig, da sich in Westdeutschland nach zehn Jahren, in denen Rückgänge in diesen Altersjahrgängen um ca. 25 Prozent zu verzeichnen waren, eine „Rückgangsrhetorik“ etabliert hat und in Fachdebatten häufig von weiteren Rückgängen ausgegangen wird (vgl. Abbildung 3-3).

Abbildung 3-2

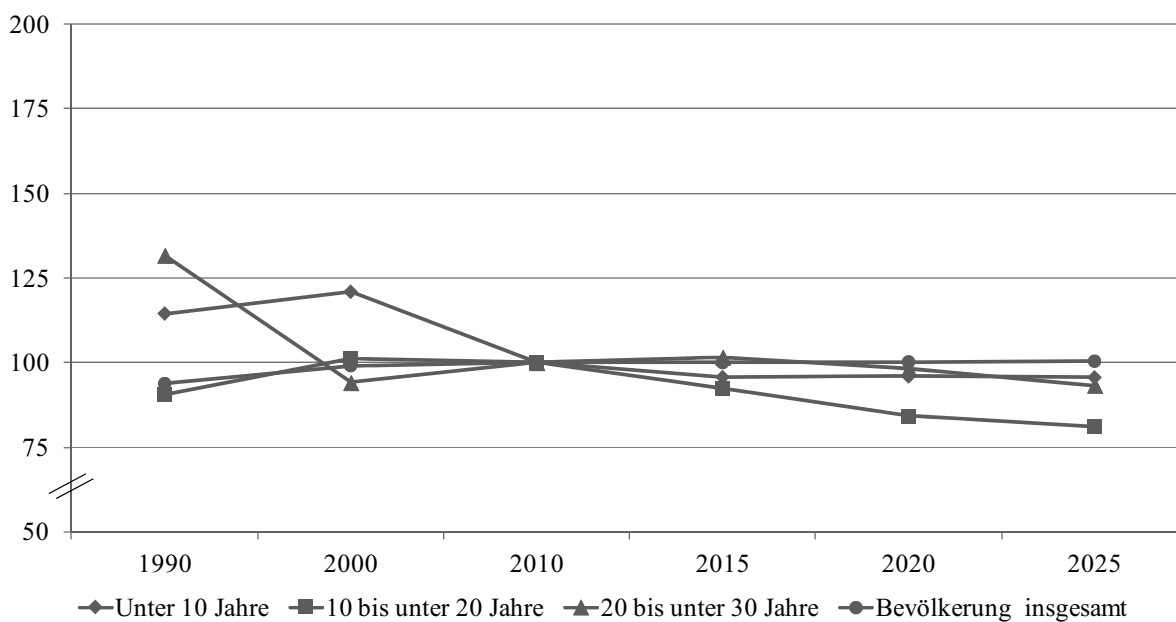
Bevölkerungsdynamik in Ostdeutschland (einschließlich Berlin; 2010 bis 2025; Index 2010 = 100)



Quelle: BBSR-Bevölkerungsprognose 2005 bis 2025/bbw

Abbildung 3-3:

Bevölkerungsdynamik in Westdeutschland (ohne Berlin; 2010 bis 2025; Index 2010 = 100)



Quelle: BBSR-Bevölkerungsprognose 2005 bis 2025/bbw

3.1.3 Siedlungsstrukturelle Einflüsse

Die Unterschiede nehmen noch weiter zu, je kleinräumiger die Betrachtung angelegt wird. Neben dem West-Ost-Gefälle besteht ein Gefälle der demografischen Entwicklung zwischen Städten und ihrem näheren und fernerem Umland. Im Westen wie im Osten haben die Städte geringere Abnahmen bei der Zahl der Kinder und Jugendlichen zu erwarten als die Landkreise. Massiv zeigt sich dieser regionale Unterschied bei den unter Zehnjährigen in den neuen Ländern. Die Städte erwarten einen Rückgang um „lediglich“ ein Zehntel, Umland und Land dagegen verlieren ca. ein weiteres Viertel ihrer Kinder. Ein wichtiger Faktor hierbei sind die zu erwartenden Wanderungsbewegungen, die dazu führen werden, dass es in den Städten und Agglomerationsräumen zu Zuwanderungsgewinnen kommen wird. Umgekehrt sind insbesondere ländliche Gebiete in Ostdeutschland von einem Rückgang der Bevölkerung aufgrund von Abwanderung betroffen. Dabei lassen sich zusätzlich geschlechtsspezifische Unterschiede im Mobilitätsverhalten beobachten. So ist im ländlichen Raum der neuen Länder ein erheblicher Frauenmangel bei den 20- bis unter 35-Jährigen erkennbar, der auf die starke Abwanderung und geringe Zuwanderung junger Frauen zurückzuführen ist. Die Zu- und Rückwanderung von Frauen in der Familiengründungsphase, wie sie zum Teil im Westen zu beobachten ist, bleibt im Osten aus (Leibert/Wiest 2011). Allerdings trifft dies auch zunehmend für ländliche Regionen in Westdeutschland zu.

Auf Basis der relativ groben Raumkategorisierung von Stadt, Umland und Land werden somit zusammenfassend bis 2025 folgende Tendenzen erwartet: Die Anzahl der unter Zehnjährigen bleibt nach einem aktuell noch bis etwa 2015 zu beobachtenden Rückgang in den Städten Westdeutschlands in den Folgejahren bis voraussichtlich 2025 in der Summe aller Städte konstant (vgl. Tabelle A3-2 im Anhang). Im Umland und den ländlichen Gebieten wird die Zahl bereits in den nächsten fünf Jahren um etwa fünf Prozent abnehmen, dann aber auf diesem Niveau weitere zehn Jahre konstant bleiben. In den östlichen Ländern wird es bei den unter zehnjährigen bis 2025 zu deutlichen Rückgängen kommen. Diese fallen in den Städten mit einem Rückgang von ca. zehn Prozent geringer aus als im Umland und den ländlichen Gebieten, die mit Rückgängen von bis zu 25 Prozent zu rechnen haben.

In der Altersgruppe der Zehn- bis unter 20-Jährigen wird es in den ostdeutschen Städten bis 2025 noch zu leichten Steigerungen von bis zu fünf Prozent kommen. Im Umland, insbesondere aber im ländlichen Raum, ist die Tendenz gegenläufig. Es wird im Umland und auf dem Land mit einem Rückgang von fünf Prozent zu rechnen sein. In Westdeutschland wird es in dieser Altersgruppe ebenfalls deutliche Rückgänge geben. Diese fallen in den Städten mit acht Prozent geringer aus als auf dem Land. Dort werden Rückgänge bis zu 25 Prozent erwartet.

3.2 Migration

3.2.1 Das Migrationskonzept im Mikrozensus

Seit 2005 wird im Mikrozensus – einer amtlichen Repräsentativstatistik über die Bevölkerung und den Arbeits-

markt, an der ein Prozent aller Haushalte in Deutschland beteiligt sind – der soziale Sachverhalt der Zuwanderung nicht mehr anhand des Ausländerkonzepts, das sich lediglich auf die Staatsangehörigkeit bezog, bestimmt, sondern anhand des sehr viel komplexeren Konzepts des Migrationshintergrundes. Dabei werden die Merkmale Geburtsland bzw. Zuwanderung, Staatsangehörigkeit und Einbürgerung berücksichtigt. Als hierarchisch gegliedertes Konzept werden in einem ersten Schritt Menschen mit und ohne Migrationshintergrund unterschieden. In einem zweiten Schritt werden die Personen mit Migrationshintergrund danach unterschieden, ob sie eigene Migrationserfahrung haben, also selbst zugewandert sind, oder ob sie in Deutschland geboren wurden und lediglich ihre Eltern bzw. Großeltern zugewandert sind. In einem dritten Schritt können die Personen mit Migrationshintergrund danach differenziert werden, ob sie die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen oder nicht, also in diesem Sinne Deutsche oder Ausländer sind (vgl. Abbildung 3-4). Zu den Menschen mit Migrationshintergrund zählt der Mikrozensus „alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil“ (Statistisches Bundesamt 2011a, S. 6). Nicht eindeutig unterscheidbar sind Personen mit Migrationshintergrund der zweiten (Eltern eingewandert) und dritten Generation (Großeltern eingewandert). Dies liegt u. a. daran, dass Eltern häufig verschiedenen Zuwanderergenerationen angehören (Statistisches Bundesamt 2011a). Insbesondere bei Personen mit aktueller oder früherer türkischer Staatsangehörigkeit ist es häufig der Fall, dass ein Elternteil in Deutschland geboren wurde und ein Elternteil zugewandert ist.⁶

3.2.2 Zusammensetzung der Bevölkerung mit Migrationshintergrund

Die Umstellung des Mikrozensus vom Ausländer- auf ein Migrationskonzept war insofern folgenreich, als sie ein neues Ausmaß der Migration in Deutschland sichtbar machte. Von den rund 81,7 Millionen Menschen, die im Jahr 2010 in Deutschland lebten, hatten 15,7 Millionen und damit 19,3 Prozent der Bevölkerung einen Migrationshintergrund (vgl. Tabelle 3-1). Dieser Anteil lag doppelt so hoch wie der Anteil, der davor aufgrund der Staatsangehörigkeit ermittelt worden war.

Gut zwei Drittel der Menschen mit Migrationshintergrund haben eigene Migrationserfahrung, d. h. sie sind nach Deutschland zugewandert (=erste Generation), und lediglich ein Drittel ist als Kind zugewanderter Eltern oder Großeltern in Deutschland geboren (=zweite und

⁶ Es ist in dem hier vorgegebenen Rahmen nicht möglich, eine umfassende Bewertung der Methodik sowie der Datenqualität zur Erfassung des Migrationshintergrundes vorzulegen. Das statistische Bundesamt selbst bezeichnet die Datenqualität im Hinblick auf die Fragen zum Migrationshintergrund als „außerordentlich zufriedenstellend“. Allgemein wird die Datenqualität als gut bezeichnet: Zum einen besteht bei den meisten Fragen eine Auskunftspflicht, sodass es nur wenige Ausfälle gibt, zum anderen ist der Stichprobenumfang sehr hoch, sodass der Standardfehler vergleichsweise klein ist.

dritte Generation). Von den Menschen *mit eigener Migrationserfahrung* haben 52,7 Prozent die Staatsangehörigkeit des Herkunftslandes (d. h. sie sind per Definition ‚Ausländer‘) und 47,3 Prozent die deutsche Staatsangehörigkeit. Anders verhält es sich bei den Personen *ohne eigene Migrationserfahrung*: Von diesen sind mehr als zwei Drittel Deutsche (69,5 Prozent). Im Gegenzug hat nicht ganz ein Drittel die Staatsangehörigkeit des Herkunftslandes der Eltern (30,5 Prozent) (vgl. Tabelle 3-1).

Schaut man sich das Zuwanderungsgeschehen der letzten 20 Jahre an, so ist die Zahl der Zuzüge nach einem kurzzeitigen Höhepunkt zwischen Anfang und Mitte der

1990er-Jahre mit jährlich zwischen 1,0 und 1,5 Millionen zugewanderten Menschen⁷ kontinuierlich rückläufig (vgl. Tabelle A3-3 im Anhang). Im Jahr 2008 erreichte sie mit rund 680 000 Zuwanderern ihren Tiefpunkt. Erst seit 2009 lässt sich wieder ein leichter Anstieg der Zuzüge be-

⁷ Die vergleichsweise hohe Zahl an Zuzügen zwischen 1991 und 1995 resultierte aus der gestiegenen Zahl von Zuzügen durch (Spät-)Aussiedlerinnen und (Spät-)Aussiedlern, der gestiegenen Zahl von Asylsuchenden, den Kriegs- und Bürgerkriegsflüchtlingen aus dem ehemaligen Jugoslawien sowie der in diesem Zeitraum gestiegenen, aber zeitlich begrenzten Arbeitsmigration aus Nicht-EU Staaten (vgl. BAMF 2010, S. 17).

Abbildung 3-4

Vereinfachte Darstellung des Migrationskonzepts des Mikrozensus

| | |
|-------|--|
| 1. | Deutsche ohne Migrationshintergrund |
| 2. | Personen mit Migrationshintergrund |
| 2.1 | Personen mit eigener Migrationserfahrung (Zugewanderte/1. Generation) |
| 2.1.1 | Ausländer |
| 2.1.2 | Deutsche (darunter: [Spät-] Aussiedler, Eingebürgerte) |
| 2.2 | Personen ohne eigene Migrationserfahrung (in Deutschland geboren/2. und 3. Generation) |
| 2.2.1 | Ausländer |
| 2.2.2 | Deutsche (darunter: Eingebürgerte, Deutsche mit mindestens einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil) |

Quelle: Statistisches Bundesamt 2011a, S. 7

Tabelle 3-1

Bevölkerung nach detailliertem Migrationsstatus (Deutschland; 2010; Angaben in 1 000 und in Prozent)

| Detaillierter Migrationsstatus | Angaben absolut | Angaben in Prozent |
|--|-----------------|--------------------|
| Bevölkerung insgesamt | 81.751 | 100,0 |
| Deutsche ohne Migrationshintergrund | 65.970 | 80,7 |
| Personen mit Migrationshintergrund | 15.746 | 19,3 |
| dar.: Personen mit eigener Migrationserfahrung | 10.591 | 67,3 |
| dav.: Ausländer | 5.577 | 52,7 |
| dav.: Deutsche | 5.013 | 47,3 |
| dar.: Personen ohne eigene Migrationserfahrung | 5.155 | 32,7 |
| dav.: Ausländer | 1.570 | 30,5 |
| dav.: Deutsche | 3.585 | 69,5 |

Quelle: BAMF, Migrationsbericht 2010

obachten. Im Jahr 2010 waren 798 282 Zuzüge über die Grenzen Deutschlands zu verzeichnen.

Personen türkischer Herkunft stellen mit einem Anteil von 15,8 Prozent an allen Personen mit Migrationshintergrund die größte Gruppe dar, gefolgt von den Personen polnischer Herkunft, die einen Anteil von 8,3 Prozent an allen Migranten und Migrantinnen stellen, sowie den Personen russischer Herkunft mit einem Anteil von 6,7 Prozent. Weitere 4,7 Prozent der Personen mit Migrationshintergrund sind italienischer Herkunft. Insbesondere die Nachkommen von Zuwanderern aus den ehemaligen Anwerbestaaten besitzen häufig selbst keine eigene Migrationserfahrung mehr, d. h. sie wurden bereits in Deutschland geboren. Dies trifft auf 43,6 Prozent der Personen mit italienischer Herkunft, 39,7 Prozent der Personen mit türkischer und 38,6 Prozent der Personen mit griechischer Herkunft zu (vgl. BAMF 2010, S. 192). Im Gegensatz dazu zählen von den Personen polnischer, rumänischer, ukrainischer, russischer oder kasachischer Herkunft bislang nur wenige zur zweiten oder dritten Generation.

3.2.3 Junge Menschen mit Migrationshintergrund in der Bevölkerung

Mehr als jeder vierte junge Mensch in Deutschland weist mittlerweile eine Zuwanderungsgeschichte auf. In der Altersgruppe der unter 25-Jährigen liegt der Anteil der Migrantinnen und Migranten bei 28,3 Prozent und damit deutlich über dem Anteil in der gesamten Bevölkerung (vgl. Tabelle 3-2). Dies ist zugleich ein Hinweis darauf,

dass die Bevölkerung mit Migrationshintergrund ‚jünger‘ ist als die Bevölkerung ohne Migrationshintergrund. Die Mehrzahl der unter 25-Jährigen hat keine eigene Migrationserfahrung: 75,7 Prozent leben in zweiter oder dritter Generation in Deutschland. Die in Deutschland geborenen jungen Menschen mit Migrationshintergrund besitzen mehrheitlich, nämlich zu 76,8 Prozent die deutsche Staatsangehörigkeit. Die deutlich kleinere Gruppe der Kinder und Jugendlichen mit eigener Migrationserfahrung hat zur Hälfte die deutsche Staatsangehörigkeit und zur Hälfte die Staatsangehörigkeit des Herkunftslandes.

Je jünger die Kinder sind, desto höher ist der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund. Während von den 20- bis unter 25-Jährigen 22,4 Prozent einen Migrationshintergrund haben, liegt dieser bei den Zehn- bis unter 20-Jährigen bei 27,5 Prozent und bei den unter Zehnjährigen bei 33,6 Prozent. Damit sind insbesondere Schulen und Einrichtungen der Kindertagesbetreuung in zentraler Weise mit Fragen der unterschiedlichen kulturellen und ethnischen Herkunft von Kindern konfrontiert. Gleichzeitig ist hervorzuheben, dass es sich gerade in der jüngsten Altersgruppe nahezu ausschließlich um Kinder handelt, die keine eigene Migrationserfahrung haben, sondern in Deutschland geboren sind und deren Eltern zum Teil selbst bereits in der zweiten Generation in Deutschland leben: Lediglich 7,4 Prozent der unter zehnjährigen Kinder mit Migrationshintergrund sind selbst nach Deutschland zugewandert. Bei den Zehn- bis unter 20-Jährigen liegt dieser Anteil bei 23,8 Prozent, und nur bei den 20- bis

Tabelle 3-2

Bevölkerung nach detailliertem Migrationsstatus und ausgewählten Altersgruppen (Deutschland; 2010; Angaben in 1 000 und in Prozent)

| Detaillierter Migrationsstatus | Bevölkerung unter 25 Jahre | | Darunter im Alter von ... bis ... | | | | | |
|----------------------------------|----------------------------|--------------|-----------------------------------|--------------|------------------------|--------------|------------------------|--------------|
| | | | unter 10 Jahre | | 10 bis unter 20 Jahren | | 20 bis unter 25 Jahren | |
| | in 1.000 | in % | in 1.000 | in % | in 1.000 | in % | in 1.000 | in % |
| Deutsche ohne Migr.hintergrund | 14.223 | 71,7 | 4.514 | 66,4 | 5.896 | 72,5 | 3.813 | 77,6 |
| Personen mit Migr.hintergrund | 5.623 | 28,3 | 2.284 | 33,6 | 2.239 | 27,5 | 1.100 | 22,4 |
| Davon: | | | | | | | | |
| Pers. mit eigener Migr.erfahrung | 1.369 | 24,3 | 170 | 7,4 | 532 | 23,8 | 667 | 60,6 |
| Ausländer | 695 | 50,8 | 112 | 65,9 | 279 | 52,4 | 304 | 45,6 |
| Deutsche | 675 | 49,3 | 59 | 34,7 | 253 | 47,6 | 363 | 54,4 |
| Pers. ohne eigene Migr.erfahrung | 4.255 | 75,7 | 2.115 | 92,6 | 1.707 | 76,2 | 433 | 39,4 |
| Ausländer | 986 | 23,2 | 274 | 13,0 | 538 | 31,5 | 174 | 40,2 |
| Deutsche | 3.267 | 76,8 | 1.840 | 87,0 | 1.168 | 68,4 | 259 | 59,8 |
| Insgesamt | 19.846 | 100,0 | 6.798 | 100,0 | 8.135 | 100,0 | 4.913 | 100,0 |

Quelle: Statistisches Bundesamt 2011a; Berechnungen der Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

unter 25-Jährigen ist der Anteil von Personen mit eigener Migrationserfahrung mit 60,6 Prozent deutlich höher.

Legt man die Entwicklung in den Jahren 2005 bis 2010 zugrunde, wird erkennbar, dass sich der genannte Trend auch gegenwärtig fortsetzt. Der Anteil von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund an der gleichaltrigen Bevölkerung nimmt weiterhin zu. Nur bei den 20- bis unter 25-jährigen Migrantinnen und Migranten zeigt sich aufgrund der stagnierenden Entwicklung bei den Zuwanderungen eine leicht rückläufige Tendenz (vgl. Abbildung 3-5).

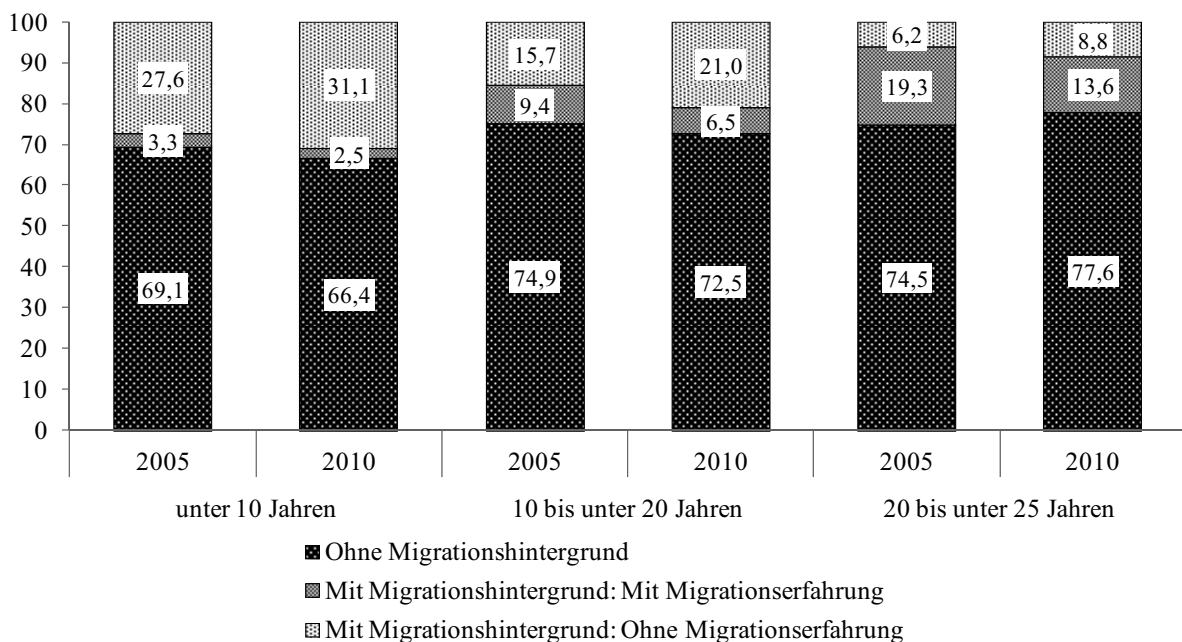
Auch wenn bei den unter 25-Jährigen die jungen Menschen mit eigener Zuwanderungsgeschichte insgesamt die kleinere Gruppe darstellen, spielt der Zuwanderungszeitpunkt doch eine wichtige Rolle für die weitere Bildungsbiografie der Kinder und Jugendlichen: Rund 629 000 junge Menschen, dies entspricht 45,9 Prozent aller zugewanderten unter 25-Jährigen, sind vor dem Schuleintrittsalter nach Deutschland gekommen. 273 000 Kinder- und Jugendliche und damit 19,9 Prozent waren zum Zuwanderungszeitpunkt bereits im Grundschulalter und 241 000 bzw. 17,6 Prozent in dem Alter, in dem der Besuch einer weiterführenden Schule ansteht (vgl. Tabelle A3-4 im Anhang). Weitere 225 000 junge Menschen waren zum Zeitpunkt der Zuwanderung bereits 16 Jahre und älter; dies entspricht einem Anteil von 16,4 Prozent an allen zugewanderten unter 25-Jährigen. Diese Befunde machen

nicht zuletzt deutlich, dass Angebote zur schulischen und sprachlichen Integration im Prinzip alle Altersgruppen in den Blick nehmen müssen.

Gut die Hälfte der jungen Menschen unter 25 Jahren bzw. deren Eltern kommen aus dem europäischen Raum. Dies ist eng verknüpft mit dem Migrationsgeschehen in Deutschland, das zum einen in den 1960er-Jahren durch Zuwanderung von ‚Gastarbeitern‘, d. h. Personen aus den ehemaligen Anwerbestaaten, sowie in den 1970er-Jahren durch den verstärkten Zuzug von Familienangehörigen und zum anderen in den 1990er-Jahren durch die Öffnung des ‚Eisernen Vorhangs‘ und die Bürgerkriegssituation in Jugoslawien gekennzeichnet war. So liegt der Anteil der jungen Menschen aus den 27 Mitgliedsländern der Europäischen Union bei 21,5 Prozent, und aus dem übrigen Europa stammen 28,5 Prozent der Kinder und Jugendlichen (vgl. Tabelle A3-5 im Anhang). Die größte Migrantenengruppe bei den unter 25-Jährigen sind die Kinder und Jugendlichen mit türkischer Herkunft (14,1 Prozent). Aus den anderen ehemaligen Anwerbestaaten Italien und Griechenland stammen 4,1 Prozent bzw. 1,7 Prozent der unter 25-Jährigen. Weitere nennenswerte Anteile entfallen auf Kinder und Jugendliche, die oder deren Eltern bzw. Großeltern aus dem Gebiet der ehemaligen Sowjetunion (10,5 Prozent), dem Gebiet des ehemaligen Jugoslawiens (7,0 Prozent) oder aus Polen (5,4 Prozent) kommen.

Abbildung 3-5

Unter 25-Jährige nach Altersgruppen und Migrationsstatus (Deutschland; 2005 und 2010; Angaben in Prozent)



Quelle: Statistisches Bundesamt 2006, 2011a; Berechnungen der Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

3.2.4 Sozialstrukturelle Merkmale der Bevölkerung mit Migrationshintergrund

a) Bildungsstand

Das schulische und berufliche Bildungsniveau in der Bevölkerung ist in den vergangenen Jahrzehnten gestiegen. Im Vergleich der Alterskohorten weisen jüngere Personen einen besseren Bildungsstand auf als ältere; dies trifft sowohl auf Personen ohne als auch mit Migrationshintergrund zu. Der Bildungsaufstieg in beiden Gruppen spiegelt sich im wachsenden Anteil höherer Bildungsabschlüsse in den jüngeren Altersgruppen ebenso wider wie in der geringer werdenden Zahl von Personen, die die Schule ohne Abschluss verlassen. Der Anteil dieser Gruppe ist auch unter den Migrantinnen und Migranten stark zurückgegangen (vgl. Tabelle 3-3).

Dennoch bestehen nach wie vor deutliche Unterschiede zwischen beiden Gruppen. Bei den Schulbildungs- und den Berufsausbildungsabschlüssen weisen Personen mit Migrationshintergrund durchwegs niedrigere Abschlüsse auf. Der geringste Unterschied zeigt sich mit Blick auf

die Hochschulreife. So verfügen in der Altersgruppe der 25- bis 35-Jährigen 37 Prozent der Migrantinnen und Migranten über die Hochschulreife, in der altersgleichen Bevölkerung ohne Migrationshintergrund sind es mit knapp 45 Prozent nur etwas mehr. Umgekehrt haben in der gleichen Altersgruppe jedoch nahezu doppelt so viele Migrantinnen und Migranten (37 Prozent) wie Personen ohne Migrationshintergrund maximal einen Hauptschulabschluss (20 Prozent).

Aufgrund der vorliegenden Zeitreihen bietet der Mikrozensus die Möglichkeit zu Trendaussagen in Bezug auf die Fortschritte, die bei der Bildungsintegration von Migrantinnen und Migranten in den vergangenen Jahren erzielt wurden. Betrachtet man die Entwicklung der Bildungsabschlüsse zwischen 2005 und 2010, so hebt der „Neunte Bericht über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland“ drei Entwicklungen hervor: Erstens ist bei den Hauptschul- und mittleren Schulabschlüssen ein Angleichungsprozess zu verzeichnen. Zweitens scheint sich mit Blick auf die Hochschulreife der Abstand zuungunsten der Jugendlichen mit Migra-

Tabelle 3-3

**Bevölkerung nach Migrationsstatus, Schulabschlüssen und Altersgruppen
(Deutschland; 2010; Angaben in 1 000 und in Prozent)**

| Altersgruppen | Insgesamt ¹ | Davon: | | | | | | | |
|-----------------------------------|------------------------|-------------------------|------|----------------------------|------|--------------------|------|---------------------------------------|------|
| | | mit Hauptschulabschluss | | mit Realschulabschluss/POS | | mit Hochschulreife | | ohne Abschluss u. nicht in Ausbildung | |
| | | in 1.000 | in % | in 1.000 | in % | in 1.000 | in % | in 1.000 | in % |
| Ohne Migrationshintergrund | | | | | | | | | |
| 15–25 | 5.150 | 1.025 | 19,9 | 1.996 | 38,8 | 1.867 | 36,3 | 235 | 4,6 |
| 25–35 | 7.289 | 1.324 | 18,2 | 2.527 | 34,7 | 3.268 | 44,8 | 130 | 1,8 |
| 35–45 | 9.453 | 2.134 | 22,6 | 3.921 | 41,5 | 3.189 | 33,7 | 159 | 1,7 |
| 45–55 | 10.858 | 3.352 | 30,9 | 4.347 | 40,0 | 2.895 | 26,7 | 199 | 1,8 |
| 55–65 | 8.482 | 3.795 | 44,7 | 2.714 | 32,0 | 1.816 | 21,4 | 104 | 1,2 |
| >=65 | 15.666 | 10.728 | 68,5 | 2.405 | 15,4 | 1.983 | 12,7 | 314 | 2,0 |
| Mit Migrationshintergrund | | | | | | | | | |
| 15–25 | 1.538 | 459 | 29,8 | 486 | 31,6 | 438 | 28,5 | 144 | 9,4 |
| 25–35 | 2.486 | 706 | 28,4 | 597 | 24,0 | 927 | 37,3 | 229 | 9,2 |
| 35–45 | 2.516 | 815 | 32,4 | 591 | 23,5 | 736 | 29,3 | 343 | 13,6 |
| 45–55 | 2.104 | 710 | 33,8 | 461 | 21,9 | 580 | 27,6 | 330 | 15,7 |
| 55–65 | 1.538 | 579 | 37,7 | 261 | 17,0 | 371 | 24,1 | 313 | 20,3 |
| >=65 | 1.479 | 634 | 42,8 | 133 | 9,0 | 259 | 17,5 | 426 | 28,8 |

¹ Inklusive Personen ohne Angaben zur Art des Schulabschlusses.

tionshintergrund tendenziell zu vergrößern; hier gibt es offenbar einen Bildungsaufstieg der zwei Geschwindigkeiten. Drittens verringert sich der Anteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die über keinen Abschluss verfügen. In diesem Zusammenhang zeigt sich außerdem, dass gerade Migrantinnen und Migranten oft zu einem späteren Zeitpunkt Abschlüsse nachholen (Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2012, S. 174). Darüber hinaus wird festgestellt, dass bei einer Unterscheidung nach erster und zweiter Generation der Anteil der Personen ohne Schulabschluss in der zweiten Generation noch einmal geringer ausfällt (Zweiter Integrationsindikatorenbericht 2011, S. 34).

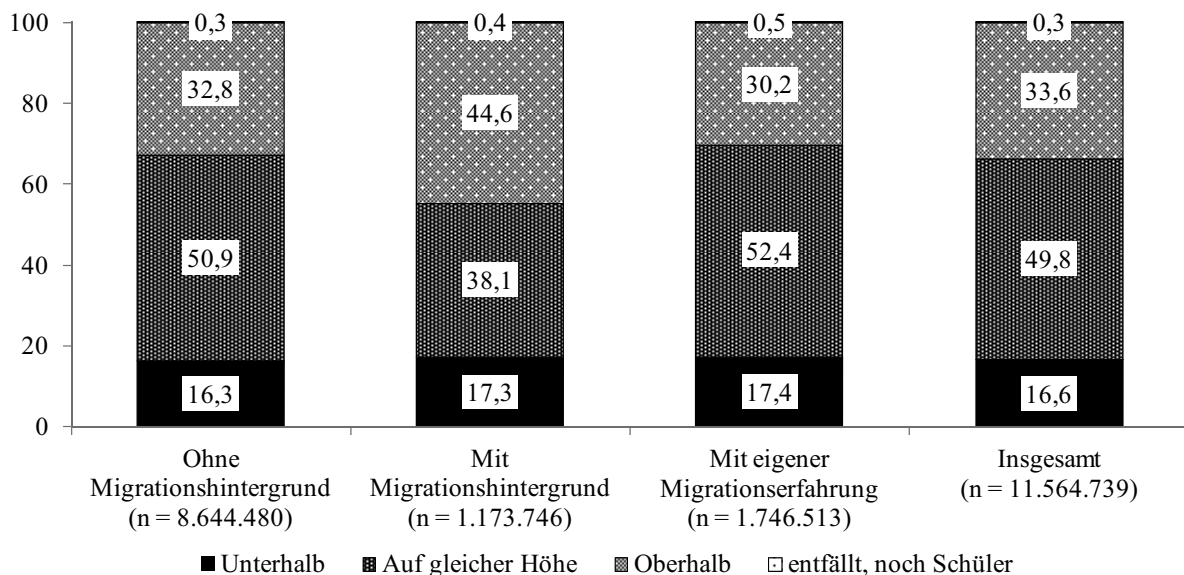
Mit den Daten des Mikrozensus ist es außerdem möglich, intergenerationale Bildungsdynamiken in den Familien zu betrachten. Dabei zeigt sich, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund häufiger als Jugendliche ohne Migrationshintergrund höhere Bildungsabschlüsse erreichen als ihre Eltern und damit einen Bildungsaufstieg schaffen. Der Anteil der Bildungsaufsteiger ist am höchsten in der Gruppe der Personen, die bereits in Deutschland geboren

worden sind, aber deren Eltern bzw. Großeltern zugewandert sind (vgl. Abbildung 3-6).

Ein ähnliches Muster wie bei den Schulabschlüssen zeigt sich bei den berufsqualifizierenden Bildungsabschlüssen (vgl. Tabelle 3-4): Auf der einen Seite hat unter den Migrantinnen und Migranten ein fast ebenso hoher Anteil ein Hochschulstudium abgeschlossen wie in der Bevölkerung ohne Migrationshintergrund. Auf der anderen Seite zeigen sich jedoch große Unterschiede bei den niedrigen Berufsbildungsabschlüssen bzw. bei denjenigen, die über keinen Abschluss verfügen. So schließen Personen mit Migrationshintergrund nach wie vor deutlich seltener eine Lehre oder Berufsfachschule ab als Personen ohne Migrationshintergrund. Gleichzeitig haben Personen mit Migrationshintergrund weitaus häufiger keine abgeschlossene Berufsausbildung. Dies trifft durchgängig auf alle Altersgruppen zu. In der Altersgruppe der 25- bis 35-Jährigen, bei der man mit einiger Plausibilität davon ausgehen kann, dass die Erstausbildung in der Regel abgeschlossen ist, verfügt jede dritte Person mit Migrationshintergrund über keinen berufsqualifizierenden Abschluss, bei Personen ohne Migrationshintergrund liegt der entsprechende Anteil bei 10 Prozent.

Abbildung 3-6

Personen im Alter von 15 bis unter 25 Jahren nach intergenerationaler Bildungsdynamik und Migrationsstatus (2009; Bevölkerung am Ort der Hauptwohnung; gewichtete Ergebnisse; Angaben in Prozent)



Quelle: Statistisches Bundesamt 2010a; Berechnungen der Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

Tabelle 3-4

**Bevölkerung nach Migrationsstatus, berufsqualifizierenden Bildungsabschlüssen und Altersgruppen
(Deutschland; 2010; Angaben in 1 000 und in Prozent)**

| Altersgruppen | Ins-gesamt ¹ | davon: | | | | | | | |
|----------------------------|-------------------------|-------------------------------|------|---------------------|------|---------------------|------|---------------------------------------|------|
| | | Lehre/Berufs-fachschulabschl. | | Fachschul-abschluss | | Hochschul-abschluss | | ohne Abschluss u. nicht in Ausbildung | |
| | in 1.000 | in 1.000 | in % | in 1.000 | in % | in 1.000 | in % | in 1.000 | in % |
| Ohne Migrationshintergrund | | | | | | | | | |
| 15–25 | 4.596 | 1.670 | 36,3 | 107 | 2,3 | 87 | 1,9 | 2.725 | 59,3 |
| 25–35 | 6.850 | 4.113 | 60,0 | 551 | 8,0 | 1.477 | 21,6 | 696 | 10,2 |
| 35–45 | 9.347 | 5.730 | 61,3 | 972 | 10,4 | 1.847 | 19,8 | 772 | 8,3 |
| 45–55 | 10.725 | 6.646 | 62,0 | 1.201 | 11,2 | 1.804 | 16,8 | 1.039 | 9,7 |
| 55–65 | 8.422 | 5.092 | 60,5 | 831 | 9,9 | 1.385 | 16,4 | 1.008 | 12,0 |
| >=65 | 15.414 | 7.912 | 51,3 | 1.282 | 8,3 | 1.479 | 9,6 | 4.431 | 28,7 |
| Mit Migrationshintergrund | | | | | | | | | |
| 15–25 | 1.476 | 308 | 20,8 | 14 | 1,0 | 29 | 1,9 | 1.123 | 76,1 |
| 25–35 | 2.270 | 980 | 43,2 | 84 | 3,7 | 429 | 18,9 | 770 | 33,9 |
| 35–45 | 2.437 | 983 | 40,3 | 120 | 4,9 | 405 | 16,6 | 922 | 37,8 |
| 45–55 | 2.037 | 829 | 40,7 | 107 | 5,2 | 312 | 15,3 | 783 | 38,4 |
| 55–65 | 1.520 | 540 | 35,5 | 84 | 5,6 | 223 | 14,7 | 636 | 41,8 |
| >=65 | 1.463 | 422 | 28,8 | 71 | 4,9 | 172 | 11,8 | 752 | 51,4 |

¹ Inklusive Personen ohne Angaben zur Art des berufsqualifizierenden Bildungsabschlusses.

Quelle: Statistisches Bundesamt 2011a; Berechnungen der Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

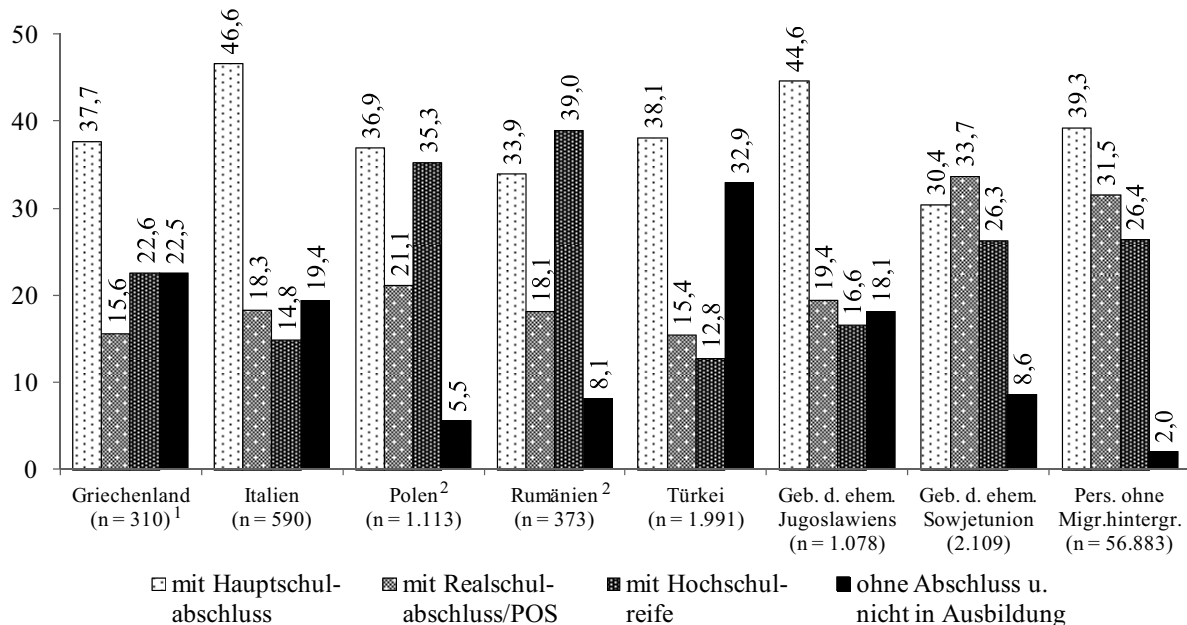
Das Bildungsniveau ist zwischen den verschiedenen Migrantengruppen sehr unterschiedlich (vgl. Abbildung 3-7). Ein überproportional hohes Bildungsniveau besitzen Personen mit Migrationshintergrund aus der Ukraine (52,4 Prozent mit Hochschulreife und 37,6 Prozent mit Hochschulabschluss) sowie aus Amerika (61,9 Prozent mit Hochschulreife und 39,8 Prozent mit Hochschulabschluss). Auch aus Polen und Rumänien stammende Personen weisen mit Blick auf Schul- und Berufsbildungsabschlüsse ein höheres Niveau auf, als es in der Gesamtbevölkerung anzutreffen ist: 35,3 Prozent der Personen polnischer Herkunft und 39,0 Prozent der Personen rumänischer Herkunft haben die Hochschulreife absolviert (vs. 26,7 Prozent in der Gesamtbevölkerung) und 17,5 Prozent der Personen rumänischer Herkunft besitzen einen Hochschulabschluss (vs. 14,5 Prozent in der Gesamtbevölkerung).

Zuwanderer bzw. ihre Nachkommen aus dem Gebiet der ehemaligen Sowjetunion liegen bei den Schulabschlüssen, die den Hochschulzugang ermöglichen, auf gleicher Höhe mit der Bevölkerung ohne Migrationshintergrund (26,3 Prozent vs. 26,7 Prozent in der Gesamtbevölkerung) und bei den Hochschulabschlüssen sogar etwas darüber (16,5 Prozent vs. 14,5 Prozent).

Ein deutlich niedrigeres Bildungsniveau als bei der Gesamtbevölkerung oder bei allen Personen mit Migrationshintergrund findet sich bei Personen aus den ehemaligen Anwerbestaaten: Personen türkischer Herkunft haben lediglich zu 12,8 Prozent die Hochschulreife, bei den Personen italienischer Herkunft sind es 14,8 Prozent und auch die Personen griechischer Herkunft erreichen mit einem Anteil von 22,6 Prozent nicht das Niveau der Gesamtbevölkerung (das bei 26,7 Prozent liegt). Im Gegenzug sind diese Gruppen im unteren Bereich der Bildungspyramide überproportional häufig zu finden: Von den Personen türkischer Herkunft haben 38,1 Prozent einen Hauptschulabschluss und fast ebenso viele, nämlich 32,9 Prozent, verlassen die Schule ohne Abschluss. Bei den Personen griechischer Herkunft haben 37,7 Prozent einen Hauptschulabschluss und 22,5 Prozent keinen Schulabschluss, bei den Personen italienischer Herkunft liegen diese Anteile bei 46,6 Prozent und 19,4 Prozent. Alles in allem haben 60 bis 70 Prozent dieser Migrantengruppen höchstens einen Hauptschulabschluss erworben. Ähnlich hohe Werte finden sich nur noch bei den Personen aus den Gebieten des ehemaligen Jugoslawien (44,6 Prozent mit Hauptschulabschluss und 18,1 Prozent ohne Schulabschluss).

Abbildung 3-7

Bevölkerung mit Migrationshintergrund nach Herkunftsregion und Schulbildungsabschlüssen (2010; Angaben in Prozent)



¹ n-Angabe in 1 000.

² Einschließlich (Spät-)Aussiedler.

Quelle: Statistisches Bundesamt 2011a; Berechnungen der Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

b) Risikolagen

Sozioökonomisch unterscheidet sich die Lage der Bevölkerung mit Migrationshintergrund nach wie vor erheblich von der Bevölkerung ohne Migrationshintergrund. Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund wachsen denn auch sehr viel häufiger in prekären Lebenssituationen auf als Kinder und Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Der Nationale Bildungsbericht hebt Einkommensarmut, Erwerbslosigkeit und ein niedriges Bildungsniveau der Eltern als strukturelle Risikofaktoren hervor, die sich belastend auf Entwicklungs- und Bildungsprozesse von Kindern auswirken können (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 26). Legt man diese Faktoren zugrunde, so kommt der Bildungsbericht zu folgendem Ergebnis: Mehr als ein Viertel (28,6 Prozent) der Kinder und Jugendlichen unter 18 Jahren in Deutschland ist von mindestens einer dieser Risikolagen betroffen. Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund sind ihnen mit 48 Prozent allerdings besonders häufig ausgesetzt (vgl. Abbildung 3-8). Darüber hinaus sind 3,4 Prozent aller Kinder und Jugendlichen mit einer Kumulation aller drei Risiken gleichzeitig konfrontiert und damit als besonders gefährdet anzusehen; unter den Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist der Anteil mit 6,7 Prozent nahezu doppelt so hoch. Kinder und Jugendliche türkischer Herkunft sind dabei besonders häufig gleich mehrfachen Risiken ausgesetzt. Jedes zweite Kind bzw. jeder zweite Jugendliche dieser Gruppe

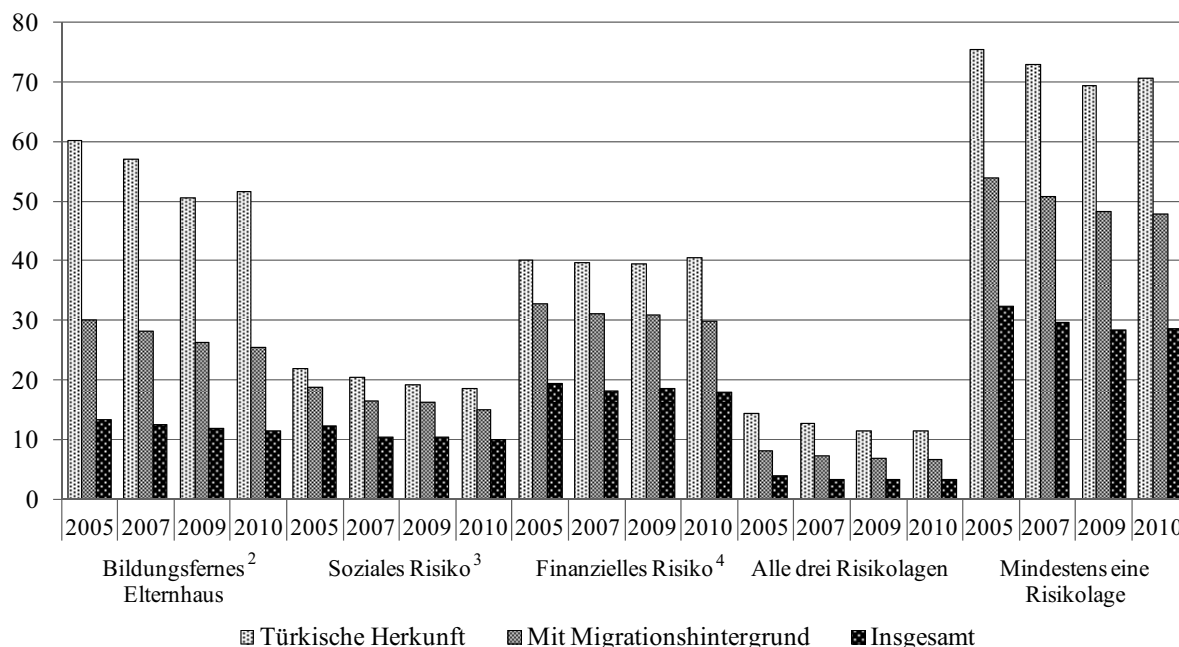
wächst in einem Elternhaus auf, das über geringe Bildungsressourcen verfügt und damit oft nur begrenzt in der Lage ist, den Bildungsweg der Kinder effektiv zu unterstützen.

3.2.5 Regionale Verteilung der Bevölkerung mit Migrationshintergrund

Die regionale Verteilung der Bevölkerung mit Migrationshintergrund spiegelt die Einwanderungsgeschichte wider und zeichnet sich dementsprechend durch eine starke Ost-West-Differenz aus: Während in den ostdeutschen Bundesländern über alle Altersgruppen hinweg lediglich 4,6 Prozent der Menschen einen Migrationshintergrund haben, liegt der Anteil in den westdeutschen Bundesländern und Berlin bei 22 Prozent (vgl. Tabelle A3-6 im Anhang). Aber auch zwischen den westdeutschen Bundesländern finden sich große Unterschiede: So reichen die Anteile der Menschen mit Migrationshintergrund von 12,6 Prozent in Schleswig-Holstein bis 27,9 Prozent in Bremen. Neben Schleswig-Holstein liegen die Anteile der Menschen mit Migrationshintergrund im Saarland (17,3 Prozent), in Niedersachsen (16,8 Prozent), in Rheinland-Pfalz (18,7 Prozent) und in Bayern (19,4 Prozent) unter dem Anteil aller westdeutschen Länder. In Hessen (25,0 Prozent), Baden-Württemberg (26,2 Prozent), Hamburg (27,4 Prozent) und Bremen (27,9 Prozent) liegt die Quote der Menschen mit Migrationshintergrund hingegen deutlich über dem Anteil aller

Abbildung 3-8

**Kinder im Alter von unter 18 Jahren nach Risikolagen und Migrationshintergrund
(Deutschland; 2005 bis 2010; Angaben in Prozent)¹**



¹ Allgemeiner Schulabschluss, Teilnahme am Erwerbsleben und Äquivalenzeinkommen (auf Basis des bundesweiten Haushaltsäquivalenzeinkommens ermittelt).
² Risiko des bildungsfernen Elternhauses: Bildungsstand unter ISCED 3.
³ Soziales Risiko: Nicht erwerbstätig.
⁴ Finanzielles Risiko: Äquivalenzeinkommen unter 60 Prozent des mittleren Äquivalenzeinkommens.
 Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2005, 2007, 2009, 2010

westdeutschen Länder. Allerdings, so zeigen Analysen der Kinder- und Jugendhilfestatistik, sind unterhalb der Länderebene, auf der Ebene der Stadt- und Landkreise, die Unterschiede wiederum erheblich. So leben die meisten Migrantinnen und Migranten vor allem in städtischen Regionen bzw. in den Ballungsgebieten (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008; Hüskens 2011). In Frankfurt, Stuttgart und München etwa hat mehr als die Hälfte der unter 15-Jährigen einen Migrationshintergrund. In Frankfurt liegt der Anteil der unter Dreijährigen mit Migrationshintergrund bei 72 Prozent (Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2012, S. 163).

3.3 Armuts- und Risikolagen

Seit Ende der 1990er-Jahre ist Armut im Kindes- und Jugendalter in Deutschland ein Thema. Ausschlaggebend hierfür sind vor allem der seit 1998 voranschreitende wohlfahrtsstaatliche Leitbildwandel, aber auch die Ratifizierung der UN Konvention über die Rechte des Kindes im Jahr 1992. Der unter dem ehemaligen Bundeskanzler Schröder initiierte Wandel vom versorgend-fürsorgenden zum aktivierend-investiven Wohlfahrtsstaat führte durch die Absicht der Expansion der öffentlichen ‚Investition in Humankapital‘ u. a. zu einer Aufwertung der sozialpoliti-

schen Relevanz von Kindern im Allgemeinen und armen Kindern im Besonderen (Lessenich 2008). Kinderarmut entfaltet seitdem als Gefährdung eines gelungenen Humankapitalaufbaus und als Risiko der Vererbung sozialer Ungleichheit eine unverkennbare politische Relevanz (vgl. hierzu Hübenthal/Olk 2009).

Während durch den Wohlfahrtsstaatswandel vor allem die zukünftigen Folgen eines Aufwachsens in Armut und Bildungsbenachteiligungen armer Kinder und Jugendlicher fokussiert werden, lenkte die UN-Konvention über die Rechte des Kindes darüber hinaus den Blick auch auf gegenwärtige und über Bildungsproblematiken hinausgehende Benachteiligungen – allem voran hinsichtlich der materiellen Lebenslage, der gesellschaftspolitischen Beteiligung und des subjektiven Wohlempfindens armer Kinder und Jugendlicher.

Der gewandelte gesellschaftliche Umgang mit der Armut von Kindern und Jugendlichen ging mit einer Bedeutungsaufwertung dieser Thematik im wissenschaftlichen Feld einher (vgl. Mierendorff 2011). Neben den zuvor skizzierten gesellschaftspolitischen Umwälzungen sind im wissenschaftlichen Feld selbst zwei Veränderungen ausschlaggebend für die Etablierung einer eigenständigen Analyse von Kinderarmut. Hierzu zählt zum einen die Feststellung einer ‚Infantilisierung der Armut‘ innerhalb

der Armutsforschung (vgl. Hauser 1989). Hauser konstatierte 1989 mit Blick auf die Sozialhilfe- und relative Einkommensarmutstatistik, dass Kinder die ältere Bevölkerung – und darunter vor allem Frauen – als die am stärksten von Armut betroffene Gruppe ablösen. Zum anderen hielt in den 1990er-Jahren ein neues Verständnis Einzug in die sozialwissenschaftliche Betrachtungsweise von Kindern und Kindheit (vgl. zum Überblick die Beiträge in Hengst/Zeiger 2005 und Honig 2009). Durch die sogenannten „New Childhood Studies“ wird nicht mehr allein nach der Entwicklung und Sozialisation von Kindern gefragt, sondern auch nach ihrer Position in der gesellschaftlichen Verteilung knapper Güter und Ressourcen sowie nach der Lebenssituation aus ihrer eigenen Perspektive.

Die vor diesem Hintergrund erstarkte Auseinandersetzung mit der Armut von Kindern bedient sich gegenwärtig dreier unterschiedlicher Zugänge. Erstens wird die Armut von Kindern im Sinne der relativen Einkommensposition erfasst. Kinder gelten demnach als arm, wenn sie in einem Familienhaushalt aufwachsen, dessen durchschnittliches Einkommen weniger als 50 Prozent bzw. 60 Prozent des Medians der Einkommen in der Gesamtbevölkerung beträgt.

Da diese Einkommensarmut nur bedingt Aussagen über die Lebenssituation armer Kinder ermöglicht, wird – zweitens – mittels lebenslagenbezogener Zugänge die Mehrdimensionalität der Benachteiligungen von Kindern in Armut erfasst. Beispielsweise vergleicht die von der AWO und dem ISS durchgeführte Kinderarmutstudie die Lebenslagen von Kindern in einkommensarmen Familien mit nicht-armen Gleichaltrigen hinsichtlich zentraler Lebensbereiche wie der materiellen Grundversorgung sowie der kulturellen, sozialen und gesundheitlichen Lage (vgl. überblickartig Holz 2006). In der Studie wird deutlich, dass das Aufwachsen in einkommensarmen Familien nicht automatisch mit Beeinträchtigungen in den zentralen Lebenslagen verbunden sein muss; allerdings fällt der Anteil von Kindern mit gleichzeitigen Beeinträchtigungen in mehreren zentralen Lebensbereichen bei der Armutsgruppe mit 36 Prozent im Vergleich zu den nicht-armen Kindern mit 14 Prozent mehr als doppelt so hoch aus (vgl. Hübenthal 2009, S. 23; sowie grundlegend Hock u. a. 2000; Holz/Skoluda 2003; Holz u. a. 2006; vgl. für mehrdimensionale Kinderarmutuntersuchungen auch Chassé u. a. 2003).

Drittens wird in der jüngst erschienenen UNICEF-Studie „Measuring Child Poverty“ (2012) eine Beschreibung der relativen Einkommensarmut mit einem Deprivationsindex verknüpft, der den Zugang von Kindern zu relevanten Gütern (z. B. Mahlzeiten, Kleidung, Bücher) und Aktivitäten (z. B. Freizeitaktivitäten, Feste) betrachtet. Basierend auf EU-SILC Daten von 2009 wird in dieser Studie eine Armutsrisikoquote von Kindern und Jugendlichen unter 16 Jahren von 14,9 Prozent ausgewiesen (bezogen auf die Armutsschwelle von 60 Prozent des Medianeinkommens). Dieses Ergebnis ist vergleichbar mit den Ergebnissen anderer nationaler und internationaler Studien und weist auch eine hohe Übereinstimmung mit den wei-

ter unten präsentierten SOEP-Daten auf. Damit befindet sich Deutschland im EU-Vergleich am Ende des oberen Drittels. Die Polarisierung von Einkommen ist jedoch größer als in anderen Ländern. Betrachtet man den Deprivationsindex, rutscht Deutschland ins Mittelfeld der EU-Länder und der Beitrittskandidaten ab. Besonders bedenklich mag dabei stimmen, dass spezifische familiäre Risikofaktoren, wie Arbeitslosigkeit, Alleinerziehendenstatus oder geringer Bildungsstatus der Eltern die Quote deprivierter Kinder, die auf zwei oder mehr der 14 im Index gelisteten Güter und Aktivitäten verzichten müssen, in die Höhe schnellen lassen. Sind im Durchschnitt 8,8 Prozent der unter 16-Jährigen in diesem Sinne depriviert, so sind es z. B. 42,2 Prozent der Kinder aus Arbeitslosenhaushalten (vgl. UNICEF 2012).

3.3.1 Das Konzept der relativen Einkommensarmut⁸

Trotz der zunehmenden Verbreitung und Bedeutung mehrdimensionaler Zugänge zur Erfassung von Kinderarmut stellt Einkommensarmut weiterhin das am weitesten verbreitete und zugleich am einfachsten operationalisierbare Kinderarmutskonzept dar. Die Aussagekraft entsteht dadurch, dass ein Mangel an monetären Ressourcen in einer marktwirtschaftlich organisierten Gesellschaft zum einen auf eine gesellschaftliche Benachteiligung bzw. Ausgrenzung der Familie hinweist und zum anderen – wie mit der AWO-/ISS-Studie skizziert – als Indikator für Einschränkungen in zentralen Lebensbereichen des Kindes gelten kann.

Eine differenzierte Betrachtung der Einkommens- und Armutsentwicklung von Kindern und Jugendlichen ist für Deutschland auf der Basis der Daten des Sozioökonomischen Panel (SOEP) möglich. Das SOEP ist eine repräsentative Wiederholungsbefragung privater Haushalte in Deutschland, die im jährlichen Rhythmus seit 1984 bei denselben Personen und Familien in der Bundesrepublik, seit 1990 erweitert auf das Gebiet der ehemaligen DDR, durchgeführt wird (Wagner u. a. 2008). Wie bei der nationalen und internationalen Armutsberichterstattung üblich, erfolgt die Berechnung der Armutsquoten auf Basis der äquivalenzgewichteten Haushaltsnettoeinkommen. Um die Einkommenssituation von Haushalten unterschiedlicher Größe und Zusammensetzung vergleichbar zu machen, werden alle im Haushalt erzielten Einkommen entsprechend der inzwischen EU-weit standardisierten Vorgehen unter Verwendung der neuen (revidierten) OECD-Skala in sogenannte Äquivalenzeinkommen – das sind unter Bedarfsgesichtspunkten gewichtete Pro-Kopf-Einkommen – umgerechnet. Die Haushalts-Netto-Äquivalenzeinkommen werden jeweils allen Haushaltsmitgliedern zugeordnet und geben so die individuelle Wohlstandsverteilung in der Bevölkerung wieder.⁹ Für die

⁸ Der folgende Text beruht auf der Expertise von Krause u. a. (2012) für den 14. Kinder- und Jugendbericht.

⁹ Die methodische Vorgehensweise zur Berechnung von Armutsrisikoquoten sowie Sensitivitätsanalysen sind anhand der Vorjahreseinkommen in ausführlicher Weise bei Grabka/Frick (2010) dokumentiert.

Betrachtung der daraus abgeleiteten Armutsrisikoquoten bedeutet dies, dass die Berechnungen von bedarfsgerechten Umverteilungen innerhalb des Haushalts ausgehen, sodass alle Haushaltsmitglieder dasselbe Wohlstandsniveau aufweisen. Als Armutsschwellenwert wird – wie ebenfalls für die nationale und internationale sozialpolitische Betrachtung üblich – eine Armutsschwelle von 60 Prozent des Medians der äquivalenzgewichteten Haushaltsnettoeinkommen, bezogen auf die Verteilung in der Gesamtbevölkerung, zugrunde gelegt. Liegt das Einkommensniveau eines Haushalts unterhalb der Schwelle von 60 Prozent des Medians in der Bevölkerung, so werden entsprechend alle Haushaltsmitglieder – Eltern und Kinder gleichermaßen – als von Armutsrissen betroffen klassifiziert. Die individuell ausgewiesenen Einkommensniveaus wie auch die Armutsrissen beziehen sich jeweils auf den Haushalt als Ganzes. Für die Armutsrissen von Kindern sind damit die Einkommen der Eltern maßgebend. Für die Wohlstandsposition von Jugendlichen und jungen Erwachsenen werden – solange sie noch im elterlichen Haushalt leben – die eigenen Einkommen zusammen mit denen der Eltern gezählt; nach Auszug aus dem Elternhaus liegen den Wohlstandsberechnungen die jeweils im neuen Haushalt zusammen erzielten Einkünfte zugrunde.

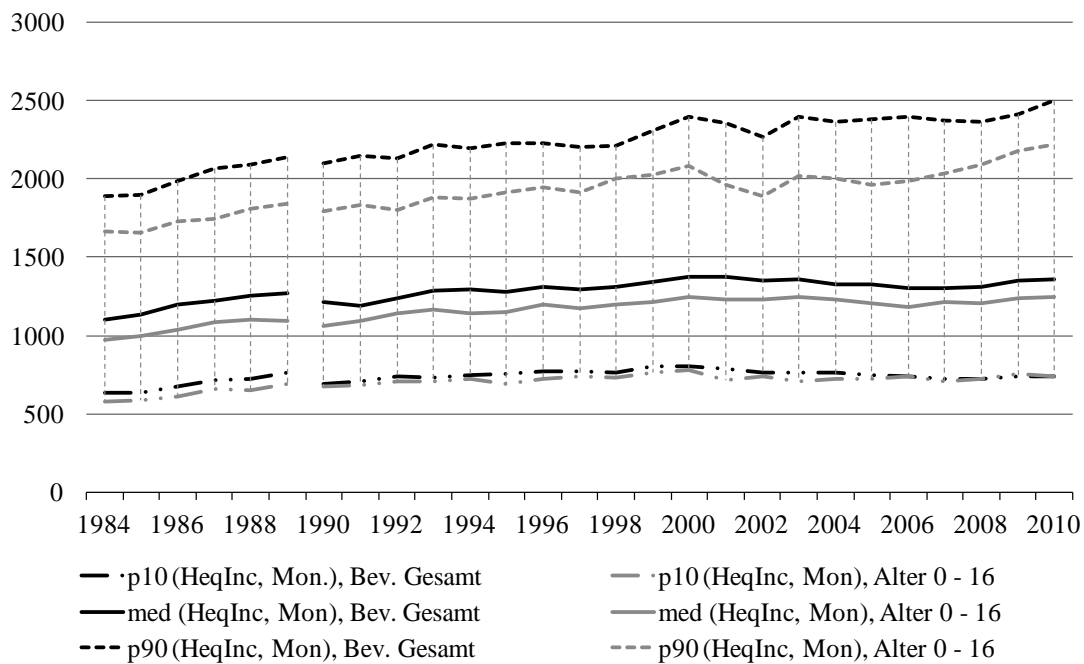
3.3.2 Einkommenslagen von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen im zeitlichen Verlauf

Die Entwicklung der relativen Einkommensposition von Kindern und Jugendlichen im Vergleich zur Gesamtbevölkerung lässt sich anschaulich anhand unterschiedlicher Einkommensschwellen dokumentieren. Bei dieser Darstellung werden Niveau und Verteilung der Einkommen gleichzeitig betrachtet (vgl. Abbildung 3-9). Die mittlere, durchgezogene Linie stellt den jeweiligen Median dar – also den Einkommensschwellenwert, der jeweils von der Hälfte der betrachteten Bevölkerung(sgruppe) unter- bzw. überschritten wird. In analoger Form geben die Ober- und Untergrenzen der Dezilschwellen die Einkommenswerte wieder, die die jeweils reichsten bzw. ärmsten 10 Prozent der jeweiligen Bevölkerung(sgruppe) abgrenzen. Die Abbildung weist die jeweiligen Schwellenwerte als Realeinkommen zu Preisen von 2010 aus. Auf diese Weise werden auch die realen Einkommensauf- und -abstiege zwischen diesen Verteilungen veranschaulicht.

Deutlich lässt sich erkennen, dass sich in der zweiten Hälfte der 1980er-Jahre in Westdeutschland und nach der Wiedervereinigung bis Ende der 1990er-Jahre die mittleren Realeinkommen (Median) in der Gesamtbevölkerung

Abbildung 3-9

Entwicklung der Einkommensverteilung – Gesamtbevölkerung und Personen im Alter von 0 bis 16 Jahre (Deutschland; 1984 bis 2010; Angaben in Euro)¹



¹ Monatliches Haushaltsnettoeinkommen, äquivalenzgewichtet; ab 1990 Gesamtdeutschland; bis 1997 getrennte Preisanpassung für Ost und West. Quelle: SOEP v27, Berechnungen nach Krause u. a. 2012

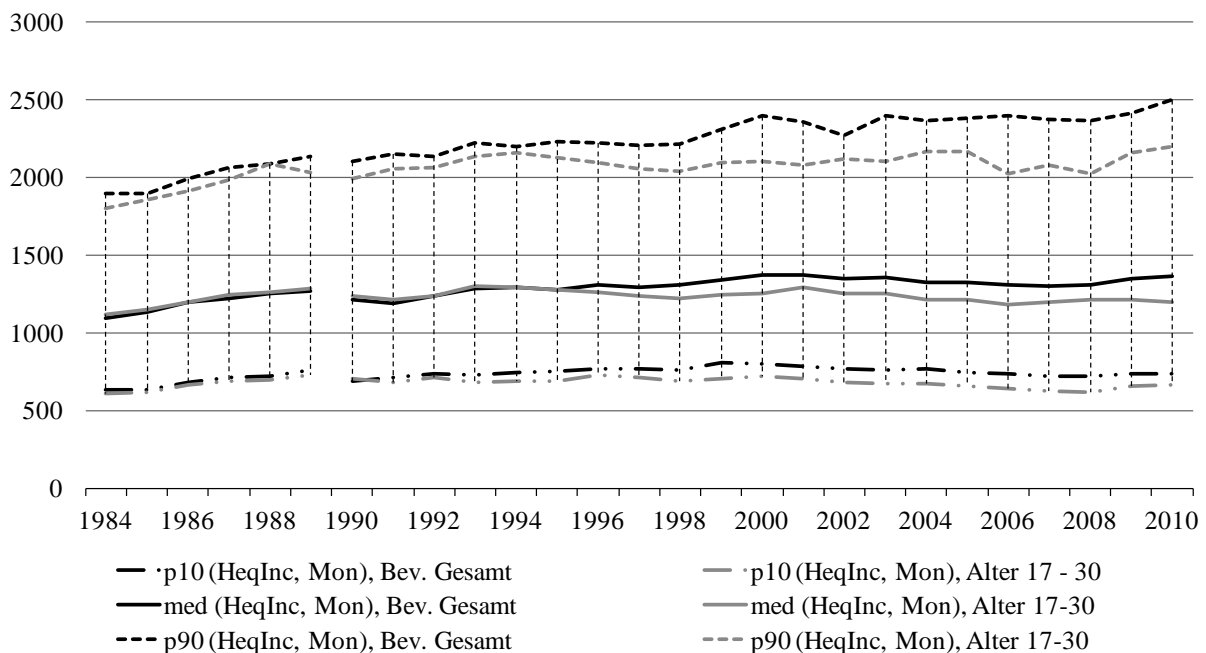
erhöht haben. Nach dem Millenniumswechsel erfolgte zunächst ein leichter Rückgang der Einkommen. In den letzten Jahren sind die Einkommensniveaus aber wieder gestiegen. Die unteren Einkommensschwelen weisen bereits in den 1990er-Jahren einen stagnierenden Verlauf auf, wogegen die oberen Einkommensschwelen seit der Wiedervereinigung gewachsen sind. Der Abstand zwischen unteren und oberen Einkommen hat sich so immer weiter vergrößert, die Ungleichheit der Einkommen hat damit zugenommen.

Die mittleren Einkommensniveaus der noch in den elterlichen Haushalten lebenden Kinder im Alter von null bis 16 Jahren weisen einen ähnlichen Verlauf auf, liegen im mittleren und oberen Einkommenssegment aber unterhalb der Vergleichswerte in der Bevölkerung insgesamt. Die Einkommensposition der Kinder, die im unteren Einkommensbereich leben, hat sich im langjährigen Verlauf immer weiter an die der Bevölkerung insgesamt angenähert und liegt inzwischen mit dieser gleichauf. Die Einkommenslagen von Kindern bis 16 Jahre sind somit homogener verteilt als in der Bevölkerung insgesamt. Allerdings sind die Schwellenwerte der oberen Einkommen bei den Kindern in den letzten Jahren stark gestiegen. Immer mehr Kinder wachsen in wohlhabenden Elternhäusern auf, sodass sich auch die Ungleichheit der Wohlstandsniveaus beim Blick innerhalb dieser (virtuellen) Kinder- und Schulzimmer vergrößert hat.

Betrachtet man die mittleren Einkommensniveaus von Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Alter von 17 bis 30 Jahren (vgl. Abbildung 3-10), so waren diese im mittleren und unteren Einkommenssegment bis in die erste Hälfte der 1990er-Jahre gleichauf mit denen der Bevölkerung insgesamt und lagen auch im oberen Einkommensbereich nur wenig unter den Vergleichswerten der Gesamtbevölkerung. Seitdem stagnieren die Realeinkommen für diese Altersphase beziehungsweise sind in Teilen sogar rückläufig, sodass sich die Wohlstandspositionen dieser Altersgruppe immer weiter von denen der Gesamtbevölkerung entfernt haben. Dies gilt nicht nur für die oberen und mittleren Einkommenslagen. Auch die unteren Einkommensränder liegen unterhalb der unteren Schwellenwerte der Gesamtbevölkerung. Die in dieser Altersphase kumulierenden Übergänge – Auszug aus dem Elternhaus, Bildungsabschlüsse, beruflicher Einstieg und auch Beginn der Familienphase – sind offenkundig seit Jahren mit zunehmenden Einkommensrisiken verbunden. Welche Rolle demografische Ursachen (Auszug aus dem Elternhaus und neue Haushaltsbildung), veränderte Bildungspfade oder Veränderungen am Arbeitsmarkt (geringere Entlohnung; Befristungen; Praktika) im Einzelnen spielen, kann hier nicht geklärt werden. Allerdings deuten die Veränderungen der Einkommenslagen für einen Teil dieser Altersgruppe auf eine zunehmende Einkommensbelastung in dieser lebenszyklisch sensiblen Altersphase hin.

Abbildung 3-10

Entwicklung der Einkommensverteilung – Gesamtbevölkerung und Personen im Alter von 17 bis 30 Jahre (Deutschland; 1984 bis 2010; Angaben in Euro)¹



¹ Monatliches Haushaltsnettoeinkommen, äquivalenzgewichtet; ab 1990 Gesamtdeutschland; bis 1997 getrennte Preisanpassung für Ost und West. Quelle: SOEP v27, Berechnungen nach Krause u. a. 2012

Innerhalb der jüngeren Bevölkerungsgruppen sind die Entwicklungen somit durchaus ungleich verlaufen. So haben Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene unterschiedlich an der Wohlstandsentwicklung partizipiert. Am stärksten profitiert haben Kinder im Alter unter zehn Jahren. Sie liegen zwar immer noch unterhalb der Einkommenslagen der Bevölkerung insgesamt, der Abstand hat sich indes über die Perioden hinweg immer weiter vermindert. Die Einkommenslagen von Jugendlichen im Alter von elf bis 20 Jahren haben sich bis Mitte der 1990er-Jahre ebenfalls erhöht, sind aber seitdem real gesunken. Jugendliche dieser Altersgruppe weisen inzwischen das niedrigste mittlere Einkommensniveau auf. Die stärksten Verschiebungen haben sich für die Altersgruppe der jungen Erwachsenen im Alter von 21 bis 30 Jahren ergeben. Ihre mittlere Einkommenslage bewegte sich bis Mitte der 1990er-Jahre auf dem Niveau der Gesamtbevölkerung – und hat sich innerhalb der letzten zehn Jahre deutlich verschlechtert.

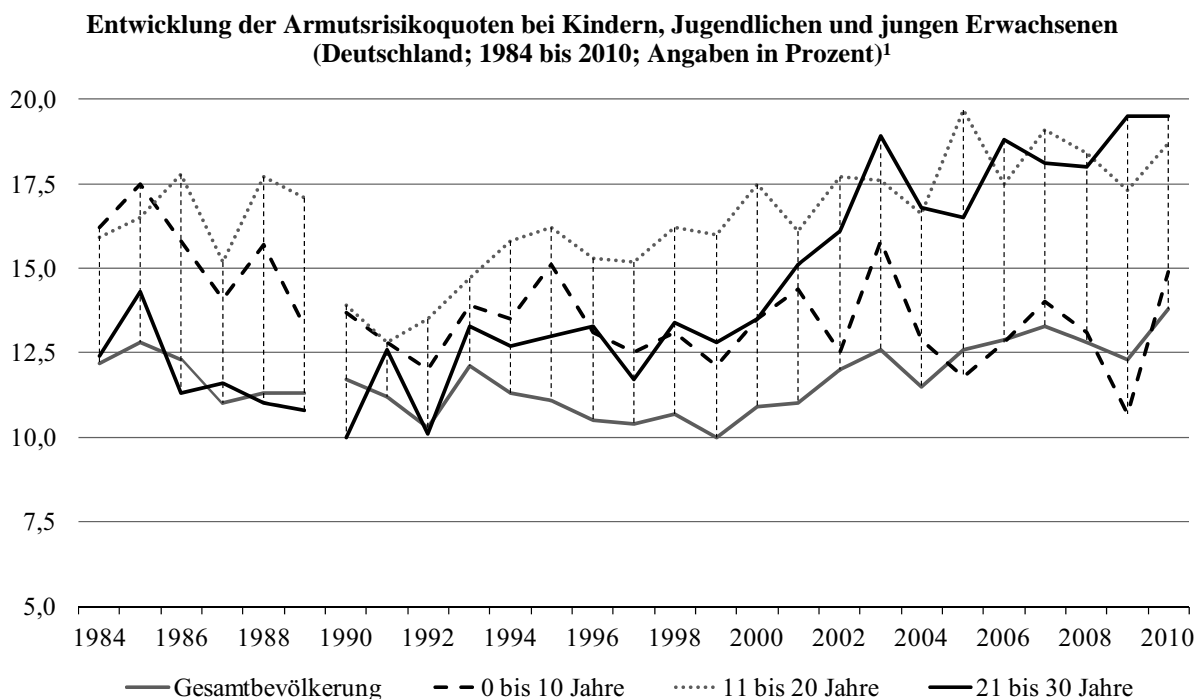
3.3.3 Armutsrisiken bei Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen

Einhergehend mit der zunehmenden Einkommensungleichheit sind auch die Armutsrisikoquoten in der Bevölkerung insgesamt seit der zweiten Hälfte der 1990er-Jahre gestiegen (vgl. Abbildung 3-11). Die Armutsrisikoquoten von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen weisen zum Teil starke Schwankungen auf, bekräftigen aber im Trend die bereits anhand der Einkommensverteilung sichtbaren Entwicklungsunter-

schiede innerhalb der jüngeren Bevölkerungsgruppen. Die Armutsrisikoquote von Kindern und Jugendlichen lag zunächst deutlich über der der Gesamtbevölkerung. Die Armutsbetroffenheit der Kinder im Alter von null bis zehn Jahren hat sich aber trotz des Anstiegs der Einkommensarmut in der Bevölkerung zuletzt nicht mehr weiter erhöht und unterscheidet sich inzwischen kaum mehr von der der Gesamtbevölkerung. Jugendliche im Alter von elf bis 20 Jahren waren und sind weiterhin überproportional von Armutsrisiken betroffen. Die Armutsrisikoquoten dieser Altersgruppe haben sich bereits seit den frühen 1990er-Jahren erhöht, sind im Zuge des Armutsanstiegs in der Gesamtbevölkerung weiter gestiegen und liegen in den letzten Jahren deutlich über dem Armutsniveau der Gesamtbevölkerung. Die Armutsbetroffenheit der jungen Erwachsenen im Alter von 21 bis 30 Jahren unterschied sich bis zu Beginn der 1990er-Jahre kaum von der der Gesamtbevölkerung. Seit Beginn der 1990er-Jahre ist indes bei dieser Altersgruppe eine überproportionale Zunahme der Armutsbetroffenheit zu beobachten. Unter den jungen Erwachsenen hat sich der Anteil in prekären Einkommensverhältnissen auch in den letzten Jahren nochmals weiter erhöht.

Neben der Armutsrisikoquote selbst gilt insbesondere der Bevölkerungsanteil in dauerhaften Armutslagen als sozialpolitisch sensibel. Gemäß der auf EU-Ebene vereinbarten Standards („Laeken-Indikatoren“) zählt als dauerhaft arm, wer im laufenden Jahr von Einkommensarmut betroffen ist und zudem auch bereits in mindestens zwei der drei vorausgehenden Jahre von Einkommensarmut

Abbildung 3-11



¹ Monatliches Haushaltsnettoeinkommen, äquivalenzgewichtet; ab 1990 Gesamtdeutschland; bis 1997 getrennte Preispassung für Ost und West. Quelle: SOEP v27, Berechnungen nach Krause u. a. 2012

betroffen war. Im Unterschied zur Armutsrisikoquote kann die Betroffenheit so (nach Haushaltswechsel) auch innerhalb des Haushalts zwischen den Mitgliedern variieren. Dauerhafte Einkommensarmut beschreibt den Bevölkerungsanteil in persistenter Einkommensdeprivation und indiziert so besondere sozialpolitische Problemlagen.

Der Anteil der Bevölkerung mit dauerhafter Armut liegt deutlich unter der einfachen Armutsrisikoquote – das Gros der Armutperioden ist nach wie vor eher kürzerer Natur. Ungeachtet dessen zeigt sich insgesamt seit Ende der 1990er-Jahre ein ständiger Anstieg der von persistenter Einkommensarmut betroffenen Bevölkerung (vgl. Abbildung 3-12). Offenkundig haben sich in den letzten Jahren Armutslagen auch in zunehmendem Maße verstetigt.

Der Anteil an Kindern im Alter von null bis zehn Jahren in dauerhafter Einkommensarmut ist im Verlauf der 1990er-Jahre gestiegen, ist aber – entgegen dem allgemeinen Trend – nach dem Millenniumswechsel wieder rückläufig. Der Anteil an Kindern in dauerhafter Einkommensdeprivation ist inzwischen sogar niedriger als in der Gesamtbevölkerung. Im Unterschied dazu war und blieb bei den Jugendlichen im Alter von elf bis 20 Jahren die Betroffenheit von persistenter Armut überdurchschnittlich und hat sich entsprechend der allgemeinen Entwicklung seit den 1990er-Jahren weiter erhöht. Die jungen Erwachsenen im Alter von 21 bis 30 Jahren waren bis Mitte der 1990er-Jahre noch unterdurchschnittlich von persistenter Armut betroffen. Dieses Bild hat sich aber seitdem grundlegend gewandelt. Seit Anfang der 1990er-Jahre steigen die Anteile dauerhafter Einkommensarmut in die-

ser Altersgruppe stark an und liegen inzwischen deutlich über dem Niveau der Bevölkerung insgesamt.

3.3.4 Intensität der Einkommensarmut und Niedrigeinkommen

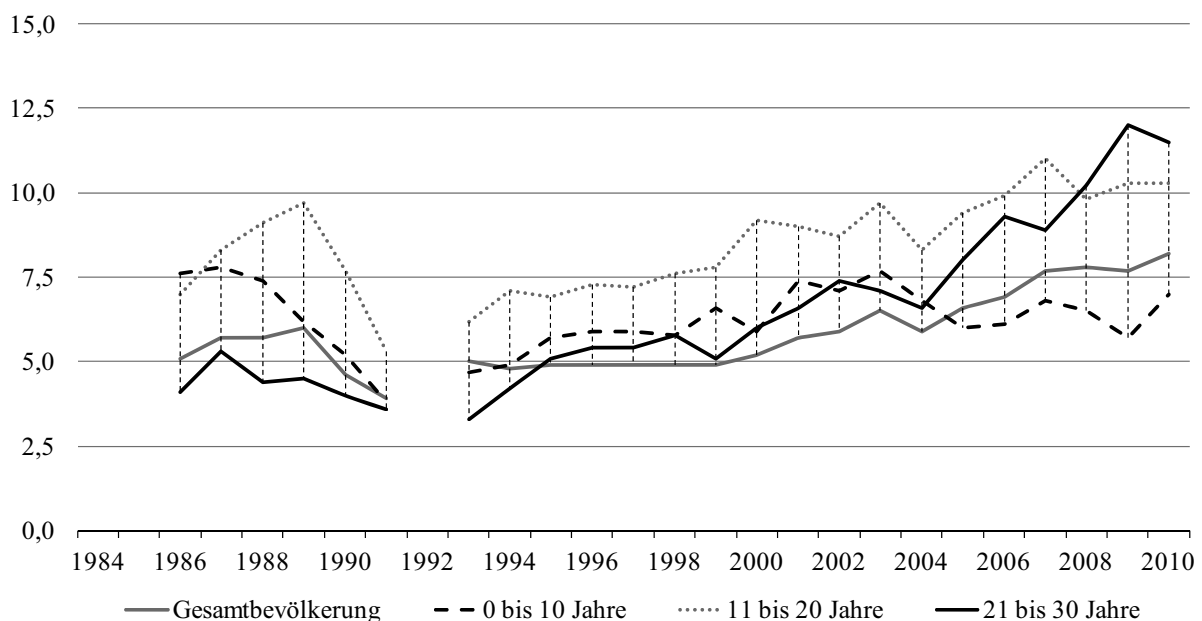
Der bisher betrachteten Armutsrisikoquote liegt ein Schwellenwert von 60 Prozent des Medians der äquivalenzgewichteten Haushaltsnettoeinkommen bezogen auf die Verteilung in der Bevölkerung zugrunde. Ergänzend werden bei den EU-Indikatoren (Laeken-Indikatoren) zur Bekämpfung von Armut auch alternative Schwellenwerte von 40 und 50 Prozent zur Abgrenzung strenger und sehr strenger Armutslagen sowie von 70 Prozent zur Indizierung prekärer Niedrigeinkommenslagen oberhalb der Armutsgrenze herangezogen. Die verschiedenen Schwellenwerte weisen zusammengenommen das Ausmaß des Niedrigeinkommensbereichs sowie die Intensität der Einkommensarmut aus.

Bei der Bevölkerung insgesamt folgt der Verlauf der Armutsrisikoquote den Phasen wirtschaftlicher Prosperität und Rezession. Dies gilt im Kern auch für die Armutsintensität mit korrespondierenden Zu- und Abnahmen strenger und sehr strenger Armutsquoten. In den letzten Jahren ist vor allem eine Zunahme des Niedrigeinkommensbereichs mit prekären Einkommen oberhalb der Armutsgrenze zu beobachten.

Bei Kindern und Jugendlichen im Alter bis 16 Jahren sind zwar ebenfalls phasenweise Variationen hinsichtlich des Ausmaßes an Niedrigeinkommen wie auch der Intensität der Einkommensarmut zu beobachten. Die Ergebnisse

Abbildung 3-12

Entwicklung der dauerhaften Armutsrisiken bei Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen (Deutschland; 1984 bis 2010; Angaben in Prozent)¹



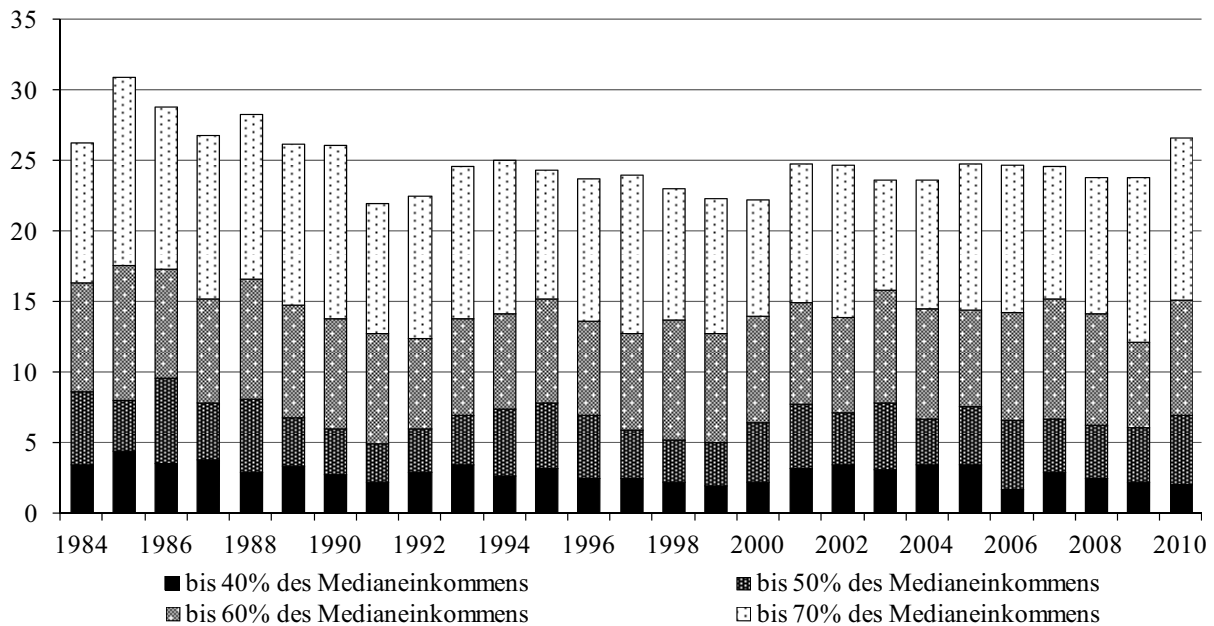
¹ Monatliches Haushaltsnettoeinkommen, äquivalenzgewichtet; ab 1990 Gesamtdeutschland; bis 1997 getrennte Preisadjustierung für Ost und West. Quelle: SOEP v27, Berechnungen nach Krause u. a. 2012

deuten in dieser Altersgruppe derzeit aber nicht auf Trends zunehmender Armutsbelastungen hin (vgl. Abbildung 3-13). Das Ausmaß sehr strenger Armut erscheint in den letzten Jahren sogar eher (wieder) rückläufig. Dies gilt indes nicht für die Jugendlichen und jungen Erwach-

senen im Alter von 17 bis 30 Jahren. Hier haben sowohl der Umfang des Niedrigeinkommensbereichs insgesamt als auch die Anteile strenger und sehr strenger Armut, die die Intensität der Armut anzeigen, seit den 1990er-Jahren deutlich zugenommen (vgl. Abbildung 3-14).

Abbildung 3-13

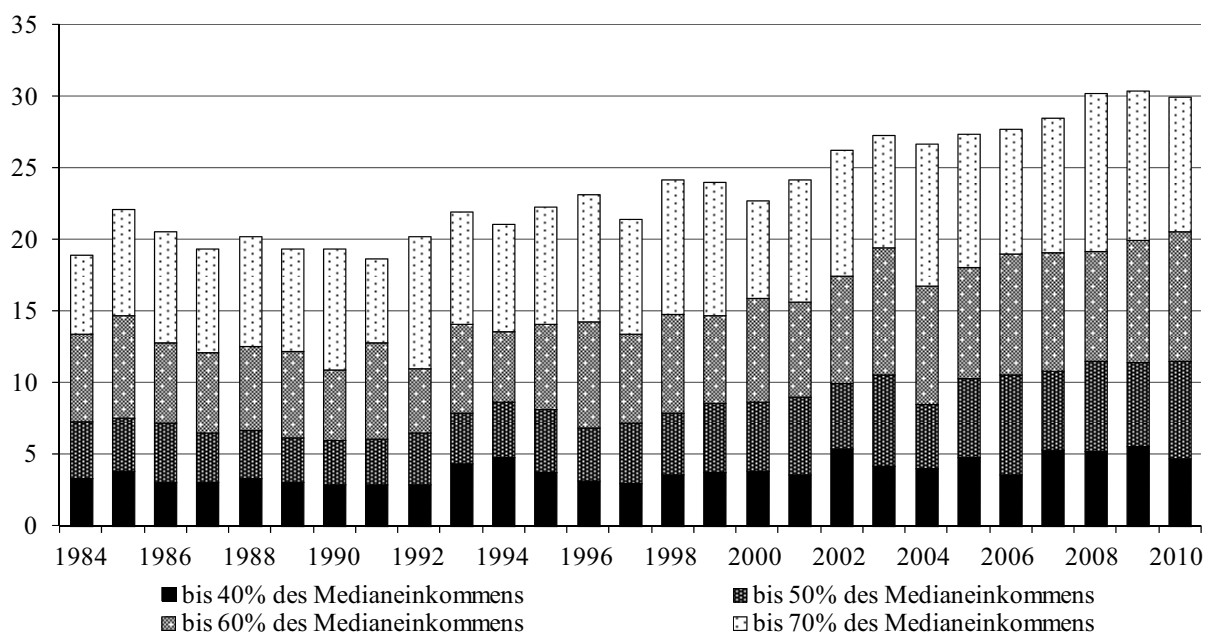
Entwicklung der Intensität von Armutsrisiken und Niedrigeinkommen – Kinder im Alter 0 bis 16 Jahre (Deutschland; 1984 bis 2010; Angaben in Prozent)¹



¹ Monatliches Haushaltsnettoeinkommen, äquivalenzgewichtet; ab 1990 Gesamtdeutschland; bis 1997 getrennte Preisadjustierung für Ost und West. Quelle: SOEP v27, Berechnungen nach Krause u. a. 2012

Abbildung 3-14

Entwicklung der Intensität von Armutsrisiken und Niedrigeinkommen – Personen 17 bis 30 Jahre (Deutschland; 1984 bis 2010; Angaben in Prozent)¹



¹ Monatliches Haushaltsnettoeinkommen, äquivalenzgewichtet; ab 1990 Gesamtdeutschland; bis 1997 getrennte Preisadjustierung für Ost und West. Quelle: SOEP v27, Berechnungen nach Krause u. a. 2012

3.3.5 Bezug von Sozialgeld durch Kinder und Jugendliche

Neben den verschiedenen Zugängen zur Armutsmessung (vgl. Abs. 3.3) stellt die Beobachtung des Bezugs sozialstaatlicher Leistungen eine weitere Möglichkeit dar, prekäre materielle Lagen von Kindern und Jugendlichen zu erfassen. Allerdings handelt es sich im strengen Sinn nicht um ein Armutmaß, da vielmehr die bekämpfte Armut ausgewiesen wird, die von politisch normierten Eckwerten abhängig ist. Seit der Zusammenlegung von Sozialhilfe und Arbeitslosenhilfe zum Arbeitslosengeld II durch das 2005 in Kraft getretene „Vierte Gesetz für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt“ (Hartz IV) kann die Entwicklung der Sozialgeldempfänger hierfür als Indikator herangezogen werden. Das Sozialgeld nach § 28 SGB II für nicht-erwerbsfähige Angehörige, die mit erwerbsfähigen Hilfebedürftigen in Bedarfsgemeinschaft leben, ist vor allem für Kinder von Bedeutung. Im Verlauf seit 2005 zeigt sich, dass über die Jahre mit leichten Schwankungen 15 Prozent aller unter 15-Jährigen von Sozialgeld und damit von staatlichen Unterstützungsleistungen abhängig sind (vgl. Tabelle A3-7 im Anhang). Im Februar 2012 entsprach dies einer Gesamtzahl von rund 1,6 Millionen Kindern und Jugendlichen. Sie stellen damit die am stärksten vertretenen Altersgruppe im SGB II-Bezug dar. Die überdurchschnittlich hohe Betroffenheit

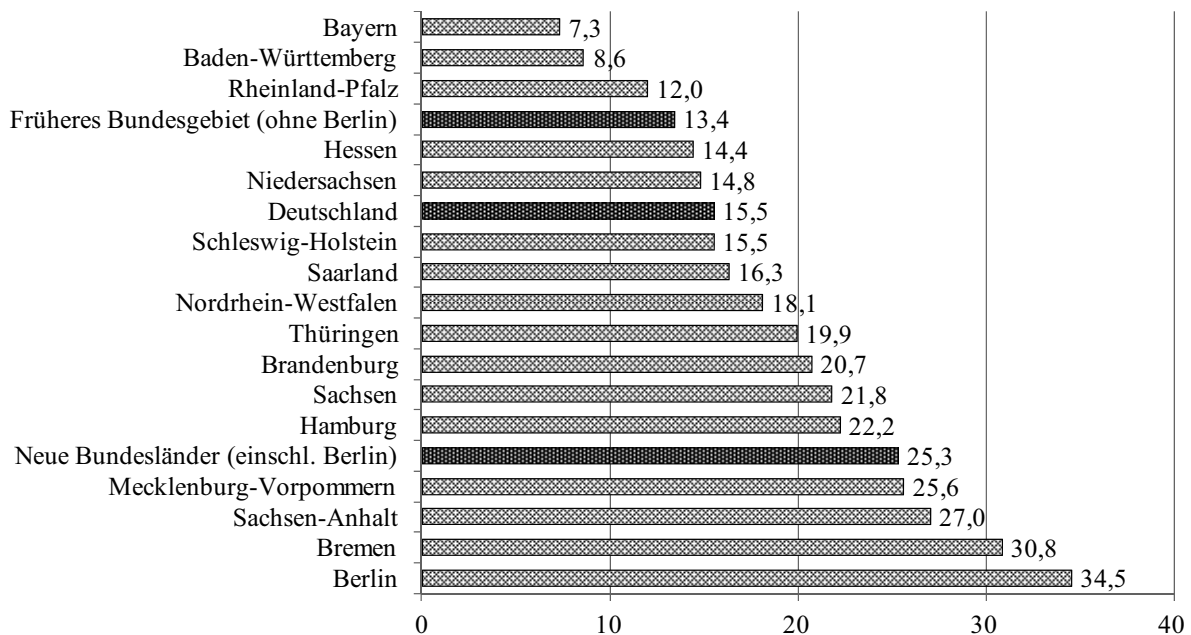
von Kindern in der früheren Sozialhilfe setzt sich damit im SGB II-Bezug fort. Auch ist weiterhin von einer Dunkelziffer auszugehen, da viele Kinder in Haushalten leben, die die ihnen zustehenden Leistungen des SGB II nicht in Anspruch nehmen, obwohl sie prinzipiell anspruchsberechtigt wären (vgl. Hübenthal 2009).

Regional zeigen sich große Unterschiede in der Inanspruchnahme von SGB II-Leistungen, wobei die Stadtstaaten Berlin (34,5 Prozent) und Bremen (30,8 Prozent) die höchsten Quoten an jugendlichen Sozialgeldempfängern verzeichnen. In Ostdeutschland (25,3 Prozent) ist die Quote nahezu doppelt so hoch wie in Westdeutschland (13,4 Prozent) (Abbildung 3-15 sowie Tabelle A3-8 im Anhang).

Fasst man die Befunde zu Armuts- und Risikolagen zusammen, so wird deutlich, dass seit den 1990er-Jahren Kinder und Jugendliche die am stärksten von Armut betroffene Bevölkerungsgruppe sind. Als Problemgruppe kristallisiert sich die Gruppe der Jugendlichen und insbesondere der jungen Erwachsenen heraus, die besonders im letzten Jahrzehnt einem stark gestiegenen Armutsrisiko ausgesetzt ist. Demgegenüber hat sich die vormals überproportional hohe Armutsbetroffenheit bei (jüngeren) Kindern in den letzten Jahren nicht mehr weiter verstärkt. Auch beim Sozialgeldbezug der unter 15-Jährigen zeigt sich ein leichter Rückgang.

Abbildung 3-15

SGB II-Quote¹ der nicht-erwerbsfähigen Hilfebezieher unter 15 Jahren (Bundesländer; 2010; Angaben in Prozent)



¹ Die SGB II-Quote gibt die Empfängerinnen und Empfänger von Sozialgeld nach dem Sozialgesetzbuch (SGB II) im Alter von unter 15 Jahren als Anteil an der Bevölkerung wieder. Stand Dezember 2010.

Quelle: Bundesagentur für Arbeit: Statistik der Grundsicherung für Arbeitsuchende nach dem SGB II. Übersichtstabellen SGB II für Bund und Länder, Berichtsmonat Dezember; Berechnungen der Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

4 Kindheit: „Familienkindheit“ – „Betreute Kindheit“

4.1 Der neue Blick auf Kinder und Kindheit

Kindheit, wie sie im Sinne dieses Berichts verstanden wird, umfasst die ersten zehn Lebensjahre und ist im Vergleich zur lang gestreckten Jugendphase eher kurz, dafür aber enorm verdichtet. Mit dieser Feststellung schließt sich die Kommission den historischen und entwicklungspsychologischen Befunden zur Verkürzung der Kindheit an und stellt angesichts dessen einerseits die große Bedeutung dieser Lebensphase für das einzelne Kind heraus. Andererseits aber richtet sie einen kritischen Blick auf teils deterministische Sichtweisen dieser frühen Lebensjahre und stellt das Potenzial der daran anschließenden zwei Jahrzehnte der Jugend heraus. Somit spannt der vorliegende Bericht einen weiten Bogen, um deutlich zu machen, dass die wichtigen und richtigen Bemühungen etwa um die frühe Bildung insbesondere dann nachhaltig sein können, wenn sie eine angemessene Fortsetzung in der Jugendphase finden und wenn auch das junge Erwachsenenalter sorgsam im Auge behalten wird.

Für dieses Vorgehen gibt es eine Reihe von guten Gründen: Erstens verweisen empirische Befunde zu kumulativen Effekten im Verlauf des Aufwachsens auf die enge Verzahnung der Lebensphasen, wenn es um Chancen und Risiken für Heranwachsende geht. Zweitens liegen deutliche Hinweise darauf vor, dass gerade die charakteristischen Übergänge, etwa von der Grundschule in die weiterführende Schule und damit mehr oder weniger von der Kindheit in die Jugend, zu den besonders sensiblen Phasen gehören. Drittens aber geht es auch um die Frage, wie knappe Ressourcen auf gesellschaftlicher und individueller Ebene so eingesetzt werden können, dass sie nachhaltig wirken und es den Heranwachsenden immer wieder aufs Neue ermöglichen, ihre Fähigkeiten optimal zu entfalten.

Diesen Spannungsbogen macht zeichnet im vorliegenden Bericht insbesondere der Teil B stark nach; er erhebt hier jedoch zugleich den Anspruch, den einzelnen Lebensphasen bzw. Lebensjahrzehnten mit ihren spezifischen Ausprägungen gerecht zu werden. Dabei werden die zu beobachtenden Tendenzen, die empirischen Befunde, die kindheits-, jugend- und familienpolitischen Herausforderungen sowie die Anforderungen an Erziehung, Betreuung und Bildung auch in dem Abschnitt über Kindheit mit der Frage nach der Erzeugung und Verstärkung sozialer Ungleichheit sowie nach den Verschiebungen im Verhältnis von öffentlicher und privater Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern dargelegt und diskutiert.

Eine angemessene Charakterisierung der Lebensphase Kindheit kann nicht darauf verzichten, deren besonderes Potenzial zu beschreiben und deren im Vergleich zur gesamten menschlichen Entwicklung speziellen Dynamik und Geschwindigkeit von Entwicklungsprozessen gerecht zu werden. Insbesondere aus einer Lebensverlaufsperspektive hat die Kindheit eine zentrale Bedeutung, was die Anlage und Entwicklung von Potenzialen und Risiken angeht. Entwicklungsprozesse in der Kindheit verlaufen

jedoch sehr differenziert und unterscheiden sich massiv. Dies hat uns dazu bewogen, in diesem Abschnitt die Altersphase Kindheit ihrerseits noch einmal zu unterteilen in eine frühe, mittlere und späte Kindheitsphase. Dabei verwenden wir diese Begriffe nicht im Sinne kindheitssoziologischer Forschung, sondern im Sinne einer Abgrenzung von Kindheitsphasen, die primär institutionell vorgegeben sind und sich am sogenannten „Krippenalter“, „Kindergartenalter“ und „Grundschulalter“ orientieren. Allerdings verzichten wir auf eine Verwendung dieser Begriffstrilogie, da sie zu sehr auf Bildungsinstitutionen abstellt und weniger auf das Subjekt Kind, das im Vordergrund dieses Kapitels stehen soll, eingeht.

Die Unterscheidung in unterschiedliche Kindheitsphasen ermöglicht einen angemessenen und differenzierten Blick auf die Unterschiede, die für das einzelne Kind ebenso ausschlaggebend sind wie für die Familien und die außerfamiliären Institutionen. Um ein schlichtes Beispiel zu geben: Ob ein Kind in der Lage ist, sich selbstständig fortzubewegen, ist für sein eigenes Autonomieerleben zentral. Aber die Fähigkeit, laufen zu können, erfordert zugleich für die Betreuung in Familie, Tagespflege und/oder Kindertagesbetreuungseinrichtung eine neue Form der Aufmerksamkeit und ermöglicht andere anregende Angebote der Förderung der kindlichen Entwicklung. Letztlich gehen wir zumindest für die Phase Kindheit davon aus, dass alle fachlichen Fragen und Einschätzungen im Kinder- und Jugendbericht auch die Altersabhängigkeit zu berücksichtigen haben. Damit schließen wir uns der kindheitstheoretischen Position *Bernfelds* (1925) an, der erstens darauf insistierte, dass Kindheit als eigenständige und gleichrangige Phase und dass zweitens Erziehung als die Summe aller gesellschaftlichen Reaktionen auf die Entwicklungstatsache anzusehen sei. Zudem führen wir die kindheitssoziologischen Vorstellungen von Kindheit als Konstrukt mit durchaus anthropologisch oder evolutionstheoretisch zu verstehenden Annahmen menschlicher Entwicklungen zusammen.

Die Aufgabe der Forschung ist es, zu klären – um in der Sprache *Bernfelds* zu bleiben –, wie die Entwicklungstatsache Einfluss auf Kinder nimmt, aber vor allem auch, was genau darunter zu verstehen ist und welche Anteile primär dem historischen Wandel unterliegen und damit zeit- und raumabhängig sind. Zu prüfen ist außerdem, ob Erziehung allein als die Summe gesellschaftlicher Reaktionen auf die Entwicklungstatsache verstanden werden muss oder ob nicht mindestens ebenso davon auszugehen ist, dass Erziehung ihrerseits eine Reaktion auf gesellschaftliche Anforderungen ist und sie somit auf das stets sozial, kulturell, ökonomisch – ergo gesellschaftliche – „Konstrukt Kindheit“ bezogen werden muss. Dies ist umso mehr dann der Fall, wenn man, wie im vorliegenden Bericht angelegt, die gesellschaftlichen Reaktionen weiter fasst, weil hier drei erziehungswissenschaftliche Schlüsselbegriffe berücksichtigt werden, nämlich Erziehung, Betreuung und Bildung.

Auf der Basis unterschiedlicher wissenschaftlicher Befunde lässt sich für Kindheit schlussfolgern, dass es sich um eine Phase enormer Potenzialität im Hinblick auf Bil-

dung, auf die Entwicklung von Begabungen und Fähigkeiten sowie auf Selbstregulation und Autonomiegewinn handelt. Diesen Potenzialen von allen Kindern und im Verlauf der frühen, mittleren und späten Kindheitsphase gilt es gerecht zu werden, ohne dabei die individuellen Entwicklungsverläufe und Geschwindigkeiten normieren zu wollen oder der alten Sichtweise vom Kind als künftigen Erwachsenen zu verfallen. Darin sieht der Bericht eine der großen politischen Herausforderungen, nämlich die sich aus unterschiedlichen Wurzeln speisenden Potenziale durch eine angemessene Gestaltung von Kindheit sowie durch die Bereitstellung von Ressourcen auf gesellschaftlicher und individueller Ebene unterschiedlichster Art zu ergänzen.

Angesichts der bereits in Teil A beschriebenen gesellschaftlichen Entwicklungen der vergangenen Jahre ist zu konstatieren, dass die Gestaltung von Kindheit gegenwärtig durch eine spezifische Melange familiärer und außerfamiliärer Ressourcen geprägt ist. Kindheit lässt sich heute als Verknüpfung von „Familienkindheit“ und „betreuter Kindheit“ umschreiben. Insbesondere in dem Zuwachs an außerfamiliären Institutionen und Betreuungs- und Bildungsmöglichkeiten von Kindern, gerade auch von den jüngsten, sieht die Kommission einen markanten Wandel des Aufwachsens. Die frühe Kindheit wird demnach nicht mehr als ausschließlich durch Familie zu gestaltende Phase verstanden. Im Gegenteil wird für bestimmte Kinder und Familien die außerfamiliäre Betreuung als notwendig und förderlich angesehen. Auch die breite Forderung nach einer Vereinbarkeit von Familie und Beruf trägt zu dieser Verschiebung bei. Empirisch und nummerisch lässt sich die Entwicklung auf eine schlichte Formel bringen, der im weiteren Verlauf detailliert nachgegangen werden soll: Immer mehr Kinder verbringen in einem immer früheren Alter immer mehr Zeit außerhalb der Familie. Daraus aber schlussfolgern zu wollen, dass die Familie immer unwichtiger werde, wäre ein eklatanter Fehlschluss. Gerade aus der Sicht der Kinder selbst zeigt sich die enorme Bedeutung von Familie. Ausgehend von dieser Dynamik zielt der Bericht an dieser Stelle auf die Charakterisierung der Lebensphase als neue Mischung zwischen „Familienkindheit“ und „betreuter Kindheit“ außerhalb der Familie. Vor allem im Miteinander besteht eine Herausforderung für das Verhältnis von öffentlicher und privater Verantwortung.

Nachzuzeichnen sind im Folgenden die unterschiedlichen Grade der Gestaltung von Kindheit insbesondere außerhalb der Familie, weil diese für das Aufwachsen in Deutschland generell, aber im Speziellen auch für die Kinder- und Jugendhilfe erhebliche Konsequenzen haben, was auch in Teil C nachgewiesen wird.

Diese gesellschaftliche Entwicklung – mit ihren teils komplexen Folgen für Kinder und Familien ebenso wie für die Institutionen und Professionellen und letztlich für das gesamte gesellschaftliche Generationengefüge – provoziert die Frage nach Verantwortung und nach einer Verschiebung von Zuständigkeiten.

Insofern kann gerade in der Phase Kindheit eine der beiden Hauptlinien des Kinder- und Jugendberichts, der

Wandel des Verhältnisses von öffentlicher und privater Verantwortung, systematisch diskutiert werden. Gleiches trifft auch für die zweite Argumentationslinie, die Herausforderungen der Gegenwart angesichts der Zunahme sozialer Ungleichheit und ihrer erheblichen Wirkungen auf bestimmte Gruppen von Kindern, zu.

Systematisch lässt sich Kindheit anhand unterschiedlicher Konzepte beschreiben und im Kontext generationaler Ordnungen analysieren. Für den Bericht mit seinen beiden Hauptlinien soll in Kapitel 4 das Konzept des Wohlbefindens (*well-being*), das in der gegenwärtigen sozialwissenschaftlichen Forschung diskutiert und angewandt wird, in den Blick genommen werden. Dieses Konzept wird als Ordnungsschema für die Beschreibung und Analyse heutiger Kindheit verwendet. Im Sinne des kindlichen Wohlbefindens ist das Kind als Subjekt mit eigenen Rechten zu betrachten. Kinder als Subjekte eigenen Rechts sowie als Akteure mit eigenen Entscheidungs- und Handlungsspielräumen zu verstehen, ist der hier favorisierte Blick auf Kinder in der heutigen Gesellschaft. Dabei darf allerdings nicht vergessen werden, dass das kindliche Wohlbefinden insbesondere in der Phase der frühen und mittleren Kindheit stark mit dem elterlichen Wohlbefinden korreliert, entsprechend wird auch das elterliche Wohlbefinden in diesem Kapitel adressiert.

Neben der Darstellung und Diskussion des konzeptionellen Zugangs (Abs. 4.3), der Anordnung empirischer Befunde und Entwicklungen in der Kindheit (Abs. 4.4) sowie des europäischen Vergleichs (Abs. 4.5) erfolgt eine historische Einordnung der gegenwärtig zu beobachtenden Gestaltungsformen von Kindheit sowie eine kritische Auseinandersetzung mit zentralen kindheits- und familienpolitisch relevanten Diskursen (Abs. 4.2). Wir schließen das Kapitel mit aus unserer Sicht zentralen Herausforderungen der Kindheitsphase ab (Abs. 4.6).

4.2 Historische Entwicklungslinien und dominante Diskurse

Der 14. Kinder- und Jugendbericht erscheint 110 Jahre nach der deutschen Veröffentlichung des reformpädagogischen Bestsellers „Das Jahrhundert des Kindes“ der Schwedin Key (1902/1992). Der zum Slogan avancierte Buchtitel war von vornherein unter falschen Vorzeichen rezipiert worden. Key ging es um eine prinzipielle Neuausrichtung, nämlich um die Umkehrung des Generationen- und Geschlechterverhältnisses zugunsten der jungen Generation und des weiblichen Geschlechts und dafür machte sie sich auch zur Fürsprecherin von Eugenik und Euthanasie.

Historisch betrachtet haben sich seit den unterschiedlichen reformpädagogischen Strömungen die Stellung des Kindes sowie seine Situation in zahlreichen Bereichen der Gesellschaft in Deutschland verändert, auch in der Familie, der Kinder- und Jugendhilfe und allen pädagogischen Institutionen. Die zentralen Veränderungen sollen hier knapp skizziert werden, weil die historische Rekonstruktion plausibel macht, warum es wichtig ist, nach den Verschiebungen zwischen öffentlicher und privater Ver-

antwortung sowie nach den kumulativen Effekten sozialer Ungleichheit zu fragen.

Während sich im „Jahrhundert des Kindes“ ein ausdrückliches Plädoyer für das Aufwachsen der ersten zehn Jahre ausschließlich in der Familie findet, verbunden mit der Kritik an der öffentlichen Schule und ihrem Zwang zur Uniformierung und Anpassung sowie der damit einhergehenden radikalen Unterdrückung kindlicher Individualität und dem Entwurf einer schulischen Utopie, zeigen sich gegenwärtig ganz andere Entwicklungen. Erstens verbringen Kinder insgesamt quantitativ immer weniger Zeit in ihrer häuslichen Umgebung, zweitens stellen sich gegenwärtig neue Fragen an die Bedeutung der öffentlichen Schule und an ihre reformpädagogischen, stets nur einer kleinen Minderheit zugänglichen Gegenwelten. Nachdem das Familienprinzip der reformpädagogischen Landerziehungsheime, die *Key* als Vorbild für ihre Schulvision dienten, mit dafür verantwortlich gemacht wird, dass Übergriffe und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in der Odenwaldschule möglich wurden (Oelkers 2011), ist eine andere Debatte über Reformpädagogik und die Anfälligkeit unterschiedlicher pädagogischer Konzepte sowie der damit verbundenen Institutionen in vollem Gange (Langmeyer/Entleitner 2011; Andresen/Heitmeyer 2012). Davon ist auch die Kinder- und Jugendhilfe maßgeblich mit betroffen, denn die Aufarbeitung von Gewalt, Ausbeutung und sexueller Gewalt betrifft insbesondere die jüngere Geschichte der Heimerziehung und macht vor allem auch eine Aufarbeitung der Heimerziehung in der DDR dringend nötig (Bergmann 2011).

Kinder und Kindheit sind in der Kinder- und Jugendhilfe erst seit einigen Jahren ausdrücklich im Blick, lange dominierte eine auf Jugend bezogene Betrachtung, während auch die Forschung zur frühen Kindheit und zur Bildung eher marginalisiert wurde und ein Schattendasein führte. Dies hat sich spätestens mit dem ersten PISA-Schock in Deutschland sowie durch das Bewusstsein für ein „strukturelles Betreuungsdefizit“ (Joos 2006, S. 109) geändert. Ersteres hat Argumente für eine Konzentration auf frühe Bildung geliefert. Letzteres hat die Frage der Betreuung von Kindern vor Eintritt in die Grundschule als einen zentralen Bereich der Kinder- und Jugendhilfe und damit gewissermaßen der Klienten, nämlich Kinder und ihre Familien, in den Vordergrund gerückt.

Der Zehnte Kinder- und Jugendbericht (Deutscher Bundestag 1998) befasste sich mit dem Bild des Kindes und den kinderpolitischen Herausforderungen, wobei das Kind als aktives, sich Wissen und Können aneignendes Subjekt definiert wurde. Darüber hinaus aber machte der Bericht deutlich, wie das aktive Subjekt in und durch soziale Strukturkategorien wie Geschlecht, Region, ethnische Zugehörigkeit, soziale Herkunft geprägt wird und welche enorme Rolle Armutserfahrungen spielen. Der Sachverhalt, dass in einem reichen Land wie Deutschland Kinder unter Armutbedingungen aufwachsen, stieß im Anschluss daran zwar auf ein mediales, aber nicht auf nachhaltiges politisches Interesse.

Der Elfte Kinder- und Jugendbericht verstand Kindheit als institutionalisierte Lebensphase, die durch Standardisierung und Institutionalisierung geprägt sei (Deutscher Bundestag 2002; Joos 2006). In diesem Bericht ging es mit Blick auf Kindheit primär darum, die Kindheit prägenden Institutionen sowie das Ausmaß der öffentlichen Verantwortung ins Zentrum zu rücken. In ihrer Analyse beschreibt Joos dies folgendermaßen: „Einerseits ist Kindheit nach der zugrunde liegenden Vorstellung nicht mehr nur über die Institutionen Familie und Schule zu beschreiben, sondern Kinder werden zunehmend freigesetzt konstruiert. Andererseits wird aber gerade die frühe Kindheit zunehmend sozialpädagogisch institutionalisiert und die Bildungsanforderung richtet sich neben der Schulkindheit auch an die vorschulische Kindheit“ (Joos 2006, S. 120 f.).

Diese knappe Skizzierung der neuen Aufmerksamkeit für Kinder als Subjekte und Kindheit als institutionalisierte Lebensphase verdeutlicht, dass seit dem Ende des „Jahrhunderts des Kindes“ das erste Lebensjahrzehnt auch aufgrund von bildungspolitischen (PISA und frühe Bildung) sowie von arbeitsmarkt- und geschlechterpolitischen (work-life-balance) Überlegungen geprägt ist. Während beide Berichte diesbezüglich politische Zielvorgaben diskutierten und eine neue Form der De-Familiarisierung untersuchten, kann der vorliegende Kinder- und Jugendbericht die Materialisierung dessen deutlich machen. Während eine „Kultur des Aufwachsens“ im Zehnten und ein „Aufwachsen in öffentlicher Verantwortung“ im Elften Kinder- und Jugendbericht eher programmatisch eingefordert und dabei insbesondere die Rollen von Sozialpädagogik und Kinder- und Jugendhilfe ausbuchstabiert wurde, stellt sich die Frage nach dem Verhältnis von öffentlicher und privater Verantwortung heute auf eine andere Art und Weise. Der vorliegende Bericht entfaltet, ausgehend von dieser historischen Entwicklung, ein weiteres Verständnis von öffentlicher Verantwortung und Öffentlichkeit, indem er Staat, Markt und Zivilgesellschaft unterscheidet und auch der Rolle der Medien eine größere Aufmerksamkeit widmet. Daneben aber wird die Bedeutung der privaten Verantwortung, also die der Familie, nicht ignoriert, sondern betont und ihre Spezifik wird herausgearbeitet. In diesem Kapitel über Kindheit geschieht dies u. a. über das Konzept des Wohlbefindens.

Festzuhalten ist, ausgehend von den historischen Entwicklungen, dass sich die institutionelle Rahmung von Kindheit seit 1998 und 2002 deutlich verändert hat, ebenso wie die Institutionen von Kindheit einem Wandel unterliegen und sich das Anforderungsprofil an Professionelle und Eltern derzeit verschiebt. Zeiten und Räume der Kindheit sind zwar nach wie vor durch die Familie geprägt, die frühen Bindungen werden mehrheitlich zu Familienmitgliedern geknüpft und begleiten das Aufwachsen mit allen positiven und negativen Folgen, und es sind die familiären Ressourcen und der nach wie vor unbefriedigende öffentliche Ausgleich von Benachteiligung, die zu ungleichen Kindheiten beitragen. Die Familie spielt demnach eine große Rolle, und möglicherweise gehören das Verhältnis der Kinder- und Jugendhilfe zur Familie und das Familienbild der Professionellen mehr als bislang

bewusst zu den großen Herausforderungen der Gegenwart.

Dennoch: Der Rechtsanspruch auf außerfamiliäre Betreuung der unter Dreijährigen, der damit verbundene Ausbau an Betreuungsplätzen, die nahezu vollständige Erfassung der Kinder spätestens bis zum fünften Lebensjahr in Kindertagesbetreuungseinrichtungen (Bien u. a. 2006) und das durch das IZBB initiierte Reformprojekt „Ganztageschule“ haben erheblich zur (Neu)Gestaltung heutiger Kindheiten beigetragen und ändern Zeiten und Räume von Kindern von Geburt an. Hinzu kommen ein wachsender Markt für frühkindliche Bildungsangebote, speziell auf Kinder zugeschnittene Freizeitangebote und eine zunehmende Bedeutung von Medien bereits in der frühen Kindheit.

Angesichts dieser historischen Rekonstruktion lässt sich *erstens* festhalten, dass Kindheit derzeit mit einem Bildungsanspruch verbunden wird, wodurch sich neue Chancen öffnen, womit aber auch spezifische Anforderungen an die Kinder- und Jugendhilfe und an die Familien verbunden sind. *Zweitens* sind Kinder als Hindernis für eine möglichst bruchlose Erwerbstätigkeit und als Karrierehindernis insbesondere ihrer Mütter identifiziert, was, verbunden mit der artikulierten Sorge über den Fachkräftemangel und dem historisch vorher nie da gewesenen hohen Bildungs- und Ausbildungsgrad von Frauen, dazu geführt hat, den öffentlichen Betreuungsbedarf zu beziffern. Bislang geht es dabei vornehmlich um Quantität und weniger um die qualitative Ausgestaltung der Institutionen der Kindheit. Hierin liegt demnach im Vergleich zu den Kinder- und Jugendberichten von 1998 und 2002 die programmatische Herausforderung des vorliegenden Berichts: Das Verhältnis von privater und öffentlicher Verantwortung muss angesichts der historischen Entwicklung an der Frage der Qualität für Betreuung, Erziehung und Bildung von allen Kindern, die in Deutschland aufwachsen, neu gestaltet werden.

Kaum etwas wird in der modernen Gesellschaft durch öffentliche Diskurse so intensiv begleitet wie das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen und das Leben in Familien. Diskurse bilden dabei einerseits eine Art Zeitgeist ab, andererseits aber stehen sie oftmals stellvertretend für ideologische Auseinandersetzungen und Machtinteressen. Solche Diskurse entfalten eine Wirkung eigener Art und sie stehen oftmals in krassem Widerspruch zu vorliegenden empirischen Befunden, deren Evidenz der „Öffentlichkeit“ offensichtlich weniger einleuchtet als die künstlich erzeugte Eindeutigkeit diskursiver Betrachtungen. Wir können und wollen hier keine umfassende Diskursanalyse wiedergeben, sondern auf der Basis einer Medienrecherche zentrale Diskurslinien, die für die Kindheit relevant sind, skizzieren. Dahinter steht die Absicht einer kritischen Distanzierung von öffentlichkeitswirksamen Diskursen – angesichts wissenschaftlicher Befunde – sowie von dem Anspruch auf Sozialberichterstattung.

Manche Diskurslinien fallen aus unserer Sicht besonders ins Gewicht, nämlich diejenigen, die thematisch mit den oben angesprochenen historischen Veränderungen korrespondieren. Dazu gehören die diskursive Auseinanderset-

zung um Krippenbetreuung und die damit oft einhergehende Thematisierung der Bindungstheorie, die zunehmend kritische diskursive Auseinandersetzung mit den Bildungsansprüchen an junge Kinder, die Mediatisierung von Kinderwelten, die im Diskurs häufig unter drastischen Schlagworten verhandelt werden wie „Aliens im Kinderzimmer“ oder „verweigerte Kindheit“, die Vereinzelung von Kindern als diskursive Bearbeitung des demografischen Wandels, der Jungendiskurs, die Unsicherheit der Eltern und der Markt der Ratgeber sowie der facettenreiche Diskurs über den Verfall von Familie, Erziehung und dem Verhalten von Kindern.

In den vergangenen Jahren gab es zu Letzterem einige aufsehenerregende Bücher, die eben nicht die Abhängigkeit und Verletzlichkeit von Kindern zum Thema hatten oder ihr Recht auf Bildung, Erziehung, Entwicklung und Teilhabe, sondern die im Gegenteil eine angebliche Herrschaft der Kinder beklagten und, wie *Bueb* (2006), eindeutige Machtverhältnisse zugunsten von Erwachsenen einforderten (zur Kritik vgl. Brumlik 2007). In diesen Diskursen, etwa von dem Therapeuten *Winterhoff*, wurden Kinder als „Tyranen“ bezeichnet und es wurde eine Rückkehr zu Erziehungsmethoden gefordert, mit denen Kinder den ihnen vermeintlich abhandengekommenen Respekt gegenüber der Autorität von Erwachsenen wieder erlernen und die „Diktatur der Unschuldigen“ niedergeschlagen werden sollen. Diese diskursive Bearbeitung generationaler und stets auch sozialer Probleme hat eine eigene Logik und dient erstens der pauschalen Verurteilung von elterlichem Verhalten, wodurch strukturelle Verhältnisse in den Hintergrund treten und zweitens einer spezifischen Schuldzuschreibung, verbunden mit der Forderung nach Verhaltensregelung und Disziplinierung. Diese zielen dann weniger auf Eltern der Mittelschicht, wengleich diese Diskurse auch hier ihre Wirkung zu erzielen scheinen, sondern primär auf Eltern mit niedriger Qualifikation, Eltern, die im Niedriglohnssektor tätig oder arbeitslos sind, Eltern, die von staatlichen Transferleistungen leben. Demnach geht es also um Familien, die keine Lobby haben, weil sie arm sind, einen unsicheren Status haben oder über geringe Qualifikationen verfügen. Durch diese Diskurse und Zugänge werden aber auch Kinder und ihre Leistungen grundlegend abgewertet.

Doch auch Eltern der Mittelschicht geraten in den Fokus, wie man jüngst an dem Buch einer US-amerikanischen Juristin chinesischer Abstammung sehen konnte. *Chuas* Geschichte der „Tiger Mum“ über ihre als „chinesisch“ titulierten Erziehungsmethoden und ihren Umgang mit den hochbegabten Töchtern fand nicht nur bei der besorgten US-amerikanischen Mittelschicht ihren Widerhall, sondern nach der Übersetzung ins Deutsche unter dem Titel „Mutter des Erfolgs“ (2011) auch in den deutschen Medien. Ohne diesen Diskurs überstrapazieren zu wollen, zeigen sich an ihm doch einige Elemente gegenwärtiger Ängste vor Status- und Machtverlust, repräsentiert durch die Frage der Kindererziehung.

Kaum weniger medienwirksam sind immer wieder Auseinandersetzungen um die Frage, ob eine außerfamiliäre Betreuung von Kindern unter drei Jahren, gar schon im

Säuglingsalter, schädlich ist oder nicht. Die politische Auseinandersetzung um das Betreuungsgeld hat diesen öffentlichen Diskurs noch einmal angefacht, wie ein Blick in die Printmedien der letzten Monate zeigt (Stand August 2012). Die öffentlich mediale Diskussion kann allerdings eine differenzierte Betrachtung nicht leisten, auch weil eine Reihe ideologischer Vorstellungen mit der Frage außerfamiliärer Betreuung verbunden sind. Eine dominante Diskursfigur konzentriert sich auf die Effekte ausschließlich familialer Sozialisation, wohingegen eine andere und von ganz unterschiedlichen Gruppen vertretene Diskursfigur die Bedeutung der frühen Bildung in den Einrichtungen hervorhebt und damit teils direkt, teils implizit den Leistungen der Familie bzw. sozioökonomisch schwacher Familien skeptisch gegenübersteht. Eine exemplarische Auswertung dieser öffentlichen Diskurse in den Printmedien zeigt, dass seit kurzer Zeit zumindest im Diskurs die Befürworter einer außerfamiliären U3-Betreuung dominieren. Hier argumentieren Arbeitgeber ebenso wie Gewerkschaften und politische unterschiedliche Parteien für „U3“, manche mit der Betonung des Abbaus sozialer Ungleichheit, manche im Duktus der vermeintlich schwindenden Leistungsfähigkeit der Familie, wiederum andere mit Blick auf den Fachkräftemangel. Doch dem gegenüber formiert sich auch ein wissenschaftlich orientierter Diskurs in den Printmedien, in dem deutlicher Fragen der Qualität von Einrichtungen in den Vordergrund gestellt werden.

Roszbach hat in seiner Expertise für den Zwölften Kinder- und Jugendbericht dargelegt, welche grundsätzlichen Fragen hierfür relevant sind. *Roszbach* zeigt einmal mehr auf, dass ein „Entweder-Oder“ der außerfamiliären Kinderbetreuung keine Alternative ist. Vielmehr komme es darauf an, mit welchem konkreten Alter Kinder in die Krippe kommen, ob sie sich etwa schon allein fortbewegen können, wie viele Stunden sie dort verbringen und vor allem wie die pädagogische Qualität ist (vgl. zusammenfassend *Roszbach* 2005). In den öffentlichen Diskursen geht diese Differenziertheit allzu oft unter, auffällig ist, dass sich Krippenbefürworter ebenso wie Krippengegner häufig auf die Bindungstheorie beziehen. Dabei reichen die Aussagen der Bindungstheorie aber nicht aus, pauschal für oder aber pauschal gegen die Krippenerziehung zu sein. Anders als noch vor einigen Jahrzehnten geht man heute in der Forschung mit Blick auf die Bindungen der Kinder nicht von einem ein für alle Mal prägenden Vorgang aus, sondern unterstellt weitere Lernprozesse des Kindes im Laufe seiner Entwicklung und betont die sozialen Kontexte, in denen ein Kind sich bewegt, Erfahrungen sammelt und Beziehungen erfährt. Die frühen Bezugspersonen sind zwar sehr wichtig für die kindliche Entwicklung, aber sie sind es bei Weitem nicht allein. Beachtenswert sind allerdings bindungstheoretische Untersuchungen zu den sensiblen Phasen für die Entwicklung von Bindungen, möglicherweise auch für Entscheidungen, wann ein Kind in die außerfamiliäre Betreuung gegeben wird. Wann besonders sorgsam auf Bindungen zu achten ist, wann Kinder anfälliger sind, wird mit dem Blick auf sensible Phasen zu beantworten versucht. „Die derzeit verfügbare Datenlage spricht demnach für eine

kritische Periode in der Bindungsentwicklung im weiteren Sinne vom sechsten bis zum 24. Lebensmonat und im engeren Sinne vom zwölften bis zum achtzehnten Lebensmonat. Verfügt ein Kind in dieser Lebensphase nicht über die Möglichkeit für eine spezielle Bindungsbeziehung, sind die schädigenden Einflüsse bis in die körperliche Entwicklung hinein bemerkbar. Selbst wenn diese Entwicklungsphase eine besonders kritische darstellt, so ist die Bedeutung von Bindungsprozessen nicht allein darauf beschränkt, sondern spielt im gesamten Lebenslauf eine Rolle, gleichsam von der Wiege bis zur Bahre“ (*Suess* 2011, S. 11).

Ein weiterer auffälliger Diskursstrang thematisiert die Gefährdung von Kindheit durch Überforderung oder die ehrgeizigen Erwartungen von Erwachsenen. Im Herbst 2011 titelte der SPIEGEL mit dem Aufmacher „Das überforderte Kind“, in dem ausführlich der allgemeinen gesellschaftlichen Entwicklung und dem Druck von Eltern nachgegangen wurde, durch frühe Bildung und überzogene Erwartungen an das sich zu bildende Kind dieses zu überfordern und damit zu überfordern. Im öffentlichen Diskurs über das Potenzial früher Bildung – auch angefeuert durch die Hirnforschung – zeigen sich demnach erste Risse, weil sich kritische Stimmen bemerkbar machen und hinterfragen, ob die bildungsbeflissenen guten Absichten tatsächlich den Kindern dienen und zu einer besseren Gestaltung von Kindheit führen. Neben Konsum und Medien muss im Diskurs nun auch ein stark an der Schule ausgerichtetes Angebot von Bildung und Förderung als Ursache dafür herhalten, dass Kindheit gefährdet sei und man Kindern ihre Kindheit verweigere, weil es kaum noch Gelegenheit zum freien Spiel gebe. Diese diskursiven Geschichten sind keineswegs neu, man denke nur an *Postmans* „Verschwinden der Kindheit“ in den 1980er-Jahren (*Postman* 2003), aufschlussreich sind aber die Ursachenbeschreibungen und die geleisteten Verknüpfungen. Die diskursive Kritik etwa an ehrgeizigen und bildungsbeflissenen Eltern, die ihren Kindern einen Terminplan auferlegen, wird häufig mit einer Schelte bildungspolitischer Maßnahmen verbunden, etwa der Vorverlegung des Einschulungsalters in einigen Bundesländern.

Eine Schlussfolgerung aus diesen Diskursanalysen ist die, dass die kindheits-, bildungs- und familienpolitischen Veränderungen, die auf das Verhältnis von öffentlicher und privater Verantwortung für das Aufwachsen einwirken, in den Diskursen ihren Widerhall finden und teilweise zu Gegenstimmen des politischen Wandels werden. Dabei operieren alle Diskurse mehr oder weniger mit Vorstellungen einer „guten Kindheit“ (*Betz* 2008) und spezifischen Krisendiagnosen. Besonders markant tritt dies am Jugenddiskurs der letzten Jahre hervor. Die mediale Diskussion um Jungen als „neue Sorgenkinder“ und „Bildungsverlierer“ verkürzt aber die tatsächliche Situation von Jungen und verschleiern, dass nicht Jungen per se, sondern Jungen aus sozial prekären Lebenslagen den schulischen Anforderungen vielfach nicht genügen, häufiger in Grundschulen ein wenig unterrichtskonformes Verhalten zeigen oder die geforderten Leistungen nicht erbringen. Neuere diskursanalytische Befunde zeigen zu-

dem, dass und wie durch den Jungenkrisendiskurs pädagogische Akteure, also Eltern, Lehrerinnen und Lehrer sowie Erzieherinnen und Erzieher dafür verantwortlich gemacht werden, indem ihnen diesen Jungen gegenüber nicht angemessenes Erziehungsverhalten vorgeworfen wird. Außerdem reproduziert dieser Krisendiskurs „alte“ Ordnungen von Geschlecht und Männlichkeit (Fegter 2012).

Allen medial geführten Diskursen der letzten Jahre gemeinsam ist es, dass sie soziale Ungleichheiten etwa bei der Bildungsbeteiligung meist nivellieren. Betont werden soll abschließend außerdem, dass der gerade auch medial erzeugte Fokus auf Kindheit und frühe Bildung mit dazu beigetragen hat, dass die Jugendphase und die enorme Betroffenheit von sozialer Ungleichheit überall in Europa teilweise nur marginal Beachtung findet. Dies gilt es kritisch in den Blick zu nehmen und möglichst zu ändern, ohne dabei die Bedeutung der frühen Kindheit für den gesamten Lebenslauf zu verkennen.

4.3 Konzeptioneller Zugang

Das Konzept des Wohlbefindens (Child Well-Being) als Zugang zur Gestaltung von Kindheit ist ausschlaggebend für die folgenden Darstellungen und Diskussionen empirischer Befunde und theoretischer Überlegungen zu den ersten zehn Lebensjahren. Nach einer Darlegung des konzeptionellen Zugangs und der Ergänzung um elterliches Wohlbefinden werden – ausgehend von der Forschungsliteratur und den Schwerpunkten des Berichts – Dimensionen des Wohlbefindens von Kindern vorgestellt und die damit in Verbindungen stehenden empirischen Befunde diskutiert. Hier werden konzeptionelle Schwerpunkte vorgenommen und es wird auf Indikatoren, die eine Messung von Wohlbefinden möglich machen, eingegangen. Ziel ist an dieser Stelle jedoch nicht die Entwicklung eines feststehenden Indikatorensystems.

Der Anschluss an das Konzept des Wohlbefindens resultiert aus den beiden Leitlinien des Berichts. Davon ausgehend ist festzuhalten, dass zwar mit jedem Kind die Möglichkeit des ganz Neuen besteht, wie dies bereits *Arendt* (1958) in dem Begriff der „Natalität“ erfasst hat, aber jeder Neuankömmling tritt immer schon mit einer eigenen Geschichte ins Leben. Unterschiede der individuellen Geschichten sind in europäischen Ländern, und so auch in Deutschland, maßgeblich durch den familiären Hintergrund und die familiären Ressourcen geprägt sowie durch das wohlfahrtsstaatliche Arrangement. Von Beginn an bestimmen demnach soziale Lagen, materielle Bedingungen, familiäre Kontexte und, soweit dies hier in den Blick genommen werden kann, individuelle Ausstattungen das Aufwachsen. Wir wissen, dass die Fähigkeiten des Kindes und seine genetische Anlage in einer engen Abhängigkeit stehen zu der Umwelt, in der sich Begabungen, Fähigkeiten und Persönlichkeit entfalten können oder aber enge Grenzen gesetzt bekommen (Lenz 2012). Eine systematische Reflexion der entwicklungspsychologisch begründbaren Möglichkeiten und Grenzen der Frühförderung steht derzeit jedoch noch aus, bislang verfügen wir über eine eher bescheidene empirische Basis

darüber, welche Ziele bei welchen Kindern mit welchen Fördermaßnahmen erreichbar sind (Hasselhorn 2010).

Für ein in Deutschland aufwachsendes Kind ist es zentral, mit welchem finanziellen, sozialen und kulturellen Kapital seine Familie ausgestattet ist, über welche Ressourcen die erwachsenen Familienmitglieder verfügen, also welchen Bildungsabschluss sie haben, welche Zugänge zum Arbeitsmarkt, über welche Handlungsalternativen hinsichtlich ihrer Erziehung sie verfügen und welche Strategien – etwa in der innerfamiliären Konfliktlösung – sie anwenden können, aber auch, welche Zugänge zu persönlichen oder öffentlichen Betreuungsmöglichkeiten sich bieten. All diese Aspekte tragen dazu bei, dass Kinder mit höchst unterschiedlichen Voraussetzungen ins Leben treten, und somit stellt sich von Anfang an die Frage, wie die Gesellschaft auf die damit einhergehenden Ungleichheiten reagiert.

Es sind in den ersten zehn Jahren ganz maßgeblich die familiäre Ausstattung und die Passung der einzelnen Familie zu den öffentlich finanzierten Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungssystemen, die den Alltag, die Erfahrungen und die Grenzen des Kindes bestimmen (Andresen u. a. 2011). Sie sind unterschiedlich verteilt, und nicht alle Kinder können auf die gleiche familiäre Ausstattung zurückgreifen.

Es kommen aber auch andere außerfamiliäre Akteure hinzu, die schon die frühe Kindheit mitprägen, die nicht per se der öffentlichen Verantwortung unterliegen, die Bildungschancen von Kindern jedoch auch mit beeinflussen und Ungleichheiten verstärken können.

Kinder erwerben in den ersten Lebensjahren elementare Voraussetzungen, die sie in die Lage versetzen, auf der Basis stabiler Beziehungen weitere soziale Beziehungen zur Welt aufzubauen. Für die gesamte kognitive, sprachliche und sozio-emotionale Entwicklung der Kinder bildet diese Phase das zentrale Fundament. Von entscheidender Bedeutung ist dabei, dass die Kinder von Anfang an in einer kognitiv, sprachlich und kulturell anregungsreichen Umgebung aufwachsen. Diese Umwelten sollten sie idealerweise innerhalb und außerhalb der Familie vorfinden. Allerdings kommt der Familie insbesondere in der frühen Kindheit eine besondere Bedeutung zu.

Moderne Kindheit basiert auf den Ideen von Entwicklung, Bildung, Schutz und Rechten. Diesem Konzept von Kindheit ist aber inhärent, dass Entwicklung, Bildung, Schutz und Rechte stets prekär sind, unsicher, zur Disposition stehen, bedroht sein können. Davon ausgehend wird im Folgenden das Konzept des Wohlbefindens (Child and Parental Well-Being) diskutiert.

Seit einigen Jahren befassen sich internationale Forschung, Politikberatung und Fachpraxis mit Fragen des Wohlbefindens von Kindern, wie es zu definieren und vor allem wie es zu messen ist. Die Frage nach dem kindlichen Wohlbefinden (Child Well-Being) muss dabei in den Kontext der UN-Kinderrechtskonvention und den damit verbundenen Herausforderungen ihrer Umsetzung gestellt werden. Die Kinderrechte unterscheiden zwischen Überlebens- und Schutzrechten, Entwicklungs- und Parti-

zitationsrechten, und diese bilden zusammen eine Basis, von der aus Wohlbefinden definiert werden kann. Doch auch andere Denkmuster sind in den Blick zu nehmen, wenn es um das Konzept des Wohlbefindens geht, wird es doch vielfach auch dafür verwendet, Bildung und Entwicklung von Kindern instrumentell am Ergebnis bzw. Outcome zu messen. Ebenso ist der normative Gehalt des Konzeptes kritisch zu prüfen, weil es zuweilen nur implizit und ohne ausreichende Transparenz Vorstellungen „guter Kindheit“, „richtiger Erziehung“ und „guter Elternschaft“ transportiert. Dies geschieht mit dem Anspruch, mit empirisch operationalisierbaren Indikatoren Kinderleben in seiner Komplexität erfassen zu können. Diese Kritik am Konzept des kindlichen Wohlbefindens ist im Hinblick auf konzeptionelle Überlegungen, dessen was kindliche Entwicklung fördert, einerseits nicht von der Hand zu weisen. Andererseits basiert das Konzept auf ein vielschichtiges Set von Indikatoren, die vielfach belegt kindliche Entwicklung signifikant beeinflussen.

Insbesondere seit dem UNICEF-Bericht zur Situation von Kindern in Industrieländern 2007 (UNICEF 2007) wird kindliches Wohlbefinden auch in Deutschland stärker rezipiert, wobei sowohl an der internationalen Diskussion um Indikatoren (vgl. u. a. Bradshaw 2011), als auch an gerechtigkeits-theoretische Zugänge, etwa in Anlehnung an den „Capability Approach“, angeschlossen wird (Andresen u. a. 2010; Biggeri u. a. 2010). Der UNICEF Bericht unterscheidet sechs Dimensionen von Wohlbefinden: materielles Wohlbefinden, Gesundheit und Sicherheit, Bildung, die Beziehung zu Eltern und Gleichaltrigen, Lebensweisen und Risiken sowie das subjektive Wohlbefinden. Die erste World Vision Kinderstudie (2007) differenzierte drei Bereiche, nämlich Freiheiten, die von den Eltern gewährt wurden, Freunde und allgemeines Wohlbefinden in der Schule. Die zweite World Vision Kinderstudie (2010) orientierte sich an operationalisierbaren Dimensionen des Wohlbefindens, bezog auch das Konzept der Selbstwirksamkeit mit ein und basierte auf dem gerechtigkeits-theoretischen Befähigungsansatz („Capability Approach“).

Außerdem scheint es insbesondere für die Phase der Kindheit Erkenntnis gewinnend zu sein, auch elterliches Wohlbefinden einzubeziehen – nicht zuletzt aufgrund des rekursiven Bezugs der beiden Wohlbefindenskonzepte aufeinander und miteinander (Bertram/Spieß 2011). Elterliches Wohlbefinden ließe sich als Dimension kindlichen Wohlbefindens ausweisen oder als eigenständiges Konzept. Da der 14. Kinder- und Jugendbericht die Bedeutung der Familie und damit der Eltern oder Elternteile gewichtet, werden wir im folgenden elterliches Wohlbefinden als eigenständiges Konzept behandeln. Wir wollen diesen Ansatz offensiv mit dem kindlichen Wohlbefinden diskutieren, um zu verdeutlichen, dass insbesondere das Wohlbefinden in der Kindheitsphase nicht losgelöst von dem Wohlbefinden der Eltern betrachtet werden kann. Dadurch versuchen wir auch dem Anspruch gerecht zu werden, die Kontexte, in denen sich kindliches Wohlbefinden entfaltet, besser auszuleuchten. Daran anschließend ist es sicherlich künftig nötig, auch ein Augenmerk

auf das Wohlbefinden von Professionellen zu richten. Im Kontext dieses Berichts ist das elterliche Wohlbefinden als ein zentraler Faktor des kindlichen Wohlbefindens zu sehen, was nicht heißt, dass es mit diesem deckungsgleich bzw. identisch ist (siehe unten).

Folgende Dimensionen des Wohlbefindens von Kindern in der frühen, mittleren und späten Kindheitsphase sind relevant und werden im Folgenden bearbeitet:¹⁰

- Materielle Lage und Betroffenheit von Armut
- Qualität von Beziehungen
- Partizipation und Selbstbestimmung
- Bildung, Erziehung, Betreuung und Nutzung
- Bildung, Erziehung, Betreuung und Befähigung
- Mediennutzung und -kompetenz
- Subjektives Wohlbefinden
- Elterliche Erwerbstätigkeit und Wohlbefinden.

Mit Ausnahme der letzten Dimension dominiert die Perspektive auf Kinder und ihr Erleben, wobei nur teilweise differenziert auf die drei Phasen eingegangen werden kann, nur dort, wo die Datenlage aussagekräftig ist.

Beim elterlichen Wohlbefinden handelt es sich im Unterschied zum kindlichen Wohlbefinden bisher um kein etabliertes und international breit eingesetztes Konstrukt. Vielmehr befindet sich die Entwicklung dieses Ansatzes erst in den Anfängen. Aufgrund seiner starken Interdependenzen mit dem kindlichen Wohlbefinden werden wichtige Befunde aus der bisherigen Forschung hier mit eingebracht. Das elterliche Wohlbefinden lässt sich in ähnlicher Weise dimensionieren, wie kindliches Wohlbefinden. Der dafür entwickelte Ansatz von *Bertram* und *Spieß* (2011) baut auf sieben Dimensionen auf, wobei neben dem subjektiven Wohlbefinden die Bereiche „materielles Wohlbefinden“, „Bildung“, „Gesundheit“ und „Beziehungen/Netzwerke“ sowohl im Konzept des kindlichen als auch elterlichen Wohlbefindens vorkommen. Lediglich die Dimensionen „Erwerbstätigkeit“ und „familienpolitisches Wohlbefinden“ ergänzen beim elterlichen Wohlbefinden in Analogie zu *Bertram* und *Spieß* (2011) die Dimensionen des kindlichen Wohlbefindens.

Für die kindliche Entwicklung ist das Wohlbefinden der Eltern essenziell, nicht nur in Form materieller Sicherheit, auch Bildung, Gesundheit, Zeit für Familienkontakte und die Netzwerke der Eltern sind Faktoren, die auf die Entwicklung des Kindes wirken. Darüber hinaus ist zu erwarten, dass eine subjektive Lebenszufriedenheit der Eltern sich auch im Kontakt bzw. im Ausmaß der Aufmerksamkeit gegenüber dem Kind widerspiegelt. Auch die Zufriedenheit in der elterlichen Partnerschaft kann sich auf das Kindeswohl auswirken. Umgekehrt ist davon

¹⁰ Eine zentrale Dimension des kindlichen und elterlichen Wohlbefindens ist das gesundheitliche Wohlbefinden. Da der 13. Kinder- und Jugendbericht den Schwerpunkt Gesundheit hatte, wird dieser sicherlich relevanten Dimension im vorliegenden Bericht jedoch nicht weiter nachgegangen (vgl. Deutscher Bundestag 2009).

auszugehen, dass die Wahrnehmung des Wohlbefindens und einer positiven Entwicklung des Kindes auch das subjektive Wohlbefinden der Eltern erhöhen kann und dass dieser Zusammenhang von der Intensität und Häufigkeit der Eltern-Kind-Kontakte abhängt. Insofern ist das kindliche Wohlbefinden auch eine Ressource für Paarzufriedenheit und die individuelle Zufriedenheit der Eltern. Zwischen den einzelnen Familienmitgliedern sind demnach erhebliche positive Wechselwirkungen gegeben. Allerdings sind auch Zielkonflikte denkbar, beispielsweise wenn berufliche Notwendigkeiten oder Ambitionen der Eltern mit dem Zeit- und Fürsorgebedürfnis der Kinder kollidieren. Dabei ist aber auch an Eltern-Kind-Beziehungen zu denken, die im Kontext des Kinderschutzes in Deutschland diskutiert werden. Gerade in derartigen Konstellationen, wenn elterliche Interessen nicht mit denen des Kindes übereinstimmen, ist der Bedarf an öffentlicher Verantwortung besonders groß.

4.4 Dimensionen und Indikatoren des Wohlbefindens zur frühen, mittleren und späten Kindheitsphase

Im Folgenden werden die Lebenslagen von Kindern entlang der konzeptionell skizzierten Merkmale beschrieben. Zunächst ist aber die Differenzierung in die drei Altersphasen, frühe, mittlere und späte Kindheitsphase zu entfalten.

4.4.1 Drei zentrale Altersphasen: Frühe, mittlere und späte Kindheitsphase

Die Lebenslage von Kindern und deren kindliches Wohlbefinden werden, soweit diese Differenzierung sinnvoll erscheint, für unterschiedliche Altersphasen dargestellt. Wir unterscheiden zwischen Kindern in ihren ersten drei Lebensjahren, Kindern im sogenannten „Kindergartenalter“ (drei Jahre bis zum Schuleintritt) und Grundschulkindern. Diese Altersdifferenzierung erfolgt maßgeblich aus heuristischen Zwecken, denn sie orientiert sich an den etablierten institutionellen Rahmungen der Kindheitsphase. Dies scheint uns hilfreich, weil es um die Ordnung öffentlicher und privater Verantwortung geht. An dieser Stelle wird es keine entwicklungspsychologische Beschreibung der Altersphasen geben. Stattdessen wird die sozialstaatliche Rahmung unter dem Gesichtspunkt des Verhältnisses von öffentlicher und privater Verantwortung skizziert und knapp dargelegt, welche Familienformen statistisch relevant sind. Dieser Abschnitt soll dazu verhelfen, wichtige Aspekte des gesellschaftlichen Rahmens, in dem sich Kinder als Akteure bewegen, bewusst zu machen.

a) Die frühe Kindheitsphase

Die frühe Kindheitsphase ist charakterisiert als eine Phase, in der die Familie als Ort der Bildung, Betreuung und Erziehung eine hohe Bedeutung hat und in der bis heute – dies gilt insbesondere für die große Mehrheit der Kinder in Westdeutschland – wenige Erfahrungen mit formalen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen gemacht werden. Die historisch unterschiedliche Entwick-

lung und Ausgestaltung der außerfamiliär betreuten Kindheit in der Bundesrepublik und der DDR verdeutlicht eindrucksvoll den hohen Gestaltungscharakter von Kindheit und damit ihre gesellschaftliche Abhängigkeit. Wie eng gerade die ersten Lebensmonate und -jahre mit der Betreuung in den Familien verbunden werden, ist demnach nicht quasi „natürlich“ vorgegeben, sondern basiert auf sozialen Vorstellungen. Sich darüber immer wieder zu verständigen, gehört ebenfalls zum Bereich der öffentlichen Verantwortung.

Die Familie ist für Kinder in den ersten Lebensjahren aber ein zentraler Ort, um das kindliche Wohlbefinden zu sichern, weshalb es hier besonders nahe liegt, elterliches Wohlbefinden in den Blick zu nehmen. Privatheit, so auch die gesellschaftspolitischen Diskussionen über viele Jahre, hat in den ersten Lebensjahren eine besondere Bedeutung. Öffentliche Verantwortung in dieser Altersphase wurde lange weniger explizit adressiert und weniger breit diskutiert. Vielmehr gestaltet sich öffentliche Verantwortung in dem ersten Lebensjahr eines Kindes darin, elterliche Fürsorgearbeit zu ermöglichen und „Schonräume“ zu schaffen. Mit der Einführung des Elterngeldes im Jahr 2007 wird bewusst von einer bedürftigkeitsgeprüften Transferleistung auf eine Einkommensersatzleistung umgestellt, um nahezu allen Eltern und Familien die wirtschaftliche Sicherheit zu geben, in den ersten 14 Lebensmonaten des Kindes sehr viel Zeit miteinander zu verbringen. Mit der Kürzung der Bezugsdauer (im Gegensatz zum Erziehungsgeld kann das Elterngeld grundsätzlich nur für 14 Monate in Anspruch genommen werden) werden nach dem 14. Lebensmonat Anreize für Eltern geschaffen, ihre Erwerbstätigkeit wieder aufzunehmen. Nach dieser Phase setzt, so auch die politische Zielsetzung eines Rechtsanspruchs auf einen Betreuungsplatz ab dem ersten Lebensjahr ab 2013, öffentliche Verantwortung dahin gehend ein, dass außerfamiliäre Bildungs- und Betreuungsangebote nicht nur für eine Minderheit von Kindern bereitgestellt werden. Die öffentliche Diskussion über die Notwendigkeit und die Bedeutung dieser Verantwortung wird, wie oben gezeigt, keinesfalls ideologisch diskutiert. Nach wie vor wird darüber debattiert, wie das Zusammenspiel von privater und öffentlicher Verantwortung zu gestalten ist. Dies zeigen die Diskurse 2012 um die Einführung eines Betreuungsgeldes.

Unabhängig von diesen Entwicklungen ist festzuhalten, dass – wie in keiner anderen Lebensphase des Aufwachsens – sich das Zusammenspiel von öffentlicher und privater Verantwortung in den ersten Lebensjahren massiv verändert hat. Öffentliche Verantwortung gewinnt an Bedeutung, wenn an den Ausbau der frühen Hilfen, den Ausbau der U3-Betreuung oder andere öffentlich finanzierte Maßnahmen für Eltern und Kinder in den ersten Lebensjahren gedacht wird. Mit dem 2012 in Kraft getretenen Bundeskinderschutzgesetz wird die öffentliche Verantwortung für besonders schutzbedürftige Gruppen darüber hinaus in einem neuen Umfang explizit.

Insgesamt muss für diese frühe Phase festgehalten werden, dass Kinder hier, mehr als in allen anderen Phasen, mit beiden Elternteilen zusammenleben. Die große Mehr-

heit der Kinder unter drei Jahren (73 Prozent) lebt mit verheirateten Eltern zusammen und etwas mehr als ein Achtel (15 Prozent) mit Eltern, die eine Lebensgemeinschaft bilden, d. h. in einem Haushalt zusammenleben. Nur 12 Prozent aller Kinder unter drei Jahren leben mit einem alleinerziehenden Elternteil, zumeist mit einer alleinerziehenden Mutter. Dabei sind allerdings große West-Ost-Unterschiede festzumachen: In Ostdeutschland leben mit nahezu 32 Prozent sehr viel mehr Kinder mit Eltern in einer Lebensgemeinschaft zusammen und nahezu 20 Prozent leben mit nur einem Elternteil (Statistisches Bundesamt 2011a).

b) Die mittlere Kindheitsphase

In der mittleren Kindheitsphase gewinnt mit der zunehmenden Nutzung der Kindertageseinrichtung öffentliche Verantwortung zunehmend an Bedeutung. Analog der ersten Phase zeichnet sich diese Phase durch eine Freiwilligkeit in der Nutzung öffentlich finanziierter Förderangebote aus. Seit einigen Jahren sind Kinder in dieser Altersphase bildungspolitisch unter Beobachtung, weil es auch durch die Arbeiten von *Heckman* (z. B. Heckman 2006 und 2007) um das Potenzial der frühen Bildungs- und Lernmöglichkeiten sowie um den daraus resultierenden ökonomischen Nutzen geht. Frühe Bildung prägt demnach zunehmend die inhaltlichen Diskussionen in und um Kindertagesbetreuungseinrichtungen und auch Eltern werden hier in die Pflicht genommen. Was Kinder erfahren ist ein Mix aus Bildung, Betreuung und Erziehung. Sowohl in der Familie als auch in den Kindertageseinrichtungen erleben Kinder Praktiken von Erwachsenen, die auf ihre Erziehung zielen, wenn sie etwa ein Verhalten ändern sollen, die auf Betreuung gerichtet sind, wenn es um die Versorgung von Mahlzeiten geht oder aber primär auf Bildung basieren, wenn mit Kindern in der Kindertagesbetreuungseinrichtung naturwissenschaftliche Experimente durchgeführt werden. Das heißt, es lassen sich durchaus Praktiken entlang dieser drei Schlüsselanliegen unterscheiden, wenngleich Überschneidungen an der Tagesordnung sind, denn ein gemeinsames Mittagessen versorgt die Kinder mit einer Mahlzeit, kann aber zugleich auch Erziehung und Bildung bedeuten.

Auch in dieser Phase lebt die Mehrheit aller Kinder gemeinsam mit ihren verheirateten Eltern zusammen (78 Prozent) – in Ostdeutschland sind es mit 55 Prozent allerdings deutlich weniger Kinder – knapp ein Viertel lebt mit Eltern ohne Trauschein in einem Haushalt zusammen. 14 Prozent aller Kinder leben bei alleinerziehenden Elternteilen – in Ostdeutschland ist es fast ein Viertel, in Westdeutschland sind es etwa elf Prozent (Statistisches Bundesamt 2011b).

c) Die späte Kindheitsphase

In der späten Kindheitsphase wird mit dem Eintritt in die Schule formale Bildung und Erziehung in öffentlicher Verantwortung verpflichtend. Dem gegenüber stellen bislang Erziehung, Bildung und Betreuung außerhalb der Familie am Nachmittag ein freiwilliges Angebot dar. Hier zeigen sich aufschlussreiche Mischungsverhältnisse aus

politischen, zivilgesellschaftlichen und marktförmigen Verantwortungen. Besonders hervorzuheben ist für die späte Kindheitsphase der Ausbau der Halbtagschule zur Ganztageschule, der in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich verläuft und der auch zu einer Verschiebung der öffentlichen Verantwortung führt (Bertelsmann Stiftung 2012a:). Die späte Kindheitsphase ist in nahezu allen Entwicklungstheorien als besonders fruchtbare und intensive Phase beschrieben worden. Sie liegt gewissermaßen zwischen den frühen Entwicklungs Herausforderungen und den damit verbundenen Krisen und den Herausforderungen der Pubertät.

Aus der Kindheitsforschung liegen seit einigen Jahren Studien vor, wie gerade Kinder dieser Altersphase selbst ihre Umwelt wahrnehmen und wie sie sie zu beeinflussen und zu gestalten versuchen. Zu den Erfahrungsbereichen der Sechs- bis Zehnjährigen gehört nach wie vor die Familie, aber im enormen Ausmaß auch die Schule. Sie ist diejenige Institution, in der die Kinder nach eigenem Empfinden am meisten Zeit verbringen (World Vision 2010). Daneben haben aber gerade der Freizeitbereich und die gemeinsame Zeit mit Freunden einen großen ideellen Stellenwert und hieran zeigt sich auch ganz materiell deren Gewicht für die Ausprägung von Ungleichheiten. Vereine, Musikschulen und Angebote der offenen Kinderarbeit gehören für viele Kinder selbstverständlich zum Alltag. Ist dies nicht der Fall, so sind diese Kinder meist marginalisiert und teilweise auch isoliert.

Von großem Einfluss sind für die späte Kindheitsphase die Medien. Hier geht es um traditionelle Medien wie dem Fernseher ebenso wie um neue Medien. Wenn Kinder Konflikte mit Eltern schildern, so geht es dabei entweder um die Schule oder um die Kontrolle des Medienkonsums.

Auch Kinder im Grundschulalter leben mehrheitlich mit beiden Elternteilen zusammen (84 Prozent). 16 Prozent aller Kinder leben mit einem alleinerziehenden Elternteil, im Osten sind es nahezu 25 Prozent, in Westdeutschland 14 Prozent. Es zeigt sich, dass mit zunehmendem Alter, insbesondere in Ostdeutschland, der Anteil von Kindern zunimmt, die bei einem Elternteil aufwachsen. Bei Kindern im Grundschulalter ist es in Ostdeutschland bereits jedes vierte Kind. In der Jugendphase wird dieser Anteil zunehmend größer (Statistisches Bundesamt 2011b). Die Erhebungen beider World Vision Kinderstudien haben ergeben, dass ein Viertel der Kinder in dieser Altersphase als Einzelkinder aufwachsen, 48 Prozent haben ein Geschwister, 21 Prozent zwei Geschwister und 6 Prozent drei und mehr Geschwister (World Vision 2010).

4.4.2 Materielle Lage und Betroffenheit von Armut

Das „materielle Wohlbefinden“ von Kindern und deren Eltern ist maßgeblich durch die finanzielle Situation des Haushalts gekennzeichnet, in dem Kinder leben – es liegt auf der Hand, dass diese materielle Lage das kindliche und elterliche Wohlbefinden beeinflusst. Die wichtigste Einkommensquelle für die meisten Haushalte ist das Erwerbseinkommen, sofern zumindest ein Haushaltsmit-

glied einer Erwerbsarbeit nachgeht. Neben dem Erwerbseinkommen ist das Vermögenseinkommen, häufig auch in Form einer Eigentumswohnung, eines eigenen Hauses oder aufgrund anderer Anlageformen eine Einkommensquelle. Auch staatliche Transfereinkommen stellen für nicht wenige Haushalte eine Einkommensquelle dar. Für die Mehrheit der Haushalte mit Kindern sichert jedoch das Erwerbseinkommen von einem oder zwei Elternteilen das materielle Wohlbefinden: Bei 51 Prozent aller Kinder unter drei Jahren war nur ein Elternteil aktiv erwerbstätig. Immerhin bei einem Anteil von 22 Prozent aller Kinder unter drei Jahren ging kein Elternteil einer Erwerbstätigkeit nach, darunter befinden sich auch Haushalte, bei denen beide Elternteile noch in Ausbildung sind. Dieser Anteil hat sich in den letzten zehn Jahren um acht Prozentpunkte erhöht. Auch hier sind große Unterschiede zwischen West- und Ostdeutschland festzumachen. In Ostdeutschland leben 32 Prozent der Kinder unter drei Jahren mit Eltern zusammen, die beide erwerbstätig sind, bei 39 Prozent der Kinder ist nur ein Elternteil meist vollzeiterwerbstätig und bei fast einem Drittel der Kinder ist kein Elternteil aktiv erwerbstätig. 13 Prozent aller Kinder unter drei Jahren leben in Ostdeutschland mit Eltern zusammen, die beide Transferzahlungen erhalten. In Westdeutschland beträgt dieser Anteil neun Prozent (Statistisches Bundesamt 2011b).

Allerdings lebt nach wie vor ein beträchtlicher Anteil von Kindern in Armut, in den Jahren 2006 bis 2010 waren es 13,1 Prozent der Kinder im Alter von null bis zehn Jahren.¹¹ Dabei ist die Gruppe der Kinder zwischen null bis zwei Jahren mit 13,8 Prozent relativ betrachtet am stärksten von Armut betroffen, während 12,6 Prozent der Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren und 13,2 Prozent der Kinder von sieben bis zehn Jahren von Einkommensarmut betroffen waren.

Die Einkommensarmut bei Kindern der Altersgruppe null bis zehn Jahren hat sich in den letzten 15 Jahren, bezogen auf den Bevölkerungsanteil, zwar nur wenig geändert – allerdings hat sich angesichts des Anstiegs der Armutsrisiken der anderen Altersgruppen die relative Betroffenheit insofern verringert, als sich die Armutsquote von Kindern inzwischen kaum mehr von der der Gesamtbevölkerung unterscheidet. Allerdings geht diese Armutsentwicklung bei Kindern einher mit vielfachen soziodemografischen Unterschieden und Veränderungen (vgl. Krause u. a. 2012; Tabelle A4-1 im Anhang).

Nach wie vor weisen Kinder mit Migrationshintergrund mit 15,1 Prozent ein vergleichsweise hohes Armutsrisiko auf. Bemerkenswert ist jedoch, dass die Armutsquote von Kindern mit Migrationshintergrund rückläufig ist bei einem gleichzeitig höheren Bevölkerungsanteil in dieser Altersgruppe. Zu beachten ist außerdem der weiterhin sehr hohe Anteil von Kindern alleinerziehender Eltern, die von Armut betroffen sind, sie weisen von allen soziodemografischen Gruppen mit 33,7 Prozent das mit Abstand höchste Armutsrisiko auf. Der Anteil an Haushalten

mit Alleinerziehenden hat zwar zugenommen, aber die hohen Armutsrisiken dieser Gruppe haben sich nicht mehr weiter verstärkt. Insgesamt nimmt das Armutsrisiko für Kinder von Alleinerziehenden mit zunehmendem Alter der Kinder ab, was auch damit zusammenhängt, dass mit zunehmendem Alter des Kindes mehr Mütter erwerbstätig sind (vgl. Grabka/Frick 2010).

Neben Alleinerziehenden haben insbesondere Haushalte mit mehreren Kindern, sogenannte Mehrkindfamilien, ein hohes Armutsrisiko (13,6 Prozent) – dies hat über die Zeit allerdings eher abgenommen. In regionaler Differenzierung erscheinen zudem vor allem Kinder in Ostdeutschland sowie in den Stadtstaaten erhöhten Armutsrisiken ausgesetzt (ebd.).¹²

Eine schlechte materielle Situation ist auch für das subjektive Wohlbefinden von Eltern entscheidend, dies belegen unterschiedliche empirische Untersuchungen (vgl. z. B. Muschalik u. a. 2011). Die allgemeine Lebenszufriedenheit, wie auch die Zufriedenheit insbesondere mit dem Bereich „Arbeit und Einkommen“ aber auch mit der Partnerschaft, hängt mit der materiellen Situation von Eltern zusammen. Von Einkommensarmut betroffene Eltern sind mit ihrem Leben unzufriedener als Eltern mit materieller Sicherheit. Eine ungünstige materielle Situation von Familien kann für Kinder an sich schon belastend sein. Häufig kommen weitere „Belastungen“ durch eine Reduktion im subjektiven Wohlbefinden von Eltern hinzu. Auf solche Zusammenhänge weisen unterschiedliche empirische Studien hin. Die AWO-ISS-Studien beispielsweise untersuchten neben der materiellen Grundversorgung auch jene kindsbezogenen Dimensionen, die die Versorgung im kulturellen, sozialen und gesundheitlichen Bereich umfassen.

Die Studienergebnisse zeigen, dass das Aufwachsen in Einkommensarmut deutlich bei den Kindern ankommt: Einschränkungen werden in allen vier Dimensionen – der materiellen Grundversorgung sowie der kulturellen, sozialen und gesundheitlichen Versorgung – erlebt. Dies gilt besonders „für die existenzielle Grundversorgung (Wohnung, Nahrung, Kleidung) und die Teilhabe am allgemeinen Konsum“ (vgl. Holz/Hock 2006, S. 83). Kinder nehmen zudem das Aufwachsen in Armut noch stärker wahr, wenn zusätzlich die Kindzentriertheit in der Familie gering ist und wenig gemeinsame familiäre Aktivitäten erlebt werden. Oder anders formuliert: Das Erleben von elterlicher Zuwendung kann die aufgrund von Einkommensarmut subjektiv erlebten Einschränkungen abmildern. In der World Vision Kinderstudie (World Vision 2010) wurde ebenfalls ein Zusammenhang von Armutserleben und Zuwendungseinbußen deutlich. Auch zeigte sich hier, wie eingeschränkt die Möglichkeiten von Kindern hinsichtlich ihrer Freizeitgestaltung, also im Be-

¹¹ Die Ausführungen zur Einkommensarmut in diesem Abschnitt beruhen – sofern nicht anders angegeben – auf Krause u. a. (2012).

¹² Nimmt man den Anteil der Kinder in Bedarfsgemeinschaften (SGB II Bezug), so zeigt sich für das Jahr 2009 eine große regionale Varianz. In Berlin ist der Anteil mit fast 38 Prozent aller Kinder unter drei Jahren sehr hoch, während er mit zehn Prozent in Bayern vergleichsweise niedrig ist. Bei den Kindern im Alter bis zu sieben Jahren sind dies in Berlin 37 Prozent und in Bayern neun Prozent (vgl. Bertelsmann-Stiftung 2012b).

reich der non-formalen Bildung sind. Keine Mitgliedschaft im Sportverein, nicht schwimmen zu können oder kein Musikinstrument zu lernen, gehört zu den „Erlebnisdimensionen“ von Kindern, wenn sie Armut erfahren. Ein deutlicher Indikator für Armutserleben im Grundschulalter sind zudem relativ ausgeprägte Ängste der Kinder. In der World Vision Studie gehörten neun Prozent der Kinder mit Ängsten zu denjenigen, die Armut erleben und 16 Prozent zu denjenigen, die Beschränkungen im Alltag wahrnehmen. Beide Gruppen zeigten im Vergleich zu den Kindern, die ohne markante Beschränkungen aufwachsen, Ängste im Hinblick auf eine mögliche Arbeitslosigkeit der Eltern, fürchteten, bedroht oder geschlagen zu werden und sie haben signifikant häufiger Angst vor schlechten Schulnoten (World Vision 2010, S. 83).

Neben der Kindzentriertheit im elterlichen Handeln bietet sich auch in der Erwerbstätigkeit der Eltern ein Puffer für das Erleben von Armut. Denn von Armut betroffene Kinder erwerbstätiger Eltern weisen durchschnittlich weniger Auffälligkeiten auf als Kinder, die arm *und* bei erwerbslosen Eltern aufwachsen. Ein zentrales Problem ist, dass der Anteil der Erwerbstätigen, deren Einkommen nicht für die Versorgung der Familie reicht, weil sie im Niedriglohnsektor arbeiten, in den letzten zehn Jahren kontinuierlich gestiegen ist. Darunter befinden sich auch Eltern mit Kindern unter zehn Jahren. Aufgrund der Berücksichtigung subjektiv erlebter Auswirkungen von Armut verweisen viele Studien darauf hin, dass es nicht nur um eine Verbesserung der materiellen Lage der Kinder geht, sondern insbesondere um eine „verbesserte Alltags-, Erziehung- und Förderkompetenz der [...] Eltern“ (Holz/Hock 2006, S. 87).¹³

4.4.3 Qualität von Beziehungen

Die Qualität von Beziehungen, zunächst zu Eltern, sodann aber zu anderen Erwachsenen und Kindern, ist eine wesentliche Dimension kindlichen Wohlbefindens. Die Qualität von Beziehungen erfahren Kinder zunächst durch die Art und Weise der Zuwendung und der Sensibilität der ersten Bezugspersonen. Von Beginn an können sie dabei unterschiedliche Erfahrungen machen, etwa bezogen darauf, ob und wie auf ihre Bedürfnisse reagiert wird, wie sensibel die Bezugspersonen sind. Hierzu lässt sich auf die Befunde der Bindungsforschung zurückgreifen, die zu Beziehungen und Bindungen, die in der frühen Kindheit zu den Eltern, aber auch zu Bezugspersonen in den pädagogischen Einrichtungen entstehen, zentrale Befunde hervorgebracht hat (Leuzinger-Bohleber u. a. 2009). Viele Screenings zur Einschätzung mütterlicher Sensitivität oder elterlicher Fürsorge für Neugeborene und Kleinstkinder verwenden Instrumentarium und Vokabular der Bindungstheorie. Dabei besteht allerdings durchaus das Problem, dass die Entwicklung von Bindun-

gen und die Qualität von Beziehungen zu deterministisch gesehen werden (Suess 2011).

Mit Blick auf die Melange privater und öffentlicher Verantwortung für das Aufwachsen schon von sehr kleinen Kindern scheint uns eine intensive Forschung zur Qualität von Beziehungen dringend geboten. Bislang verfügen wir über zu wenig Wissen, wie sich familiäre Beziehungsqualität zur institutionell professionellen Beziehungsqualität aus der Sicht von Ein-, Zwei und Dreijährigen verhält. Gerade für die Gestaltung von Eingewöhnungsphasen in außerfamilialen Bildungs- und Betreuungssettings, von alltäglichen Übergängen, bedarf es weiterer Forschung, gerade auch mit einem Längsschnittdesign, vergleichbar der US-amerikanischen NICHD Studie (statt vieler vgl. z. B. Allhusen u. a. 2001). Hier wurde u. a. deutlich, in welchem Maße Kinder auf die Qualität der familiären Zeit vor und nach dem Besuch einer Einrichtung der Kindertagesbetreuung angewiesen sind und wie diese zum Wohlbefinden des Kindes beiträgt.

Mit Blick auf die späte Phase der Kindheit können wir nach vorliegenden Befunden die These vertreten, dass Kinder weder überbehütet und überfürsorglich behandelt werden wollen, noch wünschen sie sich alle Freiheiten. Wichtig scheint eine Balance zwischen Fürsorge und Freiheit zu sein. Wenn Kinder in ihrem Umfeld keine Fürsorge und keine ermunternde Unterstützung erfahren, nehmen sie dies durchaus als Zeichen von Missachtung und Desinteresse wahr. Themen, die Kinder, wenn man sie selbst befragt, in ihrer Sicht auf Eltern stark machen, kreisen wiederkehrend um Fürsorge und Autonomie. Diese werden verstanden als Fragen zeitlicher und emotionaler Zuwendung sowie als Form der Anerkennung eigener Wünsche und Vorstellungen. Fürsorge und Autonomie oder Selbstbestimmungen stehen auch mit dem Maß an Selbstwirksamkeit in Verbindung. Die World Vision Kinderstudie 2010 gibt Hinweise darauf, dass es genau die Verbindung aus gewählter Autonomie und Zuwendung ist, die Kinder in der Beziehung zu ihren Eltern in der Form schätzen, dass sich ein signifikanter Zusammenhang mit einer hohen Lebenszufriedenheit aufzeigen lässt. Deutlich wird dabei zugleich die Relevanz von Armut, sozialer Herkunft sowie die Bedeutung des Aufwachsens bei einem alleinerziehenden Elternteil für entsprechende Erfahrungen.

Familiäre Zuwendung wird in der Erhebung der World Vision Kinderstudie 2010 zum einen enger gefasst als Zufriedenheit mit der zeitlichen Zuwendung durch die Eltern, zum anderen weiter gefasst durch die allgemeine Frage nach der Zufriedenheit damit, wie die Eltern für ihr Kind da sind (World Vision 2010, S. 86 ff.). Im ersten Fall schlagen sich auch in der Wahrnehmung der Kinder soziale Geschlechterverhältnisse erkennbar nieder: So sind zwei Drittel der befragten Kinder mit der Zeit zufrieden, die ihre Mutter für sie aufwendet, aber nur jedes dritte Kind mit der Zeit der Väter. Nimmt man die Aussagen der Kinder zu den Müttern und Vätern zusammen und bezieht ihre familiären Konstellationen ein, ergibt sich folgendes Bild: 87 Prozent aller Kinder äußern keine Zuwendungsdefizite und geben an, von mindestens einem

¹³ Meier u. a. (2003) kommen bei der Typisierung von Familien, die von Armut betroffen sind, zu dem Ergebnis, dass für einen großen Teil von Familien in prekären Lebenssituationen Strategien zur Armutbewältigung erfolgreich sein können, wenn partizipative Strukturen entwickelt werden.

Elternteil genügend zeitliche Zuwendung zu bekommen. 11 Prozent der Kinder dagegen sagen an, dass ein Elternteil nicht genügend Zeit für sie hat und der andere (wenn vorhanden) nur ‚mal so, mal so‘ für sie da ist. Zeitliche Defizite werden hier somit nicht durchgängig ausgeglichen. 2 Prozent der Kinder äußern ungenügende zeitliche Zuwendung in Bezug auf beide Eltern. Insgesamt können damit für 13 Prozent der Kinder Zuwendungsdefizite festgehalten werden. Eine regelmäßige Erwerbsbeteiligung beider Eltern ist kein Indikator für Zuwendungsdefizite, sondern ganz im Gegenteil: Zuwendungsdefizite werden von jenen Kindern überdurchschnittlich oft genannt, deren Eltern arbeitslos sind. Eine weitere Risikogruppe stellen Kinder Alleinerziehender dar, die erwerbstätig sind. Besonders junge Kinder leiden unter dieser Situation: So artikulieren 40 Prozent der Sechs- bis Siebenjährigen, die bei einem alleinerziehenden, erwerbstätigen Elternteil aufwachsen, Zuwendungsdefizite. Das in Deutschland nach wie vor nicht hinreichend vorhandene Betreuungsangebot, aber auch der zunehmende arbeitsmarktpolitische Druck auf alleinerziehende Mütter und Väter kleiner Kinder, wirken sich hier erkennbar negativ auf die Erfahrungen von deren Kindern aus.

Diese Tendenzen wiederholen sich bei der allgemeiner gefassten Frage nach der Gesamtzufriedenheit mit der elterlichen Zuwendung (ebd., S. 90 ff.). Auch hier zeigt sich zunächst die für Kinderbefragungen typische sehr hohe Zufriedenheitsbekundung: Über drei Viertel der befragten Kinder äußern sich positiv bis sehr positiv. Analysiert man die Befunde genauer, zeigt sich jedoch auch hier, dass Kinder mit Armutserfahrungen (mit 35 Prozent), Kinder der unteren sozialen Herkunftsschicht (zu 34 Prozent) sowie Kinder Alleinerziehender (mit 27 Prozent) erkennbar überrepräsentiert sind unter jenen, die elterliche Zuwendungen aus ihrer Sicht als negativ oder sehr negativ bewerten. Zu den familiären Beziehungen gehören gerade in dieser Altersgruppe auch die Beziehungen zu Geschwistern, wozu es insgesamt wenig Forschungsbefunde gibt sowie zu den Großeltern, die zu einer wichtigen Ressource kindlichen Wohlbefindens werden können.

Was die Beziehungsqualität erheblich einschränkt, sind Gewalterfahrungen in der Familie, aber auch in der Schule, anderen pädagogischen Einrichtungen und unter Gleichaltrigen. Insbesondere für die frühe Kindheitsphase, in der Kinder wenig Möglichkeiten haben, sich im Falle von Gewalt anderen anzuvertrauen, wirken sich Gewalt und Kindeswohlgefährdung durch vernachlässigendes und gewaltförmiges Verhalten von Eltern oder anderen Erwachsenen gravierend auf das Wohlbefinden aus. Die Maßnahmen zu Frühen Hilfen und das Bundeskindererschutzgesetz zielen insbesondere auf die Förderung und Stärkung elterlicher Erziehungskompetenz. Diese ist im Hinblick auf gewaltfreie Erziehung und ihre Realisierung im kindlichen Alltag für die gesamte Kindheitsphase erforderlich.

Neben der Beziehungsqualität in der Familie als Dimension des Wohlbefindens sind auch Beziehungen in pädagogischen und sozialen Einrichtungen, ebenso wie die zu Gleichaltrigen, von Bedeutung. In den World Vision Kin-

derstudien wurden explizit die Freundschaften der Kinder und ihre Zufriedenheit mit der Anzahl der Freunde und der Qualität als Dimension von Wohlbefinden definiert. Im Rahmen des Berichts werden alle relevanten Beziehungen gebündelt und besonders die familiären Beziehungen gewichtet. Insbesondere mit Blick auf Kinder als Akteure, auf ihre Wahrnehmungen und Erfahrungen scheint es von Bedeutung zu sein, wer über ihren Alltag bestimmt. Hier gibt es anhand von qualitativen Befunden Hinweise dafür, dass Kinder vor allem Erwachsene, und zwar auch Erwachsene außerhalb ihrer Familie, also etwa in der Schule, als die „Bestimmer“ wahrnehmen (World Vision 2010). Hingegen nehmen nur 30 Prozent der Kinder zwischen sechs und elf Jahren wahr, dass ihre Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer oder die Betreuerinnen und Betreuer im Nachmittagsbereich ihre Meinung wertschätzen.

4.4.4 Partizipation und Selbstbestimmung

Der 13. Kinder- und Jugendbericht hat mit dem Salutogenesekonzept von *Antonovsky* (1997) die Bedeutung vielfältiger Möglichkeiten, sein Leben und seine Umgebung eigenständig und frei zu gestalten, herausgearbeitet. Auch mit dem „Capability Approach“ nach *Sen* (2009) lässt sich die Notwendigkeit der Freiheit für individuelle Entscheidungs- und Handlungsprozesse thematisieren. Gleichwohl trägt der „Capability Approach“ nur begrenzt zu einer auf Kinder bezogenen Klärung von Freiheiten bei, weil sowohl *Sen* als auch *Nussbaum* Kinder primär als defizitäre Wesen im Vergleich zu Erwachsenen betrachten. Deshalb lassen sich diese Ansätze nur bedingt für den Anspruch auch des jüngsten Kindes auf Partizipation und ein angemessenes Maß an Selbstbestimmung heranziehen, dazu bedarf es weiterer theoretischer Überlegungen. Innerhalb des Partizipationsdiskurses zeigen sich unterschiedliche argumentative Stränge, wovon der emanzipatorische für die Kinder- und Jugendhilfe vielleicht besonders anschlussfähig ist. „Thematisiert wird hierbei insbesondere, wie Personen befähigt werden können, ihre Rechte einzufordern und wie ihre Entscheidungsfreiheit gestärkt werden kann“ (Betz u. a. 2010b, S. 2 f.). Demnach geht es gerade bei dieser Dimension kindlichen Wohlbefindens um die Frage, wer Kinder in den drei Phasen *wie* dazu befähigt, teilzuhaben und über den eigenen Körper, die Zeit, die Interessen selbst mitzubestimmen. Dabei stellt sich besonders hier die Ambivalenz emanzipatorisch verorteter Kindheitskonzepte dar, weil Partizipation und Selbstbestimmung oder Freiheit und Autonomie angesichts der ungleichen Machtverhältnisse von den Erwachsenen gewährt werden. Diese Ambivalenz im Erwachsenen-Kind-Verhältnis von Verantwortung, Macht und Gewährung von Partizipation und Selbstbestimmung gilt es im Blick zu behalten, gerade auch in pädagogischen Kontexten. Für die Phase Kindheit fassen wir Partizipation und Selbstbestimmung als eine Dimension von Wohlbefinden. Konzeptionell liegt bei dem die grundsätzliche Anerkennung des Kindes als Subjekt mit Rechten zugrunde und beides erfordert den Respekt vor den Positionen des Kindes und die Anerkennung der Meinungen des Kindes.

In der World Vision Kinderstudie 2010 wurde die Wertschätzung der eigenen Meinung als ein Indikator für Beziehungsqualität definiert. Hier zeigte sich Folgendes: 34 Prozent der Kinder erlebten insgesamt eine eher geringe Wertschätzung ihrer eigenen Meinung in Familie, Schule und Freundeskreis. Vor allem Kinder aus prekären Lebensverhältnissen mit Armutserfahrungen sowie Kinder, die sich nicht ausreichend betreut fühlen, erleben eine geringe Wertschätzung ihrer eigenen Meinung (World Vision, S. 207 ff.). 53 Prozent der Kinder mit einem Zuwendungsdefizit, 48 Prozent der Kinder mit Armutserfahrungen und 47 Prozent der Kinder, die finanzielle Einschränkungen erleben, fühlen sich in ihrer Meinung nicht wertgeschätzt.

Partizipation als Dimension des Wohlbefindens lässt sich aus der Perspektive des Rechts behandeln, aus der Perspektive von Verantwortungsübernahme im Alltag von Kindern und damit auch als eine Frage von Autonomie und Freiheit. Davon ausgehend lässt sich nach alltäglichen Partizipationserfahrungen in der Familie, in einer Einrichtung der Kindertagesbetreuung oder in der Schule fragen (World Vision 2010, S. 201 ff.). Befunde liegen für Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Familie vor, wobei zunächst Altersunterschiede deutlich werden: Je älter die Kinder sind, desto höher bewerten sie ihre Mitgestaltungsmöglichkeiten. Ebenso machen auch die Mitbestimmungsgegenstände einen Unterschied: Den größten Entscheidungsspielraum sehen Kinder bei der familiären Gestaltung der Freizeit: 80 Prozent aller Kinder geben an, in diesen Fragen mitbestimmen zu können. An zweiter Stelle folgt die tägliche Auswahl der Kleidung (77 Pro-

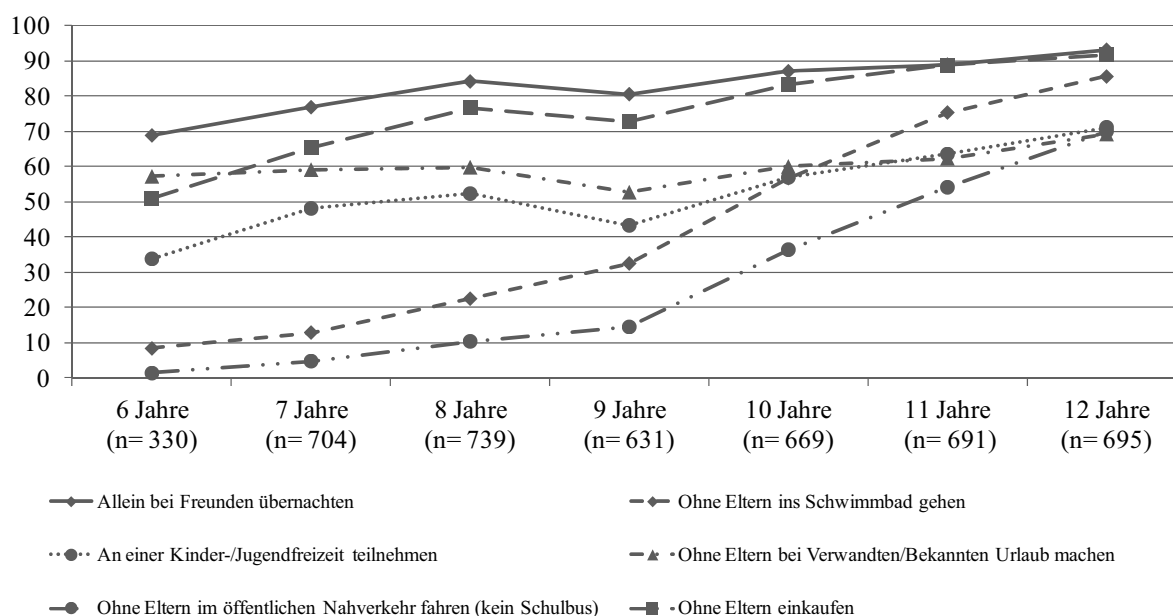
zent). An dritter Stelle der vorgegebenen Antwortmöglichkeiten steht die eigene Entscheidung oder das Mitbestimmen darüber, wofür das Taschengeld ausgegeben wird (73 Prozent). Deutlich seltener können Kinder (mit)entscheiden, wie viele Freunde sie nach Hause mitbringen (42 Prozent). Schichtspezifika zeigen sich bei allen diesen Gegenständen der Mitbestimmung: Die höchsten Werte bei der Mitgestaltung der Familienfreizeit erreichen Kinder der Mittelschicht. Bei der Kleidung und beim Taschengeld sehen wiederum Kinder aus der Oberschicht die größten Gestaltungsspielräume. Die Anzahl der Freunde, die nach Hause mitgebracht werden dürfen, ist dagegen am häufigsten für Kinder der unteren sozialen Herkunftsschicht gestaltbar. Bedenkt man die hohe Bedeutung, die Kinder ihren Freunden und Freundinnen beimessen, zeigen sich hier wichtige Erfahrungsräume selbstbestimmter Freizeit.

Interessant in diesem Zusammenhang sind auch die Daten aus der AID:A Erhebung des DJI. Hier werden die sechs- bis achtjährigen Kinder gefragt, was sie ohne ihre Eltern, also eigenständig unternommen haben, also etwa allein bei Freunden übernachten, allein ins Schwimmbad gehen. Auch hier zeigt sich die deutliche Verschiebung mit Blick auf das Alter (vgl. Abbildung 4-1).

Ein grundlegendes Problem der Partizipation und Selbstbestimmung stellt deren Mangel in öffentlichen Institutionen, in denen Kinder immer früher und immer länger ihre Zeit verbringen. Hier besteht ein dringender Handlungsbedarf. Abschließend ist jedoch hervorzuheben, dass im neuen Bundeskinderschutzgesetz neben Beratungs- und

Abbildung 4-1

Selbstständige Aktivitäten im Altersvergleich (Deutschland; 2009; Daten gewichtet)¹



¹ 6 bis 8 Jährige: Elternbefragung, 9 bis 12 Jährige: Kinderbefragung.
Quelle: DJI, AID:A 2009, eigene Berechnungen

Beschwerderechten von Kindern auch Beteiligungsrechte festgelegt wurden. So ist nach § 8a Absatz 1 Satz 2 SGB VIII der Beteiligungsanspruch der Kinder bei Gefährdungsabschätzung durch den öffentlichen Träger der Kinder- und Jugendhilfe festgelegt, sicherzustellen ist dies auch bei freien Trägern, auch sollen Kinder im Falle der Trennung und Scheidung ihrer Eltern an der Entwicklung des Konzeptes der elterlichen Sorge beteiligt werden (§ 17 Absatz 2 SGB VIII). Insgesamt sind die Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe aufgefordert, die Rechte von Kindern, auch der jüngsten, zur Beteiligung und Beschwerde zu sichern, worin auch ein Qualitätsmerkmal zu sehen ist.

4.4.5 Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebote und ihre Nutzung

Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern gehören zusammen und bilden unter der Fragestellung der Nutzung von (außerfamilialen) Bildungs- und Betreuungsangeboten eine zentrale Dimension ihres Wohlbefindens. Wie eingangs bemerkt finden Betreuung, Erziehung und Bildung von Kindern entlang der unterschiedlichen Altersphasen in sehr unterschiedlichen, teilweise stereotypen, sich aber zunehmend vermischenden Settings statt. Um diesen Unterschieden gerecht zu werden, erfolgt eine Darstellung entlang der drei Altersphasen. Es ist davon auszugehen, dass in unterschiedlichen Orten, seien es die Familie, seien es die Kindertagesbetreuungseinrichtungen oder die Nachmittagsbetreuung im Hort oder die Ganztageschule, nie nur Betreuung geleistet wird, sondern die Akteure dort stets auch Bildungs- und Erziehungsansprüche haben. Diese bei der Betrachtung von Nutzungsunterschieden zu trennen ist sehr schwierig.

a) Nutzung in der frühen Kindheitsphase

Kinder unter drei Jahren werden mehrheitlich zu Hause von ihren Müttern betreut. Die Eltern, bzw. vorrangig die Mütter, sind nach wie vor die wichtigsten Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungspersonen für Kinder in ihren ersten Lebensjahren. Doch bereits im ersten Lebensjahr haben neben den Eltern auch andere Betreuungspersonen der Familie eine Bedeutung: So werden in West- und Ostdeutschland um die 50 Prozent aller Kinder im ersten Lebensjahr auch von den Großeltern mit betreut, wenn auch nur gelegentlich. Andere Verwandte spielen bei etwa zehn Prozent der Kinder eine Rolle. Bei Kindern im Alter von zwei bis drei Jahren sind es an die 60 Prozent der Kinder, die auch von den Großeltern betreut werden und bei etwas mehr als zehn Prozent dieser Kinder haben andere Verwandte eine Betreuungsfunktion. In Westdeutschland und insbesondere in Ostdeutschland helfen auch ältere Geschwister bei der Betreuung, sofern sie vorhanden sind. Nur bei etwa fünf Prozent der Kinder geben Mütter keine weitere Betreuungsperson an.¹⁴ In diesen jungen Jahren stellt die Betreuung durch andere Verwandte oft eine Alternative zur Betreuung in einer Kin-

dertageseinrichtung dar. Die sehr frühe Kindheit wird demnach nicht nur durch die Familie im engeren Sinne gestaltet, sondern insbesondere Großeltern haben hier eine Bedeutung. Darüber hinaus unterstützen Großeltern die Eltern junger Kinder auch in anderen Dingen, sei es mit Ratschlägen oder finanziellen Transfers: Großeltern stellen eine wichtige Unterstützung für die multilokale Familie mit jungen Kindern dar (vgl. statt vieler auch Bertram und Spieß 2011).

Insgesamt haben sich die Bildungs- und Betreuungsumwelten von jungen Kindern in den letzten Jahren stark gewandelt. Dieser Wandel hat sich insbesondere in Westdeutschland, aber auch in Ostdeutschland vollzogen. Dabei kam es weniger zu einer Angleichung historisch bedingter Unterschiede in den außerfamilialen Bildungs- und Betreuungsumwelten, sondern zu unterschiedlichen Entwicklungen in beiden Teilen Deutschlands. So ist die sehr frühe Kindheit nach wie vor jene Altersphase, in der Kinder in West- und Ostdeutschland auch 20 Jahre nach der Wiedervereinigung unterschiedliche Bildungs- und Betreuungsumwelten erfahren – dies macht sich insbesondere bei der Nutzung von Einrichtungen der Kindertagesbetreuung bemerkbar. Diese Differenzen sind in späteren Kindheitsphasen nicht mehr so deutlich.

Bildung und Betreuung in öffentlicher Verantwortung: Die Nutzung von Kindertagesbetreuungseinrichtungen hat in den letzten Jahren insbesondere bei jungen Kindern sehr stark zugenommen: In den westlichen Flächenländern besuchten im Jahr 1991 nur ein Prozent aller Kinder in der frühen Kindheitsphase eine Kindertagesbetreuungseinrichtung, während es im Jahr 2012 bereits 18 Prozent waren. In den Stadtstaaten Hamburg und Bremen waren es mit 26 Prozent schon 1990 mehr Kinder. Mit 28 Prozent sind es heute nicht viel mehr. In den ostdeutschen Flächenländern besuchte 1991 jedes zweite Kind eine Kindertageseinrichtung. Heute ist mit 46 Prozent der Kinder in einer Kindertagesbetreuung der Anteil etwas geringer. In der zeitlichen Entwicklung kann die Kindertagespflege nicht berücksichtigt werden, da diese erst ab 2006 in der amtlichen Statistik erfasst wird.

Allerdings sind große Unterschiede zwischen den ersten drei Lebensjahren festzumachen. In Westdeutschland einschließlich der Stadtstaaten besuchten 2012 zwei Prozent, in Ostdeutschland fünf Prozent der Kinder im ersten Lebensjahr eine Kindertageseinrichtung oder Tagespflege. Im zweiten Lebensjahr sind dies in Westdeutschland bereits 21 Prozent – im Osten werden mit 61 Prozent über die Hälfte der Kinder in ihrem zweiten Lebensjahr in der Kindertagesbetreuung betreut. Im dritten Lebensjahr sind es in Westdeutschland 43 Prozent und in Ostdeutschland mit 83 Prozent fast alle Kinder. Öffentliche Verantwortung gestaltet sich in der frühen Kindheitsphase demnach sehr unterschiedlich zwischen Ost- und Westdeutschland, zwischen den Flächenländern und den Stadtstaaten.

Außerdem liegen große regionale Unterschiede vor, die sich nicht nur auf Länderebene, sondern auch auf der Ebene der Kreise bzw. Jugendämter festmachen lassen. Die durchschnittlichen Nutzungsquoten im März 2011 variieren zwischen 61 Prozent, der höchsten in Ost-

¹⁴ Auswertungen des DIW Berlin auf der Basis des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP 2008).

deutschland bzw. 38 Prozent, der höchsten in Westdeutschland und neun Prozent am unteren Rand (Statistisches Bundesamt 2011f und BMFSFJ 2012b). Darüber hinaus zeigen sich Unterschiede im Betreuungsumfang für Kinder unter drei Jahre: In einigen Bundesländern wird die Mehrheit der Kinder fünf Stunden oder weniger pro Tag betreut, während in anderen Regionen die Mehrheit der Kinder mehr als sieben Stunden eine Kindertagesbetreuung besucht bzw. die Eltern entsprechende Nutzungsverträge haben (vgl. Bock-Famulla/Lange 2011). Je nach regionaler Zuordnung erfahren Kinder in Deutschland somit sehr unterschiedliche Betreuungs- und Bildungsumwelten. Öffentliche Verantwortung wird in sehr ungleichen Umfang angeboten und dementsprechend wahrgenommen.

Viele dieser Unterschiede sind, sofern die Angebotsseite betrachtet wird, in divergierenden gesetzlichen Bestimmungen und Ausführungsvorschriften der Länder, unterschiedlichen Bedarfsfeststellungen der Kommunen und letztlich auch in der politischen Entscheidung für oder gegen bestimmte Angebote bedingt. Mit der Einführung des Tagesbetreuungsausbaugesetzes (TAG) 2005 wurden die örtlichen Träger erstmals verpflichtet, Betreuungsplätze für Null- bis unter Dreijährige von spezifischen Bedarfsgruppen vorzuhalten. Im TAG wurde geregelt, dass allen null- bis unter dreijährigen Kindern eine Förderung in einer Kindertagesbetreuungseinrichtung zusteht, wenn erstens das Wohl des Kindes ohne eine entsprechende Förderung nicht gewährleistet werden kann und/oder zweitens beide Eltern erwerbstätig sind, oder sich in einer Bildungsmaßnahme befinden bzw. Leistungen zur Eingliederung in Arbeit im Sinne des SGB II erhalten (vgl. § 24a SGB VIII). Mit dem Kinderförderungsgesetz (KiföG) 2009 wurde darüber hinaus ein subjektiver Rechtsanspruch auf Kindertagesbetreuung ab dem ersten Lebensjahr zum 1. August 2013 eingeführt.

Auf der Nachfrage- bzw. Nutzerseite ist es die Entscheidung der Eltern, welche Bildungs- und Betreuungsorte sie für ihre Kinder in den ersten Lebensjahren wählen. Grundsätzlich ist dieser Entscheidungsprozess bestimmt durch den sozioökonomischen und kulturellen Hintergrund von Eltern und deren Präferenzen, die wiederum durch Erziehungsvorstellungen, Erziehungsziele, die Persönlichkeit der Eltern und kindbezogene Merkmale geprägt sind. Insgesamt geben 82 Prozent der Eltern mit Kindern unter drei Jahren, die keine außerfamiliäre Betreuung nutzen, an, dass sie aufgrund des noch jungen Alters des Kindes darauf verzichten. Darüber hinaus haben andere familiäre Gründe eine wichtige Bedeutung: Insbesondere in Westdeutschland wird angegeben, dass gute Erfahrungen mit der Betreuung zuhause gemacht wurden oder dass das Kind von einem oder beiden Elternteilen erzogen werden soll und deshalb kein Betreuungsplatz genutzt wird. Aber immerhin 16 Prozent der Eltern geben an, dass sie keinen Platz bekommen haben und knapp ein Drittel sieht in den Kosten der außerfamiliären Betreuung einen Grund für die Nichtnutzung. Bemerkenswert ist, dass etwas mehr als ein Drittel der Eltern in der kostenlosen Nutzung einen Anreiz für die Inanspruchnahme eines Betreuungsplatzes sehen. Auch bessere Kind-Erzieher-

Relationen würden die Anreize bei etwas mehr als einem Drittel der Eltern erhöhen.¹⁵

In Hinblick auf sozioökonomische Kriterien, welche die Nutzung der Kindertagesbetreuungseinrichtung erklären, haben einschlägige empirische Studien gezeigt, dass in den ersten drei Lebensjahren insbesondere die Erwerbstätigkeit der Eltern bzw. der Mütter wesentlich über die Inanspruchnahme entscheidet, was mit den Zugangskriterien korrespondiert. Unterschiedliche empirische Untersuchungen auf der Basis des SOEP, des Mikrozensus oder auch der DJI-Kinderbetreuungsstudien (vgl. statt vieler z. B. Büchel/Spieß 2002; Wrohlich 2007; Fuchs 2005; Fuchs/Peucker 2007; Kreyenfeld 2007; Bien u. a. 2006 sowie Geier/Riedel 2008), haben darüber hinaus belegt, dass neben dem Alter des Kindes auch die Haushaltszusammensetzung, die Bildung, insbesondere der Mutter, und das Haushaltseinkommen eine Bedeutung haben. Aufgrund von spezifischen Regelungen einzelner Kommunen und Träger ist es plausibel, dass Kinder alleinziehender Eltern – unabhängig vom Erwerbsstatus – eher Kindertageseinrichtungen besuchen als Kinder von Paarhaushalten. Dieser Zusammenhang ist allerdings nur für Westdeutschland zu finden und kann für Ostdeutschland nicht konstatiert werden (vgl. Spieß u. a. 2008 sowie Krapf/Kreyenfeld 2012).

Empirische Studien geben Hinweise darauf, dass in der frühen Kindheitsphase Kinder, deren Mütter oder Eltern einen höheren Bildungsstand aufweisen, Kindertageseinrichtungen eher nutzen als Kinder aus bildungsferneren Familien (ebd.). Einige Autoren finden einen Zusammenhang mit dem Einkommen dahin gehend, dass mit steigendem Haushaltseinkommen die Wahrscheinlichkeit der Nutzung eines Betreuungsplatzes zunimmt. Kinder aus einkommensarmen oder auch deprivierten Haushalten sind mit einer geringeren Wahrscheinlichkeit in Kindertagesbetreuungseinrichtungen vertreten (vgl. Spieß u. a. 2008). Auswertungen auf der Basis der AID:A-Daten zeigen, dass nur 17 Prozent der Kinder (unter drei Jahren) von einkommensarmen Haushalten eine Einrichtung der Kindertagesbetreuung nutzen und es bei Kindern aus Haushalten oberhalb der Armutsgrenze ca. 30 Prozent sind. Auch Kinder, die einen Migrationshintergrund aufweisen, nutzen in der frühen Kindheitsphase in einem geringeren Ausmaß die Kindertagesbetreuung als Kinder ohne Migrationshintergrund. Dies belegen Studien auf der Basis von Umfragedaten und die Daten der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik (vgl. auch Becker 2007a oder Böttcher u. a. 2010). Daten der amtlichen Statistik zeigen, dass im Jahr 2011 die gesamtdeutsche Nutzungsquote bei Kindern mit Migrationshintergrund nur 14 Prozent betrug, während sie bei Kindern ohne Migrationshintergrund bei einem Drittel lag (BMFSFJ 2012b). Dabei sind wiederum regionale Unterschiede festzumachen. Jedoch nutzen in allen Regionen Kinder mit Migrationshintergrund Kindertagesbetreuungseinrichtungen in einem

¹⁵ Auswertungen des DJI München auf der Basis des AID:A Surveys (2009) und der KiföG Zusatzuntersuchung (2010) zur Betreuung von Kindern von null bis unter drei Jahren.

geringeren Ausmaß (Fuchs-Rechlin u. a. 2011a). Neuere Untersuchungen im Rahmen der NUBBEK-Studie zeigen allerdings, dass diese Migrationsunterschiede teilweise verschwinden, wenn andere sozioökonomische Faktoren kontrolliert werden. Türkische Familien mit erwerbstätigen Müttern und einem höheren Bildungsabschluss der Eltern sowie einer weniger traditionellen Rolleneinstellung nehmen institutionelle Betreuungsangebote im gleichen Maße wahr wie vergleichbare Familien ohne Migrationshintergrund (Tietze u. a. 2012). Auch Daten des AID:A Survey des Deutschen Jugendinstituts weisen darauf hin, dass diese Unterschiede insbesondere für Kinder der ersten und zweiten Generation festzumachen sind, bei Kindern der dritten Generation finden sich kaum noch Unterschiede im Nutzungsverhalten.

Insgesamt bestehen jedoch erhebliche sozioökonomische Differenzen in der Nutzung, die unterschiedliche Ursachen haben können. Grundsätzlich können Gründe auf der Angebotsseite vermutet werden: Es könnten explizite oder auch implizite Selektionen bei der Auswahl der Kinder stattfinden – darüber liegen jedoch kaum empirisch repräsentative Studien vor, die einen solchen Mechanismus systematisch untersuchen. Andere Gründe könnten auf der Nachfrageseite liegen: Insbesondere für einkommensschwache Haushalte könnten, wenn man die Gründe für eine Nichtnutzung betrachtet, Gebühren für die Kindertagesbetreuung eine zu hohe finanzielle Belastung darstellen. Allerdings sind in nahezu allen Bundesländern einkommensabhängige Elternbeiträge (und von der Geschwisteranzahl abhängige Beiträge) die Regel. In Härtefällen entfallen die Gebühren häufig oder werden von anderen öffentlichen Stellen übernommen. Gemäß § 90 Absatz 3 SGB VIII können die Elternbeiträge auf Antrag durch das örtliche Jugendamt ganz oder teilweise übernommen werden. Insgesamt zahlen, so frühere Untersuchungen, neun Prozent der Kinder bzw. deren Eltern keine Beiträge (Fuchs-Rechlin 2008). Hinzu kommt, dass die Gebühren in Deutschland im internationalen Vergleich relativ gering sind. Standardisiert für eine Familie beispielsweise mit einem zwei Jahre alten Kind, zeigt eine Studie der OECD (Immervoll/Barber 2005), dass deutsche Familien mit einem Gebührenanteil von 12 Prozent am Einkommen unter dem Durchschnitt anderer OECD Länder von 16 Prozent liegen.¹⁶ Dennoch geben viele Eltern an, dass zu hohe Kosten ein Grund für die „Nicht-Inanspruchnahme“ sind. Neben den Kosten hat auch die Entfernung zu einer Einrichtung der Kindertagesbetreuung eine Bedeutung – so geben Eltern als Grund für die Nichtnutzung auch eine zu große Entfernung zur

nächstgelegenen Einrichtung an. Hier wären weitere Analysen notwendig, inwiefern diese Begründung mit dem sozioökonomischen Status variiert – so könnte vermutet werden, dass gerade in Gegenden mit ungünstiger Sozialstruktur Entfernungen eher eine Rolle spielen, da in diesen Regionen teilweise eine geringere Angebotsdichte festzumachen ist (vgl. Hüsken 2011). Darüber hinaus haben kulturelle Unterschiede in der Vorstellung des Aufwachsens von Kindern in den ersten Lebensjahren eine Bedeutung, insbesondere wenn es um Unterschiede bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund geht – auch darin könnten Gründe für Nutzungsunterschiede liegen. Für Migranten mit nicht-christlicher Religion könnte eine Betreuung in Einrichtungen konfessioneller Träger problematisch sein. Die Frage, welche Ursachen am höchsten zu gewichten sind, kann aufgrund bisheriger Forschungsergebnisse nicht endgültig beantwortet werden. Dies gilt es weiterhin zu erforschen, um für die Kinder- und Jugendhilfe empirisch belastbare Handlungsoptionen zu benennen.

Nicht nur bei der grundsätzlichen Entscheidung für oder gegen die Nutzung einer Kindertagesbetreuung, sondern auch bei der Entscheidung für eine konkrete Kindertagesbetreuung können sozioökonomisch und kulturell bedingte Unterschiede von Bedeutung sein, die bereits in frühen Jahren zu sozial bedingten Disparitäten beitragen können. Selektionseffekte bei der Auswahl bestimmter Einrichtungen setzen allerdings voraus, dass Eltern zwischen Einrichtungen der Kindertagesbetreuung wählen können – dies ist nicht immer der Fall. Welche Familien orientieren sich bei der Auswahl einer Kindertagesbetreuungseinrichtung primär an pädagogischen Kriterien, für welche Familien sind eher strukturelle Gründe (wie z. B. die Nähe zur Einrichtung) von Bedeutung? Über 90 Prozent der Eltern geben an, dass die enge Zusammenarbeit zwischen Eltern und Betreuerinnen und Betreuer ein maßgebliches Auswahlkriterium für eine bestimmte Kindertageseinrichtung war. Auch die Nähe zum Wohnort wird von der großen Mehrheit der Eltern als ein zentrales Kriterium genannt. Die Öffnungszeiten und die Kosten der Kindertagesbetreuungseinrichtung waren für die Mehrheit der Eltern ebenfalls von Bedeutung, während eine besondere pädagogische Ausrichtung bei nur knapp ein Drittel der Eltern von Relevanz war.¹⁷ Weitere Untersuchungen müssen zeigen, inwiefern hier sozioökonomisch bedingte Unterschiede vorliegen, die beispielsweise dazu führen, dass sich bildungsnahe Familien gewissermaßen in pädagogisch bessere Qualitäten hinein selektieren, während andere Gruppen diesem Merkmal einen geringeren Stellenwert zukommen lassen. Darauf geben frühere Arbeiten bereits Hinweise (vgl. Tietze 1998). Neuere Untersuchungen der NUBBEK Studie können dies bestätigen. Hier zeigt sich zunächst allgemein, dass mehr als 80 Prozent der 188 untersuchten Krippengruppen nur ein mittleres Qualitätsniveau aufweisen. Gute pädagogische Prozessqualität kommt dabei in

¹⁶ Gleichwohl ist immer noch eine große Streuung von Elternbeiträgen zu beobachten. In manchen Kommunen zahlen alle Eltern keine Beiträge. Auf der Basis einer Erhebung bei den 100 bevölkerungsreichsten Städten in Deutschland im Jahr 2010 kann festgehalten werden, dass im Durchschnitt Eltern mit einem Bruttohaushaltseinkommen von 45 000 Euro und einem Kind Elternbeiträge in Höhe von 814 Euro pro Jahr zahlen, bei Haushalten mit 80 000 Euro Einkommen sind es 1 280 Euro. Im Fall von zwei Kindern zahlen die Bezieher mittlerer Einkommen für beide Kinder zusammen durchschnittlich 935 Euro pro Jahr, die Bezieher höherer Einkommen 1 469 Euro (IW Consult 2010).

¹⁷ Auswertungen des DJI München auf der Basis des AID:A Surveys (2009) und der KiföG Zusatzuntersuchung (2010) zur Betreuung von Kindern von null bis unter drei Jahren.

jedem der untersuchten Betreuungssettings in weniger als zehn Prozent der Fälle vor, unzureichende Qualität dagegen in zum Teil deutlich mehr als zehn Prozent der Fälle. Es zeigt sich außerdem, dass bestimmte Gruppen, die ohnehin in einem geringeren Umfang in Kindertageseinrichtungen vertreten sind, tendenziell eher in Einrichtungen mit relativ betrachtet schlechteren Qualitäten sind – dies kann zu einer doppelten Benachteiligung dieser Gruppen führen (vgl. Tietze u. a. 2012).

Ist die Entscheidung für eine bestimmte Kindertageseinrichtung gefallen, sind Eltern im Durchschnitt mit der Einrichtung zufrieden. Dies betrifft sowohl Merkmale der pädagogischen Qualität als auch Strukturmerkmale, wie die Öffnungszeiten. Die geringsten Zufriedenheitswerte sind in Hinblick auf die Kosten zu sehen. Gleichwohl auch hier noch die Mehrheit der Eltern zufrieden ist¹⁸. Die tendenziell hohe Zufriedenheit der Eltern mit einer spezifischen Kindertagesbetreuungseinrichtung kann aber nur bedingt dahin gehend interpretiert werden, dass Kindertagesbetreuungseinrichtungen und die Kindertagespflege in Deutschland eine zufriedenstellende pädagogische Qualität anbieten, die auch im Urteil von Fachkräften und Experten den Ansprüchen einer optimalen Förderung von Kindern entspricht – hier weisen die dargestellten Ergebnisse der NUBBEK-Studie eher in eine andere Richtung. Anders formuliert kann die Zufriedenheit der Eltern nur ein Aspekt bei der Bewertung der pädagogischen Qualität sein. Sie muss ergänzt werden durch differenzierte Untersuchungen zur pädagogischen Qualität von Kindertageseinrichtungen aus fachlicher Perspektive, wie sie z. B. die NUBBEK-Studie bietet (vgl. Tietze u. a. 2012).

Insbesondere in den ersten Lebensjahren hat die Kindertagespflege neben der Kindertagesbetreuungseinrichtung eine wichtige Bedeutung. In Westdeutschland nutzten 2012 vier Prozent aller Kinder diese Betreuungsform, während es in Ostdeutschland fünf Prozent waren. Gründe für die Nutzung dieser Betreuungsform sind insbesondere in Westdeutschland, dass Freunde oder Bekannte positive Erfahrungen mit dieser Betreuungsform gemacht haben. Daneben entscheiden sich Eltern für diese Betreuungsform, da sie am ehesten der Betreuung in einer Familie entspricht. Noch häufiger werden allerdings flexible Betreuungszeiten als Grund genannt.¹⁹ Auch hier liegen große regional bedingte Nutzungsunterschiede vor. Über sozioökonomisch bedingte Unterschiede in der Nutzung der Tagespflege liegen kaum repräsentative Untersuchungen vor.

Fasst man die bisherigen Ausführungen zusammen, so zeigt sich Folgendes: Empirische Befunde geben viele Hinweise darauf, dass in der frühen Kindheit neben regionalen Ungleichheiten große sozioökonomisch und kultu-

rell bedingte Ungleichheiten bei der Inanspruchnahme von Kindertageseinrichtungen bestehen. Kinder aus potenziell benachteiligten Familien sind in Kindertageseinrichtungen unterrepräsentiert. Diese Unterschiede sind bemerkenswert, da sie bereits in den ersten Lebensjahren Ungleichheiten hervorrufen können, die sich in späteren Lebensphasen verstärken können – das Wohlbefinden von Kindern wird so sehr unterschiedlich geprägt. Die Divergenzen führen dazu, dass nicht alle Potenziale der frühen Kindheit ausgeschöpft werden und Teilhabechancen von Kindern bereits in den ersten Lebensjahren ungleich verteilt sind. Dieser Befund ist umso gravierender, wenn davon ausgegangen wird, dass Kindertageseinrichtungen mit einer sehr guten pädagogischen Qualität und in enger Zusammenarbeit mit Familien die Entwicklung von Kindern aus benachteiligten Familien signifikant positiv beeinflussen können. Nun könnte vermutet werden, dass sich diese Ungleichheiten mit dem Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz ab dem zweiten Lebensjahr ab 2013 verringern. Dies wird eine empirische Frage sein. Vor dem Hintergrund bisheriger Befunde wäre es allerdings nicht überraschend, wenn zunächst eher bildungsnahe Familien und einkommensstärkere Gruppen frühkindliche Bildungs- und Betreuungseinrichtungen nutzen, insbesondere dann, wenn davon ausgegangen wird, dass bis Mitte 2013 in vielen Regionen kein bedarfsgerechtes Angebot bereitstehen wird.

Bildung und Betreuung in privater Verantwortung: Neben informellen Betreuungspersonen und den öffentlich finanzierten Förderangeboten für Kinder in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung nehmen Kinder an anderen außerfamilialen Aktivitäten teil, die nur zum Teil öffentlich finanziert sind und zum Teil auf vollkommen privat-gewerblicher Basis angeboten werden – sie werden als nicht formale Bildungs- und Betreuungsangebote bezeichnet. Ihnen gemeinsam ist, dass sie nicht Teil der Kinder- und Jugendhilfe sind, jedoch von bestimmten Familien als Substitute oder auch Ergänzungen zu den Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe betrachtet werden. Solche Angebote in früher Kindheit umfassen Eltern-Kind-Gruppen unterschiedlichster Art, Angebote zum (Eltern-)Kinder-Turnen, musische Angebote und Ähnliches mehr. In den ersten drei Lebensjahren nutzen Kinder diese Angebote sehr häufig gemeinsam mit ihren Eltern. Damit können diese Angebote nicht nur direkt im Sinne des kindlichen Wohlbefindens verstanden werden, sondern haben auch eine Funktion im Sinne des elterlichen Wohlbefindens: Sie schaffen Möglichkeiten des Austauschs und der Vernetzung, die wiederum für das kindliche Wohlbefinden von Bedeutung sein können.

Etwa 40 Prozent aller Kinder unter drei Jahren nutzen diese Angebote. Dabei werden vorwiegend Eltern-Kind-Gruppen oder sportlich orientierte Aktivitäten wahrgenommen. Empirische Analysen haben gezeigt, dass in den ersten Lebensjahren diese Angebote nicht mit dem Besuch einer Kindertagesbetreuungseinrichtung kombiniert werden. Differenziertere Analysen belegen, dass auch hier starke sozioökonomische Unterschiede in der Nutzung festzumachen sind. Kinder aus bildungsfernen und einkommensschwachen Familien profitieren von die-

¹⁸ Auswertungen des DJI München auf der Basis des AID:A Surveys (2009) und der KiföG Zusatzuntersuchung (2010) zur Betreuung von Kindern von null bis unter drei Jahren.

¹⁹ Auswertungen des DJI München auf der Basis des AID:A Surveys (2009) und der KiföG Zusatzuntersuchung (2010) zur Betreuung von Kindern von null bis unter drei Jahren.

sen Angeboten mit einer sehr viel geringeren Wahrscheinlichkeit. Auch Kinder mit Migrationshintergrund nutzen diese Angebote in einem geringeren Ausmaß. Darüber hinaus sind es insbesondere nicht-erwerbstätige Mütter, welche diese Angebote mit ihren Kindern in Anspruch nehmen (Schmiade/Spieß 2010 sowie Spieß/Mühler 2008). Festzuhalten bleibt demnach, dass auch im Bereich außerhäuslicher Aktivitäten von Kindern bereits in den ersten drei Jahren starke sozioökonomisch bedingte Unterschiede in Teilhabechancen bestehen. Sofern diese Angebote sowohl das Wohlbefinden der Kinder als auch der teilnehmenden Eltern, in den meisten Fällen der Mütter, steigern, können diese Disparitäten zu einer weiteren Verschiebung von Bildungschancen beitragen. Sie verstärken ohnehin vorliegende Ungleichheiten.

b) Nutzung in der mittleren Kindheitsphase

Für Kinder im Alter von drei Jahren bis zum Schuleintritt haben sich Bildungs- und Betreuungsumwelten zunächst nicht so stark verändert wie für jüngere Kinder. Gleichwohl wurde in den letzten Jahren ein deutlicher Bildungsanspruch an Kindertageseinrichtungen und Eltern formuliert. Forschung ebenso wie Fachpraxis konzentrieren sich bei der Forderung nach und Klärung von früher Bildung vor allem auf die mittlere Kindheitsphase. Damit ist auch eine in den letzten Jahren zu beobachtende Auseinandersetzung mit dem Übergang von der Kindertagesbetreuungseinrichtung in die Grundschule sowie mit dem Konzept der Schulfähigkeit von Kindern gemeint. Hier zeigt sich bezogen auf das Bildungsverständnis jedoch eine Dominanz schulischer Anforderungen, denen sich Einrichtungen der Kindertagesbetreuung anpassen sollen. Aus Sicht der Kommission müsste sich der Übergang in die Grundschule auch aus der Kinder- und Jugendhilfe speisen.

Bildung und Betreuung in öffentlicher Verantwortung: Mit dem Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz 1996/1999 wurde grundsätzlich allen Kindern ab Vollendung des dritten Lebensjahres bis zum Schuleintritt die Möglichkeit geschaffen, Kindertagesbetreuungseinrichtungen zu nutzen. Damit hat der nach und nach umgesetzte Rechtsanspruch erheblich zur Etablierung der Einrichtung der Kindertagesbetreuung beigetragen – Betreuung in öffentlicher Verantwortung betrifft in dieser Altersphase nahezu alle Kinder. Gleichwohl sind auch in dieser Altersphase andere Betreuungspersonen, insbesondere die Großeltern, von Relevanz. Im sechsten und siebten Lebensjahr wurden noch 48 Prozent (Westdeutschland) und 62 Prozent (Ostdeutschland) der Kinder von ihren Großeltern mit betreut, andere Verwandte verlieren eher ihre Bedeutung.²⁰ Sehr häufig werden in dieser Altersphase die informellen Betreuungsformen mit einer formalen Betreuung kombiniert, sei es, um fehlende Betreuungszeiten abzudecken oder um bewusst familiäre mit formalen Betreuungsformen zu kombinieren.

Heute nehmen in Westdeutschland 92 Prozent und in Ostdeutschland 95 Prozent der Kinder der betrachteten Altersgruppe eine Einrichtung der Kindertagesbetreuung in Anspruch (Bertelsmann Stiftung 2012c) Insgesamt ist davon auszugehen, dass nur etwa drei Prozent aller Kinder in ihrer gesamten frühen und mittleren Kindheitsphase niemals eine solche Einrichtung besuchen (vgl. z. B. Büchner/Spieß 2007). Öffentlicher verantworteter Erziehung, Bildung und Betreuung begegnen in dieser Kindheitsphase nahezu alle Kinder – wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß und in unterschiedlichen pädagogischen Qualitäten.

Bei der Nutzung formaler Angebote sind noch größere Altersunterschiede festzumachen. Sind es im Alter von drei Jahren noch 87 Prozent in Westdeutschland und 95 Prozent in Ostdeutschland, die eine Kindertagesbetreuung nutzen, so wächst dieser Anteil mit zunehmendem Alter der Kinder an und erreicht nahezu 100 Prozent. Jedoch sind im Alter von drei Jahren noch erkennbare Unterschiede zwischen den Ländern festzumachen, auch innerhalb Ost- und Westdeutschlands. Dies mag auch mit dem Gebrauch unterschiedlicher Stichtagsregelungen im Hinblick auf den Eintritt in eine Einrichtung der Kindertagesbetreuung zu tun haben. Bremen hat mit 78 Prozent den geringsten Anteil zu verzeichnen. Wenn die regionalen Unterschiede in den Nutzungsquoten in diesem Bereich auch relativ gering sein mögen, so liegen größere regionale Unterschiede vor, wenn die Betreuungszeiten betrachtet werden. Bei der Nutzung einer Ganztagesbetreuung (mehr als sieben Stunden täglich) in Kindertagesbetreuungseinrichtungen reicht die Spannweite bei den Kindern im Alter von drei Jahren bis zum Schuleintritt von 16 Prozent in Baden-Württemberg bis zu 92 Prozent in Thüringen. Bei einer vertraglich vereinbarten Betreuungszeit von täglich unter fünf Stunden in einer Kindertagesbetreuungseinrichtung zeigen sich ebenfalls deutliche Differenzen. So nutzen von den Kindern ab drei Jahren in Brandenburg drei Prozent diese Betreuungszeit, während in Bayern 30 Prozent der Kinder dieser Altersgruppe halbtags in einer Einrichtung sind. Wie auch bei den jüngeren Kindern ist in den letzten Jahren ein deutlicher Trend zur Vereinbarung längerer Betreuungszeiten zu beobachten. So stieg beispielsweise zwischen 2006 und 2011 die Zahl der ganztagesbetreuten Kinder ab drei Jahren in Baden-Württemberg um 92 Prozent (Bertelsmann Stiftung 2012d). Entsprechend nahmen auch die Anteile der ganztägig betreuten Kinder an der Gesamtzahl der betreuten Kinder in teilweise erheblichem Umfang zu. Allerdings bestehen auch hier heute noch erhebliche Ost-West-Unterschiede: Im Osten werden inzwischen 71 Prozent der Kinder in der mittleren Kindheitsphase ganztägig betreut, während es in Westdeutschland nur etwa 30 Prozent sind.

Auch Unterschiede im Nutzungsverhalten von Kindern im Kindergartenalter sind zum einen angebotsbedingt und entsprechen unterschiedlichen Regelungen auf Landes- und kommunaler Ebene. So umfasst der Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz in den Ländern unterschiedliche Betreuungsumfänge. Zum anderen sind aber auch nachfragebedingte Unterschiede festzumachen, die wie-

²⁰ Auswertungen des DIW Berlin auf der Basis des SOEP (2008).

derum in sozioökonomisch bedingten Faktoren, kulturellen Faktoren und unterschiedlichen Präferenzen der Eltern begründet liegen. Sozialwissenschaftliche Studien, welche die Nutzungswahrscheinlichkeit für diese Altersgruppe auf der Basis von Umfragedaten oder dem Mikrozensus beschreiben, zeigen, dass auch in dieser Altersgruppe die Bildung der Mutter eine Bedeutung hat. Kinder im Kindergartenalter, deren Mutter ein Abitur hat, sind häufiger in einer Einrichtung der Kindertagesbetreuung. Für Kinder im Alter von vier bis fünf Jahren können *Kreyenfeld/Krapf* (2010) zeigen, dass sich in Westdeutschland der Einfluss der Bildung der Mutter auf die Nutzung einer Kindertagesbetreuung auch über die Zeit verändert hat: Während bis zum Jahr 2004 nur verhältnismäßig geringe Unterschiede in der Nutzung des Kindergartens zwischen Bildungsgruppen existieren, lässt sich in den folgenden Untersuchungsperioden eine zunehmende Diskrepanz beobachten, sodass in späteren Jahren deutlich mehr Mütter mit Abitur ihre Kinder in der genannten Altersgruppe in einer Kindertagesbetreuungseinrichtung haben. Eine andere Altersabgrenzung der Kinder zeigt allerdings weniger deutliche Unterschiede (*Krapf/Kreyenfeld* 2012). Insgesamt nimmt die Bedeutung sozioökonomischer Ungleichheiten mit dem Alter der Kinder ab, da mit zunehmendem Alter nahezu alle Kinder eine Kindertagesbetreuungseinrichtung besuchen.

Im Hinblick auf die Nutzung einer Ganztagesbetreuung lässt sich festhalten, dass insbesondere Kinder mit weniger Geschwistern ganztägige Angebote nutzen. Einige, aber nicht alle Studien, finden Einkommenseffekte dahingehend, dass mit steigendem Einkommen eher ganztägige Angebote genutzt werden. In Ostdeutschland ist dieser Effekt besonders deutlich. Ob hier zu hohe Kosten eine Bedeutung haben ist nicht eindeutig – da hinzukommt, dass für das letzte Kindergartenjahr neun von 16 Bundesländern auf eine Beitragsfreiheit umgestellt haben.

Neben diesen Unterschieden ist auch in der mittleren Kindheitsphase davon auszugehen, dass sozioökonomisch bedingte Differenzen in der Nutzung bestimmter pädagogischer Qualitäten bestehen. Dazu gibt es in Deutschland bisher nur wenig Forschungsarbeiten. Insgesamt bescheinigt die NUBBEK auch dem Kindergartenbereich eine mittelmäßige Qualität, was auch die BiKS-Studie der Universität Bamberg für Hessen und Bayern belegt (*Kuger/Kluczniok* 2008). Zudem gibt die BiKS-Studie Hinweise, dass Kinder nur dann von einer hohen Prozessqualität profitieren, wenn diese zusätzlich durch Anregungen aus der Familie gestützt wird (*Anders u. a.* 2012). Diese Anregungen wiederum korrelieren mit dem sozioökonomischen Hintergrund der Eltern, d. h. zum Beispiel, dass Eltern mit einer höheren Bildung häufiger „Bildungsaktivitäten“ mit ihren Kindern unternehmen als andere Eltern (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012).

Festzuhalten bleibt, dass öffentlich verantwortete Bildungs- und Betreuungsorte für Kinder im Alter von drei Jahren bis zum Schuleintritt für nahezu alle Kinder im Alter von vier Jahren und älter präsent sind. Unterschiede liegen im zeitlichen Umfang der Nutzung: Hier sind in

der mittleren Kindheitsphase große regionale und sozioökonomisch bedingte Unterschiede erkennbar. Darüber hinaus trifft auch auf diese Kindheitsphase zu, dass qualitative Unterschiede bzw. selektive Zugänge zu pädagogischen Qualitäten in außerfamilialen Betreuungssettings nur sehr wenig erforscht sind, obwohl nach einer quantitativen Etablierung der Einrichtung der Kindertagesbetreuung deren qualitative Etablierung für alle Gruppen ein zentraler Aspekt öffentlicher Verantwortung darstellen sollte. Hinzu kommt, dass selbst eine gute pädagogische Qualität in der Kindertagesbetreuung nicht ihre volle Wirkungskraft entfalten kann, wenn nicht auch Familien entsprechende Bildungs- und Betreuungsqualitäten bieten. Das bedeutet, dass es zwar von zentraler Bedeutung ist, die Qualität in den Einrichtungen zu verbessern, dies allein aber nicht ausreicht, sondern es müssen zusätzlich auch die Eltern eingebunden und bei der Förderung der Kinder unterstützt werden.

Bildung und Betreuung in privater Verantwortung: Mit zunehmendem Alter nutzen Kinder außerhäusliche Aktivitäten – wie sportliche oder musische Angebote – ohne ihre Eltern. Eltern-Kind-Gruppen verlieren an Bedeutung. Fast 55 Prozent aller Kinder im Alter von drei Jahren bis zum Schuleintritt nutzen entsprechende außerhäusliche Aktivitäten. Dabei werden vor allem sportliche Angebote in Anspruch genommen (90 Prozent), während 26 Prozent musische Angebote und sechs Prozent der Kinder andere künstlerische Angebote nutzen. Acht Prozent der Kinder dieser Altersgruppe besuchen Eltern-Kind-Gruppen. Im Gegensatz zu den ersten drei Lebensjahren werden diese Angebote zusätzlich zu den Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe in Anspruch genommen. Auch hier sind starke sozioökonomisch bedingte Differenzen bei der Nutzung festzumachen. Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern finden sich weniger bei diesen außerhäuslichen Aktivitäten, ebenso hat das Einkommen eine Bedeutung. Hier trifft dies insbesondere auf die sehr niedrigen Einkommen und auch die Empfänger von ALG II zu, sie nehmen diese Aktivitäten in unterdurchschnittlichem Ausmaß wahr. Die Erwerbstätigkeit der Mütter macht hier keinen signifikanten Unterschied mehr in der Nutzungswahrscheinlichkeit (*Schmiade/Spieß* 2010 sowie *Spieß/Mühler* 2008).

c) Nutzung in der späten Kindheitsphase

Mit dem Eintritt in die Schule verändern sich formale Bildungs- und Betreuungsangebote für Kinder. Vormittags stellt die Schule für alle Kinder den zentralen Bildungs- und Aufenthaltsort dar. Mit dem Übergang in die Grundschule beginnt für Kinder ein entscheidender neuer Lebensabschnitt, sie sind mit einem Pflichtsystem konfrontiert, neue Strukturen und Personen und Anforderungen kommen auf sie zu.

Bildung und Betreuung in öffentlicher Verantwortung: Am Nachmittag differenzieren sich Bildungs- und Betreuungsorte von Kindern mit dem Ausbau von Ganztageschulen bzw. ganztägigen Angeboten an den Schulen zunehmend. Nach wie vor wird insbesondere in Westdeutschland, die große Mehrheit der Grundschul Kinder

daheim betreut. Der Anteil derjenigen, die hortähnliche Einrichtungen besuchen oder der Anteil derjenigen, die ganztägige Schulangebote nutzen, ist immer noch kleiner. Als außerunterrichtliche Angebote stehen Einrichtungen der Kindertagesbetreuung (zumeist als Horte nach SGB VIII und den entsprechenden Ausführungsgesetzen der Bundesländer²¹) zur Verfügung und Angebote von Ganztageschulen in offener bzw. gebundener Form sowie Schulhorte. Fast jedes Bundesland hat eine eigene Tradition der Betreuung von Grundschulern, die sich heute in einer Vielzahl von Konzepten niederschlägt. Obgleich in den letzten Jahren auch durch bundespolitische Programme die Ganztageschulen an Bedeutung gewonnen haben, stiegen jedoch auch die Nutzungszahlen von Horten.

Insgesamt werden 28 Prozent aller Kinder im Grundschulalter ganztägig betreut. In Westdeutschland sind dies 19 Prozent und in Ostdeutschland 73 Prozent aller Kinder (Bertelsmann Stiftung 2012e). Dabei sind große Unterschiede zwischen den Bundesländern festzumachen, in Brandenburg nutzen 88 Prozent aller Kinder ganztägige Angebote, in Berlin sind es 72 Prozent, während es in den süddeutschen Flächenländern deutlich weniger Kinder sind, in Baden-Württemberg beispielsweise lediglich 18 Prozent. Neben der ganztägigen Betreuung in Grundschulen findet sich in vielen Bundesländern die sogenannte „verlässliche Grundschule“, die unabhängig vom Stundenplan täglich feste Betreuungszeiten für die Kinder garantiert, allerdings enden diese gebührenfreien Betreuungszeiten i. d. R. zur Mittagszeit. Differenziert man danach, ob die Betreuung in einem Hort oder einem offenen oder gebundenen Ganztageschulbetrieb stattfindet, so zeigen sich folgende Unterschiede: In Ostdeutschland überwiegt die Nutzung des Hortes, während in Westdeutschland eher Angebote des Ganztageschulbetriebs genutzt werden (Bertelsmann Stiftung 2012e).

Wer nutzt Ganztageschulen bzw. wer nutzt ganztägige Angebote? Grundsätzlich soll die Ganztageschule zum einen die Möglichkeit der bedarfsorientierten Förderung bei Defiziten im Bereich sprachlicher und mathematischer Schulleistungen bieten und zum anderen soll sie herkunftsbedingte Disparitäten mindern. Dies könnte etwa über Aktivitäten geschehen, bei denen nicht primär fachbezogenes Lernen und Leisten im Vordergrund stehen. Hier ergeben sich vielfältige Möglichkeiten, auch Stärken in anderen Lebensbereichen anzuerkennen und damit auch eine Kompensation für Schülerinnen und Schüler zu schaffen, die sonst eher schwache schulische Leistungen erbringen. Eine der wenige Studien, welche auch die sozioökonomische Differenzierung in der Nutzung der Unterschiede von Ganztageschulen untersucht, ist die „Studie zur Entwicklung von Ganztageschulen (StEG)“. Die StEG-Ergebnisse aus dem Jahr 2009 zeigen, dass „im Primärbereich herkunftsspezifische Differenzen bestehen“ (Steiner 2011, S. 68). Insbesondere Schüler und Schülerinnen aus Elternhäusern mit höherem sozioökonomischen Status und höherem Bildungsniveau nut-

zen die Ganztagesangebote von Grundschulen. Während insgesamt 67 Prozent der Drittklässler Ganztagesangebote nutzen, liegt die Nutzungsquote der Kinder von Eltern mit einem niedrigen Bildungsniveau (ISCED 0–2) bei 52 Prozent, während 72 Prozent der Kinder von Eltern mit dem höchsten Bildungsniveau (ISCED 5, 6) Ganztagesangebote wahrnehmen. Ähnlich sind die Differenzen zwischen unterstem sozioökonomischen Status (HISEI), wo 62 Prozent der Schülerschaft an Ganztagesangeboten teilnehmen, und dem obersten sozioökonomischen Status – hier sind es 75 Prozent. Ebenfalls einen deutlichen Einfluss hat die Erwerbstätigkeit der Eltern auf die Ganztagesbetreuung z. B. von Drittklässlern: Gehen beide Eltern Vollzeit arbeiten, liegt die Nutzungsquote bei 81 Prozent. Der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund fällt mit 60-prozentiger Nutzungsquote zwar nicht gering aus, liegt aber auch unter dem Durchschnittswert der Teilnahme von 67 Prozent. Die StEG-Analysen zeigen aber auch, dass für die Teilnahmeentscheidung an konstant offenen Ganztageschulen die ethnische Herkunft nicht entscheidend ist.

Andere Analysen auf der Basis von Umfragedaten, wie z. B. den AID:A-Daten belegen, dass insbesondere Kinder mit zwei erwerbstätigen Elternteilen oder von Alleinerziehenden Hortangebote sowie auch Ganztagesangebote nutzen. Während insgesamt 47 Prozent der sechs- bis achtjährigen Kinder eine derartige institutionelle Betreuung nach der Schule nutzen, liegt dieser Anteil bei den Kindern von zwei erwerbstätigen Eltern bei 56 Prozent – Kinder von Alleinerziehenden werden sogar zu einem Anteil von 67 Prozent nach der Schule institutionell betreut. Des Weiteren nutzen Kinder von Akademikerinnen und Akademikern – relativ betrachtet – eher Hortangebote oder eine Ganztagesbetreuung (zu 40 Prozent) als Kinder von Eltern ohne akademischen Bildungsabschluss (38 Prozent). Es zeigt sich weiterhin eine Abnahme der Nutzung institutioneller Betreuung mit zunehmendem Alter. Während 54 Prozent der Sechsjährigen eine Ganztageschule, einen Hort oder eine Übermittagsbetreuung besuchen, sind es bei den Achtjährigen 36 Prozent. Darüber hinaus werden angebotsbedingt Hort- und Ganztageschulangebote eher in den Stadtstaaten oder den neuen Bundesländern genutzt. Am niedrigsten ist entsprechend die Betreuungsquote in den westlichen Flächenländern (vgl. Auswertungen Züchner). Bemerkenswert ist außerdem, dass insbesondere die Kinder ganztägige Angebote nutzen, die bereits in ihrer frühen Kindheit formale Bildungs- und Betreuungsangebote in Anspruch genommen haben.²²

Insgesamt sind die Eltern, welche ganztägige Angebote für ihre Grundschul Kinder nutzen, mit diesen zufrieden. Mit den Öffnungszeiten sind insbesondere Eltern von Hortkindern einverstanden. Dies trifft auch auf die Zufriedenheit mit der Hausaufgabenbetreuung zu. Mit den Lern- und Förderangeboten sind eher Eltern von Kindern in Ganztageschulen zufrieden (80 Prozent) versus

²¹ Im Folgenden wird hierfür der Begriff des Hortes verwandt.

²² Auswertungen des DJI München auf der Basis des AID:A Surveys (2009) zur Betreuung von Kindern von sechs bis acht Jahren.

66 Prozent der Eltern von Hortkindern. Diese Unterschiede finden sich auch in Hinblick auf die Zufriedenheit mit Freizeitaktivitäten in den am Nachmittag besuchten Einrichtungen. Hinsichtlich der Zufriedenheit mit den Kosten finden sich keine Unterschiede zwischen den Betreuungsformen – obwohl dies eher überraschend ist, da Hortangebote in der Regel kostenintensiver sind.²³

Festzuhalten ist, dass auch in der späten Kindheitsphase bei der nachmittäglichen formalen Bildung und Betreuung große regionale und sozioökonomische Unterschiede in der Nutzung festzumachen sind – dies kann angebots- und nachfragebedingt sein. Sie können dazu führen, dass sich frühkindlich festgelegte Disparitäten im Grundschulalter fortsetzen bzw. verstärken. Hier liegt eine Herausforderung der öffentlichen Verantwortung.

Bildung und Betreuung in privater Verantwortung: Die Ergebnisse der World Vision Kinderstudie 2010 zeigen für Kinder im Grundschulalter (Befragung von 6- bis 10-Jährigen), dass Kinder aus der Oberschicht mit einem Anteil von 95 Prozent Kinder deutlich mehr in organisierten Gruppen oder Vereinen sind als Kinder aus unteren Schichten: Hier liegt der Anteil von Vereinsmitgliedern bei 42 Prozent. Auch die Mitgliedschaft in Sportvereinen ist klar schichtabhängig: 81 Prozent der Kinder aus der Oberschicht sind in einem Sportverein, während es nur ein Drittel aus der unteren Schicht sind. Auch Kinder mit Migrationshintergrund sind deutlich seltener Mitglied in einem Verein oder im kulturell-musischen Bereich aktiv. Im kulturell-musischen Bereich (z. B. Musikschule, Ballett, Malgruppe, Theatergruppe etc.) gibt es eindeutig schichtspezifische Unterschiede in der Mitgliedschaft: „Während fast die Hälfte der Kinder aus der Oberschicht (48 Prozent) zumindest eine Mitgliedschaft im kulturell-musischen Bereich aufweisen – Doppelmitgliedschaften sind hier auffällig häufig –, weist nur jedes zehnte Kind aus der Unterschicht (10 Prozent) aktuell eine solche Mitgliedschaft auf.“²⁴

Weitgehend unabhängig vom sozioökonomischen Status und dem Migrationshintergrund scheinen Eltern nach eigenen Angaben in hohem Maße mit ihren Kindern für die Schule zu üben. Darüber hinaus bekommen immerhin 13 Prozent der Viertklässler zusätzliche Unterstützung durch Nachhilfeeinrichtungen oder Privatlehrer. Diese Angebote werden vermehrt von Kindern mit niedrigem sozialem Status und nicht deutscher Familiensprache genutzt.

4.4.6 Erziehung, Betreuung und Befähigung

Im vorigen Abschnitt wurde Betreuung, die immer auch Bildungs- und Erziehungsaspekte beinhalten sollte, vor allem unter dem Gesichtspunkt der Nutzung als Dimen-

sion von Wohlbefinden ausführlich für die drei Kindheitsphasen entfaltet. Gerade im Nutzungsverhalten, das zwar maßgeblich durch Eltern bestimmt wird, dann aber erheblich deren Kinder betrifft, zeigen sich markant die Verschiebungen von öffentlicher und privater Verantwortung für das Aufwachsen ebenso wie Auswirkungen sozialer Ungleichheit. Doch in der Frage der Nutzung von traditionellen und neuen Angeboten erschöpft sich mit Blick auf das Wohlbefinden nicht die Bedeutung von Bildung, weshalb wir eine weitere Dimension berücksichtigt haben, und diese fokussiert Erziehung, Betreuung und Bildung mit Blick auf die Befähigung von Kindern in allen drei Kindheitsphasen. Aus dieser Perspektive lassen sich auch Fragen der Qualität von Einrichtungen in den Blick nehmen.

Diese Ausdifferenzierung in Nutzung und Befähigung soll und darf allerdings nicht suggerieren, dass es sich um getrennte Bereiche handelt, denn es liegt auf der Hand, dass Nutzung eine Voraussetzung für Befähigung ist und dass insbesondere die Nutzung pädagogisch guter Qualitäten eng mit der Befähigung von Kindern einhergeht.

Eine Recherche der entsprechenden deutsch- und englischsprachigen Veröffentlichungen seit 2000 in Handbüchern und einschlägigen Journals zeigt, dass in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft kindliches Wohlbefinden im Sinne einer Befähigung von Kindern bislang kaum auftaucht. In keinem erziehungswissenschaftlichen Handbuch findet sich der Begriff und auch in den einschlägigen erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften sind Begriff und Thematik eher unterrepräsentiert. Lediglich im Kontext der theoretischen Auseinandersetzung mit dem „Capability Approach“ wird auch Wohlbefinden thematisiert (Albus u. a. 2009; Otto/Ziegler 2010) sowie in den erziehungswissenschaftlich fundierten empirischen Arbeiten zu Kindheit (Bertram/Kohl 2010; World Vision 2010). Eher im Fokus stehen thematisch anschlussfähige Komplexe wie die Frage nach dem Glück (Brumlik 2002; Bucher 2008; Zirfas 2011), gesundheitspädagogische Aspekte sowie Fragen pädagogischer Ethik. In englischsprachigen Publikationen hingegen finden sich bildungstheoretische Auseinandersetzungen mit Wohlbefinden (Keung 2011), insbesondere mit Blick auf Schule, Kompetenzerwerb und Schulleistungen, teils auch mit Blick auf Gewalt und Gewaltprävention unter Gleichaltrigen sowie im Kontext von Kinderarmut und ihrer Bekämpfung. Keung (2011) misst für die Untersuchungen über „The well-being of children in the UK“ (Bradshaw 2011) Bildung anhand der formalen Qualifikation abhängig von Alter, Geschlecht, Ethnizität und sozialer Herkunft, greift maßgeblich auf PISA-Daten zurück, nimmt aber auch Schulklima und Zufriedenheit mit auf (Keung 2011, S. 112). Insgesamt gibt es im englischsprachigen Diskurs eine deutlichere Positionierung bei der Frage, welchen Beitrag Schulen für das kindliche Wohlbefinden leisten bzw. wodurch sie dieses eher behindern (Munn 2010). Insofern ist künftig zu prüfen, welche Qualitätsstandards in Institutionen Kinder erstens umfassend befähigen und zweitens ihr Wohlbefinden fördern.

²³ Auswertungen des DJI München auf der Basis des AID:A Surveys (2009) zur Betreuung von Kindern von sechs bis acht Jahren.

²⁴ „Der Herkunftsschicht-Index der World Vision Kinderstudie ist eine Kombination aus dem Bildungshintergrund der Eltern und den materiellen Ressourcen im Haushalt. Beide Angaben stammen aus der ergänzenden Elternbefragung. Ergänzt wird dies durch die bei den Kindern erhobene Einschätzung zur Zahl der Bücher im Haushalt sowie der Wohnform“ (World Vision 2011, S. 408).

Der Bildungsbericht 2010 fragt nach veränderten Rahmenbedingungen für Bildung, nach der Entwicklung für Bildung bereitgestellter Ressourcen, nach der Prozessebene von Bildung z. B. die Gestaltung von Übergängen und nach den Tendenzen der Ergebnisse von Bildung. Darüber hinaus hat er, wie auch der vorliegende Kinder- und Jugendbericht, den Faktor Demografie ins Zentrum der Diskussion gerückt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010).

Erziehung und Bildung, ersteres eher als gezielt eingesetzte Einflussnahme auf Kinder und letzteres eng verbunden mit Entwicklung und Lernen, ist eine Dimension kindlichen Wohlbefindens nicht nur als Leistungs- oder Kompetenz Outcome. Beides hat neben den zweifellos wichtigen kognitiven Aspekten auch soziale, emotionale oder motorische Aspekte. Diese im Blick zu behalten, ist besonders für die drei Kindheitsphasen relevant. Ob und wie ein Kleinkind etwa ein exploratives und damit Lernen und Bildung förderndes Verhalten entwickeln kann, hängt maßgeblich von sozialen Rahmenbedingungen in Familie und Institutionen und persönlichen Beziehungen ab. In Beziehungen treten zu können, soziale Erfahrungen zu machen, sich zuerst die nahe und dann die weitere Umgebung anzueignen, Fähigkeiten zu erwerben, die z. B. Mobilität ermöglichen, sind Voraussetzungen, damit ein Kind, wie es *Mahler* formulierte, in einer „Liebesaffäre“ zur Welt treten und Wohlbefinden entwickeln kann (vgl. Leuzinger-Bohleber u. a. 2009, S. 77). Dies oblag in Deutschland in der frühen und mittleren Kindheitsphase traditionell nahezu ausschließlich dem Handlungsspielraum der Familien.

a) Frühe Kindheitsphase

Kinder in dieser Altersphase umfassend zu befähigen, hängt im hohen Maße von den Möglichkeiten und Ressourcen der Familien ab. Die Art und Weise, wie Mütter und/oder Väter fähig und in der Lage sind, dem Kind Anregungen zu bieten, Fähigkeiten zu fördern, notwendige Entwicklungsschritte zu begleiten, wird sich auf das kindliche Wohlbefinden auswirken. Doch auch die Qualität, etwa bezogen auf den Betreuungsschlüssel, auf die räumliche Ausgestaltung von Kindertageseinrichtungen auf das U3-Angebot oder auf den Ausbildungsstand der Fachkräfte, hat Auswirkungen auf das kindliche Wohlbefinden, wenngleich es, was naheliegend ist, bislang wenig Befunde zum subjektiven Wohlbefinden in diesen Altersgruppen gibt. Oben wurde ausgeführt, wie die Nutzung der Bildungs- und Betreuungsmöglichkeiten außerhalb der Familie in dieser Altersphase aussehen, wer vom Ausbau profitiert und welche sozialen Disparitäten sich aufzeigen lassen. Auch der Bildungsbericht (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010) weist den Ausbau der U3-Betreuung als eine zentrale Herausforderung für die Gestaltung frühkindlicher Bildung aus. Ein Indikator für Befähigung als Dimension kindlichen Wohlbefindens liegt bei der öffentlichen Betreuung und Bildung in der Zusammensetzung der Gruppen, bezogen auf Altersunterschiede, Betreuungsschlüssel und Gruppengröße. Kinder in dieser Kindheitsphase erwerben noch keine formale Bildungsqualifikation, aber sie vollziehen

wichtige Bildungs- und Entwicklungsschritte, sie lernen laufen, sprechen, koordinieren, müssen motorische und musische Fähigkeiten erwerben usw. Bildung ist grundsätzlich auch von der eigenen Tätigkeit und einem individuellen Reflexionsprozess abhängig (Selbstbildung), dies ist stärker als bisher auch für die frühe Kindheitsphase zu beachten. Das Fachpersonal etwa dahin gehend zu schulen, Kinder – bezogen auf Bildung und Befähigung – zu beobachten, die Signale der Selbstbildung zu erkennen und dementsprechend angemessen zu reagieren, wird zu den künftigen Qualifizierungsaufgaben gezählt werden müssen. Analog zu dem Schwerpunkt der Kinder ab drei Jahren scheint sich auch für den U3-Bereich der Schwerpunkt sprachliche Förderung zu etablieren.

b) Mittlere Kindheitsphase

Diese Phase ist, im Hinblick auf Bildung, Betreuung und Erziehung als Befähigung, für die überwiegende Mehrheit der Kinder durch die Melange von öffentlicher und privater Verantwortung gekennzeichnet. Wie unter der Dimension Nutzung genau dargelegt, ist diese Altersgruppe in hohem Maße in die außerfamiliären Einrichtungen integriert, wobei der Bildungsbericht darauf aufmerksam macht, dass quantitativ diese Gruppe bis 2025 zurückgehen, die der U3 jedoch zunehmen wird. Die mittlere Kindheitsphase ist durch die unterschiedlichen familiären Milieus gekennzeichnet, durch unterschiedlich anregende Bildungsmilieus in den Kindertageseinrichtungen sowie durch die Mixtur zwischen familiär organisierten non-formalen Bildungsangeboten ‚wie der Musikschule, und denjenigen im Rahmen der Einrichtung der Kindertagesbetreuung. Letztere hat, so weist es der Bildungsbericht aus, in den letzten Jahren einen deutlichen Schwerpunkt in einer spezifischen Art der Sprachentwicklungsförderung, der eine standardisierte Diagnostik vorausgeht. Laut Bildungsbericht 2012 werden mittlerweile in 14 Bundesländern Sprachstandserhebungen von vier- bis sechsjährigen Kindern, allerdings mit 17 unterschiedlichen Verfahren, durchgeführt. Unter anderem damit scheint auch zusammenzuhängen, dass der Anteil der als förderbedürftig diagnostizierten Kinder unterschiedlich hoch ausfällt. Ihr Anteil variiert zwischen 13 Prozent im Saarland und 42 Prozent in Bremen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 62). Drei Bundesländer erheben ausschließlich den Sprachstand der Kinder nicht-deutscher Herkunft sowie derjenigen, die keine Tageseinrichtung besuchen. Der Bericht problematisiert außerdem, dass es kaum Empfehlungen für eine Befähigung der Kinder durch Erzieherinnen und Erzieher, Lehrkräfte oder andere Fachkräfte gibt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010).

Ein für Bildung und Befähigung weiterer zentraler Aspekt ist die Einschulung verbunden mit dem Alter der Einschulung und der Quote der Rückstellungen sowie der Gestaltung des Übergangs. Bei einem vorzeitigen Einschulungsbeginn spielen Eltern die entscheidende Rolle – und hier dominieren Eltern mit einem starken sozioökonomischen Status –, wohingegen die Entscheidungsgrundlage für Rückstellungen meistens die Schuleingangsuntersuchung ist. Am häufigsten von Rückstellung

betroffen sind Kinder mit einem Migrationshintergrund und/oder einem niedrigen sozioökonomischen Status. Dieser wirkt sich nicht nur auf den Zeitpunkt der Einschulung aus, sondern maßgeblich auch auf die Leistungen am Ende der Grundschulzeit. Dies kann etwa bei mathematischen Kompetenzen einen Rückstand von bis zu einem Jahr bedeuten. Diese knappe Skizzierung macht deutlich, dass sich gerade für diese Gruppe die Frage nach ihrer Befähigung zu einem früheren Zeitpunkt und als kontinuierliches Angebot stellt.

Für die Frage nach dem Übergang von der Einrichtung der Kindertagesbetreuung in die Schule sind auch der Umgang mit Bildungsdokumentationen sowie die Kooperation zwischen den beteiligten Einrichtungen relevant. Gerade bei Letzterem zeigen sich erhebliche regionale Unterschiede in der Intensität der Zusammenarbeit, auch wenn in den meisten Bildungsplänen eine Verpflichtung zur Kooperation im Interesse des Kindes und seiner Bildungsbiografie formuliert wurde.

Die Gestaltung von Übergängen zwischen Familie, Kindertageseinrichtung und Schule stellt sich als komplexes und herausforderndes Feld der Gestaltung von Bildungschancen dar (Bertelsmann Stiftung 2009). Sie stellt besondere Anforderungen an die Qualität der Zusammenarbeit zwischen der Einrichtung der Kindertagesbetreuung und Grundschule. Dabei zeigen sich verschiedene strukturelle und pädagogische Probleme und Herausforderungen der Übergangsphase: die strukturelle Trennung von Elementar- und Primarbereich, das Festhalten an einem traditionellen, stoffbezogenen Bildungsbegriff, eine nicht ausreichend entwickelte Lernkultur und Differenzierungspraxis oder der Mangel an diagnostischer Kompetenz (Knauf/Schubert 2005). Insgesamt findet sich eine Vielzahl an (entwicklungs-)psychologischen und neurowissenschaftlichen Studien, die sich auf die verhaltensbezogene Adaptation von Kindern in Transitionsprozessen zwischen Familie, Kindertageseinrichtung und Schule beziehen (von Suchodoletz u. a. 2009), spezifische Schulfähigkeits-Testinstrumentarien auf ihre Aussagekraft hin evaluieren oder die Erzieherinnen-, Lehrkräfte- oder Eltern-Kind-Beziehung bzw. elterliche Erziehungskompetenzen und ihre Bedeutung für die schulische Eingewöhnung und Performance von Kindern analysieren (National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network 2004 und 2008).

Außerdem liegen Untersuchungen vor, wie familiäre Praktiken der schulbezogenen Bildungsunterstützung wirken und wie deren Anschlussfähigkeit an schulische Anforderungen aussieht (Weininger/Lareau 2003). So kommen etwa Vincent/Ball (2006) anhand einer ethnografischen Studie, die sie in verschiedenen Stadtteilen in London durchgeführt haben, zu der Einsicht, dass die elterlichen Vorstellungen ihrer eigenen Verantwortung für Erziehungs- und Bildungsprozesse ihres Kindes das Gelingen von Übergängen erheblich beeinflussen. In einem Längsschnittvergleich verschiedener Ansätze der Übergangsgestaltung in den USA kommen Schulting u. a. (2005) zu dem Ergebnis, dass unterschiedliche Ansätze der Übergangsgestaltung unterschiedliche Wirkungen auf

den Schulerfolg von Kindern, abhängig von deren sozialer Herkunft, haben. Übergänge erzeugen dann ein höheres Maß an Unsicherheit für Kinder, wenn sie etwa ihre Eltern als unsicher erleben, wenn sie nicht genügend vorbereitet werden, Intransparenz die Vorfreude auf das Neue überdeckt oder wenn Kinder besondere Ängste entwickeln. Aus Untersuchungen ist außerdem bekannt, dass Übergänge als sensible Phasen – insbesondere mit Blick auf Bildungsgerechtigkeit und individuelle – Chancen anzusehen sind.

c) Späte Kindheitsphase

Diese Phase ist durch den Eintritt in die Schule und die Schulpflicht, für deren Umsetzung Eltern und Staat garantieren, geprägt. Laut Bildungsbericht ist der Anteil der Sechsjährigen in der Grundschule gestiegen. Wichtig ist hier auch der Anteil der Kinder, die an einer Förderschule beschult werden, wobei Kinder mit Migrationshintergrund und einem niedrigen sozioökonomischen Status dominieren und in diesen Gruppen vor allem die Jungen an Förderschulen sind. Wichtig ist jedoch eine genaue Unterscheidung, welche Kinder mit einem Migrationshintergrund besonders betroffen sind, nämlich laut Bildungsbericht Kinder, deren familiäre Wurzeln in Albanien, im Libanon, sodann in Griechenland, Italien, der Türkei, Marokko und Portugal liegen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 72).

Aufschlussreich für das Kinderleben und für kindliches Wohlbefinden ist sicherlich der Ausbau von Halbtagschulen zu Ganztageschulen, meist offene Ganztageschulen, in denen eine wachsende Zahl von Kindern der späten Kindheitsphase erzogen, gebildet und betreut werden (s. o.). In neueren Surveys geben Kinder an, welches Angebot und welche Art der Gestaltung sie sich von einer Ganztageschule wünschen, hier rangieren Sportangebote, aber auch die Unterstützung bei den Hausaufgaben weit oben, ebenso wie Projektunterricht und Angebote der non-formalen Bildung in Form von freiwilligen und an individuellen Interessen orientierten Arbeitsgemeinschaft (World Vision 2010, S. 171).

Mit Blick auf Befähigung als Dimension kindlichen Wohlbefindens lassen sich auch die Vorstellungswelten und Bildungsaspirationen von Kindern diskutieren. Kinder, deren Eltern selbst einen niedrigen Bildungsabschluss haben und die in Familien mit einem niedrigen sozioökonomischen Status aufwachsen, streben weitaus seltener zur Vergleichsgruppe das Abitur als Schulabschluss an. Die Verfestigung von Aspirationen und Präferenzen entlang des sozialen Hintergrundes der Kinder ist als sozialpolitische Herausforderung zu markieren und wird immer wieder in verschiedenen empirischen Studien eindrucksvoll belegt.

Neben der Schule steigt in der späten Kindheitsphase auch der non-formale Bildungsbereich, wie bereits oben ausgeführt wurde. Freizeit und Freizeitgestaltung, in Verbindung mit den Möglichkeiten einer freien, selbstbestimmten Zeitgestaltung, scheinen mit wachsendem Alter an Bedeutung zu gewinnen. Insgesamt ist die Vielfalt der Interessen von Kindern in dieser Altersphase auffällig.

Die World Vision Kinderstudien haben drei Freizeittypen unterschieden, wovon vor allem die Möglichkeiten der Kinder, die zu den Medienkonsumenten zählen, als erheblich eingeschränkt zu betrachten sind. Zu ihnen zählen vor allem Jungen mit einem niedrigen sozioökonomischen Status, der auch stärker durchschlägt als ein Migrationshintergrund. Diese Kinder verfügen über eine im Vergleich zu den Typen „normale Freizeitler“ und „vielseitige Kids“ geringe Angebotspalette in der Freizeit und verbringen diese maßgeblich mit Medienkonsum. In der World Vision Kinderstudie 2010 wünschen sich Kinder dieses Freizeittyps zwar zu 61 Prozent einen Besuch in der Ganztageschule, aber sie sind auch deutlich unzufriedener mit den Angeboten der Ganztageschule.

4.4.7 Mediennutzung und Medienkompetenz

Diskurse über Medien in der Kindheit thematisieren Kinder je nachdem als „natürliche“, „erfolgreiche“, „erwachsene“, „gefährliche“, „gefährdete“ oder „bedürftige“ Techniknutzer und -nutzerinnen (vgl. Selwyn 2003). Dabei wird deutlich, dass, je nach Perspektive, Kindern unterschiedliche Kompetenzen, Gefährdungen, Risiken oder Potenziale zugeschrieben werden. Im Kontext der Diskurse um Kindheit im Allgemeinen, in denen die Zukunftsorientiertheit der Kindheitsphase zweckorientiert in den Blick rückt, kommt auch die Bedeutung sogenannter „Schlüsselkompetenzen“ wie u. a. die der Medienkompetenz ins Spiel. Gleichzeitig sind Kinder (und Eltern) in vielfältiger Weise mit einer Mediatisierung konfrontiert, die sowohl Chancen (wie z. B. Aneignung von – nicht nur – medienbezogenen Kompetenzen, Zugang zu Informationen, Wissen und Bildungsmöglichkeiten) als auch Risiken (wie z. B. Werbung, Datensicherheit, Kinderschutz) birgt und für die die Herausforderung besteht, befähigt zu werden.

Schon im Elften Kinder- und Jugendbericht werden Medien, hierbei auch insbesondere „Neue Medien“ als Herausforderung für Kinder benannt. Auch wenn schon damals Medien als zusätzliche Sozialisationsinstanz benannt werden, haben sich deren Bedeutung und das Ausmaß der Mediennutzung in der Kindheit in weitreichendem Maß weiterentwickelt. Die damals benannten vermuteten Herausforderungen, sich der Technik zu bemächtigen (vgl. Deutscher Bundestag 2002, S. 156), stellen für die heutigen Kinder, die mit diesen Medien aufwachsen, offensichtlich keine Hürde dar, vielmehr zeigt sich auf der technischen Ebene schon früh ein selbstverständlicher Umgang mit Handy/Smartphone, Computer, Fernseher, Spielekonsole – aber auch zunehmend mit sozialen Netzwerken etc. Allerdings erweist sich schon im Kindesalter die soziale Herkunft als prägend für Medien Erfahrungen – der familiäre Kontext ist für materielle Ressourcen und die Befähigung im Umgang mit Medien zentral.

Mit Blick auf die letzten zehn Jahre wird deutlich, dass die Verfügbarkeit von Medien wie Fernseher und Festnetztelefon im Verlauf dieses Zeitraumes in Familienhaushalten relativ konstant geblieben ist, andere, wie z. B. Videorekorder, Walkman/Discman oder das Abon-

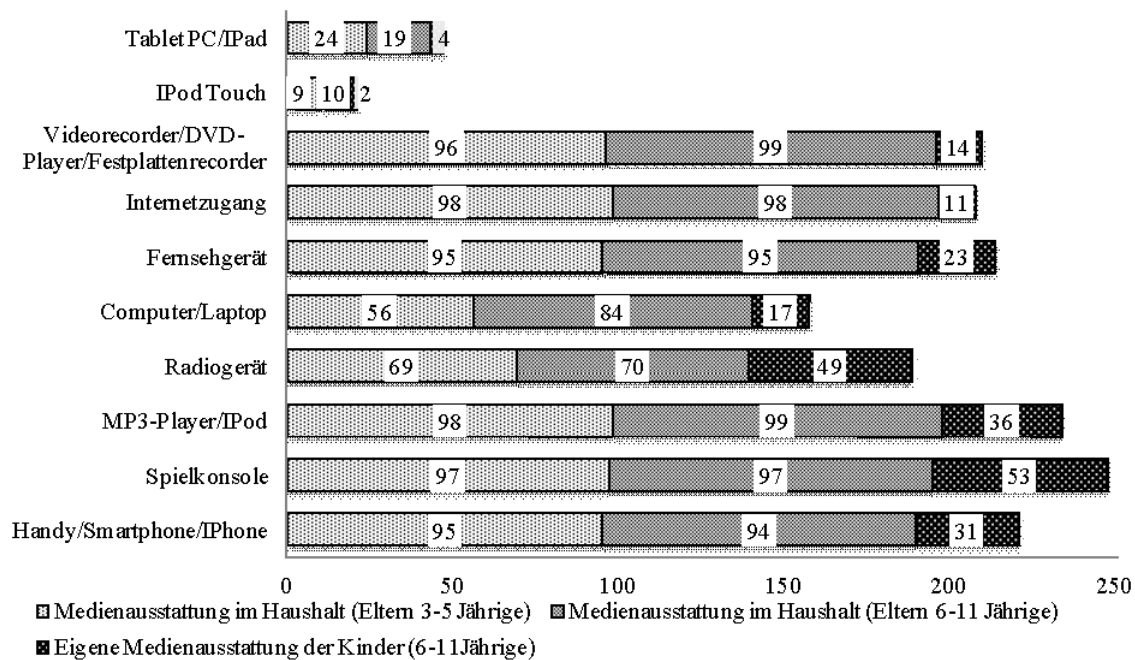
nement einer Tageszeitung, abgenommen haben und wiederum andere im Verlauf der letzten Jahre immer häufiger vertreten sind. So hatten im Jahr 2002 beispielsweise 67 Prozent der Haushalte mit Kindern einen Computer und 47 Prozent einen Internetzugang, demgegenüber verfügen heute 91 Prozent der Haushalte über einen Computer und 89 Prozent über einen Internetzugang. Haushalte mit jungen Kindern (drei bis fünf Jahre) verfügen über eine ähnliche Medienausstattung wie Haushalte mit älteren Kindern (sechs bis elf Jahre) (MPFS 2012, S. 57).

Für die letzten zehn Jahre kann generell festgestellt werden, dass Kinder mittlerweile mehr eigene Medien besitzen, d. h. Medien, über die sie mehr oder weniger eigenständig verfügen. Dies gilt beispielsweise für Fernseher, Computer, Internetzugang, Handy, Spielkonsole, CD-Player und MP3-Player. Der Kassettenrekorder, der noch vor zehn Jahren das meistverbreitete Medium in Eigenbesitz von Kindern war, hat in seiner Bedeutung abgenommen (vgl. MPFS 2001, S. 16 und MPFS 2011a, S. 8). Laut der FIM-Studie sind im Jahr 2012 die Spielekonsole und das Radio die Medien, die Kinder zwischen sechs und elf Jahren am häufigsten selbst besitzen, an dritter und vierter Stelle kommen MP3-Player und Handy. Dagegen haben nur 17 Prozent der Sechs- bis Elfjährigen einen eigenen Computer und elf Prozent einen eigenen Internetzugang (vgl. MPFS 2012, S. 58) (vgl. Abbildung 4-2). Jungen besitzen deutlich häufiger eigene Spielekonsolen als Mädchen.

Insgesamt zeigt sich, dass Medien wie Computer, Internet, Fernsehen, Radio, Handy und DVD-Rekorder bei allen Familien gleichermaßen vorhanden sind, jedoch je nach Alter der Kinder, Berufstätigkeit und Bildung der Eltern Unterschiede beim Besitz von Spielekonsolen, MP3-Playern, Pay-TV und Tablet-PCs zu beobachten sind. Je höher der Bildungsgrad der Eltern, desto breiter ist die Medienausstattung im Haushalt (MPFS 2012, S. 56). Verbunden mit dem Einkommen besteht auch zwischen der Schulbildung der Eltern und der Medienausstattung ein Zusammenhang (vgl. Grobbin 2007, S. 12 f.). Ebenfalls bestehen Unterschiede zwischen den neuen und den alten Bundesländern, die mit Einkommensdifferenzen zu begründen sind (vgl. Grobbin 2007, S. 14). Letztere Effekte können evtl. teils auch durch die ungleiche Verfügbarkeit von Breitbandverbindungen erklärt werden. Differenzen abhängig nach Äquivalenzeinkommen bestehen bei der Ausstattung der Haushalte bzgl. Fernsehgeräten, Videorekordern, Plattenspielern und Spielekonsolen kaum, wobei in der untersten Einkommenskategorie (Äquivalenzeinkommen unter 750 Euro) der größte Anteil an Haushalten mit Mangellagen in der Medienausstattung zu verzeichnen ist. Hinsichtlich der Computerausstattung zeigen sich ebenfalls einkommensabhängige Ungleichheiten, insbesondere hinsichtlich der Ausstattung mit Laptops sowie der Verfügbarkeit und Qualität eines Internetanschlusses und verschärfen sich durch benachteiligte sozioökonomische Lebenslagen von Familien, die z. B. durch Bildungsbenachteiligung, Arbeitslosigkeit oder Alleinerziehendenstatus gekennzeichnet sind (vgl. Grobbin 2007, S. 9 ff., Feil 2010b, S. 52 ff.).

Abbildung 4-2

Medienausstattung von Kindern (2012; Angaben in Prozent)



Quelle: FIM-Studie 2012 – MPFS 2012, S. 57/58

„Klassische“ Medien wie das Buch oder das Fernsehen sind weiterhin bei Kindern beliebt: Über die Hälfte der sechs bis 13-jährigen Kinder lesen gerne oder sehr gerne Bücher, weiterhin ist das Bücherlesen unter Mädchen beliebter als unter Jungen, allerdings ist die Zahl der Kinder, die angeben in ihrer Freizeit nicht zu lesen, seit 2005 von sieben Prozent auf 20 Prozent gestiegen (vgl. MPFS 2011a, S. 23 f.). Das Fernsehen ist die am stärksten ausgeprägte mediale Freizeitbeschäftigung von vielen Kindern. Allein 18 Prozent der Eltern mit Kindern im Alter von zwei bis drei Jahren geben an, dass ihr Kind schon alleine, Fernsehen, Video oder DVD schauen darf, und 28 Prozent sagen, dass dies selten der Fall sei. Bei den Fünf- bis Sechsjährigen sind es 50 Prozent der Kinder, die alleine die genannten Medien nutzen dürfen und immerhin 29 Prozent die dies ausnahmsweise bzw. selten dürfen (eigene Auswertungen des DIW Berlin auf der Basis des SOEP 2005 bis 2010). 95 Prozent der Sechs- bis 13-Jährigen sehen in ihrer Freizeit regelmäßig, 75 Prozent jeden oder fast jeden Tag fern, wobei die tägliche Nutzungsdauer mit zunehmendem Alter auf bis zu 110 Minuten zunimmt. Das Handy hat sich im Verlauf der letzten zehn Jahre auch unter Kindern relativ schnell verbreitet: Seit 2008 besitzt gut die Hälfte der Sechs bis 13-Jährigen ein Handy, wobei auch hier der Besitz mit dem zunehmenden Alter ansteigt. Das Handy ist für Kinder aller Altersgruppen eine feste Größe in der intrafamiliären Kommunikation, wobei im Kindesalter vor allem Prepaidverträge genutzt werden.

Die Computernutzung hat, unabhängig vom Eigenbesitz der Kinder, innerhalb der letzten Jahre etwas zugenom-

men, wobei mit steigendem Alter auch die Computernutzung an sich und vor allem auch die Häufigkeit der Nutzung zunimmt. Die häufigsten Tätigkeiten am Computer sind Spielen, Arbeiten für die Schule und das Schreiben von Texten, wobei Jungen sehr viel mehr am Computer spielen und Mädchen den PC häufiger nutzen, um für die Schule zu arbeiten oder zu malen. Nur 10 Prozent der Kinder zwischen sechs und elf Jahren verfügen über einen eigenen Internetzugang, jedoch nutzen aktuell mehr als die Hälfte und zunehmend auch jüngere Kinder das Internet zumindest selten. Darüber hinaus sieht sich knapp die Hälfte der Kinder mindestens einmal pro Woche Kinderseiten und Filme/Videos im Internet an, nutzt Communities, Chats, E-Mail oder Wikipedia (vgl. MPFS 2011a, S. 30 ff.). Computer- und Konsolenspiele werden von 62 Prozent der Sechs- bis 13-Jährigen regelmäßig (d. h. mindestens einmal in der Woche) genutzt, 16 Prozent der Sechs- bis 13-Jährigen geben an, jeden bzw. fast jeden Tag zu spielen und 15 Prozent spielen zumindest unregelmäßig (also seltener als einmal in der Woche). Deutliche Unterschiede bestehen hierbei zwischen Mädchen und Jungen sowie zwischen Jüngeren und Älteren (vgl. MPFS 2011a, S. 44). Auch die Spielzeit pro Tag nimmt bei den älteren Kindern deutlich zu.

Ein Großteil der Nutzung wie Musikhören, fernsehen, chatten, E-Mail und SMS schreiben erfolgt nicht im sozialen Kontext, sondern alleine. Dagegen wird im familiären Rahmen gemeinsam Radio gehört und ferngesehen. Mit Freundinnen und Freunden zusammen findet Musikhören und PC-/Konsolenspiele statt (vgl. MPFS 2011a, S. 11). In diesem Zusammenhang zeigen sich un-

verschiedene Medienerziehungsstile, die wiederum jeweils von den kulturellen, sozialen und ökonomischen Ressourcenlagen der Familien abhängig sind und sich innerhalb eines Kontinuums von Ko-Nutzung über aktive Einflussnahme, technische Restriktionen, interaktive Restriktionen und Beobachtung verorten lassen (vgl. DJI 2010; Livingstone/Helsper 2008). Verschiedene empirische Studien zeigen, dass die elterliche Medienerziehung stark vom jeweiligen sozialen Kontext abhängig ist (vgl. Hasebrink u. a. 2011, S. 28). So berichten Hasebrink u. a., dass formal niedriger gebildete Eltern zu eher restriktiven externen und diffusen innerfamiliären Regelungen tendieren und Jugendmedienschutzregeln oft als nicht verständlich erleben (vgl. Hasebrink u. a. 2011, S. 23). Gerade sozial benachteiligte Eltern erleben eine „Diskrepanz zwischen Wollen und Können“ und kontrollieren faktisch die Mediennutzung ihrer Kinder weitaus weniger als sozioökonomisch reicher ausgestattete Eltern (vgl. Paus-Hasebrink 2009, S. 23 f.). Auch die Mediennutzungsdauer unterscheidet sich entlang des Bildungshintergrundes der Eltern (vgl. Abbildung 4-3).

In den letzten fünf Jahren ist dabei die tägliche Fernseh- und Buchnutzung relativ konstant geblieben, während bei Computer, Internet und elektronischen Spielen leichte Zuwächse (beim Computer zum Beispiel innerhalb von fünf Jahren ein Zuwachs von durchschnittlich sieben Minuten pro Tag) zu verzeichnen sind (vgl. MPFS 2011a, S. 62).

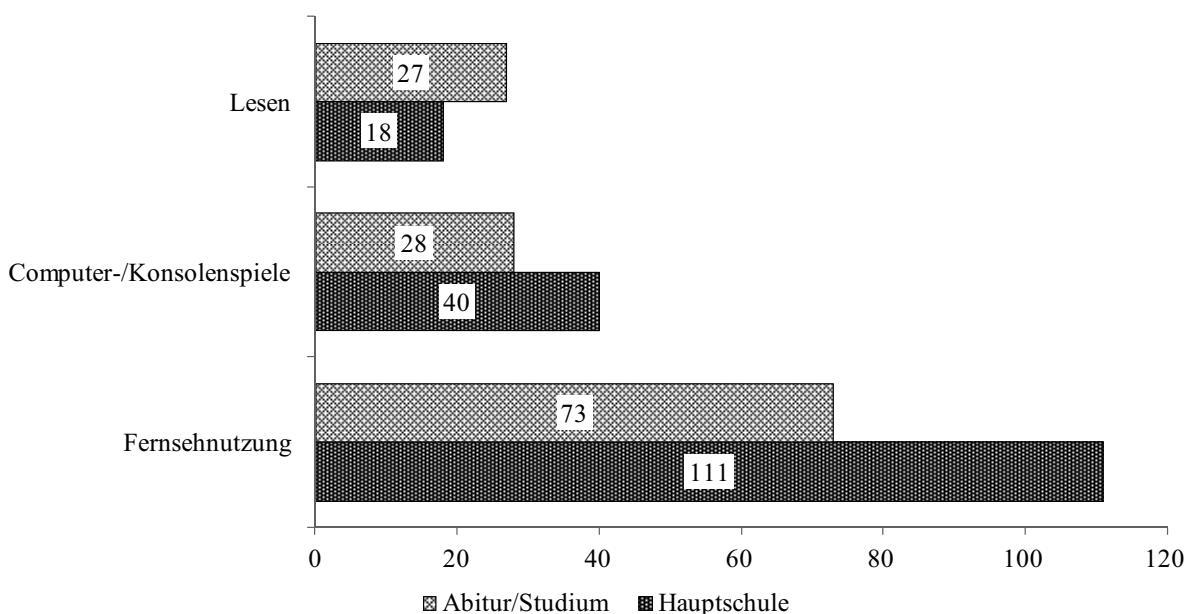
Virtuelle soziale Netzwerke sind mittlerweile auch unter Kindern weit verbreitet: Der Anteil der Nutzerinnen und

Nutzer unter den 6- bis 13-Jährigen hat sich von 2008 bis 2010 von 16 Prozent auf 43 Prozent gesteigert, jedes dritte zehnjährige Kind hat ein Profil in einem sozialen Netzwerk. Die Beschäftigung mit Communities ist in erster Linie für die Älteren attraktiv, doch mittlerweile nutzen auch immer jüngere Kinder, die in vielen Social Networks offiziell noch nicht Mitglied sein dürfen, diese Netzwerke (vgl. MPFS 2011a, S. 34, Feil 2010a, S. 122). Mädchen sind mit 41 Prozent etwas häufiger als Jungen (37 Prozent) Mitglieder in Communities und nutzen diese auch intensiver.

Da die zunehmende Nutzung von Communities mit einer steigenden Bereitschaft zur Preisgabe persönlicher Daten im Internet einhergeht (hier gibt es eine enorme Steigerung der Angaben von 2008 gegenüber denen von 2010), spielt in diesem Zusammenhang das Thema Datenschutz bzw. Kinderschutz eine wichtige Rolle, da mit Blick auf Kinder datenschützende Strukturen von besonderer Bedeutung sind. Dabei gibt jeder zehnte Haupterzieher an, dass das Kind schon einmal auf eine gewalttätige, pornografische und/oder rechtsextreme Seiten gestoßen sei, wobei hier die Quoten insgesamt niedrig sind (vgl. MPFS 2011a, S. 64). Unter den Chat-Erfahrenen berichtet jedes dritte Mädchen und jeder vierte Junge von unangenehmen Begegnungen beim Chatten (vgl. MPFS 2011a, S. 38). Acht Prozent der Kinder, die das Internet nutzen, sind im Internet schon einmal auf unangenehme Inhalte gestoßen, drei Prozent haben Inhalte gesehen, die ihnen Angst machen und 16 Prozent sind im Internet auf Inhalte gestoßen, die sie selbst als nicht kindergeeignet bezeichnen.

Abbildung 4-3

**Mediennutzungszeit nach Bildungshintergrund der Eltern (2010);
tägliche Nutzungszeit in Minuten**



Quelle: KIM-Studie 2010 – MPFS 2011a, S. 61

54 Prozent der Kinder, die schon einmal auf problematische Inhalte im Internet gestoßen sind, hatten pornografische bzw. erotische Seiten besucht, bei 20 Prozent ging es um Gewalt und Prügel und bei neun Prozent um Horrorvideos (vgl. MPFS 2011a, S. 38 f.). Die technische Absicherung der Kinder beim Surfen über Filtersoftware und ähnliches ist relativ wenig verbreitet: 22 Prozent der internetnutzenden Kinder geben an, dass bei ihnen zuhause eine Kindersicherung zum Surfen installiert wurde (vgl. MPFS 2011a, S. 39), andere Studien sprechen von 39 Prozent der Eltern, die eine Filtersoftware aktiviert haben (vgl. Feil 2010b, S. 52). In der KIM-Studie 2010 wird ein Widerspruch deutlich: So stimmen der Aussage „Kinder sollten nur mit einem Filterprogramm surfen“ 64 Prozent der Eltern zu, faktisch haben jedoch nur 14 Prozent der Computer eine Filtersoftware installiert (vgl. MPFS 2011a, S. 65).

Insgesamt ist also festzustellen, dass klassische Medien weiterhin zum Aufwachsen von Kindern dazugehören, „neue“ Medien mittlerweile jedoch immer stärker ihren Alltag mitprägen. Hier etabliert sich ein neues Feld der frühen Autonomie und der Fähigkeiten von Kindern, die sie für ihre Zukunft benötigen können. Gleichzeitig stellt der Schutz vor Datenmissbrauch und Übergriffen sowie der Umgang mit dem Spannungsfeld zwischen einer schnellen selbstständigen Erschließung von Medien durch die Kinder einerseits und der Unsicherheit von Eltern im Umgang mit diesen Entwicklungen andererseits eine neue und besondere Herausforderung dar. Hier wird deutlich, dass eine Begleitung von Kindern und Eltern mit Blick auf einen mediatisierten Alltag eine Zukunftsaufgabe für die Kinder- und Jugendhilfe darstellt.

4.4.8 Subjektives Wohlbefinden

Subjektives Wohlbefinden von Kindern zu erforschen, messbar und vor allem auch vergleichbar zu machen, gehört international zu den derzeit stark diskutierten Forschungsthemen. Was genau subjektives Wohlbefinden sein kann, ob – und wenn ja wodurch – es sich etwa von der Glücksforschung (Bucher 2008) oder von Selbstwirksamkeit oder „Quality of life-Studien“ unterscheidet, ist jedoch nicht immer klar dargelegt. Im Rahmen deutscher Untersuchungen, etwa dem LBS-Kinderbarometer oder der World Vision Kinderstudien, wird versucht, subjektives Wohlbefinden vor allem über die Frage nach der Zufriedenheit des Kindes in den Blick zu nehmen. In diesem Sinne diskutieren wir auch im Kinder- und Jugendbericht subjektives Wohlbefinden als eine Dimension kindlichen und auch elterlichen Wohlbefindens. Die vorliegenden Daten geben sowohl Hinweise auf die Zufriedenheit insgesamt, auf bereichsspezifische Unterschiede und die damit verbundenen Rahmenbedingungen individueller Zufriedenheit oder Unzufriedenheit, aber sie verdeutlichen auch die methodologischen und machttheoretischen Grenzen dieser Dimension. Nicht nur Kinder, auch ältere Befragte scheinen dazu zu neigen, tendenziell hohe Zufriedenheiten anzugeben und es stellt sich die Frage nach der Aussagekraft solcher Befunde. Insofern bieten die hier vorgestellten Befunde zunächst nur eine erste Orientierung und regen dazu an, in der Forschung über alterna-

tive Zugänge zum subjektiven Wohlbefinden nachzudenken.

Die World Vision Studie (World Vision 2010) diagnostizierte insgesamt eine hohe subjektive Zufriedenheit der Kinder zwischen sechs und elf Jahren mit allen Lebensbereichen. Insofern ist hier die oben thematisierte Frage zu stellen, wie tauglich das Frageinstrument nach Zufriedenheit ist, um differenziert subjektives Wohlbefinden betrachten zu können (vgl. Betz 2008). So gaben etwa 54 Prozent der Kinder an, sehr zufrieden mit ihrer Freizeit zu sein, 36 Prozent positiv, neun Prozent neutral und fünf Prozent der Kinder äußerten sich negativ. Diejenigen, deren subjektives Wohlbefinden in der Freizeit deutlich eingeschränkt ist, erfahren in allen Lebensbereichen Einschränkungen. Vergleichbar hohe Zufriedenheitsangaben zeigen sich auch mit Blick auf den Freundeskreis der Kinder. Herausgearbeitet werden konnte aber, dass und in welchem Ausmaß Kinder von öffentlichen Begegnungsmöglichkeiten abhängig sind. Schulen, aber auch Vereine und Einrichtungen der offenen Kinderarbeit sind wichtige Räume, andere Kinder kennenzulernen, Freundschaften zu schließen und sie zu pflegen. Insofern muss es bei der Betrachtung institutioneller Qualität auch um die Frage gehen, welche Möglichkeiten sie der Freundschaftspflege von Kindern bieten, um das subjektive Wohlbefinden der Kinder zu fördern.

Insgesamt weisen alle empirischen Untersuchungen, auch das LBS-Kinderbarometer (LBS 2011) ein hohes subjektives Wohlbefinden aus, insbesondere, wenn eher allgemein nach der Zufriedenheit der Kinder gefragt wird. Sobald die allgemeine Zufriedenheit – etwa mit der Schule oder der Familie – konkreter übersetzt wird in alltägliche Erfahrungs- und Handlungsbereiche, nehmen Kinder in der späten Kindheitsphase Unterscheidungen vor, und es zeichnet sich ein differenzierteres Bild ab.

4.4.9 Elterliche Erwerbstätigkeit und Wohlbefinden

Eine wichtige Dimension des elterlichen und indirekt auch des kindlichen Wohlbefindens ist das Wohlbefinden im Bereich „Erwerbstätigkeit der Eltern“. Wie vielfältige Analysen belegen, ist die Vereinbarkeit von Familie und Erwerbstätigkeit ein zentraler Bereich für Eltern. Zum einen sichert eine Erwerbstätigkeit das materielle Wohlbefinden, und zum anderen sind die nicht pekuniären Effekte einer Erwerbstätigkeit, wie z. B. der Kontakt mit Kollegen oder außerfamiliale Anerkennung, wichtige Aspekte für Eltern. Gleichwohl bei Vätern die Erwerbstätigkeit mit dem Alter des Kindes nach wie vor nicht signifikant variiert, hat die Varianz der Erwerbstätigkeit von Vätern, insbesondere in den ersten Lebensjahren der Kinder, in jüngster Vergangenheit zugenommen. Väter machen von ihrem Recht, in Elternzeit zu gehen, zunehmend Gebrauch. Im ersten Quartal des Jahres 2010 betrug der Anteil der Kinder, deren Väter Elterngeld bezogen haben, etwa 25 Prozent, während es im Jahr 2008 knapp 20 Prozent waren – wenn auch mit großen regionalen Divergenzen (BMFSFJ 2012a). Allerdings beanspruchten Väter mehrheitlich lediglich die zwei sogenannten Partnermo-

nate. Nach wie vor ist die Erwerbstätigenquote von Vätern sehr viel höher als die von Müttern. Insgesamt ist jedoch auch die Müttererwerbstätigkeit in den letzten Jahren angestiegen, gleichwohl dieser Anstieg bei Müttern mit sehr jungen Kindern moderat ausfällt.

So ist in den letzten 20 Jahren in Westdeutschland die Erwerbstätigkeit von Müttern, deren jüngstes Kind unter drei Jahren ist, von knapp 26 Prozent im Jahr 1996 um vier Prozentpunkte auf 30 Prozent gestiegen (2010). In Ostdeutschland waren etwa ein Drittel aller Mütter mit jüngstem Kind unter drei Jahren vor 20 Jahren aktiv erwerbstätig – 37 Prozent waren es im Jahr 2010. Somit könnte vermutet werden, dass sich die Erwerbstätigkeit ost- und westdeutscher Mütter mit sehr jungen Kindern heute nicht mehr sehr stark unterscheidet. Eine Differenzierung nach dem Arbeitsvolumen zeigt jedoch deutliche Unterschiede: In Westdeutschland ist ein Rückgang der Vollzeiterwerbstätigkeit bei Müttern zu beobachten. Dagegen kann ein Anstieg in dem Anteil der Teilzeiterwerbstätigen unter allen Erwerbstätigen beobachtet werden. Auch in Ostdeutschland kann ein Rückgang im Anteil der vollzeiterwerbstätigen Frauen mit Kindern in der frühen Kindheitsphase festgestellt werden, allerdings ist er nicht so stark. Entsprechend ist in den letzten 20 Jahren ein Anstieg im Anteil der Teilzeiterwerbstätigen an allen Erwerbstätigen dieser Gruppe in West- und Ostdeutschland zu verzeichnen (Keller/Haustein 2012). Ostdeutschland zeichnet sich aber nach wie vor durch einen relativ hohen Anteil von vollzeiterwerbstätigen Müttern mit sehr jungen Kindern aus. Darüber hinaus weisen viele nicht erwerbstätige Mütter einen Erwerbswunsch auf: In Westdeutschland gaben 81 Prozent aller Mütter, deren jüngstes Kind unter drei Jahren war, einen (noch nicht realisierten) Erwerbswunsch an. Allerdings wollten diese Mütter in Westdeutschland nur zu neun Prozent, im Osten nur zu zwölf Prozent sofort erwerbstätig sein. Die anderen Mütter wollten ihre Erwerbsabsicht zu einem späteren Zeitpunkt realisieren.²⁵

Bei der Erwerbstätigkeit von Müttern, deren jüngstes Kind im Kindergartenalter ist, ist in den letzten 20 Jahren in Westdeutschland – im Gegensatz zu Müttern mit Kindern in der frühen Kindheitsphase – ein deutlicher Anstieg festzumachen: von 47 auf 59 Prozent im Jahr 2010. In Ostdeutschland blieb der Anteil aktiv erwerbstätiger Mütter mit jüngstem Kind in dieser Altersgruppe mit etwa 64 bis 67 Prozent in den letzten 20 Jahren fast konstant. Auch hier zeigt sich, wenn auch in geringerem Ausmaß, in Westdeutschland eine Abnahme der vollzeiterwerbstätigen Mütter an allen Erwerbstätigen. In Ostdeutschland ist der Anteil der vollzeiterwerbstätigen Mütter relativ betrachtet sogar noch stärker gesunken. Dementsprechend nimmt der Anteil teilzeiterwerbstätiger Mütter zu, in Westdeutschland von 72 auf 80 Prozent, in Ostdeutschland von 31 auf 47 Prozent (Keller/Haustein 2012). Kinder im Kindergartenalter leben in Ostdeutschland demnach immer noch sehr viel häufiger als westdeutsche Kinder in der mittleren Kindheitsphase mit voll-

zeiterwerbstätigen Müttern zusammen. Von den nichterwerbstätigen Müttern mit Kindern im Kindergartenalter äußern etwa 71 Prozent aller Mütter einen Erwerbswunsch. 27 Prozent der nicht erwerbstätigen Mütter in Westdeutschland möchten ihren Erwerbswunsch sofort realisieren, im Osten beträgt dieser Anteil sogar 56 Prozent.²⁶

Die Erwerbstätigkeit der Mütter mit Kindern im Grundschulalter nimmt ebenfalls weiter zu. Im Jahr 2010 waren in Westdeutschland 66 Prozent der Mütter erwerbstätig, deren jüngstes Kind diese Altersgruppe erreicht hat. Im Jahr 1996 war dieser Anteil mit 58 Prozent etwas geringer. In Ostdeutschland gingen 75 Prozent aller Mütter mit dem jüngsten Kind im Grundschulalter einer Erwerbstätigkeit nach. Auch hier zeigt sich, wie bei den anderen beiden Gruppen, dass der Anteil teilzeiterwerbstätiger Mütter mit 81 Prozent den Anteil vollzeiterwerbstätiger Mütter in Westdeutschland bei Weitem übersteigt (Keller/Haustein 2012). In Ostdeutschland ist er mit 49 Prozent bei Müttern mit Kindern in der späten Kindheitsphase geringer, allerdings kann auch hier ein Trend dahin gehend beobachtet werden, dass der Anteil vollzeiterwerbstätiger Mütter in den letzten Jahren eher abgenommen hat. Mit zunehmender Erwerbstätigkeit von Müttern mit Grundschulkindern nimmt der Anteil nicht erwerbstätiger Mütter ab, die einen nicht realisierten Erwerbswunsch äußern.

Neben dem Erwerbswunsch steht der Wunsch bereits erwerbstätiger Mütter, ihre tatsächliche Arbeitszeit zu verändern. Empirische Untersuchungen zeigen, dass insbesondere teilzeiterwerbstätige Mütter mit ihrem Arbeitsumfang mehrheitlich sehr zufrieden sind. Mehr als ein Drittel der vollzeiterwerbstätigen Mütter möchte das Arbeitsvolumen auf eine Teilzeitarbeit von 20 bis 35 Stunden reduzieren. Bemerkenswert ist aber auch, dass über 40 Prozent der geringfügig beschäftigten Mütter ihr Arbeitsvolumen ausdehnen wollen (Eichhorst u. a. 2011, S. 9). Für diese gewünschte Ausdehnung der Arbeitszeit sind außerfamiliale Bildungs- und Betreuungsarrangements notwendig, sofern sie nicht bereits vorhanden sind.

Inwiefern spielt die elterliche Erwerbstätigkeit für das kindliche Wohlbefinden eine Rolle? In beiden World Vision Kinderstudien etwa zeigt sich ein Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit der Kinder mit der gemeinsam verbrachten Zeit in der Familie und der väterlichen und mütterlichen Erwerbstätigkeit. Übergreifend lässt sich sagen, dass für die späte Kindheit weniger die Anzahl der gemeinsam verbrachten Stunden im Vordergrund stehen, sondern dass die Qualität der Zeit wichtig ist. Dazu gehört auch die Anwesenheit der Eltern in besonderen Situationen wie an Feiertagen und Wochenenden, im Falle von Krankheit oder Geburtstagen. Darüber hinaus ist es Kindern wichtig, mit ihren Eltern Rituale und Gewohnheiten einhalten zu können (vgl. Klenner 2003).

Quantitativ wünscht sich allerdings die Mehrheit der Kinder mehr Zeit mit dem Vater, der meist in Vollzeit erwerbstätig ist (World Vision 2007; 2010). Gerade in den

²⁵ Auswertungen des DIW Berlin auf der Basis des SOEP (2008).

²⁶ Auswertungen des DIW Berlin auf der Basis des SOEP (2008).

Ergebnissen der zweiten World Vision Kinderstudie (World Vision 2010) wird deutlich, dass jene Kinder am meisten ein Zuwendungsdefizit äußern, deren Eltern nicht oder prekär in den Arbeitsmarkt integriert sind, sowie Kinder von Alleinerziehenden. Denn während im Alter von sechs bis zehn Jahren insgesamt nur 15 Prozent der Kinder angeben, zu wenig Zeit mit ihren Eltern verbringen zu können, sind es bei Kindern von erwerbstätigen Alleinerziehenden 32 Prozent. Ähnlich hoch ist der Anteil bei Kindern von arbeitslosen oder unregelmäßig beschäftigten Eltern (31 Prozent). Dem gegenüber stehen 21 Prozent der Kinder von in Vollzeit erwerbstätigen Eltern, die ein Zuwendungsdefizit angeben. Allerdings bleibt es auch dabei, dass das erlebte Zuwendungsdefizit am geringsten ist bei Kindern, von denen nur ein Elternteil erwerbstätig ist (9 Prozent). Zeit ist demnach eine wichtige Kategorie, von der aus sich das Themenfeld kindliches und elterliches Wohlbefinden im Kontext von Erwerbsarbeit diskutieren lässt. Dass eine verstärkte Erwerbstätigkeit dabei nicht notwendigerweise zu einem erlebten Zuwendungsdefizit bei den Kindern führt, unterstützt auch die Überlegung, dass Kinder ihre beiden erwerbstätigen Eltern als gleichberechtigte Bezugspersonen erleben können. Beide Elternteile können so in allen familialen Rollen wahrgenommen werden – als Erwerbs- wie auch als Betreuungs- oder Ansprechperson (vgl. Klenner 2003).

Für Eltern ist aus subjektiver Perspektive eine Erwerbstätigkeit sehr wichtig. Ergebnisse auf der Basis des Ravensburger Elternsurveys ergaben, dass für über 80 Prozent der Eltern der berufliche Erfolg wichtig ist. Allerdings sind ihnen Dinge wie Kinder haben, eine glückliche Partnerschaft oder auch für andere da zu sein noch wichtiger. Im Hinblick auf das Wohlbefinden von Eltern ist bemerkenswert, dass Eltern sich eher wegen ihres Berufs als wegen der Familie gestresst fühlen. Bei Vätern in Paarhaushalten ist der Unterschied am größten, sie fühlen sich vorrangig durch den Beruf gestresst. Die Zufriedenheit mit der Arbeit hängt mit objektiven Indikatoren zusammen: Sofern die tatsächliche Arbeitszeit über der gewünschten Arbeitszeit liegt, weisen Eltern im Durchschnitt eine geringere Zufriedenheit auf. Die Ergebnisse des Ravensburger Elternsurveys weisen darauf hin, dass Mütter in Paarhaushalten zwar auf der einen Seite ihre Arbeitszeit reduzieren wollen, auf der anderen Seite aber denken, dass sie zu wenig Zeit für Beruf und Arbeit verwenden. Es kann vermutet werden, dass dafür antizipierte schlechtere Berufsaufsichten aufgrund von Erwerbsunterbrechungen oder reduzierten Arbeitszeiten verantwortlich sind. Neben diesen Merkmalen ist die Familienfreundlichkeit des eigenen Betriebs für das subjektive Wohlbefinden von Eltern ebenfalls von großer Bedeutung: Je familienfreundlicher der Betrieb, desto höher das subjektive Wohlbefinden der Eltern (vgl. z. B. Muschalik u. a. 2011). Alle diese Faktoren können – neben anderen Faktoren – über das Wohlbefinden bei Eltern auch das kindliche Wohlbefinden beeinflussen.

4.5 Europäische Kontextualisierung von Kindheit

Öffentliche Verantwortung zur Sicherung von Teilhabechancen und zur Verringerung sozialer Ungleichheit in

der Kindheit sind Herausforderungen, mit denen alle westlichen Wohlfahrtsstaaten konfrontiert sind. Die Sicherung des kindlichen, und in gewissem Sinne auch des elterlichen, Wohlbefindens sind Ansatzpunkte, denen sich europäische Wohlfahrtsstaaten verpflichtet haben. Hinsichtlich der Ausgestaltung öffentlicher Verantwortung in diesem Sinne finden sich viele unterschiedliche europäische Ansätze, die zurückzuführen sind auf unterschiedliche wohlfahrtsstaatliche Traditionen der EU-Länder. Wie im Folgenden immer wieder deutlich werden wird, lassen sich auch heute Charakteristika der Ausgestaltung öffentlicher Verantwortung in der Kindheit wiederfinden, die mit den Wurzeln des jeweiligen Wohlfahrtsstaates einhergehen, wenngleich auch die Grenzen zunehmend verschwimmen. Für kontinental-konservative Wohlfahrtsregime ist charakteristisch, dass die zur Verfügung gestellten Sozialleistungen weniger auf die Betreuung des Kindes abzielen, sondern als Familienunterstützung konzipiert sind, da Kindheit und Kinderbetreuung traditionell der Privatsphäre zugeordnet werden. Für die nordischen Staaten charakteristisch ist die gegebene Garantie auf universelle Rechte, deren Bedeutung auch für die Kindheit klar eingeräumt werden und die das Recht auf Betreuung und Bildung einschließen. Zentrales Merkmal der liberalen Wohlfahrtsstaaten ist die Marktorientierung, sodass hier die staatlichen Unterstützungsleistungen für Familien und Kinder tendenziell geringer ausfallen (vgl. Bennett 2012).

Teil der öffentlichen Verantwortung sind neben den Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungssystemen andere familienpolitische Instrumente wie Elternzeitregelungen, sie beeinflussen in der frühen Kindheit auch das Nutzungsverhalten von außerfamilialen Bildungs- und Betreuungsangeboten. Da die nordischen Wohlfahrtsstaaten öffentliche Verantwortung vor allem aus Sicht des Kindes definieren und daher ein breit ausgebautes Angebot an Kinderbetreuung fördern, ist zum Beispiel in Dänemark und Schweden die maximale Zeit an Mutterschutz und Erziehungszeit vergleichsweise gering. Davon ausgenommen ist Finnland, wo eine lange Freistellung von Müttern und eine Arbeitsplatzgarantie möglich ist. Zugleich existiert dort eine Art „Betreuungsgeld“, das das Ziel verfolgt, die Kosten für öffentliche Betreuung gering zu halten. Im liberalen Wohlfahrtsstaat, wie z. B. dem Vereinigten Königreich, gibt es aufgrund der traditionellen Marktorientierung kurze gesetzlich geregelte Erziehungszeiten. Eltern sollen möglichst bald wieder im Erwerbsleben stehen, allerdings wird dies erschwert durch das marginal ausgebaute öffentlich finanzierte Betreuungssystem. Konservative Wohlfahrtsstaaten, wie z. B. Österreich, garantieren relativ lange Elternzeiten bei knappem Betreuungsangebot, womit Kindheit klar der Privatsphäre zugeordnet wird. Allerdings befindet sich auch der österreichische Wohlfahrtsstaat in einem Transformationsprozess, in dem der öffentlich finanzierte Ausbau der Kinderbetreuung angegangen wird.

Angesichts des europaweiten Strukturwandels – einschließlich einer verstärkten Erwerbstätigkeit von Müttern oder dem größeren Bedarf an Unterstützungsleistungen für die Vielzahl von Familienformen – um nur zwei Merkmale zu nennen – ist insbesondere in den letzten

Jahren die Kinderbetreuung in vielen Staaten Europas reformiert worden, sodass sich Lösungsansätze auch jenseits der wohlfahrtsstaatlichen Pfadabhängigkeiten zeigen. Diesen gemeinsamen Herausforderungen bewusst, einigte sich die europäische Kommission auf dem EU-Gipfel in Barcelona (2002) darauf, bis 2010 für ein Drittel aller unter dreijährigen Kinder und für 90 Prozent aller Kinder im Alter von drei bis zum Pflichtschulalter ausreichend Betreuungsangebote zur Verfügung zu stellen (Europäische Kommission 2002). Diese Zielvereinbarung betrifft die frühe und mittlere Kindheitsphase, während eine gleichwertige gemeinsame Abmachung für den Bereich der späten Kindheitsphase fehlt. Entsprechend ist auch die Datenlage, sodass sich für internationale Vergleiche weitaus mehr Länderberichte finden lassen, die sich mit Early Childhood Education and Care (ECEC) beschäftigen, als es Berichte bzw. Expertisen zu formellen und nicht-formellen Betreuungs- und Bildungsangeboten im Grundschulalter gibt. In diesem Bereich dominieren eher internationale Vergleiche der Bildungssysteme, wie sie für die internationalen Schülervergleichstests typisch sind. Im Folgenden soll anhand der Nutzung von Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungseinrichtung die unterschiedliche Kontextualisierung der jeweiligen Kindheitsphasen beschrieben werden. Dies soll nicht bedeuten, dass auch die anderen Dimensionen des kindlichen Wohlbefindens von großer Bedeutung sind – im Rahmen dieses Berichts können sie jedoch nicht alle dargestellt werden.

4.5.1 Die frühe Kindheitsphase im europäischen Vergleich

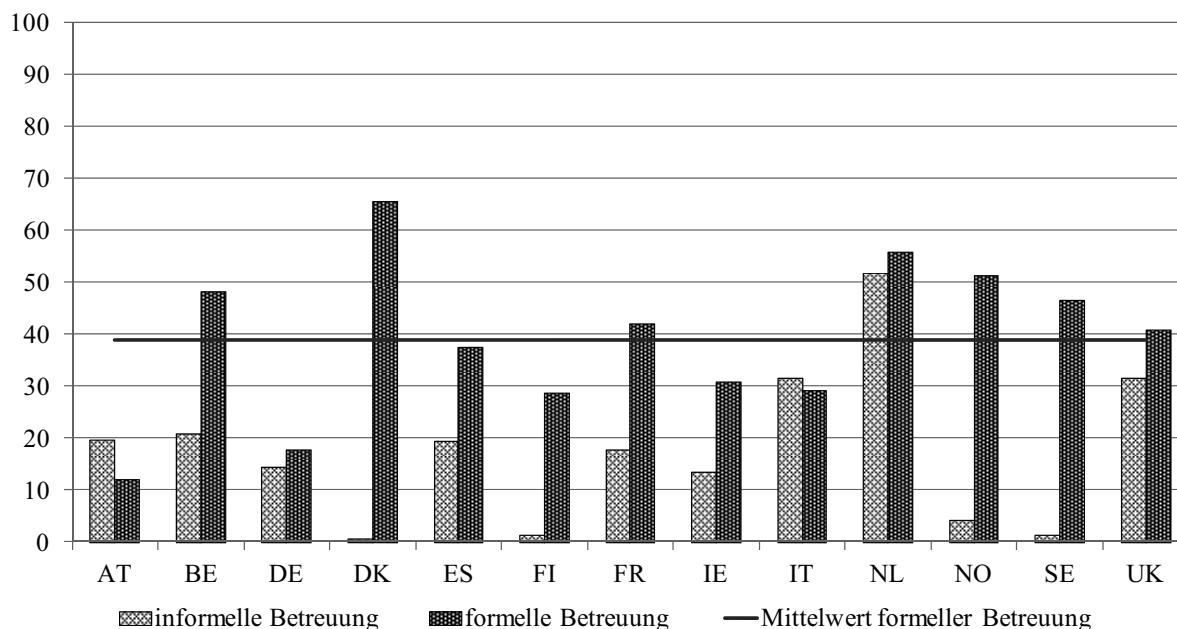
In fast allen Ländern bestehen Angebote formaler Bildung und Betreuung, die sich aber zum Teil sehr stark hinsichtlich ihrer Ausgestaltung unterscheiden. Ausnahmen bilden die beiden liberalen Wohlfahrtsstaaten das Vereinigte Königreich und Irland: Während in Irland tatsächlich fast keine staatliche Kinderbetreuung für unter Dreijährige existiert, besteht sie in England und Wales als „kostenloses Halbtagsbetreuungsangebot für Zweijährige in benachteiligten Gebieten“ (EACEA; Eurydice 2009, S. 79). Darüber hinaus sind Eltern in diesen Ländern auf private Betreuungsangebote angewiesen. Dennoch wird das Vereinigte Königreich damit seinem hohen Anteil an armutsgefährdeten Kindern gerecht, da sich dieses Betreuungsangebot an sozial Benachteiligte richtet, insbesondere Kinder in einkommensarmen Familien. Entsprechend der oben eingeführten Differenzierung der Wohlfahrtsstaaten sind es die nordischen Länder, die den breitesten Ausbau eines Betreuungssystems für unter Dreijährige vorweisen können. Dänemark, Schweden und Finnland ist gemeinsam, dass hier spätestens ab dem ersten Lebensjahr des Kindes ein Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz besteht. Darüber hinaus gibt es in Dänemark und Finnland und auch Norwegen bereits vor dem ersten Lebensjahr Möglichkeiten der formalen Betreuung (Wirth 2012). Des Weiteren ist in allen nordischen Ländern diese frühkindliche Betreuung im nationalen Bildungssystem integriert. Eine Betreuungsmöglichkeit noch vor dem ersten Lebensjahr besteht prinzipiell auch

in den kontinentaleuropäischen Ländern Belgien, Frankreich, Italien, den Niederlanden, Österreich und auch Deutschland. Allerdings gibt es in diesen Ländern keinen entsprechenden Rechtsanspruch, und das Angebot ist nicht so flächendeckend und umfassend wie in den nordischen Ländern. Zudem ist hier die frühkindliche Betreuung nicht in das nationale Bildungssystem eingegliedert, sodass in den meisten europäischen Ländern die formale Betreuung für unter Dreijährige kostenpflichtig ist. Eine Kostenbeteiligung des Arbeitgebers hingegen gibt es in den Niederlanden. Damit soll die außerfamiliale Betreuung hauptsächlich erwerbstätigen Eltern zugutekommen. In Frankreich und Italien müssen Eltern ihre Erwerbstätigkeit nachweisen, um einen Betreuungsplatz für ihre unter Dreijährigen zu erhalten (Wirth 2012; OECD 2006). Dabei ist das italienische Angebot aber deutlich schlechter ausgebaut als das in Frankreich. Denn die U3-Betreuung liegt hier in der Zuständigkeit der kommunalen sozialen Dienste – der Ausbau variiert regional sehr stark. Die Betreuung in der frühen Kindheitsphase liegt wie bei anderen konservativen Wohlfahrtsstaaten hier weitgehend in der familialen Verantwortung. In den Niederlanden bestehen zusätzlich zu den ganztägigen Kinderbetreuungsmöglichkeiten Spielgruppen. Dieses Angebot richtet sich an Zwei- bis Vierjährige und umfasst an zwei Tagen in der Woche halbtags eine vorschulische Betreuung durch „qualifiziertes Fachpersonal“ (EACEA; Eurydice 2009, S. 174). Sehr flexible Öffnungszeiten hingegen bestehen in den Einrichtungen der französischen, finnischen und norwegischen Kindertageseinrichtungen. Diese können an die Arbeitszeiten der Eltern angepasst werden, sodass auch eine Abend- oder Nachtbetreuung möglich ist, was für Eltern im Schichtbetrieb eine große Entlastung darstellen kann (EACEA; Eurydice 2009). In Österreich sind Krippen oder Tageseinrichtungen hauptsächlich in den städtischen Gebieten zu finden (ebd.).

Abbildung 4-4 zeigt die Nutzungsquoten der unterschiedlichen Betreuungsangebote aus dem Jahr 2008, basierend auf der OECD Family Database. Die durchschnittliche Nutzungsquote formeller Betreuung in den berücksichtigten EU-Staaten liegt mit 39 Prozent über dem EU-Ziel von Barcelona, das tatsächlich acht der dreizehn Länder erreicht haben, nämlich Dänemark, Schweden, Norwegen, Frankreich, die Niederlande, das Vereinigte Königreich, Spanien und Belgien. Dänemark erweist sich als Spitzenreiter, wenn es um den flächendeckenden Besuch von Betreuungseinrichtungen für unter Dreijährige geht. Hier werden 66 Prozent der Kleinkinder formell betreut. Ähnlich breit ausgebaut ist die Betreuungssituation in den anderen skandinavischen Wohlfahrtsstaaten. Schweden (47 Prozent) und Norwegen (51 Prozent) können ebenfalls eine hohe Nutzungsquote vorweisen. Eine Ausnahme bildet Finnland. Hier werden nur 29 Prozent der Null- bis Zweijährigen formell betreut. Hier muss bedacht werden, dass mit dem Verzicht auf einen Betreuungsplatz ein sogenanntes „Betreuungsgeld“ bezogen werden kann (Wirth 2012). Ebenfalls eine hohe Nutzungsquote weisen die Niederlande (56 Prozent) und Frankreich (42 Prozent) auf. Frankreich ist damit das einzige kontinental-konservative Wohlfahrtsregime, in dem

Abbildung 4-4

Nutzungsquoten formeller und informeller Betreuung der 0- bis 2-Jährigen in ausgewählten EU-Ländern (2008; Angaben in Prozent)



Quelle: OECD 2011, OECD Family Database, modifiziert

eine hohe Betreuungsquote der Kleinkinder vorliegt. Die anderen konservativen Staaten liegen zum Teil deutlich unter der in Barcelona beschlossenen Marke von einem Drittel. Die Nutzungsquote des italienischen Betreuungssystems von 29 Prozent ist zwar nicht sehr niedrig, allerdings ist die Betreuung allein den Kindern erwerbstätiger Eltern vorbehalten und zumeist auf eine Halbtagsbetreuung beschränkt (Bennett 2012).

Neben der allgemeinen Nutzungsquote ist aber mindestens genauso wichtig die Frage, inwieweit Kindertageseinrichtungen allen Kindern zugänglich sind oder ob eine soziale Selektivität vorliegt. Auswertungen auf Basis der EU-SILC-Daten (vgl. Wirth 2012) zeigen, dass auch dahin gehend Dänemark und Schweden als Positivbeispiele herangezogen werden können.²⁷ Dänemark ist dabei das einzige Land, in dem der Erwerbsstatus der Mutter keine Rolle für die Nutzungsquote formaler Betreuungsangebote spielt. Daneben bestimmt der soziale Hintergrund in allen Ländern die Nutzung der außerfamilialen Betreuungsmöglichkeiten – wenn auch in unterschiedlichen Ausmaßen. So ist der Erwerbsstatus der Mutter insbesondere in Frankreich und den Niederlanden ausschlaggebend für die Nutzung außerfamilialer Betreuungseinrichtungen in der frühen Kindheitsphase. Aber auch in allen anderen Ländern steigt mit einem größeren Anteil an teilzeit- oder vollzeiterwerbstätigen Müttern die prozentuale Nutzung formaler Betreuung in dieser Altersphase erheblich.

²⁷ Die folgenden Ausführungen beziehen sich, sofern nicht anders vermerkt, auf Wirth (2012).

Analysiert man, welche Kinder unter drei Jahren ausschließlich von den Eltern betreut werden, so zeigt sich, dass im EU-Durchschnitt etwa die Hälfte aller Kinder unter drei Jahren ausschließlich von ihren Eltern betreut wird. Insgesamt dominiert das Bild, dass armutsgefährdete Kinder weitaus öfter ausschließlich von ihren Eltern betreut werden, als Kinder aus finanziell besser gestellten Familien, armutsgefährdete Kinder machen demnach weniger Bildungs- und Betreuungserfahrungen in formalen Betreuungssettings. Großbritannien und Belgien sind jene Länder mit den höchsten Anteilen an armutsgefährdeten Kindern. Der Anteil von Kindern aus armen Familien, die ausschließlich elterlich betreut werden, ist in diesen Ländern deutlich höher als bei nicht armutsgefährdeten Kindern. Unter Berücksichtigung weiterer Faktoren weichen diese Unterschiede aber deutlich auf, sodass in Analysen – die viele Faktoren berücksichtigen – eine geringere Wahrscheinlichkeit zur Nutzung formaler Kinderbetreuung von armutsgefährdeten Kindern nur für Frankreich nachgewiesen werden kann. Dies korreliert vermutlich damit, dass beide Eltern beide eine Erwerbstätigkeit nachweisen müssen, um einen Betreuungsplatz zu erhalten. Dies allein schließt wahrscheinlich einen Großteil armutsbetroffener Familien von der Nutzung formaler Betreuungsformen aus.

Europaweit ausschlaggebend für die Nutzung außerfamilialer Betreuungsangebote ist vor allem der Bildungshintergrund der Mütter – wieder mit Ausnahme von Dänemark. „Kinder, deren Mütter ein geringes Ausbildungsniveau aufweisen, werden in nahezu allen Ländern mit Abstand am häufigsten nur familiär betreut“ (ebd., S. 29). Beson-

ders gravierend sind die Unterschiede zwischen den Bildungsniveaus in Frankreich und den Niederlanden, während Deutschland in diesen Differenzen eher dem EU-Durchschnitt entspricht. In Frankreich werden 68 Prozent der Kleinkinder von Müttern mit hohem Bildungsniveau formal betreut, während es nur 18 Prozent der Kinder von geringer gebildeten Müttern sind. Die Nutzungswahrscheinlichkeit sinkt aber nicht nur in Frankreich mit einem mittleren oder niedrigen Bildungsniveau der Mutter, sondern auch in Deutschland, den Niederlanden, Österreich und Spanien.

Des Weiteren zeigt die Haushaltszusammensetzung in den EU-Mitgliedstaaten unterschiedliche Effekte auf die Nutzung bestimmter Betreuungsformen. So ist Österreich das einzige Land, in dem die formale Nutzungsquote für Alleinerziehende steigt, während in den Ländern Finnland, Niederlande, Frankreich und Irland für Kinder von Alleinerziehenden die formale Betreuung weniger wahrscheinlich ist. Das Aufwachsen bei einer alleinerziehenden Mutter oder einem alleinerziehenden Vater in Deutschland hat – so die Analysen mit den EU-SILC-Daten – keinen signifikanten Effekt. Allerdings sind in Deutschland hier Mehrkeindfamilien (mehr als zwei Kinder) eine besondere Gruppe: Für diese ist die Wahrscheinlichkeit einer Nutzung formaler Kinderbetreuung geringer als in Familien mit nur einem oder zwei Kindern. Der gleiche Zusammenhang lässt sich für Finnland, die Niederlande und Irland nachweisen.

EU-weite Daten zeigen, dass die nordischen Länder trotz gemeinsamer wohlfahrtsstaatlicher Tradition differenziert betrachtet werden müssen. Mit Abstand die höchste Nutzung formaler Betreuungssettings in der sehr frühen Kindheitsphase hat Dänemark gleich vor Schweden – bei der Nutzung formaler Betreuungssettings ist keine soziale Selektion zu beobachten. Damit sind diese beiden Wohlfahrtsstaaten die einzigen, in denen die Nutzung von formeller Betreuung unabhängig ist vom Einkommen und Bildungshintergrund der Eltern (Bennett 2012). Darin spiegelt sich das Verständnis öffentlicher Verantwortung skandinavischer Wohlfahrtsstaatlichkeit wider, einschließlich der Bereitstellung eines kostengünstigen Betreuungsangebots für Kinder im Vorschulalter und erheblicher Anstrengungen, um auch Kinder aus sozial benachteiligten Kontexten einzubinden. Als Ausnahme der nordischen Wohlfahrtsstaaten ist das finnische Betreuungssystem zu nennen. Hier besteht eine soziale Selektivität in der Nutzung formaler Betreuungsangebote, was auch mit dem finnischen „Betreuungsgeld“ in Verbindung stehen könnte. Dieses wurde zwar auch in Schweden und Norwegen eingeführt, hier wird es aber nicht an die Nichtnutzung einer formalen Betreuung gebunden. Als Gegenpol zum breit ausgebauten und kaum selektiven Betreuungsangebot in Dänemark ist Österreich zu nennen. Hier ist die Nutzung formaler Betreuungsangebote mit einer hohen sozialen Selektivität verbunden.

Ebenfalls gering ausgebaut bis gar nicht existent ist die öffentlich finanzierte Betreuung in den beiden liberalen Wohlfahrtsstaaten Irland und UK. Dennoch zeigen die Auswertungen der EU-SILC-Daten weniger soziale Selektionsmechanismen zur Nutzung von Betreuungsmög-

lichkeiten als zunächst erwartet. In Frankreich und den Niederlanden ist trotz des gut ausgebauten Betreuungssystems eine sozial-selektive Nutzung formaler Betreuung vorzufinden. Im Vergleich zu Dänemark definiert Frankreich öffentliche Verantwortung anders, nämlich mit dem Ziel, erwerbstätigen Eltern bei deren Kinderbetreuung zu unterstützen. Darüber hinaus existiert hier auch eine Selektivität nach Haushaltseinkommen. Deutschland befindet sich hinsichtlich der sozialen Selektion weitestgehend im Mittelfeld der hier analysierten EU-Staaten. Die soziale Selektion ist weniger ausgeprägt als in Frankreich, den Niederlanden oder Österreich. Sie ist jedoch ausgeprägter als in skandinavischen Ländern, wie Dänemark oder Schweden.

Für die Staaten mit einem geringen formalen Betreuungsangebot wäre ein hoher Anteil an informeller Betreuung durch Verwandte, Freunde oder andere Personen zu erwarten – sofern ein Betreuungsbedarf besteht. Der Durchschnitt der Nutzungsquoten informeller Betreuung in den hier berücksichtigten Ländern liegt bei etwa 18 Prozent. Abbildung 4-5 zeigt, dass sich Deutschland mit 15 Prozent leicht unter diesem Durchschnitt befindet. In Dänemark, Schweden und Norwegen ist die formale Betreuung breit ausgebaut, sodass hier kaum eine Nutzung von informeller Betreuung (je unter 5 Prozent) zu beobachten ist. Ähnlich gering ist die informelle Betreuung in Finnland (1,3 Prozent). Hier werden unter Dreijährige entweder in der formellen Kinderbetreuung untergebracht oder ausschließlich von den Eltern betreut. Obwohl in den Niederlanden eine hohe Nutzungsquote von formeller Betreuung vorliegt, erweist sich auch die informelle Betreuung als wesentlicher Faktor (52 Prozent). Eine leicht überdurchschnittliche Nutzung informeller Betreuung liegt mit 20 Prozent in Österreich vor.

Bei der Frage, wer insbesondere informelle Betreuungsformen nutzt, zeigt die Auswertung der EU-SILC-Daten, dass in Deutschland die Erwerbstätigkeit der Mutter (sowohl Teilzeit als auch Vollzeit) die Wahrscheinlichkeit der Nutzung informeller Betreuungsangebote signifikant erhöht. Aber auch in Belgien, Finnland, Frankreich, Spanien, Norwegen, Italien und Irland ist dieser Zusammenhang nachweisbar. Für Frankreich und Italien ist das insofern überraschend, da die formalen Betreuungseinrichtungen maßgeblich auf erwerbstätige Eltern ausgerichtet sind. Während in den Niederlanden und in Österreich nur eine Teilzeiterwerbstätigkeit der Mutter die informelle Betreuung begünstigt, hat die mütterliche Erwerbstätigkeit in Dänemark, Schweden und dem Vereinigten Königreich keinerlei Zusammenhang mit der Nutzung informeller Betreuungsformen.

4.5.2 Die mittlere Kindheitsphase im europäischen Vergleich

Der Ausbau formaler Betreuungssysteme ist in der EU²⁸ für Kinder zwischen drei und sechs Jahren weitaus fortgeschrittener als für die frühe Kindheitsphase. Das Ziel von Barcelona ist im EU-Durchschnitt dennoch nicht ganz er-

²⁸ Sofern nicht anders vermerkt, bezieht sich dieser Abschnitt auf Wirth (2012).

reicht, wenn es um die Kinder zwischen drei Jahren und dem Schulpflichtalter geht. Es besuchen etwa 84 Prozent der Kinder in diesem Alter eine Kindertageseinrichtung. Auch hier gibt es zwischen den einzelnen Ländern erhebliche Unterschiede. Neben den Staaten, in denen bereits für die frühe Kindheitsphase ein Rechtsanspruch auf einen Platz in einer Kindertageseinrichtung besteht, haben auch Deutschland, Frankreich und Italien für die mittlere Kindheitsphase einen solchen Rechtsanspruch eingerichtet. Im Vereinigten Königreich gibt es keinen Rechtsanspruch. Hier ist aber der Besuch einer Halbtags-Betreuung bis zum Schulstart kostenlos. Während es in den Niederlanden erst ab dem vierten Lebensjahr einen Anspruch auf einen Betreuungsplatz gibt, fehlt dieser in Österreich (Bennett 2008). Allerdings richteten diese beiden Länder – wie auch Irland für das letzte Jahr vor der Einschulung – den verpflichtenden kostenfreien Besuch einer vorschulischen Einrichtung ein.

Abbildung 4-5 zeigt, dass die hier betrachteten EU-Mitgliedstaaten durchschnittlich nur knapp unter dem Barcelona-Ziel einer 90-prozentiger Betreuungsquote liegen. Erreicht haben dieses Ziel Länder mit langer Betreuungstradition wie Belgien, Frankreich, Dänemark, Schweden und Norwegen, aber auch im liberalen Vereinigten Königreich und in den konservativen Wohlfahrtsstaaten Italien, Spanien sowie Deutschland liegt die Betreuungsquote über dieser Marke. Gerade für Deutschland ist jedoch einschränkend zu erwähnen, dass das EU-Ziel hauptsächlich für die Fünf- bis Sechsjährigen erreicht

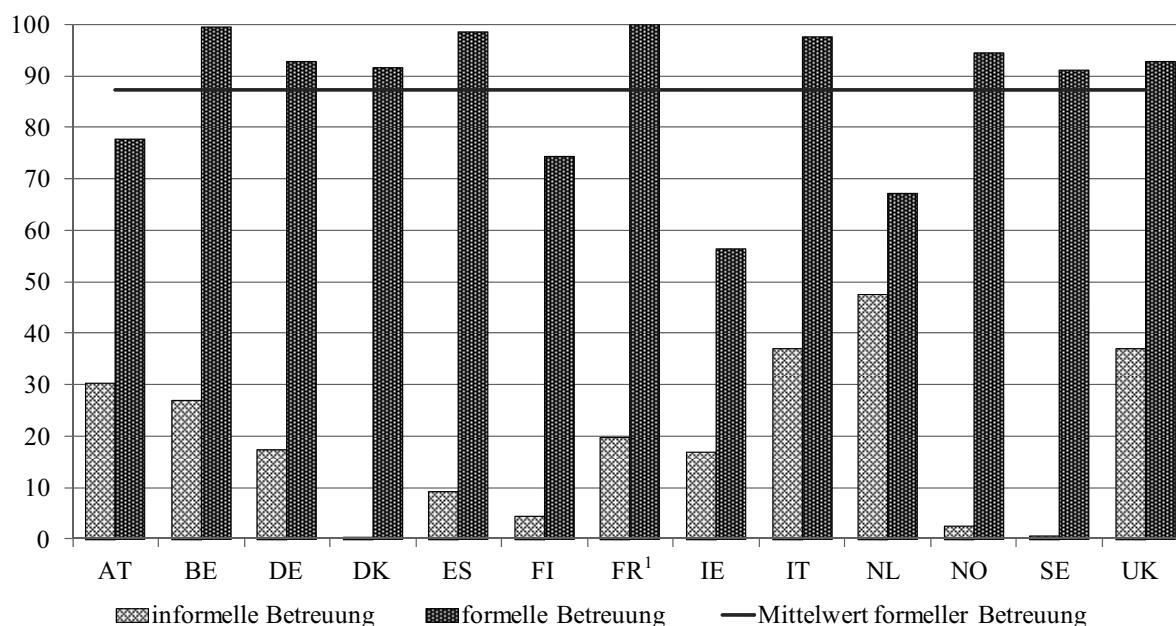
wurde (Bennett 2012). Herausragend sind die französischen, spanischen und belgischen Betreuungsquoten, die jeweils fast die 100-Prozentmarke erreichen. Auch das Vereinigte Königreich kann eine überdurchschnittlich hohe Nutzungsquote vorweisen (93 Prozent), wenn es um die formelle Betreuung der Drei- bis Vierjährigen geht. Allerdings sei noch mal einschränkend erwähnt, dass dort nur eine Halbtagsbetreuung kostenfrei zur Verfügung gestellt wird. Unterdurchschnittlich sind die formalen Betreuungsquoten in den Niederlanden (67 Prozent) sowie in Finnland (74 Prozent), Österreich (78 Prozent) und Irland (56 Prozent).

Insgesamt ist das Betreuungsangebot für die mittlere Kindheitsphase deutlich breiter ausgebaut als für die jüngeren Kinder. Dennoch stellt sich auch hier die Frage der sozialen Selektion. Deutschland und Belgien sind die einzigen beiden Länder, in denen der mütterliche Erwerbsstatus, das Armutsrisiko, das Bildungsniveau wie auch der Migrationshintergrund der Mutter sowie die Haushaltszusammensetzung keinen Einfluss auf die Nutzungsquote formaler Betreuung von Kindern zwischen drei und sechs Jahren hat.

Der Erwerbsstatus der Mutter in den Niederlanden, in Österreich, Finnland und Frankreich korreliert mit der Nutzungswahrscheinlichkeit formeller Betreuung. In diesen Ländern spielt auch das Armutsrisiko eine wesentliche Rolle. Abbildung 4-6 zeigt, dass finnische und niederländische Kinder aus armutsgefährdeten Familien tenden-

Abbildung 4-5

Nutzungsquoten formeller und informeller¹ Betreuung der 3- bis 5-Jährigen in ausgewählten EU-Ländern (2008; Angaben in Prozent)

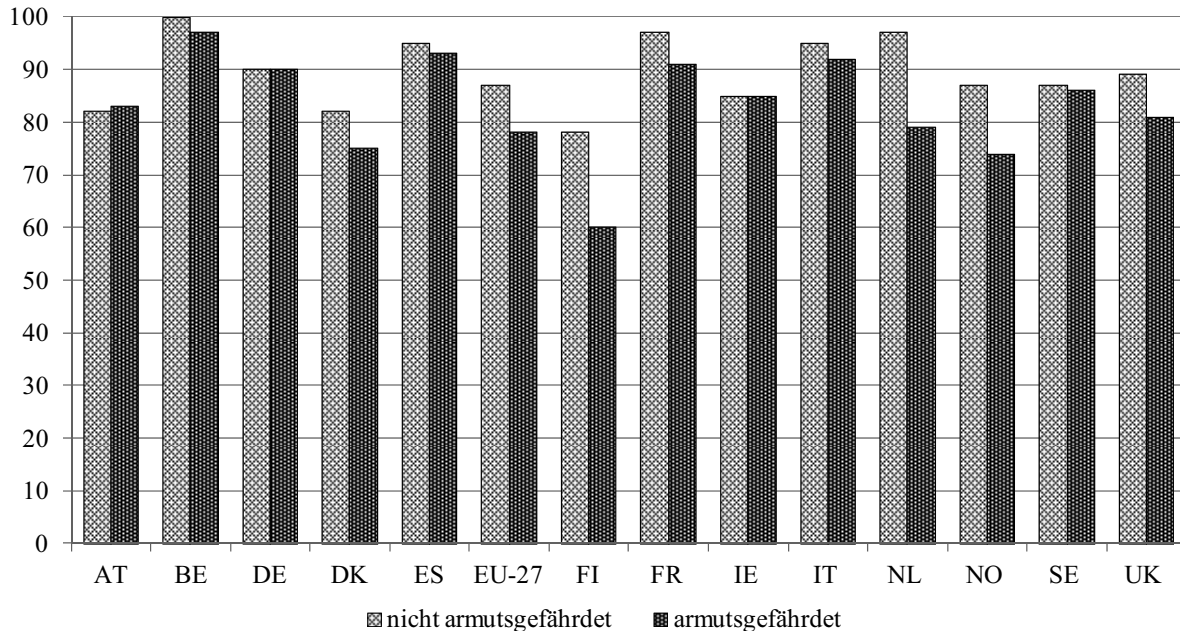


¹ Daten zur informellen Betreuung in Frankreich beziehen sich auf das Jahr 2007.

Quelle: OECD 2011, OECD Family Database, modifiziert

Abbildung 4-6

Anteil der 3- bis 6-Jährigen, die mindestens 1 Stunde pro Woche formal betreut werden nach Armutsgefährdung des Haushaltes (2009; Angaben in Prozent der 3-bis 6-Jährigen)



Quelle: EU-SILC Userdatabase 2009 (01-03-11); Berechnungen von Wirth (2012); modifiziert: eigene Erstellung.

ziell weniger häufig eine formelle Betreuungseinrichtung besuchen als Kinder aus finanziell besser gestellten Familien. In diesen beiden Ländern geht vom Armutsrisiko eine direkte Korrelation mit formeller Betreuung aus, gleiches gilt für Frankreich. Insgesamt gehen die Ergebnisse aus Abbildung 4-6 in eine ähnliche Richtung wie die Quoten elterlicher Betreuung in der frühen Kindheitsphase: In keinem der hier berücksichtigten Länder gehen armutsgefährdete Drei- bis Fünfjährige häufiger in die Einrichtung der Kindertagesbetreuung als nicht von Armut betroffene Kinder.

Außerdem scheint in einigen dieser Staaten der Bildungshintergrund der Kinder eine Rolle zu spielen. Zwar unterscheiden sich die Nutzungsquoten nach Bildungsniveau der Mutter europaweit kaum, allerdings führt ein niedriges oder mittleres Bildungsniveau in den Niederlanden, im Vereinigten Königreich und in Irland, Österreich, Finnland sowie in Norwegen zu einer geringeren Nutzungswahrscheinlichkeit formeller Kinderbetreuung. Geht es um die Kinderbetreuung in unterschiedlichen Familienstrukturen, so zeigen die EU-SILC-Daten, dass in Mehrkindfamilien in Schweden, Finnland, Österreich, dem Vereinigten Königreich und den Niederlanden die Nutzungswahrscheinlichkeit formeller Betreuung sinkt. Finnland und die Niederlande stellen sich also sowohl bei der mittleren als auch bei der frühen Kindheitsphase als Länder heraus, in denen Mehrkindfamilien ihre Kinder tendenziell familial betreuen. Insgesamt ergeben sich im Vergleich mit der frühen Kindheitsphase wesentliche Unterschiede: Während in der frühen Kindheitsphase Dänemark eine Vorreiterrolle spielt, sind es in der Altersklasse von drei bis sechs Jahren alle skandinavischen Staaten

und vor allem Belgien, die eine überdurchschnittlich hohe Nutzung einer formalen Betreuung vorweisen. Aber auch die Situation der Drei- bis Sechsjährigen in Deutschland ist hinsichtlich der formalen Betreuungsnutzung „überdurchschnittlich“ zu bewerten (Bennett 2012). Dies betrifft nicht nur die Nutzungsquoten, sondern auch die soziale Differenzierung, die in der frühen Kindheitsphase existiert. Sie ist bei den Drei- bis Sechsjährigen weitgehend aufgehoben, wenn auf die Nutzungsquoten von Plätzen in formalen Betreuungssettings abgestellt wird. Die einzigen Staaten, die noch nicht das Barcelona-Ziel erreichen konnten, sind Österreich, Irland und die Niederlande. Zusätzlich konnte für diese Länder auch eine soziale Selektivität in der Nutzung dieses Betreuungsangebots festgestellt werden.

Welche Unterschiede sind in Hinblick auf die informelle Betreuung, durch Großeltern oder andere Verwandte und Freunde festzumachen? Wieder sind es die nordischen Länder, die eine geringe Nutzungsquote informeller Betreuung vorweisen (0 Prozent bis 5 Prozent). Gleiches gilt für Spanien, wo nur neun Prozent der Drei- bis Fünfjährigen informell betreut werden. Vergleichsweise gering ist auch die Nutzung informeller Betreuung in Deutschland (17 Prozent), Frankreich (20 Prozent) und Irland (17 Prozent). Erstaunlich ist die Nutzung informeller Betreuung in Belgien. Wenn neben der nahezu 100-prozentigen Nutzung formeller Betreuung noch immer 27 Prozent der Kinder informell betreut werden müssen, ist dies vermutlich mit unflexiblen Öffnungszeiten zu erklären. Die Nutzungsquote informeller Betreuung in Österreich von 30 Prozent verweist, ähnlich wie in der frühen Kindheitsphase, auf den Bedarf an einem erweiterten Ausbau des

Betreuungssystems. Gleiches gilt für die Niederlande, wo die höchste Nutzungsquote informeller Betreuung vorliegt (62 Prozent), dicht gefolgt vom Vereinigten Königreich und Italien (je 37 Prozent). Diese Befunde gehen einher mit dem bisherigen Ergebnis, dass die Niederlande und UK zwar im Betreuungsausbau voranschreiten, aber den Bedarf noch nicht decken konnten. Für den Zugang zu informeller Betreuung zeigt die Auswertung der EUSILC-Daten relativ wenig Selektion. In den Ländern Schweden, Finnland, Niederlande, Frankreich, Spanien und Irland spielt der Erwerbsstatus der Mutter eine Rolle für die Nutzungswahrscheinlichkeit informeller Betreuung. Diese steigt für Kinder von teilzeit- oder vollzeiterwerbstätigen Müttern. Insgesamt zeigt sich für die informelle Betreuung keine systematische Differenzierung hinsichtlich bestimmter Gruppen. Ausnahmen bilden hier die Niederlande und die liberalen Wohlfahrtsstaaten UK und Irland sowie Österreich. Hier besteht für viele Kinder offensichtlich der Bedarf einer ergänzenden oder abschließlichen informellen Betreuung.

4.5.3 Die späte Kindheitsphase im europäischen Vergleich

Obwohl die europaweit gestiegene Erwerbstätigkeit von Frauen – und damit auch von Müttern – einen großen Bedarf an Betreuungsmöglichkeiten am Nachmittag erforderlich macht, gibt es auf EU-Ebene keine einheitliche Zielvereinbarung zum Ausbau von Betreuungssystemen in der späten Kindheitsphase. Dies ist sicher auch vor dem Hintergrund zu sehen, dass die Mehrzahl der europäischen Schulsysteme bereits in der Primarstufe ganztägig organisiert sind. Außerdem halten die meisten Länder ein Betreuungsangebot vor und nach dem Unterricht in Grundschulen vor, dies ist vor allem der Fall in den nordischen Ländern Dänemark, Finnland und Schweden, auch in Frankreich, in den Niederlanden sowie im Vereinigten Königreich und zum Teil auch in Österreich und teilweise in Deutschland (OECD 2011). In Umfang und Zugang aber weisen die Länder erhebliche Differenzen auf, was eben stark mit dem traditionellen Schulsystem zusammenhängt.

Deutschland und Österreich haben den Bedarf an Betreuung in der späten Kindheitsphase mittlerweile zunehmend erkannt und es sind vielfältige Anstrengungen zum Ausbau von Ganztageschulen zu beobachten. Beide konservativen Wohlfahrtsstaaten sind aber von einem flächendeckenden Ausbau noch weit entfernt und liegen daher im europäischen Vergleich weit zurück, wenn es um die ganztägige Betreuung von Kindern im Grundschulalter geht. Auch im Vereinigten Königreich wurde 2004 der Ausbau zu ausgeweiteten Ganztageschulen („extended schools“) beschlossen. Damit sollten bis 2010 alle Schulen eine „Rundumbetreuung für Grundschüler von acht bis 18 Uhr anbieten“ (Tomlinson 2008). Als Vorzeigesystem wird in internationalen Vergleichen gerne das französische Ganztagesystem beschrieben. Der Unterricht beginnt auch in den französischen Grundschulen morgens um acht und endet um 16 oder 17 Uhr. In der Mittagszeit gibt es dabei eine zweistündige Pause, in der für Betreuung und Verpflegung in der Schule gesorgt ist. Auch wenn der Unterricht noch nachmittags stattfindet, sind

hier Freizeitangebote, Arbeitsgemeinschaften und Sportklubs organisiert (Hörner 2008). Eine ähnliche Struktur weisen die Schulsysteme in Belgien und den Niederlanden auf. Allen drei Ländern ist das Konzept der Ganztageschule gemeinsam – allerdings existiert der schulfreie Mittwoch (Meijvogel 2007). So besteht zumindest einmal in der Woche der Bedarf an außerschulischen Betreuungsmöglichkeiten. Diesem Bedarf kommen die Niederlande wiederum mit Spielgruppen entgegen. Denn diese werden auch für die Vier bis Zwölfjährigen²⁹ angeboten, sodass Grundschüler auch außerhalb der Schule betreut werden können.³⁰ Die italienische Schule ist seit über 30 Jahren als Ganztageschule organisiert. Die hier fünfjährige Grundschule beinhaltet dabei nicht nur nachmittäglichen Unterricht, sondern auch ergänzende Tätigkeiten und weitere Bildungsangebote wie das Erlernen einer Fremdsprache am Nachmittag (Baur 2005). Die nordischen Staaten Dänemark, Finnland und Schweden organisierten ihre Schulen ebenfalls Ganztageseinrichtung. Die schwedische Grundschule etwa bietet bereits seit 1946 kostenfreie Schulmittagessen an. In Finnland existiert seit Ende der 1990er-Jahre der integrierte Schultag, an dem vor und nach der Schule, wie auch während der Mittagspausen und zwischen den Stunden „angeleitete Aktivitäten angeboten [werden], die beaufsichtigtes freies Spiel, Klubs und Hobby-Gruppen beinhalten“ (Pulkkinen/Pirttimaa 2005, S. 85). Geht es um die außerschulische Betreuung, sei auch auf Schweden verwiesen, wo die Betreuung nach der Schule eine lange Tradition hat (Elniff-Larsen u. a. 2006). Hier übernehmen kommunale Freizeiteinrichtungen einen Großteil der Kinderbetreuung der späten Kindheitsphase (Lundahl 2008). Anhand der Schulsysteme lässt sich also folgern, dass in den nordischen Ländern, in Frankreich, Belgien und den Niederlanden ohnehin alle Kinder nachmittags versorgt sind. Mit der Schulpflicht ist das Problem sozialer Selektion gering einzuschätzen. Österreich bietet – ähnlich wie Deutschland – neben der zum Teil eingeführten Ganztageschule auch Horte an. Insgesamt sind aber nur 16 Prozent aller Kinder nachmittags formell betreut.³¹ Die Nutzungsquote ist in Österreich geringer als in Deutschland.

Abbildung 4-7 zeigt abschließend die Nutzungsquoten informeller Betreuung in der Altersgruppe von sechs bis zwölf Jahren. Entsprechend der Schulsysteme und Traditionen von Ganztagesunterricht sind die Quoten in den nordischen Wohlfahrtsstaaten sehr gering. Ebenfalls gering sind die Quoten in Frankreich und Spanien. Auffällig hoch sind die Quoten im Vereinigten Königreich, in den Niederlanden und in Italien. Trotz vermehrtem Ausbau an Ganztageschulen ist hier noch immer ein relativ großer Bedarf an zusätzlicher Betreuung. Ebenso scheint ein Bedarf in Österreich zu bestehen, wo der Ganztagesausbau unter den hier berücksichtigten Ländern am geringsten ist.

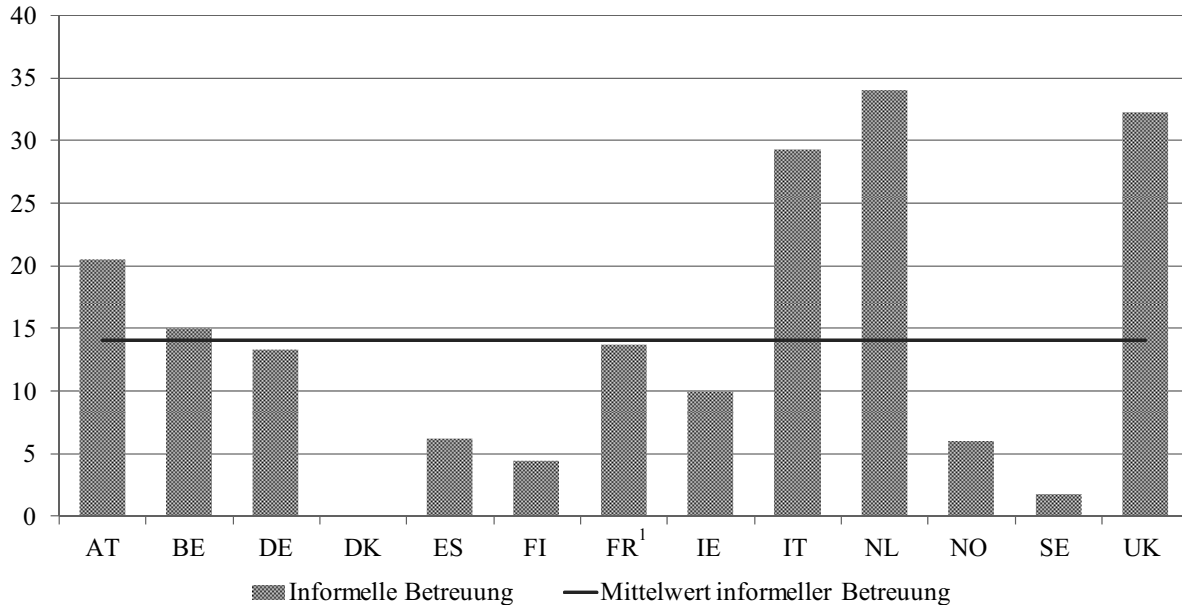
²⁹ Die Grundschule erstreckt sich ebenfalls bis zum 12. Lebensjahr.

³⁰ Vgl. webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Netherlands:Organisation_of_Early_Childhood_Education_and_Care, [13.06.2012]

³¹ Vgl. webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/%C3%96sterreich:Aufbau_des_Primarybereichs#Zeitliche_Gliederung, [13.06.2012]

Abbildung 4-7

**Nutzungsquoten informeller Betreuung der 6- bis 12-Jährigen in ausgewählten EU-Ländern
(2008; Angaben in Prozent)**



¹ Daten zur informellen Betreuung in Frankreich beziehen sich auf das Jahr 2007.

Quelle: OECD 2011, OECD Family Database, modifiziert

4.6 Herausforderungen für das Verhältnis von privater und öffentlicher Verantwortung

Ziele von Kapitel 4 waren die Beschreibung und Analyse der wohlfahrtsstaatlichen Gestaltung von Kindheit in der Gegenwart, die Diskussion empirischer Befunde zu den Erfahrungen, Deutungen und Wahrnehmungen der Akteure sowie die systematische Verortung der beobachteten und beschreibbaren Entwicklungen von Kindheit im Konzept des Wohlbefindens. Um die drei Kindheitsphasen angemessen charakterisieren zu können, haben wir stets die Perspektive von Eltern, deren Handeln und deren Kontexte und nicht zuletzt auch deren Wohlbefinden in die Darstellung einbezogen. Diese Herangehensweise resultiert aus einem zentralen Befund: Kindheit ist heute im hohen Maße durch neue Mixturen von Familienkindheit und öffentlich verantworteter Kindheit geprägt. Besonders augenfällig zeigt sich dies für die ersten drei Lebensjahre eines Kindes. Nirgendwo haben sich so markante Verschiebungen, normative Neuausrichtungen und neue Politiken entwickelt, mit teils spannungsreichen Zielen, wie für diese erste Kindheitsphase.

Die Vorstellung, dass der Ausbau und die Nutzung von öffentlichen Betreuungs-, Bildungs- und Erziehungsangeboten auch für die jüngsten Kinder eine Abschwächung familiärer Verantwortung nach sich ziehen, ist jedoch unterkomplex. Für alle drei Kindheitsphasen zeigt sich stattdessen, dass und wie Eltern als Akteure mit unterschiedlichen Ressourcen die Angebote nutzen und wie diese

unterschiedlich in familiäre Settings hineinreichen. Auf der Basis vorliegender Daten lässt sich nicht nur die Ausdehnung öffentlicher Verantwortungsübernahme für die Betreuung, Bildung und Erziehung von Kindern von Geburt an beschreiben, sondern auch die dem Ausbau ebenfalls zugrunde liegenden Ziele, nämlich die Arbeitsmarkt- und Gleichstellungsorientierung ebenso wie der Versuch, Kinder möglichst früh gemäß ihrem Entwicklungspotenzial zu fördern. Darüber hinaus aber, und das zeigt sich in allen drei Kindheitsphasen, geht es um die Spezifika neuer Mixturen und die Qualität des Verhältnisses von familiärer und öffentlicher Verantwortungsübernahme für Bildung, Betreuung und Erziehung der Kinder. Diese Qualitätsfrage wird in der Forschung etwa in Anlehnung an *Bourdieu* auch als Frage nach den Passungsverhältnissen zwischen Bedürfnissen und Ansprüchen in Familien und den Angeboten und Ressourcen, aber auch den jeweiligen Werthaltungen in den Institutionen diskutiert. Hier besteht weiterer Forschungs- und Klärungsbedarf.

Mit Blick auf die drei Kindheitsphasen sind zwei Entwicklungen der letzten Jahre besonders hervorzuheben, weil sie zu tatsächlichen Neubestimmungen von familialen, d. h. privaten und öffentlichen Verantwortungsübernahmen geführt haben und vermutlich künftig noch weiter führen werden: Das ist der Ausbau von Betreuungs- und Bildungsangeboten im U3-Bereich und der mit dem IZBB (Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“) angestoßene, für die Schultradition in Deutschland als rasant zu bezeichnende, Ausbau von Ganztagesangeboten in der Grundschule. Diese Entwicklungen

haben eindeutig zu (Neu)Gestaltungen von Kindheit geführt, sie haben und werden Konsequenzen für Erfahrungen der Kinder haben, und in ihnen zeigen sich hinsichtlich der Nutzung Ungleichheitsphänomene. So haben vom Ausbau von U3-Plätzen, der im jüngsten öffentlichen Diskurs nicht zuletzt in Abgrenzung zur Forderung eines Betreuungsgeldes auch mit dem Abbau sozialer Ungleichheit begründet wird und die Chancen von Kindern aus sozioökonomisch benachteiligten Familien erhöhen soll, bislang maßgeblich gut qualifizierte Eltern und ihre Kinder profitiert – dies betrifft nicht nur die bloße Nutzung von Plätzen, sondern auch die Nutzung guter pädagogischer Qualitäten. Es zeigen sich demnach bei der Frage nach neuen Mischungsverhältnissen und Verantwortungsteilung gewissermaßen Diskrepanzen zwischen den politischen und fachlichen Zielen und den individuellen, offensichtlich vom Bildungsgrad und anderen Merkmalen der Eltern abhängigen Nutzungsentscheidungen. Diese Entwicklung gilt es künftig genau zu beobachten und zu analysieren.

Darüber hinaus zeigt sich, dass durch die Beteiligung von qualifizierten Frauen am Erwerbsleben, durch die empirisch beobachtbare Realisierung neuer Familienformen bei vielfach hartnäckigen normativen Familienleitbildern, aber auch durch die allmählich wahrgenommenen Herausforderungen der Demografie Familienkindheit neu zu bestimmen ist. Die innerfamiliären Veränderungen, verbunden mit den unterschiedlichen elterlichen Ansprüchen an die Förderung der Kinder, scheinen die Sozialpolitik vielleicht stärker als in den Jahrzehnten zuvor unter Druck zu setzen. Im moralischen Diskurs wird dies vielfach zwar noch durch einseitige Schuldzuweisungen an Eltern – wobei hier vornehmlich den Müttern nachgesagt wird, sie würden ihren elterlichen Pflichten nicht nachkommen – kaschiert, aber der politische Wille zur umfassenderen Verantwortungsübernahme, teilweise auch in „Stellvertretung“ von Müttern, ist deutlich zu beobachten. Zu beobachten ist jedoch auch der Versuch, Bedürfnisse von Familien und Kindern arbeitsmarktkonform zu machen. In dieser Diskussion sollte sich die öffentliche Verantwortung so gestalten, dass das kindliche Wohlbefinden als solches nicht an Bedeutung verliert, sondern gleichberechtigt im Fokus der Verantwortung steht.

Sichtbar wird die Notwendigkeit, gerade Angebote für junge Kinder zu bündeln, damit sie für Familien gut erreichbar sind. Familienzentren, Eltern-Kind-Zentren oder andere ähnliche Modelle, sind Einrichtungen, an denen man sich stärker als bisher orientieren könnte, dies nicht zuletzt mit Blick auf die großen regionalen Unterschiede. Dies aber auch im Hinblick darauf, dass hier der Versuch gemacht wird, kindliches und elterliches Wohlbefinden zu adressieren und private mit öffentlicher Verantwortung explizit zu koppeln.

Durch neue Mixturen von öffentlicher und privater Verantwortungsübernahme für Kinder ab der Geburt sucht Deutschland nicht zuletzt auch den Anschluss an die europäische Entwicklung. Es wäre jedoch wiederum eine zu einfache Beschreibung, darin insgesamt einen Bedeu-

tungsverlust der Familie an sich für das Aufwachsen von Kindern in den ersten zehn Lebensjahren zu sehen.

Nach wie vor wirkt sich elterliches Erziehungshandeln eklatant auf das kindliche Wohlbefinden aus. Von großem Einfluss für die Entwicklungsprozesse der Kinder ist jedoch auch der familiäre Hintergrund. Bei Kindern, die in eine arme Familie hineingeboren oder durch Armut betroffen sind, zeigen sich die damit verbundenen nachhaltigen Folgen bis weit in die Jugend- und junge Erwachsenenphase hinein.

Auch hier stellt sich demnach die Frage nach den Mixturen privater und öffentlicher Verantwortungsübernahme ebenso, wie die nach der Einbettung kindheits- und jugendpolitischer Maßnahmen in arbeitsmarkt- und sozialpolitisch relevante Veränderungen. Hier liegt ein zwischen den Politikbereichen zu koordinierender Handlungsbedarf vor, um Kinderarmut abzubauen und um Familien, deren Kinder auch im bildungsrelevanten Freizeitbereich benachteiligt sind, nachhaltig zu unterstützen.

Nicht zuletzt aus diesem Grund haben wir in Kapitel vier die Frage nach dem Wohlbefinden der Akteure ins Zentrum der Betrachtung gerückt, und dabei auch die sich in den empirischen Befunden abzeichnenden Folgen von Ungleichheit für das Wohlbefinden in den unterschiedlichen Erfahrungsbereichen fokussiert. Aus unserer Sicht bilden die hier angesprochenen Dimensionen das Spektrum des Wohlbefindens in der Kindheit ab. Hier haben wir zentrale Befunde gewichtet, von denen wir einige noch einmal besonders hervorheben möchten.

Aus der Sicht der Kinder ist die Qualität ihrer nahen Beziehungen zentral, und hier gilt es gerade die relevanten Erwachsenen, die Eltern in der Familie und die Fachkräfte in den Einrichtungen zu sensibilisieren und zu befähigen, gute pädagogische Qualitäten anzubieten. Auch darin liegt eine massive Herausforderung im Hinblick auf private und öffentliche Verantwortungen. Hier müssen alle Familien und alle Einrichtungen mitgenommen werden – in allen Regionen und in allen Gruppen, um zu verhindern, dass der Zugang zu qualitativ unterschiedlichen Kontexten und Umwelten bereits in früher Kindheit Entwicklungen manifestiert, die später nur bedingt bzw. mit größerem Aufwand für alle betroffenen Akteure rückgängig gemacht werden können.

Für Eltern, ebenso wie für Professionelle, stellen die Medien und die soziale Netze, an denen sich auch junge Kinder schon beteiligen, große Herausforderungen dar. Hier wäre zu prüfen, wie Erwachsene befähigt werden könnten, einerseits das Bildungspotenzial der Medien zu sehen und andererseits die wesentlichen Gefahren zu erkennen.

5 Jugend: Das Jahrzehnt der Verselbstständigung

5.1 Jugend

5.1.1 Drei Perspektiven auf Jugend

Die zweite Lebensphase, die zwischen Kindheit und jungem Erwachsenenalter liegt, wird als das Jahrzehnt der Jugend bezeichnet. Allerdings läuft diese Einheitsformel

– angesichts der Vielfalt jugendlicher Lebensformen sowie der diffusen Übergänge – Gefahr, irreführend zu sein. So darf es auch nicht überraschen, dass, wenn von Jugend bzw. – was schon nicht mehr das Gleiche ist – von Jugendlichen gesprochen wird, die Perspektiven mitunter sehr divergieren (Andresen 2005).

In einer ersten Annäherung lassen sich grundsätzlich drei verschiedene Blickwinkel unterscheiden:

- Wird Jugend im Singular, also als eine weitgehend homogene Gruppe, die man ggf. auch mithilfe griffiger Generationsbezeichnungen (z. B. „eine pragmatische Generation unter Druck“) charakterisieren kann, in den Blick genommen, werden die typischen Merkmale und Bedingungen des Aufwachsens dieser Altersstufe – auch im Vergleich zu anderen Alters- und Bevölkerungsgruppen – hervorgehoben. Die Vielfalt jugendlicher Lebensformen tritt demgegenüber in den Hintergrund. Und nicht selten führt dieser homogenisierende Blick dazu, dass einzelne, medial millionenfach verbreitete Aspekte, bei denen es sich fast immer um Phänomene aus dem Kontext von besorgniserregender Auffälligkeit und nicht akzeptabler Abweichung handelt, schnell für das Ganze gehalten werden.³² Klichscheebilder wie der hinter seinem Bildschirm abgetauchte Powergamer, der über keine sozialen Kontakte verfügt und bewegungsarm und verfettet nur noch an der Bewältigung des nächsten Levels interessiert ist, stellen einen ebenso vertrauten Stereotypen dar, wie die anhand von Videoaufnahmen aus U-Bahnhöfen bekannt gewordenen jugendlichen Gewalttäter.

Allerdings kommt diese Perspektive regelmäßig an einer Stelle an ihre Grenzen, nämlich wenn es um die Frage des Beginns und des Endes von Jugend geht. Zwar kann man sich meistens noch darauf einigen, dass die vier Jahre zwischen 14 und 18 den Kern des Jugendalters ausmachen. Doch, wo fängt das Jugendalter genau an und wo hört es auf? Auf der einen Seite gibt es junge Menschen, die deutlich jünger als 14 sind, und andere, die deutlich älter als 18 sind, die man aber ohne langes Nachdenken auch als Jugendliche bezeichnen würde – wobei zugleich zu konzedieren wäre, dass diese Etikettierung immer nur für bestimmte Konstellationen passend erscheint, für andere Gleichaltrige offenbar nicht. Einen weitgehend stabilen Konsens an dieser Stelle gibt es nicht.

Und so kann auch der 14. Kinder- und Jugendbericht sich nur diese Unschärfen mitbedenkend dieser Altersgruppe nähern: Wenn von Jugend in diesem Bericht die Rede ist, wird dabei die Altersgruppe ungefähr zwischen dem Eintritt in die Sekundarstufe (mit 10 bis 12 Jahren) und dem Ende der Pflichtschulzeit bzw.

dem Verlassen der allgemein bildenden Schulen (mit 16 bis 20 Jahren) in den Blick genommen – wissend, dass man es mit vielfältigen fließenden Übergängen von der Kindheit (vgl. Kap. 4) in das Jugendalter und vom Jugendalter in die Altersphase der jungen Erwachsenen (vgl. Kap. 5) zu tun hat.

Diese etwas unscharfen Altersangaben sind Ausdruck der seit den achtziger Jahren zunächst in der alten Bundesrepublik und in den letzten 20 Jahren auch für die östlichen Bundesländer wiederholt beschriebenen Entgrenzung der Jugendphase und des Diffus-Werdens der Übergänge von der Kindheit in das Jugendalter bzw. vom Jugendalter in das junge Erwachsenenalter (vgl. Hornstein 1985; Olk 1985; Heitmeyer u. a. 2011). Die markanten, zum Teil rechtlich kodifizierten Übergänge, wie der Eintritt in die Sekundarstufe, das Verlassen der allgemein bildenden Schule oder das Erreichen der Volljährigkeitsgrenze, sind also bestenfalls Marker für eine erste Annäherung.

- Genau auf derartige Entwicklungen nehmen u. a. diejenigen Perspektiven Bezug, die stärker die Sichtweisen und Lebenswelten der Jugendlichen betonen. Der Vorstellung von Jugend im Singular wird die Heterogenität der Lebenslagen Jugendlicher und ihrer Sichtweisen entgegengehalten. Denn neben den erwähnten Prozessen der Entgrenzung und des Diffus-Werdens der Übergänge belegt die Forschung – primär für den außerschulischen Bereich – die Entstehung vielfältiger Formen der Lebensführung Jugendlicher. Vor allem die zeitweilige oder längerfristige Orientierung an einer kaum mehr überschaubaren Zahl von fluiden Szenen und jugendkulturellen Milieus dienten dafür wiederholt als Belege. Darüber hinaus lieferten Analysen zu geschlechtsspezifischen, sozio-kulturellen, körperbezogenen und regionalen Differenzen im Jugendalter eine Fülle von entsprechenden Hinweisen. Diagnostiziert wurden eine Individualisierung der Lebenslagen und eine Pluralisierung der Formen der Lebensführung im Jugendalter. Diese wurden als so tief greifende Phänomene beschrieben, dass mitunter vorgeschlagen wurde, nicht mehr von Jugend, sondern nur noch „Jugenden“ zu sprechen (vgl. Scherr 2006).

Aus dieser Perspektive lässt sich zunächst festhalten, dass sich die „Gestalt von Jugend“ in den letzten Jahrzehnten immer weiter ausdifferenziert; sie pluralisiert sich gleichsam. Klassische Aufgaben der Jugendphase, wie die Ablösung von der Herkunftsfamilie, zunehmende Selbstständigkeit und Peerorientierung sowie die Bewältigung der Pubertät bestimmen diese Phase zwar nach wie vor, bekommen aber ein anderes Gesicht und werden zudem auch zeitlich individueller. Die Verselbstständigung und das Abstreifen der Kindheit durch das Sammeln der ersten „eigenen“ (auch sexuellen oder subkulturellen) Erfahrungen, ohne die Begleitung der Eltern, die Ausbildung der personalen, kulturellen und sozialen Identität sowie die Erweiterung der eigenen Kompetenzen, z. B. im Umgang mit Geld, sind von zentraler Bedeutung, werden aber je

³² Die öffentliche und mediale Befassung ist dabei überwiegend durch die Sorge der Erwachsenen geprägt, ob denn das jeweils in Rede stehende Ereignis nicht auch als Indikator für eine grundsätzlich misslingende gesellschaftliche Integration einer mehr oder weniger großen Gruppe der nachwachsenden Generation zu deuten sei. Dies ist jedoch für sich genommen wiederum ein vertrautes Muster (vgl. z. B. Deutsches Jugendinstitut 1982).

nach Konstellation und zur Verfügung stehenden Ressourcen sehr unterschiedlich bewältigt.

- Die Perspektive der sozialstrukturellen Jugendforschung betont weniger den individuellen Entwicklungsgedanken bzw. die jugendkulturellen Ausdrucksformen im Jugendalter, sondern fragt nach der strukturellen Verortung der Bevölkerungsgruppe der Jugendlichen im gesamtgesellschaftlichen System von Statuspositionen und Rollen. Dieser Ansatz interessiert sich nicht dafür, wie sich unterschiedliche Gruppen von Jugendlichen voneinander unterscheiden, sondern vielmehr dafür, was Jugendliche „gemeinsam“ haben, worin also ihre gemeinsam geteilte soziale Lage in der Gesellschaft besteht. In diesem Sinne wird Jugend als diejenige Phase im Lebenslauf betrachtet, in der der Prozess der Integration in die zentralen erwachsenenspezifischen Funktionen und Rollen bewältigt und zum Abschluss gebracht werden muss. Dabei werden den Jugendlichen bestimmte, den Erwachsenen vorbehaltene Rechte und Pflichten vorzuenthalten – bzw. aus anderer Perspektive formuliert: Jugendliche werden vor den Anforderungen und Zumutungen bestimmter erwachsenenspezifischer Rollen- und Verhaltenszumutungen geschützt. Jugend ist diesem Ansatz zufolge also eine altersphasenspezifische Status-Rollen-Konfiguration, die die in dieser Lebensphase befindlichen Mitglieder der Gesellschaft in der Sozialstruktur der Gesellschaft verortet und sie damit mit bestimmten legitimen Handlungschancen und Verhaltenserwartungen konfrontiert. Diese legitimen Handlungschancen und Verhaltenserwartungen sind zum Teil rechtlich kodiert (insbesondere altersspezifische Teilhabe- und Beteiligungsrechte vor Eintritt in die Volljährigkeit), zum Teil aber haben die jungen Menschen bestimmte erwachsenenspezifische Positionen und Rollen (vor allem den Eintritt in eine Erwerbstätigkeit sowie die Gründung einer eigenen Familie) noch nicht (vollständig) vollzogen.

Alle drei Sichtweisen, die eher homogenisierende und die die Heterogenität der Lebenslagen betonende sowie die sozialstrukturelle, stehen meist unvermittelt nebeneinander. In ihnen spiegeln sich nicht nur unterschiedliche Forschungszugänge, sondern auch professionelle und gesellschaftliche Verantwortlichkeiten. Während die in einem Jugendzentrum Tätigen ebenso wie die an den subjektiven Sichtweisen und szenebestimmten Handlungsmustern Interessierten in Forschung und Praxis notwendigerweise dazu neigen, die Differenzen zu betonen, ist es für Öffentlichkeit, Verwaltung und Politik nahezu unvermeidbar, selbst bei Anerkennung der internen Unterschiede den Blick aufs Ganze zu richten. Vor diesem Hintergrund muss auch ein Kinder- und Jugendbericht – nicht zuletzt vor dem Hintergrund des neu erwachten Interesses an Jugendpolitik – beiden Perspektiven, wissend um die nicht auflösbaren Spannungen zwischen ihnen, gerecht werden. In diesem Sinne sollen zunächst im Horizont der leitenden Fragestellung dieses Berichts einige für das Verständnis von Jugend zentrale Eckwerte benannt werden (Abs. 5.1.2). Im Anschluss soll kurz noch einmal auf die für Jugendalter vermeintlich so charakteristischen As-

pekte wie Belastungen, Auffälligkeiten und Abweichungen eingegangen werden (Abs. 5.1.3). Weil Jugend immer auch geprägt ist durch die öffentlichen und in den Medien kolportierten Bilder, widmet sich der Abschnitt 5.1.4 den medialen Moden der Jugendbilder seit Anfang dieses Jahrhunderts, bevor im Anschluss kurz in die folgenden Abschnitte dieses Kapitels eingeführt wird (vgl. Abs. 5.1.5).

5.1.2 Demografische Lage, gesellschaftliche Chancen und alterstypische Herausforderungen

a) Die demografische Lage

Wer über Jugend heute spricht, kommt nicht umhin, sich zu vergegenwärtigen, dass, sowohl objektiv wie auch weithin im Bewusstsein der Jugendlichen selbst, sich der Stellenwert und die Bedeutung dieser Altersphase im Kontext des demografischen Wandels verändert haben. Die oben altersübergreifend bereits vorgestellten Daten zum demografischen Wandel (vgl. Kap. 3) belegen zunächst, dass – rein quantitativ betrachtet – Jugendliche als Altersgruppe einerseits bevölkerungspolitisch an Bedeutung verlieren, während sie andererseits – scheinbar paradoxerweise – gerade deshalb zunehmend als knappe Ressource wahrgenommen werden und damit bildungs- und arbeitsmarktpolitisch an Bedeutung gewinnen. Die Diskussionen um den wiederholt behaupteten Nachwuchsmangel und Fachkräftemangel, und dabei besonders in den so genannten MINT-Fächern sind dafür ebenso Beleg wie die vielfältigen Qualifizierungs- und Bildungsprogramme und -initiativen unterschiedlicher gesellschaftlicher Akteure. Dabei ist der demografische Wandel mittlerweile, neben der Globalisierung und dem exponentiell steigenden Wissenszuwachs, zu einem dritten gleichwertigen Argument aufgestiegen. So heißt es beispielsweise zur Begründung der Qualifizierungsinitiative der Bundesregierung und der Länder aus dem Jahr 2008: „Deutschland steht vor den Herausforderungen der Globalisierung, des demografischen Wandels und eines immer schnelleren Wissenszuwachses. Um diese Herausforderungen bewältigen zu können, brauchen wir gut ausgebildete Menschen“ (Die Bundesregierung/Die Regierungschefs der Länder 2008, S. 4). Auch wenn dabei nicht allein an Jugendliche gedacht worden ist, so ist doch unstrittig und nachlesbar, dass die auf dem damaligen „Bildungsgipfel“ formulierten Heraus- und Anforderungen sich in wesentlichen Teilen auf die nachwachsenden Generationen beziehen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010).

Die Daten zum demografischen Wandel machen zweitens deutlich, dass der Anteil von Jugendlichen mit Migrationserfahrung wächst und dass die Jugendphase nach der Kindheit jene Altersphase mit den höchsten Prozentwerten darstellt. Aufwachsen im Jugendalter ist heute vor allem in den Städten, innerhalb und außerhalb der Schulen, eine in jeder Hinsicht eine multikulturelle Erfahrung. Das macht einerseits das Zusammenleben mit Gleichaltrigen aus unterschiedlichen kulturellen Kontexten für Jugendliche zu einer Selbstverständlichkeit, bringt aber anderer-

seits auch eine Vielfalt an Herausforderungen mit sich. Neben Forschungs- und Informationsdefiziten aufseiten der Erwachsenen – u. a. weil man über eine ganze Reihe von lebensweltlichen Aspekten bei einigen Gruppen junger Menschen mit Migrationshintergrund noch wenig weiß (z. B. Bewältigung von Entwicklungsaufgaben, religiöse Sozialisation, Vergemeinschaftungsformen, Medienutzung) – steht dabei an vorderer Stelle die Herausforderung einer sachgerechten öffentlichen Thematisierung. Denn allzu oft pendelt diese zwischen zwei Extremen: Während auf der einen Seite – nicht selten leichtfertig – die Migrationshintergründe der jungen Menschen als das eigentliche Problem im Sinne eines Defizits thematisiert werden, wirft die Gegenseite den Verfechtern dieser Perspektive einen ethnisierenden, kulturalisierenden und letztendlich stigmatisierenden Blick auf die jungen Menschen vor. Argumentiert wird, dass „viele aktuelle politische Problemanalysen vernachlässigen, dass die Bedeutung von »Migrationshintergrund« oder »Staatsangehörigkeit« für die Existenz von sozialen Problemen häufig nachrangig ist und heben diese Kategorien immer noch als Erklärung in den Vordergrund“ (Bundesjugendkuratorium 2008, S. 7) – woraus wiederholt geschlossen

worden ist, dass man am besten gänzlich auf entsprechende Kategorien zu verzichten habe. Es ist eine sozialpolitische und pädagogische Aufgabe, jungen Menschen mit Migrationshintergrund Teilhabechancen in dieser Gesellschaft zu eröffnen; es ist aber eine ebenso wichtige öffentliche Aufgabe, für die anstehenden Herausforderungen in diesem Feld eine sachgerechte und auf irreführende Stereotype und Verkürzungen verzichtende Form der Thematisierung zu entwickeln.

b) Gesellschaftliche Risikolagen und Armut

Kennzeichnend für die Jugendphase ist, dass Jugendliche einerseits auf Ressourcen der Eltern angewiesen sind, andererseits schrittweise beginnen, sich eigene Quellen zu erschließen (vgl. van Tully/Santen 2012). In diesem Zusammenhang zeigt die im Auftrag der Jugendberichtskommission erstellte Analyse von Krause u. a. auf der Basis der Daten des SOEP, dass „im Unterschied zu der Armutsentwicklung der Kinder sich die Betroffenheit von Armut bei Jugendlichen im Alter von elf bis 20 Jahren in den letzten 15 Jahren deutlich erhöht hat“ (Krause u. a. 2012, S. 20) (vgl. Tabelle 5-1).

Tabelle 5-1

Betroffenheit von Armut¹ der 11- bis 20-Jährigen nach Bevölkerungsgruppen (Deutschland; 1996 bis 2000, 2001 bis 2005, 2006 bis 2010; Mittelwert zu Fünfjahresperioden; Angaben in Prozent)

| | Armutsquote 11- bis 20-Jähriger | | | Bev.-Anteil 11- bis 20-Jähriger | | |
|--|---------------------------------|-----------|-----------|---------------------------------|-----------|-----------|
| | 1996–2000 | 2001–2005 | 2006–2010 | 1996–2000 | 2001–2005 | 2006–2010 |
| Bevölkerung insgesamt | 10,5 | 11,9 | 13,0 | 100 | 100 | 100 |
| Jugendliche, 11 bis 20 Jahre insgesamt | 16,1 | 17,5 | 18,2 | (11) | (11) | (10) |
| Geschlecht | | | | 100 | 100 | 100 |
| Männlich | 16,1 | 17,0 | 16,9 | 52 | 53 | 54 |
| Weiblich | 16,0 | 18,1 | 19,7 | 48 | 47 | 46 |
| Alter | | | | 100 | 100 | 100 |
| 11 bis 16 Jahre | 14,1 | 16,4 | 15,7 | 60 | 62 | 57 |
| 17 bis 20 Jahre | 19,0 | 19,4 | 21,5 | 40 | 38 | 43 |
| Migrationshintergrund | | | | 100 | 100 | 100 |
| Ohne Migrationshintergrund | 14,6 | 15,2 | 15,7 | 78 | 76 | 74 |
| Mit Migrationshintergrund | 21,6 | 24,3 | 25,7 | 22 | 24 | 26 |
| Region ² | | | | 100 | 100 | 100 |
| Nord-West | 15,6 | 16,0 | 16,8 | 42 | 41 | 45 |
| Süd-West | 13,4 | 14,8 | 15,4 | 34 | 35 | 36 |
| Stadtstaaten | 15,6 | 17,7 | 20,9 | 6 | 7 | 6 |
| Ost | 21,6 | 26,9 | 29,6 | 19 | 17 | 13 |

noch Tabelle 5-1

| | Armutsquote 11- bis 20-Jähriger | | | Bev.-Anteil 11- bis 20-Jähriger | | |
|------------------------------------|---------------------------------|-----------|-----------|---------------------------------|-----------|-----------|
| | 1996–2000 | 2001–2005 | 2006–2010 | 1996–2000 | 2001–2005 | 2006–2010 |
| Gemeindegrößenklasse | | | | 100 | 100 | 100 |
| Unter 2 000 Einwohner | 16,7 | 21,8 | 21,7 | 10 | 11 | 8 |
| 2 000 bis 20 000 Einwohner | 16,4 | 17,0 | 16,8 | 35 | 36 | 37 |
| 20 000 bis 100 000 Einwohner | 15,3 | 15,7 | 18,0 | 27 | 26 | 27 |
| 100 000 bis 500 000 Einwohner | 16,9 | 19,9 | 20,8 | 17 | 15 | 15 |
| Über 500 000 Einwohner | 15,1 | 16,4 | 17,5 | 11 | 11 | 13 |
| Mieter-Status | | | | 100 | 100 | 100 |
| Eigentümerhaushalt | 9,0 | 8,3 | 7,8 | 53 | 53 | 51 |
| Mieterhaushalt | 23,7 | 27,3 | 28,7 | 47 | 47 | 49 |
| Haushaltsgröße | | | | 100 | 100 | 100 |
| 1-Pers.-Haushalt | 66,3 | 69,6 | 63,7 | 1 | 1 | 1 |
| 2-Pers.-Haushalt | 24,3 | 26,5 | 31,9 | 7 | 8 | 8 |
| 3-Pers.-Haushalt | 11,7 | 13,8 | 17,1 | 23 | 24 | 24 |
| 4-Pers.-Haushalt | 11,7 | 10,7 | 12,1 | 41 | 40 | 41 |
| 5- u. m. Pers.-Haushalt | 21,7 | 26,2 | 22,3 | 27 | 27 | 26 |
| Alter des Haushaltsvorstands | | | | 100 | 100 | 100 |
| 16 bis 45 Jahre | 17,3 | 18,9 | 20,5 | 65 | 62 | 55 |
| 45 bis 65 Jahre | 13,6 | 15,3 | 15,6 | 34 | 37 | 44 |
| Personengruppen | | | | 100 | 100 | 100 |
| Haushaltsvorstand | 58,4 | 62,4 | 60,9 | 2 | 2 | 2 |
| (Ehe-)Partner | 23,9 | 28,8 | 37,1 | (0,7) | (0,3) | (0,4) |
| Kind(er) bis 17 Jahre | 14,9 | 16,8 | 16,3 | 69 | 72 | 67 |
| Kind(er) ab 18 Jahre | 15,2 | 16,5 | 19,9 | 26 | 26 | 30 |
| Haushaltstypen | | | | 100 | 100 | 100 |
| Paarhaushalt mit minderj. K. | 13,0 | 14,6 | 13,3 | 70 | 70 | 66 |
| Einelternhaushalt | 30,2 | 31,0 | 34,9 | 13 | 15 | 15 |
| Haushalt mit Kind(ern) unter 18 J. | | | | | | |
| Paarhaushalt mit 1 Kind | 9,8 | 12,2 | 12,1 | 27 | 27 | 26 |
| Paarhaushalt mit 2 Kinder | 11,9 | 11,3 | 11,1 | 28 | 28 | 28 |
| Paarhaushalt mit 3+ Kinder | 20,9 | 24,8 | 20,9 | 15 | 15 | 12 |
| Einelternhaushalt mit 1 Kind | 25,1 | 28,9 | 35,2 | 7 | 8 | 8 |
| Einelternhaushalt mit 2+ Kinder | 36,5 | 33,5 | 34,6 | 6 | 7 | 7 |
| Haushalt mit Kind(ern) ab 18 J. | 12,2 | 11,7 | 18,2 | 13 | 13 | 17 |

¹ Armutsschwelle: 60 Prozent Median des monatlichen Haushaltsnettoeinkommens, äquivalenzgewichtet nach der revidierten OECD-Skala.

² Nord-West: Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein; Süd-West: Bayern, Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz, Saarland; Stadtstaaten: Berlin, Bremen, Hamburg; Ost: Brandenburg, Thüringen, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Mecklenburg-Vorpommern.

Quelle: SOEP v27, eigene Berechnungen; Krause u. a. 2012, S. 20

„Maßgebliche sozio-demografische Faktoren sind dabei die Zunahme des Anteils an Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die – im Unterschied zu den wohlstandsmäßig inzwischen besser assimilierten Kindern – von steigenden Armutsrisiken betroffen sind. Die hohe Armutsrisikoquote bei Alleinerziehenden ist zwar nur wenig gewachsen, wird aber durch den zunehmenden Bevölkerungsanteil in dieser Gruppe verstärkt. Der wachsende Anteil an Jugendlichen von 18 bis 20 Jahren, die im Elternhaus verbleiben, hat seinerseits zu einer Erhöhung des Armutsrisikos bei nachelterlichen Haushaltsformen beigetragen. Eigene Haushaltsgründungen von älteren Jugendlichen sind noch mit sehr hohen Armutsrisiken verbunden. In regionaler Differenzierung weisen – wiederum – Jugendliche aus Stadtstaaten sowie aus Ostdeutschland besonders hohe Armutsrisiken auf“ (Krause u. a. 2012, S. 19).

Unabhängig davon lässt sich jedoch festhalten, dass für Jugendliche – ebenso wie für Kinder – vor allem drei Risikolagen ausschlaggebend sind:

- wenn die Eltern nicht in das Erwerbsleben integriert sind (soziales Risiko),
- wenn die Eltern über ein geringes Einkommen verfügen (finanzielles Risiko) oder bzw. und
- wenn die Eltern über eine geringe Ausbildung verfügen (Risiko der Bildungsferne) (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010; 2012).

Diese Risikolagen bestimmen nicht nur die aktuellen ungleichen Teilhabechancen Jugendlicher, sondern reproduzieren sich während der Jugendphase über unterschiedliche Prozesse (Schulleistungen, außerschulische Interessen und Freizeitaktivitäten, Zugehörigkeiten, Mediennutzung, Ausbildung der eigenen Persönlichkeit, Bewältigung der alterstypischen Entwicklungsaufgaben etc.), mit der Folge, dass die soziale Herkunft und die familialen Muster gerade in Deutschland im hohen Maße auch die ungleichen Teilhabechancen im späteren Erwachsenenalter prägen.

c) Entwicklungsaufgaben im Jugendalter

Die zuvor beschriebene Vielfalt der Lebensformen im Jugendalter darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass alle Jugendliche in spätmodernen westlichen Industriegesellschaften spezifische Entwicklungsaufgaben zu bewältigen haben. In diesem Sinne sehen sich Jugendliche nach wie vor mit den Erwartungen konfrontiert, dass sie sich bis zum Ende der Jugendphase von ihrem Elternhaus ablösen und sozial und ökonomisch selbstständig werden, zumindest entsprechende Schritte, z. B. in Form eines qualifizierenden Schulabschlusses und einer Ausbildung, in diese Richtung eingeleitet haben. Zur gleichen Zeit sind Jugendliche gefordert, eine eigenständige Identität zu entwickeln, die einhergehen sollte mit einem – im Sinne *Kohlbergs* (1996) – postkonventionellen moralischen Bewusstsein und entsprechendem Handeln sowie der Bereitschaft, für sich selbst und für andere Verantwortung zu übernehmen und Achtsamkeit auszuüben. Jugendliche müssen dabei nicht nur die Krisen der Pubertät

überstehen, sondern letztendlich wird erwartet, dass sie in der Lage sind, partnerschaftliche Freundschaftsbeziehungen aufzubauen und eine gesellschaftlich akzeptable Geschlechterrolle zu übernehmen. Und nicht zuletzt steht im Raum, dass Jugendliche in die Rolle des demokratisch gesinnten Citoyen hineinwachsen und entsprechend agieren sollen (vgl. z. B. Fend 2001; Hurrelmann/Quenzel 2012). Diese fast schon klassischen Beschreibungen der Entwicklungsaufgaben im Jugendalter werden immer wieder ergänzt und um weitere Ansprüche fortgeschrieben. Relevant scheinen dabei vor allem Hinweise zu sein, dass der kompetente Umgang mit Medien eine spezifische Herausforderung darstellt.

Zugleich betonen sozialisationstheoretische und entwicklungspsychologische Studien den zentralen Stellenwert, der der Ausbildung einer nachhaltigen Selbstwirksamkeit, also der Überzeugung, sein Leben und „die Welt“ verstehen und mitgestalten zu können, zukommt. Aus einer kritischen gegenwartsanalytischen Perspektive mutiert dieses zu der Aufforderung, dass es unter den aktuellen gesellschaftlichen Bedingungen primär um die Ausbildung eines „unternehmerischen Selbst“ ginge (Bröckling 2007): „Permanente Weiterbildung, lebenslanges Lernen, persönliches Wachstum – die Selbstoptimierungsimperative implizieren die Nötigung zur kontinuierlichen Verbesserung. Angetrieben wird dieser Zwang zur Selbstüberbietung vom Mechanismus der Konkurrenz“ (ebd., S. 72 f.).

Bei diesen, für das Jugendalter charakteristischen Entwicklungsaufgaben handelt es sich weniger um vorrangig entwicklungspsychologische Entwicklungsschritte, obwohl die Entwicklungsaufgaben viel mit der Ausbildung der eigenen Persönlichkeit zu tun haben, als vielmehr um gesellschaftliche Erwartungen bezüglich zunehmender Verselbstständigung und Verantwortungsübernahme, die mehr oder weniger explizit formuliert und rechtlich kodifiziert sind. Rechtliche Statuspassagen wie das Strafmündigkeitsalter, die stufenweise Geschäftsfähigkeit, Volljährigkeit u. ä. indizieren derartige gesellschaftliche, zu gesetzlichen Regelungen verdichtete Erwartungen ebenso, wie institutionelle Arrangements wie etwa die schulischen Lehrpläne oder die Altersfreigaben für Medien.

Die Erwartung, dass derartige Entwicklungsaufgaben im Jugendalter quasi wie selbstverständlich zu bewältigen seien, stellt aber nur die eine Seite der Medaille dar. Auf der anderen Seite gilt es zu berücksichtigen, dass die dafür notwendigen gesellschaftlichen und institutionellen Voraussetzungen sich nicht selten als prekär und eher wenig förderlich erweisen. Die Entwicklung einer eigenen Identität stellt schon für sich genommen eine anspruchsvolle Aufgabe dar. Unter den Bedingungen hochgradig individualisierter, vermeintlicher Multioptionsgesellschaften und der „flüchtigen Moderne“ (Bauman 2000) bei gleichzeitig begrenzten Ressourcen nimmt diese Anforderung fast schon paradoxe Züge an (vgl. Keupp u. a. 1999).

Zu der zweiten Seite der Medaille gehört auch, dass je nach Kontext und verfügbaren Ressourcen, die Art und

Weise, wie Jugendliche diese Aufgaben bewältigen (können), erheblich variieren. Verantwortlich dafür sind zunächst ungleiche Bedingungen des Aufwachsens. So ist vielfach durch die Forschung belegt, dass die Ausstattung mit ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapitalien wesentlich die Art und Weise beeinflusst, wie Jugendlichen ihren Alltag bewältigen (vgl. Fend 2009; Bauer/Vester 2008; Walper 2008; Quenzel/Hurrelmann 2010).

Hinzu kommen die bereits erwähnten Prozesse der Individualisierung und Pluralisierung im Jugendalter. In diesem Sinne lässt sich festhalten, dass die „Gestalt von Jugend“, aber auch die Art und Weise sowie die Zeitpunkte der Bewältigung der alterstypischen Entwicklungsaufgaben sich in den letzten Jahrzehnten immer weiter ausdifferenziert haben. Dabei sind im Detail durchaus gegenläufige Prozesse zu beobachten. Während man beispielsweise in Bezug auf Jugendliche, die das Gymnasium besuchen, deutliche Prozesse der Verdichtung der Jugendphase und der Lernanfordernisse beobachten kann (Lüders 2007), zeichnen sich bei eher bildungsfernen Jugendlichen nicht selten eher gegenläufige Entwicklungen ab (vgl. z. B. Lex/Zimmermann 2011).

Im Ergebnis führt dies dazu, dass der Großteil der Jugendlichen die für ihr Alter charakteristischen Entwicklungsaufgaben weitgehend problemlos, unauffällig und häufig erfolgreich bewältigen. Wichtige Rollen spielen dabei nach wie vor die Familie, die Schule, die Angebote der außerschulischen Jugendarbeit, ein breites Spektrum von Unterstützungs- und Förderangeboten sowie die Gleichaltrigengruppen und nicht zuletzt häufig auch die medial vermittelten Angebote. In diesem Sinne belegen empirische Indikatoren für die Mehrheit der Jugendlichen ein vergleichsweise hohes Maß an Zufriedenheit, pragmatischer Zuversicht und eine gute soziale Einbettung (vgl. Shell Deutschland 2010). Der Großteil der Jugendlichen ist physisch und psychisch gesund und fühlt sich weitgehend wohl. Zwar werden schulische Belastungen als Beschränkungen wahrgenommen; doch die weit überwiegende Zahl der Jugendliche bewältigt die Schule erfolgreich.

Zugleich gibt es Gruppen von Jugendlichen, die zahlreiche Belastungen und Auffälligkeiten aufweisen und die vielfältige Formen riskanten und delinquenten Handelns

praktizieren, die also – mit anderen Worten – die an sie gestellten gesellschaftlichen Entwicklungsaufgaben aufgrund unzureichender Ressourcen und problematischer Entwicklungsverläufe in einer nicht selten gesellschaftlich nicht akzeptierten Weise – bis hin zu sich selbst und andere gefährdenden Verhaltensweisen – zu bewältigen versuchen. Geschlecht, soziale Herkunft und gesellschaftliche Randstellung spielen dabei eine entscheidende Rolle. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass das Ausloten der eigenen und sozialen Grenzen, das Erproben, was gesellschaftlich erlaubt, toleriert bzw. nicht mehr toleriert und abgelehnt wird, zu den zentralen Entwicklungsaufgaben des Jugendalters gehört. Gerade unter den Bedingungen fortgeschrittener individualisierter Lebensverhältnisse und Bedingungen des Aufwachsens ist das Austesten der eigenen Möglichkeiten, Spielräume und Fähigkeiten einerseits und das Erfahren der gesellschaftlich gesetzten Regeln und Limitierungen andererseits konstitutiv für die Entwicklung der eigenen Identität (Raithel 2011; Litau 2011).

5.1.3 Belastungen, Auffälligkeiten und Abweichung

Nimmt man zunächst die verschiedenen Formen des riskanten Handelns Jugendlicher in den Blick, lassen sich im Anschluss an Raithel drei wichtige Bereiche unterscheiden: Risikohandeln, das die eigene Gesundheit gefährdet, delinquentes bzw. kriminelles Handeln und jugendliches Handeln, das mit erheblichen finanziellen Risiken bzw. Folgewirkungen verbunden ist – auch wenn sich bei genauer Hinsicht zeigt, dass in der Realität die Unterscheidung in drei Formen riskanten Handelns von Jugendlichen nicht immer trennscharf ist (vgl. Tabelle 5-2).

Schon auf den ersten Blick wird deutlich, dass diese Übersicht sehr unterschiedliche Formen riskanten Handelns im Jugendalter beinhaltet. Damit einhergeht, dass es nicht möglich ist, über die verschiedenen Bereiche hinweg empirisch begründete Trends zu beschreiben. Dies ist vor allem durch die problematische Datenlage und die Aussagekraft der Studien begründet: Bereits die durchaus z. T. sogar umfangreich vorliegenden Befunde zu einzelnen Formen riskanten Handelns, wie z. B. zu Delinquenz, nehmen jeweils verschiedene Perspektiven und damit deutlich umgrenzte Ausschnitte delinquenten Handelns in

Tabelle 5-2

Formen riskanten Handelns Jugendlicher

| Dimensionen des Risikohandelns | Formen riskanten Handelns im Jugendalter |
|----------------------------------|--|
| Gesundheitliches Risikoverhalten | Ernährung, Straßenverkehr, Lärm, Sexualität, Gewalt, Sport, Hygiene, Alkohol, Tabak, illegale Drogen, Suizidalität, Mutproben |
| Delinquenz/Kriminalität | Straßenverkehr, illegale Drogen, (sexuelle), (extremistische) Gewalt, Sachbeschädigung, Diebstahl, „Hacken“, Betrug, (Mutproben) |
| Finanzielles Risikohandeln | Konsum, Straßenverkehr, Sexualität, Glücksspiel, Gewalt, Sachbeschädigung, Diebstahl, „Hacken“, Betrug |

Quelle: nach Raithel 2011, S. 28

den Blick. Forschungen zu den unterschiedlichen Formen riskanten Handelns leuchten damit jeweils verschiedene Facetten aus, zugleich lassen sie andere Bereiche im Dunkeln. Das Gesamtbild entzieht sich der empirischen Erfassung, was Schlussfolgerungen im Hinblick auf Trendaussagen deutlich erschwert. So ist z. B. sehr umstritten, ob und in welchem Umfang der Alkoholmissbrauch unter Jugendlichen in den letzten Jahren zugenommen hat (vgl. BZgA 2011; Werse 2011). Zum Teil entwickeln sich neue Risikobereiche mit großen Grauzonen und Dunkelfeldern. Ein Beispiel dafür ist das Internet (vgl. hierzu Medien). In anderen Feldern, bei denen verlässliche Daten vorliegen, zeigt sich, dass Belastungen auf einem im Vergleich von vor zwanzig Jahren erkennbar höheren Niveau stagnieren. Rückgänge werden hingegen, nach Jahren des Anstiegs vor allem in den 1990er-Jahren, für den Bereich der Jugendgewalt auf Basis der Daten der jährlich vom Bundeskriminalamt (BKA) herausgegebenen Polizeilichen Kriminalstatistik (PKS), die als Tatverdächtigenstatistik das sogenannte „Hellfeld“ der Kriminalität widerspiegelt, verzeichnet. Empirische Dunkelfelduntersuchungen liefern hier differenzierte Befunde, z. B. dass Gewalttaten häufiger angezeigt werden und damit das Risiko der gewaltausübenden Jugendlichen gestiegen ist, polizeiliche Ermittlungen und justizielle Sanktionen zu erfahren (Baier u. a. 2010, S. 189 ff. und S. 320 ff.).

Zu berücksichtigen ist schließlich bei dieser Übersicht auch, dass es auf der Seite der institutionellen Maßnahmen und Angebote, ein breites Spektrum an Verantwortlichkeiten und zuständigen Netzwerken gibt, um riskantes Handeln im Jugendalter zu vermeiden, zu verhindern oder zu sanktionieren.

Zu den Belastungen im Jugendalter gehören aber nicht nur die verschiedenen Varianten des Risikohandelns, sondern auch davon nicht selten weitgehend unabhängig bestehende psychosoziale und physische Belastungen und Behinderungen.³³ Im 13. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung wurden – u. a. auf der Basis des Kinder- und Jugendgesundheits surveys des Robert-Koch-Institutes – die wichtigsten aktuellen Daten hierzu zusammengestellt (vgl. Deutscher Bundestag 2009, S. 116 ff.). Seitdem vorgelegte empirische Studien bestätigen die damals beschriebenen Belastungen und Trends weitgehend (vgl. z. B. die Ergebnisse der HBSC-Studie³⁴): So gibt es einen deutlichen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft/sozialem Status und gesundheitlichen Belastungen. Allem voran haben Kinder und Jugendliche mit einem niedrigen sozialen Status einen schlechteren Gesundheitszustand und vermehrte psychische Probleme (RKI 2008). Des Weiteren besteht bei ihnen das Risiko in weiteren Lebensphasen gesundheitliche Beeinträchtigungen zu entwickeln, die ihren Ursprung in Auffälligkeiten des Kindes- und Jugendalters haben (Dragano u. a. 2010). Darüber hinaus gibt es, je nach Erkrankung, deutliche Unterschiede zwischen den Geschlechtern sowie in der

Belastung zwischen Jugendlichen mit Migrationshintergrund und deutschen Jugendlichen. Hinsichtlich der in den letzten Jahren wiederholt auch in den Medien breit diskutierten Zunahme an depressiven Erkrankungen, ist eine Beurteilung schwierig. Die Zahlen der an Depression erkrankten Jugendlichen schwanken je nach Studie und Erhebungsinstrument zwischen drei und 15 Prozent. Festzustellen ist, dass depressive Störungen im Altersdurchschnitt früher einsetzen (ca. ab dem 12. Lebensjahr), dass sie mit einer Prävalenz von etwa fünf bis 14 Prozent zu den häufigsten psychischen Erkrankungen im Jugendalter gehören, und dass Mädchen im Jugendalter ein doppelt so hohes Risiko aufweisen, an einer Depression zu erkranken wie Jungen (Deutscher Bundestag 2009, S. 136). Aufs Ganze gesehen wird aber die zunehmende Bedeutung dessen bestätigt, was unter dem Begriff „neue Morbidität“ beschrieben wird – es ist eine Verschiebung des Krankheitsspektrums bei Kindern und Jugendlichen zu beobachten, und zwar von akuten zu überwiegend chronisch-körperlichen Erkrankungen und von somatischen zu psychischen Auffälligkeiten (Deutscher Bundestag 2009, S. 78 ff.).

Fasst man die zahlreichen Daten und Ergebnisse hinsichtlich der Belastungen und des Risikohandelns im Jugendalter zusammen, kann festgehalten werden, dass jenseits der alterstypischen, ubiquitären und episodischen Neigungen, die eigenen Grenzen auszuloten, das eigentliche Problem kleine Risikogruppen von Jugendlichen mit sich zunehmenden verdichtenden Karrieren darstellen. Je nach einbezogenem Kriterium (gesundheitliche Belastung, Delinquenzbelastung, Bildungsferne sowie sozio-kulturelle Herkunft, Geschlecht und Alter u. a.) variiert diese Gruppe zwischen fünf und knapp 20 Prozent der Altersgruppe. Kennzeichnend für diese Risikogruppen ist, dass sie in nahezu allen Risiko- und Belastungsaspekten deutlich über dem Durchschnitt belastet sind und aus entsprechenden Risikokonstellationen und benachteiligenden Herkunftsmilieus stammen. Ihr Handeln und ihre Belastungen sind Ausdruck und Folge sowohl unzureichender Ressourcen, Unterstützung, Förderung und Hilfe zum richtigen Zeitpunkt sowie geringer gesellschaftlicher Teilhabechancen. Zwischen drohender und sich schrittweise verfestigender sozialer Ausgrenzung und Benachteiligung und den gesellschaftlichen Erwartungen hinsichtlich autonomer Lebensführung und individueller Verantwortungsübernahme führen sie ein gefährdetes und riskantes Leben am Rande der gesellschaftlich definierten Normalität und zu häufig jenseits all dessen, was man üblicherweise als gelingende Sozialisation und ein „gutes Leben“ bezeichnet.

Diese Risikogruppen stehen unter besonderer öffentlicher Aufmerksamkeit. Neben dem Bildungssystem sind es vor allem die Kinder- und Jugendhilfe und dabei insbesondere die Angebote zu den erzieherischen Hilfen (vgl. Abs. 10.5), die Polizei und Justiz sowie die Kinder- und Jugendpsychiatrie, die hier zu nennen sind. Neben reaktiven und repressiven Maßnahmen besteht ein breites, sich ständig weiter ausdifferenzierendes System spezieller Präventionsangebote und sich verfeinernder Kontrollen. Diese Maßnahmen und Angebote erzeugen erhebliche

³³ Zur Situation behinderter Jugendlicher vgl. Deutscher Bundestag 2009; BMAS 2009.

³⁴ Vgl.: hbesc-germany.de.

Kosten; zugleich zeigt die Praxis, dass nicht wenige dieser Jugendlichen die vorhandenen Hilfe- und Kontrollsysteme immer wieder an ihre Grenzen bringen. Wie keine andere Gruppe Jugendlicher „lädt“ schließlich diese Gruppe bzw. ihr Agieren immer wieder zu öffentlichen medialen Skandalisierungen ein, hinter denen sich letztendlich die sorgenvolle Frage nach dem Grad der Integration der nachwachsenden Generation verbirgt.

5.1.4 Gesellschaftliche Diskurse

Auch wenn die mediale Berichterstattung über Jugendliche und zum Teil auch junge Erwachsene sich immer wieder auf die Skandalisierung von Gewalt und Delinquenz fokussiert, so zeigt sich, dass aufs Ganze besehen, diese Altersgruppe in unterschiedlicher Weise zum Thema gemacht wird. Im Folgenden soll deshalb der Frage nachgegangen werden, wie und in welcher Weise Jugendliche und zum Teil auch junge Erwachsene in der (Medien-)Öffentlichkeit seit der Mitte des ersten Jahrzehnts des 21. Jahrhunderts thematisiert wurden. Welche Merkmale werden dieser Bevölkerungsgruppe zugeschrieben? Werden junge Erwachsene als eine Gruppe mit gemeinsam geteilten Problemlagen, Herausforderungen und Verarbeitungsweisen beschrieben oder interessiert sich der Mediendiskurs allenfalls noch für spezifische Gruppen von jungen Erwachsenen, wie z. B. arbeitslose Jugendliche, jugendliche Gewalttäter oder Jugendliche mit extremen politischen Einstellungen etc.? Grundlage für die folgenden Ausführungen ist eine Analyse einschlägiger Artikel in zentralen, überlokalen Tageszeitungen und Wochenjournals im Zeitraum von 2005 bis Ende 2011.

Ein näherer Blick auf die mediale Thematisierung junger Menschen in dem hier angesprochenen Zeitraum zeigt, dass junge Menschen – anders als in den 1970er-Jahren – nicht mehr als Träger sozialen Wandels und als politische Avantgarde dargestellt werden. Es überwiegen Artikel zu spezifischen Teilgruppen junger Menschen, die überwiegend als Problemgruppen bzw. benachteiligte Gruppen dargestellt werden. Ein prominentes Beispiel hierfür sind die Veröffentlichungen über jugendliche Gewalttäter (als Überblick: „Die unendliche Geschichte“, FAZ 1. Mai 2011). Spektakuläre Übergriffe junger Menschen auf Passanten in U-Bahnhöfen und sonstigen öffentlichen Plätzen haben eine intensive öffentliche Debatte über junge Gewalttäter ausgelöst, die sich – mit Merkmalszuschreibungen wie jung, männlich, chancenlos und gefährlich – insbesondere auf männliche Jugendliche aus benachteiligten Soziallagen sowie vor allem auf migrantische Jugendliche konzentriert („Exempel des Bösen“, DER SPIEGEL 02/2008). Eine andere Gruppe, die ein erhebliches mediales Interesse auf sich zog, waren die Absolventinnen und Absolventen von Hauptschulen, denen angesichts der Verdrängungsprozesse niedrigerer durch höhere Bildungsabschlüsse und der prekären Lage auf dem Ausbildungsstellenmarkt eine weitgehende Chancenlosigkeit attestiert wurde („Viel Hoffnung, wenig Zukunft“, Zeit Online 20. Juli 2006). Zusammen mit denjenigen Schülerinnen und Schülern, die die allgemeinbildende Schule ohne Abschluss verlassen, bilden diese

jungen Menschen im medialen Diskurs eine „verlorene Generation“ bzw. eine neue „Generation der Unterschicht“ („Entscheidung fürs Leben“, Die Zeit 20. November 2006).

Die bislang genannten Diskurse beschränkten sich weitgehend auf spezielle Gruppen von jungen Menschen. In anderen Diskursen wird aber durchaus die gesamte Generation junger Menschen in den Blick genommen. Dies gilt – zumindest teilweise – für die öffentliche Debatte über die Mediennutzung junger Menschen. So werden einerseits junge Menschen insgesamt als eine Generation beschrieben, die über einen unbefangenen und privilegierten Zugang zu neuen elektronischen Medien verfügt, was zu neuen medienbezogenen Interessen und Praktiken – so z. B. die Nutzung des Internets und die Beteiligung in sozialen Netzwerken – führt („Generation Facebook“, FAZ Online 20. August 2011). Zum anderen verbinden sich hiermit aber auch neue Befürchtungen hinsichtlich eines als problematisch bezeichneten Mediengebrauchs bei speziellen Gruppen von jungen Menschen. So wird eine extensive Mediennutzung für scheiternde Bildungsprozesse verantwortlich gemacht und gewaltförmiges Handeln als Konsequenz des Konsums spezieller Videospiele (Ego-Shooter) stilisiert.

Aber auch Veränderungen in Wirtschaft und Beschäftigungssystem geben Anlass, eine neue Generationsgestalt bei jungen Menschen zu identifizieren. Insbesondere Unsicherheit und Prekarisierung gelten als allgemeine Kennzeichen der Übergangssituation im dritten Lebensjahrzehnt. Entwicklungen wie Globalisierung, Flexibilisierung und Mobilisierung führen danach zu einer ganz generellen Zunahme von Unsicherheit und Ungewissheit im Übergangsprozess in Arbeit und Beruf für tendenziell alle jungen Menschen. Die Prekarisierung betrifft nun nicht mehr ausschließlich den Übergang von Schule in Arbeit und Beruf, sondern sie dehnt sich nun auch auf die beruflichen Positionen aus, in die die jungen Menschen hineingelangen (wollen). Die Labilisierung des Übergangs durch verzögerte Übertritte in Ausbildung und Beruf sei nur die eine Seite der Medaille. Hinzu komme die Flexibilisierung und Prekarisierung der Beschäftigungsformen selbst, etwa in Gestalt von Praktika, befristeten Beschäftigungsverträgen, unfreiwilliger Teilzeitarbeit, Leiharbeit und geringfügigen Beschäftigungsverhältnissen, insbesondere am Beginn der Erwerbskarriere. Hiermit verzögerten sich nicht nur die Schritte in die ökonomische Selbstständigkeit, sondern auch Entscheidungen zum Auszug aus dem Elternhaus und zur Familiengründung (...). Unter der Überschrift „Die Krisenprofis“ betont in diesem Zusammenhang DER SPIEGEL (25/2009), dass die Prekarisierung und Flexibilisierung der Übergangsprozesse durchaus eine neue Generation konstituiert. Das verbindende Element dieser „Generation der Krisenkinder“ bzw. der „unsichtbaren Generation“ („Die Unsichtbaren“, DER SPIEGEL 1/2009) bestehe in dem Lebensgefühl der Unsicherheit als verbindendes Element. Danach handelt es sich bei jungen Menschen der Nuller-Jahre um eine zutiefst verunsicherte Generation, die sich nach Sicherheit sehnt, dafür bereit ist, auch im Praktikum und auf befristeten Stellen eine hohe Leistungsbereit-

schaft zu zeigen in der Hoffnung, durch eigene außergewöhnliche Anstrengungen die Unsicherheit, zumindest individuell, überwinden zu können. Diese Generation wird als „verdammte pragmatisch“ und als Generation der „Selbstunternehmer, Selbstausbeuter und Selbstoptimierer“ beschrieben, die sich keineswegs als politische Generation empfindet und daher auch politisch eher zurückhaltend agiert und nicht kollektiv aufbegehrt. Dieser Diskurs über Prekarisierung und Unsicherheit erlebte insbesondere nach der Insolvenz der Lehmann-Bank im August 2008 und der hierdurch ausgelösten internationalen Finanzkrise eine neue Blüte. Junge Menschen werden in diesem Kontext als die eigentlichen Leittragenden der Finanzkrise identifiziert, denn die Regierungspolitik reagiere auf die Krise mit Mitteln – Abwrackprämie, Schuldenpolitik, Bankenrettung und Rentengarantie –, die Wachstum in herkömmlichen Industriebranchen und die Sicherheitsinteressen von Stammbeschäftigten auf Kosten der Interessen junger Menschen befördere („Jugendliche zwischen Arbeitslosigkeit und Praktikum“, Zeit Online 18. Dezember 2009). Beklagt wird ein Anstieg der Jugendarbeitslosigkeit und der befristeten Arbeitsverhältnisse und Praktika, der nun verstärkt auch Hochschulabsolventen betreffe. Dies führe nicht nur zu einer weiteren Prekarisierung der Übergänge („Übergangsendlosschleifen“) und zu einem verstärkten Wunsch nach Sicherheit, sondern begünstige auch die ohnehin schon bröckelnde Bindung an Parteien, Verbände und Gewerkschaften und das Entstehen neuer Interessengruppen (Piratenpartei) und Protestformen, die einen stärker punktuellen und eventartigen Charakter aufweisen. Die Debatte um den Generationenkonflikt wird neu belebt, weil die politischen Strategien zur Krisenbewältigung vermeintlich einseitig die Älteren zu Lasten der Jüngeren begünstigten („Generation abgewrackt“, Zeit Online 3. Januar 2010).

Dennoch wird die junge Generation der Nuller-Jahre und darüber hinaus in den Medien insgesamt als politisch unauffällig bzw. sogar „unsichtbar“, pragmatisch und politikverdrossen beschrieben. Diese Diskussion um die politischen Orientierungen und Verhaltensweisen junger Menschen in Deutschland erhielt auch durch die Jugendproteste in verschiedenen europäischen Ländern (Spanien, Griechenland, Frankreich und Großbritannien) einen erneuten Auftrieb. So wurde bereits im Jahre 2005 angesichts der Unruhen in den Banlieues der Großstädte in Frankreich hervorgehoben, dass die Ghetto-Bildung und soziale Segregation in den deutschen Großstädten wesentlich weniger stark ausgeprägt sei als in Frankreich oder anderen europäischen Ländern (...). Auch die Jugendprotestaktionen in Spanien, Griechenland und Großbritannien im Jahre 2011 gaben Anlass für entsprechende mediale Kommentierungen. Die Generation junger Menschen in Deutschland wird als vergleichsweise materiell abgesicherte Generation beschrieben („Keine Wut im Bauch“, Die Zeit 1. September 2011), die eher zu opportunistischem Verhalten und Optimierungsstreben und weniger zu kollektivem politischen Protest neigt. Betont wird aber auch, dass sich ein spezifischer Teil junger Menschen – nämlich die Deklassierten – gänzlich aus dem System verabschiedet hätten, was sich in Verhaltens-

weisen wie Nicht-Wählen bzw. Unterstützung rechter Parteien und Gruppierungen niederschläge. Der Eindruck, dass die junge Generation ihre politische Avantgarde-Stellung verloren habe, wird auch durch die aktuelle Debatte um die „Wutbürger“ bestätigt, die infolge der Proteste gegen das Bahnprojekt in Stuttgart (S21) und die Widerstände und Protestaktionen gegen Umgehungsstraßen, Überlandleitungen, Startbahnen, Windkraftträder und industrielle Großprojekte auf regionaler bzw. kommunaler Ebene entstanden ist. In diesem Diskurs bestätigt sich nicht nur der altbekannte Sachverhalt, dass es insbesondere die Privilegierten und Gebildeten sind, die sich wehren bzw. politisch artikulieren, sondern dass neuere lokale Protestformen nicht durch jüngere, sondern vielmehr insbesondere durch ältere Menschen mit bürgerlichem Hintergrund getragen würden und junge Menschen allenfalls als eine Gruppe unter vielen anderen beteiligt seien (...). Ähnliche Tendenzen lassen sich bei der Occupy-Bewegung feststellen, die sich nicht als Jugendprotestbewegung versteht, sondern die sich selbst als Bewegung „der Vielen“ bzw. „der 99 Prozent“ stilisiert (...).

Seit etwa 2010 lässt sich eine zunehmende Thematisierung des demografisch bedingten Rückgangs der Anzahl junger Menschen und der hiermit verbundenen veränderten Chancen auf den Ausbildungsstellen- und Arbeitsmärkten beobachten. Dieser Diskurs betont zwar neue Chancen, ist aber auch durch Ambivalenzen geprägt. Hervorgehoben wird zum einen der vielbeklagte Fachkräftemangel, zum anderen aber ebenso der Sachverhalt, dass dennoch viele junge Menschen keine Ausbildungs- bzw. Arbeitsstelle finden („Jung, arbeitslos, abhängig von den Eltern“ Süddeutsche Zeitung 15. Juni 2011; „Freie Auswahl auf dem Arbeitsmarkt“, Zeit Online 5. August 2011). Zwar erhielten nun auch leistungsschwächere junge Menschen mit schlechteren Schulnoten eher eine Ausbildung, allerdings sei der Ausbildungsmarkt noch keineswegs ausgeglichen und entstammten diejenigen Unternehmen, die am stärksten über Fachkräftemangel klagten, aus Branchen mit wenig attraktiven Berufen, mit geringer Ausbildungsvergütung, vielen Überstunden, unregelmäßigen Arbeitszeiten und geringen Übernahmequoten nach Ausbildungsabschluss. Dennoch wird zunehmend über Unternehmen berichtet, die nicht zuletzt aus Eigeninteresse ihre Anstrengungen verstärkten, auch benachteiligten Jugendlichen zu einem Ausbildungsplatz zu verhelfen („Scheitern ist bei uns erlaubt“, Zeit Online 10. März 2011). Insgesamt wird aber bemängelt, dass keine innovativen Ausbildungskonzepte für schwächere Jugendliche entwickelt worden seien und deshalb viele Unternehmen trotz des Fachkräftemangels nicht genügend zur Qualifizierung des dringend benötigten Nachwuchses beitragen würden. Zum Teil wird nach der Propagierung der „verlorenen Generation“ bzw. der „Krisenprofis“ nun schon eine „begehrte Generation“ ausgerufen, deren in Jugendstudien gemessener Optimismus sich nun auch auf eine realistische Basis berufen könne („Generation Optimismus“ Focus Online 17. Januar 2011).

5.1.5 Welten Jugendlicher

In den folgenden Abschnitten dieses Kapitels werden die in dieser Einführung angedeuteten Entwicklungen und Konstellationen anhand des Blicks auf vier für Jugendliche zentrale „Welten“ vertieft. Da auch im Jugendalter die eigene Familie als wichtige Rückzugs- und Unterstützungsinstanz fungiert, soll die Aufmerksamkeit zunächst auf diese gelenkt werden. Betont wird dabei, dass mit der schrittweisen Ablösung der Jugendlichen von ihrer Familie Prozesse des Neuarrangierens für alle Beteiligten verbunden sind (vgl. Abs. 5.2). Zugleich zeigen alle verfügbaren Daten, dass familiäre Hintergründe nach wie vor wesentliche Weichenstellungen in der Biografie von Jugendlichen präfigurieren. Am greifbarsten wird dies an dem nach wie vor engen Zusammenhang von Schulerfolg und familialer Herkunft. Vor diesem Hintergrund soll als zweites der Blick auf die für die spätere Biografie wohl folgenreichste Welt der Schule und deren Wandel in jüngerer Zeit gelenkt werden (vgl. Abs. 5.3).

Konstitutiv für das Jugendalter sind darüber hinaus – wie bereits angedeutet – zwei weitere Welten, nämlich die der Gleichaltrigengruppen und die der der Nutzung „neuer“³⁵ Medien, wobei dem Computer, dem Netz und dem Handy ein hoher Stellenwert zukommt (vgl. Abs. 5.4 und 5.5).

Die Betrachtung sowohl der vier Welten für sich genommen wie auch ihres Zusammenhangs und ihrer gegenseitigen Durchdringung im Alltag von Jugendlichen indiziert, dass es dabei in den letzten Jahrzehnten zu vielfältigen, zum Teil auch gegenläufigen Verschiebungen zwischen dem privaten Nahraum, der staatlichen Seite – die im Jugendalter vor allem durch die Schule und die öffentlichen außerschulischen Unterstützungs- und Förderangebote sowie Kontrollmaßnahmen repräsentiert sind – dem Markt und den verschiedenen Formen zivilgesellschaftlicher Teilhabe gekommen ist. Während bis in die neunziger Jahre hinein der Anteil derjenigen Schülerinnen und Schüler, die immer länger die Schule besuchten, kontinuierlich stieg, änderte sich dies mit der mittlerweile bundesweiten Einführung der achtjährigen Gymnasien. Mit der Aussetzung des Wehrdienstes bzw. des Zivildienstes ist ein weiteres Moment der Verkürzung der Jugendphase hinzugetreten. Zugleich lassen sich seit Beginn der 1990er-Jahre eine ganze Reihe von Bemühungen benennen, die auf einen Ausbau und eine stärkere präventive Ausrichtung der schulischen und außerschulischen Angebote und Maßnahmen im Jugendalter hinweisen. Vor allem im Bereich der Kriminal-, Gewalt- und Suchtprävention lassen sich diese Effekte mit den Händen greifen.

Auf der anderen Seite sind neue Formen der jugendlichen Vergemeinschaftung, real wie virtuell, entstanden. Zu einem Teil haben diese kommerzielle Hintergründe, was u. a. an der Ausdifferenzierung jugendtypischer Konsumangebote und des Aufkommens neuer Veranstaltungsformen und Jugendkulturen abzulesen ist; zum anderen Teil

verdanken sie sich aber auch selbstorganisierten Initiativen – auch wenn viele zunächst selbstorganisierte Veranstaltungen mit ihrem Erfolg zunehmend kommerzialisiert werden.

Die vielfältigen Verschiebungen und Verwerfungen im Jugendalter in den letzten 40 Jahren im Verhältnis zwischen privatem Nahraum, Staat, Markt und Zivilgesellschaft lassen sich nur exemplarisch nachzeichnen und wären einen eigenen sozialhistorischen Forschungsschwerpunkt wert.

Dabei wäre auch zu zeigen, dass sich für die unterschiedlichen Gruppen von Jugendlichen sehr unterschiedliche Entwicklungen ergeben haben und nach wie vor realisieren. Was jeweils in den Fokus öffentlichen – und d. h. einerseits staatlichen, aber auch marktförmigen und zivilgesellschaftlichen – Interesses rückt, hängt viel mit den wechselnden Diskursen über Jugend zusammen. So führte beispielsweise die deutliche Zunahme an polizeilich registrierter Delinquenz Mitte der 1990er-Jahre zu einer breiten, teilweise hektischen und deutlich von repressiven Untertönen gefärbten Debatte über die Notwendigkeit des Ausbaus der Kriminalprävention im Jugendalter und einer verbesserten Zusammenarbeit aller Akteure in diesem Feld. Ein anderes Beispiel hierfür ist die seit jüngstem wieder in Gang kommende Diskussion um eine eigenständige Jugendpolitik. Während lange Zeit das Thema Jugend – mit Ausnahme medial tausendfach verstärkter Negativschlagzeilen z. B. zu ausufernden Gewaltausbrüchen Jugendlicher oder zur Computer- und Internetsucht – vollständig hinter den Diskussionen um die Förderung der Familie, den Ausbau der Angebote für die unter Dreijährigen und die Frühen Hilfen zu verschwinden schien, änderte sich dies langsam seit Ende der 16. Legislaturperiode. Ein wichtiger Impuls dazu ging sicherlich von der Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums „Zur Neupositionierung von Jugendpolitik – Notwendigkeit und Stolpersteine“ aus, die im Mai 2009 vorgelegt wurde (BJK 2009). Fast zeitgleich begannen nahezu alle im Deutschen Bundestag vertretenen Parteien, sich wieder stärker für allgemeine Jugendfragen zu interessieren. Dies fand seinen Niederschlag nicht nur in entsprechenden Vereinbarungen im Koalitionsvertrag zwischen CDU/CSU und FDP für die 17. Legislaturperiode, sondern vor allem in den Bemühungen um eine eigenständige Jugendpolitik des BMFSFJ³⁶ und einer Reihe von parlamentarischen Aktivitäten und Initiativen der im Bundestag vertretenen Parteien.

Nichtsdestoweniger gibt es nach wie vor breite Gruppen von Jugendlichen, die gleichsam im Schatten dieser Aufmerksamkeiten ihren Alltag zu bewältigen versuchen. Jugend erweist sich so gesehen nicht nur als eine heterogene Lebenslage und Altersphase, sondern als ein im hohen Maße durch gesellschaftliche Diskurse immer wieder stark beeinflusster Entwicklungsprozess. Jugendpolitik und andere gesellschaftliche Akteure spielen dabei eine erkennbar bedeutsamere Rolle, als sie sich bislang vor kurzem selbst zugestanden.

³⁵ In diesem Bericht wird der Begriff „neue“ Medien mit Apostroph verwendet, da sich der Sprachgebrauch „neue Medien“ zwar etabliert hat, gleichzeitig die sogenannten „neuen Medien“ jedoch nicht mehr so neu sind.

³⁶ Vgl. www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Kinder-und-Jugend/eigenstaendige-jugendpolitik.html.

5.2 Die Welt der Familie im Jugendalter

5.2.1 Familie und Jugend

Wer, wie oben angeklungen, das Jugendalter vorrangig als die Jahre der Verselbstständigung begreift, läuft schnell Gefahr, die Herkunftsfamilien der Jugendlichen vorrangig unter der Perspektive der zunehmend abgelösten Lebenswelt zu betrachten. Da liegt es nahe zu vermuten, dass im Jugendalter die Herkunftsfamilien zunehmend an Bedeutung verlieren. Das findet seinen Widerhall auch in der Forschung. So hat der Mainstream der sozialwissenschaftlichen Forschung zu den verschiedenen Lebensstilen Jugendlicher außerhalb der Familie, zum Thema Selbstsozialisation, zu den Jugendkulturen und zur Ablösung von den Eltern dazu geführt, dass die Verbindungslinien zwischen den Jugendlichen und ihren Familien wenig systematisch bearbeitet worden sind (Ecarius u. a. 2011).³⁷ Weil aber Verselbstständigung in der weit überwiegenden Zahl nicht mit Verlassen des Elternhauses gleichzusetzen ist, weil also trotz zunehmender Bedeutung der Schule (vgl. Abs. 5.2.3) sowie der Orientierung an den Gleichaltrigen (vgl. Abs. 5.2.4) und der Auseinandersetzung mit den verschiedenen virtuellen Welten (vgl. Abs. 5.2.5) die Herkunftsfamilie immer noch einen zentralen Bezugspunkt der Lebenswelt Jugendlicher ausmacht, lohnt es sich an dieser Stelle, genauer nachzufragen, wie sich für Eltern und ihre jugendlichen Kinder Familienzeit als Erfahrungs-, und Sozialisationsraum darstellt, und welche Entwicklungen oder Transitionen innerhalb der Familien im Jugendalter zu beobachten und sozialisatorisch bedeutsam sind.

Aus dieser Perspektive wird deutlich, dass auch Jugendliche auf „Care“ im weitesten Sinne des Wortes angewiesen sind und diese auch schätzen (Brannen u. a. 2000), und dass demgemäß das Fehlen von verlässlicher Sorge auch im Jugendalter zu Beeinträchtigungen unterschiedlicher Art führen kann (Kindler/Lillig 2011). Familie als Lebenszusammenhang leistet auch im Jugendalter eine durch forcierten sozialen Wandel immer komplexer werdende allgemeine Vermittlungsfunktion zwischen der Gewährung von Sicherheit und Verlässlichkeit auf der einen und der Vorbereitung einer neuen Beziehungsform, in der sich Jugendliche zusehends autonomer von ihren Eltern entwickeln können, auf der anderen Seite. Sie fungiert zudem immer noch als die wesentliche Platzierungsinstanz für die Jugendlichen – auch wenn in modernen Gesellschaften die Existenzsicherung nicht mehr innerhalb der Familie erfolgt, sondern über schulvermittelte Kompetenzsteigerung, die, wie zahlreiche Studien zeigen, im ho-

hen Maße die familial bedingten ungleichen Chancen nicht ausgleichen, sondern eher noch verstärken. Darüber hinaus wird der Weg in die berufliche Zukunft in unserer Gesellschaft in der Jugendphase geprägt. Zu den wichtigen Aufgaben und Leistungen der Eltern von Kindern im zweiten Lebensjahrzehnt gehört, es den Weg „optimal zu gestalten, ihn möglichst hilfreich und effektiv zu begleiten“ (Fend 1998, S. 25). Dazu kommen die Leistungen der Persönlichkeitsbildung, der Erholung und der Gesunderhaltung durch familiäre Ressourcen (Kolip/Lademann 2012).

Dies alles findet nicht insular und im luftleeren Raum statt, sondern eingebettet in soziale Strukturen und gesellschaftliche Kommunikation. So lassen sich einerseits nach je sozialem Milieu, sozialer Lage und kulturellem Hintergrund große Unterschiede beobachten, wie und in welchem Umfang die oben genannten familialen Leistungen erbracht werden (können). Auf der anderen Seite gilt, dass die innerfamiliäre Kommunikation immer eingebettet ist in die generellen gesellschaftlichen Diskussionen. Folgenreich ist dabei zunächst, dass diese familialen Leistungen seit Jahren permanent öffentlich und in den Medien diskutiert werden – z. B. in den Diskussionen um die sogenannten erziehungsunwilligen Eltern oder die sogenannten Unterschichtfamilien – was sich z. B. auch ansatzweise in Erziehungsvorstellungen von Jugendlichen nachweisen lässt (Keilhauer 2012). Zugleich kommen mit dem Einsickern gesellschaftlicher Problemstellungen in die Familienkommunikation und die allgegenwärtige Thematisierung aktueller weltgesellschaftlicher Krisen und Umbrüche neue Aufgaben auf die Familien Jugendlicher zu, die aber auch als Chance für familiäre Sozialisation und Reflexivität in den Generationenbeziehungen genutzt werden können (Stoppa u. a. 2011), mitunter aber zu Überforderungen führen.

5.2.2 Konzeptioneller Ansatz: Familienentwicklungsaufgaben

Konzeptionell kann die Herausforderung des Heranwachens von Jugendlichen in Familien als Entwicklungsaufgabe oder als Transitionsaufgabe für alle Angehörigen der Familie gefasst werden (Fthenakis 2004; Lange 2009; Wicki 1997). Üblicherweise wird in der Jugendforschung auf die Entwicklungsaufgaben der Mädchen und Jungen fokussiert und in diesem Rahmen auch auf Familienaspekte eingegangen (Leuschner/Scheithauer 2011; Quenzel 2010). Demgegenüber erfassen Konzepte wie Familientransition oder Familienentwicklungsaufgabe die Gesamtheit der Familien als Rollen- und Leistungssysteme, die durch die Entwicklungsveränderungen der jeweiligen Familienmitglieder, in diesem Falle der jugendlichen Kinder, einer Irritation unterworfen werden. Konsequenz ist, dass das mehr oder weniger eingespielte Fließgleichgewicht von innerfamiliären Routinen und Verständnissen der späten Kindheit aus dem Tritt gerät und neu justiert werden muss. Das Einstellen der Routinen und Verständnisse auf die zunehmende Autonomie der Kinder kann einerseits als primäre Familienentwicklungsaufgabe in der Phase Jugend angesehen werden, an der alle Familienmitglieder, also auch die Jugendlichen,

³⁷ Die Situation und Lebenslagen von Familien sind durch die Sozialberichterstattung der Familienberichte oder auch Armutsberichte in ihrer Besonderheit dargestellt. Die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen von Familien sind stark von strukturellen Mustern, wie u. a. im Siebten und Achten Familienbericht verdeutlicht, des Arbeitsmarktes sowohl in Bezug auf ihre ökonomischen als auch zeitlichen Ressourcen geprägt. Die Organisation des familialen Alltags und die Qualität des Zusammenlebens werden in ihrem Gelingen von der „Verfügbarkeit von Geld und Zeit“, dem „Zugang zu den infrastrukturellen Gegebenheiten“ und den „Kompetenzen der Familienmitglieder“ bestimmt (BMFSFJ 2006, S. 211).

beteiligt sind. Andererseits müssen die Jugendlichen selbst eine Balance zwischen familialem Alltag und neuen Zugehörigkeiten und Interessen außerhalb der Familie finden. Dabei erweist sich die altersangemessene „Dosierung“ und Regulation von Kontrolle und Autonomie im Sinne des „parental monitoring“ als ein Schlüsselmechanismus für eine zukunftsweisende Sozialisation der Jugendlichen bzw., bei deren Fehlen, als hoch prädictiv für sozial abweichendes Verhalten wie z. B. Schulabsentismus (Dunkake 2010, S. 286). Es geht in diesem Zusammenhang nicht nur um das bloße Wissen der Eltern über das jugendliche Handeln, sondern von Bedeutung sind aktive Strategien der Eltern, um das Gelingen des Spannungsfelds von Eigenständigkeit und Unterstützung/Lenkung auch aus Sicht der Jugendlichen zu gewährleisten (Racz/McMahon 2011). Auch der familialen Kommunikation sowie dem Familienklima im Sinne einer von den Eltern ausgehenden Wärme und Wertschätzung kommt gerade in dieser Phase eine große Bedeutung zu.³⁸

Nicht minder bedeutsam ist aber auch, wie die Jugendlichen sich auf ihre Herkunftsfamilie beziehen, welchen Stellenwert familiale Aktivitäten in ihrem Alltag haben und wie sie die Balance zwischen Familie, Schule und Gleichaltrigengruppen – um nur drei wichtige Bezugsinstanzen zu nennen – herstellen. Dazu gehört auch die Frage, welche Unterstützung sie beim Aufbau außerfamilialer Beziehungen und vor allem in Bezug auf die schulische und die Vorbereitung der beruflichen Karriere erfahren. Neben strukturellen Aspekten der familialen Austauschbeziehungen sowie den sozioökonomischen Ressourcen, die den Jugendlichen jeweils zur Verfügung gestellt werden können, geht es immer auch um konkrete Inhalte, die in Familien mit den Jugendlichen verhandelt werden. Diese sind auf das Engste an gesellschaftliche Entwicklungen der späten Moderne in den Feldern Bildung, Erwerbsarbeit, Medien, Konsummarkt, Körpertechnologie und finanzielle Absicherung gebunden. Sahen sich Familien in der Hochzeit der Moderne einem vergleichsweise homogenen Anforderungsprofil und einer relativ homogenen institutionellen Erwartungsstruktur gegenüber, und existierte eine starke Passung der arbeitsteilig organisierten Familien- und Erwerbsarbeit mit der ökonomisch-institutionellen Struktur moderner Gesellschaften, so haben sich die Erwartungen und Anforderungen ausdifferenziert, was nicht ohne Konsequenzen für die Erziehung, Unterstützung und Förderung der jugendlichen Kinder bleibt (Huinink 2011).

Aus dieser Perspektive betrachtet, die keinesfalls die Relevanz von Peers und Jugendkulturen leugnet, sondern dazu anregt, den jeweiligen Stellenwert von Familie innerhalb des Geflechts jugendrelevanter sozialer Welten zu bestimmen, gibt es durchaus einige allgemeine, aber gleichzeitig eine Reihe von differenziellen Befunden zur Familie als Lebenswelt und als soziales Unterstützungsnetzwerk von Jugendlichen. Es lässt sich zeigen, wie familiale Ressourcen und familiale Prozessqualitäten eine

gute Entwicklung sowie Wohlbefinden der Heranwachsenden fundieren bzw. bei Defiziten dasselbe einschränken können.

5.2.3 Familienstrukturen, Lebenslagen, familiale Unterstützung, Wohlbefinden und Gesundheit

a) Familienstrukturen

Diskurse um das Aufwachsen kaprizieren sich gerne auf die äußerliche Form von Familie, und hier wiederum auf besonders spektakuläre und exotische Formen. Umso ernüchternder ist dann der Forschungsstand, der aufweist: Selbst die „Avantgarde“ der „neuen“ Familienformen, nämlich diejenigen, die durch die mannigfachen Varianten technisch assistierter Reproduktion entstehen, bieten keine spektakulär abweichenden Entwicklungswelten für Jugendliche – in der Tendenz sind sie sogar „etwas“ förderlicher, was mit der besonderen Motivation und Ressourcenlage dieser Eltern zu tun haben könnte (vgl. Golombok 2012).

Zuerst ist zu unterstreichen, dass der Großteil der Jugendlichen heute noch in Kernfamilien aufwächst, allerdings ein langsam, aber stetig wachsender Anteil in anderen komplexen Familienkonstellationen. Nach wie vor wachsen Jugendliche am häufigsten in traditionellen Familienformen auf: 2010 zogen Ehepaare immer noch 75 Prozent oder 8,6 Millionen der in Familien lebenden Zehn- bis 21-Jährigen groß. Im Jahr 2010 lebten 1 727 000 (20 Prozent) der 8,6 Millionen Jugendlichen bei Alleinerziehenden und fünf Prozent in Lebensgemeinschaften. Differenziert nach Altersgruppen der Zehn- bis 15-Jährigen, 15- bis 18-Jährigen und 18- bis 21-Jährigen variieren die Familienkonstellationen, in den die Jugendlichen aufwachsen, um nicht mehr als zwei Prozent. Der Anteil von Jugendlichen, die bei alleinerziehenden Elternteilen aufwachsen, steigt leicht mit zunehmendem Alter. In der Hälfte der Familien wächst ein Kind unter 18 (53 Prozent) auf, deutlich weniger Familien sind Zwei-Kind-Familien (37 Prozent) oder Familien mit drei Kindern (9 Prozent); knapp die Hälfte der Kinder unter 18 Jahren (48 Prozent) haben ein Geschwisterkind in ihrer Familie, 19 Prozent wachsen mit zwei Geschwistern auf und 25 Prozent haben keine Geschwister (Statistisches Bundesamt 2011).

Über die Diskussion der Kernfamilienstruktur als äußere Sozialisationsform hinaus muss aber zusätzlich der neue Charakter von Familien Jugendlicher als Teil von multilokalen Mehrgenerationengefügen (Bertram 2002; Lauterbach 2004) bedacht werden: Durch den demografischen Wandel verändern sich für Jugendliche familiäre Beziehungssysteme in Richtung (multilokale) Mehrgenerationenbeziehungen. Daraus ergibt sich, worauf schon *Hondrich* (1999) eindrucksvoll mit Modellrechnungen, bezogen auf das alltägliche „Umstelltsein“ Jugendlicher, hingewiesen hatte, eine quantitative Verschiebung zur älteren Generation. Jugendliche stehen gerade auch in ihren Familienverbänden „solitärer“ einer „Übermacht“ von Erwachsenen sowohl in der vertikalen als auch in der horizontalen Verwandtschaftsline gegenüber. Das birgt Risiken und

³⁸ Zusätzlich ist die eigene Interessenweiterentwicklung der Eltern als familiale Entwicklungsaufgabe zu verstehen (Marx 2011, S. 109).

Chancen: erhöhte soziale Kontrolle und „Erwachsenenorientierung“, weniger Gleichaltrigenunterstützung zum einen, erhöhte Möglichkeiten zum Austausch mit anderen Generationen zum anderen (Schubarth/Speck 2008, S. 118).

Insbesondere steigt die potenzielle Relevanz der Großeltern für die Sozialisation Jugendlicher (Uhlendorff 2008). So gaben 65 Prozent der 16- bis 29-Jährigen an, dass ihre Großeltern sie geprägt hätten (vgl. Forum Familie stark machen 2009). Zugleich besteht offenbar eine große Zufriedenheit der jugendlichen Enkel und Enkelinnen mit dieser Beziehung (Höpflinger u. a. 2006). Was den Inhalt dieses intergenerationalen Austausches angeht, kommunizieren Enkel und Enkelinnen und Großeltern über Fragen der schulischen Ausbildung, über allgemeine soziale und moralische Fragen. Ausgespart werden jugendtypische Interessen und „Intimes“ wie Alkoholkonsum und romantische Partnerschaften. Diese durch demografische Prozesse erweiterten Familienkonfigurationen sind damit auch ein Ort von Tradierung und Wandel. Die Generationen bringen unterschiedliche Sozialisations- und Erziehungserfahrungen in die familialen Interaktionsbeziehungen ein. Es ist nicht zu erwarten, dass die Großeltern den Erziehungsstil mit ihren Enkelinnen und Enkeln praktizieren, den sie selbst erfahren haben. Großeltern stellen heute (Ecarius 2002) vielmehr die Beziehungsintensität zu ihren Enkelinnen und Enkeln in den Vordergrund, sind sie doch von basalen Erziehungspflichten entlastet.

Erweiterte Generationenbeziehungen bedeuten für Jugendliche demnach neue Entwicklungsräume bei der Übernahme, Transformation oder Ablehnung von familialen Sinnangeboten. Diese neuen Möglichkeitsräume betreffen nicht allein familiale Erziehungs- und Sozialisationsmuster, sondern ebenfalls Ressourcen und Gelegenheitsstrukturen im Hinblick auf Bildungsprozesse bzw. Bildungstitel. Denn abhängig von der sozialen Positionierung der Familienmitglieder kann das extensivierte Familiennetzwerk für Jugendliche mit einer erweiterten Verfügbarkeit über soziales, ökonomisches und kulturelles Kapital einhergehen. Zur Belastung könnten Mehrgenerationenfamilien dann werden, wenn Jugendlichen Pflegeverantwortung übertragen wird oder ein Mehrgenerationenhaushalt tendenziell mit erweiterten Konfliktfeldern einhergeht (Walgenbach 2011).

b) Familienformen und Lebenslagen

Mit den Familienformen sind weniger zwingend andere Qualitäten des Familienlebens verbunden – aber Familienformen sind stark mit den jeweiligen ökonomischen Ressourcen verknüpft (Konietzka/Kreyenfeld 2010; Kreyenfeld/Martin 2011), was nicht zuletzt auch der Ausdruck der jeweiligen sozialpolitischen bzw. rechtlichen Anerkennung/Nichtanerkennung dieser Familientypen und ihrer jeweiligen wirtschaftlichen Versorgungsmöglichkeiten darstellt. Im Prinzip geht man in der Debatte (McLanahan 1994; McLanahan/Percheski 2008) davon aus, dass der Großteil der nicht-traditionellen Familienkonstellationen ein erhöhtes Risiko aufweist, Kindern und Jugendlichen eine ökonomisch nicht vorteilhafte Ent-

wicklungswelt zu bieten. Dies gilt insbesondere für Familien Alleinerziehender, die unter den Familienformen das größte Armutsrisiko aufweisen. Am stärksten „gefeit“ sind hingegen die Jugendlichen in Familien mit zwei Verdienern (BMFSFJ 2012a).

Elternsein wird heute sehr stark durch die veränderten Formen der Erwerbstätigkeit und der wohlfahrtsstaatlichen Rahmung des Erziehungs- und Sozialisationshandelns bestimmt. Dabei haben sich erstens die Formen und Quantitäten der Erwerbstätigkeit grundlegend verschoben. Die heutige, im Durchschnitt höher gebildete Elterngeneration arbeitet mehr und eher in anspruchsvollen, weniger manuelle Geschicklichkeit und Körperkraft denn symbolanalytische Fertigkeiten fordernden, Berufszusammenhängen, die durch eine starke Ambivalenz von Verwirklichungschancen und Selbstausbeutungstendenzen gekennzeichnet sind. Positiv wirkt sich auf jeden Fall die vermehrte Erwerbstätigkeit von Müttern auf die Schulleistungen der Töchter aus (Röhr-Sendlmeier 2009).

Zweitens gilt für einen nicht unerheblichen Teil der erwerbstätigen Eltern, dass die skizzierte anspruchsvolle Inklusion in die Arbeitswelt z. T. mit großen zeitlichen und emotionalen Belastungen verbunden ist und sich teilweise auch in Erschöpfungssyndromen niederschlagen kann (Jurczyk/Szymenderski 2012; Lutz 2012). Die fehlende Selbstsorge kann dann in fehlende Fürsorge umschlagen. Gleichzeitig sehen sich Eltern heute einem medialen und öffentlichen Druck gegenüber, der ihnen hohe Leistungen im Bereich der Unterstützung der jugendlichen Kinder, gerade bezüglich der Bildung, abverlangt. Dabei „erreicht die Zuschreibung von elterlicher Verantwortung eine neue Qualität, wenn diese sich tendenziell von den individuellen Voraussetzungen (Ressourcen, Fähigkeiten, Möglichkeiten etc.) und strukturellen Bedingungen für eine erfolgreiche Ausgestaltung der Elternverantwortung löst“ (Oelkers 2012, S. 166).

So besehen sind aber die Arbeitszeit und die Arbeitszeitlage sowie die mit den Arbeitszeiten verbundenen logistischen Anforderungen von erwerbstätigen Paaren als Rahmenbedingung der familialen Lebensführung insgesamt (Keddi/Zerle 2012) und dadurch generierten Emotionen positiver wie negativer Art wichtige, in der jugendwissenschaftlichen Debatte oft übersehene, familiale Strukturvariablen für das Leben in Familien von Jugendlichen. Seit einiger Zeit ist zudem bekannt, dass vor allem die Eltern in unterschiedlichem Grad, je nach Erwerbseinkbindung und Geschlecht, mit der Zeit, die sie für Familie neben der Erwerbsarbeit haben, tendenziell eher unzufrieden sind: „Mehr als ein Drittel der voll erwerbstätigen Eltern gibt an, zu wenig Zeit für die Kinder zu haben und gleichzeitig zu viel Zeit für den Beruf aufzuwenden, die Väter etwas mehr als die vollzeiterwerbstätigen Mütter“ (Keddi/Zerle 2012, S. 261), während Kinder und Jugendliche im Allgemeinen zufrieden mit der elterlichen Zeit für sie sind. Das wird durch die aktuelle FIM-Studie (MPFS 2012) belegt: 94 Prozent der Kinder sind mit dem gemeinsamen Zeitbudget mit ihren Eltern zumindest weitgehend zufrieden. Von den Eltern gibt jeder fünfte Elternteil an, mit der gemeinsamen Zeit weniger oder gar

nicht zufrieden zu sein. Dem entspricht auch eine hohe Priorität, die Eltern allgemeinen zeitpolitischen Maßnahmen im gesamten Spektrum der Familienpolitik zuordnen (Muschalik u. a. 2011).

Für diejenigen Eltern, die nicht erwerbstätig sind, gelten andere Belastungen und Prioritäten. Neben der fehlenden Möglichkeit der ökonomischen Unterstützung der jugendlichen Kinder im Hinblick auf ihre Bildungsbiografien, die quer durch alle Schichten gesehen und unterstrichen wird (Sondermann 2010), schlägt sich die Unsicherheit auch in einer zunehmenden Apathie und Perspektivlosigkeit nieder (Ohlbrecht 2011). Während also ein Teil der sehr stark in die Erwerbswelt inkludierten Eltern Beschleunigungsprozessen sowie, damit einhergehend, Verkürzungen der Zeitperspektive auf das notwendige Management im Hier und Jetzt ausgesetzt ist (Brannen 2005), lässt sich ein zweiter Teil von Familien und Jugendlichen kontrastierend gegenüberstellen, dessen gegenwartszentrierte Perspektive durch fehlende Zukunftszuversicht geprägt ist. Bezogen auf das Konzept der Familienentwicklungsaufgabe und der gegenseitigen Generativität ergeben sich auf diese Weise weitere Herausforderungen an die Generationenbeziehungen in der Adoleszenz: nämlich unter gesellschaftlichen Bedingungen, in denen auch Erwachsene verschärften Anforderungen an Flexibilität und Mobilität ausgesetzt sind, gleichwohl die Heranwachsenden ihrer adoleszenten Möglichkeitsräume nicht zu enteignen und als „generational Andere“ für die Identitätsarbeit der Adoleszenten zur Verfügung zu stehen (King 2007).

c) Zufriedenheit und Wohlbefinden in der Familie

Dass Jugendliche sich heute auch dezidiert im historischen Vergleich (Dornes 2012) in ihren Familien, nicht zuletzt aufgrund der neuen partizipativen Aushandlungsmodi und emotionalen Wertschätzung, wohlfühlen, ist Konsens in einschlägigen Studien (Sardei-Biermann 2006; Stein/Stummbaum 2011, S. 50). Ebenso Konsens ist das leichte Absinken des Wohlbefindens in der frühen Pubertät. Dabei werden die konkreten Beziehungen zu den Müttern als besser eingeschätzt, und dies von den Mädchen noch stärker als von den Jungen. Je nach Untersuchungsanlage und konkreten Fragestellungen bleibt aber auch festzuhalten, dass sich 15 bis 20 Prozent der Mädchen und Jungen nicht so ausgeprägt wohl in ihren Familien fühlen (Erhart/Ravens-Sieberer 2008, S. 198). Ausschlaggebende Risikofaktoren für die Eintrübung des jugendlichen Wohlbefindens sind – neben familienspezifischen Problematiken, z. B. Störungen der Eltern-Kind-Interaktion –, auch die Arbeitslosigkeit eines oder beider Elternteile sowie die Erfahrung, nur von einem Elternteil erzogen bzw. unterstützt zu werden. Dass für das Wohlbefinden in Familien Jugendlicher vor allem der erlebte Grad an „Egalität“ eine große Rolle spielt, legen Untersuchungsergebnisse (Kreppner/Ullrich 1999, S. 107) nahe. Diese sprechen dafür, „dass sich in der ersten Hälfte (...) des Übergangs von der Kindheit zur Jugend die Kinder aus den geschiedenen Familien offenbar mit einem höheren Grad in ihren Familien wohlfühlten als die Kinder aus

den vollständigen Familien. Dies bedeutet, dass in einem Zeitraum, in dem das Autonomiestreben, die Identitätsfindung und damit das Streben nach mehr Distanz von den Eltern in den Vordergrund rückt, die Kinder aus den geschiedenen Familien ihre Interessen in höherem Maße verwirklichen zu können glauben, als dies in dieser Zeit bei den Kindern aus den vollständigen Familien der Fall ist.“ Insbesondere Mütter in den geschiedenen Familien pflegen ihren Kindern gegenüber eine egalitäre Beziehung und einen Interaktionsstil, der bereits in der frühen Adoleszenz durch ein eher „geschwisterliches“ Kommunikationsverhalten, nämlich im Sinne von Wettstreit in der Diskussion und durch Betonung der Person auffällt. Dies vermittelt dem Kind den Eindruck, als gleichwertiger Partner akzeptiert zu sein. Es mag vor allem in der Phase des Übergangs von der Kindheit zur Jugend das Gefühl hervorrufen, gut in der Familie aufgehoben zu sein. Mütter aus vollständigen Familien zeichnen sich dagegen meist dadurch aus, dass sie viel früher in Diskussionen immer genau dann in hohem Maße ihre Kinder zu korrektem Verhalten und zur Übernahme von Regeln auffordern, wenn diese den Wunsch nach Autonomie und Distanzierung besonders intensiv artikulieren. Auch in anderen europäischen Kulturen zeigt sich übereinstimmend (Gelhaar 2010), dass Jugendliche es in Bezug auf ihre Eltern als besonders belastend erleben, wenn sie von ihren Eltern weniger als den gewünschten Autonomie-spielraum zugebilligt bekommen.

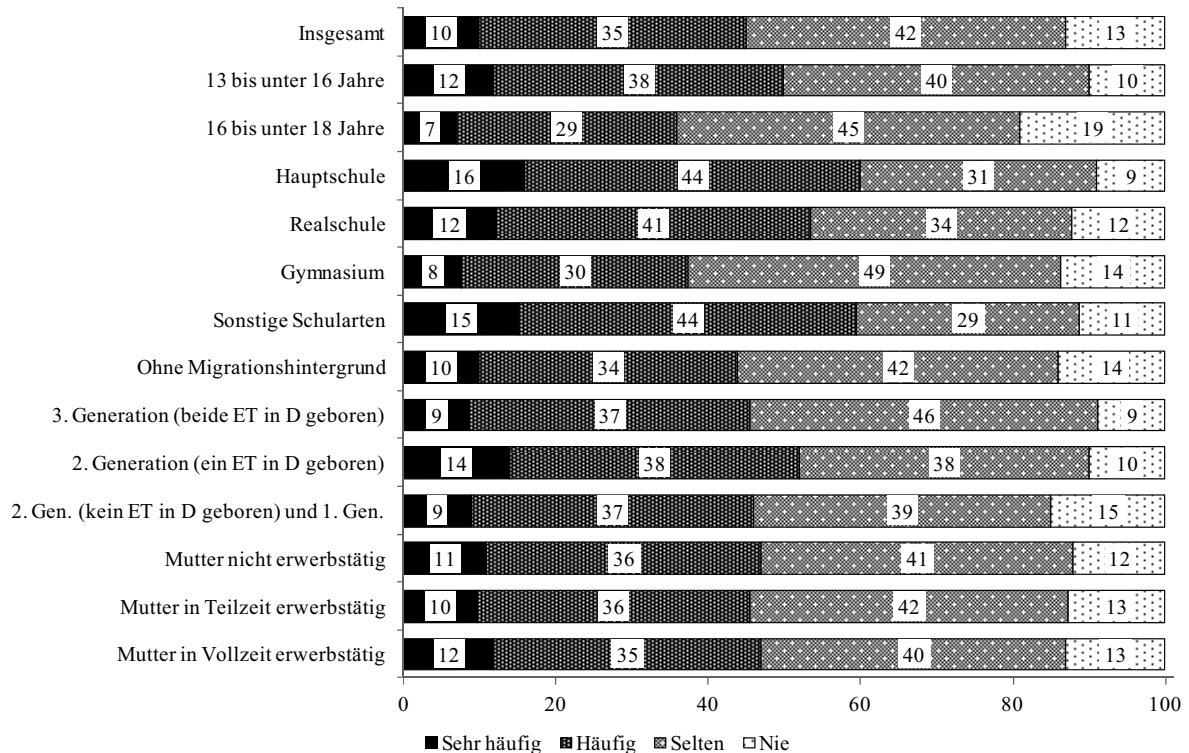
d) Familiäre Unterstützungsleistungen – Familien als Bildungsorte

Trotz der zunehmenden Selbstständigkeit Jugendlicher fungiert Familie auch im Jugendalter als ein wichtiger und sozialisatorisch folgenreicher Ort der Unterstützung und der Bildung. Am offensichtlichsten ist dieser Aspekt familiärer Unterstützungsleistungen, wenn man sich die auch im Jugendalter geleistete Unterstützung beim schulischen Lernen näher ansieht. Die Daten des DJI-Surveys AID:A zeichnen an dieser Stelle ein deutliches Bild. Nicht ganz die Hälfte (ca. 45 Prozent) der 13- bis 18-jährigen Schülerinnen und Schüler werden – folgt man ihren Angaben – sehr häufig oder häufig durch die Eltern bei den Hausaufgaben unterstützt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 86) (vgl. Abbildung 5-1).

Eltern leisten aber auch in Bezug auf andere Institutionen Unterstützung (z. B. in Bezug auf Vereine, Angebote der außerschulischen Förderung, Angebote der Jugendhilfe). Aufgrund der Vielfalt institutioneller und professioneller Kontakte von Kindern fungieren sie als wichtige Deutungs- und Synthetisierungsinstanz. „Eltern erfüllen insofern mit Bezug auf die wechselnden und multiplen Kontakte mit verschiedenen Institutionen und Personen eine integrative Funktion. Die Wirkungen von sozialen Dienstleistungen müssen in den Alltag der Adressaten übertragen werden. Dies erfordert die Umsetzung des Erworbenen und häufig auch die Anpassung des Familienalltags an entsprechende Nutzungsaufwendungen (z. B. therapeutische Übungen, Hausaufgaben)“ (Engelbert/Kaufmann 2003, S. 84).

Abbildung 5-1

Familiale Unterstützung beim schulischen Lernen für 13- bis unter 18-jährige Schülerinnen und Schüler nach Merkmalen des persönlichen Hintergrunds (2009; Angaben in Prozent)



Quelle: DJI, AID:A 2009; eigene Berechnungen

Im Fall sozialstaatlicher Leistungen, z. B. der Kinder- und Jugendhilfe, geht es dabei angesichts der angespannten Finanzlage öffentlicher Kassen immer stärker nicht nur um flankierende Hilfen vonseiten der Eltern, sondern auch um die Einbeziehung von Eltern z. B. durch die konkrete Beteiligung in finanzieller Hinsicht oder aber um die persönliche Mitarbeit bei der Leistungserbringung. Das lässt sich nicht nur im Elementarbereich beobachten, wo Elternvereine Trägerschaften übernehmen und Eltern Aufgaben in den Einrichtungen erfüllen, mit dem Effekt, dass Elternarbeit strukturelle Leistungsgrenzen des öffentlichen Hilfesystems wie aktuelle Leistungsgenisse (Engelbert 2002) kompensiert. Es lässt sich zunehmend auch im für Jugendliche bedeutsamen Schulsystem beobachten – ist doch mittlerweile die Kooperation von Schule und Elternhaus zu einem übergreifenden Topos in der Bildungsdebatte geworden. Eltern sind letztlich auch aufgrund der Ressourcen, die sie ihren Kindern generell zur Verfügung stellen, wichtige implizite „Relais“ zu den unterschiedlichen sozialstaatlichen und anderen Leistungen.

Jenseits dieser konkreten Unterstützungsleistungen erweist sich Familie auch im Jugendalter als ein Ort, an dem vielfältige Erfahrungen und Kompetenzen, Muster der Problemlösung und Lebensführung vermittelt werden. Das familiäre Zusammenleben, die Bewältigung des

familialen Alltags und die Aktivitäten der Familie liefern dabei Routinen, auf die man sich als Jugendlicher positiv, bzw. ggf. abwehrend, beziehen kann, in deren Vollzug und Erleben aber auch Fähigkeiten und Wissen erworben werden. Dazu gehören auch die Art und Weise der Aneignung von Erfahrung, Wissen und Bildung, die Bildungsaspirationen der Eltern, der Umgang zwischen den Erwachsenen untereinander, zwischen den Generationen sowie mit der familialen Umwelt (vgl. hierzu die Beiträge in Lange/Xyländer 2011a). Aus einer Ungleichheitsperspektive zeigt sich dabei allerdings auch, dass die in der Kindheit angelegten Muster der Sozialisation gleichsam „fortgeschrieben“ werden, zwar auf veränderte Aufmerksamkeiten, Interessen, aber auch ggf. Widerstände und Ablehnung vonseiten der Jugendlichen stoßen, auf Ganze gesehen aber die familial angelegten ungleichen Chancen sich immer wieder weitgehend durchsetzen.

e) Gesundheit und familiale Ressourcen

Die relativen Beiträge von familienstrukturellen und familienkommunikativen Ressourcen für den gesundheitlichen Zustand untersuchten Erhart/Ravens-Sieberger (2008) mit den HSBC-Daten. Dabei zeigte sich, dass die Bedeutung der Familienkonstellation für die gesundheitliche Lage in einem engen Zusammenhang steht mit anderen gesundheitsrelevanten Merkmalen (vgl. auch Deut-

scher Bundestag 2009). Die bedeutsamsten Unterschiede betreffen den familiären Wohlstand, der bei Alleinerziehenden häufig geringer ist. Im Vergleich mit der „klassischen“ Kleinfamilie ist eine alleinerziehende Vaterschaft bzw. eine alleinerziehende Mutterschaft mit einem höheren Risiko für eine niedrige Gesundheitseinschätzung, eine geringere Lebenszufriedenheit, multiple wiederkehrende Gesundheitsbeschwerden sowie einer unterdurchschnittlichen mentalen Gesundheit belastet, jedoch verringern sich die Unterschiede zwischen den Familienformen. Die nach wie vor erkennbaren Unterschiede lassen sich zum Teil durch häufigere Probleme in der familiären Kommunikation sowie eine schwächere elterliche Unterstützung in schulischen Aspekten bzw. als Nachwirkungen einer elterlichen Partnerschaftsproblematik erklären.

Ähnliche Zusammenhänge untermauern diesen Zusammenhang für den spezifischen Gesundheitsaspekt „Ernährungsverhalten“ (Rosenbach/Richter 2011). Hier weisen sozioökonomische Merkmale per se nur einen geringen Einfluss auf das Ernährungsverhalten der Jugendlichen auf. Die Sozialisationskontexte Schule und Familie leisten jeweils einen eigenständigen Beitrag zur Erklärung eines ungünstigen Ernährungsverhaltens, wobei ihre Erklärungsleistung den klassischen Ungleichheitsdimensionen sogar teilweise überlegen ist. Bildungsrelevante Merkmale (kulturelles Kapital der Herkunftsfamilie, selbst eingeschätzte Schulleistung und Schulstress) nehmen insgesamt eine herausragende Stellung ein.

5.2.4 Familienleben Jugendlicher

a) Familienalltag – familiäre Routinen und Rituale

Familie darf nicht mit Einstellungen und Beziehungen gleichgesetzt werden, sondern ist auch ein praktisches Geschehen mit körperlichen, emotionalen und materiellen Elementen (Jurczyk u. a. 2009; Daly 2003). Ebenso ist heutiges Familienleben trotz aller zentrifugaler Tendenzen und Optionen, die durch Medien und Kommunikationsmöglichkeiten eröffnet werden, zentral verankert in familialen Routinen, Ritualen und geschätzten gemeinsamen Zeiten (Keddi/Zerle 2012, S. 269). Entgegen der landläufigen Meinung, das würde sich alles auf Familien mit Kindern im Schulalter beschränken und Jugendliche würden ihre Familie allenfalls als logistisches Basislager zum „Wechseln der Wäsche“ nutzen, unterstreichen eine Reihe von Untersuchungen zu den alltäglichen Routinen von Familien, wie intensiv Jugendliche in ihre Ursprungsfamilie integriert sind, auch wenn es zu Beginn der Adoleszenz zu einem deutlichen Rückgang der gemeinsamen Zeiten kommt (Larson u. a. 1996; Seiffge-Krenke 1997).

So zeigt z. B. die AID:A-Studie des DJI, dass Jugendliche zwar ihre Freizeit am häufigsten, was nicht besonders überraschend ist, mit Freunden bzw. Freundinnen verbringen, dass aber auch mit Geschwistern und Eltern erhebliche Anteile der Freizeit verbracht werden. Mindestens die Hälfte der Jugendlichen zwischen 13 und 17 Jahren geben an, häufig bis sehr häufig Zeit mit Eltern (54 Prozent) oder Geschwistern (54 Prozent) zu verbringen.

Im Vergleich der einzelnen Altersstufen zeigt sich die erwartbare Tendenz, dass jüngere Jugendliche ihre Freizeit etwas häufiger mit den Eltern verbringen als die 17-jährigen Jugendlichen, die aber auch immer noch überraschend viel Freizeit mit ihren Eltern verbringen. Mädchen verbringen mehr Freizeit mit Eltern als Jungen, und offensichtlich sind Jugendliche in den östlichen Bundesländern und Berlin auch häufiger in der Freizeit mit den Eltern zusammen als Jugendliche aus den westlichen Bundesländern. Interessanterweise zeigt sich weder in Bezug auf die verbrachte Freizeit mit Freunden bzw. Freundinnen noch in Bezug die verbrachte Freizeit mit Eltern ein Schicht- oder Bildungseffekt (Sonderauswertung der AID:A-Daten 2009 für den 14. Kinder- und Jugendbericht von *Züchner*) (vgl. Abbildung 5-2).

Jenseits der gemeinsam verbrachten Freizeit scheinen Jugendliche sich auch im Haushalt zu engagieren. Die Daten aus der AID:A-Studie deuten darauf hin, dass mit zunehmendem Alter der Anteil derjenigen, die Aufgaben im Haushalt übernehmen, leicht zunimmt (vgl. Abbildung 5-3).

Bei genauer Hinsicht zeigen sich allerdings markante Unterschiede. Das weibliche Geschlecht zeigt sich – bezogen auf Hausarbeiten wie Wäsche waschen, Putzen und Kochen/Backen – über die Jahre als prädiktiv für eine stärkere Einbindung. Aber auch die Erwerbstätigkeit beider Eltern (oder einer erwerbstätigen Alleinerziehenden) führt in einigen Fällen zur stärkeren Verantwortungsübernahme, das für sich genommene Faktum, dass ein Kind alleinerziehende Eltern hat, jedoch nicht.

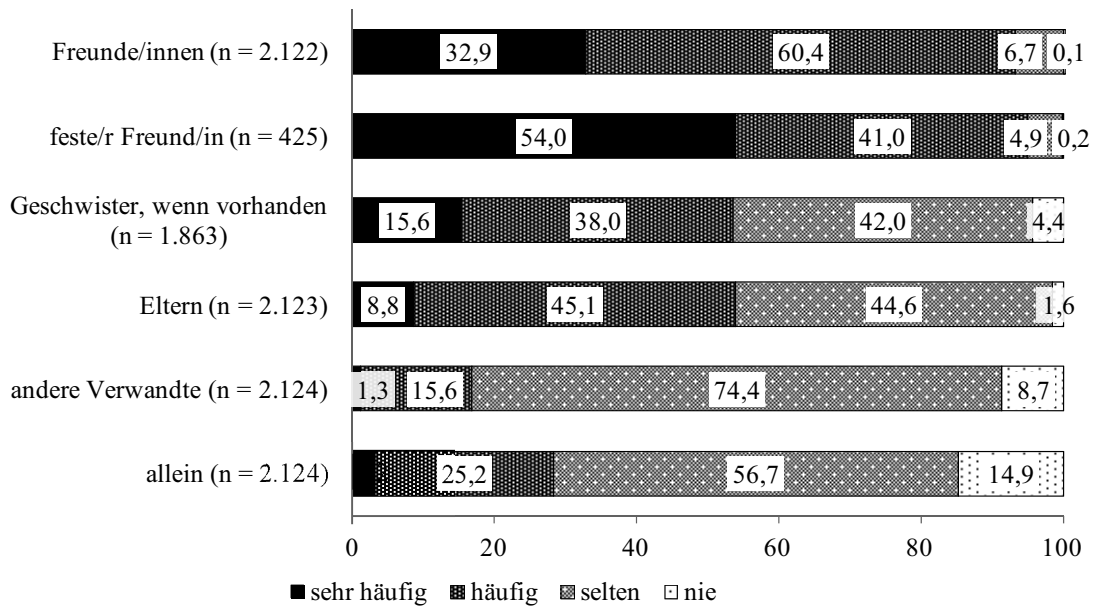
b) Kommunikation in der Familie

Aktuelle Daten deuten darauf hin, dass Gespräche in der Familie häufig bei gemeinsamen Mahlzeiten, vor allem beim Abendessen geführt werden (Bartsch 2008; MPFS 2012; Keddi/Zerle 2012; vgl. auch Gallegos u. a. 2010). Ebenso bietet die Zeit vor dem Zubettgehen Gelegenheiten für Interaktionen. Immerhin zwei Drittel der Familien geben an, feste Zeiten für Gespräche oder besondere Rituale zu haben. Auch das Gesprächsklima innerhalb der Familien wird weitgehend als positiv wahrgenommen.

Routinen und Rituale sind zum einen, wie die Forschung nahelegt, wichtige protektive Faktoren im Hinblick auf abweichendes Verhalten, und sie fördern offenbar die akademischen Leistungen (Roche/Ghazarian 2011; White/Halliwell 2010). Diese Rituale und Routinen werden zum Teil auch von den sich vermeintlich von familialen Abläufen fernhaltenden Jugendlichen durchaus als Qualitätszeit geschätzt. Die Mehrzahl der Jugendlichen nimmt regelmäßig an Familienmahlzeiten teil (Bartsch 2008). Konkret isst immerhin knapp die Hälfte aller Befragten wenigstens einmal am Tag mit Eltern bzw. einem Elternteil und neun von zehn Jugendlichen nehmen mindestens einmal wöchentlich an Familienmahlzeiten teil, in der Regel deutlich häufiger. Dabei ist die Häufigkeit der Teilnahme an den Familienmahlzeiten unabhängig von Schulart und Klassenstufe und auch den wenigen Jugendlichen, die nie (2 Prozent) oder äußerst selten (ca. 9 Prozent) mit Eltern essen, scheinen gemeinsame Mahlzeiten zu gefallen. Jugendliche scheinen dabei vor allem

Abbildung 5-2

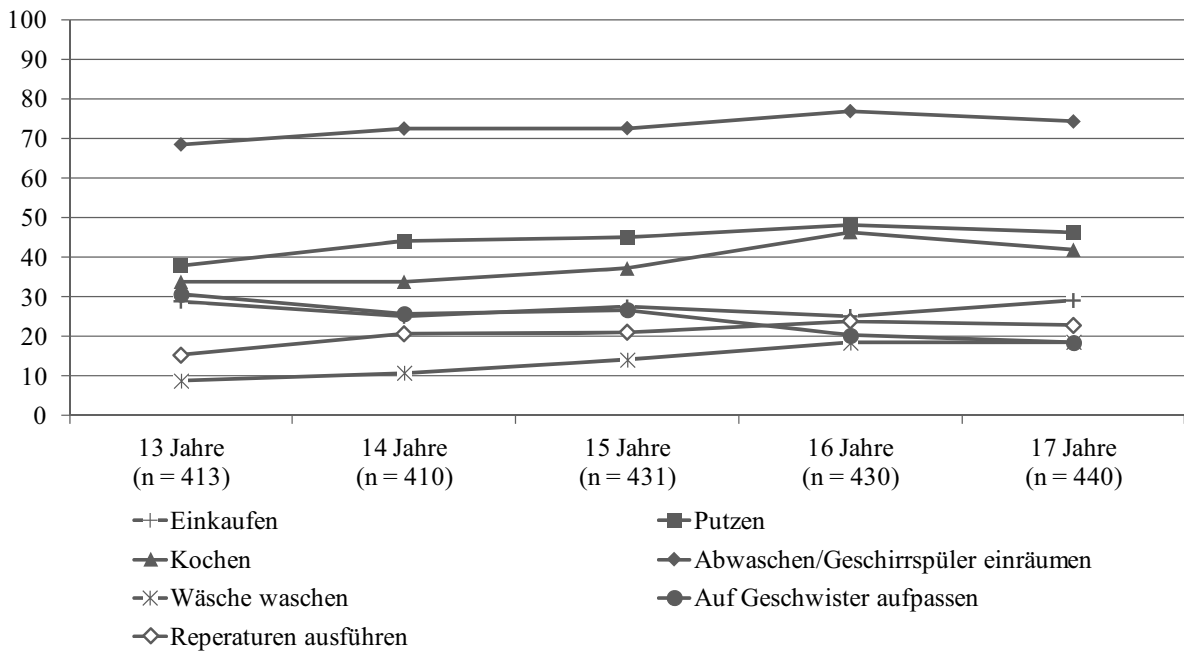
Häufigkeit der verbrachten Freizeit (2009; 13- bis 17-Jährige; Daten gewichtet; Angaben in Prozent)



Quelle: DJI, AID:A 2009; eigene Berechnungen

Abbildung 5-3

Mindestens wöchentliche Häufigkeit der Übernahme von Aufgaben im Haushalt (2009; 13- bis 17-Jährige, Daten gewichtet; Angaben in Prozent)



Quelle: DJI, AID:A 20094; eigene Berechnungen

Gespräche, gutes Essen und das Zusammensein zu genießen – auch wenn sie mitunter von den Gesprächsthemen genervt sind. Ein Haupt- und gleichzeitig ein Streitthema am Familientisch ist die Schule. So geben circa 80 Prozent der befragten Jugendlichen an, dass beim gemeinsamen Essen über Schule gestritten wird. Insgesamt wird allerdings – zumindest nach Angaben der befragten Jugendlichen – lediglich in knapp acht Prozent der Familien oft und in etwa 30 Prozent ab und zu beim Essen gestritten. (Bartsch 2008, S. 126 ff.).

Wie wichtig die Kommunikation in der Familie ist, macht Fend in seinem Resümee auf der Basis der über zwanzig Jahre Entwicklungsverläufe erfassenden LIFE-Studie deutlich: „Die Kontinuität der in der Adoleszenz aufgebauten Grundorientierungen über zwanzig Jahre ist verblüffend groß. Über diese Stabilität hinterlässt das Elternhaus intergenerationale Spuren. Die entscheidenden Moderatorvariablen sind dabei verbale Austauschprozesse zwischen Eltern und Kindern“ (Fend 2009, S. 101). Hierbei spielen der Kommunikationsstil und das Kommunikationsklima eine große Rolle. Eher negative Effekte werden einer hierarchisch distanzierten Kommunikation zugeordnet, während gleichberechtigtes Verhandeln und emotionale Nähe positiv bewertet werden.

Dies findet seine Entsprechung aus der Sicht der Jugendlichen, wenn man sie nach der Bedeutung ihrer Familie und ihres Freundeskreises fragt. Aus dieser Perspektive kommt dem engeren Familienkontext, also Mutter, Vater und Geschwister sowie Großeltern, bei den 13- bis 17-Jährigen eine höhere Bedeutung zu als dem weiteren Freun-

deskreis. Die Mutter hat bei allen Jugendlichen eine sehr hohe Bedeutung, deren Ansehen nur von dem eigenen Partner bzw. einer Partnerin leicht übertroffen wird. Eine ebenfalls hohe Bedeutung kommt dem Vater zu; ihm folgen die Freunde und Freundinnen der Jugendlichen und danach die Geschwister. Der weitere Verwandtenkreis dagegen hat eine nachrangige Bedeutung, wird aber durchaus auch geschätzt (Sonderauswertung der AID:A-Daten 2009 für den 14. Kinder- und Jugendbericht von Züchner).

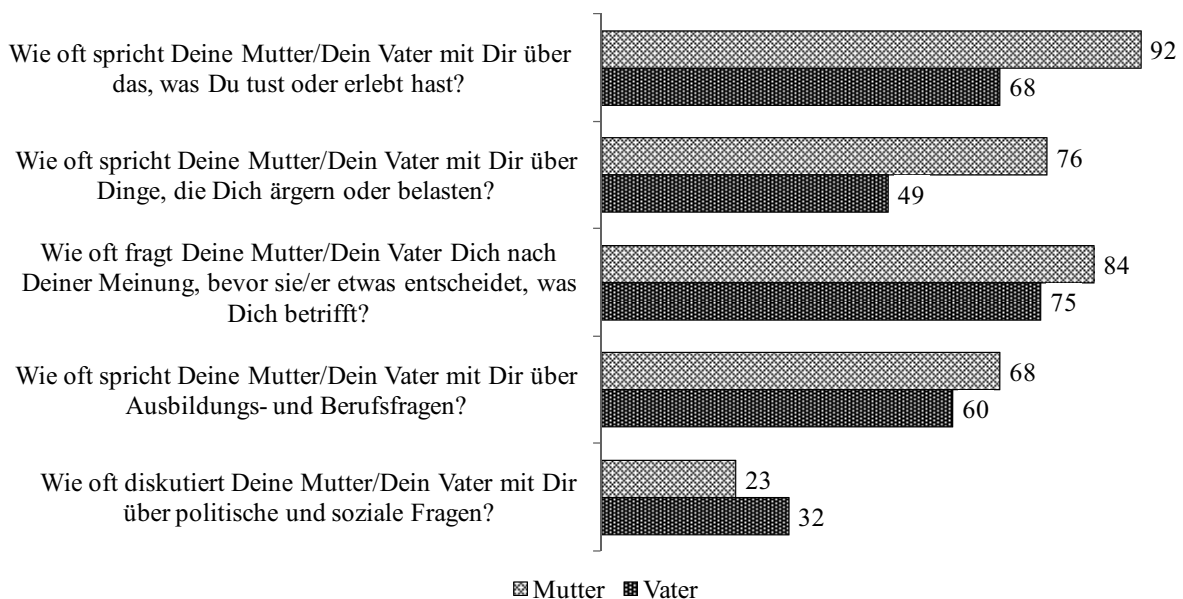
Die hohe Bedeutung der Mutter und des Vaters für die Jugendlichen spiegelt sich auch in der Frage nach den Gesprächsthemen zwischen Jugendlichen und ihren Eltern wider. Die Daten machen deutlich, dass Mutter und Vater in der Altersgruppe der 13- bis 17-Jährigen wichtige Vertrauens- und Bezugspersonen darstellen, an die man sich häufig wendet bzw. von denen man in persönlichen Fragen angesprochen wird. Dabei spielen politische und soziale Fragen offenbar eine eher untergeordnete Rolle, während persönliche Anliegen sowohl vonseiten der Jugendlichen als auch der Eltern angesprochen werden (vgl. Abbildungen 5-4 und 5-5).

c) Freizeit und Aktivitäten in der Familie

Was die über den rein verbalen Austausch hinausgehenden Aktivitäten in den Familien Jugendlicher angeht, bestätigen neuere Forschungen die seit längerem bekannte schicht- und milieuspezifische Ausformung von Freizeitaktivitäten und -einstellungen (Büchner/Brake 2006; Deppe 2012): Familiäre Interaktions- und Kommunika-

Abbildung 5-4

Beziehung zu Mutter und Vater bei den 13- bis 17-Jährigen¹
(2009; N = 2.829; Daten gewichtet; Angaben in Prozent)

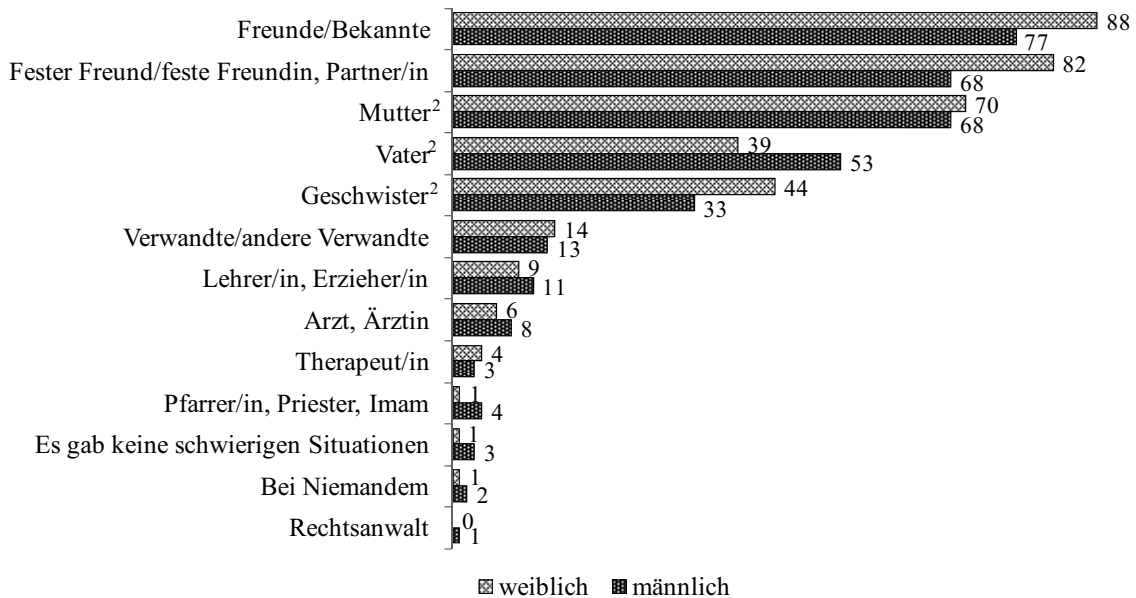


¹ Frage: Ich lese Dir jetzt einige Sätze zu Deiner Mutter/Deinem Vater vor! Antwortskala: sehr oft, oft, selten, nie. Hier sind die Anteilswerte für die Kategorien „sehr oft“ und „oft“ zusammengefasst dargestellt.

Quelle: DJI, AID:A 2009, eigene Berechnungen

Abbildung 5-5

Rat und Unterstützung gesucht¹ bei verschiedenen Personen/Personengruppen nach Geschlecht (2009; Mehrfachnennungen, 13- bis 17-Jährige; N = 2.829; Daten gewichtet; Angaben in Prozent)



¹ Frage: Bei welchen Personen hast Du/haben Sie in den letzten 12 Monaten in schwierigen Situationen Rat und Unterstützung gesucht?

² Ergebnisse nur für Befragte, bei denen die genannte Person/die genannten Personen vorhanden waren.

Quelle: DJI, AID:A 2009; eigene Berechnungen

tionspraktiken sind einerseits stark milieuhabhängig, gleichzeitig aber nicht einseitig von den Eltern zu den Heranwachsenden verlaufend, sondern auch von den Jüngeren zu den Älteren (Büchner/Brake 2006, S. 262). Freizeitpraktiken von Jugendlichen (Deppe 2012) spannen einen Raum auf zwischen so unterschiedlichen Polen wie „Freizeit als Bildungsraum“ und „Freizeit als Familienzeit“. Ersterer meint, wenn Eltern wie Kinder darin übereinstimmen, dass in den Freizeitaktivitäten ein Erwerb über schulische Bildung hinausgehender Kompetenzen sowie kulturellen und sozialen Kapitals ermöglicht werden soll und damit auch eine Weiterentwicklung der eigenen Persönlichkeit angetrieben werden soll; „Freizeit als Familienzeit“ bedeutet, dass die nicht in der Schule verbrachte (nicht organisierte) Freizeit mit einer Orientierung an der Erfüllung familiärer Bedürfnisse und Pflichten (häusliche Aufgaben, Geschwisterbetreuung) einhergeht, die ein hauptsächlichliches Aufhalten der Heranwachsenden in der familialen Sphäre notwendig erscheinen lassen. Diese jugendlichen, familial mitbedingten Freizeitstile stellen zum einen Strategien der Familien zur Realisierung ihrer vorrangigen Ziele dar; andererseits weisen sie jeweils unterschiedlich starke Funktionalitäten für den kurz- und langfristigen Erwerb von platzierungsrelevanten Bildungskapitalien im institutionellen Bildungssystem auf. So „passt“ der Stil „Freizeit als Bildungsraum“ zu höherwertigen Bildungsgängen, wohingegen „Freizeit als Familienzeit“ eher auf mittlere und untere Bildungsgänge abgestellt zu sein scheint. Jugendlischer Familienalltag und jugendliche, von familialen Vorgaben teilweise mitgeprägte Freizeitaktivitäten, sind so

zusammenfassend betrachtet ein wichtiger Transmissionsriemen der Übertragung von Ungleichheiten (Lange/Xyländer 2011a; Sullivan 2011). Dies bestätigen auch Auswertungen des PISA-Datensatzes, beispielsweise hinsichtlich der Mediennutzung. Unterstützende familiäre Lebensverhältnisse, erfasst über Struktur- und Prozessmerkmale in der Familie, sind offensichtlich mit einer anspruchsvollen Medienaneignung assoziiert. So erweisen sich familiäre Prozessmerkmale, wie kulturelle Investitionen und die kommunikative Praxis in der Familie, als bedeutsamste Einflussfaktoren, wohingegen hohen Wohlstandsinvestitionen eher ein negatives Gewicht zukommt, weil sie stärker an eine unterhaltungsbezogene Mediennutzung gekoppelt sind (Senkbeil/Wittwer 2008). Allerdings darf bei aller Anerkennung dieser sozial-differenziellen Perspektive für ein Gesamtbild des Zusammenhangs von Jugendlichen und Familien im Alltag nicht übersehen werden, dass heute aufgrund der populärkulturellen Sozialisation der heutigen Elterngeneration, anders als noch zwei Generationen zuvor, die gemeinsame Medienrezeption neben den gemeinsamen Mahlzeiten wesentlich zum erlebten Familienleben, und zwar in positiver Hinsicht, beiträgt (Sander 2001; Turtiainen u. a. 2007).

5.2.5 Familienprozesse, Autonomie, Individualisation und parental monitoring

Abgesehen von den Effekten der Familienstruktur als Vermittlerin ökonomischer Vor- oder Nachteile ist es weniger die äußere Form der Familie, die über eine produktive Entwicklung und Sozialisation bestimmt, als viel-

mehr die Qualität der Interaktion zwischen den Generationen (Hay/Nash 2002). Diese wiederum ist besonders bedeutsam in der Jugendphase, weil es mit der Pubertät für Heranwachsende wichtiger wird, sich in eine Auseinandersetzung mit den eigenen Eltern zu begeben, um Autonomie entwickeln zu können (Schröder 2006a, b). Die Eigenständigkeit („Individuation“), die jetzt ansteht, ist eine qualitativ andere als die in der Kindheit, weil sich jetzt auch die Möglichkeit von sexuellen Beziehungen und den sich damit verbindenden potenziellen biografierelevanten Konsequenzen eröffnet. Was aus der Kinderperspektive so lebenswichtig war, nämlich die Eltern zu idealisieren, wird jetzt hinderlich. Die Konflikte mit den Eltern nehmen oft von einem auf den anderen Tag zu – allerdings sinken sie bis zum Ende der Jugend wieder signifikant ab (Seiffge-Krenke 1997). Zum anfänglichen Konflikt trägt insbesondere bei, dass sich die Entwicklungsziele und Relevanzen von Jugendlichen anders darstellen als die, die Eltern für ihre jugendlichen Kinder als wichtig erachten. Freizeit, Expertise in Sachen Populärkultur und die zunehmende Bedeutung der Peers sowie die eigene Entwicklung von markenzeichenartigen Identitätsmerkmalen kollidieren mit dem elterlichen Insistieren auf sozialer Akzeptanz in der Erwachsenenengesellschaft, Autoritätsansprüchen der Erwachsenen gegenüber den Jugendlichen und sozial beglaubigtem Erfolg (Collins u. a. 1997; Dekovic u. a. 1997; Endepohls 1995).

Allerdings zeigt sich, dass sich im Verlauf der frühen zur späten Adoleszenz zwar die Zeit insgesamt verringert, die mit den Eltern verbracht wird, aber zum einen nimmt die interpersonell relevante Kommunikation, insbesondere mit den Müttern, zu und zum anderen wird der Affekt in den alltäglichen Interaktionen mit Vätern und insbesondere Müttern ebenfalls wieder positiver (Larson u. a. 1996).

Auf die temporäre „Ablösung von den Eltern“ folgt in der Tendenz eine neue Phase des Verbundenseins (Gerhard 2005). „Ablösung“ bedeutet jedoch nicht unbedingt, sich von der Herkunftsfamilie zu trennen, auszuziehen und auf der Basis von anderen Wertvorstellungen ein neues Leben zu beginnen, sondern es steht eine ständige Balance zwischen Autonomie und Nähe, zwischen Abwesenheit und innerfamiliärer Anwesenheit an.

Diese fragile Spannung mit ihrer ambivalenten Wirkung auf das gesamte Generationengefüge wird von King (2011, S. 77) mit ihren Konsequenzen für Jugendliche und den Eltern wie folgt umrissen: „So sehr Eltern einerseits Autonomisierung und Potenzen der herangewachsenen Kinder begrüßen mögen, werden sie andererseits nicht nur durch Trennung, sondern durch das Eigene potenziell relativierende Neue der Generationsabfolge immer auch schmerzlich berührt. Für die außerfamiliären Zusammenhänge gilt ebenfalls, dass die Erwachsenen dadurch mit der Vergänglichkeit ihrer historischen Wirkungen und kulturellen Praktiken konfrontiert werden. Das heißt: Indem Erwachsene adoleszente Entwicklungen befördern, befördern sie damit auch immer die Relativierung der eigenen Weltsicht.“

Einseitige Schlüsse über die Dominanz der Ablösung wurden bisweilen aus den heftigen Protesten und prinzipiell erscheinenden Abgrenzungen der Adoleszenten aus der Generation der 1968er- und 1970er-Jahre gezogen. Die Art der Abgrenzung sowie ihre Inszenierung und Bearbeitung hängt jedoch stark von historischen Situationen und sozialen Kontexten ab. So zeigen Analysen erfolgreicher Individuationsprozesse (Walper 2003) neben einer Reihe individueller Unterschiede zwischen den Jugendlichen, dass solche Jugendliche – Mädchen wie Jungen gleichermaßen – heute in einem Erziehungsklima aufwachsen, das erstens durch starke Einfühlung seitens der Mütter und Väter in ihre Bedürfnisse geprägt ist. Die Eltern sind zweitens engagiert und interessiert, was sich durch ein überdurchschnittliches Monitoring, d. h. eine nicht aufdringliche Form des Bescheidwissens und Nachfragens nach Freunden, Entwicklungen in der Schule u. v. a. m., bemerkbar macht. M. a. W.: Die Eltern erfolgreich individuierter Jugendlicher beschneiden deren Freiräume nicht zu sehr durch strenge Kontrolle oder Überbehütung (Gerhard 2005). Zu beachten ist, dass es sich hierbei um einen spiralförmigen Prozess über die Zeit handelt. Jugendliche lösen bei ihren Eltern Anpassungsleistungen im elterlichen Handeln aus, die wiederum auf die Jugendlichen zurückwirken (De Haan u. a. 2012).

Hierbei hat sich elterliche Wärme als wichtiger moderierender, positiv förderlicher Faktor nachweisen lassen (Wang u. a. 2011). Positive Familienprozesse im Sinne des Ausdrucks von Gefühlen, der Ansprechbarkeit, gemeinsamer Entscheidungsfindung, wirken sich positiv auf Prozesse des Erzählens über außerfamiliäre Sachverhalte bei den Jugendlichen und des elterlichen Nachfragens nach kindlichen/jugendlichen Aktivitäten aus, was dann wiederum die Häufigkeit von externalisierendem Verhalten senkt (Padilla-Walker u. a. 2011).

Zentral im Jugendalter ist in diesem Zusammenhang auch der Umgang mit Emotionalität. Neueste Forschungsbefunde unterstreichen, dass eine gute Beziehung der jugendlichen Kinder zu ihren Müttern wesentlich dazu beiträgt, die schwierige Aufgabe der Emotionsregulation, also den Umgang mit starken und belastenden Emotionen, angemessen zu bewältigen. Diese produktive Bewältigung ist im Übrigen auch ein Faktor, der funktionierende Familien auszeichnet (Larson/Richards 1994). Umgekehrt führen wahrgenommene starke mütterliche Kontrollversuche zu Problemen in der jugendlichen Emotionsregulation (Neumann/Koot 2011) und diese in der Folge zu einer Reihe von Verhaltensweisen, die auch andere Sozialisationsbereiche negativ beeinflussen können.

5.2.6 „Wirkungen“ familialer Sozialisationsbedingungen

Die zuvor beschriebene Strukturen und Prozesse in Familien mit Jugendlichen sind nicht nur im Hinblick auf den Prozess des Selbstständig-Werdens und für die Jugendphase von Bedeutung, sondern haben darüber hinaus weit in das Erwachsenenalter hinein sozialisatorische Wirkung. Die strukturellen und qualitativen Besonderheiten der Familien Jugendlicher beschränken sich dabei in

ihrem Wirkungsspektrum bei weitem – was wiederholt schon deutlich wurde – nicht auf die differenzielle Reproduktion des Bildungskapitals in Familien (vgl. Baumert/Schümer 2002), sondern tangieren eine Reihe weiterer Bereiche des jugendlichen Lebens. So konnte gezeigt werden, dass ein Zusammenhang zwischen den elterlichen Erziehungs- und Sozialisationsstilen auf der einen und der Typik jugendlicher Lebensziele und -orientierungen auf der anderen Seite besteht (Neuenschwander/Frank 2011; Leks u. a. 2011). Analog dazu konnte Fend (1998) den positiven Einfluss von gutem Familienklima und anregender Familienatmosphäre mehrfach anhand der Daten des Konstanzer Jugendlängsschnitts nachweisen (vgl. auch Ditton 2009). Die „AIDA“-Studie (König u. a. 2011) repliziert diese Grundeinsichten: Hohe familiäre Geborgenheit und Unterstützung führen zu hohem Leistungsvertrauen, welches seinerseits einen Effekt auf die Schulnoten hat. Hohes Leistungsvertrauen führt zu guten Noten. Als wichtiges Element für die Ausfaltung ambitionierter Bildungsbiografien bei Jugendlichen ist die zentrale Rolle der gemeinsamen, ko-produktiven Gewährung von Autonomie und Ablösung im Jugendalter hervorzuheben (Busse 2010).

Ähnliches gilt für die beruflichen Orientierungen. Es gehört zu den einschlägigen Befunden der Jugendforschung, dass Fragen der Berufswahl vorrangig mit den Eltern diskutiert und besprochen werden. Die Prägung reicht aber darüber hinaus. Auch die generellen Orientierungen bezüglich Engagements im Erwerbsbereich u. ä. werden in Familien jugendlicher vor allem über die Achsen Mutter-Tochter und Vater-Sohn transferiert. „As expected, parental work participation affected adolescents' work participation plans with same-sex parents serving as main role models. Opposite-sex parents served as the main model for the preferred degree of work participation for future life partners“ (Wiese/Freund 2011, S. 223).

Eine wichtige Rolle spielen die innerfamiliären Prozesse im Jugendalter schließlich in Bezug auf die beiden Lebensbereiche Partnerschaft und Sexualität. Diese werden ebenfalls zentral von Erziehungsstilen und -verhalten mitgeprägt: Hohe erlebte elterliche Unterstützung geht mit einem Aufschub sexueller Handlungen bei jungen Jugendlichen einher; bei älteren Jugendlichen sagt ein gutes Verhältnis zu den Eltern einen bedachteren Umgang mit Fragen der Kontrazeption voraus (de Graaf u. a. 2011). Umgekehrt konnten in einer Längsschnittstudie überzeugende Hinweise dafür gefunden werden, dass ein geringer familialer Zusammenhalt hoch prädiktiv für frühe romantische Beziehungen und sexuelle Kontakte ist (de Graaf u. a. 2012).

Zusammengefasst bedeuten die aus sehr unterschiedlichen Bereichen der Jugend- und Familienforschung zusammengetragenen Befunde, dass die häufig geäußerte Vorstellung, dass die eigene Familie im Jugendalter zunehmend an Bedeutung verliert, korrigiert werden muss. „Die Familie ist der Ort der emotionalen Unterstützung und der persönlichen Beratung. Sie stellt wesentliche Ressourcen bereit und erbringt zentrale Unterstützungs-

leistungen. Über die familiäre Interaktion werden, aufgrund deren Eingebundenheit in soziale Milieus, Jugendliche in ihren Freizeit-, Bildungs- und Peerinteressen maßgeblich beeinflusst, da die Jugendlichen in der Regel mit den Eltern oder einem Elternteil zusammenleben. Familiäres Leben ist die typische private jugendliche Lebensform“ (Ecarius u. a. 2011, S. 74) – sowie, wie oben gezeigt, ein wichtiger Bildungsort. Familienleben ist also im Alltag und bezogen auf die Biografie für Jugendliche höchst bedeutsam – wobei zugleich auf die großen sozialen Unterschiede und Teilhabechancen verwiesen werden muss. „So gesehen besteht auch in modernen Gesellschaften eine zirkelhafte Beziehung zwischen familialen Voraussetzungen und der Reproduktion einer höchst ungleich geschnittenen Sozialstruktur“ (Lange/Xyländer 2011b, S. 12; Szydlík 2007).

Auf die Eltern kommt mit der Pubertät nicht nur intrafamiliär, sondern auch in der Regulation von und dem Austausch mit anderen Systemen die Entwicklungsaufgabe zu, dem zunehmenden Autonomiestreben und dem partiellen Wachsen jugendlicher Kompetenz Rechnung zu tragen. Wenn dabei eine Balance von forderndem und feinfühlig-antwortendem Verhalten für das Adoleszenzalter gefunden wird, scheint dies in der frühen Adoleszenz eine Art Schutzschirm gegenüber abweichendem Peerverhalten aufzuspannen sowie die Entwicklung sozialer Kompetenzen ebenso wie die Leistung in der Schule zu fördern. Soweit zu sehen lassen sich gegenwärtig die Formen des jugendlichen Zusammenlebens mit Eltern und ihre Beziehungen zu Großeltern sowohl übergreifend als auch im historischen Vergleich als „alltagspragmatische Koexistenz“ bezeichnen, das bedeutet: „so lange wie möglich im Elternhaus zu leben und zugleich dennoch ohne permanente elterliche Kontrollformen selbstständig zu sein“ (Ferchhoff 2007, S. 237).

Zugleich darf der hier in den Mittelpunkt gestellte Fokus auf die innerfamiliären Transformationsprozesse und Unterstützungsleistungen im Jugendalter den Blick nicht darauf verstellen, dass diese Prozesse und Leistungen auf Stabilisierung und Unterstützung von außen angewiesen sind. Der familiäre, private Raum der Familie muss sich nicht nur angesichts des Selbstständig-Werdens der Jugendlichen neu definieren und – wenn man so will – neu erfinden; zugleich gewinnen auch die Schule, die Medien und die intensiver werdende Teilnahme der Jugendlichen am Marktgeschehen von Bedeutung. Hinzu kommen ggf. Vereine, unterschiedliche Beratungs-, Hilfe- und Unterstützungsangebote, in bestimmten Konstellationen auch Kontroll- und Sanktionsinstanzen sowie die verschiedenen sozialpolitischen Maßnahmen der Förderung der Familie, die auch für das Jugendalter gelten. Es gilt deshalb auch an dieser Stelle, der Frage nach dem zukünftig angemessenen Verhältnis von familialem Nahraum, öffentlicher Verantwortung, Marktbedingungen und Zivilgesellschaft nachzugehen (vgl. Teil D).

5.3 Die Welt der Schule im Jugendalter

Die Schule ist das am stärksten weichenstellende und universellste institutionelle Gefüge des Jugendalters, nicht

nur weil sie als Thema und Lebensinhalt vom Grundsatz her uneingeschränkt für alle junge Menschen in dieser Altersphase von fundamentaler Bedeutung ist, sondern auch weil dieses Lebensjahrzehnt sie zeitlich stärker in Anspruch nimmt als alles andere. Schule und Jugendalter gehören insoweit auf das Engste zusammen, als Schule – in ihrer allgemein bildenden Form nahezu exklusiv – im Grundsatz eigens für diese Altersgruppe geschaffen worden ist und sich um diese Altersgruppe her konfiguriert. In diesem Sinne ist Schule eine altersspezifische Einrichtung, die nicht nur durch Heranwachsende maßgeblich charakterisiert wird, sondern die zugleich auch ausgesprochen prägend für Kinder und Jugendliche ist.

In Anbetracht der bestehenden Schulpflicht – unterteilt in eine Vollzeitschulpflicht bis zu einem ersten allgemein bildenden Schulabschluss sowie eine berufliche Teilzeitschulpflicht –, besuchen nahezu alle Jugendlichen bis zu ihrer Volljährigkeit die Schule. Dies gilt in Form einer Teilzeitberufsschulpflicht auch für jene, die bereits vor Vollendung des 18. Lebensjahres die allgemein bildende Schule mit oder ohne Abschluss verlassen haben, unabhängig davon, ob sie sich in einer beruflichen Ausbildung befinden, bereits erwerbstätig oder aber aktuell weder in Ausbildung noch in Erwerbstätigkeit sind.

So sehr Schule zwar eine kollektiv prägende, gemeinsame Erfahrung des Jugendalters ist, so sehr ist sie in dieser Altersphase doch zugleich auch eine sehr persönlich prägende Erfahrung, ein hoch ambivalenter Ort im Kampf um schulischen Erfolg und soziale Anerkennung, aus dem heraus sich für jeden Einzelnen in unterschiedlicher Ausprägung soziale Zugehörigkeiten entwickeln.

Typisch für diese Altersphase ist der Übergang von einem oft unbeschwert kindlich-elternabhängigen in einen eigenen, schulisch geformten sozialen Status (vgl. Alt 2005a). Aus zuvor noch latenten und vor allem über die Eltern geprägten sozialen Positionierungen werden für die Heranwachsenden mehr und mehr manifeste und zunehmend auch über die eigene Person mit ausgelöste soziale Positionierungen – in der Klasse, im Freundeskreis, in der Schule. Auf diesem Wege wird ein Großteil der Jugendlichen mit danach immer schwieriger korrigierbaren Folgen in die Gruppe der Gewinner oder der Verlierer im Bildungssystem Schule einsortiert.

Das beginnt mehrheitlich in Deutschland mit der bislang üblichen und im internationalen Vergleich eher frühen Praxis, Kinder bereits in der vierten Grundschulklasse, also in einem Alter von rund zehn Jahren, mit der Entscheidung zu konfrontieren, welche weiterführende Schule sie anschließend besuchen. Dieser Entscheidungsprozess wird für die Heranwachsenden zu der in aller Regel ersten weichenstellenden Sozialerfahrung ihres Lebens. Auf diese Weise erleben sie in vergleichsweise jungen Jahren nicht nur erstmals eine an ihre schulische Leistung gekoppelte biografische Weggabelung, damit entscheidet sich vielfach für sie zugleich auch – oder wird dadurch wesentlich vorgezeichnet –, in welchem sozialen Umfeld, in welchem Sozialmilieu und Freundeskreis die Heranwachsenden in dem anschließenden Lebensjahrzehnt aufwachsen, also jener Lebensphase, in der mehr

als in allen anderen wesentliche Weichen für den sozialen Status und die soziale Positionierung, für die eigene spätere Lebensführung und den eigenen Lebensstil gestellt sowie die entscheidenden Grundlagen für die personale und soziale Identität gelegt werden.

Jenseits der ohnehin auf Engste mit Schule zusammenhängenden zertifikatsorientierten Chancenzuweisung mit Blick auf die nachfolgenden biografischen Stationen, der beruflichen Ausbildung, des Studiums und der späteren Erwerbstätigkeit, wird die Schulzeit auf diese Weise für viele Heranwachsende zugleich zu einem wesentlichen Gestaltungsfaktor des Jugendalters. Im Rahmen dieser ebenso elementaren wie weitreichenden Folgen kommt der Schule im Lebensverlauf, dem sozialen Ort Schule sowie den darin eingelagerten Leistungsanforderungen mit ihren zwiespältigen Wirkungen für das Aufwachsen von jungen Menschen eine Schlüsselrolle zu, die von vielen als ambivalent und spannungsreich erlebt wird.

Ogleich der Bildungsort Schule seit Einführung der Schulpflicht für viele Generationen in dieser Altersphase seine prägende Kraft scheinbar gleichförmig entfaltet hat, haben sich die Bedingungen des Aufwachsens mit Blick auf die Welt der Schule im Vergleich der letzten Jahrzehnte in Deutschland doch stärker verändert, als dies auf den ersten Blick sichtbar werden mag.

5.3.1 Der neue Blick auf die Bildungswelt Schule

Ein wesentlicher Impuls für die neu entfachten Debatten, für die neue öffentliche Aufmerksamkeit rund um das Thema Schule und Bildung waren international vergleichende Schülerleistungsstudien wie etwa IGLU (vgl. Bos u. a. 2003a; Bos u. a. 2007), vor allem aber PISA (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001; PISA-Konsortium Deutschland 2004; PISA-Konsortium Deutschland 2007; Klieme u. a. 2010). Als in mehreren Wellen durchgeführte Kompetenzfeststellungstests in einem schulischen Umfeld haben diese Studien im letzten Jahrzehnt den Blick auf Schule verändert und das Wissen über schulische Zusammenhänge erweitert. Sehr viel prägnanter sichtbar geworden sind durch diesen neuen Typus international vergleichender, standardisierter Erhebungen eine Reihe wichtiger Einsichten in die Welt der Schule und ihr inneres Gefüge, in ihre impliziten Zusammenhänge zu den Lebenslagen und Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler, aber auch in die irritierend hohen Unterschiede der vorhandenen Kompetenzen der befragten Kinder und Jugendlichen sowie in die Relativität nationaler und länderspezifischer Schulpolitiken. Dabei lassen sich ausschnitthaft folgende Einsichten festhalten:

Erstens: Eine wichtige Einsicht in die sozialen Mechanismen von Schule ist durch die bisweilen deutliche Differenz zwischen einer *Zertifikatsorientierung* und einer *Kompetenzorientierung* zutage getreten, also zwischen der schulischen Notengebung und einer damit keineswegs immer deckungsgleichen fach- und bereichsspezifischen Kompetenzmessung (vgl. für IGLU Arnold u. a. 2007; für PISA Schöps u. a. 2006). Demnach gibt es nicht nur nennenswerte Unterschiede zwischen der notenmäßigen Be-

urteilung der Jugendlichen und den Testergebnissen bei PISA, sondern zugleich überlappen sich auch die Ergebnisse bei den Jugendlichen in den Kompetenztests stärker, als dies aufgrund ihrer schulischen Zuordnung zu erwarten wäre. Dies deutet einmal mehr darauf hin, dass die Wahl der Schulform keineswegs allein am Wissen und Können der Kinder ausgerichtet ist, sondern dass in diese Frage vielmehr, positiv wie negativ, immer auch der Bildungsstand, die berufliche Stellung und die soziale Lage der Eltern einfließen (vgl. Maaz u. a. 2011).

Zugleich verweist dieses Spannungsverhältnis zwischen Zertifikats- und Kompetenzorientierung darauf, dass dieses auch aufseiten der jungen Menschen zu einem Zwispalt führen kann: zwischen einem an Noten ausgerichteten Lern- und Fachwahlverhalten mit Blick auf Fächer, Leistungskurse etc. – also einer Art Selbstinstrumentalisierung – einerseits und einer stärker durch die eigenen Neigungen und Fähigkeiten beeinflussten Fächerwahl andererseits. In Anbetracht der damit verbundenen schulischen und nachschulischen Folgen werden die Schülerinnen und Schüler oft mit einer strategischen Zweckrationalität konfrontiert, die ihnen wenig Spielraum lässt, und daher den Befürchtungen einer „verzweckten“ Kindheit Vorschub leistet (vgl. Olk/Hübenthal 2011).

Zweitens: Auch wenn die Kompetenztests bei PISA und IGLU in der Schule während des Unterrichts durchgeführt werden und sich diese inhaltlich fast ausschließlich an schulischen Kernfächern orientieren – und daher oft auch als „Schulleistungsstudien“ bezeichnet werden –, sind sie dennoch kein robuster Beleg dafür, dass die hierbei festgestellten Leistungen überwiegend oder gar ausschließlich in der Schule und durch den Unterricht erworben wurden, da sich der Ort des Kompetenzerwerbs durch die Erhebungen gar nicht erschließt (vgl. Lüders 2004). Die in den Tests zum Ausdruck kommenden Resultate verweisen vielmehr auf ein ungeklärtes Bündel unterschiedlicher Einflüsse auf die Bildungsprozesse junger Menschen in der Verschränkung verschiedener Lernsettings, zielen mithin auf die Potenziale und Hürden unterschiedlichster Gelegenheiten zum Wissens- und Kompetenzerwerb, zur Befähigung und zur Verbesserung der eigenen Handlungskompetenz. Damit geraten unweigerlich auch andere Bildungsorte und -gelegenheiten ins Blickfeld, wie dies bereits schon früh das Bundesjugendkuratorium festgestellt hat (vgl. BJK u. a. 2002).

Drittens: Die Befunde der PISA-Erhebungen haben mehr als alles andere die Politik und Öffentlichkeit dafür sensibilisiert, dass mit Blick auf die festgestellten unterschiedlichen Kompetenzniveaus der Schülerinnen und Schüler – neben der besuchten Schule, den kognitiven Fähigkeiten und der Motivation – ein auffälliger Zusammenhang mit dem familialen Hintergrund, also der sozialen und bildungsmäßigen Herkunft besteht (Baumert/Schümer 2001; Ehmke/Jude 2010). Dies ist einmal mehr ein Indiz dafür, wie sehr die Einflüsse von Familie, familialer Bildung und sozialer Herkunft gegenüber Schule und Unterricht bildungspolitisch immer wieder unterschätzt werden; darauf hat auch der Wissenschaftliche Beirat für Familienfragen in seiner kritischen Stellungnahme zu

PISA hingewiesen (vgl. Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen 2002). Nahe liegt es daher, verstärkter die nicht-schulischen Anteile des Bildungsgeschehens und der Bildungserfolge ins Blickfeld zu rücken, als diese in der Bildungspolitik vielfach zum Tragen kommen.

Viertens: Die unter den Gesichtspunkten von Chancengerechtigkeit und gelingendem Aufwachsen vielleicht am meisten irritierenden Befunde der PISA-Erhebungen sind die dabei zutage tretenden viel zu hohen sozialen Disparitäten sowie die damit einhergehenden sozialen Folgen schulischer Misserfolge: Zum einen die – im internationalen Vergleich – in Deutschland beunruhigend hohe Kluft zwischen den am besten und am schlechtesten abscheidenden Jugendlichen, zum anderen der Umstand, dass hierzulande fast durchgängig bei allen PISA-Themen – mit leichten Verbesserungen seit 2001 – bis heute nahezu 20 Prozent der getesteten Jugendlichen, die sogenannten „PISA-Risikoschüler“, ein Kompetenzniveau aufweisen, das sich im Alter von 15 Jahren auf der Stufe der vierten Grundschulklasse bewegt und dauerhafte Schwierigkeiten im Blick auf die persönliche und berufliche Zukunft sowie bei den Herausforderungen einer eigenständigen Lebensführung erwarten lässt (vgl. Artelt u. a. 2001). Auch wenn die Kluft zwischen den am oberen und unteren Ende der Skala gemessenen Schülerinnen und Schüler abgenommen hat (vgl. Naumann u. a. 2010), so bleibt diese doch eine besondere jugendpolitische Herausforderung, die auch deutlich über den Horizont der Schule hinausweist und die Verstrickungen von Bildung-, Familien- und Sozialpolitik in den Vordergrund rückt.

Fünftens: Auffällig und irritierend ist schließlich, dass sich das gemessene Kompetenzniveau zwischen dem Alter bei der IGLU-Befragung am Ende der Grundschulzeit und der PISA-Erhebung bei den 15-Jährigen in Deutschland tendenziell deutlich verschlechtert (vgl. Bos u. a. 2003a; Artelt u. a. 2008). Auch wenn der zu beobachtende Effekt nicht überschätzt werden darf, da die beiden Befragungen weder mit den gleichen Instrumenten noch im biografischen Längsschnitt ein- und derselben jungen Menschen durchgeführt worden sind, muss doch die Frage beantwortet werden, warum zehnjährige Kinder im internationalen Vergleich merklich besser dastehen als die 15-Jährigen und warum auch die gemessenen Leistungsunterschiede am Ende der Grundschulzeit deutlich geringer sind als bei den 15-Jährigen. Unklar ist, inwieweit dies mit der frühen Aufteilung der Heranwachsenden in unterschiedliche Schularten zusammenhängt (vgl. Bos u. a. 2003b).

Insgesamt haben die „Large-Scale-Assessment-Studien“ der jüngeren empirischen Bildungsforschung eine (bildungs-)politische Dynamik ausgelöst, die in ihren Folgen weit über die Schule und den herkömmlichen Unterricht hinausweist. Auf der einen Seite sind dadurch mehr denn je Fragen der Weiterentwicklung des Bildungswesens auch zu öffentlich breit erörterten Themen geworden, wobei sowohl die elementare Bedeutung der Bildung als einem Schlüsselmoment des Aufwachsens als auch der Blick auf die Bildung im Lebenslauf sehr viel stärker in den Mittelpunkt gerückt worden sind. Nicht zuletzt hat

diese Zäsur zu einer so nicht erwartbaren frühkindlichen Bildungsoffensive beigetragen, aber auch zu einem in dieser Breite ungeahnten Auf- und Ausbau von Ganztageschulen sowie einer Verkürzung der Gymnasialzeit auf acht Jahre, den sogenannten „G8-Gymnasien“, und damit in Ansätzen auch zu einer Neuformatierung von Schule selbst.

Auf der anderen Seite haben die kompetenzbasierten Leistungsvergleichsstudien aber auch ein breites Unbehagen bewirkt, indem sie – erstens – durch ihre Themensetzung eine zu starke und einseitige Ausrichtung auf schulische Kernfächer mit ausgelöst haben (da nur diese bis heute ins Blickfeld der internationalen Vergleiche gerückt werden), indem sie – zweitens – den Akzent zu sehr auf die Seite der Diagnostik und der Tests gelegt haben, während im Vergleich dazu die Frage nach den sich daraus abzeichnenden, gezielten Verbesserungen eher blass geblieben ist, indem sie – drittens – durch ihre Ausrichtung auf kognitive Kompetenzen andere Elemente und Facetten einer nicht-kognitiven Verbesserung der Handlungsfähigkeit tendenziell delegitimiert haben, indem schließlich – viertens – durch die regelmäßig vergleichenden Leistungstests noch stärker ein individualisierendes und wettbewerbliches Verständnis von Bildung und Schule sowie ein vor allem instrumentelles Verwertbarkeitsverhalten gefördert wird, dem sich die Kinder und Jugendlichen im Raum der Schule kaum entziehen können.

Diese im letzten Jahrzehnt in Gang gekommenen Entwicklungen, die eng mit der neu entfachten Debatte um die generelle Bedeutung und Stellung der weit über Schule hinausweisenden Bildung im Kontext des Aufwachsens verknüpft sind (vgl. Rauschenbach 2009), beeinflussen die Lebenswelt von Heranwachsenden erheblich. Und das in zweifacher Hinsicht: Zum einen haben Erhebungen wie PISA und IGLU in ihren Nebenwirkungen mit dazu beigetragen, dass Schule und ihre Folgen für die Heranwachsenden immer weniger allein schulimmanent betrachtet werden; gut abzulesen ist dies an dem dadurch mit ausgelösten Boom in der frühkindlichen Bildung (vgl. Kap. 4). Zum anderen legen vor allem die PISA-Befunde nahe, das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen ungleich stärker in einen allgemeineren, schulübergreifenden Horizont gelungener Bildungsprozesse zu stellen. Damit rücken unweigerlich Bildungsfragen und soziale Fragen enger zusammen.

5.3.2 Die ambivalenten Folgen von Bildungsaufstieg und Bildungsexpansion

Eindeutiger und empirisch fassbarer als je zuvor haben die PISA-Erhebungen die beträchtliche Kluft zwischen der Spitzengruppe und den sogenannten „PISA-Risikoschülerinnen und -schülern“ ans Tageslicht befördert. In den dabei zutage tretenden Unterschieden spiegelt sich die ganze Widersprüchlichkeit erfolgreicher Bildungsanstrengungen zwischen denen, die diese zu nutzen wissen und jenen, die nicht davon profitieren.

(a) *Der Bildungsaufstieg:* Die markanteste Veränderung in der Bedeutung von Schule für die jungen Menschen im Vergleich der letzten 30 bis 40 Jahre ist der sich darin ma-

nifestierende kohortenspezifische Bildungsaufstieg der jüngeren Geburtsjahrgänge, insbesondere der jungen Frauen. So erwarb 2010 mit 48,5 Prozent inzwischen fast die Hälfte eines Altersjahrgangs die fachgebundene oder allgemeine Hochschulreife (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 295); bei den Frauen sind es bereits 53 Prozent. Das ist für Deutschland ein historisches Allzeithoch.

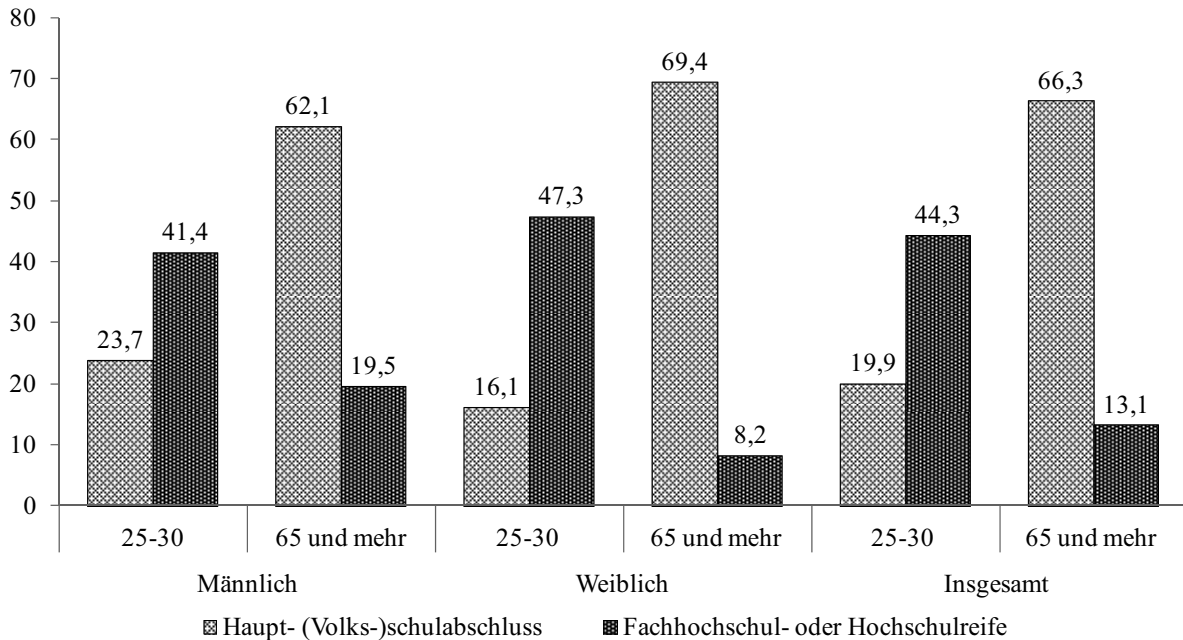
Das war nicht immer so. Im Kohortenvergleich der heute über 65-Jährigen, die ihre Schulzeit mehrheitlich bis Mitte der 1960er-Jahre abgeschlossen hatten, und den heute 25- bis 30-Jährigen, bei denen dies erst vor wenigen Jahren der Fall war, zeigt sich dies deutlich. Während in der Generation der zwischenzeitlich über 65-Jährigen immerhin 66 Prozent bestenfalls einen Hauptschulabschluss vorzuweisen haben, ist dies bei den heute 25- bis 30-Jährigen nur noch bei 20 Prozent der Fall. Demgegenüber verfügen rund 44 Prozent dieser jüngeren Altersgruppe bereits über eine Fachhochschul- oder Hochschulreife, während das bei den über 65-Jährigen nur bei 13 Prozent der Fall ist. Noch deutlicher ausgeprägt zeigen sich diese Veränderungen bei den Frauen: Während von den inzwischen über 65-jährigen Frauen fast 70 Prozent maximal über einen Hauptschulabschluss verfügen, gilt dies nur noch für 16 Prozent der heute 25- bis 30-jährigen Frauen. Stattdessen konnten diese zuletzt zu 47 Prozent auf eine Fachhochschul- oder Hochschulreife verweisen, während dies bei den über 65-Jährigen nur bei acht Prozent der Fall ist (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 236) (vgl. Abbildung 5-6).

Schon diese wenigen Daten sind markante Hinweise auf die weitreichenden Veränderungen in den schulart- und zertifikatsbezogenen Rahmenbedingungen des Aufwachsens. Für eine Mehrheit der jungen Generation sind inzwischen gute schulische Abschlüsse – und damit eine „erfolgreiche“ Bewältigung von Schule – die Regel, verbunden mit anschließend weitaus größeren Aussichten einer sozialen, regionalen oder beruflichen Mobilität im Vergleich zur eigenen Elterngeneration: Auf der einen Seite findet sich – vor allem in der aufstrebenden Bundesrepublik der 1950er- und 60er-Jahre – das junge Mädchen mit der meist lokalen Perspektive eines einfachen Schulabschlusses, einer anschließenden Lehre – selbst das war nicht selbstverständlich – sowie einigen wenigen Berufsjahren bis zu einer an heutigen Maßstäben eher frühen Heirat im sozialräumlichen Umfeld des Elternhauses – verkörpert im Bild vom „katholischen Arbeitermädchen vom Lande“. Auf der anderen Seite eröffnen sich für inzwischen gut ausgebildete junge Frauen und Männer nach Schule und Ausbildung bzw. Studium – nicht selten angereichert mit einem qualifizierenden Auslandsaufenthalt – berufliche und persönliche Perspektiven, die ihrer Elterngeneration, auf jeden Fall ihrer Großelterngeneration, nicht einmal im Ansatz zur Verfügung standen.

Im Wissen um diese Optionen und Aussichten hat sich das Jugendalter für jenen – größer werdenden – Teil der jungen Generation, dem diese Möglichkeiten offenstehen, erheblich gewandelt: Wachsende Anteile dieser Generation sind in gewisser Weise zu einem „unternehmerischen

Abbildung 5-6

**Schulabschlüsse im Generationenvergleich nach Geschlecht
(25- bis 30- und über 65-Jährige; 2010; Angaben in Prozent)**



Quelle: Statistisches Bundesamt 2011c

Selbst“, zu jungen selbstbewussten Unternehmerinnen und Unternehmern in eigener Sache, zu Planungsbüros ihres eigenen Lebensentwurfs geworden, ausgestattet mit eigenen, von ihren Eltern unabhängigen beruflichen und partnerschaftlichen Wahlmöglichkeiten. Dies ist eine der gravierendsten Veränderungen in der bildungs-basierten Rahmung des Aufwachsens im Jugendalter in den letzten Jahrzehnten. Hierauf haben auch wiederholt neuere Jugendstudien hingewiesen (vgl. Shell Deutschland Holding 2006; Shell Deutschland Holding 2010).

(b) *Die Schattenseiten des Aufstiegs:* Dieser, für eine wachsende Mehrheit der Jugendlichen gemeinsame Bildungsaufstieg über das Medium der Schule und der dort zu vergebenden Abschlüsse hat jedoch am anderen Ende der Bildungshierarchie nicht unbeträchtliche Nebenwirkungen, hat zu einem „Frust-Schub bei den Abgehängten“, so eine zugespitzte journalistische Formulierung, geführt. Die Folgen lassen sich an vier Befunden ablesen:

Erstens: Wenn die weiterführenden Schulen, allen voran die Gymnasien, in ihren unterschiedlichen Ausprägungen zu einer Normalität, zunehmend zu einer Mehrheitserfahrung in den schulisch geprägten Bildungsbiografien im Jugendalter werden, ist es wenig verwunderlich, wenn im Verhältnis dazu die Hauptschule – jenseits ihrer Wurzeln als einstiger „Volksschule“ für die Mehrheit der jungen Generation – immer stärker unter Druck gerät, zu einer Minderheitenschule wird und sich die Jugendlichen dort oft als die Zurückgelassenen empfinden und daher versuchen, sich dieser Schulform zu entziehen (vgl. Schneider/

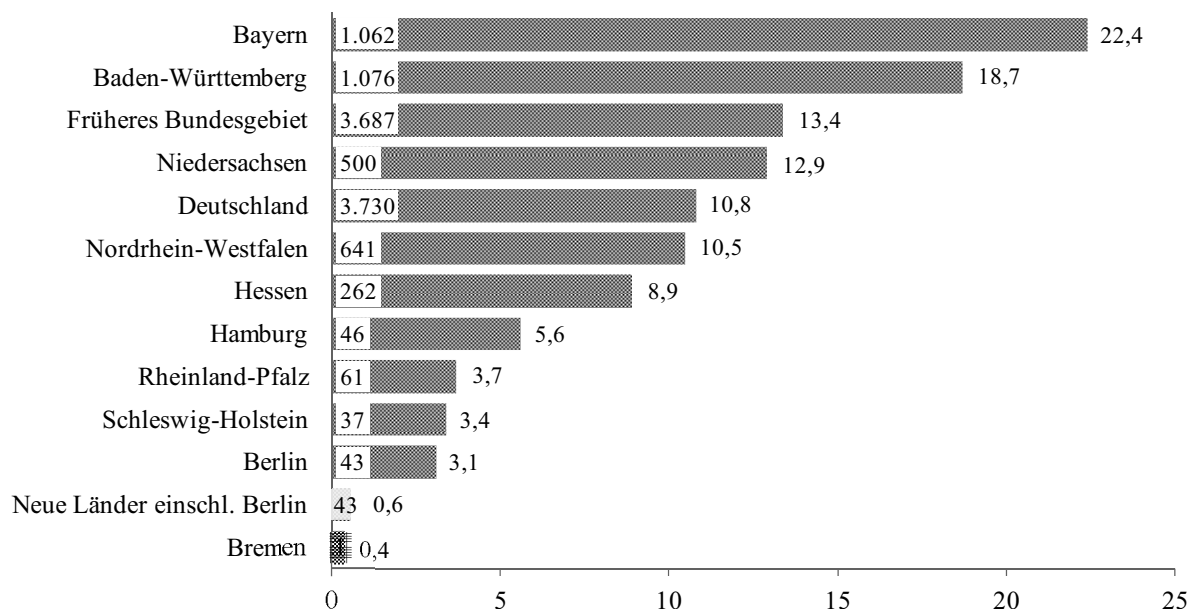
Wirringa 2011).³⁹ Verschärft durch die Folgen des demografischen Wandels und den dadurch zusätzlich schrumpfenden Altersjahrgängen hat infolgedessen in den letzten Jahren eine Erosion der Hauptschule als eigenständiger Schulform begonnen und in der Mehrzahl der Bundesländer – von Anfang an durchgängig in den ostdeutschen Bundesländern – zu Konzepten einer schulischen Zweigliedrigkeit geführt (vgl. Abbildung 5-7). Die mit diesen Veränderungen einhergehenden Folgen der Umgestaltung der gesamten Schullandschaft sind in ihren unmittelbaren Auswirkungen auf die bildungsbenachteiligten Jugendlichen noch gar nicht genau absehbar, dürften aber deren Aufwachsen künftig weit mehr verändern, als dies bislang erkennbar ist.

Zweitens: Wenn der Anteil verbesserter Schulabschlüsse an den gesamten Abschlüssen der altersentsprechenden Bevölkerung im Laufe der letzten Jahrzehnte sukzessive gestiegen ist und vorerst weiter steigt, so hat dies zwangsläufig zur Folge, dass die einfacheren Abschlüsse, allen voran die Hauptschulabschlüsse, nicht nur mengenmäßig weniger, sondern tendenziell auch entwertet werden (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 96). Mit Blick auf die aktuelle Verteilung der Schulabschlüsse ist es daher kaum verwunderlich, dass die Anzahl der

³⁹ Wenig erstaunlich ist es daher, dass die Hauptschule vor allem eine Schule für Kinder mit Migrationshintergrund ist. Konkret: Während der Anteil der ausländischen Kinder an allen Schularten 8,3 Prozent beträgt, liegt deren Anteil in den Hauptschulen bei 19,4 Prozent (in Abendhauptschulen sogar 35,4 Prozent).

Abbildung 5-7

**Anzahl und Anteil der Hauptschulen an allen Schulen nach Bundesländern¹
(2010; Anzahl der Schulen absolut und Anteil an allen Schulen in Prozent)**



¹ In Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen gibt es 2010 keine Hauptschulen.

Quelle: Statistisches Bundesamt 2011d

Hauptschulabschlüsse kontinuierlich sinkt: von 27,4 Prozent im Jahre 1993 auf zuletzt 20,8 Prozent im Jahr 2010 – Tendenz weiter sinkend. Diese Entwicklung hat in der jüngeren Vergangenheit sicherlich auch mit zu einer Neubewertung der Abschlüsse an den Übergängen in die berufliche Ausbildung und den Arbeitsmarkt beigetragen (vgl. Kap. 6).

War der Hauptschulabschluss für Jugendliche lange Zeit eine Mehrheitserfahrung, nehmen sich junge Menschen mit Hauptschulabschluss inzwischen längst als eine zurückgelassene Minorität wahr. Der sich deutlich abzeichnende „Aufstieg durch Bildung“ im Verlauf der letzten 40 Jahre entfaltet so zugleich, gewissermaßen als unbeabsichtigte Nebenwirkung, den Effekt eines „Abstiegs“ jener jungen Menschen, die diesen Bildungserfolg nicht nachweisen können – unter der verschärften Bedingung, dass Letztere nunmehr einer schwindenden Minderheit angehören.

Drittens: Noch dramatischer stellt sich die Lage für diejenigen dar, die die Schule ohne einen qualifizierten Schulabschluss verlassen haben. Für diese jungen Menschen zeigt sich in der Entwicklung der letzten 15 Jahre, dass ihr Anteil – nach einem zwischenzeitlichen Anstieg bis 2001 auf fast zehn Prozent der altersgleichen Bevölkerung – in den letzten zehn Jahren konstant bis auf einen Wert von 6,6 Prozent im Schuljahr 2010/11 zurückgegangen ist (vgl. Abbildung 5-8).

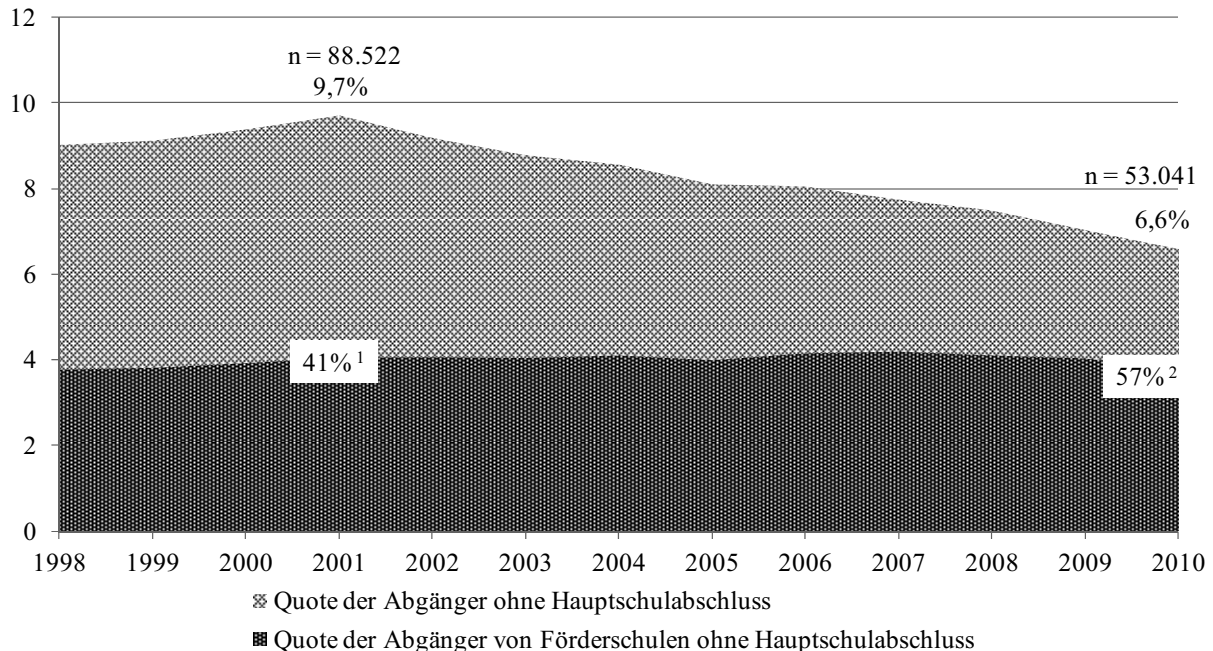
Dieser an sich erfreuliche absolute wie prozentuale Rückgang an jungen Menschen ohne einen qualifizierten

Schulabschluss ist jedoch in dreifacher Hinsicht zu relativieren:

- Zum einen sind die mit inzwischen weniger als sieben Prozent geringer werdenden Quoten von Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss an sich noch kein zuverlässiger Indikator für eine erfolgreichere schulische Bildungsbiografie junger Menschen. Diese Entwicklung kann beispielsweise auch mit der sozialen Zusammensetzung und den sich verändernden Zuwanderungspopulationen und -generationen der Schülerschaft zusammenhängen.
- Zum anderen fällt auf, dass die sinkenden Quoten eine deutliche Diskrepanz zu den Größenordnungen der sogenannten „PISA-Risiko-Schüler“ aufweisen, die in den verschiedenen Erhebungen durchgängig bei fast 20 Prozent liegen. Diesbezüglich bestehen auffällige Unterschiede zwischen einer Zertifikats- und einer Kompetenzorientierung, die andeuten, dass ein „Hauptschulabschluss“ offenbar keineswegs ein Garant für vorhandene basale Kernkompetenzen ist. Unter dem Strich steht daher der Mehrheit der schulischen Bildungsgewinner nicht nur die zuletzt immer kleiner werdende Gruppe von inzwischen weniger als sieben Prozent Schulabgängerinnen und Schulabgänger ohne Abschluss gegenüber, sondern auch ein deutlich größerer Anteil von nahezu 20 Prozent „PISA-Rikoschülern“.
- Schließlich zeigt die Entwicklung der Daten, dass inzwischen die Mehrheit der Jugendlichen ohne Schulabschluss nicht mehr aus den Hauptschulen kommt.

Abbildung 5-8

**Quote der Abgänger ohne Hauptschulabschluss nach Schulform (1998 bis 2010;
in Prozent der altersgleichen Wohnbevölkerung)**



¹ 41 Prozent der 88 522 Abgänger ohne Hauptschulabschluss in 2001.

² 57 Prozent der 53 041 Abgänger ohne Hauptschulabschluss in 2010.

Quelle: Kultusministerkonferenz. Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen; verschiedene Jahrgänge

Vielmehr rekrutiert sich diese Gruppe mehrheitlich aus den Sonder- und Förderschulen: 57 Prozent der Abgängerinnen und Abgänger ohne Schulabschluss kamen im Schuljahr 2010/2011 aus diesen Schulformen, während dieser Wert knapp zehn Jahre zuvor noch bei 41 Prozent lag, damals also noch die Hauptschulen dafür verantwortlich waren. Dies verweist – nicht zuletzt im Horizont der neueren Debatten um das Thema „Inklusion“ – einmal mehr auf die Notwendigkeit einer überfälligen, bislang in der gesamten Bildungsforschung vernachlässigten Auseinandersetzung mit der Lage und Zukunft der Heranwachsenden in Sonder- und Förderschulen, selbst wenn Schulabschlüsse nicht vorschnell als aussagekräftige Bescheinigungen für eine ausreichende, schulisch vermittelte Handlungsfähigkeit der jungen Menschen betrachtet werden können (vgl. auch Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 275).

Viertens: Hinter diesen Veränderungen und den dabei sichtbar werdenden Disparitäten im Zusammenhang mit den Bildungsleistungen der Schule werden Einflussgrößen erkennbar, die aufzeigen, dass im Jugendalter einzelne Teilgruppen mit deutlich unterschiedlichen Risiken behaftet sind, in die Gruppe der Bildungsverlierer hineinzuwachsen und sich dort dauerhaft zu platzieren. Neben den generellen sozialen Ungleichheitsdimensionen gilt es dabei drei potenzielle Disparitätsdimensionen in den Blick zu nehmen: Zuwanderung, Geschlecht und Region.

(a) Migration: Für junge Menschen mit Zuwanderungsgeschichte ist die Wahrscheinlichkeit, eine Hauptschule zu besuchen und die Schule ohne einen qualifizierten Schulabschluss zu verlassen, rund fünfmal so hoch als bei jungen Menschen ohne Migrationshintergrund. Konkret: 2010 haben von der Gruppe der 30- bis 35-Jährigen, also einer Altersgruppe, von der auszugehen ist, dass sie ihre (nach-)schulische Qualifikation abgeschlossen hat, rund zehn Prozent mit, hingegen nur 1,7 Prozent ohne Migrationshintergrund keinerlei allgemeinbildenden Schulabschluss (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 43). Sofern man diese Gruppe nochmals nach ausgewählten Zuwanderungsregionen untergliedert, wird erkennbar, dass junge Menschen mit türkischem Migrationshintergrund mit 19 Prozent davon überdurchschnittlich stark betroffen sind. Zu Recht wird in diesem Zusammenhang jedoch immer wieder darauf hingewiesen, dass Migration an sich kein hinreichender Indikator für ungleiche Bildungsbiografien ist. Problemverstärkend kommen hier der Bildungsstand der Eltern sowie deren soziale und ökonomische Situation hinzu.

(b) Geschlecht: In jüngerer Zeit wurden innerhalb des Bildungssystems verstärkt sichtbar werdende geschlechtsspezifische Auffälligkeiten diagnostiziert – aber mit umgekehrten Vorzeichen. Während lange Zeit die oben genannten massiven Benachteiligungen junger Frauen betont wurden, mehren sich in jüngerer Zeit die Befunde von im Schnitt etwas schlechteren Schulab-

schlüssen aufseiten der jungen Männer. So zeigt sich beispielsweise mit Blick auf die Schule, dass 4,8 Prozent der Mädchen gegenüber 7,4 Prozent der Jungen die Schule ohne einen Hauptschulabschluss verlassen, dass 17,8 Prozent der Mädchen und 23,7 Prozent der Jungen über einen Hauptschulabschluss verfügen, sodass unter dem Strich zuletzt knapp 23 Prozent der Mädchen, aber immerhin 31 Prozent der Jungen maximal über einen Hauptschulabschluss verfügen (Statistisches Bundesamt 2011c). Aber auch bei den Klassenwiederholungen, Gymnasialübertritten und dem Erwerb der Hochschulreife zeigen sich höhere Anteile bei den jungen Frauen, sodass sich insgesamt der Befund verfestigt, dass junge Frauen in den letzten Jahren und Jahrzehnten den größten Fortschritt in Sachen Bildung erzielt haben (vgl. auch Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012).

(c) *Region:* Schließlich haben viele Studien und Befunde immer wieder darauf hingewiesen, dass Wohngebiete, Regionen und Bundesländer ebenfalls zu beachtende Indikatoren für günstigere oder ungünstigere Bildungschancen sein können, etwa mit Blick auf die Anteile an Förderschulen, an Hauptschulabschlüssen, an Klassenwiederholungen, an Gymnasialquoten und vielem mehr (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, 2012). Hier erweisen sich, neben der Frage der Unterschiede in der Angebotsstruktur zwischen ländlichen Regionen und Metropolen, die Folgen des Föderalismus als eine weitere Quelle regionaler Disparitäten.

Die mit diesen Befunden einhergehenden, sich erheblich unterscheidenden schulischen Bildungsbiografien der Heranwachsenden in dieser Altersphase lassen die darin zum Ausdruck kommende Weichenstellung und Prägekraft für die nachfolgenden Stationen des Lebenslaufs und den Statuspassagen erahnen. Zugespitzt formuliert entsteht daraus folgende Paradoxie: Der in den Daten sichtbar werdende (erfreuliche) Bildungsaufstieg einer Mehrheit junger Menschen bringt zugleich für eine (kleiner werdende) Minderheit die Erfahrung mit sich, zurückgelassen, abgehängt zu werden.

Die dieser Gruppe angehörenden Jugendlichen verteilen sich allerdings nicht beliebig über die gesamte Bevölkerung hinweg, sondern sind überzufällig häufig von den oben genannten Dimensionen der Ungleichheit betroffen, kommen also mit einer höheren Wahrscheinlichkeit aus Familien mit Zuwanderungsgeschichte, aus einem Elternhaus mit geringerem Bildungsstand, das in sozio-ökonomisch eher prekären Lebenslagen und in Großstädten lebt. Die Welt der Schule eröffnet damit jungen Menschen nicht nur die Möglichkeiten der eigenen Qualifizierung, sondern verteilt auch ungleich die Chancen, am Ende als Bildungsgewinner dazustehen. Herkunftsbedingte Benachteiligungen der Heranwachsenden werden im System Schule infolgedessen eher verstärkt als abgemildert.

5.3.3 Die doppelte Entgrenzung von Schule – zwischen Lernort und Lebensort

So prägend die Schule seit jeher für Kinder und Jugendliche im Schulalter auch sein mag, so klar war doch zu-

gleich ihre Rolle in der ehemaligen Bundesrepublik im Alltagsleben der Kinder und Jugendlichen im Vergleich zur Familie und den anderen außerfamilialen und außerschulischen Akteuren und Orten viele Jahrzehnte durch ihre zeitliche Konzentration auf den Vormittag und ihren Charakter als Halbtagsschule beschränkt. Die Heranwachsenden erlebten die Welt der Schule daher in einem Nebeneinander mit der Familie, den Gleichaltrigen und den anderen Orten des Aufwachsens.

Als traditionelle Halbtagsschule – und im Zuge der Verkürzung der tariflichen Arbeitszeiten seit den 1960er-Jahren auch vom Samstagsunterricht befreit – war die bundesdeutsche Schule für die Heranwachsenden neben der Familie und dem Leben jenseits von Familie und Schule gewiss auch früher ein wichtiger Baustein und prägender Bestandteil im Prozess des Aufwachsens. Sie war aber – mehr als dies zumeist deutlich wurde – in elementarer Weise auf das Funktionieren und die stillschweigende Zusammenarbeit von Familie und Zivilgesellschaft angewiesen. Dies gilt für die Vorbereitung auf Schule durch Kindertagesbetreuung und Familie ebenso wie für die schulbegleitende Unterstützung durch das Elternhaus und die außerschulischen zivilgesellschaftlichen Akteure (vgl. Deutscher Bundestag 2005). In Anbetracht dieser Aufgaben- und Funktionsteilung sowie der damit einhergehenden zeitlichen Gliederung des Alltagslebens von Kindern und Jugendlichen zwischen Schulzeit, Familienzeit und freier Zeit beschränkte sich die Institution Schule in ihrem Selbstverständnis vielfach auf die Rolle der Wissensvermittlung und der unterrichtsbasierten Qualifizierung.

Mit der beginnenden Bildungsexpansion änderte sich dieses ausbalancierte Verhältnis von Schule, Familie und Zivilgesellschaft (Vereinen) jedoch nach und nach. Mit den steigenden Bildungsaspirationen – insbesondere der jungen Frauen – sowie der Einlösung des Versprechens auf gute Berufschancen durch Bildung („Bildung lohnt sich“) in den Nachwirkungen der von Picht in den 1960er-Jahren konstatierten „Bildungskatastrophe“ (vgl. Picht 1964), aber auch durch die allmählich schlechter werdende Relation von Ausbildungsinteressierten und (vorhandenen) Ausbildungskapazitäten sowie die Einführung von Zulassungsbeschränkungen für Studienberechtigte auf breiter Ebene in den Hochschulen (Beginn des „Numerus Clausus-Zeitalters“), nahmen Schule und Qualifikation in ihrer relativen wie absoluten Bedeutung für alle Kinder und Jugendlichen zu.

Dieser Bedeutungszuwachs von Schule und formaler Bildung erfuhr im letzten Viertel des 20. Jahrhunderts einen zusätzlichen Schub durch die zeitgleich steigende Erwerbstätigkeit von Frauen und den beruflichen Wiedereinstieg von Müttern mit Kindern im Jugendalter, also dem zunehmenden Rückzug des „männlichen Alleinverdiener-Modells“ als typischer Familienform, was ebenfalls einer stärkeren Verlagerung der (Aus-)Bildungs- und Qualifizierungsfrage in den öffentlichen Raum Vorschub leistete. Der öffentliche Druck auf eine verbesserte Balance von Familie und Beruf nahm auch gegenüber der Schule deutlich zu.

In einem Zeitraum von rund drei Jahrzehnten hat dies im Endeffekt drei Entwicklungsdynamiken begünstigt, die allesamt zu einer Entgrenzung von Schule und Bildung beigetragen haben,

- einer zeitlichen Ausdehnung von Bildung und Qualifizierung mit einer Ausweitung nachträglicher Korrekturversuche („zweite Chance“),
- einer Verdichtung und Intensivierung der Bildungsprozesse selbst sowie
- einem anhaltenden Umbau der traditionellen Halbtagsschule zu einem ganztägigen Schulbetrieb.

(a) *Schule und Qualifizierung zwischen zeitlicher Ausdehnung und Verkürzung*: Lag die durchschnittliche Dauer des Schulbesuchs bis zum Ende der Schulpflicht für den Geburtsjahrgang 1950 noch bei 9,1 Jahren, so erhöhte sich dieser Wert bei dem Geburtsjahrgang 1960 auf 10,0 und ab den Geburtsjahrgängen nach 1970 auf 11,0 und mehr Jahre (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 75). Diese Entwicklungslinie weist auf eine in den letzten Jahrzehnten deutliche Ausweitung des Zeitraums bis zum Ende der Schulzeit hin, was vor allem das Jugendalter tangiert. Während es bis in die 1970er-Jahre hinein für eine nicht unerhebliche Zahl an jungen Menschen noch üblich war, bereits im Alter von 15 oder 16 Jahren den Übertritt in die berufliche Ausbildung und die Arbeitswelt zu realisieren, findet sich die große Mehrheit zum Zeitpunkt der Volljährigkeit heutzutage noch im allgemein bildenden Schulsystem: Immerhin fast 50 Prozent der Jugendlichen besuchen im Alter von 18 Jahren noch eine allgemeinbildende Schule (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 97).

Im Endeffekt führten diese Entwicklungen zu einer spürbaren *biografischen Ausdehnung* der Schul- und Qualifizierungszeit. Da anschließend für junge Männer in der Regel noch die Bundeswehr- oder Zivildienstzeit hinzukam und ein wachsender Anteil junger Menschen nach der Schulzeit ein Studium mit einer ebenfalls eher steigenden Gesamtstudiendauer aufnahm, setzte sich dieser Trend auch im dritten Lebensjahrzehnt fort (vgl. Kap 6).

Indessen gilt diese Ausweitung im Kern ebenfalls für diejenigen, denen sich aufgrund ihrer schulischen Abschlüsse nicht die Möglichkeit eröffnet, anschließend ein Studium aufzunehmen. Auch diese sind von der Ausdehnung der Qualifizierungszeiten betroffen. So ist das Durchschnittsalter bei Beginn einer dualen Ausbildung deutschlandweit auf zuletzt 19,5 Jahre gestiegen, in Ostdeutschland sogar auf 20,0 Jahre (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 105 f.). Gemessen an der durchschnittlichen schulischen Verweildauer von zehn Jahren bei einfachen und mittleren Schulabschlüssen ist dies ein erstaunlicher hoher Wert. Zu Teilen erklärt er sich mit der zusätzlichen Zeit, die zuletzt rund 400 000 junge Menschen pro Jahr im sogenannten „Übergangssystem“ verbracht haben. Infolgedessen weisen junge Menschen ohne einen Hauptschulabschluss – neben denen mit Hochschulreife – beim Beginn einer dualen Ausbildung auch den höchsten Altersdurchschnitt auf: 19,8 im Westen und 20,3 im Osten Deutschlands (vgl.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, Tab. E1-7web). Dies unterstreicht einmal mehr, dass der Abschluss der allgemein bildenden Schulzeit mit dem Übergang in eine berufliche Ausbildung, sei es ein Studium oder eine duale Ausbildung, im Schnitt erst am Ende des zweiten Lebensjahrzehnts stattfindet.

Dieser gesamte bildungsbiografische Werdegang ist somit mit einem deutlich späteren Eintritt in das Erwerbsleben sowie einer damit verbundenen verzögerten ökonomischen Eigenständigkeit verbunden, was in der Jugendforschung schon frühzeitig als eine „Entstrukturierung der Jugendphase“ charakterisiert wurde (vgl. Olk 1985). Diese Veränderungen erhöhten zugleich den Stellenwert von Schule, Ausbildung und Qualifizierung sowie die Bedeutung des Status des Schüler-Seins im Jugendalter.

In der Folge war diese Entwicklung einer eher späten Einmündung in den Arbeitsmarkt – auch im internationalen Vergleich – allerdings auch ein Auslöser für die Politik, wieder über eine Verkürzung dieses Bildungsmoratoriums nachzudenken. So hat denn beispielsweise der ehemalige Bundespräsident *Herzog* im Jahre 1997 in seiner berühmt gewordenen „Ruckrede“ formuliert: „Wie kommt es, dass die leistungsfähigsten Nationen in der Welt es schaffen, ihre Kinder die Schulen mit 17 und die Hochschulen mit 24 abschließen zu lassen? Es sind – wohlgermerkt – gerade diese Länder, die auf dem Weltmarkt der Bildung am attraktivsten sind. Warum soll nicht auch in Deutschland ein Abitur in zwölf Jahren zu machen sein? Für mich persönlich sind die Jahre, die unseren jungen Leuten bisher verloren gehen, gestohlene Lebenszeit“ (Herzog 1997).

Im Lichte der sich abzeichnenden sinkenden Erwerbspersonenpotenziale aufgrund der zurückgehenden Jahrgangsstärken sowie der sich dadurch verstärkenden Rentenfinanzierungsprobleme wurden infolgedessen nach und nach Wege einer *zeitlichen Verkürzung* bzw. einer Vorverlagerung der Schul- und Ausbildungszeiten beschritten – und das in mehrfacher Hinsicht:

- So wurde in einigen Bundesländern der Zeitpunkt der Einschulung um zumindest einige Monate vorverlegt, sodass die Schülerinnen und Schüler ihre Schullaufbahn, gemessen am chronologischen Lebensalter, etwas früher beginnen und auch früher abschließen können (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 63).
- Zugleich wurden in nahezu allen Bundesländern – durchweg überhastet und ohne ausreichende Vorbereitung, dafür aber begleitet mit viel Kritik – die sogenannten „G8-Gymnasien“ eingeführt, mit dem Ziel, das Abitur bereits nach zwölf Schuljahren abzulegen.
- Schließlich wurden flächendeckend und in fast allen Fachgebieten (bis auf Jura und Medizin) neue, dreijährige Bachelorstudiengänge als erste berufliche Regelabschlüsse an Universitäten eingeführt – an Fachhochschulen gab es bereits zuvor Studiengänge mit einer kürzeren Regelstudienzeit –, um dadurch die Studien-

zeiten für die Mehrheit der jungen Menschen zu verkürzen (vgl. Kap. 6).

All diese Maßnahmen⁴⁰ – für junge Männer kam 2011 noch der Wegfall von Bundeswehr bzw. Zivildienst hinzu – sollten in der Summe dazu beitragen, dass der Eintritt in das Erwerbsleben im Schnitt früher möglich wird, mit der unvermeidlichen Nebenwirkung, dass sich damit wiederum die Statuspassage am Übergang vom Jugend- in das Erwachsenenalter verändert (vgl. Kap. 6). Inwieweit dementsprechende Effekte tatsächlich erreicht worden sind, kann gegenwärtig noch nicht geklärt werden.

Allerdings mehren sich die Hinweise, dass es zu dieser bildungsbiografischen Effizienzsteigerung bereits wieder Gegenbewegungen gibt: So wird der Prozess der früheren Einschulung in einigen Ländern teilweise wieder gestoppt oder rückgängig gemacht, werden Alternativen zu G8-Gymnasien in einzelnen Bundesländern wieder ermöglicht und verstärkt nachgefragt, werden weiterbildende Master-Studiengänge im Anschluss an ein Bachelorstudium vonseiten der Studierenden nicht, wie erhofft, ausnahmsweise, sondern regelhaft nachgefragt (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 63 und S. 136).

Damit nehmen die Möglichkeiten einer „Jugendphase der zwei Geschwindigkeiten“, der unterschiedlichen Lebensentwürfe zwischen Turbo-Abitur und einer effizienten Zielstrebigkeit einerseits und einer auf dem Eigenwert des Kindes- und Jugendalters beharrenden Entschleunigung andererseits zu. Neuere Studien weisen auf ähnliche Zusammenhänge hin, wenn sie auf den bildungsbiografischen Wegen junger Menschen drei Lebensentwurfsmuster unterscheiden (vgl. Lex/Zimmermann 2012, S. 172): die „Bildungsbiografieverzögerer“ aus den bildungsstarken Elternhäusern, die „Bildungsbiografiebeschleuniger“ aus den eher bildungsschwächeren Familien sowie die „Bildungsbiografieverlierer“ aus überwiegend bildungsdistanten Elternhäusern.

(b) *Verdichtung und Intensivierung*: Beide Entwicklungslinien, die *Ausdehnung* der vorgegebenen bzw. positiv normierten Qualifizierungszeiten bis zur Jahrhundertwende einerseits sowie die sich seither abzeichnenden Versuche einer institutionellen Beschleunigung und *Verkürzung* der Ausbildungszeiten, erweisen sich zusammengekommen als eine prägende Erfahrungsdifferenz des Jugendalters: Während die Geburtskohorten der 1960er- und 70er-Jahre als kollektive Generationserfahrung eine lebenszeitliche *Ausweitung* ihrer Qualifizierungsphase erlebt haben, nehmen die Geburtskohorten ab den späten 1980er-Jahren gegenwärtig verstärkt Prozesse der Beschleunigung und *Verkürzung* ihrer Schul- und Studienzeiten wahr. So verlassen zwischenzeitlich die ersten Jahrgänge in den westdeutschen Bundesländern die Gymnasien nach acht Jahren bzw. nach einer Gesamtschulzeit von zwölf Jahren. Ohne einen anschließenden Pflicht-

dienst, heißt das, dass deutlich jüngere Anfängerkohorten ein Studium aufnehmen.

Die angestoßenen Prozesse der Verkürzung der Schul- und Ausbildungszeiten haben jedoch nicht nur Änderungen mit Blick auf das Alter beim Eintritt in das Studium oder das Erwerbsleben und in der Frage der ökonomischen Unabhängigkeit junger Menschen zur Folge. Vielmehr gehen sie mit einer anderen Konsequenz einher: einer zeitlichen *Verdichtung* der schulischen (Aus-)Bildung und einer *Intensivierung* des Lernortes Schule. Beides lässt sich im heutigen Leben von Kindern und Jugendlichen als eine Form der Ausdehnung und Entgrenzung des Settings Schule, zum Teil auch als Zunahme des schulischen Drucks umschreiben (vgl. Albert u. a. 2010a). Mehr noch: Schülerinnen und Schüler betrachten ihr Schülersein zunehmend als Job, zumal dieses in zeitlicher Hinsicht Ähnlichkeiten mit einem Arbeitsverhältnis aufweist (vgl. Breidenstein/Jergus 2005). Dies kommt auch darin zum Ausdruck, dass inzwischen allein das zeitliche Gesamtbudget – Unterricht, Hausaufgaben, Lernzeiten –, das Jugendliche pro Woche für die PISA-Domänen „Unterrichtssprache“, „Mathematik“ und „Naturwissenschaften“ aufbringen, einer Halbtagesstelle entspricht (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 77).

Die *Verdichtung* schlägt sich zum einen im Falle der G8-Gymnasien in der Erhöhung der Unterrichtsstunden pro Tag und Woche nieder, d. h. in der zeitlichen Konzentration des unterrichtlichen Lehr- und Lernstoffes an den Gymnasien, was bis zum Abitur ein komplettes Schuljahr ausmacht und in der zeitlichen Verdichtung des stofflichen Mehraufwandes, was immerhin einem Anteil von mehr als zehn Prozent entspricht, der im Schnitt pro Unterrichtswoche und Schuljahr bewältigt werden muss. Zum anderen führt diese zeitliche Verdichtung aber zwangsläufig auch zu einer Ausweitung der schulischen Anwesenheitszeiten pro Woche, etwa im Anstieg von 30 auf 33 Stunden pro Unterrichtswoche und Jahr.

Diese Intensivierung des schulischen Unterrichts, die infolge der damit einhergehenden Verdichtung des Lehrstoffes tendenziell auch zu einer Zunahme der außerunterrichtlichen Lernzeiten, also von Hausaufgaben und Nachhilfe beiträgt, ist zugleich ein Treibmittel für eine weitere Ausdehnung des Schüler-Daseins und des Schüler-Habitus als prägendes Muster der Lebensführung im Jugendalter. Diese Ausweitung hat aber nicht nur Folgen für Schule und Unterricht, für Hausaufgaben und Nachhilfe, sondern bringt fast automatisch eine Reduzierung der disponiblen, außerschulischen Zeit der Kinder und Jugendlichen mit sich. Dies trägt ebenfalls zu einer Entgrenzung des Lernortes Schule als einem konstitutiven Element dieser Altersphase bei.

Damit hat die Ausbreitung der Schule nicht nur spürbare Auswirkungen auf die Gestaltung des Alltagslebens in der Jugendphase, sondern sie verändert gewissermaßen auch die bisherige Dynamik der elementaren Koordinaten des Aufwachsens zwischen Familie, Schule sowie den außerschulischen Orten und Akteuren. Und sie reduziert nicht zuletzt auch die potenziell frei verfügbaren zeitli-

⁴⁰ Auch der zum Teil beobachtbare prozentuale Rückgang der Sitzbleiber kann zusätzlich mit dazu beitragen, dass sich die Ausbildungszeiten insgesamt verkürzen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012).

chen Ressourcen von Kindern und Jugendlichen abseits der Schule.

(c) *Auf- und Ausbau der Ganztageschule:* In ersten Ansätzen mit der teilweisen Umsetzung des Konzeptes der „verlässlichen Halbtageschule“ (vgl. Holtappels 2002) in einigen Bundesländern, spätestens aber durch die deutschlandweite Einführung von *Ganztageschulen* ab 2004 begann hierzulande ein weiterer und wesentlich folgenreicherer Prozess der Ausdehnung und Entgrenzung der Schule, der im Endeffekt dazu führt, dass Schule, oder besser: dass das Alltagsleben im öffentlichen Raum Schule zu einem noch stärker strukturierenden Element des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen wird.

Folgt man den aktuellen Daten der Kultusministerkonferenz, so arbeiten inzwischen fast 15 000 schulische Verwaltungseinheiten und damit mehr als die Hälfte aller Schulen in Deutschland im Ganztagesbetrieb. Dabei gibt es durchaus zu beachtende Unterschiede zwischen den einzelnen Schularten, sowohl mit Blick auf den Grad des erfolgten Ausbaus als auch den damit verbundenen Organisationsmodellen, also den gebundenen, teilgebundenen und offenen Formen des Ganztages (vgl. Abbildung 5-9).

Die vorhandenen Angebote werden nach Auskunft der Kultusministerkonferenz inzwischen von 28 Prozent der Schülerinnen und Schüler in Anspruch genommen (vgl. Ständiges Sekretariat der KMK 2012). Unklar ist, wie belastbar diese Angaben sind. Sofern man dazu jedoch noch annäherungsweise die Angebote der Horte hinzurechnet – genaue Berechnungen lässt die Gesamtdatenlage nicht

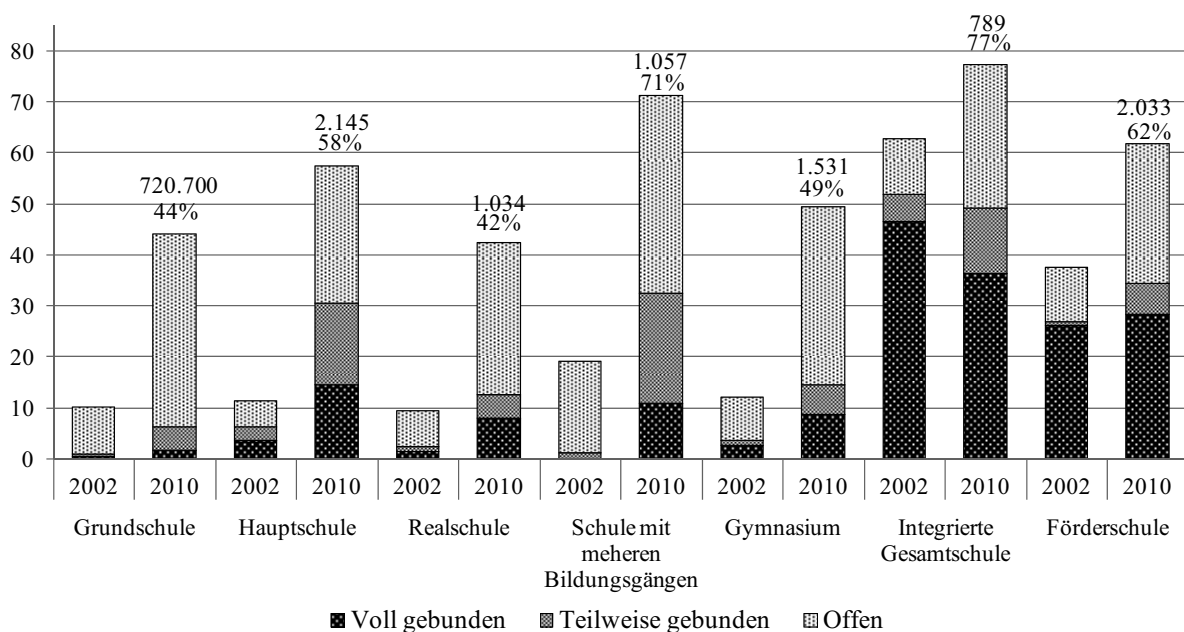
zu –, heißt das unter dem Strich, dass inzwischen vermutlich mehr als jedes dritte Kind in dem entsprechenden Alter große Teile des Tages in einem ganztägigen schulnahen Setting verbringt, wenngleich nach Schulart, Alter der Kinder und Bundesland in unterschiedlicher Ausprägung (vgl. Autorengruppe Bildungsbericht 2012, S. 78 ff.).

Sofern sich die bisherige Ausbaudynamik der jüngeren Vergangenheit in den kommenden Jahren weiter fortsetzt, wird dies dazu führen, dass bis 2016 rund drei von vier Schulen im Ganztagesbetrieb arbeiten und sich gegen Ende dieses Jahrzehnts die Frage einer flächendeckenden Einführung von Ganztageschulen – zumindest für die Primarstufe und die Sekundarstufe I – von alleine beantwortet (vgl. Bertelsmann Stiftung 2012a). Demzufolge zeichnet sich inzwischen immer deutlicher ab, dass Deutschland in einem Zeitraum von kaum mehr als 15 Jahren die bisherige Halbtageschullandschaft fast unmerklich auf Ganztagesbetrieb sowie ein ganztägiges Schulkonzept umstellt.

Dies mag, für sich genommen, noch ein einigermaßen nachvollziehbares bildungspolitisches Reformvorhaben sein. Erstaunlich ist in diesem Zusammenhang dann aber doch, dass es dazu auf den politischen Bühnen des Bundes und der Länder so gut wie keine gezielten konzeptionellen Debatten gibt, dass es keine erkennbare Verständigung darüber gibt, wohin dieser Umbau letzten Endes führen soll. Mit anderen Worten: Dem Ausbau der Ganztageschulen in Deutschland fehlt so etwas wie eine sinnstiftende Leitidee.

Abbildung 5-9

Ganztageschulen im Primar- und Sekundarbereich I nach Schularten und Organisationsmodell (2002, 2010)



Quelle: Ständiges Sekretariat der KMK (2009 und 2011). Allgemein bildende Schulen in Ganztagesform in den Ländern in der Bundesrepublik

Dies ist umso erstaunlicher, als dieser Umbau in seinen Folgen nicht mehr ernsthaft als ein schulimmanentes Vorhaben und Reformprojekt, als eine innere Angelegenheit der Schule bezeichnet werden kann:

Infolgedessen müssen die damit verbundenen Potenziale und Risiken, die sich hierbei abzeichnenden Veränderungen in den Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen, zu einem systematischen Gegenstand dementsprechender politischer Debatten werden. Davon kann jedoch bislang keine Rede sein. Weder im Rahmen der Bildungspolitik ist auch nur ansatzweise eine Debatte zu erkennen, wohin ein tendenziell flächendeckendes Ganztageschulkonzept führen soll und welches Selbstverständnis damit einhergeht (vgl. Stecher u. a. 2011), noch im Rahmen der Kinder- und Jugendpolitik zeichnet sich gegenwärtig eine zukunftsweisende Antwort auf die damit einhergehenden Herausforderungen für die Heranwachsenden selbst, aber auch für die anderen Beteiligten am Prozess des Aufwachsens, ab.

Wenig strittig dürfte allenthalben sein, dass die Umstellung des Schulalltags auf einen Ganztagesbetrieb die Kultur des Aufwachsens von jungen Menschen im Schulalter nachhaltig verändert, greifen diese scheinbar schulischen Veränderungen doch deutlich in die bisherigen Konstellationen des Aufwachsens ein. Rückwirkungen hat dies auf die Familie und ihre Rolle im schulischen Kontext (vgl. Züchner 2007a, 2011a, 2011b; Börner 2011; Andresen u. a. 2011) ebenso wie auf Freundschaften und Peers (vgl. Kanevski/Salisch v. 2011).

Kaum wahrgenommen wird mithin, dass es hierbei im Kern nicht nur um ein Mehr an Zeit für Schule geht, sondern dass dies auch zu einem Rückgang an disponibler Zeit von Kindern und Jugendlichen außerhalb und abseits von Schule führt. So sind auch die Kinder- und Jugendarbeit sowie das Vereinswesen und weitere zivilgesellschaftliche Akteure, ist die gesamte Kinder- und Jugendhilfe durch dieses Reformvorhaben mit seinen inhaltlichen und zeitlichen Ausweitungen betroffen (vgl. Züchner 2007b; Klieme u. a. 2008).⁴¹

Darüber hinaus wird – auch folgenreich – in die frei verfügbare Zeit und den Lebensalltag von Kindern und Jugendlichen eingegriffen. Die Ausweitung von Lern- und Unterrichtszeit kann zu Einschränkung von frei verfügbarer Freizeit führen, und auch familienbezogene Zeit (Helfen im Haushalt) oder Zeit fürs Jobben steht den Jugendlichen nicht mehr umfänglich zur Verfügung.

Mit anderen Worten: Mit dem flächendeckenden Auf- und Ausbau der Ganztageschule bzw. der ganztägigen Angebote geht eine grundlegende Neuformatierung des Aufwachsens und damit eine Neubestimmung der öffentlichen Verantwortung der Schule für das Aufwachsen der Kinder und Jugendlichen einher. Die Schule wird hier für die Heranwachsenden, mehr als bei der herkömmlichen

halbtägigen Unterrichtsschule, nicht nur zu einem kognitiv ausgerichteten Lernort, sondern zugleich zu einem erweiterten Lebensort, dem weit mehr Bedeutung auch für die anderen Seiten des Aufwachsens zukommt. Dies stellt auch die Schule vor neue Herausforderungen (vgl. dazu Teil D).

Hier sind nicht nur Bildungsziele und Schulleistungen ausschlaggebend, sondern hier muss auch das Verhältnis von Kindern und Jugendlichen gegenüber der Schule, das schulische Wohlbefinden und der Sinnbezug gegenüber Schule eine Rolle spielen. Es hat sich nicht nur der Zeit- und Leistungsdruck für Jugendlichen erhöht, wie Jugendstudien feststellen (z. B. Shell Deutschland Holding 2010), sondern Schule wird im Laufe der Schulzeit immer mehr als Zwang empfunden. Schul- und Lernfreude nehmen kontinuierlich ab, dieser Prozess setzt bereits in der Grundschule ein (Helsper/Böhme 2010; Bock 2010). „Zugespitzt kann festgehalten werden: In dem Maße, wie die Schulzeit verlängert wird, der Alltag der Jugendlichen verschult wird, die Relevanz der Schule für zukünftige Lebenschancen wächst und gleichzeitig die schulischen Abschlüsse immer weniger Garantie für berufliche Chancen darstellen, die Schule immer stärkere Konkurrenz aus medialen und jugendkulturellen Erlebnisräumen erhält, um so negativer wird die Schule erlebt“ (Helsper/Böhme 2010, S. 638).

Hinsichtlich des Ausbaus der Ganztageschule bedeutet dies, dass der schrittweise Umbau der traditionellen Halbtagschule zu einem Ganztagesbetrieb die Geltung des Bildungsortes Schule im Jugendalter – mit all seinen Nebenwirkungen – verändert, tendenziell weiter erhöht. Während man in Westdeutschland in der Vergangenheit von einer zeitlich einigermaßen ausbalancierten Koexistenz von Familie, Schule und außerschulischen Akteuren ausgehen konnte, muss dieses Gleichgewicht im Falle der flächendeckenden Einführung ganztägiger Schulkonzepte neu austariert werden.

Als Folge dieser Umstellung wäre ganz unübersehbar, dass – abgesehen vom Wochenende und den Ferien – der Lernort Schule im Zeitbudget der jungen Menschen mehr denn je einen wesentlichen, wenn nicht gar den entscheidenden Raum im Alltagsleben einnimmt, also, wenn man so will, noch dezidiierter als bisher die Rolle des zeitlichen Taktgebers im Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen übernimmt.

Damit erweitert sich aber auch fast zwangsläufig die Erwartungshaltung gegenüber der Schule. Verstärkt muss sie sich der Erwartung stellen, dass sie sich von einem nahezu ausschließlich unterrichtszentrierten Lernort zu einem über den Unterricht hinausweisenden Lebensort erweitert, dass sie ihre kognitive Ausrichtung auf Ausbildung und Qualifizierung um andere elementare Seiten eines umfassenden Bildungsprozesses von Kindern und Jugendlichen ergänzt.

Zugleich sind damit aber auch die anderen Akteure, die Familie und die außerschulischen Partner, die Vereine und die sonstigen Anbieter jugendspezifischer Angebote gefordert, sich auf das neue Zeitregime der ganztägigen

⁴¹ Genauere Daten zu dieser Fragestellung sind von dem im März 2012 gestarteten Projekt „Keine Zeit für Jugendarbeit“ zu erwarten (vgl. www.forschungsverbund.tu-dortmund.de/index.php?id=289 [01.08.2012]).

Schule einzustellen und sich dazu in ein neues Verhältnis zu setzen (vgl. Züchner/Arnoldt 2011). Dass dies bei den davon tangierten Akteuren mit Blick auf ihre sich damit verändernde Rolle und Stellung im Prozess des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen zu Irritationen, Bedenken und Widerständen führt, liegt nahe.

Der damit für Deutschland eingeschlagene Weg hat in der Tat weitreichende Konsequenzen für die Gestaltung des Aufwachsens, für die Handlungsoptionen der Kinder und Jugendlichen selbst, aber auch für alle am Prozess des Aufwachsens beteiligten Akteure, für die Familie, die außerschulischen Partner, die Vereine und Verbände, generell: für alle Anbieter jugendspezifischer Angebote. Für diese stellt sich mehr denn je die Frage, ob ihr Stellenwert schwindet oder sie in einer neuen Form in das Projekt Ganztageschule eingebunden werden können.

Für die Kinder und Jugendlichen bedeutet es zugleich, dass sich für sie im Rahmen der Ganztageschule veränderte Formen und Formate des Schullebens eröffnen müssen, wenn die jugendspezifischen Angebote und Selbstgestaltungsmöglichkeiten nicht verloren gehen sollen, wenn es also trotz des Umbaus der Halbtagschule zur Ganztageschule gelingen soll, Kindern und Jugendlichen auch künftig vielfältige Erfahrungs- und Gestaltungsräume des Aufwachsens zu ermöglichen. Dazu ist – weit mehr, als dies bisher realisiert zu sein scheint – ein kohärentes, auf diese Erweiterungen abgestimmtes Ganztageschulkonzept notwendig (vgl. Bertelsmann Stiftung 2012a). Die Realisierung dieses Konzeptes wird wesentlich davon abhängen, wie sich die Schule für nicht-unterrichtliche Elemente des Aufwachsens öffnet und diese in ihr Repertoire integriert.

5.3.4 Bildung ist mehr als Schule – eine Bilanz

Bilanziert man die hier genannten Gesichtspunkte zur Welt der Schule sowie zu den implizit wie explizit anstehenden Veränderungen für das Aufwachsen im Jugendalter, so lassen sich einige wichtige Befunde festhalten:

- Schule und schulische Bildung fördert und spaltet zugleich. Daher muss eine Antwort gefunden werden, wie die Heranwachsenden, die ganz offenkundig nicht zu den Bildungsgewinnern gehören, besser und nachhaltiger gefördert werden können. Dies wirft die Frage nach einer besseren Verzahnung von Schule, Familie und Kinder- und Jugendhilfe auf (vgl. Deutscher Bundestag 2005).
- „Aufstieg durch Bildung“ ist auch für die (wachsende Zahl der) Bildungsgewinner kein Garant mehr für problemlose Statuspassagen und Platzierungseffekte auf dem Arbeitsmarkt. Die Folgen werden jedoch erst im dritten Lebensjahrzehnt erkennbar (vgl. Kap. 3).
- Bildung weitet sich zeitlich und inhaltlich als Lebensthema des Aufwachsens weiter aus – und verändert zugleich in erheblichem Ausmaß die Schule und den schulischen Alltag, nicht zuletzt auch den einer Schule im Ganztagesbetrieb.

- Sofern sich die Ganztageschule, wie sich dies gegenwärtig abzeichnet, weiter ausbreitet und zu einem flächendeckenden Regelangebot wird, wird sie auch zu einer veränderten zeitlichen Relationierung von Familie, Schule sowie außerfamilialen und außerschulischen Räumen beitragen. Eine damit einhergehende erneute zeitliche wie inhaltliche Ausbalancierung zwischen Schulzeit, Familienzeit, organisierter Freizeit und freier Zeit für die Kinder und Jugendlichen selbst steht unterdessen noch aus.

- Eine vielfach befürchtete verstärkte Verzweckung und Ökonomisierung des Jugendalters einerseits sowie die Schwächung der wachsenden Selbstregulierung und Selbstgestaltung aufseiten der Jugendlichen andererseits können diesen Gestaltwandel von Bildung und Schule im Jugendalter prägen, müssen es aber nicht. Es wird entscheidend darauf ankommen, geeignete Maßnahmen und Strategien gegen diese sich anbahnenden Veränderungen zu entwickeln, um auch all den anderen Seiten des Aufwachsens und des Jugendalters gerecht zu werden.

Insgesamt wird sich die habituelle Prägung durch Schule erweitern, wird das Schülersein noch stärker zu einer dominierenden Lebensform in dieser Altersphase, wird die Gestaltung des Aufwachsens verstärkt in den öffentlichen Raum der Schule hinein verlagert – unter neuen Vorzeichen, mit neuen Chancen und Risiken für die Heranwachsenden, aber auch mit neuen Anforderungen an alle Akteure.

5.4 Die Welt der Gleichaltrigen im Jugendalter

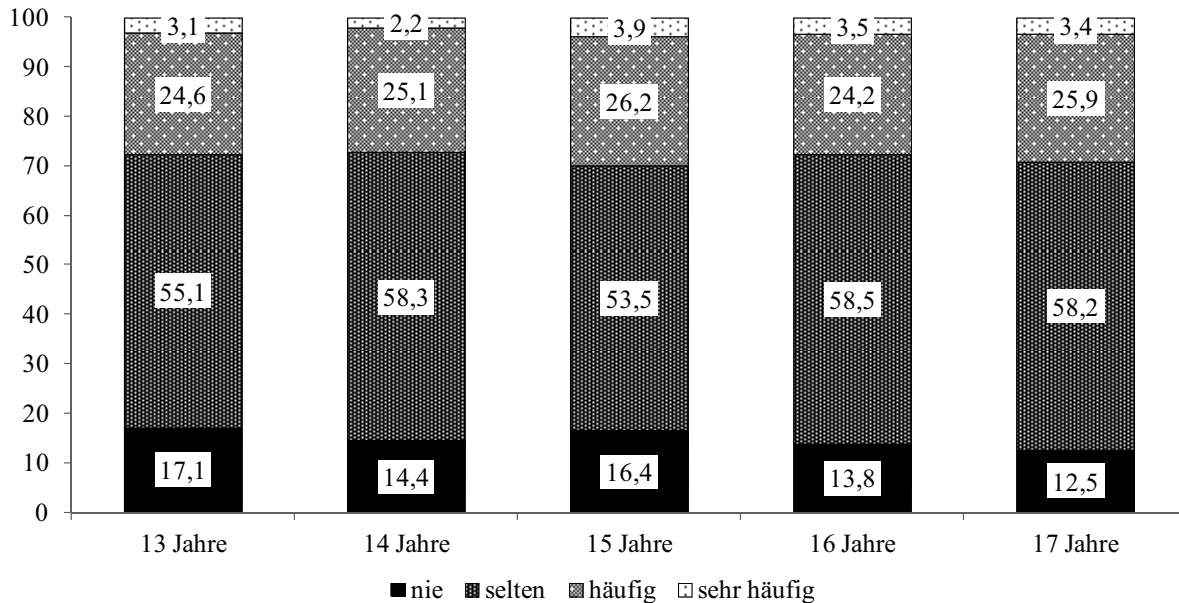
5.4.1 Vielfalt und Stellenwert von Gleichaltrigengruppen im Jugendalter

Ein sicherer Hinweis, dass bei einem jungen Menschen das Jugendalter vor der Tür steht, ist die zunehmende Hinwendung zu einer oder mehreren Gleichaltrigengruppen. Schritt für Schritt, manchmal auch abrupt, gewinnt die Zugehörigkeiten zu einer Gruppe etwa gleichaltriger junger Menschen erheblich an Bedeutung. Relativiert wird damit vor allem der bisher vorherrschende primäre Bezugsrahmen der Familie bzw. die Dominanz der Eltern. In diesem Sinne indizieren schon allein die hohen Prozentwerte der sehr häufig bzw. häufig verbrachten Freizeit mit Freunden und Freundinnen den hohen Stellenwert der Gleichaltrigenbeziehungen, während umgekehrt die allein verbrachte Freizeit ganz offenbar die Ausnahme darstellt (vgl. Abbildung 5-10).

Dies ist in der Forschung seit Langem bekannt. Nahezu jede Jugendstudie belegt dies aufs Neue. So gaben beispielsweise 2010 im Rahmen der Shell-Studie 71 Prozent der befragten Zwölf- bis 25-Jährigen an, Mitglied einer Clique zu sein (Leven u. a. 2010, S. 81 ff.). Der Zeitvergleich offenbart, dass sich dieser Wert kaum verändert hat. Im Altersvergleich wird sichtbar, dass – beginnend mit Zwölf – die Clique an Bedeutung gewinnt mit dem höchsten Wert in der Altersgruppe der 18- bis 21-Jährigen. In der Altersgruppe der über 22-Jährigen verliert die

Abbildung 5-10

**Häufigkeit, allein Freizeit zu verbringen (2009; 13- bis 17-Jährige; Daten gewichtet;
Angaben in Prozent)**



Quelle: DJI, AID:A 2009; eigene Berechnungen

Clique ein wenig an Bedeutung, was mit der alterstypischen zunehmenden Relevanz von Paarbeziehungen zu tun haben dürfte. Über alle Altersgruppen sind die Werte (72 Prozent) für die jungen Männer unbedeutend ein wenig höher als für die jungen Frauen (69 Prozent) (ebd.).

Dieser hohe Stellenwert der Gleichaltrigengruppe spiegelt sich auch im Freizeitverhalten wider. Sich mit Leuten zu treffen war – neben dem Surfen im Internet – für die befragten Zwölf- bis 25-Jährigen der Shell-Studie die häufigste Freizeitbeschäftigung (vgl. z. B. Leven u. a. 2010, S. 96 f.), wobei davon auszugehen ist, dass die gleichaltrigen Freundinnen und Freunde auch bei anderen häufig genannten Aktivitäten wie Musik hören, Discos bzw. Partys besuchen, Freizeitsport, Shoppen, Rumhängen etc. mit von der Partie sind.

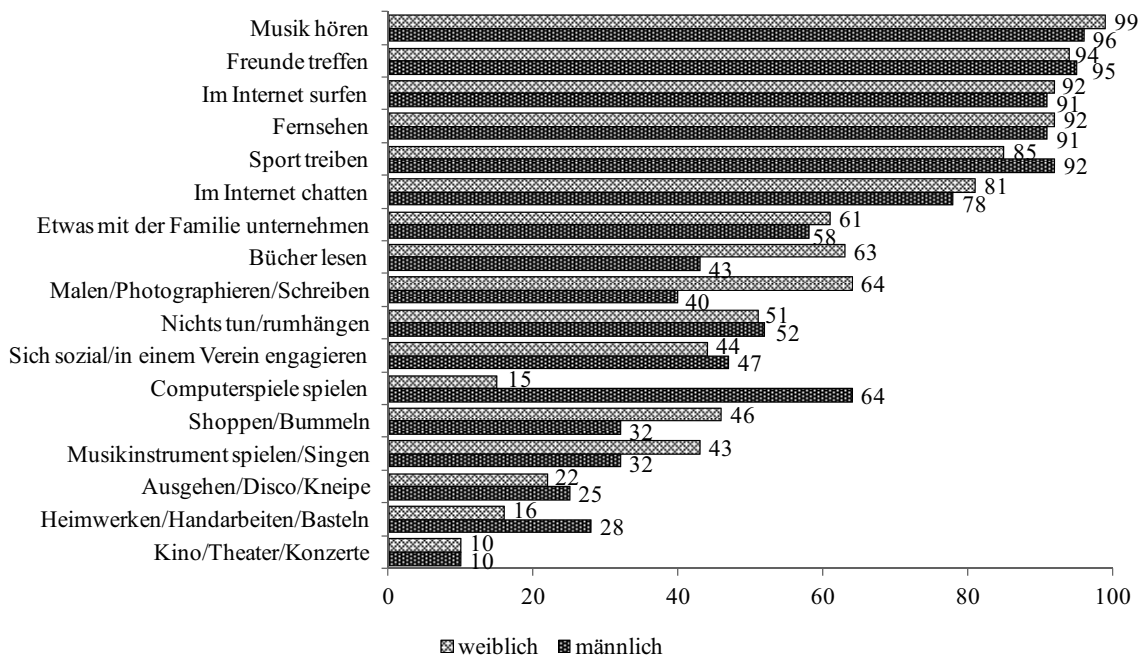
Neben dem Befund, dass Jugendliche ihre Freizeit zu über 90 Prozent häufig bzw. sehr häufig mit Freundinnen und Freunden verbringen (vgl. Abbildung 5-11) sowie der hohe Stellenwert, der Gleichaltrigen bei der Suche nach Unterstützung und Rat zukommt (vgl. Abs. 5.2.5), können als Belege des Stellenwerts der Gleichaltrigengruppen im Jugendalter gelesen werden.

Zugleich darf der Begriff der Gleichaltrigengruppen nicht dazu verführen, zu übersehen, dass damit eine Vielfalt von Gesellungsformen Jugendlicher zusammengefasst wird. Freundeskreise, Cliques, Gangs, Banden, Teams, Sippen, Blasen, Szenen sowie neuerdings virtuelle Netzwerke stellen nur eine kleine Auswahl von Begriffen dar, die auf sehr unterschiedliche Formen von Gleichaltrigengruppen, Konstellationen, Kontexte und Bedeutungen in der Selbst- und Fremdwahrnehmung verweisen. Während

z. B. Begriffe wie Gang oder Bande sofort Assoziationen an delinquente Gruppen hervorrufen, indizieren andere Begriffe eher vereinsförmige Zusammenhänge oder unauffällige Formen der Freizeitgestaltung.

Angesichts der Vielfalt der Bezeichnungen dürfte es kaum überraschen, dass Gleichaltrigengruppen anhand unterschiedlicher Dimensionen sortiert werden können. Aus der Sicht von Erwachsenen und der Öffentlichkeit spielen vor allem die beiden Kriterien Transparenz, also die Antwort auf die Frage, ob man denn als Erwachsener so genau wisse, was die Jugendlichen in der Gruppe gerade „treiben“, und die Nähe bzw. Distanz zu delinquenten und riskanten Verhaltensweisen, also z. B. die Nähe oder Distanz zu Drogen, eine zentrale Rolle. Etwas systematischer haben dementsprechend z. B. Wetzstein u. a. in der Studie zu jugendlichen Cliques zunächst zwischen der Zugehörigkeit und dem Engagement in Organisationen und Vereinen einerseits und Zugehörigkeit zu selbstorganisierten Cliques andererseits unterschieden (Wetzstein u. a. 2005, S. 141 ff. und 149 ff.). In Bezug Cliquesorientierung wurde darüber hinaus zwischen „unauffälliger Gruppenzugehörigkeit“ und „besonderer Zugehörigkeit“ differenziert, wobei zudem berücksichtigt wurde, dass es auch Jugendliche gibt, die zeitweise keiner Gruppe angehören (ebd., S. 173 ff.). Diese wurden als „cliquenferne Jugendliche“ bzw. als „zurückgezogene und isolierte Einzelgänger“ beschrieben (ebd., S. 193 ff.). Bei den Gruppierungen, die durch „besondere Zugehörigkeiten“ geprägt sind, ließen sich charakteristische Differenzen zwischen eher prekären, fluiden, geborgenheitsorientierten und interessenorientierten Zugehörigkeiten beobachten. Anderenorts wird zwischen eher losen Kum-

Abbildung 5-11

Freizeitaktivitäten (2009; 13- bis 18-Jährige; N = 3 404; Daten gewichtet; Angaben in Prozent)¹

¹ Frage: Wie oft machen Sie folgende Dinge in Ihrer Freizeit? Antwortkategorien für 13- bis 17-Jährige: jeden Tag, 1- bis 2-mal pro Woche, seltener, nie. Antwortkategorien für 18- bis 32-Jährige: jeden Tag, 1- bis 2-mal pro Woche, 1- bis 2-mal pro Monat, seltener, nie. In dieser Abbildung sind die zusammengefassten Prozentwerte für die Kategorien „jeden Tag“ und „1- bis 2-mal pro Woche“ dargestellt.

Quelle: DJI, AID:A 2009; eigene Berechnungen

pelbeziehungen und Freundschaften (Kanevski/von Salisch 2011, S. 44 ff.) bzw. zwischen informellen Cliquen und dyadischen Beziehungen (Oswald 2008) unterschieden. Im Gegensatz zu dyadischen Beziehungen, wie z. B. zum guten bzw. „besten“ Freund bzw. zur guten oder „besten“ Freundin, mit dem oder der man nahezu alles teilt und bespricht, sind Gleichaltrigengruppen öffentlicher und die Beziehungen weniger persönlich und verbindlich. Nichtsdestoweniger können enge und beste Freundschaften wichtige Momente von Gleichaltrigengruppe darstellen.

So hilfreich diese Sortierungen auch sind, so gilt zugleich, dass selbstverständlich auch ganz andere Unterteilungen denkbar wären – dass man etwa Typologien – z. B. nach ethnischen Zugehörigkeiten, Geschlechterdifferenzen, Herkunftskonstellationen, primären Inhalten o. a. – erstellt.

Gemeinsam ist diesen Gruppierungen, aufs Ganze gesehen, dass es sich mit zunehmendem Alter um mehr oder weniger stabile, weitestgehend freiwillig eingegangene Beziehungen zwischen den jugendlichen Mitgliedern handelt, dass die Gruppierungen üblicherweise eine überschaubare Größe haben und dass sie häufig selbst organisiert und nur selten durch formelle Hierarchien geprägt sind – was nicht heißt, dass es keine informellen Strukturen und informellen Anführer geben würde – und dass sie häufig ähnliche Erfahrungen teilen. Charakteristisch für Gleichaltrigengruppen sind ihre häufig diffusen Außen-

grenzen, ihre geringe interne Kohäsion und ein meist nur schwach ausgeprägtes Wir-Gefühl. Der Begriff der Gleichaltrigengruppe greift, so gesehen, im doppelten Sinne etwas zu kurz, weil er erstens zwar die Gemeinsamkeit des Alters betont, die Gemeinsamkeiten der Erfahrungshintergründe, Milieus, biografischen Konstellationen und tentativen Lebensentwürfe aber vernachlässigt. Und zweitens handelt es sich, worauf *Oswald* mit guten Gründen hinweist, bei Gleichaltrigengruppen weniger um Gruppen im engen Sinne des Wortes, sondern eher um Netzwerke (*Oswald* 2008, S. 322). Charakteristisch für Gleichaltrigengruppen ist schließlich auch, dass sie nicht selten spezifische Sprachstile und Handlungsmuster sowie kulturelle Codes und Inszenierungsstrategien für sich übernehmen und in Details selbst weiterentwickeln und dabei feine Differenzen erzeugen. Symbolisiert wird auf diese Weise zugleich die Zugehörigkeit zu den jeweiligen Jugendkulturen wie auch die Abgrenzung als eigenständige Gruppe.

Vor allem zu Beginn der Jugendphase sind die Gleichaltrigengruppen meist geschlechterhomogen; später werden sie zum bevorzugten Ort, Kontakt zum anderen Geschlecht bzw. ggf. zu möglichen Partnerinnen und Partnern zu erproben und aufzubauen. Zwar gibt es eine große Offenheit in Bezug auf Themen und Inhalte, doch zugleich lässt sich immer wieder beobachten, dass zwischen den Mitgliedern einer Clique eine große Milieunähe und gemeinsam geteilte Interessen bzw. gemeinsame Themen und Erfahrungen bestehen. In der

Fachdiskussion werden diese Gruppierungen gerne als Peers bezeichnet⁴² und als typische Manifestationen von Jugendkulturen verstanden.

In der Forschung sowie der Fach- und öffentlichen Diskussion wurden die jugendlichen Gleichaltrigengruppen lange Zeit allzu schnell erstens mit dem Freizeitbereich und zweitens mit dem Ausleben jugendkultureller Lebensformen assoziiert. Bei genauerer Hinsicht zeigt sich aber, dass die Schule und ihre Hinterbühnen wichtige Orte für Cliquen darstellen, sodass die scharfe Trennung zwischen Schule und außerschulischer Freizeit an diese Stelle eher in die Irre führt. In ähnlicher Weise ist auch die Gleichsetzung von Gleichaltrigengruppen mit jugendkulturellen Szenen nur zu Teilen zutreffend. Zum einen erweisen sich die Manifestationen jugendkultureller Lebensformen weitaus vielfältiger, als es der Blick auf die Gleichaltrigengruppen zunächst nahelegt. Festivals, Masenevents sowie die mehr oder weniger lockere Zugehörigkeit zu Szenen sind dafür ebenso ein Beleg wie WLAN-Partys oder die vielfältigen Blüten jugendkultureller Praxen im Internet. Zum anderen verschwimmen schon seit Langem die Grenzen zwischen den diversen Jugendkulturen und der Erwachsenenwelt einerseits und dem Kindesalter andererseits (vgl. z. B. Rohlf's 2006). Mit guten Gründen spricht deshalb Thole von einer „Verflüssigung der Generationsgrenzen und der kulturellen Lebensstile“ an dieser Stelle (Thole 2002, S. 654).

Schließlich gibt es einen zweiten folgenreichen, häufig aber vernachlässigten Aspekt in der Diskussion um Gleichaltrigengruppen im Jugendalter: die Berücksichtigung sozialer Ungleichheiten. In einem sehr verdienstvollen Durchgang durch die dazu vorliegende Literatur sind Thole und Schoneville dieser Frage nachgegangen. Ihr Fazit ist eindeutig: „Zwar kann (...) aufgezeigt werden, dass durch die Pluralisierung der Lebensstile und Lebensformen sich kulturelle Orientierungen und freundschaftliche Nahbeziehungen ausdifferenzieren und sich die jugendlichen Vergesellschaftungsformen dynamisieren, aber die Steuerungsqualitäten sozialer Ungleichheiten, Disparitäten und Heterogenitäten, bleiben ausgeblendet. Die feinen Unterschiede in den kulturellen Orientierungen bleiben dem Blick entfremdet. Doch sie scheinen es gerade zu sein, die nach wie vor soziale Zugehörigkeit – oder eben gerade nicht – herstellen und stabilisieren, in performativen Akten reproduzieren und damit wiederum – neue soziale Ungleichheit konstituieren“ (Thole/Schoneville 2010, S. 160). In diesem Sinne reproduzieren sich z. B. über die Übernahme bestimmter Sprachspiele, Kommunikationsstile und kultureller Praxen und die sich dabei ausbildenden Identitäten nicht nur gesellschaftliche Differenzen, sondern auch soziale Ungleichheiten. Es bleibt eine Herausforderung für die Forschung, diesen Zusammenhängen zukünftig größere Aufmerksamkeit zu widmen.

⁴² Der Begriff Peer ist eine Bezeichnung für ein Mitglied des englischen Oberhauses, damit verbindet sich eine „Gleichrangigkeit im sozialen Status, die (...) nicht zwangsläufig aus derselben Altersgruppe resultiert“ (vgl. Kanevski/von Salisch 2011, S. 42).

5.4.2 Leitmotive und Funktionen von Gleichaltrigengruppen

In einer mittlerweile schon klassisch gewordenen und vielfach zitierten Formulierung hat Tenbruck die Funktion von Gleichaltrigengruppen als „Sozialisation in eigener Regie“ (1962, S. 92) beschrieben. Neben dem Elternhaus und der Schule fungieren Gleichaltrigengruppen vorrangig als Orte der Selbstsozialisation (Zinnecker 2000). Ihre Angehörigen fungieren, um eine in diesem Zusammenhang vielfach gebrauchte Metapher von Seiffke-Krenke zu zitieren, als „Entwicklungshelfer“ (Seiffke-Krenke 2004, S. 127).

Diese sozialisatorische Funktion der Gleichaltrigengruppen ist in vielen Varianten beschrieben worden. Häufig wird dabei an den Umstand angeknüpft, dass junge Menschen im Jugendalter nach wie vor gefordert sind – um eine Formulierung von Fend (2001, S. 269 ff.) aufzunehmen –, den „Umbau der sozialen Beziehungen“ in die Wege zu leiten und zu realisieren. Dabei werden nicht nur die für die Kindheit typischen Eltern-Kind-Beziehungen erweitert durch das schrittweise Einbeziehen von Freunden und Freundinnen, medial vermittelten Kontakten und die zunehmend an Bedeutung gewinnende Mitgliedschaft in Vereinen und informelle Gruppierungen; auch das Interesse am anderen und eigenen Geschlecht beginnt am Übergang des ersten zum zweiten Lebensjahrzehnts sich zu wandeln. Zu diesem Umbau gehören schließlich auch die Veränderungen in den sozialen Netzwerken, die sich regelhaft durch den Wechsel von der Grundschule in die weiterführenden Schulen ergeben (vgl. von Salisch/Kanevski 2011, S. 185 ff.). Dieser Umbau der sozialen Beziehungen und die damit einhergehenden, fast schon unvermeidlichen Krisen müssen aktuell unter den Bedingungen einer hochgradig individualisierten und – in Bezug auf die Muster der Lebensführung – pluralisierten Gesellschaft bewältigt werden, in der die Modelle der Vergemeinschaftung, wie sie noch für die Elterngeneration galten, an Reichweite und Bedeutung verlieren. Gerade unter diesen Bedingungen gewinnen Gleichaltrigengruppen eine besondere Bedeutung: „Auch und gerade Jugendliche suchen heutzutage typischerweise Verbündete für ihre Interessen, Kumpane für ihre Neigungen, Partner für ihre Projekte, Komplementäre ihrer Leidenschaften; kurz gesagt Gesinnungsfreunde“ (Hitzler/Niederbacher 2010, S. 16).

Zu den Funktionen, die dabei Peers im Jugendalter zukommt, gibt es zahlreiche Beschreibungen aus unterschiedlichen Perspektiven und Theoriehorizonten; die meisten davon sind erstaunlich statisch angelegt. Wenn man demgegenüber betont, dass sich der Stellwert von Gleichaltrigengruppen innerhalb der Jugendphase ändert, werden die Vielfalt der Themen, Bedeutungen und Funktionen dieser Netzwerke im Jugendalter zumindest ansatzweise sichtbar. In diesem Sinne soll im Folgenden in einer ersten Annäherung zwischen der frühen (zehn bis ca. 13 Jahren), einer mittleren (13 bis 16 Jahren) und einer späten Jugendphase (älter als 16) unterschieden werden (vgl. Barthelmes/Sander 2001, S. 139 ff.).

Tabelle 5-3

Entwicklungsthemen, Leitmotive und Funktionen

| Altersphase | vorherrschende (Entwicklungs-) Themen | Leitmotive und Funktionen von Peers |
|--------------------|--|--|
| 10–13 | Abschied von der Kindheit, Statuspassage Grundschule – Sekundarstufe II, Entdecken und Bewusstwerden des eigenen Körpers | Peers als Erweiterung der eigenen Handlungsspielräume, Erproben von Freundschaften und Zugehörigkeiten, Einüben der Rolle des zunehmend selbstständigen Konsumenten, Auseinandersetzung mit Jugendkulturen |
| 13–16 | Ablösung von den Eltern, Freundschaften und „erste Liebe“, Abgrenzung und Auseinandersetzung | Cliquen als Gegenwelten und Orte der Erprobung von Grenzauslotung und von Identitätswürfen |
| älter als 16 Jahre | Paarbeziehungen/Partnerschaft, Ausbildungswege, Berufs-Aussichten, Studium | Exklusive Freundschaften, Stabilisierung der Beziehungen |

Quelle: eigene Darstellung

a) Frühe Jugendphase

Persönliche Beziehungen zwischen Gleichaltrigen entstehen erstmals in der Kindheit, wobei die jeweiligen institutionellen Kontexte, z. B. Einrichtungen der Kindertagesbetreuung. (Deutscher Bundestag 2005, S. 125 ff.; Alt 2005b) wichtige Kristallisationsorte darstellen. Erprobt und erlebt werden dabei außerhalb des Elternhauses neue Handlungsspielräume sowie Zugehörigkeit und sozialer Status. Kinder und Jugendliche erleben dabei sowohl Einbettung, Anerkennung und Wertschätzung, aber auch die Schattenseiten davon wie Ausgrenzung, Einsamkeit und Verletzungen. Für jüngere Jugendliche ist das Selbstständig-Werden gleichbedeutend mit einer Erweiterung ihrer sozialen Aktivitäten in und außerhalb ihrer Familie. Ihr Bedürfnis, Kontakte zu knüpfen, Verabredungen zu treffen, den Mut zu finden, jene Gleichaltrigen anzusprechen, die sie interessieren, sich an den jugendkulturellen Aktivitäten zu beteiligen, steht dabei im Mittelpunkt.

Die eigene Familie und die öffentlichen Institutionen, Schule und Vereine, bilden dabei häufig den Ausgangspunkt von Aktivitäten. Vor allem für jüngere Jugendliche bieten Formen der Geselligkeit eine Möglichkeit, sich mit den Freunden bzw. Freundinnen zu treffen. Die erste Geburtstagsparty, zu der die Clique und Freunde und Freundinnen nach Hause oder in das Vereinsheim eingeladen werden; das eigene Zimmer oder der Gruppentreff als Treff- und Ausgangspunkt für gemeinsame Unternehmungen (Konzert, Kino, öffentliche Veranstaltungen) offerieren gute Gelegenheiten, sich selbst als Mitglied der Clique zu erleben.

Eine wichtige Rolle spielt in dieser Altersphase die zunehmende Orientierung an jugendkulturellen Stilen und Lebensformen – nicht selten personalisiert in Form von Idolen. Nahezu parallel mit dem Einsetzen der Pubertät werden die eigene Stilisierung, das Aussehen, vor allem in Bezug auf Kleidung, und die öffentliche Inszenierung, und damit auch das Bekenntnis zu der ein oder anderen

Szene bzw. zu dem ein oder anderen Stil, zu dominierenden Themen, wobei sich markante Unterschiede zwischen den Geschlechtern beobachten lassen (vgl. Harring 2010; König 2007; Gaugele/Reiss 2003; Reinders 2003; Barthelmes/Sander 1999, S. 310 ff.), die durch die Dominanz der gleichgeschlechtlichen Kontakte verstärkt werden.

Vor allem in der frühen Jugendphase wird diese Inszenierung häufig medial vermittelt und von kommerziellen Interessen geprägt. So war z. B. in den Jahren nach 2006 für viele Mädchen die von der Walt Disney Company produzierte Sitcom um den Teenager Miley Ray Stewart, die sich abends in den gefeierten Popstar Hannah Montana verwandelt, stilprägend. Videospiele, CDs und DVDs, Kosmetikartikel, Accessoires, ungezählte Reportagen in Jugendmagazinen und Fanzines und vieles anderes mehr bildeten für die daraus resultierende kommerzielle Nachfrage einen breiten Markt, der den Firmen und Sender Rekordumsätze einbrachte.

Im Zusammenspiel von medial vermittelten und kommerziell organisierte Stil- und Konsumangeboten einerseits und Gleichaltrigenbeziehungen andererseits prüfen Jugendliche mögliche Bilder und Identitäten sich selbst und gleichaltrigen Freundinnen und Freunden, aber auch den Erwachsenen, vor allem Eltern und Lehrerinnen und Lehrer, gegenüber. Zudem erproben sie ihre Rolle sowie ihre Möglichkeiten und Grenzen als Konsumenten und Marktteilnehmerinnen und -teilnehmer.

Erkennbar wird dieser Erprobungscharakter vor allem an dem u. U. in kurzer Zeit erfolgenden Wechsel der Bezugspunkte. Immer geht es dabei um die Ausbalancierung zwischen – zum Teil heterogenen – externen Erwartungen und Vorgaben einerseits und individueller Eigenständigkeit andererseits. Gleichaltrigengruppen bieten dafür sowohl Schutz- und Experimentalräume, wie sie zugleich auch Standards – z. B. in Bezug auf Konsumgewohnheiten – setzen und Erwartungen – z. B. in Bezug auf kon-

krete Formen des Freizeitverhaltens oder des Auftretens in der Schule oder der Öffentlichkeit – formulieren, mit der Folge, dass diejenigen, die diesen nicht folgen können oder wollen, schnell das Netzwerke verlassen bzw. ausgegrenzt werden.

b) Mittlere Jugendphase

Die schrittweise Ablösung von der Familie und die gleichzeitige Zuwendung und Zugehörigkeit zur Clique steht in dieser Jugendphase an erster Stelle im Alltag der Jugendlichen. Das Bedürfnis, möglichst oft und lange mit der Gleichaltrigengruppe zusammen zu sein bzw. mit ihr permanent medial zu kommunizieren, steht auch zeitlich gesehen an erster Stelle (vgl. Abs. 5.5; MPFS 2011b; 2012; Lange/Sander 2010).

Im Alltag gruppieren sich die Treffpunkte um die Zeiten in der Schule und in den im schulischen Umfeld für die eigenen Aktivitäten erschließbaren Räumen, wie z. B. im Café, im Jugendklub, im Park und auf Plätzen. Die Wochenendaktivitäten sind aus Sicht der Jugendlichen deswegen besonders spannend, weil es auf der Basis der eigenen Zugehörigkeit zu einer Clique um die Möglichkeit geht, bei den gemeinsamen Unternehmungen auf Konzerten und Festen andere interessante Gleichaltrige und deren Clique kennenzulernen. Diese gemeinsamen Unternehmungen eröffnen eine Vielzahl von Möglichkeiten, Erfahrungen mit sich selbst und mit der Gruppe zu sammeln. Ein wichtiges Leitmotiv ist dabei die Auseinandersetzung mit den inneren körperlichen Veränderungen und der damit verknüpften Frage nach dem Selbstbild als junger Mann bzw. als junge Frau. Peers bekommen hier den Charakter einer Probesthüne, auf der zusammen mit den Freunden und den Freundinnen Erfahrungen mit sich selbst und mit dem anderen Geschlecht gesammelt werden können. Die Gruppenzugehörigkeit dient der Erweiterung der Kontakte zu Gleichaltrigen über den bisherigen Freundeskreis hinaus (Harring 2010, S. 55). Es geht um eine Intensivierung und Ausdehnung der Beziehungen in der Gruppe bis hin zur Erprobung der „ersten Liebe“, aber auch dem Kompetenzerwerb und der Erfahrung, sich bewähren zu können. Insgesamt zeigt sich in dieser Phase eine deutliche Zunahme der „outdoor-activities“ außerhalb der Familie. Die damit oft verbundenen Auseinandersetzungen und Konflikte mit den Eltern (z. B. wenn es um die Erledigung von Aufgaben in der Familie oder die Erfüllung der schulischen Anforderungen, die Aushandlung der Zeiten für das Ausgehen bzw. das Nach-Hause-Kommen, der Umgang mit Alkohol o. Ä. geht) erfordern eine oft für beide Seiten mühsame und kraftraubende Neujustierung der Regeln des Zusammenlebens in der Familie.

Entsprechend nehmen die gemeinsamen Aktivitäten zusammen mit der Familie (z. B. in Form von Ausflügen und Reisen) ab. Auch das gemeinsame Essen in der Familie sowie die gemeinsamen Fernsehstunden werden weniger (MPFS 2011b; 2012). Diese Entwicklung zur vermehrten Selbstständigkeit ist verbunden mit einer klaren Abgrenzung gegenüber der Familie: Die Aneignung des sozialen Nahraumes erfolgt ohne den schützenden oder

sogar kontrollierenden Blick der Eltern. Die Beziehungen zu den Eltern werden dadurch nicht weniger wichtig, sondern sie werden auf eine neue Grundlage gestellt. Die Jugendlichen wollen als selbstständig handelnde Personen respektiert werden. Die Eltern sollen anerkennen, dass ihre heranwachsenden Söhne und Töchter selbst für sich Verantwortung übernehmen können. Die Ablösung ist somit ein wichtiger Schritt auf dem Weg in die Selbstständigkeit und das Erwachsenwerden. Die Zugehörigkeit zu Cliquen und zu Peers unterstützt und verstärkt diese Entwicklung.

c) Späte Jugendphase

Mit zunehmendem Alter verändern sich sowohl die schulischen und beruflichen Herausforderungen als auch der Stellenwert der Peers im Alltag. So wachsen mit dem Erreichen des 18. Lebensjahres die persönlichen Rechte und Handlungsmöglichkeiten. In den Freizeitaktivitäten sind die lästigen bis peinlichen Altersbegrenzungen passé. Aus dem Blickwinkel der Jugendlichen werden die Themen der anstehenden Schulabschlüsse und der Zukunft jetzt wichtiger. Das Interesse und die Erwartungen der einzelnen Jugendlichen an ihre Peers verändern sich. Die Jugendlichen sehen deutlicher ihre eigenen Interessen und Bedürfnisse. Die Phase der Unsicherheit und der widersprüchlichen Bedürfnisse und Interessen wird ein Stück weit überwunden und relativiert. Die Entwicklung der Selbstständigkeit und das damit verbundene Selbstbewusstsein existiert unabhängig von der Zugehörigkeit zur Peer Group. Dadurch wird es möglich, die eigenen Bedürfnisse, Interessen und Vorstellungen für die eigene Zukunft für sich selbst zu klären und diese auch 'öffentlich' in der Gruppe zur Sprache zu bringen. Die Eltern und die Geschwister sind hier ebenfalls wichtige Gesprächspartner (Brake 2010, S. 387).

Die Funktionen der Peers erweitern sich, das Thema Schule, Ausbildung und die Frage nach der Zukunft nach der Schule bzw. der Ausbildung wird zu einem Bezugspunkt für die Gespräche und für die Aktivitäten. Im Hinblick auf die Wahl des Studiums und der infrage kommenden Ausbildungsmöglichkeiten werden die Peers zu Informations- und Beratungsbörsen. Wer von den Freunden kennt andere Personen, die bereits eine Ausbildung bzw. ein Studium in der Disziplin begonnen haben, die einen interessiert? Eine weitere Veränderung des Stellenwerts der Peers in der späten Jugendphase liegt in den Paarbeziehungen, die in diese Zeit intensiver und dauerhafter werden. Mit steigendem Alter folgt eine Intensivierung jugendlicher Partnerschaften, bezogen auf exklusiv verbrachte Zeit, Identifikation mit der Partnerschaft sowie Sexualität. Auch die Dauer der Beziehungen erweitert sich im Zuge der Adoleszenz: dauern Partnerschaften im Alter von 13 Jahren etwa 3,9 Monate an, steigt jener Wert mit 21 Jahren auf durchschnittlich 21,3 Monate (vgl. dazu Seiffge-Krenke 2003; zit. aus Kessel 2012, S. 225).

Für die Mitglieder einer Peergroup entsteht dadurch die Notwendigkeit, die Zeiten für die Freunde mit denen zusammen mit der Freundin in Einklang zu bringen. Abstimmungsprozesse werden erforderlich, um beides,

Peers und Partnerschaft leben zu können. Peers werden für Jugendliche in Partnerschaften nicht unwichtig, aber sie verändern die subjektive Bedeutsamkeit der Zugehörigkeit. Hier spielt die Qualität der Beziehungen in der Gruppe eine wichtige Rolle: Können die neuen Partner bzw. Partnerinnen integriert werden, wie offen bzw. wie begrenzt sind die Möglichkeiten der Peers, die Veränderungen ihrer Mitglieder aufzugreifen und sich selbst als Gruppe zu verändern?

5.4.3 Kontexte von Gleichaltrigengruppen

Betrachtet man Gleichaltrigengruppen Jugendlicher aus leitender Perspektive dieses Berichts – dem sich wandelnden Verhältnis zwischen öffentlicher und privater Verantwortung für das Aufwachsen –, zeigt sich, dass Gleichaltrigengruppen Jugendlicher eine spezifische Gemengelage des Einflusses der Handlungslogiken aus den vier Sphären familialer Nahraum, staatliche Institutionen, Zivilgesellschaft und Markt darstellen. Diese greifen gleichsam ineinander und konstituieren auf diese Weise die besondere lebensweltliche Logik von Gleichaltrigengruppen. Im Gegensatz zu den vorherrschenden Forschungsperspektiven, die sich vorrangig auf die inneren Prozesse und Identitäten von Gruppen Jugendlicher konzentrieren (vgl. zuletzt z. B. Eckert 2012), öffnet der Zugang über das Zusammenspiel unterschiedlicher Handlungslogiken den Blick auf die konstitutive Bedeutung der vier in diesem Bericht in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gestellten Sphären.

Aus der Sicht der Jugendlichen stellen Gleichaltrigengruppen zunächst soziale lebensweltliche Nahräume par excellence dar. Geprägt durch freiwillige Zugehörigkeit und gegenseitige freundschaftliche Beziehungen zu Gleichaltrigen fungieren sie als ein die Familie erweiternder Schutz- und Experimentalraum, ggf. als Gegenwelt und als selbst geschaffener Sozialisations- und Lernort. Weil Gleichaltrigengruppen nicht beliebig durchlässig sind und sich nicht selten abgrenzen, entsteht ein Vertrauensverhältnis nach innen, eine eigene Gruppenkultur und eine quasi-private Lebenswelt – dem Einfluss der Erwachsenen soweit als jeweils möglich entzogen.

Diese ist jedoch eingebettet in andere Kontexte. Dabei erweist sich die Schule als staatlich organisierter pädagogischer Raum gerade im Jugendalter als ein wichtiger Ausgangspunkt von Peerbeziehungen. Nach dem Wechsel in die Sekundarstufe I entstehen nicht nur neue Freundschaftsbeziehungen, sondern Schulklassen, schulische Neigungsgruppen und die Kontakte auf dem Pausenhof sind – neben den Vereinen – wichtigste Kontaktbörsen und Ausgangspunkte für die Entstehung von Gleichaltrigengruppen. Gerade durch die institutionelle Vorstrukturierung werden die verschiedenen Szenen und Gruppierungen aus dem schulischen Umfeld im Schulalltag sichtbar. Aus dem Wechsel zwischen der festen Struktur aus Unterricht und Kursen und den offenen „Zwischenräumen“ in Form von Pausen, Freistunden, selbst organisierten Schülergruppen, Nachmittagsangeboten etc. erwächst eine Vielzahl von Möglichkeiten der Zuordnung und der Abgrenzung der Schülergruppen untereinander

(vgl. Kanevski/von Salisch 2011, S. 43). Diese Gruppierungen verdanken sich im hohen Maße – ohne, dass ihnen dies immer in vollem Umfang bewusst ist – den institutionellen Rahmenbedingungen der Schule. Darin ist auch einer der Gründe zu sehen, warum schulübergreifende – erst recht schultypübergreifende selbst organisierte – Gleichaltrigengruppen eher die Ausnahme darstellen und warum Gleichaltrigengruppen kaum umhin können, die über die Schule erzeugten Ungleichheiten zu reproduzieren.

Schule fungiert aber nicht nur als konstitutiver Ausgangspunkt der Genese von Gleichaltrigenbeziehungen im Jugendalter; sie ist selbst in vielfältiger Form Gegenstand der Auseinandersetzung innerhalb der Gruppen. Allem voran wird sie dabei als Gegenwelt zur Gleichaltrigengruppe wahrgenommen. „Abhängen“ und „Chillen“ – in Abhebung zum täglichen Leistungsdruck – werden deshalb nicht zufällig sowohl von Jugendlichen als auch von Erwachsenen häufig als der eigentliche Inhalt von Gleichaltrigenbeziehungen vermutet. Im Gegensatz zu den meist nicht selbst gewählten Sozialbeziehungen in der Klasse oder in den Kursen gewinnt in den Gleichaltrigengruppen die Freiwilligkeit der Zugehörigkeit besonderen Stellenwert. Und analog dem Verhältnis zur Familie erweisen sich Gleichaltrigengruppen als frei von belehrenden und kontrollierenden erwachsenen Lehrkräften.

Aus den internen Dynamiken von Gleichaltrigengruppen einerseits und den schulischen Anforderungen und institutionellen Rahmenbedingungen andererseits entstehen vielfältige Spannungsverhältnisse. Empirische Studien zeigen, dass dabei nicht selten Gleichaltrigengruppen schulische Anforderungen unterstützen und Passungsverhältnisse zwischen den individuellen schulischen und der kollektiven Orientierungen ihrer Peers bestehen. Es können aber auch Spannungen und Friktionen auftreten (Krüger u. a. 2010; 2012). „Peers sind [also] weder (...) ausschließlich ein Risikopotenzial für schulische Bildungsbiografien noch sind sie die in der pädagogischen Literatur zur positiven Peerkultur beschriebenen expliziten Lernhelfer“ (Krüger u. a. 2010, S. 147).

Die hier angedeutete konstitutive Bedeutung der Schule für die Entstehung, Zusammensetzung und Funktion von Gleichaltrigengruppen ist auch zu sehen vor dem Hintergrund des seit einigen Jahren vorangetriebenen Ausbaus von schulischen Ganztagesangeboten. Allerdings geht der weit überwiegende Teil der Forschung zu Gleichaltrigengruppen in Deutschland bislang weitgehend von der nur selten ausdrücklich genannten Prämisse aus, dass hierzulande lange Zeit Schule nur halbtags stattfand. Eine der wenigen neueren Studien, die sich mit Peer-Netzwerken und Freundschaften in Ganztagesesschulen befasste, stammt von Kanevski und von Salisch (2011). Angelegt als Vergleichsstudie zwischen unterschiedlichen Schulformen (ganztags und halbtags), konzentrierte sich die Studie auf die Altersgruppe der Zwölf und 13-Jährigen. Bestätigt wird dabei zunächst ein Ergebnis, das schon aus der StEG-Studie bekannt ist: „Der Besuch von Nachmittagsangeboten im Rahmen der Ganztagesesschule (geht) nicht mit Beschränkungen bei den Peerkontakten im Frei-

zeitbereich einher“ (Kanevski/van Salisch 2011, S. 219). Entgegen manchen Erwartungen hatte die Schulform auch keinen Einfluss auf den Aufbau bzw. die Aufrechterhaltung von intensiven Freundschaften. Zugleich zeigte sich aber, dass unabhängig von der Schulform nach dem siebten Schuljahr ein deutlicher Rückgang der Zahl der Freundschaftsbeziehungen zu beobachten war. Die beiden Autorinnen vermuten, dass dies mit den Anforderungen der Sekundarstufe zusammenhängt, „denn vertiefende Analysen innerhalb der stabil reziproken Freundschaften weisen darauf hin, dass selbst dauerhaft befreundete Jugendliche ihre gemeinsam betriebenen Freizeitaktivitäten über das Jahr reduzieren“ (ebd., S. 220). Mit anderen Worten: Der schulische Druck wirkt auf die Intensität der Aktivitäten und Beziehungen in Gleichaltrigengruppen – und ist auch insofern mittelbar konstitutiv für die Genese, die Strukturen und Inhalte von Gleichaltrigengruppen im Jugendalter.

Neben Familie und Schule bieten die zivilgesellschaftlich organisierten Angebote von Vereinen und Freizeiteinrichtungen Jugendlichen in der Adoleszenz einen halb-öffentlichen Raum an, in dem ein beträchtlicher Teil der Zehn- bis 18-Jährigen aktiv ist und die damit für die Entstehung und Entwicklung von Peerbeziehungen relevant sind. Besonders die Sportvereine kommen dabei dem Bedürfnis vieler Jungen und Mädchen entgegen, sich spielerisch auf der Ebene ihrer körperlichen und mentalen Möglichkeiten und Grenzen miteinander auseinanderzusetzen. Erfahrungen der eigenen Stärken und Schwächen können in einem strukturierten Rahmen zusammen mit den Gleichaltrigen als eine gemeinsam geteilte Erfahrung erlebt werden. Vereine, vor allem Jugendverbände und -initiativen, und Freizeiteinrichtungen fungieren dabei einerseits als Kristallisationsorte für Gleichaltrigenbeziehungen, die weit über die Mitgliedschaft hinausreichen. Umgekehrt kann man immer wieder beobachten, dass Freundschaftsbeziehungen zwischen Gleichaltrigen in die Vereine und Verbände hineingetragen werden und auf diesem Weg zur Stabilisierung dieser Praxis beitragen.

Nicht übersehen werden darf, dass es nicht wenige Gleichaltrigengruppen gibt, für die Instanzen sozialer Kontrolle – allem voran die Polizei, aber auch z. B. der Jugendschutz – und die vielfältigen Formen der Sozialarbeit konstitutive Bedeutung haben. Überall dort, wo Gleichaltrigengruppen sich im Graufeld zwischen Abweichung und Straffälligkeit (z. B. im Kontext von intensivem Drogengebrauch) oder gar in der mehr oder weniger offenen Konfrontation mit den Instanzen sozialer Kontrolle bewegen, lassen sich immer wieder auch, meist nicht intendierte, Prozesse der internen Stabilisierung der Gruppen beobachten. Die gewalttätigen Proteste im Sommer 2011 in England sind dafür ein prominentes Beispiel. Demgegenüber gilt für weite Bereiche der Sozialen Arbeit, dass sie mit unterschiedlichen Konzepten und Arbeitsformen darauf abzielt, Gleichaltrigengruppen soweit als möglich als wichtige Ressource für Jugendliche zu befragen (vgl. z. B. Trejbal 2008; Schmidt-Grunert 2009).

Für sich genommen sind Gleichaltrigengruppen nicht marktförmig organisiert. Zugleich sind Gleichaltrigen-

gruppen Jugendlicher im hohen Maße durch marktförmig organisierte Konsumangebote strukturiert. Kleidung, Accessoires, Kosmetik, Haarschnitte sowie die Ausstattung mit Konsumgütern sind in jeder Gleichaltrigengruppe Symbole der Zugehörigkeit bzw. der feinen Unterschiede. Um sie zu erwerben und damit Zugehörigkeit zu symbolisieren, benötigen die Jugendlichen entsprechende finanzielle Ressourcen. Analoges gilt für die Zugänge zu kommerziell organisierten Freizeitangeboten. Vor allem in den reichen Industriegesellschaften des Westens sind vor diesem Hintergrund in den letzten vier Jahrzehnten ganze Industrien und große Märkte – reale wie virtuelle – entstanden, die auf nichts anderes abzielen, als Jugendliche als Konsumenten zu gewinnen. Regelmäßig zum Einkaufsbummel in die Stadt gehen acht Prozent der Jugendlichen (12 Prozent Mädchen, 3 Prozent Jungen; MPFS 2011b, S. 7). Aus Sicht der Jugendlichen bedeutet Selbstständigkeit auch, selbst suchen und selbst entscheiden, was man kaufen möchte (Harring 2010). Der elterliche Geschmack tritt zurück und in den Vordergrund rückt die Frage, was passt zu mir, was sieht gut aus? Es sind Themen, die sich sehr gut für die unterschiedlichen Interaktionsstile in der Gruppe eignen und sogar noch Spaß machen können. In der Jugendphase verändern sich die Bezugspunkte für Kaufentscheidungen und die hierbei zugrunde liegenden Kompetenzen. „Die Abhängigkeit der Konsumpräferenzen verschiebt sich zunächst von der Familie in Richtung Medien und Peers, um sukzessive eigene Vorlieben auszdifferenzieren. (...) Mit zunehmendem Alter gewinnen auch finanzielle Zukunftsplanungen zuungunsten des gegenwärtigen Konsums an Gewicht“ (Tully/Krug 2011, S. 70).

Jugendlichen kommt dabei eine mehrfache Funktion zu: als Kon- und Prosumenten sowie als Trendsetter und Verstärker von Trends. Kondensiert kann man dies in jeder Gleichaltrigengruppe beobachten (Hurrelmann/Quenzel 2012, S. 183 ff.; Tully/Krug 2011).

5.4.4 Rückzugsorte, Eigensinn und Kompetenzerwerb – ein Fazit

Gleichaltrigengruppen erweisen sich als Orte des Rückzuges von den Zumutungen der Erwachsenenwelt, der Suche nach Anerkennung durch Gleichaltrige und junge Menschen mit ähnlichen Erfahrungen, als Experimentalorte, an denen man die eigenen Grenzen ausloten und verschiedene Identitätsentwürfe erproben kann. Sie fungieren als Orte, an denen Jugendliche sich gegenseitig beeinflussen – im Positiven wie im Negativen –, wo sie kreativ neue Ideen entwickeln und erproben können und an denen sie die gesellschaftlich bereitgestellten Sinnentwürfe und Formen der Lebensführung auf ihre Tauglichkeit hinsichtlich der Passung zur eigenen Situation befragen können.

Gleichaltrigenbeziehungen stellen ein wichtiges Movens im Prozess des Selbstständigwerdens junger Menschen dar. Ein bedeutsamer Aspekt ist dabei die gelingende Ablösung von den Eltern und eine Neuausbalancierung der Beziehungen zur Herkunftsfamilie. Dieser Prozess der Veränderung des Selbstbildes braucht die Auseinander-

setzung mit Gleichaltrigen in einer ähnlichen Situation, das Gespräch und die Chance, sich selbst in unterschiedlicher Weise erproben und Grenzen ausloten zu können. Die alterstypische Verunsicherung, die Ängste und Hoffnungen sowie die damit verbundenen (z. T. überbordenden) Gefühle können auf diese Weise ausgedrückt, ihren Platz finden und können als Moment der eigenen Identität angenommen werden. Sie werden als gemeinsam geteilte Erfahrung erkennbar und kommunizierbar. Peers bieten in diesem Zusammenhang einen vergleichsweise geschützten Raumes, in der Gefühle der gegenseitigen Akzeptanz und Anerkennung das fragile Selbstwertgefühl der jüngeren Jugendlichen stützt und fördert: „Die Zugehörigkeit zu einer Gruppe der Gleichaltrigen fördert das Selbstwertgefühl und das Wohlbefinden“ (Noack/Haubold 2003, S. 152).

Zugleich zeigt sich, dass Gleichaltrigengruppen konstituiert sind aus dem Ineinandergreifen eines aus Freundschaftsbeziehungen bestehenden Nahraums, der Schule sowie anderen jugendbezogenen Institutionen als wichtige Kristallisationsorte sowie den jugendbezogenen Angeboten des Marktes.

Gleichaltrigengruppen können in diesem Kontext deshalb fast gleichzeitig Adressaten von Hilfe-, Unterstützungs- und Bildungsangeboten, aber auch Zielgruppen von Marketingstrategien, Teilnehmer zivilgesellschaftlicher Initiativen und Prozesse sowie Objekte öffentlicher Kontrolle sein.

Dabei zeigt sich, dass der Blick auf Gleichaltrigengruppen sich in letzter Zeit zu wandeln beginnt. Der vertraute Blick auf Gleichaltrigengruppen als vierter altersgemäßer (selbst-)sozialisatorischer Ort – neben Elternhaus, Schule und berufliche Ausbildung – wird neuerdings ergänzt durch die Erkenntnis, dass Jugendliche ihre Gleichaltrigengruppen primär als Lern- und Bildungsorte und als Orte des Kompetenzerwerbs verstehen. Vor allem die Post-PISA-Diskussion wie auch der Ausbau schulischer Ganztagesangebote führen dazu, dass Gleichaltrigengruppen zunehmend auch als potenzielle Lernorte wahrgenommen werden.

Peers werden unter diesem Blickwinkel als potenzielle Lernressource betrachtet. Die von Trägern im Umfeld der Schulen angebotenen Projekte, z. B. zur Förderung des informellen Lernens, die Propagierung des freiwilligen Engagements, z. B. in Projekten der „peer to peer“ Unterstützung, werden deshalb bewusst gefördert. Im Anschluss an Konzepte, wie sie z. B. von *du Bois-Reymond* (2000) mit der Kategorie des Peerkapitals eingeführt worden sind, wird seit Jüngerem verstärkt betont, dass „eine sehr hohe von Peers ausgehende Wirkungsweise beim Erwerb unterschiedlicher Sach- und Fachkompetenzen zu konstatieren“ sei (Harring u. a. 2010, S. 14). Dabei wird nicht nur an das naheliegende Beispiel des selbstorganisierten Erwerbs von Medien- und Netzkompetenzen, bei denen die meisten Jugendlichen ihren Eltern weit überlegen sind, gedacht, sondern auch an Sprach-, soziale und Fachkompetenzen. Aus dem Blickwinkel der gesellschaftlichen Erwartungen an den Kompetenzerwerb im Jugendalter und an Beschäftigungsfähigkeit als wichtige

Leitnorm geraten Peers zunehmend in den Focus ihrer Verwertbarkeit im Hinblick auf Ausbildung, Beruf und die Reproduktion gesellschaftlicher Eliten. Auch wenn noch nicht ausgemacht ist, ob, wie und inwiefern die an dieser Stelle behaupteten Potenziale konzeptionell und praktisch genutzt werden können, verschieben sich hier die Aufmerksamkeiten. Jugendliche Gleichaltrigengruppen werden einerseits als noch nicht genutzte Orte des Kompetenzerwerbs thematisiert, während gleichzeitig erhebliche Bemühungen aufgewendet werden, mit Hilfe unterstützender und präventiver Angebote prekäre Konstellationen zu stabilisieren bzw. umzulenken und Negativkarrieren zu vermeiden.

5.5 Die Welt der Medien im Jugendalter

Die Jugendphase ist am stärksten von allen Lebensphasen durch „neue“ Medien geprägt. Mobiltelefon, Computer und Internet spielen im Alltag der meisten Jugendlichen eine bedeutsame Rolle mindestens insofern, dass diese Medien aus ihren Peerkontexten nicht mehr wegzudenken sind. Schon im Elften Kinder- und Jugendbericht wurden „neue“ Medien in ihrer Bedeutung und als Herausforderung für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen benannt. Entwicklungen wie die Verfügbarkeit von Computern, Internet und Mobiltelefonen, der damit verbundene Zugriff auf von Informationen sowie die einer externen Kontrolle entzogenen (Selbst-) Bildungsprozesse (vgl. Deutscher Bundestag 2002, S. 153 ff.) zeichneten sich da schon ab. Allerdings haben sich diese Phänomene nicht nur fortgesetzt, sondern vielmehr in weitgehend ungeahnter Weise binnen kurzer Zeiträume dynamisiert und qualitativ neue Dimensionen entfaltet. Vergleichbar zu der damaligen Diagnose kann auch heute festgestellt werden, dass Mediennutzung im doppelten Sinn sozial kontextualisiert erfolgt: Sie findet vor allem in soziale Beziehungen eingebettet statt und sie formiert sich abhängig von sozioökonomischen Aspekten wie sozialem, ökonomischem und kulturellem Kapital. Darüber hinaus hat sie die „außermedialen“ Freizeitaktivitäten nicht – wie vielfach befürchtet – ersetzt, sie ergänzt sie vielmehr. Allerdings amalgamiert die „außermediale“ und „mediale“ Welt zunehmend, sodass mittlerweile weder in der Kommunikation der Jugendlichen noch in der Forschung über Mediennutzung bzw. Freizeit diese beiden Dimensionen klar voneinander zu trennen sind. Eine besondere Veränderung in den letzten Jahren ist durch die Etablierung sozialer Netzwerke als zentrale Orte medialen Handelns von Jugendlichen beobachtbar. Diese Entwicklung hat weitreichende Auswirkungen auf das Verhältnis von Öffentlichkeit und Privatheit im jugendlichen Alltag und beeinflusst in mehrdimensionaler Weise die Lebensgestaltung der nachwachsenden Generationen.

5.5.1 Die Rolle der Medien im Alltag von Jugendlichen

In allen Haushalten, in denen Jugendliche aufwachsen, sind Fernsehen, Internet, Computer und Handy vorhanden, in Eigenbesitz befindet sich bei den meisten Jugendlichen ein Computer, ungefähr die Hälfte der Jugendli-

chen hat einen eigenen Internetanschluss. Aber auch „klassische“ Medien wie Radio, Tageszeitungen oder Bücher haben weiterhin Bedeutung im Leben der Heranwachsenden (vgl. MPFS 2011b, S. 64). So ist das Lesen von Büchern für mehr als die Hälfte der Jugendlichen (sehr) wichtig und entgegen mancher Befürchtung hat sich die Etablierung der neuen Medien nicht negativ auf die Buchnutzung ausgewirkt, sondern sich sogar von 38 Prozent im Jahr 1998 auf 44 Prozent im Jahr 2011 gesteigert (vgl. MPFS 2011b, S. 28). Im Medienvergleich rangiert das Buch- (44 Prozent) und Tageszeitunglesen (42 Prozent) vor der Beschäftigung mit Computer- und Konsolenspielen (34 Prozent) (vgl. MPFS 2011b, S. 13).

Grundlegende Veränderungen sind dagegen im Kontext der „neuen“ Medien zu beobachten, weshalb im Folgenden hierauf besonders fokussiert wird. So wird die nachwachsende Generation vielfach als „digital natives“ bezeichnet, die sich selbstverständlich in der Informationssuche auskennt, Multitasking praktiziert, hypertextuell und visuell wahrnimmt und sich dadurch grundlegend von vorherigen Generationen unterscheidet (vgl. Hasebrink/Lampert 2011, S. 5). Wie weiter unten dargestellt wird, trifft es zwar zu, dass „neue“ Medien fester Bestandteil der Lebenswelt der heutigen Jugendlichen sind, allerdings sind sowohl die Ausstattung als auch die Nutzungsweisen nicht nur alters- oder geschlechtsabhängig unterschiedlich sondern – aufgrund der Verfügbarkeit von sozialem, kulturellem und ökonomischem Kapital der Jugendlichen, das vor allem durch ihre Herkunftsfamilie und Peerbezüge geprägt ist und durch bildungsinstitutionelle sowie informelle Reproduktionsmechanismen verstärkt wird – ungleich.

Anders als in der Kindheit, in der Medien als Bestandteil der gemeinsamen Kommunikation zwischen Kindern und Eltern gelten können, eröffnen (insbesondere „neue“) Medien für Jugendliche neue Abgrenzungsmöglichkeiten von der Welt der Erwachsenen. Zunächst erleben Eltern sich vielfach, zumindest auf der technischen Ebene, als nicht hinreichend medienkompetent bzw. sogar ihre Kinder als (technisch) medienkompetenter (vgl. Kammerl u. a. 2012). Darüber hinaus ermöglichen jedoch im Jugendalter gerade die kommunikationsbezogenen, interaktiven Entwicklungen des sogenannten „Web 2.0“, aber auch andere Angebote wie Onlinespiele ein immenses Ausmaß an Privatheit, die der elterlichen Kontrolle weitgehend entzogen ist. Die Jugendlichen befinden sich dabei im familiären Raum des Zuhauses und sind dabei gleichzeitig sowohl in riskanten wie auch in chancenreichen Umgebungen „weit weg“ vom Zugriff der Eltern. Dabei praktizieren Jugendliche, sowohl im konstruktiven als auch destruktiven Sinn, mediales Handeln, das den Aufbau von Beziehungen mit Fremden, das Aneignen von Fähigkeiten oder auch das Ausprobieren und Erschließen von interpersonellen oder auch inhaltlichen neuen Kontexten in einem nicht einsehbareren Raum umfasst – solange die Jugendlichen nicht selbst die Möglichkeit geben, Einblick zu erhalten. Filtersoftware, das Nachvollziehen besuchter Seiten oder andere Versuche, diese Abgeschlossenheit zu kontrollieren, sind jeweils in ihren Wirkmöglichkeiten begrenzt und für viele Jugendli-

che überwindbar. Es ist sozusagen möglich, weitgehende Abgrenzung zu realisieren, ohne das Elternhaus zu verlassen. Vor diesem Hintergrund kann von einer neuen Dimension der Ablösung vom Elternhaus über mediatisierte Formen von Privatheit gesprochen werden, die sich in einer Verselbstständigung der Jugendlichen über Medienpraxen realisiert. Mit Blick auf die Jugendphase zeigt sich hier also ein neues Feld der frühen Autonomie, das aufgrund der medialen Gegebenheiten vorhanden ist und viele Chancen beinhaltet, aber auch die beteiligten Akteurinnen und Akteure vielfach überfordert.

Diese modifizierte Form der Ablösung vom Elternhaus hat weitreichende und neue Implikationen für den Umgang mit Risiken und Chancen, Konfliktkonstellationen sowie die Möglichkeiten elterlicher Begleitung bzw. Kontrolle, da Eltern sich angesichts eines ihnen vielfach fremden und unübersichtlichen – faktisch auch schwer kontrollierbaren – aber potenziell riskanten Feldes als hilflos erleben und oft nur begrenzte Interventionsmöglichkeiten haben. Empirisch erweisen sich die meisten dieser Krisen- und Risikodiskurse in Zusammenhang mit „neuen“ Medien vielfach als unbegründet, da die realisierten Medienpraxen zeigen, dass Jugendliche sich faktisch weitaus weniger riskant verhalten als befürchtet. So gehören beispielsweise auch heute noch Freunde treffen, Sport treiben und ausruhen/nichts tun zu den beliebtesten Freizeittätigkeiten der Jugendlichen, wobei sich dies zunehmend nicht mehr völlig von medialen Tätigkeiten trennen lässt und auch das Ausmaß exzessiver Nutzung „neuer“ Medien hält sich im Großen und Ganzen betrachtet quantitativ in Grenzen.

Betrachtet man die Verbreitung der „neuen“ Medien in der Jugendphase, so zeigt sich im Vergleich der letzten zehn Jahre, dass sich der Gerätebesitz von Jugendlichen 2011 im Vergleich zum Jahr 2002 stark verändert hat.

Tabelle 5-4

Veränderung Medienausstattung in den letzten 10 Jahren (2002, 2011; Angaben in Prozent)

| | 2002 | 2011 |
|-------------------------|------|------------------------------------|
| Eigener Computer/Laptop | 47 | 79 |
| Eigener Internetzugang | 28 | 45 |
| Eigener Fernseher | 66 | 52 |
| Mobiltelefon | 82 | 96 ¹ 25 ² |

¹ Handy.

² Smartphone.

Quelle: MPFS 2003 und 2011b

Während Jugendliche heute deutlich mehr eigene Handys, Computer/Laptop, MP3-Player, Internetzugang oder andere Geräte (z. B. DVD Recorder, TV-Flachbildschirm, Smartphone, Tablet PC) besitzen, hatten sie im Jahr 2002 häufiger einen Fernseher oder einen Videorecorder (vgl. MPFS 2003, S. 16). Das Handy ist sowohl 2002 als auch

2011 mehr bei Mädchen als bei Jungen verbreitet, die Zahlen haben sich jedoch angenähert (s. u.).

Tabelle 5-5

**Veränderung Mediennutzung in den letzten 10 Jahren
(2002, 2011; Nutzung täglich/mehrmals pro Woche;
Angaben in Prozent)**

| | 2002 | 2011 |
|-----------------|------|------|
| Internetnutzung | 63 | 90 |
| Fernseher | 84 | 89 |
| Radio | 88 | 78 |
| (Tages-)Zeitung | 56 | 42 |
| Bücher | 37 | 44 |

Quelle: MPFS 2003 und 2011b

Deutlich wird gleichzeitig, dass sich die medialen Formen stärker ausdifferenziert haben. Trotz der wachsenden Bedeutung des Computers gehört der Fernseher für die Mehrheit der befragten Jugendlichen zu den täglich (60 Prozent) genutzten Medien. Es zeichnen sich hier eher Mischformen ab als klare Veränderungen (vgl. MPFS 2011b, S. 64). Die Beschäftigung mit Printmedien fällt heute wie vor zehn Jahren geringer aus als die mit anderen Medien, und der Fernseher wird von anderen Medien abgelöst (vgl. MPFS 2003; 2011b). Während im Jahr 2002 der Fernseher das von Jugendlichen insgesamt meistgenutzte Medium war (94 Prozent) ist heute die Handynutzung (91 Prozent) – allerdings dicht gefolgt von Internet und Fernsehen (89 Prozent) – in der Altersgruppe der Zwölf- bis 19-Jährigen am meisten verbreitet. Das Problem der Verschuldung, das lange Zeit im Kontext des Mobiltelefons thematisiert wurde, scheint – obwohl 96 Prozent der Jugendlichen zwischen zwölf und 19 Jahren ein Handy besitzen – gelöst zu sein. Dies hängt offensichtlich mit der weitverbreiteten Nutzung von Prepaidkarten und sinkenden Tarifen zusammen: Im Jahr 2002 lagen die Handykosten höher als im Jahr 2011 (vgl. MPFS 2003, S. 60 und MPFS 2011b, S. 57). Mit zunehmendem Alter der Jugendlichen steigen die Kosten des Mobiltelefons und die Nutzung von Prepaidkarten sinkt. Des Weiteren hat sich die Nutzungsfrequenz des Internets im Jahr 2011 stark erhöht: Jugendliche gehen weitaus häufiger online und aufgrund der technischen Möglichkeiten hat auch die mobile Nutzung von Internet und E-Mail zugenommen (vgl. MPFS 2011b, S. 31 und 59 f.).

Innerhalb der Nutzung neuer Medien stehen mittlerweile kommunikationsbezogene Nutzungsweisen, die vorrangig der Beziehungspflege dienen (Profile auf Netzwerken besuchen, darin schreiben, Nachrichten mit Freunden austauschen) im Vordergrund⁴³, wobei E-Mail und Instant-Messaging zugunsten der sozialen Netzwerke abneh-

⁴³ Zur Bedeutung der kommunikativen Nutzung vgl. auch Kammerl u. a. 2012, S. 104. Allerdings liegt in dieser Studie die Nutzung von Onlinespielen ebenfalls weit vorne, wobei die Autorinnen und Autoren der Studie angeben, dass die Samplezusammensetzung möglicherweise zu dieser Gewichtung beigetragen hat (vgl. Kammerl u. a. 2012, S. 127).

men und nur noch von der Hälfte der Jugendlichen praktiziert werden. Daneben sind präsentative (vgl. Lachmann 2000) Formen wie die Film-, Foto und Musikrezeption bzw. das Up- und Downloaden über das Netz ein weiterer zentraler Aspekt in der Nutzung. Den dritten Schwerpunkt in der Nutzung neuer Medien stellt die Informationssuche dar, die vorrangig über Suchmaschinen erfolgt (vgl. Hasebrink/Rohde 2009, S. 85, MPFS 2011b, S. 33 ff., Busemann/Gscheidle 2011, S. 363). Der Einstieg von Jugendlichen in die „neuen“ Medien über Spiele – wie im Elften Kinder- und Jugendbericht benannt (S. 184) – ist mittlerweile durch die vernetzt-interaktiven und vor allem kommunikationsbezogenen Angebote und Nutzungsweisen (vor allem bei Mädchen⁴⁴) in den Hintergrund getreten, auch wenn Spiele weiterhin bei vielen (vorrangig männlichen) Heranwachsenden eine große Rolle spielen.

Betrachtet man die Medienerfahrungen über die Jugendphase, so zeigen sich altersspezifische Unterschiede in der frühen und späteren Jugend: Die jüngeren Jugendlichen im Alter von zwölf bis 13 Jahren hören häufig Radio, sie sind auch diejenigen, die sich am stärksten an (meist kostenpflichtigen) Abstimmungen bei TV-Sendungen beteiligen. Sie stellen auch unter den Zwölf- bis 19-Jährigen die Altersgruppe dar, in der am meisten Bücher gelesen und die Bibliotheken am häufigsten genutzt werden (vgl. MPFS 2011b, S. 26 ff.). In diesem Alter ist die Ausstattung mit Computer und Internet sowie die Nutzungsintensität des Internets am wenigsten stark verbreitet. Im Alter von 14 Jahren verändert sich die Nutzung „neuer“ Medien deutlich, so steigt die Häufigkeit und Intensität der Internetnutzung stark an und kommunikationsbezogene Angebote wie Communities und auch Musikangebote im Netz werden deutlich wichtiger. Mit steigendem Alter nimmt die Intensität der Nutzung von Onlinespielen ab (vgl. MPFS 2011b, S. 30 ff.). Die mobile Internetnutzung nimmt mit zunehmendem Alter zu, wobei hier in allen Altersgruppen männliche Jugendliche stärker als weibliche und Jugendliche mit Migrationshintergrund – über alle Altersstufen – weitaus weniger als Jugendliche ohne Migrationshintergrund vertreten sind (Sonderauswertung der MediKuS – Daten für den 14. Kinder- und Jugendbericht).

Darüber hinaus finden sich in der Medienausstattung und -nutzung von Jugendlichen geschlechterspezifische Unterschiede. So steht bei Mädchen die kommunikationsbezogene und präsentative Nutzung (Digitalkameras, Handys) und bei Jungen eine spielebezogene Ausstattung und Nutzung im Vordergrund. Insgesamt lesen Mädchen deutlich mehr als Jungen, dabei lesen Mädchen häufiger Bücher, während Jungen sich eher Tageszeitungen oder Onlinezeitschriften zuwenden (vgl. MPFS 2011b, S. 6 und S. 14). In den Daten der aktuellen MediKuS-Studie finden sich darüber hinaus Hinweise darauf, dass Mädchen das Internet weniger intensiv als Jungen nutzen, wobei

⁴⁴ Die Daten des Pew Internet Project zur Nutzung Sozialer Netzwerke durch Jugendliche zeigen ebenfalls, dass auch in den USA die Mädchen bei der Sozialen Netzwerknutzung vorne liegen (vgl. Lenhart u. a. 2010).

die größten Unterschiede in der Altersgruppe 13 bis 17 Jahre festzustellen sind (Sonderauswertung der MediKuS – Daten für den 14. Kinder- und Jugendbericht).

Da der formale Bildungshintergrund in einer Vielzahl von Studien als Indikator für kulturelles Kapital herangezogen wird, wird auch in diesem Bericht in der Darstellung von Studienergebnissen darauf rekurriert, ohne zu beabsichtigen, dadurch stigmatisierende Zuschreibungen reproduzieren zu wollen. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass im Sinne der Kapitaltheorie von Bourdieu die Verfügbarkeit von ökonomischem, sozialem und kulturellem Kapital sich wechselseitig beeinflusst und damit Teilhabechancen erweitert oder beschränkt. Nichtsdestotrotz wird ersichtlich, dass der Zugang zu formaler Bildung zentrale Bedeutung für den Umgang auch mit „neuen“ Medien hat. Dabei erweist sich zum einen der familiäre Alltag, d. h. elterliche Medienpraxen und Erziehungsstile als durchaus wirkmächtig und – entsprechend der elterlichen Kapitalien – unterschiedlich (vgl. Kammerl u. a. 2012, 116 ff., MPFS 2012, 39 ff.). Zum anderen zeigen sich differente Medienpraxen und -erfahrungen, die mit ungleichen Bildungsressourcen in Zusammenhang stehen. So lesen Jugendliche mit höherem Bildungshintergrund deutlich häufiger als Real- und Hauptschülerinnen und -schüler. Jugendliche mit Hauptschulhintergrund berichten am häufigsten über Erfahrungen mit Cybermobbing (vgl. MPFS 2011b, S. 28 ff.). Auch das elterliche kulturelle Kapital wirkt sich auf eine unterschiedliche Intensität der Internetnutzung aus (Sonderauswertung der MediKuS – Daten für den 14. Kinder- und Jugendbericht).

Betrachtet man die Internetnutzungsweisen von deutschen Jugendlichen im europäischen Vergleich, so zeigen die Daten der EU Kids Online Studie, dass 55 Prozent der befragten deutschen Kinder und Jugendlichen im Alter von neun bis 16 Jahren das Internet täglich oder fast täglich nutzen (Staksrud u. a. 2009). Dieser Wert liegt etwas unter dem europäischen Durchschnitt von 60 Prozent. Das durchschnittliche Einstiegsalter für die Internetnutzung in Deutschland liegt mit rund zehn Jahren etwas über dem europäischen Durchschnitt. In den nordischen Ländern, den Niederlanden und Großbritannien liegt das Einstiegsalter bereits bei acht bzw. in Schweden sogar bei sieben Jahren. Gegenüber dem europäischen Durchschnitt (34 Prozent) nutzen relativ viele Kinder und Jugendliche in Deutschland (56 Prozent) das Internet über Mobiltelefone oder Smartphones (vgl. Hans-Bredow-Institut 2011). Mit zunehmendem Alter differenzieren sich im europäischen Vergleich die Präferenzen von Mädchen und Jungen innerhalb der Communities aus: So sind bei den Neun- bis Zwölfjährigen noch wenige Unterschiede festzustellen, während die 13- bis 16-jährigen Mädchen das Internet eher für schulische Aufgaben einsetzen und häufiger die kommunikationsbezogenen Dienste nutzen und bei Jungen dieser Altersgruppe Spiele, Nachrichten und Filesharing stärker vertreten sind (vgl. Staksrud u. a. 2009). Für die Kontaktpflege mit Freunden spielt das ‚Sich-persönlich-Treffen‘ die größte Rolle, gefolgt von telefonieren, erst an dritter, vierter und fünfter Stelle kommen SMS, soziale Netzwerke und E-Mail (Sonderaus-

wertung der MediKuS – Daten für den 14. Kinder- und Jugendbericht).

Seit einigen Jahren spielen soziale Netzwerke eine zentrale Rolle im Alltag von Jugendlichen. Sie haben dabei Bedeutung für die Bearbeitung zentraler Entwicklungsaufgaben wie das Streben nach Autonomie, die Gestaltung sozialer Beziehungen und Integration sowie die Verwirklichung von Selbstbestimmung und Teilhabe (vgl. Brüggem 2011). Die Attraktivität sozialer Netzwerke kann dadurch erklärt werden, dass sie Räume wechselseitiger Anerkennung im Peerkontext für die Jugendlichen darstellen und neue (offenere) Formen von Gemeinschaft ermöglichen. Darüber hinaus ist es für Jugendliche möglich, durch die Gestaltung virtueller Räume Handlungswirksamkeit in einem gewissen Maß sowie Mobilität im verankerten Rahmen zu erfahren. Ähnlich wie in anderen Sozialisationskontexten in der Jugendphase basieren die in virtuellen sozialen Netzwerken geknüpften oder vertieften Beziehungen häufig auf der Basis gemeinsam geteilter Problem- oder Bewusstseinslagen (vgl. Schachtner 2010, S. 5).

In den vergangenen Jahren haben sich vor dem Hintergrund dieser vielfältigen Funktionen, die virtuelle soziale Netzwerke (oder Online-Communities) ermöglichen, verschiedene Anbieter in dem Feld etabliert. In Deutschland waren dies zunächst vor allem Netzwerke wie StudiVZ, SchülerVZ, Wer-kennt-wen, Lokalisten u. ä. In den letzten zwei Jahren hat ein Wechsel der Jugendlichen aus den anderen Netzwerken hin zu Facebook (und teils auch zu Google+) stattgefunden (vgl. MPFS 2011b, S. 48; Bitkom 2011, S. 3). Diese Online Communities nehmen für grundlegende mediale Aktivitäten mittlerweile eine noch vor wenigen Jahren nicht absehbare zentrale Stellung ein. So zeigt die ARD-ZDF-Onlinestudie, dass mittlerweile 80 Prozent der Jugendlichen von 14 bis 19 Jahren mindestens einmal pro Woche im sozialen Netzwerk sind (vgl. Busemann/Gscheidle 2011, S. 360) und auch die JIM-Studie 2011 zeigt, dass 78 Prozent der Zwölf- bis 19-Jährigen sich täglich bzw. mehrmals pro Woche in ihre Community einloggen und darunter 72 Prozent Mitglied bei Facebook sind, während der Anteil der Mitglieder bei SchülerVZ sich im Jahr 2011 auf fast 29 Prozent halbiert hat (vgl. MPFS 2011b, S. 47 f.). Im Altersvergleich der MediKuS-Studie zeigt sich, dass mit steigendem Alter soziale Netzwerke an Bedeutung gewinnen. So nutzen unter den Neun- bis Zwölfjährigen noch 60 Prozent keine Netzwerke, während von den 13- bis 17-Jährigen fast 75 Prozent angeben, häufig in Netzwerken unterwegs zu sein (vgl. Sonderauswertung der MediKuS – Daten für den 14. Kinder- und Jugendbericht).

Im internationalen Vergleich zeigt sich, dass unter den 13- bis 16-Jährigen Kindern und Jugendlichen 77 Prozent ein Profil in einem sozialen Netzwerk haben und mit steigendem Alter die Mitgliedschaft in Communities von 27 Prozent unter den Neun- bis Zwölfjährigen auf 72 Prozent unter den 13- bis 16-Jährigen zunimmt (vgl. Livingstone u. a. 2012, S. 8). Deutschland liegt damit im europäischen Vergleich im Mittelfeld hinsichtlich der Verbreitung der Mitgliedschaft in sozialen Netzwerken

bei 13- bis 16-jährigen Jugendlichen. Während in Norwegen, Slowenien, Tschechien und Dänemark rund 90 Prozent und mehr der 13- bis 16-Jährigen Mitglied in einer Community sind, ist ihr Anteil in der Türkei, Rumänien, Bulgarien und Deutschland deutlich geringer (vgl. Livingstone u. a. 2012, S. 8) (vgl. Abbildung 5-12).

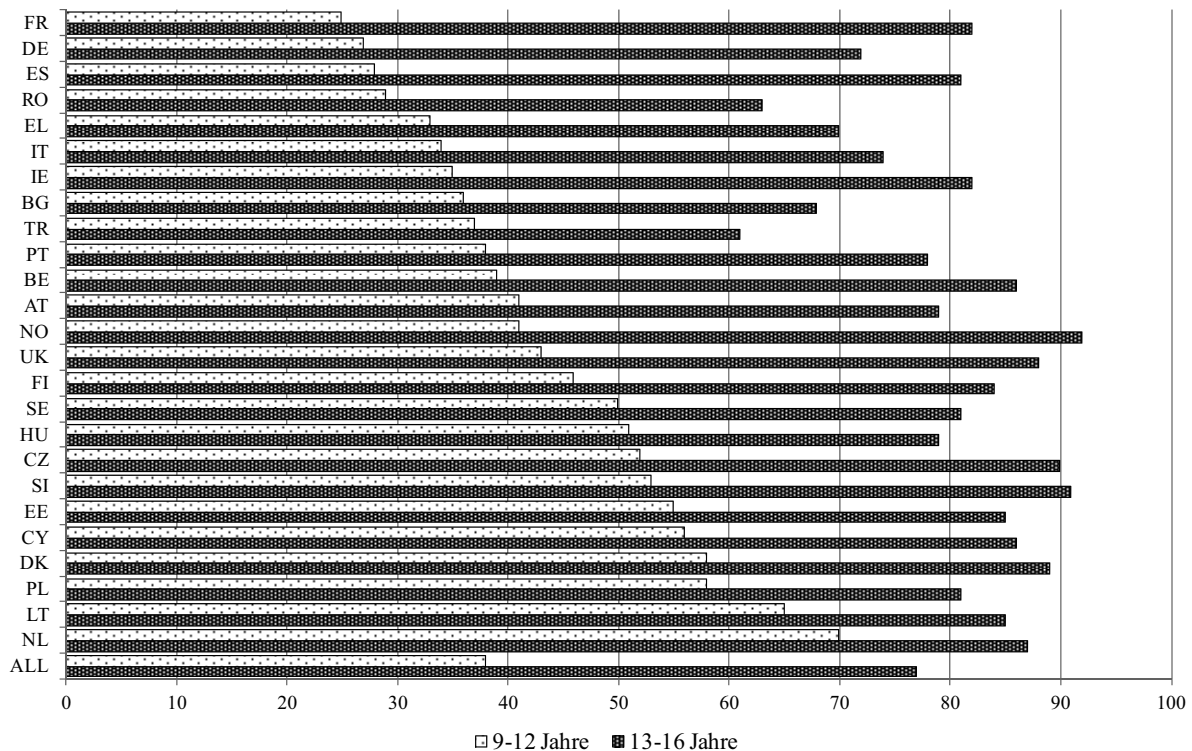
Insgesamt sind soziale Netzwerke vor allem in kommunikativer Hinsicht für die Jugendlichen bedeutsam: Ein Großteil gibt an, sie vor allem zum Nachrichten schreiben bzw. „chatten“ zu nutzen. Die stärkste Motivation liegt, nach Angaben der Jugendlichen in der MediKuS-Studie, darin, Kontakt mit anderen zu halten (vgl. Sonderauswertung der MediKuS – Daten für den 14. Kinder- und Jugendbericht). Die Anzahl der „Freunde“ in der eigenen meistgenutzten Community variiert über die Altersstufen und korrespondiert mit der Bedeutung, die symbolische Beziehungen für die Identitätsarbeit in dem jeweiligen Alter haben. So steigert sich die durchschnittliche Anzahl von 135 Personen im Alter von zwölf bis 14 Jahren auf 146 Personen im Alter von 15 bis 17 Jahren und fällt dann auf 114 im Alter von 21 bis 24 Jahren (vgl. Rohde u. a. 2009, S. 24). Ähnliches zeigen auch die Angaben in der MediKuS-Studie (vgl. Sonderauswertung der MediKuS – Daten für den 14. Kinder- und Jugendbericht). Dabei wird deutlich, dass die virtuellen Netzwerke

einen Raum darstellen, um das reflexive Projekt der Auseinandersetzung mit dem Selbst als Konstruieren, Experimentieren und Präsentieren in sozialen Beziehungen zu realisieren (vgl. Livingstone 2008, S. 396). Die Tätigkeiten in der Community unterscheiden sich nach dem Bildungshintergrund: So schreiben Hauptschülerinnen und -schüler weniger in Gästebücher oder auf Pinnwände, beschäftigen sich aber häufiger mit der Aktualisierung ihres Profils als beispielsweise Realschülerinnen und -schüler oder Gymnasiastinnen und Gymnasiasten (vgl. Rohde u. a. 2009, S. 24). Bei der Gestaltung von Netzwerkprofilen zeigen sich auch genderbezogene Selbstinszenierungen, die eine Assoziation von Männlichkeit mit Stärke und Respekt und von Weiblichkeit mit Attraktivität implizieren (vgl. Wagner u. a. 2010, S. 51; Lenhart/Madden 2007; Schorb u. a. 2010).

Bezogen auf das mediale Handeln im Spektrum formeller, nonformeller und informeller Bildungsorte kann festgestellt werden, dass die Computernutzung im Kontext von Schule mittlerweile weit verbreitet ist. Im regulären Unterricht ist sie jedoch weniger realisiert (ein Drittel der Schülerinnen und Schüler im Alter zwischen sechs und 13 Jahren berichtet davon) und eher in spezifischen Fächern wie Computerunterricht oder mit Verweis auf zuhause zu leistende Rechercheaufgaben vertreten. Internet-

Abbildung 5-12

Mitgliedschaft in einer Community im europäischen Vergleich (Angaben in Prozent)¹



¹ Frage für alle Kinder, die das Internet nutzen: Hast Du ein eigenes Profil in einem Sozialen Netzwerk, welches Du regelmäßig nutzt?

nutzung ist in der Schule eher selten – und dann vorrangig mit Blick auf Informationsrecherche – realisiert (vgl. MPFS 2011a, S. 28). Darüber hinaus sind offensichtlich sowohl Konzepte als auch Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern im Bereich Medienkompetenzförderung sowie die Ausstattung – trotz Initiativen wie „Schulen ans Netz“ – noch deutlich ausbaufähig (vgl. auch Initiative D21 2011; Bitkom 2011, S. 30; Herzig/Grafe 2006, S. 175 ff.). Die Datenlage zur Medienkompetenzförderung in der Schule (vgl. Aufenanger 2009) wie auch die Medienkompetenzförderung selbst kann in diesem Kontext als disparat bezeichnet werden – partiell existieren differenzierte und zielgruppensensible Konzepte der schulischen bzw. außerschulischen Medienarbeit, vielfach scheint dies jedoch dem Zufall überlassen. Hier besteht im Sinne einer befähigenden Medienbildung nach Ansicht der Kommission dringender Handlungsbedarf sowohl hinsichtlich der Qualifizierung pädagogischen Personals als auch der Realisierung zielgruppendifferenzierender Ansätze.⁴⁵

5.5.2 Mediatisierung des Aufwachsens

Mit dem Phänomen der Mediatisierung ist die zunehmende Bedeutung des medialen Wandels für Identität, Alltag, Kultur und Gesellschaft gemeint. In öffentlichen Debatten zur Mediennutzung Jugendlicher bilden sich Gefährdungsszenarien, Annahmen über eine völlig veränderte Lebensgestaltung durch die Medien oder auch Thesen, dass die sogenannten „digital natives“ neue Qualitäten von Teilhabe- und Bildungsmöglichkeiten durch das mediatisierte Aufwachsen realisierten, ab. Darin spiegeln sich jedoch vor allem medienbezogene Projektionen, die sich über die Jahrhunderte jeweils hinsichtlich neu auftauchender Medien in unterschiedlicher, aber ähnlicher Form immer wieder zeigen und offensichtlich vielfach in der Skepsis älterer Generationen gegenüber innovativem und distinktionsorientiertem Handeln der nachwachsenden Generationen begründet sind. Allerdings bedeuten die Veränderungen durch die sogenannten „neuen“ Medien – wie vor allem das Internet und aktuell durch soziale Netzwerke – auch qualitative Veränderungen, die weitreichende Transformationen dessen, wie Jugendliche aufwachsen, mit sich bringen. Aufgrund der technischen Veränderungen ist zunehmend konvergentes Medienhandeln im Sinne einer crossmedialen Nutzung, beispielsweise von Handy/PC/Internet u. a., festzustellen. Das bedeutet, über unterschiedliche Geräte hinweg wird kommuniziert, produziert, veröffentlicht etc. und die Möglichkeiten der mobilen Geräte verstärken dies.

Die zunehmende Mediatisierung führt zu einem Ineinander der „offline“ und „online“-Welt in einem bislang ungekannten Ausmaß. Insbesondere durch die aktuelle Verortung in sozialen Netzwerken verlagert sich die Peerkommunikation weitgehend in das Netz bzw. mobile

Medien hinein. Dies erfolgt vielfach im Sinne einer Konvergenz von innermedialem und außermedialem Handeln, das für die Jugendlichen selbst nicht mehr unterscheidbar (und solch eine Unterscheidung auch für sie irrelevant) ist, d. h. Kommunikation setzt sich in den medialen Zusammenhängen fort, sodass diese einen weiteren Raum der Peerkommunikation darstellen. Es zeigt sich zwar, dass einerseits soziale Nahraumbezüge für die Vergemeinschaftungsformen Jugendlicher innerhalb des Internets weiterhin grundlegend bleiben, andererseits differenzieren aber Jugendliche eben nicht mehr eindeutig nach „innerhalb“ und „außerhalb“ des Netzes. Kommunikation und Tätigkeiten stellen sich im Erleben von Jugendlichen nicht mehr als Dichotomie von inner- und außermedial erfahrbar dar, man spricht von „Online-offline-Hybridität“ (Hugger 2009, S. 286). Freizeitgestaltung, Kommunikation mit Freunden, Liebesbeziehungen, informationsbezogener Austausch und Unterstützung finden sowohl innerhalb als auch außerhalb der Netzwerke statt und die Übergänge sind fließend (vgl. Lauber u. a. 2007, S. 32 f.). Dabei sind die Bindung an die Peergroup und das Erfahren sozialer Gemeinschaft ebenso von Bedeutung wie Erfahrungen von Selbstwirksamkeit und Anerkennung über spezifische Kompetenzerlebnisse sowie das Erfahren von Autonomie über eigene Aktivitäten, die einen interaktiv-kommunikativen⁴⁶ oder produktiv-selbstpräsentativen⁴⁷ Charakter haben, und sich über das eigene Kommunizieren und Produzieren sowie das dazu erfahrene Feedback durch Peers realisieren (vgl. Lauber u. a. 2007, S. 36).

Im Kontext der Etablierung der sozialen Netzwerke ist insbesondere bedeutsam, dass die Peerkommunikation sich von Chat und E-Mail weg hin zu den neuen Vergemeinschaftungsformen verlagert. Die Verankerung der virtuellen Netzwerke in den Peerbezügen führt dazu, dass sie damit gleichzeitig auch zu exklusiven bzw. exkludierenden Kommunikationsstrukturen werden: Wer nicht Mitglied im gleichen Netzwerk ist, kann an zentralen Aspekten der Kommunikation mit seinen/ihren Freunden und Freundinnen nicht teilhaben. Hier zeigen sich Spannungsfelder, mit denen Jugendliche im Kontext sozialer Netzwerke konfrontiert sind: So ist die Gestaltung von sozialer Zugehörigkeit mit der Preisgabe persönlicher Daten bzw. dem Kontrollverlust über eigene Daten verbunden. Die Suche nach von Eltern unabhängigen Freiräumen über eigene Themensetzungen und Ausdrucksformen wird gleichzeitig durch mediale Vorgaben und Inszenierungsformen vorstrukturiert und die Artikulationsmöglichkeiten spielen sich in einem zunächst weiten Feld ab, das jedoch wiederum durch vielfach unklare Regelungen begrenzt und intransparente Verwertungszusammenhänge geprägt ist (vgl. u. a. Brüggem 2011). Darüber hinaus zeigt sich eine Ambivalenz in der Abgrenzung von den Eltern durch das Zurückziehen in

⁴⁵ Vgl. hierzu u. a. auch die Kongressdokumentation „Keine Bildung ohne Medien“ mit der zusammenfassenden Darstellung der wichtigen bildungspolitischen Forderungen und Vorschläge zu ihrer Umsetzung: www.keine-bildung-ohne-medien.de/mpk2011/dokumentation.

⁴⁶ Beispielsweise „gefällt mir“ in Facebook und ähnliche Funktionen in Netzwerken, Chats und Foren zu hochgeladenen Medienprodukten oder Ereignissen, an denen die Jugendlichen teilgenommen haben.

⁴⁷ Z. B. durch die dramaturgische und ästhetische Darstellung eigener Themen, Interessen, Meinungen, Vorlieben, Alltagswahrnehmungen etc. – als ein „bewusster Akt des Sich-öffentlich-Machens“.

eine neue Form der Privatheit von medialem Handeln im Elternhaus, die gleichzeitig jedoch mit einer öffentlichen Inszenierung über das Profil und die Kommunikation im sozialen Netzwerk verbunden ist. Insgesamt verweisen die bislang vorliegenden empirischen Daten darauf, dass sich identitätsbezogenes Handeln innerhalb der Netzwerke zunächst ähnlich abbildet wie auch außerhalb: Der Aufbau und das Verhandeln von Beziehungen findet einen weiteren – öffentlichen – Raum, in dem Jugendliche einerseits ähnliche Erfahrungen machen wie außerhalb des Netzes, andererseits verändert sich die Qualität dieser Erfahrungen insofern, als eine ungleich größere Öffentlichkeit an vielen Interaktionen beteiligt ist als zu Zeiten, als die Netzöffentlichkeit noch nicht als Raum für die Aushandlung jugendphasenspezifischer Ereignisse zur Verfügung stand. So verändert sich im Kontext der Beziehungsarbeit durch die Möglichkeit, Ereignisse durch mobile Medien mit Bild oder Film festzuhalten und im Netz zu publizieren der Umgang mit Privatheit auch insofern, als sowohl öffentliche Präsentation sowie öffentliche Beschämung in einem anderen Ausmaß als bislang möglich sind. Darüber hinaus schaffen die Möglichkeiten virtueller Netzwerke veränderte Formen der Beziehungspflege: Es ist nicht notwendig, kontinuierlich in Kontakt zu sein, man kann jedoch über die Strukturen des Netzwerks bei Bedarf auf Kontakte zurückgreifen. Beziehungsräume werden binnenkategorisiert und die Praktiken dieser Kategorisierungen gewinnen an Bedeutung und werden zum Thema von Auseinandersetzungen. Dies ähnelt Praxen auch außerhalb des Netzes in der Jugendphase, realisiert sich aber doch anders durch die öffentliche Darstellung von personalen Verbindungen (Donath/Boyd 2004) und die öffentliche Kommunikation darüber. *Davies* spricht in diesem Zusammenhang von „Facework auf Facebook“ – die Arbeit an der eigenen Darstellung, die zum einen eine „more polished performance of conventional practices“ (Davies/Merchant 2009, S. 2) darstellt, aber zum anderen neue Praktiken hervorbringt, die mehr als nur neue Formen sind (vgl. Davies 2012).

5.5.3 Teilhabe und Ungleichheit

Viele Nutzungsweisen sind gleichermaßen bei den meisten Jugendlichen beliebt und tragen in sich das Potenzial für interessenbezogene neue Vergemeinschaftungsformen. Allerdings fehlen hierzu bislang hinreichende Belege, unter welchen Umständen dies gerade in sozialen Netzwerken der Fall ist. Die empirische Datenlage zeigt jedoch deutlich, dass sich – vor allem entlang des verfügbaren kulturellen Kapitals – die Nutzung des Internets ungleich ausdifferenziert. Insgesamt eröffnet das Internet im weitesten Sinn viele Beteiligungsmöglichkeiten für Jugendliche. So beginnt Beteiligung beim Hochladen eigener oder anderer Produkte wie Fotos, Filme und Musik, setzt sich fort im Abstimmen über Fragen, im Erstellen und Kommentieren von Profilen in sozialen Netzwerken oder im Schreiben in Gästebüchern und auf virtuellen Pinnwänden sowie im Pflegen einer eigenen Homepage, eines eigenen Blogs bis hin zum Schreiben für verbreitet genutzte Internetseiten oder dem Aktivieren anderer über Aktivitäten, die über das Netz initiiert werden (vgl.

Wagner u. a. 2009, S. 74 ff.). Auch soziale Unterstützungssuche in Onlineberatungsangeboten oder Selbsthilfeforen ist ein für viele Jugendliche wichtiger Teil ihrer Nutzungs- und Teilhabeformen innerhalb des Internets. Zentrale Themen, zu denen in Online-Beratungsangeboten Unterstützung gesucht wird, stellen dabei vor allem die Aspekte Sexualität, Schule/berufliche Ausbildung sowie die Veränderung der Beziehung zu den Eltern, also „klassische“ Entwicklungsaufgaben, dar (vgl. Klein 2008).

Die „neuen“ Medien sind darüber hinaus auch ein Raum, innerhalb dessen sich zivilgesellschaftliches Engagement abbildet und der dafür genutzt wird. Die hohe Partizipativität und Interaktivität des „Web 2.0“ ermöglicht prinzipiell neue und weitreichendere Formen der Beteiligungsgenerierung. Es zeigt sich, dass Computer und Internet sich auch als Mittel im traditionellen freiwilligen Engagement Jugendlicher etabliert haben und auch neue Formen internetgestützten Engagements zu beobachten sind (vgl. DJI/TU Dortmund 2011, S. 5). Doch auch wenn 72 Prozent der Jugendlichen angeben, dass sie schon einmal eigene Inhalte ins Internet gestellt haben (vgl. MPFS 2011b, S. 37), werden Formen der Beteiligung, die eine wirkmächtige Vertretung der Interessen von Jugendlichen ermöglichen – sodass sie gehört werden oder durchsetzungsfähig organisiert werden – vorrangig von einer kleinen und formal eher hochgebildeten Gruppe realisiert (vgl. DJI/TU Dortmund 2011, S. 61; Sutter 2010, S. 50; Grobeger 2011; Busemann/Gscheidle 2011; Schorb u. a. 2010). Im Internet bildet sich also eine ähnliche Partizipationskluft hinsichtlich gesellschaftlich oder politisch wirkmächtiger Interessensvertretung ab wie in der Beteiligung außerhalb des Netzes (vgl. DJI/TU Dortmund 2011, S. 61). Dabei wird deutlich, dass vor allem Jugendliche, die leitende oder koordinierende Funktionen haben, das Internet besonders stark nutzen. Vorwiegend ältere männliche formal höher gebildete Jugendliche setzen das Netz für politische Information und Kommunikation – wie Blogs oder Homepages mit entsprechenden Inhalten – ein, dagegen stellen Gruppen in sozialen Netzwerken vielfach in Zusammenhang mit Aktivitäten und Personen außerhalb des Netzes ein weiteres Medium zur Vernetzung dar (vgl. DJI/TU Dortmund 2011, S. 7 f.).

Von Bedeutung ist in diesem Zusammenhang, dass auch im Kontext des Internets die Motivlagen für Partizipation ungleich gelagert sind. So steht für Jugendliche mit formal höherem Bildungshintergrund eine Themenorientierung im Vordergrund während für Jugendliche mit formal niedrigerer Bildung soziale Unterstützung und nahe Beziehungen wichtiger sind (vgl. DJI/TU Dortmund 2011, S. 64; Kutscher 2010, S. 157). Damit formiert sich durch Beteiligungsinteraktionen bei ersteren ressourcenerweiterndes Brückenskapital (vgl. Norris 2001), während bei letzteren Bindungskapital zu einer Reproduktion der gleichen verfügbaren Ressourcen führt, sodass die Beteiligungsfelder und -formen auch in ihren Implikationen für das soziale Kapital der Jugendlichen unterschiedlich ermöglichend bzw. begrenzend wirken.

Die Produktion von Medieninhalten, die nicht nur der Selbstdarstellung dienen, sondern informationsbezogene Wirkmächtigkeit entfalten können, wie beispielsweise das Einstellen von Artikeln auf Wikipedia, das Organisieren von Gruppen oder Diskussionen im Netz wird von einem sehr kleinen, soziodemografisch ressourcenreichen Teil der Nutzerinnen und Nutzer praktiziert. So sind bildungsinstitutions- und teilhabebezogen „effektive“ Aktivitäten vor allem bei Jugendlichen mit formal höherem Bildungshintergrund ausgeprägt, während präsentative Formen wie Foto-, Video- und Musik Up- und Downloads eher bei formal niedriger gebildeten Jugendlichen vertreten sind (vgl. Theunert 2010; 2011; Paus-Hasebrink u. a. 2009a, S. 134 ff.; Schorb u. a. 2010). Die präsentative Mediennutzung stellt eine wichtige, hinsichtlich der Identitätsarbeit äußerst bedeutsame und im Peerkontext zentrale Nutzungsweise Jugendlicher dar. Darüber hinaus ist eine „lurkende“ Nutzung durch Lesen und nicht durch eigenes Schreiben bzw. produzieren im Netz eine wichtige Option nicht nur in Unterstützungsarrangements, sondern überall dort, wo Nutzerinnen und Nutzer sich Dinge auf eine rezipierende Weise aneignen wollen (vgl. Klein 2008, S. 230). Trotz einer weitgehenden Annäherung der Bildungsmilieus in den erhobenen Daten zeigen sich auch bildungsspezifische Unterschiede im Kontext riskanten Medienhandelns (s. u.).

Es zeigt sich also, dass weniger das quantitative Ausmaß der Nutzung bedeutsam ist, als vielmehr die Qualität dessen, was im Netz geschieht. Die Ausdifferenzierung von Themeninteressen, Nutzungsbandbreiten, Sprache und anderen habituellen Präferenzen innerhalb der Medien ist eng verknüpft mit den lebensweltlichen sozialen Kontexten der Nutzung (vgl. u. a. Welling 2008, S. 270; Wagner 2008). Dies zeigt sich auch im Kontext der ubiquitären sozialen Netzwerke in Form von – bislang wenig erforschten – alters-, bildungs- und geschlechtsbezogenen Differenzen. Durch diese Unterschiede im Medienhandeln bildet sich eine Homogenisierung sozialer Räume im Netz, beispielsweise durch die geknüpften Beziehungsnetze im virtuellen sozialen Netzwerk, die Mitgliedschaft in einer Community und die faktische Nutzerinnen- und -nutzerschaft einer Internetseite aus, durch die sich wiederum Ungleichheitsdynamiken in Vergemeinschaftungsformen und im sozial kontextualisierten Zugang zu Wissen und Bildung verstärken (z. B. dadurch, dass durch exkludierende Kommunikation, Distinktion und sprachlich-habituelle Differenzen auch innerhalb des Netzes soziale Milieugrenzen, wenn überhaupt, nur temporär überwunden werden (vgl. Kutscher 2009).

Thesen der Demokratisierung und uneingeschränkten Bildungsteilhabe bestätigen sich somit empirisch nur eingeschränkt: Für bestimmte Gruppen unter den Jugendlichen stellt das Internet ein Medium der Erweiterung von Teilhabemöglichkeiten in Form von Teilnehmungsformen, Interessensorganisation, Wissensmanagement und Bildungsmöglichkeiten dar. Andere verbleiben ressourcenbedingt in relativ eingeschränkten Kontexten und realisieren lebensweltlich sinnvolle aber bildungsinstitutionell vielfach weniger anschlussfähige Nutzungsweisen, sodass sich mittlerweile – anders als vor zehn Jahren –

nicht mehr über die Zugangs-, sondern über die Nutzungsfrage die wirkmächtigen Disparitäten in den Medien abbilden. Vor dem Hintergrund gesellschaftlich verorteter Zukunftschancen von Jugendlichen mit Blick auf Teilhabe und Bildungszugänge kann somit im *Bourdieuischen* Sinn von einer „legitimen“ Praxis gesprochen werden, die eine höhere Anschlussfähigkeit der Praktiken und Kompetenzen von Jugendlichen mit höherer Kapitalausstattung an Anforderungen in Bildungsinstitutionen ermöglicht. In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass die Kompetenzen, die mit einer spezifischen Nutzung verbunden sind oder ausgebaut werden, ungleiche Möglichkeiten der Teilhabe eröffnen. Dies ist ein Indikator einer Entwicklung, die als „Digitale Ungleichheit“ bezeichnet wird und auf deren Bedeutung und Herausforderungen die Kommission im Zusammenhang der Entwicklungen im Kontext „neuer“ Medien hinweist. Denn während die digitale Spaltung in Form einer Zugangskluft überwunden scheint, zeigt sich als kontinuierliches und wirkmächtigeres Phänomen eine Spaltung zweiter Ordnung als „Digitale Ungleichheit“ (vgl. DiMaggio/Hargittai 2001), d. h. Ungleichheiten innerhalb der Mediennutzung, die auf die Verfügbarkeit von Offline-Ressourcen wie ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital als Grundbedingungen für Mediennutzung und prägende Faktoren für Präferenzen, habituelle Fähigkeiten und strukturelle Möglichkeiten verweisen (vgl. Otto u. a. 2004; Zillien 2006; Kutscher 2010).

In dem Maße wie Mediennutzung den Alltag prägt und spezifische Formen der Nutzung zur Voraussetzung für Teilhabe in Bildungsinstitutionen oder auch in der Bewältigung des Alltags werden, bedeuten die dargestellten Ungleichheiten nicht nur eine Reproduktion von sozioökonomischen Ungleichheiten, die außerhalb des Internets bestehen, sondern die Teilhabefrage verschärft sich durch die allgegenwärtige Bedeutsamkeit spezifischer medialer Kompetenzen und Zugangsweisen für gesellschaftliche Teilhabe in einer neuen Dimension.

5.5.4 Exzessive Mediennutzung und Gewaltphänomene

In der öffentlichen Debatte stehen immer wieder Ereignisse im Mittelpunkt, in denen es um psychische, verbale oder körperliche Gewalt von Jugendlichen geht. Diese wird häufig – wie z. B. im Kontext der Amokläufe – mit PC- bzw. Onlinespielen, mit der Verfügbarkeit von Videofunktionen im Mobiltelefon – wie in verschiedenen Fällen von Mobbing und „happy slapping“ in Schulen – oder auch mit der Entpersonalisierung von Kommunikation durch Onlineforen oder soziale Netzwerke – wie z. B. bei Fällen des Cyberbullying – in Verbindung gebracht. Dabei geht es um die Frage, inwiefern die Verfügbarkeit medialer Strukturen das Auftreten von Gewaltphänomenen begünstigt bzw. verursacht. Die These, dass die Nutzung von Bildschirmmedien „dick“, „faul“, „dumm“ und „aggressiv“ macht (Spitzer 2005; Möhle u. a. 2006), wird von einzelnen Wissenschaftlern immer wieder reproduziert, allerdings sind diese Positionen umstritten (vgl. Vollbrecht 2006; Lampert u. a. 2007; Deutscher Bundestag 2009). Die Medienwirkungsforschung

zu diesen Phänomenen zeigt allerdings bislang keine eindeutigen Zusammenhänge. Vieles spricht dafür, dass Dispositionen unabhängig von den Medien selbst der entscheidende Faktor sind und die Medien hierbei vor allem eine Gelegenheitsstruktur – unter verschiedenen anderen – darstellen (vgl. Jäckel 2007; Möller 2011), d. h. dass mediale Darstellungen vor allem dann Wirkung entfalten, wenn sie auf eine medienunabhängige Bereitschaft stoßen (beispielsweise für gewaltbezogenes oder sexualisiertes Handeln o. Ä.).

Erfahrungen mit unangenehmen Inhalten, die über sie im Internet verbreitet wurden, haben, je nach Studie, zwischen 14 und 23 Prozent der Jugendlichen bislang gemacht. Dabei sind Jungen, formal niedriger gebildete und ältere jüngere Jugendliche etwas stärker betroffen (vgl. MPFS 2011b, S. 38). Darüber hinaus geben drei bzw. vier Prozent der Jugendlichen an, dass sie selbst die Erfahrung gemacht haben, dass jemand beleidigende Texte oder Bilder über sie verschickt bzw. sie Gewalt- oder Pornofilme auf ihr Handy geschickt bekommen haben (vgl. MPFS 2011b, S. 38, S. 61 f.). Ungefähr ein Viertel der jugendlichen Handybesitzerinnen und -besitzer hat schon einmal „happy slapping“ mitbekommen, nach Auskunft der Jugendlichen zumeist echte und nicht gestellte Prügeleien. Mit Blick auf den Bildungshintergrund zeigt sich, dass Hauptschülerinnen und -schüler davon am meisten betroffen sind. Insgesamt sind diese Phänomene aber über die letzten Jahre rückläufig (vgl. MPFS 2011b, S. 62 f.).

Seit einigen Jahren gibt es eine verstärkte öffentliche Aufmerksamkeit für das Phänomen „Internetsucht“. Inwiefern und wann von Onlinesucht gesprochen werden kann, ist umstritten, da exzessive Formen der Mediennutzung nahe an den Kriterien für Onlinesucht liegen, jedoch kein suchtbezogenes Handeln darstellen müssen. Bislang liegen kaum hinreichend differenzierte Untersuchungen zur Internetabhängigkeit vor, bisherige epidemiologische Untersuchungen weisen auf einen Verbreitungsgrad der Internetabhängigkeit von ca. drei bis fünf Prozent hin (vgl. Müller/Wölfling 2010). Auch internationale Studien sprechen von einer Prävalenzrate zwischen einem und fünf Prozent (vgl. auch Rumpf u. a. 2011). In Zusammenhang mit exzessiver Mediennutzung wird vielfach die Befürchtung geäußert, dass diese zu sozialer Isolation führe. Die These einer Isolation durch Mediennutzung ist allerdings auf der Basis empirischer Studien bislang nicht haltbar. Aktuelle Daten verweisen darauf, dass auch intensive Internetnutzung vielmehr mit einer starken sozialen Einbettung bzw. eher einer Erweiterung der Kommunikationsweisen einhergeht (vgl. Bauernschuster u. a. 2010; Kammerl 2012, S. 120 und S. 134).

Hinreichend differenziert etwas über das Feld der Computer- und Onlinespiele auszusagen, würde diesen Bericht sprengen – die Geräte sowie die Angebotsgenres und auch die Weise, in der allein oder gemeinsam mit anderen gespielt wird, sind äußerst vielfältig (Paus-Hasebrink u. a. 2009b). Daher müsste zunächst nach Art der Spiele, deren Logiken und Inhalte, differenziert werden, um dann etwas über die Form und Intensität der Nutzung sowie die Risikopotenziale aussagen zu können. Da dies an dieser Stelle

nicht möglich ist, wird hier nur eine Einordnung zu zentralen risikobezogenen Themen versucht. Allerdings ist anzumerken, dass – je nach Struktur eines Spiels Formen – exzessiver Nutzung begünstigt werden können. Insgesamt spielen 36 Prozent der Jugendlichen zwischen zwölf und 19 Jahren mindestens einmal alle 14 Tage ein Computer- oder Onlinespiel, 21 Prozent spielen überhaupt nicht. Der Anteil der exzessiven Spielerinnen und Spieler (mehr als vier Stunden am Tag) liegt bei drei Prozent, ein Drittel der Jugendlichen spielt weniger als eine Stunde am Tag, ein Viertel ein bis zwei Stunden täglich (vgl. MPFS 2011b, S. 42 ff.). Einzelne Studien verweisen auf Zusammenhänge zwischen problematischen Lebenssituationen und exzessiver Spiele- bzw. Internetnutzung. Inwiefern die Mediennutzung dabei jedoch Ursache oder Folge ist, können diese Studien dagegen nicht beantworten (vgl. Fritz u. a. 2011; DAK/Leuphana Universität Lüneburg 2012; Kammerl u. a. 2012, S. 131). In Zusammenhang mit der Altersbegrenzung bei Computerspielen scheinen rechtliche Regelungen nur begrenzt wirksam zu sein: Vor allem unter Jungen nutzen viele (81 Prozent) Spiele, von denen sie eigentlich wussten, dass sie zu jung dafür sind (vgl. MPFS 2011b, S. 46).

5.5.5 Soziale Netzwerke: Prekäre Privatheit

Virtuelle Soziale Netzwerke konfrontieren junge Menschen in qualitativ besonderer Weise mit der Frage, wie ihre privaten Daten für Dritte zugänglich und von diesen ausbeutbar sind. Bezüglich des Umgangs mit den eigenen Daten in virtuellen sozialen Netzwerken zeigen sich geschlechterspezifische und bildungsbezogene Unterschiede: Mehr Mädchen als Jungen und mehr Jugendliche mit formal höherem Bildungshintergrund haben auf ihren Profilen in Online-Communities Privatsphäreinstellungen eingestellt, wobei das Ausmaß des dadurch realisierten Schutzes diffus bleibt. Während sich die Mehrheit der Jungen (70 Prozent) und Mädchen (63 Prozent) bezüglich des Datenschutzes im Netz gut informiert fühlt, geben immerhin noch 73 Prozent der Jugendlichen, die in einem Netzwerk Mitglied sind, Informationen zu ihren Hobbys und anderen Tätigkeiten an, 65 Prozent stellen Fotos oder Filme von Freunden und Verwandten ein und 64 Prozent geben ihre E-Mailadresse preis. Insgesamt gehen Jugendliche jedoch sensibler mit ihren Daten um als noch zwei Jahre zuvor (vgl. MPFS 2011b, S. 50 f.). Ähnliche Daten zeigt auch die MediKus-Studie 2012. Im europäischen Vergleich der Studie „Kids Online“ geben sieben Prozent der deutschen Kinder und Jugendlichen im Alter von neun bis 16 Jahren an, dass sie persönliche Daten – wie Adresse oder Telefonnummer – im Online-Netzwerk veröffentlichten, der europäische Durchschnitt liegt hier bei 14 Prozent (vgl. Staksrud u. a. 2009, S. 43).

Das Misstrauen gegenüber Anbietern im Umgang mit den persönlichen Daten steigt mit dem Alter und dem formalen Bildungshintergrund (vgl. MPFS 2011b, S. 5 ff.). Einem Großteil der Jugendlichen ist bewusst, dass ihre Daten von den Anbietern sozialer Netzwerke weitergegeben werden, wobei auch hier das Bewusstsein darüber mit dem Alter und dem formalen Bildungshintergrund zunimmt (vgl. MPFS 2011b; Sonderauswertung der

MediKuS – Daten für den 14. Kinder- und Jugendbericht). Es scheint jedoch, dass ihnen trotzdem die Bedeutung dieser Tatsache sowie deren potenzielle Konsequenzen nicht in ihrem faktischen Ausmaß bewusst sind (vgl. Wagner u. a. 2010; Taraszow u. a. 2010).

Während die Frage, wer welche Daten von sich im Netz preisgibt, seit Langem ein zentrales Thema im Jugendmedienschutz darstellt, erfährt dieses Problem aktuell eine neue Dimensionierung, deren Ausmaß angesichts der rasanten Veränderungen in der Internetnutzung und der Entwicklungen innerhalb sozialer Netzwerke (insbesondere bei Facebook und Google+) noch kaum abschätzbar ist. Angesichts der Tatsache, dass Jugendliche Intensivnutzerinnen und Intensivnutzer sozialer Netzwerke sind, wird besonders relevant, wie reflektiert sie mit ihren Daten innerhalb dieser Strukturen umgehen. Dabei zeigt sich – auch wenn viele Jugendliche mittlerweile vorsichtiger Daten posten – eine Diskrepanz zwischen einer kognitiven Aufgeklärtheit über Gefahren im Netz und einer gleichzeitigen Ignoranz gegenüber realen Gefahren und daraus abzuleitenden Handlungskonsequenzen (vgl. Hasebrink/Lampert 2011, S. 6; Wagner u. a. 2010, S. 53; MPFS 2011b; Schaeferberger 2010). Hierbei spielen Normvorstellungen und verfügbares Wissen im Peerkontext, verbunden mit einer Individualisierung von Verantwortung („jeder bestimmt ja selbst, was er/sie preisgibt“), eine zentrale Rolle, während selbst Erwachsene oftmals nicht in der Lage sind, Heranwachsende angesichts der datenschutzmäßig prekären Herausforderungen entsprechend zu begleiten (vgl. Wagner u. a. 2010, S. 2).

Insbesondere stellen jedoch soziale Netzwerke ein überaus dilemmatisches Feld für das Verhältnis von Privatheit und Öffentlichkeit dar: Auch wenn Jugendliche sich dessen bewusst sind, dass die sozialen Netzwerke Datenprofile sammeln, erleben sie eine weitgehende Alternativlosigkeit angesichts der Tatsache, dass sich die Online-Communities als integraler Bestandteil der Peerkommunikation etabliert haben (vgl. Paus-Hasebrink u. a. 2009b). Der Preis der Teilhabe an Kommunikation und Informationsaustausch im (teils sehr unspezifischen virtuellen) „Freundes“-kreis ist für diese Generation die Preisgabe ihrer Daten, weitgehend ohne Kontrollmöglichkeiten. Die Jugendlichen gehen damit ambivalent um: Einerseits versuchen sie vielfach (teils mit „gefakten“ Profilen) ihre Daten und ihre Privatheit auch im Kontext der Netzwerke zu schützen, andererseits funktionieren die Netzwerke nur auf der Basis von Reziprozitätserwartungen, die bedeuten, sich zu zeigen und zu vernetzen (vgl. Wagner u. a. 2010, 44 ff.). Die neuesten Entwicklungen, vor allem in den derzeit meistverbreiteten Netzwerken Facebook und Google+, verweisen auf eine neue Dimension der Ökonomisierung von Privatheit: Die Kommunikation der Nutzerinnen und Nutzer untereinander dient der Generierung profilrelevanter Daten, die komplex aggregiert kommerziell genutzt werden (vgl. Bodle 2011; Leistert/Röhle 2011). In Verbindung mit der affektiven Bindung vor allem auf Facebook durch die sozialen Beziehungen, die weitgehend mit der Kommunikation innerhalb des Netzwerks verknüpft sind und an der nur Mitglieder teilhaben können, formiert sich auf diese Weise

ein Raum, den es immer schwerer wird, auch wieder zu verlassen. Darüber hinaus wird, angesichts der Tatsache, dass das Netzwerkprofil in immer mehr Kontexten wichtig wird, eine attraktive Selbstdarstellung bei der Pflege des eigenen Profils bedeutsam, die entweder eine subversive Art des Umgangs mit der Forderung nach Authentizität oder aber die Unterwerfung unter eine ökonomisierte Anforderung an Selbstpräsentation darstellt (vgl. Kutscher 2012).

Insgesamt kann angesichts einer Gleichzeitigkeit von Privatheit und Öffentlichkeit von einer Tendenz zur weitreichenden Entprivatisierung im Kontext der sozialen Netzwerke gesprochen werden, die sich in unterschiedlichen Dimensionen abbildet: Eine größere Öffentlichkeit wird über die Kommunikations- und Informationsstrukturen sozialer Netzwerke unmittelbar erreichbar. Dies beinhaltet das Potenzial für eine höhere Transparenz politischer/öffentlicher Prozesse und für eine breitere Beteiligung an Entscheidungs- und Informationsprozessen. Fraglich bleibt allerdings, welche Öffentlichkeiten sich angesichts der unterschiedlichen Nutzungsweisen und -kontexte ausdifferenzieren und möglicherweise unterschiedliche Interessenslagen – mehr oder weniger wirkmächtig – organisieren. Gleichzeitig kann jedoch auch davon gesprochen werden, dass sich die subjektive Privatsphäre durch „Communities ausdehnt – sowohl Inhalte als auch Adressatenkreis betreffend. Keineswegs kann dem Schluss gefolgt werden, dass die Privatsphäre kaum mehr eine Rolle spielt und in absehbarer Zeit gänzlich im öffentlichen Raum verschwindet“ (Schaeferberger 2010, S. 50). Vielmehr stellt sich die Frage, welche Veränderung dessen, was als Privatsphäre betrachtet wird, durch diese Entwicklungen begünstigt wird.

Aus der Perspektive der jugendlichen Akteure verlagert sich ein zentraler Teil medialen Handelns in einen kommerzialisierten Kontext hinein: Die Logiken aller Netzwerke, die sich über ihre AGB die kompletten Nutzungsrechte an den Daten der Mitglieder übertragen lassen und die Nutzerinnen- und Nutzerdaten für Werbekunden auswerten, unterwerfen in diesem Zusammenhang die privatesten medialen Handlungen wirtschaftlichen Interessen und Verwendungszwecken. Profitorientierte kommerzielle Plattformen bieten „öffentliche“ Orte, an denen Privates wiederum ökonomisiert wird (vgl. Andrejevic 2011, S. 35). Diesen Bedingungen scheinen sich große Teile der nachwachsenden Generation resignierend oder negierend zu beugen. Private Lebensgestaltung funktioniert für Jugendliche nicht mehr ohne Social Communities, sie sind ein zentraler Ort der Aushandlung von Entwicklungsaufgaben, Sozialität und Individualität. In dem Maße, wie sich dies in sozialen Netzwerken wie Facebook und Google+ abspielt, prägen deren Bedingungen den Rahmen der Aktivitäten. Der Kontext, in dem privates bzw. zivilgesellschaftliches Handeln stattfindet, wird kommerziell transformiert (vgl. Andrejevic 2011, S. 34). Die Frage ist hier, wie dabei Zivilgesellschaft oder Privates transformiert wird: Geht es um eine neue Form von sozialem Kapital, in dem Jugendliche zweckbezogen kapitalisierbare Beziehungen aufbauen und pflegen? Oder vermögen zivilgesellschaftliche Aktivitäten, die ökonom-

mische Logik zu verändern? Welche Rolle hat der Staat aus der Perspektive der jugendlichen Akteurinnen und Akteure: Erweist er sich als handlungsmächtige Instanz im Umgang mit den neuen Machtformen?

5.5.6 Ambivalente Mediatisierung: Zwischen Teilhabepotenzialen, Entprivatisierung und Ungleichheitsreproduktion

Insgesamt zeigt sich, dass Medien – und insbesondere „neue“ Medien – zentraler Bestandteil des Alltags von Jugendlichen heute sind. Medien wie Handy, Computer und Internet sind integraler Teil ihrer Kommunikation und Jugendliche bewältigen Entwicklungsaufgaben gerade auch im medialen Kontext. Kulturpessimistische Befürchtungen einer ansteigenden Abhängigkeit, Isolation, Verrohung oder Verschuldung der nachwachsenden Generation durch die zunehmende Nutzung „neuer“ Medien lassen sich empirisch nicht bestätigen. Vielmehr stellen die Medien eine weitere Dimension jugendlichen Alltags dar, in dem sie die „normalen“ Praxen ihrer Lebensphase realisieren. Andererseits differenzieren sich subjektive Präferenzen entlang der Verfügbarkeit von Ressourcen entsprechend der sozialen Herkunft der Jugendlichen und ihrer Peerbeziehungen aus. Es zeigt sich, dass durch mediale Praxen Ungleichheitsphänomene eher reproduziert werden und die Aktivitäten innerhalb unterschiedlicher Medien durch ihre Einbettung in lebensweltliche Kontexte zu keiner grundlegenden Veränderung von Teilhabechancen führen. Die weitgehende Etablierung von „neuen“ Medien im Alltag ermöglicht prinzipiell breitere Möglichkeiten des Informationszugangs und der Organisation von Beteiligung, wobei diese entsprechend unterschiedlich realisiert werden.

Von einer Neuformierung sozialen Handelns im Netz kann insofern gesprochen werden, als virtuelle soziale Netzwerke durch ihre Strukturen öffentliche und – hinsichtlich von Verbindlichkeit und Verbundenheit – ambivalente Formen der Selbstpräsentation, der Peerinteraktion und der Vergemeinschaftung auf eine spezifische Weise befördern. Da dies den Entwicklungsaufgaben in der Jugendphase in hohem Maße entspricht, sind soziale Netzwerke mittlerweile maßgeblicher Teil jugendlichen Medienhandelns und haben Bedeutung weit darüber hinaus. Die großen Chancen der hohen Interaktivität und Beteiligungsmöglichkeiten im „Web 2.0“ werden begleitet von einer neuen Qualität der Problemdimensionen durch die Kommerzialisierung von Privatheit und Öffentlichkeit im Kontext der sozialen Netzwerke. Diesbezüglich findet bislang weder unter den Jugendlichen eine breite Auseinandersetzung noch eine hinreichende Reflexion der Enteignung des Privaten auf pädagogischer Seite statt.

Generell erweisen sich Medien also im Aufwachsen von Jugendlichen als zentral bedeutsames Feld, das viele Potenziale birgt und eröffnet, ein Abbild ungleicher sozialer Verhältnisse darstellt und gleichzeitig zunehmend dilemmatische Herausforderungen für ein reflektiertes und faktisch selbstbestimmtes Handeln mit sich bringt.

6 Junges Erwachsenenalter: Von der Pflicht zur Option

6.1 Vielfältige Übergänge

Die Lebensphase des jungen Erwachsenenalters liegt zwischen der schulisch geprägten „klassischen“ Jugend und dem Erreichen des vollständigen Erwachsenenstatus. Die chronologischen Anfangs- und Endpunkte dieser Phase zu benennen, ist wegen der Ungleichzeitigkeiten der Entwicklungen bei unterschiedlichen Gruppen junger Menschen schwierig. Der Anfangspunkt ist mit dem Verlassen des allgemein bildenden Schulsystems markiert und der Endpunkt prinzipiell mit der Einmündung in eine Erwerbstätigkeit und/oder der Gründung einer eigenen Partnerschaft bzw. Familie. Die Lebensphase, die zwischen diesen beiden Fixpunkten liegt, kann von höchst unterschiedlicher Dauer sein und stellt sich in ihrem Endpunkt keineswegs als so eindeutig dar, wie es zunächst erscheint. Was den Beginn anbelangt, so gehören die 16-jährigen Hauptschulabgängerinnen und -abgänger, die sich in einer Übergangsmaßnahme befinden, ebenso dazu wie die 19-jährigen Abiturientinnen und Abiturienten, die gerade ein Studium aufgenommen haben. Was den Endpunkt anbelangt, so stellt sich die Situation angesichts individualisierter und differenzierter Übergänge nicht minder vielschichtig dar: Die rasche Vermehrung atypischer Beschäftigungsformen, insbesondere am Beginn der Erwerbskarriere, sowie die Verzögerung und Diversifizierung der Übergänge in Partnerschaft bzw. Familie und eigene Elternschaft verweisen darauf, dass der endgültige Zeitpunkt eines vollständigen Übergangs in das Erwachsenenalter sich weit in das dritte Lebensjahrzehnt hinein erstrecken kann und möglicherweise die klassischen Insignien des Erwachsenenstatus in vielen Fällen undeutlich werden.

Damit wird das klassische Bild einer herkömmlichen Übergangsphase mit klarem Beginn- und Endzeitpunkt tendenziell obsolet. Im Zuge der „Entstrukturierung der Jugendphase“ (vgl. Olk 1985) bzw. der Ausweitung „entstrukturierter Lebensläufe“ (Hurrelmann 2003) tritt immer deutlicher zutage, dass die Verlängerung und Diversifizierung von Übergangsprozessen in das Erwachsenenalter kaum mehr als Verlängerung der Jugendphase begriffen werden können. Die Kommission schließt sich daher der in der Übergangsforschung entwickelten These an, dass es sich bei dieser Lebensphase weder um einen Teilabschnitt einer verlängerten Jugendphase, noch einfach um einen Ausdruck von Veränderungen des Erwachsenenalters handelt; vielmehr handelt es sich bei dem jungen Erwachsenenalter um eine eigene Lebensphase im Übergang (vgl. Stauber/Walther 2002; Walther 2008). Während die klassische Jugendphase durch den prägenden Einfluss der Institution Schule gekennzeichnet ist, kann in der Phase des frühen Erwachsenenalters – je nach individuell getroffenen Entscheidungen – eine Mehrzahl von Institutionen relevant werden; die Institutionen werden selbst optional und damit nur noch für einzelne Gruppen junger Erwachsener subjektiv relevant und objektiv Lebenslauf prägend. Institutionelle Rahmenbedingungen und vorstrukturierte Optionen bleiben zwar bedeutsam; in

welchem Maße und mit welchen Ergebnissen diese genutzt werden, hängt allerdings von individuellen Ressourcen wie kulturelles und soziales Kapital sowie weiteren Merkmalen (wie Ethnie, Geschlecht, soziale Herkunft etc.) ab. Das frühe Erwachsenenalter ist daher insgesamt eine Phase der schubweisen und oftmals prekären Verselbstständigung; in der Querschnittsbetrachtung ist sie durch unabgeschlossene Übergänge – etwa in die ökonomische Selbstständigkeit, in Arbeit und Beruf, aber auch in Partner- und Elternschaft – gekennzeichnet. In einer längsschnittlichen Lebenslaufbezogenen Betrachtung ist sie dadurch markiert, dass der in früheren Lebensphasen begonnene Verselbstständigungsprozess zu einem Abschluss gebracht wird bzw. gebracht werden muss.

Infolge der Verlängerung von (Aus-)Bildungswegen und der Entkopplung von Bildung und Beschäftigung haben sich die Übergänge in das Erwachsenenalter diversifiziert und individualisiert. Die jungen Erwachsenen müssen die Anforderungen dieser Lebensphase durch aktive Gestaltung und eigenes Entscheiden selbsttätig bewältigen und ihre individuellen Biografien hervorbringen. Dabei geben ihnen die für diese Lebensphase relevanten Institutionen der betrieblichen und vollzeitschulischen Ausbildung, (Fach-)Hochschule sowie Arbeitsagentur, Unternehmen etc. bestimmte strukturelle Rahmenbedingungen vor und kanalisieren die Übergangsprozesse. Tief greifende Wandlungsprozesse in Arbeitsmarkt- und Beschäftigungssystem haben dazu geführt, dass für den weiteren Lebensweg folgenreiche biografische Entscheidungen unter Bedingungen hoher Unsicherheit und struktureller Offenheit gefällt und individuell verantwortet werden müssen. Die Kommission geht daher der Frage nach, wie die Institutionen im Bereich von Ausbildung, Arbeitsmarkt, Beschäftigung und sozialer Sicherung die Übergänge in Arbeit und Beruf strukturieren und inwiefern diese Institutionen als Ressourcen oder Hemmnisse für die Bewältigung dieser schwierigen Übergangsphase fungieren.

Die Kommission sieht es darüber hinaus als ihre Aufgabe an, die Gleichzeitigkeit von in sich widersprüchlichen Anforderungen herauszuarbeiten und in ihren Wirkungen auf das frühe Erwachsenenalter zu analysieren. So folgen Reformen im Schul- und Hochschulsystem, wie etwa die Ausweitung ganztageschulischer Angebote, die Verkürzung von Bildungsgängen (im Gymnasialbereich auf G8) sowie die Einführung konsekutiver Studiengänge im Zuge des Bolognaprozesses (Bachelor, Master) einer Semantik der Zeitersparnis, der Verdichtung von Leistungsanforderungen und der Verkürzung von Übergängen und scheinen daher „stromlinienförmige“ Karrierewege zu präjudizieren. Diese institutionell hervorgebrachte Beschleunigung von Übergangsprozessen wird durch Entscheidungen, wie die Aussetzung der Wehrpflicht und den Wegfall des Zivildienstes, noch verstärkt. Für die jungen Erwachsenen implizieren solche Entwicklungen die Aufforderung, sich solchen beschleunigten Übergangsprozessen anzupassen, alle ihre Energien und Ressourcen auf die effektive und effiziente Bewältigung von verdichteten Anforderungen und beschleunigten Übergängen zu fokussieren und vermeintlich „überflüssige“ bzw. ineffi-

ziente „Umwege und Seitenstränge“ zu vermeiden. Auf diese Anforderung reagieren unterschiedliche Gruppen von jungen Erwachsenen in unterschiedlicher Art und Weise. Während ein Teil der jungen Menschen aufgrund ihrer Ressourcenausstattung diesen Anforderungen gut entsprechen können, die verdichteten Leistungsanforderungen „pünktlich“ bewältigen, Übergänge so früh wie möglich absolvieren, kurz: ein Leben „auf der Überholspur“ führen, gibt es andere, die entweder selbst gewählt oder erzwungenermaßen mit Entschleunigungen und Verzögerungen reagieren. So legen einige junge Menschen bewusst biografische Phasen der Reflexion und der „Auszeit“ ein, etwa indem sie einen Freiwilligendienst absolvieren oder eine Weltreise unternehmen. Hierbei handelt es sich um bewusste Entscheidungen, die für den weiteren Lebensweg als gewinnbringend und produktiv erlebt werden. Andere junge Menschen wiederum halten den verdichteten Anforderungen und verkürzten Übergangszeiten weniger gut Stand und sind mehr oder weniger gezwungen, durch „vorbereitende Maßnahmen“ bzw. Wiederholungen von Klassenstufen mehr Zeit zu gewinnen, um überhaupt den Anforderungen entsprechen zu können. Solche Verzögerungen und Warteschleifen können als auferlegt und erzwungen erlebt werden und bergen die Gefahr in sich, dass die Entschleunigung als reine Warteschleife ohne produktive Auswirkungen auf Biografie und Lebenslauf erfahren wird.

Andererseits hat sich zwischen Schule und Beruf ein neues institutionelles „System“ und „Management“ des Übergangs (Übergangssystem) etabliert, das vor allem darauf hinauszulaufen scheint, für einen Teil der jungen Menschen die Phase des prekären Übergangs und der strukturellen Offenheit zu verlängern, und damit Autonomie hinauszuzögern. Dabei gelingt es einem Teil der Teilnehmerinnen und Teilnehmer in solchen Maßnahmen durchaus, ihre schulischen Abschlüsse nachzuholen, während andere junge Erwachsene ihre Teilnahme lediglich als Verlängerung von Abhängigkeit und Ziellosigkeit erleben.

Die Diversifizierung und Verzögerung von Übergängen in Ausbildung und Beruf haben auch Auswirkungen auf Übergangsprozesse in anderen Lebensbereichen. So führt die Verschiebung der ökonomischen Unabhängigkeit von den Eltern in vielen Fällen dazu, dass junge Erwachsene im elterlichen Haushalt verbleiben bzw. die Gründung einer eigenen Familie hinausschieben. Auch hier ist die Differenzierung zwischen *Wahl*biografien und *Risiko*biografien nicht immer leicht zu ziehen. Während in manchen Fällen das Verbleiben im elterlichen Haushalt eine bewusst gewählte Option darstellt (Hotel Mama), die mit den aktuellen Bedürfnissen und Wünschen übereinstimmt und die Verfolgung eigener Interessen nicht behindert, kann es sich in anderen Fällen (z. B. bei jungen SGB II Beziehern) um eine sozialpolitisch aufgezwungene Lebensform handeln, die zu zusätzlichen Konflikterfahrungen und Frustrationen beiträgt. Solche Ambivalenzen lassen sich auch in Bezug auf Lebensformen der Entschleunigung, Reorientierung und biografischen Reflexion identifizieren. So kann das Durchlaufen eines Freiwilligendienstes bzw. eine Weltreise Ausdruck einer freiwillig gewählten Phase der Entschleunigung und des

biografischen Überdenkens darstellen, während das vorübergehende „Nichtstun“ oder die Verlängerung von Bildungsphasen in anderen Fällen lediglich ein Ausdruck eigener Planungsunsicherheit oder aber blockierter Zugänge zu Arbeit und Beschäftigung ist.

Damit haben wir es in dieser Lebensphase sowohl mit Prozessen der institutionellen Beschleunigung und Verkürzung von Übergängen als auch mit Prozessen der Verlängerung und des Hinausschiebens zu tun. Dabei scheint der subjektive Nutzen solcher institutioneller Entschleunigungsangebote in hohem Maße von vorhandenen individuellen Ressourcen abzuhängen. Die Kommission geht von der Annahme aus, dass sich der individuelle Gewinn bzw. Ertrag, den die jungen Menschen aus der Nutzung solcher Institutionen ziehen können, letztlich daran erkennen lässt, ob kumulative Deprivilegierungsprozesse abgebremst und Teilhabechancen verbessert werden können. Dabei wird insbesondere auch zu betrachten sein, wie sich demografische Veränderungen, wie die relative und absolute Alterung der Bevölkerung und die abnehmende Anzahl junger Menschen, auf Selektionsprozesse und Wahlmöglichkeiten in der Phase des frühen Erwachsenenalters auswirken. Verbessern sich die Übergangschancen auch weniger qualifizierter junger Menschen angesichts von proklamiertem Facharbeitermangel und Verknappung des Arbeitskräftenachwuchses oder kommt es vor dem Hintergrund globalisierter Formen des Wirtschaftens, der Segmentierung von Arbeitsmärkten und grenzüberschreitender Migrationsprozesse zu einer Verfestigung der Benachteiligung bestimmter Gruppen junger Menschen, die aufgrund ihrer geringen Ausstattung mit sozialem und kulturellem Kapital sowie berufsrelevanten Qualifikationen trotz verbesserter Zugangschancen keinen Zugang zu attraktiven Ausbildungs- und Arbeitsplätzen finden?

Hieran schließt sich unmittelbar die Frage nach der Übernahme öffentlicher Verantwortung für das junge Erwachsenenalter bzw. nach den Mischungsverhältnissen zwischen privater und öffentlicher Verantwortung, zwischen Familie, Markt, Zivilgesellschaft und Sozialstaat, an. Wie ist die öffentliche Verantwortung für das junge Erwachsenenalter in Deutschland organisiert? Ist etwa die Kinder- und Jugendhilfe auf der Grundlage des SGB VIII in der Lage, die Risiken und Unterstützungsbedürfnisse junger Erwachsener im Übergang in ein selbstständiges Leben angemessen zu begleiten, oder zieht sich die Kinder- und Jugendhilfe möglicherweise zu früh aus ihrer Verantwortung für junge Menschen zurück und überlässt die weitere Unterstützung junger Erwachsener anderen Leistungssystemen (z. B. den Arbeitsagenturen, Jobcentern, Institutionen der sozialen Kontrolle etc.)? Trifft es zu, dass entlang des Lebenslaufs die Bedeutung personenbezogener sozialer Dienstleistungsangebote spätestens im dritten Lebensjahrzehnt deutlich abnimmt, während monetäre Transfers (wie z. B. Elterngeld, SGB II Leistungen, Wohngeld etc.) an Bedeutung hinzugewinnen? Hieran anschließend ließe sich fragen: Berücksichtigen Institutionen wie die Arbeitsagenturen und Jobcenter die besonderen Unterstützungs- und Förderbedarfe junger Erwachsener im Übergang zu Ausbildung und Beruf angemessen oder wird im Rahmen der aktivierenden Arbeitsmarkt- und Beschäfti-

gungspolitik der Aspekt des Forderns deutlicher akzentuiert als der des Förderns? Werden also – insgesamt betrachtet – Prozesse der Verselbstständigung im jungen Erwachsenenalter durch die unterschiedlichen Angebote und Leistungen der öffentlichen Verantwortung – und damit Übergänge in Arbeit und Beruf und in die eigene Familie bzw. Elternschaft – wirksam unterstützt oder gibt es hier Optimierungsbedarfe?

Auch die zweite Leitlinie dieses Berichts, die Reproduktion sozialer Ungleichheiten, wird in diesem Abschnitt erneut aufgegriffen. In dieser Hinsicht betrachtet die Kommission die Phase des jungen Erwachsenenalters als diejenige Lebensphase, in der sich einerseits eine Pluralität von Lebensentwürfen und Lebensstilen herausbildet, andererseits aber auch eine Polarisierung von Soziallagen und Lebenschancen zu beobachten ist. Das Zusammenspiel der selektiven Praktiken von Institutionen des Übergangs mit individuellen Bewältigungsstrategien der jungen Menschen führt zur Platzierung der jungen Menschen in der Sozialstruktur mit der Folge, dass bislang noch latent gebliebene Privilegierungen und Deprivilegierungen manifest werden: Die Gruppen der „Verlierer“ und „Gewinner“ stehen nun – zumindest vorläufig – fest. Nicht zuletzt interessiert sich die Kommission für die subjektiven Bewältigungs- und Umgangsformen junger Menschen mit den skizzierten objektiven Chancen, Strukturen und Herausforderungen. Für junge Menschen eröffnen sich im Prozess des Erwachsenwerdens neue Gestaltungsmöglichkeiten – aber auch Gestaltungszwänge. Sie sind mit einer Vielzahl an Handlungsoptionen konfrontiert, die sie in Abhängigkeit von sozialem Milieu, ethnischer Zugehörigkeit, Geschlechtszugehörigkeit und dem jeweiligen Sozialraum wahrnehmen. Damit finden junge Menschen neue Möglichkeiten vor, ihre Vorstellungen und Interessen zu verwirklichen, müssen andererseits aber auch ihren Lebensweg weitgehend selbst finden. Sie können sich immer weniger auf Vorbilder der Erwachsenengeneration oder auf die Orientierungsangebote des formalen Bildungssystems verlassen. Auch scheinen die Institutionen des (beruflichen) Bildungs-, Arbeitsmarkt- und Beschäftigungssystems noch viel zu sehr an subjektiv immer weniger lebhaften Normalverläufen von Übergangsprozessen orientiert zu sein. Junge Menschen reagieren auf solche Konstellationen der Unsicherheit und strukturellen Offenheit mehrheitlich mit pragmatischen Orientierungen und Planungsstrategien, die kurze überschaubare Zeiträume umfassen und Korrekturen einmal getroffener Entscheidungen zulassen (Jojo-Effekte). Dem Festhalten der Institutionen an standardisierten Normalverläufen entspricht, dass junge Menschen subjektiv durchaus biografiebezogene Zeitvorstellungen entwickeln und sehr sensibel wahrnehmen, wenn sich für sie lebensbiografische Übergänge zeitlich „zu“ früh oder „zu“ spät ereignen. Sie versuchen, solchen beschleunigten bzw. verzögerten Prozessen des Übergangs entsprechende kompensatorische Strategien nachfolgen zu lassen, um sozusagen wieder in den normalen Zeittakt lebensbiografischer Übergänge hineinzufinden. Der Erfolg solcher ausgleichender Verhaltensstrategien hängt dabei allerdings von Gelegenheitsstrukturen und der Ressourcenausstattung junger Menschen ab. Der skizzierte Pragmatismus und die Kurzschrittigkeit in Bezug auf die

Planung der eigenen Erwerbsbiografie schließen kreative Selbstinszenierungen und subkulturelle Formen der Inszenierung keineswegs aus. Auch der Wandel von sozialen und politischen Engagementformen junger Menschen scheint ein Ausdruck sowohl vervielfältigter Optionen als auch prekärer und unsicherer Übergangsprozesse zu sein. Während das Vertrauen junger Menschen in die „politische Klasse“, in die Problemlösungsfähigkeit der herrschenden Politik und in die überkommenen politischen Institutionen (z. B. die politischen Parteien) eher gering ausgeprägt ist, entwickeln junge Menschen neue und z. T. auch kulturalistische Formen des politischen Ausdrucks, die belegen, dass junge Menschen heute nicht an sich unpolitisch sind, sondern vielfältige Ausdrucksformen ihres politischen Denkens und Fühlens entwickeln und ihr Repertoire politischen und sozialen Engagements erheblich erweitern. Dieses breite Spektrum politischer Ausdrucksformen kommt auch in der gestiegenen Attraktivität des bürgerschaftlichen Engagements zum Ausdruck. Dabei sind die Motive zu diesem Engagement selbst wiederum vielfältig und oft auch pragmatisch. So erwarten junge Menschen von ihrem Engagement nicht nur, dass sie die Gesellschaft im Kleinen mitgestalten können, sondern sie wünschen sich auch den Erwerb berufsrelevanter Qualifikationen und eine Erweiterung ihres Erfahrungswissens. Auch im privaten Lebensumfeld wird weniger das Experimentieren mit innovativen Lebensformen als vielmehr die individuelle Verankerung in einer verlässlichen Beziehung gewünscht. So stehen Partnerschaft, Ehe und Kinder bei jungen Menschen nach wie vor sehr hoch im Kurs und die Milieuforschung entdeckt bei jungen Menschen das Phänomen des „Regrounding“, also die Selbstverortung junger Menschen in Werten der verlässlichen Gemeinschaft und privaten Sorgebeziehung.

Die folgenden Abschnitte dieses Kapitels orientieren sich in ihrer Gliederung an den zentralen Übergangsprozessen in das Erwachsenenalter.

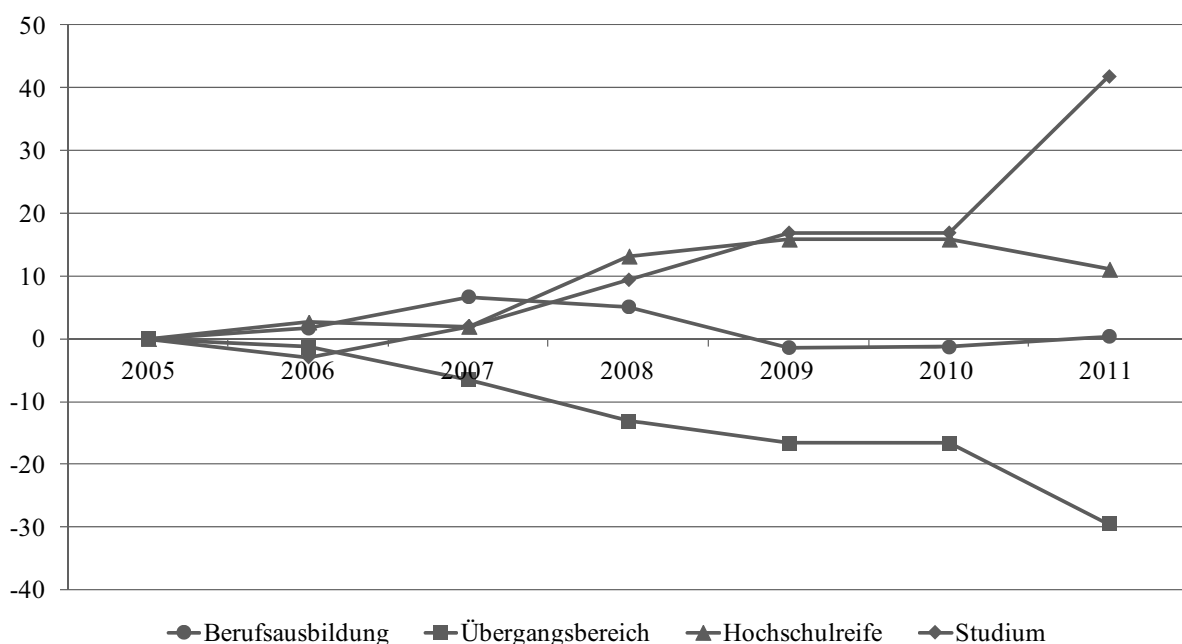
In der Phase der Übergänge, nach dem Besuch der allgemein bildenden Schulen, finden wesentliche Weichenstellungen in der Entwicklung und Realisierung individueller Lebensentwürfe statt. Bereits der erworbene Schulabschluss eröffnet bzw. begrenzt Optionen. Während sich den Schulabsolventinnen und -absolventen mit Abitur oder Fachhochschulreife von der betrieblichen bzw. schulischen Ausbildung bis zur Aufnahme eines Studiums ein breites Spektrum von Optionen eröffnet, sind für die Absolventinnen und Absolventen mit Hauptschulabschluss oder – noch deutlicher – für diejenigen ohne Abschluss die Anschlussmöglichkeiten eingeschränkt.

Insgesamt hat sich auch im vergangenen Jahrzehnt (2001 bis 2010) mit Blick auf die Voraussetzungen junger Menschen für die Übergänge in Ausbildung und Studium ein langfristiger Trend fortgesetzt: Immer mehr junge Menschen erwerben höhere Bildungsabschlüsse. Gleichzeitig ist der Anteil der 15- bis 17-Jährigen, die das allgemein bildende Schulsystem ohne Hauptschulabschluss verlassen, im vergangenen Jahrzehnt um 3,5 Prozentpunkte auf 6,1 Prozent gesunken.

Die Tendenz zur Höherqualifizierung bildet sich in Verschiebungen zwischen den Sektoren „Berufsausbildung“, „Übergangsbereich“, „Hochschulreife“ und „Studium“ der „Integrierten Ausbildungsberichterstattung“ für den Zeitraum von 2005 bis 2011 ab. Der Umfang des Sektors Übergangsbereich verringert sich deutlich im Beobachtungszeitraum, der Sektor Berufsausbildung stagniert tendenziell, der Sektor Studium steigt kontinuierlich an:

Abbildung 6-1

Entwicklung der Einmündung nach Sektoren von 2005 bis 2009



Quelle: „Integrierte Ausbildungsberichterstattung“ auf Basis der Daten der statistischen Ämter des Bundes und der Länder sowie der Bundesagentur für Arbeit; Berechnungen des Bundesinstituts für Berufsbildung

Die Nationalen Bildungsberichte behandeln die Übergänge, die Gegenstand der Abschnitte 6.2 und 6.3 sind, in zwei Kapiteln: „Berufliche Ausbildung“ und „Hochschule“. In Anlehnung an diese Gliederung werden zunächst (Abs. 6.2) die Wege Jugendlicher bzw. junger Erwachsener in und durch die berufliche Ausbildung (bzw. deren zugehörige Teilsysteme oder Sektoren) dargestellt. Abschnitt 6.3 beschreibt sodann die Wege in und durch ein Hochschulstudium. Die Situation von jungen Erwachsenen auf dem Arbeitsmarkt – auch die in jüngster Zeit sehr erfreulichen Entwicklungen im Bereich der Jugendarbeitslosigkeit in Deutschland – werden nicht dargestellt, sondern die Abschnitte 6.2 und 6.3 konzentrieren sich auf die davor liegenden Phasen vor der Einmündung in Erwerbstätigkeit als Lebensphasen im Übergang.

Der zweite zentrale Übergangsprozess bezieht sich auf die *soziale Verselbstständigung im privaten Bereich* durch die Ablösung von der Herkunftsfamilie, dem Auszug aus dem Elternhaus und die eigene Familiengründung (Abs. 6.4).

In dem darauf folgenden Abschnitt 6.5 werden mit relativer Armut und Bezug von Grundsicherungsleistungen die materiellen Risikolagen, die sich für einen Teil der jungen Menschen im Verlaufe von ökonomischen und sozialen Verselbstständigungsprozessen ergeben sowie die Antworten des Sozialstaats hierauf beleuchtet.

Ein dritter zentraler Übergangsprozess ist mit der *Herausbildung und Praktizierung einer aktiven Staatsbürgerrolle* benannt (Abs. 6.6). In diesem Kapitel werden sowohl Ausmaß und Formen der politischen Beteiligung junger Menschen als auch ihre Beteiligung an zivilgesellschaftlichen Organisationen und ihr freiwilliges Engagement thematisiert. Dieses Kapitel endet mit der gesonderten Betrachtung der Beteiligung junger Menschen an (Jugend-)Freiwilligendiensten, die eine Kombination aus Lern- und bürgerschaftlichem Engagement darstellen.

6.2 Wege in und durch die berufliche Ausbildung

Die Abfolge der Schritte „Schulabschluss – duale (betriebliche) Ausbildung – Facharbeit“, die für Schulabsolventinnen und -absolventen mit Haupt- oder Realschulabschluss als der „Königsweg“ in das Arbeitsleben galt, wurde in den letzten Jahrzehnten durch weitere Bildungsgänge und Übergangswege ergänzt und erweitert. Ausgehend von dieser Diagnose entwickelte der erste Bildungsbericht (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006) eine neue Systematik für das Berufsausbildungssystem unterhalb der Hochschulebene und unterschied dabei drei Teilsysteme:

- „das duale System, d. h. die Ausbildung für einen anerkannten Ausbildungsberuf nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) oder der Handwerksordnung (HandwO) (betriebliche Ausbildung mit begleitendem Berufsschulunterricht);
- das Schulberufssystem, d. h. die Ausbildung für einen gesetzlich anerkannten Ausbildungsberuf in vollzeitschulischer Form in Verantwortung des Schulträgers;

- das berufliche Übergangssystem, d. h. (Aus-)Bildungsangebote, die unterhalb einer qualifizierten Berufsausbildung liegen bzw. zu keinem anerkannten Ausbildungsabschluss führen, sondern auf eine Verbesserung der individuellen Kompetenzen von Jugendlichen zur Aufnahme einer Ausbildung oder Beschäftigung zielen und zum Teil das Nachholen eines allgemein bildenden Schulabschlusses ermöglichen“ (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 79).

Nach den Daten des Bildungsberichts 2012 entfielen im Jahr 2011 von den rund eine Million Neuzugängen in das Berufsausbildungssystem annähernd 50 Prozent auf das duale System, knapp 20 Prozent auf das Schulberufssystem und knapp 30 Prozent auf das Übergangssystem (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 102 f.). Im Zeitvergleich der Jahre 2005 bis 2011 war der Anteil des dualen Systems an den Neuzugängen um rund sechs Prozentpunkte gestiegen und der Anteil des Schulberufsystems um knapp zwei Prozentpunkte gewachsen, während der des Übergangssystems sich um gut acht Prozentpunkte verringert hatte (vgl. Abbildung 6-2).

An diese Systematik der Bildungsberichte, die den Blick geöffnet hat für die neben der dualen Berufsausbildung bestehenden Bildungs- und Ausbildungsgänge, knüpft dieser Abschnitt an. Er behandelt die Wege Jugendlicher in und durch das duale System, durch das Schulberufssystem sowie das Übergangssystem⁴⁸.

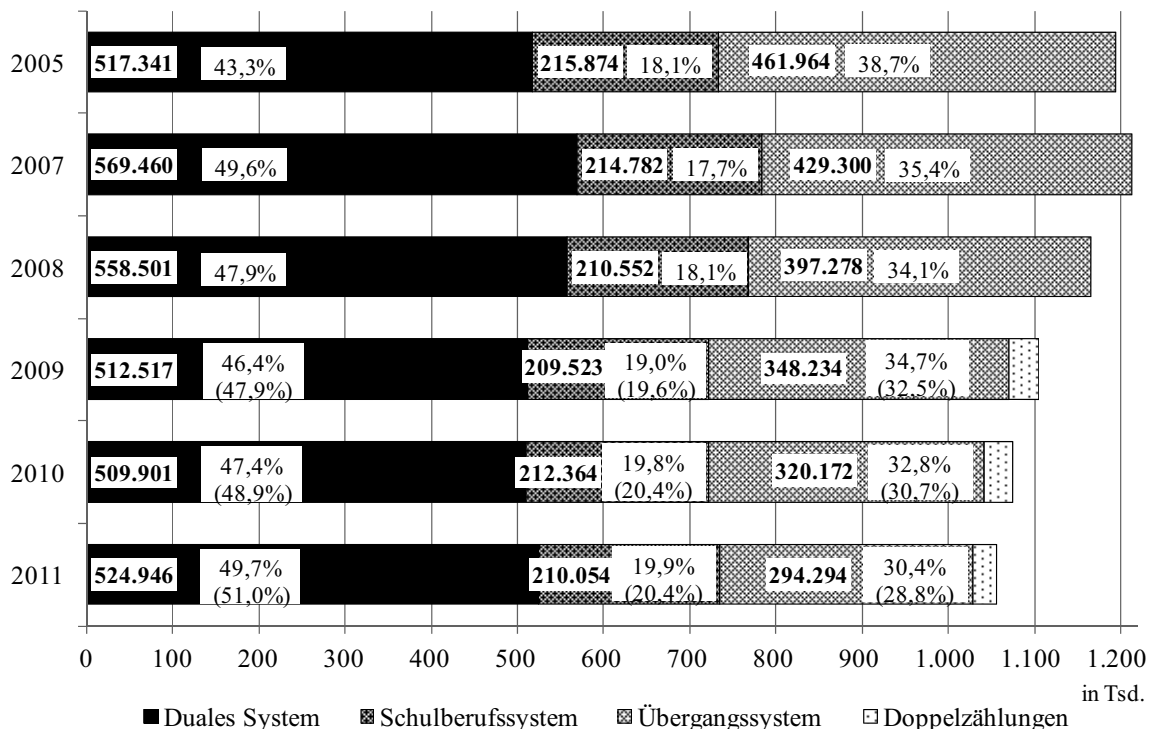
6.2.1 Duales System

Mit einem Anteil von rund 50 Prozent an den Neuzugängen ins Berufsbildungssystem im Jahr 2011 ist das duale System mit großem Abstand (nach wie vor) das quantitativ bedeutsamste Teilsystem der Berufsausbildung in Deutschland. Es beinhaltet die im Berufsbildungsgesetz bzw. der Handwerksordnung geregelte Ausbildung in rund 350 „anerkannten Ausbildungsberufen“ in Form einer von Teilzeitschulunterricht an beruflichen Schulen begleiteten fachpraktischen Ausbildung im Betrieb (in den Daten der Berufsbildungsstatistik werden auch öffentlich finanzierte Ausbildungsverhältnisse nach BBiG/HWO in außerbetrieblichen Einrichtungen dem dualen System zugeordnet). Charakteristikum der dualen Ausbildung ist, dass die Entscheidung, Ausbildungsplätze anzubieten, und die Auswahl der Bewerberinnen und Bewerber, mit denen diese besetzt werden, allein bei den ausbildenden Betrieben liegt.

Die Verbindung von Theorie und Praxis in der dualen Ausbildung gilt als ein Hauptgrund für die im europäischen Vergleich geringe Jugendarbeitslosigkeit in Deutschland: Weil sie im Betrieb ausgebildet werden, so die Erklärung, können Absolventinnen und Absolventen einer Ausbildung im dualen System nach einer kurzen Anpassungsphase als vollwertige Fachkräfte eingesetzt werden (Brenke 2012, S. 10). Auch wird der dualen Aus-

⁴⁸ Die folgenden Abschnitte basieren wesentlich auf einer von Braun erstellten Zuarbeit für den 14. Kinder- und Jugendbericht.

Abbildung 6-2

Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems (2005 bis 2011)¹

¹ Seit 2009 sind Doppelzählungen zwischen Schulstatistik und Maßnahmen der BA identifizierbar; korrigierte Werte in Klammer gesetzt.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Berechnungen und Schätzungen auf Basis der Schulstatistik; Bundesagentur für Arbeit, Bestand von Teilnehmern in ausgewählten Maßnahmen der Arbeitsmarktpolitik mit SGB -Trägerschaft des Teilnehmers; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 102

bildung ein hohes Potenzial der Förderung auch von bildungsbenachteiligten Jugendlichen zugeschrieben.

Das vergangene Jahrzehnt war durch einen zeitweise gravierenden Mangel an Ausbildungsplätzen im dualen System geprägt. In der Ausbildungsbilanz für das am 30. September 2011 endende Berichtsjahr 2010/2011 gibt der Berufsbildungsbericht 2012 jedoch Entwarnung: Die Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge sei gegenüber dem Vorjahr um 1,8 Prozent angestiegen. Ende September 2011 standen 29 689 unbesetzten Ausbildungsstellen bundesweit 11 550 unversorgte Bewerberinnen und Bewerber gegenüber. Damit betrug die „klassische“ Angebots-Nachfrage-Relation (ANR) 103,1. Das heißt: Auf 100 Bewerberinnen und Bewerber (vermittelt, oder weiterhin als unversorgte Bewerber registriert) kamen 103,1 Ausbildungsplätze (neu besetzt oder noch unbesetzt). Auch für die „Erweiterte Angebots-Nachfrage-Relation“ (in die als Nachfrager auch Jugendliche eingerechnet werden, die eine Alternative zur dualen Ausbildung begonnen haben, aber weiterhin eine Vermittlung in Ausbildung wünschen) stellt der Berufsbildungsbericht 2012 einen Anstieg von 88,5 im Berichtsjahr 2009/2010 auf 92,7 im Berichtsjahr 2010/11 fest (BMBF 2012, S. 10 ff.).

Ein Blick auf die „Erweiterte Angebots-Nachfrage-Relation“ in einzelnen Ländern zeigt große Unterschiede in

der durch diese Kennziffer abgebildete Versorgungslage: Mit 105,8 Ausbildungsplätzen auf 100 Bewerberinnen und Bewerber übersteigt nur in Mecklenburg-Vorpommern die Zahl der Ausbildungsplätze die der Bewerberinnen und Bewerber. Für die übrigen Länder (mit Ausnahme von Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen) wurden Angebots-Nachfrage-Relationen zwischen 90 und 99 errechnet. In Niedersachsen kommen rechnerisch nur 87 Ausbildungsplätze auf 100 Bewerberinnen und Bewerber. In Nordrhein-Westfalen sind es 88,3 (BIBB 2012, S. 18). Bei diesen Zahlen ist zu bedenken, dass diese Kennziffern auf Landesebene Durchschnittswerte darstellen, durch die regionale Unterschiede eingeebnet werden.

Im Folgenden soll der Frage nachgegangen werden, ob es auch qualitative Unterschiede zwischen Berufen gibt, die Präferenzen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen erklären können. Allerdings ist nach dem Selbstverständnis des dualen Systems die Ausbildung in allen anerkannten Ausbildungsberufen im Prinzip gleichwertig. Formal gibt es zwischen Ausbildungsberufen keine Unterschiede in den Zugangsvoraussetzungen und in der Wertigkeit von Abschlüssen. Dieses Selbstverständnis der Gleichwertigkeit von Ausbildungsberufen kommt auch in den jährlichen Ausbildungsbilanzen zum Ausdruck, mit denen in den Berufsbildungsberichten die „Ausbildungs-

marktsituation“ ermittelt wird. Die qualitative Struktur des Ausbildungsplatzangebots ist in den Ausbildungsbilanzen kein explizites Thema: Weder im Hinblick auf die Frage, ob das Ausbildungsplatzangebot in seiner Zusammensetzung nach qualitativen Merkmalen der Nachfrage entspricht, noch im Hinblick auf die Frage, ob die qualitative Zusammensetzung dem erwarteten zukünftigen Fachkräftebedarf gerecht wird.

Trotz dieses Selbstverständnisses von Gleichwertigkeit gibt es Unterschiede zwischen Ausbildungsberufen, die im Folgenden behandelt werden. Diese Unterschiede betreffen:

- die Dauer der Ausbildung,
- faktische Zugangsvoraussetzungen,
- berufsspezifische Ausbildungsverläufe (insbesondere die Auflösung von Ausbildungsverträgen im Verlauf der Ausbildung und der Prüfungserfolg in Abschlussprüfungen),
- und berufsspezifische Erwerbsperspektiven (Arbeitsmarktrisiken, ausbildungsadäquate vs. ausbildungsferne Beschäftigung, Entlohnung).

Die *Dauer der Ausbildung* ist ein Merkmal, in dem sich Ausbildungsberufe des dualen Systems grundsätzlich nur wenig unterscheiden. Nach § 5 Absatz 1 Satz 2 BBiG (Berufsbildungsgesetz) soll die Ausbildungsdauer grundsätzlich nicht mehr als drei und nicht weniger als zwei Jahre betragen (BIBB 2012, S. 93). Die tatsächliche Dauer von Ausbildungsgängen weicht von diesen Vorgaben sowohl nach oben als auch nach unten ab: Von den rund 350 anerkannten Ausbildungsberufen im Jahr 2011 hatten 54 Berufe eine Ausbildungsdauer von 42 Monaten, 250 Berufe eine Dauer von 36 Monaten, 37 Berufe eine Dauer von 24 Monaten und zwei Berufe eine Dauer von 18 Monaten (BIBB 2012, S. 93 f.). Für die überwiegende Zahl der Ausbildungsberufe gilt also eine Ausbildungsdauer von mindestens 36 Monaten (mit der Möglichkeit einer individuellen Verkürzung).

Ein Sonderfall sind damit die zweijährigen Ausbildungsgänge, deren Ausbildungsdauer deutlich unter dem sonstigen Standard liegt. Diese zweijährigen Ausbildungsgänge wurden im letzten Jahrzehnt ausgebaut mit dem Ziel, dadurch die Ausbildungschancen für Jugendliche mit schlechten Bildungsvoraussetzungen zu verbessern (Brandes u. a. 2006). Die Zahl der Ausbildungsberufe mit zweijähriger Ausbildungsdauer hat sich von 2002 bis 2011 von 31 auf 38 erhöht (BIBB 2012, S. 94). Von diesen wurden 19 Ausbildungsberufe seit 2001 modernisiert bzw. neu geschaffen (BMBF 2012, S. 24). Im Zeitraum von 2004 bis 2011 ist die Zahl der für diese Berufe jährlich neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge von rund 36 000 auf rund 52 000 gestiegen (BMBF 2012, S. 20 f.). Der Anteil der Ausbildungsgänge von maximal zweijähriger Dauer an der Gesamtzahl neu abgeschlossener Ausbildungsverträge hat sich von rund fünf Prozent im Jahr 2002 auf knapp zehn Prozent im Jahr 2010 verdoppelt (BIBB 2012, S. 135). Im Jahr 2011 wurde also fast jeder zehnte neu abgeschlossene Ausbildungsvertrag für einen

Ausbildungsberuf von maximal zweijähriger Ausbildungsdauer abgeschlossen.

Nach § 5 Absatz 1 Nummer 4 BBiG (Berufsbildungsgesetz) „kann eine abgeschlossene Berufsausbildung, die 18 bis 24 Monate dauert, in einem in der Ausbildungsordnung festgelegten Beruf fortgesetzt werden“ (a. a. O., S. 91). Die Zahl der Ausbildungsberufe, die angerechnet werden können, hat sich von zwölf im Jahr 2002 auf 24 im Jahr 2011 verdoppelt, die Zahl der Berufe, auf die angerechnet werden kann, von 25 auf 65 erhöht (a. a. O., S. 92). 94 Prozent der Jugendlichen, die im Jahr 2010 einen Ausbildungsvertrag für einen zweijährigen Ausbildungsberuf abgeschlossen haben, befinden sich in einem Ausbildungsberuf mit Anrechnungsmöglichkeit (a. a. O., S. 135). Theoretisch ist damit für Absolventinnen und Absolventen maximal zweijähriger Ausbildungsgänge die Durchlässigkeit in Ausbildungsgänge von drei- bis dreieinhalbjähriger Dauer sehr hoch. Da die Berufsbildungsstatistik nicht erfasst, „ob die Ausbildung nach Abschluss der zweijährigen Berufsausbildung auch wirklich fortgeführt wird“ (a. a. O., S. 135), hat das Bundesinstitut für Berufsbildung versucht, die Übergangsquote zu berechnen und kommt dabei für 2010 auf einen Wert von maximal 27 Prozent (a. a. O., S. 136). Die überwiegende Mehrheit der Absolventinnen und Absolventen zweijähriger Ausbildungsgänge nutzt also die theoretisch mögliche Durchlässigkeit nicht bzw. kann sie nicht nutzen.

Eine Besonderheit der zweijährigen Ausbildungsberufe ist ein überdurchschnittlich hoher Anteil öffentlich finanzierter (außerbetrieblicher) Ausbildungen. Der Anteil öffentlich finanzierter Ausbildung an den neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen für diese Berufe lag im Jahr 2010 in Ostdeutschland bei über 50 Prozent, in Westdeutschland bei 13,5 Prozent. Dabei gab es große Unterschiede zwischen Arbeitsagenturbezirken: in Ostdeutschland von 30 bis 80 Prozent, in Westdeutschland bis zu 50 Prozent (Uhly u. a. 2011, S. 12 ff.). Zweijährige Ausbildungsverhältnisse wurden also in einigen Regionen zu hohen Anteilen für die öffentlich finanzierte Qualifizierung von Jugendlichen eingesetzt, die keinen Zugang zu einer betrieblichen Ausbildung fanden.

Auf der Basis seiner „Datenbank Auszubildende“ hat das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) für die 2009 neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge in zweijährigen Berufen Merkmale der Auszubildenden ausgewiesen: Fast jeder zehnte junge auszubildende Mensch war „Ausländer“ bzw. „Ausländerin“ (in den „übrigen Berufen“ betrug der Anteil nur 5 Prozent). Der Frauenanteil lag für beiden Gruppen von Berufen bei 40 Prozent. Aufgeschlüsselt nach Schulabschlüssen (in Klammern jeweils der entsprechende Anteil für die weiblichen Auszubildenden) waren sieben Prozent (5 Prozent) der Auszubildenden ohne Schulabschluss, 60 Prozent (56 Prozent) hatten einen Hauptschulabschluss, 29 Prozent (35 Prozent) einen Realschulabschluss und drei Prozent (4 Prozent) die (Fach-)Hochschulreife (Uhly u. a. 2011, S. 19). Jugendliche mit maximal dem Hauptschulabschluss waren also in den zweijährigen Ausbildungsberufen mit einem Anteil von 67 Prozent überrepräsentiert. Dies entspricht der

oben genannten Zielsetzung, durch zweijährige Berufe Jugendlichen mit schlechten Bildungschancen Ausbildungsmöglichkeiten zu eröffnen. Allerdings verfügten auch 32 Prozent (bei den jungen Frauen sogar 39 Prozent) mindestens über einen Mittleren Bildungsabschluss, hatten also gute Bildungsvoraussetzungen und waren eher nicht Zielgruppe für zweijährige Ausbildungsgänge (a. a. O., S. 19).

Nicht erfasst sind in den bisher referierten Daten zu den zweijährigen Ausbildungsgängen *Ausbildungsberufe für junge Menschen mit Behinderungen*. Berufsbildungsgesetz und Handwerksordnung sehen vor, „dass behinderte Menschen ebenso wie Menschen ohne Behinderung in anerkannten Ausbildungsberufen ausgebildet werden. Nur für behinderte Menschen, für die wegen Art und Schwere ihrer Behinderung eine Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf nicht in Betracht kommt, sollen die zuständigen Stellen aus anerkannten Ausbildungsberufen entwickelte Ausbildungsregelungen treffen“ (BMBF 2012, S. 47). Da die Berufsbildungsstatistik entsprechende Merkmale nicht erfasst, sind Aussagen über den Umfang der Ausbildung von Menschen mit Behinderungen in regulären Ausbildungsberufen nicht möglich.

Hinsichtlich der *Zugangsvoraussetzungen* für die Ausbildung im dualen System gilt: Anders als für Bildungsgänge im Schulberufssystem gibt es für den Zugang zu einer betrieblichen Ausbildung keine formalen Zugangshürden (für die Statistik wird als Ausbildungsplatzbewerberin oder -bewerber jedoch nur gezählt, wer nach den Kriterien der Berufsberatung „ausbildungsreif“ ist; vgl. BIBB 2012, S. 48). Betrachtet man allerdings die schulische Vorbildung der Personen, die neu in Ausbildungsgängen des dualen Systems eintreten, wird deutlich, dass Schulabschlüsse das zentrale Kriterium der Zugangssteuerung darstellen: 2010 stellten mit einem Anteil von 44,9 Prozent Jugendliche mit Mittlerem Bildungsabschluss die größte Gruppe der Neuzugänge. Die zweitgrößte Gruppe waren Jugendliche mit Hauptschulabschluss (28,8 Prozent). Der Anteil junger Leute mit (Fach-)Hochschulreife betrug 20,2 Prozent. Keinen Hauptschulabschluss hatten 4,6 Prozent. Von 2000 bis 2010 ist der Anteil der Ausbildungsanfänger mit (Fach-)Hochschulreife im dualen System um rund fünf Prozentpunkte gestiegen, der der Jugendliche mit Mittlerem Bildungsabschluss um fünf Prozentpunkte gesunken. Der Anteil der Personen mit und ohne Hauptschulabschluss blieb relativ stabil (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 103).

Eine Aufschlüsselung von Ausbildungsberufen bzw. Berufsgruppen nach Vorbildungsniveau der Auszubildenden macht eine ausgeprägte Segmentierung des dualen Systems nach Qualität der zuvor erworbenen allgemein bildenden Abschlüsse sichtbar:

- In einem oberen Segment der „Abiturientenberufe“ (rd. 13 Prozent aller neuen Ausbildungsverträge) sind insbesondere kaufmännische und Verwaltungsberufe in Industrie und Handel sowie Berufe in den neuen Medien vertreten. Auszubildende mit Studienberechtigung

stellen einen Anteil von 62,9 Prozent, Auszubildende mit maximal dem Hauptschulabschluss einen Anteil von vier Prozent.

- Im zweiten Segment („obere Mitte“ = 26 Prozent) stellen Auszubildende mit Mittlerem Bildungsabschluss mit 58,5 Prozent die größte Gruppe, gefolgt von Studienberechtigten mit 26,3 Prozent und Auszubildenden mit maximal dem Hauptschulabschluss mit 15,4 Prozent. In diesem Segment finden sich wieder kaufmännische und Verwaltungsberufe, technische Berufe aber auch einzelne gewerbliche Berufe in Industrie und Handwerk.
- Auch im dritten Segment („untere Mitte“ = 15,9 Prozent) haben Personen mit Mittlerem Bildungsabschluss noch einen Anteil von über die Hälfte der Auszubildenden. 11,4 Prozent haben die (Fach-)Hochschulreife, 37,8 Prozent maximal den Hauptschulabschluss. Das Segment umfasst etwa je zur Hälfte kaufmännische und gewerblich-technische Berufe in Betrieben des Handwerks.
- Im vierten Segment („unteres Segment“ = 27,5 Prozent) haben 5,6 Prozent der Auszubildenden keinen Schulabschluss, 59,9 Prozent den Hauptschulabschluss, 30 Prozent einen Mittleren Bildungsabschluss und immerhin noch 4,5 Prozent die (Fach-)Hochschulreife. In diesem Segment dominieren Berufe des Nahrungsmittelhandwerks, handwerkliche Berufe des Baugewerbes, Verkäuferinnen und Verkäufer und Friseurinnen und Friseure (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 111 f.; die Anteile der vier Segmente addieren sich nicht auf 100 Prozent, weil noch eine Kategorie „sonstige Berufe“ ausgewiesen wurde).

Der aktuelle Bildungsbericht schließt aus diesen Befunden: „Das duale Berufsausbildungssystem ist bezogen auf Qualifikationsanforderungen in mehrere – zumindest in zwei – Niveauebenen differenziert. Die relativ stabile Segmentierung nach Vorbildungsniveau zeigt, dass der rechtlichen Zugangsfreiheit zur dualen Ausbildung in der Realität erhebliche Barrieren für die unteren Bildungsgruppen entgegenstehen“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 112). Die Segmentierungen zeigen: Insbesondere für Bewerberinnen und Bewerber mit maximal dem Hauptschulabschluss ist das Spektrum zugänglicher Ausbildungsgänge begrenzt und schon ein Mittlerer Bildungsabschluss erweitert die Ausbildungsoptionen deutlich.

Trotz einer immer wieder engagiert geführten Diskussion über „Ausbildungsabbrüche“, fehlt es an differenzierten Informationen über *Ausbildungsverläufe* in der dualen Ausbildung. Mangels besserer Informationsgrundlagen (z. B. Längsschnittstudien) werden in der Bildungsberichterstattung zur Analyse von (diskontinuierlichen) Ausbildungsverläufen Daten über die Auflösung von Ausbildungsverträgen herangezogen, wobei die Auflösung eines Ausbildungsvertrages noch keine Schlüsse darüber erlaubt, ob die Ausbildungsaktivitäten der oder des Jugendlichen ganz eingestellt wurden oder ob die Ausbildung im selben Beruf (aber in einem anderen Betrieb)

oder in einem anderen Ausbildungsberuf fortgeführt wurde.

Eine Übersicht des Datenreports 2012 des Bundesinstituts für Berufsbildung zu den Vertragsauflösungsquoten in den 20 am stärksten besetzten Ausbildungsberufen illustriert die große Varianz in den Auflösungsquoten zwischen Berufen: Das Spektrum für diese Berufe reicht von einer Auflösungsquote von unter zehn Prozent für Industriekaufleute bis zu fast 50 Prozent für den Ausbildungsberuf Koch/Köchin. Die Vertragslösungsquoten sind insgesamt geringer bei männlichen als bei weiblichen Auszubildenden (23,6 Prozent zu 22,6 Prozent), und sie sind deutlich höher für ausländische (29,2 Prozent) als für deutsche Auszubildende (22,6 Prozent).

Aus Längsschnittstudien ist bekannt, dass Bildungsbiografien, auch von Jugendlichen mit schwierigen Schulkarrieren, stabil verlaufen und erfolgreich abgeschlossen werden können, wenn die Übergänge in Ausbildung und die Ausbildung selbst von (sozial-)pädagogischen Fachkräften begleitet werden. Das gilt auch für Ausbildungsberufe mit überdurchschnittlich hohen Vertragsauflösungsquoten (Gaupp u. a. 2008). Insofern sind berufsspezifisch hohe Auflösungsquoten einerseits ein Merkmal, das auf Segmentierungen im dualen System hinweist, andererseits sind Vertragsauflösungen kein Naturereignis, das nicht durch Interventionen beeinflusst werden könnte (Gericke 2006).

Wie sehen nun die *Erwerbsperspektiven* für Absolventinnen und Absolventen einer dualen Ausbildung aus? Der Bildungsbericht misst die „Arbeitsmarktergebnisse beruflicher Ausbildung“ an drei Indikatoren: dem Erwerbsstatus nach Beendigung der Ausbildung, der Art der nach der Ausbildung ausgeübten Tätigkeit und dem Einkommen (jeweils auf Grundlage von Berechnungen des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung auf der Basis von Daten der „Integrierten Erwerbsbiografien“).

Die erste Dimension dieser „Arbeitsmarktergebnisse“ oder Erwerbsperspektiven betrifft die Wahrscheinlichkeit, dass Ausbildungsabsolventinnen und -absolventen nach Abschluss der Ausbildung erwerbstätig sind, bzw. wie hoch das Risiko ist, dass sie als Arbeitslose Leistungen beziehen, arbeitsuchend sind oder sich in Maßnahmen befinden.

Von den Ausbildungsabsolventinnen und -absolventen des Jahres 2006 waren einen Monat nach Beendigung der Ausbildung etwa zwei Drittel erwerbstätig (Voll- oder Teilzeit), fünf Prozent geringfügig erwerbstätig, und ein knappes Drittel war arbeitslos („in Leistungsbezug, arbeitsuchend oder in einer Maßnahme“). Nach zwölf Monaten hatte sich der Anteil der Erwerbstätigen auf 71 Prozent erhöht, der Anteil der geringfügig Beschäftigten hatte sich leicht verringert und nur noch gut jede/r Zehnte war arbeitslos. Die Wahrscheinlichkeit, ein Jahr nach der Ausbildung arbeitslos zu sein, variierte stark zwischen Berufen bzw. Berufsgruppen: Nach zwölf Monaten überdurchschnittlich häufig arbeitslos waren: Kraftfahrzeuginstandsetzer, Fachkräfte im Nahrungsmittelhandwerk, Köche/Köchinnen, Maurer/Zimmerleute, Malerinnen/Maler

und Tischlerinnen/Tischler sowie Fachkräfte in der Körperpflege. Unterdurchschnittlich häufig arbeitslos waren: Elektrikerinnen und Elektriker, Bank- und Versicherungskaufleute, Krankenpflegekräfte und medizinische Fachangestellte (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 290).

In welchem Umfang entsprach die nach der Ausbildung ausgeübte Arbeit der absolvierten Ausbildung („Ausbildungsadäquanz der Tätigkeit“)? Unter den Ausbildungsabsolventinnen und -absolventen des Jahres 2008 entsprach ein Jahr nach Ende der Ausbildung bei 22 Prozent die ausgeübte Tätigkeit nicht der absolvierten Ausbildung. Die Spanne der Anteile nicht ausbildungsadäquater Erwerbstätigkeit reicht von neun Prozent für Krankenpflegekräfte bis zu fast 40 Prozent bei Kraftfahrzeuginstandsetzern (ebd.). Über die Gründe für Einmündungen in Tätigkeiten, die nicht der absolvierten Ausbildung entsprechen (Gründe, die sich zwischen Berufen bzw. Berufsgruppen unterscheiden können), liegen keine Informationen vor. Es bleibt aber der Befund, dass insgesamt das Niveau der Einmündungen in ausbildungsfremde Tätigkeiten hoch ist, und dass schon ein Jahr nach Ende der Ausbildung in einzelnen Berufen bis zu vier von zehn Absolventinnen und Absolventen nicht im erlernten Beruf arbeiten.

Ein dritter Indikator für Unterschiede in der Qualität von Erwerbsperspektiven zwischen Ausbildungsberufen bzw. Berufsgruppen ist das nach der Ausbildung erzielte Einkommen. Ein Jahr nach Ausbildungsabschluss lag (im Jahr 2008) das durchschnittliche monatliche Bruttoeinkommen von Vollzeitkräften in den Körperpflegeberufen bei ca. 1 100 Euro für Köchinnen und Köche und medizinische Fachangestellte bei ca. 1 400 Euro und für Fachkräfte im Nahrungsmittelhandwerk bei gut 1 500 Euro. Ein durchschnittliches monatliches Bruttoeinkommen von über 2 000 Euro hatten Metallverformerinnen und Metallverformer, Schlosserinnen und Schlosser, Werkzeugmacherinnen und Werkzeugmacher, Elektrikerinnen und Elektriker, Malerinnen und Maler, Tischlerinnen und Tischler sowie Rechnungskaufleute und Krankenpflegekräfte. Das monatliche Bruttoeinkommen von Bank- und Versicherungskaufleuten überschritt 2 500 Euro (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 120).

Nach den Befunden des Bildungsberichts 2012 erweist sich die „längerfristige Arbeitsmarkteinmündung (...) für Jugendliche in den neuen Bundesländern sehr viel problematischer als in den alten. In allen drei geprüften Arbeitsmarktergebnissen – Erwerbsstatus, Einkommen und ausbildungsadäquate Tätigkeit bleiben sie ein Jahr, aber auch noch nach drei Jahren, erheblich hinter westdeutschen Ausbildungsabsolventen zurück (...). Die hier geprüften drei zentralen Arbeitsmarktergebnisse stehen in vielen Berufen in einem inneren Zusammenhang, was zu positiven und negativen Kumulationen über die Merkmale hinweg und nicht zur Kompensation eines Nachteils durch einen Vorteil bei einem anderen Merkmal führt. Das Resultat ist eine relativ kompakte Privilegierungs- und Benachteiligungsstruktur der Berufe (...)“ (ebd.).

In der Bilanz lassen sich daher einige Punkte festhalten:

- Innerhalb des dualen Systems gibt es zwischen Ausbildungsberufen große Unterschiede in Zugangsvoraussetzungen, Ausbildungsverläufen und in den an die Ausbildung anschließenden Erwerbsperspektiven.
- Das duale System ist nach Zugangsvoraussetzungen segmentiert. Bewerberinnen und Bewerber mit maximal Hauptschulbildung haben kaum Zugänge in Berufe jenseits des unteren Segments des dualen Systems.
- Für eine Reihe von Berufen sind die Quoten von Vertragsauflösungen außerordentlich hoch, und es besteht ein hohes Risiko, dass aus Vertragsauflösungen Abbrüche der Berufsausbildung werden.
- Für einzelne Berufe gibt es nach Abschluss der Ausbildung ein überdurchschnittlich hohes Arbeitsmarktrisiko.
- Für viele Berufe besteht ein hohes Risiko, dass die nach der Ausbildung ausgeübte Tätigkeit nicht dem erlernten Beruf entspricht.
- Für eine Reihe von Berufen ist das nach Ausbildungsabschluss zu erzielende Einkommen sehr gering.
- Und schließlich: Diese Merkmale treffen bei einzelnen Gruppen von Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen und Berufen bzw. Berufsgruppen zusammen.

6.2.2 Schulberufssystem

Nach der Definition des Bildungsberichts 2006 umfasst das Schulberufssystem „die Ausbildung für einen gesetzlich anerkannten Ausbildungsberuf in vollzeitschulischer Form in Verantwortung des Schulträgers“ (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 79). Dies sind insbesondere:

- Ausbildungsgänge an beruflichen Schulen in (bundesweit einheitlich) nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) bzw. der Handwerksordnung (HWO) geregelten Ausbildungsberufen,
- Ausbildungsgänge in Berufen, für die die Ausbildung nach Landesrecht geregelt ist und
- Ausbildungen in Schulen des Gesundheitswesens.
- Ein Kennzeichen des Schulberufssystems ist ein hohes Maß an Unübersichtlichkeit. Eine Vergleichbarkeit von nach Landesrecht geregelten Ausbildungsgängen zwischen den Ländern ist auch bei vergleichbaren Bezeichnungen nur eingeschränkt gegeben (BIBB 2012, S. 214, Fußnote 200).

Auffallend ist, dass das Schulberufssystem – im Vergleich zum dualen System – in der (Berufs-)Bildungsberichterstattung nur sehr eingeschränkt behandelt wird: Der Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2012 behandelt das duale System auf (mindestens) 126 Seiten, die „Ausbildung außerhalb des dualen Systems“ auf sieben Seiten (a. a. O., S. 87–212, und S. 213–219). Im Bildungsbericht 2012 finden sich zwar mehrere Abschnitte zum dualen

System aber kein eigener Abschnitt zum Schulberufssystem. Dabei standen 2011 den rund 525 000 Neueinmündungen ins duale System immerhin rund 210 000 Einmündungen ins Schulberufssystem gegenüber (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 277).

Die geringe Aufmerksamkeit, die das Schulberufssystem in der (Berufs-)Bildungsberichterstattung erfährt, dürfte einmal der auf der Länderzuständigkeit beruhenden Vielfalt und Unübersichtlichkeit und der daraus resultierenden schwierigen Datenlage geschuldet sein. Krüger hat allerdings schon 2003 aufgezeigt, dass im Verhältnis von dualem System und Schulberufssystem Elemente einer Spaltung des Ausbildungssystems nach Geschlecht sichtbar werden, und dass die geringe Aufmerksamkeit, die das Schulberufssystem erfährt, auch darin begründet liegt, dass es ein Ausbildungssystem für (überwiegend) Frauen ist (Krüger 2003).

Die wachsende *quantitative Bedeutung des Schulberufssystems* kommt in steigenden Anteilen dieses Sektors an der Gesamtzahl der Neuzugänge in das Berufsausbildungssystem zum Ausdruck: Dieser Anteil stieg von 14 Prozent im Jahr 2000 auf 19 Prozent im Jahr 2010 (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 277, eigene Berechnungen). Die Entwicklung ist allerdings für die einzelnen Bereiche des Schulberufssystems unterschiedlich verlaufen (im Vergleich der Jahre 2005 bis 2010):

- In absoluten Zahlen wie in ihrem Anteil an allen Ausbildungsgängen zum Schulberufssystem deutlich zurückgegangen sind die Neuzugänge in schulische Ausbildungsgänge nach BBiG/HWO (von 5 Prozent in 2005 auf 2 Prozent im Jahr 2010). Dieser Bereich, der die Funktion einer Kompensation fehlender Ausbildungsplätze im dualen System hat, verzeichnete zwar zu Zeiten des höchsten Ausbildungsplatzdefizits einen quantitativen Anstieg, ist aber in seiner Bedeutung insgesamt sehr gering geblieben.
- Vollqualifizierende Ausbildungsgänge an Berufsfachschulen nach Landesrecht (außerhalb BBiG/HWO und ohne Sozial-, Erziehungs- und Gesundheitsberufe) hatten 2005 einen Anteil von 15 Prozent an allen Neuzugängen zum Schulberufssystem. Der Anteil verringerte sich bis 2010 auf neun Prozent.
- Für Ausbildungsgänge an Berufsfachschulen in Sozial-, Erziehungs- und Gesundheitsberufen stieg der Anteil von 28 Prozent (2005) auf 29 Prozent (2010) an.
- Einen deutlichen Anstieg gab es bei den „Schulen des Gesundheitswesens“: Von 24 Prozent an allen Neuzugängen zum Schulberufssystem im Jahr 2005 auf 29 Prozent im Jahr 2010 (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 277, eigene Berechnungen).

Zuwächse verzeichnete das Schulberufssystem also insbesondere in Sozial-, Erziehungs- und Gesundheitsberufen. Im Vergleich der Schuljahre 2009/2010 und 2010/2011 ist die Zahl der Schülerinnen und Schüler an Schulen des Gesundheitswesens um 3,4 Prozent gestiegen, in

der Altenpflegeausbildung sogar um 12,5 Prozent (BMBF 2012, S. 27; Bestandszahlen). Dagegen gab es deutliche Rückgänge bei Ausbildungsgängen, die auch betrieblich angeboten werden (Ausbildungsgänge nach BBiG/HWO) bzw. für die es betriebliche Ausbildungsberufe mit einem ähnlichen Profil gibt. Ob die genannten Rückgänge allerdings auf eine verringerte Nachfrage Jugendlicher zurückzuführen sind oder aber auf ein verringertes Platzangebot, kann den Zahlen nicht entnommen werden.

Wird das Schulberufssystem genutzt, um systematisch Qualifizierungschancen für Jugendliche zu eröffnen, die wegen der (geringen) Qualität der von ihnen erworbenen allgemein bildenden Abschlüsse nur schwer Zugang zum dualen System finden? Ein Vergleich der Zusammensetzung der Neuzugänge ins duale System und ins Schulberufssystem nach schulischer Vorbildung spricht gegen die Annahme, dass das Schulberufssystem hier eine starke kompensatorische Funktion erfüllt: So ist der Anteil von Jugendlichen mit maximal dem Hauptschulabschluss an den Neuzugängen zum Schulberufssystem von 2000 bis 2010 leicht angestiegen (von 16 Prozent auf 18 Prozent, wobei der Anteil von Personen ohne Schulabschluss von 0,3 Prozent auf 0,2 Prozent zurückging). Der Anteil von Jugendlichen mit maximal einem Hauptschulabschluss lag im Jahr 2010 15 Prozentpunkte unter dem entsprechenden Anteil dieser Population im dualen System (und der Anteil von Personen ohne Schulabschluss lag im dualen System immerhin bei 5 Prozent) (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 103). Das Schulberufssystem ist also, was Qualifizierungsmöglichkeiten für bildungsbenachteiligte Jugendliche betrifft, noch deutlich selektiver als das duale System.

In der Bilanz wird für das Schulberufssystem ein hohes Maß an Unübersichtlichkeit erkennbar. Eine stärkere Abstimmung zwischen den Ländern bei Ausbildungsordnungen und Berufsbezeichnungen ist dringend erforderlich. Darüber hinaus zeigt sich ein tendenzielles Desinteresse der (Berufs-)Bildungsberichterstattung und der Forschung an diesem Gegenstand. Wichtig wären auch Untersuchungen zu geschlechtsspezifischen Segmentierungen dieser Ausbildungsgänge und zu Erfolgsbedingungen für eine Ausbildung von Jugendlichen mit maximal einem Hauptschulabschluss.

6.2.3 Übergangssystem

Der Bildungsbericht 2006 hatte „(Aus-)Bildungsangebote, die unterhalb einer qualifizierten Berufsausbildung liegen bzw. zu keinem anerkannten Ausbildungsabschluss führen, sondern auf eine Verbesserung der individuellen Kompetenzen von Jugendlichen zur Aufnahme einer Ausbildung oder Beschäftigung zielen und zum Teil das Nachholen eines allgemein bildenden Schulabschlusses ermöglichen“, einem Sektor zugeordnet, der als „Übergangssystem“ bezeichnet wird (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 79). Die „Integrierte Ausbildungsberichterstattung“ ordnete ein vergleichbares Spektrum von (Aus-)Bildungsgängen einem Sektor „Integration in Ausbildung (Übergangsbereich)“ zu (BIBB

2012, S. 221). Der Bildungsbericht 2012 hält an der Bezeichnung „Übergangssystem“ fest und definiert es als den Sektor, in dem „keine vollqualifizierende Ausbildung, sondern berufsvorbereitende Kompetenzen unterschiedlicher Art vermittelt (werden)“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 101).

Krüger hatte 2004 in ihrer Expertise zu den konzeptionellen Grundlagen für die Behandlung der beruflichen Bildung im Bildungsbericht statt vom „Übergangssystem“ vom „Chancenverbesserungssystem“ gesprochen und dieses wie folgt definiert: „Es umfasst „Angebote ... zur Verbesserung des Allgemeinbildungsniveaus der Schüler/innen in Kombination mit Orientierung, Vorbereitung und/oder Teilqualifizierung, die dem Übergang in ... (das duale System und das Schulberufssystem) dienen ..., aber keinen Berufsabschluss anbieten“ (Krüger 2004, S. 145).

Da jedoch auch der Begriff „Chancenverbesserungssystem“ auf Kritik gestoßen ist, wird im Folgenden weiterhin der eingeführte Begriff „Übergangssystem“ verwendet, auch wenn es sich dabei nicht um ein – wie auch immer geartetes –, in sich kohärentes System handelt. Im Bildungsbericht werden die Bildungsgänge des „Übergangssystems“ wie folgt kategorisiert:

- Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit (BvB-Maßnahmen)
- Einstiegsqualifizierung (EQ)
- Berufsfachschulen, die keinen beruflichen Abschluss vermitteln
- Schulisches Berufsgrundbildungsjahr
- Berufsvorbereitungsjahr/einjährige Berufseinstiegsklassen
- Berufsschulen – Schüler innen und Schüler ohne Ausbildungsvertrag

Mit Blick auf die genannten Bildungsgänge im Übergangssystem gibt es Unterschiede und Gemeinsamkeiten:

Berufsvorbereitung zielt auf den Erwerb der Voraussetzungen für die Aufnahme einer Ausbildung. Weil der Hauptschulabschluss dafür eine faktische Mindestvoraussetzung darstellt, ist die (zunehmende) Ermöglichung des Erwerbs dieses Abschlusses in berufsvorbereitenden Bildungsgängen konsequent. Der Erfolg von Berufsvorbereitung ist allerdings zu messen am Gelingen der Aufnahme einer Berufsausbildung. Dazu fehlen für die Angebote der Bundesagentur für Arbeit und berufsvorbereitende Bildungsgänge der beruflichen Schulen Daten aus aktuellen Evaluationsstudien.

Berufsgrundbildung hat die (vorweggenommene) Vermittlung von Ausbildungsinhalten eines Ausbildungsberufes oder eines „Berufsfeldes“ zum Inhalt. In welchem Umfang eine Anrechnung auf die anschließende Ausbildung erfolgt, dazu fehlen Informationen. Ob das der Berufsgrundbildung zugrunde liegende Reformkonzept einer Entspezialisierung und Verbreiterung des ersten Ausbildungsabschnitts noch eine Zukunft hat, ist im Moment nicht prognostizierbar.

Der Erwerb (höherwertiger) allgemein bildender Abschlüsse ist ein zentrales Ziel von Bildungsgängen an Berufsfachschulen. Dies wird in der „Integrierten Bildungsberichterstattung“ mit der Ausweisung eines entsprechenden Berufsfachschulbildungsganges explizit zur Kenntnis genommen. Gleichzeitig wird aber auch verdeutlicht, dass auch in den übrigen Berufsfachschulbildungsgängen allgemein bildende Abschlüsse erworben werden. Auch für Wege durch Berufsfachschulen fehlen Informationen (Merkmale der Schülerinnen und Schüler, Abbrüche, Erfolgsquoten bei Prüfungen), die eine Beurteilung ihrer Wirksamkeit in Richtung einer Chancenverbesserung ermöglichen würden.

Die beiden *Längsschnittstudien*, aus denen im Folgenden Ergebnisse referiert werden, die BIBB-Übergangsstudie und das DJI-Übergangspanel, können das Fehlen bildungsgangs- und länderspezifischer Studien zum Übergangssystem nicht ausgleichen. Aber durch ihren Blick auf Abfolgen von Bildungsschritten oder Stationen erlauben sie die Analyse von gelingenden und misslingenden Verläufen. Und durch die Erhebung von Informationen zu Motiven, Bewertungen und Entscheidungen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen werden diese als aktive Gestalterinnen und Gestalter ihrer Bildungs-, Ausbildungs- und Erwerbsbiografien erkennbar.

Nach den Ergebnissen der *BIBB-Übergangsstudie* (in der BIBB-Übergangsstudie wurde 2006 eine repräsentative Stichprobe von Jugendlichen im Alter von 18 bis 24 Jahren retrospektiv zu ihrer Bildungs- und Berufsbiografie befragt; vgl. Beicht u. a. 2008; Beicht 2009, S. 4) hatten Einmündungen in Bildungsgänge des „Übergangssystems“ zu 87 Prozent direkt nach Beendigung der allgemein bildenden Schule stattgefunden, stellten also die erste Station nach Besuch der allgemein bildenden Schule dar. Rückblickend gaben 51 Prozent der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an berufsvorbereitenden Bildungsgängen (Berufsvorbereitungsjahr und BvB-Maßnahmen), 57 Prozent der Schülerinnen und Schüler im Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) und 70 Prozent der Absolventinnen und Absolventen von Berufsfachschulen an, dass die Teilnahme ihren ursprünglichen Wünschen entsprochen hätte. Allerdings sagten gleichzeitig zwischen 60 und 84 Prozent der Befragten (am seltensten die Schülerinnen und Schüler der Berufsfachschulen, am häufigsten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an berufsvorbereitenden Bildungsgängen), dass sie „keine andere Ausbildungsmöglichkeit gefunden bzw. gesehen“ hätten (Beicht 2009, S. 7).

Von allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern an einem der genannten berufsvorbereitenden Bildungsgängen und am BGJ erwarb jeder Zehnte dort einen höherwertigen Schulabschluss: in den berufsvorbereitenden Bildungsgängen überwiegend den Hauptschulabschluss, im BGJ je zur Hälfte Hauptschulabschlüsse und Mittlere Bildungsabschlüsse. Von den Absolventinnen und Absolventen der Berufsfachschulen erwarb jeder Zweite einen höherwertigen Schulabschluss: In zwei Drittel der Fälle einen Mittleren Bildungsabschluss, die übrigen noch höhere Abschlüsse (in der Regel die Fachhochschulreife) (Beicht

2009, S. 9). Drei Jahre nach einer ersten Teilnahme an einem der oben genannten Bildungsgänge waren 70 Prozent der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an berufsvorbereitenden Bildungsgängen, 76 Prozent der ehemaligen Berufsfachschülerinnen und -schüler und 81 Prozent der Teilnehmerinnen und Teilnehmer am Berufsgrundbildungsjahr in eine betriebliche, außerbetriebliche oder schulische Berufsausbildung bzw. ein Hochschulstudium eingemündet (a. a. O., S. 10).

Betrachtet man spezifisch Übergänge in eine duale Ausbildung, so haben folgende Einflussfaktoren das Gelingen des Übergangs begünstigt: Jugendliche, die mit einem mittleren (oder höheren) Schulabschluss in einen der oben genannten Bildungsgänge eingetreten waren, hatten deutlich bessere Chancen, schnell eine betriebliche Lehrstelle zu finden als Jugendliche mit maximal dem Hauptschulabschluss. Jugendliche, die ursprünglich nur über maximal den Hauptschulabschluss verfügten, fanden eher einen betrieblichen Ausbildungsplatz, wenn sie die Übergangsmäßnahme bis zu Ende besuchten als bei einem Abbruch. Und Chancen verbesserten sich zusätzlich, wenn sie im Zuge ihrer Teilnahme einen höherwertigen allgemein bildenden Abschluss erwarben (a. a. O., S. 10 f.).

Das *DJI-Übergangspanel* (zum Design: Reißig u. a. 2008) unterscheidet sich von der BIBB-Übergangsstudie in zwei wichtigen Punkten: Untersuchungspopulation waren ausschließlich Jugendliche, die eine Hauptschule (bzw. den Hauptschulzweig einer Sekundarschule mit mehreren Bildungsgängen) besucht hatten. Und das DJI-Übergangspanel war prospektiv angelegt: Dieselben Personen wurden über den Untersuchungszeitraum von fünf Jahren erst halbjährlich, dann jährlich befragt. Informationen über die Teilnahme an Bildungsgängen und deren Abfolgen und Informationen über Motive, Ziele und Pläne der Befragten wurden zeitnah zu den entsprechenden Bildungslaufbahnentscheidungen erhoben.

Im März 2004, wenige Monate vor Ende des Besuchs der letzten Klasse der Hauptschule, plante die größte Gruppe der Befragten (44 Prozent), sofort nach der Schule eine Ausbildung zu beginnen. Zum selben Zeitpunkt plante allerdings auch jede vierte Hauptschülerin bzw. jeder vierte Hauptschüler (27 Prozent), weiter zur Schule zu gehen, um einen (in der Regel höherwertigen) allgemein bildenden Schulabschluss zu erwerben. Weiter zur Schule gehen wollten häufiger Mädchen als Jungen und eher Jugendliche mit guten Schulleistungen. Jugendliche deutscher Herkunft planten seltener einen weiteren Schulbesuch als Jugendliche aus Zuwandererfamilien. In der Türkei geborene Jugendliche strebten überdurchschnittlich häufig den weiteren Schulbesuch an (Gaupp u. a. 2008, S. 27).

Bei den im November 2004 tatsächlich erreichten Anschlüssen hatten sich die Häufigkeiten umgedreht: Im November 2004 hatte jede/r Vierte (26 Prozent) eine Ausbildung begonnen und 35 Prozent gingen weiter zur Schule mit dem Ziel, einen allgemein bildenden Abschluss zu erwerben. Der quantitativ wichtigste Anschluss an die Hauptschule war der weitere Schulbesuch (Gaupp u. a. 2008, S. 20).

Etwa 60 Prozent derjenigen, die im November 2004 weiter zur Schule gingen, besuchten eine allgemein bildende Schule, knapp 40 Prozent einen berufsschulischen Bildungsgang. Dabei unterschieden sich die beiden Gruppen in ihrer Zusammensetzung kaum. In beiden Gruppen waren Mädchen und Jugendliche mit Migrationshintergrund (gemessen an ihrem Anteil an der Gesamtstichprobe) überrepräsentiert. In beiden Gruppen lag der Anteil Jugendlicher mit guten Schulnoten im letzten Zwischenzeugnis der Hauptschule knapp zehn Prozentpunkte über dem der Gesamtstichprobe (dabei in den beruflichen Schulen noch etwas höher als in den allgemein bildenden Schulen) (Braun/Geier 2012).

Innerhalb von drei Jahren nach dem Verlassen der Hauptschule hatten drei Viertel der Jugendlichen (72 Prozent), die den weiteren Schulbesuch an einer Berufsfachschule absolvierten, einen mittleren Bildungsabschluss erworben. Beim Besuch einer allgemein bildenden Schule war dies in diesem Zeitraum gut jede/r Zweite (55 Prozent). Weitere 26 Prozent erwarben einen weiteren Hauptschulabschluss: z. B. nach dem regulären Hauptschulabschluss den erweiterten oder qualifizierten Hauptschulabschluss (ebd.).

Der erste Eintritt in Bildungsgänge des Übergangssystems fand in 76 Prozent der Fälle unmittelbar im Anschluss an die Pflichtschulzeit statt. Wie sahen die direkten Anschlüsse und der längerfristige Verbleib nach diesen Bildungsgängen aus (vgl. Tabelle 6-1).

Direkt in eine reguläre (betriebliche oder schulische) Ausbildung mündeten 38 Prozent der Absolventinnen berufsvorbereitender Bildungsgänge (einschl. BGJ), 19 Prozent wurden erwerbslos oder arbeiteten als An- oder Ungelernte, 28 Prozent begannen einen zweiten berufsvorbereitenden Bildungsgang, vier Prozent wechselten in eine Berufsfachschule.

Von den Absolventinnen und Absolventen der Berufsfachschulen mündeten 57 Prozent direkt in Ausbildung, 21 Prozent waren erwerbslos bzw. arbeiteten als An- oder Ungelernte, acht Prozent starteten eine Berufsvorbereitung, drei Prozent setzten ihren Weg an einer Berufsfachschule fort.

Wer nach Berufsvorbereitung oder Berufsfachschule sofort in Ausbildung eingemündet war, hatte gute Aussichten, sich fünf Jahre nach Verlassen der Hauptschule entweder noch in Ausbildung oder schon in qualifizierter Arbeit zu befinden (für die Absolventen der Berufsvorbe-

Tabelle 6-1

Wege im Anschluss an Bildungsgänge des Übergangssystems: Direkte Anschlüsse und längerfristiger Verbleib in Prozent

| Bildungsgang im ersten Jahr nach der Pflichtschulzeit | Anschluss nach Ablauf der regulären Dauer des Bildungsgangs | | Platzierung im 5. Jahr nach Verlassen der Schule | | | |
|---|---|----|--|------------|---------------------------------------|------------------|
| | | | Qualifizierte Erwerbsarbeit | Ausbildung | Erwerbslos und/oder angelernte Arbeit | Sonstiger Status |
| Berufsvorbereitung (einschl. BGJ) 70 % | Ausbildung | 38 | 57 | 20 | 21 | 2 |
| | Erwerbslos, und/oder angelernte Arbeit | 19 | 10 | 31 | 45 | 14 |
| | Sonstiges | 12 | 20 | 36 | 36 | 8 |
| | Berufsvorbereitung | 28 | 19 | 45 | 33 | 3 |
| | Berufsfachschule | 4 | 13 | 50 | 38 | – |
| Berufsfachschule 30 % | Ausbildung | 57 | 33 | 52 | 12 | 4 |
| | Erwerbslos und/oder angelernte Arbeit | 21 | 5 | 47 | 47 | 0 |
| | Sonstiges | 11 | – | 60 | 30 | 10 |
| | Berufsvorbereitung | 8 | 14 | 57 | 14 | 14 |
| | Berufsfachschule | 3 | 33 | 67 | – | – |

Quelle: DJI-Übergangspanel (Braun/Geier 2012)

reitung in der Summe 77 Prozent, für die Absolventen der Berufsfachschulen in der Summe 85 Prozent). Das Risiko, erwerbslos oder in angelernter Arbeit zu sein, war (relativ) gering (für Berufsvorbereitung: 21 Prozent, für Berufsfachschulen 12 Prozent). Deutlich kritischer sieht die Situation für diejenigen aus, für die auf die Berufsvorbereitung bzw. den Berufsfachschulbesuch Erwerbslosigkeit bzw. an- oder ungelernete Arbeit folgten: Von den Berufsvorbereitungsabsolventen mit diesem Anschluss waren fünf Jahre nach der Hauptschule 45 Prozent erneut erwerbslos bzw. an, oder ungelernete, bei den Berufsfachschulabsolventen waren es 47 Prozent (Braun/Geier 2012).

Die Ergebnisse aus den beiden Längsschnittstudien beleuchten für das Verständnis des Übergangssystems wichtige Aspekte:

Das sind einmal die Ziele und Motive von Jugendlichen. Jugendliche nutzen diese Bildungsgänge, um Zeit zu überbrücken, sich unmittelbar auf die Anforderungen einer Berufsausbildung vorzubereiten und/oder um höherwertige allgemein bildende Schulabschlüsse zu erwerben. Zum Teil handelt es sich dabei um Entscheidungen, die bereits vor dem Ende des Pflichtschulbesuchs gefallen sind. Zum Teil werden diese Entscheidungen erst nach Ende der Schulzeit getroffen. Zwischen einzelnen Bildungsgängen gibt es dabei deutliche Unterschiede: Insbesondere berufsvorbereitende Bildungsgänge sind aus Sicht der Jugendlichen eher Notlösungen. Die Teilnahme an Bildungsgängen der Berufsfachschulen (oder generell: Bildungsgänge, die den Erwerb eines mittleren Schulabschlusses ermöglichen) entspricht dagegen eher längerfristig angelegten Wünschen und Plänen (Gaupp u. a. 2008, S. 27 und S. 31).

Weiterhin ist ein differenzierter Blick auf Verlaufsmuster geboten: Berufsvorbereitende Bildungsgänge eröffnen Wege zu qualifizierter Arbeit, wenn ein Übergang in Ausbildung ohne Brüche gelingt. Andererseits tragen Absolventinnen und Absolventen von berufsvorbereitenden Bildungsgängen dann ein hohes Risiko der langfristigen Ausbildungslosigkeit, wenn auch nach einer zweiten Berufsvorbereitung der Weg in Ausbildung verschlossen bleibt. An Berufsfachschulen verbessern insbesondere leistungsstarke Schülerinnen und Schüler durch Investitionen in weitere Allgemeinbildung ihre Ausgangsvoraussetzungen für die Aufnahme einer Berufsausbildung (Beicht 2009, S. 10f.; Geier u. a. 2011, S. 125 f.). Allerdings schließt sich bei einem Fünftel der Absolventinnen und Absolventen an den Besuch der Berufsfachschule ein zumindest vorübergehender, häufig auch dauerhafter, Ausstieg aus dem Bildungs- und Ausbildungssystem an. Für diese jungen Leute folgt auf den Besuch der Berufsfachschule der Weg in die Ausbildungslosigkeit.

Die referierten Daten machen deutlich, dass die Bildungsgänge des Chancenverbesserungssystems einer differenzierten Betrachtung bedürfen. Angesichts der Vielfalt von Funktionen und Zielsetzungen sind pauschale Bewertungen des „Übergangssystems“ und die Einschätzung seiner Wirksamkeit ausschließlich anhand der Zeiträume, in denen Übergänge in Ausbildung erfolgen, wenig hilfreich.

Der Mangel an Evaluationsstudien und anderen Datenquellen, die der Differenziertheit des Systems gerecht werdende differenzierte Bewertungen ermöglichen würden (das gilt insbesondere für die Bildungsgänge an beruflichen Schulen), ist angesichts der quantitativen Bedeutung dieser Bildungsgänge und der von ihnen erwarteten Beiträge für das Gelingen von Übergängen in das Arbeits- und Erwachsenenleben irritierend.

Weil die Diskussion um das „Übergangssystem“ die allgemein bildenden Funktionen von diesen zusätzlichen Bildungsgängen tendenziell ignoriert, besteht das Risiko, dass mit der „Abschaffung von Warteschleifen“ ein Abbau von berufsschulischen Bildungsgängen einhergeht, die bisher auch jenen Jugendlichen die Chance auf den Erwerb eines Mittleren Bildungsabschluss boten, denen diese Chance in den allgemein bildenden Schulen verwehrt blieb. Ein blinder Abbau solcher Bildungsgänge würde bewährte Wege des Bildungsaufstiegs für Kinder aus bildungsfernen Familien verbauen.

6.2.4 Wege in die Ausbildungslosigkeit

Bisher sind unterschiedliche Wege in und (soweit dazu Informationen vorhanden waren) durch unterschiedliche Sektoren des Berufsbildungssystems behandelt worden. Gegenstand dieses Abschnitts ist eine Wegvariante, die durch einen oder mehrere der oben behandelten Sektoren verlaufen kann, und die (vorübergehend oder dauerhaft) in der Ausbildungslosigkeit endet.

Die Behandlung dieses Gegenstands erfolgt in drei Schritten:

- In einem ersten Schritt wird anhand von Informationen aus einer Datenzusammenstellung der Bundesagentur für Arbeit die Situation jüngerer Menschen ohne Berufsabschluss am Arbeitsmarkt skizziert.
- In einem zweiten Schritt werden Ergebnisse aus zwei bereits zitierten Längsschnittstudien des BIBB und des DJI zu Wegen in die Ausbildungslosigkeit zusammengefasst.
- Im dritten Schritt wird zu diesem Thema ein Zwischenfazit gezogen und Handlungsbedarf wird benannt.

Die *Arbeitsmarktsituation jüngerer Menschen ohne Berufsabschluss* ist gekennzeichnet durch vielfältige Benachteiligungen: Nach den Daten des Statistischen Bundesamtes hatten im Jahr 2010 rund 15 Prozent der Bevölkerung im Alter von 25 bis unter 35 Jahren keinen berufsqualifizierenden Abschluss und waren auch nicht in Ausbildung (BA 2011b, S. 5). Eine aus Daten des Mikrozensus gebildete Zeitreihe belegt, dass die Quote junger Menschen ohne Berufsausbildung sich seit mindestens 1996 bundesweit relativ konstant auf diesem hohen Niveau bewegt (Beicht/Ulrich 2008, S. 3). Dabei variieren die Anteile jüngerer Menschen ohne Berufsausbildung deutlich zwischen den Ländern. Im Zeitraum von 2000 bis 2010 ist die Zahl der Beschäftigten ohne Schulabschluss in Deutschland um fast ein Viertel (23 Prozent) zurückgegangen (im selben Zeitraum stieg der Anteil der

Beschäftigten mit Hochschulabschluss um 25 Prozent). Der langfristige Trend der Verringerung der Zahl der Arbeitsplätze für Ungelernte hat sich fortgesetzt (a. a. O., S. 6). 2009 lag die qualifikationsspezifische Arbeitslosenquote für Menschen ohne Berufsabschluss bundesweit bei 22 Prozent, bei Menschen mit Abschluss („Fachkräfte“) dagegen bei nur sechs Prozent (ebd.). Von den jüngeren Arbeitslosen ohne Berufsabschluss waren 33 Prozent langzeitarbeitslos (länger als ein Jahr arbeitslos gemeldet), bei den jungen Fachkräften waren es 21 Prozent (BA 2011b, S. 14).

Neben einem im Vergleich zu Fachkräften erhöhtem Arbeitsmarktrisiko tragen junge Menschen ohne Berufsabschluss auch dann ein erhöhtes Risiko schwieriger Bedingungen, wenn sie sozialversicherungspflichtig beschäftigt sind: Der Anteil Teilzeitbeschäftigter ist mit 27 Prozent fast doppelt so hoch wie bei jungen Fachkräften. Sie sind mit einem Anteil von (ebenfalls) 27 Prozent an den Beschäftigten in Zeitarbeit überrepräsentiert. Sie weisen eine deutlich höhere Fluktuation in und aus Beschäftigung auf, und ihre durchschnittliche Beschäftigungsdauer ist nur halb so hoch wie die junger Fachkräfte. Während bei 19 Prozent der vollbeschäftigten jungen Fachkräfte das Bruttoarbeitsgeld unter der OECD-definierten Niedriglohnschwelle von Euro 1.800 liegt, ist der entsprechende Anteil für junge Menschen ohne Berufsabschluss mehr als doppelt so hoch (40 Prozent; a. a. O., S. 9–12).

Was lässt sich aus *Ergebnissen von Längsschnittstudien* zu den Wegen Jugendlicher in die Ausbildung bzw. die Ausbildungslosigkeit ableiten?

In der BIBB-Übergangsstudie wurden – unter Kontrolle der jeweils anderen Einflussgrößen – Determinanten identifiziert, die zum Teil unabhängig, zum Teil im Zusammenwirken mit anderen Einflussgrößen, die Wahrscheinlichkeit der Ausbildungslosigkeit beeinflussen (als „ungelernt“ definiert wurden Personen ohne Berufsabschluss, „die im Befragungsmonat erwerbstätig oder arbeitslos/arbeitssuchend waren, an einer Maßnahme der Bundesagentur für Arbeit (...) teilnahmen, ein betriebliches Praktikum (...) durchführten, einen Ausbildungsplatz suchten oder sich aus privaten Gründen (Kinderbetreuung, Krankheit) zuhause befanden“ (vgl. Beicht/Ulrich 2008, S. 4)):

- Eine erste Einflussgröße waren die schulischen Bildungsvoraussetzungen, und zwar sowohl die Art des erworbenen (bzw.: fehlenden) Schulabschlusses als auch die Qualität der Noten auf dem Schulabgangszeugnis.
- Eine zweite Einflussgröße war der Status der Eltern: Kinder von Eltern mit Schul- und Ausbildungsabschluss blieben seltener ungelernt. Ebenfalls positiv wirkte sich eine qualifizierte Berufstätigkeit des Vaters aus.
- Für Jugendliche mit Migrationshintergrund, die erst nach dem sechsten Lebensjahr eingereist waren, war das Risiko, ohne Ausbildung zu bleiben, signifikant größer als für Jugendliche deutscher Herkunft. Dagegen hatte der Migrationshintergrund von Jugendli-

chen, die sich bereits vor dem sechsten Lebensjahr in Deutschland befanden, bei Kontrolle der anderen Einflussfaktoren kein (signifikant) höheres Risiko der Ausbildungslosigkeit zur Folge.

- Junge Frauen tragen ein geringeres Risiko der Ausbildungslosigkeit als junge Männer, einmal weil ihnen wegen höherwertiger Schulabschlüsse eher die Ausbildungsgänge des Schulberufssystems offenstehen, zum anderen, weil offenbar junge Frauen „das Ziel, einen Berufsabschluss zu erwerben, hartnäckiger als junge Männer (verfolgen) und (...) sich durch Hemmnisse und Rückschläge weniger entmutigen (lassen)“. Allerdings stieg bei jungen Frauen, die bereits ein eigenes Kind betreuten, das Risiko, dass sie ohne Ausbildung blieben.
- Wird der Einfluss der (in Ostdeutschland höherwertigeren) Schulabschlüsse kontrolliert, gab es keine Unterschiede in den Ausbildungschancen zwischen West- und Ostdeutschland. Allerdings war das Risiko der Ausbildungslosigkeit in Regionen mit hoher und mittlerer Siedlungsdichte größer als in schwach besiedelten Regionen.
- Ein höheres Risiko der Ausbildungslosigkeit trugen schließlich Jugendliche, die in der Schule nicht erfolgreich waren, die sich drei Monate nach Verlassen der allgemein bildenden Schule nicht wieder im Bildungssystem befanden oder die eine Ausbildung abgebrochen hatten (a. a. O., S. 4 ff.).

Das BIBB hat auf der Basis seiner Befragungsdaten vier Gruppen von typischen bildungsbiografischen Verläufen bei ausbildungslosen Jugendlichen ermittelt:

1. Charakteristikum der ersten Gruppe (19 Prozent aller Jugendlichen ohne Ausbildung) ist, dass für diese Jugendlichen „das Übergangssystem zur dauerhaften Warteschleife wurde. (...) Nach drei Jahren befanden sich alle Personen dieser Gruppe immer noch in einem Bildungsgang des Übergangssystems“ (a. a. O., S. 9).
2. In der zweiten Gruppe (18 Prozent aller Jugendlichen ohne Ausbildung) hatten die Jugendlichen meist direkt nach der Schule einen Ausbildungsplatz gefunden, die Ausbildung aber nach längerer Zeit wieder abgebrochen. Als Gründe wurden genannt: Die Ausbildung habe nicht zugesagt, sie sei zu schwierig gewesen, Prüfungen seien nicht bestanden worden, es habe Probleme mit Ausbildern, Lehrkräften usw. gegeben. Weiterhin wurden persönliche, gesundheitliche und finanzielle Schwierigkeiten genannt. Rund einem Viertel dieser Gruppe war vom Ausbildungsbetrieb gekündigt worden (a. a. O., S. 10).
3. In der dritten Gruppe (17 Prozent aller Jugendlichen ohne Ausbildung) waren Jugendliche, die meist nach einem Mittleren Bildungsabschluss „eine Fachoberschule oder ein Fachgymnasium besuchten und anschließend noch keine Berufsausbildung aufnahmen. (...) Häufig sind hier Jugendliche mit guten Schulnoten auf dem Abgangszeugnis der allgemein bildenden Schule vertreten (...). Diese Gruppe lässt aufgrund ih-

rer guten Leistungsvoraussetzungen am ehesten erwarten, dass in einigen Jahren doch noch ein Berufsabschluss erreicht wird“ (a. a. O., S. 11).

4. 48 Prozent aller Ausbildungslosen wurden einer vierten Gruppe zugeordnet. Deren Verläufe sind weniger einheitlich. Als Gemeinsamkeit wird genannt, dass die Aufnahme einer Ausbildung nach einer längeren Phase des Zuhausebleibens und/oder einer Erwerbstätigkeit nicht mehr gelang. „Zu erklären ist dies nicht mit einem generell mangelnden Ausbildungswunsch dieser Jugendlichen. Vielmehr suchten über 95 Prozent von ihnen im Laufe der Zeit einen Ausbildungsplatz“. Überproportional vertreten sind in dieser Gruppe Jugendliche ohne Schulabschluss, mit Sonder- und Hauptschulabschluss, mit Migrationshintergrund und junge Frauen, die ein eigenes Kind betreuen (ebd.).

Zum Befragungszeitpunkt (2006) waren 34 Prozent der Jugendlichen ohne Ausbildung erwerbstätig, davon gut ein Drittel im Umfang von weniger als 20 Wochenstunden. Über die Hälfte war weder im Bildungssystem noch erwerbstätig, „sondern suchte eine Ausbildungsmöglichkeit, war arbeitslos oder blieb aus privaten Gründen zuhause“ (ebd.).

Im DJI-Übergangspanel wurden für die Hauptschulabsolventinnen und -absolventen sechs an den Besuch des letzten Pflichtschuljahres anschließende Verlaufstypen identifiziert:

1. Der erste Verlaufstyp, „Direkteinstieg in Ausbildung“ (26 Prozent der Jugendlichen) umfasst Verläufe, die durch einen direkt nach der Hauptschule erfolgten Übergang in Ausbildung gekennzeichnet sind.
2. Im zweiten Verlaufstyp, „Berufsvorbereitung – Ausbildung“ (16 Prozent der Jugendlichen) folgte auf eine nach der Schulzeit begonnene Berufsvorbereitung (BVJ, BGJ und BvB) die Einmündung in Ausbildung. Zu drei Vierteln (76 Prozent) war es eine einjährige Phase in Berufsvorbereitung, 18 Prozent der Jugendlichen dieses Verlaufstyps mündeten nach zwei Jahren Berufsvorbereitung in Ausbildung, sechs Prozent nach drei Jahren Berufsvorbereitung.
3. Im dritten Verlaufstyp, „Berufliche Schulen – Ausbildung“ (6 Prozent aller Jugendlichen) folgte auf einen nicht vollqualifizierenden Bildungsgang an einer beruflichen Schule der Übergang in Ausbildung.
4. Im vierten Verlaufstyp, „Allgemein bildende Schule – Ausbildung“ (19 Prozent aller Jugendlichen) wurde nach dem Besuch einer weiteren allgemein bildenden Schule eine Ausbildung begonnen.
5. Jugendliche im fünften Verlaufstyp, „Schulische Höherbildung“ (9 Prozent von allen Jugendlichen) befanden sich während der gesamten Beobachtungszeit fast ausschließlich in schulischen Bildungsgängen. Knapp 60 Prozent der Jugendlichen dieses Verlaufstyps studieren im sechsten Jahr nach dem Verlassen der Hauptschule an einer Hochschule.

6. Dem sechsten Verlaufstyp, „Problematische Verläufe“ (24 Prozent aller Jugendlichen) waren Jugendliche zugeordnet, deren Bildungs-, Ausbildungs- und Erwerbsverläufe nur geringe Aussichten auf Aufnahme und Abschluss einer Ausbildung erwarten ließen. Die „problematischen Verläufe“ des sechsten Verlaufstyps waren durch früh eintretende und sich über mehrere Jahre erstreckende Phasen von Beschäftigungslosigkeit und unqualifizierter Arbeit im häufigen Wechsel gekennzeichnet. Relativ wenige Jugendliche waren von Beginn an unversorgt. Nur zwei Prozent der Jugendlichen planten, zum Ende des Hauptschulbesuchs ohne jede weitere Qualifizierung sofort als Ungelernte zu arbeiten. Die meisten folgten zunächst einer der aus den anderen Verlaufstypen bekannten Bahnungen des Bildungs- und Ausbildungssystems. 16 Prozent waren nach der Hauptschule direkt in Ausbildung eingemündet, hatten diese aber abgebrochen. Am Beginn der problematischen Entwicklung von mehr als einem Drittel der Jugendlichen stand eine Berufsvorbereitung, weitere elf Prozent wechselten nach der Hauptschulzeit in einen nicht vollqualifizierenden Bildungsgang einer beruflichen Schule. Ein weiteres gutes Viertel besuchte eine allgemein bildende Schule oder Schulen, die zur Hochschulreife führen.

Risikofaktoren, die die Wahrscheinlichkeit einer Einmündung in den „problematischen Verlaufstyp“ erhöhten, waren ein Migrationshintergrund, mangelnde Schulmotivation, häufiges Schulschwänzen sowie unklare berufliche Pläne. Darüber hinaus scheint es regionale Schutzfaktoren zu geben: So sind die Risiken einer Einmündung in problematische Verläufe in Zentren mit günstiger Arbeitsmarktlage und in Ostdeutschland deutlich geringer (Geier 2012).

Weil sich die „problematischen Verläufe“ in ihren Anfängen kaum von den anderen Verlaufsmustern unterscheiden, wurden in einer qualitativ angelegten Folgestudie Faktoren untersucht, die bei vergleichbaren Ausgangslagen einerseits zum Gelingen von Übergang in Ausbildung, andererseits aber zur Herausbildung problematischer Verläufe führen. Insbesondere wurde der Frage nachgegangen, welche Ansatzpunkte es für pädagogische Interventionen gibt, die ein Gelingen von Übergängen fördern können:

Als positiv wirksame Faktoren wurden ermittelt:

- Mitbestimmungsmöglichkeiten und Freiwilligkeit als Voraussetzung für die Motivation, sich für den eigenen Übergang zu engagieren;
- betriebliche Praxiserfahrungen mit Ernstcharakter und positive Erfahrungen im Umgang mit Kolleginnen und Kollegen bzw. Vorgesetzten im Betrieb;
- Vorbilder, Ältere aber auch Gleichaltrige, an denen sich die jungen Erwachsenen orientieren können;
- ein „sicherer Hafen“, der emotionalen und sozialen Rückhalt bietet. Das können Freundschaften sein, Partnerinnen bzw. Partner, aber auch Eltern und andere Mitglieder der Herkunftsfamilie, deren Bedeu-

tung für das Gelingen von Übergängen in Ausbildung möglicherweise unterschätzt wird.

Die genannten Faktoren „folgen einer subjektorientierten Perspektive auf die jungen Erwachsenen und ihre individuelle Lebenssituation. Förderinstrumentarien und -strategien verfolgen dagegen häufig eher von außen definierte Bildungs- und Ausbildungsziele. (...) Es ist nicht Ziel (...), diese beiden Ansätze als unvereinbare Gegenpositionen zu betrachten. Der auf die individuelle Lage der jungen Erwachsenen ausgerichtete Blick (...) ist eher als Ergänzung für bestehende und etablierte pädagogische Angebote für junge Menschen im Übergang Schule – Beruf zu verstehen“ (Gaupp 2012, S. 72 f.).

6.2.5 Exkurs: Zur Situation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Im Folgenden ist hier sowohl von „Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ als auch von „ausländischen Jugendlichen“ die Rede. Das Nebeneinander beider Kategorien ist wegen der daraus resultierenden mangelnden Vergleichbarkeit von Informationen unbefriedigend, aber angesichts der Datenlage nicht zu vermeiden. „Menschen mit Migrationshintergrund“ sind nach der Definition des Statistischen Bundesamtes für den Mikrozensus „alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten, sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland Geborenen mit mindestens einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil“ (zit. n. Stürzer u. a. 2012, S. 17). Informationen zu „Menschen mit Migrationshintergrund“ beruhen in der Regel auf Befragungsdaten, wobei die Definitionen sich an die des Mikrozensus anlehnen, z. T. aber auch leicht variieren. In der Bildungsstatistik wird dagegen nur die Bildungssituation der Kinder und Jugendlichen aus Zuwanderfamilien sichtbar, die nicht die deutsche Staatsangehörigkeit haben, also „Ausländer“ sind (einzelne Kommunen haben inzwischen begonnen, bildungsstatische Daten zur Situation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Anlehnung an die Definition des Mikrozensus zu erfassen und auszuweisen; vgl. Stadt Köln 2011).

Eine zentrale aktuelle Informationsquelle zu Prozessen der Einmündung in die verschiedenen Teilsysteme des Berufsausbildungssystems ist eine Auswertung aus der 2010 durchgeführten Befragung der bei der Bundesagentur für Arbeit erfassten Bewerberinnen und Bewerber („BA/BIBB-Bewerberbefragung 2010“; vgl. Beicht 2011):

Nach den Ergebnissen dieser Befragung war für Jugendliche mit Migrationshintergrund die Ausgangslage für ihre Bewerbung (im Vergleich zu den Jugendlichen deutscher Herkunft) durch im Durchschnitt niedrigere Schulabschlüsse und schlechtere Schulnoten erschwert. In ihrem Bewerbungsverhalten und ihren Suchaktivitäten unterschieden sich beide Gruppen nicht signifikant. Deutliche Unterschiede zwischen beiden Gruppen (und z. T. auch innerhalb der Gruppe „Jugendliche mit Migrationshintergrund“) gab es aber bei den Einmündungen bis zum Ende des Jahres 2010:

- In einer betrieblichen Ausbildung im dualen System befanden sich 44 Prozent der Jugendlichen deutscher Herkunft, aber nur 30 Prozent der Jugendlichen mit Migrationshintergrund (bei Herkunft aus osteuropäischen und GUS-Staaten waren es 37 Prozent, bei Herkunft aus der Türkei und arabischen Staaten nur 21 Prozent).
- In einer außerbetrieblichen Ausbildung waren jeweils acht Prozent sowohl der Jugendlichen deutscher Herkunft als auch der Jugendlichen mit Migrationshintergrund (Jugendliche mit Herkunft aus der Türkei und arabischen Staaten waren hier mit nur 6 Prozent vertreten).
- Im Schulberufssystem befanden sich 5 Prozent der Jugendlichen deutscher Herkunft und 4 Prozent der jungen Migrantinnen und Migranten.
- Häufiger als Jugendliche deutscher Herkunft besuchten Jugendliche mit Migrationshintergrund eine allgemein bildende Schule (8 Prozent zu 5 Prozent) oder eine Berufsfachschule ohne Berufsabschluss (10,4 Prozent zu 7,5 Prozent).
- Ebenfalls häufiger waren sie Teilnehmerinnen und Teilnehmer an berufsvorbereitenden Bildungsgängen (BVJ oder BvB-Maßnahmen).
- (Ungelernt) erwerbstätig waren 5,6 Prozent der Jugendlichen deutscher Herkunft und 10,5 Prozent der Jugendlichen mit Migrationshintergrund (und sogar 12,3 Prozent der Jugendlichen mit Herkunft aus der Türkei und arabischen Staaten).
- Arbeitslos waren 8,5 Prozent der Jugendlichen deutscher Herkunft und zehn Prozent der Jugendlichen mit Migrationshintergrund (und sogar 12,6 Prozent der Jugendlichen mit Herkunft aus der Türkei und arabischen Staaten) (Beicht 2011, S. 15).

In der Expertise von *Braun* (2012) werden drei Befunde herausgearbeitet. Ein erster Befund ist ein deutlich geringerer Umfang von Einmündungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund (und noch einmal verstärkt von Jugendlichen mit Herkunft aus der Türkei und arabischen Staaten) in eine betriebliche Berufsausbildung.

Ein zweiter Befund ist, dass die Benachteiligungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund beim Zugang zur betrieblichen Ausbildung im dualen System nicht durch höhere Zugänge in Ausbildungsgänge des Schulberufssystems ausgeglichen werden. Ein dritter Befund ist, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund zu höheren Anteilen als Jugendliche deutscher Herkunft in berufsvorbereitende Bildungsgänge einmünden.

Ein höchst kritischer Befund aus der BA/BIBB-Bewerberbefragung sind die (im Vergleich zu Jugendlichen deutscher Herkunft) höheren Anteile von Einmündungen in Arbeitslosigkeit und ungelernete Arbeit. Von den Jugendlichen mit Herkunftsländern Türkei und arabische Staaten mündet ein Viertel der befragten Bewerberinnen und Bewerber in diese beiden Stationen ein. Wie die Längsschnittdaten aus der BIBB-Übergangsstudie und dem DJI-Übergangspanel zeigen, bergen solche Phasen der Arbeitslosigkeit oder ungelernete Arbeit ein hohes Ri-

siko, dass ein Wiedereinstieg in Bildung oder Ausbildung nicht gelingt. Jugendliche mit Migrationshintergrund sind daher in beiden Studien in bildungsbiografischen Verlaufsmustern überrepräsentiert, die in die Ausbildungslosigkeit führen.

Wie verarbeiten die Jugendlichen diese Erfahrungen? Schreiben sie ihre Schwierigkeiten (fehlenden) individuellen Fähigkeiten zu? Oder werden objektiv ungleich verteilte Chancen gesellschaftlicher Teilhabe als ungleich und ungerecht wahrgenommen?

Das DJI ist dieser Frage in einer Zusatzstudie zum DJI-Übergangspanel nachgegangen. Das Ergebnis ist, dass viele Jugendliche mit Migrationshintergrund sich individuell und kollektiv nicht anerkannt fühlen: „Zwei Drittel der befragten Jugendlichen gaben an, es sei für sie schwierig, als Deutsche angesehen zu werden. Über 50 Prozent meinten, sie würden niemals (!) als Deutsche behandelt werden. Nahezu 40 Prozent der Jugendlichen fühlten sich als Deutsche zweiter Klasse. Rund ein Drittel der Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund und 12 Prozent der jungen Aussiedler sahen sich ferner stark bzw. sehr stark gegenüber deutschen Jugendlichen benachteiligt: im Schulalltag, beim Zugang zu Ausbildung und Arbeit sowie in der Behandlung durch Ämter und Behörden (Gaupp u. a. 2008, S. 38; vgl. auch Skrobanek 2009).

6.3 Junge Erwachsene im Studium

Das dritte Lebensjahrzehnt junger Menschen ist, zumindest in seinen ersten zwei Dritteln, für einen immer größeren Teil dieser Altersgruppe durch ein Studium geprägt. Seit der Jahrhundertwende näherten sich die Zahlen der Studienanfängerinnen und -anfänger denen in der beruflichen Ausbildung immer mehr an. Dieser Anstieg der Studienanfängerzahl lässt die Autoren des aktuellen Bildungsberichts sogar davon sprechen, dass „die Hochschule mehr und mehr zur prototypischen Ausbildungseinrichtung einer Volkswirtschaft [wird], die (...) zunehmend auf wissensbasierter Beschäftigung und Wertschöpfung gründet“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 139). Diese Entwicklung ist aus verschiedenen Perspektiven bedeutsam und wird daher aufmerksam beobachtet. Hochschul- und bildungspolitisch steht zurzeit vor allem die Frage der Auslastung der Hochschulen und des Ressourcenbedarfs im Zentrum; für die Beschäftigungs- und Innovationspolitik wiederum ist von Interesse, welche Folgen dies für das Angebot an akademisch qualifizierten Fachkräften hat. Im Folgenden soll es vor allem darum gehen, wie viele junge Menschen eine Studienberechtigung erhalten, wie viele davon ein Studium aufnehmen, wie der Übergang in die Hochschule erfolgt und was ihn beeinflusst. Außerdem werden, soweit verfügbar, einige Indikatoren zur sozialen Situation und Lebenslage der Studierenden zusammengetragen.⁴⁹

⁴⁹ Die folgenden Abschnitte basieren wesentlich auf einer für den 14. Kinder- und Jugendbericht in Auftrag gegebenen Zuarbeit von Kerst.

6.3.1 Studienberechtigte

Die Personen, die jährlich eine schulische Hochschulzugangsberechtigung, eine allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife oder die Fachhochschulreife erwerben, bilden das wesentliche Potenzial für die Aufnahme eines Studiums. Studienberechtigte können sowohl aus allgemeinbildenden Schulen (z. B. Gymnasien, Gesamtschulen) stammen als auch aus beruflichen Schulen (Fachoberschule, Fachschulen) oder den Schulen des zweiten Bildungswegs (Abendgymnasium, Kolleg). Verglichen mit den nicht-studienberechtigten Personen der jeweiligen Kohorten haben Studienberechtigte, insbesondere jene mit einer allgemeinen Hochschulreife, vielfältigere Optionen für ihren nachschulischen Werdegang.⁵⁰ Ihnen stehen neben einer Berufsausbildung prinzipiell alle Studienfächer und Hochschulen offen.

In Deutschland hat sich die Zahl der Studienberechtigten von 1995 bis 2010 um über 50 Prozent erhöht und lag 2010 bei fast 460 000 Personen; die Studienberechtigtenquote⁵¹ hat sich im gleichen Zeitraum von 36,4 auf 49 Prozent erhöht (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 295 sowie Tabelle A6-1 im Anhang). Das heißt: Fast jeder zweite junge Mensch in Deutschland erwirbt inzwischen eine schulische Hochschulzugangsberechtigung und könnte damit ein Studium aufnehmen. Bei den jungen Frauen liegt der Anteil sogar bereits deutlich über 50 Prozent.

Nach einer Vorausberechnung der KMK wird die Studienberechtigtenquote weiter steigen und von 2014 bis 2025 annähernd stabil bei etwa 57 Prozent liegen (KMK 2011). Etwa 60 Prozent der Studienberechtigten kommen aus einer allgemein bildenden Schule und haben dann zumeist eine allgemeine Hochschulreife (Abitur). Aber immerhin knapp 40 Prozent haben ihre Studienberechtigung inzwischen in Verbindung mit einer beruflichen Qualifizierung an einer berufsbildenden Schule erworben. Insofern gibt bereits die Entwicklung der Studienberechtigtenzahl einen ersten Hinweis darauf, dass Hochschule und Studium die Biografie eines immer größer werdenden Teils junger Menschen in Deutschland prägen und auch in der Zukunft prägen werden.

6.3.2 Übergang in die Hochschule

Nicht alle Studienberechtigten lösen ihre Studienoption ein. Ein Teil verzichtet auch langfristig ganz auf ein Studium, ein anderer Teil nimmt das Studium verzögert auf.

⁵⁰ Diese Aussage gilt seit der Neuregelung des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte im Jahr 2009 (vgl. Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 6. März 2009) nur noch eingeschränkt, denn in den meisten Ländern gelten inzwischen Regelungen, die auch beruflich Qualifizierten ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung unter länderspezifisch unterschiedlichen Bedingungen ein Studium ermöglichen. Allerdings ist der Anteil dieser sog. nicht-traditionellen Studierenden bislang noch sehr gering (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, Tab. F1-5A, S. 297), so dass auf diese Gruppe hier nicht gesondert eingegangen wird.

⁵¹ Anteil der Studienberechtigten an der Bevölkerung im Alter von 18 bis unter 21 Jahren.

Die Studienanfängerzahl eines Jahres hängt deshalb neben der demografisch bedingten Größe der Altersjahrgänge und der Studienberechtigtenquote wesentlich davon ab, wie viele Studienberechtigte ein Studium aufnehmen (Übergangsquote) und wie lange sie nach dem Schulabschluss damit warten.

Nach einem Rückgang zwischen 2000 und 2004 scheint die Übergangsquote der aktuellen Jahrgänge wieder leicht anzusteigen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 124).⁵² Insgesamt ergibt sich einige Jahre nach dem Schulabschluss eine Übergangsquote von etwa 75 Prozent, ein Viertel der Studienberechtigten verzichtet also auch langfristig auf ein Studium. Dabei variieren die Übergangsquoten für verschiedene Gruppen beträchtlich. So liegt die Quote für Frauen stets unter der der Männer (vgl. Abbildung A6-1 im Anhang), für Studienberechtigte mit einer Fachhochschulreife ist sie niedriger als für die mit einer allgemeinen Hochschulreife. Die geringste Übergangsquote weisen Frauen mit Fachhochschulreife auf, die ganz überwiegend in der beruflichen Bildung erworben wird. Nur etwa 40 Prozent von ihnen nehmen ein Studium auf, während es bei den Männern mit Fachhochschulreife etwa 60 Prozent sind. Auch bei den Studienberechtigten mit einer allgemeinen Hochschulreife unterscheiden sich beide Geschlechter in der Übergangsquote, bei allerdings geringeren Abständen (80 bis 85 Prozent vs. 85 bis 95 Prozent; vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 294). Die Frauen setzen ihren Vorsprung bei den Studienberechtigungen also nicht in gleichem Maße in eine Studienentscheidung um wie die Männer. Die höchsten Übergangsquoten finden sich bei Studienberechtigten des zweiten Bildungswegs, von denen viele das Abendgymnasium oder ein Kolleg offenbar mit fester Studienabsicht besucht haben. Überdurchschnittlich hoch ist auch die Übergangsquote von Studienberechtigten mit Migrationshintergrund, die jeweils drei bis fünf Prozentpunkte höher liegt. Die relativ wenigen Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die es bis zu einer Studienberechtigung schaffen⁵³, wollen diese anscheinend dann auch für ein Studium nutzen.

Ein wesentlicher Einflussfaktor auf die Studienentscheidung ist das erreichte schulische Leistungsniveau. Schülerinnen und Schüler mit einer besseren Abschlussnote entscheiden sich deutlich häufiger für ein Studium. Dabei spielt neben dem Leistungsniveau allerdings auch der soziale bzw. Bildungshintergrund des Elternhauses eine Rolle, wie stark sich die Schulleistungen auf die Studienaufnahme auswirken (Abbildung A6-2 im Anhang). So haben Studienberechtigte aus hochschulfernen Elternhäusern zwar eine signifikant schlechtere Abschlussnote als

diejenigen aus akademisch gebildeten Elternhäusern (2,42 vs. 2,26); aber auch unter Kontrolle der Abschlussnote unterscheiden sich beide Gruppen in der Wahrscheinlichkeit, mit der sie ein Studium aufnehmen (vgl. Lörz u. a. 2012, S. 33 bzw. Abbildung A6-3 im Anhang). Insbesondere bei den schlechteren Schülerinnen und Schülern liegen zwischen den beiden Herkunftsgruppen bis zu 15 Prozentpunkte. In den oberen Leistungsbereichen unterscheiden sich beide Gruppen weniger.

Hier wird ein bekanntes Argument aus der Forschung über soziale Ungleichheit und Selektivität in Bildungsverläufen und den Übergängen im Bildungswesen erkennbar: Soziale Herkunftsgruppen, hier Studienberechtigte mit bzw. ohne Eltern, die selbst einen Hochschulabschluss erworben haben, unterscheiden sich zum einen in der erreichten Leistung (hier der Abschlussnote). Diese sogenannte primäre Ungleichheit kann selbst wiederum durch soziale Einflüsse tangiert werden, etwa durch unterschiedliche wirtschaftliche Möglichkeiten des Elternhauses, auch leistungsbezogene Unterstützungen (z. B. Nachhilfe) zu finanzieren.

Darüber hinaus wird aber ein zweiter Effekt sichtbar (sekundäre Ungleichheit), der beide Gruppen zu unterschiedlichem Verhalten bei gleichen Leistungsvoraussetzungen führt. Als Grund dafür wird insbesondere die Bedeutung des Statuserhalts (akademischer Abschluss) in der Familie gesehen. Dieses Motiv wiederum kann auf die Bereitschaft wirken, ein Studium auch mit einer schlechten Abiturnote zu beginnen. Auch das Risiko, die Kosten für ein eventuell nicht erfolgreiches Studium auf sich zu nehmen, oder die Einschätzung, ein Studium überhaupt erfolgreich zu bewältigen, können sozialgruppenspezifisch unterschiedlich ausgeprägt sein (Becker 2007b; Breen/Goldthorpe 1997).

Dieses Zusammenspiel von primären und sekundären Effekten ist eine Erklärung dafür, dass es an den Übergängen im Bildungswesen zu sozialer Selektivität kommt und Studienberechtigte je nach ihrem sozialen Hintergrund zu unterschiedlichen Anteilen ein Studium aufnehmen oder nicht. Auch wenn Einflussfaktoren wie Geschlecht, Art der Hochschulreife, Art der besuchten Schule, Bundesland oder schulisches Leistungsniveau statistisch kontrolliert werden, bleibt ein eigenständiger Einfluss der sozialen Herkunft bestehen. Bei Studienberechtigten aus einem akademischen Elternhaus liegt die Wahrscheinlichkeit, ein Studium aufzunehmen, mit etwa 80 Prozent deutlich über den Vergleichsgruppen. Bei Studienberechtigten, deren Eltern höchstens über eine berufliche Ausbildung verfügen, ergibt sich eine Wahrscheinlichkeit von nur etwa 60 Prozent. Auch über fast 15 Jahre hinweg haben sich die Abstände zwischen den Gruppen kaum verändert (vgl. mit Bezug auf das HIS Studienberechtigtenpanels Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 125). Ob Jugendliche oder junge Erwachsene mit einer Studienberechtigung tatsächlich ein Studium aufnehmen, bleibt also in erheblichem Maße von ihrer sozialen Herkunft abhängig.

Bei den Studienberechtigten handelt es sich um eine Gruppe, die an den vorgelagerten Übergängen im Bil-

⁵² Die Übergangsquoten für die Jahrgänge 2005 und 2006 sind insofern noch vorläufig, als voraussichtlich weitere Studienberechtigte aus diesen Jahrgängen ein Studium aufnehmen werden und die Quote damit noch ansteigen wird.

⁵³ Der Neunte Bericht über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland, Juni 2012, weist aus, dass deutsche Schulentlassene zu 36 Prozent eine Studienberechtigung erworben haben, während es von den ausländischen Schulentlassenen nur 15 Prozent sind (Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2012, S. 169).

dungswesen sozial bereits stark vorselektiert ist. Insbesondere beim Übergang in das Gymnasium, mit dem eine wichtige Vorentscheidung über den späteren Erwerb einer Studienberechtigung getroffen wird, unterscheiden sich die Sozialschichten stark voneinander (vgl. z. B. Baumert/Schümer 2001; Becker/Hecken 2008). Insgesamt kumulieren in den ersten beiden Lebensjahrzehnten die Unterschiede, sodass sich beim Übergang in die Hochschule sozialgruppenspezifische Bildungsbeteiligungsquoten⁵⁴ ergeben, die man sich als unterschiedlich breite Trichter vorstellen kann. Für das Jahr 2007 wurde ermittelt, dass von 100 Akademikerkindern 81 die Sekundarstufe II besuchen, von denen wiederum 88 Prozent ein Studium aufnehmen (was einer Beteiligungsquote am Studium von 71 Prozent entspricht). Ganz anders ist dies bei Kindern, die nicht aus einem akademischen Elternhaus stammen: Hier gelangten 45 Prozent in die Sekundarstufe II und davon nur gut die Hälfte (53 Prozent) in

ein Studium, was einer realen Beteiligungsquote von 24 Prozent entspricht (vgl. Isserstedt u. a. 2010, S. 104).

Für das Jahr 2009 sind die Beteiligungsquoten für vier verschiedene Gruppen der 18- bis unter 25-jährigen Bevölkerung ausgewiesen (Abbildung 6-3). Demnach stammten 2009 23 Prozent der 18- bis unter 25-jährigen Bevölkerung aus einem Elternhaus, in dem ein Elternteil einen akademischen Abschluss besitzt; davon nahmen 77 Prozent ein Studium auf. Diese Teilgruppe stellt dann 48 Prozent der Studienanfängerinnen und -anfänger. Die soziale Zusammensetzung der Studienanfänger weicht demnach deutlich von der der altersähnlichen Bevölkerung ab. Die sozialgruppenspezifischen Unterschiede beim Übergang in die Hochschule stehen damit am Ende eines bereits weit früher einsetzenden Selektionsprozesses.

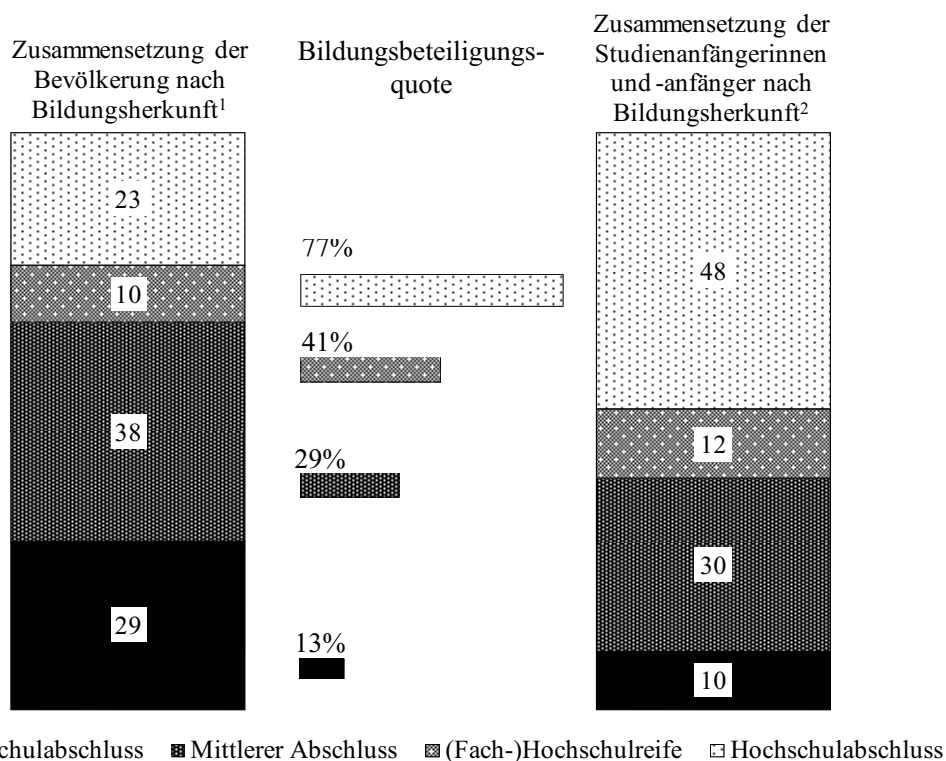
Zeitstruktur des Übergangs in die Hochschule

Der Übergang in die Hochschule erfolgt nur zum Teil im Jahr des Erwerbs der Studienberechtigung. Nur etwa 40 Prozent der Studienberechtigten nehmen das Studium im Jahr des Erwerbs der Hochschulzugangsberechtigung

⁵⁴ Anteil der Personen einer Altersgruppe, die an Bildung bzw. einer bestimmten Art von Bildung teilnimmt.

Abbildung 6-3

Bildungsbeteiligung nach Bildungsherkunft 2009 (Deutsche; Bildungsherkunft nach höchstem schulischen bzw. akademischen Abschluss beider Elternteile; Angaben in Prozent)¹



¹ Soziale Zusammensetzung aller 18- bis unter 25-Jährigen nach höchstem schulischen bzw. akademischen Abschluss beider Elternteile (Werte gerundet).

² Deutsche Studienanfängerinnen und -anfänger an Universitäten, Pädagogischen und Theologischen Hochschulen, Kunsthochschulen, Fachhochschulen sowie Verwaltungsfachhochschulen (Werte gerundet).

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Bevölkerungsstatistik, Hochschulstatistik, Mikrozensus, HIS-HF Studienanfängerbefragung 2009/10; in: Middendorff/Buck 2012 (Darstellung nach Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 293)

auf. Das Übergangsverhalten von Frauen und Männern hat sich in den letzten Jahren einander angenähert. Bei den Männern hat bislang der Wehr- oder Zivildienst die unmittelbare Studienaufnahme teilweise verhindert; dieser Verzögerungsgrund entfällt seit 2010. Zu beobachten ist aber, dass der Anteil der an einem Freiwilligendienst teilnehmenden Studienberechtigten ansteigt (2010 betrug er 16 Prozent; vgl. Lörz u. a. 2011, S. 25 ff.). Ein weiterer wichtiger Grund sind Entscheidungsunsicherheiten und/oder der Wunsch nach einer Auszeit nach der Schule, vielfach auch bei einem längeren Auslandsaufenthalt. Außerdem kann es durch Zulassungsbeschränkungen oder das Absolvieren notwendiger Praktika für ein Studium zu unfreiwilligen Verzögerungen kommen (vgl. auch Lex/Zimmermann 2012).

An dieser Stelle kann festgehalten werden, dass es sozialgruppenspezifisch unterschiedliche Chancen darauf gibt, eine Studienberechtigung zu erwerben und diese für ein Studium zu nutzen. Sofern der Übergang in die Hochschule erfolgt, geschieht er zeitlich zumeist nicht direkt im Anschluss an den Schulabschluss, sondern um ein Jahr oder mehrere Jahre verzögert.

6.3.3 Studienanfängerinnen und Studienanfänger

Die Zahl der Studienanfängerinnen und -anfänger hat 2011 einen neuen Höchststand erreicht. Fast 516 000 Personen nahmen erstmals ein Studium an einer deutschen Hochschule auf, gegenüber dem Vorjahr ist das ein Zuwachs von 16 Prozent. Erst in der Relation zu den anderen Ausbildungsbereichen zeigt sich, wie hoch die Studienanfängerzahl inzwischen ist: Sie liegt mittlerweile nur noch wenig unter der Zahl der Neuzugänge im dualen

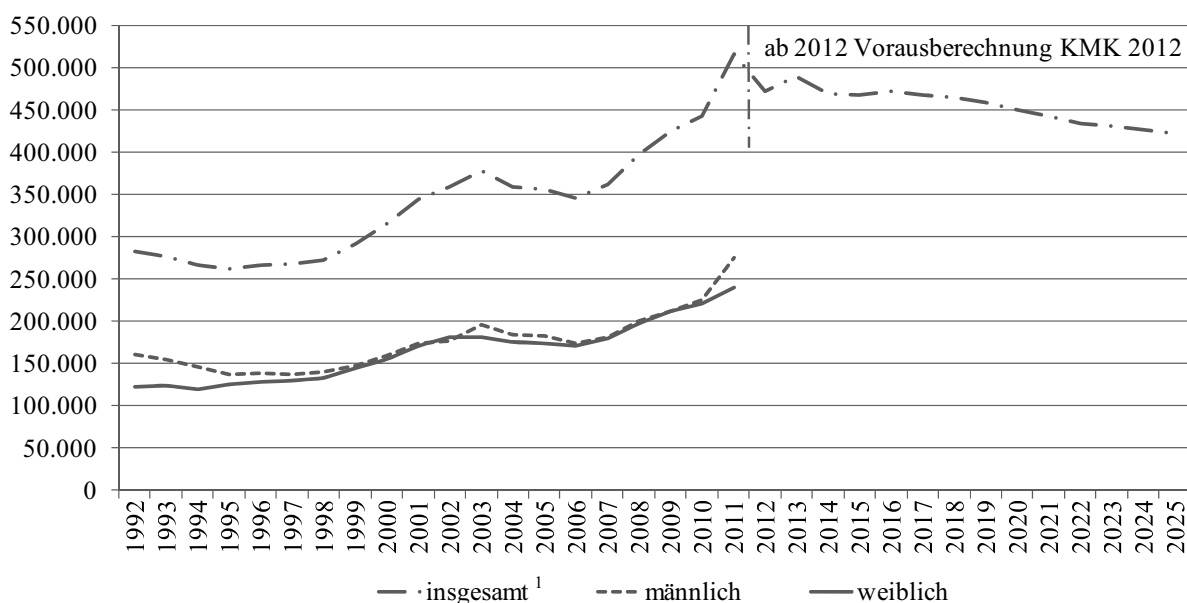
System (525 000, vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 277). Die Studienanfängerquote⁵⁵ erreichte damit 55 Prozent und überstieg weit das auf dem Bildungsgipfel 2008 angestrebte Ziel von 40 Prozent eines Jahrgangs.

Im langjährigen Verlauf ist die starke Steigerung der Anfängerzahlen deutlich erkennbar. Verglichen mit dem Jahr 2000 liegt die Anfängerzahl um etwa 200 000 Personen höher (Abbildung 6-4; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 297, Tab. F1-4A). Der starke Zuwachs im Jahr 2011 hängt in erster Linie mit den doppelten Abiturjahrgängen in den Ländern Niedersachsen und Bayern zusammen; hinzu kommt der einmalige Effekt durch den Wegfall der Wehrpflicht. Die Jahre 2012 und 2013 werden aufgrund der doppelten Abiturjahrgänge in den großen Ländern Baden-Württemberg (2012) und Nordrhein Westfalen (2013) ebenfalls eine besonders hohe Studiennachfrage aufweisen. Aber auch wenn die Altersjahrgänge allmählich geringer besetzt sein werden, ist nach den Vorausberechnungen der Kultusministerkonferenz weiterhin mit hohen Studienanfängerzahlen zu rechnen. Ebenso wie die jetzige Generation werden auch große Teile der nachrückenden Altersjahrgänge die Erfahrung des Übergangs in ein Studium unter den Bedingungen einer anhaltend großen Studiennachfrage machen.

⁵⁵ Die Studienanfängerquote wird berechnet, indem der Anteil der Studienanfängerinnen und -anfänger an der Bevölkerung des jeweiligen Alters berechnet wird. Die Anteile der einzelnen Altersjahrgänge werden anschließend zur Studienanfängerquote summiert (sog. Quotensummenverfahren). Die Studienanfängerquote kann um den Effekt der doppelten Jahrgänge bereinigt werden; die korrigierte Quote für 2011 ist derzeit noch nicht verfügbar.

Abbildung 6-4

Studienanfängerinnen und -anfänger in Deutschland im 1. Hochschulesemester der Studienjahre 1992 bis 2025, ab 2012 Projektion (Anzahl absolut)



¹ 2011: vorläufiger Wert; Anzahl einschließlich Verwaltungsfachhochschulen

Studienanfängerinnen und -anfänger nach sozialstatistischen Merkmalen⁵⁶

Geschlecht: Bis etwa Mitte der 1990er-Jahre gab es mehr Studienanfänger als Studienanfängerinnen. Danach hat sich die Geschlechterverteilung weitgehend angenähert. Erst im aktuellen Jahr 2011 ist wieder – vorübergehend – ein deutlicher Anstieg des Männeranteils zu erkennen (vgl. wiederum Abbildung 6-4), der vor allem auf die Aussetzung der Wehrpflicht zurückzuführen ist. Durch die geringere Übergangsquote der Frauen liegt der Anteil der Studienanfängerinnen unter dem der weiblichen Studienberechtigten. Die geringere Studierneigung der Frauen zeichnet sich bereits im letzten Schuljahr vor dem Abschluss ab (Lörz u. a. 2011, S. 29 f.).

Folgende Gründe dafür sehen Lörz u. a. auf Grundlage einer multivariaten Analyse: „Frauen schätzen trotz guter schulischer Leistungen ihre subjektiven Erfolgsaussichten deutlich geringer ein und lassen sich stärker durch kostenbezogene Aspekte von einem Studium abhalten (...). Zudem erwarten Frauen von einem Studium geringere Bildungserträge und weisen auch deshalb eine geringere Studierneigung auf. Dass Männer von einem Hochschulstudium höhere Bildungserträge erwarten, ist partiell darauf zurückzuführen, dass beispielsweise das Einkommen in den von Männern stärker präferierten technischen und ingenieurwissenschaftlichen Studienfächern höher ausfällt als in den von Frauen bevorzugten Studienrichtungen (...). Schließlich erwarten ihre Eltern von ihnen seltener eine Studienaufnahme, was sich ebenfalls in einer deutlich geringeren Studierneigung widerspiegelt“ (a. a. O., S. 40 f.). Auch hier zeigen sich wieder sekundäre Ungleichheitseffekte, die zu unterschiedlichem Entscheidungsverhalten beitragen.

Deutsche und Ausländer: Zu der hohen Studienanfängerzahl und -quote tragen auch viele Studierende bei, die aus dem Ausland zum Studium nach Deutschland kommen. 2010 hatten 66 400 Studienanfängerinnen und -anfänger, das ist etwa jede siebte Person, eine im Ausland erworbene Studienberechtigung (vgl. Tabelle A6-2 im Anhang) und sind zum Studium nach Deutschland zugewandert. Eine zweite Gruppe von Studienanfängerinnen und -anfängern mit ausländischer Staatsangehörigkeit sind die sogenannten „Bildungsinländer.“⁵⁷ Ihr Anteil an den Studienanfängerinnen und -anfängern ist mit 3,1 Prozent deutlich unterdurchschnittlich, wenn man ihn mit der Bevölkerung mit Migrationshintergrund und ausländischer Staatsangehörigkeit vergleicht (9,7 Prozent der Bevölke-

rung im Alter von 20 bis 24 Jahren haben eine ausländische Staatsangehörigkeit⁵⁸). Studienberechtigte mit Migrationshintergrund haben zwar eine hohe Übergangsquote ins Studium, gelangen insgesamt aber seltener an die Schwelle zum Übergang ins Studium, sodass sie unter den Studienanfängerinnen und -anfängern und Studierenden deutlich unterrepräsentiert sind.

Da die Hochschulstatistik das Merkmal Migrationshintergrund nicht enthält, sondern nur die Staatsangehörigkeit erhebt, müssen Daten des Mikrozensus herangezogen werden, um die Studienanfängerinnen und -anfänger mit Migrationshintergrund insgesamt, also einschließlich der Deutschen mit Migrationshintergrund, zu betrachten. Für den Bildungsbericht 2010 wurde eine entsprechende Analyse durchgeführt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 294). Danach lag 2008 der Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund⁵⁹ in der Altersgruppe von 20 bis 24 Jahren bei 22,1 Prozent. Von diesen Personen befinden sich 16,1 in einem Studium und stellen 16,8 Prozent der Studierenden. Die Deutschen ohne Migrationshintergrund stellen knapp 78 Prozent der Bevölkerung dieser Altersgruppe, aber 83,2 Prozent der Studierenden. Allerdings unterscheiden sich die verschiedenen Gruppen mit einem Migrationshintergrund: So sind eingebürgerte Personen ihrem Bevölkerungsanteil entsprechend unter den Studierenden vertreten, während bei den im Ausland Geborenen die Unterschiede zwischen Bevölkerungs- und Studierendenanteil am größten sind. Festzuhalten bleibt, dass junge Menschen mit einem Migrationshintergrund oft geringere Chancen auf ein Studium haben. Es liegt nahe, auch hier die Kumulation primärer und sekundärer Ungleichheiten zu vermuten. So weisen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in den PISA-Erhebungen schlechtere Lesekompetenzen auf (Stanat u. a. 2010, S. 219 f.). Diese sind – nicht nur, aber zu einem signifikanten Teil – durch den sozioökonomischen Status der Eltern bedingt, die gegenüber den Eltern der Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund häufiger zu einer niedrigeren, bildungsfernen sozialen Schicht gehören. Es ist außerdem anzunehmen, dass die oben genannten Mechanismen der sekundären Ungleichheit an den Übergängen (sozialgruppenspezifisch unterschiedliche Bewertung des Stuserhalts, Risikoaversion gegenüber den Kosten eines Studiums, Erwartungen an die erfolgreiche Bewältigung der Anforderungen in der Sekundarstufe II bzw. im Studium) hier ebenfalls wirken und dazu beitragen, dass nur ein unterdurchschnittlicher Anteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund die Studienberechtigung erwirbt.

Alter: Die meisten Studienanfängerinnen und -anfänger befinden sich tatsächlich am Beginn ihres dritten Lebensjahrzehnts. Das Durchschnittsalter der Studienanfängerin-

⁵⁶ Auf eine detaillierte Darstellung der Verteilung der Studienanfängerinnen und -anfänger auf die Hochschularten und Fachrichtungen wird hier verzichtet, vgl. dazu etwa Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, Tab. F1-17web.

⁵⁷ Als Bildungsinländer werden in der Hochschulstatistik Personen bezeichnet, die eine Studienberechtigung in Deutschland erworben haben, also eine Schule in Deutschland besucht haben, und eine ausländische Staatsangehörigkeit besitzen. Es handelt es sich also um einen Teil der inländischen Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Studierende, die aus dem Ausland mit einer ausländischen Studienberechtigung (und evtl. nach Abschluss eines Studienkollegs) das Studium aufnehmen, werden als Bildungsausländer bezeichnet.

⁵⁸ Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 1, Reihe 2.2, Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2010, Tab. 2I.

⁵⁹ Im weiten Sinn abgegrenzt, also einschließlich der Bevölkerung mit deutscher Staatsangehörigkeit und Migrationshintergrund (z. B. (Spät-)Aussiedler, in Deutschland Geborene mit Migrationshintergrund und Eingebürgerte).

nen und -anfänger lag im Wintersemester 2010/2011 bei 21,7 Jahren, ohne die ausländischen Anfängerinnen und Anfänger liegt der Durchschnitt bei 21,4 Jahren. Ein Viertel der deutschen und bildungsinländischen Studienanfängerinnen und -anfänger ist noch unter 20 Jahren, 63 Prozent sind im Alter von 20 bis 24 Jahren, mit 25 bis 29 Jahren fangen nur noch sieben Prozent an. An den Universitäten sind die Studienanfängerinnen und -anfänger ein Jahr jünger (21,3) als an den Fachhochschulen (22,3), wo viele Studierende zuvor eine berufliche Ausbildung absolviert haben. Männer (mit durchschnittlich 21,9 Jahren) sind etwas älter als die Frauen (21,5), wobei hier auch der etwas höhere Männeranteil an den Fachhochschulen eine Rolle spielt.

Beim Abschluss des Erststudiums waren die Absolventinnen und Absolventen des Abschlussjahrgangs 2010 durchschnittlich 26,4 Jahre alt. Dabei unterscheiden sich Fachhochschul- und Universitätsabsolventinnen und -absolventen kaum, weil an Fachhochschulen das etwas höhere Eintrittsalter durch die kürzere Studiendauer ausgeglichen wird. Deutlich jünger sind die Absolventinnen und Absolventen der Bachelorstudiengänge, die ihren ersten Abschluss im Alter von 25 Jahren erwerben, nicht zuletzt deshalb, weil die Studiendauer im Bachelor mit 6,5 Semestern nahe an den Regelstudienzeiten liegt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 132). Weil hier die Studiengänge an den Fachhochschulen zu meist eine etwas längere Regelstudienzeit vorsehen, liegt das Abschlussalter um ein Jahr über dem an den Universitäten, wo die Bachelors durchschnittlich mit 24,4 Jahren den Abschluss erwerben. In den meisten Fällen verlassen allerdings auch die Bachelorstudierenden die Hochschule (noch) nicht in diesem Alter, da ein großer Teil von ihnen, an den Universitäten etwa 70 Prozent, ein Masterstudium anschließt (Heine 2012). Zusammen mit einem zweijährigen Masterstudium ergibt sich dann ein Studienabschlussalter, das mit 27 Jahren dem der Absolventinnen und Absolventen traditioneller Studiengänge im Jahr 2010 entspricht. Auch nach der Studienstrukturreform scheint somit für Deutschland zu gelten, dass ein großer Teil der Hochschulabsolventinnen und -absolventen erst gegen Ende des dritten Lebensjahrzehnts die Hochschule verlässt.

Regionale Aspekte: Für Studienanfängerinnen und -anfänger stehen das Studienangebot und die wahrgenommenen Studienbedingungen bei der Studienentscheidung im Vordergrund. Für etwa zwei Drittel ist aber auch die regionale Nähe der Hochschule zum Heimatort ein wichtiges Kriterium der Hochschulwahl. Hierfür spielen auch finanzielle Gründe eine Rolle (Willich u. a. 2011). Diese Präferenz spiegelt sich in den Studienanfängerzahlen: Zwei Drittel der Studienanfängerinnen und -anfänger nehmen das Studium in dem Bundesland auf, in dem sie ihre Hochschulreife erworben haben.⁶⁰ Insbesondere die Wanderung von den alten in die neuen Länder ist bisher eher selten: Im Wintersemester 2010/11 gab es erstmals einen Wanderungsüberschuss in die neuen Länder, aber

auch in diesem Jahr waren es nur vier Prozent der Studienanfängerinnen und -anfänger mit einer in Westdeutschland erworbenen Studienberechtigung, die an die Hochschule eines ostdeutschen Flächenlandes gingen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 127 sowie Tab. F1-15web). Bis dahin wechselten stets mehr Studienanfänger aus den neuen Ländern in die alten Länder als umgekehrt. Der West-Ost-Mobilität kommt insoweit hohe Bedeutung zu, als bei der Planung des Hochschulpakts davon ausgegangen wurde, die durch den demografischen Wandel in den neuen Ländern frei werdenden Studienkapazitäten durch Studienanfängerinnen und -anfänger aus den alten Ländern zu besetzen.

Studienanfängerinnen und -anfänger mit beruflicher Ausbildung:

Die Hochschulen sind mit einer heterogenen Studienanfängerschaft konfrontiert, nicht nur was die regionale bzw. internationale Herkunft der Studienanfängerinnen und -anfänger betrifft. Die Studienanfängerinnen und -anfänger haben sehr unterschiedliche Vorerfahrungen, unterscheiden sich in ihren Bildungsverläufen, haben möglicherweise Erfahrungen in (Freiwilligen-)Diensten gemacht, Praktika absolviert oder sind nach der Schule länger gereist, nicht zuletzt haben viele von ihnen bereits Berufserfahrung.

Nicht alle Studienanfängerinnen und -anfänger haben die Hochschule auf dem direkten Weg über eine am Gymnasium erworbene allgemeine Hochschulreife erreicht. Etwa ein Viertel (27 Prozent) der Studienanfängerinnen und -anfänger des Wintersemesters 2009/2010 bringt bei der Studienaufnahme aus einer abgeschlossenen Berufsausbildung bereits Erfahrungen im Berufsleben mit.⁶¹ Gegenüber dem Beginn der 1990er-Jahre, als zeitweise mehr als ein Drittel der Studienanfänger eine berufliche Ausbildung absolviert hatte, liegt der Anteil seit 2000 ungefähr auf diesem Niveau (Tabelle A6-3 im Anhang).⁶² Bei den Männern ist der Anteil mit 31 Prozent höher als bei den Frauen (23 Prozent).

Studienanfängerinnen und -anfänger mit abgeschlossener Berufsausbildung finden sich vor allem an den Fachhochschulen, wo etwa jede/r Zweite eine solche Bildungsbiografie aufweist und die Studienberechtigung vielfach über eine berufliche Schule erworben wurde. Zu unterscheiden ist, ob die Berufsausbildung vor oder mit der Hochschulzugangsberechtigung erworben wurde oder anschließend, etwa durch eine duale Ausbildung nach dem Abitur. Der Anteil dieser zuletzt genannten „Doppelqualifizierer“ beträgt etwas weniger als die Hälfte der beruflich qualifizierten Studienanfängerinnen und -anfänger. Die meisten von ihnen haben eine betriebliche Berufsausbildung durchlaufen, nur etwa ein Fünftel, bei den Frauen mit 29 Prozent etwas mehr, eine vollzeitschulische Ausbildung. Bei diesen Studienanfängerinnen und -anfängern

⁶⁰ Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.1, Studierende an Hochschulen, Wintersemester 2010/11, eigene Berechnungen.

⁶¹ Über beruflich Qualifizierte, die ohne eine schulische Hochschulzugangsberechtigung das Studium aufnehmen, kann auf der Basis der Studienanfängerbefragungen nichts ausgesagt werden. Die Gruppe ist in der Grundgesamtheit sehr klein (2010: 2,1 Prozent) und daher auch in den Stichproben kaum vertreten.

⁶² Vgl. zu weiteren Jahrgängen Willich u. a., S. 71 ff.

mit nachschulischer Ausbildung hat sich die Studienaufnahme durch die Ausbildung um durchschnittlich zweieinhalb Jahre verzögert.

Etwa ein Drittel der Studienanfängerinnen und -anfänger mit beruflicher Ausbildung hat einen technischen oder Fertigungsberuf erlernt, weitere 42 Prozent einen Organisations-, Verwaltungs- oder kaufmännischen Beruf. Gesundheitsberufe (9 Prozent) und Sozial- und Erziehungsberufe (6 Prozent) spielen eine geringere Rolle. Die vor oder mit der Studienberechtigung abgeschlossenen Ausbildungen korrespondieren – nicht überraschend – in vielen Fällen mit der gewählten Studienrichtung.⁶³ So nahmen von den Studienanfängerinnen und -anfängern mit einem technischen Beruf über 80 Prozent ein Studium der Ingenieur- oder Naturwissenschaften auf. Kaufmännische, Organisations-/Verwaltungsberufe wiederum führen vielfach in die Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Für einen Lehramtsstudiengang entschieden sich neun Prozent der Studienanfängerinnen und -anfänger mit abgeschlossener Ausbildung.

Berufliche Ausbildung und Studium sind nicht nur sequenziell durch die Studienaufnahme von Studienberechtigten mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung verbunden, sondern verschränken sich auch auf andere Weise miteinander. Zum einen erhält die berufliche Vorkaufqualifikation für die Studienaufnahme und den Studienverlauf insofern einen eigenständigen Stellenwert, als durch die Anrechnungsverfahren anerkannt wird, dass berufliche Qualifikationen hinsichtlich erworbener Kompetenzen den im Studium vermittelten Kompetenzen vergleichbar sind (vgl. Freitag u. a. 2011; Buhr u. a. 2008). Durch Anrechnungsverfahren wird deshalb festgelegt, ob ein Teil der Studienleistungen durch die beruflich erworbenen Kompetenzen bereits als erbracht gilt; die entsprechenden Module müssen dann im Studium nicht mehr durchlaufen werden. Derzeit werden an vielen Hochschulen die entsprechenden Anrechnungsverfahren entwickelt.⁶⁴ Dieser Weg, die Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung zu erhöhen, ist quantitativ bisher allerdings nicht so bedeutsam, als dass er beispielsweise in den repräsentativen Studienanfängerbefragungen bereits adäquat abgebildet würde.

Zum anderen gibt es den Trend, in dualen Studiengängen das Studium mit einer beruflichen Ausbildung bzw. mit intensiven beruflichen Praxisphasen zu verbinden.⁶⁵ Typisch ist hier die vertragliche Bindung der Studierenden

an ein ausbildendes Unternehmen. Nicht zuletzt durch die Umwandlung der baden-württembergischen Berufsakademien in Duale Hochschulen mit dem Status einer Fachhochschule hat diese Studienform in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, Tab. F1-19web). Immerhin 3,6 Prozent aller Studienanfängerinnen und -anfänger nahmen 2010 bereits ein duales Studium auf. Neben Baden-Württemberg, auf das mehr als die Hälfte der Studienanfängerinnen und -anfänger im dualen Studium entfällt, bilden Berlin und Nordrhein-Westfalen weitere Zentren für diese Studienform.

Duale Studiengänge werden überwiegend von Fachhochschulen angeboten; über 90 Prozent der dual Studierenden schreiben sich an einer Fachhochschule ein. Zu erwähnen sind darüber hinaus die verschiedenen Formen des berufsbegleitenden Studiums, durch die beruflich Qualifizierte an die Hochschule kommen, etwa in Fernstudiengängen oder anderen Studienformaten (z. B. Studiengänge, die „blended learning“ praktizieren oder als Teilzeitstudiengänge reduzierte Präsenzphasen aufweisen). Vielfach finden sich diese Studiengänge jedoch nicht an den Universitäten, sondern an darauf spezialisierten Hochschulen, insbesondere an privaten Fernhochschulen.

6.3.4 Soziale Lage der Studierenden

Nach dem Übergang in die Hochschule das Studium erfolgreich zu durchlaufen, hängt wesentlich auch von den wirtschaftlichen und sozialen Rahmenbedingungen ab, unter denen die Studierenden in Deutschland ihr Studium absolvieren. Insbesondere die Sicherung des Lebensunterhalts während des Studiums und – damit verbunden – die für das Studium zur Verfügung stehenden zeitlichen Ressourcen, stehen hier im Zentrum. Die Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, die 2012 zum 20. Mal durchgeführt wird, liefert seit 1951 die „Referenzdaten“ zu diesen und anderen Themen. Diese Erhebung wird im Folgenden genutzt,⁶⁶ um die Themen Erwerbstätigkeit während des Studiums sowie Studium und Elternschaft etwas näher auszuleuchten. Beide Bereiche zeigen, dass viele Studierende neben dem Studium einen erheblichen Teil ihrer Zeit in andere Lebensbereiche investieren (müssen).

Studentische Erwerbstätigkeit

Erwerbstätigkeit während des Studiums kann für Studierende sowohl positive Effekte nach sich ziehen als auch nachteilig sein. Einen störenden Einfluss auf das Studium übt sie dann aus, wenn auf Kosten des Studiums zu viel Zeit für die Erwerbstätigkeit aufgewendet werden muss und Studienleistungen negativ beeinflusst werden. Vor allem in den Endphasen des Studiums kann es problematisch werden, wenn die Erwerbstätigkeit einen zu hohen Stellenwert gewinnt. Aus Studienabbruchbefragungen ist

⁶³ Vgl. Willich u. a. 2011, S. 76. Inwieweit die Nähe zum Ausbildungsberuf durch eine fachgebundene Hochschulreife erzwungen ist, kann hier nicht ausgewiesen werden. Allerdings gaben nur 4 Prozent der Studienanfängerinnen und -anfänger an, eine fachgebundene Hochschulreife zu haben.

⁶⁴ Im Rahmen des Projekts „ANKOM – Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung“ wird die Entwicklung von 20 Anrechnungsverfahren begleitet; vgl. ankom.his.de.

⁶⁵ Unterschieden werden ausbildungsintegrierende Studiengänge, in denen parallel zum Studienabschluss eine berufliche Ausbildung mit einer Kammerprüfung abgeschlossen wird, sowie praxisintegrierende Studiengänge, in denen sich Studienphasen mit betrieblichen Ausbildungsphasen abwechseln. Die Studiengänge an der dualen Hochschule Baden-Württemberg entsprechen beispielsweise dem praxisintegrierenden Typ.

⁶⁶ Aktuell zur Verfügung stehen zurzeit die Ergebnisse der 19. Sozialerhebung des DSW, durchgeführt vom HIS-Institut für Hochschulforschung (Isserstedt u. a. 2010).

bekannt, dass finanzielle Schwierigkeiten ein wichtiger Abbruchgrund sind und diese verstärkt gegen Ende des Studiums auftreten, wenn andere Unterstützungen, etwa das BaföG, auslaufen und die Studien- und Prüfungsverpflichtungen nicht mehr mit den Anforderungen der Erwerbstätigkeit in Einklang gebracht werden können (Heublein u. a. 2009).

Darüber hinaus kann eine studienbegleitende Erwerbstätigkeit unterstützend und nützlich wirken. So haben Absolventenbefragungen ergeben, dass eine fachnahe Erwerbstätigkeit während des Studiums ein wichtiger Prädiktor für den späteren Berufserfolg ist (Grotheer 2010). Sie vermittelt (teilweise erste) berufliche Erfahrungen, bringt Kontakte und im Idealfall werden zusätzliche Kompetenzen erworben. Aber auch eine nicht-fachliche Erwerbstätigkeit kann relevante (Schlüssel-) Kompetenzen vermitteln oder vorteilhaft für den Studienverlauf sein, wenn sie z. B. der Vorbereitung und Finanzierung eines Auslandsaufenthalts dient.

Für den überwiegenden Teil der Studierenden gehört Erwerbstätigkeit auch während der Vorlesungszeit zum Alltag. Sie sind vielfach zur Finanzierung ihres Lebensunterhalts darauf angewiesen. Während des Sommersemesters 2009⁶⁷ waren zwei Drittel der Studierenden im Erststudium⁶⁸ zusätzlich zum Studium erwerbstätig. Das ist ein leichter Anstieg im Vergleich zur 18. Sozialerhebung 2006 und führt auf das bereits 2000 und 2003 gemessene Niveau zurück. Insgesamt sind die Studierenden durchschnittlich 14 Stunden pro Woche erwerbstätig. Bei den knapp 40 Prozent der Studierenden, die angeben, „laufend“ gearbeitet zu haben, ist der Stundenaufwand mit 16 Wochenstunden am höchsten, bei denen, die „gelegentlich“ arbeiten, mit acht Stunden am geringsten (vgl. Tabelle A6-4 im Anhang). Gegenüber der Sozialerhebung 2006 geben etwas weniger Studierende an, aufgrund der Studienbelastung nicht erwerbstätig geworden zu sein (21 Prozent). Dass Erwerbsarbeit „nicht erforderlich“ ist oder kein entsprechender Job gefunden werden konnte, geben nur wenige Studierende an.

Der Anteil erwerbstätiger Studierender steigt erwartungsgemäß mit dem Alter und der Zahl der absolvierten Semester deutlich an. Von den Studierenden im Alter von 26 Jahren und älter sind etwa drei Viertel erwerbstätig, mehr als die Hälfte laufend. Von den jüngeren Studierenden hingegen ist knapp die Hälfte erwerbstätig. Ein ähnliches Bild zeigt sich mit steigender Semesterzahl. Die Erwerbstätigenquote insgesamt steigt von 50 Prozent in den ersten beiden Semestern bis auf 75 Prozent im zehnten und in höheren Semestern, auch der Stundenumfang nimmt zu. Die wachsende Bedeutung der Erwerbstätigkeit mit dem

Alter bzw. dem Studienfortschritt korrespondiert unmittelbar mit der Studienfinanzierung. In höheren Semestern fallen zunehmend andere Finanzierungsquellen weg, so dass die Studierenden nicht nur häufiger erwerbstätig werden, sondern auch deutlich höhere Einnahmen daraus erzielen: Die durch eigenen Verdienst erzielten Einkommen reichen von 191 Euro monatlich bei den unter 21-Jährigen bis zu 618 Euro bei den 30-jährigen und älteren Studierenden.

Überdurchschnittlich häufig erwerbstätig sind Studierende (im Erststudium), die eine Berufsausbildung vor dem Studium gemacht haben. Diese Studierenden sind zumeist etwas älter und verfügen über berufliche Erfahrungen und Kontakte, die die Aufnahme einer studentischen Erwerbstätigkeit erleichtern können. Viele setzen vermutlich frühere Beschäftigungen fort. Überdurchschnittlich häufig erwerbstätig sind außerdem Studierende, die bereits einen Studiengangwechsel oder eine Studienunterbrechung aufweisen. Es gibt Hinweise darauf, dass diese Unterbrechungen selbst durch die Notwendigkeit zur Studienfinanzierung durch eigenen Verdienst verursacht werden, denn ein Teil der Studierenden mit Studienunterbrechung gibt an, dass finanzielle Gründe oder die ausgeübte Erwerbstätigkeit für die Studienunterbrechung ausschlaggebend waren (Isserstedt u. a. 2010, S. 165). Insbesondere Studierende aus der „niedrigen“ Sozialschicht unterbrechen das Studium aus finanziellen Gründen.

Nach der sozialen Herkunft⁶⁹ unterscheiden sich die Studierenden bei der Erwerbstätigkeit auf den ersten Blick kaum. Lediglich die Studierenden aus der „hohen“ Herkunftsgruppe weisen eine etwas geringere Erwerbsquote auf, wobei der Unterschied nur drei Prozentpunkte beträgt. Größere Unterschiede werden aber beim Anteil der laufend Erwerbstätigen erkennbar, der bei ihnen um sechs Prozentpunkte unter dem Niveau der Studierenden „niedriger“ und „mittlerer“ Herkunft liegt (vgl. Abbildung A6-4 im Anhang).

Noch deutlicher erkennbar werden die Unterschiede, wenn die Bedeutung der Finanzierungsquelle eigener Verdienst für das Studium betrachtet wird. Die Studierenden aus der „niedrigen“ und „mittleren“ Sozialschicht erwirtschaften höhere Erträge aus der Erwerbstätigkeit (ca. 360 Euro vs. 280 Euro). Bei ihnen steuert die Erwerbstätigkeit etwa die Hälfte zu den gesamten monatlichen Einnahmen bei, während der Verdienst bei Studierenden aus der „hohen“ sozialen Schicht nur etwas mehr als ein Drittel des ohnehin um etwa sechs Prozent höheren monatlichen Budgets ausmacht. Dementsprechend ist die Motivlage für die studentische Erwerbstätigkeit schichtspezifisch ausgeprägt. „Je ‚höher‘ die Herkunftsgruppe, desto mehr arbeiten Studierende, um sich etwas mehr leisten zu können und um berufliche Erfahrungen

⁶⁷ Weil die Befragung während der Vorlesungszeit stattfand, können die Angaben zu aktuell ausgeübten Erwerbstätigkeiten als zuverlässig gelten. Erweiterte Auswertungen der Sozialerhebungen haben außerdem gezeigt, dass sich das Erwerbsverhalten der Studierenden während und außerhalb der Vorlesungszeiten seit den 1990er-Jahren kaum noch unterscheidet (vgl. Isserstedt u. a. 2010, S. 362).

⁶⁸ In postgradualen Studiengängen, die im Folgenden nicht weiter betrachtet werden, liegt der Erwerbstätigenanteil mit 80 Prozent noch höher.

⁶⁹ Die soziale Herkunft wird in der Sozialerhebung über eine Kombination der Merkmale berufliche Stellung der Eltern und Bildungsherkunft (mit/ohne Hochschulabschluss) bestimmt. Es werden vier Gruppen gebildet, die als „niedrig“, „mittel“, „gehoben“ und „hoch“ bezeichnet werden (vgl. Isserstedt u. a. 2010, S. 563 f.).

zu sammeln. Je ‚niedriger‘ die Herkunftsgruppe, desto eher arbeiten die Studierenden, weil sie ihren Lebensunterhalt sichern müssen“ (a. a. O., S. 387).

Insgesamt tritt das Lebensunterhaltsmotiv mit steigendem Stundenumfang und Verdienst sowie steigendem Lebensalter in den Vordergrund. Damit kann für diese Gruppe das Risiko negativer Auswirkungen der studentischen Erwerbstätigkeit steigen. Studierende, die sich mit ihrem Verdienst etwas zusätzlich leisten möchten, wenden hingegen etwas weniger Zeit für die Erwerbstätigkeit auf. Hier scheint die Erwerbstätigkeit tendenziell „unschädlich“ für den Studienverlauf zu sein. Das Motiv, Praxiserfahrungen zu sammeln, ist über die Altersgruppen hinweg gleichbleibend verteilt. Es nimmt allerdings mit steigendem Verdienst leicht an Bedeutung zu.

Bei der Art der ausgeübten Tätigkeiten dominieren Aushilfstätigkeiten mit insgesamt 40 Prozent. Fachnahe Erwerbstätigkeiten als studentische Hilfskraft (28 Prozent) oder andere Tätigkeiten, bei denen es auf die Nutzung von Studienkenntnissen ankommt (9 Prozent), folgen an zweiter Stelle. Weiterhin tragen Nachhilfeunterricht (11 Prozent), freiberufliche Tätigkeiten (10 Prozent) sowie Tätigkeiten im erlernten Beruf (8 Prozent) zum Verdienst bei, bezahlte Praktika spielen kaum eine Rolle (3 Prozent). Auch die ausgeübten Tätigkeiten hängen mit der Herkunft zusammen: So arbeiten Studierende aus der „niedrigen“ Herkunftsgruppe häufiger in Aushilfsjobs als diejenigen aus der „hohen“ Herkunftsgruppe (46 vs. 37 Prozent). Letztere sind hingegen häufiger auf Hilfskraftstellen zu finden oder nutzen ihre Studienkenntnisse andernorts (33 vs. 42 Prozent). Dabei spielen wiederum die Motive zur Erwerbstätigkeit eine Rolle. „Wer Geld verdienen muss, kann weniger wählerisch sein. Wem es vor allem auf praktische Erfahrungen und Kontakte ins künftige Berufsfeld ankommt, der kann den Job stärker nach entsprechenden Kriterien auswählen“ (a. a. O., S. 392).

Die Erwerbstätigkeit von Studierenden in Bachelorstudiengängen unterschied sich 2009 nicht signifikant von der bei Studierenden in Diplom- oder Magisterstudiengängen, wenn man nur die Studierenden in den ersten sechs Semestern miteinander vergleicht. Auch die anderen dargestellten Zusammenhänge zwischen Erwerbsquote und Erwerbsumfang mit dem Studienfortschritt und dem Alter bestätigen sich für diese Teilgruppe. Die veränderte Studienorganisation im gestuften Studiensystem scheint also keine Auswirkungen auf diesen Aspekt des studentischen Lebens gehabt zu haben (Middendorff u. a. 2011).

Welche Zusammenhänge bestehen zwischen studienbegleitender Erwerbstätigkeit und dem Zeitaufwand für das Studium? Der Stundenaufwand für die Erwerbstätigkeit kann in Relation zum Zeitaufwand für das Studium insgesamt gesetzt werden. Es zeigt sich dann, dass erwerbstätige Studierende mit 34 Stunden insgesamt sechs Stunden weniger für das Studium aufwenden als nicht erwerbstätige Studierende. Ihr wöchentliches Gesamtbudget für Studium und Erwerbsarbeit liegt mit 48 Stunden deutlich über den 40 Stunden der Nichterwerbstätigen. Hinter die-

sen Durchschnittswerten verbirgt sich im Übrigen eine erhebliche Bandbreite, berücksichtigt man zusätzlich, ob Studierende Vollzeit studieren oder ein De-facto-Teilzeitstudium⁷⁰ absolvieren: So wandten 2009 die Studierenden im Erststudium als Vollzeitstudierende mit keiner oder geringer Erwerbstätigkeit insgesamt 46 Stunden für Studium und Erwerbstätigkeit auf, davon 42 Stunden für das Studium. Vollzeitstudierende mit hohem Erwerbsaufwand kamen sogar auf insgesamt 60 Stunden, davon 38 für das Studium.⁷¹ Der hohe Erwerbsaufwand geht zeitlich also nur relativ wenig auf Kosten des Studiums. Dennoch sehen die Studierenden, dass sie durch die Erwerbsarbeit mit dem Studium in Verzug geraten, ihre Studienplanung kann sich um mehrere Semester verlängern (Ramm u. a. 2011, S. 113).

Studierende mit Kind

Das durchschnittliche Erstgeburtsalter lag in Deutschland 2008 bei 28,7 Jahren in Westdeutschland und 27,5 Jahren in Ostdeutschland (Golstein u. a. 2010). Die meisten Studierenden haben bis dahin die Studienphase abgeschlossen. Es ist daher nicht überraschend, dass der Anteil Studierender mit Kind relativ gering ist und im Sommersemester 2009 bei fünf Prozent der Studierenden im Erststudium lag.⁷² Hochgerechnet auf die Grundgesamtheit der Studierenden gab es im Sommersemester 2009 etwa 94.500 Studierende mit Kind, darunter 52.500 Mütter (6 Prozent) und 42.000 Väter (4 Prozent). Wie bereits die Sozialerhebung 2006 ergab, lag der Anteil Studierender mit Kind in den neuen Ländern etwa zwei Prozentpunkte über dem in den alten Ländern. Studierende mit Kind sind mit 30,7 Jahren deutlich älter als ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen ohne Kinder (23,8 Jahre). Erst ab etwa 25 Jahren beginnt der Anteil Studierender mit Kind anzusteigen (Abbildung 6-5). Folgende Merkmale kennzeichnen die Gruppe der Studierenden mit Kindern:

- Etwa die Hälfte von ihnen ist verheiratet, weitere 38 Prozent leben in einer festen Partnerschaft, 11 Prozent sind ohne festen Partner, 7 Prozent sind alleinerziehend. Von den Frauen sind 10 Prozent alleinerziehend.
- Zwei Drittel haben ein Kind, ein Viertel zwei Kinder und 9 Prozent drei und mehr Kinder. Männer und Frauen unterscheiden sich hier nicht. Von den verheirateten Studierenden mit Kind haben 56 Prozent ein Kind, bei den anderen beiden Gruppen ist der Anteil mit einem Kind deutlich höher (76 Prozent bzw. 79 Prozent).

⁷⁰ Die untere Grenze für ein Vollzeitstudium wird bei wöchentlich 25 Stunden für das Studium gezogen; als geringer Erwerbsaufwand wird eine Erwerbstätigkeit von weniger als 15 Stunden pro Woche gewertet.

⁷¹ Studierende in Teilzeit und hohem Erwerbsaufwand kommen auf 41 Wochenstunden, von denen 26 Stunden in die Erwerbstätigkeit fließen.

⁷² Für alle Studierenden einschließlich der älteren Studierenden im postgradualen Studium erhöht sich der Wert auf 7 Prozent. Vgl. zum folgenden Isserstedt u. a. 2010, Kapitel 14.

- In den meisten Fällen werden die Kinder während der ersten fünf Studienjahre geboren (55 Prozent), deutlich seltener (7 Prozent) nach einer mehr als fünfjährigen Studienphase. 38 Prozent der studierenden Eltern hatten bei der Studienaufnahme schon Kinder. Bei vielen von ihnen sind die Kinder bereits im Kindergartenalter oder älter. Bei 18 Prozent waren die Kinder bei Studienbeginn bereits fünf Jahre und älter.
- Studierende mit und ohne Kind unterscheiden sich in ihrer sozialen Herkunft. Studierende mit Kind stammen häufiger aus der Herkunftsgruppe „niedrig“ (22 vs. 15 Prozent) und seltener aus der Herkunftsgruppe „gehoben“ (20 vs. 24 Prozent) und „hoch“ (31 vs. 35 Prozent) als Studierende ohne Kind. Isserstedt u. a. kommen bezüglich der sozialgruppenspezifischen Unterschiede zu dem folgenden Fazit: „Wie für die Bevölkerung insgesamt ist auch unter Studierenden aus nicht-akademischen Milieus die Bereitschaft, eine Familie zu gründen, offenbar stärker ausgeprägt als unter jenen aus akademischen Milieus. In mittleren Bildungsmilieus werden auch frühere Lebensphasen – einschließlich des Studiums – für die Gründung einer Familie genutzt. Grundlage hierfür ist u. a. ein kulturelles Leitbild, das die Parallelität von Bildung/Beruf und Familie anstrebt.“⁷³

Die Auswirkungen des Studierens mit Kind auf den Studienverlauf spiegeln sich in den Daten der Sozialerhebung deutlich wider. So unterbrechen studierende Eltern ihr Studium viel häufiger als Studierende ohne Kind (40 vs. 9 Prozent), wobei als Grund der Unterbrechung überwiegend Schwangerschaft bzw. Kindererziehung genannt wird. Die Studienunterbrechung ist außerdem häufiger mit einem Studiengangwechsel (27 vs. 19 Prozent) oder Hochschulwechsel verbunden (19 vs. 13 Prozent). Insgesamt wenden Studierende mit Kind weniger Zeit für das Studium auf. Ihr Zeitaufwand für das Studium liegt mit 31 Stunden wöchentlich um sechs Stunden niedriger als bei Studierenden ohne Kind.

Die Erwerbstätigenquote der Studierenden mit Kind unterscheidet sich insgesamt nicht sehr stark von den übrigen Studierenden (62 vs. 66 Prozent). Allerdings sind bei ihnen die geschlechtsspezifischen Unterschiede deutlich größer (vgl. Abbildung 6-6). Hier deuten sich ähnliche geschlechtsspezifische Muster der Zuständigkeit für Familien- und Erwerbsarbeit an, wie sie gesellschaftlich insgesamt wirken. Auch bei den Studentinnen mit Kind steigt die Erwerbsquote mit dem Alter des Kindes bzw. der Kinder wieder an, während sie in den ersten Lebensjahren des Kindes/der Kinder geringer ist. Als Erwerbsmotiv steht für Studierende mit Kind die Sicherung des Lebensunterhalts deutlich an erster Stelle. Auch das Motiv, sich über eine studentische Erwerbstätigkeit möglicherweise unabhängig von einem Studienabschluss zu machen, ist bei Studierenden mit Kind stärker ausgeprägt (24 vs. 14 Prozent). Bei dem zur Verfügung stehenden

⁷³ Isserstedt u. a. 2010, S. 477; vgl. zum letzten Punkt außerdem Middendorff 2008, S. 12 f. Die zuletzt genannte Publikation beruht auf einer Sondererhebung in der 18. Sozialerhebung (2006) zum Studium mit Kind.

Abbildung 6-5

**Anteil Studierender mit Kind nach Alter und Geschlecht der Studierenden
(Studierende im Erststudium, Angaben in Prozent)**

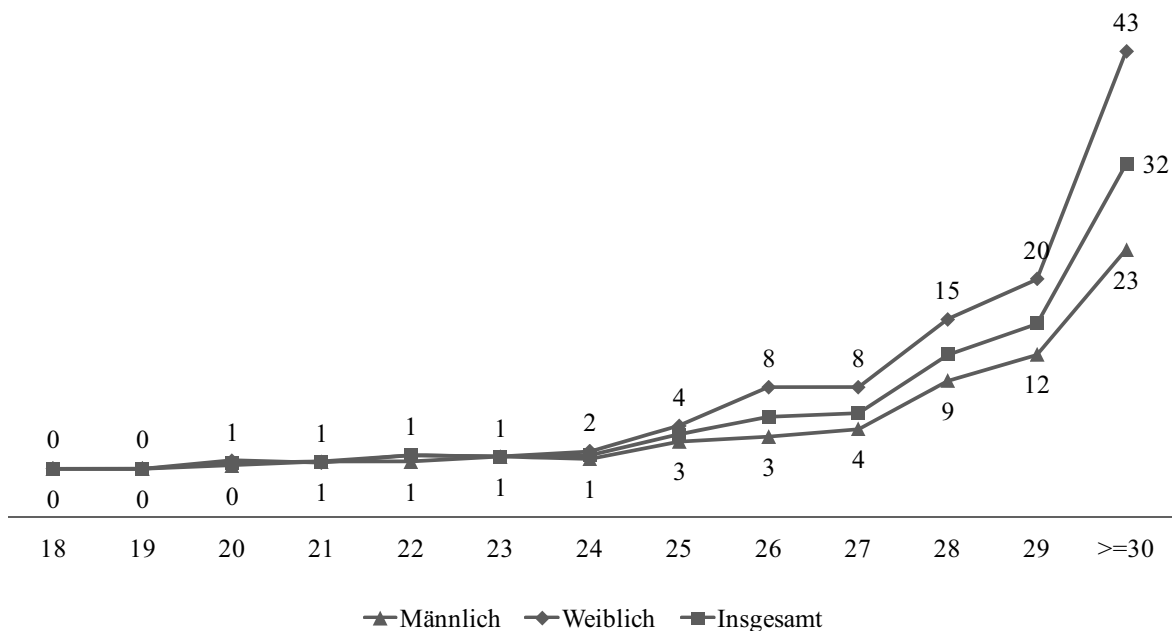
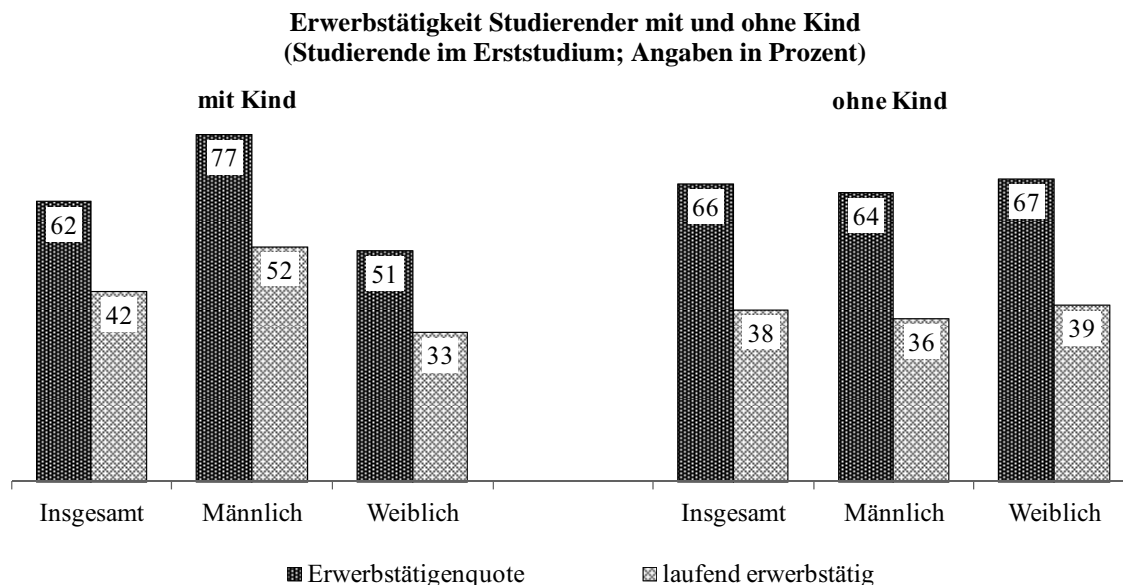


Abbildung 6-6



Quelle: DSW/HIS 19. Sozialerhebung 2009, Isserstedt u. a. 2010, S. 485

monatlichen Einkommen unterscheiden sich unverheiratete Studierende mit Kind nach dem Geschlecht nicht voneinander; beide haben etwa 1 050 Euro zur Verfügung. Verheirateten Studierenden steht mit ca. 1 500 Euro (Frauen) bzw. 1 750 Euro (Männer) mehr monatliches Einkommen zur Verfügung.⁷⁴ Als Einkommensquellen spielen BaföG, soweit bezogen, sowie der eigene Verdienst die wichtigste Rolle, bei Verheirateten, vor allem bei den verheirateten Müttern, darüber hinaus auch die wechselseitige Unterstützung der Partner.

Die zeitlichen Belastungen durch die Kinderbetreuung sowie die Erwerbsarbeit führen dazu, dass Studierende mit Kind ihr Studium zu mehr als einem Drittel nur als De-facto-Teilzeitstudium betreiben können. Bei den Müttern liegt der Anteil mit 37 Prozent noch höher als bei den Vätern (32 Prozent). Bei Studierenden ohne Kinder studiert nur ein Fünftel in Teilzeit. Von den studierenden Vätern ist mehr als die Hälfte neben dem Studium in hohem Maße erwerbstätig (mehr als 15 Stunden pro Woche) und kann dementsprechend wenig Zeit für das Studium aufwenden. Bei den Müttern ist dieser Anteil aufgrund der geringeren Erwerbsquote kleiner. Sie verfolgen das Teilzeitstudium bei geringerer Erwerbsintensität, wenden jedoch viel Zeit für die Kinderbetreuung auf.

Vor dem Hintergrund der dargestellten Daten zum Studienverlauf und zur Erwerbstätigkeit ist es plausibel, dass für Studierende mit Kind das Studium nur selten im Mittelpunkt ihrer Interessen und Aktivitäten steht. Für etwa ein Fünftel steht das Studium eher im Hintergrund, nur etwa ein Viertel sieht das Studium für sich im Mittel-

punkt, bei den Vätern ist dieser Anteil mit 34 Prozent noch etwas höher als bei den Müttern (23 Prozent).

Trotz der etwas unbefriedigenden Datenlage zeigt der kurze Überblick über Studierende mit Kind, welche Herausforderungen und Probleme diese relativ kleine Gruppe von Studierenden bewältigen muss, um Studium und Kind(er) miteinander zu vereinbaren. Die Hochschulen können durch eine familienfreundliche Gestaltung der Studiengänge dazu beizutragen.⁷⁵

6.4 Von der Herkunftsfamilie zur Gründung einer eigenen Familie

6.4.1 Einleitung

In den folgenden Ausführungen stehen die zentralen Übergangereignisse und -prozesse im privaten Lebensbereich junger Erwachsener im Mittelpunkt. Die hier erfolgenden Statusübergänge werden durch bestimmte Marker – so z. B. den Auszug aus dem elterlichen Haushalt, die Gründung eines eigenen Hausstandes, allein bzw. in einer Partnerbeziehung, das Eingehen einer Partnerbeziehung sowie Heirat und Geburt des ersten Kindes – signalisiert (Dommermuth 2008, S. 37 ff.). In Ergänzung und zunehmend zeitlich parallel zum „ökonomischen Verselbstständigungsprozess“ mit den Markern Abschluss einer Ausbildung, Übergang in eine erste Erwerbstätigkeit, Erreichen eines (relativ) stabilen Beschäftigungsverhältnisses vollzieht sich also im jungen Erwachsenenalter im Privatbereich ein „sozialer Verselbstständigungsprozess“ mit den erwähnten Übergangs-

⁷⁴ Die Autoren der Sozialerhebung gehen allerdings davon aus, dass viele verheiratete Studierende das Familieneinkommen angeben und nicht das ihnen individuell verfügbare Einkommen.

⁷⁵ An dem Programm „Familie in der Hochschule“, das die Familienfreundlichkeit der Hochschulen erhöhen will, beteiligen sich zwölf Hochschulen (www.familie-in-der-hochschule.de).

ereignissen. Ob und in welchem Ausmaß junge Menschen das Timing und die Art dieser Übergangsprozesse mit den eigenen subjektiven Werthaltungen und Einstellungen sowie Bedürfnissen und Präferenzen in Einklang bringen können, hängt dabei von unterschiedlichen Bedingungen ab. Hierzu gehören sowohl auf der Makroebene angesiedelte Einflussfaktoren wie etwa die ökonomische Lage bzw. auf dem Arbeitsmarkt und die Ausgestaltung des (nationalen) Wohlfahrtsstaates wie auch auf der Mikroebene rekonstruierbare Entwicklungsbedingungen wie die jeweils individuellen, kulturellen, sozialen sowie ökonomischen Ressourcen sowie die biografisch erworbene „Handlungsfähigkeit“ der jungen Erwachsenen (Stauber 2011). Unabhängig davon, ob es sich um eine Entscheidung wie den Auszug aus dem Elternhaus oder die Entscheidung für ein erstes Kind handelt, stets müssen die subjektiven Präferenzen und Handlungsziele mit den institutionell präformierten Handlungsoptionen in Übereinstimmung gebracht werden, was zumeist erhebliche Anpassungsleistungen von den jungen Menschen erfordert.

Aus psychologischer Sicht lassen sich die Anforderungen an die jungen Menschen im dritten Lebensjahrzehnt nach wie vor als „Entwicklungsaufgaben“ (Havighurst 1948) begreifen, wobei in diesem Zusammenhang insbesondere die Gründung eines eigenen Haushalts, die Suche nach und das Zusammenleben mit einem Partner bzw. einer Partnerin, die Suche nach einer sozialen Bezugsgruppe, die Übernahme staatsbürgerlicher Verantwortung, der Einstieg in das Berufsleben sowie die Gründung und Versorgung einer eigenen Familie als zentrale Entwicklungsaufgaben in der Lebensspanne zwischen dem 18. und dem 30. Lebensjahr benannt werden. Diese Liste der Entwicklungsaufgaben kann auch heute noch als gültig und relevant bezeichnet werden (Seiffke-Krenke 2008, S. 37). Obwohl einige der erwähnten Entwicklungsaufgaben (z. B. Berufswahl, Suche nach einem Partner/einer Partnerin) bereits im Jugendalter relevant werden, erhalten sie im dritten Lebensjahrzehnt eine neue Qualität und Bedeutung, da es nun zunehmend nicht mehr um die Frage nach der Erfüllung gegenwärtiger Bedürfnisse und Interessen geht, sondern die Bewährung für die Zukunft in den Mittelpunkt rückt (vgl. zum Folgenden Seiffke-Krenke 2008). Die wachsende Bedeutung der Zukunftsperspektive im jungen Erwachsenenalter verhindert allerdings nicht, dass gerade auch im dritten Lebensjahrzehnt Identitätswürfe experimentell durchgespielt und verschiedene Lebensalternativen erprobt werden. Darüber hinaus muss das Konzept der Entwicklungsaufgaben zumindest in der Hinsicht weiterentwickelt werden, als sich die empirisch vorfindlichen Übergangsmuster im jungen Erwachsenenalter pluralisieren mit der Folge, dass relativ junge Phänomene wie z. B. die nicht-eheliche Lebensgemeinschaft, gleichgeschlechtliche Paarbeziehungen, Kinderlosigkeit sowie das mehrmalige Durchlaufen bestimmter Statuspassagen an empirischer Relevanz hinzugewinnen. Insgesamt führt die erhebliche Variationsbreite bei der Bewältigung einzelner Entwicklungsaufgaben – und in diesem Zusammenhang insbesondere die Verzögerung des Auszugs aus dem Elternhaus sowie des

Durchschnittsalters von Frauen und Männern bei der Geburt des ersten Kindes – zu dem auffälligen Befund eines „strukturellen Paradoxes“, das darin besteht, dass junge Menschen heute einerseits deutlich früher psychosexuell reifen als die Jugendlichen früherer Kohorten, andererseits aber zentrale Übergänge in das Erwachsenenalter zeitlich verzögert durchlaufen (Seiffke-Krenke 2008 in Anschluss an Chisholm/Hurrelmann 1995). Die Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen im dritten Lebensjahrzehnt ist also zusammengefasst durch Merkmale geprägt „wie die große emotionale Bedeutung der Herkunftsfamilie, die Weiterführung innerer wie äußerer Ablösungsprozesse, der sich stetig erweiternde Lebensraum junger Erwachsener sowie die hohe Bedeutung, die explorative Prozesse in der ersten Hälfte der dritten Lebensdekade haben“ (Seiffke-Krenke 2008, S. 48).

6.4.2 Subjektive Bedeutung der Familie und familiale Generationenbeziehungen

Trotz der strukturellen Veränderungen in den familialen Lebensformen und der Heterogenität der Familienkonstellationen, in denen junge Menschen aufwachsen, ist die subjektive Bedeutung von Familie für junge Menschen heute nicht etwa gesunken, sondern vielmehr sogar noch angestiegen. Dementsprechend weist die jüngste Shell-Jugendstudie aus, dass mit 76 Prozent eine überwiegend große Mehrheit von Jugendlichen im Alter von zwölf bis 25 Jahren der Meinung sind, dass sie Familie brauchen, um glücklich zu sein (Leven u. a. 2010, S. 57). Dieser Wert ist für die jungen Frauen sogar noch höher als für die jungen Männer und seit 2002 angestiegen. So stieg dieser Wert bei den jungen Männern von 66 Prozent (2002) auf 71 Prozent (2010) und bei den jungen Frauen von 75 Prozent (2002) auf 81 Prozent (2010). Demgegenüber gibt nur eine kleine Minderheit der jungen Menschen (13 Prozent) an, alleine genauso glücklich leben zu können, während neun Prozent in dieser Frage unentschieden sind. Dieser Anstieg der Wichtigkeit von Familie betrifft allerdings nicht die Wichtigkeit von eigenen Kindern. Dieser Anteil ist mit 43 Prozent in 2010 ebenso hoch wie in 2006 (a. a. O., S. 58). Möglicherweise antizipieren Jugendliche bereits die Schwierigkeiten der Realisierung ihres Kinderwunsches und wollen ihr Lebensglück daher nicht von der Verwirklichung von Kinderwünschen abhängig machen.

Die hohe positive Wertschätzung der Familie gründet sich bei den befragten jungen Menschen zunächst einmal auf die Erfahrungen mit der eigenen Herkunftsfamilie. Diese Familien zeichnen sich zunehmend durch ein entspanntes Verhältnis zwischen den Angehörigen der Eltern- und der Kindergeneration aus. Offensichtlich hindern enge emotionale Beziehungen junger Menschen zu ihren Eltern und Großeltern die Jugendlichen keineswegs daran, Verselbstständigungsprozesse zu durchlaufen und sich ein eigenständiges Leben aufzubauen. Die mehrheitlich gute Beziehung zwischen Jugendlichen und ihren Eltern drückt sich auch in der Übereinstimmung in den Erziehungszielen zwischen Eltern und Kindern aus. Eine große Mehrheit der befragten jungen Menschen wollen die eigenen Kinder ungefähr so (58 Prozent) bzw. genauso (15 Pro-

zent) erziehen, wie sie selber erzogen wurden. Nur 19 Prozent wollen ihre Kinder anders erziehen als sie selbst erzogen wurden (a. a. O., S. 63 ff.). Dieses Bild der weitgehenden Übereinstimmung erhält allerdings eine wesentliche Differenzierung, wenn junge Menschen aus der Unterschicht betrachtet werden. Hier hat die Zustimmung zu dem Erziehungsstil der Eltern von 54 Prozent im Jahre 2002 auf 40 Prozent im Jahre 2010 deutlich abgenommen. Es deutet sich an, dass die befragten jungen Menschen ihre Eltern für die prekäre Lebenslage mitverantwortlich machen. Ähnliche Befunde lassen sich auch finden, wenn die jungen Menschen die Beziehungen zu ihren Eltern näher beschreiben. Eine große Mehrheit von ihnen (56 Prozent) kommt trotz gelegentlicher Meinungsverschiedenheiten mit ihren Eltern gut klar. Mehr als ein Drittel (35 Prozent) kommt mit ihren Eltern bestens aus. Nur sieben Prozent geben an, dass sie häufiger Meinungsverschiedenheiten mit ihren Eltern haben. Auch hier sind die Schichtunterschiede deutlich ausgeprägt, wobei die größten Unterschiede zwischen der unteren Mittelschicht und der Unterschicht zu finden sind. Während noch ein Drittel der jungen Menschen (33 Prozent) aus der unteren Mittelschicht angeben, bestens mit den eigenen Eltern auszukommen, so sind es in der Unterschicht nur noch 14 Prozent. Interessant sind auch die Unterschiede zwischen jungen Menschen, die noch bei den Eltern wohnen, und denen, die bereits ausgezogen sind. Junge Menschen, die bereits ausgezogen sind, geben häufiger an, dass sie sich bestens mit den eigenen Eltern verstehen (39 Prozent zu 34 Prozent), berichten allerdings auch häufiger von schwierigen Verhältnissen zu ihren Eltern (11 Prozent zu 7 Prozent). Hieraus lässt sich folgern, dass sich in den meisten Fällen das Verhältnis zu den eigenen Eltern mit dem Auszug aus dem elterlichen Haushalt verbessert, dass es allerdings nach wie vor eine Minderheit gibt, die sich den Konflikten mit dem Elternhaus durch Auszug entziehen (müssen).

6.4.3 Auszug aus dem Elternhaus

Die letztgenannten Befunde deuten an, dass der Auszug aus dem Elternhaus sowohl ein äußerer sozialer Schritt ist, der einen hohen Symbolcharakter für den Weg in das Erwachsenenleben aufweist, als auch einen Übergangsprozess darstellt, der mit komplexen psychosozialen Ablösungsprozessen verbunden ist. Da die Beziehungen zu den eigenen Eltern durch den Auszug aus dem Elternhaus nicht einfach abgebrochen werden, sondern fortbestehen, stellt der Auszug weniger einen Ablösungsprozess dar, der auf Unabhängigkeit abzielt, sondern vielmehr einen Prozess des strukturellen Umbaus der Beziehungen zwischen Eltern und Kindern in Richtung einer höheren Gleichberechtigung und Partnerschaftlichkeit (Papastefanou 2006, S. 24). Im Normalfall kommt es nicht zu einem Abbruch der Beziehungen zwischen Kindern und Eltern, sondern es wird eine neue Balance zwischen Verbundenheit und Abgrenzung in der Eltern-Kind-Beziehung ausgehandelt und hergestellt. In einer nichtrepräsentativen Regionalstudie bei 90 Familien konnte gezeigt werden, dass die befragten jungen Erwachsenen in ihrem subjektiven Verständnis von Ablösung zwischen einer inneren

Dimension (innere Freiheit von den Eltern, eigene Standpunkte) und einer äußerer Dimension (Selbstständigkeit, finanzielle Unabhängigkeit etc.) unterscheiden, wobei eine vollständige Ablösung beide Ebenen einschließt (vgl. Papastefanou 2006). Interessant ist, dass die befragten jungen Frauen die emotionale Autonomie als wichtigsten Aspekt der Ablösung verstehen, während Männer das selbstverantwortliche Handeln (Entscheidungen allein treffen etc.) in den Mittelpunkt stellen. Der Zeitpunkt der in diesem Sinne verstandenen Ablösung von den eigenen Eltern erweist sich bei einem Teil der befragten jungen Erwachsenen als relativ unabhängig vom Zeitpunkt des Auszugs aus dem Elternhaus. Offensichtlich stellt die räumliche Trennung nicht die wichtigste Dimension des Ablösungsprozesses dar. Etwa ein Viertel der befragten jungen Menschen erlebte sich schon vor dem Auszug als „abgelöst“, weil sie bereits eigene Entscheidungen treffen und lebenspraktische Angelegenheiten selbst regeln konnten. Allerdings sprach ein anderer Teil der Befragten dem Auszug aus dem Elternhaus einen „katalysatorischen Effekt“ zu. Die noch im Elternhaus lebenden jungen Erwachsenen schätzen die Aufgabe, sich von Eltern lösen zu müssen als wichtiger ein, als diejenigen, die das Elternhaus schon verlassen hatten. Dies weist darauf hin, dass das Zusammenleben mit den Eltern der Entwicklung eigener autonomer Handlungsspielräume gewisse Grenzen setzt. Werden Ablösungsprozesse in Kernfamilien mit denen in Alleinerziehenden-Konstellationen verglichen, so zeigt sich deutlich, dass die Ablösungsprozesse in Familien mit einer alleinerziehenden Mutter früher und stärker vorangetrieben werden (a. a. O., S. 32). Alleinerziehende Mütter legen mehr Wert auf Selbstständigkeit, erlauben ihren Kindern bestimmte Dinge früher und beschleunigen damit Prozesse der jugendlichen Autonomieentwicklung. Demgegenüber tendieren Mütter in Kernfamilien eher zu einem behütenden Erziehungsverhalten, wodurch die jungen Menschen weniger konsequent auf das selbstständige Leben als Erwachsene vorbereitet werden. Insgesamt führt dies dazu, dass junge Menschen aus alleinerziehenden Familienhaushalten ihr Elternhaus früher verlassen als junge Menschen aus Kernfamilien. Andererseits zeigt sich aber auch, dass eine große Anzahl von Geschwistern ebenfalls einen frühen Auszug aus dem Elternhaus begünstigt. Darüber hinaus ziehen junge Frauen früher aus als junge Männer. Junge Menschen ziehen zudem mit höherer Wahrscheinlichkeit von zuhause aus, wenn sie berufstätig sind, in einer Partnerschaft leben und/ oder ein Kind erwarten bzw. bereits Kinder haben (Zinnecker u. a. 1996).

Im vergangenen Jahrzehnt hat sich das Durchschnittsalter des Auszugs aus dem Elternhaus nicht wesentlich verändert. Insgesamt bleiben allerdings Männer länger im elterlichen Haushalt wohnen als Frauen. Während von den jungen Männern im Alter von 24 Jahren die Mehrheit bei ihren Eltern ausgezogen ist, ist dies bei den jungen Frauen bereits im Alter von 22 Jahren der Fall (BMFSFJ 2012a). Dies spiegelt sich auch in den Daten der Shell-Jugendstudien wider. Danach hat im Jahre 2010 erst ein gutes Viertel (27 Prozent) der jungen Menschen im Alter von zwölf bis 25 Jahren den Auszug aus dem Elternhaus

vollzogen (Leven u. a. 2010, S. 67 ff.). Dieser Wert hat sich seit 2002 kaum verändert. Wegen regionalspezifischer Besonderheiten (längere Ausbildungszeiten in den alten Bundesländern, traditionell frühere Ablösung aus dem Elternhaus und frühe Heirat in den neuen Bundesländern) leben in den alten Bundesländern mit 74 Prozent mehr Jugendliche im elterlichen Haushalt als in den neuen Bundesländern (67 Prozent). Wie bereits angedeutet lassen sich auch geschlechtsspezifische Unterschiede nachweisen: Junge Frauen (69 Prozent) leben seltener bei ihren Eltern als junge Männer (76 Prozent). Junge Frauen leben stattdessen bereits häufiger mit einem Partner zusammen, was darauf hindeutet, dass Frauen mit Partnern zusammenleben, die älter sind als sie selbst. Betrachtet man die Altersgruppen differenziert, so lassen sich die zeitlichen Prozesse des Auszugs aus dem Elternhaus genauer abbilden: Während unter 18 Jahren der Auszug aus dem Elternhaus eine Seltenheit darstellt (3 Prozent), sind es auch im Alter von 18 bis 21 lediglich 23 Prozent der jungen Menschen, die nicht mehr bei ihren Eltern leben. Erst in der Altersgruppe der 22- bis 25-Jährigen dreht sich dieses Verhältnis um und es lebt nur noch eine – allerdings starke – Minderheit bei den Eltern (38 Prozent). Dabei zeigt sich auch in den Daten der Shell-Studie ein Trend zur Reversibilität von Übergangsentscheidungen. So hatten immerhin 19 Prozent der befragten jungen Menschen, die nicht mehr zur Schule gehen und noch bei den Eltern leben, bereits außerhalb des Elternhauses gelebt. Dieser Anteil ist mit 30 Prozent bei den 22- bis 25-Jährigen sogar noch höher. Bei den jungen Menschen aus der Unterschicht ist dieser Anteil mit sechs Prozent besonders gering, während ein solcher Schritt bei jungen Erwachsenen aus anderen sozialen Schichten deutlich häufiger anzutreffen ist.

Hier zeigt sich, dass es lebensbiografische Gründe, wie etwa der Abbruch einer Ausbildung, der Verlust eines Arbeitsplatzes, die Beendigung einer Beziehung etc. geben kann, die zu einer Rückkehr in den elterlichen Haushalt führen können. Gefragt nach den Gründen für den (Nicht-)Auszug geben junge Erwachsene in erster Linie finanzielle Motive an. Dies gilt insbesondere für junge Frauen, für die die finanziellen Hürden deutlich häufiger einen Grund für den Nicht-Auszug darstellen, als dies für junge Männer gilt. Hier schlagen die verzögerten Übergänge in einträgliche Beschäftigungsverhältnisse auf die Möglichkeiten zur räumlichen Verselbstständigung durch. Daneben finden es 43 Prozent der befragten Jugendlichen am bequemsten, zuhause bei ihren Eltern zu wohnen (Hotel Mama). Dieser hohe Wert zeigt an, dass junge Menschen heute angesichts des entspannten Generationenverhältnisses auch zuhause bei ihren Eltern hohe Autonomiepielräume vorfinden und ihren eigenen Lebensstil entfalten können. Für einen Teil der jungen Menschen entfallen damit die „Druckkräfte“ für einen Auszug aus dem Elternhaus, weil einstweilen die Vorteile (niedrige Kosten, hohes Niveau der Betreuung etc.) überwiegen.

6.4.4 Kinderwünsche junger Erwachsener

Wie ausgeführt, entwickeln junge Männer und junge Frauen Familienkonzepte und Erziehungsideale, die sie in

einem hohen Maße mit ihren Eltern teilen. Jugendliche wünschen sich in Regel selbstverständlich Kinder und sie möchten diese auch ähnlich erziehen, wie sie von ihren Eltern erzogen worden sind bzw. aktuell erzogen werden. Hierin schlägt sich der bereits erwähnte Umbau der Generationenbeziehungen in Richtung Verhandlung und Aushandlung deutlich nieder. Darüber hinaus entwickeln sich sowohl der Kinderwunsch der jungen Männer und Frauen als auch die Überlegungen zum Timing des Elternwerdens über die Jugendbiografie hin weiter (Bergnehr 2011; Zerle/Krok 2008) und es kristallisieren sich im jungen Erwachsenenalter normative Skripte über die richtige Kinderzahl und das richtige Alter für die Gründung einer eigenen Familie heraus. Zu diesem familienbezogenen Skript gehören auch Vorstellungen darüber, wie man sich künftig die Gestaltung des Lebens zwischen Erwerbstätigkeit, Familie und Freizeit vorstellt (Artmann 2007; Brake 2003; Cornelißen/Gille 2005): Es zeichnet sich hier ab, dass heute sowohl junge Männer als auch junge Frauen der Erwerbstätigkeit bzw. dem Beruf eine hohe Bedeutung zuschreiben, aber die Mädchen bzw. jungen Frauen bereits deutliche Vereinbarkeitsprobleme von Familie und Beruf antizipieren, während die jungen Männer trotz aller Modernisierungstendenzen von Vaterschaftsvorstellungen mehrheitlich an ihrer traditionellen Ernährerrolle festhalten.

Folgt man der jüngsten Shell-Jugendstudie, dann geben mehr als zwei Drittel der Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen zwischen 15 und 25 Jahren (69 Prozent) an, dass sie später eigene Kinder haben wollen – ein Anstieg gegenüber früheren Shell-Studien –, während weniger Jugendliche im Hinblick auf ihren Kinderwunsch unentschieden sind und bei Jugendlichen, die sich gegen eigene Kinder aussprechen ein leichter Anstieg zu verzeichnen ist (9 Prozent) (Leven u. a. 2010, S. 57 f.). Die Unterschiede zwischen den Geschlechtern reduzieren sich in 2010 auf unter zehn Prozent. Der Anteil der jungen Männer, die sich eigene Kinder wünschen, hat mit 65 Prozent zugenommen – allerdings wünschen sich junge Frauen immer noch häufiger eigene Kinder (73 Prozent). Jugendliche mit einem guten Verhältnis zu den eigenen Eltern haben mehr Lust auf eigene Kinder (73 Prozent) als Jugendliche, die sich nicht so gut mit ihren Eltern verstehen (51 Prozent). Bei Jugendlichen, die positiv in die eigene Zukunft blicken, ist der Kinderwunsch (74 Prozent) merklich größer als bei den Jugendlichen, die düster in die eigene Zukunft blicken.

Eine große Mehrheit hält zwei Kinder für die ideale Anzahl (71 Prozent), 12 Prozent wünschen sich ein Kind, während für 17 Prozent drei oder mehr Kinder die ideale Familiengröße ausmachen. Festzuhalten ist in diesem Zusammenhang, dass die zu Beginn des Jahrhunderts beobachtbaren Unterschiede zwischen alten und neuen Bundesländern über die Zeit hinweg beim Kinderwunsch abgenommen haben. Allerdings sind die ostdeutschen jungen Menschen pessimistischer, was die Einschätzung der Realisierungswahrscheinlichkeit der Kinderwünsche angeht (Keller/Marten 2010, S. 175).

Ähnliche Ergebnisse hatte bereits die Studie „Wege in die Vaterschaft“ des DJI in Kooperation mit der Bertelsmann Stiftung erbracht (Zerle/Krok 2008, S. 41 ff.). Was das Timing der Geburt des ersten Kindes anbelangt, so zeigt diese Studie, dass die befragten jungen Männer zwischen 15 und 42 Jahren die Zeitspanne zwischen 25 und 30 Jahren für am idealsten halten, um Kinder zu bekommen. Ein stärker ausgeprägter Kinderwunsch ist dabei bei denjenigen Befragten festzustellen, die mit mehreren Geschwistern aufwachsen bzw. aufgewachsen sind, die mit beiden Eltern zusammenleben bzw. gelebt haben, für Abiturienten sowie für junge Männer mit Migrationshintergrund. Grundsätzlich gehören für die Mehrheit der jungen Männer, die noch nicht Vater geworden sind, Familie und berufliche Karriere zusammen. Werden allerdings berufliche Aufstiegsmöglichkeiten als besonders wichtig erachtet, werden weniger Kinder gewünscht.

Obwohl die Mehrheit der jungen Männer nach wie vor am traditionellen Modell der Ernährerrolle orientiert ist, haben sich die Vaterschaftsvorstellungen durchaus modernisiert. So wollen junge Väter nicht mehr ausschließlich Brotverdiener sein, sondern sich auch an der Pflege und Betreuung der eigenen Kinder aktiv beteiligen (Zerle/Krok 2008). Dabei stehen die Vaterschaftsvorstellungen in einem engen Zusammenhang mit der biografischen Entwicklungsphase. Je jünger die Befragten sind, desto traditioneller sind ihre Vaterschaftsvorstellungen, je älter sie werden und bei Vorliegen von Erfahrungen mit einer Partnerschaft, werden die Vorstellungen egalitärer um dann, bei der Geburt des ersten bzw. zweiten Kindes, unter den dann gegebenen Rahmenbedingungen wieder konventioneller zu werden. Abgesehen davon sind die Vorstellungen über die geschlechtliche Arbeitsteilung im eigenen Haushalt auch vom Bildungsstand sowie von Milieugehörigkeit und Region abhängig. Insbesondere ein höherer Bildungsstand begünstigt egalitäre Vorstellungen. Darüber hinaus sind die entsprechenden Vorstellungen im Westen traditioneller als im Osten. Insgesamt halten junge Väter auch subjektiv am sequenziellen Lebensablaufmodell fest: Für sie ist es wichtig, erst die Ausbildung zu absolvieren und einen sicheren Arbeitsplatz zu erlangen, bevor dann eine Familie gegründet werden und die Entscheidung für eigene Kinder fallen kann. Dementsprechend ist für die überwiegende Mehrheit der studierenden Männer eine Kombination von Kinderhaben und Studium nicht erstrebenswert. Es verwundert daher nicht, dass lediglich sechs bis sieben Prozent der Studierenden in Deutschland ein eigenes Kind bzw. eigene Kinder haben (Mierendorff 2008). Dementsprechend zeigt eine qualitative Studie, dass studierende Väter keineswegs als „Pioniere“ neuer Vaterschaftsmodelle gelten können (Wehner 2009). In der Regel ist eine Familiengründung während des Studiums für die untersuchten Männer keine strategische Wahl mit dem Ziel, die Situation des Studiums als Freiraum bewusst zu nutzen für eine eigene Vaterschaft jenseits der Ernährernorm. Für die befragten Väter stellt die Familiengründung vielmehr eine „Vorverlagerung“ der Familiengründung in eine Phase dar, die als ein Übergang angesehen wird. Das Zusammenleben mit Kindern wird eher als eine Situation betrachtet, die mit Einschrän-

kungen und hohen Bewältigungsanforderungen verbunden ist. Dies schließt allerdings nicht aus, dass die befragten Väter durchaus egalitäre Vorstellungen von Arbeitsteilung bei Erwerbsarbeit und Kinderbetreuung entwickeln, die zumindest während der Phase des Studiums mit seinen Flexibilitäten auch umgesetzt werden. Darüber hinaus kann die Erfahrung mit einem vergleichsweise hohen Ausmaß der Beteiligung an der Kindererziehung bei diesen Vätern dazu führen, dass sie ihre Perspektiven auf das gewünschte Arbeitszeitvolumen und die Alltagsgestaltung überdenken und in die Nach-Studienphase transferieren, ohne dass dies als bewusst geplanter Prozess verstanden werden kann.

Allerdings gilt nicht nur für Deutschland, sondern auch im internationalen Vergleich (Loncle/Muniglia 2008), dass erhebliche Diskrepanzen zwischen Kinderwünschen und ihrer tatsächlichen Realisierung bestehen. Die durchaus hohen Kinderwünsche von jungen Männern und Frauen müssen unter je konkreten Lebensbedingungen und Handlungsoptionen realisiert werden. Bei der Abwägung für und wider ein Kind handelt es sich um komplexe Entscheidungsprozesse, in die sowohl die Dispositionen beider Partner als die biografischen Kontexte beider Beteiligten eingehen (Pavetic/Stein 2011). Dabei zeigen die vorliegenden empirischen Studien übereinstimmend, dass neben einer gefestigten Partnerschaft insbesondere auch ein sicherer Arbeitsplatz bzw. ein ausreichendes Einkommen als notwendige Voraussetzung für die Familiengründung betrachtet werden (Robert-Bosch-Stiftung 2006, Zerle/Krok 2008 sowie BMFSFJ 2006b). Da sich die Übergänge von dem allgemein bildenden Schulsystem in Ausbildung und Studium sowie von dort in das Beschäftigungssystem aufgrund verlängerter Bildungszeiten und labiler gewordener Übergänge in Arbeit und Beruf nach hinten verschieben, sind diese Bedingungen für die jungen Menschen heute immer später gegeben. Diese Verzögerungen verkürzen den Zeitraum für das Kinderhaben mit der Folge, dass bestehende Kinderwünsche insgesamt in geringerer Zahl bzw. möglicherweise gar nicht verwirklicht werden (können).

Solche Entwicklungen spiegeln sich in den statistisch erfassbaren Trends der Geburtenentwicklung wider. Insgesamt ist Deutschland im internationalen Vergleich ein Land mit sehr niedrigem Geburtenniveau (vgl. Statistisches Bundesamt 2012b sowie Schneider/Dorbritz 2011). Während in anderen Ländern mit ebenfalls niedrigem Bevölkerungswachstum – wie z. B. Italien – die Geburtenrate inzwischen deutlich angestiegen ist, verbleibt das Geburtenniveau in Deutschland seit fast vier Jahrzehnten stabil auf niedrigem Niveau. Mit einer zusammengefassten Geburtenziffer von ca. 1,4 Geburten pro Frau im gebärfähigen Alter befindet sich Deutschland auf dem zehnten Platz der Länder mit der niedrigsten Geburtenziffer. Dies bedeutet, dass jede Kindergeneration um ein Drittel kleiner ausfällt als die Elterngeneration.

Das generative Verhalten wird von verschiedenen Bedingungen beeinflusst. Dabei sind insbesondere deutliche Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland zu verzeichnen. Es ist bereits erwähnt worden, dass das zeitli-

che Aufschieben der ersten Geburt den Zeitraum der Lebensphase verkürzt, in der eine Familie gegründet werden kann. Das Alter der Mütter bei der Geburt des ersten Kindes verschiebt sich allerdings immer weiter nach hinten. So stieg seit 1970 das Alter westdeutscher Frauen bei der ersten Geburt beständig an mit der Folge, dass 2010 die Mütter beim ersten Kind mit durchschnittlich 29,2 Jahren fünf Jahre älter waren als vor 40 Jahren. In Ostdeutschland schwankte das Alter bei der ersten Geburt bis Ende der 1980er-Jahre nur leicht zwischen 22 und 23 Jahren, veränderte sich nach der Deutschen Vereinigung allerdings sehr rasch. Seit 1990 nahm das Alter der Mütter bei der Geburt des ersten Kindes von 22,9 auf 27,4 Jahre – und damit um knapp fünf Jahre – zu (Statistisches Bundesamt 2012b). Als Gründe werden Unsicherheiten auf dem Arbeitsmarkt, der Wegfall der Familienförderung der DDR und – hinsichtlich jüngerer Frauen – vor allem die längeren Ausbildungszeiten und Phasen der beruflichen Etablierung benannt.

Deutschland gilt als die Region mit der höchsten Kinderlosigkeit in Europa. Auch hier spielen Ost-West-Unterschiede eine Rolle, denn die Kinderlosigkeit in Ostdeutschland liegt lediglich bei 12,7 Prozent. Auch die Fertilitätsmuster haben sich in Ost- und Westdeutschland unterschiedlich entwickelt. So hat der Geburtenrückgang in beiden Teilen Deutschlands zwischen den Geburtsjahrgangsguppen von 1933/1938 und 1964/1978 zwei unterschiedliche Wege genommen. Während zunächst in beiden Teilregionen die Anteile der Frauen zurückgingen, die drei bzw. vier und mehr Kinder geboren hatten, hat sich der Trend bei den jüngeren Jahrgängen auseinanderentwickelt. Während in Westdeutschland die Anteile der kinderlosen Frauen anstiegen, stieg in Ostdeutschland der Anteil der Frauen mit nur einem Kind signifikant an (Schneider/Dorbritz 2011). Dies bedeutet, dass in Ostdeutschland die Ein- und Zwei-Kind-Familie weit verbreitet ist, während das westdeutsche Muster durch hohe Kinderlosigkeit sowie höhere Anteile von Familien mit drei und mehr Kindern gekennzeichnet ist. Die Ost-West-Unterschiede bleiben auch erhalten, wenn zentrale Einflussfaktoren wie die Lebensform, die Partnersituation, die Paarerwerbskonstellation sowie der Migrationshintergrund berücksichtigt werden. So sind Elternschaft und Ehe vor allem in Westdeutschland eng verknüpft. Verheiratete Frauen haben in Westdeutschland nach wie vor (mit 1,82 Kindern) mehr Kinder als Frauen in nicht-ehelichen Lebensgemeinschaften (0,91 Kinder). Demgegenüber haben Frauen in Ostdeutschland, die in einer nicht-ehelichen Lebensform leben, deutlich mehr Kinder geboren (1,27). In Ostdeutschland kann also eine stärkere Entkopplung von Ehe und Elternschaft festgestellt werden. Auch hinsichtlich des Einflusses des Bildungsstandes sind Ost-West-Unterschiede erkennbar. Generell sinkt – insbesondere in Westdeutschland – die Anzahl der Kinder mit dem Bildungsstand. So haben westdeutsche Frauen der Geburtsjahrgänge 1964 bis 1968 ohne allgemeinen Schulabschluss durchschnittlich 2,06 Kinder geboren, bei den Frauen mit Hauptschulabschluss waren es 1,66, mit Realschulabschluss 1,48 und mit (Fach-)Hochschulreife 1,31. In Ostdeutschland weichen die Geburtenzahlen von Frauen mit akademischen Abschlüssen dage-

gen nur leicht von denen der anderen Mütter ab. Auch die paarspezifische Erwerbssituation wirkt sich auf die Fertilitätsmuster ost- und westdeutscher Frauen aus. Während in Westdeutschland Vollzeit erwerbstätige Frauen mit hoher Wahrscheinlichkeit kinderlos bleiben (arbeiten beide Partner Vollzeit, beläuft sich die Kinderlosigkeit auf 46,6 Prozent), ist diese Spezifik in Ostdeutschland dagegen nicht zu beobachten. Die Kinderlosigkeit ist hier in allen Erwerbskombinationen relativ niedrig.

Dies wird auf kombinierte Effekte von strukturellen und kulturellen Faktoren zurückgeführt. So führen in Ostdeutschland das bessere Angebot an Kinderbetreuungsplätzen und die Akzeptanz der außerfamilialen Betreuung auch kleiner Kinder zu höheren Geburtenziffern. Auch die Vollzeiterwerbstätigkeit der Frauen, die in Westdeutschland zu einer geringen Kinderzahl und einer hohen Kinderlosigkeit führt, wirkt sich in Ostdeutschland deshalb wesentlich geringer auf das Fertilitätsverhalten aus.

6.5 Armut und materielle Risikolagen junger Menschen

Die Analyse der zentralen Übergangsprozesse Integration in Arbeit und Beruf und Auszug aus dem Elternhaus, Umzug in einen eigenen Haushalt und gegebenenfalls Familiengründung hat ergeben, dass diese Übergangsprozesse von der Mehrheit der jungen Menschen vor dem Hintergrund veränderter gesellschaftlicher Rahmenbedingungen und Übergangsmuster relativ erfolgreich bewältigt werden. Allerdings ergeben sich im Verlaufe der Übergangsprozesse zum Teil erhebliche phasenspezifische Risikolagen, die dazu beitragen, dass junge Menschen vorübergehend oder längerfristig über so geringe Finanzmittel verfügen (können), dass sie sich in einer relativen Armutslage befinden bzw. Grundsicherungsleistungen nach dem SGB II beziehen (müssen). Ein näherer Blick auf das Ausmaß und die Verlaufsformen solcher Armutslagen bzw. Unterstützungsbedürftigkeiten ist schon deshalb erforderlich, weil die jungen Menschen in dieser Phase ihres Lebens zentrale Weichenstellungen vornehmen und Entscheidungen treffen müssen, die für ihr weiteres Leben von hoher Bedeutung sind. Wenn unter Bedingungen ökonomischer Knappheit weiterführende Bildungsgänge nicht gewählt oder gar abgebrochen werden bzw. anspruchsvolle Ausbildungen nicht absolviert werden können, dann kann dies langfristige Konsequenzen für die Arbeitsmarkt- und Einkommenschancen junger Menschen haben. Aber auch die Entscheidung zur Gründung einer eigenen Familie und zur Elternschaft hängt – wie Abschnitt 6.4 gezeigt hat – in hohem Maße von der aktuellen bzw. künftig erwarteten ökonomischen Lage der jungen Menschen ab. Aus diesen Gründen soll zunächst die Betroffenheit junger Menschen von relativer Armut betrachtet werden, um auf dieser Grundlage die Lage junger Erwachsener im Grundsicherungsbezug beleuchten zu können.

Gerade die Übergangssituation im Jugend- und jungen Erwachsenenalter macht es allerdings besonders schwierig, die Auswirkungen von Phasen der Armutsbetroffenheit einzuschätzen. Dementsprechend ist in der Jugendforschung die Annahme weit verbreitet, dass Armut im

jungen Erwachsenenalter eher vorübergehender Natur und damit in ihren Langfristfolgen als wenig dramatisch zu bewerten sei. Der Jugendsoziologe *Kreutz* (1976) hatte bereits in den 1970er-Jahren in dieser Hinsicht von einer „lebensphasenspezifischen Marginalsituation“ gesprochen. Denkbar ist allerdings auch, dass die Armutsbetroffenheit in dieser spezifischen Übergangsphase des Lebens als Beginn einer verfestigten Lage der Marginalisierung und der Ausgrenzung verstanden werden muss. Dies kann insbesondere für die Fälle angenommen werden, bei denen die aktuelle Unterversorgungslage Ausdruck einer bereits längerfristig anhaltenden Armutslage in der Herkunftsfamilie ist. In Familienhaushalten, die längerfristig unter relativen Armutsbedingungen leben, ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass aufgrund von beengten Wohnverhältnissen, geringer Einbindung in soziale Netzwerke, geringem Einkommen und – in vielen Fällen auch niedrigere Ausstattung mit kulturellem Kapital – die betroffenen jungen Menschen relativ niedrige schulische und berufliche Abschlüsse erwerben und zum Teil auch darüber hinausgehenden Deprivationserfahrungen ausgesetzt sind. In diesen Fällen drohen eine Verfestigung der Deprivationslage und damit eine Reproduktion der herkunftsbedingt niedrigen Soziallage.

6.5.1 Ausmaß und Verlaufsmuster relativer Armutslagen bei jungen Erwachsenen

Betrachtet man zunächst die Betroffenheit junger Erwachsener von relativer Armut,⁷⁶ dann zeigt sich, dass junge Erwachsene im Alter von 20 bis 25 Jahren am Ende

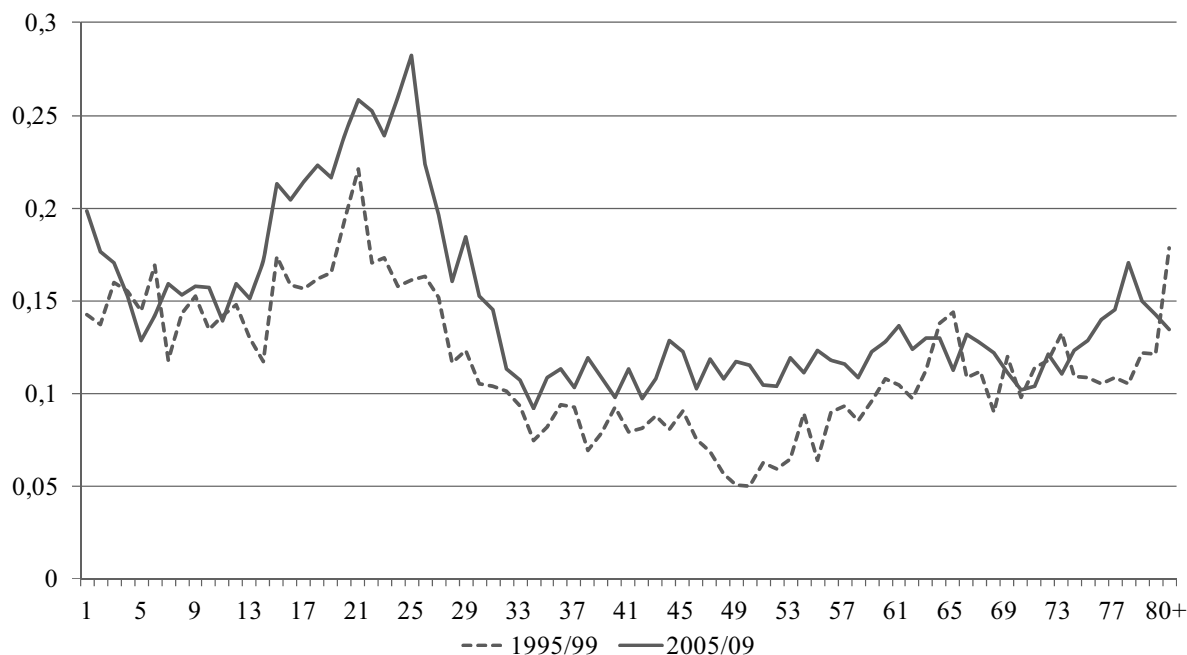
des ersten Jahrzehnts des 21. Jahrhunderts zu der am stärksten von Armut betroffenen Altersgruppe in Deutschland gehören (vgl. Grabka/Frick 2010; Krause u. a. 2012 sowie Groh-Samberg 2012).

Die Abbildung 6-7 zeigt die Armutsbetroffenheiten nach Altersgruppen. Danach zeigen sich insbesondere hohe Armutsquoten für die Null- bis Dreijährigen, etwas geringere für das Kindergartenalter (4 bis 6 Jahre), mittlere Armutsquoten im Schulalter (7 bis 14 Jahre), dann erneut höhere Armutsquoten für das Jugendalter von 15 bis 19 Jahren (Schüler sowie Auszubildende) und sodann extrem hohe Armutsbetroffenheit im jungen Erwachsenenalter (20 bis 25 Jahre), in dem das Armutsrisiko einen Höchstwert von fast 29 Prozent annimmt. Danach sinkt das Armutsrisiko steil ab. Ab einem Alter von 32 Jahren ist ein Niveau von ca. elf Prozent erreicht, das dann weitgehend mit geringen Schwankungen stabil bleibt. Erst im höheren Alter (ab 71 Jahren) steigen die Armutsquoten wieder an. Im Jahre 2008 lebte knapp ein Viertel der jungen Erwachsenen in der Altersspanne von 19 bis 25 Jahren in Haushalten mit einem verfügbaren Einkommen un-

⁷⁶ Die im Folgenden berichteten Armutsrisikoquoten wurden – wie auch in den anderen Teilen dieses Berichts – entsprechend den geltenden Standards auf Basis des äquivalenzgewichteten Haushaltsnettoeinkommen berechnet. Wenn nicht anders erwähnt wird eine Armutsschwelle von 60% des Medians des äquivalenzgewichteten Haushaltsnettoeinkommen bezogen auf die Verteilung in der Gesamtbevölkerung zugrunde gelegt (vgl. Krause u. a. 2012 sowie Groh-Samberg 2012).

Abbildung 6-7

**Einkommensarmut nach Alter
(1995/1999 vs. 2005/2009)**



Quelle: Groh-Samberg 2012

terhalb der Armutsschwelle. Diese überproportionale Betroffenheit junger Erwachsener von relativer Armut hat sich erst seit Mitte der 1990er-Jahre entwickelt. Denn die Armutsbetroffenheit junger Erwachsener im Alter von 21 bis 30 Jahren hatte sich bis zu Beginn der 1990er-Jahre kaum von der der Gesamtbevölkerung unterscheiden. Seitdem ist allerdings bei dieser Altersgruppe eine überproportionale Zunahme der Armutsbetroffenheit zu beobachten (vgl. Krause u. a. 2012, S. 12). Ebenso überproportional angestiegen sind die Anteile junger Erwachsener, die von länger dauernden Armutsphasen sowie von strenger und sehr strenger Armut betroffen sind. Diese gravierende Verschlechterung der ökonomischen Lage lässt sich nicht nur im Vergleich zur Gesamtbevölkerung, sondern auch im Vergleich zu den Kindern und Jugendlichen feststellen (vgl. Kap. 3).

Sozio-demografische und sozio-ökonomische Risikofaktoren

Betrachtet man die Verteilung der Armutsrisiken nach sozio-demografischen Risikofaktoren, dann tragen Frauen insbesondere im frühen Erwachsenenalter (20 bis 25 Jahre ein deutlich höheres Armutsrisiko als Männer. Junge Migrantinnen und Migranten der ersten Generation weisen ein extrem erhöhtes Armutsrisiko auf, während die Migrantinnen und Migranten der zweiten Generation immer noch ein deutlich erhöhtes Armutsrisiko tragen. Darüber hinaus ist das Armutsrisiko in Ostdeutschland höher als in Westdeutschland, wobei die dramatische Zunahme der allgemeinen Armut sich offenkundig auch auf die Situation der Jugendlichen und jungen Erwachsenen auswirkt (vgl. Tabelle 6-2; Groh-Samberg, 2012, S. 7).

Tabelle 6-2

Armutsrisiko nach Risikomerkmalen (2008 bis 2010; Angaben in Prozent)

| | Armutsrisiken | | | Struktur der Armut (Spalten-%) | | | Struktur Gesamt (Spalten-%) | | |
|------------------------|---------------|-------|-------|-----------------------------------|-------|-------|--------------------------------|-------|-------|
| | 15-19 | 20-25 | 26-30 | 15-19 | 20-25 | 26-30 | 15-19 | 20-25 | 26-30 |
| Insgesamt | 21,8 | 25,5 | 19,9 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Geschlecht | | | | | | | | | |
| Männer | 19,5 | 21,7 | 21,1 | 48,9 | 41,9 | 45,8 | 54,7 | 49,3 | 43,2 |
| Frauen | 24,6 | 29,3 | 19,0 | 51,1 | 58,1 | 54,3 | 45,3 | 50,7 | 56,8 |
| Migrationshintergrund | | | | | | | | | |
| keinen | 18,0 | 24,6 | 18,7 | 62,1 | 72,9 | 71,8 | 75,0 | 75,6 | 76,5 |
| direkt | 44,6 | 37,6 | 31,6 | 6,6 | 14,3 | 17,8 | 3,2 | 9,7 | 11,2 |
| indirekt | 31,3 | 22,3 | 16,9 | 31,3 | 12,8 | 10,4 | 21,7 | 14,7 | 12,3 |
| Region | | | | | | | | | |
| Westdeutschland | 20,5 | 22,8 | 17,9 | 81,8 | 71,7 | 72,7 | 87,0 | 80,1 | 80,7 |
| Ostdeutschland | 30,6 | 36,3 | 28,2 | 18,2 | 28,4 | 27,3 | 13,0 | 19,9 | 19,3 |
| Lebensform | | | | | | | | | |
| Alleinlebend | 58,5 | 59,7 | 28,6 | 3,6 | 42,6 | 42,2 | 1,3 | 18,2 | 29,3 |
| Paar ohne Kind | (36,9) | 21,1 | 5,6 | 0,3 | 9,3 | 7,1 | 0,2 | 11,2 | 25,0 |
| Alleinerziehend | n.n. | 73,3 | 62,0 | 0,9 | 5,0 | 13,1 | 0,2 | 1,7 | 4,2 |
| Paar mit Kind | n.n. | 56,5 | 23,8 | 0,2 | 13,4 | 30,1 | 0,1 | 6,1 | 25,1 |
| bei Eltern | 12,9 | 7,3 | 6,1 | 46,0 | 13,5 | 3,8 | 77,9 | 47,3 | 12,5 |
| bei einem Elternteil | 52,5 | 26,6 | 19,4 | 49,0 | 16,2 | 3,8 | 20,3 | 15,5 | 3,9 |
| Bildungsbeteiligung | | | | | | | | | |
| Nicht in (Aus-)Bildung | 37,3 | 24,5 | 16,3 | 11,0 | 48,2 | 68,5 | 6,3 | 50,2 | 83,4 |
| in Schule | 20,3 | 17,2 | n.n. | 75,1 | 3,7 | 0,5 | 79,1 | 5,4 | 0,1 |
| in Berufsausbildung | 18,7 | 21,9 | 29,0 | 12,0 | 19,9 | 5,2 | 13,7 | 23,2 | 3,6 |

noch Tabelle 6-2

| | Armutsriskien | | | Struktur der Armut (Spalten-%) | | | Struktur Gesamt (Spalten-%) | | |
|--------------------------------|---------------|-------|-------|-----------------------------------|-------|-------|--------------------------------|-------|-------|
| | 15-19 | 20-25 | 26-30 | 15-19 | 20-25 | 26-30 | 15-19 | 20-25 | 26-30 |
| Erwerbsbeteiligung | | | | | | | | | |
| in Studium | 49,3 | 34,0 | 39,6 | 1,9 | 28,2 | 25,8 | 0,8 | 21,2 | 13,0 |
| in Schule/Ausbildung | 20,0 | 20,6 | 49,7 | 84,9 | 21,4 | 4,0 | 91,2 | 26,5 | 1,6 |
| NEW | 31,5 | 25,6 | 26,3 | 5,7 | 7,2 | 11,4 | 3,9 | 7,2 | 8,6 |
| arbeitslos | 56,8 | 57,6 | 51,8 | 4,8 | 18,8 | 22,7 | 1,8 | 8,3 | 8,7 |
| EW: prekär | 28,2 | 34,3 | 33,3 | 2,6 | 15,7 | 19,2 | 2,0 | 11,7 | 11,5 |
| EW: mittel | (12.9) | 13,1 | 10,6 | 0,2 | 7,5 | 11,7 | 0,3 | 14,7 | 21,9 |
| EW: höher | n.n. | 3,0 | 3,0 | 0,0 | 1,3 | 5,3 | 0,1 | 10,5 | 34,8 |
| Studium | 49,3 | 34,0 | 39,6 | 1,9 | 28,1 | 25,8 | 0,8 | 21,1 | 13,0 |
| Höchster Bildungsabschluss | | | | | | | | | |
| noch in Schule | 20,1 | 25,9 | 25,6 | 72,3 | 21,8 | 6,5 | 77,2 | 21,5 | 5,0 |
| max. Hauptschule | 37,7 | 42,8 | 36,0 | 16,4 | 16,7 | 15,1 | 9,3 | 9,9 | 8,3 |
| HauptSch+Ausbildung | (0.0) | 25,0 | 19,0 | 0,0 | 10,0 | 12,6 | 0,5 | 10,2 | 13,2 |
| Realschule | 16,3 | 18,2 | 30,4 | 8,3 | 7,6 | 7,0 | 10,9 | 10,7 | 4,6 |
| RealSch+Ausbildung | (45.2) | 15,9 | 17,2 | 0,8 | 9,4 | 24,4 | 0,4 | 15,0 | 28,2 |
| (Fach-)Abitur | 28,2 | 29,9 | 35,6 | 2,1 | 27,7 | 14,9 | 1,6 | 23,6 | 8,3 |
| (Fach-)Abitur+ Ausbil. | n.n. | 14,3 | 10,1 | 0,0 | 3,1 | 6,2 | 0,0 | 5,6 | 12,2 |
| FH/Universität | n.n. | 26,3 | 13,2 | 0,1 | 3,7 | 13,3 | 0,1 | 3,6 | 20,2 |
| Bildung der Eltern | | | | | | | | | |
| max. Hauptschule | 39,7 | 34,4 | 20,6 | 16,4 | 10,2 | 9,1 | 8,9 | 7,5 | 8,4 |
| HauptSch+Ausbildung | 34,4 | 30,9 | 18,9 | 34,1 | 32,3 | 25,6 | 21,3 | 26,4 | 25,7 |
| RealSch+Ausbildung | 19,7 | 22,3 | 18,5 | 33,9 | 30,1 | 31,9 | 37,1 | 34,2 | 32,9 |
| Abitur+Ausbildung | 13,2 | 16,7 | 18,4 | 5,3 | 4,5 | 5,3 | 8,6 | 6,9 | 5,5 |
| Fachhochschule | 3,9 | 16,3 | 21,0 | 1,5 | 4,7 | 4,7 | 8,1 | 7,4 | 4,2 |
| Universität | 12,0 | 26,1 | 19,3 | 8,9 | 18,1 | 23,5 | 16,0 | 17,6 | 23,3 |
| Klassenlage der Eltern | | | | | | | | | |
| Obere Dienstklasse | 4,9 | 17,0 | 13,5 | 3,3 | 9,6 | 9,9 | 13,8 | 14,3 | 14,0 |
| Untere Dienstklasse | 8,6 | 24,2 | 18,4 | 7,1 | 14,9 | 15,8 | 16,8 | 15,6 | 16,4 |
| Einfache nicht-manuelle Berufe | 19,8 | 25,3 | 29,5 | 9,3 | 8,8 | 13,3 | 9,5 | 8,8 | 8,6 |
| Kleine Selbständige | 10,9 | 13,2 | 14,0 | 4,9 | 4,7 | 7,0 | 9,1 | 9,0 | 9,6 |
| FacharbeiterIn | 24,8 | 28,6 | 18,8 | 29,1 | 29,2 | 26,2 | 23,9 | 25,8 | 26,8 |
| Einfache ArbeiterIn | 34,9 | 31,2 | 21,8 | 46,4 | 32,7 | 27,9 | 27,0 | 26,5 | 24,5 |

noch Tabelle 6-2

| | Armutsrisiken | | | Struktur der Armut (Spalten-%) | | | Struktur Gesamt (Spalten-%) | | |
|------------------------|---------------|-------|-------|-----------------------------------|-------|-------|--------------------------------|-------|-------|
| | 15-19 | 20-25 | 26-30 | 15-19 | 20-25 | 26-30 | 15-19 | 20-25 | 26-30 |
| Bezug von Sozialleist. | | | | | | | | | |
| nein | 14,3 | 19,2 | 13,6 | 54,2 | 61,3 | 54,9 | 82,8 | 81,4 | 80,2 |
| ja | 58,0 | 53,0 | 45,3 | 45,8 | 38,7 | 45,1 | 17,2 | 18,6 | 19,8 |

(..) = Fallzahlen unter 30; n.n. = Fallzahlen unter 10.

Quelle: SOEPv27, gepoolte Wellen 2008 bis 2010; eigene Berechnungen

Auch die Lebensform hat einen hohen Einfluss auf das Armutsrisiko. Dabei tragen diejenigen jungen Menschen, die allein leben – bzw. insbesondere die Alleinerziehenden, die das Elternhaus verlassen haben – die höchsten Armutsrisiken. Während fast die Hälfte aller armen Jugendlichen (15 bis 19 Jahre) in Haushalten von Alleinerziehenden leben, dominiert bei den jungen Erwachsenen (20 bis 25 Jahre) die Haushaltsform der Alleinlebenden. Auch junge Paare mit Kindern tragen ein deutlich erhöhtes Armutsrisiko, während dieses Risiko für junge Erwachsene in einer Lebensgemeinschaft bzw. Partnerschaft ohne Kinder sehr gering ausfällt. Im Hinblick auf die Bildungsbeteiligung ist insbesondere die hohe Armutsbelastung von Studierenden auffällig. Über ein Viertel der armen jungen Erwachsenen über 19 Jahren sind Studierende, wobei dieser Wert in der mittleren Altersgruppe (20 bis 25 Jahre) insgesamt 20 Prozent beträgt, während dieser Anteil bei den 26- bis 30-Jährigen auf 13 Prozent sinkt. Der größte Teil der jungen Erwachsenen in relativer Armut – etwa die Hälfte der 20-bis 25-Jährigen und über zwei Drittel der 26- bis 30-Jährigen – befinden sich nicht mehr in Schule, Ausbildung oder Studium. Etwa die Hälfte von ihnen ist erwerbstätig. Erwartungsgemäß steigt der Anteil der jungen Erwachsenen, die weder in Ausbildung noch Beschäftigung noch beruflicher Ausbildung sind, an allen armen jungen Menschen mit zunehmenden Alter deutlich an, wobei die Arbeitslosen in dieser Gruppe überwiegen. Allerdings sind auch die Armutsrisiken von prekär beschäftigten und studierenden jungen Erwachsenen relativ hoch. Ein wirksamer Schutz vor Armut kann nur durch das Erreichen guter beruflicher Beschäftigungsverhältnisse in den gesicherten Arbeitsmarktsegmenten erlangt werden. Dies gelingt allerdings nur einem Drittel aller jungen Erwachsenen im Alter von 26 bis 30 Jahren (die Armutsrisikoquote liegt in dieser Gruppe bei etwa 3 Prozent). Was die (Aus-)Bildungsabschlüsse anbelangt, so erweist sich mit zunehmendem Alter die abgeschlossene Berufsausbildung als ein armutsvermeidender Faktor. Dementsprechend haben in der höchsten Altersgruppe (26 bis 30 Jahre) etwa 43 Prozent aller armen jungen Erwachsenen noch keine abgeschlossene Berufsausbildung bzw. keinen Studienabschluss erreicht (Durchschnittswert bei allen jungen Menschen dieser Altersgruppe: 26 Prozent). Entscheidend ist hierbei nicht der allgemeine Schulabschluss, sondern die abgeschlossene Berufsausbildung. Die soziale Herkunft hat einen starken Einfluss auf das Armutsrisiko bei 15- bis

19-jährigen Jugendlichen, die noch bei ihren Eltern leben. Dieser Zusammenhang schwächt sich allerdings mit zunehmendem Alter (also dem allmählichen Verlassen des Elternhauses) ab. Die gleichmäßigere Verteilung relativer Armutsquoten bei den älteren Jugendlichen (26 bis 30 Jahre) ist offensichtlich auf den hohen Anteil von Studierenden auch aus höher gebildeten Elternhäusern zurückzuführen.

Ein enger Zusammenhang besteht auch zwischen relativer Armut und dem Bezug von Sozialleistungen nach SGB II und SGB XII. Während die Bezieher dieser Sozialleistungen bei den Jugendlichen eine Armutsquote von 58 Prozent aufweisen, sinkt diese Quote bei den 26- bis 30-Jährigen auf 45 Prozent. Umgekehrt betrachtet beziehen ca. 40 bis 45 Prozent aller relativ armen jungen Menschen Sozialleistungen nach SGB II bzw. SGB XII.

Multivariate Regressionsanalysen, die die Stärke der verschiedenen Einflussfaktoren in Beziehung setzen, zeigen, dass Frauen unter Kontrolle der übrigen Einflussfaktoren ein signifikant geringeres Armutsrisiko als Männer aufweisen. Erwartungsgemäß tragen junge Menschen, die nicht mehr bei ihren Eltern wohnen, ein deutlich überproportionales Armutsrisiko, während das Zusammenleben mit einem Partner stark vor Armut schützt (vgl. Groh-Samberg 2012). Interessant ist, dass die Geburt eines Kindes (bzw. die Übernahme der Verantwortung für ein Kind) keinen direkten Effekt auf das Armutsrisiko ausübt. Es wird umgekehrt davon ausgegangen, dass die Entscheidung für ein Kind sehr stark von den ökonomischen Ressourcen abhängig gemacht wird. Auch hier zeigt sich erneut, dass eine Armutslage bzw. Lebenslage mit geringer ökonomischer Ressourcenausstattung zu einem Hinausschieben der Realisierung des Kinderwunsches führt. Hervorzuheben ist auch, dass sowohl junge Menschen in einer Berufsausbildung als auch junge Menschen im Studium unter sonst gleichen Bedingungen ein überhöhtes Armutsrisiko tragen. Auch die bekannten Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft und Armutsrisiko werden bestätigt. Junge Menschen aus Elternhäusern mit geringerem kulturellem Kapital und aus einfachen Arbeitsfamilien tragen ein höheres Armutsrisiko als junge Menschen aus besser gestellten Herkunftsfamilien. Hervorzuheben ist ebenso, dass ein zunehmendes Alter mit einem abnehmenden Armutsrisiko (hier in der untersuchten Altersspanne von 15 bis 30 Jahren) einhergeht. Die deutlich erhöhten Armutsrisiken insbesondere der 20- bis

25-jährigen jungen Erwachsenen haben also zu einem hohen Anteil mit den spezifischen Bedingungen und Lebenslagen dieser Altersgruppe zu tun. Junge Erwachsene haben also eine gute Chance, mit zunehmendem Alter ihre Armutslage zu verlassen, da das Studium bzw. die Berufsausbildung abgeschlossen, prekäre Einstiegspositionen in den Arbeitsmärkten allmählich verlassen und die Unsicherheiten und Unwägbarkeiten der Familiengründung überwunden werden.

Allerdings ist zu berücksichtigen, dass die ausschließliche Betrachtung der materiellen Lage nicht ausreicht, um die Auswirkungen von Deprivationslagen auf das Wohlbefinden und die Zukunftsperspektiven junger Menschen abschätzen zu können. Leider liegen hierzu allerdings für das junge Erwachsenenalter keine empirischen Studien vor. Die wenigen Untersuchungen, die die Zusammenhänge zwischen unterschiedlichen Dimensionen der Lebenslage junger Menschen in Armutslagen empirisch auszuloten versuchen, beziehen sich auf das Jugendalter und damit auf eine Lebenssituation, in der die jungen Menschen noch im familialen Haushalt leben (vgl. z. B. Palentien u. a. 1999 sowie Hölscher 2003). Aus diesen Studien geht hervor, dass die subjektive Wahrnehmung und Einordnung der materiellen Lage durch die jungen Menschen eine höhere Relevanz für das Wohlbefinden junger Menschen aufweist als die objektive Armutslage. Diese subjektive Bewertung hängt wiederum von weiteren Faktoren wie dem Bewältigungsverhalten der Eltern, der Einbindung in Gleichaltrigenbeziehungen, dem Vorhandensein verständnisvoller Erwachsener (auch in der Schule), der Akzeptanz durch das soziale Umfeld und die subjektive Einschätzung der Dauer der materiellen Unterversorgungslage ab. Auch schwerwiegende familiäre Probleme wie etwa Auseinandersetzungen der Eltern im Zusammenhang mit Trennung und Scheidung, Gewalterfahrungen, Belastung mit Haushaltspflichten etc. wirken als Problem verstärkende Einflussfaktoren. Hinzu kommen geschlechtsspezifische Unterschiede, die sich vor allem darin ausdrücken, dass Mädchen bzw. junge Frauen die familiäre Deprivationslage sensibler wahrnehmen und stärker von den Folgen belastet werden (Übernahme von Verpflichtungen im Haushalt, geringere zugestandene finanzielle Autonomie etc.). Sowohl deutsche als auch Studien aus Großbritannien verweisen aber auch auf positive Auswirkungen einer knappen familialen Haushaltslage auf die jungen Menschen. So bemühen sich viele betroffene junge Menschen, durch die Übernahme von Schüler- und Ferienjobs eigenes Geld zu verdienen und damit die Familie finanziell zu entlasten. Hierbei sammeln sie wertvolle erste Arbeitserfahrungen, erwerben Autonomiepielräume beim Umgang mit Finanzmitteln und erleben einen Statusgewinn bei ihren Peers (vgl. Ridge 2004 sowie Hölscher 2003). Insgesamt lassen sich ambivalente Auswirkungen von materiellen Deprivationslagen auf die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben im jugendlichen bzw. jungen Erwachsenenalter festhalten: Während einerseits insbesondere die Verselbstständigung vom Elternhaus durch Peeraktivitäten und die Realisierung lebensphasenspezifischer Konsumwünsche (z. B. Markenkleidung, Unterhaltungselektronik) eingeschränkt

wird, beschleunigen sich andererseits zum Teil Prozesse der materiellen Verselbstständigung und der Entwicklung autonomer Handlungskompetenzen. Was solche positiven wie negativen Erfahrungen allerdings für die (erfolgreiche) Bewältigung der Übergangsprozesse im jungen Erwachsenenalter bedeuten und wie die spezifische Gruppe Phasen materieller Unterversorgung bewältigt, hierzu liegen zurzeit keine empirischen Studien vor.

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass im Verlaufe der letzten Jahrzehnte das Armutsrisiko für junge Menschen – auch bei Kontrolle weiterer Effekte – lebensphasenspezifisch angestiegen ist. Damit muss davon ausgegangen werden, dass der Übergang in das Erwachsenenalter eine Lebensphase darstellt, die für einen relevanten Teil junger Menschen mit ökonomisch prekären Lebenslagen einhergeht. Diese Befunde deuten – trotz der unterschiedlichen Chancen einzelner Teilgruppen junger Menschen, privilegierte Positionen in der Gesellschaft zu erlangen – auf einen jugendpolitischen Handlungsbedarf hin. Die bislang bestehenden finanziellen Transfersysteme zur Absicherung lebensphasenspezifischer Risikolagen und die stark ausgeprägte Abhängigkeit der Lebenslage junger Menschen vom Einkommen ihrer Eltern erweisen sich angesichts der veränderten Verlaufsformen und Risikolagen des Aufwachsens als immer weniger tragfähig.

6.5.2 Junge Erwachsene im SGB II Leistungsbezug

Die in den letzten Jahren deutlich gestiegene und überproportionale Betroffenheit von Armutsrisiken bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen weist auf wachsende soziale Risiken bei der Bewältigung von Übergangsprozessen im jungen Erwachsenenalter hin. Junge Menschen, die unter Bedingungen materieller Ressourcenknappheit leben, müssen z. T. erhebliche Einschränkungen ihrer Teilhabechancen in Kauf nehmen und verfügen z. T. nicht über ausreichende finanzielle Mittel, um anspruchsvollere und länger andauernde Qualifizierungswege zu beschreiten. Da es eine universalistische Sozialleistung zur Absicherung solcher typischer Bedarfslagen im Übergang zum Erwachsenenalter nach skandinavischem Vorbild in Deutschland nicht gibt, bleibt für einen zwar qualitativ begrenzten, aber relevanten Teil junger Menschen nur die Inanspruchnahme des Arbeitslosengeldes II auf der Grundlage des SGB II. Ein Blick auf den Umgang staatlicher Institutionen mit jungen Menschen in der Grundversicherung für Arbeitsuchende (SGB II) ist daher auch aus dem Grund relevant, da gerade an dieser Stelle Form und Inhalt der öffentlichen Verantwortungsübernahme für die Absicherung materieller Risiken junger Menschen untersucht werden können.

In dieser Hinsicht gelten spätestens seit der Einführung der sogenannten Harz IV-Gesetzgebung im Jahre 2005 die Grundprinzipien der aktivierenden Arbeitsmarkt- und Beschäftigungspolitik mit ihrer Leitidee des „Forderns und Förderns“. Dementsprechend sind sowohl Jugendliche als auch junge Erwachsene in der Grundversicherung für Arbeitsuchende (SGB II) als besondere Zielgruppe definiert. Was das Fördern anbelangt, wird die spezifische

Relevanz des Übergangs in den Arbeitsmarkt durch Ausbildung und Qualifizierung berücksichtigt. In § 3 Absatz 2 (1) SGB II ist dementsprechend geregelt, dass junge Erwachsene ohne Berufsabschluss vorrangig und unverzüglich in eine Berufsausbildung vermittelt werden sollen. Gelingt dies nicht, soll die Aufnahme einer zielgruppenspezifischen Maßnahme, einer Beschäftigung oder Arbeitsgelegenheit (z. B. Ein-Euro-Job) realisiert werden, um die berufsbezogenen Kenntnisse und Fähigkeiten verbessern zu können. Zu dem Spektrum der Angebote für Jugendliche und junge Erwachsene gehören dabei auch Maßnahmen nach dem SGB III wie z. B. Trainingsmaßnahmen, sozialpädagogische Betreuung, berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen etc. (vgl. Achatz u. a. 2007). Darüber hinaus sollen Jugendliche und junge Erwachsene durch einen besseren Betreuungsschlüssel von den Grundsicherungsträgern intensiver gefördert werden.

Das Prinzip des Forderns kommt in den für diese Zielgruppe strengeren Disziplinierungsmaßnahmen zum Ausdruck. Die schärfere Sanktionspraxis schließt die Möglichkeit ein, bei der Weigerung, ein Job- oder Maßnahmenangebot anzunehmen, den Regelsatz sowie auch den Mietzuschuss vollständig zu streichen (vgl. Götz u. a. 2010). Auch benötigen die jungen Erwachsenen im Leistungsbezug eine besondere Begründung, wenn sie aus der elterlichen Wohnung ausziehen und eine eigene Bedarfsgemeinschaft begründen wollen. Damit muss die lebensphasenspezifische Aufgabe der Verselbstständigung gegenüber dem Elternhaus im Bereich des Grundsicherungsbezugs letztlich aus Kostengründen in die fernere Zukunft verschoben werden. Diesen zielgruppenspezifischen Regelungen liegen zwei Annahmen des Gesetzgebers zugrunde (vgl. Popp u. a. 2006): Zum einen seien frühzeitige Investitionen in die Bildung und Qualifizierung junger Menschen durch „Fordern und Fördern“ besonders effizient, da in dieser Lebensphase Entscheidungen getroffen werden, die von hoher Bedeutung für die weitere Qualifizierungs- und Berufskarriere sind. Darüber hinaus wird angenommen, dass ein Leben im Hilfebezug in dieser Lebensphase zu einer Gewöhnung an den Bezug von Sozialleistungen führen könne mit der Folge von Motivationsproblemen und fehlender Bereitschaft, sich auf die Anstrengungen einer Qualifizierung bzw. eines Erwerbslebens einzulassen.

Deutlich wird, dass diese Kombination aus Förderungs- und verschärfter Sanktionspraxis im Umgang mit jungen Menschen einem verzerrten und eindimensionalen Bild des jungen Menschen im Grundsicherungsbezug entlehnt ist: Unterstellt wird in dieser Konstruktion, dass junge Menschen, die Grundsicherungsleistungen beantragen, unter Motivationsproblemen im Hinblick auf Berufswahl und Leistungsbereitschaft leiden und im Prinzip bequemere Alternativen zu Ausbildung und Arbeit suchen. Dabei handelt es sich um die Übertragung allgemeiner Unterstellungen bezüglich der Motivation und den Handlungsdispositionen von arbeitssuchenden Menschen in der „Philosophie“ aktivierender Arbeitsmarktpolitik. Angesichts der Heterogenität der Soziallagen sowie der Motive und Handlungsorientierungen junger Menschen (auch) im SGB II-Leistungsbezug werden solche vereinheitlichen-

den Vorannahmen sehr schnell problematisch, da sie der tatsächlichen Differenziertheit der Lebenslagen junger Menschen und ihrer Familien nicht gerecht werden und Gefahr laufen, Fehlanreize und unproduktive Sanktionen auszulösen. Es stellt sich nämlich die grundlegende Frage, ob unzureichende bzw. „falsche“ Qualifikationen bzw. die mangelnde Motivation und Anstrengungsbereitschaft überhaupt als Bedingungsfaktoren für die Hilfeabhängigkeit junger Erwachsener in Betracht kommen. Dieser Frage kann näher nachgegangen werden, indem die soziale Zusammensetzung des Empfängerkreises von SGB II-Leistungen in der Phase des jungen Erwachsenenalters genauer analysiert wird.

Eine Grundlage hierfür bietet die IAB-Studie „Lebenssituation und Soziale Sicherung 2005“, die die Situation zu Beginn des Jahres 2005 abbildet. Danach lassen sich für die 18- bis unter 25-jährigen Leistungsbezieherinnen und -bezieher folgende Befunde festhalten (vgl. Popp u. a. 2006): In der Gruppe der 18- bis unter 25-jährigen Hilfebezieherinnen und -bezieher waren im Jahre 2005 Personen mit Migrationshintergrund deutlich häufiger vertreten als in der Gesamtbevölkerung (Anteil unter den Leistungsbezieher: 42 Prozent vs. 27 Prozent in der Gesamtbevölkerung). Ferner sind junge Menschen, die die Schule ohne Abschluss verlassen haben, die lediglich einen Sonder- oder Hauptschulabschluss vorweisen können bzw. über keinen beruflichen Abschluss verfügen, unter den Leistungsbezieher deutlich stärker vertreten als in der Gesamtbevölkerung.

Betrachtet man die Integration in den Arbeitsmarkt, so ergeben sich differenzierte Ergebnisse. Knapp die Hälfte der Leistungsbezieher in dieser Altersgruppe sind entweder arbeitslos (36,9 Prozent) oder Teilnehmer einer Maßnahme (12,4 Prozent). Für diese Gruppe der jungen Erwachsenen trifft zu, dass der Übergang von der Schule in Ausbildung und Erwerbstätigkeit problematisch verläuft. Dies betrifft 60 Prozent der 21- bis 24-Jährigen und 35 Prozent der 18- bis 20-Jährigen, was noch einmal darauf hindeutet, dass die Jüngeren zumeist noch gar nicht am Arbeitsmarkt beteiligt sind.

Etwas mehr als die Hälfte der erwerbsfähigen jungen Erwachsenen im SGB II-Bezug sind weder erwerbslos, noch nehmen sie an einer Maßnahme teil. Knapp 21 Prozent gehen noch zur Schule und gut ein Zehntel befindet sich in Ausbildung (sowohl betrieblich als auch vollzeitleich). Ein weiteres knappes Zehntel der jungen Erwachsenen befindet sich zum Erhebungszeitpunkt in Elternzeit bzw. Mutterschutz. Mit sechs Prozent ist nur ein äußerst geringer Teil der jüngeren SGB II-Leistungsempfängerinnen und -empfänger zum Zeitpunkt der Erhebung erwerbstätig, wobei dies für die Mehrzahl nur gelegentlich oder in geringfügiger Beschäftigung zutrifft. Ein weiterer sehr geringer Teil (3 Prozent) lässt sich nicht in die genannten Kategorien einteilen.

Für die Bestimmung der Gründe des Hilfebezugs erweist sich insbesondere die Haushaltssituation der jungen Hilfebezieher als aufschlussreich. Etwas mehr als die Hälfte der hilfebedürftigen jungen Erwachsenen lebt noch bei den Eltern/bei einem Elternteil, wobei dies insbesondere

für diejenigen zutrifft, die noch zur Schule gehen oder eine Ausbildung absolvieren bzw. an einer Maßnahme teilnehmen. Es handelt sich hierbei überwiegend um jüngere Leistungsbezieher (18 bis 20 Jahre). Für diese Gruppe trifft zu, dass häufig ein weiteres Haushaltsmitglied Sozialleistungen bezieht oder sich in Arbeitslosigkeit befindet. Dies bedeutet, dass Schülerinnen, Schüler, Auszubildende, Teilnehmerinnen und Teilnehmer von Maßnahmen in erster Linie wegen der Hilfebedürftigkeit ihrer Eltern Leistungen nach dem SGB II beziehen. Eine weitere Analyse zeigt, dass die Schülerinnen und Schüler überproportional häufig einen Migrationshintergrund aufweisen und in großen Mehrpersonenhaushalten leben. Sie streben mehrheitlich einen höheren Bildungsabschluss (Fachabitur oder Allgemeine Hochschulreife, 55 Prozent) an. Demgegenüber weisen Auszubildende seltener einen Migrationshintergrund auf, sie haben vergleichsweise die höchsten Schulabschlüsse und gut die Hälfte hat die Mittlere Reife abgeschlossen. Es sind also nicht ihre eigenen Arbeitsmarktprobleme, sondern die Armut ihrer Familien, die zu ihrer Hilfebedürftigkeit führen. Dagegen weisen Maßnahmeteilnehmer häufig einen niedrigen Schulabschluss auf. 17 Prozent haben keinen Schulabschluss und die Hälfte lediglich einen Sonder- bzw. Hauptschulabschluss. Über 70 Prozent von ihnen haben bislang keinen beruflichen Ausbildungsabschluss erlangt.

Demgegenüber sind diejenigen Jugendlichen, die bereits erwerbstätig waren bzw. arbeitslos oder sich im Mutterschutz bzw. in der Elternzeit befanden, überwiegend in einem selbstständigen Haushalt bzw. in einer Lebensgemeinschaft mit Partnern bzw. Kindern. Diese Jugendlichen sind häufiger zwischen 21 und 24 Jahren alt. In dieser Gruppe trifft seltener als bei den anderen genannten Teilgruppen zu, dass ein weiteres Haushaltsmitglied arbeitslos ist. Die Erwerbstätigen unter ihnen sind im Vergleich zu den Arbeitslosen bzw. jungen Erwachsenen in Elternzeit gut ausgebildet (nahe zu 50 Prozent haben ihre Ausbildung abgeschlossen). Allerdings übt mehr als die Hälfte nur gelegentliche oder geringfügige Tätigkeiten aus. Bestimmungsfaktoren für ihre Hilfebedürftigkeit sind wahrscheinlich der geringe Verdienst bzw. das Leben mit einem Partner, der ebenfalls nur über wenig Einkommen verfügt. Insbesondere, wenn diese jungen Erwachsenen in größeren Haushalten mit Kindern zusammenleben, reicht ihr Erwerbseinkommen nicht aus, um den Lebensunterhalt zu decken. Demgegenüber liegt die Problemlage bei den arbeitslosen jungen Erwachsenen offen zutage: Sie sind überwiegend gering qualifiziert, wobei fast die Hälfte lediglich über einen Sonder- bzw. Hauptschulabschluss verfügt und über 20 Prozent bislang gar keinen Schulabschluss erreichen konnten. Die Gruppe der hilfebedürftigen jungen Erwachsenen in Mutterschutz bzw. Elternzeit besteht nahezu ausschließlich aus Frauen, wobei über die Hälfte von ihnen mit einem Partner zusammenlebten, der aber oft arbeitslos bzw. geringfügig beschäftigt ist. Ein weiteres Drittel lebt in einem alleinerziehenden Haushalt. Auch in dieser Gruppe befinden sich auffällig viele junge Erwachsene mit Bildungsdefiziten. Der Anteil der Absolventinnen ohne Schulabschluss ist

hier sehr hoch und 70 Prozent haben bislang keinen Ausbildungsabschluss vorzuweisen.

Eine differenzierte Analyse der sozialen Zusammensetzung junger Menschen im SGB II-Bezug zeigt also, dass fehlende Qualifikationen bzw. sogar fehlende Arbeitsmotivation und Leistungsbereitschaft als Gründe für die Abhängigkeit von öffentlichen Grundsicherungsleistungen von vornherein ausfallen. Dies gilt für die zumeist jüngeren jungen Menschen, die noch bei ihren Eltern wohnen. Hier ist es die Armut der Eltern und ihr Status als Schüler bzw. Auszubildende, die zu ihrer prekären materiellen Lage beitragen. Soweit es sich um Schülerinnen und Schüler handelt, haben wir es häufig mit jungen Menschen mit Migrationshintergrund zu tun, die in größeren Haushalten zusammen mit ihren Eltern und weiteren Kindern zusammenleben. Diese jungen Menschen haben zwar relativ hohe Bildungsaspirationen, aber es bleibt ungeklärt, ob sie bzw. ihre Eltern über genügend Erfahrungen und Informationen über das deutsche Bildungssystem verfügen, um ihre Bildungsaspirationen auch umsetzen zu können. Die zweite Gruppe besteht aus jungen Menschen, die bereits erwerbstätig waren bzw. sich im Mutterschutz bzw. Elternzeit befinden, etwas älter sind und überwiegend in einem selbstständigen Haushalt bzw. in Lebensgemeinschaft mit Partner und Kinder leben. Gründe für die prekäre materielle Lage sind ihre Verwiesenheit auf gering bezahlte prekäre Arbeitsgelegenheiten und der Sachverhalt, dass sie mit einem bzw. mehreren Kindern zusammenleben und das Einkommen für eine eigenständige materielle Existenzsicherung nicht ausreicht. Hier spiegeln sich neben materiellen Risiken des Übergangs in stabile und gut bezahlte Beschäftigungsverhältnisse auch die Risiken des Übergangs in eine eigenständige Haushaltsgemeinschaft wider, die sich bereits in der Struktur der relativen Armut gezeigt haben. Besonders prekär ist die Situation der alleinerziehenden jungen Menschen, die in hohem Maße Bildungsdefizite aufweisen und aufgrund ihrer Erziehungstätigkeit dem Arbeitsmarkt nicht voll zur Verfügung stehen.

Für eine genauere Einschätzung der Langzeitfolgen des SGB II-Bezugs sind Informationen über Dauer und Kontinuität des Arbeitslosengeld II-Bezugs junger Erwachsener von Bedeutung. Dies gilt insbesondere, wenn berücksichtigt wird, dass ein Teil der Armut bzw. Hilfebedürftigkeit junger Erwachsener auf temporäre Lebenslagen wie etwa Schulausbildung, berufliche Ausbildung oder Erziehungszeiten zurückgeht und daher grundsätzlich nach Beendigung dieser Lebenslage überwunden werden kann. Auf der Grundlage der bereits erwähnten IAB-Befragung „Lebenssituation und Soziale Sicherung 2005“ (LSS 05) und zusätzlichen anonymisierten Verwaltungsdaten der Bundesagentur für Arbeit konnten entsprechende dynamische Verläufe des Hilfebezugs untersucht werden (Schels 2008 sowie 2012). Über die bisher betrachtete Altersspanne von 18 bis 24 Jahren konnte hier auch die Spanne von 25 bis 29 Jahren einbezogen werden. Bezogen auf das Untersuchungsfenster 2005/2006 zeigt sich, dass vier Fünftel der jungen Erwachsenen, die im Januar 2005 auf Arbeitslosengeld II angewiesen waren, bis Ende 2006 einmalig Grundsiche-

rungsleistungen in Anspruch nahmen, während ein knappes Fünftel wiederholt Arbeitslosengeld II bezog. Die Hilfebedürftigkeit konnte sich dabei auf zwei bzw. drei Perioden erstrecken.

Eine Analyse der Verlaufsmuster ergab drei Typen, wobei der erste Typus im Beobachtungszeitraum durchgängig Arbeitslosengeld II bezog, die zweite Gruppe einen nachhaltigen Ausstieg aus dem Leistungsbezug schaffte, während die dritte Gruppe mehrmals zwischen Leistungsbezug und Nicht-Leistungsbezug wechselte – bzw. es lag ein längerer Hilfebezug vor, der erst gegen Ende des Beobachtungszeitraums nachhaltig beendet werden konnte. Betrachtet man die Anteile dieser Typen genauer, so zeigt sich, dass ca. 40 Prozent der jungen Erwachsenen durchgängig auf Arbeitslosengeld II angewiesen waren und 60 Prozent den Leistungsbezug mindestens einmal verlassen hatten (davon etwa 30 Prozent nach rund einem Jahr). Geht man davon aus, dass ein Hilfebezug von ca. einem Jahr ein erhöhtes Risiko für die weiteren Teilhabechancen der jungen Erwachsenen anzeigt, so ist dies bei zwei Dritteln der analysierten jungen Erwachsenen im Leistungsbezug der Fall. Im Vergleich zu früheren Studien zur Dynamik des Sozialhilfebezugs kann somit festgehalten werden, dass junge Arbeitslosengeld-II-Bezieher und Bezieherinnen eine längere Zeitspanne benötigen, um ihren Leistungsbezug zu beenden. Jugendspezifische Lebenslagen wie Schule oder Ausbildung begünstigen also einen längeren Hilfebezug als bei der Gruppe der Erwachsenen. Auch die Wahrscheinlichkeit, nach Beendigung der ersten Bezugs-Episode wieder in den Bezug zurückzufallen, ist relativ hoch. Nach ca. sechs Monaten bezieht etwa ein Drittel der jungen Erwachsenen erneut Leistungen der Grundsicherung für Arbeitsuchende; bis zum Ende des Beobachtungszeitraumes erhöht sich dieser Anteil auf fast 50 Prozent.

Eine Analyse der Übergangsraten nach Erwerbsstatus und Haushaltskontext zeigt, dass erwartungsgemäß arbeitsmarktnahe Gruppen (Auszubildende sowie sozialversicherungspflichtig beschäftigte junge Erwachsene) den Hilfebezug schneller verlassen als die übrigen Gruppen. Geringfügig Erwerbstätige und junge Erwachsene in Berufsausbildung beenden den Leistungsbezug schneller als Arbeitslose. Schüler beziehen das Arbeitslosengeld II am längsten. Diese Gruppe junger Erwachsener hat über längere Zeit nicht die Chance, durch eigenes Einkommen den Leistungsbezug zu überwinden und offensichtlich reichen die finanziellen Ressourcen der Familie hier nicht aus. Auch Alleinerziehende, junge Paare mit Kindern und bei den Eltern lebende junge Erwachsene beziehen deutlich länger SGB II-Leistungen als allein lebende junge Erwachsene. Hierfür ist der finanzielle Mehrbedarf von großen Haushalten (mit Kindern) verantwortlich. Die Gruppe der Alleinerziehenden verlässt den Leistungsbezug am langsamsten. Hier gilt, dass die Möglichkeiten zur Erwerbsarbeit durch die Pflichten zur Kinderbetreuung erheblich eingeschränkt sind und kein weiteres Erwerbseinkommen zur Verfügung steht.

Zu den Gruppen junger Erwachsener, die den Hilfebezug für längere Zeit überwinden können, gehören insbeson-

dere erwerbstätige junge Erwachsene und Auszubildende. Demgegenüber fallen arbeitslose junge Erwachsene, Schüler sowie vor allem Alleinerziehende sowie junge Erwachsene mit Partner und/oder Kindern früher in den Bezug von Leistungen zurück. Das Einkommen junger Menschen reicht in der Regel selten aus, um eine Familie gegen Armut absichern zu können. Ob sich die Einkommenssituation dieser jungen Familien mit der steigenden Berufserfahrung der betroffenen jungen Erwachsenen verbessert, muss offenbleiben.

Obwohl sich junge Erwachsene in einer Übergangssituation befinden, was für temporäre Armutphasen und Hilfeabhängigkeiten spricht, zeigt sich in der Verlaufsstudie, dass junge Arbeitslosengeld-II-Bezieherinnen und Bezieher auch, und insbesondere im Vergleich zu Erwachsenen, länger finanzielle Unterstützung benötigen. Der vergleichsweise länger andauernde Hilfebezug birgt das Risiko in sich, dass sich der Hilfebezug verfestigt. Hierfür spricht auch, dass sich der größere Teil der jungen Leistungsbezieher in einem längeren oder wiederholten Leistungsbezug befindet. Insbesondere Schüler, zumal wenn sie keinen Ausbildungsplatz finden, junge Eltern sowie Alleinerziehende tragen ein hohes Risiko, den Leistungsbezug auch über zwei Jahre hinweg nicht dauerhaft verlassen zu können. Auch bei den gering qualifizierten langzeitarbeitslosen jungen Erwachsenen und denjenigen unter ihnen, die über keine abgeschlossene Berufsausbildung verfügen, besteht ein hohes Risiko der Verfestigung des Leistungsbezugs.

Allerdings zeigt sich, dass die Verbleibstudie keinerlei Hinweise darauf finden konnte, dass es die vermuteten „Gewöhnungseffekte“ an den Hilfebezug bei jungen Erwachsenen gibt und sich damit eine Abhängigkeit vom Hilfebezug entwickeln würde (vgl. Schels 2012, S. 196 ff.). Vielmehr wird deutlich, dass es sich bei der Gruppe der Hilfebezieher im jungen Erwachsenenalter um Menschen in vielfältigen und differenzierten Lebenslagen und Risikokonstellationen handelt, und dass sich die Übergangswegen in das Erwerbsleben weiter ausdifferenzieren und individualisieren. Wohl aber gibt es empirische Hinweise darauf, dass sich das Verfestigungsrisiko im Zusammenhang mit längerfristigen Erfahrungen des Hilfebezugs erhöht und sich zunehmende Entmutigungseffekte im Falle des Misserfolgs einstellen können. Dabei zeigt sich, dass trotz aller Dynamik und Kurzfristigkeit von Hilfeverläufen das Risiko der Abhängigkeit von SGB II-Leistungen keineswegs zufällig über alle Gruppen junger Erwachsener streut, sondern dass sich die sozialen Differenzierungslinien zwischen privilegierten und deprivilegierten jungen Menschen auch in den Ausprägungen der Leistungsbezugsverläufe widerspiegeln mit der Folge, dass sich Privilegierungs- und Deprivilegierungsprozesse aus früheren Lebensphasen verstärken und verfestigen.

Resümierend kann festgestellt werden, dass die aktivierende Arbeitsmarktpolitik mit ihren Grundprinzipien des Forderns und Förderns – zumindest in ihrer bisherigen Ausprägung – viel zu sehr von einem homogenen Bild der jungen Menschen mit Qualifizierungsdefiziten, Moti-

vationsproblemen und fehlender Leistungsbereitschaft ausgeht. Faktisch erweist sich das Angebot an Leistungen und Maßnahmen zur Förderung und Unterstützung junger Menschen in prekären materiellen Lagen als zu undifferenziert und wenig tragfähig und kommt – angesichts der Überlastung des Personals in den Jobcentern und Arbeitsagenturen – entgegen den ursprünglichen Absichten der Gesetzgebung deutlich zu kurz. Demgegenüber wird die verschärfte Sanktionspraxis gegenüber jungen Menschen unter 25 Jahren ganz offensichtlich ohne Abstriche umgesetzt mit der Folge, dass die Gewichte zwischen Fordern und Fördern aus der Balance geraten. Hier deutet sich ein erheblicher Nachjustierungsbedarf sowohl im Wirkungskreis des SGB II als auch vor allem in der Abstimmung zwischen den Ansätzen und Angeboten im Wirkungskreis von SGB VIII, SGB II und SGB III an.

6.6 Politische Beteiligung und freiwilliges Engagement

Mit der Beteiligung junger Menschen in Öffentlichkeit, Politik und Zivilgesellschaft ist der dritte zentrale Bereich benannt, in den sich junge Menschen im Verlaufe der Übergänge in das Erwachsenenalter integrieren müssen. Aus gesellschaftlicher Sicht ist hiermit der Prozess der Übernahme der Staatsbürgerrolle in einem umfassenden Sinne gemeint. Die Staatsbürgerschaft umfasst neben den zivilen Bürgerrechten vor allem die sozialen Rechte, die in der Regel als Anspruchsrechte auf Leistungen sozialstaatlicher Sicherungssysteme kodifiziert sind als auch die politischen Rechte, die sich auf die Teilnahme am politischen Herrschaftssystem bzw. an der politischen Entscheidungsproduktion beziehen. Aus der Perspektive der Individuen geht es hierbei um den Prozess der Selbstverortung der jungen Erwachsenen in der Zivilgesellschaft sowie in den Systemen von Politik und Wohlfahrtsstaat. In demokratischen Gesellschaften wie der Bundesrepublik Deutschland umfasst die hiermit angesprochene Partizipation in Politik und Öffentlichkeit ein breites Spektrum von politischen und sozialen Beteiligungsformen (vgl. Gensicke/Geiss 2006). Danach kann von politischer Partizipation gesprochen werden, insofern sich diese Beteiligung auf die direkte bzw. indirekte Einflussnahme auf politische Entscheidungen bezieht (vgl. Gabriel 2004). Demgegenüber schließt soziale Partizipation alle diejenigen Beteiligungsformen ein, die in der Zivilgesellschaft lokalisiert sind und sich z. B. auf Aktivitäten im sportlichen und kulturellen Bereich, im Bereich der Wohlfahrtspflege, des Rettungswesens, des Umweltschutzes etc. beziehen und überwiegend in Vereinen, Verbänden, Initiativen und bürgerschaftlichen Netzwerken ausgeübt werden (van Deth 2004). Zwischen beiden Beteiligungsformen gibt es durchaus Wechselbeziehungen. So zeigt etwa die politische Partizipationsforschung, dass die Mitgliedschaft in zivilgesellschaftlichen Organisationen das Interesse am politischen Geschehen und damit politisches Partizipationsverhalten befördern kann. Allerdings liegen den beiden Beteiligungsformen unterschiedliche Motivlagen, Rahmenbedingungen und Zielsetzungen zugrunde, sodass es sinnvoll erscheint, Entwicklungen in der politischen und sozialen Partizipa-

tion junger Erwachsener in den folgenden Abschnitten getrennt zu betrachten.

6.6.1 Politische Partizipation junger Menschen

Das öffentliche Interesse an den politischen Orientierungen, Interessenlagen und Verhaltensweisen junger Menschen ist seit jeher sehr groß. Seit der Herausbildung der Jugendphase im Verlaufe des 19. Jahrhunderts und erst recht seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges wurde den politischen Verhaltensweisen junger Menschen mit kritischer Aufmerksamkeit und Skepsis – z. T. auch mit Misstrauen – begegnet. Insofern überrascht es nicht, dass eine Vielzahl von Jugendstudien vorliegt, in denen unter anderem Fragen nach der grundsätzlichen Orientierung der Jugend zum demokratischen System, zu Parteien und Parlamenten sowie zu deren politischen Verhaltensweisen gestellt wurden. Allerdings hat dieses hohe Interesse von Politik und Öffentlichkeit an der Haltung junger Menschen zur Politik auch dazu beigetragen, dass dieses Interesse „immer wieder pädagogisch und normativ aufgeladen wurde“ (Münchmeier 2008, S. 138). Dabei wurde und wird das politische Verhalten junger Menschen oft an einem Idealbild des „mündigen Staatsbürgers/der mündigen Staatsbürgerin“ gemessen, das mehr den pädagogischen Idealen und Wunschvorstellungen als z. B. dem durchschnittlich erwartbaren politischen Verhalten – selbst von Erwachsenen – entspricht. Das stark ausgeprägte Interesse von Politik und Erwachsenengeneration am politischen Verhalten junger Menschen ist nicht zuletzt Folge des Sachverhalts, dass demokratische Gesellschaften in ihrem Funktionieren darauf angewiesen sind, dass sich die jeweils nachwachsenden Generationen an den unterschiedlichen Formen der politischen Partizipation beteiligen und damit die demokratischen Institutionen mit Leben erfüllen. Aber auch aus Sicht der Subjekte ist die Beteiligung an politischer und sozialer Partizipation von hoher Bedeutung. Durch politische Partizipation nehmen junge Menschen Einfluss auf die Entwicklung des Gemeinwesens und erwerben darüber hinaus politische und soziale Kompetenzen, die eine grundlegende Voraussetzung für die vollständige Teilhabe an modernen Gesellschaften, nicht nur im politischen Bereich, darstellen. Fehlende Kompetenzen zur politischen Partizipation, eine gering ausgeprägte Motivation zur Partizipation sowie blockierte Zugänge zum politischen System sind daher als Ausdrucksformen sozialer Ungleichheit und als Hinweise auf eingeschränkte Teilhabechancen für junge Menschen insgesamt bzw. für bestimmte Gruppen junger Erwachsener zu verstehen.

Allerdings beschränkt sich die Analyse politischer Orientierungen und Verhaltensweisen junger Menschen in der Regel auf einige wenige – zumeist institutionalisierte – Formen der politischen Partizipation. Dementsprechend stehen Fragen nach den politischen Interessen und Orientierungen, nach Mitgliedschaften in (politischen) Organisationen sowie nach unterschiedlichen Formen politischer Partizipation junger Menschen im Mittelpunkt des Interesses. Damit werden alternative, nicht selten jugendkulturell ausgeprägte Formen von Protest, Beteiligung und widerständiger Rauman eignung junger Menschen weitge-

hend ausgeblendet (vgl. Walther 2011, S. 212 f.). Insbesondere qualitative Fallstudien können zeigen, dass junge Menschen aus unterschiedlichen Sozialmilieus spezifische Formen des Umgangs und der Auseinandersetzung mit politischen Fragen entwickeln, die aus der Perspektive der herrschenden bürgerlichen Kultur als vermeintlich unpolitisch fehlinterpretiert werden (vgl. z. B. Calmbach u. a. 2012). Es zeigt sich aber, dass in jugendkulturellen Praxen der Ästhetisierung und der Identitätsbehauptung durchaus auch politisch relevante Fragen der herrschenden Verteilung von Macht und der Durchsetzung gruppenspezifischer Interessen und Einflusschancen artikuliert werden (vgl. Pfaff 2006 sowie Wächter 2011). In einigen Jugendstudien ist hieraus zumindest der Schluss gezogen worden, auch nach der Beteiligung junger Menschen an neuartigen und innovativen politischen Aktivitätsformen – wie politischem Konsum sowie Blogs im Internet – zu fragen, ohne damit allerdings das breite Spektrum milieuspezifischer Ausdrucksformen politischen Handelns bei jungen Menschen differenziert erfassen zu können. Inhaltlich hat das starke mediale und öffentliche Interesse an den Ergebnissen solcher Studien z. T. zu dramatisierenden und überpointierten Verallgemeinerungen der empirischen Ergebnisse geführt. Ein prominentes Beispiel hierfür ist die im öffentlichen Diskurs dominante Behauptung des sich angeblich beschleunigenden Trends einer „Politikverdrossenheit“ unter Jugendlichen, die auch als „Politiker- bzw. Politikerinnen- oder Parteienverdrossenheit“ bezeichnet wird.⁷⁷

Im Gegensatz zu solchen Trendaussagen einer zunehmenden Politikverdrossenheit bzw. abnehmenden Bereitschaft zur politischen Partizipation bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen verweisen die empirischen Befunde auf z. T. sehr unterschiedliche Entwicklungsverläufe, die durch gegenläufige Trends, hohe Stabilität in einigen Hinsichten und z. T. sogar zunehmende Handlungsbereitschaften gekennzeichnet sind. So zeigt etwa die Rekonstruktion der Zeitreihen zum Interesse junger Menschen an Politik aus den Shell Jugendstudien, dass keineswegs ein linearer Trend im Sinne abnehmender Werte festgestellt werden kann (vgl. Schneekloth 2010, S. 131 ff.). Vielmehr sank das Interesse junger Menschen (hier der 15- bis 24-Jährigen) von relativ hohen Werten in den 1970er und 1980er-Jahren seit den 1990er-Jahren ab, um im Jahre 2002 mit 34 Prozent politisch interessierter Jugendlicher einen Tiefpunkt zu erreichen. Danach erholte sich dieser Wert mit 39 Prozent in 2006 und 40 Prozent in 2010 und erreicht damit eine gewisse Konsolidierung, ohne allerdings das Niveau der 1980er-Jahre (mehr als 55 Prozent politisch interessierter Jugendlicher) erreichen zu

können. Auch eine Analyse des politischen Interesses sowie der Zufriedenheit mit der Demokratie bei jungen Menschen auf der Grundlage von SOEP-Daten zeigt für den Zeitraum von 1985 bis 2003, dass das politische Interesse von jungen Menschen (16 bis 24 Jahre) zwar niedriger ausfällt als das der Erwachsenen, dass aber kein kontinuierlicher Rückgang zu verzeichnen ist. Darüber hinaus belegt die Analyse, dass jugendspezifische Faktoren in diesem Zusammenhang weniger bedeutsam sind als die Kohortenzugehörigkeit. Eine Abnahme des politischen Interesses und Engagements lässt sich nämlich – wenn lange Zeitreihen betrachtet werden – bereits seit den Geburtsjahrgängen der 1950er-Jahre nachweisen (vgl. Kroh 2006). Alle Studien stimmen allerdings darin überein, dass das politische Interesse sozial ungleich verteilt ist. Folgt man der Shell Jugendstudie, dann findet sich ein höheres politisches Interesse insbesondere bei den älteren Jugendlichen (22 bis 25 Jahre), bei Jugendlichen aus der oberen Mittelschicht und Oberschicht sowie insbesondere bei Studierenden sowie Jugendlichen mit stark interessierten Eltern. Damit erweisen sich Bildung und Elternhaus als die stärksten Einflussfaktoren auf das politische Interesse junger Menschen. Auch die Demokratiezufriedenheit der 15- bis 25-Jährigen ist in diesem Zeitraum angestiegen, wobei insbesondere der Anstieg der Zufriedenheit in den neuen Bundesländern von 37 Prozent im Jahre 2002 auf 45 Prozent im Jahre 2010 bemerkenswert ist. Bei insgesamt wachsenden Annäherungen in den Zufriedenheitswerten zwischen unterschiedlichen sozialen Gruppen junger Menschen weisen arbeitslose Jugendliche nach wie vor die niedrigsten Zufriedenheitswerte mit der Demokratie auf, während Studierende – bei leichten Rückgängen – die höchsten Zufriedenheitswerte artikulieren. Eine etwas höhere Zufriedenheit mit der Demokratie artikulieren Jugendliche mit Migrationshintergrund, was als Indikator für die zunehmende gesellschaftliche Integration dieser Bevölkerungsgruppe gewertet werden kann.

Zwar weist die aktuelle 16. Shell Jugendstudie – ebenso wie ihre Vorgängerstudien – ein unterdurchschnittliches Vertrauen junger Menschen gegenüber der Bundesregierung – unabhängig von der jeweils bestehenden Regierungskoalition – den Kirchen, großen Unternehmen und Parteien aus (vgl. Schneekloth 2006, S. 103 ff.; Schneekloth 2010, S. 139 ff.). Allerdings dürfen solche Befunde keineswegs als Ausdruck eines generellen Desinteresses junger Menschen an Politik missverstanden werden (vgl. zur methodischen Kritik Niedermayer 2006). Soweit überhaupt von Politikabstinenz junger Menschen gesprochen werden kann, so betrifft sie die Mitgliedschaft in politischen Parteien. Eine Längsschnittanalyse für den Zeitraum 1990 bis 2003 erbringt, dass die Rekrutierungsfähigkeit der politischen Parteien in Bezug auf junge Menschen gering ausfällt. So ist mit weniger als 0,75 Prozent ein sehr geringer Anteil der jeweiligen Altersgruppen zwischen 16 und 24 Jahren in den einzelnen Parteien – bei insgesamt rückläufiger Tendenz – organisiert. Da der Rekrutierungsgrad der Gesamtbevölkerung wesentlich höher ausfällt, kann in dieser Hinsicht von einer deutlichen Parteienabstinenz junger Menschen gesprochen

⁷⁷ Bei der Formulierung solcher unzulässigen Verallgemeinerungen und überpointierten Trendaussagen wird oft nicht ausreichend berücksichtigt, dass viele Jugendstudien nur eine eingeschränkte Repräsentativität aufweisen, zumeist unterschiedliche Altersgruppenabgrenzungen vorgenommen werden, dass die Datenbasis von Jugendstudien oft zu schmal ist, um Kohorten- von Lebenszykluseffekten unterscheiden zu können, dass oftmals Entwicklungshypothesen auf der Grundlage von Querschnittsdesigns formuliert werden und in den meisten Fällen auch ein Vergleich zu den entsprechenden Werten bei Erwachsenen fehlt (vgl. Hoffmann-Lange 2006).

werden (vgl. Niedermeyer 2006, S. 287; Wiesendahl 2001 sowie Gaiser/de Rijke 2008).

Betrachtet man allerdings die Orientierungen junger Menschen, ergibt sich ein differenzierteres Bild. Eine Analyse der Beurteilung junger Menschen und Erwachsener bzgl. der im deutschen Bundestag vertretenen Parteien (CDU/CSU, SPD, Grüne sowie damals noch PDS) erbringt, dass die untersuchten 18- bis 24-Jährigen sehr differenzierte Urteile gegenüber den politischen Parteien artikulieren und insgesamt deutlich positivere Orientierungen gegenüber den politischen Parteien äußern als die Erwachsenen (vgl. Niedermeyer 2006, S. 374.). Der Prozentsatz der Parteienverdrossenen bei jungen Menschen fiel mit drei bis fünf Prozent äußerst gering aus und war bei den Erwachsenen im gesamten Beobachtungszeitraum zeitweise doppelt so hoch. Erfragt man also nicht pauschal das Vertrauen in politische Parteien insgesamt, sondern differenzierte Urteile hinsichtlich unterschiedlicher Parteien, dann wird deutlich, dass eine generelle und zunehmende Parteienverdrossenheit unter jungen Menschen keineswegs beobachtet werden kann. Auch die jüngsten Erfolge der Partei „Die Piraten“ verweisen auf ein durchaus vorhandenes Interesse junger Menschen an Politik, das sich immer dann in vermehrtem Engagement in politischen Parteien artikuliert, wenn diese die Interessen und Anliegen junger Menschen aus deren Sicht glaubwürdig aufgreifen bzw. jugendaffinen Orientierungen und politischen Artikulationsformen entsprechen.

6.6.2 Gesellschaftliche und politische Teilhabe junger Menschen

Neben der politischen Partizipation im engeren Sinne ist auch die Beteiligung in zivilgesellschaftlichen Organisationen Bestandteil der Ausübung einer aktiven Staatsbürgerrolle und eine zentrale Form der gesellschaftlichen Gestaltung und Einflussnahme junger Menschen. Die Beteiligung an zivilgesellschaftlichen Organisationen wurde bereits seit 1992 im Rahmen des DJI Jugendsurveys untersucht (vgl. Gaiser u. a. 2006; Gaiser/de Rijke 2008). Danach schwankt der Beteiligungsgrad junger Menschen in als traditionell bezeichneten Vereinen, Verbänden und Organisationen (Vereine, Wohlfahrtsverbände, Kirchen, Gewerkschaften, politische Parteien etc.) in den drei Erhebungswellen 1992, 1997 und 2003 zwischen 50 und 60 Prozent. Zu allen Zeitpunkten waren von den 16- bis 28-Jährigen bei den Sportvereinen über 30 Prozent und bei allen Vereinen maximal zehn Prozent Mitglied. Demgegenüber waren deutlich weniger – nämlich ca. 20 Prozent der Befragten – in mindestens einer informellen politischen Gruppierung bzw. NGO aktiv. Dabei schwanken die aktiven Mitmachquoten bei den einzelnen Gruppierungen je nach Themenkonjunktur und politischer Entwicklung zum Teil erheblich. Mit dem Einbezug des Datensatzes von AID:A (Welle 2009) ist inzwischen für die Altersgruppe der 18- bis 29-Jährigen eine Ausweitung des Untersuchungszeitraums auf die Phase von 1992 zwischen 2009 möglich.

Bevor auf Entwicklungen in einigen ausgewählten Bereichen der politischen und sozialen Partizipation junger Menschen eingegangen wird, sollen zunächst einige zentrale Ergebnisse des DJI-Surveys 2009 auf der Grundlage von AID:A berichtet werden. Danach bestätigt sich hinsichtlich der Beteiligung junger Menschen an „herkömmlichen“ Verbänden und Organisationen die herausragende Attraktivität der Sportvereine. Während 37 Prozent der Befragten eine Mitgliedschaft in einem Sportverein angeben, verbleiben die entsprechenden Quoten in allen übrigen Bereichen bei maximal zehn Prozent (vgl. Gaiser/Gille 2012, S. 143). 60 Prozent der jungen Menschen zwischen 18 und 29 Jahren waren danach Mitglied in mindestens einer Organisation und 24 Prozent haben eine Aufgabe bzw. Funktion in diesem Kontext übernommen (ebd.). Sowohl in den früheren Wellen des DJI-Jugendsurvey als auch in der Welle 2009 zeigen sich geschlechtsspezifische Profile der Mitgliedschaft: Danach sind Mädchen und junge Frauen weniger häufig Mitglied in einem Verein oder Verband als Männer, wobei dies insbesondere für Sportvereine, Heimat- und Schützenvereine sowie die Freiwillige Feuerwehr gilt. Hinsichtlich des Lebensalters zeigt sich, dass die zusammengefasste Mitgliedschaftsquote (mindestens eine Mitgliedschaft) mit dem Alter abnimmt. Allerdings steigt die Bedeutung solcher Organisationen, die einen Bezug zur Arbeitsgesellschaft aufweisen (Gewerkschaften, Berufsverbände etc.) mit zunehmendem Alter, wobei hier insbesondere junge Männer aktiv sind. Demgegenüber geht die Mitgliedschaft in sportlichen bzw. jugendbezogenen Verbänden mit zunehmendem Alter zurück.

Auch die Beteiligungsquoten an informellen und spontanen Organisationsformen aus dem Kontext der Neuen Sozialen Bewegungen ähneln den früheren Ergebnissen. So ergibt sich eine zusammengefasste Beteiligungsquote aller jungen Menschen von 16 Prozent, wobei geschlechtsspezifische Unterschiede hier keine Rolle spielen. Die älteren Befragten (21 bis 29 Jahre) sind in diesen Engagementformen allerdings etwas weniger involviert als die jüngeren. Der Migrationshintergrund spielt im Gegensatz zum Bildungsstatus keine Rolle. Was die Bereitschaft zu bzw. Mitwirkung an konventionellen bzw. unkonventionellen Formen politischer Partizipation anbelangt, so steht auch im Jugendsurvey 2009 die Bereitschaft zur Beteiligung an Wahlen mit Abstand an erster Stelle. Auch hier findet sich eine erhebliche Differenz zwischen Handlungsbereitschaften und tatsächlichem Verhalten. Der Survey 2009 belegt auch die bereits angesprochenen vermuteten Zusammenhänge zwischen Beteiligungserfahrungen in Vereinen und Verbänden und anderen Formen der gesellschaftlichen und politischen Beteiligung (vgl. Gaiser/Gille 2012, S. 151 f.). So weisen diejenigen jungen Menschen, die in mindestens einem Verein bzw. einer Organisation aktiv sind, höhere Beteiligungsquoten in informellen Gruppierungen sowie an politischer Partizipation auf als junge Menschen ohne solche Mitgliedschaften. Auch zeigt sich, dass es insbesondere die politisch hoch Aktiven sind, die sich in informellen Gruppierungen (Umweltschutzgruppen etc.) betätigen.

Entwicklungstrends

Die Konzentration auf die Altersgruppe der 18- bis 29-Jährigen erlaubt es, Entwicklungen in den politischen Handlungsbereitschaften und im tatsächlichen Verhalten über den Zeitraum von 1992 bis 2009 zu analysieren (vgl. Gaiser/Gille 2012, S. 151 ff.). Wie die folgende Abbildung zeigt, verlaufen die Entwicklungen im Bereich der Beteiligung an Vereinen, Verbänden und Organisationen für die Altersgruppen junger Menschen unterschiedlich.

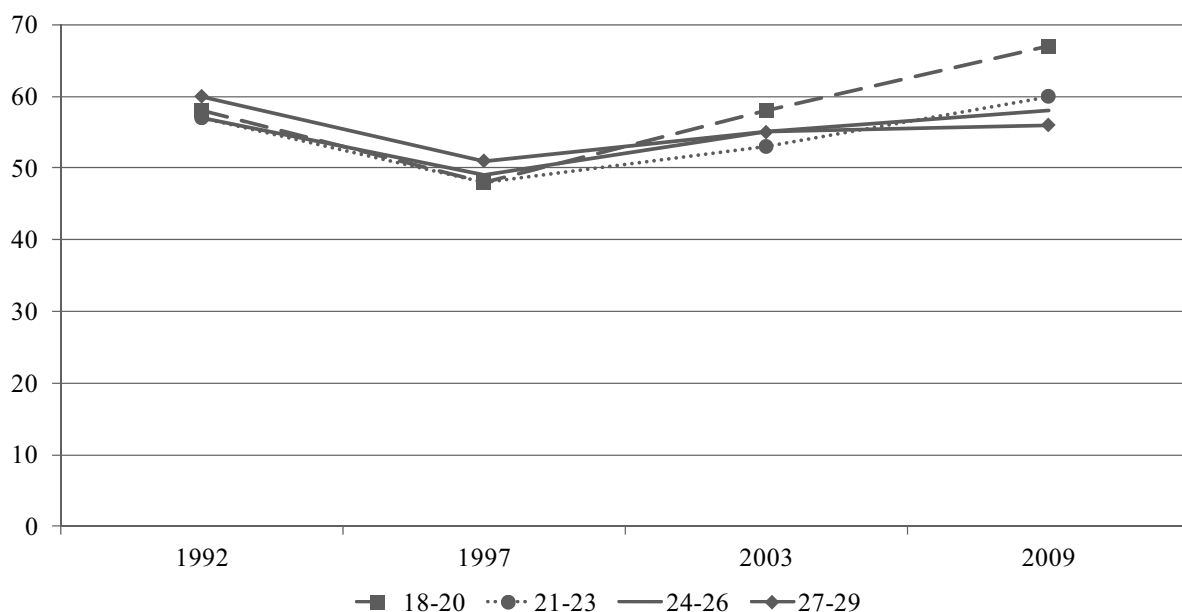
Über alle Altersgruppen hinweg ist zunächst von 1992 bis 1997 ein Rückgang in den Mitgliedschaftsquoten zu beobachten; zwischen 1997 und 2009 nehmen die Quoten dann wieder zu. Dabei ist der Anstieg der Mitgliedschaften bei der jüngsten Altersgruppe (18- bis 20-Jährige) am stärksten ausgeprägt und liegt mit 67 Prozent im Jahre 2009 deutlich über dem Wert von 1992 (58 Prozent). Während bei den mittleren Altersgruppen die Mitgliedschaftsquote weitgehend stabil bleibt, fällt die Beteiligungsquote bei den 27- bis 29-Jährigen mit 56 Prozent in 2009 hinter den Wert von 60 Prozent in 1992 zurück. Hier ist zu vermuten, dass sich die in den vorhergehenden Abschnitten beschriebenen Veränderungen in den Übergangsprozessen in Ausbildung und Beruf auf die zeitlichen Spielräume in anderen Lebensbereichen auswirken. Insbesondere vermehrte Anstrengungen im Bereich der Bewältigung der Übergänge von Ausbildung in Beruf unter den spezifischen Bedingungen verengter Arbeitsmärkte und knapper Ausbildungsstellen sowie die hiermit verbundenen Mobilitätsanforderungen könnten die Bedingungen für eine Mitgliedschaft und Mitarbeit in Vereinen und Verbänden verschlechtert haben. Über alle Altersgruppen hinweg ist allerdings die zusammengefasste Mitgliedschaftsquote (Mitglied in mindestens einem Verein/

Verband) für die gesamte Gruppe der 18- bis 29-Jährigen zwischen 1992 und 2009 weitgehend stabil geblieben. Folgt man den letzten beiden Wellen des DJI-Jugend-survey, so hat das politische Interesse bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen zwischen 2003 und 2009 sogar zugenommen (von 22 auf 34 Prozent). Dieses gestiegene politische Interesse drückt sich auch in einem erhöhten Aktivitätsniveau aus: So ist sowohl die Teilnahme an Wahlen als vor allem auch die Beteiligung an protestorientierten Aktivitäten (Teilnahme an Demonstrationen, Unterschriftensammlungen, Bürgerinitiativen etc.) deutlich angestiegen (1992: 50 Prozent, 2009: 83 Prozent).

Aussagen zur Entwicklung im Bereich der Mitwirkung in informellen und spontanen Gruppierungen aus dem Kontext der Neuen Sozialen Bewegungen sind mit hohen Unsicherheiten behaftet, da sich diese Organisationsformen selbst in einer dynamischen Entwicklung befinden und ihre Sichtbarkeit und Relevanz in Abhängigkeit von Konflikten und politischen Problemlagen erheblichen Wandlungen unterliegen. Insgesamt zeigt sich, dass das Engagement in Umweltschutz, Friedensinitiativen, Menschenrechtsgruppen oder Bürgerinitiativen 1992 3 Prozent betrug; zwischen 2003 und 2009 ist ein Anstieg des Engagements junger Menschen in diesen Gruppierungen von 3 auf 10 Prozent zu beobachten (vgl. Gaiser/Gille 2012, S. 155 f.). Die zusammengefasste Beteiligungsquote (mindestens eine Aktivität in NSB) zeigt allerdings einen leichten Rückgang von 20 Prozent in 2003 auf 16 Prozent in 2009 (ebd.). Da es sich bei dieser Art der Beteiligung häufig um kurzfristige und anlassbezogene Aktivitäten handelt, ist allerdings von einer Untererfassung solcher Engagementformen in Querschnittsuntersuchungen auszugehen.

Abbildung 6-8

Mindestens eine Mitgliedschaft in einem Verein oder Verband nach Altersgruppen (1992 bis 2009; 18- bis 29-jährige Befragte mit deutscher Staatsangehörigkeit; N = 22 499; Daten gewichtet; Angaben in Prozent)



Quelle: DJI-Jugendsurvey 1992, 1997, 2003 und AID:A – DJI-Survey 2009, in: Gaiser/Gille 2012, S. 153

Insgesamt gibt es keinerlei empirische Anzeichen dafür, dass sich junge Menschen von öffentlichen Belangen und Politik abwenden und sich in zunehmendem Maße aus dem öffentlichen Raum zurückziehen würden. Vielmehr zeigt sich über die verschiedenen Formen der Beteiligung hinweg ein stabiles und z. T. sogar ansteigendes Niveau der Beteiligung. Allerdings lassen sich z. T. deutliche Differenzen in den Beteiligungschancen und -bereitschaften unterschiedlicher Gruppen junger Menschen nachweisen. So sind etwa die jungen Menschen in den neuen Bundesländern im Vergleich zu denjenigen in den alten Bundesländern deutlich weniger in zivilgesellschaftlichen Organisationen und Vereinen aktiv und beteiligen sich auch weniger an den verschiedenen Formen politischer Partizipation. Hierin kommt die im Vergleich zu Westdeutschland immer noch geringere Dichte und Verbreitung zivilgesellschaftlicher Organisationen in Ostdeutschland zum Ausdruck. Für junge Menschen mit Migrationshintergrund gilt, dass insbesondere die jungen Migrantinnen und Migranten der ersten Generation in geringerem Maße an politischen Aktivitäten beteiligt sind, während sich die Beteiligungs- und Mitgliedschaftsquoten von jungen Migrantinnen und Migranten aus der zweiten Generation den entsprechenden Werten einheimischer Jugendlicher weitgehend annähern. Hinsichtlich der Lebenszykluseffekte ist festzustellen, dass die Beteiligungsquoten an Organisationen und Verbänden allgemein mit steigendem Alter zurückgehen und gleichzeitig die Bedeutung von Organisationen, die sich auf die Arbeitswelt beziehen, zunimmt. Hierin spiegeln sich zum einen die erwartbaren Umstrukturierungen von Interessenlagen junger Menschen im Übergang in das Erwachsenenalter. Zum anderen kommen in den zurückgehenden Beteiligungsquoten möglicherweise wachsende Zeitkonkurrenzen in der „Rush hour“ des Lebens zum Ausdruck. Die schwieriger gewordenen Übergänge, insbesondere in Ausbildung und Arbeitswelt, scheinen immer mehr Energie und zeitliche Ressourcen junger Erwachsener zu binden mit der Folge, dass andere Aktivitäten an Bedeutung verlieren und das zeitliche Engagement in den Bereichen von Partizipation und Organisationsmitgliedschaft reduziert wird.

Als wichtigster Hemmfaktor für politische und soziale Beteiligung erweisen sich die soziale Lage und die Ausstattung mit kulturellem und sozialem Kapital. Dementsprechend weisen arbeitslose Jugendliche eine deutlich niedrigere Zufriedenheit mit der Demokratie auf als Jugendliche in Schule, Ausbildung und Arbeit. Außerdem gilt: Je niedriger das Bildungsniveau, desto niedriger fallen auch die politischen Handlungsbereitschaften sowie das tatsächliche Partizipationsverhalten aus. Auch die Mitwirkung in zivilgesellschaftlichen Organisationen variiert mit dem Bildungsniveau. Da die Beteiligung an politischen und sozialen Partizipationsformen sowohl Zugänge zu informellen und non-formalen Bildungsprozessen eröffnet als auch zugleich die Chancen auf Beteiligung an politischen Entscheidungsprozessen erhöht, deutet sich hier eine kumulative Benachteiligungslage an: Junge Menschen aus benachteiligten sozialen Verhältnissen und mit niedrigem Bildungsniveau haben nicht nur deutlich schlechtere Chancen auf den Ausbildungs- und Arbeitsmärkten, sondern sie sind auch tendenziell von der

Teilhabe an der politischen Macht und an den in politischen und sozialen Organisationen eröffneten Mitgestaltungsmöglichkeiten und Kompetenzbildungsprozessen ausgeschlossen. Insoweit eine öffentliche Verantwortung für die Überwindung intergenerationeller Formen der Weitergabe sozialer Ungleichheit übernommen werden soll, wären die vorfindlichen Ansätze und Angebote zur Förderung des politischen und sozialen Engagements und der Partizipation bildungsbenachteiligter junger Menschen auf ihre Wirksamkeit zu überprüfen und gegebenenfalls zu verstärken und weiterzuentwickeln.

6.6.3 Freiwilliges Engagement

Wie bereits erwähnt (vgl. Abschnitt 6.6) lässt sich das breite Spektrum von öffentlichen Beteiligungsformen danach unterscheiden, ob es sich um politische oder soziale Partizipation handelt, wobei sich Letztere auf unterschiedliche Spielarten der Beteiligung in der Zivilgesellschaft bezieht. Zur Bezeichnung der hiermit gemeinten Handlungsformen werden im deutschsprachigen Raum unterschiedliche Begrifflichkeiten – wie etwa Ehrenamt, bürgerschaftliches Engagement, Freiwilligenarbeit, freiwilliges Engagement etc. – verwendet. Dies hat z. T. mit Traditionen in spezifischen Handlungsfeldern, z. T. aber auch mit dem Bestreben zu tun, unterschiedliche Bedeutungsfacetten besonders zu akzentuieren (vgl. hierzu die einschlägigen Beiträge in Olk/Hartnuß 2011). Im Freiwilligen-Survey, der als ein umfassendes repräsentatives Berichtssystem über die Entwicklung in diesem Feld angelegt ist, wird der Begriff „freiwilliges Engagement“ verwendet (vgl. Gensicke u. a. 2006). Da im Folgenden primär auf die Daten dieser repräsentativen Bevölkerungsbefragung eingegangen werden soll, wird ebenfalls auf den Terminus freiwilliges Engagement zurückgegriffen. Wenn von freiwilligem Engagement gesprochen wird, dann sind damit solche Formen des Handelns gemeint, die freiwillig und unentgeltlich ausgeübt werden, im öffentlichen Raum stattfinden und einen Nutzen für Dritte (Gemeinwohlorientierung) erzeugen (vgl. Enquete Kommission 2002, S. 86 sowie Gensicke u. a. 2006, S. 34). In der überwiegenden Mehrzahl der Fälle weist dieses freiwillige Engagement eine organisatorische Anbindung auf und wird in der Regel gemeinschaftlich/kooperativ ausgeübt. Ähnlich wie im Falle der politischen Partizipation eröffnet freiwilliges Engagement ein breites Spektrum von Möglichkeiten der Mitgestaltung des örtlichen bzw. überörtlichen Gemeinwesens und bietet vielfältige Chancen für informelles und non-formales Lernen und den Aufbau von Kompetenzen (vgl. Reinders 2008 sowie Düx u. a. 2008).

An dieser Stelle sei vorausgeschickt, dass mit dem hier verwendeten konzeptionellen und methodischen Ansatz bestimmte Formen des freiwilligen Engagements und der Netzwerkbildung ausgeblendet werden. Nicht erfasst werden mit kriminellen Vereinigungen, mafiaähnlichen Netzwerken und rechtsextremistischen Kameradschaften und Gruppierungen Spielarten des freiwilligen und unentgeltlichen Engagements, die auch als „dunkle Seite der Zivilgesellschaft“ (Roth 2004) bezeichnet werden. Diesen Aktivitätsformen fehlen der Gemeinwohlbezug und vor allem auch ihr Stellenwert für positiv bewertete Formen des informellen und non-formalen Lernens, weshalb

sie hier nicht näher thematisiert werden. Nicht erfasst werden auch informelle Formen der Netzwerkhilfe (zwischen Familienangehörigen, Verwandten, Nachbarn usw.), die nicht unter das Konzept des freiwilligen bzw. bürgerschaftlichen Engagements subsumiert werden und eigenständiger Formen der empirischen Erfassung bedürfen. Im Gegensatz zu den entsprechenden repräsentativen Surveys in Österreich und der Schweiz werden informelle Formen der wechselseitigen Hilfe und Unterstützung im deutschen Freiwilligensurvey nicht systematisch mit berichtet.

a) Stark ausgeprägtes, aber stagnierendes Engagement junger Menschen

Der Vorteil des Freiwilligensurveys besteht darin, dass er die Entwicklung im freiwilligen Engagement auch von jungen Menschen über ein gesamtes Jahrzehnt (Wellen 1999, 2004, 2009) differenziert abbilden kann (Gensicke/Geiss 2010, S. 148 ff. sowie S. 225 ff.; Picot 2011 und 2012),⁷⁸ (vgl. Abbildung 6-9).

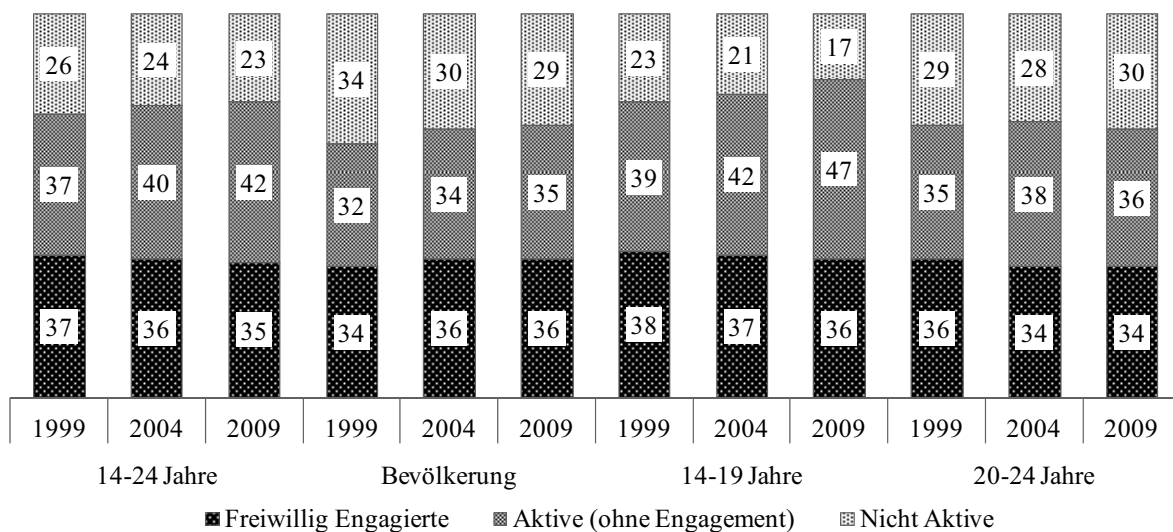
⁷⁸ Die Gesamtstichprobe für den dritten Freiwilligensurvey umfasst 20 000 Interviews; für die Altersgruppe der 14- bis 24-Jährigen liegt eine Stichprobe von 2 815 Jugendlichen vor. Der Freiwilligensurvey verwendet ein mehrstufiges Verfahren zur Erfassung des freiwilligen Engagements. Gefragt wird in einem ersten Schritt nach der öffentlichen Beteiligung in Gruppen, Vereinen, Organisationen und Einrichtungen im Sinne eines Mit-Tuns – eine Beteiligungsform, die als „Gemeinschaftsaktivität“ bzw. „öffentliche Beteiligung“ bezeichnet wird. In einem zweiten Schritt wird gefragt, ob im Kontext der Gemeinschaftsaktivität eine freiwillige Aufgabe oder ein Amt übernommen wird. Zur konzeptionellen und methodischen Anlage des Freiwilligensurveys vgl. Gensicke u. a. 2006, S. 36 ff. sowie Gensicke/Geiss 2006, S. 47 ff.

Die Entwicklung der öffentlichen Beteiligung von jungen Menschen in der Altersgruppe von 14 bis 24 Jahren über die drei Wellen hinweg zeigt zunächst einmal den überraschenden Befund, dass die Gruppe der jungen Menschen mit 37 Prozent freiwillig Engagierter im Jahre 1999 ein sehr hohes Niveau der Beteiligung am freiwilligen Engagement aufwies. Damit hielten die jungen Menschen zu diesem Zeitpunkt die Spitzenposition im Vergleich zu allen anderen Altersgruppen. Im weiteren Verlauf stagnierte die Engagementquote junger Menschen allerdings. Gleichzeitig nahm die Anzahl der öffentlich aktiven jungen Erwachsenen im Jahre 2004 um drei Prozentpunkte auf 40 Prozent und im Jahre 2009 um zwei weitere Prozentpunkte auf 42 Prozent zu. Da damit insgesamt der Anteil der öffentlich Aktiven (mit und ohne Engagement) unter den jungen Menschen noch gesteigert werden konnte, scheint sich hier kein gravierender Umbruch abzuzeichnen. Allerdings steht der Trend bei den 14- bis 24-Jährigen damit in einem deutlichen Gegensatz zu den Entwicklungen bei nahezu allen übrigen Altersgruppen, in denen das freiwillige Engagement z. T. sogar deutlich zunahm (vgl. Abbildung 6-10).

Insbesondere ältere Menschen zwischen 60 und 74 Jahren steigerten ihr freiwilliges Engagement besonders stark, wobei die Altersgruppe der 65- bis 69-Jährigen die höchsten Zuwächse aufweist. Dies wird auf einen Kohorteneffekt (Einfluss der 1968er Generation) zurückgeführt (Gensicke/Geiss 2010, S. 155 ff.). Insgesamt zeigt sich damit, dass sich die Relationen zwischen den jüngeren und älteren Altersgruppen im Engagement im Zeitraum von 1999 bis 2009 zugunsten der älteren Menschen verschoben haben mit der Folge, dass junge Menschen im

Abbildung 6-9

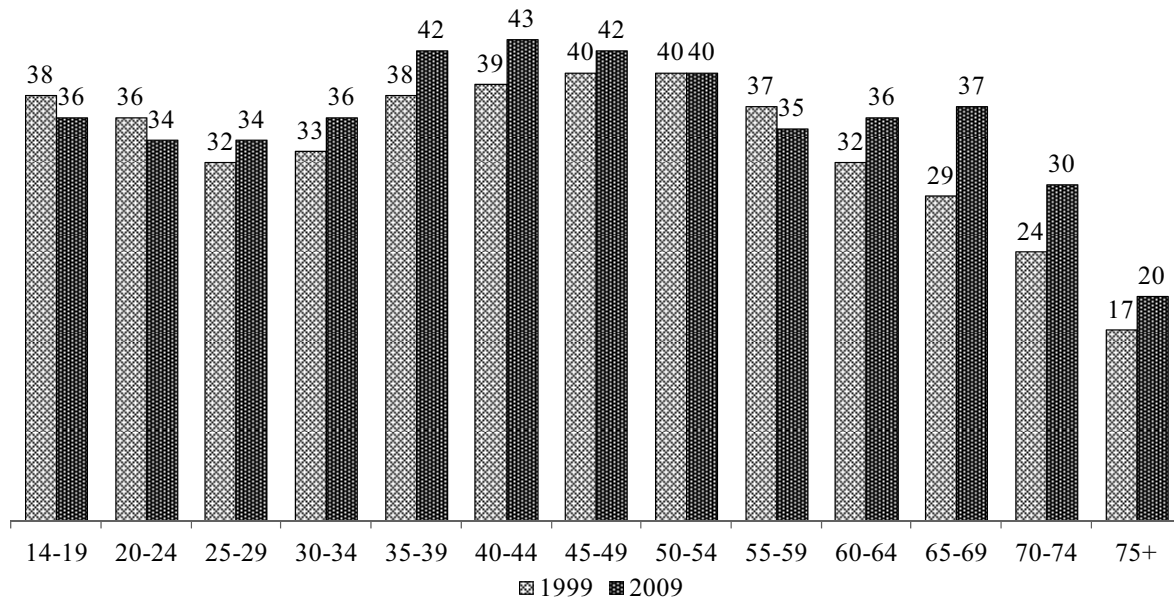
**Aktivität und freiwilliges Engagement im Zeitverlauf
(Bevölkerung ab 14 Jahren; Angaben in Prozent)**



Quelle: Picot 2011, S. 6, Picot 2012, S. 19

Abbildung 6-10

Freiwillig Engagierte nach 13 Altersgruppen (1999 bis 2009; Bevölkerung ab 14 Jahren; Angaben in Prozent)¹



¹ Fehlende zu 100 Prozent: Aktive, Nicht-Aktive

Quelle: Picot 2011, S.7; Picot 2012, S. 20

Alter von 14 bis 24 Jahren ihre ursprüngliche Spitzenposition verloren haben. Dass dies nicht primär am fehlenden Interesse an Engagement liegen kann, zeigt sich daran, dass die Engagementbereitschaft im genannten Zeitraum gerade bei jungen Menschen von 39 Prozent in 1999 auf 49 Prozent in 2009 angestiegen ist. Allerdings geht dieses Wachstum insbesondere auf die Zunahme einer eher unverbindlichen Engagementbereitschaft zurück (eventuell bereit), während der Anteil der „Bestimmt-Bereiten“ leicht zurückging.

Die sich hier andeutende wachsende Schere zwischen Engagementbereitschaften und tatsächlichem Engagement wird auf objektive Hinderungsgründe wie etwa die zunehmende Zeitknappheit bei jungen Menschen zurückgeführt (vgl. Picot 2011, S. 8). Solche Vermutungen werden durch den Sachverhalt gestützt, dass darüber hinaus ein leichter Rückgang im Hinblick auf die für das Engagement verwendete Zeit festgestellt werden kann. Insgesamt nimmt der Anteil der 14- bis 29-Jährigen, die wöchentlich sechs Stunden und mehr für ihr Engagement aufwenden, von 43 Prozent in 1999 auf 26 Prozent in 2009 ab. Ein näherer Blick auf die einzelnen Altersgruppen zeigt, dass sowohl bei den 20- bis 24-Jährigen als auch bei den 25- bis 30-Jährigen der Anteil der Jugendlichen mit einem hohen Zeitaufkommen vor allem zwischen 1999 und 2004 stark abnahm, um sich sodann zu stabilisieren. Darüber hinaus war im Berichtszeitraum auch die Häufigkeit, mit der junge Menschen ihre freiwillige Tätigkeit ausüben, leicht rückläufig. Konstant geblieben ist dagegen seit 2004 die Anzahl der von jungen Menschen übernommenen freiwilligen Engagements. Im

Jahre 1999 waren es im Durchschnitt 1,5 Tätigkeiten, in 2004 und 2009 waren es 1,6 Tätigkeiten. Insgesamt scheint sich eine starke Polarisierung des Engagementprofils abzuzeichnen, denn im Jahre 2009 gaben deutlich weniger junge Erwachsene als zuvor an, eine zweite Tätigkeit auszuüben, während eine sehr kleine Gruppe hoch aktiver junger Menschen mit drei und mehr Engagements an Bedeutung hinzugewann.

In der Literatur zum freiwilligen Engagement ist die These von einem Strukturwandel des Engagements hin zu einem unverbindlicher werdenden, zeitlich befristeten Engagement weit verbreitet (vgl. Olk 1987; Jakob 1993 sowie Beher u. a. 2000). Dieser Wandel kann mit dem methodischen Design des Freiwilligensurveys nicht belegt werden. Folgt man dem Freiwilligensurvey, dann haben junge Menschen nach wie vor regelmäßige zeitliche Verpflichtungen im freiwilligen Engagement (73 Prozent) und die Aufgaben, die sie im Engagement übernehmen, sind grundsätzlich nicht befristet, sondern unbegrenzt. Diese Befunde verweisen zumindest darauf, dass die Dimensionen eines möglichen Strukturwandels des Engagements (immer) noch nicht präzise erfasst worden sind. Vermutlich lassen sich die Umrisse von Verschiebungen in den Motivlagen und Ausdrucksformen des freiwilligen Engagements nur mit anspruchsvollen Designs erfassen, in denen quantitative und qualitative Methoden kombiniert werden. Hier zeichnet sich weiterer Forschungsbedarf ab.

Die weiterhin hohe Bedeutung des Engagements für junge Menschen geht auch daraus hervor, dass sehr viele

von ihnen ihr Engagement als einen wichtigen oder sehr wichtigen Bestandteil ihres Lebens betrachten; dieser Anteil ist von 77 Prozent in 2004 auf 81 Prozent in 2009 sogar noch gewachsen. Dabei sind es insbesondere die 20- bis 24-Jährigen, die dem freiwilligen Engagement eine sehr wichtige Rolle in ihrem Leben einräumen.

b) Tätigkeitsfelder

Was die Tätigkeitsfelder anbelangt, in denen sich junge Menschen engagieren, so entsprechen diese im Wesentlichen den Bedürfnissen und Interessenlagen in den jeweiligen Altersgruppen. Die größte Bedeutung hat dabei mit Abstand der Bereich „Sport und Bewegung“, der allerdings im Zeitraum von 1999 bis 2009 etwas (von 15 auf 12 Prozent) verloren hat. Damit sind über 50 Prozent der jungen Menschen in einem Sportverein aktiv und zwölf Prozent haben eine Aufgabe im Sinne des freiwilligen Engagements übernommen. Auf den weiteren Plätzen rangieren die Bereiche Schule/Einrichtungen der Kindertagesbetreuung, Kirche/Religion, Kultur und Musik, Freiwillige Feuerwehr und Rettungsdienste sowie neuerdings auch Jugend und Bildung (vgl. Gensicke/Geiss 2010). Bei insgesamt relativ hoher Stabilität nahmen sowohl die Aktivitäten als auch das freiwillige Engagement junger Menschen im Bereich von Kirche und Religion im Berichtszeitraum kontinuierlich zu, während der Bereich „Freizeit und Geselligkeit“ einen deutlichen Rückgang (von 7 auf 3 Prozent) verzeichnete. Im Vergleich zur Gesamtbevölkerung ist daher der Bereich „Freizeit und Geselligkeit“ bei jungen Erwachsenen immer noch sehr zentral, hat

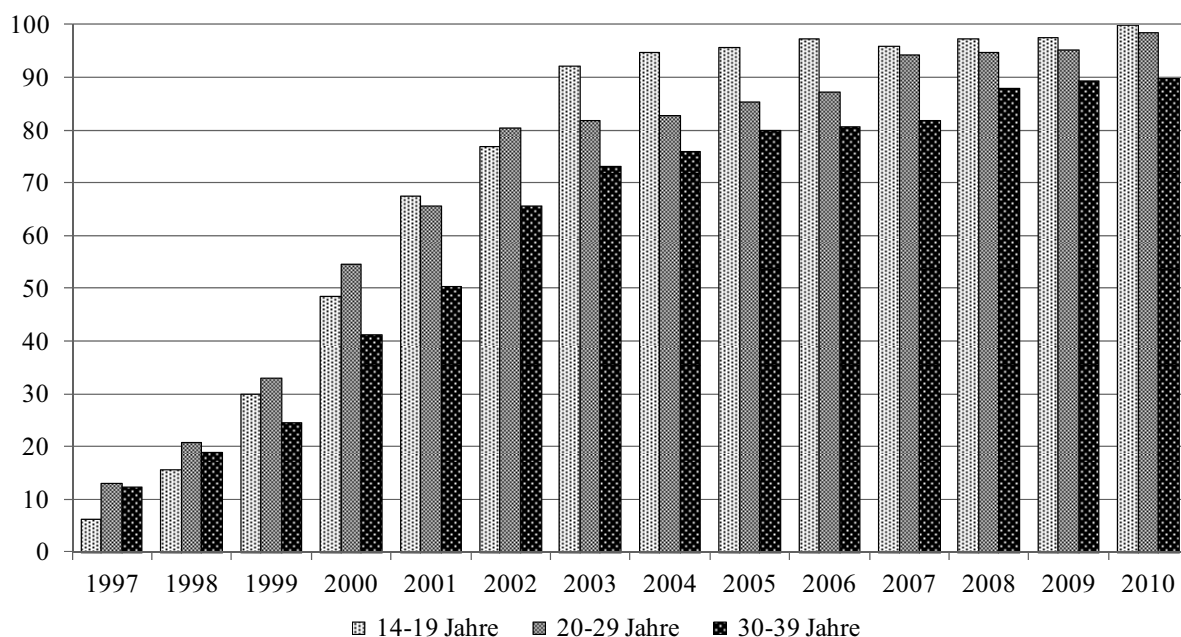
aber – insbesondere im Hinblick auf die Übernahme einer unentgeltlichen Aufgabe (freiwilliges Engagement) – an Relevanz eingebüßt. Insgesamt zeigt sich, dass es die Tätigkeitsfelder mit einer direkten Nähe zum persönlichen Lebensumfeld sind, die für junge Menschen nach wie vor die höchste Attraktivität aufweisen: In Sport, Musik und Kultur, Bildung und Schule sowie neuerdings im kirchlichen Bereich und nicht zuletzt in traditionellen Bereichen wie Feuerwehr und Rettungsdiensten, sind junge Menschen in besonderem Maße aktiv und übernehmen freiwillige Aufgaben. Dagegen sind sie im Vergleich zur gesamten Bevölkerung im sozialen und Gesundheitsbereich, in der beruflichen Interessenvertretung, bei lokalen bürgerschaftlichen Aktivitäten sowie in Politik und Parteien unterrepräsentiert. Damit bestätigen sich zugleich die Befunde aus den vorhergehenden Abschnitten, die ebenfalls eine geringe Bereitschaft sowohl zur Mitgliedschaft als auch zur Mitwirkung in politischen Parteien auswiesen.

c) Die Rolle der Neuen Medien für soziale Teilhabe und Engagement

Wie in den früheren Altersphasen des Aufwachsens (vgl. Kap. 4 und 5) hat in den vergangenen 15 Jahren auch im jungen Erwachsenenalter die Mediennutzung immens zugenommen (vgl. Abbildung 6-11). Mittlerweile finden sich auch innerhalb dieser Altersgruppe über 90 Prozent Internetnutzerinnen und -nutzer (vgl. AGOF Internet facts 2012, S. 9). Gleichbleibend über die Jahre sind laut ARD-ZDF-Onlinestudie weiterhin Unterschiede zwi-

Abbildung 6-11

Entwicklung der gelegentlichen Onlinenutzung in Deutschland im Alter von 14 bis 39 Jahren (1997 bis 2010; Angaben in Prozent)



Quelle: ARD-ZDF-Onlinestudien

schen Geschlechtern festzustellen: Frauen nutzen im Schnitt ca. zehn Prozent weniger häufig das Internet als Männer.

Das Internet spielt eine immer größere Rolle für das Engagement junger Menschen (vgl. Gensicke/Geiss 2010, S. 242 ff.). Waren es 2004 noch 49 Prozent, die das Internet in diesem Zusammenhang nutzten, so waren es 2009 bereits 64 Prozent; ein Wert, der über dem Durchschnitt aller Altersgruppen (59 Prozent) liegt. Während ältere Engagierte das Internet vor allem zur Informationsbeschaffung nutzen, sind junge Menschen im Internet vornehmlich in sozialen Netzwerken aktiv. Dies kann als ein weiterer Beleg für die wachsende Bedeutung des Internets für die soziale und politische Partizipation junger Menschen betrachtet werden, allerdings – auch wenn keine spezifischen für diese Altersphase vorliegenden Datenauswertungen vorliegen – verweisen sämtliche bisherigen empirischen Erkenntnisse darauf, dass die Beteiligung auch in diesem Feld entlang der Verfügbarkeit kulturellen Kapitals ungleich verteilt ist (vgl. auch Abs. 5.5).

Junge Menschen weisen nicht nur ein hohes Niveau der Beteiligung an freiwilligem Engagement auf, sondern viele von ihnen können sich sogar eine Ausweitung ihres Engagements über das bisherige Maß hinaus vorstellen. 79 Prozent der 14- bis 19-Jährigen wären „bereit und in der Lage“, „ihr ehrenamtliches und freiwilliges Engagement noch auszuweiten und weitere Aufgaben zu übernehmen, wenn sich etwas Interessantes bietet“. Dieser Anteil ist in den vergangenen zehn Jahren von 68 auf 79 Prozent angewachsen. Obwohl diese Bereitschaft zur Ausweitung des eigenen Engagements auch bei den 20- bis 24- sowie 25- bis 30-Jährigen angewachsen ist, so gilt dennoch: Je älter die jungen Menschen, desto wenig können sie sich vorstellen, ihr bisheriges Engagement noch auszuweiten. Hier zeigen sich ein weiteres Mal die wachsenden Zeitkonkurrenzen zwischen freiwilligem Engagement und familiären und beruflichen Verpflichtungen im jungen Erwachsenenalter.

Allerdings weisen die bislang vorliegenden Studien daraufhin, dass auch im jungen Erwachsenenalter die Beteiligung entsprechend der Ressourcenausstattung ungleich verteilt ist.

Bislang nutzen Menschen allen Alters die vielfältigen Möglichkeiten des Internets, jedoch vor allem eher rezeptiv und weniger produzierend. Die ARD-ZDF-Onlinestudie zeigt für die Altersgruppe der 20- bis 29-Jährigen einen Anteil von nur zwölf Prozent, der ein hohes Interesse formuliert, selbst Beiträge zu verfassen und ins Netz zu stellen (vgl. Busemann/Gscheidle 2010, S. 360). Die Daten der Forschungsgruppe Wahlen verweisen darauf, dass im Jahr 2012 insbesondere der Anteil der formal Hochgebildeten bei der Internetnutzung überproportional hoch ist (vgl. Forschungsgruppe Wahlen 2012; AGOF Internet facts 2012, S. 6). Dabei zeigt sich auch ein produktionsbezogener Beteiligungs-Gap innerhalb des Internets: So sind insgesamt nur zehn bis 15 Prozent der Nutzerinnen und Nutzer von Wikipedia auch selbst an der Erstellung von Inhalten in der Online-Enzyklopädie beteiligt. Formal hoch gebildete Männer sind deutlich stärker an der

Produktion von Inhalten im Internet beteiligt als formal niedriger gebildete Nutzerinnen und Nutzer (vgl. van Eimeren/Frees 2010, S. 337). Trotz weiter Verbreitung der Internetnutzung – insgesamt bewegen sich die allgemeinen Zahlen der Internetnutzung in Deutschland aktuell zwischen 67 und 74 Prozent (vgl. ebd, S. 334; internetworldstats 2012) – gibt es also weiterhin ein ungleiches Ausmaß der Partizipation im Netz. Vor diesem Hintergrund sind Ansätze wie Liquid Democracy und E-Partizipation bislang keine Beteiligungsformen, die – wie häufig behauptet wird – alle gleichermaßen erreichen. Vielmehr stellt sich hier die Herausforderung, die implizite Reproduktion von Beteiligungsungleichheit durch die zugrunde liegenden Beteiligungsstrukturen im Netz zu reflektieren und durch entsprechende Unterstützungsformen zu begleiten.

Die Nutzung von „Web 2.0“-Angeboten hat bei den jungen Erwachsenen in den vergangenen Jahren deutlich zugenommen (vgl. Busemann/Gscheidle 2011, S. 366). Sie nutzen vor allem Wikipedia, Videoportale und Online-Communities.

Während die bis zu 20-Jährigen zu annähernd 80 Prozent Mitglieder in virtuellen sozialen Netzwerken sind, nutzen unter den 20- bis 29-Jährigen im Jahr 2011 laut ARD-ZDF-Onlinestudie 66 Prozent Online-Communities und 81 Prozent E-Mail (vgl. Busemann/Gscheidle 2011, S. 360). Damit ist bei dieser Altersgruppe, zwar auch abnehmend, Mail – noch – stärker vertreten als soziale Netzwerke. Aufgrund der kurzfristigen Entwicklungen in den vergangenen zwei Jahren ist an dieser Stelle jedoch keine seriöse Prognose möglich.

Die in Teil B diskutierten problematischen Seiten der Verbreitung und Bedeutungszunahme von kommerziellen Online-Communities gelten auch hier. Auch wenn es sich bei dieser Altersphase um Volljährige und damit eigenverantwortliche Menschen handelt, bleibt die Frage, inwiefern die Implikationen der Entprivatisierung im Kontext neuer Medien hier hinreichend reflektiert werden. Insbesondere wird diese Frage mittlerweile virulent, sobald junge Erwachsene ab der Geburt ihres Kindes dessen Werdegang innerhalb von Facebook dokumentieren und damit ihrem Kind eine entsprechend öffentliche „Daten-Hypothek“ mit auf den Weg geben, ohne dass es sich selbst dazu entscheiden kann.

d) Soziale Polarisierung des Engagements

Die bereits angedeuteten Zeitkonkurrenzen werden noch deutlicher, wenn man das freiwillige Engagement junger Menschen im Verhältnis zu ihren sonstigen Verpflichtungen als Schülerinnen und Schüler, Auszubildende, Studierende oder junge Erwerbstätige betrachtet. Umfang und Entwicklung freiwilliger Tätigkeiten sind vom Erwerbsstatus junger Menschen abhängig (vgl. Picot 2012, S. 70). So ist das Engagement der Schülerinnen und Schülern über den gesamten Zeitraum mehr oder weniger unverändert geblieben. Studierende weisen zwar die höchsten Engagementquoten auf, aber der Anteil freiwillig Engagierter sinkt in dieser Gruppe von 46 Prozent in 1999 auf 40 Prozent in 2009. Bei den Auszubildenden und bei den

Erwerbstätigen ist das im Vergleich zu den Schülerinnen und Schülern sowie Studierenden etwas geringere Engagementniveau seit 2004 stabil geblieben.

Inwieweit sich Veränderungen im Bildungs- und Hochschulsystem (Entwicklung hin zur Ganztageschule, Einführung konsekutiver Studiengänge) auf Niveau und Entwicklung des freiwilligen Engagements auswirken, lässt sich ebenfalls mit den Daten des Freiwilligensurvey prüfen.

Es gibt erhebliche Unterschiede in den Engagementquoten von Gymnasiastinnen und Gymnasiasten sowie von Haupt- und Realschülerinnen und -schülern (a. a. O., S. 72). Dabei erweisen sich Gymnasiastinnen und Gymnasiasten nach wie vor als die am meisten am Engagement beteiligte Gruppe junger Menschen. Allerdings sind Schüler, die das G8 absolvieren, deutlich weniger häufig engagiert als Schüler, die sich in einem neunjährigen Gymnasium befinden (41 zu 51 Prozent). Im Hinblick auf die Schülerinnen und Schüler zeigt sich, dass der Anteil der Engagierten in Halbtagschulen mit 39 Prozent deutlich höher ausfällt als der Anteil derjenigen mit Ganztagesbeschulung (31 Prozent). Hier zeichnen sich zwar die mehrfach erwähnten Zeitkonkurrenzen deutlich ab, dennoch sind einfache Interpretationen dieses Sachverhalts fehl am Platze. Folgt man den Befunden des Freiwilligensurveys, dann sind diejenigen Schülerinnen und Schüler von Ganztageschulen, die an dem Nachmittagsangebot der Schule regelmäßig teilnehmen, deutlich aktiver und engagierter als die anderen Schüler, die Ganztages zur Schule gehen (ebd.). Es muss daher weiteren Analysen vorbehalten bleiben, die diesbezüglichen komplexen Zusammenhänge zwischen Schulbesuch und freiwilligen Engagement präziser auszuloten.

Was den Einfluss der Einführung konsekutiver Studiengänge auf das freiwillige Engagement anbelangt, so belegt der Freiwilligensurvey unterschiedliche Entwicklungen bei jüngeren und älteren Studierenden. Während das ursprünglich sehr hohe Niveau des freiwilligen Engagements bei den 20- bis 24-jährigen Studierenden von 45 Prozent in 1999 auf 40 Prozent in 2009 zurückging, nahm es bei den Studierenden zwischen 25 und 30 Jahren im gleichen Zeitraum von 36 Prozent auf 46 Prozent deutlich zu. In dieser gegenläufigen Entwicklung könnten sich die besonderen zeitlichen Restriktionen und Arbeitsbelastungen in Bachelor-Studiengängen niederschlagen. Demgegenüber steht sowohl ein höherer Anteil der älteren Studierenden, die noch in traditionellen Studiengängen eingeschrieben sind, möglicherweise ergeben sich in den Master-Studiengängen höhere Dispositionsspielräume. Da sich die Auswirkungen der Studienreform (Bologna-Prozess) wohl erst in den kommenden Jahren voll und ganz zeigen werden, ist es zum jetzigen Zeitpunkt noch zu früh, die Wirkung unterschiedlicher Einflussfaktoren schlüssig bewerten zu können. Dennoch weisen verschiedene Indikatoren darauf hin, dass sich die Verkürzung und Verdichtung von Bildungs- und Ausbildungswegen in der Übergangsphase zum Erwachsenenalter auf das freiwillige Engagement im Alltag – zumindest unter gegebenen Bedingungen – auswirkt. Ob sich unter

Bedingungen komprimierter und verkürzter Bildungs- und Ausbildungszeiten die Entwicklungschancen für Freiwilligendienste sowie für freiwilliges Engagement nach Abschluss der Vorerwerbsphase verbessern, bleibt abzuwarten.

Im Hinblick auf Teilhabechancen und soziale Ungleichheit ist der Einfluss des Bildungsstatus auf das freiwillige Engagement von besonderem Interesse. In dieser Hinsicht zeigt sich, dass der Bildungsstatus für junge Menschen im Alter von 14 bis 24 Jahren ein besonders wichtiger Erklärungsfaktor für freiwilliges Engagement darstellt (vgl. Picot 2011, S. 18; Picot 2012, S. 99). Eine Regressionsanalyse zeigt, dass nur die Mitgliedschaft in Vereinen und Organisationen noch bedeutsamer für freiwilliges Engagement ist.⁷⁹

Eine nähere Analyse der Entwicklung von 1999 bis 2009 belegt, dass die bildungsbezogene Selektivität freiwillig Engagierter sogar noch zunimmt. Bereits 1999 waren 35 Prozent der jungen Erwachsenen mit Hauptschulabschluss oder ohne Abschluss engagiert, während es bei den jungen Menschen mit Abitur oder Fachhochschulreife 40 Prozent waren. In 2009 sind nur noch 19 Prozent der jungen Erwachsenen mit niedrigem Bildungsabschluss freiwillig engagiert gegenüber 44 Prozent der jungen Menschen mit hohem Bildungsstatus. Bei den jungen Menschen mit mittleren Bildungsabschlüssen ging der Anteil der freiwillig Engagierten kontinuierlich zurück und der Anteil der „nur“ Aktiven nahm etwa in gleichem Maße zu. Für die jungen Menschen mit niedrigem Bildungsabschluss gilt zudem, dass sich auch der Anteil der öffentlich Aktiven verringert hat. Damit sind 2009 immerhin 40 Prozent der jungen Menschen mit niedrigem Bildungsstatus nicht aktiv, während dies bei den jungen Menschen mit mittlerem Bildungsstatus nur 27 Prozent und bei den jungen Menschen mit hohem Bildungsstatus lediglich 16 Prozent sind. In dieser Entwicklung spiegelt sich wider, dass inzwischen der Anteil der jungen Menschen, die ein Gymnasium oder eine Fachoberschule besuchen, im untersuchten Zeitraum zugenommen hat. Damit hat sich die soziale Zusammensetzung der drei Bildungsgruppen verändert. In der Gruppe der jungen Menschen mit niedrigem Bildungsstatus finden sich immer mehr junge Menschen in benachteiligten Lebenslagen, die kaum noch Chancen auf die Verwirklichung ihrer Lebenspläne und Berufswünsche erkennen können (vgl. Albert u. a. 2010b, S. 343 ff.). Während die Mehrheit der jungen Menschen optimistisch in die Zukunft blickt, nimmt bei dieser Gruppe der Zukunftspessimismus zu.

Ein weiterer wichtiger Einflussfaktor neben dem Bildungsniveau auf das freiwillige Engagement ist die steigende regionale Mobilität junger Menschen. Lebten im Jahre 1999 noch 46 Prozent der jungen Menschen an ihrem Geburtsort, so waren es 2009 nur noch 34 Prozent. Bei den bis 30-Jährigen waren 2009 fast die Hälfte höchst-

⁷⁹ Der Bildungsstatus wird im Freiwilligensurvey durch den höchsten erreichten Schulabschluss definiert. Bei Schülerinnen und Schülern wird nach dem besuchten Schultyp und dem angestrebten Schulabschluss gefragt.

tens zehn Jahre an ihrem aktuellen Wohnort ansässig, während ein Fünftel noch keine drei Jahre dort lebte (vgl. Gensicke/Geiss 2010, S. 85 ff.). Bei insgesamt ansteigender Mobilität auch der bereits der 14- bis 19-Jährigen gilt: Je länger die Ansässigkeit am Wohnort, desto höher das Ausmaß des freiwilligen Engagements (ebd.). Das Ausmaß des freiwilligen Engagements wird also gerade bei jungen Menschen durch die ausbildungs- und berufsbedingt hohen Notwendigkeiten zur regionalen Mobilität deutlich beeinflusst. Erst nach Abschluss des dritten Lebensjahrzehnts ist in dieser Hinsicht eine gewisse Stabilisierung zu erwarten.

Zur Gruppe der Benachteiligten im Engagement gehören auch die Migranten. Das Engagementprofil dieser jungen Menschen ähnelt in gewisser Weise dem der jungen Erwachsenen mit niedrigem Bildungsstatus. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass die Gruppe der jungen Menschen mit Migrationshintergrund im Hinblick auf ihr Bildungsniveau deutlich hinter den einheimischen jungen Menschen zurückbleibt, obwohl der Anteil der jungen Migrantinnen und Migranten, die das Gymnasium besuchen, zwischen 2004 und 2009 angestiegen ist. Bei den 14- bis 24-jährigen jungen Migrantinnen und Migranten sind dementsprechend lediglich 22 Prozent freiwillig engagiert und der Anteil der Nicht-Aktiven liegt mit 24 Prozent deutlich höher als bei den einheimischen jungen Menschen. Diese Situation ist zwischen 2004 und 2009 weitgehend stabil geblieben. Bezieht man die bis 30-Jährigen mit ein, sinken die Engagementquoten noch einmal und der Anteil der Nicht-Aktiven steigt auf 38 Prozent (2009). Allerdings hat die Bereitschaft junger Migrantinnen und Migranten, sich eventuell zu engagieren, bei den 14- bis 30-Jährigen von 30 Prozent in 2004 auf 39 Prozent in 2009 deutlich zugenommen. Dabei sind junge Menschen mit Migrationshintergrund am häufigsten im Bereich Sport beteiligt, während ihr Anteil an Aktiven in allen anderen Tätigkeitsbereichen deutlich unter den entsprechenden Anteilen in der Gesamtbevölkerung liegt. Als zentrales Hemmnis für freiwilliges Engagement erweist sich für sie die fehlende Einbindung in den intermediären Bereich. Während 31 Prozent der einheimischen 14- bis 24-Jährigen Mitglied in einem Verein sind, beträgt dieser Anteil bei jungen Migrantinnen und Migranten lediglich 16 Prozent, wobei es sich hierbei in der Regel um Sportvereine handelt. Ein weiterer wichtiger Hemmfaktor für die Beteiligung junger Migrantinnen und Migranten an Zivilgesellschaft und freiwilligem Engagement ist die geringere Verwurzelung am Wohnort. So liegt die Dauer der Ansässigkeit am jeweiligen Wohnort bei jungen Migrantinnen und Migranten deutlich niedriger als bei einheimischen jungen Menschen.⁸⁰

Insofern sind die Befunde des Freiwilligensurveys ein weiterer Hinweis auf die soziale Benachteiligungslage von jungen Menschen mit niedrigem Bildungsstatus. Denn die Beteiligung an zivilgesellschaftlichen Organisa-

tionen und freiwilligem Engagement sind zentrale Indikatoren für die soziale Integration in die Gesellschaft. Junge Menschen, die nicht öffentlich aktiv sind bzw. sich nicht freiwillig engagieren, verlieren an Gestaltungsmöglichkeiten und Einflusschancen und werden von Gelegenheiten zum Kompetenzerwerb ausgeschlossen. Damit trägt der Bereich des freiwilligen Engagements unter gegebenen Bedingungen nicht nur nicht zur Verringerung sozialer Teilhabechancen bei, sondern wirkt selbst an der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit mit und ist daher Teil des Systems der Perpetuierung sozialer Ungleichheitslagen und der Verschärfung sozialer Polarisierung.

e) Geschlechtsspezifische Lebenspläne und freiwilliges Engagement

Auch geschlechtsspezifische Dimensionen der sozialen Ungleichheit spielen im freiwilligen Engagement eine Rolle. Erwartungsgemäß wird das freiwillige Engagement von jungen Menschen in den Gesamtzusammenhang ihrer geschlechtsspezifischen Lebenspläne und Zukunftserwartungen einbezogen (vgl. Picot 2011, S. 23 ff.; Picot 2012, 83 ff.). Dabei zeigt sich, dass die Beteiligung an Zivilgesellschaft und freiwilligem Engagement bei Frauen im Verlaufe ihrer Biografie von ihrer jeweiligen Rolle in der Familie beeinflusst wird. Dementsprechend lässt sich vor der Familienphase eine starke Fokussierung junger Frauen auf ihre Erwerbskarriere erkennen, während sich in der Familienphase das freiwillige Engagement sehr oft mit Aktivitäten im Kontext der eigenen Kinder bewegt. Im Alter reduzieren Frauen ihr Engagement früher und stärker als Männer. Insgesamt unterliegt die Engagementbiografie von Frauen stärker den Anforderungen der jeweiligen Lebensphase und ist daher altersspezifischen Schwankungen ausgesetzt; demgegenüber erweisen sich die Engagementbiografien von Männern als deutlich kontinuierlicher. Dies schlägt sich auch in den geschlechtsspezifischen Engagementquoten junger Menschen nieder. Während in der Altersgruppe der 14- bis 19-Jährigen weibliche junge Menschen stärker engagiert sind als männliche (37 zu 35 Prozent), fällt die Engagementquote junger Frauen mit 28 zu 40 Prozent bei den 20- bis 24-Jährigen, 29 zu 38 Prozent bei den 25- bis 29-Jährigen sowie 30 zu 41 Prozent bei den 30- bis 34-Jährigen deutlich zurück. Hierin kommt zum Ausdruck, dass im dritten Lebensjahrzehnt für junge Frauen offenbar Aspekte der beruflichen Qualifizierung, des Aufbaus einer Partnerschaft sowie der Familiengründung deutlich im Vordergrund stehen. Erst danach nimmt das freiwillige Engagement von Frauen wieder zu. Bei der Abwägung unterschiedlicher Prioritäten rangiert für junge Frauen das freiwillige Engagement eindeutig hinter der Orientierung an Familiengründung und Beruf. Dies kommt auch darin zum Ausdruck, dass sie für ihr Engagement weniger Zeit aufbringen als junge Männer. Insgesamt hat allerdings das freiwillige Engagement junger Frauen in der Altersgruppe von 14 bis 19 Jahren von 1999 bis 2009 von 34 auf 37 Prozent zugenommen, während es bei den jungen Männern im gleichen Zeitraum von 41 auf 35 Prozent gesunken ist. Selbst in der Altersgruppe der 25- bis 30-Jährigen ist das freiwillige Engagement junger Frauen in die-

⁸⁰ Darüber hinaus wohnen sie häufiger in großen Städten, die geringe Engagementquoten aufweisen als ländliche Regionen bzw. Stadt-Umland-Regionen.

sem Zeitraum – allerdings ausgehend von einem niedrigen Ausgangsniveau – von 23 Prozent auf 30 Prozent angewachsen (Männer: 41 bzw. 38 Prozent).

Die starke Fokussierung junger Menschen – hier insbesondere auch junger Frauen – auf Ausbildung und Beruf muss allerdings vor dem Hintergrund der besonderen Situation des letzten Jahrzehnts gesehen werden. In diesem Zeitraum stiegen die Ängste und Unsicherheiten junger Menschen im Hinblick auf ihre Chancen auf eine Ausbildungsstelle bzw. einen stabilen Arbeitsplatz deutlich an und insbesondere junge Frauen machten sich erhebliche Sorgen um ihre berufliche Perspektive (Langness u. a. 2006, S. 96 ff.). Diese Situation hat sich – folgt man der 16. Shell Jugendstudie – inzwischen deutlich verbessert (vgl. Leven u. a. 2010, S. 121 ff.).

f) Zum Wandel der Motive junger Menschen

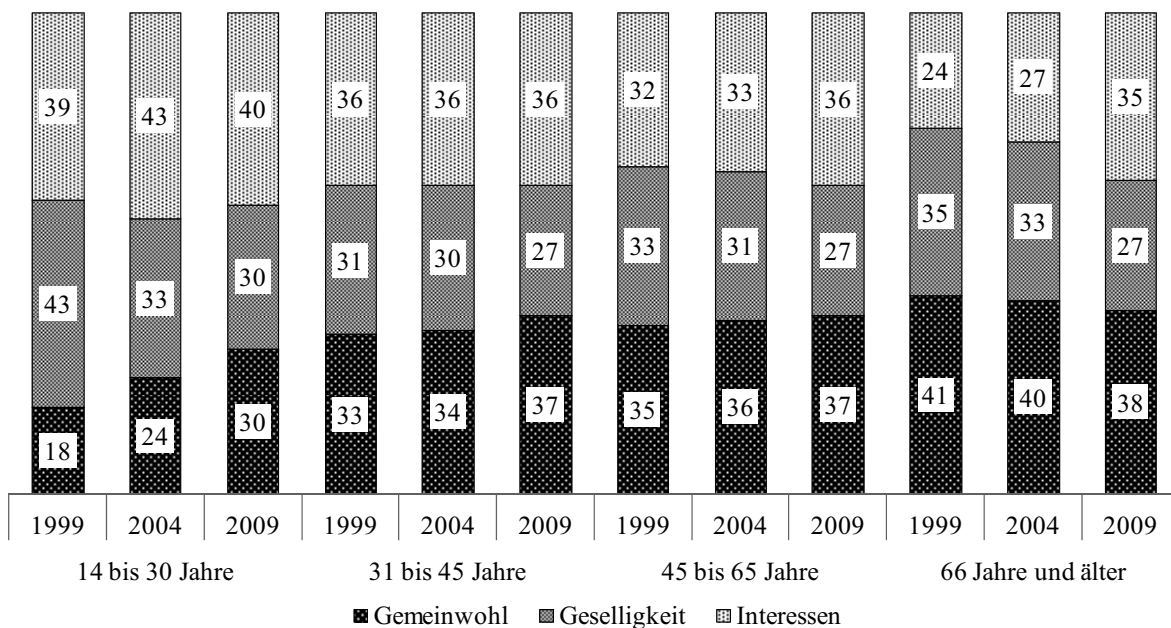
Ein besonderes Merkmal der Erwartungen junger Menschen an das freiwillige Engagement ist, dass dieses Engagement einen beruflichen Nutzen aufweisen und zum Qualifikationserwerb beitragen soll. Dementsprechend äußern 51 Prozent der 14- bis 19-Jährigen, 48 Prozent der 20- bis 24-Jährigen sowie 42 Prozent der 25- bis 30-Jährigen, dass sie durch ihr Engagement Qualifikationen erwerben wollen, die im Leben wichtig sind. Dieser Wert sinkt bei den älteren Befragten deutlich auf Werte bis maximal 25 Prozent ab. Auch die Erwartung, durch Engagement beruflich voranzukommen, ist bei den Jüngeren stärker verankert. Diese Erwartung artikulieren die 14- bis 19-Jährigen zu 35 Prozent, die 20- bis 24-Jährigen zu

27 Prozent und die 25- bis 30-Jährigen zu 13 Prozent. Die entsprechenden Werte sinken bei den 31- bis 45-Jährigen auf acht Prozent und bei den 66-Jährigen und Älteren auf zwei Prozent deutlich ab. Damit erkennen junge Menschen – je jünger, desto stärker – im freiwilligen Engagement sowohl eine Gelegenheit zum Lernen und zum Kompetenzaufbau als auch ein Instrument zur Realisierung ihrer beruflichen Aspirationen.

Über solche einzelnen Erwartungen hinaus wird im Freiwilligensurvey auch der Versuch unternommen, unterschiedliche Motiv- bzw. Erwartungsbündel an das Engagement zu identifizieren. Dabei konnten mit Interessenorientierung, Geselligkeitsorientierung und Gemeinwohlorientierung drei solcher Motivbündel ermittelt werden. Ein Blick auf die Entwicklung dieser Erwartungsbündel über die drei Wellen hinweg zeigt, dass der Anteil der Geselligkeitsorientierten von 36 Prozent auf 27 Prozent zurückging, während der Anteil der Gemeinwohlorientierten von 30 auf 36 Prozent und der Anteil der Interessenorientierten von 34 auf 37 Prozent zunahm (vgl. Gensicke/Geiss 2010, S. 123 ff.). Diese Verschiebung in den Motivbündeln trifft auf junge Engagierte in besonderem Maße zu. Zwar ist die Gemeinwohlorientierung nach wie vor etwas stärker bei den älteren Menschen verbreitet, aber gerade bei der ältesten Gruppe der über 65-Jährigen nimmt dieser Wert, ausgehend von einem hohen Niveau, leicht ab und die Interessenorientierung zu. Im Gegensatz dazu ist bei den 14- bis 30-Jährigen der Anteil der Gemeinwohlorientierten von 18 auf 30 Prozent deutlich angewachsen. Zugleich nahm die Geselligkeitsorientierung von 43 auf 30 Prozent ab,

Abbildung 6-12

Typologie der Erwartungen an das freiwillige Engagement im Zeitverlauf (1999 bis 2009; alle Engagierten ab 14 Jahre; Angaben in Prozent)



Quelle: Freiwilligensurvey 1999, 2004 und 2009; in: Gensicke/Geiss 2010, S. 125

während die Gruppe der Interessenorientierten auf hohem Niveau stabil blieb (vgl. Abbildung 6-12). Die Autoren des Freiwilligensurveys sprechen in diesem Zusammenhang davon, dass das Motivationsprofil des freiwilligen Engagements auch bei jungen Menschen damit etwas „ernster“ geworden sei (vgl. Gensicke/Geiss 2010, S. 120). Offensichtlich bestätigt sich auch im freiwilligen Engagement, was die 16. Shell Jugendstudie als generelle Orientierung junger Menschen postuliert: nämlich dass diese eine pragmatische Synthese von bislang als unvereinbar bezeichneten Wertorientierungen vornehmen; konventionelle Orientierungen wie etwa Fleiß, Ordnung und Sicherheit werden mit non-konformistischen Orientierungen, wie etwa Selbstentfaltung, Kreativität oder auch Genuss kombiniert (vgl. Leven u. a. 2010). Dementsprechend sehen die jungen Menschen im freiwilligen Engagement durchaus ganz pragmatisch den Nutzen, den dieses Engagement für sie haben kann, gleichzeitig suchen sie nach wie vor im Engagement den Spaß an der Tätigkeit, und sie sind gleichzeitig durchaus bereit, durch ihr gemeinnütziges Engagement soziale Empathie, Anteilnahme und Solidarität zu zeigen.

Resümierend lässt sich feststellen, dass die Beteiligung am freiwilligen Engagement sozial ungleich verteilt ist. Junge Menschen engagieren sich in erstaunlich hohem Maße im freiwilligen Engagement bzw. sind in zivilgesellschaftlichen Organisationen (Jugendverbänden, Initiativen, Vereinen etc.) aktiv. Damit nehmen sie am öffentlichen Leben teil, gestalten das regionale bzw. lokale Gemeinwesen bzw. die Innenwelt des Verbandes bzw. der Organisation mit und erwerben wichtige personale, soziale und instrumentelle Kompetenzen. Allerdings profitieren nicht alle jungen Menschen gleichermaßen von diesen positiven Effekten des Engagements. Insbesondere junge Menschen mit niedrigen (angestrebten) Schulabschlüssen bzw. aus benachteiligten Herkunftslagen und Migrantinnen und Migranten (insbesondere der ersten Generation) sind in unterdurchschnittlichem Ausmaß an diesem zivilgesellschaftlichen Handlungsbereich beteiligt, wobei sich die Kluft zwischen privilegierten und benachteiligten jungen Menschen in den letzten Jahren verstärkt hat. Zugleich entsteht eine Zeitkonkurrenz zwischen den zeitlichen Anforderungen des Bildungs- und Ausbildungssystems und denen des freiwilligen Engagements. Die Verdichtung und Verkürzung von (Aus-)Bildungszeiten hat hier zu einer spürbaren Beschränkung der Beteiligungsmöglichkeiten junger Menschen an diesem wichtigen Bereich geführt. Auch tragen die hiermit verbundenen Mobilitätsanforderungen zu einer Begrenzung der Partizipationschancen an freiwilligem Engagement bei. Damit ergibt sich auch in dieser Hinsicht ein erheblicher jugendpolitischer Handlungsbedarf. Da das freiwillige Engagement und die Beteiligung in zivilgesellschaftlichen Organisationen einen hervorragenden Ort für informelles und non-formales Lernen (Alltagsbildung) darstellen, ist es problematisch, dass gerade benachteiligte junge Menschen vor erheblichen kulturellen und institutionellen Zugangshürden stehen. Hier sind sowohl die zivilgesellschaftlichen Organisationen, wie etwa Jugendverbände, Sportverbände und Freizeitorganisationen

etc. ebenso gefordert, für Jugendliche mit Migrationshintergrund bzw. mit niedrigem Bildungsniveau attraktiver zu werden als auch die Kinder- und Jugendhilfe sowie die Engagementpolitik, die niederschwellige Wege zum Engagement und passformige Angebote für Jugendliche mit unterschiedlichen Bedürfnissen und Interessen entwickeln sollten.

6.6.4 Freiwilligendienste – Lernorte für junge Menschen

a) Freiwilligendienste – Begriffliche Konturen

Als eine besondere Form des bürgerschaftlichen Engagements gelten die (Jugend-)Freiwilligendienste. Bei dieser vertraglich geregelten und überwiegend öffentlich geförderten Form des bürgerschaftlichen Engagements sind Dauer, Inhalt und Art der freiwilligen Tätigkeit sowie Einsatzstellen und Trägerstrukturen verbindlich geregelt. Im Falle der klassischen Jugendfreiwilligendienste – Freiwilliges Soziales Jahr (FSJ) und Freiwilliges Ökologisches Jahr (FÖJ) – leisten Jugendliche bzw. junge Erwachsene nach Beendigung der allgemein bildenden Schulpflicht bis zum Alter von 27 Jahren einen Vollzeitdienst, der in der Regel zwölf Monate, in Ausnahmefällen aber auch bis zu 18 bzw. 24 Monate dauern kann, wobei die jungen Freiwilligen Taschengeld, Unterkunft und Verpflegung gestellt bekommen. Mit dem Bundesfreiwilligendienst (BFD), der in Reaktion auf die Aussetzung von Wehrpflicht und Zivildienst eingeführt wurde, besteht seit Juli 2011 eine neue „generationsübergreifende“ Form des Freiwilligendienstes.

Seit ihrer Entstehung in den 1950er-Jahren haben sich die Formen und Spielarten der Freiwilligendienste erheblich vervielfältigt. Aus dem „Freiwilligen Diakonischen Jahr“ entstanden, wurde das „Freiwillige Soziale Jahr“ zum ersten Mal 1964 gesetzlich geregelt. 1993 wurde das FSJ, das sich auf die Bereiche Soziales, Gesundheit, Pflege und Behinderung bezieht, durch einen weiteren Freiwilligendienst – das Freiwillige Ökologische Jahr (FÖJ) – ergänzt, das sich auf die Bereiche des Umwelt- und Naturschutzes konzentriert. Im Jahre 2002 wurden die Freiwilligendienste vor dem Hintergrund veränderter Rahmenbedingungen und engagementpolitischer Debatten erweitert und flexibilisiert. So wurde das FSJ um die Bereiche Sport, Denkmalpflege und Kultur erweitert und die Höchstdauer von zwölf auf 18 Monaten verlängert, wobei die Mindestdauer von sechs Monaten beibehalten wurde. Ferner wurde der Zugang zu den Diensten für Jugendliche vor Vollendung des 16. Lebensjahres ermöglicht, soweit sie ihre Vollzeitschulpflicht erfüllt haben. Mit der Einführung des § 14c in das Zivildienstgesetz und der hiermit verbundenen Ermöglichung eines zwölfmonatigen Freiwilligendienstes anstelle des Zivildienstes wurde zudem ein erster Einstieg in den Umbau des Zivildienstes in einen Freiwilligendienst eingeleitet. Seit dem 1. Juni 2008 finden sich die Regelungen des Freiwilligen Sozialen Jahres mit denen des Freiwilligen Ökologischen Jahres im Jugendfreiwilligendienstgesetz (JFDG).

Die Freiwilligendienste sind als „Lerndienste“ organisiert. Die Freiwilligen werden durch pädagogische Fach-

kräfte beim Träger fachlich angeleitet und individuell betreut und absolvieren mindestens 25 Seminartage als obligatorisches Bildungsprogramm.

Neben dem FSJ und dem FÖJ haben sich inzwischen vielfältige Formen von Freiwilligendiensten herausgebildet, die sich zum Teil grundsätzlich an den Merkmalen und Prinzipien der klassischen Freiwilligendienste orientieren, zum Teil aber auch inhaltlich-konzeptionell und organisatorisch neue Wege beschreiten. Hierzu gehören kleinere regionale bzw. lokale Freiwilligendienste mit eng begrenzten Teilnehmerzahlen, das „Freiwillige Soziale Jahr im Ausland“ (FSJA), das seit 2002 Einsatzmöglichkeiten im außereuropäischen Ausland ermöglicht und mit unter 2.000 Plätzen quantitativ relativ bescheiden ausfällt, sowie die neuen Freiwilligendienste „Weltwärts“ des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ), das die freiwillige Arbeit in Entwicklungsländern fördert bzw. der Freiwilligendienst „Kulturweit“ vom Auswärtigen Amt in Kooperation mit der Deutschen UNESCO-Kommission, bei dem sich die Freiwilligen ebenfalls in Entwicklungsländern bzw. in Staaten Mittel- und Osteuropas, in Institutionen der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik sowie weiteren international ausgerichteten Kulturinstitutionen engagieren. In beiden international ausgerichteten Freiwilligendiensten geht es um die Ermöglichung von Lern- und Bildungserfahrungen in fremden Kulturen sowie um den Aufbau zivilgesellschaftlicher Strukturen in den jeweiligen Aufnahmeländern.

Abgesehen von diesen exklusiv für junge Menschen entwickelten Freiwilligendiensten experimentiert das BMFSFJ seit 2005 in Modellvorhaben mit neuen Formen von Freiwilligendiensten, die für alle Altersgruppen geöffnet sind und insbesondere im Hinblick auf Dauer und Umfang der Einsatzzeiten von den klassischen Jugendfreiwilligendiensten abweichen. So haben etwa im Modellprojekt „Generationsübergreifende Freiwilligendienste“ (GüF) in der Zeitspanne von 2005 bis 2008 über 6 700 Freiwillige einen generationsübergreifenden Freiwilligendienst abgeleistet (Klie/Pindl 2008, S. 59). Mithilfe dieses Modellprogramms wurden sowohl neue Zielgruppen wie vor allem ältere Menschen sowie Erwerbslose für ein zeitintensives Engagement gewonnen als auch neue Träger wie z. B. Freiwilligenagenturen als Träger für Freiwilligendienste (vgl. Baldas u. a. 2009). In dem Nachfolgemodellprojekt „Freiwilligendienste aller Generationen“ (FDaG) wurden – ebenfalls vom BMFSFJ gefördert – 46 Leuchtturmprojekte in Kommunen gefördert. Das Engagement muss mindestens acht Stunden wöchentlich bei einer Mindestdienstzeit von sechs Monaten umfassen. Ein weiteres Charakteristikum dieses Modellprogramms ist die Qualifizierung und Begleitung der Freiwilligen sowie die Unterstützung des Aufbaus einer Infrastruktur durch sogenannte Kompetenzteams. In dem Programm, das von 2008 bis 2011 lief, wurden keine Freiwilligenplätze finanziert, sondern Ziel war es, eine Infrastruktur zur Förderung neuer Formen von Freiwilligendiensten aller Generationen aufzubauen (Belege zu den Ergebnissen vgl. Klie/Pindl 2008).

Die bedeutsamste Entwicklung im Bereich der Freiwilligendienste ist zweifellos die Einführung des Bundesfreiwilligendienstes ab Juli 2011. Der Bundesfreiwilligendienst ist in Reaktion auf den Wegfall des Zivildienstes aufgrund der Aussetzung von Wehrpflicht und Zivildienst eingeführt worden und soll in den bisher von Zivildienstleistenden besetzten Plätzen und Tätigkeitsbereichen abgeleistet werden. Inhaltlich lehnt sich das Bundesfreiwilligendienstgesetz (BFDG) an das Gesetz zur Förderung der Jugendfreiwilligendienste an, das das Freiwillige Soziale Jahr und das Freiwillige Ökologische Jahr regelt. Die Durchführung des Bundesfreiwilligendienstes, der durch den Bund gesteuert wird, wurde dem Bundesamt für Familie und zivilgesellschaftliche Aufgaben (BAFzA) – ehemals Bundesamt für Zivildienst (BAZ) – übertragen.

Bei allen Gemeinsamkeiten mit FSJ und FÖJ gibt es einige wichtige Besonderheiten. So kann dieser neue Freiwilligendienst auch von über 27-Jährigen absolviert und – im Unterschied zum Jugendfreiwilligendienst – nach einer fünfjährigen Frist mehrmals durchlaufen werden. Auch die Einsatzfelder sind weiter gefächert, da mit Altenpflege, Behindertenhilfe, Integrationsarbeit sowie Zivil- und Katastrophenschutz zentrale Einsatzfelder des ehemaligen Zivildienstes hinzukommen. Auch sieht der BFD für Personen ab dem 27. Lebensjahr die Option eines Teilzeitdienstes mit mindestens 20 Wochenstunden vor. Ansonsten enthält allerdings auch der Bundesfreiwilligendienst – für die unter 27-jährigen Freiwilligen obligatorisch – eine pädagogische Begleitung sowie 25 verpflichtende Seminartage, wobei fünf dem Themenbereich der politischen Bildungsarbeit gewidmet sein müssen. Im Gegensatz zu den Jugendfreiwilligendiensten, deren Ausgestaltung grundsätzlich in der Verantwortung der Länder liegt und bei denen die Trägerorganisationen wichtige Funktionen bei der Information und Beratung, der Auswahl von geeigneten Einsatzorten, Gewinnung, Auswahl und Vermittlung von Freiwilligen, Koordination sowie im Hinblick auf pädagogische Begleitung und Qualitätssicherung spielen, liegen die zentralen Steuerungskompetenzen beim Bundesfreiwilligendienst beim Bund. So ist der Bund unmittelbarer Vertragspartner der Bundesfreiwilligendienstler und das BAFzA übernimmt auch Aufgaben der Gewinnung, Auswahl und Vermittlung der Freiwilligen, der Durchführung der Bildungsveranstaltungen und der Qualitätssicherung. Diese starke Stellung des Bundes ist bei den Trägerorganisationen und vielen Verbänden der Zivilgesellschaft auf Kritik gestoßen und wird in der einschlägigen Debatte als Gefahr der „Verstaatlichung“ der Freiwilligendienste diskutiert (vgl. Jakob 2011).

b) Zur quantitativen Entwicklung der Freiwilligendienste

Die Ausdifferenzierung unterschiedlicher Formen und Spielarten von Freiwilligendiensten sowie vor allem die Einführung des Bundesfreiwilligendienstes haben zu einer deutlichen Ausweitung der Anzahl der Plätze bzw. Freiwilligen geführt. Der Anteil junger Menschen, die sich in den Freiwilligendiensten FSJ, FÖJ, IJFD, BFD und „Weltwärts“ engagieren, hat mit zurzeit ca.

70 000 Engagierten ein noch nie da gewesenes Volumen erreicht. Hinzu kommen noch einige Hundert Freiwillige aus den privatrechtlich geregelten Freiwilligendiensten, deren Anzahl statistisch nicht zuverlässig erfasst ist. Um die Dynamik der quantitativen Entwicklung besser abschätzen zu können, ist ein Blick auf die Entwicklung der Platzzahlen in den letzten 20 Jahren hilfreich. So beschränkten sich die Plätze Ende der 1980er-Jahre auf rund 6 000 Plätze und Ende der 1990er-Jahre auf gut 12 000 Plätze in FSJ und FÖJ. Ein Jahrzehnt später waren es bereits knapp 19 000 aus Mitteln des Kinder- und Jugendplans (KJP) geförderte Plätze. Dies bedeutet, dass sich innerhalb von 20 Jahren die Anzahl der vom Bund geförderten Freiwilligendienstplätze mehr als verdreifacht hat (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 270). Zwar hat sich das Volumen zwischen 2006 und 2009 kaum verändert, allerdings ist die Platzzahl mit der Stärkung der Jugendfreiwilligendienste im Kontext der Einführung des Bundesfreiwilligendienstes zwischen 2009/2010 und 2010/2011 von knapp 19 000 auf inzwischen knapp 30 000 Plätze angestiegen. Hinzu kommen nicht nur die ca. 3 500 Plätze im Freiwilligendienst „Weltwärts“ und die ca. 400 Plätze im Freiwilligendienst „Kulturweit“, sondern vor allem die ca. 35 000 Plätze im Bundesfreiwilligendienst, die allerdings auch Personen über 27 Jahren offenstehen. Bei der Betrachtung der Entwicklung in den ersten zwölf Monaten des neuen Freiwilligendienstes fällt allerdings auf, dass trotz der prinzipiellen Offenheit des BFD für alle Altersgruppen etwa 72 Prozent der Engagierten unter 27 Jahre alt sind (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 89). Dabei ist bei den unter 18-Jährigen der Anteil weiblicher Engagierter mit 58 Prozent höher als der Anteil der männlichen Engagierten (42 Prozent), während sich dieses Verhältnis im Alter zwischen 18 und 27 Jahren umdreht (57 Prozent junge Männer, 43 Prozent junge Frauen). Auch die Teilnehmerzahlen im FSJ und FÖJ sind parallel zur Einführung des BFD gestiegen. 43 000 Jugendliche haben 2010 ein FSJ und 2 600 Jugendliche ein FÖJ begonnen, was im Vergleich zu 2002 einem Anstieg um knapp 30 000 Plätze bzw. 167 Prozent entspricht (ebd.).

Die soziale Zusammensetzung der Freiwilligen entspricht nicht der der deutschen Wohnbevölkerung. Mit unterschiedlichen Gewichten haben die Freiwilligen in den unterschiedlichen Freiwilligendiensten überdurchschnittlich oft das Abitur oder eine weitere Hochschulzugangsberechtigung erworben, kommen aus höheren sozialen Schichten, haben die deutsche Staatsbürgerschaft, wohnen in westdeutschen Bundesländern und sind häufiger weiblich. Dies bedeutet, dass junge Menschen mit Haupt- oder Realschulabschluss, Jugendliche aus niedrigeren sozialen Milieus, mit Migrationshintergrund, aus Ostdeutschland und Männer unterrepräsentiert sind. Das Ungleichgewicht in der Geschlechterverteilung hängt mit der Entstehungsgeschichte, insbesondere des Freiwilligen Sozialen Jahres als Diakonisches Jahr, sowie vor allem mit der bis in die jüngste Vergangenheit hinein bestehenden Wehrpflicht für junge Männer zusammen. Das Übergewicht an hoch qualifizierten und hoch engagierten jungen Menschen ist allerdings auch ein Resultat von Selbst-

und Fremdselektionsprozessen. So sind es traditionell eher junge Menschen mit guter schulischer Bildung und stark ausgeprägten prosozialen Werthaltungen, die nicht zuletzt aufgrund ihrer bisherigen Beteiligung am freiwilligen Engagement bereit und motiviert sind, sich um einen im FSJ oder FÖJ zu bewerben (vgl. den Überblick bei Eberhard 2003). Darüber hinaus haben Auswahlkriterien der Träger bzw. Einsatzstellen einen Einfluss auf die Merkmale der Freiwilligendienstler. So hat die empirische Befragung von Trägern und Einsatzstellen im Rahmen der Evaluation des Freiwilligen Sozialen Jahres und des Freiwilligen Ökologischen Jahres erbracht, dass Merkmale wie die Motivation der Bewerberinnen und Bewerber, ihre sozialen Kompetenzen und der persönliche Eindruck im Vorstellungsgespräch sowie die Passung zwischen den individuellen Voraussetzungen und den Arbeitsaufgaben eine wichtige Rolle bei den Auswahlentscheidungen spielen. Insgesamt sind die Einsatzstellen daran interessiert, Bewerberinnen und Bewerber auszuwählen, die relativ rasch in der Lage, sind bestimmte Arbeitsaufgaben selbstständig zu übernehmen und sich in die betrieblichen Abläufe einzufügen (vgl. Engels u. a. 2008). Es ist daher von hoher Bedeutung für die sozialisatorische Relevanz von Freiwilligendiensten, ob sich diese Verzerrungen in der sozialen Zusammensetzung der Freiwilligendienstler mit der Aussetzung der Wehrpflicht und den Bemühungen um eine Öffnung der Freiwilligendienste für bislang unterrepräsentierte junge Menschen verändern wird. Trotz entsprechender Bemühungen und neuer rechtlicher Regelungen seit 2002 hat sich im Großen und Ganzen an dieser Situation bislang nur wenig verändert. Dennoch zeigen die neueren Statistiken einige interessante Entwicklungen. Der Anteil männlicher Engagierter ist mit 36 Prozent im FSJ zwar geringer als im BFD, allerdings ist der Anteil seit 2006 um zehn Prozentpunkte gestiegen. Auch der Anteil von Personen nicht deutscher Herkunft hat sich von neun auf elf Prozent erhöht. Dies weist zumindest darauf hin, dass Freiwilligendienste allmählich – ausgehend von einem niedrigen Niveau – auch für junge Menschen mit Migrationshintergrund attraktiv werden. Im Hinblick auf das Bildungsniveau der im FSJ Engagierten zeigt sich, dass der Anteil von Personen mit Hochschulreife auf 55 Prozent im Jahr 2010 angestiegen ist, während der Anteil von Personen mit mittlerer Reife (31 Prozent) und Hauptschulabschluss (11 Prozent) gesunken ist. Diese Entwicklung ist zwar zum Teil auf das gestiegene Niveau der Schulabschlüsse in den letzten Jahren zurückzuführen, belegt aber auch, dass Freiwilligendienste nach wie vor eher von jungen Menschen mit höheren Bildungsabschlüssen angenommen werden.

Die quantitative Ausweitung von Plätzen in unterschiedlichen Formen der Freiwilligendienste hat zu einer spürbaren Steigerung der Relevanz dieser spezifischen Form des bürgerschaftlichen Engagements für junge Menschen beigetragen. Waren vor zehn Jahren ca. zwei Prozent der jungen Menschen in den entsprechenden Altersjahrgängen in einem Freiwilligendienst engagiert, so beträgt dieser Anteil angesichts der aktuell ca. 70 000 Engagierten bereits etwa sieben Prozent. Damit wird die biografische

Erfahrung eines in der Regel einjährigen freiwilligen „Lerndienstes“ zu einer relevanten Option und zu einem wichtigen Lernort für junge Menschen im Übergang zum Erwachsenenalter.

c) Freiwilligendienste als Lernorte

Die (Jugend-)Freiwilligendienste stehen seit jeher im Schnittpunkt unterschiedlicher Interessen und Erwartungen. Einsatzstellen erhoffen sich von den jungen Freiwilligendienstlern eine Hilfe- und Unterstützungsfunktion für ihre Dienste und Einrichtungen, eine Entlastung der Fachkräfte, zusätzliche Angebote sowie eventuell auch neue Ideen und Impulse für die täglichen Arbeitsroutinen. Eine hohe Bedeutung hat für die Einsatzstellen auch die Erwartung, dass durch Freiwilligendienste junge Menschen als potenzielle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowohl im Haupt- als auch im Ehrenamt gewonnen werden können. In dem Zusammenhang dieses Berichts geht es aber vor allem um den individuellen Nutzen, den Freiwilligendienste für die jungen Menschen hervorbringen (können). Aus der Perspektive der jungen Menschen sind Freiwilligendienste nämlich in erster Linie „Lerndienste“, also informelle Lernsettings, in denen sie wichtige Kompetenzen erwerben können. Insofern stellen Freiwilligendienste eine hervorragende Gelegenheit für die jungen Menschen dar, sich lebensbiografisch und beruflich zu orientieren sowie neue Bildungserfahrungen zu machen und zugleich in Tätigkeiten mit „Ernstcharakter“ soziale Verantwortung zu übernehmen (vgl. Jakob 2011; Olk 2005 sowie Rauschenbach 2010a). Die Lokalisierung der Freiwilligendienste im Übergang zwischen Schule und Ausbildung bzw. Beruf eröffnet den jungen Teilnehmerinnen und Teilnehmern soziale, personale sowie berufsorientierende Bildungsprozesse, die in der Statuspassage zum Erwachsenenalter von hoher Bedeutung sind. Insbesondere die praktische Tätigkeit in Einsatzstellen sowie die obligatorische pädagogische Begleitung ermöglichen es den jungen Freiwilligen, soziale und personale Kompetenzen zu entwickeln, ihre konkreten Erfahrungen zu reflektieren sowie grundlegendes fachbezogenes Wissen zu erwerben. Die allgemein nachgewiesene Bildungsrelevanz des freiwilligen Engagements (vgl. Düx u. a. 2008 sowie Reinders 2009) erfährt also in den (Jugend-)Freiwilligendiensten eine spezifische Ausformung, die sich sowohl durch die zeitliche Intensität als auch durch die Kombination aus praktischem Handeln, sozialem Zusammenwirken und Reflexion der Erfahrungen ergibt. Die entsprechenden positiven Lerneffekte lassen sich auch aus den Ergebnissen vorliegender Evaluationsstudien zum FSJ und FÖJ ablesen. So belegt etwa die Befragung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer von FSJ und FÖJ aus dem Jahre 2006, dass ca. 90 Prozent der Befragten der Aussage „Was ich hier gelernt habe, kann keine Schule vermitteln“ zustimmen (vgl. ISG e. V. 2006, S. 361). Darüber hinaus geben im FSJ drei von vier Befragten und im FÖJ zwei Drittel an, dass der Dienst in sehr starkem Maße zu ihrer persönlichen Entwicklung beigetragen habe (ISG e. V. 2006, S. 169). Was die persönliche Entwicklung anbelangt, so benennen die Freiwilligen vor allem, dass ihre Selbstständigkeit in der Ar-

beit zugenommen hat, sie in ihrem Auftreten selbstsicherer sind und dass sie in verstärktem Maße bereit sind, Verantwortung zu übernehmen (vgl. Engels u. a. 2008, S. 169). Ähnliche Effekte der Persönlichkeitsentwicklung werden auch aus den internationalen Freiwilligendiensten berichtet (vgl. zusammenfassend Fischer 2011). Bei den internationalen Freiwilligendiensten kommen noch exklusive Effekte wie die Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse sowie die Weiterentwicklung interkultureller Kompetenzen hinzu (ebd.). Eine Studie bei FSJ-Teilnehmerinnen und Teilnehmern im katholischen Trägerbereich aus dem Jahre 2008 zeigt, dass die Befragten in ihrem Freiwilligendienst zudem wichtige soziale Kompetenzen erlernt haben. Darüber hinaus gaben 60 Prozent an, dass sie mehr Klarheit über ihre beruflichen Interessen gewonnen haben (vgl. Schmidle 2010). Bei der Klärung der beruflichen Orientierungen und Ziele ist zu berücksichtigen, dass die jungen Freiwilligen in der Regel zum ersten Mal konkrete Erfahrungen mit beruflichen Tätigkeitsfeldern machen, was in jedem Fall Einfluss auf ihre Orientierungen haben dürfte. Dabei werden ursprüngliche Vorstellungen über Berufe überprüft, das eigene Berufsziel wird möglicherweise verworfen oder aber verstärkt.

Bei der Bewertung solcher Befunde aus vorliegenden wissenschaftlichen Begleitforschungen und Fallstudien ist allerdings Vorsicht geboten. Die überwiegende Mehrheit der Befunde beruht auf kleineren Studien mit eingeschränkter Verallgemeinerbarkeit und wissenschaftlichen Begleitforschungen, die durch die jeweiligen fördernden Institutionen in Auftrag gegeben worden sind. Insgesamt fehlen empirische Studien mit anspruchsvollen Forschungsdesigns, die einen Vorher-Nachher-Vergleich ermöglichen, mit Kontrollgruppen arbeiten, sowie Kompetenzentwicklungsprozesse nicht lediglich durch subjektive Einschätzungen und anekdotische Evidenz, sondern mit objektivierten Kompetenzerfassungsverfahren messen. Sieht man von solchen forschungsmethodischen Problemen der Erfassung von Kompetenzbildungsprozessen in Freiwilligendiensten ab, so wird doch von den beteiligten Akteuren nicht bestritten, dass Freiwilligendienste ein erhebliches Potenzial im Hinblick auf ihre Bedeutung als Lernorte aufweisen und dass dieses Potenzial sowohl von den jungen Menschen selbst als auch von Öffentlichkeit und Politik zunehmend wahrgenommen und genutzt wird (vgl. zu den Perspektiven der Freiwilligendienste Abs. 15.2.5).

7 Dynamiken im Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen

Im Sinne eines Zwischenresümées bilanziert das folgende Kapitel die veränderten Chancen- und Risikostrukturen des Aufwachsens von Kindern, Jugendlichen und jungen Menschen unter zwei Perspektiven: Zunächst wird der Blick auf kumulative Dynamiken von Privilegierung und Benachteiligung gelenkt, die zu einer Polarisierung von Lebenschancen führen, die am Übergang zum Erwachsenenalter besonders deutlich hervortreten und Gewinner und Verlierer sichtbar werden lassen (Abs. 7.1). Anschließend werden Mechanismen der Reproduktion sozialer

Ungleichheit skizziert, die dazu führen, dass sich im Zuge einer wachsenden öffentlichen Verantwortungsübernahme herkunftsbedingte Ungleichheiten nicht (nur) verringern, sondern sogar institutionell verstärkt werden können (Abs. 7.2). Die dabei angesprochenen „nicht-intendierten Folgewirkungen“ öffentlicher Verantwortung verdienen bei der Gestaltung einer künftigen Kinder- und Jugendpolitik eine noch stärkere Beachtung.

7.1 Ungleiche Optionen und Risiken im Prozess des Aufwachsens

Resümiert man über die verschiedenen Lebensphasen hinweg die Dynamiken im Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen, so wird an vielen Punkten deutlich, welchen markanten Veränderungen dieses Aufwachsen unterworfen ist. Dies betrifft sowohl die private Seite des Aufwachsens als auch das Aufwachsen in öffentlicher Verantwortung, das in den vergangenen zehn Jahren eine erhebliche Ausweitung erfahren hat. Sichtbar wird diese Ausweitung in der fortschreitenden Institutionalisierung der Lebensphase Kindheit und Jugend. Im Zuge von Bildungsexpansion und steigender Müttererwerbstätigkeit verbringt heute eine wachsende Zahl von Kindern und Jugendlichen zunehmend früher und zunehmend länger mehr Zeit in öffentlich verantworteten Institutionen und pädagogisch gestalteten Umwelten.

Etwas zugespitzt könnte man sagen, dass sich im letzten Jahrhundert eine Entwicklung von einer Kindheit, die für viele Kinder durch das Anregungsmilieu der Straße geprägt war, über eine Phase der überwiegend familialen Prägung von Kindheit hin zur Institutionenkindheit vollzogen hat – dies mit der Folge, dass der Anteil unverplanter, unreglementierter, auch unbeachteter – den Kindern und Jugendlichen selbst überlassener – Zeit deutlich abgenommen hat. Das durch den aktivierenden Sozialstaat verkörperte Paradigma des „Förderns und Forderns“ reicht aber auch weit in die Familie und den privaten Bereich des Aufwachsens hinein und vermischt sich, speziell in den Mittelschichtfamilien, mit der Sorge um Staterhalt und Karrieresicherung. Heute steht nicht nur ein großer Teil der Eltern unter dem Druck, ihren Kindern jede erdenkliche Förderung zuteilwerden zu lassen, sondern auch an die Kinder selbst wird der Anspruch gerichtet, schon früh für ihre eigene Biografie Verantwortung zu übernehmen und ihre Zeit effizient für ihre Qualifizierung und den Erwerb von Zusatzkompetenzen einzusetzen. Unterm Strich agieren Kinder und Jugendliche heute in Spannungsfeldern und sind mit Widersprüchen konfrontiert, die zu Beginn des neuen Jahrtausends noch nicht in dieser Weise prägend waren:

- Zwischen einer Aufwertung von Kindheit und Jugend und damit einhergehenden Bemühungen, eine optimale Förderung zu gewährleisten, einerseits und der Tendenz einer Verzweckung andererseits, die „von Anfang an“ vor allem die Effektivierung des Aufwachsens im Hinblick auf die Sicherung von Humankapital und zukünftige „Employability“ im Auge hat;

- zwischen einer Heterogenität der Lebensführung, eingefangen im Begriff der Multioptionsgesellschaft mit allen ihr inhärenten Anforderungen, Chancen und Risiken einerseits, und einem zunehmend institutionell geprägten Alltag von Kindern und Jugendlichen, der mit Tendenzen einer Normierung und Standardisierung einhergeht, andererseits;
- zwischen den Chancen einer allgemeinen Bildungsexpansion und den nachhaltigen Folgen für diejenigen, die in ihrer Bildungsbiografie nicht mit der Mehrheit mithalten können;
- zwischen einer nach wie vor vorherrschenden Herkunftsfamilienabhängigkeit von Lebenschancen und einer Aufwertung der Eigenverantwortung, die Kindern und Jugendlichen aber zugleich auch weitaus stärker die Verantwortung für ihr Scheitern zuschreibt;
- zwischen einer Verdichtung von Jugend und frühen Anforderungen an Selbstständigkeit, einem Leben auf der „Überholspur“ einerseits und zunehmend prekären, für viele verzögerten Übergängen in den Erwachsenenstatus andererseits;
- zwischen komplexeren Erziehungsanforderungen an Eltern einerseits und den unterschiedlichen, in vielen Fällen auch eingeschränkten oder „erschöpften“ familialen und elterlichen Ressourcen, Kinder und Jugendliche angemessen zu begleiten und zu befähigen, andererseits;
- zwischen einem umfassenden Angebot an öffentlicher Unterstützung und Förderung, aber auch öffentlicher Kontrolle, Stigmatisierung und pädagogischen Zumutungen, die damit einhergehen.

Für Kinder und Jugendliche ergibt sich daraus eine ambivalente Gemengelage an Möglichkeiten und Risiken. In Abhängigkeit von der sozialen Herkunft dürfte für die einen eher die Erfahrung von Chancen, für die anderen das Erleben von Risiken im Vordergrund stehen. Um die vorhandenen Möglichkeiten ergreifen und sich ihren Fähigkeiten und Interessen gemäß entfalten zu können, sind Kinder und Jugendliche auf Unterstützung, auf stabilisierende Geländer des Aufwachsens, auf die Schaffung von Gelingens- und Befähigungsbedingungen in privater und öffentlicher Verantwortung angewiesen. Dabei kommt den Eltern nach wie vor – und, wie die Darstellungen gezeigt haben, weit über die Phase der Kindheit hinaus – ein wichtiger Stellenwert zu. Neben sie treten jedoch weitere gesellschaftliche Institutionen und Stützsysteme, insbesondere die Kinder- und Jugendhilfe mit ihrem Auftrag, positive Lebensbedingungen und Entwicklungschancen für Kinder und Jugendliche zu schaffen. Aufwachsen wird damit mehr und mehr zu einer gemeinsamen Gestaltungsaufgabe, bei der die Verschränkung der Beiträge verschiedener Seiten und das Zusammenspiel der Akteure einer besonderen Aufmerksamkeit bedürfen.

Zugleich bestätigen die berichteten Befunde, dass in Deutschland die Entwicklungschancen von Kindern im hohen Maße davon abhängen, in welches Elternhaus und welche soziale Lage sie hineingeboren werden. Je nach-

dem, über welche Ressourcen Familien verfügen, sind die Voraussetzungen des Aufwachsens unterschiedlich. Von der ersten Lebensphase an können ressourcenstarke Familien ihren Kindern ein anderes Niveau an Anregungen, individueller Förderung und Bildungsmöglichkeiten bieten als ressourcenarme. Dass vor allem dauerhafte Armutsbedingungen prekäre Entwicklungsbedingungen schaffen und die Teilhabechancen von Kindern beeinträchtigen, wird durch eine Reihe von Studien belegt. Neben chronifizierter Armut und generationenübergreifenden Hartz IV-Karrieren müssen dabei besonders auch wachsende regionale Disparitäten und städtische Segregationsprozesse in den Blick genommen werden, die sich eher noch verschärfen werden. Besonderer Aufmerksamkeit bedarf auch die Situation Alleinerziehender, die mit einem unvermindert hohen Armutsrisiko behaftet ist.

Insbesondere Familien in hohen Belastungssituationen verfügen in vielen Fällen weder über die Ressourcen noch über die Kompetenzen und individuellen Verhaltensdispositionen, die ihnen heute abverlangt werden, um eine umfassende Förderung ihrer Kinder zu gewährleisten und das erforderliche Maß an elterlicher Fürsorge zu entwickeln. Neben der notwendigen Verbesserung von Lebensbedingungen wird daher im aktivierenden Sozialstaat auch über die Bedeutung von Lebensstilen und die Handlungs- und Kooperationsbereitschaft des Einzelnen diskutiert, z. B. professionelle Hilfsangebote aufzugreifen. Demnach geht es um eine balancierte Betrachtung sowohl der Verhältnisse als auch des individuellen Verhaltens der Betroffenen, wenn Benachteiligung vermindert werden soll. Jenseits gravierender Defizite im Erziehungsverhalten, die eine sehr kleine Gruppe betreffen und öffentliche Interventionen erfordern, stellt sich dabei zugleich die schwierigere Frage, wie angemessen damit umzugehen ist, dass Familien nicht nur ungleiche Ressourcen, sondern auch unterschiedliche Vorstellungen von „guter Kindheit“ haben, die Ungleichheit befördern können.

So wurde bspw. von *Lareau* (2003) für die USA herausgearbeitet und durch Studien – selbst für die egalitären skandinavischen Wohlfahrtsstaaten – bestätigt, dass unterschiedliche ethnische oder Schichtzugehörigkeiten mit spezifischen Erziehungsvorstellungen, Aspirationen und Präferenzen einhergehen, die den Nachteil haben, dass sie besser oder schlechter geeignet sind, Kinder auf den Umgang mit den beschriebenen Widersprüchen und auf ein Leben mit komplexen Anforderungen vorzubereiten. Wird in Familien der Arbeiterschicht eine Vorstellung von guter Kindheit aufrechterhalten, die diese als natürliches Aufwachsen in einem geschützten, von frühen Leistungsanforderungen weitgehend abgeschirmten Raum versteht (accomplishment of natural growth), so hat sich in den Mittelschichten eine nahezu gegenteilige Ansicht durchgesetzt, die das Kind als Projekt gezielter Förderung und Bildungsbemühungen (concerted cultivation) ansieht. In der Folge stellt sich nicht nur der „Bildungsort Familie“ verschieden dar, sondern auch die Anschlussfähigkeit an formelle Bildungsprozesse. Eltern haben aufgrund ihrer unterschiedlichen Kapitalienausstattung ungleiche Möglichkeiten, mit Bildungsinstitutionen um-

zugehen und ihre Kinder im Bildungsprozess zu begleiten.

Ebenso lässt sich zeigen, dass Eltern schichtspezifisch unterschiedliche Bildungsaspirationen für ihre Kinder aufweisen. Wo in der Familie wenig finanzielle und kulturelle Ressourcen vorhanden sind, stellt die Förderung und eine gute (Aus-)Bildung der Kinder oft keinen kulturellen Wert dar. Im Gegenteil: Mangels verfügbarer Ressourcen sind diese Familien daran interessiert, dass ihre Kinder schnell ökonomisch selbstständig werden und damit eher eine möglichst frühe berufliche Ausbildung absolvieren als eine längere Schullaufbahn. Besonders bedenklich stimmt, dass Kinder, die in Armutsverhältnissen aufwachsen, subjektiv schon früh ein Gefühl dafür entwickeln, dass ihnen bestimmte Optionen verschlossen bleiben, z. B. streben sie seltener den Besuch eines Gymnasiums an (World Vision 2010). Hier muss sich eine an Befähigung orientierte Sozialpolitik auch mit der Frage befassen, wie sie mit Selbstbescheidung und Resignation in Familien umgeht.

Zunächst allerdings lässt sich als ein sehr positiver Befund hervorheben, dass eine große Gruppe von Kindern und Jugendlichen mit vielen Möglichkeiten und Ressourcen aufwächst und mit den beschriebenen Spannungen und Widersprüchen zurechtkommt. Dabei lässt sich als Maßstab für gelingende Prozesse des Aufwachsens nicht allein Bildungserfolg und die Einmündung in Erwerbsarbeit heranziehen, sondern auch der Aspekt der Einbindung in Freundschaftsnetze, die Perspektive der Zugehörigkeit und gesellschaftlichen Partizipation sowie die Möglichkeit, eigene Interessen zu verfolgen, den gewünschten Beruf zu ergreifen, eine Partnerschaft einzugehen usw. Eine überwiegende Mehrheit der Jugendlichen meistert die Herausforderungen und Übergänge, die im Prozess des Aufwachsens zu bewältigen sind, erfolgreich. Begünstigt wird dies insbesondere durch den Bildungsanstieg in der jungen Bevölkerung. Die Gruppe junger Menschen, die vom Bildungsaufstieg profitiert hat und heute ihre Schulausbildung mit dem Abitur beendet oder ein Hochschulstudium abschließt, ist in den vergangenen Jahrzehnten enorm expandiert. Nahezu jeder zweite junge Mensch verfügt heute über eine Studienberechtigung. Unschwer lässt sich vorhersagen, dass Hochschule und Studium für einen immer größeren Anteil junger Menschen biografisch prägend werden. Dieser Gruppe steht eine kleiner werdende Gruppe gegenüber, die die Schule ohne Abschluss oder mit Hauptschulabschluss verlässt. Der größte Teil junger Menschen erreicht – mit den als charakteristisch beschriebenen Ungleichzeitigkeiten – nicht nur die ökonomische Selbstständigkeit, sondern zeichnet sich zugleich durch ein hohes Maß an Zukunftsoptimismus aus.

Richtet man den Blick auf die einzelnen Lebensphasen, so nutzen Kinder und Jugendliche in großem Umfang altersgemäße Teilhabe- und Partizipationsmöglichkeiten, von der Eltern-Kind-Gruppe im Kleinkindalter über schulische und außerschulische Bildungsangebote bis hin zur Beteiligung in sozialen Netzwerken, die für Jugendliche heute die Möglichkeiten der Peer-Kommunikation in ei-

ner Weise erweitern, die für die erwachsene Generation kaum nachvollziehbar ist. Entgegen allen Unkenrufen findet sich kein gravierender Einbruch bei Vereinsaktivitäten und freiwilligem Engagement von Jugendlichen, wengleich beide Formen gesellschaftlicher Teilhabe alterstypischen Schwankungen unterworfen sind und besonders der Befund nachdenklich stimmen muss, dass eine Verdichtung der Schule in Form des G8 jungen Menschen offenbar deutlich weniger Zeit lässt, sich nebenher und jenseits von Schule zu engagieren. Gleichzeitig haben andere, eher sequenzielle Formen des Engagements an Bedeutung gewonnen. Ein neues Element, das von einer wachsenden Gruppe von Jugendlichen genutzt wird und inzwischen ein bedeutsames Sozialisationsfeld darstellt, sind die verschiedenen Freiwilligendienste, wie Freiwilliges Soziales Jahr, Bundesfreiwilligendienst – auch wenn sie möglicherweise nur zur Überbrückung der Wartezeit auf einen Studienplatz dienen. Auch Auslandsjahre stellen heute für viele Jugendliche eine Wegmarkierung auf dem Weg in die Selbstständigkeit und bei der Ablösung vom Elternhaus dar. In Summe überwiegt der Eindruck, dass viele Kinder und Jugendliche die vielfältiger gewordenen Optionen wie auch die sozialstaatlich bereitgestellten Angebote gut für sich nutzen können. Dies dürfte umso eher gelingen, je mehr dies auch von zuhause, nicht zuletzt in finanzieller Hinsicht, unterstützt wird.

Trotzdem muss sich eine Politik des Aufwachsens auch auf diese Gruppe beziehen, denn auch für sie nehmen die Brüche und Friktionen im Prozess des Aufwachsens zu. Dies ist zum Beispiel dann der Fall, wenn nahezu alle Risiken des Arbeitsmarktes vor allem auf die jungen Menschen beim Berufseinstieg verlagert werden. Hier zeichnen sich zunehmend ausgedehnte Phasen eines prekären Berufseinstiegs ab, der nicht zuletzt im Hinblick auf die eigene Zukunftsplanung und Überlegungen zur Familiengründung eine extreme Einschränkung darstellt (z. B. Schmidt/Hecht 2011). Junge Frauen erleben zudem einen Bruch zwischen einer Bildungsphase, in der sie die jungen Männer längst überflügelt haben, und einem Erwerbseinstieg, bei dem sie erneut auf die schlechteren Positionen verwiesen werden, oft verbunden mit einer nach wie vor in hohem Maß geschlechtsspezifischen Berufs- und Studienwahl. Auch Jugendliche mit Migrationshintergrund sind an der Schwelle zum Beruf, unabhängig von den Qualifikationen, die sie mitbringen, Diskriminierungen ausgesetzt, die noch mehr öffentliche Achtsamkeit erfordern.

Hinzu kommt von der frühen Jugendphase an ein wachsender Druck auf junge Menschen, weitreichende Verantwortung für ihr Leben und ihre Zukunft zu übernehmen. Daraus entsteht wachsende Unsicherheit und ein Zwang zu vorausschauender Planung. Die Jugendlichen wissen, dass sie schon früh viel tun müssen, um später eine einigermaßen sichere Perspektive zu haben – das kann sie aber auch überfordern und zur Resignation führen. So sind Unsicherheiten bei vielen Jugendlichen in dieser Phase festzustellen, auf die die einen mit Pragmatismus, die anderen mit Rückzug reagieren; der eine Teil der Jugendlichen internalisiert den Leistungsdruck und die ein-

seitige Orientierung an Zertifikaten, um damit einer als bedrohlich empfundenen Benachteiligung entgegenzuwirken. Der andere Teil reagiert im schlimmsten Fall mit Schulversagen, Schulverweigerung oder psychosozialen Problemen. Diesen Folgeproblemen einer wachsenden Leistungsorientierung können sich Gesellschaft und Politik nicht verschließen. Nicht zuletzt fällt in diesem Zusammenhang die Diskrepanz ins Auge, dass Jugendliche zwar in Bezug auf die eigene Zukunftsgestaltung aufgefordert sind, Verantwortung zu übernehmen, ihnen aber gleichzeitig wenig Spielraum zugestanden wird, diese Zukunft auch kollektiv mitzugestalten. Es fehlen Anstrengungen, Jugendlichen Möglichkeiten zur Beteiligung und zur Artikulation ihrer Interessen zu bieten.

Neben dieser Mehrheit, die die Herausforderungen bewältigt, findet sich jedoch ein Teil von jungen Menschen mit einem problematischen Verlauf des Aufwachsens, der einer besonderen öffentlichen Aufmerksamkeit bedarf. Wenn bei den 15-jährigen Jugendlichen festgestellt wird, dass ein Fünftel unter ihnen ein Kompetenzniveau erreicht, das nicht über die Grundschule hinausweist, so deutet das auf eine bedeutende Problemgruppe hin, für die sich erhebliche Hürden auf dem Weg in eine selbstständige und selbst gewählte persönliche und berufliche Zukunft stellen. Die allgemeine Bildungsexpansion hat als ihre Kehrseite besonders negative Auswirkungen für diejenigen, die mit den steigenden Anforderungen nicht Schritt halten können und keinen Schulabschluss schaffen. Sie tragen sowohl an der ersten Schwelle, am Übergang zur Ausbildung, als auch an der zweiten Schwelle, dem Übergang zum Beruf, ein großes Risiko des Scheiterns.

Ausdruck für die prekäre Situation dieser Gruppe ist die Bedeutung des im letzten Jahrzehnts stark ausgeweiteten Übergangssystems, das von manchen tatsächlich als ein „Chancenverbesserungssystem“ genutzt werden kann, in welchem sie Schulabschlüsse nachholen, das für viele aber auch ein Abstellgleis darstellt und ihre Chancen auf eine gelingende Einmündung in Ausbildung und Arbeit kaum verbessert. Spätestens an diesem Übergang stehen die Gruppen der Gewinner und Verlierer eines Bildungssystems fest, das wenig Durchlässigkeit nach oben zulässt. Wirft man an dieser Stelle einen Blick in die Zukunft, ist davon auszugehen, dass die verbesserte Situation auf dem Ausbildungsmarkt diese Spaltung eher noch vertiefen wird. So werden sich für diejenigen, die bisher vor allem aufgrund fehlender Ausbildungsplätze im Übergangssystem gelandet sind, die Chancen, in Ausbildung zu kommen, verbessern. Das Übergangssystem wird dann verstärkt zum Sammelbecken für diejenigen, die vielfach einen besonders hohen Bedarf an sozialpädagogischer Unterstützung und geringe Aussichten auf Eingliederung in den regulären Arbeitsmarkt haben.

Die Weichen in den individuellen Bildungsbiografien werden freilich schon viel früher gestellt. In den letzten Jahren wurde dabei der Fokus vor allem auf die frühe Kindheit und damit zugleich auf die Familie gerichtet, in der wichtige Grundlagen des Lernens geschaffen werden. Schon in der Stunde Null, so die zentrale Botschaft der

Debatten, gibt es Ungleichheiten. Die Frage, die sich daran anschließt, ist die, ob diese sich immer nur verstärken oder ob es auch Korrekturen gibt. Während aufgrund fehlender Längsschnittstudien in Deutschland diese Frage auf der Ebene der Individuen nicht wissenschaftlich geklärt werden kann, lassen sich jedoch in der Querschnittsbetrachtung in allen Phasen der Kindheits- und Jugendbiografie privilegierte und unterprivilegierte Gruppen, Gewinner und Verlierer identifizieren. Auf der Verliererseite finden sich regelmäßig diejenigen Gruppen wieder, die schon am Anfang der Kindheit mit den ungünstigeren Ausgangsbedingungen starten, dies sind vor allem Kinder aus bildungsbenachteiligten Schichten und/oder Kinder mit Migrationshintergrund. Die Benachteiligung dieser Gruppen lässt sich durch alle Phasen der Bildungsbiografie verfolgen.

So zeigt sich bereits in der frühen Bildungsphase, dass Kinder aus unteren sozialen Schichten sowie mit Migrationshintergrund später als andere Kinder Kindertagesbetreuungseinrichtungen besuchen. Kinder mit Migrationshintergrund haben zudem eine hohe Wahrscheinlichkeit, dass sie Einrichtungen der Kindertagesbetreuung besuchen, in denen sie hauptsächlich wiederum auf Kinder mit einem Migrationshintergrund treffen und dadurch in Hinblick auf den deutschen Spracherwerb weniger günstige Bedingungen vorfinden. Beim Schuleintritt werden häufiger Sprachauffälligkeiten diagnostiziert und erfolgen häufiger Rückstellungen. Wie schon in der Kindertagesbetreuungseinrichtung gelingt es im Lauf der Grundschule meist nicht, den Rückstand aufzuholen oder einen Vorteil aus der Mehrsprachigkeit zu ziehen. Vielmehr weisen Kinder mit Migrationshintergrund am Ende der Grundschulzeit im Durchschnitt deutlich geringere Kompetenzen auf als Kinder aus deutschen Familien. Selbst bei gleichen schulischen Leistungen wechseln Kinder aus Elternhäusern mit niedrigem Bildungsniveau und/oder mit Migrationshintergrund nach der Grundschule seltener ans Gymnasium, weil ihnen von den Eltern und Lehrern weniger zugetraut wird. Umgekehrt sind sie an Haupt- und Förderschulen überrepräsentiert.

Durch diese schulische Selektion am Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I wird eine bis zu diesem Alter eher latent gebliebene Ungleichverteilung von Lern- und Lebenschancen institutionell verfestigt. Über die Folgeeffekte der institutionellen Selektion ist bisher wenig bekannt, allerdings erscheint es plausibel, dass mit den verschiedenen Schulformen unterschiedliche Lern- und Entwicklungsmilieus verbunden sind, die Bildungsungleichheiten verstärken und insgesamt ein Auseinanderdriften der Welten von privilegierten und deprivilegierten Jugendlichen befördern. Diese unterschiedlichen Welten manifestieren sich dann beispielsweise auch darin, dass Kinder und Jugendliche an Haupt- oder Förderschulen sich zumeist weniger an Vereinen beteiligen, weniger freiwillig engagiert sind, sich in ihrer Medienutzung und ihrem Medienkonsum von Jugendlichen weiterführender höherer Schulen deutlich unterscheiden und damit auch jenseits der Schule insgesamt weniger Gelegenheiten haben bzw. sich erschließen können, bei

denen sich Anerkennung und Kompetenzen erwerben lassen.

Die schulbezogene Benachteiligung spiegelt sich im Ausbildungssystem wider. Zwar hat das duale System eine hohe Integrationsfähigkeit, indem auch Jugendliche mit ungünstigeren Voraussetzungen vielfach stabil in Erwerbsarbeit integriert werden. Gleichzeitig entspricht die behauptete Offenheit und Gleichwertigkeit der Ausbildungsgänge nicht der Realität. Innerhalb des dualen Systems gibt es zwischen den Ausbildungsberufen große Unterschiede in Zugangsvoraussetzungen, Ausbildungsverläufen und anschließenden Erwerbsperspektiven. Der Bildungsbericht stellt in der Tendenz ein Vierklassensystem fest, in dem Abiturientinnen und Abiturienten das obere, attraktive Segment besetzen, während für Bewerberinnen und Bewerber mit maximal einem Hauptschulabschluss das Spektrum zugänglicher Berufe de facto sehr beschränkt ist (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 112). Meist sind sie auf eine Ausbildung in Berufen mit hohem Arbeitsmarktrisiko und geringen Verdienstmöglichkeiten verwiesen und haben geringere Aussichten, später im erlernten Beruf zu arbeiten. Noch einmal deutlich selektiver als das duale System ist das Schulberufssystem, das kaum Qualifizierungsmöglichkeiten für bildungsbenachteiligte Jugendliche bereithält.

Jenseits der sozial ungleich verlaufenden Prozesse des Aufwachsens werden in den vorhergehenden Kapiteln mit Institutionalisierung und Flexibilisierung von Kindheit und Jugend zwei Tendenzen beschrieben, die auf den ersten Blick widersprüchlich erscheinen. So wird auf der einen Seite eine Institutionalisierung von Kindheit und Jugend beobachtet, die zu einer Strukturierung und Standardisierung jugendlicher Biografien beiträgt. Das Netz an Akteuren und Institutionen, die die Lebensphasen Kindheit, Jugend und junges Erwachsenenalter unterstützend, aber auch reglementierend, normierend und kontrollierend begleiten, wird dichter, der Weg durch diese Lebensphasen stärker institutionell geprägt und vorgezeichnet. Gleichzeitig lösen sich auf der anderen Seite geradlinige und standardisierte vergleichbare Verläufe, auch Automatismen von Lebenswegen, auf. Bildungsinstitutionen und Bildungsabschlüsse entkoppeln sich voneinander, Qualifikationen werden auf unterschiedlichen Wegen und zu unterschiedlichen Zeitpunkten erworben.

Das hat Rückwirkungen auf die bildungsbiografischen Verläufe der Kinder und Jugendlichen. Neuere Studien identifizieren „Bildungsverzögerer“, die eher aus bildungsstarken Familien kommen, neben „Bildungsbeschleunigern“, meist aus aufstiegsorientierten Elternhäusern, und „Bildungsverlierern“ – die Heterogenität der Muster hat immer auch eine soziale (Ungleichheits-)Dimension (Lex/Zimmermann 2012). Zeitfenster für bestimmte Lebensereignisse verschieben sich nicht einfach, sondern dehnen sich aus und überlagern sich. Besonders eklatant zeigt sich die Ungleichzeitigkeit der Biografien im jungen Erwachsenenalter, wenn die eine Gruppe im Beruf steht und bereits eine Familie gegründet hat, während Gleichaltrige erst die Schule abschließen, eine berufliche Ausbildung beginnen oder noch bei den Eltern woh-

nen. Übergänge sind vielfach „vorläufiger“, häufiger revidierbar. Auf den Auszug aus dem Elternhaus kann auch wieder eine Rückkehr folgen, etwa wenn eine Beziehung endet oder der Arbeitsplatz verloren wird. Auch die ökonomische Selbstständigkeit ist angesichts der Befristung von Arbeitsverhältnissen vielfach fragil und vorläufig.

Besonders für das junge Erwachsenenalter wird die Ambivalenz dieser Flexibilisierung deutlich. Jungen Menschen eröffnen sich zwar biografische Spielräume, wie sie mit institutionellen Rahmungen, Vorgaben und Angeboten umgehen. Aber auch hier tun sich wiederum diejenigen leichter, die über hohe Kompetenzen verfügen und die aufgrund einer sozial privilegierten Herkunft mit Netz und doppeltem Boden agieren. Dass dies längst nicht für alle zutrifft, wird an der besonders hohen Armutsbetroffenheit dieser Altersgruppe deutlich. Diese ist seit der Jahrtausendwende stark gestiegen. Waren vor der Jahrtausendwende vor allem Kinder von ökonomischen Risiken betroffen, so befindet sich heute vor allem die Gruppe der 20- bis unter 30-jährigen Erwachsenen in einer Situation oft nicht nur kurzfristiger Prekarität.

7.2 Unbeabsichtigte Folgewirkungen einer wachsenden öffentlichen Verantwortung

Hand in Hand mit den gestiegenen gesellschaftlichen Erwartungen an die Förderung junger Menschen hat eine erhebliche Ausweitung öffentlicher Verantwortung stattgefunden. Wie in den Kapiteln 4 bis 6 dargelegt, ist die Kinder- und Jugendhilfe in die Rolle eines wichtigen Mitkonstruktors des Aufwachsens junger Menschen hineingewachsen, der über das hinaus, was Familien für ihre Kinder tun, einen eigenständigen Beitrag zu positiven Entwicklungsbedingungen und zur Zukunftsbefähigung junger Menschen leistet. Die Palette der Begleit- und Unterstützungsangebote, die hierfür als Beispiele aufgerufen wurden, reicht von Angeboten der frühen Hilfen und der Familienförderung über Kindertagesbetreuung, schulbezogene Förderangebote und Jugendarbeit bis hin zu Leistungen im Rahmen des Übergangsmangements. Zieht man ein vorläufiges Fazit dieser Entwicklung, so lässt sich feststellen, dass die Kinder- und Jugendhilfe „in der Mitte der Gesellschaft“ angekommen ist und ein zentraler Mitspieler ist, wenn es um die Definition und Ermöglichung dessen geht, was heute unter einer guten Kindheit verstanden wird.

Gleichzeitig hat sich die Hoffnung, dass die Ausweitung der Inanspruchnahme öffentlicher Angebote fast automatisch zu einem Ausgleich herkunftsbedingter Benachteiligungen und einer Verbesserung der Teilhabechancen von Kindern aus weniger privilegierten Verhältnissen führt, bislang nicht erfüllt. Teilweise scheint das Gegenteil der Fall zu sein. Folgt man den in den vorhergehenden Abschnitten dargestellten Analysen, haben sich durch die wachsende öffentliche Verantwortungsübernahme Ungleichheiten nicht verringert, sondern wurden bestehende Ungleichheiten tendenziell verstärkt, da die wohlfahrtsstaatlichen Angebote von verschiedenen Gruppen unterschiedlich genutzt werden und Logiken und Erwartungen

auf Seiten von Familien und Institutionen zum Teil auseinanderklaffen. Dieser Befund verweist auf ein Folgeproblem öffentlicher Verantwortung. Öffentliche Verantwortung geht mit dem Risiko einher, dass auch nicht-intendierte Effekte erzeugt werden, wenn das Zusammenspiel von Dynamiken familialer und öffentlicher Verantwortung nicht zugleich mit in den Blick genommen wird. Dabei ergeben sich Herausforderungen auf verschiedenen Ebenen:

- Ungleichheit durch selektive Zugänge zu Angeboten
- Ungleichheit durch Qualitätsunterschiede in den Institutionen
- Ungleichheit durch Habitusdifferenzen.

1) Ungleichheiten der Inanspruchnahme, wie sie in den vorhergehenden Kapiteln ausführlich, vor allem mit Blick auf Angebote für Kinder unter drei Jahren, diskutiert wurden, reproduzieren sich in verschiedenen Phasen der kindlichen und jugendlichen Biografie. Kinder und Jugendliche aus Familien mit Migrationshintergrund, geringen Einkommen und niedrigen Bildungsabschlüssen finden sich in der Regel seltener unter den Nutzern öffentlicher Angebote als andere Kinder und Jugendliche. Dahinter sind sowohl angebots- als auch nachfragedeterminierte Effekte zu vermuten. So spielen konkrete Ausschlussmechanismen eine Rolle – beim Beispiel der U3-Betreuung z. B. die Voraussetzung elterlicher Erwerbstätigkeit als Kriterium bei der Platzvergabe, aber auch die mit einer Inanspruchnahme verbundenen Kosten. Gleichzeitig können sich Strategien und Präferenzen der Herkunftsmilieus als Zugangshürden erweisen, etwa wenn diese grundsätzlich Vorbehalte gegenüber einer Betreuung außerhalb der Familie haben. Hinzu kommt, dass die meisten Angebote auf Mittelschichtserwartungen und einen Mittelschichtshabitus zugeschnitten sind. So finden sich etwa im Bereich der Familienbildung noch zu wenige Angebote, die die unterschiedlichen Bedürfnisse und Zugänge verschiedener Gruppen von Eltern berücksichtigen und auf deren Erfahrungs- und Wertehorizont eingehen. Die Herausforderung, Barrieren abzubauen und bisher unterrepräsentierte Gruppen gezielt anzusprechen und zu erreichen, ohne sie zu stigmatisieren, zieht sich als Herausforderung quer durch das Angebotsspektrum der Kinder- und Jugendhilfe. Hier gilt es gleichzeitig, auch die Ambivalenz mancher Angebote zu reflektieren, die zwischen Förderung und Kontrolle der Eltern angesiedelt sind.

Fungieren zunächst die Eltern als Gatekeeper, die ihren Kindern den Zugang zu bestimmten Erfahrungen und Ressourcen eröffnen oder vorenthalten und Bildungsentscheidungen treffen, sind es mit zunehmender Verselbstständigung die Jugendlichen selbst. Für sie ergibt sich mit einem Zuwachs an Eigenständigkeit gegenüber der Herkunftsfamilie auch eine zweite Chance, ihr Leben selbst in die Hand zu nehmen und ihm eine neue Wendung zu geben. Manche schaffen es, z. B. das Übergangssystem in diesem Sinn zu nutzen, indem sie Bildungsabschlüsse nachholen oder außerschulische Kompetenzen erwerben. Für denjenigen Teil der Jugendlichen, die sich zu diesem

Zeitpunkt subjektiv schon aufgegeben haben, müssen Zugänge noch einmal eröffnet und deutlich erkennbar gemacht werden. Das zeigen z. B. auch Projekte mit Schulverweigerern, deren Schulabschluss gefährdet ist, die erfolgreich in das Regelschulsystem reintegriert werden; ebenso können Jugendliche, die nach der Schule „verloren gegangen sind“ aufgesucht, aktiviert und an vorhandene Angebote herangeführt werden.

2) Neben der Frage des selektiven Zugangs ergeben sich auch systematische Unterschiede hinsichtlich der Qualität der Angebote, die bereitgestellt und genutzt werden. D. h. der Zugang allein bietet noch nicht die Gewähr für positive Effekte für Kinder und Jugendliche, da von erheblichen Unterschieden in den Qualitätsniveaus der Angebote ausgegangen werden muss. Empirisch gibt es Hinweise darauf, dass die Qualität systematisch mit dem Sozialraum variiert, in dem Angebote und Einrichtungen angesiedelt sind. Demgegenüber müssten gerade Quartiere, in denen der Anteil von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf besonders groß ist, über die qualitativ besten und mit zusätzlichen Ressourcen ausgestatteten Angebote verfügen, um Kinder und Jugendliche angemessen unterstützen zu können.

Für den Bereich der Kindertagesbetreuung etwa wurde eine hohe Varianz der Qualität zuletzt durch die NUBBEK-Studie aufgezeigt (Tietze u. a. 2012). Die Studie legt darüber hinaus nahe, dass es selektive Zugänge zu guter Qualität gibt. Demnach sind höher gebildete und finanziell besser gestellte Eltern besser informiert und wählen die bessere Qualität. Während der Großteil der Eltern sich aufgrund der Wohnortnähe für eine Kindertageseinrichtung entscheidet, nehmen Eltern mit hohem ökonomischem und Bildungskapital auch längere Wege auf sich, um ihren Kindern eine gute Qualität der Bildung, Betreuung und Erziehung zukommen zu lassen. Die Qualitätsfrage betrifft aber nicht nur den frühkindlichen Bereich, sondern insgesamt weisen die Wahlentscheidungen, die Mittelschichteltern bezüglich der Inanspruchnahme von Angeboten zur Bildung und Förderung ihrer Kinder treffen, systematische Vorteile gegenüber den Strategien unterprivilegierter Schichten auf.

3) Die Reproduktion sozialer Ungleichheit hat nicht zuletzt eine prozessuale Seite, die die Übereinstimmung zwischen wechselseitigen Ansprüchen, Haltungen und Erwartungen aufseiten der Familien und der Institutionen, mithin auch die pädagogische Kultur der Einrichtungen, betrifft (z. B. Vester 2004). Dabei ist seit Längerem bekannt, dass Brüche zwischen den familiären und schulischen Erfahrungs- und Lebenswelten von Kindern ungleichheitsrelevante Folgen haben. Herkunftsbedingte Unterschiede können die Wirkung von Schule oder Kindertagesbetreuung weitgehend verpuffen lassen, weil sie diese im familiären Alltag nicht verstärken, wohingegen Kinder aus dem Bildungsbürgertum zuhause im Grunde die gleichen Standards und Erwartungen vorfinden wie in der Schule beziehungsweise der Einrichtung, die sie besuchen. Umgekehrt finden die Kompetenzen und familiären bzw. kulturellen Vorerfahrungen, die Kinder aus Mi-

grantengruppen oder sozial prekären Milieus in die Einrichtungen mitbringen, wenig Anerkennung und Resonanz vonseiten der Institutionen und werden zumindest latent abgewertet. Nicht zufällig ist auch aus der Sicht der Kinder die Qualität der Beziehungen in den Institutionen entscheidend für Bildungserfolg oder -misserfolg. Wichtig ist in ihren Augen, dass es verlässliche Ansprechpartner gibt, zu denen Vertrauen aufgebaut werden kann. Dies erweist sich besonders dann als bedeutsam, wenn Probleme auftreten. Es gibt negative Verstärkungseffekte in der Interaktion zwischen „versagenden“ Schülern und Lehrern, die in dieser Situation nicht fördernd oder unterstützend wirken, sondern den Konflikt verschärfen. Der Maßstab zur Bewertung einer Schule ist de facto aber primär das Leistungsniveau, erst in zweiter Linie (wenn überhaupt) ihre Fähigkeit, Kinder und Jugendliche mit Lernproblemen oder in prekären Lebenslagen mit pädagogischem Handeln zu unterstützen und zu fördern. Institutionen und Fachkräfte sind für den Umgang mit Ungleichheit häufig nicht qualifiziert. Hier haben Kindertagesbetreuungseinrichtungen und Schulen noch erheblichen Entwicklungsbedarf im Hinblick auf eine ungleichheitssensible Pädagogik.

In ihrem Zusammenwirken können diese Mechanismen – geringerer Zugang zu Förderung, schlechtere Qualität und Erfahrungen von Entmutigung und Diskriminierung in mittelschichtorientierten Bildungs- und Unterstützungssystemen – eine Spirale kumulativer Benachteiligung in Gang setzen, die, wie ansatzweise gezeigt, dazu führen kann, dass benachteiligte Kinder und Jugendliche immer mehr ins Abseits geraten.

Jenseits dieser ungleichheitsrelevanten Aspekte wird anhand der vorgestellten Ergebnisse deutlich, dass auch die starke Konzentration der Debatten und Fördermaßnahmen auf die ersten Lebensjahre zu dem nicht-intendierten Nebeneffekt führen kann, dass die Chancen zur Korrektur von Ungleichheiten, die sich in späteren Lebensphasen ergeben, nicht ausgeschöpft werden. Zwar weisen Studien darauf hin, dass frühe Interventionen am effektivsten sind, aber der Umkehrschluss gilt nicht – nämlich, dass spätere Interventionen keine Wirkungen zeigen. Vielmehr geht es in allen Phasen um Befähigungschancen und Beschränkungsproblematiken. Der Blick muss stärker darauf gerichtet werden, welches Potenzial in jeder Phase vorhanden ist, Handlungs- und Partizipationsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen zu erweitern. Nur wenn die Kontinuität der Förderung über den Anfang hinaus gewährleistet ist, kann sie nachhaltige Effekte erzeugen. So ist, um nur ein Beispiel zu nennen, zwar das Engagement des Bundes und der Länder in der frühen Sprachförderung begrüßenswert, wenig nachvollziehbar ist jedoch, wenn entsprechende Fördermaßnahmen in der Grundschule – angesichts fortbestehender Defizite – nicht mit der gleichen Intensität fortgeführt werden.

Gleichzeitig verdienen die Übergangsprozesse eine besondere Aufmerksamkeit. In den vorhergehenden Kapiteln sind sie als kritische Phasen markiert, die nicht nur für die Kinder und Jugendlichen selbst, sondern auch für

ihre Familien eine zentrale Herausforderung darstellen. Eltern sind aufgrund fehlender eigener Erfahrungen und/oder Kompetenzen als „Übergangsbegleiter“ ihrer Kinder oft überfordert. So fehlt etwa Eltern mit eigener Migrationserfahrung vielfach die Möglichkeit, Chancen und Anforderungen des (Aus-)Bildungssystems realistisch einzuschätzen, und Eltern mit niedrigem kulturellem Kapital erleben sich im Umgang mit Bildungsinstitutionen vielfach ohnmächtig und überfordert (vgl. Betz 2008;

Jünger 2008; Lareau 2003). Sowohl der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule und von der Primar- in die Sekundarstufe als auch der Übergang in Ausbildung und Beruf erfordern ein professionelles Übergangsmangement, das nicht nur, aber doch auch vor allem, benachteiligte Gruppen mit geringen familiären Ressourcen ermutigt und befähigt, mit den institutionellen Logiken und Anforderungen umgehen zu können.

Teil C Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe im Wandel

Teil C des Berichts ist den Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland gewidmet. Der Bericht enthält damit im Anschluss an Teil B einen separaten Teil, der die Entwicklungen der Kinder- und Jugendhilfe der vergangenen Jahre zusammenfassend darstellt. In einem einführenden Kapitel 8 „Die Kinder- und Jugendhilfe in neuer Gesellschaft“ werden zunächst diejenigen externen und internen Spannungsfelder analysiert, die für das aktuelle Profil und die Identität der Kinder- und Jugendhilfe kennzeichnend sind. Kapitel 9 ist den Strukturen der Kinder- und Jugendhilfe in den wesentlichen Dimensionen Rechtliche Grundlagen, Ausgaben und Finanzierung, Personal und Organisationen gewidmet. In Kapitel 10 wird das Leistungsspektrum der modernen Kinder- und Jugendhilfe in wichtigen Aufgabenfeldern dargestellt, bevor in einem abschließenden Abschnitt (10.9) ein Fazit mit Blick auf die gegenwärtige Situation der Kinder- und Jugendhilfe in der Mitte der Gesellschaft gezogen wird.

8 Die Kinder- und Jugendhilfe in neuer Gesellschaft

Die Bedeutung und Stellung der Kinder- und Jugendhilfe haben sich im ersten Jahrzehnt des neuen Jahrhunderts spürbar verändert. Mehr als je zuvor ist sie zu einem Gegenstand öffentlicher Erörterung geworden. Dies gilt zuallererst für den gesamten Bereich der Kindertagesbetreuung, allen voran den Ausbau des Betreuungsangebots für unter Dreijährige, dem sogenannten U3-Ausbau. Aber auch Fragen des Kinderschutzes und der frühen Hilfen sind in den letzten Jahren zu einem breit diskutierten Thema geworden. Hinzu kommt die deutlich wichtiger werdende Rolle der Kinder- und Jugendhilfe im Umfeld von Schule, im Rahmen der Schulsozialarbeit sowie im Kontext der Ganztageschule. Insgesamt spricht infolgedessen einiges dafür, dass die herkömmlichen Instanzen des Aufwachsens, Familie und Schule, vermehrt an die Grenzen ihrer eigenen Handlungsmöglichkeiten gelangen und dadurch der Ruf nach der Kinder- und Jugendhilfe, dem Aufwachsen in öffentlicher Verantwortung weiter zunimmt (Rauschenbach 2009).

Diese Entwicklung findet ihre Entsprechung in empirisch identifizierbaren Wachstumsraten, die sich an mehreren Indikatoren der Kinder- und Jugendhilfe ablesen lassen. So zeigt sich durchgängig ein Anstieg an Plätzen, Diensten, Personal und folgerichtig auch an Ausgaben in der Kinder- und Jugendhilfe, wie dies nachfolgend im Detail nachgezeichnet wird. Unter dem Strich zeugt diese Entwicklung von einer weiteren „Normalisierung“ der Kinder- und Jugendhilfe (vgl. Lüders/Winkler 1992), die dazu führt, dass die Kinder- und Jugendhilfe in der „Mitte der Gesellschaft“ angekommen ist.

Das wirkt sich auch auf die Berichterstattung über die Veränderungen der Kinder- und Jugendhilfe aus. Folgt man dem Gesetz, so haben Kinder- und Jugendberichte auch über die Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe zu informieren. Jeder dritte Bericht, also auch der vorliegende, soll „einen Überblick über die Gesamtsituation der Jugendhilfe vermitteln“ (§ 84 Absatz 1 SGB VIII). Dieser – auf den ersten Blick problemlosen Formulierung –

liegt die Annahme zugrunde, dass relativ klar sei, was unter Jugendhilfe bzw. Kinder- und Jugendhilfe zu verstehen ist. Unterstellt wird also, dass eine einigermaßen präzise Umgrenzung dessen möglich ist, was als Praxis- und Diskursfeld der Kinder- und Jugendhilfe bezeichnet wird. Verbunden ist damit letztendlich auch die Frage nach den inneren Koordinaten, nach der Identität der Kinder- und Jugendhilfe und nach ihrer gesellschaftlichen Stellung.

Schon ein oberflächlicher Blick in die Geschichte der Fachdiskurse zeigt, dass die Kinder- und Jugendhilfe von Beginn an durch vielschichtige Diskussionen um ihren identitätsstiftenden Kern begleitet worden ist. Zu nennen wären beispielsweise die Debatten um „Hilfe versus Kontrolle“ oder um die Frage, inwiefern es sich bei der Kinder- und Jugendhilfe bzw. ihrer Praxis um professionalisierte Berufsfelder handelt; zu erwähnen wären ebenso die Diskurse zu einer sogenannten „lebensweltorientierten Jugendhilfe“ als Gegengewicht zu einer institutionellen Engführung des fachlichen Blicks, die Abgrenzungsbemühungen zwischen Beratung und Therapie, die Diskussion zur Kolonialisierung der Lebenswelt, die Versuche einer fachlichen Nach- und Neujustierung der Jugendhilfe im Sinne einer Dienstleistungsorientierung u. a. Ein weiteres Beispiel wären die wiederholten Diskussionen um die Einheit der Kinder- und Jugendhilfe und dabei vor allem um die Frage, ob und inwiefern die Kindertagesbetreuungseinrichtung ein Element der Kinder- und Jugendhilfe oder eher des Bildungssystems darstellt.

Festgehalten werden kann des Weiteren, dass die Kinder- und Jugendhilfe in ihren zentralen Strukturmomenten ein erstaunliches Maß an Kontinuität aufweist und in Bezug auf ihre Größe und auf ihre Bedeutung als Arbeitsmarkt und gesellschaftlicher Teilbereich bis zuletzt deutlich gewachsen ist. Die Trägerstrukturen sind – trotz vielfältiger Annahmen hinsichtlich des Aufkommens privatgewerblicher Anbieter – weitgehend stabil. Und aus Sicht der Adressatinnen und Adressaten sind weite Teile der Inanspruchnahme von Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe – Kinderbetreuung, Erziehungsberatung, Schulsozialarbeit, Jugendarbeit – fast zu einer biografischen Selbstverständlichkeit geworden. Wie nie zuvor wird die noch junge Kinder- und Jugendhilfe in ihren verschiedenen Funktionen öffentlich so stark wahrgenommen und von so vielfältigen Akteuren als Partner ins Boot geholt wie im letzten Jahrzehnt.

Vor diesem Hintergrund liegt es nahe, bevor sich dieses Kapitel im Folgenden den Strukturen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe widmet (vgl. Kap. 9 und 10), sich den Entwicklungen etwas genauer zuzuwenden, die das aktuelle Profil und das Selbstverständnis der Kinder- und Jugendhilfe in neuer Weise prägen und herausfordern. Aus Sicht der Sachverständigenkommission lassen sich gegenwärtig vor allem sechs Entwicklungen skizzieren, die das Profil und die Identität einer modernen Kinder- und Jugendhilfe zu Beginn des 21. Jahrhunderts bestimmen:

- 1) Kinder- und Jugendhilfe zwischen Hilfe, Kontrolle und Bildung
- 2) Kinder- und Jugendhilfe zwischen Entgrenzung und heterogenen Handlungslogiken

- 3) Kinder- und Jugendhilfe zwischen staatlicher Verantwortung und Zivilgesellschaft
- 4) Kinder- und Jugendhilfe zwischen Lebensweltnähe und fachlicher Distanz
- 5) Kinder- und Jugendhilfe zwischen Subjekt- und Sozialraumorientierung
- 6) Kinder- und Jugendhilfe zwischen normativer Orientierung und empirischer Fundierung

8.1 Kinder- und Jugendhilfe zwischen Hilfe, Kontrolle und Bildung

Genau genommen war die Kinder- und Jugendhilfe seit ihren Ursprüngen von einem Spannungsverhältnis geprägt, das sich bis heute in vielen Handlungsbereichen als konstitutiv erweist: die Widersprüchlichkeit von Hilfe und Kontrolle. Mehr als alles andere hat dieser Zwiespalt lange Zeit die Selbstvergewisserungsdebatten der Kinder- und Jugendhilfe beherrscht, haftete doch großen Teilen der Aufgabenbereiche, die der traditionellen Jugendfürsorge entstammen, dieses Spannungsverhältnis an. Vor allem der Allgemeine Soziale Dienst und wesentliche Teile der Hilfen zur Erziehung waren und sind gekennzeichnet von der Identitätsdiffusion des sogenannten „doppelten Mandats“.

Eine scheinbare Entschärfung dieses Konfliktes zeichnete sich erst mit der „lebensweltorientierten Jugendhilfe“ im Anschluss an den Achten Jugendbericht (Deutscher Bundestag 1990) einerseits und andererseits einer aufkommenden Dienstleistungsorientierung, wie sie im Neunten Jugendbericht (Deutscher Bundestag 1994), aber auch im neuen Kinder- und Jugendhilfegesetz zum Ausdruck kommt, ab. Mit den neuen Akzentuierungen einer veränderten Identität der Kinder- und Jugendhilfe war stillschweigend die Hoffnung verbunden, die unangenehmen Seiten, wenn schon nicht hinter sich zu lassen, so doch wenigstens entscheidend abzuschwächen.

Erst mit der neu aufkeimenden Debatte im Anschluss an die eindringlich ins öffentliche Bewusstsein getretenen Fälle der Kindeswohlgefährdung, wie beispielsweise Kevin in Bremen (Kindesmisshandlung mit Todesfolge) oder der verhungerten Lea-Sophie in Schwerin traten Fragen der Kontrolle wieder verstärkt in den Vordergrund, wurde die gezielte Intervention in die Lebenswelten von Betroffenen – verhandelt unter dem Stichwort der verpflichtenden „Hausbesuche“ – erneut zu einer dezidiert eingeforderten Leistung der Kinder- und Jugendhilfe. Spätestens in Anbetracht dieser Entwicklungen im Kontext der neu entfachten Kinderschutzdebatte wurde das Spannungsverhältnis von Hilfe und Kontrolle für die Kinder- und Jugendhilfe wieder zu einem wesentlichen identitätsstiftenden Merkmal.

Neben diesem eher sozial- und jugendfürsorgerischen Strang der Kinder- und Jugendhilfe – von vielen in der Öffentlichkeit oft mit dem Gesamtspektrum der Kinder- und Jugendhilfe gleichgesetzt – gab es aber seit jeher eine weitere Seite der Kinder- und Jugendhilfe, die in ihren Wurzeln an die Tradition der sogenannten „Jugend-

pflüge“ anknüpft und vor allem mit den Bereichen der Jugendarbeit und der Kindertagesbetreuung in Verbindung gebracht wird. Vor allem diese Teile, die – jedenfalls in ihrer Anlage – nicht von einem eingriffsorientierten, sondern von einem fördernden, in ihren Anfängen und vor allem in den 1950er- und 1960er-Jahren auch von einem kontrollierenden Blick ausgingen, waren zugleich auch immer mit dem emanzipatorischen Selbstverständnis verbunden. Über lange Zeit hinweg wurde vor allem die Kinder- und Jugendarbeit mit dem besonderen Anspruch der politischen Bildung verbunden.

Insbesondere durch den seit nunmehr rund 20 Jahren diskutierten Ausbau der Kindertagesbetreuung hat dieser Teil der Kinder- und Jugendhilfe an Bedeutung gewonnen.

Vorrangig durch diesen Strang der Kinder- und Jugendhilfe traten im letzten Jahrzehnt verstärkt Fragen der Bildung, Betreuung und Erziehung in den Vordergrund. Dabei hat die im Grunde genommen alte Diskussion um die funktionale Bestimmung dessen, was Kinder- und Jugendhilfe charakterisiert, in der Post-PISA-Diskussion durch die Frage der Bildung neue Virulenz gewonnen. Während in einer Reihe von Verfassungsgerichtsurteilen die Kinder- und Jugendhilfe wiederholt als in der Tradition der Fürsorge und der Daseinsvorsorge stehend gesehen wurde (vgl. BVerfG E 22, 180 [1967] sowie E 97, 353 [1998]), was u. a. auch als Begründung für die Zuständigkeit des Bundes von Bedeutung war, betont die Fachdiskussion seit über zehn Jahren den gewachsenen Stellenwert der Kinder- und Jugendhilfe in ihrer Zuständigkeit für die Bildung vor, neben und nach der Schule, also nicht nur für die Kindertagesbetreuung, sondern auch für die außer- und nachschulischen Bildungsorte (vgl. Otto/Rauschenbach 2004; Rauschenbach u. a. 2004; Deutscher Bundestag 2005). Die Diskussionen um die „andere Seite der Bildung“, die vielfältigen Bemühungen, „lokale bzw. integrierte Bildungslandschaften“ auf den Weg zu bringen oder auch die Diskussionen und Bestrebungen zur Aufwertung des „informellen Lernens“ sind nur einige wenige Belege für dieses gewandelte Selbstverständnis (vgl. Rauschenbach 2009).

Die damit angestoßene Debatte hat für die Arbeitsfelder der Kinder- und Jugendhilfe weitreichende Bedeutung. So ist nicht nur die Kindertagesbetreuung wieder einmal verstärkt mit dem Selbstverständnis konfrontiert, dass sie vor allem eine Vorstufe der schulisch geregelten Bildung sei und daher der kultusadministrativen Zuständigkeit zugeordnet werden müsse. Auch die außerschulische Kinder- und Jugendarbeit ist im Horizont der Debatte um das Projekt Ganztagesesschule erneut gefordert, ihre eigene Rolle und ihr Selbstverständnis zu klären. An Bedeutung gewonnen haben aber auch Fragen der Bildung im Bereich der Hilfen zur Erziehung, in der Familienbildung oder in der Jugendberufshilfe.

Dahinter verbergen sich auch ungeklärte Spannungsverhältnisse im Themenfeld der Bildung: Auf der einen Seite in den aktuellen Fachdiskussionen um die konzeptionelle Breite eines modernen Bildungsbegriffs, der sich nicht auf die kognitiven Aspekte des schulischen Unterrichts

beschränkt, sondern auch für die Kinder- und Jugendhilfe anschlussfähig ist; auf der anderen Seite in den föderalen Zuständigkeiten mit Blick auf die Aufgaben im Horizont des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen in öffentlicher Verantwortung zwischen einer disparaten Zuständigkeit von Bund, Ländern und Gemeinden, einer ungleichen Rollenverteilung zwischen öffentlichen und freien Trägern, einer heterogenen Zuständigkeit der Kommunen bzw. der lokalen Akteure vor Ort sowie den jeweiligen Aufgaben unterschiedlicher Bildungsorte.

Auch die damit verbundenen Debatten um die kategorialen Bezüge innerhalb der wissenschaftlichen Codierungen der Kinder- und Jugendhilfe, zwischen Hilfe und Kontrolle einerseits sowie zwischen Lebenswelt- und Dienstleistungsorientierung bzw. zwischen Bildung, Betreuung und Erziehung andererseits, sind vor diesem Hintergrund zu betrachten. Unter dem Strich spricht einiges dafür, dass die grundlegenden Spannungsfelder weiter bestehen und sich die Koordinaten des Selbstverständnisses und der Identität damit eher erweitert als geklärt haben.

8.2 Kinder- und Jugendhilfe zwischen Entgrenzung und heterogenen Handlungslogiken

Die Kinder- und Jugendhilfe ist spätestens mit dem Inkrafttreten des Achten Sozialgesetzbuches (SGB VIII), also seit Beginn der 1990er-Jahre, zu einem eigenen Referenzsystem geworden. Vorangegangen waren diesem Gesetz jahrzehntelange Bemühungen um eine Reform des Jugendwohlfahrtsgesetzes (JWG) und, damit einhergehend, um das eigene fachliche Selbstverständnis. Mit dem Achten Jugendbericht der Bundesregierung (Deutscher Bundestag 1990) und seinen weithin bekannt gewordenen Strukturmaximen wurde erstmals ein eigenständiger Bezugsrahmen für die fachliche Selbstverständigung ausformuliert, der bis heute beständig weiterentwickelt wurde. Nicht nur in Politik und Praxis hat die Kinder- und Jugendhilfe sich seither zu einem eigenen Bezugspunkt mit eigenen Diskursen und fachlichen Standards sowie zu einer eigenen „Branche“ entwickelt, auch in Wissenschaft und Forschung wird die Kinder- und Jugendhilfe verstärkt als ein eigenes Praxis- und Diskursfeld wahrgenommen. Das 1990 in Kraft getretene Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII) bildet dafür den rechtlichen Rahmen, der sowohl das Aufgabenfeld und die Zuständigkeiten absteckt als auch als gedankliche „Mitte“ den impliziten Kern der fachlichen Identität ausmacht.

Trotz dieser Schärfung des gesetzlichen Auftrags und der damit sozialstaatlich gewachsenen Funktion der Kinder- und Jugendhilfe auf der einen sowie eines darauf bezogenen Praxis- wie Wissenschaftsdiskurses auf der anderen Seite lassen sich in den letzten beiden Jahrzehnten zwei neue Entwicklungen beobachten, die das Profil und die Identität der Kinder- und Jugendhilfe bisweilen verschwimmen, zumindest undeutlicher werden lassen: Die Kinder- und Jugendhilfe ist in den letzten Jahren an ihren äußeren Grenzen unschärfer geworden. Sie erfährt gegenwärtig eine Entgrenzung ihrer eigenen Handlungslogiken

und Zuständigkeiten. Diese Veränderungen lassen sich an drei Beobachtungen festmachen.

Erstens: Obgleich der gesetzliche Rahmen des SGB VIII klar abgesteckt ist, verflüssigen sich auch in der Fachpraxis an den Rändern die Zuständigkeiten der Kinder- und Jugendhilfe. So werden etwa die Jugendfreiwilligendienste und ihre gesetzlichen Grundlagen – vor allem das Gesetz zur Förderung von Jugendfreiwilligendiensten (JFDG) und das neue Bundesfreiwilligendienstgesetz (BFDG) – mittlerweile genauso selbstverständlich den Akteuren der Kinder- und Jugendhilfe zugerechnet wie z. B. Angebote vonseiten des Gesundheitssystems oder der Frühförderung im Kontext der Frühen Hilfen und des Kinderschutzes – auch wenn diese über ganz andere rechtliche Grundlagen wie etwa SGB V und SGB IX geregelt werden. Mit anderen Worten: Die Kinder- und Jugendhilfe wird zunehmend für nahezu alle Angebote für Kinder, Jugendliche und ihre Familien außerhalb der Schule und jenseits des Unterrichts als zuständig erklärt – oder erklärt sich selbst als dafür zuständig –, sofern diese Kinder und Jugendlichen im Prozess des Aufwachsens sind.

Zweitens: Auch wenn die Konturen im Binnenverhältnis durch das deutlich geschärfte Profil des SGB VIII klarer geworden sind, die Kinder- und Jugendhilfe gewissermaßen an Profil gewonnen hat, so ist doch unübersehbar, dass sie in ihren Außenbezügen immer häufiger mit Schnittstellen zu anderen Zuständigkeitsbereichen konfrontiert ist.

Allem voran haben die im Anschluss an PISA in Gang gekommenen Diskussionen und Entwicklungen in Wissenschaft, Politik und Praxis – primär im Umfeld der Ganztagesesschule und der Ganztagesbetreuung – zu vielfältigen Gemengelagen zwischen Schule, Kinder- und Jugendhilfe und nicht selten weiteren Akteuren geführt, etwa in Form von Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe in schulischer Verantwortung, in unterrichtsbegleitenden Angeboten in Verantwortung der Kinder- und Jugendhilfe, in neuen Mischformen von Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe und schulischer Unterstützung. Dies alles wird kombiniert mit sehr heterogenen Formen der Finanzierung, der Dienstaufsicht, der fachlichen Begleitung usw. Aber auch außerhalb der Ganztagesdiskussion entstehen neue Mischformen im Bereich der schulbezogenen Sozialarbeit.

Ebenfalls zu beobachten ist eine Zunahme von institutionellen Schnittstellen, die die Kinder- und Jugendhilfe in neuer Weise herausfordern, indem sie sich auf unterschiedliche Funktionen und Handlungslogiken einlassen und ihr eigenes Handeln neu relationieren muss. Beispiele hierfür sind die Kooperation mit der Polizei und der Justiz an der Schnittstelle zur Kriminalprävention, die Kooperation der Jugendberufshilfe und Jugendsozialarbeit mit der Arbeitsverwaltung, die Zusammenarbeit mit dem Gesundheitswesen bei den Frühen Hilfen oder im Bereich der Gesundheitsförderung vor allem im Kleinkindalter, aber auch die Kooperation in den gemeinsamen Schnittmengen zur Kinder- und Jugendpsychiatrie, in den Hilfen zur Erziehung, bei der Kindeswohlgefährdung

oder im Bereich der Versorgung Kinder psychisch kranker Eltern.

Die jüngeren Bemühungen im Kontext der Diskussion zur Inklusion junger Menschen mit Behinderung und zur sogenannten „Großen Lösung“ und die damit einhergehenden tastenden Annäherungen zwischen Kinder- und Jugendhilfe sowie den jeweiligen Feldern der Behindertenhilfe und Rehabilitation, die vor allem durch den 13. Kinder- und Jugendbericht und die Stellungnahme der Bundesregierung dazu auf den Weg gebracht wurden, sind ein aufschlussreiches aktuelles Beispiel für die damit verbundenen fachlichen Balancen und gegenseitigen Befürchtungen.

In allen genannten Fällen tritt die Kinder- und Jugendhilfe als ein Partner auf, der sich an eigenen Standards, Arbeitsformen, institutionellen Settings und rechtlichen Grundlagen orientiert, der sich aber zugleich auch auf die Logik, und somit auch auf die Standards, Arbeitsformen, institutionellen Settings und rechtlichen Grundlagen des jeweils anderen Funktionssystems einlassen muss, um überhaupt eine gemeinsame Plattform zu finden und kooperieren zu können – was selbstverständlich *vice versa* auch für die anderen Kooperationspartner gilt.

Dabei entstehen mitunter neue Formen der Durchmischung von Standards und Arbeitsformen sowie gleichsam hybride Foren, nicht selten als runde Tische bezeichnet bzw. als Modellprojekte ausgezeichnet, auf denen unter Wahrung der jeweiligen eigenen Handlungslogiken gemeinsame Wege und fachlichen Identitäten ausgelotet werden. Zwar sind die Schnittstellen zur Justiz mit der gesetzlich verankerten Jugendhilfe im Strafverfahren und den durch die FGG-Reform neu gestalteten familiengerichtlichen Verfahren im hohen Maße institutionalisiert; für das übrige Feld des Sozial-, Bildungs- und Erziehungswesens ist es aber charakteristisch, dass die Schnittstellen – wenn auch von Arbeitsfeld zu Arbeitsfeld und dann noch einmal von Bundesland zu Bundesland erkennbar unterschiedlich – wenig bis kaum institutionell verankert sind.

Insgesamt mehren sich somit die Anzeichen, dass die Kinder- und Jugendhilfe immer stärker gefordert wird, sich nicht nur abzugrenzen, auf Eigenständigkeit zu insistieren, sondern sich zugleich in ein konstruktives Verhältnis zu anderen gesellschaftlichen Zuständigkeitsbereichen zu setzen. Jenseits einer einst selbst proklamierten „Einmischung“ (Mielenz 1981) kommt sie heute weniger denn je nicht umhin, sich in den Außenbeziehungen und an den Schnittstellen in ein konstruktives Verhältnis zu anderen gesellschaftlichen Akteuren wie der Schule, der Justiz, der Arbeitsverwaltung, dem Gesundheitswesen, der Kinder- und Jugendpsychiatrie oder der Rehabilitation zu setzen – mit einem entsprechenden Selbstbewusstsein und ohne dabei die eigene fachliche Identität und ihre Eigenständigkeit aufs Spiel zu setzen.

Drittens: Jenseits dieser verstärkten Überlappung mit anderen gesellschaftlichen Akteuren und Zuständigkeitsbereichen deutet sich eine wachsende Übernahme von Handlungsmaximen und Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe auch außerhalb ihrer eigenen gesetzlich festge-

legten Koordinaten, also in anderen Handlungsfeldern, an. Gesetzlich geregelte Beispiele hierfür wären die in § 45 des Gesetzes über den Aufenthalt, die Erwerbstätigkeit und die Integration von Ausländern im Bundesgebiet geregelten „sozialpädagogischen und migrationsspezifischen Beratungsangebote“ oder die aktuellen Diskussionen um Fallkonferenzen, wie sie derzeit im Kontext der Weiterentwicklung des Jugendgerichtsgesetzes (JGG) geführt werden.

Darüber hinaus zeigt sich, dass auch das fachliche Selbstverständnis (z. B. „Kinder- und Jugendliche dort abholen, wo sie stehen“) sowie die Verfahren und Methoden der Kinder- und Jugendhilfe (z. B. Formen der Beteiligung bei der Planung und Erbringung einer Leistung) in anderen gesellschaftlichen Bereichen an Bedeutung gewinnen, sei es in der Schule, in der Kinder- und Jugendpsychiatrie, der Kriminalprävention oder im Kinderschutz. Umschrieben werden könnte dieser Prozess auch als eine Art wachsender Export von Denkformen, Handlungsmustern und Strukturmaximen, gleichsam als eine Entgrenzung der Kinder- und Jugendhilfe bzw. als eine latente „Sozialpädagogisierung“ anderer Handlungsfelder. Dass diese Entwicklungen nicht immer konfliktfrei verlaufen, macht die aktuelle Diskussion um die Zuständigkeiten für junge Menschen mit Behinderungen sichtbar (sogenannte „Große Lösung“). Hier geht es im Kern um die Transformation der Zuständigkeit auf ein gesamtes System der Behindertenhilfe für Kinder und Jugendliche, aber selbstverständlich auch um die Frage der finanziellen Ressourcen und die Aufrechterhaltung der vertrauten Hilfeformen.

8.3 Kinder- und Jugendhilfe zwischen staatlicher Verantwortung und Zivilgesellschaft

Historisch betrachtet sind die freien Träger der Kinder- und Jugendhilfe prototypische Beispiele für zivilgesellschaftliche Organisationen. Kinder- und Jugendhilfe war deshalb lange Zeit nahezu vollständig ein Angebot nicht-staatlicher Akteure und Organisationen, vor allem der Kirchen und der karitativen Verbände und Organisationen (vgl. Hering/Münchmeier 2007). Mit der Verabschiedung des reformierten Jugendwohlfahrtsgesetzes im August 1961 wurde die Förderung freier Träger – vor allem der Jugendverbände und Jugendgemeinschaften – in das Gesetz aufgenommen sowie der bis heutige gültige Vorrang der freien vor der öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe festgeschrieben. „Die Existenz und Aufgabenstellung nicht-staatlicher Organisationen und Verbände ist Ausfluss der privaten Handlungs- und Vereinigungsfreiheit. Die Tätigkeit nicht-staatlicher Verbände und Organisationen entzieht sich daher einer gesetzlichen Festschreibung. Dies bedeutet, dass alle Aussagen des Gesetzes über die Tätigkeit von Trägern der freien Jugendhilfe nur deklaratorischen Charakter haben“ (Wiesner 2011, S. 34).

Diesem zivilgesellschaftlichen Moment der freien Träger steht entgegen, dass eines der markanten Merkmale des aktivierenden Sozialstaates die ihm innewohnende Aufwertung und gleichzeitige Inanspruchnahme zivilgesell-

schaftlicher Strukturen ist. Die daraus sich ergebenden Ambivalenzen und Verschiebungen zwischen Staat und Zivilgesellschaft finden ihren exemplarischen Widerhall in der Arbeit der freien Träger der Kinder- und Jugendhilfe.

Ein Beispiel für diese Entwicklung ist die aktuelle Aufwertung und Standardisierung der Kindertagespflege. Herausgewachsen aus der Nachbarschaftshilfe und dem Ehrenamt führte sie lange Zeit ein fachlich und politisch wenig beachtetes Nischendasein zwischen Privatheit und Öffentlichkeit, Familienselbsthilfe, (Tagesmütter-)Vereinen und Jugendamt (Jurczyk u. a. 2004). Ein nicht unwesentlicher Teil bildete einen „Schwarzmarkt“ privat organisierter und bezahlter Betreuungsverhältnisse außerhalb jeder öffentlichen Kontrolle. Die Wende kam mit der jüngeren Ausbaupolitik der Bundesregierung, die die Kindertagespflege als gleichrangiges (Regel-)Angebot gesetzlich verankerte und ihren quantitativen und qualitativen Ausbau forcierte. Die Steuerungsrolle des Jugendamtes in dem Bereich wurde gestärkt. Seither ist die Entwicklung der Kindertagespflege durch eine fortschreitende Regulierung und Professionalisierung charakterisiert. Ausdruck dafür sind z. B. die Einführung der Pflegeerlaubnis, die Standardisierung von Qualifizierungsanforderungen, gesetzliche Regelungen zur Förderung und sozialen Absicherung von Tagespflegepersonen bis hin zur Einführung der Steuerpflicht für Tagespflegepersonen und der aktuellen Förderung von Feststellungsmodellen unter dem Dach freier Träger durch das BMFSFJ.

Ein anderes Beispiel sind die ungezählten und bislang systematisch viel zu wenig untersuchten Paten- und Mentoringprojekte und -angebote. Vor allem im Bereich der familienunterstützenden und -entlastenden Angebote, an den Übergängen Schule, Ausbildung und Beruf, im Kontext der Gesundheitsförderung, insbesondere in den Bereichen Bewegung und Ernährung sowie der Begleitung gesundheitlich belastender Konstellationen finden sich hier vielfältige Projektformen und heterogene Projektsettings. Das Spektrum reicht dabei von kurzzeitigen, eher punktuellen Unterstützungen bis hin zu längerfristigen Begleit-, Förder- und Integrationsangeboten; ein Beispiel jüngeren Datums ist das Elternschulungsprogramm „Opstapje“ (vgl. www.opstapje.de/).

Neben dem – nicht selten unbedachten – Anknüpfen an die vorhandenen Kompetenzen der Patinnen und Paten, seien es ehemalige Fachkräfte, sei es qua Status oder qua Alterserfahrung als Erwachsener, finden sich eine ganze Reihe von Konzepten, die bewusst Patinnen und Paten sowie Mentorinnen und Mentoren schulen, fachlich begleiten, z. B. in Form von Supervision, und diese weiterqualifizieren. Dabei geht es um Angebote wie Hausaufgabenhilfe, aber auch um die Arbeit in mehrfach belasteten Konstellationen. Gemeinsames Anliegen ist bei fast allen Ansätzen, niedrigschwellige und lebensweltnahe Unterstützungsformen anzubieten, die – wenn es gut geht – auch die Adressatinnen und Adressaten aktiv einbinden und damit Grenzen professioneller Zugänge aufweichen. Zugleich sollen bereits im Vorfeld professioneller Hilfe

Probleme entschärft und Zugänge eröffnet werden, was nicht zuletzt auch aus Kostengründen attraktiv ist.

Bei genauer Hinsicht zeigt sich, dass die angedeuteten Entwicklungen einen Aspekt der Verschiebungen im Verhältnis zwischen staatlicher und zivilgesellschaftlicher Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen aufzeigen, die im Übrigen punktuell auch von privatwirtschaftlicher Seite unterstützt werden.

Die gewachsene öffentliche Verantwortung führt nicht nur dazu, dass die Beziehungen zwischen den Instanzen öffentlicher Verantwortung untereinander in Bewegung geraten; hinzu kommt, dass jedes öffentlich erkannte Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungsdefizit unweigerlich die Frage nach der dafür verantwortlichen Zuständigkeit provoziert. Da sich nur in den wenigsten Fällen eindeutige Zuordnungen auf bereits bestehende Strukturen vornehmen lassen, rückt in entsprechenden Diskussionen fast immer die gemeinsame Verantwortung in unterschiedlichen Mischungsverhältnissen in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit.

So provozierte die Kinderschutzdebatte im lokalen Raum eine engere Kooperation von Kinder- und Jugendhilfe mit dem Gesundheitswesen; oder die Post-PISA-Debatten lenkten den Fokus auf die gemeinsame Verantwortung der Schule mit der Kinder- und Jugendhilfe und weiteren Akteuren, etwa mit Blick auf die Ganztageschule. Die Diskussion um die „Große Lösung“ kann gar nicht anders, als von Beginn an die gemeinsame Verantwortung von Kinder- und Jugendhilfe und Behindertenhilfe zu betonen. Analoges gilt für die Gesundheitsförderung und für nahezu alle Bereiche zur Prävention abweichenden Verhaltens.

Zusammenfassend lassen sich die hier angedeuteten Entwicklungen zunächst sowohl als Ausdruck als auch als Folge der Zunahme öffentlicher Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland in den letzten beiden Jahrzehnten verstehen. Sie sind insofern folgenreich, als sie nicht nur den Stellenwert, die Funktion und die Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe im Gefüge der sozialstaatlichen Strukturen für Kinder, Jugendliche und ihre Familie verändern, sondern zugleich in Bezug auf jedes Teilmoment die bisherigen Zuständigkeiten und professionellen Identitäten herausfordern, die Entwicklung neuer fachlicher Balancen provozieren, neue hybride Strukturen erzeugen und fachliche Ambivalenzen zur Normalität des Berufsfeldes werden lassen – und dies alles mit vorläufig offenem Ausgang.

Selbstverständlich gibt es daneben noch den Kernbestand der Angebote und Strukturen der Kinder- und Jugendhilfe mit ihren Fachstandards und Diskursen. Doch bei genauem Hinsehen zeigt sich auch hier, dass die neuen Mischungsverhältnisse angekommen sind. Diese veranlassen dann beispielsweise die verbandliche Jugendarbeit, über die Zertifizierung sogenannter informeller Lernprozesse oder die Entwicklung von Kompetenznachweisen nachzudenken, um sie dann gegebenenfalls in den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) einzubringen. Oder sie führen zu einer kaum mehr

überschaubaren Ausdifferenzierung der Angebote an unterstützenden Hilfen für Familien, die zwischen traditionellen SPFH-Angeboten, Familienhebammen, Elternbegleitern, Familienassistenzen unterschiedlicher Couleur, familienbezogenen Paten- und Begleitprojekten, ambulanter Familienbildung, familienaktivierenden Ansätzen und Zugängen wie Hippy und Opstapje changieren.

8.4 Kinder- und Jugendhilfe zwischen Lebensweltnähe und fachlicher Distanz

Spätestens seit dem Achten Jugendbericht weiß die Kinder- und Jugendhilfe um das Spannungsverhältnis zwischen Fachlichkeit, Professionalisierung und Institutionalisierung einerseits und dem Bestreben, Anschlüsse an die Lebenswelten ihrer Adressatinnen und Adressaten zu finden andererseits. „Gegenüber der mit Institutionalisierung und Professionalisierung gegebenen Tendenz zur Distanz zum Alltag versucht lebensweltorientierte Jugendhilfe institutionelle, organisatorische und zeitliche Zugangsbarrieren abzubauen, mit ihren Angeboten im Erfahrungsraum der Adressaten unmittelbar präsent zu sein“ (Deutscher Bundestag 1990, S. 87).

Das Zitat ist auch 20 Jahre danach noch aufschlussreich, beschreibt es doch nicht nur das Problem, sondern deutet im Begriff der „lebensweltorientierten Jugendhilfe“ auch eine Lösung an – nämlich den Abbau von Zugangsbarrieren. Implizit mitgedacht wird dabei, dass es vorrangig die sich aus Institutionalisierungs- und Professionalisierungsprozessen ergebenden Hürden sind, die für bestimmte Bevölkerungsgruppen den Zugang zu den Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe erschweren, wenn nicht gar versperren. Letztendlich wird damit das Verhältnis zu den ansonsten meist als „schwer erreichbar“ bezeichneten Adressatinnen- und Adressatengruppen auf den Kopf gestellt. Nicht diese sind schwer erreichbar, sondern selbstreflexiv wird die Kinder- und Jugendhilfe dazu aufgefordert, die eigenen institutionellen Hürden – z. B. in Form von starren Komm-Strukturen, hochgradig standardisierten Settings, mittelschichtorientiertem Sprachduktus, der Inszenierung expertokratischer Überlegenheit u. ä. – so weit als irgend möglich abzubauen.

Die damit angesprochenen Herausforderungen für die Fachpraxis sind – wie die Ausführungen vor allem im Kapitel 10 dieses Berichts an verschiedenen Stellen belegen – noch immer aktuell. Die nach wie vor im Raum stehende Forderung nach interkultureller Öffnung oder migrationssensiblen Ansätzen ist dafür nur ein Beispiel.

Einen anderen Weg, die üblicherweise als „schwer erreichbar“ bezeichneten Adressatinnen- und Adressatengruppen anzusprechen, gehen Angebote, die sich darum bemühen, im Vorfeld der Förder-, Unterstützungs- und Hilfeangebote vielfältige, soweit als möglich niedrigschwellige Gelegenheitsstrukturen zu platzieren, von denen aus der Zugang zu den professionalisierten Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe erleichtert werden soll. Was auf diese Weise entsteht, sind neue Mischformen zwischen lebensweltlicher Unterstützung und sozialpädagogischer Fachlichkeit bzw. zwischen informellen Gelegenheitsstrukturen und institutionalisierten Förder- und

Unterstützungsangeboten. Typische Beispiele für derartige Angebote sind u. a. die zahlreichen Paten- bzw. Mentoringprojekte, die Hereinnahme von Selbsthilfe-Angeboten, die Eröffnung informeller Treffmöglichkeiten ohne Zugangsvoraussetzung in Kombination mit anderen Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe (z. B. Elterncafés) sowie Ansätze von milieunaher Familienbildung durch ehrenamtlich engagierte Personen (z. B. Hausbesucherinnen im Rahmen des Programmes „Opstapje“). Getragen werden diese Angebote vielfach von Personen, die zwar in den meisten Fällen eigens dafür geschult sind, jedoch über keine berufliche Ausbildung in dem Bereich verfügen. Ihr Engagement ist meist bürgerschaftlich motiviert; bestenfalls werden geringfügige Honorare oder Aufwandsentschädigungen gezahlt.

In den Blick genommen werden müssen schließlich auch Praxisbereiche wie die Kindertagespflege. Entstanden im Kontext der Nachbarschafts- und der Familienselbsthilfe steht sie nach ihrer gesetzlichen Verankerung im § 23 SGB VIII als Regelangebot und als Realisierung des politisch bewusst vorangetriebenen Ausbaus vor der Herausforderung, eine Balance zwischen dem alltagsnahen verlässlichen Angebot einerseits und den Anforderungen an eine qualitativ hochwertige, professionelle Betreuung andererseits zu finden. Die seit Jahren kontrovers diskutierte Frage, wie viel Qualifizierung und welche Qualifikation Tagespflegepersonen brauchen, dokumentiert nicht nur die unterschiedlichen Interessen, sondern auch das zugrunde liegende Spannungsverhältnis zwischen Professionalisierungsanforderungen und Lebensweltnähe. Gemeinsam ist diesen Angeboten, dass sie gleichsam hybride Praxisformen ausbilden. Auf der einen Seite eröffnen sie einen Raum für das alltagsweltliche, milieu- und szenenahes Engagement. Dieses lebt von den mitgebrachten alltagsweltlichen Ressourcen und Kompetenzen der Beteiligten. Auf der anderen Seite werden Schritt für Schritt immer höhere fachliche Erwartungen gestellt. In diesem Sinne müssen nicht nur aufsichtsrechtliche, hygienepraktische und organisatorische Probleme gelöst werden, sondern es wird erwartet, dass das Angebot verlässlich, pädagogisch förderlich und bildend ist. Hinzu kommt, dass Hinweise auf gravierende Problemkonstellationen – etwa im Kontext von Kinderschutzfragen – verbindlich erkannt werden sollen. Zwar gibt es in vielen Bereichen im Hintergrund professionelles Personal zu Einführung, Begleitung, Beratung, ggf. auch zur Supervision; kontrovers diskutiert wird aber, welche fachlichen Voraussetzungen jeweils erfüllt sein müssen und wie man diese im Einzelnen erwirbt bzw. wie das Angebot strukturiert werden muss, um den pädagogischen Anforderungen gerecht zu werden. Zur Debatte stehen mithin die Rekrutierung und die Qualifizierung des (Fach-)Personals sowie die Art und Weise der Organisation der Förder-, Unterstützungs- und Hilfeangebote, also die Art und Weise bzw. der Grad der Professionalisierung und Institutionalisierung von Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe.

Charakteristisch für diese Debatten ist dabei, dass sie zwischen der Betonung alltagsweltlicher Kompetenzen und Ressourcen einerseits und der Tendenz zu einer weitgehenden Curricularisierung, Didaktisierung und Forma-

lisierung der Qualifikation andererseits mäandern. Dabei spielen Qualitätsfragen ebenso eine Rolle wie professionpolitische Aspekte.

Dass diese Debatten auch bereits weitgehend etablierte Berufsfelder ergreifen können, zeigt die Diskussion um die zukünftig notwendige Qualifikation von Erziehern und Erzieherinnen. Während auf der einen Seite über eine unvermeidliche Akademisierung der Ausbildung nachgedacht wird und zahlreiche Module der Weiterbildung entwickelt werden, wird andererseits – angesichts der aktuellen Knappheit an qualifiziertem Fachpersonal – über die Gewinnung kurzfristig angelernten Personals nachgedacht. Mit der raschen Verbreitung von Angeboten der Großtagespflege, mit der ein der Kindertagesbetreuung ähnliches Angebot auf der Basis einer familiennahen Tagespflege unterbreitet wird, steht darüber hinaus ein weiteres Feld im Fokus entsprechender Kontroversen.

8.5 Kinder- und Jugendhilfe zwischen Subjekt- und Sozialraumorientierung

Mit der Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe sind immer auch Fragen einer vernetzten Struktur der verschiedenen Ansätze der Förderung junger Menschen und ihrer strukturellen Verankerung im sozialen Raum erörtert worden. Soziale Arbeit hat darüber hinaus wiederholt auch ein (sozial-)politisches Mandat eingefordert: Dieses zeigt sich insbesondere in Ansätzen der Gemeinwesenarbeit, die einen Blick auf das sozial-räumliche Umfeld der Subjekte fordert.

Auch der Achte Jugendbericht von 1990 hat hierfür sensibilisiert und dem Ringen um eine sozialpolitisch aufgeklärte Kinder- und Jugendhilfe eine neue Wendung gegeben: Wenn sich – wie damals rekonstruiert wurde – die Lebensläufe von jungen Menschen entstrukturierten und pluralisierten, würde dies eine Individualisierung von Lebensführungen zur Folge haben, und zwar mit erheblichen Auswirkungen auf sozialpädagogisches Handeln. Nur eine an den jeweiligen Lebenswelten der jungen Menschen orientierte Jugendhilfe, so der damalige Befund, könne hier noch befriedigende Antworten bieten. Jugendhilfe müsse deshalb eine Balance zwischen der Entdeckung von Selbsthilfekräften und Ressourcen in der Lebenswelt von jungen Menschen und Familien finden sowie diese respektieren und unterstützen. Sie müsse aber auch in der Lage sein, Strukturen neu zu gestalten, wenn Menschen in ihrer Lebenswelt beschädigt und ausgegrenzt würden (vgl. Deutscher Bundestag 1990; Thiersch 2009).

Das Lebenswelt-Konzept ist unter dem Begriff der Sozialraumorientierung zu einem zentralen Leitbegriff der Organisation der Kinder- und Jugendhilfe geworden. So entstanden weitergehende Strategien und Handlungsansätze, etwa in der Entwicklung neuer Organisationsformen bis hin zur Dezentralisierung der Dienste und ihrer engeren Verzahnung mit anderen Akteuren. Geholfen hat dabei auch das Bund-Länder-Programm „Soziale Stadt“, aus dem sich entsprechende länderspezifische stadtteilbezogene Konzepte formten und das vor allem in solchen Stadtteilen ansetzte, die als „sozial benachteiligt“ galten.

Hieraus und aus dem Komplementärprogramm des BMFSFJ „Entwicklung und Chancen junger Menschen in sozialen Brennpunkten“ (E & C; vgl. www.eundc.de) sind ebenfalls zahlreiche neue Formen sozialraumorientierten Handelns entstanden, die zugleich eine Verbindung zwischen professionellem Handeln und selbst organisierten Ansätzen herstellten.

Die Diskussion um sozialräumliches Handeln enthält aber auch eine Kritik an vermeintlich weniger effektiven und/oder weniger effizienten auf den Einzelfall bezogenen Hilfen sowie – jedenfalls aktuell – auch an den enormen steigenden Kosten in den Hilfen zur Erziehung. Obwohl dies keine ganz neue Diskussion ist (vgl. Früchtel u. a. 2001; Hermann 2006), griff das jüngst von Hamburg in die fachöffentliche Diskussion eingebrachte Behördenpapier (vgl. Pörksen 2011; Beiträge in der *neuen praxis* 5 und 6/2011; Otto/Ziegler 2012) darauf zurück. Dessen erster Vorstoß zielte auf die Abschaffung des subjektiven Rechtsanspruchs auf Hilfen zur Erziehung mit dem Hinweis auf „sozialräumliche Angebote der Regelinfrastruktur“. Inzwischen liegt ein deutlich entschärfter Beschluss der Jugend- und Familienministerkonferenz vor, der die Weiterentwicklungen der Organisationen der Kinder- und Jugendhilfe unter Berücksichtigung sozialräumlicher Strategien fordert. Diese Auseinandersetzung ist ein Beispiel für das Spannungsverhältnis zwischen sozialraumorientierten und subjektbezogenen Ansätzen (JFMK 2012).

Ob es durch sozialräumliches Handeln überhaupt zu einer Senkung der Kosten kommen kann, ist insgesamt weitgehend ungeklärt; auch sind sozialraumorientierte Ansätze in Form des Sozialraumbudgets mittlerweile von einigen Verwaltungsgerichten als rechtswidrig verworfen worden. Dies wurde mit der Vergabe konkreter Trägerbudgets an die Sozialraumträger und die damit verbundene benachteiligende Wirkung zulasten der nicht ausgewählten Träger als Verstoß gegen das Grundrecht der Berufs(ausübungs)freiheit nach Artikel 12 Absatz 1 GG sowie gegen tragende Strukturprinzipien des Kinder- und Jugendhilferechts (vgl. Gerlach/Hinrichs 2010; Münder 2001, 2005 und 2011; entgegen Hinte 2010) begründet. Insgesamt werfen diese Entwicklungen und Kontroversen ein Schlaglicht auf die Suche nach einer Weiterentwicklung der Hilfen zur Erziehung, die sowohl den Sozialen Raum – als einen „Akteur“, auch im Sinne von Verbindungen zwischen den Hilfen aus unterschiedlichen Leistungsbereichen – sieht, als auch auf eine höhere Wirksamkeit bei der Organisation und Durchführung der auf den Einzelfall bezogenen Hilfeleistung abzielt.

In der Entwicklung sozialraumbezogener Ansätze zeigt sich gerade eben nicht primär die Perspektive der Kosten und/oder der Effizienz, sondern hier stellt sich eher die Frage nach einer Effektivierung der Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe unter Berücksichtigung der Bedingungen der Lebenswelt junger Menschen sowie der Entdeckung und Weckung von Selbsthilfepotenzialen. Dahinter steht freilich auch die strategische und methodische Absicht, der Suche nach und der Aktivierung von lebensweltlichen Unterstützungssystemen einen gewissen Vorrang vor Einzelfallhilfen einzuräumen, zumindest

aber dem sozialen Umfeld eine besondere Bedeutung in der Gestaltung der Einzelfallhilfen geben zu wollen (vgl. Hamberger 2006).

Die Praxis und die Debatten der vergangenen Jahre über Sozialraumorientierung zeigen, dass gerade das methodische Bündnis zwischen subjekt- und sozialraumorientierten Hilfeleistungen – bezogen auf den Einzelfall – zu einem Mehr an Effekten und Ergebnissen beitragen kann (vgl. Kessl/Otto 2004; Brocke 2005; Deinet 2009; Hinte 2001, 2002; BMJFFG 1990; KGST 1998). Auch das „praktische Interesse am Gemeinwesen“ (May 2011, S. 1518), die „sozialräumliche Wende“ der sozialen Arbeit (Reutlinger 2008, zit. aus Kessl/Reutlinger 2011, S. 1513) oder gar das bereits in den 1980er-Jahren entwickelte Verständnis einer kommunalen Sozialarbeitspolitik (vgl. Müller u. a. 1983) zielen gerade auf eine Verbindung zwischen den Problemen des Einzelfalls und den sozialen Hintergründen und Rahmenbedingungen ab.

Dies zeigt sich an einigen Beispielen: So versuchen sozialraumorientierte Ansätze neben der Unterstützung für Einzelne die Lebens-/Unterstützungsbedingungen in Wohnquartieren zu verbessern, und zwar, weitab der politisch aufgeladenen Randgruppenstrategien der 1970er-Jahre, ganz pragmatisch, z. B. durch niedrigschwellige Treffmöglichkeiten (Müttercafés, Eltern-Kind-Zentren) oder durch eine bedarfsgerechte Verzahnung von Angeboten (Gruppenangebote vor Ort in Kooperation der offenen Kinder- und Jugendarbeit, der Schule und der Hilfen zur Erziehung). Auch die Familienzentren und die Frühen Hilfen im Kinderschutz knüpfen an den sozialen Raum an und beziehen ihn als Handlungsrahmen ein.

Allerdings ist es bisher nicht gelungen, ein klares Konzept sozialraumorientierten Handelns zu entwickeln, was auch daran liegen mag, dass die Kategorie „Sozialraum“ theoretisch unterbelichtet bleibt (vgl. Kessl/Reutlinger 2011). Folgende Zugänge lassen sich rekonstruieren:

- Sozialraumorientierung als eine *modernisierte Form der „alten“ Gemeinwesenarbeit* (vgl. Oelschlägel 2001). Die soziale Arbeit solle sich weniger um einzelne Fälle, sondern in Form fallunabhängiger Arbeit im Gemeinwesen darum kümmern „Lebensbedingungen [zu] gestalten statt Menschen [zu] verändern“ (Hinte 2011, S. 34).
- Sozialraumorientierung als *praktische Weiterentwicklung des pädagogisch inspirierten Fach- und Theoriekonzepts einer lebensweltorientierten Jugendhilfe* (vgl. Deutscher Bundestag 1990; Thiersch 2009), mit der Annahme, die Kinder- und Jugendhilfe müsse sich auf die Menschen in ihrer Lebenswelt und die darin liegenden Widersprüchlichkeiten einlassen, um von dort aus Unterstützung zu einem „gelingenderen Alltag“ (Thiersch 2009, S. 23 ff.) zu leisten.
- Sozialraumorientierung als *konzeptionelle Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe*, insbesondere der offenen Kinder- und Jugendarbeit, der Jugendsozialarbeit und der Hilfen zur Erziehung. In diesem Zuge entstanden neue, jeweils lokal verortete und für junge Menschen eines Wohnquartiers konzipierte An-

gebote wie z. B. Jugendhilfestationen, die flexible und integrierte Hilfen zur Erziehung leisten, häufig in Kooperation mit anderen Institutionen (offene Jugendarbeit, Schulen). Die Zusammenarbeit vor Ort in Form von Stadtteilgruppen oder regionalen Planungsgruppen, die Vernetzung und Abstimmung zwischen verschiedenen Akteuren im Sozialraum und diesbezügliche Projekte (z. B. bei den Frühen Hilfen, in der Ganztageschule) nehmen zu.

- Sozialraumorientierung als *engere Abstimmung zwischen den Akteuren vor Ort* mit der Folge, dass sich diese, z. B. Jugendämter und freie Träger, in ihrem Handeln besser aufeinander abstimmen, im Idealfall „Hand in Hand“ eine gemeinsame Hilfskultur entwickeln und gemeinsam Qualitätsentwicklung betreiben. Dies kann die Effektivität der Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe befördern (vgl. Albus u. a. 2010).
- Sozialraumorientierung als *Steuerungsinstrument kommunaler Kinder- und Jugendhilfe* (vgl. KGSt 1998), um vor allem im Feld der Hilfen zur Erziehung Einzelfälle zu steuern. Stadtteilteams, in denen sich Fachkräfte der öffentlichen und der freien Träger regelmäßig treffen, um unter Berücksichtigung des „Interesses und des Willens“ (Hinte 2011, S. 45) von Hilfeadressaten möglichst passgenaue und zur Selbsthilfe anregende Unterstützungsarrangements zu generieren, sollen zu einer Qualifizierung der Einzelfallsteuerung beitragen.

Erfahrungen zeigen, dass sozialräumliches Handeln zugleich auch sicherstellen muss, dass die erforderlichen Leistungen im Einzelfall auch erbracht werden. Eine Sozialraumbudgetierung, d. h. die Übertragung eines Jahresbudgets an einen sozialräumlich zuständigen Schwerpunktträger der freien Jugendhilfe, verbunden mit dem Auftrag, in der betreffenden Region sämtliche notwendigen Hilfen im Vereinbarungszeitraum zu erbringen, soll dagegen die Finanzierung von Jugendhilfeangeboten unabhängiger von den Einzelfällen machen und Freiräume für fachliches Handeln und „passgenaue“ Hilfen unter Berücksichtigung sozialräumlicher Ressourcen schaffen. Es mag sein, dass die praktische Attraktivität von Sozialraumbudgets in einer besseren Budgetsteuerung zu liegen scheint, und das Ziel, den Ausgabenanstieg in den Hilfen zur Erziehung begrenzen zu können, leichter erreichbar wird. Dies bedarf aber einer sehr reflektierten Umsetzung, damit Leistungen nicht schon deshalb verweigert werden, weil das Budget nicht ausreicht.

Kinder- und Jugendhilfe muss im Rahmen kommunalpolitischer Aushandlungsprozesse für eine gut abgestimmte, möglichst bedarfsgerechte und inklusive Angebotsstruktur vor Ort sorgen, wozu auch Infrastrukturangebote für Kinder, Jugendliche und Familien gehören, die geeignet sind, das soziale Miteinander in einem Wohnquartier insgesamt zu befördern und der Segregation von Milieus entgegenzuwirken. Zudem besteht eine große Herausforderung darin, belastete und schwierige junge Frauen und Männer möglichst in den Regelangeboten zu halten. Kinder- und Jugendhilfe bleibt jedoch letztendlich vorrangig eine Leistung für den einzelnen jungen Menschen oder die Familie mit sozialpädagogischen Zielsetzungen.

Die am Subjekt orientierten und vielfach mit Rechtsansprüchen hinterlegten Hilfen und Angebote sind methodisch indes schon immer neben der Einzelfallarbeit durch gruppenbezogene und gemeinwesen- bzw. sozialraumbezogene Ansätze bestimmt. Diese Verbindung wird heute in der Praxis durch zahlreiche neue Entwicklungen bestätigt, so etwa in den Konzepten der lokalen Bildungslandschaften oder in querschnittsorientierten Ansätzen, die Zuständigkeitsgrenzen und „Säulenmentalitäten“ vor Ort zu überwinden suchen. Das Ziel, soziale Gerechtigkeit herzustellen, ist daher eng mit einer am Subjekt und zugleich am Sozialraum orientierten Perspektive der Hilfeleistungen verbunden.

8.6 Kinder- und Jugendhilfe zwischen normativer Orientierung und empirischer Fundierung

Als handlungsleitende und orientierende Diskurse für die Fachpraxis waren und sind die meisten Fachdebatten der Kinder- und Jugendhilfe prinzipiell normativ angelegt. Beispiele hierfür sind die viel zitierten Strukturmaximen des Achten Jugendberichts (Deutscher Bundestag 1990), die Debatte um die Dienstleistungsorientierung, weite Teile der Professionstheorie, der wiederholte Rückgriff auf unterschiedliche Gerechtigkeitstheorien und -konzepte oder – in jüngerer Zeit – die aufkeimende Diskussion um Teilhabe, Verwirklichungschancen und Befähigung mit Anschluss an *Sen* und *Nussbaum* (vgl. Otto/Ziegler 2008, 2010).

Gemeinsam ist diesen Ansätzen, dass sie auf unterschiedlichen Dimensionen – vor allem im Hinblick auf das Menschenbild, im Kontext der Reflexion pädagogisch-professionellen Handelns, im Hinblick auf die Ausgestaltung von Institutionen und Organisationen sowie die Ausrichtung sozialstaatlicher Politiken – normative Orientierungspunkte für die Fachdiskussion und für die Selbstverständigung des Feldes liefern. Mit ihrer Hilfe lassen sich sozialpolitisch, professionspolitisch und pädagogisch Erwünschtes und Unerwünschtes, Gerechtes und Ungerechtes herleiten und unterscheiden. Und nicht zuletzt lassen sich hiermit konzeptionelle Differenzen erzeugen, die selbst wiederum neue Einsichten zutage fördern.

Zugleich sieht sich die Kinder- und Jugendhilfe verstärkt der Erwartung ausgesetzt, empirisch Auskunft über ihre Strukturen, Prozesse und Leistungen geben zu müssen und zu können. Teilweise sind diese Erwartungen binneninduziert (z. B. vonseiten der Forschung), zu weiten Teilen resultieren sie aber aus externen Erwartungen. Das Beharren auf einer möglichst weitgehenden datenbasierten Berichterstattung – auch um Anschluss an die Berichterstattung in anderen Feldern der Sozial- und Bildungspolitik zu gewinnen – spielt dabei ebenso eine Rolle wie Hoffnungen auf eine auch kostenbewusste Steuerung mit Hilfe von Kennzahlensystemen, Berichtssystemen oder systematischen Wirkungsanalysen sowie einem verbesserten Eigenwissen.

Daraus erwächst die Notwendigkeit einer zunehmenden Bedeutung der Selbstbeobachtung des Feldes, etwa durch die erweiterten und verbesserten Möglichkeiten der amtli-

chen Statistik oder durch verschiedene Formen der empirischen Dauerbeobachtung. In diesem Zusammenhang ist auch eine verstärkte Übernahme von Denkmodellen aus anderen Handlungsfeldern in die Kinder- und Jugendhilfe zu beobachten, etwa in Ansätzen einer verstärkten Kosten-Nutzen-Orientierung, der Forderung nach Kompetenzmessungen, wenn auch weniger schulnah, oder in den Anstrengungen um eine verbesserte Wirkungs- und Effizienzmessung auch innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe.

Die Bemühungen um Entwicklung und Anerkennung „fachlich vertretbarer“ Formen sozialwissenschaftlicher Evaluation als einem unverzichtbaren Element der fachlichen Selbstvergewisserung wie auch das Ringen um Konzepte sachlich angemessener Kosten-Nutzen-Analysen sind dabei – analog zu den oben bereits erwähnten Balancen – als Ansätze zu verstehen, auf die externen Erwartungen und fachlich „fremden“, zumindest ungewohnten Standards und Verfahren mit der eigenen Handlungslogik und entsprechenden Konzepten zu antworten. Sichtbar wird dabei einerseits ein Spannungsfeld zwischen den unterschiedlichen Fachtraditionen und Kulturen, andererseits gerät das vertraute Professionsverständnis unter Druck. Exemplarisch findet dies seinen Ausdruck in den Debatten um den Stellenwert von „Evidence based strategies“ (vgl. Otto/Ziegler 2006; Ziegler 2006).

9 Strukturen der Kinder- und Jugendhilfe

In dem folgenden Kapitel werden die Strukturen der Kinder- und Jugendhilfe, so wie sie sich im Horizont der vorgestellten Entwicklungen der Sachverständigenkommission darstellen, zusammenfassend beschrieben. In den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit werden die aktuellen Rechtsfragen, die Finanzen, das Personal sowie Fragen der Organisation gerückt. In dem anschließenden Kapitel 10 wird im Gang durch die einzelnen Praxisfelder den Entwicklungen detailliert nachgegangen.

Vor dem Hintergrund der zuvor skizzierten Entwicklungen und der leitenden Fragestellung dieses Berichts, sowie in Anbetracht der bereits erwähnten Verschiebung von privater und öffentlicher Verantwortung, sollen im Folgenden Veränderungen im Bereich der rechtlichen Grundlagen (Abs. 9.1), der Finanzen (Abs. 9.2), des Personals (Abs. 9.3) und der Organisationen (Abs. 9.4) der Kinder- und Jugendhilfe vorgestellt und diskutiert werden. Dabei werden weitgehend die Daten aus dem Elften Kinder- und Jugendbericht (Deutscher Bundestag 2002; Sachverständigenkommission Elfter Kinder- und Jugendbericht 2002) fortgeschrieben, um so eine bessere Vergleichbarkeit über längere Zeiträume, insbesondere über die letzten zehn Jahre hinweg, zu ermöglichen.

9.1 Rechtliche Grundlagen

20 Jahre nach Verabschiedung des KJHG bzw. des Inkrafttretens des SGB VIII ist das Bundesgesetz – insbesondere im Lichte der seitdem erfolgten weiteren Verbesserungen – wiederholt umfassend positiv gewürdigt worden (vgl. Münder 2010; Sauter 2010; Wabnitz 2010b;

Wiesner 2010a; Arbeitsgruppe Fachtagungen im Deutschen Institut für Urbanistik 2010). Bislang nur am Rande diskutiert wurde, wie die gesetzlichen Regelungen des SGB VIII, ergänzt durch Landesrecht, das Familienrecht und die Debatte um die Kinderrechte, das Verhältnis von öffentlicher und privater Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen neu konturieren und welche Veränderungen sich seit Inkrafttreten des SGB VIII hierbei ergeben haben.

9.1.1 Verfassungsrechtliche Voraussetzungen

Gemäß Artikel 6 Absatz 2 Satz 1 und 2 GG sind „Pflege und Erziehung der Kinder ... das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft.“ Dieser Verfassungstext markiert zusammen mit Artikel 7 GG (betreffend das Schulwesen) seit 1949 unverändert und seit 1990/1991 wortgleich wiederholt in § 1 Absatz 2 SGB VIII die wesentliche Grundentscheidung hinsichtlich der Wahrnehmung von privater – im Sinne elterlicher – Verantwortung einerseits und öffentlicher Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland andererseits. Und er ist zugleich die zentrale verfassungsrechtliche Basis für die Kinder- und Jugendhilfe (vgl. Jestaedt 2011, S. 101 ff.; Wabnitz 2009a, S. 175 ff.).

Damit ist kraft Verfassungsrecht auch eine Grundentscheidung dahin gehend getroffen worden, dass der privaten Verantwortung der Eltern grundsätzlich Vorrang vor der Wahrnehmung von öffentlicher Verantwortung zukommt.

Diesen Vorrang wahrt und unterstützt die Kinder- und Jugendhilfe auf der Grundlage des SGB VIII, indem dieses Gesetz ein breites Spektrum von Hilfen mit dem Ziel vorsieht, die elterliche Erziehungsverantwortung zu unterstützen und zu stärken. Als notfalls auch gegen den Willen der Eltern agierende Hilfe-, Unterstützungs-, Betreuungs- und Bildungsinstanz fungiert die Kinder- und Jugendhilfe dann, wenn die Voraussetzungen für die Wahrnehmung des sogenannten „staatlichen Wächteramtes“ gemäß Artikel 6 Absatz 2 Satz 2 GG erfüllt sind. Werden die Eltern ihrer Erziehungsverantwortung in Wahrnehmung privater Verantwortung, verschuldet oder unverschuldet, nicht oder nur unzureichend gerecht und droht deswegen eine Beeinträchtigung, also eine Gefährdung oder gar Schädigung des Wohls des Kindes, so obliegt es der staatlichen Gemeinschaft, diese Gefahr – gleichsam in Form „besonders intensiver“ Wahrnehmung öffentlicher Verantwortung – abzuwenden bzw. entsprechende Gegen- und Schutzmaßnahmen zu treffen: durch Maßnahmen des Familiengerichts aufgrund von §§ 1666 ff. BGB bzw. bei einer dringenden Gefahr vorläufig durch das Jugendamt gemäß § 8a bzw. § 42 SGB VIII.

Allerdings ist es im Rahmen von Artikel 6 Absatz 2 GG in der Kinder- und Jugendhilfe seit Inkrafttreten des SGB VIII sowie aufgrund von Änderungsgesetzen in den Folgejahren auch gelungen, eine vertretbare, wenn auch häufig schwierige „Balance“ (vgl. Münder 2000, S. 81 und S. 85) zwischen Elternrecht, dem Ermöglichen von

Autonomie der Kinder und Jugendlichen sowie der Wahrnehmung von Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe „im Vorfeld der Wahrnehmung von Aufgaben des staatlichen Wächteramtes“ zu erreichen. Zunehmend ist dabei die eigenständige Rolle der Kinder- und Jugendhilfe als öffentlich zuständiger Akteur für das Aufwachsen neben der Familie und Schule anerkannt worden, vor allem ihre Aufgabe, jungen Menschen Lern- und Erfahrungsräume zur Verfügung zu stellen sowie Selbstbestimmung und Selbstgestaltung zu ermöglichen. Beispiele hierfür sind vor allem die Entwicklung der Ganztageschulen unter Beteiligung der Kinder- und Jugendhilfe, der Rechtsanspruch auf ein Betreuungsangebot für Kinder ab Vollendung des ersten Lebensjahres, weitreichende Veränderungen im Familien- und Familienverfahrensrecht u. a. m. Zu nennen ist auch die Entwicklung der Kinder- und Jugendhilfe hin zu einem anerkannten Bildungsbereich, der mit eigenem Profil und sowohl strukturell als auch inhaltlich-methodisch anders agiert als die Schule.

Dementsprechend werden auch zu Beginn des am 1. Januar 2012 in Kraft getretenen Bundeskinderschutzgesetzes (BKisSchG) zunächst die verfassungstextlichen Formulierungen aus Artikel 6 Absatz 2 Satz 1 und 2 GG wiederholt. Und auch in jenen Abschnitten, die sich auf den Schutz vor Kindeswohlgefährdung beziehen, also vor allem zu den Veränderungen in § 8a SGB VIII, findet die Wächteramtsfunktion der Kinder- und Jugendhilfe ihren Widerhall. Zugleich enthält das neue Gesetz eine Reihe von Passagen, die deutlich erkennbar darüber hinaus weisen. Dies gilt beispielsweise für den Artikel 1 § 1 Absatz 3 BKisSchG, in dem formuliert wird: „Aufgabe der staatlichen Gemeinschaft ist es, soweit erforderlich, Eltern bei der Wahrnehmung ihres Erziehungsrechts und ihrer Erziehungsverantwortung zu unterstützen, damit (...) sie im Einzelfall dieser Verantwortung besser gerecht werden können (...).“ Nicht vom Notfall oder dem Scheitern der Eltern ist hier die Rede, sondern von einer erfordernisorientierten, generellen Unterstützung der Eltern durch die staatlichen Instanzen. Entsprechend offen ist auch der neue Absatz 3 des § 16 SGB VIII formuliert: „(3) Müttern und Vätern sowie schwangeren Frauen und werdenden Vätern sollen Beratung und Hilfe in Fragen der Partnerschaft und des Aufbaus elterlicher Erziehungs- und Beziehungskompetenzen angeboten werden.“

Auch wenn die genannten Regelungen des Grundgesetzes und des SGB VIII in dem oben beschriebenen Sinne eine klare Nachrangigkeit der Kinder- und Jugendhilfe gegenüber Elternpflichten und -rechten festschreiben, so ist seit Inkrafttreten des SGB VIII und daran anknüpfend durch neuere Ergänzungen – zuletzt aufgrund des BKisSchG – auch eine Funktions- und Aufgabenerweiterung der Kinder- und Jugendhilfe und damit eine Verschiebung des Verhältnisses von privater, elterlicher Verantwortung und öffentlicher Verantwortung festzustellen.

Mit Beginn der Schulpflicht ändert sich die verfassungsrechtliche Situation insoweit, als Artikel 7 GG und Artikel 6 Absatz 2 GG „gleichgeordnet“ sind, wobei weder der staatlichen Schulpflicht noch dem Elternrecht ein absoluter Vorrang zukommt (BVerfG E 18, 40; 34, 165,

182 f.; 41, 29; 47, 46, 71 ff.; 52, 223; 96, 288, 304; 98, 218, 244 ff.). Aufgrund von Artikel 7 GG sind auch bereits Verpflichtungen zur Durchführung verbindlicher Sprachstandserhebungen für Kinder im Vorschulalter und verpflichtender vorschulischer Sprachfördermaßnahmen als rechtlich zulässig begründet worden. Denn anders als zum Beispiel eine generelle Festlegung des Beginns der Schulpflicht ab dem vierten Lebensjahr erscheint eine (landes-)gesetzliche Verpflichtung zur Teilnahme an den genannten Maßnahmen über den Weg einer „partiell vorgelagerten Schulpflicht“ verfassungsrechtlich unbedenklich, und zwar im Sinne der „Voraussetzungskette“: Sprachstandserhebung, ggf. vorschulische Sprachförderung, Erlangung der Schulreife, Schulpflicht und Schulbeginn (Wabnitz 2006).

9.1.2 Entwicklungslinien im Kinder- und Jugendhilferecht

Spätestens seit Beginn des 21. Jahrhunderts ist das SGB VIII als ein modernes, präventiv ausgerichtetes Leistungsgesetz in der Fachöffentlichkeit breit akzeptiert. Das SGB VIII hat sich nachhaltig bewährt und – nicht zuletzt aufgrund der Statuierung von Rechtsansprüchen (vgl. Wabnitz 2005) – im Unterschied zum JWG den Stand eines modernen Sozialleistungsgesetzes erreicht. Bei Inkrafttreten des SGB VIII bestanden zehn explizite (Rechts-)Ansprüche, seit dem Jahr 2012 sind es doppelt so viele. Damit geht eine weitere Zunahme öffentlicher Verantwortung einher. Zugleich sind damit aber auch Kinder- und Bürgerrechte gestärkt und Chancen für die Wahrnehmung privater Verantwortung „gegenüber dem Staat“ erweitert worden. Seit 1992 wurde das SGB VIII aufgrund von 40 Änderungsgesetzen in zahlreichen Punkten reformiert und verbessert (vgl. Wabnitz 2009a). Von besonderer Bedeutung waren die folgenden Reformen:

– Mehrfach kam es zu einer Fortentwicklung und Stärkung von Kinderrechten. 1992 wurde der Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz im SGB VIII verankert, auch wenn er erst 1999 für jedes Kind ab Vollendung des dritten Lebensjahres, unabhängig von Stichtagen, in Kraft getreten ist. Das Tagesbetreuungsausbaugesetz (TAG) 2004 führte zunächst zu deutlich „verschärften“ objektivrechtlichen Verpflichtungen für die Träger der öffentlichen Jugendhilfe, zumindest für bestimmte Adressatengruppen Betreuungsangebote für Kinder ab dem vollendeten ersten Lebensjahr zur Verfügung zu stellen. Aufgrund des Kinder- und Jugendhilfweiterentwicklungsgesetzes (KICK) kam es ab 2005 zu weiteren Verbesserungen in der Kindertagesbetreuung. Das Kinderförderungsgesetz (KiFöG) von 2008 beinhaltet unter anderem die Statuierung eines Rechtsanspruchs eines jeden Kindes, das das erste Lebensjahr vollendet hat, bis zur Vollendung des dritten Lebensjahres auf frühkindliche Förderung in einer Kindertagesbetreuungseinrichtung oder in Kindertagespflege mit Wirkung ab dem 1. August 2013, flankiert von einem milliardenschweren Finanzierungsprogramm von Bund, Ländern und Gemeinden. Damit verbunden war und ist ein breit angelegter Ausbau der Infrastruktur im Bereich der Kindertagesbetreuung mit

der Schaffung von mehreren 100 000 Plätzen insbesondere in den westlichen Bundesländern. So politisch gewollt und von der Sache her dies nachhaltig zu begrüßen ist, führte es zu ganz erheblichen Kostensteigerungen in diesem Aufgabenfeld (vgl. Abs. 9.2).

- Im Jahre 1993 kam es auf der Grundlage des Ersten SGB-VIII-Änderungsgesetzes u. a. zu Neuregelungen im Bereich der Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche sowie zu einer Neugestaltung des Siebten und Achten Kapitels, die die Zuständigkeiten und Kostentragung betrafen und durch das Kinder- und Jugendhilfweiterentwicklungsgesetz 2005 erneut umfassend novelliert worden sind. Im Zuge der Kindschaftsrechtsreform 1997/1998 erfolgte eine Verbesserung der rechtlichen Grundlagen für die Beratungsangebote im SGB VIII, insbesondere aufgrund der Statuierung weiterer Rechtsansprüche.
- Mit Wirkung vom 1. Januar 1999 wurden die Vorschriften über die Finanzierung der voll- und teilstationären Angebote der Kinder- und Jugendhilfe grundlegend novelliert. Voraussetzung für die Übernahme von Entgelten in diesem Bereich ist seitdem der Abschluss von Leistungs-, Entgelt- und Qualitätsentwicklungsvereinbarungen zwischen dem Träger der Einrichtung und dem Träger der öffentlichen Jugendhilfe auf der Basis der §§ 78a ff. SGB VIII. Dadurch kam es zu einer stärkeren „Ökonomisierung“ der Kinder- und Jugendhilfe, aber auch zu einer gleichrangigen Berücksichtigung von Qualitäts- und Leistungsaspekten und damit zu einem „Mischungsverhältnis“ von Leistungs-, Qualitäts- und Wirtschaftlichkeitskriterien mit Blick auf die Vereinbarung der Entgelte. Des Weiteren sind die Steuerungskompetenzen der öffentlichen Jugendhilfe wiederholt erweitert worden, unter anderem durch das Kinder- und Jugendhilfweiterentwicklungsgesetz 2005 und das Bundeskinderschutzgesetz 2011.
- Ein weiterer wesentlicher Schwerpunkt der Fortentwicklung des SGB VIII waren Neuregelungen im Bereich des Kinderschutzes, insbesondere durch die Einfügung von Vorschriften über den Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung (§ 8a SGB VIII) und eine Regelung über den Tätigkeitsausschluss einschlägig vorbestrafter Personen durch das Kinder- und Jugendhilfweiterentwicklungsgesetz 2005 und das Bundeskinderschutzgesetz 2011. Das letztgenannte Gesetz enthält darüber hinaus weitere gesetzliche Regelungen zur Verbesserung des Kinderschutzes, zu den Frühen Hilfen, zum Einsatz von Familienhebammen, zum Aufbau verbindlicher Netzwerkstrukturen u. a. sowie zusätzliche Rechtsansprüche auf Beratung und Unterstützung in Fragen des Kinderschutzes. Die nach umfangreichen und sorgfältigen Vorarbeiten in Kraft getretenen Neuregelungen aufgrund des BKiSchG sind aus fachlicher Sicht zu begrüßen, führen jedoch zu nicht unerheblichen zusätzlichen finanziellen Belastungen für die Kommunen. Schließlich ist im Jahre 2009 aufgrund des Familienverfahrensgesetzes die Zusammenarbeit der Kinder- und Jugendhilfe mit den Familiengerichten neu justiert worden.

Die gekennzeichneten Entwicklungen spiegeln eindrucksvoll wider, in welcher umfassender Weise das Ausmaß an öffentlicher Verantwortung für ein gelingendes Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen aufgrund der Bundesgesetzgebung in den vergangenen 20 Jahren zugenommen hat. Werden die aufgrund des SGB VIII bewirkten Fortschritte aus fachlicher Sicht durchweg positiv bewertet, so gab es jedoch immer wieder – insbesondere vonseiten der Länder und Kommunen – auch Kritik mit Blick auf die dadurch entstehenden Kostensteigerungen sowie hinsichtlich der Verteilung der damit verbundenen Finanzierungslasten (vgl. Abs. 9.2.2). Vor diesem Hintergrund ist es in den Jahren von 1997 bis 2006 zu einer Fülle von politischen Initiativen in Form von Entwürfen für sogenannte „Zuständigkeitslockerungsgesetze“ gekommen, die u. a. darauf abzielten, die Kompetenzen auf die Länder zu verlagern, und zwar insbesondere im Bereich der Regelungen über die Behörden und die sachliche Zuständigkeit der Träger der öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe (vgl. Wabnitz 2009a, S. 122 ff.). Auch haben mehrere der genannten Initiativen der vergangenen Jahre darauf abgezielt, zu Kosteneinsparungen, etwa im Bereich der Hilfe für junge Volljährige (§ 41 SGB VIII) oder der Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche (§ 35a SGB VIII), zu gelangen. Vor dem Hintergrund der vor allem in den letzten Jahren stark gestiegenen Fallzahlen und Kosten im Bereich der Hilfe zu Erziehung und verwandter Leistungen ist des Weiteren auf aktuelle Überlegungen von Länderseite zu verweisen, den Rechtsanspruch auf Hilfe zur Erziehung zu relativieren (vgl. die Beiträge im Heft 4/2011 der Zeitschrift *Forum Jugendhilfe*; ebenso Heft 5/2011 der Zeitschrift *neue praxis*). Dies alles zeigt, dass erreichte Verbesserungen im Bereich des Kinder- und Jugendhilferechts nicht ungefährdet waren und sind und dass insbesondere die Verteilung der Finanzierungslasten weiterhin eine zentrale Herausforderung darstellt (vgl. Abs. 9.2.2 sowie 13.2).

Soweit der Bund von seiner Kompetenz zur konkurrierenden Gesetzgebung nicht Gebrauch gemacht hat, haben die Länder gemäß Artikel 72 Absatz 1 GG die Befugnis zur (Landes-)Gesetzgebung. In allen Ländern bestehen (Landesausführungs-)Gesetze zu den Bereichen Tageseinrichtungen für Kinderbetreuung und Kindertagespflege sowie über Träger der öffentlichen Jugendhilfe, Jugendbehörden, Organisation und Verwaltungsverfahren, die in den letzten Jahren an die genannten Änderungen des Bundesrechts angepasst worden sind bzw. eigenständige kinder- und jugendpolitische Akzente durch Landesrecht gesetzt haben. In Hessen ist im Jahre 2007 ein von der Bezeichnung her wohl etwas „hochgesetzt“ anmutendes „Hessisches Kinder- und Jugendhilfegesetzbuch“ in Kraft getreten (vgl. Wabnitz 2007).

Allerdings haben nicht wenige Länder die ihnen eingeräumten Regelungsspielräume nicht hinreichend für weitere Verbesserungen im Bereich des Kinder- und Jugendhilferechts genutzt. In der großen Mehrzahl der Länder ist zum Beispiel nicht von der Möglichkeit Gebrauch gemacht worden, zusätzliche Rechtsansprüche zu statuieren. Die Mehrzahl der Länder hat keine ergänzenden Regelungen zum Bereich der Förderung der Erziehung in

der Familie geschaffen, schon gar nicht solche von substanziellem Gewicht. In vielen Ländern fehlen Regelungen zu Teilbereichen der Kinder- und Jugendarbeit sowie zu den Aufgabenfeldern Jugendsozialarbeit und Erzieherischer Kinder- und Jugendschutz.

Indes sind seit 2007 in nunmehr allen Bundesländern entweder separate Landesgesetze oder Rechtsverordnungen im Bereich des Kinderschutzes in Kraft getreten oder besondere Regelungen zum Kinderschutz in bereits vorhandene Gesetze eingefügt worden (vgl. z. B. die Zusammenstellung auf der Webseite des Deutschen Instituts für Jugendhilfe und Familienrecht [DIJuF] – www.dijuf.de/laendergesetze-kinderschutz.html – sowie Wabnitz 2010a). Von der Konzeption her handelt es sich dabei um recht unterschiedliche Landesgesetze. Einige stellen breit angelegte Landeskinderschutzgesetze mit umfangreichen Regelungen etwa über Strukturen, Aufgaben, Leistungen, Kooperationserfordernisse und Berichtspflichten dar. Zum Teil wurden nur punktuelle Regelungen getroffen. In den zwölf Landeskinderschutzgesetzen sind allerdings Bestimmungen über die Weitergabe und die Nutzung von Erkenntnissen über eine eventuelle Nicht-Teilnahme von Kindern an den gesundheitlichen Früherkennungsuntersuchungen nach § 26 SGB V aufgenommen worden.

Vor dem Hintergrund, dass die Teilnahmequoten an den gesundheitlichen Früherkennungsuntersuchungen von fast 100 Prozent (nach der Geburt der Kinder) allmählich bis auf ca. 85 Prozent absinken, zielen die sehr unterschiedlichen landesgesetzlichen Regelungen zum Kinderschutz erstens darauf ab, die Eltern zur Teilnahme ihrer Kinder an den genannten Untersuchungen zu bewegen, mit dem Ziel, möglichst eine Erhöhung der Inanspruchnahmequoten auf bis zu 100 Prozent im gesundheitlichen Interesse der betroffenen Kinder zu erreichen. Zweitens ist in der Mehrzahl der Länder geregelt worden, dass Daten über die Nicht-Teilnahme an diesen Untersuchungen zumeist an die Jugendämter weitergeleitet werden – als möglicher „Anhaltspunkt“ für eine eventuelle Kindeswohlgefährdung beziehungsweise als Anknüpfungspunkt für eine Hilfestellung oder ein sonstiges Tätigwerden der Jugendämter nach § 8a SGB VIII. Beide Zielsetzungen spiegeln wider, wie intensiv die Länder gewillt sind, im Bereich des Kinderschutzes verstärkt öffentliche Verantwortung für ein gesundes Aufwachsen von Kindern (und Jugendlichen) zu übernehmen. Die erstgenannte Zielsetzung ist von der Sache her nur zu begrüßen, zumal die private Elternverantwortung dadurch keinesfalls ersetzt, sondern ergänzt wird. Jedoch erscheint die zweitgenannte Verknüpfung als fachlich problematisch und ist zumindest in denjenigen Bundesländern als unverhältnismäßig und damit verfassungswidrig anzusehen, wo zahlreiche Meldungen zu Verdachtsfällen von Kindeswohlgefährdung zur Identifikation von nur verschwindend wenigen tatsächlichen und zuvor noch nicht bekannten Fällen geführt haben (Hessischer Landkreistag/Hessischer Städtetag 2010: in Hessen in einem Einjahreszeitraum in nur sechs Fällen gleich 0,07 Prozent bei über 9 000 Meldungen); Ähnliches gilt z. B. für Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz.

Ergänzt werden die landesgesetzlichen Vorschriften durch Regelungen auf kommunaler Ebene etwa über die Förderung von Trägern der freien Jugendhilfe sowie über den Jugendhilfeausschuss entsprechend den jeweiligen örtlichen Erfordernissen.

9.1.3 Entwicklungslinien im Familienrecht

Nach den tief greifenden Reformen des gesamten Kindschaftsrechts 1997/1998 ist das Familienrecht auch in den Folgejahren in Bewegung geblieben und – durch zahlreiche Gesetzesänderungen – fortentwickelt und den sich wandelnden gesellschaftlichen Verhältnissen angepasst worden. Insbesondere die Entwicklungen im Familienverfahrensrecht (FamFG) – die Fokussierung auf den Elternkonsens bei Kindschaftssachen – sind besonders prägnante Beispiele für die neuen Mischungsverhältnisse zwischen öffentlicher und privater Verantwortung mit Blick auf das Aufwachsen von Kindern: Öffentliche (familiengerichtliche) Verantwortung wird weniger genutzt, um anstelle der sich streitenden Eltern zu entscheiden, sondern vielmehr, um Eltern wieder zu privater gemeinsamer Sorge zu motivieren. Die familienrechtlichen Gesetzesänderungen erfolgten dabei in Reaktion auf die folgenden gesellschaftlichen Debatten:

- Wie kann der Staat einen effektiveren Kinderschutz herstellen?
- Wie können schädliche Folgen elterlicher Trennung bzw. Scheidung für Kinder minimiert werden?
- Wie können (auch nicht-eheliche) Väter ihre Funktion als bedeutsame Bezugspersonen auch nach Trennung/Scheidung behalten?

Nachdem die Kindschaftsrechtsreform von 1998 u. a. die gemeinsame Sorge beider Eltern als Regelfall auch nach Trennung oder Scheidung zur Folge hatte, entwickelte sich immer stärker die Notwendigkeit, sowohl in der beraterischen Praxis der Kinder- und Jugendhilfe als auch im familiengerichtlichen Verfahren kindeswohldienliche und somit konsensuale Umgangs- und Sorgeregelungen zu finden. Hier hat das zum 1. September 2009 in Kraft getretene „Gesetz über das Verfahren in Familiensachen und in den Angelegenheiten der freiwilligen Gerichtsbarkeit“ (FamFG) wesentliche Elemente der am Amtsgericht Cochem-Zell über Jahre entwickelten Praxis (sogenanntes Cochemer Modell; vgl. Rudolph 2007; Fuchsle-Voigt/Gorges 2008) aufgegriffen. Insbesondere sieht das FamFG vor:

- die Verfahrensbeschleunigung (§ 155 FamFG), vor allem ein früher erster Termin in Kindschaftssachen, der in erster Linie lösungsorientiert und deeskalierend wirken soll,
- das Hinwirken auf Einvernehmen (§ 156 FamFG): Alle beteiligten Professionen (Richterinnen und Richter, Fachkräfte der Jugendämter, Anwältinnen und Anwälte, Fachkräfte der Beratungsstellen, Verfahrensbeistände, evtl. Gutachterinnen und Gutachter) sollen in jeder Phase des Verfahrens auf eine einvernehmliche

Regelung unter den Beteiligten hinwirken, zumindest soweit diese dem Kindeswohl nicht widerspricht.

Einen Paradigmenwechsel stellt vor allem die Diskurs statt der gerichtlichen Entscheidungs-Orientierung dar. Zudem ist die Cochemer Praxis, die zwischenzeitlich in vielen Regionen Deutschlands aufgegriffen wurde (vgl. Fichtner 2006), geprägt von einer engeren Zusammenarbeit der beteiligten Professionen. Schließlich legt die Cochemer Praxis Wert auf die Berücksichtigung gleichermaßen der Mütter wie der Väter in ihrer Rolle als zentrale Bezugspersonen für ihre Kinder, unabhängig davon, ob diese zuvor verheiratet waren oder nicht.

Während diese Entwicklung im Familienverfahrensrecht als geradezu typisches Beispiel für die neue Melange zwischen öffentlicher und privater Verantwortung in Bezug auf das Aufwachsen für Kinder bezeichnet werden kann, tritt in den folgenden Gesetzesentwicklungen deutlich der achtsamere Staat zutage, der klarer als zuvor seine subsidiäre Wächterfunktion ausübt.

Als Reaktion auf tragische Todesfälle von Kleinkindern hat der Bundesgesetzgeber einerseits 2008 das „Gesetz zur Erleichterung familiengerichtlicher Maßnahmen bei Gefährdung des Kindeswohls“ beschlossen, das „Tatbestandshürden“ zur Anrufung von Familiengerichten abbaute, die möglichen Rechtsfolgen familiengerichtlicher Entscheidungen konkretisierte und als neuen niedrigschwelligen Verfahrensbestandteil die „Erörterung der Kindeswohlgefährdung“ einführte. Andererseits trat zum 6. Juli 2011 das „Gesetz zur Änderung des Vormundschafts- und Betreuungsrechts“ in Kraft, das dem Amtsvormund in der Regel monatliche Kontakte mit dem Mündel in dessen üblicher Umgebung auferlegt sowie die Aufgabe des Vormunds deutlich anspruchsvoller beschreibt, denn gemäß § 1800 BGB hat der Vormund nunmehr auch „die Pflege und Erziehung des Mündels persönlich zu fördern und zu gewährleisten“. Ein vollzeitbeschäftigter Amtsvormund soll gem. § 55 SGB VIII n. F. zudem höchstens 50 Mündel betreuen. Die Mündel sollen vor Auswahl des Mitarbeiters angehört werden. Insbesondere die Novelle des Vormundschaftsrechts 2011 wird nach Auffassung der Sachverständigenkommission ganz erhebliche Auswirkungen auf die Praxis der Amtsvormundschaft haben, die freilich für diesen Bericht noch nicht mit empirischen Befunden untermauert werden können.

Auch das Bundeselterngeld- und Elternzeitgesetz oder die Neuregelungen im Kindergeld- und im Unterhaltsrecht sind Beispiele dafür, dass der Staat im Interesse des Kindeswohls und der Vereinbarkeit von Familie und Beruf privat-familiale Lebensführungen stärker reguliert.

9.1.4 Kinderrechte in der Diskussion

Kinder sind – wie alle Menschen – Träger von Rechten und Pflichten und damit Rechtssubjekte sowie Inhaber von Grundrechten; dies ist unbestritten (vgl. BVerfG v. 29. Juli 1968 – BVerfGE 24,119). Dennoch ist in den letzten Jahren das Thema Kinderrechte zunehmend in die fachpolitische Aufmerksamkeit gerückt. Einen wesentli-

chen Grund dafür bildet die Ratifizierung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes im Jahre 1992 – die UN-Kinderrechtskonvention. Bis heute wird z. B. darüber gestritten, ob die Bundesrepublik Deutschland die dort formulierten Kinderrechte in ihrer nationalen Rechtsordnung realisiert hat (so bereits die Bundesregierung in ihrer Denkschrift zum Übereinkommen; vgl. Deutscher Bundestag 1991) oder ob ein weiterer Anpassungsbedarf besteht (vgl. dazu die Aktivitäten der National Coalition, die auf Umsetzungsdefizite hinweist). Besonders im Fokus steht dabei auch die Frage, ob Kinderrechte in das Grundgesetz aufgenommen werden sollten. Namhafte Fachverbände haben sich zu einem Aktionsbündnis „Kinderrechte ins Grundgesetz“ zusammengeschlossen. Und wiederholt hat es in den vergangenen Jahren politische Initiativen gegeben, Kinderrechte im Grundgesetz zu verankern, wenn auch bislang ohne Erfolg. So hat der Bundesrat zuletzt die Bundesregierung aufgefordert, einen Gesetzentwurf zur Änderung des Grundgesetzes vorzulegen, in dem Grundrechte der Kinder ausdrücklich normiert werden (Deutscher Bundesrat 2011).

Kritiker einer Aufnahme von Kinderrechten in das Grundgesetz weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass mit der Debatte um die Umsetzung/Stärkung von „Kinderrechten“ ganz unterschiedliche Ziele verfolgt werden, ja schon der Begriff Kinderrechte unterschiedlich verstanden wird. So würden mit diesem Begriff programmatische Aussagen, empfehlende Hinweise, allgemeine Grundsätze, objektivrechtliche Verpflichtungen oder sogar subjektive Rechte – also einklagbare Rechtsansprüche – verbunden, die jedoch im Hinblick auf ihre Realisierung auch genügend bestimmbar sein müssten. Zum einen wird unter „Kinderrechten“ die Wahrnehmung legitimer Interessen von Kindern und Jugendlichen als (öffentliche) Aufgabe von Schutz und Fürsorge verstanden, zum anderen die Etablierung bestimmter Verfahren, die Kindern und Jugendlichen die unmittelbare Artikulation ihres Willens und die Berücksichtigung dieses Willens bei der öffentlichen bzw. innerfamiliären Meinungsbildung sichert („Kinderbeteiligung“). Auch dränge sich der Eindruck auf, dass der Begriff „Kinderrechte“ auf verschiedene Weise als Chiffre für die stärkere Berücksichtigung von Kinderinteressen gebraucht wird. Einer stärkeren Anerkennung von Eigen- und Mitbestimmungsrechten des Kindes („Kinderrechte“) stehe die Forderung gegenüber, die Perspektive des Kindes im Handeln Erwachsener stärker zu berücksichtigen. Zum Teil richteten sich die Forderungen an den Staat (also das Außenverhältnis Kind – Staat betreffend), zum Teil aber auch an die Eltern (also das Innenverhältnis Eltern – Kind betreffend).

Zudem könne die Forderung nach einer Stärkung der Kinderrechte dazu verwendet werden, einerseits dem Kind mehr Rechte der Mitbestimmung im Eltern- Kind-Verhältnis zu verschaffen, andererseits aber auch ihm gegenüber dem Staat und seinen Organen stärkere Rechte einzuräumen, wobei dann auch die Frage zu beantworten sei, wer diese Rechte für das Kind wahrnimmt und was gegebenenfalls geschieht, falls die dazu befugte Person davon keinen Gebrauch macht.

Schließlich wird kritisch darauf verwiesen, dass sich Eltern- und Kinderrechte nicht als konkurrierende und kollidierende Rechtspositionen gegenüberstünden. Vielmehr sei das Elternrecht auf die Interessen und das Wohl des Kindes ausgerichtet. Und hinsichtlich der inhaltlichen Ausgestaltung beschränke sich unsere Rechtsordnung auf die Formulierung von Leitbildern (wie z. B. das Anstreben des Einvernehmens mit dem Kind; § 1626 Absatz 2 BGB) bzw. die Markierung von Grenzen für die Ausübung elterlicher Erziehungsverantwortung (Gewaltverbot bzw. „Recht“ auf gewaltfreie Erziehung § 1631 Absatz 2 BGB).

Mittlerweile hat allerdings das Bundesverfassungsgericht aus Artikel 6 GG ein Recht des Kindes auf Erziehung hergeleitet (BVerfG vom 1. April 2008 – BVerfGE 121,69), auch wenn die inhaltliche Ausgestaltung dieses Rechts den Eltern vorbehalten bleibt, nämlich „das Beste“ für ihr Kind zu bestimmen (vgl. Coester 2008).

Die Befürworter einer Aufnahme von Kinderrechten in das Grundgesetz weisen zudem darauf hin, dass solche inzwischen in der Mehrzahl der deutschen Landesverfassungen enthalten sind. Kinderrechte im Grundgesetz könnten zusätzliche Chancen für eine subjektbezogene Politik für Kinder und Jugendliche und deren Entwicklungsmöglichkeiten eröffnen. Kinderrechte erschienen nicht nur in besonderer Weise geeignet, das allgemeine Bewusstsein für die Rechte von Kindern und Jugendlichen zu stärken (Maywald 2009, S. 245 und S. 249). Eine Aufnahme von Kinderrechten in das Grundgesetz hätte zudem die Konsequenz, dass Gesetze, die für die Gestaltung der Lebensverhältnisse von Kindern und Jugendlichen von Bedeutung sind, von ihrem Recht auf Entwicklung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit her zu konzipieren wären (Münder 2008, S. 299 und S. 302).

9.2 Ausgaben und Finanzierung

Die wesentlichen Entwicklungen im Bereich der Finanzen und Aufgaben in der Kinder- und Jugendhilfe in den vergangenen Jahren lassen sich wie folgt komprimieren: Es bestehen gestiegene Erwartungen an dieses Aufgabenfeld, eine deutliche Ausweitung von Aufgaben und Ausgaben und damit eine Zunahme der öffentlichen Verantwortung einerseits und eine – im Lichte wachsender Verantwortung im öffentlichen Raum, insbesondere auf der Ebene der kommunalen Gebietskörperschaften, anhaltende bzw. sogar noch zunehmende – angespannte Haushaltssituation andererseits. Von daher lautet die zentrale Herausforderung in diesem Punkt: Wie kann es gelingen, bei sich weiterhin ausweitenden Anforderungen auch künftig die Finanzierung aller Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe in quantitativ und qualitativ adäquater Weise auf den föderalen Ebenen sicherzustellen?

9.2.1 Föderale Zuständigkeiten und Finanzierung

Öffentliche Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen und die Wahrnehmung der Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe werden entsprechend dem Staatsaufbau der Bundesrepublik Deutschland tradi-

tionell auf allen drei föderativen Ebenen wahrgenommen: auf den Ebenen des Bundes, der Länder und der Gemeinden sowie Gemeindeverbände, wobei letztere staatsrechtlich Teile der Länder sind. Auf Bundesebene erfolgt die nationale Strukturbildung für die Kinder- und Jugendhilfe in den wesentlichen Grundzügen durch Bundesgesetzgebung und Wahrnehmung nationaler Aufgaben der Anregung und Förderung. Auf Landesebene wird die konkretisierende landesweite Strukturbildung in der Kinder- und Jugendhilfe durch Landesgesetzgebung und Wahrnehmung landesweiter Aufgaben der Anregung, Förderung und Hinwirkung auf einen gleichmäßigen Ausbau der Angebote und Einrichtungen im jeweiligen Land realisiert. Und auf der Ebene der regional grundsätzlich allzuständigen kommunalen Gebietskörperschaften wird die Wahrnehmung der Einzelaufgaben der Kinder- und Jugendhilfe nach Bundes- und Landesrecht vollzogen.

Der Schwerpunkt der gesetzgeberischen Wahrnehmung ist auf Bundesebene angesiedelt, der Schwerpunkt der Wahrnehmung der Verwaltungsaufgaben, einschließlich deren Finanzierung, auf Landes- und kommunaler Ebene. Das für die Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland in herausragender Weise maßgebliche Bundesgesetz, das SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfe), basiert auf dem Kompetenztitel zur konkurrierenden Bundesgesetzgebung des Artikel 74 Absatz 1 Nummer 7 GG („die öffentliche Fürsorge“ – seit dem 1. September 2006: „ohne das Heimrecht“). Dieses Verhältnis zwischen Bund, Ländern und Gemeinden wurde durch die Föderalismusreform mit Wirkung vom 1. Januar 2006 auch auf dem Gebiet der Kinder- und Jugendhilfe in wichtigen Aspekten neu akzentuiert. Danach haben sich Bund und Länder zwar darauf verständigt, dass die konkurrierende Gesetzgebungskompetenz des Bundes für die Kinder- und Jugendhilfe (Artikel 74 Absatz 1 Nummer 7 GG) erhalten bleibt, aber weitgehende Modifizierungen bei Regelungen zur Einrichtung von Behörden und Umsetzung der Verwaltungsverfahren wurden vorgenommen. Den Ländern wurden Abweichungsrechte in Bezug auf diese Bereiche eingeräumt, wobei, bezogen auf die Vorgaben des SGB VIII, die in § 69 verankerte Regelung zur Bestimmung von Jugendämtern und Landesjugendämtern, also der öffentlichen Träger der Jugendhilfe, aufgehoben und die Gestaltung in die Kompetenz der Länder verlagert wurde. Zugleich wurde dem Bund untersagt, zukünftig Aufgaben unmittelbar auf die Gemeinde und Gemeindeverbände zu übertragen (Artikel 84 Absatz 1 Satz 7 GG). Damit wurde es den Ländern überlassen, im Rahmen ihrer gesetzlichen Regelungskompetenz entsprechende Aufgabenzuweisungen vorzunehmen. Das in den meisten Ländern bestehende Konnexitätsprinzip verpflichtet die Länder, die den Kommunen entstehende Mehrbelastung bei neuen oder wesentlich erweiterten Aufgaben auszugleichen.

Von besonderer Bedeutung bzgl. des Verhältnisses von Land und Kommunen ist in diesem Zusammenhang eine grundlegende Entscheidung des Verfassungsgerichts des Landes Nordrhein-Westfalen vom 2. Oktober 2010. Dieses hat das Land Nordrhein-Westfalen zum Ausgleich der Kosten für die Einführung des Rechtsanspruchs für Kinder im Alter von einem und zwei Jahren verpflichtet (vgl. VerfGH NW vom 12. Oktober 2010, in: Henneke 2011),

wonach die nordrhein-westfälischen Kommunen nicht für die finanziellen Folgen des Kinderförderungsgesetzes aufkommen müssen; vgl. Göppert 2010; Henneke 2011; Wienand 2011). Hintergrund ist – nach Auffassung des Gerichts – die zeitliche Nähe bzw. ein unmittelbarer zeitlicher und rechtlicher Zusammenhang der Bestimmung der Landkreise und Kreisfreien Städte zu örtlichen Trägern der öffentlichen Jugendhilfe durch eine Änderung des 1. AG-KJHG und das Inkrafttreten des KiFöG. Darin sah das Gericht ein Konnexitätsbegründendes „Übertragen“ oder „Verpflichten“ der Kommunen durch das Land.

Anhand dieser Verpflichtung werden die Konsequenzen, die sich aus der Föderalismusreform ergeben, sichtbar: Bei einer Änderung des SGB VIII sind die Länder zukünftig gezwungen, frühzeitig darauf zu achten, dass keine Bundesgesetze mit neuen oder sich wesentlich veränderten Aufgaben zulasten der Kommunen durchgesetzt werden. Denn diese könnten sich dann gegen die Interessen der Länder wenden und – im Falle landesrechtlicher Regelungen – eine Ausgleichsverpflichtung hinsichtlich der entstehenden Kosten zur Folge haben.

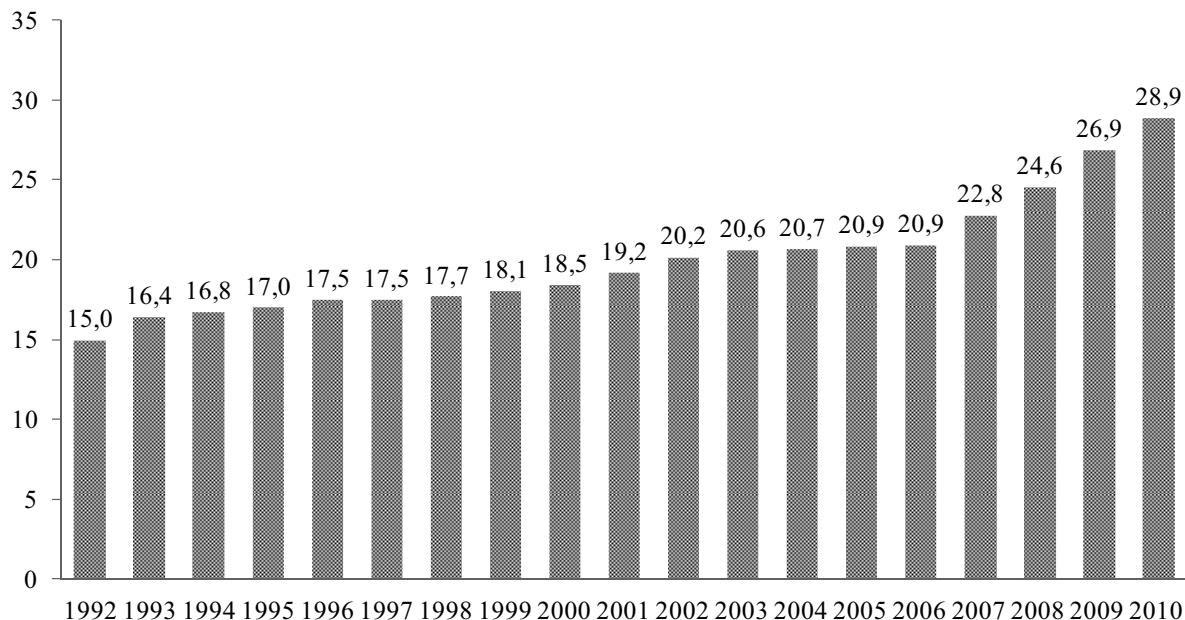
Die Länder haben bislang nur punktuell von diesen ihnen zugewachsenen neuen Regelungskompetenzen Gebrauch gemacht. Die gravierendste Neuregelung ist bereits zu Jahresbeginn 2007 in Niedersachsen in Kraft getreten (§§ 9 ff. des Gesetzes zur Ausführung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes Niedersachsen). Dort wurde das Landesjugendamt aufgelöst und dessen Aufgaben dem Sozial- und dem Kultusministerium zugeordnet; der Landesjugendhilfeausschuss wurde abgeschafft und durch einen Beirat der Ministerien ersetzt. Im Saarland sind – wie früher bereits in Schleswig-Holstein und Hessen – Landesjugendamt und Oberste Landesjugendbehörde miteinander verschmolzen worden (§§ 12 ff. des Ersten Gesetzes zur Ausführung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes des Saarlandes). Und in Baden-Württemberg ist abweichend von § 71 Absatz 2 und 3 SGB VIII eine landesgesetzliche Änderung dahin gehend vorgenommen worden (§ 1 Absatz 2 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes Baden-Württemberg), dass nunmehr der örtliche Träger der öffentlichen Jugendhilfe entscheidet, ob der Jugendhilfeausschuss als beratender oder beschließender Ausschuss eingerichtet wird. Bislang haben die dortigen Träger der öffentlichen Jugendhilfe jedoch von dieser Möglichkeit, den Jugendhilfeausschuss auf ein reines Beratungsgremium zurückzuführen, noch keinen Gebrauch gemacht.

9.2.2 Ausgabenentwicklung

Die Ausgaben für die Kinder- und Jugendhilfe sind in den vergangenen 20 Jahren – bei einer rückläufigen Anzahl der unter 27-Jährigen – deutlich angestiegen, und zwar im Zeitraum von 1992 bis 2009 von 15 Mrd. Euro auf fast 26,9 Mrd. Euro (Schilling 2011a, S. 30). Im Jahre 2010 liegt das Volumen der finanziellen Aufwendungen mit knapp 28,9 Mrd. Euro noch einmal höher (vgl. Abbildung 9-1). Der vor allem auf eine Ausweitung und Ausdifferenzierung der Kinder- und Jugendhilfe zurückzuführende Ausgabenanstieg ist allerdings nicht linear verlaufen: Insbesondere ab Mitte der 1990er-, sowie ab Mitte der 2000er-Jahre sind jeweils deutliche Zunahmen bei den finanziellen Aufwendungen zu beobachten (vgl. Tabelle A9-1 im Anhang).

Abbildung 9-1

**Entwicklung der Ausgaben für die Kinder- und Jugendhilfe
(Deutschland; 1992 bis 2010; Angaben in Mrd. Euro)**



Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Ausgaben und Einnahmen, verschiedene Jahrgänge; Zusammenstellung und Berechnung: Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

Für eine Bewertung der Ausgabenentwicklungen müssen die Ergebnisse im Lichte der allgemeinen Preisentwicklung betrachtet werden. So ergibt sich aufgrund der vorliegenden Daten rein rechnerisch zwischen 1992 und 2010 ein nominaler Ausgabenanstieg von ca. 93 Prozent. Die Angabe derartiger Steigerungsdaten für Zeiträume von in diesem Falle rund zwei Jahrzehnten erzielen zwar Effekte in der öffentlichen Wahrnehmung, sind aber nahezu ohne empirische Aussagekraft. Bei so langen Zeiträumen ist vielmehr die Preisentwicklung im Verhältnis zum Bruttoinlandsprodukt zu berücksichtigen (vgl. Schilling 2011b, S. 71). Hierüber zeigt sich, dass die finanziellen Aufwendungen für die Kinder- und Jugendhilfe preisbereinigt um etwa 45 Prozent zugenommen haben. Das Gros dieses Ausgabenwachses liegt dabei keineswegs in den 1990er-Jahren – bis dahin ist noch von einer realen Steigerung um bundesweit 13 Prozent auszugehen –, sondern ist für den Zeitraum ab 2006 zu beobachten. Und auch hier muss noch einmal zwischen Ost- und Westdeutschland unterschieden werden. Die zu beobachtende Zunahme der Ausgaben ist für Westdeutschland, nicht aber für den Osten Deutschlands zu beobachten. Hier sind die realen Ausgaben für die Kinder- und Jugendhilfe in den letzten Jahrzehnten rückläufig, wenngleich zuletzt auch in diesen Landesteilen wieder leichte Zunahmen bei den finanziellen Aufwendungen zu beobachten sind (vgl. Schilling 2011a; 2012a).

Zugleich muss diese Entwicklung der letzten Jahre auch im Kontext der regional sehr uneinheitlich verlaufenden, sukzessiven Umstellung der kommunalen Haushalte von der Kameralistik auf die sogenannte „Doppelte Buchführung

in Konten“ (kurz Doppik) betrachtet werden (vgl. Schilling 2011b, S. 71 f.). Die doppische Haushaltsführung ist produktorientiert und versucht, jeweils die für ein bestimmtes Produkt (z. B. Hilfen zur Erziehung in Heimen) entstehenden Vollkosten inklusive aller dafür im Jugendamt entstandenen Verwaltungs- und Sachkosten abzubilden. Außerdem erfasst die Doppik den Kapitalverzehr von Investitionen und angeschafften Gütern, weist also die Abschreibungen aus. Ein Teil der Ausgabensteigerung in den letzten Jahren ist auf diese buchhalterischen Umstellungen zurückzuführen, wobei es nicht möglich ist, ihn zu quantifizieren. Dass jedoch entsprechende Effekte vorhanden sind, lässt sich schon an der nominalen Reduzierung der Ausgaben für die Jugendhilfeverwaltungen feststellen, denn diese werden im Rahmen der Doppik i. d. R. auf die einzelnen „Produkte“ der Kinder- und Jugendhilfe umgelegt (vgl. Pothmann 2012a, S. 165 f.).

Die mit Abstand größten Ausgabensteigerungen haben im Bereich der Kindertagesbetreuungseinrichtungen stattgefunden, in den 1990er-Jahren infolge des Rechtsanspruchs auf Kindertagesbetreuung und seit 2005 aufgrund des von Bund, Ländern und Gemeinden politisch gewollten Ausbaus der Betreuungsangebote für die unter Dreijährigen. Die Ausgaben für die gesamten Einrichtungen der Kindertagesbetreuung sind zuletzt auf nicht ganz 17,4 Mrd. Euro angestiegen. Beim Anstieg ab 2007 ist zu berücksichtigen, dass darin die investiven Ausgaben (2010 knapp 1,4 Mrd. Euro) enthalten sind, die nach der Ausbauphase, bis auf einen Sockelbetrag, wieder zurückgehen werden (vgl. Schilling 2011c; 2012, S. 5–7).

Sehr deutliche Ausgabensteigerungen sind auch im Bereich der Hilfen zur Erziehung und verwandter Leistungen zu verzeichnen. Hier haben sich die Aufwendungen zwischen 1995 und 2010 fast verdoppelt. Dementsprechend belaufen sich die Ausgaben nur für diese beiden größten Leistungsbereiche (Kindertagesbetreuung und HzE) der Kinder- und Jugendhilfe auf nunmehr insgesamt über 86 Prozent der Gesamtausgaben für die Kinder- und Jugendhilfe – eine Bestätigung des oben beschriebenen Aufgabenspektrums der Kinder- und Jugendhilfe zwischen Fürsorge und Bildung. Auch die Ausgaben für vorläufige Schutzmaßnahmen bzw. Inobhutnahmen sind deutlich erhöht worden.

Während für die Einrichtungen der Kindertagesbetreuung und die Hilfen zur Erziehung kontinuierliche Ausgabenzuwächse zu beobachten sind, sind die Ausgaben für den drittgrößten Leistungsbereich der Kinder- und Jugendhilfe, die Kinder- und Jugendarbeit, zumindest bis etwa Mitte der 2000er-Jahre nicht entsprechend gestiegen. Zu den Gesamtausgaben der Kinder- und Jugendhilfe hat sich der Anteil für die Kinder- und Jugendarbeit von ca. 8 Prozent Anfang der 1990er-Jahre auf nunmehr unter 6 Prozent im Jahre 2010 reduziert.

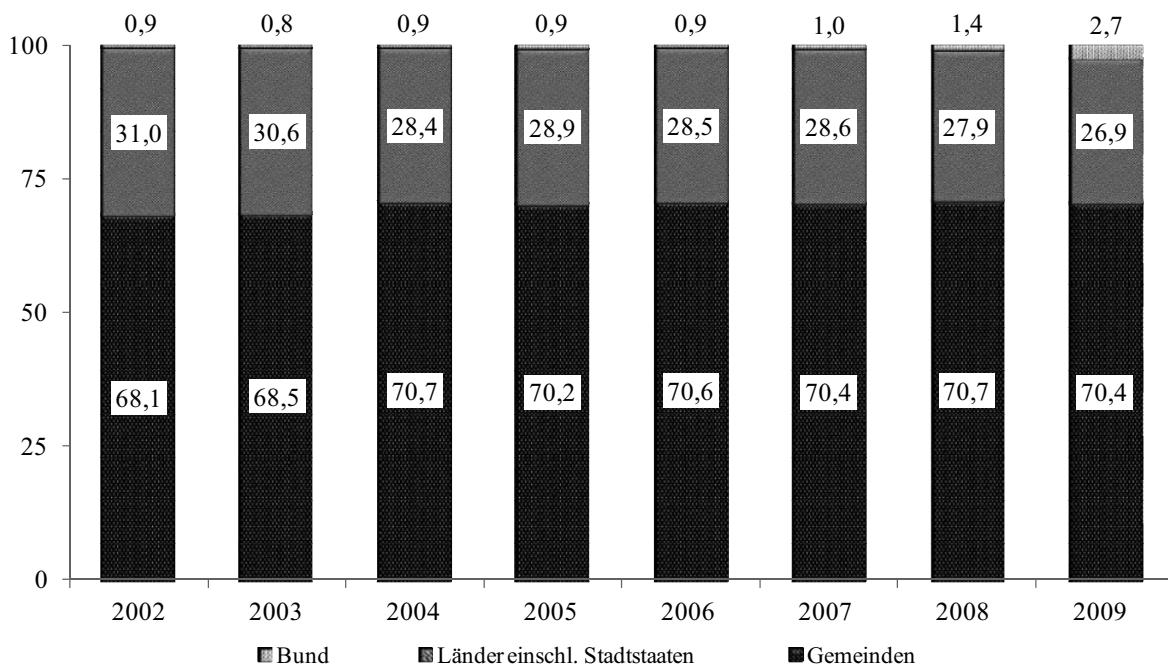
Die Ausgaben für alle anderen vielfältigen Leistungsbereiche und Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe stagnieren sogar im Marginalbereich, auch der so wichtige Teil des Aufgabenfeldes Jugendsozialarbeit, soweit er von der Kinder- und Jugendhilfe (und nicht nach SGB II und III) finanziert wird (Pothmann/Rauschenbach 2010). Das deutliche Absinken der oben ausgewiesenen Ausgaben für die Jugendhilfeverwaltung in den letzten Jahren erklärt sich vor dem Hintergrund der bereits benannten Umstellung der kommunalen Haushaltssystematik von der Kameralistik auf die Doppik.

a) Ausgabenentwicklung auf den föderalen Ebenen

Ein Thema, das bei der Beurteilung der Ausgaben eine immer wichtigere Rolle spielt, ist die Frage, in welchem Umfang sich die föderalen Ebenen in Wahrnehmung ihrer jeweiligen öffentlichen Verantwortung an der Finanzierung der Kinder- und Jugendhilfe beteiligen. Hierzu müssen die Rechnungsergebnisse der staatlichen und kommunalen Haushalte herangezogen werden, in denen, etwas vergrößert, die Ausgaben der Kinder- und Jugendhilfestatistik für die einzelnen föderalen Ebenen ausgewiesen werden (vgl. Abbildung 9-2).

Abbildung 9-2

Verteilung der reinen Ausgaben für die Kinder- und Jugendhilfe nach öffentlichen Gebietskörperschaften (Deutschland; 2002 bis 2009; Angaben in Prozent)¹



¹ Die Bundesausgaben setzen sich zusammen aus 222 Mio. Euro aus dem Einzelplan 17. Davon entfallen knapp 190 Mio. auf den Kinder- und Jugendplan des Bundes. Die verbleibenden knapp 32 Mio. Euro verteilen sich auf das Deutsch-Polnische- sowie das Deutsch-Französische Jugendwerk, die Otto-Benecke-Stiftung, das Deutsche Jugendinstitut sowie Mittel für den Bau, Erwerb, die Einrichtung oder auch zur Bauerhaltung von zentralen oder überregionalen Jugendbildungs- und Jugendbegegnungsstätten sowie Jugendherbergen. Hinzu kommen Aufwendungen in Höhe von 390 Mio. Euro aus dem Sondervermögen des Bundes, insbesondere für den Ausbau von Einrichtungen der Kindertagesbetreuung für Kinder im Alter von unter drei Jahren.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Fachserie 13, Reihe 1: Gesamtausgaben der öffentlichen Haushalte, verschiedene Jahrgänge; Zusammenstellung und Berechnung: Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

Die Verteilung der Gesamtausgaben für die Kinder- und Jugendhilfe nach den staatlichen Ebenen zeigt sich für die letzten Jahre stabil. Rund 70 Prozent werden von den Kommunen sowie etwas weniger als 30 Prozent von den Ländern einschließlich aller Ausgaben der Stadtstaaten finanziert. Der Bund hat demgegenüber lediglich einen Finanzierungsanteil von lange Zeit gerade einmal bis zu einem Prozent (vgl. Abbildung 9-2). Dieser aus Mitteln des Kinder- und Jugendplans sowie des Sondervermögens des Bundes finanzierte Anteil hat sich bis 2009 – aktuellere Daten liegen hierzu über die amtliche Statistik nicht vor – bis auf 2,7 Prozent erhöht. Hierbei handelt es sich im Wesentlichen um die Förderung durch den Kinder- und Jugendplan des Bundes. Darin nicht enthalten sind jedoch die Finanzierungsanteile des Bundes am „U3-Ausbau“.⁸¹

⁸¹ Im Rahmen der Folgekostenabschätzung des Kinderförderungsgesetzes wird davon ausgegangen, dass der gesamte U3-Ausbau zwischen 2009 und 2013 ca. 12 Mrd. Euro für die öffentliche Hand kosten wird. Der Bund trägt hiervon 4 Mrd. Euro. Davon stehen bis zum Jahr 2013 insgesamt 2,15 Mrd. Euro für Investitionsmittel in einem Sonderfond bereit. Die restlichen 1,85 Mrd. Euro des Bundes entlasten die Bundesländer bei der Finanzierung der Betriebskosten. Diese Änderung des Finanzausgleichgesetzes ist im KiföG geregelt und gilt bis 2013. Ab 2014 beteiligt sich der Bund dann dauerhaft mit jährlich 770 Millionen Euro an der Finanzierung der Betriebskosten.

Dieses Verteilungsverhältnis entspricht im Grundsatz den gesetzlichen Zuständigkeiten nach dem SGB VIII, wonach die Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe grundsätzlich von den örtlichen Trägern der Jugendhilfe wahrgenommen werden. Dies wird noch deutlicher, wenn man die Stadtstaaten in dieser Rechnung unberücksichtigt lässt. Demnach liegt der Anteil der Kommunen in den Flächenländern sogar bei etwa 80 Prozent (vgl. Statistisches Bundesamt 2010b), die damit ganz eindeutig kostenmäßig den „Löwenanteil“ der öffentlichen Verantwortung für ein gelingendes Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen zu tragen haben (vgl. Schilling 2011b, S. 71–73).

Der Anteil der Ausgaben für die Kinder- und Jugendhilfe in den Kommunen beläuft sich inzwischen auf ca. 14 Prozent der Gesamtausgaben der kommunalen Gebietskörperschaften. Zum Vergleich: Anfang der 1990er-Jahre lag diese Quote noch bei 9 Prozent. Entsprechend sind die Ausgaben für die Kinder- und Jugendhilfe seit 1992 überproportional im Vergleich zu den anderen kommunalen Leistungsbereichen gestiegen. Zwischen 1992 und 2009 haben sich die Ausgaben für die Kinder- und Jugendhilfe verdoppelt, während die Nettoausgaben der kommunalen Haushalte insgesamt um ca. 30 Prozent zugenommen haben (vgl. Tabelle 9-1).

Tabelle 9-1

**Indexierte Nettoausgaben der kommunalen Haushalte nach Aufgabenbereichen
(Deutschland; 1992 bis 2009; Index 1992 = 100)**

| | 1992 | 2001 | 2003 | 2005 | 2007 | 2009 | 2009 in Mrd. Euro |
|--|------------------|------|------|------|------|------|-------------------------|
| | Index 1992 = 100 | | | | | | |
| 0 Allgemeine Verwaltung | 100 | 118 | 122 | 127 | 143 | 190 | 22,7 |
| 1 Öffentliche Sicherheit und Ordnung | 100 | 138 | 142 | 143 | 149 | 163 | 8,5 |
| 2 Schulen | 100 | 111 | 112 | 113 | 117 | 126 | 13,1 |
| 3 Wissenschaft, Forschung, Kultur | 100 | 116 | 115 | 111 | 114 | 124 | 5,8 |
| 4 Soziale Sicherung | 100 | 123 | 134 | 138 | 147 | 161 | 49,1 |
| Davon | | | | | | | |
| 40 Verwaltung der soz. Angelegenh. | 100 | 133 | 138 | 132 | 120 | 76 | 2,0 |
| 41 Sozialhilfe nach dem BSHG | 100 | 123 | 134 | 100 | 103 | 108 | 15,6 |
| 42 Durchführung Asylbewerber-leistG | | 100 | 89 | 73 | 106 | 76 | 0,4 |
| 43 Einricht. der Sozialhilfe und der Kriegsopferfürsorge | 100 | 36 | 34 | 30 | 31 | 26 | 0,6 |
| 44 Kriegsopferfürsorge | 100 | 111 | 101 | 81 | 90 | 79 | 0,4 |
| 45/46 Kinder- und Jugendhilfe | 100 | 142 | 152 | 157 | 165 | 200 | 18,4 |
| 47 Förderung von anderen Trägern | 100 | 111 | 109 | 100 | 84 | 64 | 0,6 |

noch Tabelle 9-1

| | 1992 | 2001 | 2003 | 2005 | 2007 | 2009 | 2009 in Mrd. € |
|--|------------------|------------|------------|------------|------------|------------|----------------------|
| | Index 1992 = 100 | | | | | | |
| 5 Gesundheit, Sport, Erholung | 100 | 94 | 95 | 91 | 93 | 100 | 7,2 |
| 6 Bau- und Wohnungswesen, Verkehr | 100 | 101 | 95 | 92 | 98 | 100 | 15,0 |
| 7 Öffentliche Einrichtung, Wirtschaftsförderung | 100 | 88 | 82 | 79 | 80 | 77 | 13,3 |
| 8 Wirtschaftliche Unternehmen | 100 | 105 | 85 | 83 | 81 | 104 | 8,6 |
| 9 Allgemeine Finanzwirtschaft | 100 | 55 | -8 | -57 | -61 | 131 | -11,5 |
| Insgesamt | 100 | 115 | 119 | 121 | 132 | 130 | 131,9 |

Quelle: Statistisches Bundesamt: Finanzen und Steuern – Jahresrechnungsergebnisse der kommunalen Haushalte, verschiedene Jahrgänge; Zusammenstellung und Berechnung: Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

b) Zur Aufgabenwahrnehmung auf Bundesebene

Auch wenn, wie oben angedeutet, der Anteil des Bundes an den Ausgaben für die Kinder- und Jugendhilfe sehr klein ist, kommt den damit finanzierten Leistungen eine für die Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland zentrale Funktion zu. Gemäß § 83 Absatz 1 SGB VIII ist es Aufgabe der für Fragen der Kinder- und Jugendhilfe zuständigen obersten Behörden im Bereich der Bundesregierung (seit 1994 das BMFSFJ), „die Tätigkeit der Jugendhilfe an[zu]regen und [zu] fördern, soweit sie von überregionaler Bedeutung ist und ihrer Art nach nicht durch ein Land allein wirksam gefördert werden kann.“ Damit treten neben die Gesetzgebungskompetenz des Bundes im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe, die über Artikel 74, Absatz 1 Nummer 7 GG geregelt ist, bundeszentrale Aufgaben der Anregung, Förderung und Fortentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe sowie gesamtstaatliche und internationale Aufgaben – nicht zuletzt auf EU-Ebene. Die Betonung liegt dabei auf dem Aspekt der Bundeszentralität. Neben der Anregung und Weiterentwicklung der Fachpraxis durch zeitlich befristete Aktions- und Modellprogramme, Fachtagungen und Publikationen liegt der Schwerpunkt auf der Ermöglichung einer bundeszentralen Infrastruktur aufseiten der Freien Träger. Finanziert werden dabei vor allem bundeszentrale Dachverbände, Bundesarbeitsgemeinschaften, Bundesgeschäftsstellen und Fachverbände. Diese fungieren vor dem Hintergrund des Subsidiaritätsprinzips einerseits als Partner des BMFSFJ bzw. der Bundesregierung bei Umsetzung jugend- und fachpolitischer Anliegen; andererseits bündeln sie jugend- und fachpolitische Anliegen und Interessen, um auf der Bundesebene sprachfähig zu sein.⁸²

Das wichtigste Förder- und Gestaltungsinstrument der obersten Bundesbehörde im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe ist der Kinder- und Jugendplan des Bundes (KJP). Dieser ist seit Beginn des Jahrtausends mit damals rund 100 Mio. Euro mit leichten Schwankungen bis 2010 auf rund 147,3 Mio. angewachsen. Für die folgenden Haushaltsjahre wurden 145,2 Mio. Euro (2011) und 143,5 Mio. Euro (2012) veranschlagt (vgl. Bundesministerium für Finanzen 2012, S. 16). Der KJP besteht derzeit aus 14 Einzelplänen (Stand Juli 2012). Besondere Förderschwerpunkte sind die Integration junger Menschen mit Migrationshintergrund, die Jugendverbandsarbeit, die außerschulische, vor allem kulturelle Jugendbildung und die Internationale Jugendarbeit (zu den Einzeltiteln vgl. ebd.).

Jugendpolitisch bedeutsam ist, dass das BMFSFJ neben dem KJP noch eine Reihe weiterer Programme verantwortet, die zahlreiche Schnittstellen mit der Kinder- und Jugendhilfe aufweisen. Zu nennen sind beispielsweise das Programm gegen Rechtsextremismus im Jugendalter „Maßnahmen zur Stärkung von Vielfalt, Toleranz und Demokratie“ mit jeweils veranschlagten 29 Mio. Euro für die Jahre 2011 und 2012 (a. a. O., S. 17), die Qualifizierungsoffensive „Förderung von Modellprojekten und Maßnahmen der Sprach- und Integrationsförderung im frühkindlichen Bereich“ mit veranschlagten 82 Mio. Euro (2011) und 102 Mio. Euro (2012) (ebd.) sowie die Bundesinitiative „Netzwerke Frühe Hilfen und Familienhebammen“ mit geplanten 30 Mio. Euro im Jahr 2012 – wobei vorgesehen ist, diese Summe in den nächsten zwei Jahren auf 51. Mio. Euro jährlich aufzustocken. Zu nennen sind schließlich auch die beiden kleineren Programme zur Förderung des Freiwilligen Sozialen Jahres (FSJ) und Freiwilligen Ökologischen Jahres (FÖJ) sowie der neue große Haushaltstitel zur Finanzierung des Bundesfreiwilligendienstes, für den allein im Haushaltsjahr 2012 die Summe von 169,7 Mio. Euro vorgesehen ist (vgl. zum freiwilligen Engagement junger Menschen Abs. 6.6).

⁸² Zu diesen Funktionen des Kinder- und Jugendplans des KJP vgl. auch die Ergebnisse des DJI-Projektes Evaluation des KJP: www.dji.de/kjp-evaluation/berichte.htm.

c) Zur Aufgabenwahrnehmung auf Länder- und örtlicher Ebene

Die örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe und ihre Jugendämter sind, solange hier keine Änderung durch Landesrecht erfolgt, sachlich zuständig für grundsätzlich alle Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe gemäß § 85 Absatz 1 i. V. m. § 69 Absatz 3 SGB VIII, sofern es sich nicht um (zumeist) überörtliche Aufgaben nach § 85 Absatz 2 SGB VIII handelt.

Hauptprobleme für die kommunalen Gebietskörperschaften waren in den letzten Jahren und sind unverändert die finanziellen Restriktionen und Sparerfordernisse vor dem Hintergrund der seit Mitte der 1990er-Jahre angespannten Situation der öffentlichen Haushalte. Zudem hat der Ausbau der Einrichtungen zur Kindertagesbetreuung zunächst für Kinder im Alter von drei Jahren bis zum Schuleintritt in den 1990er-Jahren – und seit 2005 für unter Dreijährige – zu sprunghaften Aufwärtsentwicklungen insbesondere in den Bereichen Finanzen und Personal und vielerorts zu Tendenzen der Überforderung geführt. Weitere Ausgabensteigerungen sind zu erwarten. Denn wollte man lediglich zu einem Inflationsausgleich kommen, dann müsste – ohne Einfluss auf die Qualität – in den kommenden Jahren mit einem Zuwachs von durchschnittlich 3 Prozent gerechnet werden. Der Kostendruck erhöht sich auch deshalb, weil weitere Aufgaben hinzugekommen sind oder bestehende Aufgaben noch intensiver wahrgenommen werden müssen als bereits zuvor (z. B. im Kinderschutz).

Die Zuweisung der Aufgaben an den örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe bedeutet aber auch die Finanzierungsverantwortung für diese. Und insbesondere hier sieht die Kommission angesichts der Finanzausstattung eine zunehmende Überforderung in der Wahrnehmung der Aufgaben. Das gilt nicht allein für den Bereich der frühkindlichen Bildung, der in den kommenden Jahren vor allem in den Ballungsgebieten noch weiter expandieren dürfte. Es gilt ebenso für die Sicherung der Betreuung der Schulkinder im Grundschulalter, da sich hier die Erwartung der Eltern auf einen Ganztagesplatz fortsetzt.

Besonders zeichnet sich das Problem der Kostenbelastung bei den Hilfen zur Erziehung ab, deren Ausgaben sich von 1992 bis heute nahezu verdoppelt haben. Zwar beteiligen sich die Bundesländer an bestimmten Kostenbereichen wie z. B. im Elementarbereich, in der Familienbildung und -beratung und auch an der Kinder- und Jugendarbeit. Allerdings bleiben die meisten Kosten bei den Kommunen. Hinzu kommt, dass sich die Kommunen insofern in einem Dilemma befinden, als sie gleichzeitig mit einer Ausweitung der Bedarfe als Folge des sozialen und ökonomischen Wandels, einer Ausweitung der Leistungen – jüngst z. B. im Bereich U3-Ausbau und frühen Hilfen – und einer Ausweitung der Anforderungen an die Qualität der Leistungen – z. B. im Bereich Kindertagesbetreuung oder Kinderschutz – konfrontiert sind.

Für die Kinder- und Jugendhilfe als ausgesprochen schwierig erweist sich die schwindende Leistungsfähigkeit jener Kommunen, die sich in der Haushaltssicherung

bzw. im Notfallhaushalt befinden. So weist Vesper in seiner Expertise zu Recht darauf hin, dass im Zuge der Krise und der Folgen des Einbruchs der Wirtschaftsaktivitäten im Jahr 2009 die Gemeinden herbe Verluste im Gewerbesteueraufkommen hinnehmen mussten und ihre Einnahmen binnen eines Jahres um etwa ein Fünftel schwankten (Vesper 2012, S. 8). Dieser Verlust kann nicht durch die Einkommensteuer kompensiert werden, da ihr Anteil an den kommunalen Steuereinnahmen eher gering ist und per saldo nur um 8 Prozent zugenommen hat (Vesper 2012, S. 8–9).

Die Zuweisungen des Bundes gegenüber den Kommunen sind – schon aufgrund der bundesstaatlichen Finanzverfassung und der Feststellung der Kommunen in diesem Kontext – gering und konzentrieren sich bislang insbesondere auf „besonders bedeutsame Investitionen der Länder und Gemeinden“ auf der Grundlage des Artikels 104b GG. Bemühungen der Länder, durch eine Neuorganisation des Gemeindefinanzierungsausgleichs auf Bundesebene, ein Mehr an finanzieller Unterstützung zu erreichen, sind bis heute gescheitert. Gleichzeitig haben Sparbemühungen über viele Jahre hinweg kaum dazu geführt, dass die kommunale „Leistungsfähigkeit“ gesichert ist. Vor allem Kommunen in der Haushaltssicherung oder im Nothaushalt sind gezwungen, auf zusätzliche Ausgaben in der Kinder- und Jugendhilfe (aber auch in anderen Bereichen, wie Kultur und Sport) zu verzichten bzw. in diesen Bereichen Sparmaßnahmen umzusetzen.

9.2.3 Finanzierungsarten

Welche Veränderungen haben sich in den letzten Jahren im Bereich der Finanzierungsarten der Kinder- und Jugendhilfe ergeben? Die herausragende Neuerung besteht darin, dass neben einer „klassischen“ Subventionsfinanzierung nach § 74 SGB VIII (und die Entgeltfinanzierung nach § 77 SGB VIII) seit dem 1. Januar 1999 die Entgeltfinanzierung nach §§ 78a ff. SGB VIII für den Bereich der voll- und teilstationären Kinder- und Jugendhilfe gilt. Und seit dem 1. Januar 2005 regelt gemäß § 74a SGB VIII das Landesrecht die Finanzierung von Kindertagesbetreuungseinrichtungen, sodass insoweit in den Ländern durchaus unterschiedliche Finanzierungssysteme entstanden sind. Dabei ist vom Grundsatz her eine Objektförderung von einer Subjektförderung zu unterscheiden. In der Praxis existieren vielfach Mischsysteme, wobei die subjektbezogene Objektförderung überwiegt. In den letzten Jahren haben einige Gebietskörperschaften, sei es auf Landesebene oder auch kommunaler Ebene, die subjektbezogene Objektförderung durch eine Subjektförderung abgelöst (vgl. Betz u. a. 2010a).

Subjektförderungen bestehen in unterschiedlicher Form und mit unterschiedlichen Übergängen seit einigen Jahren. So gibt es, etwa in Hamburg und Berlin und einigen Kommunen, sogenannte „Gutscheinsysteme“, d. h. die Eltern erhalten entsprechend der festgesetzten Bedarfskriterien einen Gutschein, den sie bei Einrichtungen ihrer Wahl einlösen können – im Gegensatz dazu steht die Objektförderung, bei welcher der Träger die Förderung erhält. Von der Einführung einer Subjektförderung ver-

spricht man sich zu einer größeren Nachfrage- bzw. Bedarfsorientierung, verbunden mit mehr Wahlfreiheit für die Eltern sowie mehr Wettbewerb unter den Anbietern, zum anderen aber auch bessere Steuerungsmöglichkeiten. Der Objektfinanzierung wird dagegen eher der Vorteil zugesprochen, dass sie eine größere Finanzierungsverlässlichkeit für die Anbieter schafft, was bei pädagogischen Prozessen von hoher Bedeutung ist (vgl. Spieß 2010). Welcher Finanzierungsform der Vorzug gegeben wird, ist letztlich eine politische Frage, die vor dem Hintergrund von politischen Zielen und regionalen Besonderheiten in der Angebots- und Nachfragestruktur entschieden werden muss. In jedem Fall sollten Finanzierungssysteme dazu führen, dass Leistungen angeboten werden, die qualitativen Anforderungen genügen und die Entwicklung der Kinder unterstützen, zudem sollten sie so gestaltet sein, dass Mütter und Väter Beruf und Familie vereinbaren können und damit dem Wunsch- und Wahlrecht der Eltern hinreichend Rechnung getragen wird. Bislang existieren weder, zu den Effekten der Gutscheinsysteme noch zu den Auswirkungen der Finanzierung über die §§ 78a ff. SGB VIII auf alle wesentlichen Teilbereiche empirisch belastbare Untersuchungen (vgl. Spieß 2010).

Auf der Grundlage der §§ 78a ff. SGB VIII ist es in Deutschland zu Zehntausenden von Leistungs-, Entgelt- und Qualitätsentwicklungsvereinbarungen gekommen. Das neue Vereinbarungsrecht ist in der Praxis der Kinder- und Jugendhilfe offenbar weitgehend akzeptiert worden, auch wenn das darin liegende Steuerungspotenzial noch nicht immer genutzt wird (Gadow u. a. 2013, S. 68). Nach den Ergebnissen der DJI-Jugendamtsbefragung 2004 sahen 88 Prozent der Jugendämter darin ein Instrument, die Fachlichkeit der Kinder- und Jugendhilfe zu sichern; die Einschätzungen aus dem Bereich der Träger der freien Jugendhilfe waren nicht ganz so positiv. Die Erwartungen, die an das Instrument der Qualitätsentwicklungsvereinbarungen gestellt worden sind, haben sich offensichtlich kaum erfüllt – oder die entsprechenden Vereinbarungen wurden nach mehr als zehn Jahren in vielen Jugendamtsbezirken bis heute noch nicht abgeschlossen (ebd.). Unsicherheiten in der Praxis bestehen u. a., offenbar mit Blick auf Intransparenz und Nichtvergleichbarkeit von ausgehandelten Entgeltregelungen, in der mangelnden Vergleichbarkeit von Leistungen und Kosten zwischen den Kommunen, in den großen Divergenzen bei den Preisen von Fachleistungsstunden sowie in den divergierenden fachlichen Standards und/oder unterschiedlichen Modi von Kalkulationen.

Sollten sich die Träger der Einrichtungen mit dem Träger der örtlichen öffentlichen Jugendhilfe über bestimmte Gegenstände nicht verständigen können, sieht § 78g SGB VIII auf Antrag die Durchführung von Schiedsstellenverfahren nach dem Vorbild anderer Sozialleistungsbereiche vor. Anders als dort kam es im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe jedoch seit Inkrafttreten der §§ 78a ff. SGB VIII bisher zu weniger als 400 Schiedsstellenverfahren, von denen zudem der weitaus größere Teil aufgrund von Vergleichen, Antragsrücknahmen u. a. erledigt und von denen weniger als ein Drittel durch

„echte“ (Sach-)Entscheidungen der Schiedsstellen beendet worden ist. Nur in in sehr seltenen Fällen kam es bislang zu verwaltungsgerichtlichen Verfahren und Entscheidungen (vgl. Wabnitz 2009b, S. 12 f.).

Eine wichtige Ursache dafür dürfte in der Rolle und Verantwortung der Träger der öffentlichen Jugendhilfe begründet liegen, denen als Konsequenz einer insoweit umfassend angelegten öffentlichen Verantwortung die Gesamt- und Planungsverantwortung einschließlich der Gewährleistungsverpflichtung gemäß §§ 79, 80 SGB VIII sowie die Leistungsverpflichtung im Einzelfall gemäß § 3 Absatz 2 Satz 2 SGB VIII obliegt. Und die Träger der freien Jugendhilfe werden es sich zudem sehr genau „überlegen“, ob sie ein Schiedsstellenverfahren gegen „ihren“ Träger der öffentlichen Jugendhilfe anstreben, auf den sie auch in den Folgejahren angewiesen sind; und dies, obwohl offenbar eine große Mehrheit der Jugendämter mit dem Ziel in die Entgeltverhandlungen geht, die Finanzen konstant zu halten, was vor dem Hintergrund von Inflationsraten und Personalkostensteigerungen faktisch zu einer Kürzung der Mittel führt, die den Anbietern der Hilfen zur Verfügung stehen (Gadow u. a. 2013, S. 67).

9.2.4 Stiftungen

In der fachöffentlichen und politischen Diskussion um die Finanzierung der Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe konzentriert sich der Blick üblicherweise auf die öffentlichen Haushalte. Neben den öffentlich finanzierten Leistungen werden in der Kinder- und Jugendhilfe, vor allem bei den Kindertagesbetreuungseinrichtungen, aber auch Eigenleistungen von den freien Trägern erbracht, zu denen darüber hinaus Elternbeiträge kommen. Während diese Finanzierungsformen und -quellen schon eine lange Tradition haben (vgl. auch Sachverständigenkommission für den 11. Kinder- und Jugendbericht 2002), werden neuerdings Leistungen auch über „Stiftungen“ finanziert. Zu beachten ist dabei allerdings, dass es sich bei diesen neuen Leistungsanbietern nicht durchgängig um Stiftungen in einem rechtlichen Sinne handelt.

Auch wenn deren Anteil an den jährlichen Gesamtkosten klein sein mag, ist ihr öffentliches Auftreten – unterstützt durch eine breite mediale Berichterstattung – doch oft so markant, dass sie als neues Element im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe auffallen. Daher erscheint es im Horizont der den Bericht leitenden Fragestellungen notwendig, erstmalig auch diese Akteursgruppe in den Blick zu nehmen, zumal die Tätigkeiten der Stiftungen und anderer privater Förderer im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe Ausdruck zivilgesellschaftlichen Engagements sind.

Bei der Sortierung des Feldes bietet es sich an, zunächst zwischen Stiftungen und anderen Formen der privaten Förderung zu unterscheiden. Eine besondere Rolle nehmen private Förderer auf der Basis von Lotteriegesellschaften wie z. B. die von dem ZDF getragene „Aktion Mensch“ oder die ARD-Lotterie „Goldene Eins“ ein. Daneben gibt es eine Vielzahl anderer Formen privater Förderung, meist vor allem auf lokaler Ebene. Überregional

bekannt ist das Engagement von Organisationen wie den Lions- und Rotary-Klubs.

Unter rechtlichen Gesichtspunkten kann man folgende Stiftungsarten unterscheiden:

- privat- oder bürgerlich-rechtliche Stiftungen gemäß §§ 80 ff. BGB, ergänzt durch die Stiftungsgesetze der Länder (dies ist die weitaus häufigste Rechtsform von Stiftungen);
- kirchliche Stiftungen aufgrund des Selbstbestimmungsrechts der Kirchen nach Artikel 140 Grundgesetz „Jede Religionsgesellschaft ordnet und verwaltet ihre Angelegenheiten selbstständig innerhalb der Schranken des für alle geltenden Gesetzes“;
- öffentlich-rechtliche Stiftungen aufgrund öffentlichen Landesrechts (nicht in allen Ländern);
- Stiftungen aufgrund anderer Rechtsformen, z. B. Stiftungs-Verein oder Stiftungs-GmbH, für die jedoch Vereinsrecht (§§ 55 ff. BGB) bzw. das GmbH-Gesetz gilt, wobei der Stifter in der Regel maßgeblichen Einfluss auf die Satzung und ggf. auf die Arbeit der „Stiftung“ nimmt bzw. genommen hat;
- nicht rechtsfähige Stiftungen (rechtlich verbindlich handeln für diese die „dahinter“ stehenden natürlichen oder juristischen Personen).

Nach Auskunft des Bundesverbandes Deutscher Stiftungen gab es im Jahr 2010 einen Bestand von 18 162 rechtsfähigen Stiftungen bürgerlichen Rechts (Bundesverband Deutscher Stiftungen 2011), davon 4 446 mit dem Stiftungszweck Kinder- und Jugendhilfe und 565 mit dem Stiftungszweck Kindertagesbetreuung, 89 mit Hilfe(n) zur Erziehung und verwandten Leistungen sowie 91 mit dem Zweck Jugendarbeit.

Allein in den Jahren 2000 bis 2009 wurden 8 767 rechtsfähige Stiftungen bürgerlichen Rechts neu eingerichtet, während es in den 1990er-Jahren hingegen „nur“ 3 651 Neugründungen gab. Die Gesamtzahl der Stiftungen wächst mithin beträchtlich, ebenso auch die Größe des von ihnen aufgebrauchten Vermögens. Auch die Ausschüttung von Fördersummen ist in Einzelfällen beträchtlich. So hat allein die „Aktion Mensch“, die im engeren Sinne des Wortes keine Stiftung ist, im Förderzeitraum von 2003 bis 2010 insgesamt über 155 Mio. Euro für Projektförderungen im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe aufgewendet⁸³ – und war damit der deutlich größte private Förderer im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland.

Versucht man zunächst die Stiftungen unter dem Aspekt ihres Hintergrundes zu typologisieren, lassen sich unternehmensnahe und finanzstarke Stiftungen wie die Bertelsmann Stiftung, die Robert Bosch Stiftung oder die Deloitte-Stiftung von eher lokalen Bürgerstiftungen einerseits und zivilgesellschaftlichen Stiftungen, wie z. B. die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, andererseits unterscheiden.

Diese Vielfalt spiegelt sich auch in Bezug auf das Selbstverständnis, die Zielsetzungen, die Handlungsstrategien und die Innovationskraft der Stiftungen wider (vgl. Anheier/Förster 2012, S. 67 ff.). Gemeinsam ist den meisten Stiftungen jedoch, dass sie in der Regel auf freiwilliges, nachrangiges, mitunter jedoch auch zusätzliches bzw. komplementäres Engagement – ggf. auch mit Blick auf fehlende, nicht ausreichende öffentliche Mittel – setzen. Stiftungen begreifen sich zudem häufig nicht nur als Förderer, sondern auch als unabhängige Moderatoren, als Steuerer zwischen den Prozessen, als Impulsgeber, um gesellschaftspolitische Prozesse in Gang zu setzen bzw. zu moderieren.

Lenkt man den Blick auf die Kinder- und Jugendhilfe, lassen sich zunächst folgende Feststellungen treffen (a. a. O., S. 12):

- Etwa jede vierte Stiftung hat die Kinder- und Jugendhilfe als Zweck verankert.
- 5 Prozent aller Einrichtungsträger im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe, sowohl der Tagesbetreuungseinrichtungen für Kinder als auch der sonstigen Einrichtungen, sind Stiftungen.
- Stiftungen als Träger von Einrichtungen der Kindertagesbetreuung beschäftigen einen Anteil von 5 Prozent der dort tätigen Personen und stellen einen Anteil von ebenfalls 5 Prozent der genehmigten Plätze.
- Es nutzen weitaus mehr freie als öffentliche Träger eine Stiftung zur Trägerschaft einer Einrichtung der Kinder- und Jugendhilfe.

Darüber hinaus sind die vorliegenden Informationen über die Aktivitäten der Stiftungen und andere private Förderer im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe jedoch höchst unvollständig und bruchstückhaft. Verlässliche oder gar vollständige Angaben zu den Wirkungsbereichen der Stiftungen und anderen privaten Förderer auf bundes-, landes- oder regionaler Ebene liegen nicht vor. Auf der Grundlage der bestehenden Daten lassen sich somit weder verlässliche Aussagen über Fördersummen, Motive und konkrete Aktivitäten der Stiftungen, Zielgruppen und Wirkungen im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe im Überblick treffen – noch darüber, wie sich die Aktivitäten der privaten Förderer zu denen von öffentlichen und anderen privaten Akteuren verhalten.

Das Engagement von Stiftungen als Träger von Diensten und Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe spielt sich – wie auch sonst bei Trägern der freien Kinder- und Jugendhilfe – im öffentlichen Raum nach den Regelungen insbesondere des SGB VIII ab. Bei Aktivitäten von öffentlich-rechtlichen Stiftungen kann es sich sogar um den (eher seltenen) Fall der unmittelbaren Wahrnehmung von öffentlicher Verantwortung handeln.

Die Kommission sieht in der wachsenden Zahl privater Stiftungen und der Bereitschaft privater Spender, soziale Verantwortung zu übernehmen, einen wichtigen Beitrag zum zivilgesellschaftlichen Engagement. Auch wenn die fachliche Ausrichtung der jeweiligen Stiftung im Kern sehr stark von der subjektiven Auffassung der bzw. des

⁸³ Mitteilung vom 21. September 2011 anlässlich einer Anhörung der Kommission zum Themenfeld Stiftungen.

Stifter(s) bzw. der Stifterin(nen) bestimmt wird, leisten die Stiftungen einen wichtigen Beitrag oftmals dort, wo die öffentliche Hand kaum Möglichkeiten der Förderung hat.

Zugleich weisen Stiftungen z. T. erhebliche Unterschiede vor allem in Bezug auf Art, Größenordnung, Zielsetzung, Selbstverständnis und fachliche Einbettung der Stiftung auf und dürfen daher auch nicht pauschal bewertet werden. Zahlreiche Stiftungen leisten im Feld der Kinder- und Jugendhilfe wichtige, die staatlichen Aktivitäten ergänzende Unterstützungen, sowohl in den bestehenden Leistungsfeldern als auch durch neue, eigene Impulse. So wichtig und begrüßenswert dieses Engagement auch ist, so ist doch festzuhalten, dass es aus der Sicht der Fachpraxis der Kinder- und Jugendhilfe zum einen oftmals an einer Abstimmung zwischen den Fördersystematiken und den Förderschwerpunkten der Stiftungen sowie anderer Akteure im Feld mangelt, und zum anderen keine Verbindungen zu den Regelangeboten bestehen.

Das kann zu schwierigen, manchmal auch zu kontraproduktiven Entwicklungen führen. Eine besondere Herausforderung für die Fachpraxis stellen zudem die zeitlich befristeten Projektförderungen dar. Einerseits können damit neue Themen und Zugänge erprobt und implementiert und auf diese Weise fachliche Innovation angeregt werden. Dafür gibt es eine Fülle guter Beispiele. Auf der anderen Seite führt dies immer wieder zu der Frage, wie die entsprechenden Angebote nach Auslaufen der Projektförderung aufrechterhalten werden können. Meistens ist an dieser Stelle die öffentliche Hand gefordert. Schon deshalb wäre es sinnvoll und auch vertretbar, ein verbessertes Zusammenwirken zwischen Stifter bzw. Stifterin und der öffentlichen Hand über die Umsetzung des Stiftungszwecks und die Förderschwerpunkte anzustreben.

Voraussetzung dafür ist, dass die Aktivitäten sowie die Art und der Umfang der Förderung vonseiten der Stiftungen nachvollziehbarer werden. Auch wenn öffentliche Kontrollmechanismen nicht ohne Weiteres auf Stiftungen übertragen werden können, wäre die freiwillige Zurverfügungstellung von wichtigen Basisdaten, z. B. an den Bundesverband deutscher Stiftungen und deren regelmäßige Veröffentlichung ein erster wichtiger Schritt, da man bislang wenig darüber weiß, wie und auf welche Weise Stiftungen im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe und ihrer Schnittstellen Wirkungen entfalten. Sollte die Bedeutung der Stiftungen in der Kinder- und Jugendhilfe weiter zunehmen, wäre ihre fachpolitische Rolle gesondert zu diskutieren.

9.2.5 Aufgabenausweitung und begrenzte finanzielle Ressourcen

Die vergangenen Jahre waren durch eine deutliche Ausweitung von Aufgaben und Ausgaben im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe in Wahrnehmung erweiterter öffentlicher Verantwortung für das Aufwachsen von jungen Menschen in Deutschland auf allen föderalen Ebenen geprägt. Zugleich ist die Kinder- und Jugendhilfe in ein Spannungsfeld zwischen erwünschter oder gebotener Übernahme neuer oder zusätzlicher Aufgaben, zwischen

Gewährleistung gesteigerter Qualitätsanforderungen sowie deren Finanzierbarkeit geraten. Dabei liegt der Schwerpunkt der Finanzierungsverantwortung für die Kinder- und Jugendhilfe mehr denn je auf der kommunalen Ebene, die aufgrund der anhaltenden Expansionsdynamik innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe in den letzten beiden Jahrzehnten vor größte Herausforderungen gestellt worden ist.

In der Konsequenz bedeutet dies, dass je – erfolgreicher in diesem Feld die öffentliche Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen übernommen wird – umso mehr die Kinder- und Jugendhilfe insbesondere auf kommunaler Ebene zu einem fiskalischen Dauerproblem zu werden droht. Von daher stellt sich heute dringlicher denn je die Frage nach der Angemessenheit der weit überwiegend kommunalen Zuständigkeit für die Kinder- und Jugendhilfe-Finanzierung bzw. nach einer dauerhaft stärkeren Einbeziehung der Landes- und Bundesebene insbesondere in die Finanzierung der Kindertagesbetreuung (vgl. Abs. 13.2).

9.3 Personal

Das Personal ist vom Grundsatz her der zentrale Schlüssel in der Erbringung personenbezogener Dienstleistungen bei den „Diensten am Menschen“ (vgl. Rauschenbach 1999). Das gilt in besonderem Maße auch für die Kinder- und Jugendhilfe. Infolgedessen ist das Personalgefüge in seiner Größe, Qualität und Zusammensetzung ein wichtiger Indikator für den Zustand und die Entwicklungsdynamik der Kinder- und Jugendhilfe. In Anbetracht dessen gilt es zu fragen: Welche wichtigen Entwicklungen lassen sich in der jüngeren Vergangenheit mit Blick auf die Personalstruktur beschreiben? Welche aktuellen Probleme und Herausforderungen zeigen sich in diesem Bereich der Kinder- und Jugendhilfe? Führen die unterschiedlichen Dynamiken in den verschiedenen Aufgabefeldern verstärkt zu disparaten Entwicklungen? Und: Werden personelle Ressourcen künftig in quantitativer und qualitativer Hinsicht in ausreichendem Umfang vorhanden sein?

9.3.1 Die Personalstruktur – ein Überblick

Die Personalstärke der Kinder- und Jugendhilfe hat Ende 2010/Anfang 2011 einen historischen Höchststand erreicht (vgl. Fuchs-Rechlin/Rauschenbach 2012). Die aktuelle Personalstatistik weist diesbezüglich mehr als 730 000 tätige Personen aus, davon ca. 610 000 in West- und mehr als 120 000 in Ostdeutschland (vgl. Tabelle 9-2 und 9-3). Dabei sind die Tagespflegepersonen – zuletzt knapp 43 000 – ebenso wenig mitgezählt wie die Pflegeeltern in der Familienpflege. Gänzlich unberücksichtigt bleiben zudem alle Ehrenamtlichen in diesem Feld.

In der Summe heißt das, dass heutzutage nach mindestens dreieinhalb Jahrzehnten Expansion unter dem Strich weit mehr als eine dreiviertel Million Menschen in der Kinder- und Jugendhilfe aktiv sind, in der Regel als sozialversicherungspflichtig Beschäftigte, aber auch in Form von Honorartätigkeiten oder anderen geregelten Tätigkeitsformen (etwa im Rahmen eines Freiwilligendienstes). Allein

zwischen 2006/2007 und 2010/2011 kamen insgesamt mehr als 114 000 neue Beschäftigte in den Teilarbeitsmarkt Kinder- und Jugendhilfe, was fast ebenso vielen Vollzeitstellen entspricht. Eine derartige Wachstumsdynamik in nur vier Jahren konnte die Kinder- und Jugendhilfe in ihrer hundertjährigen Geschichte noch nie verzeichnen, sieht man einmal vom Hinzukommen der Beschäftigten aus den östlichen Bundesländern ab (vgl. Abbildung 9-3).

Betrachtet man die Entwicklung einmal nur für Westdeutschland, so ist in dreieinhalb Jahrzehnten weit mehr als eine Verdoppelung des Personalstandes zu beobachten – und das selbst dann, wenn man alle Personen auf Vollzeitstellen, also Vollzeitäquivalente, umrechnet. Damit ist die Kinder- und Jugendhilfe zu einem eigenen Teilarbeitsmarkt, zu einer eigenen Branche geworden.

Wirft man einen Blick auf einige ausgewählte Kennwerte, getrennt nach West- und Ostdeutschland, dann werden Entwicklungen und Veränderungen für die Personalstruktur in der Kinder- und Jugendhilfe sichtbar (vgl. Tabelle 9-2).

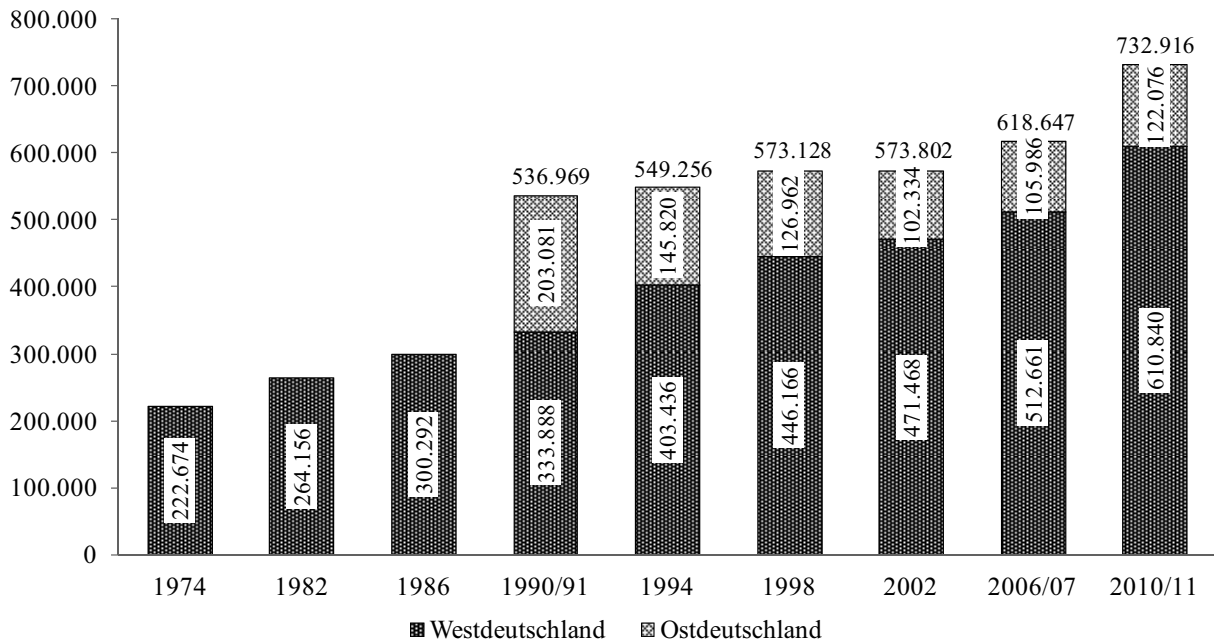
- Insgesamt gesehen ist vor allem die Personalentwicklung in den westlichen Bundesländern beachtlich. Von einst rund 223 000 Beschäftigten (1974) über 334 000 (1990) auf zuletzt knapp 611 000 hat sich deren Zahl fast ver-

dreifacht. Dabei hat der rechnerische Personalzuwachs seit 2006 mit einem Plus von zuletzt fast 25 000 Neu-Beschäftigten pro Jahr eine Größenordnung erreicht, die deutlich über den früheren Zuwachsraten liegt. Einmal mehr markiert dieser personelle Anstieg in den westlichen Bundesländern in markanter Weise die wachsende öffentliche Verantwortung im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe.

- In großen Teilen verbessert haben sich die wichtigsten Parameter der Qualifikationsstruktur des Personals, also die Verberuflichung, Verfachlichung, Akademisierung und Professionalisierung der in der Kinder- und Jugendhilfe tätigen Personen. Inzwischen arbeiten in dieser Branche zu 93 Prozent Beschäftigte, die über eine berufliche Ausbildung verfügen, während in der Jugendhilfe Mitte der 1970er-Jahre immerhin noch fast 30 Prozent aller Beschäftigten ohne jede Ausbildung tätig waren, was diesem Arbeitsfeld damals das Image eines „Jedermannberufs“ einbrachte. Inzwischen haben über 80 Prozent der Beschäftigten eine einschlägige Berufsausbildung; knapp 20 Prozent können zudem einen Hochschulabschluss vorweisen, davon der größte Teil mit sozialpädagogischem Profil.

Abbildung 9-3

Tätige Personen in der Kinder- und Jugendhilfe (Ost- und Westdeutschland¹; 1974 bis 2010/2011; Angaben absolut)



¹ Für die Erhebung zum 31. Dezember 1990 für das frühere Bundesgebiet werden die Ergebnisse für Berlin-West Westdeutschland zugeordnet, für die Erhebung zum 1. Januar 1991 für die neuen Bundesländer werden die Resultate für Berlin-Ost Ostdeutschland zugeordnet. Für die Erhebungsjahre 1994 und 1998 wird dementsprechend mit den Ergebnissen für Berlin verfahren. Ab 2002 sind die Resultate für Berlin insgesamt mit in denen für Westdeutschland enthalten.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Kindertagesbetreuung und Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, verschiedene Jahrgänge; Zusammenstellung und Berechnung: Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

Tabelle 9-2

**Entwicklung des Personals in der Kinder- und Jugendhilfe nach ausgewählten Merkmalen
(Westdeutschland; 1974 bis 2010/2011; Angaben absolut, Verteilung in Prozent, Index)^{5,6}**

| | 1974 | | 1990 | | 2002 | | 2006/07 ⁵ | | 2010/11 ⁵ | |
|---------------------------------|---------|------|---------|-------|---------|-------|----------------------|-------|----------------------|-------|
| | abs. | % | abs. | % | abs. | % | abs. | % | abs. | % |
| Beschäftigte insg. ¹ | 222.674 | 100 | 333.888 | 149,9 | 471.468 | 211,7 | 512.661 | 230,2 | 610.840 | 274,3 |
| Vollzeitfälle ^{1,2} | 191.971 | 100 | 274.411 | 142,9 | 371.353 | 193,4 | 342.634 | 178,1 | 434.494 | 226,3 |
| Frauen | 186.804 | 83,9 | 277.529 | 83,1 | 404.742 | 85,8 | 386.097 | 87,1 | 465.731 | 87,5 |
| Männer | 35.870 | 16,1 | 56.359 | 16,9 | 66.726 | 14,2 | 56.954 | 12,9 | 66.283 | 12,5 |
| < 25 Jahre | 78.739 | 35,4 | 65.675 | 19,7 | 73.606 | 15,6 | 51.542 | 11,6 | 64.603 | 12,1 |
| 25–40 Jahre | 79.838 | 35,9 | 171.057 | 51,2 | 180.356 | 38,3 | 159.814 | 36,1 | 185.204 | 34,8 |
| 40–60 Jahre | 54.273 | 24,4 | 91.659 | 27,5 | 209.068 | 44,3 | 224.351 | 50,6 | 268.692 | 50,5 |
| > 60 Jahre | 9.824 | 4,4 | 5.497 | 1,6 | 8.438 | 1,8 | 7.344 | 1,7 | 13.515 | 2,5 |
| Vollzeit | 168.917 | 75,9 | 223.953 | 67,1 | 240.555 | 51,0 | 201.668 | 45,5 | 239.042 | 44,9 |
| Teilzeit | 41.007 | 18,4 | 94.903 | 28,4 | 204.831 | 43,4 | 213.019 | 48,1 | 292.972 | 55,1 |
| Nebentätigkeit ⁷ | 12.750 | 5,7 | 15.032 | 4,5 | 26.082 | 5,5 | 28.364 | 6,4 | | |
| Öffentliche Träger | 75.232 | 33,8 | 113.550 | 34,0 | 171.637 | 36,4 | 164.675 | 32,1 | 182.227 | 29,8 |
| Privatgewerbliche Träger | 5.432 | 2,4 | 5.484 | 1,6 | 5.948 | 1,3 | 6.949 | 1,4 | 10.421 | 1,7 |
| Freie Träger | 142.010 | 63,8 | 214.854 | 64,3 | 293.883 | 62,3 | 341.037 | 66,5 | 418.192 | 68,5 |
| dar.: DCV/DW | 111.967 | 50,3 | 152.118 | 45,6 | 184.208 | 62,7 | 198.872 | 58,3 | 236.487 | 59,7 |
| Verberuflichung | 159.876 | 71,8 | 277.872 | 83,2 | 414.173 | 87,8 | 410.179 | 92,6 | 495.331 | 93,1 |
| Verfachlichung A ^{3,4} | 105.044 | 47,2 | 206.312 | 61,8 | 335.822 | 71,2 | 355.418 | 80,2 | 434.072 | 81,6 |
| Verfachlichung B ^{3,4} | 73.627 | 33,1 | 173.852 | 52,1 | 286.693 | 60,8 | 307.160 | 69,3 | 365.842 | 68,8 |
| Akademisierung | 30.124 | 13,5 | 58.880 | 17,6 | 79.493 | 16,9 | 85.159 | 19,2 | 103.573 | 19,5 |
| Professionalisierung | 16.775 | 7,5 | 40.024 | 12,0 | 59.677 | 12,7 | 65.475 | 14,8 | 81.108 | 15,2 |

¹ Die Angaben in der Prozentspalte geben die Index-Entwicklung mit 1974 = 100 an.

² Teilzeitstellen wurden für 1974 und 1990 mit dem Faktor 0,5, Nebentätigkeiten mit dem Faktor 0,2 angerechnet. Seit 1998 können Vollzeitstellen exakt berechnet werden. In Anlehnung an die Veröffentlichungen des Statistischen Bundesamtes fallen hier unter die Kategorie „Vollzeit“ die tätigen Personen mit 38,5 oder mehr Wochenstunden. Berücksichtigt werden hier auch die Hauswirtschaftskräfte.

³ Verberuflichung: Tätige Personen, die über eine (wie auch immer geartete) Berufsausbildung verfügen; Verfachlichung A: Tätige Personen, die über eine fachlich einschlägige, sozialpädagogische Ausbildung verfügen; Verfachlichung B: wie Verfachlichung A, aber ohne Kinderpfleger und Kinderpflegerinnen; Akademisierung: Tätige Personen, die über irgendeinen Hochschulabschluss verfügen; Professionalisierung: Fachkräfte mit einschlägigem Hochschulabschluss.

⁴ 1998 wurden aufgrund eines Kodierfehlers in Baden-Württemberg die Kinderpfleger und Kinderpflegerinnen den Erziehern und Erzieherinnen zugeordnet. Auf der Basis der Ergebnisse von 1994 wurde eine Abschätzung vorgenommen.

⁵ Die Angaben beziehen sich für die Zeiträume 2006/2007 sowie 2010/2011 auf die Gesamtzahlen der in der Kinder- und Jugendhilfe tätigen Personen sowie auf die Summe der Beschäftigten ohne das Personal in den Bereichen Hauswirtschaft und Technik. Dies ist auf eine Umstellung der Erhebung zwischen 2002 und 2006 zurückzuführen. Für 2006/2007 beziehen sich die Angaben zu Geschlecht, Alter, Beschäftigungsumfang und Qualifikation somit nicht auf die Beschäftigten insgesamt, sondern auf das Personal ohne die Bereiche Hauswirtschaft und Technik (n = 443 051). Für die Tagesbetreuungseinrichtungen für Kinder basieren die Daten für den Zeitraum 2006/2007 auf dem Stichtag 15. März 2007, für die anderen Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe auf dem Stichtag 31. Dezember 2006. Für den Zeitraum 2010/2011 basieren die Daten für die Tagesbetreuungseinrichtungen für Kinder auf dem Stichtag 1. März 2011 sowie für die anderen Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe auf dem Stichtag 31. Dezember 2010.

⁶ Die Angaben für die Jahre 1974 und 1990 sind einschließlich Berlin-West; ab 2002 einschließlich Berlin insgesamt.

⁷ Ab 2011 wird das Merkmal „Nebentätigkeit“ für das Personal in Kindertagesbetreuungseinrichtungen nicht mehr gesondert erfasst. Die Personengruppe mit diesem Tätigkeitsmerkmal wird demzufolge unter Teilzeittätigkeit subsumiert.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe, Kindertagesbetreuung und Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, verschiedene Jahrgänge; Zusammenstellung und Berechnung: Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

- Zugleich zeigen sich interessanterweise zwei Konstanten über die letzten Jahrzehnte hinweg: Zum einen die starke geschlechtsspezifische Ausrichtung des Arbeitsmarktes mit seit 1990 sogar noch leicht steigenden Anteilen der weiblichen Beschäftigten; zum anderen die anhaltend starke Stellung der frei-gemeinnützigen – und darin insbesondere der konfessionellen – Träger, bei denen immer noch knapp zwei Drittel des tätigen Personals in der Kinder- und Jugendhilfe angestellt sind, sowie die nach wie vor marginale Stellung der privatgewerblichen Träger. Das bedeutet, dass die zivilgesellschaftlichen Akteure nach wie vor das Profil der Kinder- und Jugendhilfe in öffentlicher Verantwortung prägen.
- Verändert, genauer: Nach und nach verringert hat sich hingegen der Anteil der Vollzeitbeschäftigten auf zuletzt rund 45 Prozent, sodass im Umkehrschluss die Mehrheit des (weiblichen) Personals nur teilzeittätig ist.
- Und „normalisiert“ hat sich schließlich im Unterschied dazu der Altersaufbau in der Personalstruktur der Kinder- und Jugendhilfe, indem sie im Schnitt „älter“ geworden ist. Insoweit ist eine deutliche Annäherung an die allgemeine Altersverteilung auf dem Arbeitsmarkt zu beobachten.

In Teilen deutlich anders stellt sich die Entwicklung in Ostdeutschland dar. In den Ländern der ehemaligen DDR mit ihren traditionell gut ausgebauten Kindertageseinrichtungen vollzog sich in den 1990er-Jahren ein enormer Personalabbau, mit dem die Kommunen und Länder auf den dramatischen Rückgang der Geburtenzahlen reagierten (vgl. Deutscher Bundestag 1994). Nach einer Halbierung des Personalvolumens bis 2002 sind seither immerhin wieder 20 000 zusätzliche Beschäftigte bzw. mehr als 10 000 Vollzeitäquivalente hinzugekommen (vgl. Tabelle 9-3).

Einige Entwicklungsdynamiken im Detail:

- Im Vergleich zu Westdeutschland ist hier eine noch stärkere geschlechtsspezifische Segmentierung dieses Teilarbeitsmarktes zu beobachten, was sicherlich auch mit dem großen Anteil der Kindertagesbetreuung zusammenhängt.
- Auffällig ist der niedrige Anteil der Vollzeitbeschäftigten im Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendhilfe, der Ende 2010/Anfang 2011 bei kaum mehr als 30 Prozent lag. Diese Größenordnung verweist auf eine überdurchschnittlich hohe Teilzeitquote; auch in der ostdeutschen Kinder- und Jugendhilfe dienen die Tätigkeiten offensichtlich meist nicht als familiäre Haupteinnahme-

Tabelle 9-3

Entwicklung des Personals in der Kinder- und Jugendhilfe nach ausgewählten Merkmalen (Ostdeutschland; 1974 bis 2010/2011; Angaben absolut, Verteilung in Prozent, Index)^{1,5}

| | 1991 | | 2002 | | 2006/07 ⁵ | | 2010/11 ⁵ | |
|---------------------------------|---------|------|---------|------|----------------------|------|----------------------|------|
| | abs. | % | abs. | % | abs. | % | abs. | % |
| Beschäftigte insg. ² | 203.081 | 100 | 102.334 | 50,4 | 105.986 | 52,2 | 122.076 | 60,1 |
| Vollzeitfälle ^{2,3} | 186.424 | 100 | 86.038 | 46,2 | 75.390 | 40,4 | 97.011 | 52,0 |
| Frauen | 190.495 | 93,8 | 91.667 | 89,6 | 85.284 | 92,4 | 97.231 | 91,2 |
| Männer | 12.586 | 6,2 | 10.667 | 10,4 | 7.015 | 7,6 | 9.327 | 8,8 |
| <25 Jahre | 20.522 | 10,1 | 4.640 | 4,5 | 4.261 | 4,6 | 7.642 | 7,2 |
| 25–40 Jahre | 102.263 | 50,4 | 30.582 | 29,9 | 24.578 | 26,6 | 27.039 | 25,4 |
| 40–60 Jahre | 79.640 | 39,2 | 65.002 | 63,5 | 61.530 | 66,7 | 67.919 | 63,7 |
| >60 Jahre | 656 | 0,3 | 2.110 | 2,1 | 1.930 | 2,1 | 3.958 | 3,7 |
| Vollzeit ³ | 169.843 | 83,6 | 33.274 | 32,5 | 25.245 | 27,4 | 33.510 | 31,4 |
| Teilzeit | 33.112 | 16,3 | 67.439 | 65,9 | 65.140 | 70,6 | 73.048 | 68,6 |
| Nebentätigkeit ⁶ | 126 | 0,1 | 1.621 | 1,6 | 1.914 | 2,1 | | |
| Öffentliche Träger | 192.949 | 95,0 | 46.953 | 45,9 | 41.172 | 38,8 | 42.621 | 34,9 |
| Privatgewerbliche Träger | / | / | 1.659 | 1,6 | 1.408 | 1,3 | 2.059 | 1,7 |
| Freie Träger | 10.132 | 5,0 | 53.722 | 52,5 | 63.406 | 59,8 | 77.396 | 63,4 |
| dar.: DCV/DW | / | / | 12.061 | 22,5 | 13.661 | 21,5 | 16.196 | 22,9 |

noch Tabelle 9-3

| | 1991 | | 2002 | | 2006/07 ⁵ | | 2010/11 ⁵ | |
|------------------------------|---------|------|--------|------|----------------------|------|----------------------|------|
| | abs. | % | abs. | % | abs. | % | abs. | % |
| Verberuflichung ⁴ | 179.671 | 88,5 | 98.749 | 96,5 | 90.202 | 97,7 | 103.648 | 97,3 |
| Verfachlichung | 124.868 | 61,5 | 77.858 | 76,1 | 80.277 | 87,0 | 92.711 | 87,0 |
| Akademisierung | 6.807 | 3,4 | 10.598 | 10,4 | 12.055 | 13,1 | 15.504 | 14,5 |
| Professionalisierung | 3.680 | 1,8 | 6.960 | 6,8 | 8.489 | 9,2 | 11.434 | 10,7 |

¹ Die Angaben für das Jahr 1991 sind einschließlich Berlin-Ost; ab 2002 ohne Berlin.

² Die Angaben in der Prozentspalte geben die Index-Entwicklung mit 1991 = 100 an.

³ Teilzeitstellen werden für 1991 mit dem Faktor 0,5, Nebentätigkeiten mit dem Faktor 0,2 angerechnet. Seit 1998 können die Vollzeitstellen exakt berechnet werden. In Anlehnung an die Veröffentlichungen des Statistische Bundesamtes fallen hier unter die Kategorie „Vollzeit“ die tätigen Personen mit 38,5 oder mehr Wochenstunden. Berücksichtigt werden hier auch die Hauswirtschaftskräfte.

⁴ Verberuflichung: Tätige Personen, die über eine (wie auch immer geartete) Berufsausbildung verfügen; Verfachlichung: Tätige Personen, die über eine fachlich einschlägige, sozialpädagogische Ausbildung verfügen; Akademisierung: Tätige Personen die über irgendeinen Hochschulabschluss verfügen; Professionalisierung: Fachkräfte mit einschlägigem Hochschulabschluss.

⁵ Die Angaben beziehen sich für die Zeiträume 2006/2007 sowie 2010/2011 auf die Gesamtzahlen in der Kinder- und Jugendhilfe tätigen Personen sowie auf die Summe der Beschäftigten ohne das Personal in den Bereichen Hauswirtschaft und Technik. Dies ist auf eine Umstellung der Erhebung zwischen 2002 und 2006 zurückzuführen. Für 2006/2007 beziehen sich die Angaben zu Geschlecht, Alter, Beschäftigungsumfang und Qualifikation somit nicht auf die Beschäftigten insgesamt, sondern auf das Personal ohne die Bereiche Hauswirtschaft und Technik (n = 92 299). Für 2010/2011 beziehen sich die Daten zu den genannten Merkmalen auf die entsprechende Beschäftigtengruppe (n = 106 558). Für die Tagesbetreuungseinrichtungen für Kinder basieren die Daten für den Zeitraum 2006/2007 auf dem Stichtag 15. März 2007, für die anderen Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe auf dem Stichtag 31. Dezember 2006. Für den Zeitraum 2010/2011 basieren die Daten für die Tagesbetreuungseinrichtungen für Kinder auf dem Stichtag 1. März 2011 sowie für die anderen Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe auf dem Stichtag 31. Dezember 2010.

⁶ Ab 2011 wird das Merkmal Nebentätigkeit für das Personal in Kindertagesbetreuungseinrichtungen nicht mehr gesondert erfasst. Die Personengruppe mit diesem Tätigkeitsmerkmal ist ab 2011 unter den Teilzeittätigen subsumiert.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe, Kindertagesbetreuung und Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, verschiedene Jahrgänge; Zusammenstellung und Berechnung: Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

quellen. Insbesondere für Ostdeutschland mit seiner ansonsten überdurchschnittlich hohen Vollzeit-Frauen-erwerbstätigkeit ist dies ein auffälliger Befund.

- Fast angeglichen an die westdeutsche Verteilung haben sich die Personalquoten nach Trägern. Nach einer anfänglichen Dominanz der öffentlichen Träger prägen inzwischen auch hier die frei-gemeinnützigen Träger das Personalgefüge, wobei auffällt, dass in Ostdeutschland die Stellung der konfessionellen Träger deutlich schwächer ist. Die personalstärksten Akteure sind hier die Einrichtungen unter dem Dach des „Paritätischen“.
- Schließlich ist auch hier ein trägerübergreifender Trend zur Verberuflichung, Verfachlichung, Akademisierung und Professionalisierung des Personals zu erkennen, mit – im Vergleich zu Westdeutschland – noch höheren Werten bei der Verberuflichung und der Verfachlichung, aber etwas geringeren Anteilen bei Akademisierung und Professionalisierung.

Unter dem Strich stellt sich die deutschlandweite Personalentwicklung in der Kinder- und Jugendhilfe über die letzten Jahre und Jahrzehnte hinweg widersprüchlich und im Vergleich zwischen westlichen und östlichen Bundesländern unterschiedlich dar. Erkennbar sind zum einen insgesamt beeindruckende Zuwachszahlen, jedoch in geringerem Umfang in Ostdeutschland. Dabei steigt offen-

kundig die Zahl der tätigen Personen deutlich stärker an, als die Zahl der Vollzeitstellen. Diese Entwicklung hat eine durchaus kritische Komponente: Wenn der Anteil der in Vollzeit arbeitenden Kernbelegschaft wegen steigender Teilzeitbeschäftigung geringer wird oder auf niedrigem Niveau stagniert, ist das gleichbedeutend mit einem hohen Anteil nicht-existenzsichernder Beschäftigungsverhältnisse. Falls sich daran auch perspektivisch nichts ändert, droht der Kinder- und Jugendhilfe eine De-Professionalisierung, weil sich qualifizierte Beschäftigte anderen Berufsfeldern mit besseren ökonomischen Möglichkeiten zuwenden könnten (vgl. Rauschenbach 2010b, S. 25 und S. 32).

Entsprechende Risiken müssen vor allem angesichts des demografischen Wandels und eines möglichen Fachkräftemangels im Feld der Kinder- und Jugendhilfe mit Sorge betrachtet werden, zumal, wenn damit auch Fachlichkeit und Professionalität an Relevanz zu verlieren drohen, wenn also Teilzeitbeschäftigung, unfreiwillige Freiberuflichkeit, Beschäftigung auf Honorarbasis, Leiharbeit oder befristete Arbeitsverhältnisse zu typischen Beschäftigungsverhältnissen zu werden drohen (vgl. Fuchs-Rechlin 2011c, S. 45 und S. 55 ff.; Spernau/Peters 2011). Eine „Prekarisierung“ des Arbeitsfeldes der Kinder- und Jugendhilfe könnte letztlich den ansonsten positiven Trends bei den Qualifikationsstrukturen entgegenwirken (vgl. AGJ 2012).

9.3.2 Personalentwicklung in ausgewählten Aufgabenfeldern

Der Blick auf die Gesamtsituation der Kinder- und Jugendhilfe kann die Differenzen in der Personalstruktur und -entwicklung in den unterschiedlichen Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe nicht sichtbar machen (vgl. allgemein KomDat 1/2012; für die Hilfen zur Erziehung etwa Röttgen 2011; Meister 2011; Eichinger 2011; Fuchs-Rechlin u. a. 2011b). Deshalb werden im Folgenden typische Entwicklungen der Kinder- und Jugendhilfe (a) in den Kindertagesbetreuungseinrichtungen, (b) in der Kinder- und Jugendarbeit, (c) bei den Hilfen zur Erziehung sowie (d) in den Jugendbehörden dargestellt.

(a) *Tagesbetreuungseinrichtungen für Kinder*: Die Zahl der Beschäftigten in den westdeutschen Kindertagesbetreuungseinrichtungen hat sich im Verlauf der Jahrzehnte fast vervierfacht; das Personal ist hier mit annähernd 96 Prozent noch „weiblicher“ als in der sonstigen Kinder- und Jugendhilfe. Die Ambivalenz, die sich in diesem schnellen Wachstum verbirgt, zeigt sich in hohen und sogar kontinuierlich steigenden Teilzeitquoten der Beschäftigten (vgl. Tabelle A9-2 im Anhang).

Deutlich verändert hat sich die Altersstruktur des Personals. Waren in den 1970er- und 1980er-Jahren die Beschäftigten noch ausgesprochen jung, so ist im letzten Jahrzehnt der Altersdurchschnitt deutlich gestiegen: Mehr als die Hälfte des Personals ist inzwischen über 40 Jahre alt.

Personell dominiert werden die Kindertagesbetreuungseinrichtungen in Ost- wie in Westdeutschland von den Er-

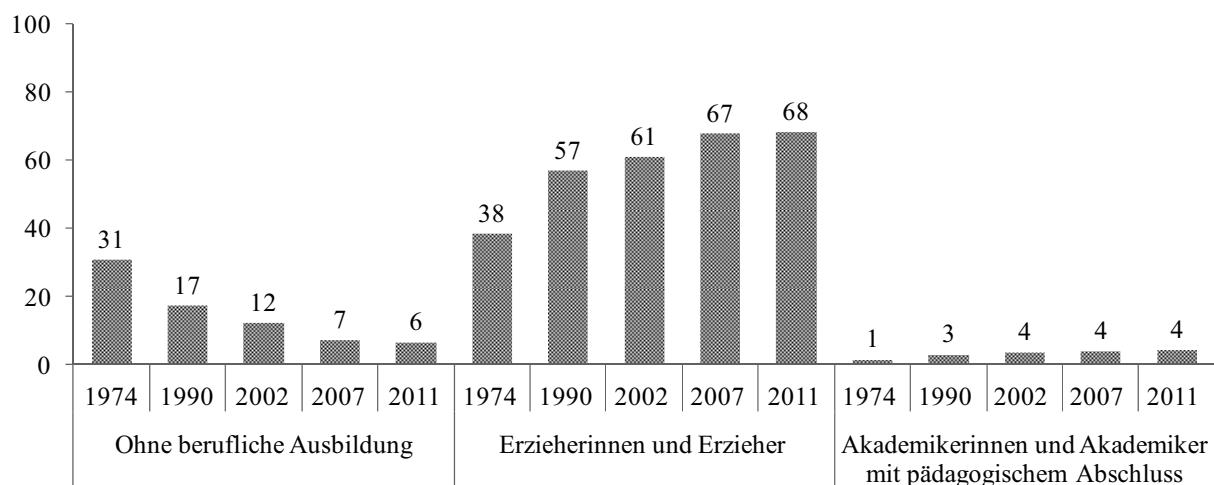
zieherinnen und Erziehern, die dort mit Abstand die größte Berufsgruppe stellen, gefolgt von den Kinderpflegerinnen und Kinderpflegern. Dies drückt sich auch in einer ausgesprochen hohen Verfachlichung aus, während die Anteile der akademisch ausgebildeten Fachkräfte nach wie vor so gering sind, dass weiterhin von einer „akademikerfreien“ Zone gesprochen werden kann (vgl. Abbildung 9-4 und 9-5).

Aufschlussreich ist schließlich das institutionelle Gefüge der Kindertagesbetreuungseinrichtungen: Während die Mehrheit des Personals in Kindergärten oder altersgemischten Gruppen arbeiten, spielen reine Krippen- oder Horteinrichtungen keine nennenswerte Rolle. Gleichwohl zeigt sich, dass die Zahl der Vollzeitstellen pro Einrichtung in den letzten Jahrzehnten in Westdeutschland deutlich größer geworden ist, ohne dass sich die Zahl der Plätze pro Einrichtung entscheidend verändert hat. Dies ist ein Hinweis darauf, dass die Personalausstattung insgesamt besser geworden ist, was sich auch an der verbesserten Relation von Plätzen zu Vollzeitäquivalenten ausdrückt.

Etwas anders gelagert ist die Entwicklung in den ostdeutschen Kindertagesbetreuungseinrichtungen. Hier vollzog sich in den 1990er-Jahren ein dramatischer Personalabbau, der in diesem Arbeitsfeld historisch einmalig ist. So sank die Zahl der Beschäftigten zwischen 1991 und 2002 um etwa 60 Prozentpunkte. Eine Umrechnung auf die entsprechenden Vollzeitäquivalente zeigt, dass das ganze Ausmaß des Abbaus noch etwas größer war: Demnach gingen die Vollzeitstellen zwischen 1991 und 2002 auf nur noch gut ein Drittel zurück. Von diesem Schwund

Abbildung 9-4

Tätige Personen in Tagesbetreuungseinrichtungen für Kinder nach Qualifikationsabschluss (Westdeutschland einschl. Berlin; 1974 bis 2011; Anteile in Prozent)¹

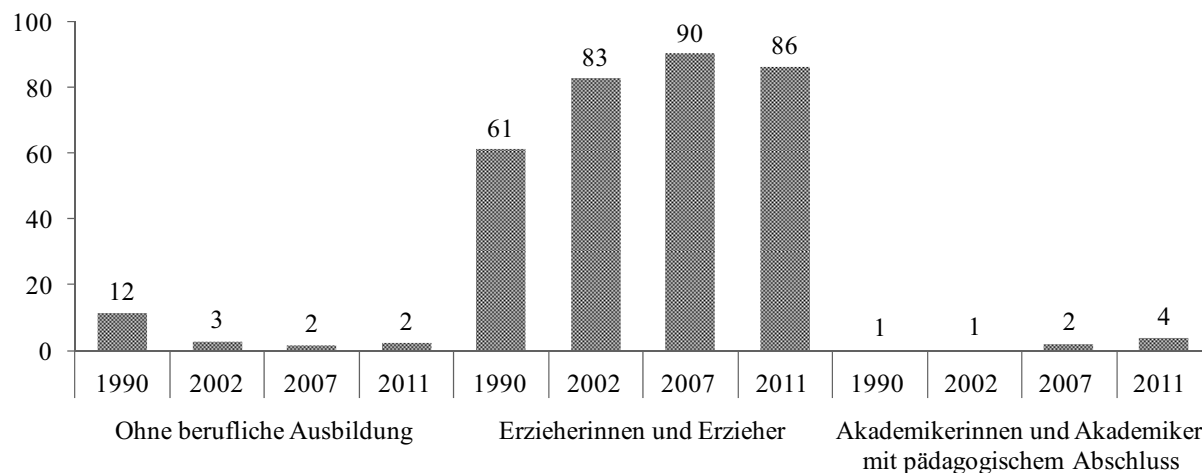


¹ Aufgrund einer Umstellung der Standardergebnistabellen des Statistischen Bundesamtes können für die Jahre 2007 und 2011 die Merkmale Berufsausbildungsabschluss und Qualifikationsniveau nur noch ohne das Personal in hauswirtschaftlichen und technischen Arbeitsbereichen ausgewiesen und prozentuiert werden (2007: N = 299 250; 2011: N = 364 139).

Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen, verschiedene Jahrgänge; Zusammenstellung und Berechnung Deutsches Jugendinstitut, Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

Abbildung 9-5

**Tätige Personen in Tageseinrichtungen für Kinder nach Qualifikationsabschluss
(Ostdeutschland ohne Berlin; 1990 bis 2011; Anteile in Prozent)¹**



¹ Aufgrund einer Umstellung der Standardergebnistabellen des Statistischen Bundesamtes können für die Jahre 2007 und 2011 die Merkmale Berufsausbildungsabschluss und Qualifikationsniveau nur noch ohne das Personal in hauswirtschaftlichen und technischen Arbeitsbereichen ausgewiesen und prozentuiert werden (2007: N = 66 922; 2011: N = 79 321).

Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen, verschiedene Jahrgänge; Zusammenstellung und Berechnung Deutsches Jugendinstitut, Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

haben sich die ostdeutschen Kindertagesbetreuungseinrichtungen bis heute nicht wirklich erholt (vgl. Tabelle A9-3 im Anhang).

Der massive Personalabbau hat seither zu einer schwierigen Lage für die Neuausgebildeten der nachwachsenden Generation geführt, da es lange Zeit kaum wiederzubesetzende Stellen gab. Umso hoffnungsvoller dürfte aus dieser Sicht der Befund zur Kenntnis genommen werden, dass das Personal inzwischen deutlich überaltert ist. Immerhin 70 Prozent des Personals sind über 40 Jahre alt. Allerdings ist dabei auch zu beachten, dass die bisweilen „erzwungene“ Teilzeitquote mit mehr als 76 Prozent immer noch ausgesprochen hoch ist.

Noch mehr als in Westdeutschland bilden fast ausschließlich Erzieherinnen das Personalgefüge der ostdeutschen Kindertagesbetreuungseinrichtungen; Kinderpflegerinnen oder Kinderpfleger als Ergänzungskräfte gibt es dort praktisch nicht. Infolgedessen ist der Grad der Verfachlichung ausgesprochen hoch.

Im Vergleich zu Westdeutschland haben sich die ostdeutschen Kindertagesbetreuungseinrichtungen fast durchgängig zu Kombi-Einrichtungen entwickelt; Krippen und Kindergärten spielen kaum eine Rolle. Infolgedessen sind die Einrichtungen im Schnitt deutlich größer, aber die Personal-Platz-Relation ist erkennbar schlechter als im Westen. Dies hat auch damit zu tun, dass im Osten mehr (personalintensive) Ganztagesangebote zur Verfügung stehen (vgl. Tabelle A9-2 und Tabelle A9-3 im Anhang).

Insgesamt zeigen diese Befunde eine Reihe von Unterschieden, die sich aufgrund der ungleichen Ausgangsla-

gen und der seither ausgelösten Dynamiken auch 20 Jahre nach der deutschen Einheit nicht aufgelöst haben.

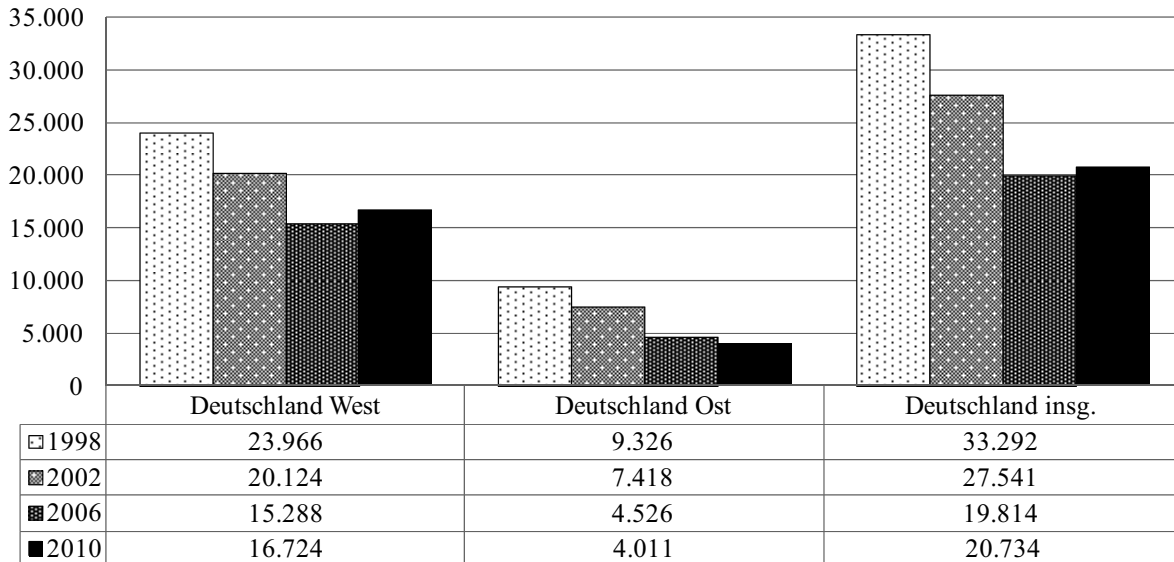
Allerdings stechen unter qualitativen Gesichtspunkten zwei Gemeinsamkeiten hervor: Zum einen fällt auf, dass mit Blick auf die Qualifikationsstruktur durchgängig von einer weiteren Verberuflichung und Verfachlichung sowohl für Ost- als auch für Westdeutschland gesprochen werden kann. Und zum anderen kann für die westlichen Bundesländer konstatiert werden, dass die Vollzeitäquivalente pro Einrichtung zugenommen haben, ohne dass die Einrichtungen unbedingt größer geworden sind, sodass unter dem Strich die Personal-Platz-Relation über die Jahre hinweg deutlich besser geworden ist. Dieser Befund gilt in der Tendenz – ab 2002 – auch für Ostdeutschland, bei insgesamt allerdings ungünstigeren Rahmendaten.

Mit anderen Worten: Die Qualität der Kindertagesbetreuungseinrichtungen in Deutschland hat sich mit Blick auf diese Rahmendaten spürbar verbessert (vgl. auch Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012). Allerdings darf nicht übersehen werden, dass dies seit 2006 in Westdeutschland auch mit dem U3-Ausbau zusammenhängt, da für unter Dreijährige in der Regel doppelt so viel Personal wie für über Dreijährige eingesetzt wird.

(b) *Kinder- und Jugendarbeit:* Anders gelagert ist die Entwicklung in der Kinder- und Jugendarbeit. In diesem Arbeitsfeld zeigen sich auffällig andere Dynamiken: Während hier in Ostdeutschland seit 1998 ein anhaltender Personalarückgang – festgemacht an den umgerechneten Vollzeitäquivalenten – zu beobachten ist, hat sich in Westdeutschland die Lage zuletzt wieder leicht entspannt (vgl. Abbildung 9-6).

Abbildung 9-6

**Entwicklung der Vollzeitäquivalente¹ für die Kinder- und Jugendarbeit²
(Deutschland; 1998 bis 2010; Angaben absolut)³**



¹ Anzahl der Beschäftigten, umgerechnet in Vollzeitstellen.

² Berücksichtigt wird hier das pädagogisch tätige Personal in den Arbeitsbereichen kulturelle Jugendbildungsarbeit, außerschulische Jugendbildungsarbeit, Kinder- und Jugendberufshilfe, internationale Jugendarbeit, freizeitbezogene, offene Jugendarbeit, Jugendverbandsarbeit, mobile Jugendarbeit, Jugendberufshilfe (§ 11 SGB VIII), Spielplatzwesen.

³ Westdeutschland mit Berlin; Ostdeutschland ohne Berlin.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Einrichtungen und tätige Personen (ohne Tageseinrichtungen), verschiedene Jahrgänge; Zusammenstellung und Berechnung: Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

Gleichwohl wird unter dem Strich erkennbar, in welchem Umfang die personellen Ressourcen in der Kinder- und Jugendarbeit seit 1998 zurückgegangen sind: in Westdeutschland um mehr als ein Drittel, in Ostdeutschland sogar um mehr als die Hälfte. Somit deutet sich in der Kinder- und Jugendhilfe eine Spaltung zwischen den Arbeitsfeldern an: die Kindertagesbetreuungseinrichtungen als eindeutige Gewinner, die Kinder- und Jugendarbeit als vorläufige Verlierer. Die Leistungsausweitungen insbesondere im Bereich der Kindertagesbetreuung gingen offensichtlich auch zulasten der Kinder- und Jugendarbeit, die zusätzlich aufgrund des Ausbaus der Schulen im Ganztagesbetrieb „unter Druck“ geraten ist.

Die 1998 beginnende personelle Erosion der Kinder- und Jugendarbeit hat sich nach 2006 allerdings nicht in gleicher Weise fortgesetzt. So konnte der weitere Personalabbau in Ostdeutschland deutlich reduziert werden – von ca. 4 500 auf 4 000 Vollzeitäquivalente –, während im Westen das Personalvolumen zuletzt sogar wieder leicht angestiegen ist: von 15 300 auf 16 700 Vollzeitstellen. Es bleibt abzuwarten, ob damit das Ende der Talfahrt für die Kinder- und Jugendarbeit erreicht und die Talsohle durchschritten ist.

Die jüngsten Ergebnisse der KJH-Statistik bestätigen einmal mehr: Die Kinder- und Jugendarbeit ist ein Arbeitsfeld mit einer nicht immer linearen Entwicklung. Dies gilt für das Wachstum in den 1980er- und 1990er-Jahren ebenso wie für die Einschnitte der 2000er-Jahre, aber

auch mit Blick auf die nicht unbedingt erwarteten Zuwächse in den letzten Jahren. Gleichwohl stimmen die jüngsten empirischen Befunde nicht mit der „gefühlten Wirklichkeit“ des Feldes überein: Dort dominiert – trotz personellem Wachstum – der Eindruck, die Ressourcen würden beständig knapper.

Insgesamt wäre es sicherlich verfrüht, nun von einer Trendwende zu sprechen. Stattdessen wird man in Zukunft genau beobachten müssen, wie sich die Kinder- und Jugendarbeit beim Aufwachen in öffentlicher Verantwortung positioniert, wie sie sich in die Gestaltung ganztägiger Bildungsangebote einbringt, etwa in den Schulen mit Ganztagesbetrieb oder bei den vielerorts entstehenden Bildungslandschaften (vgl. Rauschenbach u. a. 2010). Möglicherweise sind die zum Teil überraschenden Zuwächse der letzten Jahre in Teilen darauf zurückzuführen, dass sich die Kinder- und Jugendarbeit im Kontext der neuen Bildungsdynamik für neue Wege öffnet, anstatt vor alten Grenzen stehen zu bleiben.

(c) *Hilfen zur Erziehung*: Wenn am Beginn der zweiten Dekade des 21. Jahrhunderts wieder von einem Anstieg der Beschäftigtenzahlen in der Kinder- und Jugendhilfe auch jenseits der Kindertagesbetreuung gesprochen werden kann, so lässt sich diese Entwicklung zu einem wesentlichen Teil auf Veränderungen in den Hilfen zur Erziehung (HzE) zurückführen. Ende des Jahres 2010 weist die Statistik eine Zahl von über 80 000 Beschäftigten aus, die in den Aufgabenbereichen der erzieherischen Hilfen

tätig sind. Das Personalvolumen ist somit im Vergleich zu 2006 – mit damals mehr als 62 000 Beschäftigten – erheblich angewachsen (+29 Prozent). Dies bildet sich auch im Zuwachs der (rechnerischen) Vollzeitstellen (Vollzeitäquivalente) in diesem Arbeitsfeld ab: Deren Zahl hat sich gegenüber 2006 um rund 12 800 erhöht und liegt im Jahr 2010 bei mittlerweile fast 60 000; dies entspricht einem Plus von 27 Prozent innerhalb von vier Jahren.

Diese Entwicklung setzt sich aus einer Personalzunahme sowohl in den ambulanten als auch in den stationären Hilfen zusammen. Allein in der Erziehungsberatung ist kaum eine Zunahme festzustellen (vgl. Fendrich/Tabel 2012). Während 2006 noch gut 11 000 Vollzeitäquivalente im ambulanten Leistungssegment gezählt wurden, waren es vier Jahre später fast 16 000 (+42 Prozent); gleichzeitig ist die Zahl der Beschäftigten um mehr als 7 000 Personen (+44 Prozent) gestiegen. Die treibenden Kräfte dieses Trends sind mit Blick auf die einzelnen ambulanten Hilfearten die Sozialpädagogische Familienhilfe (SPFH) (+2 668 Beschäftigte bzw. +80 Prozent) sowie die Hilfen nach § 27, 2 SGB VIII (+1 971 Beschäftigte bzw. +49 Prozent).

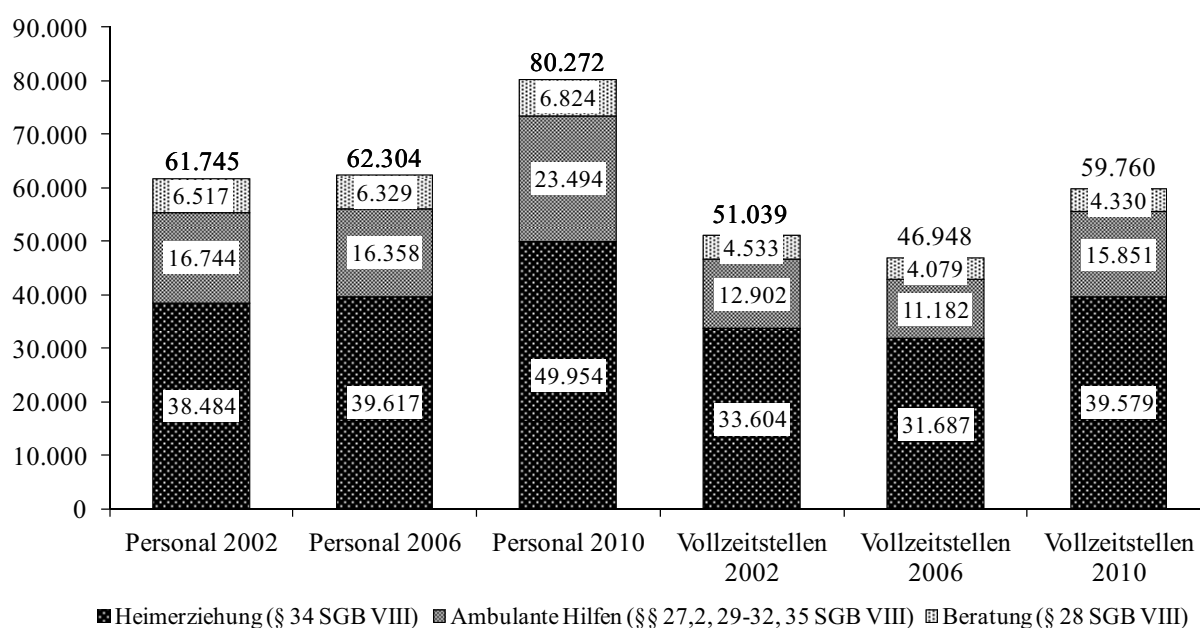
Noch bedeutender ist die Entwicklung bei den stationären Hilfen: Hier sind zwischen 2006 und 2010 mehr als 10 000 Personen (+26 Prozent) hinzugekommen, was einem Plus von fast 8 000 Vollzeitäquivalenten entspricht (+25 Prozent). In absoluten Zahlen ist der Beschäftigtenzuwachs, einschließlich Vollzeitstellen, im Arbeitsfeld der stationären Hilfen damit noch größer als im ambulanten Leistungssegment.

Mit diesem Personal- und Stellenzuwachs geht erwartungsgemäß ein entsprechender Anstieg der Ausgaben für erzieherische Hilfen einher (vgl. Abs. 9.2). Für ambulante Hilfen ist zwischen 2006 und 2010 eine Zunahme der Aufwendungen von 1,204 Mrd. Euro auf zuletzt 1,882 Mrd. Euro festzustellen (+56 Prozent). Ebenfalls zugenommen haben die Ausgaben für die stationären Hilfen gem. § 34 SGB VIII: Hier wurden 2010 2,994 Mrd. Euro und damit 0,558 Mrd. Euro mehr als noch 2006 aufgewendet. Dahinter steht auch der Trend, dass mehr junge Menschen diese stationären Hilfen in Anspruch genommen haben: Allein zwischen 2008 und 2010 lag der Zuwachs bei 10,5 Prozent (vgl. Tabel u. a. 2011).

(d) *Jugendbehörden:* Die Gesamtzahl der Beschäftigten in den Jugendbehörden – zu über 90 Prozent sind das die örtlichen Jugendämter – hat sich mit zuletzt knapp 37 000 Beschäftigten in den vergangenen Jahren nicht sonderlich verändert. Im Detail zeigt sich jedoch, dass das Personalvolumen bei den kommunalen Jugendämtern bis Ende 2010 um immerhin 1 400 Stellen auf zuletzt fast 35 000 tätige Personen angewachsen ist (vgl. Tabelle 9-4). Dies kann vor allem auf einen Personalzuwachs beim Allgemeinen Sozialen Dienst (ASD) aufgrund des intensivierten Kinderschutzes zurückgeführt werden (vgl. Pothmann/Tabel 2012). Insoweit wird neben der Expansion der Kindertagesbetreuung mit dem Ausbau der Frühen Hilfen im Kontext eines verbesserten Kinderschutzes ein weiterer Motor der jüngeren Zeit erkennbar, der für den aktuellen Anstieg des Personals verantwortlich ist. Dies lässt sich auch am Beispiel der Hilfen zur Erziehung anschaulich zeigen (vgl. Fendrich/Tabel 2012).

Abbildung 9-7

Entwicklung der Beschäftigten und des Beschäftigungsvolumens in den Hilfen zur Erziehung (Deutschland; 2002 bis 2010; Angaben absolut)



Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Einrichtungen und tätige Personen (ohne Tageseinrichtungen), verschiedene Jahrgänge; Zusammenstellung und Berechnung: Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

Tabelle 9-4

**Beschäftigte in Jugendbehörden (Gemeinden ohne Jugendamt, Jugendämter, Landesjugendämter, oberste Landesjugendbehörden)
(Deutschland; 1998 bis 2010; Angaben absolut)**

| | Jugendbehörden Insgesamt | davon | | | |
|------|---------------------------------|--------------------------|-------------|-------------------|------------------------------|
| | | Gemeinden ohne Jugendamt | Jugendämter | Landesjugendämter | Oberste Landesjugendbehörden |
| 1998 | 35.385 | 650 | 33.046 | 1.264 | 425 |
| 2002 | 35.614 | 471 | 33.752 | 1.118 | 273 |
| 2006 | 35.289 | 579 | 33.552 | 738 | 420 |
| 2010 | 36.896 | 973 | 34.959 | 513 | 451 |

Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Einrichtungen und tätige Personen (ohne Tageseinrichtungen), verschiedene Jahrgänge; Zusammenstellung und Berechnung: Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

Im Unterschied dazu fällt auf, dass das Personalvolumen bei den Landesjugendämtern seit Ende der 1990er-Jahre um mehr als die Hälfte zurückgegangen ist, was einen weiteren Bedeutungsverlust der Landesjugendämter signalisiert. Mehr denn je stellt sich damit die Frage, welche überregionalen Instanzen und Strukturen es jenseits der kommunalen Jugendämter in Zukunft noch geben wird, die die Aufgaben einer landesweiten Kommunikation, Koordination, Kooperation und bei Bedarf auch der Steuerung übernehmen.

(e) *Bilanz:* Im Lichte der hier exemplarisch dargestellten Entwicklungen der allgemeinen Personal- und Qualifikationsstruktur der Kinder- und Jugendhilfe stellt sich noch schärfer die Frage nach der personellen Zukunft dieses Arbeitsfeldes. Nachdem die sozialen Berufe in den letzten Jahrzehnten nicht zuletzt auch in den Kinder- und Jugendberichten immer wieder als „Risiko- und Zukunftsberufe“ charakterisiert wurden (vgl. u. a. Deutscher Bundestag 1990, S. 159 ff.; 2002, S. 74 ff.), gehören sie in der jüngeren Zeit verstärkt zu den Zukunfts-Berufen, in denen dank zahlreicher offener Stellen das Risiko der Arbeitslosigkeit vergleichsweise gering ist (vgl. Heckmann u. a. 2009; Maier/Spatscheck 2010). Vor allem wegen eines weiter wachsenden U3-Bereichs könnte sich der Personalmangel in der näheren Zukunft noch verstärken – was zu einem keineswegs trivialen Problem wird, wenn die Abwanderung qualifizierter Beschäftigter wegen unattraktiver Arbeitsbedingungen steigen sollte (vgl. AGJ 2011a). Denn zu erwarten ist auch, dass die Kinder- und Jugendhilfe dank ihrer gewachsenen gesellschaftlichen Bedeutung als eine zentrale Instanz des Aufwachsens – und einer damit einhergehenden stärkeren Wahrnehmung öffentlicher Verantwortung – einen weiter steigenden Bedarf an ausgebildeten Fachkräften vor allem in der Kindertagesbetreuung, aber auch in den Hilfen zur Erziehung, in den Jugendbehörden und sogar in der Kinder- und Jugendarbeit sowie in der Jugendsozialarbeit entwickelt (vgl. auch Abs. 13.3.1 und 13.3.2).

9.3.3 Veränderungen in der Ausbildungslandschaft

Die Ausbildung des Personals für die Kinder- und Jugendhilfe findet überwiegend an Berufsfachschulen, Fachschulen, Fachhochschulen und Universitäten statt. Bis zum Jahrtausendwechsel waren die damit einhergehenden Personalstrukturen innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe und ihrer Arbeitsfelder einigermaßen stabil. Während die an Hochschulen einst in den entsprechenden Diplomstudiengängen ausgebildeten Fachkräfte der Sozialen Arbeit vor allem in den Jugendämtern, den Beratungsstellen, den Hilfen zur Erziehung und der Kinder- und Jugendarbeit zu finden waren, prägten die an Fachschulen qualifizierten Erzieherinnen und Erzieher – neben den Kinderpflegerinnen der Berufsfachschulen – die Personalstruktur in den Kindertagesbetreuungseinrichtungen.

Seit der Jahrhundertwende gerät dieses eingespielte System in Bewegung. Dies hat mehrere Gründe. Wesentliche Veränderungsimpulse gingen von der Bologna-Reform aus, mit der für Deutschland nicht nur neue Abschlussarten – Bachelor- und Master-Studiengänge anstelle von Diplom- und Magister-Studiengängen – eingeführt und modularisierte Studiengangskonzepte entwickelt, sondern mit der auch inhaltlich neu konzipierte Bachelor- und Master-Studiengänge gefördert wurden. Aufgrund des Wegfalls von bundeseinheitlichen Rahmenordnungen und einer steuernden Rolle der Wissenschaftsministerien – an ihre Stelle traten die sogenannten „Akkreditierungsagenturen“ – konnten diese vielfältiger und flexibler gestaltet werden, als dies zuvor bei ministeriellen Genehmigungen der Fall war.

In diesem Zuge ist im vergangenen Jahrzehnt in Deutschland eine kaum noch überschaubare Vielfalt an neuen Studiengängen in Form von Bachelor (BA)- und Master (MA)-Studiengängen entstanden, sowohl mit einem generalistischen Profil als auch mit Blick auf sehr speziali-

sierte Berufsfelder (vgl. Thole u. a. 2012). Die sich daraus ergebenden Folgen für die Arbeitsfelder der Kinder- und Jugendhilfe sind gegenwärtig noch nicht abzusehen. Gleichwohl gehört es nach Auffassung der Kommission zu den aktuellen Herausforderungen für die Kinder- und Jugendhilfe, sowohl den Gefahren einer eingeschränkten Berufsfähigkeit allzu spezialisierter Absolventinnen und Absolventen entgegenzuwirken als auch der drohenden Erosion der für die Kinder- und Jugendhilfe charakteristischen Fachlichkeit, etwa in Abgrenzung zu den Qualifikationsprofilen des Schul- oder Gesundheitswesens. Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe sind zwar in spezialisierten Arbeitsfeldern tätig, agieren jedoch immer wieder in Situationen, die – auch im Sinne von gelingender Kooperation – den Rückgriff auf eine gemeinsame „Sprache“ und auf einheitliche Konzepte erforderlich machen (vgl. AGJ 2011b, S. 13).

Darüber hinaus ist es in Zeiten von Flexibilität, Bedarfsgerechtigkeit und Mobilität ein Kennzeichen attraktiver Qualifikationsprofile, wenn diese breite Einsatzmöglichkeiten bieten. Eine grundständige sozialpädagogische Berufsqualifizierung mit einem arbeitsfeldübergreifenden Profil in den BA-Studiengängen ist deshalb eine auch künftig unverzichtbare Grundlage für die Bewältigung der vielfältigen Anforderungen in der Kinder- und Jugendhilfe als eigenständigem Feld innerhalb der Sozialen Arbeit. Hierfür muss ein generalistischer Kern im Sinne eines gemeinsamen Kerncurriculums gesichert werden. Im Spannungsfeld zwischen Generalisierung und Spezialisierung ist die Kinder- und Jugendhilfe in Zeiten lebenslangen Lernens daher gefordert, die ineinander übergehenden Qualifizierungsphasen Grundausbildung, Spezialisierung, eventuell Masterausbildung – hier durchaus in Form spezialisierter Studiengänge –, Berufseinmündung und Fort- bzw. Weiterbildung im Sinne eines disziplinären Profils auszugestalten (vgl. a. a. O., S. 14).

Deutlich anders stellt sich die Lage mit Blick auf die Fachkräfte in den Kindertagesbetreuungseinrichtungen dar. Hier haben sich durch die Bologna-Reform unvermittelt neue Perspektiven eröffnet. In Anbetracht dessen wurde in nur wenigen Jahren eine Vielzahl an gänzlich neuen BA- und MA-Studiengängen eingerichtet und damit für Deutschland erstmalig eine eigenständige Hochschulausbildung im Bereich der Frühpädagogik in einem nennenswerten Umfang geschaffen (vgl. Rauschenbach/Schilling 2013). Auch wenn die BA- und MA-Studiengänge aufgrund der absehbaren Größenordnungen die vorhandenen Fachausbildungen nicht ernsthaft in ihrer Existenz gefährden können, so bilden sie dennoch ein neues Element in einer zuvor schon keineswegs geringen Vielgestaltigkeit an Qualifikationsprofilen in der und für die Kinder- und Jugendhilfe.

Dass damit die Neugestaltung der Ausbildungslandschaft mit einer zusätzlichen Hierarchiestufe im Bereich der Elementarpädagogik abgeschlossen ist, erscheint inzwischen aber keineswegs mehr sicher. Wegen der sich abzeichnenden Entwicklungen im Kontext des europäischen und deutschen Qualifikationsrahmens – EQF und DQR – bedarf es aufgrund der entsprechenden Einstufungen wei-

terer Klärungs- und Gestaltungsprozesse mit Blick auf die Neuformatierung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Ausbildung im Allgemeinen bzw. von Fachschul- und Hochschulausbildung vor allem für das Arbeitsfeld der Kindertagesbetreuungseinrichtungen im Besonderen (vgl. Abs. 13.3).

9.3.4 Ambivalenzen des Wachstums

Trotz der insgesamt anhaltenden Personalexpansion in den letzten Jahren deuten sich in der Binnenanalyse der Kinder- und Jugendhilfe in mehrfacher Hinsicht disparate, ungleiche Entwicklungen an. Einem – in dieser Weise vor einem Jahrzehnt nicht erwartbaren – erneuten Personalausbau im Bereich der Kindertagesbetreuungseinrichtungen im Zuge des U3-Ausbaus steht ein stagnierendes und zeitweilig sogar zurückgehendes Personalvolumen in den anderen Feldern, insbesondere in der Kinder- und Jugendarbeit, gegenüber. Nicht eindeutig zu klären ist dabei die Frage, inwieweit der Ausbau aufseiten der Kindertagesbetreuung zusätzlich erfolgt oder zulasten der anderen Arbeitsfelder geht. In Anbetracht der damit verbundenen steigenden finanziellen Aufwendungen für die gesamte Kinder- und Jugendhilfe ist es jedoch naheliegend, dass die anderen Bereiche dadurch nachrangig bedient werden.

Zumindest ambivalent einzuschätzen ist der in weiten Teilen der Kinder- und Jugendhilfe zu beobachtende Rückgang an Vollzeitbeschäftigungsverhältnissen, also die hohen Anteile an Teilzeitbeschäftigungen. Auch wenn die entsprechenden Werte in Anbetracht eines so stark geschlechtsspezifisch segregierten Arbeitsmarktes nicht überraschen mögen – und einmal mehr die ungleichen Folgen der vorhandenen Vereinbarkeitsprobleme von Beruf und Familie für viele berufstätige Mütter signalisieren –, müssen doch zugleich die möglichen Nebenwirkungen in puncto Image, Professionalität und Fachlichkeit für die Personalstruktur in der Kinder- und Jugendhilfe beachtet werden. Jedenfalls sind derart hohe Quoten an Teilzeitbeschäftigungen in anderen hoch qualifizierten Branchen und Berufssegmenten ungewöhnlich.

Die Kinder- und Jugendhilfe wird sich in personeller Hinsicht nur dann als „zukunftsfest“ erweisen, wenn es gelingt, mit einem entsprechenden finanziellen Mitteleinsatz sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht den weiteren personellen Ausbau insbesondere im Bereich der Angebote zur Kindertagesbetreuung zu bewerkstelligen und dabei den möglichen negativen Entwicklungen in den anderen Arbeitsfeldern entgegenzutreten.

9.4 Organisationen

Nachdem in den vorangegangenen Abschnitten dieses Kapitels das Recht, die Finanzen und das Personal in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gerückt wurden, sollen im Folgenden die Träger und Behörden der Kinder- und Jugendhilfe als der vierten für das Feld konstitutiven Strukturdimension näher betrachtet werden. Im Horizont der für diesen Bericht leitenden Perspektive stellt sich da-

bei insbesondere die Frage nach „Verschiebungen“ zwischen öffentlichen, frei-gemeinnützigen und privatgewerblichen Trägern der Kinder- und Jugendhilfe.

Dabei ist zu beachten, dass in diesem Bericht zwei Begriffe von „öffentlich“ unterschieden werden:

- Zum einen der Begriff „öffentlich“ im weiteren Sinne der leitenden Perspektive des Berichts (vgl. insbesondere Kap. 2), im Sinne einer Unterscheidung zwischen der Wahrnehmung von öffentlicher Verantwortung (durch Staat und Kommunen), der Wahrnehmung von Verantwortung im öffentlichen Raum durch Zivilgesellschaft und Markt sowie der Wahrnehmung von privater Verantwortung, vor allem durch Familien.
- Zum anderen der Begriff „öffentlich“ im engeren Sinne, nämlich nur bezogen auf die Träger der öffentlichen Jugendhilfe nach den §§ 3 und 4, 69 und 85 SGB VIII und ergänzendem Landesrecht als örtliche und überörtliche Rechtsträger der Behörden Jugendamt oder Landesjugendamt. Darum geht es im Folgenden – sowie um das Verhältnis der Träger der öffentlichen Jugendhilfe und der Träger der freien Jugendhilfe.

9.4.1 Die Träger

Im Unterschied zum Bildungssystem, allen voran der Schule, ist die Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland traditionell gekennzeichnet durch ein breites Spektrum an nicht-staatlichen Akteuren, den sogenannten „freien Trägern“, die insgesamt den weitaus größten Teil der Leistungen erbringen. Dabei handelt es sich um ein historisch gewachsenes, zugleich aber auch fortentwickeltes Trägerspektrum, das seinerseits noch häufig durch horizontale und vertikale Zusammenschlüsse auf überörtlicher Landes- und Bundesebene vernetzt ist. An diese – Freiheit und Vielfalt gewährleistende und auch in § 3 Absatz 1

SGB VIII vorausgesetzte – Trägerpluralität knüpfen auch die Wunsch- und Wahlrechte der Leistungsberechtigten an (vgl. § 5 SGB VIII).

Infolgedessen sollen die Träger der öffentlichen Jugendhilfe – also die kreisfreien Städte, die Landkreise und die kreisangehörigen Städte und Gemeinden mit eigenem Jugendamt nach dem jeweiligen Landesrecht, gemäß § 4 Absatz 2 SGB VIII – von eigenen Maßnahmen absehen, soweit geeignete Einrichtungen, Dienste und Veranstaltungen von anerkannten Trägern der freien Kinder- und Jugendhilfe betrieben werden oder rechtzeitig geschaffen werden können. Nichtsdestotrotz ist das Gesamtsystem der deutschen Kinder- und Jugendhilfe gekennzeichnet durch ein enges Zusammenspiel zwischen den öffentlich-staatlichen und frei-gemeinnützigen Trägern – und dies auch bei der Wahrnehmung von öffentlicher Verantwortung. Nicht zuletzt deshalb haben bislang die privatgewerblichen Träger in der Kinder- und Jugendhilfe keine auffällige Rolle gespielt.

a) Das Trägerspektrum

Im zahlenmäßigen Verhältnis zwischen frei-gemeinnützigen, öffentlich-staatlichen und privatgewerblichen Trägern zeigen sich bundesweit, bezogen auf Einrichtungen, Plätze und Personal der Kinder- und Jugendhilfe, für die vergangenen 20 Jahre zwar nicht übermäßige, aber doch bemerkenswerte Verschiebungen. So ist für die öffentlichen Träger bis Mitte der 2000er-Jahre absolut, aber bis zuletzt vor allem auch anteilig, ein Rückgang zu konstatieren, während die quantitative Bedeutung der Freien Träger einschließlich der Privatgewerblichen gestiegen ist (vgl. Tabelle 9-5). In den 1990er- und in den 2000er-Jahren hat der Anteil der Freien Träger an der Kinder- und Jugendhilfe bei Platz- und Personalzahlen um 20 bzw. 25 Prozentpunkte zugenommen.

Tabelle 9-5

Einrichtungen, Plätze und Personal in der Kinder- und Jugendhilfe nach Art des Trägers (Deutschland; 1990 bis 2010/2011; Angaben absolut, Verteilung in Prozent)

| | Insgesamt | | | | Prozentanteile je Kategorie | | | |
|----------------------|---------------|-------------------|----------------------|----------------------|-----------------------------|--------------|----------------------|----------------------|
| | 1990/91 | 2002 ¹ | 2006/07 ² | 2010/11 ² | 1990/91 | 2002 | 2006/07 ² | 2010/11 ² |
| Einrichtungen | | | | | | | | |
| Insgesamt | 74.963 | 79.313 | 79.837 | 84.160 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Öffentl. Träger | 35.748 | 27.616 | 25.263 | 24.874 | 47,7 | 34,8 | 31,6 | 29,6 |
| Freie Träger | 38.359 | 50.628 | 53.358 | 57.442 | 51,2 | 63,8 | 66,8 | 68,2 |
| Privatgew. Träg. | 856 | 1.069 | 1.216 | 1.844 | 1,1 | 1,3 | 1,5 | 2,2 |

noch Tabelle 9-5

| | Insgesamt | | | | Prozentanteile je Kategorie | | | |
|------------------------|------------------|-------------------|----------------------|----------------------|-----------------------------|--------------|----------------------|----------------------|
| | 1990/91 | 2002 ¹ | 2006/07 ² | 2010/11 ² | 1990/91 | 2002 | 2006/07 ² | 2010/11 ² |
| Plätze | | | | | | | | |
| Insgesamt | 3.297.446 | 3.461.265 | 3.509.677 | 3.716.579 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Öffentl. Träger | 1.824.608 | 1.383.831 | 1.266.492 | 1.274.140 | 55,3 | 40,0 | 36,1 | 34,3 |
| Freie Träger | 1.450.922 | 2.053.830 | 2.213.869 | 2.395.704 | 44,0 | 59,3 | 63,1 | 64,5 |
| Privatgew. Träg. | 21.916 | 23.604 | 29.316 | 46.735 | 0,7 | 0,7 | 0,8 | 1,3 |
| Tätige Personen | | | | | | | | |
| Insgesamt | 536.969 | 573.628 | 618.647 | 732.916 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Öffentl. Träger | 306.499 | 218.416 | 205.847 | 224.848 | 57,1 | 38,1 | 33,3 | 30,7 |
| Freie Träger | 224.986 | 347.605 | 404.443 | 494.448 | 41,9 | 60,6 | 65,4 | 67,5 |
| Privatgew. Träg. | 5.484 | 7.607 | 8.357 | 13.620 | 1,0 | 1,3 | 1,4 | 1,9 |

¹ Die hier ausgewiesene Zahl der tätigen Personen für das Jahr 2002 weicht um 174 von den Angaben in den vom Statistischen Bundesamt veröffentlichten Standardtabellen ab.

² Die Angaben für die Tagesbetreuungseinrichtungen für Kinder beziehen sich jeweils auf den 15. August 2007 und den 1. März 2011, die Daten für die anderen Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe immer auf das Jahresende (31.12.). Für die Kindertageseinrichtungen kann seit der Erhebung 2006 in der Trägergruppe „Wirtschaftsunternehmen“ zwischen den Kindertagesbetreuungseinrichtungen als Unternehmensteile – auch „Betriebskindergärten“ – und den privatgewerblichen Trägern unterschieden werden. Aus Gründen der Vergleichbarkeit mit den Ergebnissen vor 2006/2007 wird diese Differenzierung in der Ergebnisdarstellung hier nicht weiter berücksichtigt. Berücksichtigt werden für die privatgewerblichen Träger die Einrichtungen, Plätze und tätigen Personen, die in der Kategorie „Wirtschaftsunternehmen“ erfasst werden.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Kindertagesbetreuung und Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, verschiedene Jahrgänge; Zusammenstellung und Berechnung: Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

Allerdings ist gerade bei der Analyse der Trägerlandschaft für die Kinder- und Jugendhilfe ein nach Ost- und Westdeutschland differenzierender Blick notwendig. So liegt das Verhältnis zwischen den freien und öffentlichen Trägern in Westdeutschland nach wie vor bei etwa zwei zu eins. Das gilt mit Blick auf die Zahl der Einrichtungen ebenso wie auf die Plätze und das Personal (vgl. Tabelle 9-6, S. 36). Damit wird einmal mehr die hohe Bedeutung der zivilgesellschaftlichen Akteure in der Kinder- und Jugendhilfe unterstrichen.

Die für Westdeutschland gültigen Relationen werden inzwischen auch fast in Ostdeutschland erreicht, wenngleich mit noch etwas stärkeren Anteilen aufseiten der öffentlichen Träger. Gleichwohl sind insbesondere die Anteile der öffentlichen Träger in den vergangenen 20 Jahren stark zurückgegangen (vgl. Tabelle 9-7, S. 36). Insoweit haben sich in dieser Hinsicht West- und Ostdeutschland eindeutig angenähert (Rauschenbach/Schilling 2011, S. 25 und S. 43).

Entgegen der öffentlichen Wahrnehmung hat sich indes der Anteil an Einrichtungen, Plätzen und Personen im Bereich der privatgewerblichen Träger wenig verändert. Deutschlandweit bewegen sich die Anteile dieser Trägergruppe seit Jahren relativ konstant zwischen eins und etwas mehr als zwei Prozent (vgl. Tabelle 9-5). Zieht man hierfür einmal die Zahl der Einrichtungen heran, so sind

2010/2011 etwa 2,2 Prozent aller 84 160 Einrichtungen in privatgewerblicher Trägerschaft. Dieser Anteil variiert kaum zwischen Ost- und Westdeutschland, jedoch in einem deutlich stärkeren Maße zwischen den Bundesländern, und zwar von weniger als 1 Prozent im Saarland, in Thüringen oder auch in Berlin bis hin zu mehr als 5 Prozent in Schleswig-Holstein oder Mecklenburg-Vorpommern und mehr als 7 Prozent in Hamburg (vgl. Tabelle 9-8, S. 37).

Die auffälligen Unterschiede bei den privatgewerblichen Trägern zwischen den Bundesländern sind auf die unterschiedlichen Förderpraxen der Länder zurückzuführen. So lässt sich etwa für den Bereich der Kindertageseinrichtung festhalten, dass nach einer langen Zeit grundsätzlich ausgeschlossener öffentlicher Förderung von privatgewerblichen Trägern mit dem Tagesbetreuungsausbaugesetz (TAG) es den Ländern freigestellt wurde, welche Regelungen sie diesbezüglich auf die Förderung privatgewerblicher Träger treffen wollen. Im Jahr 2007 war in sechs Bundesländern die Förderung von sogenannten „Wirtschaftsunternehmen“ bereits zulässig und in drei weiteren Ländern war dies in Ausnahmefällen möglich. Einige Bundesländer, wie z. B. Berlin, lehnen dies grundsätzlich ab (vgl. Rauschenbach/Schilling 2008 und Spieß 2010). Auch Nordrhein-Westfalen hat eine Förderung durch das Land ausgeschlossen, es jedoch seinen Kommunen freigestellt zu fördern.

Tabelle 9-6

**Einrichtungen, Plätze und Personal in der Kinder- und Jugendhilfe nach Art des Trägers
(Westdeutschland einschl. Berlin; 1990 bis 2010/2011; Angaben absolut und in Prozent)**

| | Insgesamt | | | | Prozentanteile je Kategorie | | | |
|------------------------|------------------|-------------------|----------------------|----------------------|-----------------------------|--------------|----------------------|----------------------|
| | 1990/91 | 2002 ¹ | 2006/07 ² | 2010/11 ² | 1990/91 | 2002 | 2006/07 ² | 2010/11 ² |
| Einrichtungen | | | | | | | | |
| Insgesamt | 54.120 | 62.992 | 64.591 | 68.260 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Öffentl. Träger | 16.132 | 20.206 | 19.273 | 19.316 | 29,8 | 29,8 | 29,8 | 28,3 |
| Freie Träger | 37.132 | 41.979 | 44.337 | 47.444 | 68,6 | 68,6 | 68,6 | 69,5 |
| Privatgew. Träg. | 856 | 807 | 981 | 1.500 | 1,6 | 1,5 | 1,5 | 2,2 |
| Plätze | | | | | | | | |
| Insgesamt | 2.017.689 | 2.771.943 | 2.743.279 | 2.864.224 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Öffentl. Träger | 602.558 | 1.010.920 | 906.597 | 907.363 | 29,9 | 36,5 | 33,0 | 31,7 |
| Freie Träger | 1.393.215 | 1.746.230 | 1.815.382 | 1.920.984 | 69,1 | 63,0 | 66,2 | 67,1 |
| Privatgew. Träg. | 21.916 | 14.793 | 21.300 | 35.877 | 1,1 | 0,5 | 0,8 | 1,3 |
| Tätige Personen | | | | | | | | |
| Insgesamt | 333.888 | 471.468 | 512.661 | 610.840 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Öffentl. Träger | 113.550 | 171.637 | 164.675 | 182.227 | 34,0 | 36,4 | 32,1 | 29,8 |
| Freie Träger | 214.854 | 293.883 | 341.037 | 417.140 | 64,3 | 62,3 | 66,5 | 68,3 |
| Privatgew. Träg. | 5.484 | 5.948 | 6.949 | 11.473 | 1,6 | 1,3 | 1,4 | 1,9 |

¹ Die hier ausgewiesene Zahl der tätigen Personen für das Jahr 2002 weicht um 174 von den Angaben in den vom Statistischen Bundesamt veröffentlichten Standardtabellen ab.

² Die Angaben für die Tagesbetreuungseinrichtungen für Kinder beziehen sich jeweils auf den 15. März 2007 und den 1. März 2011, die Daten für die anderen Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe immer auf das Jahresende (31.12.). Für die Kindertagesbetreuungseinrichtungen kann seit der Erhebung 2006 in der Trägergruppe „Wirtschaftsunternehmen“ zwischen den Kindertageseinrichtungen als Unternehmensteile – auch „Betriebskindergärten“ – und den privatgewerblichen Trägern unterschieden werden. Aus Gründen der Vergleichbarkeit mit den Ergebnissen vor 2006/2007 wird diese Differenzierung in der Ergebnisdarstellung hier nicht weiter berücksichtigt. Berücksichtigt werden für die privatgewerblichen Träger die Einrichtungen, Plätze und tätigen Personen, die in der Kategorie „Wirtschaftsunternehmen“ erfasst werden.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Kindertagesbetreuung und Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, verschiedene Jahrgänge; Zusammenstellung und Berechnung: Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

Tabelle 9-7

**Einrichtungen, Plätze und Personal in der Kinder- und Jugendhilfe nach Art des Trägers
(Ostdeutschland ohne Berlin; 1991 bis 2010/2011; Angaben absolut, Verteilung in Prozent)**

| | Insgesamt | | | | Prozentanteile je Kategorie | | | |
|----------------------|---------------|-------------------|----------------------|----------------------|-----------------------------|--------------|----------------------|----------------------|
| | 1991 | 2002 ¹ | 2006/07 ² | 2010/11 ² | 1991 | 2002 | 2006/07 ² | 2010/11 ² |
| Einrichtungen | | | | | | | | |
| Insgesamt | 20.843 | 16.321 | 15.246 | 15.900 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Öffentl. Träger | 19.616 | 7.410 | 5.990 | 5.558 | 94,1 | 45,4 | 39,3 | 35,0 |
| Freie Träger | 1.227 | 8.649 | 9.021 | 9.998 | 5,9 | 53,0 | 59,2 | 62,9 |
| Privatgew. Träg. | 0 | 262 | 235 | 344 | 0,0 | 1,6 | 1,5 | 2,2 |

noch Tabelle 9-7

| | Insgesamt | | | | Prozentanteile je Kategorie | | | |
|------------------------|------------------|-------------------|----------------------|----------------------|-----------------------------|--------------|----------------------|----------------------|
| | 1991 | 2002 ¹ | 2006/07 ² | 2010/11 ² | 1991 | 2002 | 2006/07 ² | 2010/11 ² |
| Plätze | | | | | | | | |
| Insgesamt | 1.279.757 | 689.322 | 766.398 | 852.355 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Öffentl. Träger | 1.222.050 | 372.911 | 359.895 | 366.777 | 95,5 | 54,1 | 47,0 | 43,0 |
| Freie Träger | 57.707 | 307.600 | 398.487 | 474.720 | 4,5 | 44,6 | 52,0 | 55,7 |
| Privatgew. Träg. | 0 | 8.811 | 8.016 | 10.858 | 0,0 | 1,3 | 1,0 | 1,3 |
| Tätige Personen | | | | | | | | |
| Insgesamt | 203.081 | 102.334 | 105.986 | 122.076 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Öffentl. Träger | 192.949 | 46.953 | 41.172 | 42.621 | 95,0 | 45,9 | 38,8 | 34,9 |
| Freie Träger | 10.132 | 53.722 | 63.406 | 77.308 | 5,0 | 52,5 | 59,8 | 63,3 |
| Privatgew. Träg. | 0 | 1.659 | 1.408 | 2.147 | 0,0 | 1,6 | 1,3 | 1,8 |

¹ Die hier ausgewiesene Zahl der tätigen Personen für das Jahr 2002 weicht um 174 von den Angaben in den vom Statistischen Bundesamt veröffentlichten Standardtabellen ab.

² Die Angaben für die Tagesbetreuungseinrichtungen für Kinder beziehen sich jeweils auf den 15. März 2007 und den 1. März 2011, die Daten für die anderen Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe immer auf das Jahresende (31.12.). Für die Kindertagesbetreuungseinrichtungen kann seit der Erhebung 2006 in der Trägergruppe „Wirtschaftsunternehmen“ zwischen den Kindertageseinrichtungen als Unternehmensteile – auch „Betriebskindergärten“ – und den privatgewerblichen Trägern unterschieden werden. Aus Gründen der Vergleichbarkeit mit den Ergebnissen vor 2006/2007 wird diese Differenzierung in der Ergebnisdarstellung hier nicht weiter berücksichtigt. Berücksichtigt werden für die privatgewerblichen Träger die Einrichtungen, Plätze und tätigen Personen, die in der Kategorie „Wirtschaftsunternehmen“ erfasst werden.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Kindertagesbetreuung und Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, verschiedene Jahrgänge; Zusammenstellung und Berechnung: Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

Tabelle 9-8

**Anteil der Einrichtungen in privatgewerblicher Trägerschaft
(Bundesländer; 2006/2007 und 2010/2011; Anteile in Prozent)¹**

| | 2006/07 | 2010/11 | Veränderung in Prozentpunkten |
|------------------------|---------|---------|-------------------------------|
| Schleswig-Holstein | 6,5 | 5,5 | -1,0 |
| Hamburg | 4,5 | 7,4 | 2,9 |
| Niedersachsen | 2,5 | 2,7 | 0,2 |
| Bremen | 1,2 | 1,8 | 0,5 |
| Nordrhein-Westfalen | 0,9 | 1,8 | 0,9 |
| Hessen | 1,0 | 1,4 | 0,4 |
| Rheinland-Pfalz | 0,8 | 2,3 | 1,5 |
| Baden-Württemberg | 1,2 | 1,7 | 0,5 |
| Bayern | 1,2 | 2,2 | 1,0 |
| Saarland | 0,5 | 0,3 | -0,2 |
| Berlin | 0,8 | 0,7 | 0,0 |
| Brandenburg | 2,4 | 3,5 | 1,1 |
| Mecklenburg-Vorpommern | 4,1 | 5,2 | 1,1 |

noch Tabelle 9-8

| | 2006/07 | 2010/11 | Veränderung in Prozentpunkten |
|-----------------------------------|------------|------------|-------------------------------|
| Sachsen | 0,8 | 1,3 | 0,4 |
| Sachsen-Anhalt | 1,2 | 1,4 | 0,2 |
| Thüringen | 0,3 | 1,0 | 0,7 |
| Deutschland | 1,5 | 2,2 | 0,7 |
| Westdeutschland (einschl. Berlin) | 1,5 | 2,2 | 0,7 |
| Ostdeutschland (ohne Berlin) | 1,5 | 2,2 | 0,6 |

¹ Die Angaben für die Tagesbetreuungseinrichtungen für Kinder beziehen sich jeweils auf den 15. März 2007 und den 1. März 2011, die Daten für die anderen Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe immer auf das Jahresende (31.12.).

Für die Kindertagesbetreuungseinrichtungen kann seit der Erhebung 2006 in der Trägergruppe „Wirtschaftsunternehmen“ zwischen den Kindertageseinrichtungen als Unternehmensteile – auch „Betriebskindergärten“ – und den privatgewerblichen Trägern unterschieden werden. Aus Gründen der Vergleichbarkeit mit den Ergebnissen in Tabelle 9-5 wird diese Differenzierung in der Ergebnisdarstellung hier nicht weiter berücksichtigt. Berücksichtigt werden für die privatgewerblichen Träger die Einrichtungen, Plätze und tätigen Personen, die in der Kategorie „Wirtschaftsunternehmen“ erfasst werden.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Kindertagesbetreuung und Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, verschiedene Jahrgänge; Zusammenstellung und Berechnung: Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

Nicht nur deshalb haben – im Vergleich zu anderen personenbezogenen Dienstleistungen, wie z. B. der ambulanten Altenhilfe – privatgewerbliche Anbieter im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe bisher keine signifikante Bedeutung erlangt. Entwicklungen in Bundesländern (z. B. Hamburg) legen darüber hinaus nahe, dass ihre Einbeziehung in die staatliche Förderung nicht zu einer raschen „Marktübernahme“ durch diese Anbieter führt – eine Befürchtung, die häufig als Grund für eine nicht-staatliche Förderung dieser Anbieter genannt wird.

Dennoch haben die Restriktionen im Bereich der öffentlichen Haushalte, die Verschärfung der Anfragen von Politik und Querschnittsverwaltungen bezüglich der Notwendigkeit und Wirksamkeit von Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe sowie die Einführung von marktförmigen Elementen der neuen Steuerung und von Wettbewerbselementen, insbesondere aufgrund der §§ 78a ff. SGB VIII, Auswirkungen auf das Verhältnis der Träger nach sich gezogen. Mancherorts ähnelt das Verhältnis des öffentlichen zum freien Träger schon einem „Auftragsverhältnis“.

b) Veränderte Aufgabenverteilung

Für die Zeit ab Ende des 20. Jahrhunderts war darauf hingewiesen worden, dass sich die Träger der öffentlichen Jugendhilfe in Teilen – keineswegs durchgängig (vgl. Gadow u. a. 2013, S. 84 ff.) – aus der unmittelbaren Leistungserbringung zurückgezogen und sich im Rahmen ihrer Gesamt- und Planungsverantwortung auf die Aufgaben der Steuerung, Koordination und Finanzierung des Leistungsgeschehens konzentriert hätten. In der Tendenz hat sich dies als ein Ergebnis der Jugendamtsbefragung durch das DJI auch für die Zeit bis etwa 2004 bestätigt (Pluto u. a. 2007, S. 303).

Dieser Trend des Rückzugs der Träger der öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe hat sich in den Folgejahren jedoch nicht mehr fortgesetzt (Gadow u. a. 2013, S. 84). Gemäß den Ergebnissen der Kinder- und Jugendhilfe-Statistik ist auch die Anzahl der Einrichtungen in öffentlicher Trägerschaft deutschlandweit zwischen 2006/2007 und 2010/2011 mit rund 25 000 Einrichtungen konstant geblieben. Dies gilt für die Kindertageseinrichtungen ebenso wie für die „anderen Einrichtungen“ der Kinder- und Jugendhilfe (vgl. Tabelle 9-5).

c) „Binnendifferenzierungen“ im Bereich der Träger der freien Jugendhilfe

Jenseits der Frage nach der Stabilität des Verhältnisses zwischen öffentlichen, frei-gemeinnützigen und privatgewerblichen Trägern gehört zur Beobachtung der Trägerstrukturen auch die Perspektive auf mögliche Akzentverlagerungen innerhalb der Gruppe der freien Träger. Hier ist einerseits auf Verschiebungen zwischen den „traditionellen Trägern“ im Bereich der Wohlfahrtspflege, etwa den konfessionellen Verbänden und Kirchen, zu achten, andererseits geht es aber auch um Veränderungen in der quantitativen Gewichtung zu anderen frei-gemeinnützigen Trägergruppen.

Bis zum Ende des letzten Jahrhunderts gab es Anzeichen für eine Zunahme der Träger in den Bereichen „jenseits der traditionellen Wohlfahrtsverbände“, insbesondere in den ostdeutschen Bundesländern, die dazu führten, die These eines „Modernitätsvorsprungs der ostdeutschen Jugendhilfe in Bezug auf Trägervielfalt und das Verhältnis zwischen öffentlichen und freien Trägern sowie innerhalb der freien Trägerlandschaft“ zur Diskussion zu stellen – mit dem Hinweis, dass dies nicht nur ein „Ostphänomen“ darstellt (van Santen/Seckinger 1999, S. 177 f.). Auch

zwischen 2000 und 2004 ist es in vielen Regionen noch zu einer wachsenden Trägerpluralität gekommen, bei der die nicht-verbandlich gebundenen Träger an Bedeutung gewannen.

So hat sich laut Kinder- und Jugendhilfestatistik der Anteil der Einrichtungen in der Trägerschaft „sonstiger juristischer Personen/anderer Vereinigungen“ an allen Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe von knapp 12 Prozent (1998) auf zuletzt 15 Prozent (2010/2011) erhöht. Für den Westen Deutschlands zeigt sich dabei eine Zunahme von knapp 12 auf 14 Prozent, für den Osten sogar von zwölf auf zuletzt immerhin 19 Prozent. Die „sonstigen frei-gemeinnützigen Träger“ haben sich damit in Ostdeutschland als stärkste Trägergruppe etabliert, noch vor dem „Paritätischen“ mit knapp 16 Prozent (vgl. Tabelle 9-9). Diese Entwicklungen in den 1990er- und den 2000er-Jahren lassen die These von der Entstehung eines „disorganisierten Wohlfahrtskapitalismus“ (Pluto u. a. 2007, S. 302) plausibel erscheinen.

Zugleich sind inzwischen aber auch wieder gegenläufige Tendenzen erkennbar (vgl. Gadow u. a. 2013, S. 91 ff.). Eine Zunahme der Trägerpluralität war zuletzt nur noch in den beiden expandierenden Bereichen der Kindertagesbetreuung und der Hilfen zur Erziehung festzustellen. Im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit und Jugendsozial-

arbeit ist hingegen die Zahl der geförderten Träger in etwa gleich geblieben, in Ostdeutschland – wie bereits ab ca. 2000 – zurückgegangen (ebd.). Auch der Anteil der privatgewerblichen Träger ist in den Jahren ab 2005 nicht mehr weiter gewachsen. Bei den Beratungsangeboten sind diese nach wie vor kaum vertreten, und innerhalb der Jugendsozialarbeit spielen sie nur im Bereich der Jugendberufshilfe eine nennenswerte Rolle (a. a. O., S. 89 ff.). Insgesamt kann deshalb zwischenzeitlich kaum noch von „großen Umbrüchen in der Trägerlandschaft“ der Kinder- und Jugendhilfe gesprochen werden.

d) Rechtsformen der Träger und Trägerverbände

Inzwischen werden im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfestatistik auch die Rechtsformen der Träger und Trägerverbände erfasst. Aber auch bei diesen sind in den letzten Jahren keine bedeutenden Veränderungen und Verschiebungen festzustellen (vgl. Rauschenbach/Schilling 2011, S. 25 und 34 ff.). Nach wie vor sind die freien Träger ganz überwiegend als eingetragene Vereine (e. V.) oder, bei Kirchengemeinden (etwa als Träger von Kindertageseinrichtungen), in „sonstigen Rechtsformen des – kirchlichen – öffentlichen Rechts“ sowie darüber hinaus als „Stiftungen“ oder als „gemeinnützige Gesellschaften mit beschränkter Haftung (GmbH)“ organisiert,

Tabelle 9-9

Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe nach ausgewählten Trägergruppen (Ost- und Westdeutschland; 1998 bis 2010; Anteile in Prozent)

| | Westdeutschland (einschl. Berlin) | | Ostdeutschland (ohne Berlin) | |
|---|--------------------------------------|----------------------|---------------------------------|----------------------|
| | 1998 (N = 60.866) | 2010 (N = 68.260) | 1998 (N = 18.894) | 2010 (N = 15.900) |
| Öffentl. Träger insgesamt | 30,7 | 28,3 | 51,0 | 35,0 |
| Freie Träger insgesamt | 67,8 | 69,5 | 48,0 | 62,8 |
| Davon | | | | |
| Arbeiterwohlfahrt | 3,3 | 3,4 | 6,0 | 6,5 |
| Paritätischer Wohlfahrtsverband | 4,8 | 8,7 | 12,5 | 15,7 |
| Deutsches Rotes Kreuz | 1,6 | 1,8 | 3,1 | 3,6 |
| Diakonie/EKD | 19,5 | 17,8 | 8,5 | 10,8 |
| Caritas/katholischer Träger | 23,9 | 20,1 | 2,3 | 2,7 |
| Sonst. Rel'gem. (einschl. ZWJST) ¹ | 0,8 | 0,9 | 0,5 | 0,7 |
| Jugendgruppe, -initiative, -verband | 2,3 | 2,9 | 3,2 | 3,5 |
| Sonst. juristische Person | 11,5 | 14,0 | 11,9 | 19,3 |
| Privatgewerbliche Träger | 1,5 | 2,2 | 1,0 | 2,2 |

¹ Sonstige Religionsgemeinschaften des öffentlichen Rechts inklusive der Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Kindertagesbetreuung und Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, verschiedene Jahrgänge; Zusammenstellung und Berechnung: Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

vereinzelt auch als „eingetragene Genossenschaften“ (eG). Insoweit gibt es wenige Veränderungen.

Allerdings bilden sich im Zuge der Fusionierung von Kirchengemeinden in der katholischen Kirche bundesweit in den letzten Jahren zunehmend größere Trägerverbände für Kindertagesbetreuungseinrichtungen in den Bistümern. Diese neuen Trägerstrukturen werden u. a. als gGmbHs, Kirchengemeinden-Verbände oder auch als öffentlich-rechtliche Zweckverbände realisiert und bilden so eine neue, teilweise heterogene Struktur konfessioneller Trägerschaft von Kindertageseinrichtungen. Bei den öffentlichen Trägern handelt es sich unterdessen zumeist um Gebietskörperschaften im Sinne juristischer Personen des öffentlichen Rechts; gelegentlich führen sie Einrichtungen auch als Eigenbetriebe oder als GmbH.

Die Bemühungen im Bereich der „Neuen Steuerung“ und der „Verbetriebswirtschaftlichung“ in den letzten beiden Jahrzehnten hätten eine zunehmende Gründung von handelsrechtlich orientierten Rechtsträgern in der Kinder- und Jugendhilfe vermuten lassen, z. B. GmbHs. Aber dennoch dominieren nach wie vor ganz überwiegend die klassischen Strukturen der gemeinnützigen Vereine bzw. der Kirchengemeinden (Körperschaft öffentlichen Rechts). In dieser Hinsicht haben sich somit die Befürchtungen einer „Verbetriebswirtschaftlichung“ der Kinder- und Jugendhilfe nicht konkretisiert.

Dies ist vermutlich auch darauf zurückzuführen, dass nicht allein betriebswirtschaftliche und handelsrechtliche Maximen bei den Rechtsträgern von Bedeutung sind, sondern überwiegend auch gemeinwohlorientierte Zwecke. So ist die Gemeinnützigkeit vielfach eine unabdingbare Voraussetzung, um überhaupt öffentliche Fördergelder zu erhalten (vgl. Rauschenbach/Schilling, 2011), wengleich auch die Rechtsform der Trägerstiftung oder der GmbH ebenfalls als gemeinnützig anerkannt sein kann. Infolgedessen gibt der Status der Gemeinnützigkeit keinen Hinweis auf die Beibehaltung dieser vorherrschenden Rechtsformen. Große Teile der Einrichtungen der Wohlfahrtsverbände sind als gemeinnützige Vereine, die Einrichtungen der kommunalen Spitzenverbände hingegen öffentlich-rechtlich organisiert.

e) Schlussfolgerungen

Zwischen den öffentlichen, frei-gemeinnützigen und privatgewerblichen Trägern haben sich in den letzten Jahren ebenso wenig gravierende Verschiebungen ergeben wie mit Blick auf deren Rechtsformen. Allein im Vergleich zu den 1990er-Jahren hat sich die Situation in den ostdeutschen Bundesländern der in Westdeutschland angenähert. An dem Zusammenspiel von öffentlicher und freier Jugendhilfe hat sich dabei jedoch nichts Wesentliches verändert.

Auffällig sind lediglich leichte Verschiebungen in den Binnenverhältnissen: So entpuppt sich der Paritätische Wohlfahrtsverband als der eigentliche „Marktgewinner“ des letzten Jahrzehnts, nicht nur, weil er die größten Zuwachsraten in diesem Zeitraum zu verzeichnen hat, sondern auch, weil er zugleich in Ostdeutschland zum Haupt-

anbieter an Einrichtungen innerhalb der Gruppe der freien Träger geworden ist.

Auch wenn, jenseits der kommunalen Einrichtungen, die eingetragenen Vereine nach wie vor den typischen Kern der Einrichtungsarten innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe bilden, haben – neben der diffusen Gruppe der „sonstigen juristischen Personen“ – auch die gemeinnützigen GmbHs leicht zugenommen.

Auffällig sind schließlich nach wie vor die Unterschiede im Binnenvergleich der Bundesländer: So ist beispielsweise die Caritas mit 37 Prozent und 33 Prozent besonders stark im Saarland und in Bayern vertreten, während der Paritätische insbesondere in Hamburg und Berlin einen Anteil von weit über 20 Prozent aller Einrichtungen unterhält. In Schleswig-Holstein wiederum kommt die Diakonie bzw. die Evangelische Kirche Deutschlands auf rund 25 Prozent aller Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe. Die Einrichtungen in öffentlicher Trägerschaft sind mit über 40 Prozent am stärksten in Brandenburg und Sachsen-Anhalt vertreten.

9.4.2 Die Jugendämter

Im Folgenden soll auf einige aktuelle Probleme der Jugendämter eingegangen werden; Jugendämter nehmen im System der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland eine herausragende Stellung ein. Da innerhalb der Fachbehörde Jugendamt vom Allgemeinen Sozialen Dienst besonders umfangreiche Aufgaben wahrzunehmen sind, wird diesem ein eigener Abschnitt gewidmet. Schließlich wird auch auf die aktuelle Situation der Jugendhilfeausschüsse eingegangen, die zusammen mit der Verwaltung des Jugendamts die – in einer solchen Form in der deutschen Verwaltung einmaligen – zweigliedrigen Jugendämter bilden.

a) Jugendämter und Landesjugendämter

Die kommunalen Jugendämter sind die wichtigste Institution für Fragen der Förderung und Hilfe für Kinder, Jugendliche und Familien in Deutschland. Sie sind gemäß § 85 Absatz 1 i. V. m. § 69 Absatz 1 und 3 SGB VIII für grundsätzlich alle örtlichen und regionalen Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe sachlich zuständig und tragen insoweit nahezu allumfassend öffentliche Verantwortung für ein gelingendes Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen in ihrem örtlichen Zuständigkeitsbereich. Die Jugendämter sind zugleich der institutionelle Kern, das organisatorische „Herzstück“ der deutschen Kinder- und Jugendhilfe: Sie sind „nicht weniger als gleichzeitig Agentur des Helfens, Instanz sozialer Kontrolle, Akteur im Sozialraum, aber auch Dienstleister für junge Menschen und Familien“ (Pothmann 2008, S. 11).

Die Anzahl der Jugendämter ist in Deutschland zwischen 2000 und 2011 von 616 (vgl. Bissinger u. a. 2002, S. 21) auf zuletzt 563 kommunale Jugendbehörden zurückgegangen. Dies ist im Wesentlichen bedingt durch Gebietsreformen in den neuen Bundesländern, mit dem Ergebnis eines Rückgangs der Anzahl der kommunalen Gebietskörperschaften auf der Ebene von Kreisen, aber auch

durch „Rückgaben“ von Trägerschaften der öffentlichen Jugendhilfe durch einzelne kreisangehörige Städte in den westdeutschen Bundesländern – wobei vor allem in Nordrhein-Westfalen, in den letzten Jahren immer noch Jugendämter bei kreisangehörigen Gemeinden mit weniger als 30 000 Einwohnern neu hinzugekommen sind (vgl. Tabelle 9-10).

Trotz eines Rückgangs der Gesamtzahl der Jugendämter ist die Zahl der Beschäftigten in den kommunalen Jugendbehörden gestiegen. Waren 1994 noch rund 28 900 Personen tätig, so lag die Zahl zwischen 1998 und 2006 jeweils zwischen 33 000 und 34 000 Beschäftigten, um dann bis 2010 auf knapp 35 000 weiter zu steigen. Damit ist das Personalvolumen der kommunalen Jugendämter

zwischen 1994 und 2010 um 21 Prozent gestiegen (vgl. Pothmann/Tabel 2012).

Trotz zahlreicher organisatorischer Veränderungen in den vergangenen Jahren haben – nach der Jugendamtsadressdatei des DJI-Projektes „Jugendhilfe und sozialer Wandel“ – 514 (88,5 Prozent) Jugendämter den Begriff „Jugendamt“ als Behördenbezeichnung beibehalten, hingegen 27 (4,6 Prozent) die Bezeichnung „Jugend- und Sozialamt“, 18 (3,1 Prozent) „Abteilung Jugend und Familie“ und 4 (0,7 Prozent) die Bezeichnung „Amt für Jugend und Sport“ gewählt. Nur in jeweils ein oder zwei Fällen lauten die Bezeichnungen anders und verweisen auf Ämter oder „Fachbereiche“ mit noch breiter angelegten Zuständigkeiten.

Tabelle 9-10

**Anzahl der Jugendämter nach Bundesländern
(Stand: 2010/2011)**

| Bundesländer | Jugendämter | | | Anzahl der Jugendämter (ohne LJÄ) ⁴ |
|-------------------------------------|-------------------|----------------|----------------------------|--|
| | Kreisfreie Städte | (Land-) Kreise | Kreis-angehörige Gemeinden | |
| Baden-Württemberg | 9 | 35 | 3 | 47 |
| Bayern | 25 | 71 | – | 96 |
| Berlin ¹ | 1 | – | – | 1 |
| Brandenburg | 4 | 14 | – | 18 |
| Bremen ¹ | 2 | – | – | 2 |
| Hamburg ¹ | 1 | – | – | 1 |
| Hessen | 5 | 21 | 7 | 33 |
| Mecklenburg-Vorpommern ² | 2 | 6 | – | 8 |
| Niedersachsen ³ | 9 | 37 | 6+7 | 59 |
| Nordrhein-Westfalen | 22 | 27 | 137 | 186 |
| Rheinland-Pfalz | 12 | 24 | 5 | 41 |
| Saarland | 1 | 5 | – | 6 |
| Sachsen | 3 | 10 | – | 13 |
| Sachsen-Anhalt | 3 | 11 | – | 14 |
| Schleswig-Holstein | 4 | 11 | – | 15 |
| Thüringen | 6 | 17 | – | 23 |
| Deutschland | 109 | 289 | 165 | 563 |

¹ In Hamburg und Berlin sind die Jugendämter auf der Ebene der Bezirke angesiedelt, d. h. in Hamburg 7 Jugendämter, in Berlin 12 Jugendämter. In Bremen existieren 6 Sozialzentren. Diese Angaben fließen nicht mit in die Anzahl der Jugendämter in Deutschland ein.

² Kreisgebietsreform im August 2011.

³ In der Region Hannover bestehen 7 Jugendämter: JA der Stadt Hannover (1), JA der Region Hannover (1), in Städten in der Region Hannover (5).

⁴ In jedem Bundesland besteht 1 Landesjugendamt. Ausnahme ist Nordrhein-Westfalen. Hier bestehen 2 Landesjugendämter.

Von einem „Zerfall“ einheitlicher, für die Kinder- und Jugendhilfe insgesamt zuständiger Organisationseinheiten kann in Anbetracht dessen nicht die Rede sein, auch wenn in einer DJI-Jugendamtsbefragung aus dem Jahre 2004 23 Prozent der Jugendämter angegeben hatten, dass bestimmte Jugendhilfaufgaben auch anderen Bereichen der Kommunalverwaltung zugeordnet waren (Pluto u. a. 2007, S. 54 f.). Darüber hinaus nahmen dieser Erhebung zufolge die Jugendämter häufig auch Aufgaben wahr, die nicht aus dem SGB VIII abgeleitet waren: vor allem Unterhaltsvorschuss (68 Prozent), Erziehungsgeld (30 Prozent), Sozialhilfe (19 Prozent), Umsetzung des BaFöG (14 Prozent), Aufgaben nach dem Betreuungsgesetz (14 Prozent), Betreuung älterer Menschen (11 Prozent), Sportförderung (10 Prozent), Gesundheitsförderung (6 Prozent), Schule (4 Prozent), Integration erwachsener Aussiedlerinnen, Aussiedler und Ausländerinnen und Ausländer, Hilfe zur Arbeit (3 Prozent) und Wohnen (3 Prozent). Dabei ist der in anderen kommunalen Aufgabenfeldern verbreitete Trend der Auslagerung von Aufgaben in privatwirtschaftliche Unternehmen für den Bereich der Kinder- und Jugendhilfe kaum festzustellen (Pluto u. a. 2007, S. 56 f.).

Festzuhalten ist im Ergebnis somit, dass trotz der durch die Föderalismusreform für die Kreise und kreisfreien Städte grundsätzlich eröffneten Möglichkeit, andere Organisationseinheiten bilden zu können, die Jugendämter auf der örtlichen Ebene weiterhin als sozialpädagogische Fachbehörde fungieren und anerkannt sind. Mehr noch: Jugendämter haben sich – jenseits einer wiederholt kritischen medialen Berichterstattung – als eine von der Bevölkerung eindeutig identifizierbare, einheitliche Behörde, die für eine Gebietskörperschaft die Gesamtverantwortung für Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe und den Schutz von Minderjährigen wahrnimmt, konsolidiert. Allerdings ist nicht zu verkennen, dass es immer wieder Bestrebungen gab und gibt, Teile der Aufgaben aus dem Jugendamt auszulagern (etwa den Elementarbereich) oder die Zuständigkeit für bestimmte Bereiche bewusst in ein anderes Amt zu geben (z. B. die Schulsozialarbeit). Diese Bestrebungen sind allerdings nur in einigen Kommunen zu beobachten.

Analoges kann für die Landesjugendämter nicht durchgängig behauptet werden. Als überörtliche Träger der Kinder- und Jugendhilfe haben sie gemäß § 85 Absatz 2 SGB VIII u. a. umfassende Beratungs- und Unterstützungsaufgaben zu erfüllen, für eine überörtliche Qualitätssicherung und -entwicklung zu sorgen, die Aufgaben zum Schutz von Minderjährigen in Heimen, Einrichtungen der Kindertagesbetreuung etc. wahrzunehmen und Angebote zur Fortbildung der Fachkräfte zu organisieren. Obwohl es sich um Aufgaben handelt, die mit Blick auf einen vergleichbaren Standard der Leistungs- und Schutzbedingungen der Kinder- und Jugendhilfe angesichts der hohen Zahl von fast ca. 560 örtlichen Trägern grundlegend sind, wurde in den vergangenen Jahren in Niedersachsen das Landesjugendamt aufgegeben und in einigen anderen Bundesländern sind die Landesjugendämter durch Eingliederung in die oberste Landesjugendbehörde

(Schleswig-Holstein, Hessen, Saarland, Sachsen und Thüringen) faktisch weitgehend abgeschafft.

b) Der Allgemeine Soziale Dienst

Der Allgemeine Soziale Dienst (ASD) ist als Basisdienst für die Menschen vor Ort in den Kommunen verantwortlich für vielfältige soziale Hilfeleistungen. Darüber hinaus erfüllt er auch hoheitliche Aufgaben, insbesondere im Bereich des Kinderschutzes. Nahezu alle ASD sind regional nach Bezirken (gemeinde-, stadtteil- oder straßenzugeweise) aufgeteilt, sind also zumeist nicht nach dem Buchstabenprinzip organisiert. Diese bezirksweise Aufteilung stellt wiederum eine Grundvoraussetzung für eine sozialraumorientierte Kinder- und Jugendhilfe dar, die geprägt ist vom Bestreben, neben der einzelfallbezogenen Arbeit auch fallübergreifende gemeinwesenorientierte Arbeit, also Arbeit an einer unterstützenden Infrastruktur vor Ort zu leisten (vgl. AGJ 2010a, S. 2).

In ca. 80 Prozent der Jugendämter war der ASD nach der DJI-Jugendamtsbefragung 2004 ausschließlich für Aufgaben nach dem SGB VIII zuständig; in 20 Prozent der Jugendamtsbezirke außerdem für Aufgaben der Sozialhilfe und der Gesundheitsfürsorge (Pluto u. a. 2007, S. 59 f.). Vorschläge insbesondere aus den 1990er-Jahren, einen ASD für alle relevanten kommunalen Ämter mit sozialen Aufgaben einzurichten, haben sich nicht durchsetzen können (Schäfer in Münder u. a. 2009, § 69, Rz. 16). Zugleich unterstand der ASD (a. a. O., S. 61) in 91 Prozent der befragten Jugendämter fach- und dienstaufsichtlich der Jugendamtsleitung, wie dies mit Blick auf § 69 Absatz 3 SGB VIII allgemein als rechtlich erforderlich angesehen wird (vgl. Vondung in Kunkel 2011, § 69 RN 31), während dies bei 6 Prozent teilweise und bei 3 Prozent der Jugendämter überhaupt nicht der Fall war.

Die ASD bilden in der Regel die größte Organisationseinheit innerhalb des Jugendamts: Etwas mehr als jede vierte Fachkraft in den Jugendämtern arbeitet im ASD (vgl. Pothmann/Tabel 2012). Insgesamt waren dies Ende 2010 knapp 9 500 Beschäftigte auf ca. 8 200 umgerechneten Vollzeitstellen. Damit haben die personellen Ressourcen des ASD zwischen 2006 und 2010 um etwa 24 Prozent zugenommen.

Ein Hochschulabschluss ist bei den Beschäftigten im ASD die Regel: 95 Prozent der Fachkräfte in den westlichen und 79 Prozent in den östlichen Bundesländern sind an einer Fachhochschule oder Universität ausgebildet worden. Bundesweit sind rund drei Viertel aller Beschäftigten Frauen. Mit Blick auf die Altersstruktur zeigt sich, dass mit knapp 60 Prozent der Großteil des Personals 40 Jahre und älter ist. Damit ist das ASD-Personal im Schnitt „älter“ als in den anderen Feldern der Kinder- und Jugendhilfe. Allerdings deutet sich an, dass im Kontext der jüngsten Personalzuwächse auch zahlreiche jüngere Fachkräfte neu eingestellt worden sind. So ist insbesondere die Beschäftigtenzahl der jüngeren Jahrgänge im Alter von unter 30 Jahren zwischen 2002 und 2010 deutlich gestiegen (ebd.).

Der personelle Zuwachs im ASD war angesichts der hohen Arbeitsbelastung sowie weiterer steigender Anforderungen und zusätzlicher Aufgaben – nicht zuletzt im Zusammenhang mit der Präzisierung des Schutzauftrags bei (vermuteter) Kindeswohlgefährdung – zu erwarten. Zugleich ist in den letzten Jahren die Zahl der Überlastungsanzeigen offenbar stark angestiegen (vgl. AGJ 2010a, S. 4, unter Bezugnahme auf Seckinger u. a. 2008). Gründe dafür sind offenbar das ausgesprochen breite Aufgabenspektrum, die Zunahme komplexer Problemlagen und Hilfebedarfe, die vor dem Hintergrund spektakulärer Fälle von Kindesmisshandlung und -vernachlässigung gestiegene öffentliche Aufmerksamkeit und die daraus resultierende hohe persönliche Belastung der Beschäftigten.

Zudem muss nüchtern festgestellt werden, dass viele Gebietskörperschaften nicht für eine „dem Bedarf entsprechende Zahl von Fachkräften“ im ASD gesorgt haben, wie dies gesetzlich in § 79 Absatz 3 SGB VIII vorgeschrieben ist. Trotz der gestiegenen Zahl der Fachkräfte sind die Belastungen für die Beschäftigten im ASD keineswegs geringer geworden. Vielmehr deuten die steigenden Fallzahlen bei den Hilfen zur Erziehung, der höhere Aufwand bei den Familiengerichtshilfen und den Kinderschutzfällen darauf hin, dass die Fallzahlenbelastung für das Personal im ASD – für die die Bundesarbeitsgemeinschaft Allgemeiner Sozialer Dienst/Kommunaler Sozialer Dienst (2011) eine maximale Fallzahlenbelastung von eins zu 35 für laufende Hilfen zur Erziehung vorschlägt – weiter zugenommen hat (vgl. www.bag-asd.de; Pothmann 2012a).

Auf die hohe Belastung der Fachkräfte im ASD reagieren die Jugendämter in den letzten Jahren in Abkehr von der generalistischen Bezirkssozialarbeit zunehmend mit einer Auslagerung originärer ASD-Aufgaben an frei-gemeinnützige Träger, aber auch an selbstständige (Familien-) Therapeutinnen und Therapeuten in Form von Clearingaufträgen sowie mit höherer mit höherer Spezialisierung. Aufgebaut wurden neben den schon traditionellen Spezialdiensten Jugendgerichtshilfe/Jugendhilfe im Strafverfahren und Pflegekinderdienst in den letzten zehn Jahren darüber hinaus u. a.

- Krisendienste, die sich schwerpunktmäßig um die Bearbeitung von § 8a-Meldungen, Hausbesuche und Inobhutnahmen kümmern,
- Spezialdienste für ambulante Eingliederungshilfen gem. § 35a SGB VIII, die sich gut mit den komplexen Verfahren, typischen Störungsbildern und wirksamen Interventionen auskennen,
- Fachkräfte für die Familiengerichtshilfe, die sich auf Trennungs- und Scheidungsberatung spezialisiert haben.

Dazu hat eine Reihe von Jugendämtern mit dem Ziel einer auch fiskalisch optimierten „Fallsteuerung“ der Hilfen zur Erziehung unter dem Stichwort „Casemanagement“ ihre Sozialen Dienste arbeitsteilig organisiert: Im „Eingangsmanagement“ werden zunächst alle Neufälle, auch Kriseninterventionen, bearbeitet, der konkrete Bedarf im Einzelfall festgestellt und junge Menschen und

Familien evtl. an andere Dienste, z. B. eine Erziehungsberatungsstelle, verwiesen. Nur jene Fälle, die Bedarf nach intensiveren Hilfen zur Erziehung haben, werden an das „Fallmanagement“ überwiesen. Alle diese Formen der (Re-)Spezialisierung zuvor generalistisch erbrachter Beratungs- und Hilfeleistungen mögen den psychologischen Druck auf die klassische Bezirkssozialarbeit zwar vermindern helfen. Sie können aber auch Diskontinuitäten und damit neue, qualitativ nachteilige Schnittstellen zulasten einer achtsamen, an den Bedürfnissen der Adressaten orientierten und wirkungsvollen Kinder- und Jugendhilfe schaffen.

Im Kontext der Debatte um Kindeswohlgefährdung wurden in den vergangenen Jahren in vielen Jugendämtern neben Ablaufschemata bei Meldungen softwarebasierte Systeme der Fallfassung eingeführt. Diese standardisierten Programme sollen dazu dienen, Fälle systematisch nach bestimmten Gefährdungskriterien zu bewerten. Dies formalisiert zwar die subjektiven Einschätzungen, macht diese im Rahmen kollegialer Kontrolle aber auch potenziell zurechenbarer. Andererseits birgt diese Standardisierung von Falleinschätzungen auch die Gefahr einer Einschränkung professioneller Entscheidungsspielräume und letztlich eine De-Professionalisierung der Kinder- und Jugendhilfe in einem sensiblen Feld in sich (vgl. Schröder/Ziegler 2007, S. 6).

Gezielte empirische Studien über die Arbeit des ASD sind jedoch eher dünn gesät (vgl. Gissel-Palkovich/Schubert 2010; Merchel u. a. 2010). Zu den neuen Organisationsformen und ihrer jeweiligen Wirksamkeit existieren z. B. nur wenige empirische Befunde. Der ASD ist, so zeigt sich, nach wie vor ein von Wissenschaft und Forschung vernachlässigter Bereich. Trotz einiger empirischer Hinweise fehlt es an einer ausreichenden Datenbasis, um die Rolle des ASD unter sich wandelnden gesellschaftlichen Bedingungen beleuchten zu können. Hilfreich kann es in Anbetracht dieser Situation sein, dass mit der Bundesarbeitsgemeinschaft ASD/KSD seit 2008 eine Interessenvertretung und Diskussionsplattform für diesen – für die Praxis der Kinder- und Jugendhilfe so zentralen – Dienst existiert.

c) Jugendhilfeausschüsse

Gemäß § 70 Absatz 1 SGB VIII werden die Aufgaben des Jugendamts „durch den Jugendhilfeausschuss und die Verwaltung des Jugendamts wahrgenommen“. Diese seit der RJWG-Novelle von 1953 vorgesehene „Zweiggliedrigkeit“ des Jugendamts als Behörde beinhaltet eine funktionale Aufgabenverteilung zwischen Ausschuss und Verwaltung des Jugendamts und ist einzigartig in der deutschen Verwaltung (die §§ 70 und 71 sind seit Inkrafttreten des SGB VIII/KJHG 1990/1991 nie geändert worden; vgl. Wabnitz 2009a, S. 209). Die Zweigliedrigkeit entspricht zudem dem Gebot der partnerschaftlichen Zusammenarbeit zwischen öffentlicher und freier Kinder- und Jugendhilfe, zumal zwei Fünftel der stimmberechtigten Mitglieder des Ausschusses Vertreterinnen bzw. Vertreter der freien Jugendhilfe sein müssen (§ 71 Absatz 1 Nummer 2 SGB VIII).

Die Zweigliedrigkeit soll vor allem eine breit repräsentierte Fachlichkeit und Bürgerbeteiligung im Sinne der Einbeziehung der Interessen von jungen Menschen und deren Familien sowie der unmittelbaren Anbindung an die politischen Entscheidungsstrukturen der kommunalen Vertretungskörperschaft gewährleisten. Insofern stellt der Jugendhilfeausschuss auch eine moderne und angemessene Form des Regierungs- und Verwaltungshandelns dar (vgl. Gadow u. a. 2013, S. 37). Allerdings weisen empirische Studien darauf hin, dass dieses Potenzial in vielen Fällen nicht ausgeschöpft wird. Große Diskrepanzen – etwa in Bezug auf die Sitzungshäufigkeit oder erkennbare Bedarfe hinsichtlich der Qualifizierung der Mitglieder – belegen dies (vgl. Seckinger 2004, S. 57; Pluto u. a. 2007, S. 319–340; Gadow u. a. 2013; Merchel/Reismann 2004). Ein Blick auf die zu mehreren Zeitpunkten erhobenen Einschätzungen der Jugendämter zu Stellenwert und Arbeitsweise von Jugendhilfeausschüssen deutet künftige Verbesserungschancen an (vgl. Tabelle 9-11).

Die Daten liefern einerseits Hinweise dafür, dass der Jugendhilfeausschuss aus der Sicht seiner Mitglieder in den letzten Jahren eher an Bedeutung gewonnen hat – erkennbar etwa an der gewachsenen Zustimmung zu der Aus-

sage, dass im Kinder- und Jugendhilfeausschuss wichtige Entscheidungen gefällt werden, während zugleich die Aussage, dass nur noch Beschlüsse, die anderenorts bereits gefasst wurden, bestätigt werden, weniger Zustimmung findet. Als deutlich schwankend erweist sich die Einschätzung, dass Jugendhilfeausschüsse wichtige Orte für die Zusammenarbeit zwischen freien Trägern und dem öffentlichen Träger darstellen. Und schließlich können 36 Prozent der westdeutschen Jugendämter der Aussage nicht zustimmen, dass der Kinder- und Jugendhilfeausschuss aktiv an der Jugendhilfeplanung beteiligt sei. Ebenso wird nicht deutlich, ob die Jugendhilfeausschüsse ihre andere zentrale Aufgabe, nämlich die Initiierung einer kinder- und jugendpolitischen Debatte in ihrem Bereich, auch so intensiv wahrnehmen. Hier liegen nur vereinzelt Hinweise vor.

10 Das Leistungsspektrum der modernen Kinder- und Jugendhilfe

10.1 Entwicklungstendenzen

Die Entwicklung der Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland verlief in den vergangenen 20 Jahren – wenn man diesen Zeitrahmen seit Inkrafttreten des Kin-

Tabelle 9-11

Anteil der Jugendämter, die den folgenden Aussagen über den Kinder- und Jugendhilfeausschuss (KJHA) zustimmen (Deutschland, Ost- und Westdeutschland [ohne Berlin]; 1995, 2000, 2004 und 2009; Anteile in Prozent)

| | Deutschland | | | | Ostdeutschland | | | | Westdeutschland | | | |
|--|-------------|----|----|----|----------------|----|----|----|-----------------|----|----|----|
| | 95 | 00 | 04 | 09 | 95 | 00 | 04 | 09 | 95 | 00 | 04 | 09 |
| Im KJHA werden wichtige Entscheidungen gefällt. | 82 | 67 | 83 | 89 | 86 | 70 | 85 | 92 | 80 | 65 | 82 | 87 |
| Der KJHA ist aktiv an der Jugendhilfeplanung beteiligt. | 70 | 76 | 68 | 72 | 82 | 82 | 85 | 92 | 63 | 73 | 59 | 64 |
| Der KJHA macht Probleme von Kindern und Jugendlichen in der Kommune öffentlich. | 63 | 55 | 53 | 55 | 68 | 44 | 56 | 65 | 61 | 60 | 51 | 50 |
| Der KJHA ist das Gremium für die Zusammenarbeit von freien und öffentlichen Trägern. | 69 | 49 | 39 | 49 | 82 | 58 | 41 | 58 | 62 | 44 | 38 | 46 |
| Der KJHA reagiert frühzeitig auf Problemlagen. | 39 | 39 | 27 | 35 | 41 | 41 | 32 | 35 | 38 | 38 | 25 | 36 |
| Parteilpolitische Interessen dominieren den KJHA. | 28 | 39 | 42 | 20 | 22 | 42 | 29 | 13 | 31 | 38 | 49 | 24 |
| Beratende Mitglieder spielen bei der Entscheidungsfindung im KJHA keine Rolle. | / | 33 | 28 | 17 | / | 39 | 24 | 17 | / | 30 | 31 | 16 |
| Der KJHA ist nur ein Bestätigungsgremium für woanders gefällte Beschlüsse. | 15 | 23 | 18 | 10 | 0 | 15 | 3 | 4 | 23 | 27 | 26 | 13 |

/ Wurde für 1995 nicht erhoben.

Quelle: DJI-Jugendamtserhebungen 1995, 2000, 2004, 2009 (vgl. Gadow u. a. 2013, S. 43)

der- und Jugendhilfegesetzes in den Blick nimmt – enorm expansiv, sowohl was die Fallzahlen, die Angebotsbreite, das Personal als auch die Ausgaben betrifft. Die Inanspruchnahme in den erzieherischen Hilfen entwickelte sich – bei insgesamt rückläufiger Anzahl der Minderjährigen – von 490 000 auf 779 000 Hilfen stark nach oben, der finanzielle Aufwand für die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe stieg um mehr als das Zweieinhalbfache von etwa 15 Mrd. Euro im Jahr 1992 auf fast 29 Mrd. Euro in 2010 (vgl. Abs. 9.2), und die Anzahl der unter Dreijährigen in der Kindertagesbetreuung stieg aufgrund des gesetzlich bestimmten Ausbaus allein zwischen 2006 und 2012 von 286 017 Kindern auf 558 208 (vgl. Abs. 10.3.1).

Zugleich sind die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe sehr viel selbstverständlicher und normaler geworden. Inzwischen sind sie ein im Wesentlichen akzeptierter und quantitativ bedeutsamer Bestandteil sozialstaatlicher Leistungen, mit dem Ziel der Bildung, Betreuung und Erziehung sowie der Unterstützung und des Schutzes junger Menschen. Insofern ist die vor gut zehn Jahren im Elften Kinder- und Jugendbericht (Deutscher Bundestag 2002) formulierte Forderung und Prognose, dass das Aufwachsen junger Menschen in Deutschland verstärkt auch einer öffentlichen Verantwortung bedarf, nunmehr eine empirisch gut belegbare Tatsache.

Immer stärker werden neben Kindern und Jugendlichen die Eltern und Familien insgesamt zu Adressaten und Adressatinnen der Kinder- und Jugendhilfe, sei es – um nur zwei Beispiele zu nennen – im Zuge der Weiterentwicklung von Kindertageseinrichtungen zu Familienzentren (vgl. Riedel 2011) oder im Zusammenhang mit dem enormen Zuwachs der Sozialpädagogischen Familienhilfe (vgl. Frindt 2010). Es geht hierbei nicht nur um den fachlichen Wunsch, Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe an das gesamte Familiensystem zu richten, oder Eltern in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung oder Schule gut einzubeziehen, sondern auch um die Unterstützung und Förderung der Eltern mit dem Ziel, elterliche Erziehungskompetenz zu stärken.

Der moderne Wohlfahrtsstaat will Eltern mit den erweiterten Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe und der Schulen nicht nur Erziehungs- und Betreuungsarbeit abnehmen und die oft fragilen Familienkonstellationen entlasten; er fordert zunehmend auch von Eltern, im privatfamilialen Bereich das „öffentliche Gut“ Kind möglichst optimal zu fördern und es insbesondere für den Arbeitsmarkt und den Wirtschaftsstandort Bundesrepublik Deutschland fit zu machen. Der insofern „investive“ und bezüglich früher Deprivationen von Kindern achtsamere Wohlfahrtsstaat ist gegenüber den Erziehungsleistungen der Eltern dabei zunehmend skeptisch, bisweilen gar misstrauisch eingestellt.

Er fördert vor diesem Hintergrund Elternkurse, frühe Hilfen und frühe Bildung, Betreuung und Erziehung in der öffentlichen Kindertagesbetreuung und „kontrolliert“ zugleich die private Erziehungsstätigkeit durch Vorsorgeuntersuchungen und Sprachstandserhebungen in den Einrichtungen der Kindertagesbetreuung. In einer spezifisch

neuen Verschränkung des Verhältnisses von „privat“ und „öffentlich“ verantworteter Erziehung erwachsen hieraus auch zunehmend Forderungen des Staates und der Gesellschaft an Eltern, ihrer familialen Erziehungspflicht auch im Sinne einer bestmöglichen Förderung nachzukommen und daher Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe aktiv zu nutzen.

Wenn heute 94 Prozent der Drei- bis unter Sechsjährigen eine Kindertageseinrichtung besuchen (Statistisches Bundesamt 2011 f), wenn selbst von den auf potenzielle Erziehungsdefizite antwortenden Hilfen zur Erziehung immerhin jedes Jahr bis zu 6 Prozent der Minderjährigenbevölkerung erreicht werden, dann zeigt sich hierin die zunehmende Normalisierung eines Leistungsfeldes, das historisch aus der Waisen- und Armenfürsorge, aus der Nothilfe für benachteiligte Familien und der ordnungsrechtlichen Reaktion auf „schwierige“ Kinder und Jugendliche entstanden ist (vgl. Scherpner 1979; Reyner 1983).

Die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe sind jedoch nicht nur gesellschaftlich selbstverständlicher, auch die die im Feld Tätigen sind professioneller und selbstbewusster geworden. Denn gleichzeitig mit dem Wachstum und der Ausdifferenzierung des Feldes ist – besonders in den vergangenen zehn Jahren – die zunehmende Notwendigkeit einer Kooperation der Kinder- und Jugendhilfe mit angrenzenden Einrichtungen und Diensten festzustellen. Um Kinder- und Jugendhilfe wirksam leisten zu können, sind ihre Institutionen und die in ihnen tätigen Professionellen immer stärker auf Kooperation und Verzahnung mit anderen Akteuren angewiesen. Die Kinder- und Jugendhilfe findet daher in Netzwerken statt, ob im relativ neuen Bereich der Frühen Hilfen, in den Einrichtungen der Kindertagesbetreuung, den erzieherischen Hilfen oder der Jugendsozialarbeit. Ohne eine enge Kooperation mit Schulen, dem Gesundheitswesen, den Eingliederungshilfen nach dem SGB XII oder den Maßnahmeträgern der Ausbildungs- und Arbeitsförderung lässt sich eine fachlich effektive Kinder- und Jugendhilfe immer schwieriger gestalten. Dabei lassen sich teilweise Verschmelzungen von einst klar getrennt agierenden Bereichen feststellen, was fachliche Gewinne für die Professionellen und effektivere Hilfe für die Adressaten mit sich bringt. Diese Kooperationen jedoch zwingen die Akteure häufig zu komplizierten und wenig stabilen Finanzierungsstrukturen, da die neuen „Vernetzungsarbeitsfelder“ quer zu den sozial- oder schulgesetzlich normierten Zuständigkeiten und ihren Institutionen liegen.

Um nur einige Beispiele zu nennen: In Teams der Frühen Hilfen arbeiten (Familien-)Hebammen, Kinderkrankenschwestern, Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, Sozialpädagoginnen und -pädagogen sowie Psychologinnen und Psychologen „Hand-in-Hand“ aufsuchend in Familien (vgl. NZFH 2010). Oder: In Eltern-Kind-Zentren bzw. Familienzentren werden – in unterschiedlichen Mischungsverhältnissen – Leistungen der Kindertagesbetreuung, der Familienbildung, der Erziehungsberatung, weitere soziale Dienstleistungen der Kinder- und Jugendhilfe und des Gesundheitswesens sowie familiäre bzw.

nachbarschaftliche Selbsthilfeaktivitäten gebündelt (vgl. Diller 2010; Stöbe-Blossey 2010). Im Beratungsbereich hat sich mittlerweile ein breites Feld an Onlineberatungsangeboten etabliert. Die größten darunter sind überregional und intrainstitutionell organisiert und liegen damit quer zu den herkömmlichen regionalisierten Strukturen der Finanzierung von Beratung nach dem SGB VIII. In bundesweiten Projekten wie „Schulverweigerung – die zweite Chance“, aber auch in der wachsenden Anzahl von schulbezogenen Jugendhilfeangeboten jenseits der klassischen Schulsozialarbeit sowie im Zusammenhang mit dem Ausbau der Ganztagesangebote an Schulen entstehen zwischen Jugendhilfe und Schule neue Kooperationsformen und -erfordernisse, gestalten Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter und Lehrkräfte Bildungs- und Erziehungsprozesse in engem Verbund (vgl. Maykus 2011).

Neben der quantitativen Ausweitung und der wachsenden Vernetzung der Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe ist der Zeitraum seit Veröffentlichung des Elften Kinder- und Jugendberichts gekennzeichnet durch eine zunehmende Betonung des Schutzauftrages der Kinder- und Jugendhilfe. Die mit dem Kinder- und Jugendhilfe-Weiterentwicklungsgesetz KICK seit dem 1. Oktober 2005 erfolgte Präzisierung des Schutzauftrags der Jugendhilfe in § 8a SGB VIII, die dadurch initiierte Fachdebatte um Standards des Kinderschutzes sowie die Auseinandersetzung um Landeskinderschutzgesetze und das Bundeskinderschutzgesetz haben die Qualität der professionellen Reaktionen auf Gefährdungslagen von Minderjährigen deutlich erhöht.

In seinen unbeabsichtigten Nebenwirkungen wird diese Entwicklung aus Sicht der Sachverständigenkommission auch kritisch gesehen. Die gesetzlich geforderte Einschätzung von Anhaltspunkten für eine Kindeswohlgefährdung ist nämlich einerseits fachlich anspruchsvoll und andererseits folgenreich. Daher wurde in Jugendämtern und anderen Einrichtungen und Diensten der Kinder- und Jugendhilfe in den letzten Jahren stark in Arbeitshilfen, Checklisten und Fortbildungen in Sachen „Schutzauftrag gem. § 8a SGB VIII“ investiert, was nachvollziehbar und grundsätzlich auch sinnvoll ist. Auf die Gefahren einer damit verbundenen „mikromanagerialen Ausgestaltung“ (Hansen 2011, S. 378) der sozialen Arbeit weisen international vergleichende Studien hin, die vor den deprofessionalisierenden Wirkungen eines „Casemanagements“ warnen.

Es bedarf – unabhängig von sinnvollen, der eigenen Reflexion dienenden Arbeitshilfen – eines gewissen Zutrauens in die kundige, sorgfältige und achtsame Professionalität der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen, da es letztlich die gut aus- und fortgebildete sowie kollegial unterstützte Fachkraft selbst ist, die eine möglicherweise das Kindeswohl gefährdende Situation erkennen, diese möglichst zutreffend einschätzen und dann entsprechend handeln muss (vgl. Pieper/Trede 2011). Manuale und Checklisten können fachliche Entscheidungen nicht automatisch generieren, sie können durch ihre Standardisierung sogar den Blick auf die Situation im Einzelfall verstellen.

Dieses Kapitel kann und soll nicht den Anspruch einer enzyklopädischen Darstellung aller Leistungsfelder der Kinder- und Jugendhilfe und ihrer Verästelungen haben, vielmehr werden entlang der leitenden Perspektive dieses Berichts – der von einem fundamentalen Wandel des Verhältnisses zwischen familial-privater und öffentlich verantworteter Erziehung junger Menschen sowie von einem gewandelten sozialstaatlichen Blick auf Kindheit, Jugend und Familie (Stichwort „Investitionsstaat“) ausgeht – Schwerpunkte gesetzt.

Aus einer Institutionen- und Professionsperspektive heraus wird in diesem Kapitel untersucht, wie die Kinder- und Jugendhilfe auf die im Teil B dieses Berichts dargestellten Veränderungen der Lebenslagen junger Menschen in Deutschland (Kindheit, Jugend, frühes Erwachsenenalter) reagiert, wie sich die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in den vergangenen Jahren verändert haben, wie erfolgreich sie wirken und ob sie soziale Ungleichheit zu kompensieren und die Teilhabechancen ihrer Adressaten zu erhöhen vermögen.

Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe adressieren dabei sowohl – und zunehmend – alle jungen Menschen und Familien im Sinne von Regelangeboten als auch zahlenmäßig kleinere, besonders schutz- und/oder förderbedürftige Zielgruppen. Im folgenden Schaubild werden die vier wesentlichen Leistungsbereiche der Kinder- und Jugendhilfe zum einen mit Blick auf das wesentliche Altersspektrum ihrer Adressaten (y-Achse), zum anderen hinsichtlich der allgemeinen oder zielgruppenspezifischen Inanspruchnahme der jeweiligen Leistung (x-Achse) illustriert (vgl. Abbildung 10-1).

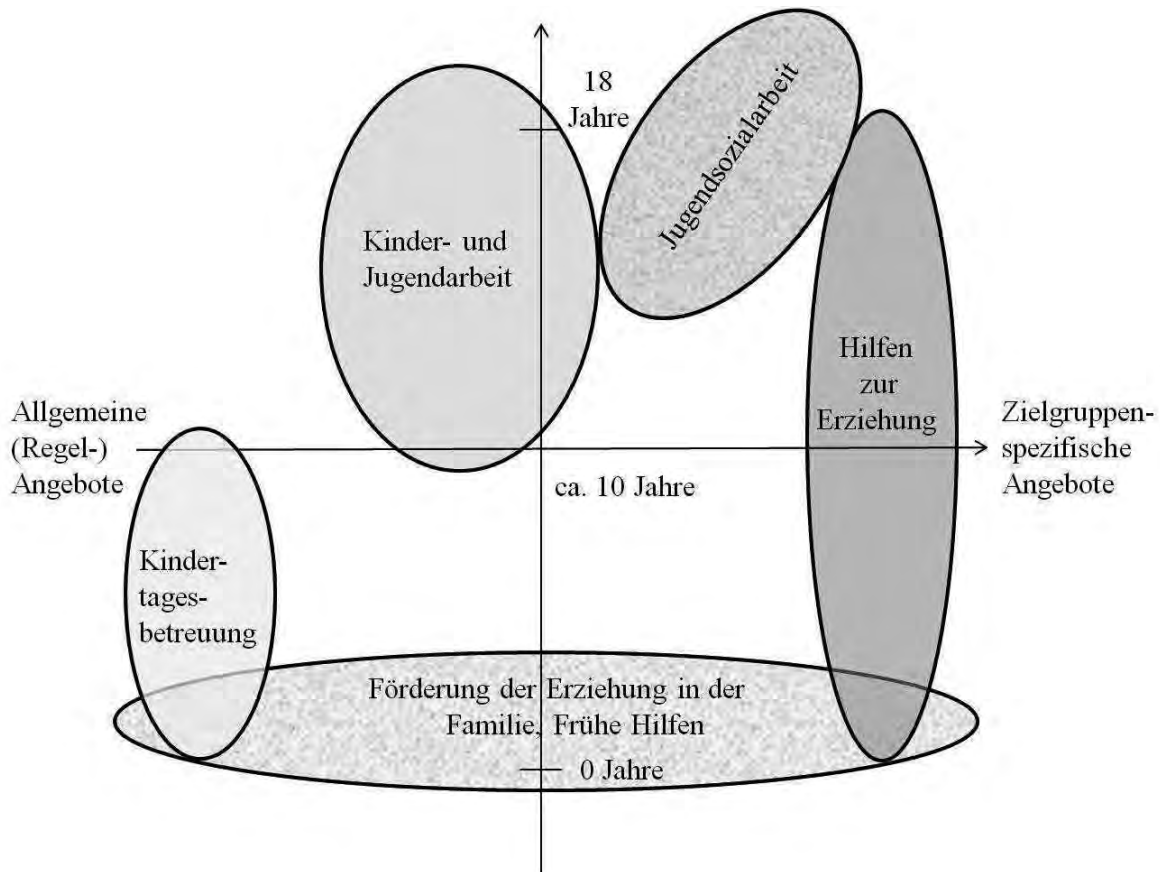
So ist die öffentliche Kindertagesbetreuung bei den Kindern über drei Jahren längst zu einem Regelangebot geworden. Ausreichende, auch ganztägige Betreuungsangebote sind für Kommunen inzwischen ein Standortfaktor. Daneben werden Sozialpädagogische Familienhilfen nur von vergleichsweise wenigen Familien in Not als eine notwendige Hilfe zur Erziehung in Anspruch genommen. Die „besonderen Zielgruppen“ stehen auch für zunehmend individuelle Risikolagen, auf die die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe mit höherer Hilfeintensität und einem teils auch hoheitlichen Schutzauftrag reagieren.

Alle wesentlichen Leistungsfelder haben sich in den vergangenen zehn Jahren unter Bezugnahme auf die skizzierte Alter-/Zielgruppenmatrix teilweise erheblich verändert:

- Mit den „Frühen Hilfen“ ist im Leistungsbereich der Familienförderung ein neues Unterstützungsfeld zwischen Schwangerenberatung, nachgeburtlicher Gesundheitsfürsorge, Familienbildung und -beratung sowie den Hilfen zur Erziehung bzw. den Hilfen in Notsituationen gem. § 20 SGB VIII im Entstehen begriffen, das sich teilweise an alle Familien mit Säuglingen und Kleinkindern richtet, aber auch beansprucht, intensivere Hilfen im Sinne des Kinderschutzes für überforderte bzw. latent das Wohl ihres Kindes gefährdende Mütter und Väter bereitzustellen (Frühe Hilfe-Teams im ASD; Tandems aus Familienhebammen und Familienhelferin und -helfer). Über

Abbildung 10-1

**Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe zwischen Regelangebot für alle
und Schutz und Förderung für wenige**



Quelle: Eigene Darstellung

die Frühen Hilfen hinaus nimmt die Familienbildung politisch eine bedeutendere Stellung ein (vgl. JMK 2003), sie wird durch Landes- und Bundesprogramme erheblich ausgeweitet und verzahnt sich nach dem Vorbild der englischen „Early Excellence Centres“ bzw. „Children’s Centres“ u. a. mit Angeboten der Kindertagesbetreuung.

- Die Einrichtungen der Kindertagesbetreuung für die unter Dreijährigen werden deutlich ausgebaut, ebenso die Ganztagesangebote für das typische Kindergartenalter (drei Jahre bis Schuleintritt). Parallel dazu steigt die Nachfrage der Eltern nach verlässlichen und qualitativ guten nachmittäglichen Betreuungsangeboten in der (Grund-)Schule.
- Die Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit unterliegen einem erheblichen konzeptionellen Wandel angesichts des Ausbaus von Ganztageschulen, der Mediatisierung jugendlicher Lebenswelten und der immer unübersichtlicher und vielschichtiger werdenden Übergangsvielfalt zwischen Schule, Ausbildung und Beruf. Allerdings sind auch der demografische Wandel, die Verdichtung von Bildungsprozessen in der Schule und die Optionsvielfalt junger Menschen in der Freizeit durch kommerzielle Angebote als besondere

Herausforderungen zu sehen. Jugendsozialarbeit wird insbesondere durch die Veränderungen im SGB II konfrontiert mit ihrer subsidiären Rolle im Übergang von der Schule in den Beruf und erfährt dabei auch Strukturveränderungen.

- Die Hilfen zur Erziehung und verwandte Leistungen gem. §§ 27, 35a bzw. 41 SGB VIII werden heute im Vergleich zur Situation vor zehn Jahren deutlich häufiger in Anspruch genommen. Sie lassen sich immer weniger als gesellschaftliche Reaktionen auf schicksalhafte Notlagen von Familien charakterisieren. Zunehmend häufiger sind sie eine Art Sicherheitsnetz, wenn die elterliche Erziehungskraft – oft aufgrund gesellschaftlicher Mängellagen – an Grenzen stößt und dadurch die Teilhabe- und Entwicklungsmöglichkeiten von jungen Menschen beschnitten wird.

10.2 Förderung der Erziehung in der Familie

In einem Beschluss der Jugendministerkonferenz vom Mai 2003 (vgl. JMK 2003) zum Stellenwert der Eltern- und Familienbildung lässt sich ein zentraler Befund der Kinder- und Jugendhilfeentwicklung des letzten Jahrzehnts sehr deutlich zeigen: Die verstärkte öffentliche

Aufmerksamkeit für Fragen der Erziehung in der Familie (vgl. Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen 2005), eine verstärkte öffentliche Verantwortungsübernahme mit Blick auf die Förderung der Familienerziehung und zugleich das Verantwortlichmachen von Eltern für eine im Sinne gesellschaftlicher Nützlichkeit erfolgreiche Erziehung und Bildung ihrer Kinder. So heißt es etwa im Beschluss der Jugendministerkonferenz, dass die „stärkere Betonung öffentlicher Verantwortung für das Aufwachsen junger Menschen“ zwar nicht bedeute, den „Vorrang elterlicher Verantwortung für die Erziehung der Kinder zu schmälern“, diese elterliche Verantwortung sei indes „einzufordern und zugleich zu fördern“ – „in Fortführung“ früherer Beschlüsse „zu den Konsequenzen aus der PISA-Studie sowie zu den Anforderungen einer modernen Wissensgesellschaft“ (JMK 2003).

Diese verstärkte politische und mediale Aufmerksamkeit auf etwas, was zuvor, zumindest auf der politischen Agenda, kaum Thema war, nämlich die Erziehung und Bildung im Binnenraum der Familie, hat die bislang eher betuliche Szene der Familienbildung in Bewegung gebracht, viele Erziehungs- und Familienberatungsstellen veranlasst, ihre Angebote zum Gemeinwesen zu „öffnen“ und zunehmend als Dienstleister für die Erziehungshilfen zu wirken, und schließlich hat sie neue Leistungsfelder der Kinder- und Jugendhilfe wie die Frühen Hilfen hervorgebracht und mit ihnen neue Berufsgruppen wie z. B. die Familienhebammen.

10.2.1 Eltern- und Familienbildung

Die gesellschaftliche Aufmerksamkeit auf Erziehung und Bildung junger Menschen, genauer: die „richtige“ Erziehung und Bildung, ist in der letzten Dekade als Folge des „PISA-Schocks“ stark angewachsen – das lässt sich an der Flut von Erziehungsratgebern ebenso ablesen wie an der Expansion des „Elternbildungsmarktes“ mit einer Vielfalt von Elternkursen und Programmen von PEKiP über Triple P und STEEP bis Opstapje, um nur einige zu nennen (vgl. Frindt 2010; Sterzing 2011). Im gesellschaftspolitischen und wissenschaftlichen Diskurs können folgende Begründungslinien für einen Ausbau der Eltern- und Familienbildung identifiziert werden:

- angeblich zunehmend erziehungsunsicheren Eltern Halt, Wissen und Orientierung zu vermitteln, also die elterliche Erziehungskompetenz zu stärken (vgl. JMK 2003);
- frühe Bildungsprozesse bei Kleinkindern möglichst optimal anzuregen. „Damit mehr Chancengleichheit durch individuelle Förderung der Kinder möglich wird, muss die Familie in ihrer Leistungsfähigkeit gestützt werden“, u. a. durch Bildungs- und Unterstützungsangebote für Eltern kleiner Kinder (Deutscher Bundestag 2005, S. 130; vgl. Teil D);
- durch „gute“ Erziehung in der Familie das volle Potenzial der Kinder als zukünftige Leistungsträger der Gesellschaft nutzbar zu machen und gesellschaftliche Folgekosten vermeiden zu helfen.

Der Boom an Elternbildungsangeboten lässt sich allerdings derzeit anhand amtlicher Daten kaum bzw. nur andeutungsweise fassen, weil er sich mehrheitlich jenseits ihrer klassischen Institutionen, den Familienbildungsstät-

ten bzw. Häusern der Familie, entwickelt bzw. als Modellvorhaben unterhalb der Wahrnehmungsschwelle der Statistik bleibt. So weist die Kinder- und Jugendhilfestatistik zwischen 1998 und 2006 noch einen Rückgang der „Einrichtungen der Eltern- und Familienbildung“ von 352 auf 326 aus, bis 2010 ist wieder eine Zunahme auf 373 zu beobachten. Die personellen Ressourcen sind demgegenüber seit 1998 kontinuierlich zurückgegangen, und zwar zwischen 1998 und 2010 von 2 713 auf 2 009 Beschäftigte (davon nur 848 Vollzeitstellen).

Es ist angesichts dieser Entwicklung bei den in der amtlichen Statistik erfassten und damit vermutlich etablierteren Institutionen davon auszugehen, dass daneben in den letzten Jahren neue Formen der Familienbildung entstanden sind, die verschiedene Dienstleistungen für Familien „aus einer Hand“ bündeln und Formen der Familienselbsthilfe wie z. B. selbstorganisierte Gruppen der Kleinkindbetreuung unterstützen. Mit Blick auf die Ungleichzeitigkeit von Einrichtungs- und Personalentwicklung zwischen 2006 und 2010 kann gemutmaßt werden, dass vor allem bei den Einrichtungen der Eltern- und Familienbildung die Ausstattung mit hauptberuflichem Personal zurückgefahren wird, um stattdessen verstärkt auf Honorarkräfte und freiberuflich tätige Personen zu setzen.

In Baden-Württemberg erhalten seit 2008 und zunächst befristet bis 2013 alle Eltern von Neugeborenen im Rahmen des Landesprogramms STÄRKE einen 40 Euro-Gutschein, mit dem sie spezielle Kurse bei Familienbildungsstätten oder anderen zertifizierten Anbietern im Laufe des ersten Lebensjahrs des Kindes wahrnehmen können. Neben den etablierten Familienbildungsstätten wurden im Zuge des Landesprogramms auch viele kleinere private Anbieter auf dem Familienbildungsmarkt aktiv, wie z. B. Physiotherapiepraxen, die Babymassage- oder PEKiP-Kurse anbieten. Eine zweite Säule des Landesprogramms zielt auf Familien „in besonderen Lebenssituationen“, sie übernimmt hierfür die Kursgebühren bis zu 500 Euro und ermöglicht, ergänzend zur Teilnahme an einer Elternbildungsveranstaltung, die Durchführung von bis zu zehn Hausbesuchen. Das Landesprogramm will zur Stärkung der Erziehungskompetenz von Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern beitragen und Eltern früh an öffentliche Eltern- und Familienbildungsangebote heranführen.

Nach einigen Anlaufschwierigkeiten nehmen Familien mit einem Kleinkind die Angebote von STÄRKE zunehmend in Anspruch: Im Abrechnungszeitraum 1. Dezember 2010 bis 30. November 2011 haben über 26 500 Familien einen Gutschein eingelöst; das entspricht einer Einlösequote von knapp 30 Prozent. Weitere 12 000 Familien nahmen an den Kursen für Familien in besonderen Lebenssituationen teil, und 673 Familien erhielten Unterstützung durch Hausbesuche. Auch Nordrhein-Westfalen bietet seit 2012 allen Eltern von Neugeborenen einen kostenlosen Elternkurs an, der von den Trägern der Familienbildung in ihren Einrichtungen durchgeführt wird. Auch hier zeigt sich eine starke Annahme der Angebote. Dies lässt einen entsprechenden Orientierungsbedarf erkennen.

Eine Reihe von Befunden deutet darauf hin, dass Angebote der Eltern- und Familienbildung ihren universellen Anspruch, sich potenziell an alle Eltern und Familien zu wenden, nicht erfüllen können, sondern sozial selektiv in

Anspruch genommen werden, d. h. mittelschichts- und bildungsbürgerorientierte Angebote sind. So konnten *Bauer* und *Bittlingmeyer* (2005) im Rahmen einer Nutzerstudie eines (sehr praxisbezogenen) Elternratgebers zeigen, dass Eltern mit Hauptschulabschluss die Elternhefte bzw. Elternbriefe signifikant weniger zur Kenntnis nahmen, und wenn sie sie lasen, bewerteten sie sie überdurchschnittlich oft negativ. Andererseits berichteten dabei Eltern von Hauptschülern, die an der Studie teilnahmen, deutlich mehr von durch den Ratgeber induzierten Verhaltensänderungen als Eltern von Gymnasiasten. Übereinstimmende Befunde ergab die Evaluation der Elternbildungsaktivitäten in Familienzentren in Nordrhein-Westfalen (Meyer-Ullrich u. a. 2008).

Wie die Frühen Hilfen scheint auch die Eltern- und Familienbildung vor einem Präventionsdilemma zu stehen: Diejenigen, die es am nötigsten hätten und am meisten profitieren würden, werden am schlechtesten erreicht, und diejenigen, die es eigentlich nicht besonders nötig hätten, nehmen die Angebote in Anspruch.

10.2.2 Familienzentren und familienorientierte Dienstleistungen

Die zumeist als Eltern-Kind-Zentren oder Familienzentren bezeichneten Angebote bewegen sich in der Regel an der Schnittstelle von Kindertagesbetreuung, Familienbildung und Familienhilfe und verstehen sich als Knotenpunkte im lokalen Netzwerk familienorientierter Hilfen und Angebote. Diese „neuen“ Einrichtungen können grundsätzlich unterschieden werden danach, welchen

Stellenwert professionelle Angebote der Kindertagesbetreuung im Gesamtkonzept haben, ob es nach dem Vorbild der „Early Excellence Centres“ darum geht, von einer Kindertagesbetreuungseinrichtung ausgehend und gewissermaßen um sie herum weitere Angebote für die ganze Familie anzudocken (wie es zum Beispiel bei den Familienzentren in Nordrhein-Westfalen der Fall ist), oder ob es zunächst und vor allem um (auch generationenübergreifende) Angebote an die „Familie als Ganzes“ oder um Bürgertreffs geht, die allenfalls ergänzend Betreuungsangebote auch für Kinder zur temporären Familienentlastung bereitstellen.

Des Weiteren unterscheidbar sind die Einrichtungen danach, ob sie sich vorrangig an belastete, sozial benachteiligte Familien richten oder im Gegenteil eine universelle Ausrichtung propagieren. Auch in vielen anderen Ländern sind aus ähnlichen Motivlagen heraus, wie z. B. als Reaktion auf Probleme in der Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie den PISA-Schock oder um Familien in sozialen Notlagen besser zu erreichen und Kinderarmut zu bekämpfen, ähnliche „integrierte familienunterstützende Dienstleistungszentren“ (Diller u. a. 2008) entstanden, wie die schon genannten „Early Excellence Centres“ in England oder die „Integrated Child and Family Support Hubs“ im australischen Bundesstaat Queensland.

In Tabelle 10-1 wird eine nach inhaltlichen Merkmalen strukturierte Typologie dieser neuen „Misch“-Institutionen zwischen Familienbildung, Kindertagesbetreuung und offenen Treffs vorgeschlagen.

Tabelle 10-1

Typologie der Familienzentren/Eltern-Kind-Zentren

| | Familienzentren/ Eltern-Kind-Zentren | | Nebenlinien | | |
|-------------------------------|---|---|--|--|--|
| | Familienbildungsstätten | Eltern-Kind-Zentren | Mütterzentren | Mehrgenerationenhäuser | (Kommunale) Familienbüros |
| Primärer Bezugspunkt | Familien | Kinder | Mütter | Menschen jeden Alters, Senior/innen | Familien |
| Inhaltlicher Schwerpunkt | Familienbildung, Begegnung | Bildung und Förderung der Kinder, Einbeziehung der Eltern | Selbsthilfe, Begegnung | Begegnung zwischen Alt und Jung, Engagementförderung | Schaffung von Transparenz über Familienleistungen und -angeboten |
| Zentrale Angebote | Familienbildung | Kita-Angebot, Erziehungs- u. Beratungsangebote | Offene Treffs, Angebote von Müttern für Mütter | Offene Treffs, haushaltsnahe Dienstleistungen | Beratung und Lotsenfunktion für Familien |
| Institutioneller Kern | Familienbildungs-, Familienbegegnungsstätte | Kita | Mütterzentrum | Mehrgenerationenhaus | Verschieden, z. T. Kommunalverwaltung |
| Überwiegende Personalstruktur | Honorarkräfte | Professionelle | Ehrenamtliche/Honorarkräfte | Ehrenamtliche und Professionelle auf Augenhöhe | Professionelle |

Quelle: Eigene Darstellung

Seit 2007 wurden im Rahmen des gleichnamigen Aktionsprogramms des Bundes 500 „Mehrgenerationenhäuser“ (Stand Herbst 2011) gefördert. Ab 2012 startet ein Folgeprogramm, an dem 450 Mehrgenerationenhäuser teilnehmen können. Darüber hinaus existieren in elf Bundesländern Landesprogramme zur Förderung von Eltern-Kind- bzw. Familienzentren (vgl. Riedel 2011), wobei Nordrhein-Westfalen insofern eine besondere Rolle einnimmt, als hier seit 2006 die flächendeckende Einführung von Familienzentren betrieben wird und hierfür auch eine entsprechende gesetzliche Grundlage im nordrhein-westfälischen Kinderbildungsgesetz (KiBi NRW) geschaffen wurde. Mittlerweile sind dort – Stand 2012 – rund 1 900 Kindertagesbetreuungseinrichtungen, im Verbund mit anderen Tagesstätten sogar etwa 2 400 Einrichtungen, zu Familienzentren ausgebaut worden. Weitere Familienzentren werden in den kommenden Jahren vorrangig in sozial belasteten Stadtteilen geschaffen. Zusammengefasst kann man mit Blick auf die Anzahl dieser „neuen“, sozialraumorientierten und integrierten familienbezogenen Dienstleistungszentren zwischen Kindertagesbetreuung, Familienbildung, Familienberatung und weiteren Unterstützungsleistungen rund um die Familie feststellen, dass diese in Deutschland flächendeckend vorhanden sind und ihre Anzahl die klassischen Familienbildungsstätten um ein Vielfaches übersteigt.

Bislang existieren noch relativ wenige empirische Studien, vor allem in Form von Einzel- und Programmevaluationen. Immerhin zeigt z. B. die Evaluation von Meyer-Ullrich u. a. (2008), dass die untersuchten Familienzentren in Nordrhein-Westfalen enge Kooperationen mit Erziehungsberatungsstellen u. a. in Form offener Sprechstunden eingegangen sind und weitere Beratungsangebote und Angebote zur Gesundheitsförderung und der Familienhilfe anlagern konnten. Auch wurden in Kooperation mit traditionellen Familienbildungsanbietern oder mit privaten Anbietern Angebote der Eltern- und Familienbildung ausgebaut, wenngleich die Nachfrage seitens sozial benachteiligter Familien wegen der Kosten und der methodisch-didaktischen Ausrichtung der Kurse relativ schwach ausfiel.

10.2.3 Frühe Hilfen

Frühe Hilfen zielen darauf ab, werdende bzw. junge Eltern bei Unsicherheiten und Unterstützungsbedarf rund um Schwangerschaft, Geburt und die ersten Lebensjahre der Kinder voraussetzungslos, d. h. ohne vorherige Klassifizierung in „Risikofamilien“ und „Nicht-Risikofamilien“, zu beraten und zu begleiten. Die Frühen Hilfen haben in den Jahren nach 2005 innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe einen einzigartigen Bedeutungszuwachs erfahren – im gesellschaftlichen, medialen und wissenschaftlichen Diskurs, insbesondere nach dem gewaltsamen Tod des Kleinkinds Kevin in Bremen im Herbst 2006 (vgl. Mäurer 2006; „Kinderschutzgipfel“ 2007), aber auch zunehmend als praktisches Leistungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe. Die Frühen Hilfen sind dabei in Diskurs und sich entwickelnder Praxis zwischen frühzeitiger, niedrigschwelliger Informierung und Unterstützung aller Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern auf der ei-

nen Seite und der Realisierung eines frühen Schutzauftrages im Sinne des staatlichen Wächteramtes für „Risikogruppen“ auf der anderen Seite angesiedelt. Kritisch diskutiert wird, ob Frühe Hilfen durch den Einsatz von Screening- oder Diagnoseverfahren, die sich vorrangig auf vermeintliche Risikogruppen richten, nicht Gefahr laufen, lediglich als eine vorgelagerte Kinderschutzmaßnahme angesehen zu werden (vgl. Bastian 2011, S. 118). Eine Bestimmung von Risikofaktoren und -gruppen würde zudem von einem Angebot an alle Familien mit Kindern von null bis drei Jahren wegführen und stattdessen Familien aus bestimmten Milieus, aus bestimmten Regionen oder in besonderen Lebenslagen stigmatisieren und unter den Generalverdacht stellen, sie würden ihre Kinder vernachlässigen (vgl. Wohlgemuth 2009, S. 103).

Frühe Hilfen haben eine stürmische Entwicklung genommen: Im Elften Kinder- und Jugendbericht, dem letzten Gesamtbericht, waren „Frühe Hilfen“ noch unbekannt, im 13. Kinder- und Jugendbericht wurden sie als neuer, noch relativ unstrukturierter und kaum regelfinanzierter Leistungsbereich erstmals vorgestellt (Deutscher Bundestag 2009, S. 187 ff.), seit dem 1. Januar 2012 sind sie durch das Bundeskinderschutzgesetz bereits gesetzlich normiert und werden seitens des Bundes dauerhaft kofinanziert. Dem Gesetz zur Kooperation und Information im Kinderschutz (KKG) zufolge beinhalten Frühe Hilfen „die Vorkhaltung eines möglichst frühzeitigen, koordinierten und multiprofessionellen Angebots im Hinblick auf die Entwicklung von Kindern vor allem in den ersten Lebensjahren für Mütter und Väter sowie schwangere Frauen und werdende Väter“ (§ 1 Absatz 4 KKG), und im Kinder- und Jugendhilferecht wurde leistungsseitig eine Soll-Vorschrift in § 16 SGB VIII eingefügt, wonach die Jugendämter „Müttern und Vätern sowie schwangeren Frauen und werdenden Vätern [...] Beratung und Hilfe in Fragen der Partnerschaft und des Aufbaus elterlicher Erziehungs- und Beziehungskompetenzen“ anbieten sollen. Die mit dem Bundeskinderschutzgesetz implementierten Rechtsvorschriften sehen erstmals eine breite vorgeburtliche Zuständigkeit der Kinder- und Jugendhilfe vor. Zuvor konnten Jugendämter nur im speziellen Zusammenhang mit notwendigen Leistungen in Mutter-Kind-Einrichtungen (vgl. Abs. 10.2.4) auch Schwangeren helfen. Dass Frühe Hilfen zwischen regelhafter Primärprävention („Familienförderung von Anfang an“) und Kinderschutz („soziales Frühwarnsystem“) changieren, zeigt sehr anschaulich diese gesetzliche Umsetzung: Einerseits sind die Frühen Hilfen Bestandteil eines Bundeskinderschutzgesetzes und sollen mithin einer möglichst frühzeitigen Realisierung des staatlichen Wächteramtes dienen, andererseits ressortieren die leistungsgesetzlichen Bestandteile im § 16 SGB VIII „Allgemeine Förderung der Erziehung in der Familie“.

Die Frühen Hilfen sind zudem ein Paradebeispiel für die starken Veränderungen, die sich im Aufwachsen von Kindern in Deutschland zwischen privater und öffentlicher Verantwortung im letzten Jahrzehnt ergeben haben. Staatliche, kommunale, aber auch zivilgesellschaftliche Akteure richten ihre Aufmerksamkeit und ihre Bemühungen zunehmend auf eine Lebensphase, die noch wenige Jahre zuvor als ureigenes Feld privater, elterlicher Verantwort-

tung betrachtet worden wäre (mit Ausnahme der medizinischen Versorgung in Form von Geburtsvor- und -nachbereitung, Geburtshilfe und Wochenbettbetreuung). Heute werden in immer mehr Regionen und Kommunen

- in Geburtskliniken systematisch Screening-Bögen eingesetzt, um Risikogruppen zu identifizieren,
- Willkommensbesuche bei Familien mit Neugeborenen durchgeführt,
- ehrenamtliche Unterstützung für Familien mit Kleinkindern angeboten (z. B. Projekte wie „welcome“ oder Familienpaten),
- hauptberufliche niedrigschwellige Unterstützung für Familien mit Säuglingen und Kleinkindern vor und auch im Rahmen von Hilfen zur Erziehung geleistet, wobei es sich hierbei um multiprofessionelle Teams aus Fachkräften aus Gesundheitsberufen (Hebammen, Kinderkrankenschwestern) und der Sozialen Arbeit handelt.

Das Programm der Frühen Hilfen ist insofern ein modernes Leistungsfeld, als es per se system-, institutionen- und methodenübergreifend handelt: Es bewegt sich

- zwischen Kinder- und Jugendhilfe und Gesundheitswesen,
- innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe zwischen allgemeiner Förderung der Erziehung in der Familie/Familienbildung, den Hilfen zur Erziehung und dem Kinderschutzauftrag,
- zwischen einem generalistischen primärpräventiven Angebot für alle Familien mit Neugeborenen und Kleinkindern, gewissermaßen als Baustein einer neuen kommunalen Infrastruktur für Familien, und einem sekundärpräventiven Ansatz für Risikogruppen als Baustein für ein „soziales Frühwarnsystem“ (MGSFF NRW 2005) und einen verbesserten Kinderschutz,
- zwischen ehrenamtlichen und professionellen Angeboten.

Durch ihre intermediäre Situierung (auch wenn sie gesetzlich eindeutig – vielleicht zu eindeutig – der Kinder- und Jugendhilfe zugeordnet sind) sind Frühe Hilfen existenziell auf funktionierende Netzwerke verwiesen. Runde Tische und regelmäßige Netzwerktreffen von Vertretern der Sozial- und Gesundheitsberufe waren folgerichtig von Beginn an ein Charakteristikum der Frühen Hilfen und dürften sich mit ihrer gesetzlichen Einführung im KKG und der dauerhaften finanziellen Förderung durch den Bund schnell flächendeckend etablieren.

Die Entwicklung der Frühen Hilfen in Deutschland ist geprägt durch eine Vielzahl von Landes- und kommunalen Projekten. Bereits Ende der 1990er-Jahre des 20. Jahrhunderts hatte es in Nordrhein-Westfalen eine breite Debatte gegeben, ausgelöst durch die ISA-Studie „Kinder in Not“ (Schone u. a. 1997), die zur Einführung eines Modellversuchs „Soziales Frühwarnsystem“ führte. Heute werden diese Entwicklungen erfolgreich weiterbefördert durch

das seit 2007 bestehende Nationale Zentrum Frühe Hilfen, das bundesweite Vernetzung, Dokumentation und Evaluation der Frühen Hilfen betreibt und Forschung im Bereich der Frühen Hilfen anregt (vgl. zusammenfassend: Sann/Schäfer 2011; zur aktuellen Information: www.nzfh.de). Seitens des Nationalen Zentrums wurden zwischen 2009 und 2010 bislang zwei bundesweite schriftliche Befragungen bei Jugend- und Gesundheitsämtern durchgeführt, um erste empirische Erkenntnisse über die kommunale Praxis Früher Hilfen zu gewinnen.

Bereits zu Beginn des Jahres 2009 berichteten 96 Prozent der Jugendämter und 79 Prozent der Gesundheitsämter von eigenen Aktivitäten im Bereich Früher Hilfen, vor allem dem Aufbau interdisziplinärer Netzwerke (95 Prozent der Jugendämter), zusätzlicher niedrigschwelliger Hilfen für Familien (50 Prozent der Jugendämter/Gesundheitsämter) und dem Einsatz von Screeningverfahren (47 Prozent Jugendämter/36 Prozent Gesundheitsämter), obwohl nur 36 Prozent der Jugendämter und 45 Prozent der Gesundheitsämter angaben, hauptberufliche Stellen speziell für die Frühen Hilfen zur Verfügung zu haben (vgl. hier und im Folgenden: NZFH 2010). Bezüglich der Kooperation über die Systemgrenzen hinweg scheint eine deutliche Diskrepanz zwischen Wunsch und Wirklichkeit zu bestehen: Die kommunalen Behörden der Jugendhilfe und des Öffentlichen Gesundheitsdienstes schreiben einerseits der Zusammenarbeit mit der Geburtshilfe und der Pädiatrie im Bereich der Frühen Hilfen eine sehr hohe Bedeutung zu, andererseits aber weisen die Qualität dieser Zusammenarbeit offenbar Mängel auf. Dies betrifft vor allem die Zusammenarbeit der Jugendämter mit den niedergelassenen Pädiatern und Hebammen. Aber auch die Zusammenarbeit der Jugend- und Gesundheitsämter weist den Untersuchungen des NZFH zufolge eine starke Asymmetrie auf: Während das Jugendamt der wichtigste Partner des Gesundheitsamtes im Bereich der Frühen Hilfen darstellt, nehmen Gesundheitsämter umgekehrt aus Sicht der Jugendämter als Kooperationspartner nur einen mittleren Rangplatz (bei 35 möglichen Partnern) ein. Bezüglich der Netzwerkarbeit lässt sich resümierend feststellen, dass „die bestehenden Strukturen die qualitativen Anforderungen an das komplexe System eines kommunalen Netzwerks Frühe Hilfen bislang nur teilweise erfüllen. Die stark ausgeprägten Merkmale bestehender Frühe-Hilfe-Netzwerke beziehen sich bei beiden Behörden gleichermaßen eher auf die Weiterentwicklung kommunikativer Prozesse und weniger auf den Aufbau verbindlicher Netzwerkstrukturen und wirksamer Maßnahmen zur Qualitätssicherung“ (a. a. O., S. 25).

Die besondere Dynamik des Ausbaus Früher Hilfen lässt sich auch aus der zweiten im Jahr 2010 durchgeführten schriftlichen Befragung des NZFH erkennen. Bei zwei Drittel der Jugendämter und fast der Hälfte der Gesundheitsämter waren den Aussagen der befragten Behörden zufolge im Bereich der Frühen Hilfen zusätzliche Stellen geschaffen worden, eine Mehrheit der Jugendämter (62 Prozent) und der Gesundheitsämter (55 Prozent) gaben an, dass die Frühen Hilfen eine hohe politische Priorität genossen und knapp 80 Prozent der Jugendämter/Gesundheitsämter gaben an, Frühe Hilfen im eigenen

Verantwortungsbereich ausbauen zu wollen. Der größte Teil der Mittel (ca. 60 Prozent) sei in direkte Hilfen für Familien geflossen, der Rest in Aktivitäten wie Fortbildungen, Koordinierungstätigkeiten, Vernetzungsveranstaltungen und Evaluationen. Die Jugendämter und Gesundheitsämter berichteten bereits für das Jahr 2010 über eine breite Palette von Angeboten, von den Jugendämtern wurden im Durchschnitt 14, von den Gesundheitsämtern 13 verschiedene Angebote Früher Hilfen benannt, wovon als besonders wichtig eingeschätzt wurden: der Einsatz von Familienhebammen bzw. Familienkinderkrankenschwestern, Gruppen-/Beratungsangebote für Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern, gute Erstinformationen für Eltern (Begrüßungsschreiben und/oder Informationspaket) und niedrigschwellige Besuchsdienste (die immerhin von 50 Prozent der Jugendämter/Gesundheitsämter genutzt werden) (vgl. NZFH 2011).

Die Frühen Hilfen sind ein junges, eben erst gesetzlich kodifiziertes Leistungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe, das von starker Vernetzung zwischen Kinder- und Jugendhilfe und Gesundheitswesen, jedoch insgesamt einer noch asymmetrischen Kooperationskultur, insbesondere was die Beteiligung der Kliniken und niedergelassenen Ärzte (Gynäkologie, Pädiatrie) betrifft, geprägt ist. Die Frühen Hilfen umfassen eine heterogene Angebotspalette und können vor Ort sehr unterschiedlich gestaltet werden. Zu den spezifischen Wirkungen einzelner Frühe-Hilfen-Angebote und der Art ihrer Organisation (ob es also z. B. ein spezielles Frühe-Hilfen-Team gibt oder ob diese Aufgaben vom ASD erledigt werden, wer Willkommensbesuche durchführt etc.) liegen bislang keine belastbaren empirischen Befunde vor. Meyer-Gräwe und Wagenknecht (2011) haben immerhin eine Kosten-Nutzen-Analyse für die Frühen Hilfen durchgeführt – mit dem Ergebnis, dass sich das frühe Investment gegenüber späteren Interventionen, etwa in der Kindertagesbetreuung oder gar im Schulalter, vielfach auszahlen würde. Interaktionszentrierte Interventionen wie z. B. die entwicklungspsychologische Beratung (vgl. Ziegenhain u. a. 2006) können positive Effekte auf die mütterliche Sensitivität und auf eine positive Bindungsentwicklung zwischen Mutter und Kind haben. Dabei scheint die Wirksamkeit der Intervention abhängig von einer sicheren Bindungsrepräsentation der Beraterinnen und Berater zu sein. Auch bei eher gesundheitsfördernden Ansätzen (wie z. B. Familienhebammen-Programme) wurden positive Effekte mit Blick auf die gesunde Entwicklung des Kindes sowie die Bereitschaft der Mütter, auch nachfolgend weitere Hilfen anzunehmen, gefunden (vgl. Renner/Sann 2010).

10.2.4 Gemeinsame Wohnformen für Mütter/ Väter und Kinder

„Mütter oder Väter, die allein für ein Kind unter sechs Jahren zu sorgen haben oder tatsächlich sorgen, sollen gemeinsam mit dem Kind in einer geeigneten Wohnform betreut werden, wenn und solange sie aufgrund ihrer Persönlichkeitsentwicklung dieser Form der Unterstützung bei der Pflege und Erziehung des Kindes bedürfen“, so sind Hilfen in sogenannten Mutter-Kind-Einrichtungen nach § 19 SGB VIII definiert. Die i. d. R. jungen Mütter

(und sehr selten Väter) sollen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung soweit unterstützt und gefördert werden, bis sie sich selbstständig und zumindest ohne stationäre Jugendhilfe angemessen um ihr Kind kümmern können. Die pädagogischen Settings haben sich in den letzten 15 Jahren differenziert und umfassen heute weit mehr als die traditionellen Mutter-Kind-Heime. In der Praxis wird trotz der mit dem Kinder- und Jugendhilfeentwicklungsgesetz im Jahr 2005 erfolgten Klarstellung in § 27 Absatz 4 SGB VIII immer wieder von rechtlichen Zuordnungsproblemen zwischen Hilfen nach § 19 SGB VIII und den Hilfen zur Erziehung gem. § 27 SGB VIII (und teilweise nachfolgendem Zuständigkeitsgerangel) berichtet, ebenso – bei behinderten Müttern – zwischen Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe und solchen nach dem SGB XII.

Die Einzelhilfen gem. § 19 SGB VIII werden von der amtlichen Statistik nicht erfasst. Daher kann nur indirekt, und zwar über die Einnahmen-/Ausgaben- sowie die Personalstatistik, auf die Entwicklung der stationären Mutter-Kind-Angebote geschlossen werden. Im Jahr 2010 wurden rund 171 Mio. Euro bundesweit für Hilfen in Mutter-Kind-Wohnformen ausgegeben; das entspricht einem Eckwert von 41,81 Euro je unter Sechsjährigem. Die Ausgabenentwicklung zwischen 1995 und 2010 zeigt mit Blick auf den Eckwert der je unter Sechsjährigen eine kontinuierliche Zunahme der für diese Angebote aufgewendeten Ressourcen um fast das Sechsfache (vgl. Tabelle A10-1 im Anhang). Wegen der relativen Zunahme von eher kostengünstigen Angeboten, z. B. in Form von Betreutem Mutter-Kind-Wohnen, dürften die tatsächlichen Fallzahlensteigerungen im Berichtszeitraum vermutlich sogar noch höher liegen.

Auf eine gestiegene Inanspruchnahme verweist auch ein beachtlicher Ausbau der Kapazitäten für diesen Bereich. So hat sich zwischen 1994 und 2010 die Zahl der Einrichtungen und die der darin tätigen Personen um das Vierfache sowie die Anzahl der Plätze um das Dreifache erhöht (vgl. Tabelle 10-2).

Tabelle 10-2

Einrichtungen, Plätze, Personal in gemeinsamen Wohnformen von Müttern bzw. Vätern mit Kindern im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe (Deutschland; 1994 bis 2010; Angaben absolut)

| | Einrichtungen | Plätze | Personal |
|------|---------------|--------|----------|
| 1994 | 91 | 1.445 | 694 |
| 1998 | 140 | 1.880 | 929 |
| 2002 | 168 | 2.142 | 1.095 |
| 2006 | 185 | 2.853 | 1.627 |
| 2010 | 329 | 4.021 | 2.736 |

Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Einrichtungen und tätige Personen (ohne Tageseinrichtungen), verschiedene Jahrgänge; Zusammenstellung und Berechnung Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

Zwischen den Bundesländern scheinen enorme Unterschiede in der Inanspruchnahme entsprechender Angebote zu bestehen, z. B.: Bayern 20,03 Euro Aufwand für Mutter-Kind-Betreuung je unter Sechsjährigem, Hessen 48,02 Euro, Saarland 76,97 Euro, Berlin 111,96 Euro (vgl. Tabelle A10-2 im Anhang). Diese Länderunterschiede verweisen auf erhebliche regionale Disparitäten mit Blick auf die Bedeutung der Mutter-Kind-Einrichtungen in den lokalen Hilfe- und Angebotsstrukturen. Dabei berichten Kommunen nicht nur über eine unterschiedliche Inanspruchnahme dieser Angebote, sondern auch über verschiedene Schnittstellen zu anderen Leistungsbereichen der Kinder- und Jugendhilfe – z. B. zu den stationären Hilfen zur Erziehung, zur Bereitschaftspflege, zu den Frühen Hilfen, aber auch zur Eingliederungshilfe nach dem SGB XII.

Die deutlich häufigere Unterstützung von alleinerziehenden, meist jungen Müttern gemeinsam mit ihrem Kind in pädagogisch betreuten Wohnformen ist somit wiederum ein starkes empirisches Indiz für die seitens der Kommission festgestellten Verschiebungen zwischen privater und öffentlicher Verantwortung im Aufwachsen von Kindern. Trotz (oder gerade wegen) vielfältiger früher öffentlicher Unterstützung von Familien mit Neugeborenen und Kleinkindern und trotz einer deutlichen Ausweitung öffentlicher Betreuungs- und Bildungsangebote für unter Dreijährige in der Kindertagesbetreuung steigt also der Bedarf an stationären Rund-um-die-Uhr-Angeboten für Mütter und Kinder mit dem Ziel, Fremdunterbringungen zu vermeiden, (junge) Mütter in ihrer eigenen Persönlichkeitsbildung, einschließlich (nachzuholender) Schul-/Berufsabschlüsse, zu unterstützen, sie als Erziehende zu befähigen – und dennoch Säuglinge und Kleinkinder auch bei zweifelhafter Versorgungs-, Fürsorge- und Erziehungskompetenz der Mutter zu schützen (vgl. AGFJ 2010).

10.2.5 Beratungsstellen

Erziehungs- und Familienberatungsstellen, aber auch Jugendberatungsstellen sowie die spezialisierte Drogen- und Suchtberatung, gehören in Westdeutschland seit ihrem starken Ausbau ab den 1970er-Jahren, in Ostdeutschland seit der deutschen Vereinigung 1990, zur psychosozialen Infrastruktur von Gemeinwesen. Sie sind relativ unkompliziert erreichbare Grundbausteine im Leistungsspektrum der Kinder- und Jugendhilfe für junge Menschen selbst, vor allem jedoch für deren Eltern. Dabei ist seitens der jungen Menschen und ihrer Familien in den letzten Jahrzehnten eher von einer steigenden Nachfrage auszugehen, obwohl die Kapazitäten der Beratungsinfrastruktur sich nicht immer dementsprechend entwickelt haben. Das heißt beispielsweise:

- Die Anzahl der Beratungseinrichtungen in der Kinder- und Jugendhilfe – erfasst werden über die amtliche Kinder- und Jugendhilfestatistik Erziehungs- und Familienberatungs-, Ehe- und Lebensberatungs- sowie Drogen- und Suchtberatungsstellen – hat sich zwischen 1994 und 2002 von rund 2 100 auf 1 900 reduziert, um dann in den 2000er-Jahren auf zuletzt knapp

2 300 (2010) zu steigen (vgl. Tabelle A10-3 im Anhang).

- Die Zahl der in den Beratungseinrichtungen tätigen Personen ist analog zu den Einrichtungen zwischen 1994 und 2002 zunächst von knapp 12 400 auf etwa 11 300 zurückgegangen, um dann bis 2010 wieder auf etwas mehr als 15 200 anzusteigen (vgl. Tabelle A10-3 im Anhang).
- Die Ausgabenentwicklung korrespondiert hingegen nur zu einem Teil mit den Einrichtungen- und Personalzahlen. Die finanziellen Aufwendungen der öffentlichen Gebietskörperschaften für Beratungseinrichtungen und -leistungen haben sich im Feld der Kinder- und Jugendhilfe auch in den 1990er-Jahren zwischen 1992 und 2000, im Gegensatz zu Einrichtungen- und Personalzahlen, von 220,8 Mio. Euro auf 298,7 Mio. Euro erhöht. Diese Zunahme hat in den 2000er-Jahren weiter angehalten. Bis zum Jahre 2010 sind die finanziellen Aufwendungen für die Beratung weiter auf 336,5 Mio. Euro gestiegen.

Im Folgenden sollen zum einen die mehrjährigen Entwicklungen der Erziehungsberatung dargestellt sowie zum anderen die neuen Onlineangebote näher beleuchtet werden. Gleichwohl beansprucht der Bereich der Partnerschafts-, Trennungs- und Scheidungsberatung gem. § 17 sowie der Umgangsberatung gem. § 18 SGB VIII einen nicht unerheblichen Anteil der Kapazität von Erziehungs- und Familienberatungsstellen und hat im Zuge des neuen Familienverfahrensrechts und der auf Elternkonsens orientierten familiengerichtlichen Praxis bei Kindschaftsachen (insbes. Umgangs- und Sorgerechtsregelungen) einen sehr viel höheren Stellenwert erhalten (vgl. Abs. 9.1.3).

a) Entwicklungstrends in der Erziehungsberatung

Eine besondere Bedeutung im Spektrum der Beratungsleistungen der Kinder- und Jugendhilfe hat die Erziehungsberatung. So ist die Erziehungsberatung gem. § 28 SGB VIII bezüglich ihrer quantitativen Inanspruchnahme allein die mit Abstand am meisten genutzte Erziehungshilfe: Im Jahr 2010 wurden deutschlandweit nach Angaben des Statistischen Bundesamts 316 208 Erziehungsberatungen beendet, weitere 137 182 haben am Jahresende noch angedauert (vgl. Tabelle A10-4 im Anhang). Die für 2010 zusammengenommen 453 390 Fälle der Erziehungsberatung entsprechen einem Inanspruchnahme-Eckwert von etwa 2,8 Prozent der unter 21-Jährigen. Das entspricht etwa der Hälfte aller im Jahr 2010 in Anspruch genommenen Hilfen zur Erziehung. Erziehungsberatung ist zugleich eine untypische Erziehungshilfe, weil sie (wie ansonsten nur noch die soziale Gruppenarbeit gem. § 29 SGB VIII) niedrigschwellig ohne Antrag und Bedarfsprüfung geleistet wird, und weil sie im Vergleich zu anderen Erziehungshilfen eine kurze, i. d. R. wenig intensive und vorrangig im Setting der Beratungsstelle angesiedelte, also kommstrukturierte beraterisch-therapeutische Intervention darstellt. Die Partnerschaftskonflikt-, Trennungs- und Scheidungsberatung gem. § 17 SGB VIII wird seitens der amtlichen Statistik leider nicht erfasst.

Neben den Sozialen Diensten bieten auch die 1 765 „Erziehungs- und Familienberatungsstellen“ in Deutschland mit 7 738 Vollzeitstellen (Stand 2010) Erziehungs- und auch Paarberatungen nach § 17 SGB VIII an.

Zwischen 1995 und 2010 ist eine steigende Inanspruchnahme von Erziehungsberatung festzustellen (vgl. Tabelle A10-4 im Anhang), wobei der Anstieg um knapp 38 Prozent, bezogen auf die absoluten Fallzahlen, und 58 Prozent, bezogen auf die Inanspruchnahme je 10 000 der unter 21-Jährigen, deutlich geringer ausfällt als bei den anderen ambulanten Erziehungshilfen (vgl. Tabelle A10-11 im Anhang), und zudem einen degressiven Verlauf aufweist ganz im Gegensatz zur progressiven Dynamik bei den anderen Hilfen zur Erziehung zwischen 2005 und 2010 (vgl. auch Tabel u. a. 2011). Erziehungsberatung ist also erstens ein niedrighschwelliges und kostenfrei zugängliches öffentliches Kinder- und Jugendhilfe-Angebot, das zunehmend selbstverständlich von zumeist Müttern unterschiedlicher Bevölkerungsschichten genutzt wird, um beraterische Unterstützung bei Erziehungs-, Entwicklungs- und Paarproblemen zu erhalten. Zweitens liegen Erziehungsberatungsstellen hinter den anderen Erziehungshilfen zurück, die hohe Steigerungsraten aufweisen. Das wird auch besonders daran deutlich, dass sich die Anzahl der Beratungsstellen wie auch der in ihnen tätigen Fachkräfte über die letzten 15 Jahre kaum verändert hat.

Erziehungsberatungsstellen werden am häufigsten von Grundschulkindern aufgesucht: Über 4 Prozent der Sechs- bis unter Zehnjährigen (und hier ganz überwiegend die Jungen) sind direkt oder indirekt, indem also die Eltern Rat bezüglich Erziehungs-, Entwicklungs- und Schulproblemen erhalten, Adressaten von Erziehungsberatung – ein klarer Hinweis sowohl darauf, dass Familien zunehmend öffentliche Hilfe u. a. in Form von Erziehungsberatung in Anspruch nehmen, als auch eine Bestätigung des Befundes des 13. Kinder- und Jugendberichts, demzufolge bei Kindern die höchste psychophysische Belastung im Alter von ungefähr zehn Jahren vorzufinden ist (vgl. Deutscher Bundestag 2009, S. 103 ff.).

Von den im Jahr 2010 begonnenen Erziehungsberatungen richteten sich 21,7 Prozent an Adressaten mit Migrationshintergrund. Dies deutet angesichts einer Migrantenquote von 30,3 Prozent (Statistisches Bundesamt 2010a) weiterhin auf eine Unterrepräsentanz von Familien mit Migrationshintergrund hin, auf die auch schon der Elfte Kinder- und Jugendbericht kritisch hingewiesen hatte (vgl. Deutscher Bundestag 2002), zumal die deutlich geringere Inanspruchnahme nicht in einem geringeren Bedarf begründet liegt (vgl. Fendrich u. a. 2012) – darauf verweisen schon die deutlich höheren Inanspruchnahme-Quoten von Migrantinnen und Migranten bei allen anderen ambulanten Erziehungshilfen (zwischen 28,4 Prozent und 36,1 Prozent; vgl. Tabelle A10-14 im Anhang).

Im Transferleistungsbezug – definiert als Bezug von Arbeitslosengeld II, Sozialgeld, Grundsicherung im Alter und bei Erwerbsminderung oder Kinderzuschlag – befanden sich 2010 19,5 Prozent aller neu hinzugekommenen Beratungsfälle. Dies deutet, einer Sonderauswertung des

Statistischen Bundesamtes zufolge (Menne 2010, S. 45), nach der deutschlandweit im Jahre 2008 14,1 Prozent der Minderjährigen mit Transferleistungsbezug leben, auf eine leichte Überrepräsentanz von Familien in prekären Lebenslagen hin, die Erziehungsberatung in Anspruch nehmen.⁸⁴ Ein Vergleich mit den anderen Erziehungshilfen mit Sozialtransferbezieherquoten zwischen 45,4 und 76,5 Prozent offenbart noch einmal die Besonderheit der Erziehungsberatung: Sie erreicht ein breites Spektrum der Bevölkerung. Allerdings nehmen benachteiligte Gruppen das Angebot immer noch nicht in dem Maße wahr, wie dies wünschenswert wäre. Dies gilt ganz besonders für Familien mit Migrationshintergrund, die Erziehungsberatungsstellen in deutlich geringerem Umfang nutzen. Es ist dringend erforderlich, flächendeckend eine interkulturelle Öffnung der Beratungsstellen, beispielsweise durch die Einstellung von Fachkräften mit Migrationshintergrund und/oder Kompetenzen in den Einwanderersprachen (weitere konzeptionelle Hinweise vgl. z. B. MGFFI 2006), zu betreiben, wie dies teilweise bereits erfolgreich praktiziert wird (vgl. z. B. Seiser 2006), um Beratungsstellen perspektivisch für Familien mit Migrationshintergrund zu einem ebenso leicht erreichbaren Angebot werden zu lassen, wie dies für die schon länger in Deutschland lebende Bevölkerung offenkundig der Fall ist.

b) Onlineberatung

Die Etablierung professioneller Beratungsangebote im Internet hat sich in den letzten Jahren rasant vollzogen. Waren die Angebote der Telefonseelsorge und von Pro Familia zur Email-Beratung Ende der 1990er-Jahre noch Pionierleistungen einzelner Institutionen, so bieten mittlerweile eine Vielzahl von Einrichtungen internetbasierte Beratungen an (vgl. Klein 2012, S. 18). Zu unterscheiden ist dabei zwischen „Beratungsangeboten“ z. B. in Informations-, aber auch Verkaufsportalen, die die Funktion einer reinen Wegweiserberatung haben, und „echten“ individuellen Beratungsangeboten, um die es im Folgenden geht.

Die beiden größten deutschsprachigen Onlineberatungsangebote, die sich dezidiert an Kinder- und Jugendliche richten – www.kids-hotline.de und www.bke-jugendberatung.de –, haben im September 2011 zusammen knapp 80 000 registrierte Nutzerinnen und Nutzer (vgl. Klein 2012). Bei den Versuchen, das quantitative Ausmaß der Onlineberatung anzugeben, dominieren bislang grobe Schätzungen. *Gehrmann* vermutet, dass etwa 10 Prozent der Institutionen, die über die Deutsche Arbeitsgemeinschaft für Jugend- und Erziehungsberatung organisiert sind, auch Onlineberatung anbieten (vgl. *Gehrmann* 2010, S. 108). Verlässlichere Zahlen, wie sie etwa aus Jahresberichten oder aus empirischen Analysen entnommen werden können, liegen vor allem für einzelne Ein-

⁸⁴ Ein Vergleich ist nur annäherungsweise möglich, weil erstens nicht bei allen Beratungsfällen die materielle Situation der Familie erhoben wird, also an dieser Stelle von einer Untererfassung auszugehen ist, und weil zweitens die Bezugsgröße im einen Fall (KJH-Statistik) die Null- bis unter 21-Jährigen, im anderen Fall (bke-Sonderauswertung) nur die Null- bis unter 18-Jährigen sind.

richtungen oder Anbieter vor. Unabhängige und übergreifende Analysen, noch dazu für den Bereich der Kinder- und Jugendhilfe, sind bis dato noch nicht vorhanden. Insgesamt besteht der Eindruck, dass die Nutzerzahlen von Onlineberatungsangeboten, insbesondere bei den Jugendlichen, zunehmen.

Onlineberatungsangebote können Rat suchenden Jugendlichen einen Zugang zu Unterstützungsformen eröffnen, mit denen sie außerhalb des Internets kaum etwas zu tun haben (wollen). Entsprechende (forenbasierte) Angebote ermöglichen ihren Nutzerinnen und Nutzern grundsätzlich, zumindest lesend, auf Formen sozialer Unterstützung zuzugreifen, die sich nicht allein auf die Kommunikation mit den engsten Freunden und Familienmitgliedern beschränken, sondern vielmehr einen Zugang zu den Perspektiven und Einschätzungen weiterer Jugendlicher und von Fachkräften bietet. Hybride Onlineberatungsangebote, in denen sowohl Fachkräfte als auch Peerberaterinnen und -berater und andere Jugendliche erreichbar sind, eröffnen unterschiedliche Möglichkeiten der Unterstützung (vgl. Klein 2008).

Zugang zu diesen Foren bietet das Internet. Jugendliche finden dort virtuelle Unterstützungsarrangements und Unterstützungsressourcen, bei denen sie sich Rat zu jenen Themen holen, die sie in anderen Kontexten nicht thematisieren könnten (vgl. Klein 2008; Kutscher/Zimmermann 2011, S. 22). Gleichzeitig zeigt sich mit der Auswertung entlang demografischer Variablen in den derzeit vorliegenden Studien, dass es bislang vor allem formal hochgebildete Nutzerinnen und Nutzer sind, die diese Möglichkeit wahrnehmen (können): „(Ehemalige) Gymnasiastinnen und Gymnasiasten mit einer langjährigen Interneterfahrung dominieren zahlenmäßig das virtuelle Unterstützungsarrangement mehr als deutlich“ (Klein 2012, S. 26 f.). Die These der prinzipiellen Niedrigschwelligkeit von Onlineberatungsangeboten kann somit nicht unhinterfragt bestätigt werden.

Infolgedessen zeigen sich hier Reflexionsnotwendigkeiten auf der Ebene der Fachkräfte in der Kinder- und Jugendhilfe (wie berät man in solch einem Setting?) und der Angebotsstrukturen (wie wird das Angebot personell, medial und inhaltlich so strukturiert, dass es die Zielgruppen erreicht?). Insbesondere auch mit Blick auf Nutzerinnen und Nutzer mit formal niedriger Bildung, also jener Gruppe mit Bedarfen, die in sämtlichen bislang untersuchten Angeboten deutlich unterrepräsentiert ist, wird die Relevanz professioneller Interventionen deutlich. Diese Jugendlichen messen der exklusiven und geschützten Kommunikation mit den Professionellen eine zentrale Bedeutung bei und können von der stärker informellen Unterstützung durch andere Nutzerinnen und Nutzer nur eingeschränkt profitieren. Demnach sind also jugendliche Hilfesuchende mit formal niedriger Bildung, ebenso wie Jugendliche, deren Probleme und Erfahrungen nicht von einer Vielzahl anderer Nutzerinnen und Nutzer geteilt werden, in besonderem Maße auf die Unterstützung der Fachkräfte angewiesen. Die Etablierung niedrigschwelliger Beratungsangebote, die sozial heterogenen Nutzerinnen und Nutzern weiterführende Hilfe und Unterstützung

bei der Bearbeitung persönlicher Sorgen und Problemen eröffnen, bleibt demnach auch in Zeiten des Internets vorrangig kein technisches, sondern ein professionelles Projekt (a. a. O., S. 38).

Während in der aktuellen Fachdebatte um die zukünftigen Herausforderungen internetbasierter Beratung vor allem die Aspekte der Finanzierung, des Datenschutzes und der Fort- und Weiterbildung mittlerweile vergleichsweise umfangreich diskutiert werden (vgl. zum Überblick: Kühne/Hintenberger 2009; Gehrman 2010; Heider 2010), erweist sich die Frage, wer unter welchen Bedingungen durch unterschiedliche Beratungsarrangements erreicht wird, als weniger populär, obgleich mit dieser Frage nach der Zugänglichkeit von Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe unmittelbar die Frage nach ihrer Leistungsfähigkeit korrespondiert. Im Internet zu agieren und seiner angebotenen Leistung entsprechend gefunden zu werden, setzt auch aufseiten der Einrichtung bzw. der verantwortlichen Mitarbeiterinnen und -arbeiter spezifisches Wissen und spezifische Fertigkeiten voraus (vgl. Klein 2012, S. 19).

Die Onlineberatung hat mittlerweile die Pionierphase überwunden und ist auch in den Angebotsstrukturen der Kinder- und Jugendhilfe zu einem festen Bestandteil geworden. Nach einem Beschluss der Jugendministerkonferenz aus dem Jahr 2003 fördern die Länder gemeinsam nach dem Königsteiner Schlüssel das virtuelle Beratungsangebot der Bundeskonferenz für Erziehungsberatung (www.bke-online.de) seit 2005 mit jährlich rund 250 000 Euro. Daneben dominieren jedoch projektbezogene, kurzfristige Finanzierungen aus Sondermitteln, die eine langfristige Institutionalisierung und reflexive Professionalisierung erschweren (vgl. Klein 2008, S. 172; Gehrman 2010, S. 112).

Handlungsbedarf wird auch auf der Ebene der Aus-, Fort- und Weiterbildung ersichtlich. Die Einbettung des Themas Onlineberatung in die grundständige Ausbildung im Rahmen der BA- und MA-Studiengänge stellt in Deutschland gegenwärtig noch eine Ausnahme dar (Klein 2012, S. 39). Demgegenüber hat eine Vielzahl von Trägern und Anbietern, die im Bereich der Onlineberatung aktiv sind, bereits seit Jahren eigene Fortbildungen entwickelt (vgl. zum Überblick: Kühne/Hintenberger 2009). Mit Blick auf die vorliegenden Fort- und Weiterbildungskonzeptionen ist allerdings festzustellen, dass hierbei die systematische Auseinandersetzung mit Fragen der Zugänglichkeit, also den medialen und sozialen Bedingungen von niedrigschwelligem, lebensweltorientiertem und zielgruppensensiblen Beratungsangeboten im Internet, keine eigenständige Berücksichtigung erfährt (Klein 2012, S. 40).

Eine neue Dimension stellt in den letzten Jahren die Frage nach der Verortung von Onlineberatungsangeboten im Kontext virtueller sozialer Netzwerke dar. Dabei wird das Dilemma zwischen der Zielgruppenansprache in einem lebensweltlichen Kontext (im virtuellen sozialen Netzwerk) und der Prekarität der Daten, die in sozialen Netzwerken – anders als bei seriösen Onlineberatungs-

anbietern – nicht mehr hinreichend geschützt sind, kontrovers diskutiert.

In Zusammenhang mit der auf den Datenschutz bezogenen prekären Struktur sozialer Netzwerke wie beispielsweise Facebook führt die Frage der Erreichbarkeit von Angeboten der Onlineberatung oder auch anderer Beratungsangebote Sozialer Arbeit zu problematischen Konstellationen, denn der Schutz der Daten von Userinnen und Usern innerhalb der Angebotsstrukturen von Onlineberatung wird ad absurdum geführt, sobald diese sich mit Hilfeanfragen innerhalb sozialer Netzwerke an die Anbieter wenden können und damit ihre personenbezogenen Daten, die durch den Anbieter des Netzwerks gesammelt werden, mit den sensiblen Beratungsinformationen zusammengeführt werden (vgl. Kutscher 2012). Die Frage, wie dieser Konflikt zwischen Zielgruppenreichung und Datenschutz verantwortbar gelöst werden kann, ist bislang ungeklärt und wird unter den Bedingungen der weiter bestehenden Bedeutung virtueller sozialer Netzwerke auch künftig eine zentrale Herausforderung für Kinder- und Jugendhilfe-Aktivitäten im Internet darstellen.

c) Perspektiven der Erziehungsberatung

Die Erziehungs- und Familienberatung stellt nach wie vor mit Abstand die am häufigsten nachgesuchte Erziehungshilfe dar, wobei die zunehmende Inanspruchnahme von Erziehungsberatung nicht zu mehr Personal und besserer finanzieller Ausstattung geführt hat. Die Folge ist, dass sich zum einen die Arbeit verdichtet und sich zum anderen die Beratungsintensität reduziert hat. Zudem ist die „Ambulantisierung“ der Kinder- und Jugendhilfe in den vergangenen beiden Jahrzehnten an den Beratungsstellen vorbeigegangen und die mit dem erheblichen Ausbau öffentlicher Jugendhilfe in den letzten 15 Jahren verbundenen finanziellen Ressourcen sind deutlich stärker in andere Felder geflossen; auch etablieren sich neue Leistungsfelder wie die Frühen Hilfen derzeit allenfalls am Rande der Beratungsszene. Der Anteil der Erziehungsberatung an den finanziellen Aufwendungen für die Hilfen zur Erziehung ist jedenfalls zwischen 1995 und 2010 von 6,5 auf 5,2 Prozent zurückgegangen (bei den anderen ambulanten Hilfen: Steigerung von 9,8 auf 27,4 Prozent; vgl. Tabelle A10-10 im Anhang).

Zugleich scheint die Erziehungsberatung in Bewegung zu kommen: Onlineberatungsangebote boomen und ermöglichen neuen Gruppen Zugang zu fachkundiger Hilfe. Die Aufgaben und Tätigkeiten der Erziehungsberatungsstellen differenzieren sich darüber hinaus stark. Beratungsstellen können einerseits im Gemeinwesen eine wichtige Brückenfunktion im Feld der Unterstützung der Familien-erziehung einnehmen zwischen Familienbildung, Frühen Hilfen, der klassischen ASD-Arbeit des Jugendamts, dem Gesundheitswesen und den Familiengerichten – und müssen dies zunehmend leisten, weil z. B. das Familienverfahrensrecht (FamFG) dies vorsieht. So gibt es zwischenzeitlich Beratungsstellen, die sich – wie dies schon vom Achten Jugendbericht 1990 gefordert worden war – dem Gemeinwesen „öffnen“ (vgl. Kirst 2006), indem z. B.

- offene Sprechstunden in Schulen oder an Kindertagesbetreuungseinrichtungen angeboten werden, um für neue Klientengruppen, aber vor allem auch für junge Menschen, einen niedrigschwelligeren Zugang zu erreichen (vgl. Englert u. a. 2006; Krist 2006),
- aufsuchend zur Diagnostik und Fallabklärung in Familien gearbeitet wird (vgl. Schreiber/Näther 2010), oder
- Fachkräfte der Erziehungsberatung die Hilfeplanung im Rahmen von Fallberatungsteams und zur Erfüllung des Schutzauftrags gem. § 8a SGB VIII unterstützen.

Viele Beratungsstellen neigen dennoch auch im zweiten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts noch dazu, an einer „Nur-Komm-Struktur“ (Kirst 2006, S. 84) festzuhalten und in sicherlich hoher therapeutischer Fachlichkeit ausschließlich in der Beratungsstelle mit Einzelnen oder Paaren zu arbeiten. Hier sind freilich regional und länderbezogen erhebliche Unterschiede festzustellen. Insbesondere in Bundesländern, in denen die Beratungsstellen eine Landesförderung erhalten, wird eine enge institutionalisierte Zusammenarbeit und Vernetzung mit Schulen und Einrichtungen der Kindertagesbetreuung sowie der Kinder- und Jugendarbeit zur Voraussetzung gemacht.

Eine moderne Erziehungs- und Familienberatung öffnet sich zum Gemeinwesen und agiert als Netzwerker zwischen Familienbildung, Jugendamt, Gesundheitswesen und Familiengerichtbarkeit. Zugleich bleibt es ihr Kerngeschäft, Eltern und jungen Menschen im einzel-, paar- und gruppentherapeutischen Setting wirkungsvolle, problemlösende Unterstützung zukommen zu lassen. Hierfür benötigen die Erziehungsberatungsstellen eine deutlich bessere Ausstattung, dazu müssen sie freilich die lokale Jugendhilfepolitik davon überzeugen, dass zusätzliche Mittel nicht zu einem „Mehr-desselben“ führen.

10.3 Kindertagesbetreuung

Die Bildung, Betreuung und Erziehung in den ersten sechs Lebensjahren als öffentliche Leistung der Kinder- und Jugendhilfe wurde in den letzten 20 Jahren und insbesondere im letzten Jahrzehnt zu einem zentralen gesellschaftspolitischen Thema, was sich nicht zuletzt an der gesetzlichen Entwicklung zeigt:

- In den 1990er-Jahren wurde zunächst ein Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz ab dem vollendeten dritten Lebensjahr – ab 1. Januar 1996 bzw. vollständig dann zum 1. Januar 1999 – eingeführt;
- seit 2005 besteht auf der Basis des Tagesbetreuungs- ausbaugesetzes eine objektiv-rechtliche Verpflichtung der örtlichen Träger der Jugendhilfe auf Förderung von Kindern unter drei Jahren für konkret benannte Bedarfsgruppen;
- ab dem 1. August 2013 haben Kinder ab dem vollendeten ersten Lebensjahr auf der Basis des 2008 beschlossenen Kinderförderungsgesetzes einen Rechtsanspruch auf ein Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebot in einer Kindertageseinrichtung oder in Kindertagespflege.

Insgesamt waren die kinderpolitischen Initiativen der Bundesregierung in den letzten 20 Jahren nach einem langen Stillstand in der alten Bundesrepublik von einer teilweise ungewöhnlichen Entschlusskraft mit Blick auf den Ausbau der Kindertagesbetreuung zu einem flächendeckenden frühkindlichen System der Bildung, Betreuung und Erziehung geprägt. Darin kommen mehr denn je die sich abzeichnenden Veränderungen im Verhältnis von privater und öffentlicher Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen zum Ausdruck.

Die Kindertagesbetreuung hat sich damit seit dem letzten Gesamtbericht stark verändert, eine Dynamik, die auch in den nächsten Jahren anhalten wird:

- Das Betreuungsangebot für Kinder unter drei Jahren wurde und wird weiter ausgebaut.
- Die Betreuungsumfänge nehmen zu; ganztägige und flexibel auch Randzeiten des Tages abdeckende Betreuungsmodelle im Kindergartenalter werden stärker nachgefragt.
- In nahezu allen Bundesländern wurden Bildungspläne für Tageseinrichtungen sowie Sprachstandserhebungen und Sprachförderprogramme eingeführt.
- Die Kindertagespflege wurde mit Blick auf die Betreuung der unter Dreijährigen gesetzlich gerahmt und ebenfalls ausgebaut; sie lässt nach und nach ihre nachbarschaftlich-ehrenamtliche Herkunft hinter sich und bewegt sich immer deutlicher in Richtung auf eine existenzsichernde berufliche Tätigkeit.
- Kindertageseinrichtungen kooperieren inzwischen häufiger mit den Grundschulen in ihrer Umgebung, wengleich noch nicht von einer systematischen Zusammenarbeit gesprochen werden kann. Des Öfteren ist der „heimliche“ Zwang zur Zusammenarbeit durch die Einführung von Bildungsplänen von null bis zehn Jahren oder im Rahmen der Sprachstandsfeststellungen und Sprachförderung gegeben, aber auch zur Bewältigung des Übergangs werden Kooperationen geschlossen.
- In vielen Bundesländern entwickeln sich Kindertageseinrichtungen weiter zu Familienzentren bzw. Eltern-Kind-Zentren, sie werden zu einem „integrierten Dienstleister“ für die Familie und verbinden Kindertagesbetreuung mit Familienbildungsangeboten und Treffmöglichkeiten.

Im Bereich der Kindertagesbetreuung zeigt sich eine von der Sachverständigenkommission als zentral identifizierte Entwicklungslinie der Kinder- und Jugendhilfe besonders deutlich: Nämlich die fundamentalen Verschiebungen und Nejustierungen im Verhältnis des Aufwachsens in privater und öffentlicher Verantwortung, also die zunehmende Bedeutung öffentlich verantworteter Orte des Aufwachsens in der frühen und mittleren Kindheit, vom Säuglingsalter bis zum Schuleintritt.

In Deutschland verdankt sich diese expansive Entwicklung verschiedenen Motiven:

- dem Wunsch, beruflich gut ausgebildeten Müttern ebenfalls wie den Vätern eine Erwerbstätigkeit trotz

Elternschaft zu ermöglichen und zugleich beruflichen Dequalifizierungsprozessen entgegenzuwirken („verbesserte Vereinbarkeit Familie und Beruf“),

- dem bevölkerungspolitischen Motiv, mit attraktiveren Betreuungsbedingungen jungen Paaren die Entscheidung für Kinder zu erleichtern und letztlich die Fertilitätsrate zu erhöhen,
- den frühpädagogischen, entwicklungspsychologischen und bildungsökonomischen Erwägungen, die nach Auffassung der Hirnforschung „lernfähigste“ Lebenszeit nicht ungenutzt verstreichen zu lassen, sondern Kleinkinder „von Anfang an“ zu bilden und ihnen soziale Lernerfahrungen in der Gleichaltrigengruppe zu eröffnen, sowie nicht zuletzt
- den sozial- und integrationspolitischen Zielen, Kleinkinder aus sozial benachteiligten, bildungsfernen Milieus früh – vor allem auch sprachlich zu fördern – um ihre soziale Integration zu verbessern, ihre Teilhabechancen zu erhöhen, Armutskreisläufe zu durchbrechen und sie auf schulische Prozesse besser vorzubereiten.

10.3.1 Kinderbetreuung für unter Dreijährige

Mit Blick auf den am 1. August 2013 in Kraft tretenden Rechtsanspruch auf frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder ab dem vollendeten ersten Lebensjahr wurde in den vergangenen Jahren das Platzangebot für unter Dreijährige in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung und Tagespflege stark erhöht.⁸⁵ Nach den letzten vorliegenden amtlichen Zahlen wurden am 1. März 2012 558 208 Kinder unter drei Jahren öffentlich betreut, im Vergleich zu 286 017 im Jahr 2006.⁸⁶ Deutschlandweit wurden im Jahr 2012 somit 27,6 Prozent aller unter Dreijährigen öffentlich betreut.

Dabei unterscheidet sich das Platzangebot zwischen Ost- und Westdeutschland erheblich, wobei dies vor allem auf die historisch bedingten Unterschiede zurückzuführen ist. Mit einer Quote der Inanspruchnahme von 51,1 Prozent liegen die ostdeutschen Länder (ohne Berlin) 2012 weit vor den westdeutschen (ohne Berlin) mit 22,3 Prozent, und damit nur knapp unter der Zielmarke von 56,1 Prozent, die Elternbefragungen zufolge für die ostdeutschen Länder im Jahr 2013 als bedarfsdeckend eingeschätzt wird, während die westdeutschen Länder im Frühjahr 2012 von der Elternbedarfsquote von 35,3 Prozent noch weit entfernt sind (vgl. DJI 2012, S. 3).

Da die Dynamik des Ausbaus insbesondere in Westdeutschland aufgrund der großen Kluft zwischen den

⁸⁵ Für die Auswertungen der Kindertagesbetreuung für unter Dreijährige wurden die aktuellsten amtlichen Daten aus dem Jahr 2012 verwendet. Bei einigen Merkmalen musste jedoch noch auf das Auswertungsjahr 2011 zurück gegriffen werden, da noch nicht alle Auswertungen für das Jahr 2012 durchgeführt werden konnten.

⁸⁶ Bei den vorliegenden Analysen der Kindertagesbetreuung für unter Dreijährige wurde die Situation der Kinder in Tageseinrichtungen und der Kinder in Tagespflege ausgewertet, die nicht zusätzlich eine Tageseinrichtung oder eine Ganztagschule besuchen.

Ausgangswerten im Jahr 2007 und den angepeilten Zielwerten im Jahr 2013 nach wie vor mit großen Anstrengungen verbunden ist – während in Ostdeutschland die Dynamik auf einem deutlich höheren Ausgangsniveau langsam an ihr Ende kommt (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012) –, soll das Augenmerk hier besonders auf die Entwicklung in den alten Bundesländern gerichtet werden (zur aktuellen Lage insgesamt und in Ostdeutschland vgl. auch BMFSFJ 2012b). Deutlich erkennbar wird der seit 2006 erfolgte Ausbau des Platzangebots (vgl. Abbildung 10-2).

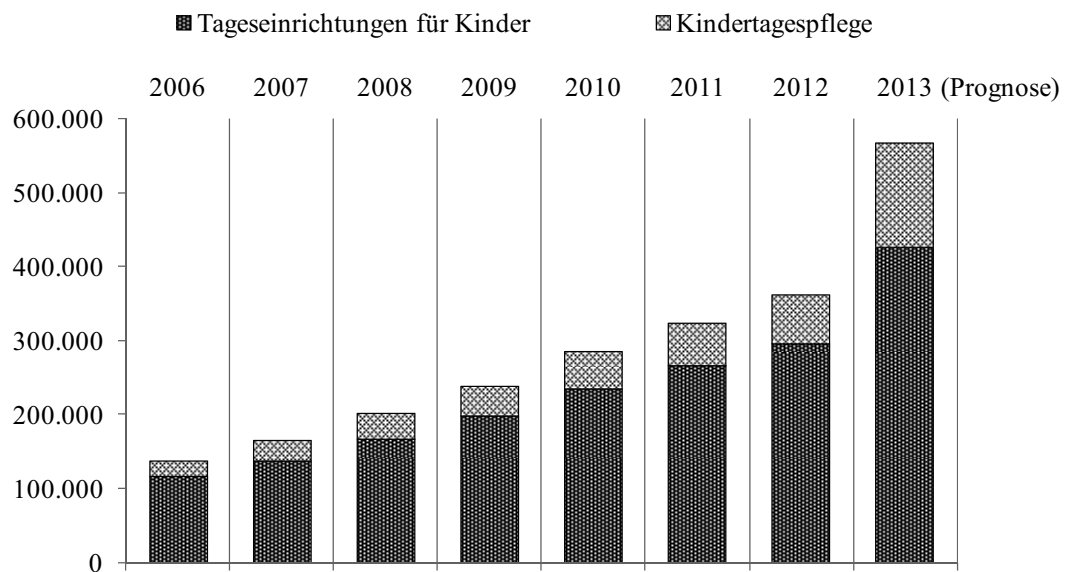
Dabei zeigen sich mit Blick auf die Entwicklungsdynamik einige wichtige Befunde. Erstens ist seit 2007 in Westdeutschland ein kontinuierliches Wachstum der Betreuungsplätze von zunächst knapp und zuletzt etwas mehr als 40 000 Plätzen pro Jahr zu verzeichnen. Zwei-

tens ist im Zuge dieses Ausbaus wenig Dynamik im Binnenverhältnis zwischen Kindertagesbetreuung und Tagespflege erkennbar; so stagniert der Anteil der Tagespflege seit 2010 bei rund 18 Prozent, ein Wert, der von dem geplanten Zielwert von rund 25 Prozent weit entfernt ist und nur noch schwerlich erreicht werden kann. Schreibt man schließlich – drittens – die Ausbaudynamik der letzten Jahre in den westdeutschen Bundesländern bis 2013 fort, dann ist im Lichte der Bestandszahlen des Frühjahrs 2012 nicht auszuschließen, dass am 1. August 2013 in einer spürbaren Zahl von Kommunen Betreuungsplätze für unter Dreijährige fehlen werden (vgl. Tabelle A10-5 im Anhang).

Perspektivisch besteht das Problem darin, dass durch das Inkrafttreten des Rechtsanspruchs ab August 2013 die Höhe des Bedarfs allein durch die Nachfragenden, also

Abbildung 10-2

**Plätze für Kinder unter drei Jahren in Tageseinrichtungen und Tagespflege
(Westdeutschland (ohne Berlin); 2006 bis 2013¹; Angaben absolut und in Prozent)**



| | | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 |
|-----------------------|-------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|----------|
| Inanspruchnahme insg. | Anzahl | 136.873 | 165.564 | 201.274 | 238.491 | 285.334 | 323.935 | 361.078 | 566.895 |
| | in % ² | 7,9 | 9,8 | 12,1 | 14,4 | 17,3 | 19,8 | 22,3 | 35,3 |
| Tagespflege | Anzahl | 20.175 | 27.904 | 33.643 | 40.293 | 51.350 | 57.353 | 65.464 | 141.948 |
| | in % ² | 14,7 | 16,9 | 16,7 | 16,9 | 18,0 | 17,7 | 18,1 | 25,0 |
| Tageseinrichtungen | Anzahl | 116.698 | 137.660 | 167.631 | 198.198 | 233.984 | 266.582 | 295.614 | 424.947 |
| | in % ² | 85,3 | 83,1 | 83,3 | 83,1 | 82,0 | 82,3 | 81,9 | 75,074,9 |

¹ Angaben für 2013: Prognose.

² Angaben in Prozent bezogen auf die Zahl der unter Dreijährigen.

durch die Eltern, bestimmt wird. Aus naheliegenden Gründen sind die ab diesem Zeitpunkt relevanten Größenordnungen jedoch weder in ihrer Gesamtsumme noch in ihren kleinteiligen, sozialräumlichen Ausprägungen vor Ort bekannt. Aufgrund dieser im Vorhinein nicht exakt bekannten oder bestimmbar Zielgrößen auf der Ebene von Bund, Ländern, Gemeinden bzw. einzelnen Stadtteilen musste die Politik die möglichen Größenordnungen behelfsweise abschätzen.

Dafür wurde zunächst auf der Basis der DJI-Kinderbetreuungsstudie von 2005 (vgl. Bien u. a. 2006) ein Bedarf von 35 Prozent auf Bundesebene sowie von 32 Prozent für Westdeutschland angenommen, was damals einem deutschlandweit zu schaffenden Platzvolumen von knapp 750 000 Plätzen entsprach. Da jedoch inzwischen einige Jahre vergangen sind und die mit dem Ausbau verbundenen Diskussionen eher zu einer Verstärkung der Nachfrage beigetragen haben, wurde es notwendig, aktuellere und zugleich differenzierte Bedarfserhebungen mit Blick auf den U3-Ausbau und den nahenden Rechtsanspruch durchzuführen. Infolgedessen – und diese Ergebnisse finden sich auch in den entsprechenden KiFöG-Berichten der Bundesregierung für das Parlament (vgl. zuletzt BMFSFJ 2012b) – zeigen aktuelle Daten, dass der zu erwartende Bedarf bei den unter Dreijährigen im Jahr 2013 bundesdurchschnittlich bei 39,4 Prozent, in Westdeutschland bei 35,3 Prozent und in Ostdeutschland bei 56,1 Prozent liegen dürfte (vgl. DJI 2012, S. 3). Mit dieser Elternbefragung stehen Daten auf Länderebene zur Verfügung, die in den vergangenen Jahren in der Diskussion um Betreuungsbedarfe gefehlt haben. In den westlichen Flächenländern existiert eine Spannweite von knapp 32 Prozent in Bayern bis zu 40 Prozent in Rheinland-Pfalz. In den ostdeutschen Flächenländern gibt es Betreuungsbedarfe von 52,5 Prozent in Sachsen bis zu 60,4 Prozent in Mecklenburg-Vorpommern. Differenziertere Erkenntnisse auf der Ebene von Städten, Kreisen und Gemeinden und sogar einzelnen Planungsbezirken lassen weitergehende Erhebungen im Rahmen der KiFöG-Berichterstattung sowie aufgrund lokaler Befragungen erwarten (vgl. dazu Begemann u. a. 2012).

Die somit vorliegenden neuen durchschnittlichen Bedarfswerte von 39,4 Prozent (Bund), 35,3 Prozent (West) und 56,1 Prozent (Ost), sind jedoch – zumindest in Westdeutschland – nur zu erreichen, wenn sich der Ausbau zwischen 2012 und 2013 im Vergleich zu den Jahren davor erheblich beschleunigt. Auch wenn auf diesem Wege bis 2013 im einzelnen Landesdurchschnitt die Bedarfswerte noch erreicht werden könnten, bietet dies auf der Ebene der einzelnen Gemeinde oder des Stadtteils jedoch keinerlei Gewähr, dass die Nachfrage auch dort erfüllt werden kann. Insofern bleiben der U3-Ausbau und der vereinbarte Rechtsanspruch nach wie vor eine enorme Kraftanstrengung für alle politisch Verantwortlichen und Beteiligten mit einem vor Ort ungewissen Ausgang.

Trotz der im Rahmen des U3-Ausbaus gewährten finanziellen Unterstützungen durch den Bund von insgesamt vier Milliarden Euro, wozu – um einen weiteren Ausbau über die im sogenannten „Krippengipfel“ verabredete

Platzzahl von 750 000 hinaus zu ermöglichen – im Juni 2012 im Rahmen des Fiskalpaktes noch einmal 580 Mio. Euro hinzukamen, sowie einer Reihe ergänzender Programme (z. B. des Aktionsprogramms Kindertagespflege), muss unter dem Strich festgestellt werden, dass doch eine erhebliche Zahl von westdeutschen kreisfreien Städten und Landkreisen in den Verhandlungen mit ihren Ländern die politischen Prioritäten offenbar anderweitig gesetzt haben, möglicherweise zu optimistisch mit einer „demografischen Rendite“ im Sinne der Einsparmöglichkeiten von Plätzen von Drei- bis Sechsjährigen gerechnet und somit fehlerhaft geplant haben, oder darüber hinaus auch schlichtweg finanziell überfordert sind, da sie beispielsweise unter Haushaltssicherungsbedingungen arbeiten müssen. Auch wenn es in Westdeutschland einige vorbildliche Kommunen gibt, die bereits 2012 für mehr als 30 Prozent ihrer unter dreijährigen Kinder Plätze in Tagesbetreuungseinrichtungen oder Tagespflege anbieten können, werden dennoch einige Kommunen ab dem 1. August 2013 mit mehr oder minder massiven Problemen rechnen müssen.

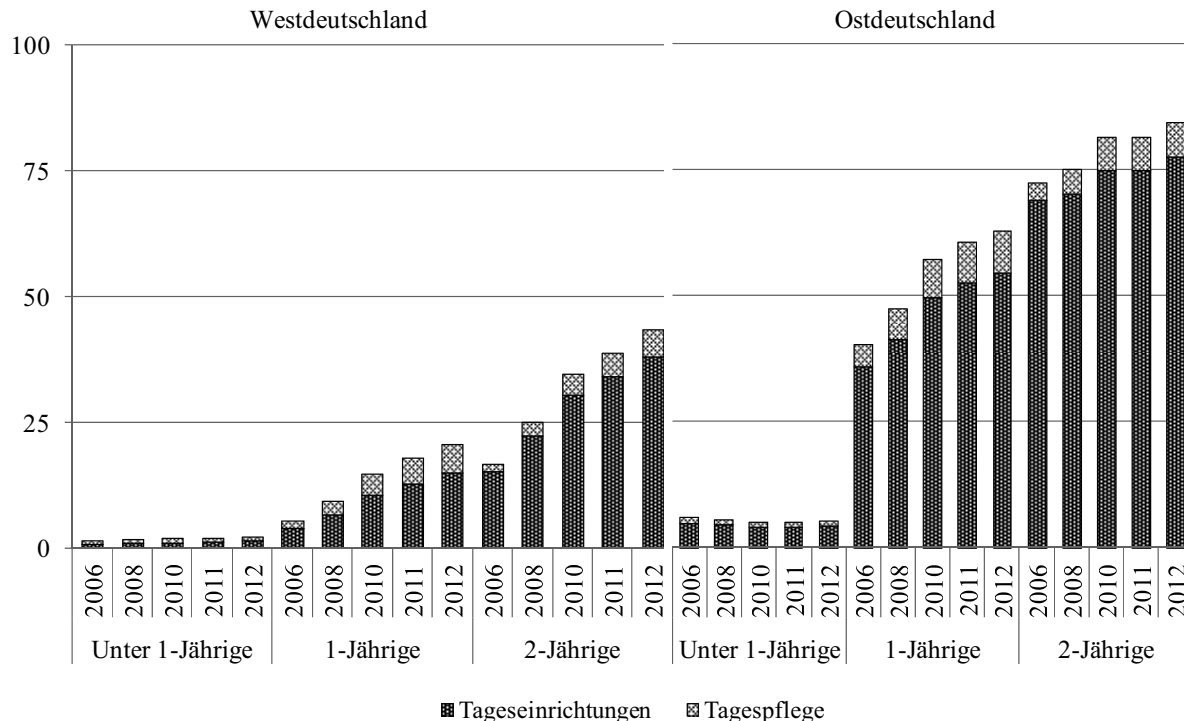
Angesichts der volatilen Finanzierungsstruktur der kommunalen Haushalte, also einem prozyklischen Gewerbesteueraufkommen bei antizyklischem Finanzierungsbedarf (vgl. Vesper 2012), wird daher mittelfristig eine stabile und dauerhafte Co-Finanzierung bei der Kindertagesbetreuung durch Bund und Länder notwendig sein.

Aufschlussreich ist ein Blick auf die Inanspruchnahme der vorhandenen Plätze nach den einzelnen Altersjahrgängen. Die entsprechende Nutzung stellt sich erwartungsgemäß unterschiedlich dar (vgl. Abbildung 10-3). Bei den Kindern im ersten Lebensjahr lag die Quote der Inanspruchnahme in Westdeutschland im Jahre 2012 bei 2,3 Prozent, in Ostdeutschland bei 5,2 Prozent. Diese Werte sind in den letzten Jahren konstant niedrig geblieben, sodass hier – auch wegen des Elterngelds, das im ersten Lebensjahr eines Kindes gezahlt wird – in den nächsten Jahren keine wesentlichen Veränderungen zu erwarten sind. Bei den Einjährigen wurde in Westdeutschland im Jahr 2012 eine Quote von 20,7 Prozent und bei den Zweijährigen von 43,5 Prozent erreicht; die Anstiege in den letzten Jahren waren dabei markant. In Ostdeutschland sind die Quoten deutlich höher: Hier ist bei den Einjährigen bereits eine Quote von 62,8 Prozent und bei den Zweijährigen von 84,4 Prozent festzustellen. Trotz dieser vergleichsweise hohen Quoten waren in den letzten Jahren auch hier noch Anstiege zu verzeichnen – bei den Einjährigen deutlich stärkere als bei den Zweijährigen, was wohl auf die Umstellung des früheren zweijährigen Erziehungsgeldes auf das einjährige Elterngeld zurückzuführen ist.

Insgesamt zeigt sich demnach auf der einen Seite, dass die Kindertagesbetreuung für zweijährige Kinder in zu einer biografischen Normalerfahrung zu werden scheint; und auch für Einjährige nehmen die entsprechenden Anteile kontinuierlich zu. Auf der anderen Seite lassen die Größenordnungen in Ostdeutschland erahnen, wohin die Reise im Westen Deutschlands – zeitverzögert – in eini-

Abbildung 10-3

Inanspruchnahme von Tagesbetreuungseinrichtungen und Tagespflege durch Kinder im Alter von unter 3 Jahren (West- und Ostdeutschland; 2006 bis 2012; Angaben in Prozent)



Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlicher Tagespflege, verschiedene Jahrgänge; Zusammenstellung und Berechnung: Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

gen Jahren gehen könnte – zu Betreuungsplätzen von mehr als 60 Prozent aller zweijährigen Kinder.

Wirft man darüber hinaus einen Blick darauf, in welchen Einrichtungsformen und bei welchen Trägern der Ausbau der Betreuungsplätze für unter Dreijährige sich vor allem vollzieht, so deuten sich besonders in Westdeutschland Verschiebungen in der Angebotsstruktur an. Zuwächse verzeichnen zum einen „Kombi-Einrichtungen“, also Einrichtungen, die Plätze für mehrere Altersgruppen anbieten und dadurch eine hohe Betreuungskontinuität für Kinder und Familien gewährleisten. Zum anderen ist in den vergangenen Jahren die Zahl der Plätze in Krippen, also den „reinen“ U3-Einrichtungen, signifikant gestiegen; ihre Menge dürfte in der Statistik aufgrund von Zuordnungsschwierigkeiten eher unterschätzt werden. Kinder unter drei Jahren besuchen mehrheitlich spezielle Kleinkindgruppen⁸⁷ (41,0 Prozent) oder altersgemischte Gruppen (37,0 Prozent), während der Gruppentyp „zwei Jahre bis Schuleintritt“ (mit 15,2 Prozent) und Einrichtungen ohne Gruppenstruktur (6,8 Prozent) eine quantitativ geringere Rolle spielen, wobei es mit Blick auf die Gruppentypen große regionale Unterschiede gibt.

Ebenso bemerkenswert ist, dass sich in Westdeutschland, anders als in Ostdeutschland, im Bereich der U3-Betreuung eine andere Trägerlandschaft herausgebildet hat als für die Betreuung der Drei- bis Sechsjährigen. So bilden im Jahr 2011 die konfessionellen Träger zwar auch bei den unter Dreijährigen die größte Trägergruppe; ihr Anteil liegt mit einem Drittel (32 Prozent) der Betreuungsplätze jedoch deutlich unter dem im Bereich des Kindergartenalters (46 Prozent) (vgl. Abbildungen A10-1 und A10-2 im Anhang). Gleichzeitig spielt vor allem die Kategorie „Sonstige juristische Personen, andere Vereinigungen“, in der etwa Elterninitiativen zusammengefasst werden, eine bedeutende Rolle (19 Prozent). Zählt man die unter dem Dach des DPWV organisierten Träger, aber auch Wirtschaftsunternehmen noch hinzu, so zeigt sich, dass die Plätze in der U3-Betreuung zu einem erheblichen Teil von kleinen Trägern bereitgestellt werden, die nicht unbedingt in die etablierten Strukturen der Kinder- und Jugendhilfe eingebunden sind.

Zu beachten ist bei der Betreuung von Kindern unter drei Jahren auch der Faktor „Zeit“. So überwiegt bei der durchschnittlich vereinbarten Betreuungszeit der unter Dreijährigen in Kindertageseinrichtungen leicht die Ganztagesbetreuung. Im Jahr 2012 wurde für 54,4 Prozent der Kinder eine Betreuungszeit von mehr als 35 Stunden pro Woche vertraglich vereinbart. Auch hier sind enorme regionale Unterschiede festzustellen, von

⁸⁷ Die Auswertung der amtlichen Daten der Kindertagesbetreuung nach Gruppentypen liegt bislang nur für 2011 vor.

rund 30 Prozent in Bayern mit 35 Stunden und mehr pro Woche betreuter Kinder, bis zu 86,4 Prozent in Thüringen (vgl. Tabelle A10-6 im Anhang). Dies muss nicht immer eine direkte Folge elterlicher Nachfrage sein, zumal verschiedene Untersuchungen festgestellt haben, dass Mütter ihre unter dreijährigen Kinder lieber nur an einzelnen Wochentagen – oder zwar an allen Werktagen, dafür aber nur für wenige Stunden – betreut sehen würden (vgl. Esch u. a. 2005; BMFSFJ 2012b). „Zwischen den Betreuungswünschen der Eltern und der Planungssicherheit der Träger, u. a. durch eine möglichst gute Auslastung der Plätze, besteht durchaus eine Diskrepanz“ (Fuchs-Rechlin 2011a, S. 17).

Auch vor dem Hintergrund der AID:A-Befunde (vgl. BMFSFJ 2012b), denen zufolge Eltern mehrheitlich eine Betreuung ihrer Kinder im Umfang von lediglich 25 Stunden pro Woche wünschen, und den in der Praxis häufig festzustellenden Diskrepanzen zwischen den Betreuungsverträgen (mit einem hohen Ganztagesanteil) und den faktischen Bringzeiten bzw. der realen Verweildauer des Kindes, ist darauf zu achten, die U3-Betreuung bedarfsgerecht zwischen den unterschiedlichen zeitlichen Betreuungsbedarfen bis zur Ganztagesbetreuung auszubauen. Es sollte jedenfalls nicht ohne Grund der Entwicklung Vorschub geleistet werden, dass die U3-Kinder im Schnitt länger in einer Einrichtung verweilen als Kinder im „klassischen“ Kindergartenalter. Infolgedessen sollten

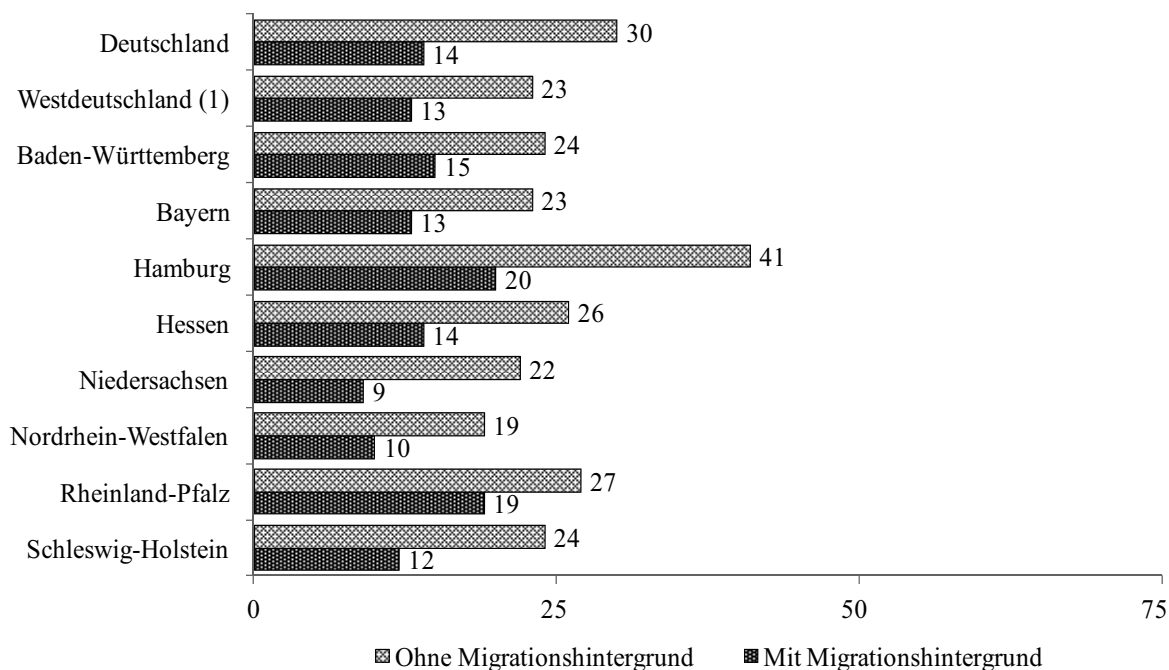
künftig auch die Teilzeitbetreuungswünsche – vertraglich wie konzeptionell – qualitativ bedarfsgerecht bedient werden.

Es ist unstrittig, dass Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund insbesondere dann von frühkindlicher Bildung und Betreuung profitieren können, wenn zu Hause kein Deutsch gesprochen wird und sie somit durch das deutsche „Sprachbad“ in der Kindertagesbetreuungseinrichtung beim Zweitspracherwerb schon früh gefördert werden können. Betreuungsangebote für unter Dreijährige werden indes von Familien mit Migrationshintergrund vorerst deutlich weniger in Anspruch genommen. Folgt man dem dritten KiföG-Evaluationsbericht, so lag die U3-Betreuungsquote bei Kindern mit Migrationshintergrund am 1. März 2011 bei 14 Prozent – gegenüber einer Quote von 30 Prozent bei den Kindern ohne Einwanderungsgeschichte (vgl. BMFSFJ 2012b).⁸⁸ Die Unterschiede zwischen den westdeutschen Bundesländern sind dabei nicht sehr ausgeprägt: Die Betreuungsquoten von Kindern mit Migrationshintergrund sind in fast allen westlichen Ländern etwa halb so groß wie die von Kindern ohne Migrationshintergrund (vgl. Abbildung 10-4; vgl. BMFSFJ 2012b, S. 10 f.; zum Bundesländervergleich am 1. März 2010 Tabelle A10-8 im Anhang).

⁸⁸ Die Betreuungsquoten für Kinder mit Migrationshintergrund liegen bislang lediglich für das Bezugsjahr 2011 vor.

Abbildung 10-4

Betreuungsquote von Kindern im Alter von unter drei Jahren mit und ohne Migrationshintergrund in Kindertagesbetreuungseinrichtungen und Kindertagespflege (Bundesländer; 2011; Angaben in Prozent)



¹ Ohne Berlin.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlicher Tagespflege, 2011 (Pressemitteilung vom 2. Februar 2012); Zusammenstellung: Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

Nicht übersehen werden darf, dass diese Verteilungen jenseits des Nachfrageverhaltens aufseiten der Eltern und der sonstigen Auswahlkriterien der Einrichtungen auch ein Ergebnis der bis August 2013 noch gesetzlich geltenden Zugangskriterien sein können, denen zufolge jene Kinder vorrangig einen Platz erhalten sollen, deren Eltern beide erwerbstätig sind. Da dieses Selektionskriterium ab August 2013 entfällt, wird sich erst dann genauer zeigen, wie groß die Differenzen der Inanspruchnahme zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund wirklich sind.

10.3.2 Kindertagespflege

Insbesondere für die Betreuung der unter Dreijährigen hat sich die Kindertagespflege als ein wichtiger Pfeiler des Betreuungssystems neben den institutionellen Formen der Kindertagesbetreuung etabliert. Die gesellschaftspolitische Aufwertung und Indienstnahme der (i. d. R.) privatgewerblichen Betreuung fremder Kinder im eigenen Haushalt (oder im Haushalt der Kinder oder einem dritten Ort) auf öffentliche Veranlassung und öffentlicher (Mit-) Finanzierung ist geradezu ein Paradebeispiel für neue Mischungsverhältnisse zwischen öffentlicher und privater Verantwortung mit Blick auf die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern.

Am 1. März 2012 wurden 112 865 Kinder von der Geburt bis zum Alter von 14 Jahren ausschließlich von 42 243 Tagesmüttern und 1 192 Tagespflegevätern betreut. Von diesen waren 86 032 Kinder unter drei Jahre alt; das sind weit mehr als doppelt so viele wie noch im Jahr 2006 (n=33 011). Damit deckt die Tagespflege im U3-Bereich 15,4 Prozent aller Betreuungsverhältnisse in Deutschland ab. Politisch bzw. gesetzlich wird die Kindertagespflege im Zuge des Ausbaus der Kleinkindbetreuung zumindest für Westdeutschland als gleichwertige Alternative zur Kindertagesbetreuung gesehen und u. a. mit einem „Aktionsprogramm Kindertagespflege“ des Bundes seit 2008 gefördert. So sollen 30 Prozent der neu zu schaffenden U3-Plätze nach den Planungen des Bundesgesetzgebers in Form der Tagespflege erfolgen. Im Falle des politisch vereinbarten 30-Prozent-Ausbau-Anteils der Tagespflege läge diese 2013 bei einem Gesamtanteil von rund 25 Prozent an der Kindertagesbetreuung. Bislang wurde jedoch bis 2012 erst ein Anteil von etwa 18 Prozent in Westdeutschland erreicht – ohne eine zuletzt erkennbare weitere Dynamik. Damit stellt sich die Frage, ob der ursprünglich angestrebte Ausbauanteil der Kindertagespflege tatsächlich erreichbar ist, da diese hierfür noch geradezu explosionsartig wachsen müsste. Denn auf der Basis von rund 206 000 zusätzlichen Plätzen in Westdeutschland, die nach der Verabredung auf dem Krippengipfel noch zu schaffen wären, und angesichts der prognostizierten Steigerung von 750 000 auf dann 780 000 Plätzen, (also um weitere 30 000 Plätze), sowie unter Berücksichtigung der derzeitigen durchschnittlichen Kinderzahl von 2,9 je Tagespflegeperson, müssten innerhalb von rund 18 Monaten noch bis zu 26 000 Personen für die Tagespflege gewonnen und ausgebildet werden – eine wohl kaum zu realisierende Anzahl. Falls die Kindertagespflege jedoch weniger als 30 Prozent des U3-Ausbaus

„stemmen“ wird, abgesehen davon, ob Eltern überhaupt in diesem Umfang die Tagespflege nachfragen, dann hieße das in der Konsequenz: Jeder nicht geschaffene Tagespflegeplatz muss durch einen zusätzlichen Kindertagesbetreuungsplatz kompensiert werden.

Die Rahmenbedingungen der Kindertagespflege sind regional sehr unterschiedlich, sowohl in Bezug auf die Vergütung als auch in Bezug auf die Aus- und Weiterbildung der dort Beschäftigten. Der durchschnittliche Bruttoverdienst einer Tagespflegeperson beträgt, dem ersten KiföG-Evaluationsbericht 2010 zufolge, 3,85 Euro je Stunde und betreutes Kind (neue Bundesländer: 2,27 Euro, alte Bundesländer: 3,96 Euro; vgl. BMFSFJ 2010, S. 48). Nach den Selbstauskünften der befragten Tagespflegepersonen verdienen 40 Prozent von ihnen monatlich bis zu 400 Euro brutto, 26 Prozent bis zu 800 Euro und 14 Prozent über 1 500 Euro. Unter dem Druck des U3-Ausbaus und aufgrund der Forderungen von Tagespflegepersonen nach angemessener, existenzsichernder Bezahlung ist hier einiges im Fluss: In Baden-Württemberg haben z. B. 2012 die kommunalen Landesverbände empfohlen, die laufenden Geldleistungen für Tagespflegepersonen gem. § 23 SGB VIII auf 5,50 Euro je Stunde bei unter Dreijährigen und auf 4,50 Euro je Stunde bei Kindern ab drei Jahren zu erhöhen.

Bezüglich der Aus- und Weiterbildung der Tagespflegepersonen ist festzustellen, dass 2011 immer noch rund 41 Prozent der Kräfte eine Grundqualifikation aufwiesen, die unter dem derzeit bundesweit gültigen Mindeststandard von 160 Unterrichtseinheiten nach dem DJI-Curriculum liegen, also dem Grunde nach als „unqualifiziert“ gelten müssten. In den letzten Jahren hat sich dennoch, u. a. durch entsprechende Landesrichtlinien wie auch durch das Aktionsprogramm des Bundes, die Qualifikationsstruktur der in der Kindertagespflege Tätigen spürbar verbessert. Rund 32 Prozent der Tagespflegepersonen haben eine pädagogische Berufsausbildung absolviert. Der absolut dominierende Erwerbsstatus von Tagespflegepersonen ist, der Evaluation des Aktionsprogramms Kindertagespflege des DJI 2011 zufolge, mit 98 Prozent die Selbstständigkeit, während Anstellungen bei öffentlichen oder freien Trägern – zumindest noch – marginal sind.

Eine besondere Rolle nimmt inzwischen die „Kindertagespflege in anderen Räumen“ ein, wobei es sich sowohl um die Tätigkeit einer Tagespflegeperson in angemieteten Räumen und mit bis zu fünf betreuten Kindern als auch um sogenannte „Großtagespflegestellen“ handeln kann, in denen – je nach landesrechtlicher Regelung – häufig zwei Tagespflegepersonen bis zu zehn Kinder gleichzeitig betreuen. Die Kindertagespflege in anderen Räumen ist – regional sehr unterschiedlich – in den letzten Jahren deutlich gewachsen und umfasste 2012 13,9 Prozent aller Tagespflegebetreuungsformen. In den östlichen Bundesländern beträgt ihr Anteil 20,6 Prozent, in den westlichen 11,3 Prozent.

Die „Kindertagespflege in anderen Räumen“ ist Ausdruck einer existenzsichernden, professionalisierten Form der Tagespflege Tätigkeit, wofür auch die große Zahl der hier tätigen einschlägig beruflich ausgebildeten Fach-

kräfte spricht. Freilich kann sie Gefahr laufen, nur als billige und auflagenärmere Alternative zur Krippengruppe genutzt zu werden, den einstigen „Vorteil“ der Kindertagespflege – den familiären, flexiblen Rahmen mit einem individuelleren Bindungsangebot – zu verspielen. Die Sachverständigenkommission spricht sich für einen klaren (länderspezifisch auszuformulierenden) konzeptionellen Rahmen und für Mindeststandards in der „Kindertagespflege in anderen Räumen“ aus.

Nach einer Umfrage des Bundesverbandes Kindertagespflege (2011) sind die Fachberatungsstellen für Tagespflegepersonen gem. § 23 SGB VIII mit einem Personalschlüssel von einer Vollzeitkraft zu 141 Tagespflegeverhältnissen unzureichend ausgestattet. Fachlich gefordert wurde seitens des DJI ein Schlüssel von eins zu 40 (vgl. Jurczyk u. a. 2004, S. 185).

Die Arbeitsbedingungen der Tagespflegepersonen haben sich in den letzten Jahren qualifikatorisch, bezogen auf die Vergütung sowie auf die fachliche Beratung stark verbessert. Dennoch befindet sich die Tätigkeit von Tagespflegepersonen noch immer auf einem schwierigen, mäandrenden Pfad jenseits einer regulären Erwerbsarbeit. Auch die örtlichen Träger tun sich mit der Kindertagespflege schwer: Einerseits wird sie – nicht zuletzt aus fiskalischen Gründen, aber auch wegen der besonderen pädagogischen Eignung bei den unter Zweijährigen und ihrer Flexibilität einschließlich der Betreuung zu ungewöhnlichen Zeiten (Randzeiten des Werktages, Wochenende) – gewünscht. Andererseits ist die Kindertagespflege schwer planbar, und bei besserer Ausstattung des Feldes schrumpft der monetäre Vorteil. Außerdem ist vielerorts festzustellen, dass es durch den Ausbau der institutionellen U3-Plätze seitens der Eltern eine „Abstimmung mit den Füßen“ in Richtung Einrichtung gibt.

Aussagen zur Betreuungsqualität aus wissenschaftlicher Sicht liefern zwei Studien aus Deutschland und Österreich. Die Studie „Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit“ (NUBBEK), die unterschiedliche außerfamiliäre Betreuungsformen untersucht und diesen insgesamt nur ein mittelmäßiges Zeugnis ausstellt, weist für die Kindertagespflege eine vergleichsweise günstigere pädagogische Prozessqualität aus als für institutionelle Angebote. Eine als „unzureichend“ eingestufte Qualität kam in der untersuchten Stichprobe deutlich seltener vor als in den untersuchten Kindertagesbetreuungseinrichtungen (Tietze u. a. 2012).

Dieser Befund ist allerdings nach eigenen Angaben der Autorinnen und Autoren vorsichtig zu interpretieren, da das gute Abschneiden der Kindertagespflege auch darauf zurückzuführen sein dürfte, dass eher große und stärker professionalisierte Tagespflegestellen erfasst wurden, dass die soziale Herkunft der Kinder unterschiedlich ist oder dass die Relation zwischen Kindern und Personal ungleich ist. Es sei jedoch der Schluss zulässig, so die Autorinnen und Autoren, dass unter guten Rahmenbedingungen die Kindertagespflege eine gegenüber institutionellen Settings durchaus gleichwertige Bildung, Betreuung und Erziehung der Kinder zu gewährleisten vermag.

In den ersten vorliegenden Ergebnissen der niederösterreichischen Studie „Parenting and Co-Parenting“ deutet sich zudem an, dass die Kindertagespflege vor allem im Bereich der Bindungsqualität zur Tagespflegeperson Vorteile gegenüber einer institutionellen Betreuung aufweist und besser in der Lage ist, die Beziehung zu Kindern individuell zu gestalten (Ahnert 2012).

10.3.3 Kinderbetreuung für Drei- bis unter Sechsjährige

Im öffentlichen und fachlichen Diskurs ist die Kindertagesbetreuung in den letzten rund zehn Jahren wegen der Fokussierung auf die U3-Betreuung etwas in den Hintergrund getreten, obgleich sich auch im Bereich der Kindertagesbetreuung für die Drei- bis unter Sechsjährigen vieles getan hat. Betreuungszeiten haben sich ausgeweitet und wurden – soweit dies institutionell möglich und pädagogisch sinnvoll ist – entsprechend der heterogenen Betreuungswünsche von Eltern flexibilisiert. In allen Bundesländern wurden Bildungsrahmenpläne erarbeitet und befinden sich in der Umsetzung, zudem wurden Sprachstandserhebungen, Sprachförderprogramme und Schuleingangsuntersuchungen durchgeführt. Es zeigen sich also auch bei den Einrichtungen zur Kindertagesbetreuung deutliche Veränderungen von öffentlicher und privater Verantwortung. Als zentralen Befund der Kinder- und Jugendhilfe fasst die Sachverständigenkommission die wachsende Kooperationsdichte mit anderen Akteuren, hier vor allem mit der Grundschule, aber auch – wie weiter oben schon dargestellt – mit Institutionen der Familienbildung (Familienzentren) und mit den Gesundheits-, Jugend- und Sozialämtern (z. B. Kinderschutz; Eingliederungshilfen) zusammen. Die Übergänge von der Kindertagesbetreuung in die Grundschule haben sich flexibilisiert und tendenziell etwas nach vorne verlagert.

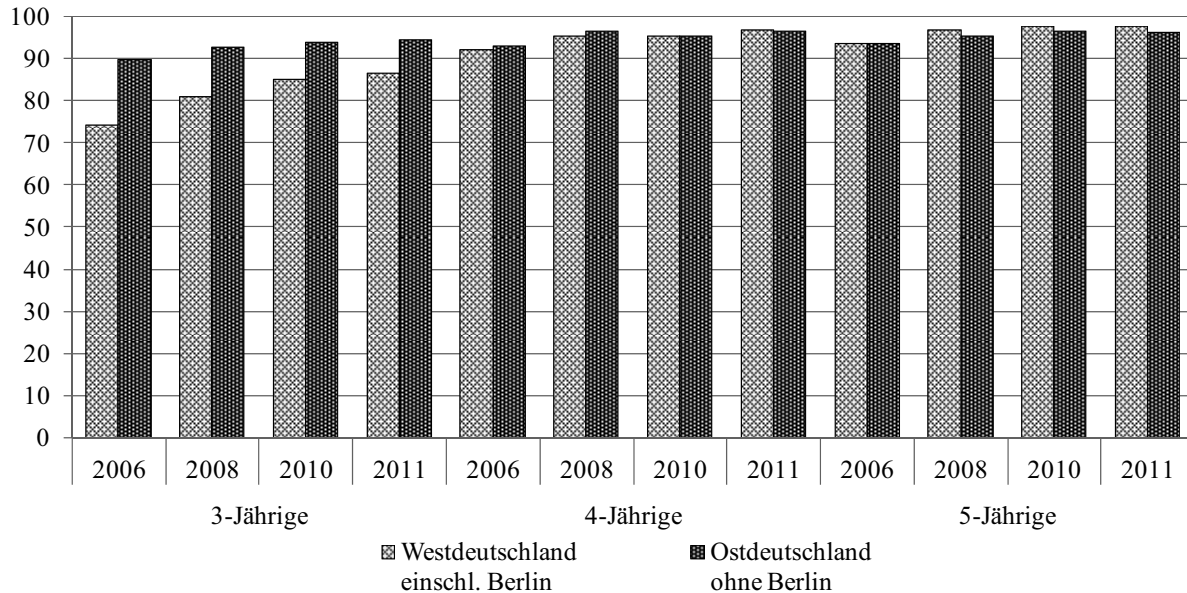
a) Zunahme der Ganztagesbetreuung

Zum Stichtag am 1. März 2011 besuchten in Deutschland knapp zwei Mio. drei- bis fünfjährige Kinder eine Einrichtung der Kindertagesbetreuung, eine (vor-)schulische Einrichtung oder sie wurden von einer Tagespflegeperson betreut; das entspricht 94 Prozent aller Kinder zwischen drei und fünf Jahren. Gegenüber 2006 kann damit auch für die Kindertagesbetreuung des klassischen Kindergartenalters, für das bereits seit 1996 bzw. 1999 ein Rechtsanspruch auf Betreuung besteht, eine weitere Steigerung der Inanspruchnahme festgestellt werden: 2006 betrug die Nutzungsquote 87,6 Prozent. Diese Zunahme geht insbesondere auf einen Anstieg der Inanspruchnahme bei den Dreijährigen in Westdeutschland zurück (vgl. Abbildung 10-5). Hier wird eine Art „Nachholeffekt“ gegenüber der Situation in Ostdeutschland deutlich.

Im Bundesländervergleich sind keine großen Unterschiede festzustellen, lediglich Bremen und Schleswig-Holstein fallen mit einer relativ geringen Quote von 89,8 bzw. 90,5 Prozent auf. Die absolute Zahl der in Betreuungseinrichtungen, Tagespflege oder (vor-)schulischen Einrichtungen betreuten Kinder zwischen drei und unter sechs Jahren ist zwischen 2006 und 2011 um rund

Abbildung 10-5

Inanspruchnahme eines Angebots der Kindertagesbetreuung durch Kinder im Alter von drei bis fünf Jahren (Ost- und Westdeutschland; 2006 bis 2011; Anteile in Prozent)



Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlicher Tagespflege, verschiedene Jahrgänge; Zusammenstellung und Berechnung: Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

27 000 gesunken. Im Jahr 2011 wurden 1,1 Prozent dieser Altersgruppe von Tagespflegepersonen betreut. Damit spielt die Kindertagespflege in diesem Bereich fast keine Rolle mehr; es ist aber interessant, dass ihr Anteil sich zwischen 2006 und 2011 verdoppelt hat. Möglicherweise spielt hierbei die besondere Flexibilität der Tagespflege eine Rolle, Kinder auch ergänzend zur Kindertagesbetreuung an Randzeiten des Tages betreuen zu können (vgl. Tabelle A10-7 im Anhang).

Betrachtet man die einzelnen Altersjahrgänge, so können von Jahrgang zu Jahrgang leichte Steigerungen in der Nutzung festgestellt werden: Im Jahr 2011 nahmen 88 Prozent der Dreijährigen Kindertagesbetreuung in Anspruch, die ostdeutschen Bundesländer weisen hier durchweg eine höhere Nutzungsquote auf, die auf das traditionell stärker ausgebaute U3-Segment zurückzuführen ist (Ausreißer in Westdeutschland ist Bremen mit einer vergleichsweise geringen Nutzungsquote von 77,7 Prozent). Von den Vierjährigen besuchten 96,4 Prozent eine Einrichtung der Kindertagesbetreuung und bei den Fünfjährigen waren es 97,3 Prozent, wobei diese letzte Steigerung ganz wesentlich auf (vor-)schulische Einrichtungen (insbesondere in Hamburg und Baden-Württemberg) zurückgeht.

In allen Bundesländern ist mit Blick auf die durchschnittlichen täglichen Betreuungszeiten ein Trend zur ganztägigen Betreuung festzustellen. Zwischen 2006 und 2011 stieg der Anteil der werktäglichen Betreuungsumfänge „mehr als sieben Stunden“ von 25,3 auf 37,9 Prozent an, während die Halbtagsbetreuungen „bis zu fünf Stunden“

von 29,6 auf 20,1 Prozent zurückgingen. Zwischen den Bundesländern gibt es ganz erhebliche Unterschiede, angefangen bei Baden-Württemberg, das mit 15,5 Prozent den geringsten Anteil an Ganztagesbetreuungen im Jahr 2011 aufwies, bis hin zu Sachsen mit 80,0 Prozent. In den ostdeutschen Ländern sind drei von vier Betreuungsplätzen Ganztagesplätze, in den westdeutschen sind diese mit 30,1 Prozent noch deutlich in der Minderheit. Es scheint einen engen Zusammenhang zwischen dem Ausbaustand und der Betreuungsintensität des U3-Bereichs zu geben. Der Druck auf mehr Ganztagesbetreuung kommt gewissermaßen „von unten“: Eltern, die es gewohnt sind, dass ihr Kind seit dem Kleinkindalter ganztägig betreut wird und die sich in der Gestaltung ihrer Arbeitsvolumina darauf eingestellt haben, verlangen dies auch für die Betreuung der über Dreijährigen.

b) Nutzung der Kindertagesbetreuung bei Kindern mit Migrationshintergrund

Kinder mit Migrationshintergrund besuchen das gesellschaftliche „Normalangebot“ Kindertagesbetreuung in etwas geringerem Umfang. Im Jahr 2010 betrug die Nutzungsquote dieser Kinder 85,7 Prozent gegenüber 94,9 Prozent bei jenen ohne Migrationshintergrund, wobei die Nutzungsquote bei den Migranten seit 2006 immerhin um 2 Prozentpunkte angestiegen ist. Offenkundig nutzen Migrantenfamilien das Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebot der Kindertagesbetreuung biografisch deutlich später als jene ohne Einwanderungshintergrund. Zudem spielen sozialräumliche ethnische Segregationen eine Rolle: Im Jahr 2010 besuchte in

Westdeutschland knapp ein Drittel der Kinder mit nicht-deutscher Familiensprache eine Einrichtung, dabei stammte die Mehrzahl der Kinder aus Familien, in denen zuhause kein Deutsch gesprochen wird (vgl. Fuchs-Rechlin u. a. 2011a). Eine optimale Sprachförderung (u. a. die Existenz eines deutschen Sprachbades) ist in diesen Einrichtungen stark eingeschränkt. Auch im Bereich der Kindertagesbetreuung muss, wie bereits in anderen Leistungsfeldern, konstatiert werden, dass der Ausbau faktisch nicht zum Abbau sozialer Ungleichheit bzw. zu einer erfolgreicherer Bildungsbeteiligung geführt hat. Denn die drei Befunde – geringerer Nutzungsgrad des frühen Bildungsangebots, späterer Besuch der Kinderbetreuungseinrichtung und überdurchschnittlich häufiger Besuch ethnisch segregierter Betreuungssettings – führen vor allem bei jenen Kindern zu einer Kumulation von Benachteiligung, die besonders von einer qualifizierten Kindertagesbetreuung profitieren könnten (vgl. Roßbach/Riedel 2011). Der DJI-„Kita-Studie“ zufolge „fristet die Beschäftigung mit Interkulturalität in den Kindertagesstätten immer noch ein ‚Nischendasein‘ und wird selten als Thema für alle Kinder (...) begriffen“ (Peucker u. a. 2010, S. 226).

c) Einführung von Bildungsrahmenplänen, Sprachstandserhebungen und Sprachförderprogrammen

Nachdem im Zuge der PISA-Debatte, aber auch im Zusammenhang mit Entwicklungen in den OECD-Ländern, Kindertagesbetreuungseinrichtungen zunehmend „als unentbehrlicher Teil des öffentlichen Bildungswesens“ (so JMK/KMK 2004) verstanden wurden, haben zwischen 2002 und 2007 alle Bundesländer Bildungsrahmenpläne für den Kindergarten und über ihn hinaus entwickelt und sukzessive implementiert. Die Bildungspläne haben die spezifischen Aufgaben und Herausforderungen der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern zwischen null und zehn bzw. zwölf Jahren im institutionellen Kontext, also den Kindertagesbetreuungseinrichtungen, systematisiert und insofern sicherlich zu einer Qualifizierung der Elementarerziehung beigetragen. Im Zuge der Implementierung der Bildungspläne wurden zudem die Personalschlüssel in den Einrichtungen verbessert, wenngleich nach wie vor ganz erhebliche regionale Unterschiede vorhanden sind (vgl. Bock-Famulla/Lange 2011).

In Kindertagesbetreuungseinrichtungen wird sich heute also gezielter um frühkindliche Bildungs- und Entwicklungsaufgaben gekümmert und stärker reflektiert, wie möglichst lernanregende Umwelten gestaltet werden können. Die Entwicklung der Kinder wird besser dokumentiert, mit den Eltern werden häufiger strukturierte Gespräche über die Fortschritte ihres Kindes und die Zusammenarbeit geführt und auch die Kooperation mit den Grundschulen wird intensiver betrieben, als dies vor Einführung der Orientierungs- und Rahmenpläne der Fall war. Festzustellen ist aber auch, dass die hinter den Länder-Rahmenplänen stehenden frühpädagogischen Konzeptionen und Vorstellungen von Bildung sich ebenso unterscheiden wie die adressierte Altersgruppe und die Verbindlichkeit der Pläne (vgl. Dreyer 2010). Mit gutem Grund kritisiert wird zudem eine Curricularisierung von

Krippe und Kindertagesbetreuungseinrichtung, eine Verplanung von Kindheit, die die frühkindliche Bildung stark auf die Produktion von Humankapital und ihre Verwertbarkeit in der Schule fokussiere (vgl. z. B. Konrad 2009). Kritische Fragen können dabei konzeptionell sowohl an funktionalistische Sichtweisen und Praxen, die das Kind auf ein defizitäres Bildungsobjekt und die Kindertagesbetreuung zur Vor-Schule verkürzen, gerichtet werden, als auch an jene „offenen“ Konzepte, die vorrangig von Bildung als „Selbstbildung“ ausgehen. Grell (2010) hat zurecht darauf hingewiesen: „Ähnlich wie offene Unterrichtskonzepte stellen frühpädagogische Selbstbildungsansätze womöglich besonders für solche Kinder eine Erschwernis dar, die mit wenig vorstrukturierten Angeboten nicht gut umzugehen, freie Angebote für sich nicht optimal zu nutzen und demzufolge nicht in ‚kulturelles Kapital‘ (Bourdieu) umzumünzen verstehen. Und das betreffe vor allem Kinder, die aus individuellen oder sozialen Gründen eher ungünstige Bedingungen des Aufwachsens und Lernens haben“ (Grell 2010, S. 164).

Eine der föderalen Struktur geschuldete vergleichbare Pluralität findet sich bei den fast flächendeckend initiierten Programmen zur Sprachstandserhebung und Sprachförderung. Parallel und in Verknüpfung mit der Einführung der Bildungspläne wurden in 14 Bundesländern, teilweise verbunden mit den Schuleingangsuntersuchungen, Sprachstandserhebungen nach verschiedenen Verfahren eingeführt. Der Testzeitpunkt ist zwischen den Ländern ebenfalls unterschiedlich, einige erheben den Sprachstand ein Jahr oder weniger als ein Jahr vor Schuleintritt, andere 15 bis 24 Monate vor Schuleintritt (vgl. zum Überblick Dietz/Lisker 2008; Lisker 2012; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 62). Die Sprachentwicklung zu beobachten, um auf Auffälligkeiten mit Fördermaßnahmen zu reagieren, ist Aufgabe der Fachkräfte der Kindertagesbetreuung im Rahmen der Bildungspläne. Hierzu existieren in den Ländern sehr unterschiedliche Sprachförderprogramme und unterschiedliche Fördertöpfe. Von 2010 bis 2014 werden zudem im Rahmen der Initiative „Offensive Frühe Chancen“ des BMFSFJ rund 4 000 „Schwerpunkt-Kitas Sprache und Integration“ bei der Sprachförderung, insbesondere von Kindern mit Migrationshintergrund, unterstützt.

Es gibt eine Fülle wissenschaftlicher Befunde zum (Zweit-)Spracherwerb und zu Erfolgsbedingungen von Sprachförderprogrammen (vgl. Gogolin 2007), die insbesondere nahelegen, Sprachförderung „durchgängig“ (ebd.) zu konzipieren, also als ein dauerhaftes und systematisches gemeinsames von Kinder- und Jugendhilfe und Schule betriebenes Projekt auch über das Grundschulalter hinaus, das, soweit das möglich ist, die Eltern mit einbezieht. Dies ist derzeit in Deutschland nicht der Fall.

Mit Blick auf die Einführung der Bildungspläne existieren zwar Programmevaluationen, aber bislang keine Studien, die die Wirkung der Einführung von Bildungsplänen systematisch erforschen. Den Evaluationen zufolge (vgl. z. B. Honig u. a. 2006; Röbe u. a. 2010) sind die Fachkräfte mit den Bildungsplänen überwiegend zufrieden, erleben sie auch als eine Aufwertung ihrer Tätigkeit,

zumal die Einführung der Bildungspläne mit erheblichen Fortbildungsbemühungen der Träger einherging. Auch die Befunde der DJI-„Kita-Studie“ belegen ein „beträchtliches Anregungspotenzial in der Praxis“ (Peucker u. a. 2010, S. 205) durch die Einführung der Bildungspläne. Gleichzeitig scheint die dünne Personaldecke ein Hindernis für eine gelungene Umsetzung darzustellen, und es wird seitens der Fachkräfte der Druck beklagt, der durch die Ausgestaltung der Bildungspläne und der damit verbundenen neuen Anforderungen, z. B. an Dokumentation und Kooperation, entstanden sei, aber auch von der Vielzahl unkoordinierter Programme und Projekte ausgehe (vgl. Schneewind 2011).

d) Kinder mit besonderem Förderbedarf in Kindertageseinrichtungen

Durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 wurde eine breite gesellschaftliche und fachliche Debatte angestoßen, welche Konsequenzen sich aus dem dort eingeführten Leitbild der Inklusion, d. h. dem selbstverständlichen gemeinsamen Aufwachsen junger Menschen mit und ohne Behinderungen in allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens, für die Kinder- und Jugendhilfe ergeben. Empirisch ist festzustellen, dass die Anzahl der integrativen Tageseinrichtungen, die – mit Unterstützung der örtlichen Sozial- und Jugendhilfeträger – von behinderten und nicht-behinderten Kindern gemeinsam genutzt werden können, seit Jahren steigt (von 7 800 im Jahr 1998 auf 16 400 im Jahr 2011). Zugleich sank der amtlichen Statistik zufolge die Anzahl von speziell nur für behinderte Kinder ausgerichteten Einrichtungen zwischen 1998 und 2011 von rund 700 auf 300.

Die Anzahl der Kinder, die wegen einer festgestellten Behinderung Eingliederungshilfeleistungen zum Besuch einer Einrichtung der Kindertagesbetreuung erhalten, steigt kontinuierlich an: Am 1. März 2011 erhielten rund 73 000 Kinder Leistungen der Eingliederungshilfe (62 747 wegen einer körperlichen und/oder geistigen nach SGB XII, 10 308 wegen einer seelischen Behinderung nach SGB VIII) gegenüber 55 000 Kindern im Jahr 2006. Dem Nationalen Bildungsbericht 2012 zufolge erhalten von den Fünfjährigen gut 3 Prozent eine Eingliederungshilfe in der Kindertagesbetreuung. Rund zwei Drittel der Kinder mit einem Eingliederungshilfebedarf sind Jungen. Eingliederungshilfe kann in Form einer Einzelintegration erfolgen, indem ein Integrationshelfer innerhalb der Kindergruppe für ein einzelnes Kind mit Behinderungen pädagogische und/oder Assistenzleistungen erbringt. Oder es handelt sich um einen strukturellen Zuschuss des zuständigen Trägers der Eingliederungshilfe, der es der Einrichtung zur Kindertagesbetreuung ermöglicht, zusätzliche sonderpädagogische Fachkräfte zu beschäftigen oder die Platzzahl zugunsten eines Kindes mit besonderem Förderbedarf zu reduzieren. In einigen Bundesländern werden Kinder mit Behinderungen in (Förder-)Schulkindergärten, einer schulischen Einrichtung mit allen Konsequenzen (Kostenfreiheit für die Eltern, aber Betreuung nur an 185 Schultagen im Jahr), betreut, insbesondere in Baden-Württemberg und Bayern. Die Anzahl der Kinder in sogenannten Schulkin-

dergärten ist zwischen 1998 und 2009 leicht gestiegen von 6 300 auf 7 300 Kinder. Immerhin rund 28 Prozent der Kinder mit Behinderungen werden in solchen Sondereinrichtungen separat betreut (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 52; 2012).

Nach Angaben des Länderreports Frühkindliche Bildungssysteme (Bock-Famulla/Lange 2011, S. 12 f.) existieren zwischen den Bundesländern erhebliche Unterschiede bezüglich des Anteils von Kindern mit Behinderungen, die integrativ betreut werden. Während in Brandenburg und Sachsen-Anhalt der Erhebung zufolge alle behinderten Kinder integrativ betreut werden, liegt in Baden-Württemberg, Bayern und Niedersachsen ihr Anteil bei deutlich unter 50 Prozent. Freilich müssen bei einem Ranking des „Inklusionsgrades“ auch qualitative Elemente beachtet werden, schließlich wäre Kindern mit Handicaps nicht gedient, wenn sie zwar in einer integrativen Einrichtung zusammen mit sogenannten nicht-behinderten Kindern betreut würden, aber auf ihren spezifischen Förder- und Bildungsbedarf mangels genügend ausgebildeter Fachkräfte nicht eingegangen werden könnte und/oder sie in eine Außenseiterrolle gebracht würden.

10.4 Kinder- und Jugendarbeit

Auch wenn im SGB VIII die Kinder- und Jugendarbeit, die Jugendsozialarbeit sowie der erzieherische Kinder- und Jugendschutz als ein gemeinsamer Leistungsbereich behandelt werden, zeigen sich hinsichtlich der jeweils zuständigen Personen und Akteure so starke Unterschiede, dass es angebracht erscheint, diese Arbeitsfelder getrennt zu thematisieren.

Während nachfolgend zunächst die Kinder- und Jugendarbeit im Mittelpunkt steht, wird anschließend die Jugendsozialarbeit, und – ebenfalls gesondert – die Schulsozialarbeit erörtert (vgl. Abs. 10.5 und Abs. 10.6.2).

10.4.1 Ausgewählte Felder der Kinder- und Jugendarbeit

Die Kinder- und Jugendarbeit ist seit jeher ein Feld der sozialen, politischen und kulturellen Bildung, der Gestaltung von Freizeit in selbstorganisierter Form, der Organisation junger Menschen in von ihnen gewählten Zusammenschlüssen sowie in besonderen Formen der offenen Einrichtungen. Ihre Orte sind vertraute Freizeittreffpunkte, Plätze der non-formalen und informellen Bildung, teilweise auch der gezielten Jugendbildungsarbeit. Besonders in der offenen Jugendarbeit können die Jugendhäuser und Jugendfreizeitstätten zu wichtigen Anlaufstellen für junge Menschen werden, die sich in der Gleichaltrigenrunde zusammenfinden. Zugleich ist Kinder- und Jugendarbeit ein von unterschiedlichen Trägerinteressen und Angebotsformen geprägtes Arbeitsfeld. Auch heute noch ist sie, wie kaum ein anderes Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe, inhaltlich, regional und trägerspezifisch vielseitig ausgestaltet; zugleich steht sie immer wieder auch in der Kritik, es wird nach der Aktualität ihrer Konzeptionen gefragt.

Ohne die Diskussionen hierzu im Detail darstellen zu können, fällt auf, dass über die Bedeutung der Kinder-

und Jugendarbeit im politischen Raum immer wieder gestritten und auch die von ihr formulierte Wirkung hinterfragt wird (vgl. bereits Böhnisch/Münchmeier 1987; Rauschenbach u. a. 2002; Rauschenbach u. a. 2003). Kritisch gesehen wird so z. B., ob sie die notwendige Nähe zu neuen Zielgruppen hat, ob sie als Ort der Freizeit noch ausreichend frequentiert wird und ob sie im ausreichenden Umfang innovativ und experimentell angelegt ist.

Trotz dieser kritischen Haltung ist unstrittig, dass die Bedeutung dieser außerschulisch angelegten pädagogischen Arbeit im Kontext des Aufwachsens junger Menschen durchaus gestiegen ist und die Kinder- und Jugendarbeit hilfreiche Funktionen für die Orientierung junger Menschen wahrnimmt (vgl. exemplarisch Rauschenbach u. a. 2010). Denn als Ort außerschulischer Bildung, der sie immer schon war, hat sie in den letzten Jahren durchaus die Qualität entwickelt, dass sie junge Menschen zusammenführt, ihnen Räume gibt, Gelegenheitsstrukturen eröffnet und sie in der Entwicklung ihrer Persönlichkeit fördert.

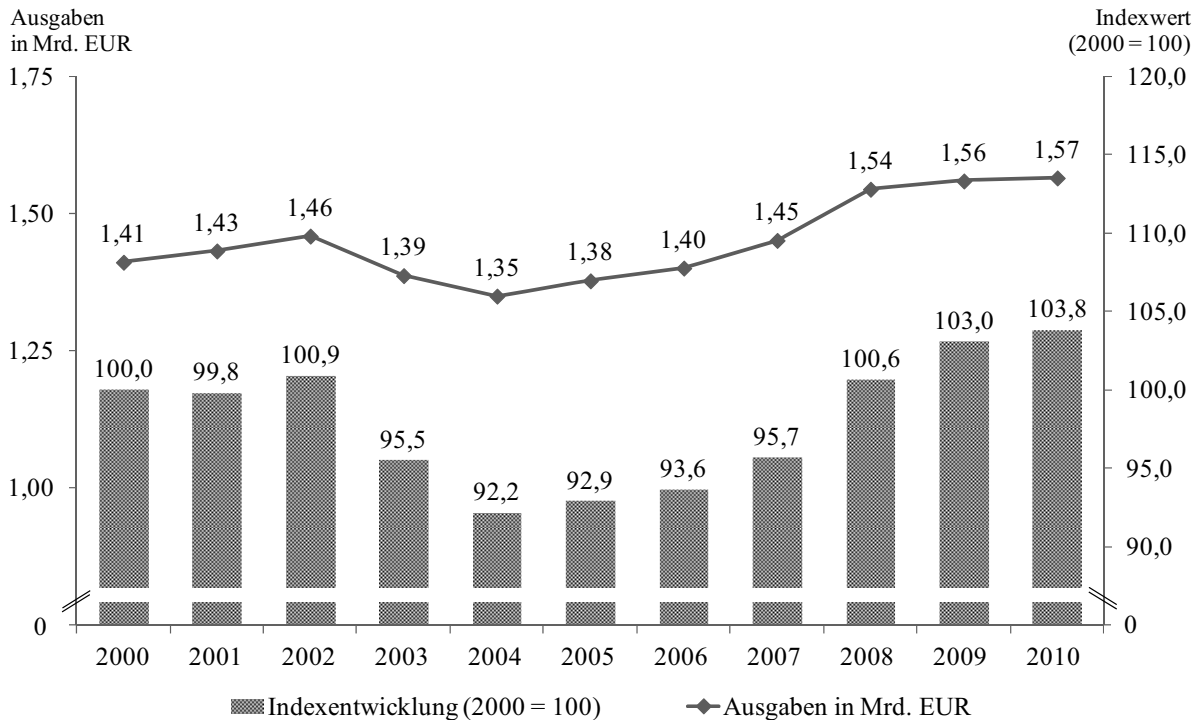
a) Zur Struktur der Kinder- und Jugendarbeit

Die in den letzten Jahren immer wieder kritisierte unzureichende Förderung stellt sich aktuell nach der Statistik wie folgt dar: Sie weist im Jahre 2010 zusammen Ausgaben in Höhe von knapp 1,6 Mrd. Euro aus öffentlichen

Mitteln aus (Statistisches Bundesamt 2012c, S. 7). Im Vergleich zu den vergangenen Jahren ist allerdings gerade auch unter Berücksichtigung von demografischen Veränderungen sowie der allgemeinen Preissteigerungsrate kaum eine wirkliche Steigerung der Förderung erkennbar (vgl. Abbildung 10-6). Im Gegenteil: Viele Projekte und auch die Strukturförderung stagnieren eher, wenngleich durchaus zu konstatieren ist, dass die Gesamtförderbeträge von Bund, Ländern und Kommunen in den letzten 15 Jahren erheblich gestiegen sind. So sind diese nach der Kinder- und Jugendhilfestatistik zwischen 2000 und 2010 von rund 1,4 Mrd. auf die besagten knapp 1,6 Mrd. Euro angestiegen (vgl. Pothmann 2012b). Rechnet man jedoch die realen Kostensteigerungen – und dabei auch den Rückgang der jungen Menschen – mit ein, so kann mit Blick auf die letzten Jahre des letzten Jahrzehnts wieder von einer verbesserten Finanzausstattung für die Kinder- und Jugendarbeit gesprochen werden. So ist für die 2000er-Jahre preisbereinigt zunächst in der ersten Hälfte der letzten Dekade von einem Rückgang der finanziellen Ressourcen um bis zu fast 8 Prozent auszugehen. Erst in jüngerer Zeit hat sich dieser Trend zumindest bundesweit nicht weiter fortgesetzt, sondern es sind bei den finanziellen Aufwendungen der öffentlichen Gebietskörperschaften wieder reale Zugewinne zu beobachten. Von einer nennenswerten Verbesserung der Finanzausstattung der

Abbildung 10-6

Nominale Ausgaben (in Mrd. Euro) sowie preisbereinigte, bevölkerungsrelativierte finanzielle Aufwendungen (in Euro pro 6- bis 21-Jahre als Indexentwicklung) der öffentlichen Gebietskörperschaften für die Kinder- und Jugendarbeit (Deutschland; 2000 bis 2010)



Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Ausgaben und Einnahmen, verschiedene Jahrgänge; Zusammenstellung und Berechnung: Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

Kinder- und Jugendarbeit am Beginn der zweiten Dekade des 21. Jahrhunderts kann jedoch, verglichen mit dem Beginn der 2000er-Jahre, keine Rede sein. Demnach wurden 2010 etwa 4 Prozent mehr finanzielle Mittel für die Kinder- und Jugendarbeit durch die öffentlichen Gebietskörperschaften ausgegeben als noch im Jahre 2000 (vgl. Abbildung 10-6) – dabei sind mögliche Effekte durch die Umstellung von der Doppik auf das NKF in den Kommunen noch gar nicht mit eingerechnet (vgl. ausführlicher Abs. 9.2).

Generell lässt sich aber auch heute noch aus den vorliegenden Daten, bei aller Begrenztheit der verfügbaren Quellen, konstatieren, dass die Infrastruktur der Kinder- und Jugendarbeit, also die grundständigen Einrichtungen, Formen und Angebote – auch auf die Fläche bezogen – nach wie vor beachtlich ist. Das zeigt sich anhand der amtlichen Statistik für das Jahr 2010 an der Zahl der Einrichtungen und tätigen Personen:

- Die Zahl der Einrichtungen lag bei ca. 16 700 bzw. – rechnet man Jugendzeltplätze, Jugendherbergen sowie die Ferien- und Erholungseinrichtungen heraus – bei knapp 15 500 Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit. Darunter befinden sich Jugendheime, Jugendzentren, Jugendbildungsstätten, Jugendberatungsstätten u. ä.
- Die Zahl der dort tätigen Personen betrug zum gleichen Zeitpunkt knapp 45 100 (vgl. Statistisches Bundesamt 2012d).
- Für das Jahr 2008 erfasst die amtliche Statistik 89 157 öffentlich geförderte Maßnahmen mit nicht ganz 3,3 Millionen teilnehmenden jungen Menschen – inklusive Doppelzählungen, sofern an mehreren Maßnahmen im Jahr teilgenommen wird (vgl. Pothmann 2010b).

Trotz dieser bemerkenswerten Eckdaten zum Ausbau der Infrastruktur für die Kinder- und Jugendarbeit ist, bezogen auf den Anteil der Förderung an den Gesamtaufwendungen der öffentlichen Hand für die Kinder- und Jugendhilfe, gegenüber 1992 mit einem Anteil von damals noch 7,8 Prozent im Jahr 2010 ein Minus von mehr als 2 Prozentpunkten (5,5 Prozent) zu verzeichnen. Während in Westdeutschland in diesem Zeitraum eine deutliche Absenkung sichtbar wird, von 9,2 auf zuletzt 5,3 Prozent, ist in Ostdeutschland in der gleichen Zeitspanne immerhin eine Steigerung von 2,5 auf 4,0 Prozent zu verzeichnen, wobei allerdings diese Quote zwischenzeitlich bereits einmal bei 6,8 Prozent (1999) gelegen hatte. Das macht zweierlei deutlich:

- Zum einen muss berücksichtigt werden, dass die Ausgaben z. B. in der frühkindlichen Bildung und den Hilfen zur Erziehung enorm gestiegen sind, was für die Kinder- und Jugendarbeit nicht, zumindest nicht in dem Maße gilt, sodass ihr Anteil relativ gesehen zurückgeht, auch wenn dies im Pro-Kopf-Vergleich nicht unbedingt der Fall ist. So hat sich der Anteil der Ausgaben für die Kinder- und Jugendarbeit an den gesamten Aufwendungen für die Kinder- und Jugendhilfe

zwischen 2000 und 2010 von 7,6 auf 5,5 Prozent reduziert (vgl. Pothmann 2012b).

- Zum anderen zeigt sich, dass die Förderung der Kinder- und Jugendarbeit immer wieder Schwankungen unterworfen ist, die die Planungssicherheit und damit auch die Kontinuität beeinträchtigen und – jedenfalls regional und lokal gesehen – auch zu einem leichten Rückgang der Angebote geführt haben können. Insbesondere in Ostdeutschland hat die Kinder- und Jugendarbeit bis heute keine erkennbare Stabilität erlangt.

Angesichts der finanziellen Situation der Kommunen droht die Kinder- und Jugendarbeit, weil sie vielfach – zu Unrecht – als freiwillige Aufgabe angesehen wird, zunehmend in die Rolle eines „Sandwichs“ zu geraten. Auf der einen Seite wird sie von den Ausgaben für den Ausbau der Einrichtungen zur Kindertagesbetreuung unter Druck gesetzt, insbesondere in Anbetracht des nahenden Rechtsanspruchs für unter dreijährige Kinder, auf der anderen Seite entsteht der gleiche Druck durch die deutlich steigenden Ausgaben für die Hilfen zur Erziehung (vgl. Schilling 2011d).

b) Angebote

Die Angebote der Kinder- und Jugendarbeit reichen von offenen Formen über spezifische Schwerpunktprojekte, Ferien- und Erholungsmaßnahmen, sportliche und kulturelle Angebote, internationale Jugendbegegnungen und Betreuungsmaßnahmen bis zu Bildungsangeboten in Jugendbildungsstätten, in Bereichen der Medienarbeit, Mädchenzentren u. v. m. Hinzu kommen immer auch Maßnahmen, die der präventiven Arbeit zuzuordnen sind, wie z. B. Fußball-Fan-Projekte oder gewaltpräventive Angebote. Diese Vielfalt stellt einen enormen Reichtum an Handlungsoptionen dar und wird auch in Zukunft für die Orientierung an der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen wichtig sein.

Die „klassischen“ Handlungsfelder der Kinder- und Jugendarbeit auf Bundes- und Landesebene bleiben bei allen fachlichen kritischen Nachfragen zentrale Förderbereiche durch die Kinder- und Jugendförderpläne auf Bundes-, Landes- und kommunaler Ebene. Gefördert werden neben den Jugendverbänden und Jugendzentren vor allem Träger und Einrichtungen der kulturellen Bildung, Projekte der Prävention, besondere Bildungsmaßnahmen, Abenteuerspielplätze, Maßnahmen der politischen Bildung, Betreuungsangebote an Schulen, Ferien- und Erholungsmaßnahmen, Mädchenspezifische Angebote – wie z. B. Mädcheneinrichtungen und Beratungsstellen – mobile Formen der Jugendarbeit und medienpädagogische Angebote.

In den letzten Jahren haben sich weitere Handlungsfelder herausgebildet, die sich z. T. im Kontext der kulturellen Jugendarbeit entwickelt haben, in Zusammenarbeit mit Schulen entstanden sind oder sich auf neue Zielgruppen ausrichten. Dies gilt z. B. für die Jugendarbeit von und mit schwulen und lesbischen Jugendlichen, für besondere Einrichtungsformen (ähnlich wie Jugendzentren) und

auch für sozialpädagogische Fan-Projekte im Kontext von Gewaltprävention bei jugendlichen Fußballfans sowie für medienbezogene Angebote und Kooperationen mit Kultureinrichtungen.

Wenngleich die Angebotsstruktur sich insgesamt kaum voneinander unterscheidet, so sind die Zugänge zur Kinder- und Jugendarbeit in Ballungszentren und in ländlichen Räumen unterschiedlich ausgeprägt. Im ländlichen Raum ist oftmals die Angebotsstruktur nicht so engmaschig und die Erreichbarkeit vielfach mit einem größeren zeitlichen Aufwand verbunden. Das berührt auch die Angebote der Kinder- und Jugendarbeit, die sich mehr in traditionellen Räumen und Strukturen der Jugendverbandsarbeit bewegen. Hier spielen vor allem Einrichtungen in kirchlicher Trägerschaft, die Jugendfeuerwehr, die Landjugendverbände und der Sport eine herausragende Rolle (vgl. Rauschenbach u. a. 2010, S. 180 ff.).

Insgesamt sind die in diesem Bericht dargelegten Veränderungen der Kindheit und Jugendphase auch auf die Kinder- und Jugendarbeit und die Gestaltung ihrer Angebote zu beachten:

- im demografischen Wandel, der die Zahl junger Menschen in den kommenden Jahren erheblich reduziert und in bestimmten Regionen den Anteil der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund deutlich ansteigen lässt,
- durch Veränderungen der Jugendphase, die sich vor allem durch den Ausbau der Ganztageschulen und die Verkürzung der Schulzeit in der Sekundarstufe ergeben,
- durch eine weiter wachsende Konkurrenz der kommerziellen Angebote mit einer deutlichen Ausweitung der Optionsvielfalt, insbesondere auch im Bereich der neuen Medien, und
- durch die stärkere Einbindung der Kinder- und Jugendarbeit in Richtung Prävention sowie durch die steigenden Erwartungen an ihre Rolle als außerschulischer Bildungsort.

Die Diskussionen in den Trägerverbänden und den Zusammenschlüssen belegen die wachsenden Schwierigkeiten, den „richtigen Kurs“ zu finden, um die Attraktivität

zu erhalten. Hierzu gibt es jedoch unterschiedliche Ausgangssituationen und regionale Verschiedenheiten in den Rahmenbedingungen.

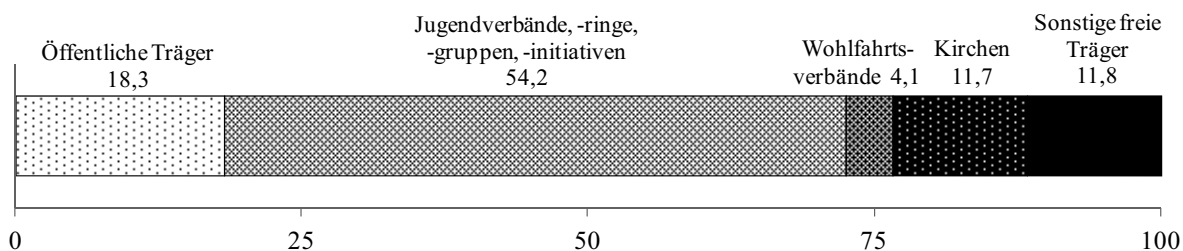
10.4.2 Jugendverbände

Jugendverbände sind als historisch älteste Ausprägungen einer organisierten Jugendarbeit ein feststehender Bestandteil der Kinder- und Jugendarbeit, der sich auch auf eine besondere, fast privilegierte, gesetzliche Grundlage stützen kann (§ 12 SGB VIII). Als Jugendorganisationen nehmen sie – auch durch ihre geschichtliche Entwicklung – eine wichtige Rolle in der Selbstorganisation junger Menschen ein (vgl. Böhnisch u. a. 1991). Sie umfassen ein breites und vielfältiges Spektrum unterschiedlicher organisatorischer und weltanschaulicher Verbände. Im Kern konzentriert sich die Breite der Verbände auf die im Deutschen Bundesjugendring und in den Landesjugendringen zusammengeschlossenen Jugendorganisationen; auf lokaler Ebene kommen kleine, oftmals nur örtlich bedeutsame, einzelne Organisationen hinzu.

Jugendverbände sind im System der Förderung seit Langem eine „gesetzte“ Größe. Das entspricht ihrem Selbstverständnis und auch ihrer definierten, sowie der ihnen von der Politik zugewiesenen Rolle. Sie werden als Orte betrachtet, an denen selbstbestimmtes Handeln möglich ist und Formen der Mitwirkung und Mitentscheidung altersentsprechend erprobt werden können. Das Wissen über die Arbeit der Verbände und ihren Wirkungskreis ist auch heute keinesfalls erschöpfend (vgl. Arbeitskreis G5 2010). Jedenfalls fehlen Detailkenntnisse und präzises Wissen, da die Bundesstatistik mit Blick auf die Verbandsarbeit nur eine eingeschränkte Aussagekraft hat; die entsprechende Erhebung zu den öffentlich geförderten Maßnahmen erfolgt lediglich alle vier Jahre. Zuletzt wurden hier für das Jahr 2008 knapp 89 200 öffentlich geförderte Maßnahmen gezählt. Etwa 20 Prozent dieser Angebote wurden seitens der öffentlichen und entsprechend 80 Prozent von den freien Trägern durchgeführt. Mit rund 54 Prozent wurde etwas mehr als die Hälfte aller erfassten Angebote durch Jugendverbände, Jugendringe, Jugendgruppen u. a. erbracht, weitere nicht ganz 12 Prozent von den Kirchen mit ihren oftmals fließenden Übergängen zu den Jugendverbänden (vgl. Abbildung 10-7).

Abbildung 10-7

Öffentlich geförderte Maßnahmen der Jugendarbeit nach Trägergruppen (Deutschland, 2008; Angaben in Prozent; N = 73 325)¹



¹ Nicht berücksichtigt werden die Ergebnisse für Berlin und Nordrhein-Westfalen. Hier ist es aller Voraussicht nach gerade auch bei den Jugendverbänden zu erheblichen Untererfassungen gekommen (vgl. Bröring/Pothmann 2010).

Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Maßnahmen der Jugendarbeit, verschiedene Jahrgänge; Zusammenstellung und Berechnung: Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

Bereits diese Ergebnisse sowie die hierzu notwendigen methodischen Erläuterungen deuten allerdings gerade für die Jugendverbandsarbeit auf eine zum Teil schlechte Datenlage hin. So ist für die Statistik zu den öffentlich geförderten Maßnahmen der Jugendarbeit festzustellen, dass die für 2012 vorgesehene Erhebung – aufgrund eines nicht mehr zeitgemäßen Erhebungsinstrumentes sowie der zuletzt erheblichen Mängel bei der Datenqualität – ausgesetzt worden ist (vgl. Deutscher Bundestag 2011a, S. 29). Die Statistik wird derzeit überarbeitet und die Erhebung soll 2014, spätestens 2016, erneut erfolgen.

In der jüngeren Vergangenheit sind bei den Jugendorganisationen Initiativen zu beobachten, die darauf abzielen, die eigene Arbeit zu untersuchen, Erkenntnisse zu sammeln und zu systematisieren (im Überblick vgl. Arbeitskreis G5 2010). Über die Selbstdarstellungen der Verbände und, v. a. in Nordrhein-Westfalen, über die Erkenntnisse des Wirksamkeitsdialogs hinaus ist insbesondere zur Bedeutung und Reichweite der Verbände auf die Studie zur evangelischen Jugend (vgl. Fauser u. a. 2006) oder auf die Studie „Wie ticken Jugendliche“ (Wippermann/Calmbach 2008) aus dem Bereich der katholischen Jugend zu verweisen. Ähnliche Untersuchungen zur Reichweite anderer Jugendorganisationen beziehen sich, außer der Studie zur Sportjugend (vgl. Brettschneider u. a. 2002), auf spezifische Organisationen und die Entwicklung in einzelnen Ländern. Für Baden-Württemberg liegt darüber hinaus eine Expertise vor, die in einer Gesamtbilanz der landesspezifischen Situation der Kinder- und Jugendarbeit dabei ebenfalls auf die Situation der Jugendverbandsarbeit eingeht (Rauschenbach u. a. 2010).

Genauere Daten, z. B. zu den durchgeführten Maßnahmen von Jugendverbänden, zu den dabei erreichten Kindern und Jugendlichen nach ihrer sozialen Lebenslage sowie zu den Veränderungen in den Arbeitsweisen der Verbände, liegen bei den Ländern vor. Beispielhaft in Nordrhein-Westfalen aufgrund der seit 2005 seitens der Verbände selbst durchgeführten Wirksamkeitsdialoge (vgl. Landesjugendring NRW 2006 bis 2010). Danach kann insgesamt von einer besonderen Bedeutung der Elf- bis 17-Jährigen als der „Kernzielgruppe“ der Verbände ausgegangen werden; Mädchen und Jungen werden dabei gleichermaßen erreicht. Auffallend ist anhand dieser Daten, dass die Zahl der von Jugendverbänden erreichten jungen Menschen seit 2004 – entgegen den eher kritischen Einschätzungen – offenbar angestiegen ist. Dabei gibt es allerdings große Unterschiede – was ein Vergleich der Verbände untereinander offenbaren würde. Zum Teil hängt dies mit einerseits eher „zwangsläufigen“ Zugängen zusammen, andererseits kommt es auch auf die angebotenen Maßnahmen an. Signifikant für alle Verbände dürfte die Ermöglichung von ganz verschiedenen und vielfältigen Bildungsgelegenheiten sein. Dies zeigen Ergebnisse des Wirksamkeitsdialogs in Nordrhein-Westfalen, nach denen allein 2008 rund 8 300 Veranstaltungen mit rund 260 000 Teilnehmenden durchgeführt wurden (Landesjugendring NRW e. V. 2010). Das belegen aber auch Studien zum ehrenamtlichen Engagement und ei-

nem damit verbundenen möglichen Kompetenzerwerb (vgl. Düx u. a. 2008).

Wenngleich sich die Arbeit der Jugendverbände vom Anspruch her an alle Jugendlichen richtet, sind dort im Kern weiterhin eher junge Menschen aus der Mittelschicht organisiert. Bis auf wenige Ausnahmen, z. B. die politisch orientierten Verbände oder die Jugendorganisationen der Hilfs- und Rettungsdienste, sind junge Menschen aus sozial benachteiligten Lebenswelten kaum in den Verbänden vertreten. Auch erreichen sie – trotz durchaus vorhandener Versuche – kaum junge Menschen mit Migrationshintergrund (vgl. z. B. Seckinger u. a. 2009). Ebenso dürften junge Menschen mit Behinderungen in Jugendorganisationen nur wenig anzutreffen sein. Hier – schon wegen des Inklusionsauftrags – besteht noch Nachholbedarf. Allerdings muss hierbei nach der Art der Maßnahme unterschieden werden. So dürften sich beispielsweise im Rahmen von Ferienmaßnahmen und auch im Rahmen der Angebote an oder im Umfeld von Schulen die Zielgruppen deutlich erweitern. Jedenfalls bieten auch die Jugendverbände – wenn auch regional unterschiedlich – gezielte Maßnahmen für diese Jugendlichen an.

Die größten Jugendorganisationen im Sinne der Zahl ihrer „Mitglieder“ sind nach wie vor der Bund der Katholischen Jugend, die Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend und die Deutsche Sportjugend. Sie dürften auch in der Fläche deutlich dominieren und fast überall vertreten sein; für die konfessionellen Verbände gilt dies allerdings nur in den westdeutschen Bundesländern, da es ihnen in den ostdeutschen Bundesländern aus historischen Gründen an der Tradition fehlt. Zuverlässige Angaben über die Mitgliederzahlen der Jugendorganisationen, die in den Landesjugendringen und im Deutschen Bundesjugendring zusammengeschlossen sind, liegen nicht vor, denn bis heute werden diese Zahlen nur von wenigen Verbänden auch als verbindliche Indikatoren betrachtet. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass immer mehr Jugendorganisationen über ihre klassische Form der Gruppe hinaus in offenen Formen auch Nichtmitglieder einbeziehen, insbesondere bei ganz spezifischen Angeboten, wie etwa Freizeiten, Ferienmaßnahmen oder offenen Aktionsformen.

Eine besondere Bedeutung spielt für die Jugendverbände das ehrenamtliche Engagement. So weist eine Studie von Düx u. a. (2008) auf den Stellenwert dieses Engagements hin, vor allem mit Blick auf die dabei erworbenen demokratischen Kompetenzen und den Gewinn für die allgemeine Persönlichkeitsbildung. Ein Nachweis für die Kompetenzaneignung im Ehrenamt stellt darüber hinaus auch die Jugendleiter-Card (Juleica) dar. Sie gilt als Nachweis für die Teilnahme an Aus- und Fortbildungsmaßnahmen zum Jugendgruppenleiter. Bundesweit hat sie als Kompetenznachweis einen wichtigen Status erlangt. Aktuell sind deutschlandweit insgesamt rund 400 000 Juleicas ausgegeben worden. Insgesamt ist für die letzten zehn Jahre von jeweils zwischen 100 000 und 110 000 Personen pro Jahr – überwiegend im Alter von unter 30 Jahren – auszugehen, die im Besitz einer Juleica sind. Anhand der vorliegenden Daten kann man feststel-

len, dass es sich überwiegend um junge Menschen aus dem sogenannten Bildungsbürgertum handelt (vgl. Pothmann/Sass 2011). Dies ist einerseits auf die ohnehin starke Mittelschichtorientierung vieler Verbände zurückzuführen, andererseits dürfte aber auch die deutliche Zurückhaltung junger Menschen aus nicht-privilegierten Milieus ein weiterer Grund sein, sich nicht zu engagieren.

10.4.3 Jugendarbeit im Sport

Die Sportjugend stellt in der Kinder- und Jugendarbeit eine besondere Organisationsform dar. Sie ist in allen Bundesländern die größte Jugendorganisation und verfügt auch – allein durch die gegebenen Organisationen des Sports vor Ort (Stadt- und Kreissportbünde) – über differenziertere Strukturen und Gestaltungsmöglichkeiten als andere Verbände. So nehmen – der DJI-Methodenstudie folgend – in fast allen einbezogenen Ländern (Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Hessen, Rheinland-Pfalz, Baden-Württemberg und Bayern) – im Durchschnitt rund 75 Prozent der Neun- bis Zwölfjährigen Angebote im Sportverein wahr. Auch für die 13- bis 17-Jährigen gilt dies immerhin noch für ca. 65 Prozent. Demgegenüber sind die 13- bis 17-Jährigen in kirchlichen mit etwa 33 Prozent und in anderen Jugendverbänden mit nur noch rund 7 Prozent vertreten (vgl. Rauschenbach u. a. 2010, S. 137 f.).

Diese Zahlen deuten darauf hin, dass die Sportvereine regional und kommunal über die größte Reichweite verfügen. Mehr als in anderen Verbänden eröffnet der Sport die Möglichkeit der Begegnung junger Menschen über die verschiedenen sozialen Schichten und Milieus hinweg. Zwar gibt es auch hier – je nach Sportart – Grenzen der Erreichbarkeit, und nicht jede Sportart zieht gleichermaßen jedes Kind bzw. jeden Jugendlichen an. Dennoch werden junge Menschen aus sozial und ökonomisch benachteiligten Lebensverhältnissen durch das Medium Sport zum Teil deutlich besser erreicht, wenngleich das sportartspezifisch sehr unterschiedlich ist. Dies gilt auch für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund (vgl. Picot 2011). Allerdings sind diese – insbesondere die Mädchen – auch im Sport insgesamt unterrepräsentiert.

In jüngster Zeit haben die Anstrengungen der Sportjugend mit Blick auf die Erreichbarkeit junger Menschen zugenommen. Dies geschieht vor allem deshalb, weil erkennbar ist, wie schwierig es ist, junge Menschen nachhaltig an einen Sportverein zu binden, wenn die Ansprache nicht frühzeitig erfolgt und vor allem nicht dort ansetzt, wo junge Menschen die meiste Zeit neben der Familie verbringen. Das Verständnis von Kinder- und Jugendarbeit im Sport ist dabei weniger sozialpädagogisch als vielmehr von einer breiten Palette körper- und bewegungsorientierter Motive geprägt; Spiel, Wettbewerb, Gemeinschaftserfahrung, sportliche Aktivitäten und körperbetonte Anstrengungen einerseits, Prozesse des praktischen und sozialen Lernens sowie der sozialen Integration andererseits. So gelingt eine Kombination aus sportlicher und individuell-persönlicher Förderung.

Dabei kommt, wie aktuelle Studien zeigen, dem informellen Lernen eine besondere Bedeutung zu (vgl. Brandl-Bredenbeck u. a. 2010; Neuber 2010). Die Voraussetzungen dafür sind allerdings deutlich besser als bei anderen Jugendorganisationen. Denn die Mitgliedschaft in einem Sportverein ist für die Mehrzahl der Kinder und Jugendlichen weiterhin ein wichtiger Bestandteil in ihrem Lebensalltag. 63 Prozent der Jungen im Alter von vier bis 17 Jahren und 52 Prozent der gleichaltrigen Mädchen sind Mitglied in einem Sportverein. Am stärksten ist die Vereinsmitgliedschaft in der Altersgruppe der Sechs- bis Zehnjährigen verbreitet. Im Jugendalter nimmt die Sportausübung im Verein ab, insbesondere bei Mädchen. Im Alter von 14 bis 17 Jahren sind noch 56 Prozent der Jungen, aber nur noch 22 Prozent der Mädchen in einem Verein angemeldet (Deutscher Bundestag 2011b).

10.4.4 Offene Kinder- und Jugendarbeit

Die offene Kinder- und Jugendarbeit ist auch im SGB VIII verankert und ein wesentlicher – wenn nicht sogar der am weitesten verbreitete – Bereich der Kinder- und Jugendarbeit. Mehr als alle anderen Bereiche der Kinder- und Jugendarbeit ist sie ein Ort, der durch eine Vielzahl von Einrichtungen geprägt ist: Jugendzentren, Jugendhäuser, Jugendfreizeitstätten, Jugendtreffs, Häuser der Offenen Tür, Abenteuerspielplätze etc. Deutschlandweit bestehen 14 000 solcher Einrichtungen. Sie verteilen sich auf folgende Typen: 7 661 Jugendzentren, Jugendfreizeitheime, Häuser der Offenen Tür, 5 311 Jugendräume/Jugendhäuser ohne hauptberufliches Personal, 1 017 Einrichtungen oder Initiativen der mobilen Jugendarbeit sowie 334 pädagogisch betreute Spielplätze/Spielhäuser/Abenteuerspielplätze (vgl. Statistisches Bundesamt 2012d, S. 11).

Diese Einrichtungen erfüllen für Kinder und Jugendliche sehr unterschiedliche Funktionen. Bei ihnen handelt es sich um nicht-kommerzielle, freiwillig gewählte Treffpunkte ebenso wie um Orte von Veranstaltungen zu jugendspezifischen Angeboten, aber auch um Orte der Hilfe und Beratung, um Orte der Kooperation mit Schule, um Orte jugendkultureller Bildung u. v. m. Diese Breite schlägt sich auch in den Angebotsorten und -formen nieder. „Sie reichen von Jugendzentren, Häusern der offenen Tür, Kinder- und Jugendtreffs, aufsuchender Jugendarbeit, Spielmobilien, Abenteuerspielplätzen bis hin zu Schulen, in denen Freizeitmöglichkeiten, Projektarbeit zu bestimmten Fragen, sportliche Aktivitäten, Medienangebote, Hausaufgabenhilfen und vieles mehr angeboten wird“ (Landtag Nordrhein-Westfalen 2008, S. 63).

Angeboten wird die offene Jugendarbeit von einer Vielzahl unterschiedlicher Träger. Neben den kommunalen Einrichtungen gehören die Kirchen, die Verbände der Wohlfahrtspflege und die Jugendorganisationen ebenso selbstverständlich dazu wie vor Ort entstandene Initiativgruppen. Hinzu kommen noch besondere Einrichtungsformen, die beispielsweise nur auf Mädchen ausgerichtet sind.

Die Förderung der offenen Jugendarbeit erfolgt im Wesentlichen durch die Kommunen. In einigen Ländern wird

diese von Landesseite ergänzt, etwa über die Landesjugendpläne. Diese Unterstützung ist aber ebenfalls Schwankungen unterworfen. Nach Angaben der Kinder- und Jugendhilfestatistik ist die Höhe der Förderung der gesamten Kinder- und Jugendarbeit durch die öffentliche Hand von knapp 640 Mio. Euro im Jahr 1991 auf knapp 1,04 Mrd. Euro im Jahr 2010 für Einrichtungen in der Kinder- und Jugendarbeit gestiegen (vgl. Statistisches Bundesamt 2012c), wobei der größte Teil der offenen Kinder- und Jugendarbeit zugerechnet werden kann. Dennoch darf nicht übersehen werden, dass es bis zum Ende der 1990er-Jahre noch einen Anstieg der Beschäftigten in der offenen Kinder- und Jugendarbeit gab, während zwischen 1998 und 2006 ein deutlicher Rückgang zu beobachten war (vgl. Pothmann/Schmidt 2012).

Legt man ein Verständnis von offener Kinder- und Jugendarbeit im engeren Sinne zugrunde, so wurden nach Angaben der Kinder- und Jugendhilfestatistik im Jahre 1998 noch knapp 22 600 tätige Personen mit dem sogenannten Arbeitsschwerpunkt „freizeitbezogene, offene Jugendarbeit und Jugendpflege“ erfasst. Im Jahre 2006 waren dies dann weniger als 19 600 (-13 Prozent). Zwischen 2006 und 2010 hat sich der Personalbestand dann wiederum geringfügig auf fast 20.300 Beschäftigte erhöht (vgl. auch Statistisches Bundesamt 2012d).

Jenseits statistischer Effekte dürfte der Personalabbau mit Entwicklungen zusammenhängen, die die offene Kinder- und Jugendarbeit grundsätzlich bedrängen. Zum einen hat sich die Zahl der Einrichtungen reduziert, zum anderen gibt es auch konzeptionelle Gründe, die z. B. in der Veränderung der Besucherstruktur, aber auch in der Besucherzahl liegen. Anzunehmen ist zudem, dass sich auch das Nachfrageverhalten junger Menschen verändert hat. Denn es ist auch die Optionsvielfalt an Freizeitangeboten für Kinder und Jugendliche, die es der Kinder- und Jugendarbeit immer schwerer macht, mit ihren Möglichkeiten mitzuhalten.

Die offene Kinder- und Jugendarbeit stößt aber auch an konzeptionelle Grenzen, wenn sie sich allein auf den Betrieb eines Jugendhauses konzentriert und sich nicht flexibel an den (zunehmend „mediatisierten“) Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen orientiert. Sie wird dann vor Ort infrage gestellt und verliert an Boden gegenüber anderen Angeboten in der Freizeitwelt. Angesichts der Veränderungen des Settings Schule und ihres Bedeutungszuwachses als Lebensort für den ganzen Tag müssen die Träger und Einrichtungen in zunehmendem Maße Angebote an Schulen bzw. in Zusammenarbeit mit ihnen vorhalten und auch Teil der Bildungs-, Betreuungs- und Freizeitangebote jenseits des Unterrichts werden (vgl. hierzu schon die Dortmunder Jugendarbeitsstudie 2000).

10.4.5 Kulturelle Jugendbildung

Die kulturelle Jugendbildung ist, gemessen an der kommunalen oder verbandlichen Kinder- und Jugendarbeit, ein junger Bereich, jedenfalls soweit es sich um eigene Trägerstrukturen handelt. Teile, z. B. die Jugendkunstschulen, haben sich erst in den 1970er-Jahren herausge-

bildet. Ihre Träger sind vor allem die Jugendkunstschulen bzw. die kulturpädagogischen Einrichtungen, aber auch die Zusammenschlüsse in den einzelnen Kultursparten, wie z. B. Tanz, Literatur, Theater, Musik etc. Typischerweise lassen sich diese nicht vorzugsweise oder gar ausschließlich der Kinder- und Jugendhilfe zuordnen, sondern die Träger sind in der Regel sowohl in der Kinder- und Jugendarbeit als auch in der kulturpolitischen Landschaft aktiv. In der Praxis lässt sich das nicht gänzlich voneinander trennen oder gar unterscheiden.

In der Kinder- und Jugendarbeit sind – neben kulturellen Angeboten, wie sie in den entsprechenden Arbeitsgemeinschaften und Trägern der kulturellen Jugendbildung und auch in der offenen Jugendarbeit wahrgenommen werden – vor allem Jugendkunstschulen entstanden, die sehr vielfältige Formen der Auseinandersetzung mit und der Aneignung von kulturellen Produkten bieten, in denen mit eigenen Fantasien und Ideen kreativ und künstlerisch experimentiert werden kann. Entsprechend sind Jugendkunstschulen und die kulturpädagogischen Einrichtungen kein klassisches Arbeitsfeld für Fachkräfte mit einer ausschließlich pädagogischen Qualifikation. Vielmehr weisen laut Ergebnissen der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik Ende 2010 knapp 28 Prozent der rund 3 400 hier tätigen Personen einen sogenannten „künstlerischen Ausbildungsabschluss“ auf, 18 Prozent geben einen sonstigen Hochschulabschluss an und bei 17 Prozent des Personals handelt es sich um Lehrerinnen und Lehrer. Diplom-(Sozial-)Pädagoginnen und -Pädagogen mit einem Fachhochschul- oder Universitätsabschluss machen weitere 14 Prozent der in den Jugendkunstschulen tätigen Personen aus. Hier bestätigt sich der Mix in den Professionen, der auch die Arbeit nicht allein auf eine sozialpädagogische reduzieren lässt. Vielmehr handelt es sich um eine Verbindung zwischen künstlerisch angelegten Formen und Zielen und der pädagogischen Förderung der Beteiligten.

Über die besagte Erhebung zu den Einrichtungen und tätigen Personen der Kinder- und Jugendhilfestatistik wurden Ende 2010 deutschlandweit 330 Jugendkunstschulen und kulturpädagogische Einrichtungen erfasst. Das sind immerhin knapp 16 Prozent mehr als im Jahr 1994 (vgl. Tabelle 10-3). In diesen Einrichtungen waren 2010 rund 3 600 tätige Personen beschäftigt – rund 7 Prozent mehr als noch Mitte der 1990er-Jahre. Insgesamt weist die Statistik 2010 sogar über 3 900 Beschäftigte aus, die auch jenseits der Jugendkunstschulen im Schwerpunkt im Bereich der kulturellen Jugendbildung tätig sind, wobei allerdings rund 45 Prozent dieser Beschäftigten dies nebenberuflich tun und weitere 37 Prozent auf Teilzeitstellen engagiert sind (vgl. Tabelle A10-9 im Anhang). Vor diesem Hintergrund fallen die personellen Ressourcen mit rund 1 300 Vollzeitäquivalenten bei den besagten mehr als 3 900 tätigen Personen vergleichsweise niedrig aus. Sieht man einmal von einem leichten Zugewinn zwischen 2006 und 2010 ab, sind die personellen Ressourcen mit Blick auf die tatsächlich pädagogisch in der kulturellen Jugendbildungsarbeit tätigen Personen seit Ende der 1990er-Jahre zurückgegangen (vgl. Tabelle 10-3).

Tabelle 10-3

**Einrichtungen und tätige Personen im Bereich der außerschulischen kulturellen Jugendbildung
(Deutschland; 1994 bis 2010; Angaben absolut und bezogen auf die Sechs- bis 21-Jährigen)**

| | Angaben absolut | | | | Angaben im Verhältnis zu den 6- bis 21-Jährigen | | | |
|------|----------------------------|---------------------------------------|-----------------------------------|---|---|---------------------------------------|-----------------------------------|---|
| | Einrichtungen ¹ | Personal (Einrichtungen) ¹ | Personal (Tätigkeit) ² | Vollzeit-äquivalente (Tätigkeit) ³ | Einrichtungen ¹ | Personal (Einrichtungen) ¹ | Personal (Tätigkeit) ² | Vollzeit-äquivalente (Tätigkeit) ³ |
| 1994 | 285 | 3.356 | 4.202 | / | 2,0 | 2,4 | 3,0 | / |
| 1998 | 352 | 3.826 | 5.439 | 3.199 | 2,4 | 2,6 | 3,7 | 2,2 |
| 2002 | 362 | 3.267 | 4.297 | 2.295 | 2,5 | 2,3 | 3,0 | 1,6 |
| 2006 | 283 | 3.170 | 3.233 | 1.095 | 2,0 | 2,3 | 2,3 | 0,8 |
| 2010 | 330 | 3.603 | 3.947 | 1.307 | 2,5 | 2,8 | 3,1 | 1,0 |

¹ Als Einrichtungen werden über die amtliche Kinder- und Jugendhilfestatistik erfasst: Jugendkunstschulen, kulturpädagogische und kulturelle Einrichtungen für junge Menschen. Die bevölkerungsrelativierten Angaben beziehen sich bei den Einrichtungen auf 100 000 sowie bei den tätigen Personen in den Einrichtungen auf 10 000 der 6- bis 21-Jährigen.

² Mit Blick auf die Tätigkeiten wird in den Ergebnissen der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik auf die Arbeitsbereiche geschaut. Hier werden die tätigen Personen in der „kulturellen Jugend(bildungs)arbeit“ berücksichtigt. Die bevölkerungsrelativierten Angaben beziehen sich auf 10 000 der 6- bis 21-Jährigen.

³ Bei den Vollzeitäquivalenten wird das wöchentliche Stundenvolumen der tätigen Personen aufsummiert und durch den Wert von 38,5 Stunden geteilt. Die Angaben zu den Vollzeitäquivalenten basieren ebenfalls auf den tätigen Personen im Arbeitsbereich der „kulturellen Jugend(bildungs)arbeit“. Die Angaben beziehen sich auf 10 000 der 6- bis 21-Jährigen.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Einrichtungen und tätige Personen (ohne Tageseinrichtungen), verschiedene Jahrgänge; Zusammenstellung und Berechnung: Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

In der Praxis umfasst die kulturelle Jugendbildung ein breites Handlungsfeld, einschließlich der durch das digitale Zeitalter in den letzten Jahren neu entstandenen medial inszenierten Angebote. Dementsprechende Angebote sind auch in der offenen und der verbandlichen Kinder- und Jugendarbeit zu finden. Daher verbietet sich eine eindimensionale Zuordnung allein nach Trägern und Angeboten. Das macht die Breite und Vielfalt aus der kulturellen Jugendbildung aus, erschwert aber zugleich auch die Transparenz und Sichtbarkeit, da hierzu ebenfalls differenzierte Daten fehlen und i. d. R. Selbstauskünfte der anderen Träger eine Grundorientierung geben können. Auffallend ist ihre Nähe zu den Angeboten der Kulturpolitik in den Kommunen und den Ländern. Hier sind die Einrichtungen der kulturellen Jugendbildung oftmals präsent und verbinden so sozialpädagogische Förderung mit Angeboten der Kultur; dabei werden immer wieder Künstlerinnen und Künstler in die Arbeit einbezogen.

An Bedeutung gewonnen hat in diesem Zusammenhang auch der Aspekt der interkulturellen Ausrichtung der kulturellen Jugendbildung. Generell ist Interkulturalität ein konzeptionell wichtiger Aspekt in der Kinder- und Jugendarbeit. In besonderem Maße bedarf es in der kulturellen Bildung aber einer entsprechenden Öffnung und zusätzlicher Impulse. Zwar gibt es seit Langem auch Angebote für die entsprechenden Zielgruppen, doch gibt es zahlreiche Hinweise aus der Fachpraxis, dass der Bedarf bei weitem noch nicht gedeckt ist. In Anbetracht der demografischen Entwicklungen könnte dieses Thema an

Bedeutung gewinnen und zugleich mehr Teilhabemöglichkeiten eröffnen, da die Beteiligungs- und Mitwirkungsmöglichkeiten junger Menschen mit Migrationshintergrund bislang noch nicht selbstverständlich sind. Das gilt insbesondere für die Mädchen. Ihre Teilnahme an den bestehenden Möglichkeiten ist, wenngleich dies auch regional und örtlich sehr unterschiedlich sein mag, als eher gering einzustufen.

10.4.6 Internationale Jugendarbeit

Die internationale Jugendarbeit ist ein etablierter Bestandteil der Kinder- und Jugendarbeit auf der Ebene von Bund, Ländern und Gemeinden, aber auch Europa. Internationale Begegnungen und internationaler Austausch können wichtige Impulse in der Persönlichkeitsentwicklung und Erfahrungserweiterung junger Menschen setzen und zur Entwicklung und Festigung von Toleranz gegenüber anderen Kulturen und zur Prävention gegenüber Extremismus und Fremdenfeindlichkeit beitragen. Vom Grundsatz her leistet die internationale Jugendarbeit zudem einen bedeutenden Beitrag zur Verständigung mit anderen Ländern und fremden Kulturen. Sie umfasst auch „den bilateralen und multilateralen Dialog über jugendrelevante Themen mit Ländern in Europa und anderen Regionen in der Welt ebenso wie die internationale Zusammenarbeit innerhalb der EU“ (IJAB 2010, S. 5).

Über die Ergebnisse der amtlichen Statistik zu den öffentlich geförderten Maßnahmen der Jugendarbeit wird doku-

mentiert, dass die Zahl der hierüber registrierten Angebote und Projekte seit Anfang der 1990er-Jahre von knapp 6 800 erfassten Angeboten (1992) auf zuletzt noch rund 3 700 Maßnahmen (2008) zurückgegangen ist. Der Anteil der internationalen Jugendarbeit an allen im Rahmen der Maßnahmenstatistik erfassten Angeboten ist nicht nur vergleichsweise klein, sondern hat sich im benannten Zeitraum noch von fünf auf 4 Prozent reduziert. Zurückgegangen ist zudem auch die Zahl der erfassten teilnehmenden jungen Menschen. Wurden im Jahre 1992 noch fast 220 000 gezählt, so waren es 2008 gerade noch 128 000 – hier sind jeweils Doppelzählungen enthalten, sofern die jungen Frauen und Männer an mehreren Veranstaltungen pro Jahr teilgenommen haben. Hierüber deutet sich zumindest an, dass die Maßnahmen der internationalen Jugendarbeit im Hinblick auf die Ausrichtung des Angebotsprofils auf die Bildungsangebote der Kinder- und Jugendarbeit – dies gilt im Übrigen für Westdeutschland noch einmal stärker als für Ostdeutschland – eine eher untergeordnete Rolle spielen (vgl. Bröring/Pothmann 2010). Es kann vermutet werden, dass diese für die internationale Jugendarbeit wenig erfreulichen Entwicklungen in den letzten 20 Jahren neben einem möglichen Attraktivitätsverlust bei den jungen Menschen sowie fehlender wissenschaftlicher Reflexionen vor allem auf weniger werdende Fördermittel, insbesondere der Kommunen, zurückzuführen sind (vgl. Pothmann 2002).

Vorrangig gefördert aus Mitteln des Kinder- und Jugendplans des Bundes werden die Maßnahmen der internationalen Jugendarbeit – neben den besonderen Fachstellen wie z. B. dem IJAB und der Jugend für Europa – vor allem von Trägern der Kinder- und Jugendarbeit und ihren Zusammenschlüssen auf Landesebene (Landesjugendringe) und Bundesebene (Deutscher Bundesjugendring) sowie von einigen Landesjugendämtern und größeren Kommunen. Das größte Spektrum der Maßnahmen machen internationale Begegnungen aus, die entweder als einzelne bilaterale Treffen oder im Kontext von Absprachen auf der Ebene internationaler Zusammenschlüsse der Jugendorganisationen und in sogenannten Fachauschüssen abgestimmt bzw. geplant werden. Eine besondere Rolle nehmen Maßnahmen mit Israel und Palästina ein. Sie werden – oftmals als trilaterale Begegnungen – durchgeführt; junge Menschen setzen sich in diesem Rahmen auch mit der Situation in ihren Ländern auseinander.

Vor dem Hintergrund historisch begründeter Entwicklungen sind das Deutsch-Französische Jugendwerk und das Deutsch-Polnische Jugendwerk besonders zu gewichten. Für das Deutsch-Französische Jugendwerk stehen 20,8 Mio. Euro im Jahr 2012 zur Verfügung. Damit werden mehr als 10 000 Begegnungen gefördert, an denen nach Selbstdarstellungen des Deutsch-Französischen Jugendwerks mehr als 200 000 Jugendliche teilnehmen.⁸⁹ Für das Deutsch-Polnische Jugendwerk stehen jährlich 8,9 Mio. Euro zur Verfügung. Damit wurden im Jahr 2010, dem derzeit letzten Stand der Erhebung, über 3 000

Begegnungen gefördert, an denen mehr als 100 000 Jugendliche teilnahmen (DPJW 2011, S. 30).

Empirische Untersuchungen legen nahe (vgl. z. B. Thomas u. a. 2007), dass die Teilnahme an internationalen Jugendbegegnungen bei der deutlichen Mehrzahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer nachhaltige, auch nach vielen Jahren noch spürbare positive Wirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung zeigen – verbunden mit einer deutlichen Steigerung des Selbstbewusstseins, der sozialen und interkulturellen sowie der Fremdsprachenkompetenzen (vgl. zusammenfassend Arbeitskreis G5 2009, S. 80). Auch für die Zukunft sind deshalb Sicherung und Ausbau eines vielfältigen Angebots von internationalen Begegnungsformen anzustreben, um möglichst viele Jugendliche – insbesondere auch jenseits der Gymnasien – mit ihren spezifischen Interessen zu erreichen und ihnen attraktive Lerngelegenheiten zu bieten.

10.5 Jugendsozialarbeit

Jugendsozialarbeit ist als Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe im Prinzip ein breit gefächertes Feld unterschiedlicher Angebote und Arbeitsansätze. Sie wird zwar überwiegend in ihrem besonderen Schwerpunkt am Übergang von der Schule in die berufliche Ausbildung wahrgenommen, dabei sind ihr jedoch ebenfalls das sozialpädagogisch begleitete Jugendwohnen, mobile Formen – wie sie aus dem Streetwork-Konzept entstanden sind – die Schulsozialarbeit und auch die Jugendmigrationsdienste als besonderer Teil der berufsbezogenen Angebote zuzuordnen. Zudem sind Ansätze der Jugendsozialarbeit auch in anderen, manchmal angrenzenden Handlungsfeldern vorhanden, so z. B. in der Kinder- und Jugendarbeit und in der in § 11 SGB VIII genannten Jugendberatung, in der immer auch berufsbezogene Fragen thematisiert werden; ebenso in Maßnahmen nach dem SGB II und SGB III sowie im Bereich der Wirtschaft, beispielsweise bei den besonderen Förderansätzen der örtlichen Kammern. In diesem Bericht aber sollen nicht Breite und Vielfalt der Angebote dargestellt werden, vielmehr geht es um Entwicklungen in den zentralen Handlungsbereichen der berufsbezogenen Hilfen, der mobilen Formen und des Jugendwohnens als Bestandteile des § 13 SGB VIII. Aussagen zur Schulsozialarbeit und ähnlichen Angeboten, etwa im Rahmen direkter Hilfen für Schülerinnen und Schüler, werden in einem gesonderten Abschnitt dargestellt.

10.5.1 Grundlagen und Entwicklungen

Gesetzliche Grundlage für die Jugendsozialarbeit im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe ist das SGB VIII (§ 13). Hierunter fallen insbesondere die arbeitswelt- bzw. berufsbezogenen sozialpädagogischen Hilfen, das Jugendwohnen und die mobile Jugendsozialarbeit. Die Nähe zu den Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit zeigt sich auch durch das Kooperationsgebot in § 13 Absatz 4. Daher sind auch die berufsbezogenen Maßnahmen, die sich aus dem SGB II und SGB III begründen, als Grundlagen heranzuziehen. Für die Schulsozialarbeit finden sich auch Regelungen in den Schulgesetzen der Länder. In der prak-

⁸⁹ Vgl. www.dfjw.org/sites/default/files/Selbstdarstellung_lang_DE.pdf, Stand Januar 2012.

tischen Anwendung, vor allem in der Finanzierung und strukturellen Zuordnung, bestehen zwischen den gesetzlichen Regelungen z. T. enge Verbindungen, wie auch das Zusammenspiel der Förderinstrumente und der Förderschwerpunkte zeigt. Für berufsbezogene Angebote der Jugendsozialarbeit und für den Übergang von der Schule in den Beruf haben sich mit der Änderung des SGB II am 1. Januar 2005 neue Herausforderungen ergeben, die sich insbesondere aus einer Differenzierung in den Zuständigkeiten zwischen der Aufgabe der aktiven Integration in den Arbeitsmarkt (SGB II) und einer sozialpädagogisch begründeten Förderung in besonderen Maßnahmen (SGB VIII) ableiten lassen. Die klassische Jugendsozialarbeit hat sich danach auf den Bereich des § 13 SGB VIII zu konzentrieren und ist im Kern sozialpädagogisch begründet und methodisch angelegt (vgl. Schäfer 2009, S. 15 ff.).

Die besondere Notwendigkeit entsprechender Fördermaßnahmen in Form von sozialpädagogischen Hilfen zeigen die Befunde der Bildungsberichterstattung (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012). Demnach wurden 2005 noch rund 462 000 Jugendliche als Neuzugänge in Maßnahmen des Übergangssystems gezählt, was immerhin fast 39 Prozent aller Neuzugänge in diesem Jahr entspricht. Diese Zahl sank bis 2011 kontinuierlich auf zuletzt knapp 295 000 junge Menschen bzw. einen Anteil von knapp 29 Prozent. Das sind nicht nur fast 170 000 Heranwachsende pro Jahr weniger, sondern entspricht auch einem Rückgang um rund ein Viertel (vgl. ebd.).

Mit einem weiteren Rückgang ist aufgrund der demografischen Entwicklung in den nächsten Jahren zu rechnen. Damit waren 2011 erstmals seit dem Jahr 2000 wieder weniger als 30 Prozent der Neuzugänge in der beruflichen Ausbildung im Übergangssystem zu finden. Dies ist jedoch zunächst einmal nur zahlenmäßig als „Erfolg“ zu werten, da diese Entwicklung zum einen auf die insgesamt verbesserte Situation auf dem Arbeitsmarkt und zum anderen vor allem auf den demografischen Wandel zurückzuführen ist. Zugleich sind aber viele Jugendliche, die solcher Maßnahmen bedürfen, ganz zentral von Desintegration, Benachteiligung und sozialen Risikolagen betroffen.

Bis heute ist die Jugendsozialarbeit sehr unübersichtlich und regional äußerst unterschiedlich organisiert. Ein Großteil der Maßnahmen – insbesondere diejenigen, die sich auf berufsbezogene Angebote konzentrieren – wird, wenn auch vor allem wegen der Rahmenbedingungen tendenziell weniger werdend, über das SGB II und SGB VIII finanziert (vgl. Pothmann/Rauschenbach 2010). Darin zeigt sich, dass im Übergangssystem von der Schule in den Beruf bzw. in eine Ausbildung verschiedene Akteure tätig sind und in der Verantwortung stehen. Neben der Kinder- und Jugendhilfe sind dies vor allem die Bundesagentur für Arbeit und vor Ort die Jobcenter bzw. die Optionskommunen sowie die Schulen, insbesondere die Berufsschulen bzw. Berufskollegs. Bezieht man die Schulsozialarbeit mit ein, so sind die Bildungsministerien der Länder ebenfalls wichtige Akteure.

Immer mehr sind es vor allem zwei Stränge der Jugendsozialarbeit, die wesentlich der Förderung bildungsschwacher Jugendlicher dienen: die präventive Arbeit vor allem durch die Schulsozialarbeit und die arbeitswelt- bzw. berufsbezogenen Hilfen im sozialpädagogischen Kontext. Das Jugendwohnen – einst eine klassische Leistung – ist in seiner Bedeutung zwar nicht zu unterschätzen, ist aber nicht mehr in der Breite vorhanden, wie dies in früheren Jahren der Fall war.

Der Anteil der klassischen Jugendhilfeleistungen in der Jugendsozialarbeit im System der Jugendhilfe, also die mobilen Formen der Jugendsozialarbeit, das Jugendwohnen bzw. die hier vorgesehenen sozialpädagogischen Hilfen, ist insgesamt eher klein, gemessen an der Vielzahl der Maßnahmen über die Arbeitsverwaltung. Dies gilt auch im Verhältnis der Maßnahmen zu anderen Leistungsbereichen der Kinder- und Jugendhilfe. 2010 standen für die Jugendsozialarbeit insgesamt 391 Mio. Euro zur Verfügung; das entspricht gegenüber 2008 (339 Mio. Euro) einer Steigerung von rund 52 Mio. Euro. (Statistisches Bundesamt 2012c), die aber im Wesentlichen auf reine Kostensteigerungen zurückzuführen sein dürfte.

10.5.2 Arbeitsweltbezogene Angebote der Jugendsozialarbeit

Die Bedeutung der arbeitswelt- bzw. berufsbezogenen Jugendsozialarbeit ist vor allem im Zusammenhang mit den ersten Arbeitsmarkt- und Ausbildungskrisen in den 1970er- und 80er-Jahren sichtbar geworden (vgl. Abs. 6.2.5). Bereits in dieser Zeit sind eine Vielzahl von Einrichtungen und Maßnahmen entstanden, die sich vor allem aus Sonderprogrammen in Anlehnung an das Benachteiligtenprogramm der Bundesregierung heraus entwickelten. Dennoch lässt sich bis heute feststellen, dass die Angebotsstruktur der Jugendsozialarbeit – soweit sie sich auf die Förderung im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe bezieht – nicht so etabliert ist, wie dies für andere Felder der Kinder- und Jugendhilfe gilt. Zwar liegt die Zuständigkeit der Finanzierung bei örtlichen Trägern der öffentlichen Jugendhilfe. Bundesweit liegt ihr Anteil an den Gesamtausgaben jedoch lediglich bei etwa 1,4 Prozent (vgl. Statistisches Bundesamt 2012c). So wird sie z. T. aus Sonderprogrammen des Bundes und der Länder gefördert, z. B. aus dem Programm „Lernen vor Ort“ oder aus dem Modellprogramm „JUGEND STÄRKEN: Aktiv in der Region“ und dem Programm „Schulverweigerung – Die 2. Chance“ des BMFSFJ und aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds.

In der Praxis der Jugendsozialarbeit zeigt sich aber eine besondere Herausforderung schon deshalb, weil ein Teil der jungen Menschen nicht den direkten Weg von der Schule in die berufliche Ausbildung und von dort in den Arbeitsmarkt schafft. Häufig handelt es sich um Jugendliche, die über keinen Schulabschluss oder aber aus anderen Gründen nicht über die erforderlichen Voraussetzungen für eine gelingende Integration in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt verfügen. Diese ressourcenschwachen Jugendlichen brauchen die Hilfe unterstützender Sys-

teme, weil sie zum einen durch die Schule in ihrer klassischen Form nur wenig Chancen auf einen Abschluss erfahren, und zum anderen i. d. R. in sozialen Umfeldern leben, die sie kaum oder gar nicht fördern und die kaum Impulse für Bildungsprozesse setzen.

Die Entwicklung der arbeitsweltbezogenen Jugendsozialarbeit (gem. § 13 Absatz 1 und 2 SGB VIII) zeigt ein regional sehr unterschiedliches Bild. Wenngleich es sich um eine Standardleistung der Kinder- und Jugendhilfe handelt, die zwischen allgemeiner Förderung und den individuellen Erziehungshilfen angesiedelt ist (Struck 2011), so ist ihre Struktur in den Jugendamtsbezirken immer noch ganz unterschiedlich ausgeprägt. So weist der bundeszentrale Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit unter Hinweis auf eine Untersuchung des Deutschen Jugendinstituts (Pluto u. a. 2007) darauf hin, dass 59 Prozent der Jugendämter keine sozialpädagogische Ausbildungs- und Beschäftigungsmaßnahmen fördern bzw. kennen (vgl. Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit 2010). Dies kann ein Indiz dafür sein, dass die Mehrzahl und die Dichte der Angebote in diesem Feld wahrscheinlich verstärkt in den industriestarken Ballungsräumen zu finden sind. Eine Entwicklung, die durchaus nachvollziehbar ist, da die Nachfrage bzw. Notwendigkeit solcher Maßnahmen – auch bezogen auf die Zielgruppe – in diesen Regionen am stärksten sein dürfte.

In den Jahren seit 2005 hat es aber auch in diesem Feld starke Veränderungen gegeben. Durch die Änderungen des SGB II und die dadurch eindeutige Vorrangigkeit der Zuständigkeit der Grundsicherungsträger ist die arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit nur noch für diejenigen Jugendlichen zuständig, für die ein erhöhter sozialpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert wurde. Zugleich mussten sich die Träger daher auch aus Fördermaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit zurückziehen, da die Maßnahmen durch die Bundesagentur nunmehr nach Marktkriterien vergeben werden, denen die Träger der Jugendhilfe i. d. R. nicht entsprechen können. Es mehren sich in den letzten Jahren Hinweise darauf, dass dadurch Maßnahmen eingestellt und mithin immer weniger eine Verbindung zwischen sozialpädagogischer und ausbildungsbezogener Förderung stattfindet.

Ein Blick auf die Entwicklungen in den letzten Jahren zeigt – oberflächlich betrachtet – zunächst eine andere Tendenz. Bezogen auf die statistischen Angaben der Zahl der Einrichtungen liegt zunächst die Schlussfolgerung nahe, dass in den vergangenen Jahren eine Ausweitung der Angebote im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe erfolgt ist. So stieg die Zahl der Einrichtungen – hier die Einrichtungen der schulischen und berufsbezogenen Jugendsozialarbeit (insbesondere Jugendwerkstätten) – nach Angaben des Statistischen Bundesamtes von 550 (2006) auf zuletzt 697 (2010) zwar an, die Entwicklung der Plätze in diesen Einrichtungen allerdings korrespondiert nicht mit den stetig steigenden Einrichtungszahlen. Ohne dies hier aufklären zu können, standen im Jahr 1998 exakt 20 451 Plätze zur Verfügung.⁹⁰ Diese Zahl stieg bis zum

Jahr 2002 auf 34 317. Im Jahr 2006 sank sie jedoch wieder auf 29 880, um für das Jahr 2010 schließlich 45 187 Plätze auszuweisen (vgl. Statistisches Bundesamt 2012d).

Diese Entwicklung hat auch Folgen für die personelle Situation in den Maßnahmen und Einrichtungen, denn insgesamt zeigt sich hier ein Rückgang, von dem vor allem die arbeitsweltbezogenen Maßnahmen nach § 13 Absatz 1 und 2 SGB VIII sowie das Jugendwohnen betroffen sind.

Als neue Entwicklungen in der Jugendsozialarbeit sind die z. T. durch die EU finanzierten Programme, wie z. B. im Rahmen der Initiative JUGEND STÄRKEN mit der Einrichtung von Kompetenzagenturen an der Schwelle von der Schule in den Beruf und dem Modellprojekt „Aktiv in der Region“ zu nennen. Mit diesen Maßnahmen werden vor allem solche Jugendliche angesprochen, die bisher schwer oder gar nicht erreichbar waren.

Jugendberufshilfe als Teil der Jugendsozialarbeit agiert in einem Netzwerk zwischen beruflichen Schulen (wo Jugendberufshilfe nicht selten ressortiert), Arbeitsagenturen, Jobcentern, lokalen Betrieben und Ehrenamtlichen (Jobpaten). Jugendberufshilfe hat eine schwierige Koordinationsaufgabe, in der zunehmend ein „Übergangsmangement“ in der Statuspassage zwischen Schule, Ausbildung und Arbeitsmarkt erforderlich wird, in der ein professionelles Handeln im Spannungsfeld von SGB II, SGB III, SGB VIII sowie den Schulgesetzen der Länder verlangt wird. Für die jungen Menschen ist diese Zeit häufig eine zweite Chance (vgl. Abs. 6.2).

Insgesamt zeigt die aktuelle Entwicklung, dass es auch für die arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit eine besondere Herausforderung darstellt, Jugendliche im System des Übergangs so zu fördern, dass vorhandene Defizite, die sie aus den Regelsystemen mitbringen – etwa bei den Lernleistungen –, wenigstens ansatzweise kompensierbar sind und so zugleich die Integration in den Ausbildungs- bzw. Arbeitsmarkt vor dem Hintergrund der wieder wachsenden Zahl an Ausbildungsplätzen im dualen System trotz mancher Hürden und Stolpersteine möglich machen. Dabei hat die Jugendsozialarbeit – schon aufgrund ihrer besonderen methodischen Ansätze – anders und vor allem mehr als die klassischen Integrationsangebote des Arbeitsmarktes die große Chance, die erforderlichen arbeitsweltbezogenen Kompetenzen mit sozialpädagogischen Inhalten und ganzheitlichen pädagogischen Ansätzen zu verbinden.

10.5.3 Jugendwohnen

Ein besonderes Angebot ist das Jugendwohnen. Es hat zwar eine lange Tradition in der Jugendsozialarbeit, ist aber in der Trägerschaft der Kinder- und Jugendhilfe sehr unterschiedlich ausgeprägt, was – wie zu zeigen sein wird – gerade auch hinsichtlich einer wenig zuverlässigen Datenbasis zu erheblichen Problemen führt. Über die Kinder- und Jugendhilfestatistik 2010 werden insgesamt 210 Jugendwohnheime in Kontexten der Kinder- und Jugendhilfe erfasst. Vor allem auch aufgrund der heterogenen Finanzierungsstrukturen sowie der unterschiedlichen Zu-

⁹⁰ Es kann vermutet werden, dass die Einrichtungen bei der Erfassung jeweils ein unterschiedliches Verständnis von Plätzen zwischen den Jahren zugrunde gelegt haben.

ständigkeiten können die amtlichen Daten nur einen Teil der Einrichtungen erfassen. In der Studie des Verbandes der Kolpinghäuser in Deutschland e. V. (2012) ist für das Jahr 2007 von 558 Einrichtungen die Rede. Diese irritierenden Ergebnisse von 210 Einrichtungen in einer bundesweiten amtlichen Statistik zur Kinder- und Jugendhilfe und 558 in einer bundesweiten Erhebung sind ein weiterer Hinweis auf die ganz unterschiedlichen Finanzierungsstrukturen der Jugendwohnheime sowie deren aktueller struktureller Verortung gerade auch jenseits der Kinder- und Jugendhilfe.

In Jugendwohnheimen erhalten junge Menschen, die aufgrund eines Ausbildungsplatzes abseits vom Heimatort eine solchen Unterbringung bedürfen, einen Platz. Gerade angesichts der von jungen Menschen geforderten Mobilität bei der Suche nach einem Ausbildungs- oder Arbeitsplatz sind Jugendwohnheime oftmals die einzige Möglichkeit, kostengünstig und vor allem in der Gemeinschaft zu wohnen und mit Gleichaltrigen die Freizeit zu verbringen. In den Jugendwohnheimen, die der Kinder- und Jugendhilfe zuzuordnen sind, werden junge Frauen und Männer zudem pädagogisch betreut, jedoch nicht im Sinne der Hilfen zur Erziehung, sondern als ergänzendes Angebot im Zusammenhang mit der Unterkunft, da sie oftmals auch der Unterstützung in der Orientierungsphase und der Information und Beratung bedürfen. Angesichts der zunehmenden Anforderung an die Mobilität erhalten diese Einrichtungen in jüngerer Zeit wieder größere Bedeutung. Allerdings sind durchaus auch Möglichkeiten im Rahmen der Hilfen zur Erziehung gegeben. Dies ist regional jedoch sehr unterschiedlich und hängt auch von der Ausrichtung des jeweiligen Trägers ab.

Träger von Jugendwohnheimen sind vor allem kirchliche Träger (z. B. das Kolpingwerk) sowie der Internationale Bund für Sozialarbeit. Aber auch gewerbliche Träger verfügen über Jugendwohnheime, sie sind häufig bei entsprechenden Zusammenschlüssen der Industrie angesiedelt.

10.5.4 Mobile Jugendarbeit und Streetwork

Mobile Jugendarbeit (MJA) bzw. Streetwork hat sich vor allem in den Städten als eine Form aufsuchender Jugendsozialarbeit etabliert, die sich niedrighschwellig um jene jungen Menschen bemüht und sich als unaufdringlicher Ansprechpartner anbietet, die aus vielen „normalen“ Bezügen herausgefallen sind, etwa aus Schule, Ausbildung, Job und/oder Elternhaus. Sie kümmert sich somit um die Unterstützung der Jugendlichen, die ansonsten den Zugang zu den Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe nicht mehr suchen oder finden. Mobile Jugendarbeit weist dabei oft enge Bezüge zur Suchtberatung und Suchthilfe, zur Polizei und zur Jugendgerichtshilfe sowie zur Straffälligenhilfe auf. Gleichwohl wird an ihrer Existenz häufig erkennbar, wie dicht das Hilfenetz der Kinder- und Jugendhilfe in manchen Kommunen mittlerweile gespannt ist, in denen häufig ganz unterschiedliche Professionen und Unterstützungssysteme – auch heute noch vielfach ohne gegenseitige Abstimmung – als schwierig eingeschätzten jungen Menschen zu helfen versuchen.

Die Datenlage zur mobilen Jugendarbeit bzw. zum Streetwork mit jungen Menschen ist äußerst lückenhaft, zumal mitunter neben den genannten Überschneidungen und Schnittstellen auch eine Nähe zur offenen Kinder- und Jugendarbeit die eindeutige Definition des Erhebungsgegenstandes „Mobile Jugendarbeit/Streetwork“ erschweren. Zumindest einige wenige Eckdaten werden im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfestatistik über die Einrichtungs- und Personalstatistik erfasst. Demnach werden für 2010 rund 3 400 tätige Personen mit dem Arbeitsschwerpunkt „Mobile Jugendarbeit“ ausgewiesen. Insbesondere seit 2006 ist die Zahl der Beschäftigten sowohl in Ost- als auch in Westdeutschland gestiegen, nachdem zuvor in den 2000er-Jahren für den Osten rückläufige sowie für den Westen steigende Personalzahlen zu beobachten waren (vgl. Abbildung 10-8, S. 328).

Eine Auswertung von empirischen Studien zu diesem Feld zeigt, dass sich die Arbeit im Rahmen der Mobilen Jugendarbeit aus Beziehungsarbeit, Persönlichkeitsbildung, Netzwerkarbeit, Hilfen im Übergang von Schule und Beruf und Sozialraumarbeit zusammensetzt. Dabei werden junge Menschen in den Blick genommen, die in der Öffentlichkeit auffallen, z. B. durch aggressives Verhalten, und die durch die klassischen Formen der Jugendarbeit nicht erreicht werden (vgl. Arbeitskreis G5 2009, S. 64 ff.). Mobile Jugendarbeit ist vor allem in den Städten angesiedelt. In den Ballungsräumen hat sie als Streetworkansatz eine besondere Funktion, wobei die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter selber häufig auch den Begriff der mobilen Jugendarbeit bevorzugen. Angesichts der besonderen Situation in benachteiligten Stadtteilen und vor dem Hintergrund der Bedeutung des öffentlichen Raumes für Jugendliche gewinnt dieser Ansatz in solchen Stadtteilen und in bestimmten Risikogebieten eine neue Funktion.

10.6 Jugendhilfe und Schule

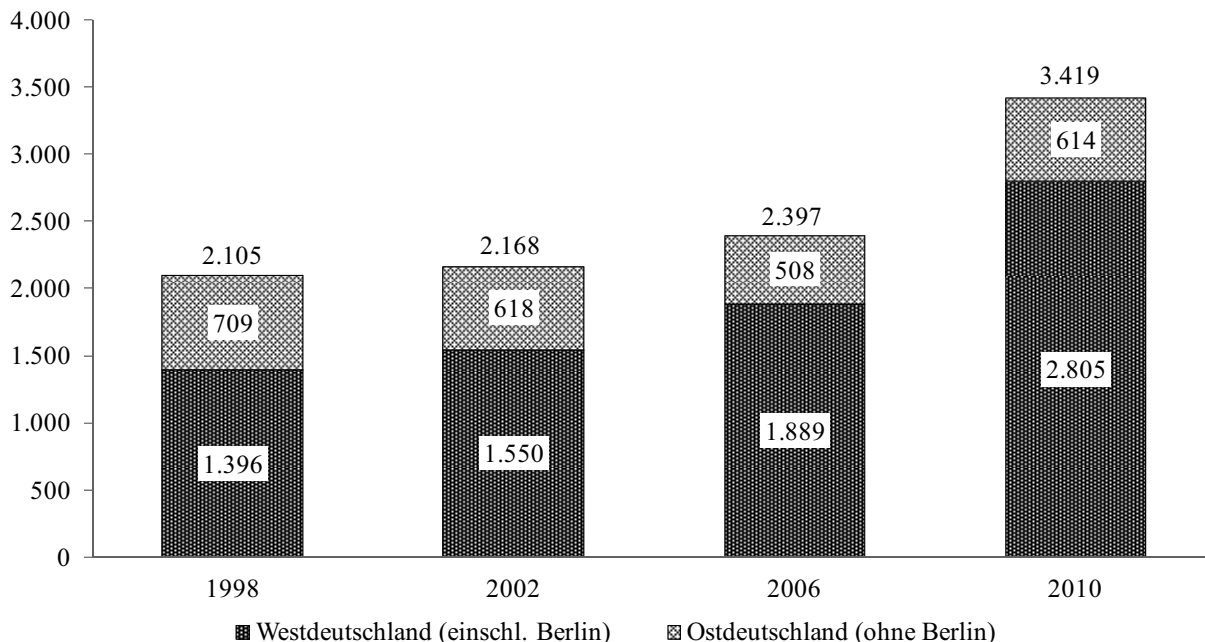
10.6.1 Allgemeine Entwicklungen

Das Verhältnis von Jugendhilfe und Schule ist bereits im Elften und ganz besonders im Zwölften Kinder- und Jugendbericht thematisiert worden (Deutscher Bundestag 2002; Deutscher Bundestag 2005). Festgestellt wurde dabei u. a., dass sich dieses Verhältnis in einem Entwicklungsprozess befindet, aber es noch viele Schritte zu bewältigen gilt, um eine Partnerschaft zu erreichen und zugleich auch die unterschiedlichen Facetten der Bildung wechselseitig zum Tragen zu bringen. Seitdem haben sich zusätzliche Veränderungen ergeben, die darauf hindeuten, dass das Verhältnis weiter gewachsen, stabiler und z. T. auch selbstverständlicher geworden ist. Dabei ist deutlich geworden, wie wichtig es ist, dass der kommunale Jugendhilfeträger, insoweit er zugleich auch Schulträger ist, die Zusammenhänge dieser beiden Bereiche im Blick behält und so zugleich Motor einer verbesserten und – im Sinne der Kinder und Jugendlichen – auch wirksameren Kooperation ist.

Von Nachteil ist hierbei, dass eine gemeinsame Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung bis heute nicht immer und auch nicht überall vollzogen wurde. Dies würde

Abbildung 10-8

**Tätige Personen in Einrichtungen/Initiativen der mobilen Jugendarbeit
(Deutschland, Ost- und Westdeutschland; 1998 bis 2010, Angaben absolut)**



Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Einrichtungen und tätige Personen (ohne Tageseinrichtungen), verschiedene Jahrgänge; Zusammenstellung und Berechnung: Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

die Möglichkeiten der Kooperation eindeutig verbessern, da es erwiesen ist, dass das Zusammenwirken vor allem dort gelingt, wo ein wechselseitiges, dezidiert fachliches Interesse der Schule und der Jugendhilfeträger besteht, sich entsprechend einzubringen, etwa beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule, bei der Sprachförderung bzw. den Sprachstandsfeststellungen oder auch bei der Gestaltung der Ganztageschule.

Dies zeigt sich auch bei der Entwicklung schulnaher und schulbezogener Angebote. Sie reichen von Angeboten der direkten individuellen Hilfe über Angebote der Kultur, des Sports oder der allgemeinen Kinder- und Jugendarbeit bis hin zu gezielten Betreuungsangeboten in den außerunterrichtlichen Teilen des Schullebens durch Anbieter der Kinder- und Jugendhilfe. Diese Angebote werden nicht nur an Grundschulen erbracht, sondern auch an Schulen der Sekundarstufe I, vor allem an Hauptschulen, und Schulen mit mehreren Bildungsgängen. Beispiele jener Angebote, die über die bloße Betreuung hinausgehen, sind folgende Punkte:

(1) *Angebote der Jugendhilfe zur Überwindung von Schulmüdigkeit bzw. von Schulverweigerung.* Diese finden i. d. R. im Kontext der Jugendsozialarbeit in der Schule statt und dienen vor allem der Prävention in Bezug auf den Übergang von der Schule in den Beruf. Gefördert werden – wenngleich nicht in allen Bundesländern – insbesondere pädagogische Projekte sowohl am Lernort Schule als auch an anderen Lernorten. Sie werden federführend von der Kinder- und Jugendhilfe wahrgenom-

men. Die Förderung vor allem ressourcenschwacher Schülerinnen und Schüler dient insbesondere dem Ziel, die fehlende Lernmotivation wieder zu aktivieren bzw. zurückzuholen. Dabei ist die schulische Integration häufig nur erreichbar, wenn flexible und weniger von einer klassischen Unterrichtsstruktur vorgegebene Bildungsprozesse ermöglicht werden. Ein enger Austausch und eine enge Abstimmung mit den Lehrkräften sind dabei zwingend geboten. Aber genau daran fehlt es oftmals, wie entsprechende Studien zeigen (vgl. Speck/Olk 2010).

(2) *Kinder- und Jugendarbeit in besonderen Formen der schulnahen Nachmittagsangebote, der außerunterrichtlichen Bildung durch Angebote der sportlichen oder kulturellen Jugendarbeit sowie der medienbezogenen Jugendarbeit.* Die Angebote der Nachmittagsbetreuung finden vor allem an Schulen der Sekundarstufe I, insbesondere den Hauptschulen, statt. Hier leisten sie einen wichtigen, den schulischen Unterricht ergänzenden Beitrag, der sich nicht auf Betreuung reduziert, sondern i. d. R. mit ganz spezifischen Inhalten außerschulischer Bildung verbunden ist. Entsprechende Maßnahmen werden auch von Jugendbildungsstätten angeboten. Alle diese Angebote sind im Kontext der Bedeutung der außerschulischen Bildung zu gewichten und zu bewerten. Diese Maßnahmen werden z. T. aus besonderen Landesprogrammen gefördert, so etwa in Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen oder in Baden-Württemberg. Zur medienbezogenen Jugendarbeit gehört zudem auch die Einführung eines Medienkompetenzpasses oder ähnlicher Formen.

(3) *Angebote der klassischen Träger der Kinder- und Jugendhilfe im Rahmen der präventiven Rolle der Hilfen zur Erziehung.* Mit dieser Entwicklung sind neue Konstellationen vor Ort entstanden, und es hat sich die Bereitschaft der Träger der Kinder- und Jugendhilfe an einer Mitwirkung an Angeboten im schulischen Kontext deutlich erhöht. Auch wenn Angebote der Bildung, Betreuung und Erziehung deutlich herausragen und den Schwerpunkt schulbezogener Angebote darstellen, so sind punktuell dennoch auch Angebote aus den Bereichen der Hilfen zur Erziehung oder der Prävention (etwa im Drogenbereich oder der Kriminalitätsbekämpfung) entstanden und haben sich ausgeweitet (vgl. am Beispiel Nordrhein-Westfalen Börner u. a. 2011; Börner u. a. 2012). Dies gilt auch für die Felder der Kinder- und Jugendarbeit, hier insbesondere der offenen und kulturellen Jugendarbeit.

(4) *Kooperationen im Rahmen des Kinderschutzes.* Mit der Einführung des § 8a SGB VIII (2005) haben sich in den vergangenen Jahren neue Gelegenheiten und Notwendigkeiten zur Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule ergeben. Insbesondere Schulen nehmen bei einem Verdacht auf Kindeswohlgefährdung Kontakt zur Kinder- und Jugendhilfe – konkret: zum ASD – auf (vgl. Jordan u. a. 2012, S. 168). Insgesamt entwickelt sich in dieser Hinsicht – das gilt für alle Länder – unter Umständen eine intensive Kooperation zwischen Lehrerinnen und Lehrern mit „insofern erfahrenen Fachkräften“ nach § 8a SGB VIII, die auch im Bereich der gemeinsamen multiprofessionellen Fortbildung sowie der Entwicklung gemeinsamer Verfahren im Kinderschutz ihren Ausdruck findet (vgl. z. B. Bathke u. a. 2008).

Darüber hinaus legt das neue Bundeskinderschutzgesetz (BKisSchG), das zum 01.01.2012 in Kraft getreten ist, in § 4 KKG den kinder- und jugendnahen Berufsgeheimnisträgern und den Lehrkräften bestimmte Pflichten auf, denen sie bei Anhaltspunkten für eine Kindeswohlgefährdung nachkommen müssen. Diese Pflichten geben vielfältigen Anlass zur Kooperation zwischen verschiedenen Berufsgruppen auch an Schulen. Im Rahmen der Einschätzung von Kindeswohlgefährdungen haben u. a. sozialpädagogische Berufsgruppen sowie Lehrerinnen und Lehrer einen Beratungsanspruch gegenüber dem Träger der öffentlichen Jugendhilfe durch eine in diesem Feld erfahrene Fachkraft.

(5) *Kooperation im Rahmen der Ganztageschule.* Der vielleicht markanteste Anlass eines verstärkten Zusammenspiels von Jugendhilfe und Schule ist unterdessen der Ausbau der Ganztageschule, die vor allem in ihrer offenen Form, etwa in der Grundschule, verstärkt Träger der Kinder- und Jugendhilfe zur Betreuung der Schülerinnen und Schüler am Nachmittag, zu gemeinsamen Bildungskonzepten oder aber zur Verbesserung der individuellen Bildungsförderung einbezieht (vgl. Abs. 10.6.4).

Insgesamt kann man feststellen, dass sich die Breite und Vielfalt schulnaher und auch am Ort der Schule stattfindender Angebote der Kinder- und Jugendhilfe in den letzten Jahren vervielfacht hat. Dieser Trend, davon ist auszugehen, wird sich in den kommenden Jahren weiter fortsetzen. Alle pädagogischen Konzeptionen, so z. B. die

Bildungspläne in den Ländern für Kinder bis zum Alter von zehn Jahren, aber auch die Angebote im Kontext der Schulen der Sekundarstufe I, bestätigen diese Tendenz.

10.6.2 Schulsozialarbeit

Schulsozialarbeit und Formen schulbezogener Jugendsozialarbeit sind Angebote, die mittlerweile von den Lehrerkollegien und Schulträgern anerkannt, geschätzt und als zunehmend notwendig für eine gelingende Schule eingeschätzt werden. Allerdings ist bis heute ihre Zuordnung in den Schnittmengen zwischen Jugendhilfe und Schule unklar, uneinheitlich und unterschiedlich geregelt. Aus der Sicht der Träger der Jugendhilfe ist Schulsozialarbeit vor allem dem Feld der Kinder- und Jugendhilfe zuzuordnen. Entsprechende Angebote hauptberuflich tätiger Fachkräfte der Schulsozialarbeit entstanden während des letzten Quartals des letzten Jahrhunderts in der Kinder- und Jugendhilfe als Teil schulbezogener Hilfen sowie als ein schulbezogenes Informations- und Beratungsangebot.

Dieser Teil der Schulsozialarbeit ist nach Angaben der Kinder- und Jugendhilfestatistik bis zuletzt personell deutlich gewachsen. Wurden 1998 über die Einrichtungen- und Personalerhebung noch 755 sowie 2002 immerhin schon 1 385 tätige Personen mit diesem Arbeitsschwerpunkt erfasst, so waren es zuletzt 2010 bereits 3 025 (vgl. Tabelle 10-4). Und auch die Umrechnung auf sogenannte Vollzeitäquivalente zeigt allein in den 2000er-Jahren immerhin eine Verdoppelung der personellen Ressourcen von rund 1 000 auf 2 000 umgerechnete Vollzeitstellen.

Schaut man sich die Zusammensetzung des in diesem Sinne in der Schulsozialarbeit tätigen Personals genauer an, dann zeigt sich folgendes Bild:

Von den 3 025 Fachkräfte in der Schulsozialarbeit sind 817 Männer und 2 208 Frauen, der Anteil der Männer beläuft sich somit auf 27 Prozent und der der Frauen auf 83 Prozent. Die Altersstruktur ist relativ ausgeglichen, die Altersgruppen zwischen 25 und 55 Jahren sind fast gleich besetzt, und es gibt nur geringfügige Unterschiede zwischen Frauen und Männern. 42 Prozent der tätigen Personen sind beim öffentlichen Träger und 58 Prozent bei freien Trägern angestellt. Die höchsten prozentualen Anteile erreichen der Paritätische (15 Prozent des Personals insgesamt) und die Diakonie bzw. EKD (13 Prozent des Personals).

In der Regel verfügen die tätigen Personen über einen einschlägigen Hochschulabschluss, 62 Prozent sind Diplom-Sozialpädagoginnen und -pädagogen bzw. Sozialarbeiterinnen und -arbeiter sowie 12 Prozent Diplom-Pädagoginnen und -pädagogen. Tendenziell sind wenig Vollzeitbeschäftigte in diesem Arbeitsfeld anzutreffen. Der Anteil der Personen mit 38 Wochenstunden und mehr beläuft sich nur auf 34 Prozent – und das mit einer seit Ende der 1990er-Jahre rückläufigen Tendenz (vgl. Tabelle 10-4) –, während dieser in den übrigen Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe (ohne Kindertagesbetreuungseinrichtungen) hingegen bei 49 Prozent liegt.

Schulsozialarbeit ressortiert heute darüber hinaus als ein Umfeld und in der Schule angesiedeltes personales Ange-

Tabelle 10-4

**Tätige Personen im Handlungsfeld Schulsozialarbeit nach Beschäftigungsstatus
(Deutschland; 1998 bis 2010; Angaben absolut und in Prozent)**

| | Angaben absolut | | | | Verteilung in % | | | |
|------|--------------------|----------------|----------------|---------------------|--------------------|----------------|----------------|---------------------|
| | Personal insgesamt | davon Vollzeit | davon Teilzeit | davon im Nebenberuf | Personal insgesamt | davon Vollzeit | davon Teilzeit | davon im Nebenberuf |
| 1998 | 755 | 365 | 335 | 55 | 100,0 | 48,3 | 44,4 | 7,3 |
| 2002 | 1.385 | 606 | 638 | 141 | 100,0 | 43,8 | 46,1 | 10,2 |
| 2006 | 1.751 | 605 | 924 | 222 | 100,0 | 34,6 | 52,8 | 12,7 |
| 2010 | 3.025 | 1.036 | 1.738 | 251 | 100,0 | 34,2 | 57,5 | 8,3 |

Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Einrichtungen und tätige Personen (ohne Tageseinrichtungen), verschiedene Jahrgänge; Zusammenstellung und Berechnung: Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

bot. Diese Fachkräfte sind dann beispielsweise direkt vom Land (z. T. auf Lehrerstellen) oder – über das Schulverwaltungsamt – auch von der Kommune (z. B. im Rahmen des Bildungs- und Teilhabepakets) angestellt. Für diesen Teil der Schulsozialarbeit fehlt es allerdings nach wie vor an verlässlichen Angaben über den Umfang und die Entwicklung der personellen Ressourcen, zumal dies in den einzelnen Ländern offensichtlich unterschiedlich gehandhabt wird.

Insgesamt gleichen sich jedoch die Aufgaben der Schulsozialarbeit, auch wenn sie organisatorisch unterschiedlich zugeordnet sind. Ihre Schwerpunkte konzentrieren sich einerseits auf allgemeine Formen der Hilfe und Unterstützung zur Vermeidung schulischen Versagens, auf die individuelle Beratung von Schülerinnen und Schülern und ggf. auch ihrer Eltern sowie auf allgemeine pädagogische Angebote und Hilfen bei schulischen Konflikten. Andererseits ist die Schulsozialarbeit zur Zusammenarbeit mit den örtlichen Jugendämtern und den fachspezifischen Diensten verpflichtet. Insgesamt zeigt sich ein ausgesprochen heterogenes Bild zwischen sozialpädagogischen Angeboten in der Trägerschaft der Schule oder der Kinder- und Jugendhilfe sowie in Kooperationsformaten mit jeweils eigenständigen Aufgabenbestimmungen.

Entscheidend ist aber letztendlich, welche Funktion der Schulsozialarbeit zugewiesen wird. Eine rein auf schulische Bildung im engeren Sinne reduzierte Erwartung, also eine nahezu ausschließlich unterstützende Leistung zur Erreichung fachlich unterrichtsbezogener Ziele, würde zu einer Funktionsreduzierung der Schulsozialarbeit führen (vgl. Speck/Olk 2006, S. 183 ff.; Speck/Olk 2012). Dieser Zuschnitt dürfte in den wenigsten Fällen zutreffen. Vielmehr kann davon ausgegangen werden, dass es einen engen Bezug zu einer präventiv ansetzenden sozialpädagogischen Hilfe gibt, die vor allem auch die außerunterrichtliche Seite des Lebensalltags der Heranwachsenden, die sich negativ auf die schulische Leistung und den Schulalltag auswirkt, in den Blick nimmt.

Die Angebote der Schulsozialarbeit zielen vor allem auf jene Schülerinnen und Schüler ab, die eine wachsende Schuldistanz aufweisen und oftmals als „schulmüde“ bzw. „schulabstinent“ bezeichnet werden. Ihr zahlenmäßiger Umfang ist schwer abzuschätzen; der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht ging, bezogen auf Schulschwänzer, noch von rund 4 Prozent der Schülerzahl aus (Deutscher Bundestag 2005, S. 262).

Schulsozialarbeit nimmt vor allem bei diesen schuldistannten Jugendlichen eine wichtige Mittlerrolle ein. Dabei zeigt sich oftmals, dass die Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe einen direkteren Zugang zu den betroffenen Schülerinnen und Schülern haben als Lehrkräfte. Beispielsweise erhoffen sich die entsprechenden Jugendlichen eher von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Schulsozialarbeit Unterstützung bei Fragen und Problemen und zeigen sich in diesem Kontext auch offen für informelle Lernprozesse. Auch mit Blick auf die Eltern sind die Handlungsoptionen der Fachkräfte der Schulsozialarbeit weitergehend als die der Lehrkräfte. So erhöhen sich auf diese Weise die Chancen, dass Eltern betroffener Schülerinnen und Schüler dadurch der Zugang zur Institution Schule erleichtert und so eine verbesserte Einbindung der Eltern in Schule und Schulsozialarbeit möglich wird. Insbesondere in dem Dreiecksverhältnis von Schule, Eltern und Schulsozialarbeit kann es auf diese Weise besser gelingen, die Schule für die Alltagsbelange der Eltern und der Schülerinnen und Schüler zu sensibilisieren und weitergehende Lösungsansätze zu entwickeln. Eine besondere Rolle nimmt die Schulsozialarbeit auch an den berufsbildenden Schulen ein; hier hat sie vor allem die Funktion eines Begleiters bei der Gestaltung des Übergangs in das Arbeitsleben und bei der Lösung individueller Konflikte und Defizite.

In der Praxis haben sich besondere Formen der Stärkung der individuellen Förderung, der Kooperation mit dem Lehrkörper und gemeinsamer Konzeptionen der Bildungsvermittlung, der Hilfe bei Konfliktsituationen, der Elternberatung u. a. herausgebildet. In allen Bundesländern hat sich die Schulsozialarbeit als ein Angebot der Ju-

gendhilfe an Schulen oder in Zusammenarbeit mit Schulen durchgesetzt. Unterschiedliche Programme und Schwerpunktsetzungen kennzeichnen die fachliche Landschaft, so etwa in Bayern durch das Programm „Jugendsozialarbeit an Schulen“, durch das Bundesprogramm „Schulverweigerung – Die 2. Chance“ an rund 200 Projektstandorten, oder in anderen Bundesländern vor allem durch die Ansiedlung an Hauptschulen, vereinzelt auch an Ganztageschulen und berufsbildenden Schulen. Diese Programme werden bisweilen ergänzt durch gezielte Projekte an Schulen zum Abbau von Schulmüdigkeit und Schulabstinz. In Verbindung mit positiven Effekten der Ganztageschulen (vgl. Fischer u. a. 2011) ergeben sich dadurch neue Perspektiven in der Entwicklung einer gemeinsamen sozialpädagogischen Konzeption und in der Vorbereitung auf den Übergang von der Schule in den Beruf.

Die Notwendigkeit der Schulsozialarbeit als Leistung, die sich einerseits aus § 13 SGB VIII ergibt, sich andererseits aber auch aus dem System der Schule ableitet, liegt vor allem in ihrer präventiven Ausrichtung mit Blick auf die Herstellung eines gelingenden Übergangs von der Schule in Ausbildung und Beruf. Sie ist aber zugleich auch Ausdruck von Grenzen an Handlungsmöglichkeiten einer lehrer- und unterrichtszentrierten Schule. Aufgrund ihrer starken unterrichtsbezogenen Ausrichtung kann sie allein nicht den Blick auf lebensweltbegleitendes Handeln richten. Hierzu fehlt es den Lehrkräften auch an fachlichen Grundlagen. Gefordert sind stattdessen breitere sozialpädagogische Fachkenntnisse sowie damit verbundene spezifische Methoden und Handlungsmöglichkeiten. Insbesondere junge Menschen, die in Risikosituationen aufwachsen, benötigen im Kontext der Schule zusätzliche Hilfen und Unterstützung bei der Suche nach ihren individuellen Zielen und ihren realistischen Möglichkeiten und Perspektiven.

Daher kann die Kommission die auch in der Jugendhilfe oftmals geäußerte kritische Einschätzung, die Schulsozialarbeit käme damit in eine bildungspolitische Indienstnahme und in eine „Lückenbüßerrolle“ oder würde als Nothelfer für die Schule angesehen, nicht teilen. Zwar mag es sein, dass es an einzelnen Schulen zu strukturellen Problemen kommt und das Verhältnis zwischen Schule und Schulsozialarbeit spannungsgeladen ist. Doch angesichts der offenkundigen Grenzen einer Unterrichtsschule im Rahmen einer weitaus breiter angelegten pädagogischen Förderung kommt der Schulsozialarbeit inzwischen eine eigenständige Rolle zu, die sie mit sozialpädagogischer Kompetenz auch im System der Schule ausfüllen kann und damit erfüllt sie eine wichtige Funktion des Schullebens im 21. Jahrhundert

Die starke Anbindung der Schulsozialarbeit an das Umfeld der Schule führt allerdings auch immer wieder zu Irritationen über die strukturelle Einheit der Kinder- und Jugendhilfe und ihre spezifische Professionalität. Dabei stellen sich vor allem Fragen des fachlichen Selbstverständnisses, der strukturellen Eigenständigkeit sowie der ihre Arbeit tangierenden organisatorischen und rechtlichen Rahmenbedingungen. Die Funktion der Schulsozial-

arbeit als „Brücke zwischen dem Lernort Schule und anderen Orten des Aufwachsens sowie der Kinder- und Jugendhilfe“ muss sich dabei in ihrem Eigensinn behaupten, wenn sie nicht von der Schule vereinnahmt werden soll und infolgedessen als spezifische sozialpädagogische Leistung im System Schule immer weniger sichtbar würde.

Die strukturelle Zuordnung der Schulsozialarbeit in einigen Ländern bzw. Kommunen wird auch untermauert durch die Handhabung des sogenannten „Bildungs- und Teilhabepakets“. Ein Teil der in diesem Rahmen zusätzlich eingestellten Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter ist ebenfalls nicht immer eindeutig der Kinder- und Jugendhilfe zuzuordnen. So ist die Zuständigkeit vor Ort oftmals auch den Schulverwaltungsämtern zugewiesen worden. Dies führt zwangsläufig zu einer anderen Betrachtung und Bewertung aus Sicht der Akteure und der Schulen, aber auch aus Sicht der Politik.

Die vorliegenden Erfahrungen zeigen dabei ein sehr ambivalentes Spannungsverhältnis zwischen einer Instrumentalisierung durch die Schule und einem eigenen fachlichen Selbstverständnis (vgl. Turner/Hollenstein 2010, S. 231 ff.). Wenngleich damit oftmals eine Kooperationsverpflichtung der Schulsozialarbeit mit den Jugendhilfeakteuren verbunden wurde, geht es um eine bewusst getroffene und gewollte andere qualitative Entscheidung hinsichtlich der Zuordnung. Eine solche Entscheidung verstärkt die zu beobachtende grundsätzliche Tendenz einer schleichenden Verschiebung und Externalisierung von Jugendhilfefunktionen, verbunden mit der Gefahr, dass damit der Eigensinn und die Leistungsstärke einer jugendhilfespezifischen Fachlichkeit verloren gehen könnte.

10.6.3 Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule

Das generelle Verhältnis der Kinder- und Jugendhilfe zur Schule ist seit vielen Jahrzehnten ein immer wieder aufkommendes und vielfach kontroverses Thema in der fachlichen und politischen Diskussion. Die Einschätzungen darüber, ob sich die Zusammenarbeit verbessert habe und bereits von einem fachlichen Miteinander gesprochen werden kann, gehen z. T. weit auseinander. Dennoch ist verstärkt eine gewisse Pragmatik und Entspannung der Beziehung zu beobachten, was sich nicht zuletzt auch am Ausbau der unterschiedlichen Angebote der Jugendhilfe festmachen lässt. Festzustellen ist – wie nicht zuletzt auch die Ergebnisse der Bildungsberichterstattung immer wieder zeigen – eine erhebliche Ausweitung und Ausdifferenzierung der außerunterrichtlichen Angebote.

Die Veränderungen in der Landschaft schulbezogener Angebote der Kinder- und Jugendhilfe belegen aber auch die wachsende Bereitschaft der Träger, die vorhandenen Distanzen zu überwinden. Zurückzuführen ist dies teilweise auf strukturell-organisatorische Veränderungen auf kommunaler Ebene, beispielsweise in der Zuordnung der Schule und der Kinder- und Jugendhilfe in ein gemeinsames Dezernat oder sogar einem gemeinsamen Amt. Die Einordnung in den Alltag der Schule einerseits und das

Konzept einer „neuen“ Schule andererseits tragen mit dazu bei, die Schule zu verändern und zum Ort multiprofessioneller pädagogischer Kompetenz werden zu lassen. Der Kinder- und Jugendhilfe kommt dort, wo sie sich beteiligt, „eine neue strategische Bedeutung im Kontext des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen in öffentlicher Verantwortung“ zu (Rauschenbach u. a. 2010, S. 303).

Aber auch bei den Schulen erhöht sich aus pragmatischen Gründen nach und nach die Bereitschaft zur Öffnung. Zwar fehlt es noch an robusten empirischen Befunden in der Fläche (vgl. Fischer u. a. 2011); unstrittig scheint inzwischen aber zu sein, dass im Sinne eines umfassenden Bildungskonzeptes nach und nach ein neues Koordinatensystem entsteht, das einem modernen Bildungsverständnis verpflichtet ist, bei dem Bildung über den Unterricht und die Schulfächer, also über die formale Bildung deutlich hinausweist.

Die unterschiedlichen Bildungsorte, Bildungsaufgaben und Bildungsmodalitäten können so in ein neues Verhältnis zueinander gesetzt werden (Rauschenbach 2009, S. 95). Infolgedessen werden seitens der Schule eher die Chancen betont, die sich in einer engen Kooperation, unter Akzeptanz der Eigenständigkeit der Kinder- und Jugendhilfe und ihrer besonderen Kompetenzen für den Schulbetrieb und für Kinder und Jugendliche, eröffnen. Auch im schulischen Bereich wächst die Erkenntnis, dass das bisherige Säulendenken die in den verschiedenen Bereichen steckenden Potenziale kaum zur Geltung kommen lässt. Heute sind grenzüberschreitende Perspektiven und ein Abbau eines bloßen Zuständigkeitsverhaltens deutlich eher möglich als noch vor zwei, drei Jahrzehnten.

Diese Entwicklung deutet auf eine immer selbstverständlicher werdende Beziehung zwischen den beiden Bereichen hin. Wenngleich also demzufolge zumindest von einer Annäherung und einer Normalisierung des Verhältnisses zwischen Jugendhilfe und Schule gesprochen werden kann, bleibt aus Trägersicht oftmals eine gewisse Ambivalenz bestehen. Insgesamt dürfte unstrittig sein, dass vieles noch zu klären, noch manche Wegstrecke zurückzulegen ist. Dazu gehören vor allem Strukturfragen, wie z. B. die Frage der fachlichen „Zuständigkeit“, der Unterschiedlichkeit der Systeme, der Arbeitsbedingungen des Personals oder auch der Fördersicherheit aufseiten der Träger.

Dazu kommen aber auch die noch ausstehende fachliche und fachpolitische Klärung des (sozialpädagogischen) Bildungsbeitrags der Kinder- und Jugendhilfe, ihrer Rolle und Substanz in der Ganztageschule und den kommunalen Bildungslandschaften (vgl. Schalkhaußer/Thomas 2011) sowie die nach wie vor bestehende Skepsis in der Kinder- und Jugendarbeit bzw. in der gesamten Kinder- und Jugendhilfe, die sich mit dem Ort Schule immer noch schwertut und ihm gegenüber ausgesprochen ambivalent agiert (vgl. zu Erfordernissen der Kinder- und Jugendhilfe in der Vernetzung mit Schule exemplarisch Maykus 2011).

Insgesamt kann man jedoch konstatieren, dass sowohl die Zunahme der Kooperationsformen als auch die „Verlagerung“ von Jugendhilfeangeboten an Schulen durchaus zur Stärkung der Kinder- und Jugendhilfe und zu ihrer größeren Anerkennung als außerunterrichtlicher und außerschulischer Bildungsort geführt hat. Die Kinder- und Jugendhilfe ist inzwischen weiter denn je davon entfernt, lediglich als „Lückenbüßer“ zu fungieren und sich fraglos der Schule unterzuordnen. Das System Schule hat gelernt, dass die Partner aus dem außerschulischen Bereich eine große Unterstützung bei der Bewältigung der Alltags Herausforderungen von Schule sind und einen wichtigen Beitrag zu einer lebensweltorientierten Schule leisten. Dieses Selbstverständnis sollte die Kinder- und Jugendhilfe weiter ausbauen und sich als eigenständiger Bereich und gleichwertiger Partner in die anstehenden Entwicklungen und Herausforderungen einbringen.

10.6.4 Ganztageschulen

Ein in den letzten Jahren in der Bedeutung gewachsenes Feld ist das der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern im Grundschulalter, insbesondere im Zusammenwirken von Schule und außerschulischen Partnern. In diesem Zusammenhang und als Ausfluss der Reaktionen auf die PISA-Studie wurde politisch gezielt der Auf- und Ausbau der Ganztageschulen forciert, die inzwischen in allen allgemeinbildenden Schulformen bestehen (vgl. Abbildung 10-9).

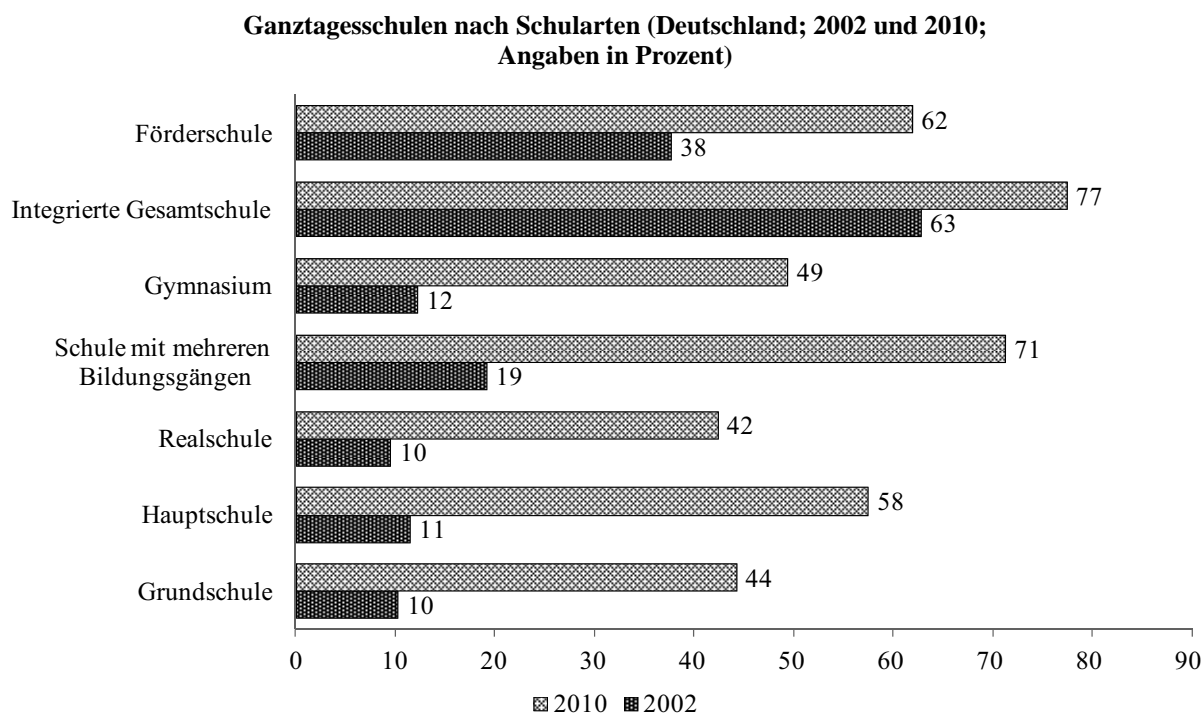
Die Daten zeigen, dass der Ausbau von Ganztageschulen in den letzten Jahren enorm vorangeschritten ist. Inzwischen gibt es im Schuljahr 2010/2011 deutschlandweit rund 7 200 Grundschulen, die ein Ganztagesangebot anbieten (vgl. auch Abs. 5.3). Das entspricht rund 44 Prozent aller grundschulischen Verwaltungseinheiten in Deutschland. Am stärksten ausgeprägt sind sie in Rheinland-Pfalz und in Nordrhein-Westfalen (in NRW sind dies bereits rund 3 500 Grundschulen einschließlich der Förderschulen). Im Kern handelt es sich dabei um offene Formen, die auf ein Zusammenwirken mit außerschulischen Partnern – und hier besonders der Kinder- und Jugendhilfe – setzen.

Die Ganztageschulen sind in den Ländern, in denen sie verbindlich eingeführt und ausgebaut worden sind, nach und nach auf dem Weg zu einer Verbesserung ihrer pädagogischen Qualität, wenngleich nicht zu übersehen ist, dass in puncto Personalausstattung und Personalqualität, aber auch mit Blick auf die Verlässlichkeit, weitere erhebliche Anstrengungen zur Verbesserung des Ganztagesbetriebs unternommen werden müssen.

Vorteile der Ganztageschulen sind neben dem engeren Kontakt der verschiedenen Professionen untereinander auch die direkte Verbindung der individuellen Förderung zwischen dem Vormittag und dem Nachmittag sowie der unmittelbare Einbezug außerschulischer Partner aus unterschiedlichen Feldern.

Dementsprechend ist die Entwicklung der Ganztageschule auch davon geprägt, den Lernort Schule zu einem Lebensort Schule weiterzuentwickeln und eine engere

Abbildung 10-9



Quelle: Sekretariat der KMK (2009 und 2010): Allgemeinbildende Schulen in Ganztagesform in den Ländern in der Bundesrepublik; Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012)

Verbindung zwischen schulischer und außerschulischer Förderung herzustellen.

Potenziale einer individuellen Förderung von Kindern und Jugendlichen werden gegenwärtig in vielfältigen Zusammenhängen der Kooperation von Ganztageschule und Jugendhilfe neu entdeckt, u. a. in der Zusammenarbeit multiprofessioneller Teams oder in der gezielten Verknüpfung von Unterricht und Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe (vgl. Stecher u. a. 2011), aber auch durch Einbindung von Leistungen der Hilfe zur Erziehung in den nachmittäglichen Angebotsbereich (vgl. u. a. Althoff/Schröder 2010), durch die im Kontext der Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe das sozialpädagogische Ziel der „erzieherischen Förderung“ ebenfalls einen neuen Stellenwert bekommt (vgl. Maykus 2011, S. 95).

Der heute ansatzweise erkennbare Trend eines wachsenden Ausbaus der Ganztagesgrundschulen wird sich zumindest in den westdeutschen Bundesländern verfestigen. Damit setzt sich im Grundschulalter etwas fort, was bereits im Elementarbereich mit dem Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz begonnen hat und immer selbstverständlicher geworden ist. Eltern wollen das verlässliche Betreuungsangebot aus dem Elementarbereich in die Grundschule „mitnehmen“. Zugleich sehen sie in der ganztägigen Grundschule aber auch neue, zusätzliche Chancen der individuellen Bildungsförderung ihrer Kinder. Der Blick auf ein wesentlich erweitertes Bildungsverständnis hat im letzten Jahrzehnt immer mehr an Bedeutung gewonnen und zu einem Mix von Angeboten der

Kinder- und Jugendhilfe, der Kultur und des Sports geführt (BJK u. a. 2002; Deutscher Bundestag 2005; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012).

Insgesamt hat sich die Kinder- und Jugendhilfe in den letzten Jahren unübersehbar sowohl konzeptionell als auch inhaltlich an dem Projekt Ganztageschule beteiligt (vgl. Deutscher Bundestag 2005; Arnoldt/Züchner 2008). Dies hat sie an vielen Stellen eher tastend und punktuell praktiziert, dabei jedoch bis heute auf eine generelle Klärung ihrer Rolle verzichtet. Vor allem die Jugendämter sind nicht immer als aktive Mitgestalter, Akteure und als organisatorische Partner der Schulen auf kommunaler Ebene erkennbar. Die Beteiligung am Projekt Ganztageschule wird stattdessen eher freien Trägern der Kinder- und Jugendarbeit, den Wohlfahrtsverbänden, den Sportvereinen und der kulturellen Jugendbildung überlassen.

Hier werden viele Chancen einer verantwortlichen Mitwirkung an der Weiterentwicklung der Schule vertan. Die vorhandenen oder die sich in die entstehenden Strukturen (Bildungslandschaften, Regionale Bildungsnetzwerke etc.) eröffnen sehr wohl Möglichkeiten, die den Gestaltungsprozess bereichern und die helfen könnten, die Qualität der Angebote zu verbessern.

10.6.5 Horte und andere Betreuungsangebote

Der Hort ist eine Form der Betreuung und Förderung insbesondere von Kindern in der Grundschule. Der § 24 SGB VIII verpflichtet die örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe, ein bedarfsgerechtes Angebot an Be-

treuungsplätzen zur Verfügung zu stellen, sofern der Bedarf nicht durch das Ganztagesangebot der Schule gedeckt wird. Das haben auch viele Länder und Kommunen getan, wobei die Ausgangssituation zwischen den ostdeutschen und westdeutschen Bundesländern allerdings unterschiedlich war (vgl. Deutscher Bundestag 1998).

Blickt man auf die Kinder im Grundschulalter, so ist nach der Kinder- und Jugendhilfestatistik zwischen 2006 und 2011 die Inanspruchnahme des Hortes gestiegen. Die im Jahre 2011 deutschlandweit erfassten rund 417 000 betreuten Kinder unter elf Jahren in den Horten sind immerhin etwa 83 000 Kinder mehr als noch im Jahr 2006 (+24,6 Prozent).

Insbesondere in Ostdeutschland ist die Bedeutung des Hortes – auch in Verbindung zur Schule bzw. als Bestandteil des Ganztageschulkonzeptes – nicht zu unterschätzen. So weisen die amtlichen Daten ca. 234 000 Kinder unter elf Jahren für die ostdeutschen Bundesländer in den Horten aus – das sind rund 45 500 Kinder mehr als im Westen. Damit besuchen in den östlichen Bundesländern fast 60 Prozent der Kinder im Grundschulalter einen Hort, während es in Westdeutschland gerade einmal 10 Prozent sind.⁹¹

Allerdings könnte sich mittelfristig ein rückläufiger Trend für den Hort abzeichnen. So ist trotz eines bundesweit gemessenen Zuwachses in einigen Bundesländern die Zahl der Kinder im Hort rückläufig (vgl. Fuchs-Rechlin 2011b). Dies ist möglicherweise ein Resultat des demografischen Wandels, sicher aber auch ein Hinweis darauf, dass die Ganztageschule weiter auf dem Vormarsch ist. Es bleibt abzuwarten, inwiefern diese Tendenz in den nächsten Jahren zu einem grundlegenden Wandel des Betreuungsangebots führen wird.

Einerseits führt der Ausbau der Ganztageschulen unübersehbar zu mehr Angeboten im Horizont der Schule, andererseits hat der Hort – jedenfalls in einigen Ländern – durchaus immer noch eine Bedeutung aus der Sicht der Eltern. Dabei ist vielfach – bis auf das Land Nordrhein-Westfalen, das sich aus dem Hortangebot zurückgezogen hat und insgesamt auf die offene Ganztagesgrundschule setzt – noch eine Zweigleisigkeit bei den Angeboten zu beobachten. Auch die leichte Zunahme des Hortbesuchs in einigen Ländern (ebd.) ist ein Anzeichen dafür, dass sich die Ganztageschule für den Grundschulbereich noch nicht in vollem Maße durchgesetzt hat. Eltern mit Erfahrungen aus dem Hortbereich weisen diesen oftmals eine höhere Kompetenz – zumindest eine höhere Verlässlichkeit in der Betreuung – zu, als den bislang bestehenden Ganztagesangeboten an Grundschulen.

⁹¹ Dass z. B. im Bildungsbericht für Ostdeutschland eine sehr viel niedrigere Zahl angegeben wird, hat damit zu tun, dass in der Schulstatistik die Horte in einigen ostdeutschen Ländern als schulische Angebote erfasst werden, weil sie traditionell im Gebäude der Schule angesiedelt sind. Dieses Problem der „Doppelzählungen“ ist nur eine Illustration für die oft schwierige Abgrenzung zwischen Ganztageschule und Hort.

Dennoch scheint die Entwicklung insgesamt mehr und mehr in Richtung Ganztageschule zu gehen – jedenfalls in den westdeutschen Ländern. Dafür spricht auch ein vor dem Hintergrund der Bildungsdiskussion wesentlicher Nachteil des Hortes gegenüber der Ganztageschule: seine vielfach räumliche Trennung von der Schule – nimmt man die „Schulkinderhäuser“, die zumeist auf dem Gelände der Schule oder in ihrer direkten Nachbarschaft liegen, einmal aus. Damit bestehen für die Horte deutlich weniger reale Schnittmengen bzw. weniger stabile und verbindliche Kontakte mit der Schule, die aber im Sinne eines „Ganztagesangebots aus einer Hand“ für die Eltern immer wichtiger werden.

Auch eine gute Kooperation allein kann die räumliche Nähe und die damit verbundenen Chancen eines integrierten Angebots kaum kompensieren. Außerunterrichtliche Angebote im Rahmen der Ganztageschule stehen in einer deutlich engeren und auch direkten Verbindung zum schulischen Alltag.

Ergänzend zum Hort haben sich an den Grundschulen bereits vor Einführung der Ganztageschulen alternative oder ergänzende Formen der Betreuung herausgebildet. Die am häufigsten auftretenden Angebote sind Programme wie die „Über-Mittag-Betreuung“ an Grundschulen, die „Verlässliche Grundschule von acht bis eins“ sowie einzelne Projekte in Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern. Das gilt nicht allein für die Grundschule, sondern auch für die Hauptschule. Dazu liegen allerdings keine genauen Daten vor, da es sich zumeist um örtlich spezifische Angebote handelt, die von der Statistik nicht erfasst werden.

10.7 Hilfen zur Erziehung und verwandte Leistungen

Das Leistungsfeld der Hilfen zur Erziehung, auf die gem. § 27 SGB VIII Personensorgeberechtigte dann Anspruch haben, wenn bei der Erziehung Hilfe benötigt wird und zugleich eine dem Wohl des Kindes entsprechende Erziehung nicht gewährleistet ist, hat in den letzten 40 Jahren eine enorme Ausweitung und Differenzierung erfahren. Dabei sind Hilfen zur Erziehung als gesellschaftliche Reaktion auf individuelle Not, aber auch als Reaktion auf von gesellschaftlichen Akteuren wie der Schule wahrgenommene „Störungen“ und Auffälligkeiten von Minderjährigen und ihren Eltern traditionell auf eine kleine Zielgruppe von „schwierigen“ Kindern und Jugendlichen bezogen. Dennoch wurden zusammen mit den verwandten Hilfen für junge Volljährige gem. § 41 SGB VIII (vgl. hierzu Abs. 10.7.6) und den Eingliederungshilfen für seelisch behinderte junge Menschen gem. § 35a SGB VIII (vgl. Abs. 10.7.2) im Jahr 2010 knapp eine Million junge Menschen durch eine erzieherische Hilfe, sei es eine ambulante, z. B. in Form der Sozialpädagogischen Familienhilfe, oder eine stationäre, z. B. in Form der Heimerziehung, über kürzere oder längere Zeit unterstützt. Das entspräche rund 6 Prozent aller jungen Menschen unter 21 Jahren in Deutschland, wobei aufgrund von Mehrfach- und Kettenhilfen die Anzahl der Hilfeadressaten etwas geringer sein dürfte.

Seit 20 Jahren ist dabei eine Zunahme der Inanspruchnahme von Hilfen zur Erziehung festzustellen, ganz besonders in den Jahren zwischen 2005 und 2010 (vgl. Abbildung 10-10). Auch die Aufwendungen für dieses Leistungsfeld stiegen parallel zu den Fallzahlen auf 6,87 Mrd. Euro im Jahr 2010, was eine enorme Belastung der kommunalen Haushalte – und entsprechend kritische Diskussionen zur „Steuerung“ der Hilfen zur Erziehung im kommunalpolitischen Raum – zur Folge hatte (vgl. JFMK 2012).

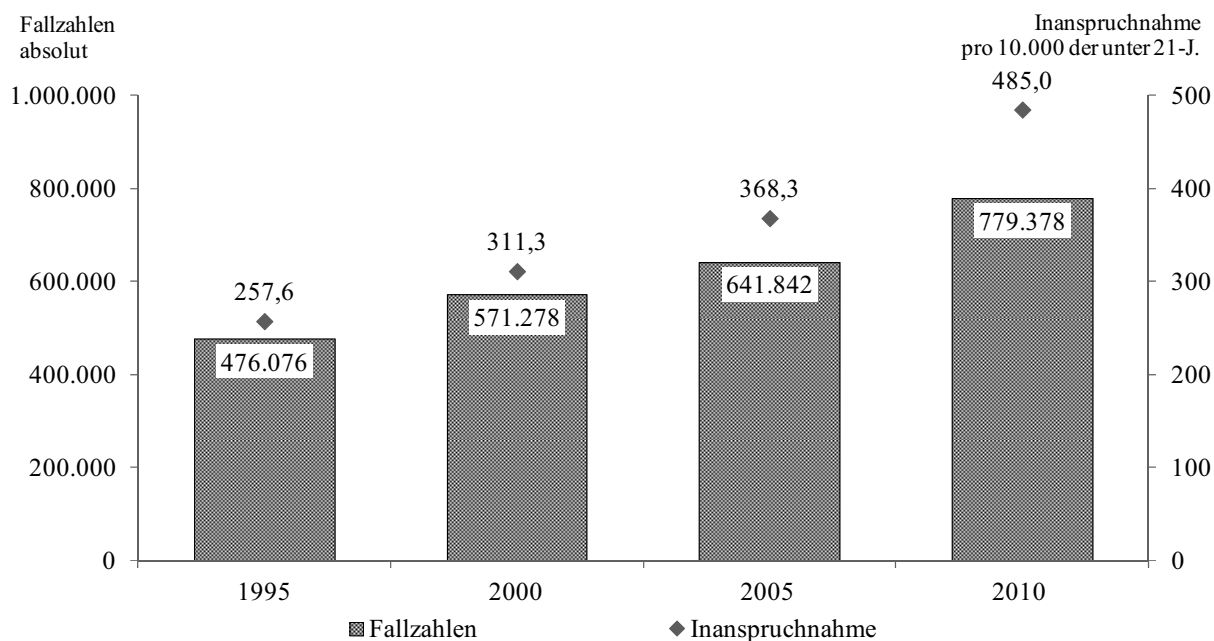
Für die Kinder- und Jugendhilfe, und insbesondere die erzieherischen Hilfen, kann in diesem Zusammenhang für die letzten rund zehn Jahre von einem zweiten Ökonomisierungsschub gesprochen werden. Nachdem in den 1990er-Jahren zunehmend Ansätze und Methoden modernen Managements (u. a. Produkt-/Outputorientierung, Steuern über Zielvereinbarungen, Qualitätsmanagement) Eingang in die Praxis der Jugendämter und von freien Trägern gefunden haben, fand diese Entwicklung u. a. in den 1998 neu ins Kinder- und Jugendhilferecht aufgenommenen Leistungs-, Entgelt- und Qualitätsentwicklungsvereinbarungen gem. §§ 78a ff. SGB VIII ihren gesetzlichen Niederschlag. Freilich fokussierten die

zahlreichen Qualitätsmanagementkonzepte sehr auf die Sicherstellung guter Strukturen und Prozesse, während die Frage der Ergebnisqualität kaum berücksichtigt wurde. Bereits im Elften Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung war darauf hingewiesen worden, „dass die Kinder- und Jugendhilfe nur über eine sehr schwache – gemessen an den eigentlichen Anforderungen unzureichende – empirische Basis darüber [verfügt], was eine gute, im Sinne von wirksame, Praxis bei der Hilfeplanung ist“ (Deutscher Bundestag 2002, S. 254). Folgerichtig forderte die damalige Berichtskommission die Fachpraxis zu mehr Evaluation der Wirkungen („outcomes“) ihrer Leistungen auf und griff damit auch die angelsächsische Tradition einer evidenzbasierten Sozialen Arbeit auf.

Die Debatte um eine stärkere Wirkungsorientierung der Kinder- und Jugendhilfe wurde in den Folgejahren freilich vor allem aus fiskalischen Motiven gespeist und war Ausdruck des gestiegenen Legitimationsdrucks insbesondere auf die Hilfen zur Erziehung vor dem Hintergrund der kommunalen Finanznot. Fachlich wurde eine stärkere Berücksichtigung von Wirkungen und die Entwicklung wirkungsorientierter Finanzierungsinstrumente gefordert, um angenommene Fehlsteuerungen des bestehenden

Abbildung 10-10

Entwicklung der Fallzahlen sowie der Inanspruchnahme von Leistungen der Hilfen zur Erziehung (Deutschland; 1995 bis 2010; andauernde und beendete Hilfen, Angaben absolut und pro 10 000 der unter 21-Jährigen)¹



¹ Die amtliche Statistik zur Erfassung der in Anspruch genommenen Leistungen der Hilfen zur Erziehung ist zwischen 2006 und 2007 grundsätzlich umgestellt worden. Hieraus ergeben sich einige methodische Hinweise für Zeitreihenvergleiche. So können für den Zeitreihenvergleich nicht sämtliche ab 2007 erfassten Leistungen berücksichtigt werden. Berücksichtigt werden in dieser Darstellung die beendeten Erziehungsberatungen, da die andauernden Leistungen erst ab 2007 erhoben werden. Die hier ausgewiesenen Daten zu den Hilfen zur Erziehung beinhalten für die SPFH bis 2005 nicht die Anzahl der Fälle, sondern die Anzahl der in den jeweiligen Familien lebenden Minderjährigen. Für 2010 werden alle in der Familie lebenden jungen Menschen gezählt. Die Angaben zu den Hilfen für junge Volljährige sind jeweils mit in den Angaben enthalten.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Erzieherische Hilfen, Eingliederungshilfen, Hilfen für junge Volljährige, verschiedene Jahrgänge; Zusammenstellung und Berechnung: Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

Systems der Einzelfallfinanzierung zu beseitigen: Denn die Finanzierung der (teuren) Hilfen zur Erziehung würde unerwünschte Nebeneffekte erzeugen, weil freie Träger ökonomisch eher vom „Halten“ der Fälle als von einer möglichst raschen Beendigung profitieren würden (vgl. Struzyna 2002; Hinte 1999). Darüber hinaus wurde seitens der Befürworter einer Wirkungsorientierung im Sinne des Verbraucherschutzes argumentiert, dass jeder professionelle Anbieter einer Sozialleistung die Wirkungen und Nebenwirkungen seiner Interventionen kennen müsse, nicht zuletzt um Adressaten gegenüber, gewissermaßen als Jugendhilfe-Beipackzettel, zutreffend Auskunft hierüber geben zu können (vgl. Struzyna 2007).

Es sind gesellschaftspolitische Diskurse, hier besonders derjenige über einen achtsameren Staat, aber auch andere Faktoren, wie z. B. Veränderungen in der Häufigkeit von Hilfebedarfen, die zu einer steigenden Inanspruchnahme von Jugendhilfeleistungen geführt haben. Die Hilfen zur Erziehung sind somit – bei im Übrigen in Bezug auf die Inanspruchnahme erheblichen regionalen Disparitäten (vgl. Tabelle A10-12 im Anhang) – ebenfalls eines der Leistungsfelder der Kinder- und Jugendhilfe, an denen sich die Verschiebungen zwischen privater und öffentlicher Verantwortung im Aufwachsen von jungen Menschen in Deutschland sehr deutlich zeigen.

Gut sichtbar wird dies am Beispiel der familienbezogenen Hilfen zur Erziehung, die sich einreihen in eine Vielfalt sich auf das „System Familie“ richtender sozialpädagogischer Interventionen (von den Frühen Hilfen über die Familienbildung bis zur Erziehungs- und Familienberatung; vgl. Abs. 10.2). Deren Entwicklungen und Diskurse sollen im Folgenden dargestellt werden (vgl. Abs. 10.7.1), gefolgt von Ausführungen zur Entwicklung weiterer ambulanten Hilfen inklusive der Eingliederungshilfen (vgl. Abs. 10.7.2), der stationären Hilfen (Abs. 10.7.3), der Pflegekinderhilfe (vgl. Abs. 10.7.4) und der Heimerziehung (vgl. Abs. 10.7.5). Abschließend werden die Hilfen für junge Volljährige gem. § 41 SGB VIII (vgl. Abs. 10.7.6) beleuchtet (zur Erziehungsberatung vgl. Abs. 10.2.5).

10.7.1 Sozialpädagogische Familienhilfe und andere familienorientierte Hilfen

An keinem Leistungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe lassen sich die fundamentalen Verschiebungen im Aufwachsen zwischen privater und öffentlicher Verantwortung der letzten rund 15 Jahre empirisch so deutlich zeigen wie bei der Sozialpädagogischen Familienhilfe (SPFH). Auch wird nirgendwo der bedeutsamer gewordene Kinderschutzdiskurs offensichtlicher, der mit einer verstärkten öffentlichen Kontrolle der privaten Erziehungs- und Versorgungstätigkeit von mehrheitlich Alleinerziehendenhaushalten in Armutslagen einhergeht.

SPFH ist heute ein sehr heterogenes Leistungsfeld, das gekennzeichnet ist durch die aufsuchende Arbeit einer oder mehrerer sozialpädagogischer Fachkräfte im Haushalt der Familie mit dem Ziel der Begleitung, Stärkung und Veränderung von Familien mit sozialpädagogischem Unterstützungsbedarf. War die SPFH im fachlichen

Diskurs der 1980er-Jahre im Anschluss an *Habermas'* Theorie des kommunikativen Handelns (1981) noch gesellschaftskritisch als problematischer Zugriff des „Systems“ – „z. B. in Form des bürokratischen Staates oder verwertungs- und profitorientierter Produktionsformen“ (Rauschenbach/Thiersch 1984, S. 1004) – auf die Bedürfnisse der Betroffenen in ihrer Lebenswelt diskutiert worden, dem nur durch professionelle Reflexivität und pädagogischem Takt beizukommen sei, so scheinen solche Schamgrenzen der öffentlichen Intervention im privaten Raum weder im fachlichen Diskurs noch in der alltäglichen Praxis kaum mehr eine Rolle zu spielen.

Ebenso wenig Einfluss scheinen jene Diskurse noch zu haben, die in den 1980er- und 1990er-Jahren die Zunahme an familienbezogenen Interventionen der Sozialen Arbeit als „restaurativen Familialismus“ kritisierten (Karsten/Otto 1987). Denn unbeeindruckt von solchen, schon fast historisch zu nennenden kritischen Sichtweisen ist die SPFH empirisch mittlerweile die ambulante Erziehungshilfe schlechthin geworden. Sie wird ganz selbstverständlich für „Kontrollaufträge“ in sogenannten Kinderschutzfällen eingesetzt. Schließlich scheint die Akzeptanz bei den begleiteten Familien in Zeiten der „Supernanny“ erstaunlich hoch zu sein.

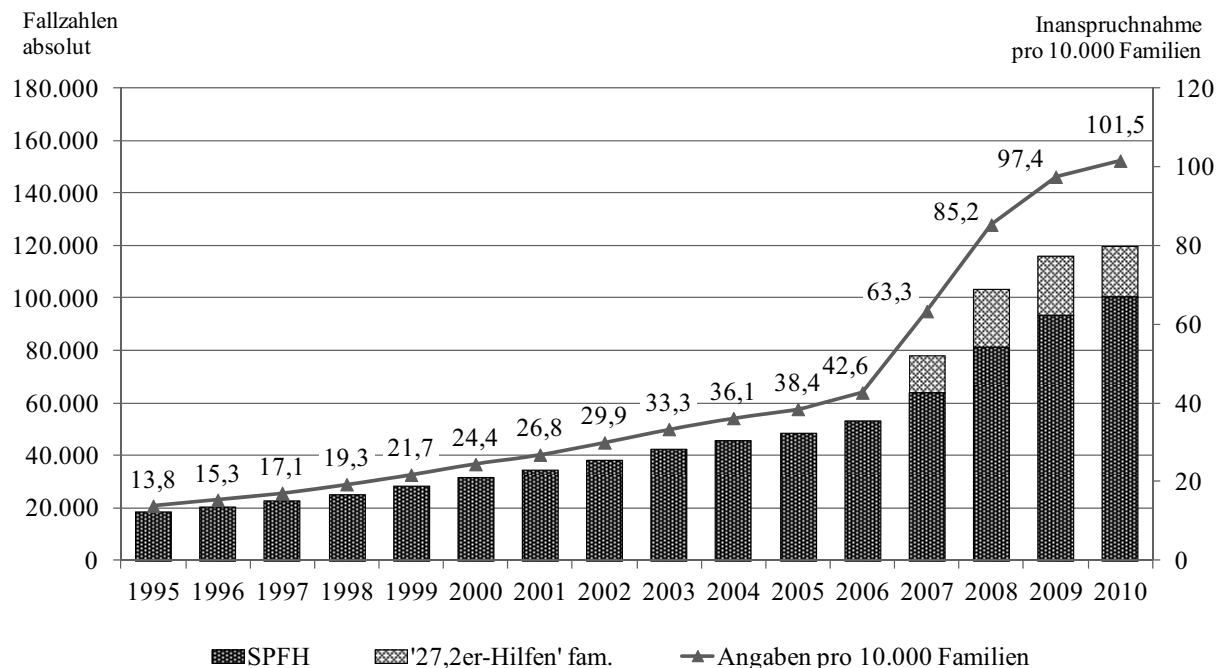
Mit ihrem quantitativen Siegeszug – zwischen 1995 und 2010 haben sich die Fallzahlen familienbezogener Erziehungshilfen nach §§ 27 Absatz 2 und 31 SGB VIII mehr als verfünffacht auf heute knapp 120 000 Hilfen jährlich, mit denen ca. 240 000 junge Menschen erreicht wurden – droht ihr konzeptionelles Profil (vgl. Helming u. a. 2005) verloren zu gehen. SPFH wird, wie in ihrer Frühzeit und entgegen bestehender fachlicher Standards, im Einzelfall auch heute noch von Ehrenamtlichen und schlecht gecoachten Honorarkräften erbracht. SPFH erfolgt mit sehr unterschiedlichen Aufträgen und Zielsetzungen und in unterschiedlicher zeitlicher Intensität (mit tendenziell kürzeren wöchentlichen Kontaktzeiten). Die SPFH wird zudem bezüglich ihrer Wirksamkeit kritisch hinterfragt und im kommunalpolitischen Diskurs gar als Selbstbedienungsladen freier Träger diffamiert (vgl. Trede 2011).

Wie Abbildung 10-11 zeigt, ist zunächst zwischen den Jahren 1995 und 2005 ein konstantes, aber relativ moderates Wachstum der SPFH gem. § 31 SGB VIII festzustellen, während in den Folgejahren zwischen 2006 und 2010 eine besonders starke Expansion zu verzeichnen ist: Die Hilfen je 10 000 Familien haben sich innerhalb dieser fünf Jahre mehr als verdoppelt.

Zu den 100 453 Hilfen gem. § 31 SGB VIII im Jahr 2010 (Summe der am 31. Dezember 2010 laufenden und im Jahr beendeten Hilfen) sind die familienorientierten Hilfen gem. § 27 Absatz 2 SGB VIII hinzuzurechnen, die von der Kinder- und Jugendhilfestatistik erst seit 2008 erfasst werden und sich im Jahr 2010 auf 19 038 Hilfen addierten. Viele Jugendämter nutzen mit Blick auf flexiblere Hilfeformen die Möglichkeit, eingeleitete Hilfen nach § 27 Absatz 2 SGB VIII als Erziehungshilfen zu rubrizieren, die über den gesetzlichen Katalog der §§ 28 bis 35 SGB VIII hinausgehen (vgl. Wilk 2009). Allerdings wird § 27 Absatz 2 SGB VIII von den Jugendämtern sehr

Abbildung 10-11

Entwicklung der Fallzahlen für die Sozialpädagogische Familienhilfe (SPFH) sowie die familienorientierten ‚27,2-er-Hilfen‘ (Deutschland; 1995 bis 2010; andauernde und beendete Hilfen, Angaben absolut und pro 10 000 Familien)^{1,2}



¹ Die sogenannten ‚27,2er-Hilfen‘ oder auch Leistungen der Hilfen zur Erziehung gem. § 27 SGB VIII ohne eine Spezifizierung über die §§ 28 bis 35 SGB VIII werden seit 2007 im Rahmen der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik berücksichtigt. Für das erste Erhebungsjahr ist dabei allerdings von einer nicht unerheblichen Untererfassung auszugehen.

² Die Angaben zu den Fallzahlen werden bezogen auf Familien mit Kindern im Alter von unter 18 Jahren.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Erzieherische Hilfen, Eingliederungshilfen, Hilfen für junge Volljährige, verschiedene Jahrgänge; Zusammenstellung und Berechnung: Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

uneinheitlich genutzt, teilweise zutreffend (weil es tatsächlich um eine quer zum gesetzlichen Katalog liegende Hilfe oder eine Ergänzungshilfe geht), teilweise aber auch gegen die Intention des Gesetzgebers, indem z. B. alle ambulanten Hilfen pauschal unter § 27 Absatz 2 verbucht werden. *Frindt* (2010) arbeitet in ihrer Analyse der familienorientierten Hilfen nach § 27 Absatz 2 SGB VIII auf Basis der amtlichen Statistik heraus, dass diese gegenüber der SPFH nach § 31 SGB VIII eher Familien mit etwas älteren Kindern erreichen, mit einem Schwerpunkt bei den Neun- bis 15-Jährigen (gegenüber einem Schwerpunkt von null bis neun Jahren bei der SPFH), und eine kürzere durchschnittliche Laufzeit wie auch eine größere Streuung der Einsatzorte aufweisen. Während die SPFH mit 97,3 Prozent fast ausschließlich in der Wohnung der begleiteten Familie stattfindet, liegt dieser Wert bei den familienorientierten 27,2-Hilfen lediglich bei 71,8 Prozent.

Die Inanspruchnahme nach Bundesländern differiert erheblich zwischen 38,3 Familienhilfen gem. § 31 SGB VIII je 10 000 der unter 18-Jährigen in Bayern und 183,8 Hilfen in Bremen bzw. 156,1 Hilfen im Flächenland Mecklenburg-Vorpommern, jeweils bezogen auf das Jahr 2010. Auch die Ausbaudynamik dieses Leistungsfel-

des stellt sich regional sehr unterschiedlich dar. Haben die Hilfen je 10 000 der Minderjährigen deutschlandweit zwischen 1995 und 2010 um 543 Prozent zugenommen, sich also mehr als verfünffacht, so weist Thüringen mit einem Plus von 314 Prozent den geringsten, Hamburg mit 1 593 Prozent Zuwachs den mit Abstand höchsten Anstieg auf. Allein in den Jahren zwischen 2005 und 2010 nahm die Inanspruchnahme in Hamburg und in Bremen um mehr als das Vierfache zu, in Bremen wurden 2010 fast 4 Prozent aller Minderjährigen durch eine SPFH erreicht. Pro 10 000 der unter 21-Jährigen werden hier im Jahre 2010 immerhin 184 Leistungen gem. § 31 SGB VIII gezählt (vgl. Tabelle A10-12 im Anhang). Die regional sehr unterschiedliche Ausbaudynamik und insbesondere die besonders starke Zunahme in den Jahren zwischen 2005 und 2010 scheinen vorrangig mit einer achtsameren Haltung der Fachkräfte und Jugendbehörden zusammenzuhängen. Es dürfte kein Zufall sein, dass in den drei Bundesländern mit den höchsten Fallzahlen medial stark diskutierte Kindesmisshandlungen mit Todesfolge aufgetreten sind (Bremen: Kevin; Hamburg: Jessica; Schwerin: Lea-Sophie), die Behörden und Kommunalpolitik zu einer besonders wachsamem und schutzorientierten Jugendhilfepolitik motiviert haben dürften.

Rund 30 Prozent der 204 526 durch eine SPFH im Jahr 2010 erreichten Kinder und Jugendlichen hatten laut Angaben der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik (Statistisches Bundesamt 2012e) mindestens einen Elternteil mit ausländischer Herkunft; das entspricht ungefähr dem Migrantenanteil aller Familien in Deutschland. Damit sind diese Familien in der SPFH de facto unterrepräsentiert, da sie häufiger über weniger Ressourcen verfügen und vergleichsweise häufiger Kinder mit Unterstützungsbedarf haben. 52 Prozent der durch eine SPFH unterstützten Familien waren Alleinerziehendenhaushalte, weitere 15 Prozent Stieffamilienkonstellationen, und lediglich in 32 Prozent der Familien lebten beide Eltern zusammen. 67 Prozent der Familien bezogen sozialstaatliche Transferleistungen, insbesondere Arbeitslosengeld II. Letzteres belegt, dass Familien, die SPFH in Anspruch nehmen, besonders häufig an der Armutsgrenze leben. Dies steigert sich noch bei den Alleinerziehenden in SPFH: Hier beträgt der Anteil von Transferleistungsbezieherinnen und -bezieher 77 Prozent (vgl. Frindt 2012, S. 11 f.).

Berücksichtigt man des Weiteren die Gründe für die Gewährung einer familienorientierten Hilfe, dann zeigen sich unter den am häufigsten genannten die „eingeschränkte Erziehungskompetenz der Eltern“ (als Grund genannt in 34,5 Prozent aller 2010 begonnenen Hilfen), eine „unzureichende Förderung/Betreuung/Versorgung des jungen Menschen in der Familie“ (17,2 Prozent) und „Belastungen des jungen Menschen durch Problemlagen der Eltern“ (10,4 Prozent). Rund 40 Prozent der neu begonnenen familienorientierten Hilfen wurden durch die Eltern bzw. Personensorgeberechtigten selbst initiiert, rund 54 Prozent durch den Allgemeinen Sozialen Dienst des Jugendamts, durch Schulen, Kindertageseinrichtungen, Ärzte, Polizei oder ein Gericht. Familien mit Migrationshintergrund regen in noch geringerem Umfang familienorientierte Hilfen selbst an (vgl. 2012). Die durchschnittliche Hilfedauer betrug bei den 2010 beendeten SPFH 15 Monate, wobei rund 50 Prozent der Hilfen innerhalb von zwölf Monaten beendet werden und lediglich 18,4 Prozent über zwei Jahre laufen. Mit knapp 61 Prozent werden relativ viele Hilfen gem. § 31 SGB VIII planmäßig beendet, was für eine vergleichsweise gute Wirksamkeit der SPFH spricht.

Die Hilfeintensität ist der amtlichen Statistik zufolge leicht rückläufig von durchschnittlich sechs Fachleistungsstunden pro Woche im Jahr 2008 auf 5,5 im Jahr 2010. Dass die Jugendämter versuchen, die Fallkosten niedriger zu gestalten, lässt sich auch an der Kostenentwicklung zeigen: Während sich die Ausgaben für die SPFH zwischen 2005 und 2010 von 364,2 Mio. Euro auf 728,8 Mio. Euro um 100 Prozent erhöht haben, betrug die Steigerungsrate bei den Fallzahlen 108 Prozent (von 48 302 auf 100 453 Hilfen). Dies verweist auf einen rechnerischen Rückgang der finanziellen Aufwendungen pro Hilfe. Dieser Befund deckt sich mit Berichten aus der Praxis über eine immer geringere Anzahl verfügbarer Fachleistungsstunden je Familie und über eine entsprechende Arbeitsverdichtung (vgl. Röttgen 2011) sowie mit Befunden von Einzelstudien zur strukturellen Entwicklung der

SPFH. „Mit der Umstellung von Pauschalfinanzierung auf Fachleistungsstundenfinanzierung ist häufig eine Reduzierung der Stundenzahlen verbunden. [...] Waren früher 10-15 Stunden wöchentliche Betreuungszeit in Familien im Hilfeplangespräch relativ problemlos zu vereinbaren, so sind mehr als zehn Fachleistungsstunden heute die absolute Ausnahme“ (Frindt 2010, S. 37). Auch empirische Untersuchungen bzw. Ergebnisse der amtlichen Statistik deuten dies an. Nimmt man beispielsweise die Ergebnisse aus einer Studie zur SPFH in Baden-Württemberg und Hessen aus dem Jahr 2006 (vgl. Fröhlich-Gildhoff u. a. 2006), so waren 2003/04 in einem Drittel der Fälle die Familienhelferinnen und Familienhelfer pro Woche weniger als 5 Stunden in der Familie. Im Jahre 2010 liegt nach Angaben der Kinder- und Jugendhilfestatistik der Anteil der SPFH-Leistungen mit weniger als 5 Stunden pro Woche für beide Länder zusammen bei nicht ganz 43 Prozent (vgl. Tabel u. a. 2011).

Das starke Wachstum der familienorientierten ambulanten Erziehungshilfen hat neben einer stärker schutz- und kontrollorientierten Jugendhilfepolitik insbesondere in den Jahren nach 2005 seinen Hauptgrund in einer Zunahme von strukturell fragilen Familienkonstellationen, materiell prekären Lebenslagen und individuellen Problemlagen der Eltern, die zudem häufig kumuliert auftreten und auf eine aufsuchende, alltagsnahe und die gesamte Familie adressierende Unterstützung angewiesen sind (vgl. hierzu auch Kap.4). Als Motiv für die Einleitung einer SPFH spielt zuletzt die Strategie „ambulant vor stationär“ eine Rolle, eine Strategie, die sich sowohl aus fachlichen Erwägungen speist, dass Kindern am besten in und mit ihrer Familie geholfen werden sollte („Families first“), als auch Überlegungen folgt, mit einer Hilfe, die die gesamte Familie unterstützt, kostenaufwändigere, insbesondere außerfamiliäre Hilfen, vermeiden zu können. Dem hohen Bedarf können viele Jugendämter angesichts begrenzter Ressourcen nur mit einer Reduzierung der Fallkosten begegnen, die flächendeckend zu einer Reduzierung der Betreuungsintensität, teilweise auch zu fachlich kontraproduktiven Sparauflagen führen, z. B. bei Einsatz von Honorarkräften, oder wenn ehrenamtliche Familienpaten als eine Art Ergänzungsdienst eingesetzt werden, um die zu geringe Betreuungsintensität hauptberuflicher Fachkräfte zu kompensieren.

Dabei zeigen die in den letzten 15 Jahren im deutschsprachigen Raum entstandenen Studien (vgl. Frindt 2010), dass insbesondere bei den eher komplexen familiären Problemlagen, die im Rahmen einer SPFH zu bearbeiten sind, der Erfolg stark von einer hohen und durch Teamarbeit, Supervision und Fortbildung gut gestützten Professionalität abhängig ist: „Die SPFH ist eine fachlich qualifizierte Hilfe, bei der es u. a. darum geht, den KlientInnen Selbstwirksamkeitserfahrungen zu ermöglichen, sie zu aktivieren, Direktiven wirksam dosiert einzusetzen, Ressourcen zu arrangieren und das Sozialisationsfeld der Familien zu erweitern. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sollen Fälle adäquat verstehen, Respekt vor den Bewältigungsversuchen der KlientInnen haben, schwierige Situationen aushalten, Methoden fall- und situationsbezogen auswählen, Parteilichkeit und institutionelle Aufträge in

Einklang bringen, mit anderen beteiligten Akteuren kooperieren und vieles mehr. Dafür benötigen Fachkräfte in diesem Feld der Jugendhilfe ein breit angelegtes methodisches Instrumentarium und weit gefächerte Interventionsstrategien“ (Frindt 2010, S. 39).

Die Entwicklung in den familienorientierten Erziehungshilfen ist neben den genannten Prozessen besonders stark geprägt durch einen hohen Anteil an Netzwerkarbeit im sozialen Umfeld der Familien sowie durch die zunehmende Notwendigkeit, mit anderen Akteuren im Sozialraum zu kooperieren. So weist die SPFH fließende Übergänge und wichtige Nahtstellen auf zu den Frühen Hilfen (indem z. B. aufsuchende Arbeit in Familien mit Säuglingen und Kleinkindern im Tandem mit Hebammen oder Kinderkrankenschwestern durchgeführt wird), zur Eltern-/Familienbildung (indem z. B. seitens der SPFH-Fachkräfte zusammen mit einer Familienbildungsstätte Bildungsangebote für Gruppen von betreuten Familien oder Familienwochenenden mit Bildungscharakter durchgeführt werden) und zu den familienorientierten Hilfen in Notsituationen (§ 20 SGB VIII) auf (vgl. hierzu die Ausführungen im Abs. 10.2).

Parallel und teilweise im Widerspruch zu der durch den Kostendruck bedrohten Professionalität haben sich die aufsuchenden Hilfen für Familien enorm ausdifferenziert (vgl. Helming 2009), und es sind Nischen von sehr strukturierten und methodisierten Programmen entstanden, die sich (wie die Aufsuchende Familientherapie) explizit kritisch von der Sozialpädagogischen Familienhilfe und der ihr zugesprochenen schwachen Strukturqualität abgrenzen. Die schnell tätig werdenden, nur kurzzeitig, aber intensiv intervenierenden familienbezogenen Kriseninterventionsprogramme wie das Familienaktivierungsmanagement (FAM, vgl. Koch/Lambach 2000) oder auch die Aufsuchende Familientherapie (vgl. Conen 2008; Heekerens/Ohling 2007) sind Adaptionen US-amerikanischer Programme („homebuilders model“ bzw. „home based family therapy“) und verbinden ein ausgeklügeltes, insbesondere von der systemischen Therapie inspiriertes Methodenarsenal mit klarer zeitlicher Befristung und einer Strukturierung des Einsatzes in Phasen (vgl. Frindt 2010). Formen aufsuchender Familienbildung, die im Rahmen der „Frühen Hilfen“ in Deutschland zunehmend Verbreitung finden wie „Opstapje“ oder „Steep“, weisen eine große Nähe zu diesen Programmen auf (vgl. hierzu weiter oben Abs. 10.2.1).

Eine weitere Methode, die in Deutschland seit einigen Jahren erfolgreich erprobt wurde, mittlerweile breit diskutiert, aber noch in relativ wenigen Fällen praktiziert wird, ist der „Familienrat“, ein aus Neuseeland unter dem Namen „family group conference“ über die Niederlande importiertes Konzept, bei dem Familien und ihr soziales Netzwerk durch professionelle Koordinatoren ermutigt werden sollen, eigene Lösungen für Problemlagen zu entwickeln. Damit soll zumindest eine stärker beteiligungsorientierte Form der Hilfeplanung geschaffen werden (vgl. Hansbauer u. a. 2009, 2010; weitere Hinweise: www.familienrat-fgc.de).

10.7.2 Ambulante und teilstationäre Hilfen

Die „Ambulantisierung“ und die in der Zeitreihe seit 1995 deutlich stärkere Inanspruchnahme ambulanter Hilfen zur Erziehung lassen sich auch jenseits der quantitativ dominierenden Sozialpädagogischen Familienhilfe belegen. Die Soziale Gruppenarbeit gem. § 29 SGB VIII, bei der es sich sowohl um wöchentliche Gruppenangebote für ältere Kinder und Jugendliche in unterschiedlicher Intensität, Verbindlichkeit und methodischer Ausgestaltung als auch um soziale Trainingskurse auf jugendgerichtliche Weisung hin handeln kann, verzeichnete zwischen 1995 und 2010 einen kontinuierlichen Fallzahlenanstieg um 84 Prozent von 8 699 auf 16 054 Hilfen. Erzieherische Hilfen in Form der Tagesgruppe gem. § 32 SGB VIII sind ein gegenüber der Sozialen Gruppenarbeit verbindlicheres, intensiveres (i. d. R. an allen fünf Werktagen stattfindendes) und methodisch einheitlicher gefasstes Gruppenangebot, welches bundesweit von 14 851 Hilfen im Jahr 1995 um 77 Prozent auf 26 331 Hilfen im Jahr 2010 zunahm.

Erziehungsbeistandschaften bzw. Betreuungshilfen – als die ältesten, aus der Schutzaufsicht des RJWG erwachsenen ambulanten Hilfen – beinhalten primär auf das einzelne Kind oder den Jugendlichen bezogene Begleitungs-, Beratungs- und Unterstützungsleistungen und haben sich ebenfalls quantitativ deutlich ausgeweitet von 21 398 Hilfen im Jahr 1995 auf 51 265 Hilfen im Jahr 2010, eine Steigerung um das 2,4-Fache. Die Inanspruchnahme Intensiver Sozialpädagogischer Einzelbetreuung gem. § 35 SGB VIII, die eine gegenüber der Erziehungsbeistandschaft noch deutlich intensivere Form der Einzelbetreuung für Jugendliche darstellt, hat sich zwischen 1995 und 2010 verdreifacht, von 2 101 auf 6 319 Hilfen.

Freilich können die Hilfen nach § 35 SGB VIII nicht als reine ambulante Hilfe gerechnet werden, da sowohl ambulante als auch stationäre Arrangements möglich sind (z. B. stationäre Auslandsprojekte). Dennoch überwiegen die ambulanten Settings deutlich. So wird über die amtliche Kinder- und Jugendhilfestatistik diesbezüglich ausgewiesen, dass von den 3 487 am 31. Dezember 2010 andauernden Hilfen immerhin rund 73 Prozent als ambulante Leistungen einzustufen sind. Dennoch sind immerhin auch 18 Prozent mit einem stationären Setting verknüpft. Knapp 5 Prozent werden im Ausland durchgeführt sowie weitere 4 Prozent an einem sonstigen Ort.

Seit 2007 erfasst die amtliche Statistik auch die sog. § 27 Absatz 2er Hilfen, das sind flexible Hilfen zur Erziehung i. d. R. in ambulanter Form, die seitens der erfassenden Jugendämter keinem der hilfeartspezifischen Paragraphen (§§ 28 bis 35 SGB VIII) zugeordnet werden können. Ihre Zahl hat sich zwischen 2008 und 2010 ebenfalls deutlich erhöht, und zwar von 29 618 auf 39 554 Hilfen pro Jahr. Die Zahl der innerhalb eines Jahres begonnenen Hilfen ist entsprechend von knapp 15 200 auf rund 18 000 gestiegen, die Anzahl der hierüber erreichten jungen Menschen von rund 23 200 auf knapp 25 000 (vgl. Tabelle A10-14 im Anhang).

Junge Menschen mit Migrationshintergrund nehmen die genannten weiteren ambulanten Hilfen in zunehmendem Maße in Anspruch. 2010 hatten in der Sozialen Gruppenarbeit 36,1 Prozent der Teilnehmenden einen Migrationshintergrund, in Tagesgruppen 28,4 Prozent; Erziehungsbeistandschaften richteten sich in 26,1 Prozent der Fälle an Kinder oder Jugendliche mit Migrationshintergrund, bei den Hilfen nach § 35 SGB VIII waren dies 27,5 Prozent (vgl. Tabelle A10-14 im Anhang). Dass bei der sozialen Gruppenarbeit als der in diesem Zusammenhang niedrigschwelligsten Hilfeform gemäß § 36a SGB VIII häufig kein formelles Jugendhilfeverfahren, weder Antrag noch behördliche Bedarfsprüfung, vorgeschaltet ist, sondern die Hilfe unmittelbar in Anspruch genommen werden kann, führt dazu, dass junge Menschen mit Migrationshintergrund besser erreicht werden.

Zwischen den Bundesländern existieren ganz erhebliche Unterschiede in der Nutzung der gesetzlich vorgesehenen Hilfeformen gem. §§ 29, 30, 32 und 35 SGB VIII. Bei der Sozialen Gruppenarbeit streut der Inanspruchnahme-Eckwert (jeweils bezogen auf 10 000 der gleichaltrigen Bevölkerung) zwischen null in Bremen bis 24,2 in Hamburg; bei der Erziehungsbeistandschaft zwischen 31,4 in Bayern und 120,2 in Hamburg; bei den Hilfen in Tagesgruppen zwischen 6,3 in Hamburg und 32,7 in Sachsen-Anhalt; bei den Intensiven Sozialpädagogischen Einzelbetreuungen gem. § 35 SGB VIII zwischen 0,7 in Thüringen und 16,6 in Hamburg; schließlich bei den flexiblen Hilfen gem. § 27 Absatz 2 SGB VIII zwischen 3,1 in Hamburg und 61,7 in Bremen (vgl. Tabelle A10-12 im Anhang). Diese Befunde machen einmal mehr den Flickenteppich deutlich, der die Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland bezüglich der Infrastruktur der Hilfen zur Erziehung prägt. Teilweise mögen die eklatanten Unterschiede undramatisch sein, z. B. kann den unterschiedlichen Eckwerten bei den „flexiblen“ Hilfen gem. § 27 Absatz 2 SGB VIII nur ein anderes länder- oder jugendamtsspezifisches „Statistikbuchungsverhalten“ zugrunde liegen. Mit Blick auf eine deutschlandweit vergleichbare, verlässliche und wirksame Hilfeinfrastruktur sind sie jedoch nicht hinnehmbar. Hier fehlen bundesweite Rahmenkonzeptionen der verschiedenen gesetzlich beschriebenen Hilfeformen. Eine länderübergreifende Verständigung über konzeptionelle Grundlagen der verschiedenen, auf Familien, Gruppen und auf Einzelne bezogenen ambulanten und stationären Hilfen zur Erziehung, über geeignete Formen ihrer Qualitätsentwicklung sowie auf eine Überprüfung ihrer Wirksamkeit müsste durch die Landesjugendämter und die Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter (zusammen mit den Dach- und Fachverbänden) erfolgen. Ein derartiger hilfformspezifischer Qualifizierungsdiskurs muss im Übrigen nicht einhergehen mit dem Verzicht auf eine flexible und integrierte Hilfestaltung im Einzelfall, wie sie in den letzten 15 Jahren zunehmend praktiziert wird (vgl. Peters/Koch 2004).

Ambulante Eingliederungshilfen für junge Menschen mit einer seelischen Behinderung

Ambulante Hilfen für junge Menschen, die als seelisch behindert gelten oder von einer seelischen Behinderung

bedroht sind, werden gem. § 35a SGB VIII durch die Kinder- und Jugendhilfe geleistet, während Eingliederungshilfeleistungen für körperlich und geistig behinderte junge Menschen durch die Träger der Sozialhilfe nach den Bestimmungen der §§ 53, 54 SGB XII erfolgen. Seit 2007 werden die Hilfen gem. § 35a SGB VIII von der amtlichen Statistik erfasst, wobei zwischen 2008 und 2010 ein Fallzahlenanstieg von 46 873 auf 54 903 Hilfen festzustellen ist. Davon erfolgte der größte Teil der Hilfen im Jahr 2010 in 39 954 Fällen in Form ambulanter oder teilstationärer Hilfen; dies entspricht einem Eckwert von 24,9 Hilfen pro 10 000 der unter 21-Jährigen.

Der Bedarf nach ambulanten Eingliederungshilfen beginnt mit etwa vier Jahren und steigt mit jedem (Grundschul-)Jahrgang kräftig an; die höchsten Inanspruchnahmewerte finden sich bei den Zehn- bis Zwölfjährigen, wie Abbildung 10-12 zeigt. § 35a-Hilfen sind somit sehr häufig Integrationshilfen rund um die Schule, z. B. zur Therapie von Lese-Rechtschreib-Störungen oder als Assistenzleistung und Integrationscoaching bei Schülerinnen und Schülern mit einer Autismusspektrumstörung (u. a. Asperger Autismus).

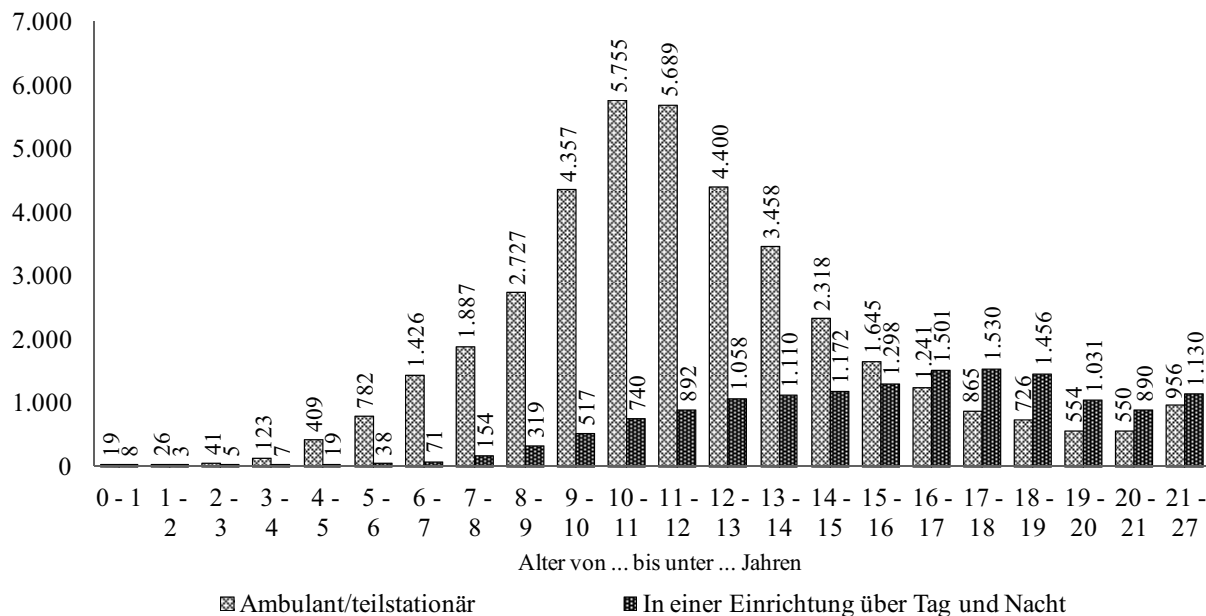
Mit 68,2 Prozent sind Jungen bei den Empfängern von Leistungen nach § 35a SGB VIII deutlich überrepräsentiert. Kinder mit Migrationshintergrund machen lediglich 18,1 Prozent der Hilfeempfängerinnen und -empfänger aus, und auch der Anteil derjenigen, der aus Familien mit Sozialtransferbezug stammt, ist mit 20,8 Prozent vergleichsweise niedrig. Das ist insofern erstaunlich, als Kinder aus einkommensschwachen Familien und solchen aus den Haupteinwanderungsländern in den Sonder- und Förderschulen deutlich überrepräsentiert sind (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010). Es entsteht vor dem Hintergrund dieser empirischen Befunde der Eindruck, dass die bürokratisch aufwändige Beantragung von Leistungen der Eingliederungshilfe gem. § 35a SGB VIII eher von informierten Mittelschichtsfamilien in Angriff genommen wird (vgl. Pothmann 2009b). In den Bundesländern werden ambulante Leistungen nach § 35a SGB VIII in unterschiedlichem Ausmaß in Anspruch genommen, von – Stand 2010 – einem Eckwert von 7,1 (je 10 000 der unter 21-Jährigen) im Stadtstaat Bremen bis zu 47,6 in Brandenburg.

Diese regional unterschiedliche Nutzung der Eingliederungshilfe hat ihren Grund auch darin, dass in den Bundesländern voneinander abweichende Abgrenzungsregelungen im Verhältnis zu Leistungen der Sozialhilfe, der Krankenkassen, aber auch des Bildungswesens bestehen. Hiervon betroffen ist vor allem die Frühförderung, sodass im Jahr 2010 bundesweit beispielsweise lediglich 1 480 unter Sechsjährige Leistungen nach § 35a SGB VIII in Anspruch genommen haben. Und auch bei den jungen Volljährigen gibt es unterschiedliche Zuständigkeitsregelungen in den Bundesländern. Die besonderen Schwierigkeiten haben aber weitere Gründe:

- Abgrenzungen zu körperlichen und/oder geistigen Behinderungen sind mitunter schwierig zu treffen: je jünger das Kind, desto schwieriger. Hinzu kommt, dass das SGB XII einen höherschweligen Behinderungs-

Abbildung 10-12

Eingliederungshilfen gem. § 35a SGB VIII (einschl. der Hilfen für junge Volljährige) nach Hilfesettings und Altersjahren (Deutschland; 2010; Summe aus andauernden und beendeten Hilfen; Angaben absolut)¹



¹ Für das Jahr 2010 werden insgesamt 634 Hilfen erfasst, bei denen der junge Mensch im Rahmen der Leistung gem. § 35a SGB VIII bei einer Pflegeperson untergebracht ist. Das entspricht etwa einem Prozent des Gesamtfallzahlenvolumens. Diese Fälle werden hier nicht gesondert ausgewiesen, sondern sind mit bei den stationären Maßnahmen („in einer Einrichtung über Tag und Nacht“) aufgeführt.

Quelle: Statistisches Bundesamt 2012f; Zusammenstellung und Berechnung: Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

begriff als das SGB VIII verwendet („wesentliche“ Behinderung);

- Ebenso diffus und fachlich im Kern unsinnig sind Abgrenzungen zwischen behinderungsbedingtem und erzieherischem Bedarf, der häufig bei Zuständigkeitsauseinandersetzungen zwischen Sozial- und Jugendhilfeträgern eingefordert wird;
- Schließlich ist in jedem Einzelfall zu klären, ob nicht das Regelsystem, aus dem der junge Mensch wegen eines Handicaps ausgegrenzt zu werden droht, selbst genügend an inklusiven Bemühungen getan hat: Ruft die Kinderbetreuungseinrichtung z. B. (via Eltern) nach einer Integrationshelferin, weil die Einrichtung personell zu dünn besetzt ist?

Diese schwierigen Randbedingungen inklusive der Besorgnis, als Ausfallbürge für exkludierende Regelsysteme dienen zu sollen, führen wiederum zu bürokratisch aufwändigen, mehrstufigen ärztlichen (ICD 10-Diagnose) und sozialarbeiterischen (Feststellung der Teilhabebeeinträchtigung) Prüfverfahren. Hier wäre viel geholfen, wenn die bereits im 13. Kinder- und Jugendbericht geforderte sogenannte „Große Lösung“, d. h. die Einbeziehung aller junger Menschen mit Behinderungen in die Kinder- und Jugendhilfe, Realität würde – mit einem einheitlichen Behinderungsbegriff, einer Zusammenführung der Leistungs- und Kostenträgerschaft auf der örtlichen Ebene sowie einem ganzheitlichen, auf Erziehung und Ent-

wicklung von jungen Menschen ausgerichteten Förderverständnis (vgl. Abs. 13.1.2).

10.7.3 Stationäre Hilfen zur Erziehung im Überblick

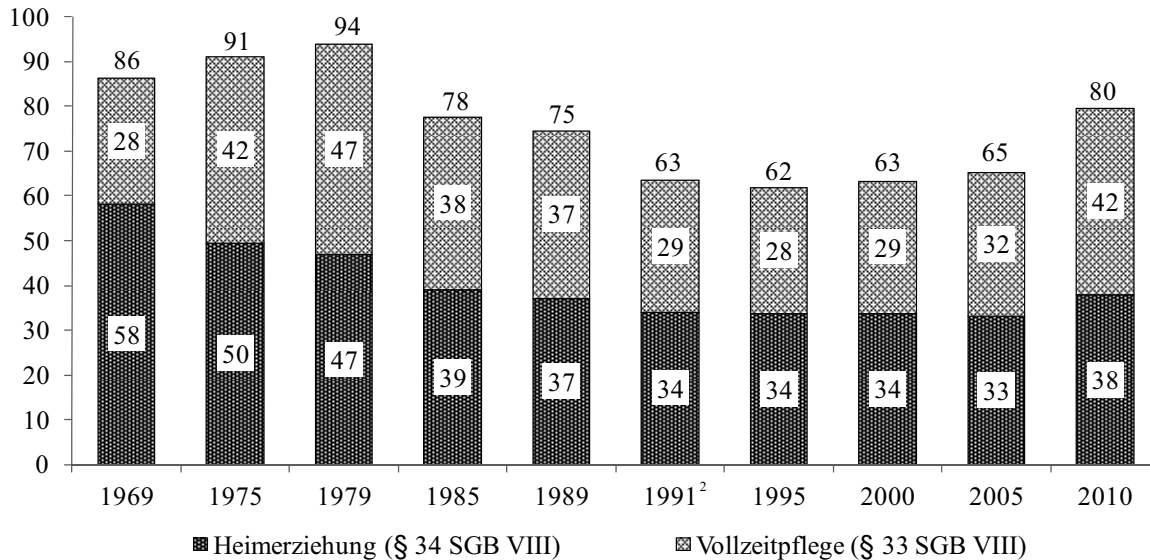
Die stationären erzieherischen Hilfen, d. h. die kürzere oder längere Unterbringung eines jungen Menschen außerhalb der eigenen Kernfamilie in einer Einrichtung, einer anderen fremden Familie oder bei einer verwandten Familie, haben in den Fachdebatten der letzten zehn bis 15 Jahre eine eher untergeordnete Rolle gespielt. Die langjährige, seit 40 Jahren in Deutschland und in den westlichen (Nach-)Industrieländern festzustellende fachliche Orientierung, gefährdeten Kindern oder Jugendlichen vorrangig in ihrer Familie zu helfen, also familienunterstützende und begleitende ambulante Hilfen zu organisieren, hat dazu geführt, dass die stationären Hilfen in Deutschland seitens der Kinder- und Jugendhilfe häufig weniger als die im Einzelfall „geeignete und notwendige Hilfe“ denn als „ultima ratio“ erst dann eingesetzt werden, wenn mit ambulanten oder teilstationären Hilfen gewissermaßen alles ausgereizt ist.

Wenn man einmal, wie in Abbildung 10-13 dargestellt, die „langen Wellen“ der Fremdunterbringung betrachtet, dann ist Folgendes festzustellen:

Erstens: In den 1970er-Jahren lagen die Inanspruchnahme-Eckwerte in Westdeutschland (inkl. West-Berlin) auf einem höheren Niveau als in den folgenden Jahrzeh-

Abbildung 10-13

Fallzahlen zur Vollzeitpflege und Heimerziehung (Westdeutschland einschl. Berlin; 1969 bis 2010; andauernde Hilfen am 31. Dezember eines Jahres, Angaben pro 10 000 der unter 18-Jährigen)¹



¹ Für die Gewährleistung des Zeitreihenvergleichs beziehen sich die Daten auf die unter 18-jährige Bevölkerung. Vor 1991 wurden die jungen Volljährigen nicht erfasst.

² Die Angaben zu den Fallzahlen rekurren auf die Bestandserhebung zum 1. Januar 1991, die Bevölkerungsdaten auf den 31. Dezember 1991.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Erzieherische Hilfen, Eingliederungshilfen, Hilfen für junge Volljährige, verschiedene Jahrgänge; Zusammenstellung und Berechnung: Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

ten, was sicherlich auch Resultat eines noch weithin fehlenden ambulanten Hilfesystems war. Seit Beginn der 1980er-Jahre sank der Fallzahlen-Eckwert kräftig um rund ein Drittel, um in den 1990er-Jahren einen Tiefstand des 40-Jahres-Vergleichs zu erreichen. Nach 2005 ist wieder eine steigende Inanspruchnahme festzustellen. Die Entwicklung in den 1980er- und 1990er-Jahren kann sicherlich zu einem erheblichen Anteil auf den Ausbau ambulanter Hilfen und die heimvermeidenden teilstationären Hilfen in Tagesgruppen (als „Heim ohne Bett“ gestartet; vgl. Späth 2001), besonders verstärkt durch das SGB VIII ab 1990/1991, zurückgeführt werden. Der erneute Wiederanstieg der Eckwerte ab 2005 kann einerseits mit der wieder stärkeren Betonung des staatlichen Wächteramtes erklärt werden, bedingt durch die Präzisierung des Schutzauftrages im KJHG (neuer § 8a SGB VIII ab 1. Oktober 2005), vor allem aber durch die gesellschaftliche Debatte nach dem gewaltsamen Tod von Kleinkindern (vgl. Emig 2007). Andererseits ist vor allem diese expansive Entwicklung ein starkes Indiz für die offensichtlich notwendige Zunahme öffentlicher Verantwortung, die sich eben nicht nur im „Regelbereich“ der Kindertagesbetreuung zeigt, sondern auch bei den Erziehungshilfen, die – trotz aller kommunaler Restriktionen aus fiskalischen Überlegungen heraus – jungen Menschen zunehmend über kürzere oder längere Zeit andere Orte des Aufwachsens bereitstellen müssen, um ihnen einen Raum und Rahmen für eine gute Entwicklung und für erfolgreiche Bildungsprozesse zu geben.

Zweitens: Interessant ist, dass die Parole der westdeutschen Heimkampagnen 1969 „Holt die Kinder aus den Heimen“ (vgl. Gerber 1974; AG Heimreform 2000) vor allem in den 1970er-Jahren gegriffen und zu einer nennenswerten Verschiebung zwischen Heim und Vollzeitpflege geführt hat. Betrag der Anteil der Pflegekinderhilfe an allen stationären Hilfen im Jahr 1969 nur 32,6 Prozent (jeweils Stichtagszahlen zum 31. Dezember), so stieg er bis 1979 deutlich auf 50 Prozent an. Bis 2005 verharnte der Pflegekinderhilfe-Anteil dann bei unter 50 Prozent, um erst in den letzten fünf Jahren auf einen Wert von 52 Prozent im Jahr 2010 zu steigen.

Drittens: Trotz aller Ambulantisierung zeigt sich die Inanspruchnahme von außerfamiliären Hilfen über einen langen Zeitraum hinweg als stabil. Insbesondere die Heimerziehung weist über 25 Jahre hinweg zwischen 1980 und 2010 mit Eckwerten zwischen 33 (von 10 000 der unter 18-Jährigen) und 39 nicht die dramatischen Unterschiede auf, wie sie – angesichts des völlig gewandelten Leistungsfeldes und der geänderten gesellschaftlichen Situation – zu erwarten gewesen wären.

Viertens: In absoluten Zahlen ist zu konstatieren, dass die Fremdunterbringung in Pflegefamilien und Heimen mit zwischen 110 000 und 120 000 untergebrachten jungen Menschen zu jedem Stichtag der vergangenen 20 Jahre eines der quantitativ wichtigsten Leistungsfelder und mit jährlichen Kosten in Höhe von zuletzt 4,6 Mrd. Euro (2010) einen der großen Ausgabenblöcke der Kinder- und Jugendhilfe darstellt.

In der DDR war die Heimerziehung bis 1990 die quantitativ dominante gesellschaftliche Reaktion auf einen außerfamiliären Unterbringungsbedarf für elternlose oder sogenannte „familiengelöste“ Minderjährige. Eine Praxisanalyse aus den 1970er-Jahren ergab, dass in den untersuchten Bezirken nur rund 7 Prozent der Fremdunterbringungen als „Anordnung der Familienerziehung“ in andere Familien erfolgten; davon waren rund drei Viertel Unterbringungen bei Verwandten (vgl. Meyer u. a. 1975). Nach Seidenstücker (1990) waren am 31. Mai 1989 in den Heimen der DDR 27 847 Plätze belegt; dies entsprach einem Unterbringungs-Eckwert (bezogen auf je 10 000 der unter 18-Jährigen) von 74,6. Seit der Vereinigung und des Inkrafttretens des SGB VIII (und aller anderen einschlägigen verfassungs- und zivilrechtlichen Bestimmungen der Bundesrepublik Deutschland) haben die Fremdunterbringungs-Eckwerte in Heimen und Pflegefamilien kontinuierlich zugenommen von einem Eckwert (= laufende Hilfen zum Jahresende plus innerhalb des Jahres beendete Hilfen je 10 000 der unter 21-Jährigen) von 61 im Jahr 1991 auf einen Eckwert von 105 im Jahr 2010 (vgl. Abbildung 10-14). Die Pflegekinderhilfe hat in den ostdeutschen Bundesländern (jeweils ohne Berlin) überdurchschnittlich an Bedeutung zugelegt, ohne bereits die quantitative Bedeutung wie im Westen einzunehmen: In Ostdeutschland lebten zum Stichtag 31. Dezember 2010 von den insgesamt 17 759 fremdplatzierten Minderjährigen 47 Prozent in Pflegefamilien.

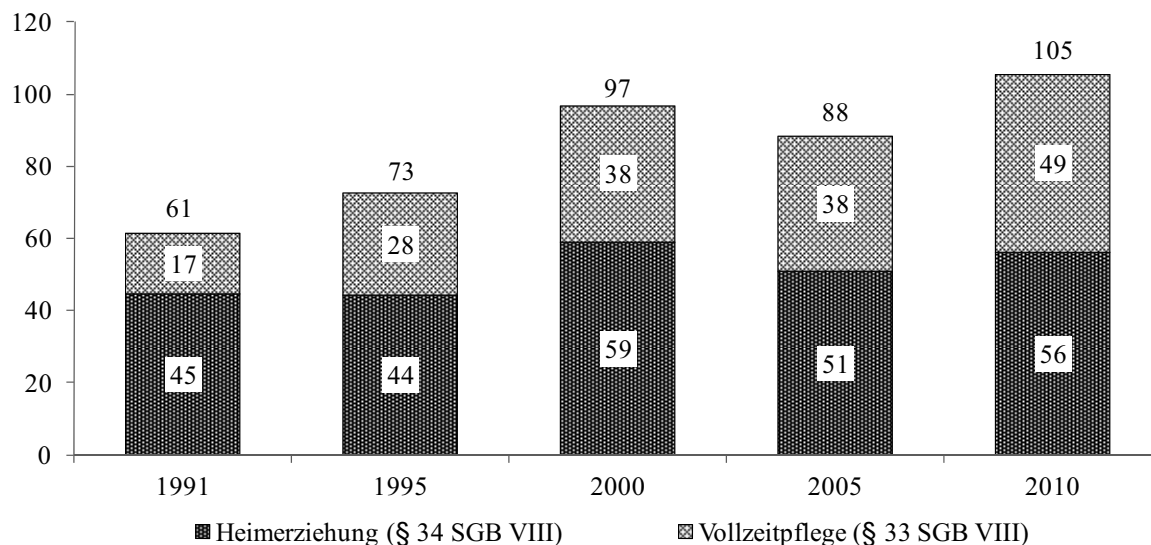
10.7.4 Pflegekinderhilfe

In der Pflegekinderhilfe als einer Form öffentlicher Erziehung in privaten Haushalten wird eine der zentralen

Fragestellungen des vorliegenden Berichts, der Wandel des Aufwachsens in öffentlicher und privater Verantwortung, in spezifischer Weise gebündelt. Daher, und weil sich in ihr seit dem letzten Gesamtbericht viel entwickelt hat und besondere Herausforderungen für die Jugendämter absehbar sind, wird auf dieses Leistungsfeld gründlicher eingegangen. Schon seit mehr als 200 Jahren nutzen Staat, Kirche und Zivilgesellschaft Familien als Platzierungsort für Kinder, die – aus welchen Gründen auch immer – nicht in ihren Herkunftsfamilien aufwachsen können oder sollen (vgl. Sauer 1979). Die Pflegekinderhilfe hat sich in den 20 Jahren seit Inkrafttreten des Kinder- und Jugendhilfegesetzes im Windschatten der „großen Entwicklungen“ in den Hilfen zur Erziehung (Ausdifferenzierung, Ausbau und Flexibilisierung der familienbezogenen ambulanten Hilfen, Ökonomisierung des Feldes, Sozialraumorientierung, Qualifizierung der Hilfeplanung und des Kinderschutzes) mühsam und unmerklich stabilisiert. Sie hat sich differenziert, alte methodische Frontstellungen (Ersatz- vs. Ergänzungsfamilienkonzept, vgl. Güthoff u. a. 1990) überwunden und in den letzten rund zehn Jahren auch bundesweit einen, freilich vorwiegend fiskalisch motivierten, quantitativen Ausbau erlebt. Durch eine vermehrte Anzahl von Studien ist der Fundus empirischer Erkenntnisse gewachsen, wenngleich viele dieser empirischen Erkenntnisse bislang leider noch zu wenige Auswirkungen auf praktisches Handeln gehabt haben. Das hervorragend den aktuellen Wissensstand aufarbeitende und umfassend informierende „Handbuch Pflegekinderhilfe“ des DJI und DIJuF (vgl. Kindler u. a. 2011a) könnte hier in den nächsten Jahren Abhilfe schaffen.

Abbildung 10-14

Fallzahlen zur Vollzeitpflege und Heimerziehung (Ostdeutschland ohne Berlin; 1991 bis 2010; andauernde Hilfen am 31. Dezember eines Jahres, Angaben pro 10 000 der unter 18-Jährigen)



Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Erzieherische Hilfen, Eingliederungshilfen, Hilfen für junge Volljährige, verschiedene Jahrgänge; Zusammenstellung und Berechnung Arbeitsstelle: Kinder- und Jugendhilfestatistik

a) Rechtliche Rahmenbedingungen der Pflegekinderhilfe – Veränderungen und Herausforderungen

Das KJHG hat seit 1990/1991 die ordnungsrechtlich dominierten Bestimmungen des Jugendwohlfahrtsgesetzes zur Pflegekinderhilfe abgelöst, es präferiert eine „systemische“ Sichtweise – Pflegefamilie nicht als Ersatzfamilie, sondern als zweite soziale Familie (evtl. auf Zeit) neben der Geburtsfamilie – und setzt vorrangig auf Kooperation, Beratung und Unterstützung (vgl. § 37 SGB VIII).

Die Reform des Kindschaftsrechts 1998 hat u. a. ein Umgangsrecht von Kindern zu den beiden leiblichen Eltern teile eingeführt und damit die fachlich schon länger favorisierte Orientierung in der Pflegekinderhilfe, der zufolge auch bei Kindern, die in Pflegefamilien leben, ein möglichst förderlicher Umgang zur Herkunftsfamilie unterstützt werden soll (schon DJI 1987), auch rechtlich normiert. In der Praxis scheint die Zusammenarbeit mit den Herkunftseltern allerdings bis heute problembehaftet und defizitär zu sein, was teils systemisch bedingt ist, weil die Beziehungsdynamiken zwischen Pflegeeltern, Jugendamt und Herkunftseltern häufig konfliktreich verlaufen. Probleme in der Zusammenarbeit mit den Herkunftseltern haben aber auch mit fehlenden Ressourcen und fehlenden Konzepten zu tun. Insbesondere haben Pflegekinderdienste häufig schlicht nicht die Kapazität, um beide Familiensysteme in ausreichender Intensität zu begleiten, zu beraten und bei Krisen früh genug zu intervenieren.

Die Pflegekinderhilfe handelt hier – ähnlich wie auch in der Heimerziehung – widersprüchlich: Einerseits steht die Herkunftsfamilie im Mittelpunkt der sozialpädagogischen Bemühungen, andererseits verlieren die Herkunftsfamilien häufig das „sozialpädagogische Interesse“ der Institutionen, sobald die Kinder fremduntergebracht sind (vgl. Kindler u. a. 2011b S. 624 f.). Eine konsequente „Re-Stabilisierungsarbeit“ wäre dabei insbesondere am Beginn einer Fremdunterbringung notwendig, wenn die Situation dieser Familien sich sowohl auf der materiellen Ebene durch den Wegfall finanzieller Transferleistungen (z. B. Kindergeld) als auch auf der sozialen und emotionalen Ebene aufgrund der Herausnahme des Kindes verschärft (vgl. Faltermeier 2012a, b).

Besonders intensiv ist in den letzten Jahren die Sonderbestimmung des § 86 Absatz 6 SGB VIII im Bereich der örtlichen Zuständigkeit diskutiert worden, wonach die örtliche Zuständigkeit nach zwei Jahren und absehbarer Dauerpflege an den Wohnort der Pflegeperson „wandert“. So sinnvoll eine fachliche Beratung der Pflegefamilie vor Ort sein mag, so haben sich aus der Vorschrift doch sehr häufig Probleme ergeben – wegen der regional sehr unterschiedlichen fachlichen Ausrichtungen und Qualitäten sowie der finanziellen Ausstattungen der Pflegekinderhilfe. Alle neueren Studien (vgl. Erzberger 2003; Walter 2004; Rock u. a. 2008; Kindler u. a. 2011a) belegen die sehr unterschiedlichen Standards in Deutschland, was im Falle sich ändernder örtlicher Zuständigkeit häufig zu Diskontinuitäten führt. Hier ist zu hoffen, dass die mit dem Bundeskinderzuschutzgesetz zum 1. Januar 2012 in Kraft getre-

tenen neuen Bestimmungen in § 37 und § 86c SGB VIII, die eine ortsnahe Beratung von Vollzeitpflegeverhältnissen und deren Finanzierung sicherstellen sollen und die das neu zuständig gewordene Jugendamt an die bisherige Hilfeplanung und das bestehende Hilfeeinrichtung zu binden suchen, zu einer größeren Kontinuität im Hilfeverlauf auch nach Zuständigkeitswechseln beitragen. Bei der gesetzlich vorgesehenen Evaluation des Bundeskinderzuschutzgesetzes wird auf die Folgen dieser Neuregelungen ein besonderes Augenmerk zu richten sein.

In der höchstrichterlichen Rechtsprechung sind deutsche Jugendämter in den vergangenen Jahren wiederholt wegen des Ausschlusses von Umgangskontakten und der nicht ausreichenden Beachtung von Rückführungsoptionen verurteilt worden (vgl. Europäischer Gerichtshof für Menschenrechte vom 26. Februar 2004; BVerfG vom 28. Dezember 2004). Im internationalen Vergleich mit den nord- und westeuropäischen Ländern England, Frankreich, Irland und Schweden ist festzustellen, dass Fremdunterbringungen in allen der genannten Länder von kürzerer mittlerer Dauer als in Deutschland sind (vgl. Thoburn 2007), was nicht daran liegt, dass in Deutschland Kinder relativ früher fremdplatziert werden und daher längere Unterbringungsauern zu erwarten wären. Auch sind deutsche Pflegekinder offenbar nicht stärker psychosozial vorbelastet (vgl. Kindler u. a. 2011b, S. 628). Eher scheinen in Deutschland „rechtlich und praktisch Möglichkeiten zur dauerhaften Beendigung von Pflegeverhältnissen [zu] fehlen (z. B. realistische Möglichkeiten zur Adoption in Pflege untergebrachter Kinder, intensivere Anstrengungen zur Wiederherstellung der Erziehungsfähigkeit der Herkunftseltern) und zudem die Bereitschaft, fehlschlagende Rückführungen zu riskieren, eher gering“ (Kindler u. a. 2011c, S. 136) zu sein. Deutschland kennt im Unterschied etwa zu England und den Niederlanden keine klaren zeitlichen Fristen, innerhalb derer Rückführungsbemühungen stattfinden sollen. Zwar ergeben sich auch in Deutschland durch die Rechtsprechung zeitliche Fristen in Abhängigkeit vom Alter des Kindes, seinem Entwicklungsstand und der Dauer des Pflegeverhältnisses (vgl. Kindler u. a. 2011c). Die klaren zeitlichen Fristen, z. B. in den Niederlanden, die Rückführungsbemühungen auf maximal neun Monate zu begrenzen, verdeutlichen allen Beteiligten einen klaren Rahmen und diktieren Pflegekinderdiensten und Familienengerichten eine klare Agenda, was gegenüber den in Deutschland – vor allem auch nach Inobhutnahmen – häufig eintretenden „Hängepartien“ von Vorteil ist. *Küfner* und *Schönecker* (2011) geben mit Blick auf die in § 37 SGB VIII auch vorgesehene „auf Dauer angelegte Lebensperspektive“ für ein Pflegekind zudem zu bedenken, dass es in Deutschland für die Dauerpflege kein zivilrechtliches Pendant gebe und fordern die Prüfung von Rechtsinstituten, vergleichbar der „special guardianship“ im englischen „Children Act“ von 1989, bei der Dauerpflegeeltern weitgehende und dauerhafte sorgerechtliche Befugnisse, vergleichbar einer Adoption, erhalten, ohne dass die verwandtschaftlichen Beziehungen zu den Eltern gekappt werden (vgl. in die gleiche Richtung zielende Empfehlungen der (BMJ-) „Arbeitsgruppe Familienge-

richtliche Maßnahmen bei Gefährdung des Kindeswohls – § 1666 BGB“ von 2009, S. 45). Ähnlich wird im „Neuen Manifest zur Pflegekinderhilfe“ (IGfH/Kompetenz-Zentrum Pflegekinderhilfe 2010) argumentiert.

b) Strukturen der Pflegekinderhilfe

Dass die Kosten der Pflegekinderhilfe etwa ein Drittel der Unterbringung in Heimen ausmachen, ist sicherlich ein Grund dafür, dass die Fallzahlen in der Pflegekinderhilfe zuletzt Rekordwerte erreichten. Insofern kann zu Recht gefragt werden, ob die Pflegekinderhilfe nur als „Sparschwein“ der Kinder- und Jugendhilfe diene. Nach einer vorsichtigen Einschätzung der Berichtskommission zeichnet sich hier ein Wandel ab, der Pflegefamilien nicht nur als kostengünstige Alternative zum Heim ins Auge fasst. Jedenfalls lassen der Ausbau der Pflegekinderdienste und die in den letzten Jahren geführten fachlichen Debatten nicht zuletzt auf das gewachsene Forschungsinteresse daran schließen. Freilich wäre es dringend notwendig, bundesweit einheitlichere Standards zu etablieren, die die aktuellen Forschungsergebnisse berücksichtigen. Noch ist hier eine gewisse Beliebigkeit festzustellen. Zudem ist die personelle Ausstattung deutlich zu verbessern.

Nach einer Erhebung des Deutschen Jugendinstituts (vgl. DJI/DIJuF 2006) ergab eine Befragung bei 142 Gebietskörperschaften eine erhebliche Bandbreite der Betreuungsschlüssel (vgl. Abbildung 10-15).

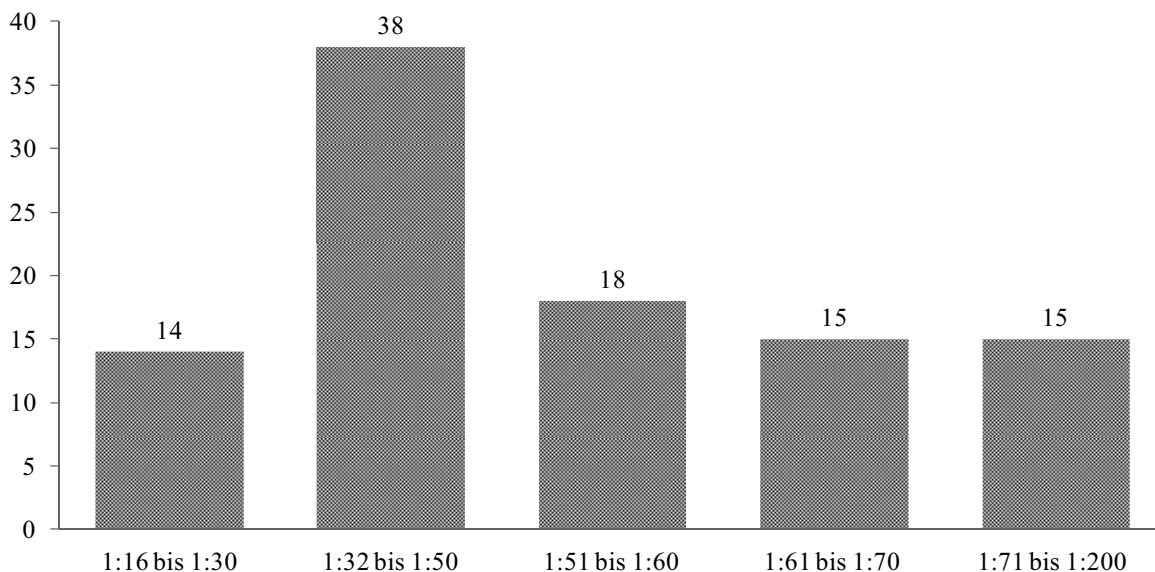
Der Personalschlüssel lag bei rund 80 Prozent der Jugendämter über dem 1987 seitens des DJI geforderten Werts von eins zu 35 (vgl. DJI 1987) und selbst bei rund

47 Prozent über den Empfehlungen des Deutschen Städtetages (1986) mit eins zu 50. Rock u. a. (2008) errechneten für Rheinland-Pfalz einen durchschnittlichen Schlüssel von eins zu 69,5. Sicherlich werden nicht unbedingt alle in der Pflegekinderhilfe zu erledigenden Aufgaben mit den erhobenen Betreuungsschlüsseln erfasst, z. B. weil in manchen Kommunen Teilaufgaben der Pflegekinderdienste von anderen Diensten des Jugendamts oder von freien Trägern erledigt werden. Davon ausgehend jedoch, dass die Richtsätze des DJI und der kommunalen Spitzenverbände (letztere unverdächtig, fachliche Maximalwünsche zu erfüllen) noch aus JWG-Zeiten stammen und §§ 36, 37 SGB VIII einen noch höheren Arbeitszeitbedarf im Bereich der beteiligungsorientierten Planung und Begleitung von Hilfen in Pflegefamilien nach sich ziehen, weswegen Wiesner (2006, S. 676) sogar einen Personalschlüssel von eins zu 25 fordert, kann nur konstatiert werden, dass die derzeitige Ausstattung der meisten Pflegekinderdienste in Deutschland defizitär ist. Dabei geben Befunde aus der internationalen Forschung Hinweise darauf, dass mangelnde personelle und materielle Ressourcen zum Misserfolg von Pflegeverhältnissen beitragen (vgl. Sinclair 2005).

Sind die großen Unterschiede bei der Organisation der Pflegekinderhilfe im Großen und Ganzen unproblematisch (es sei denn, es würden Kernbereiche der Pflegekinderhilfe vergessen, vgl. hierzu IGfH/Kompetenz-Zentrum 2010), so ist es unverständlich, dass trotz der jeweils fortgeschriebenen Empfehlungen des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge zu den Pflegegeldleistungen gem. § 39 SGB VIII sich die materiellen Leistungen an Pflegefamilien regional erheblich unterscheiden: Die Strukturuntersuchung des DJI (DJI/DIJuF 2006)

Abbildung 10-15

Volle Fachkraftstelle im Verhältnis zur Zahl der betreuten Pflegekinder (Deutschland; 2006; Anteile in Prozent)



Quelle: Strukturhebung des DJI (DJI/DIJuF 2006); Kindler u. a. 2011a

ergab Streuungen bei den Hilfen in Vollzeitpflege gem. § 33 SGB VIII zwischen 180 Euro und 670 Euro je Kind und Monat.

c) Entwicklung des Feldes

Die absoluten Fallzahlen der Hilfen in Vollzeitpflege haben sich zwischen 1995 und 2005 relativ wenig verändert, zwischen 2005 und 2010 sind sie jedoch kräftig um 24 Prozent auf 73.692 Fälle gestiegen (vgl. Tabelle A10-11 im Anhang). Blickt man auf den relativen Eckwert, d. h. die Summe der am Jahresende laufenden und innerhalb des jeweiligen Jahres beendeten Hilfen bezogen auf 10 000 der unter 21-Jährigen, so zeigt sich die expansive Entwicklung seit 2005 noch deutlicher: Betrag der Pflegekinderhilfe-Eckwert im Jahr 1995 exakt 31,6 und im Jahr 2000 fast unverändert 31,5, so stieg der Wert leicht auf 34,1 im Jahr 2005 und stark um fast 35 Prozent auf 45,9 im Jahr 2010.

Alter: Die Vollzeitpflege wird nach wie vor besonders bei notwendigen außerfamiliären Unterbringungen von kleineren Kindern eingesetzt. Im Jahr 2010 waren über ein Viertel der in Pflegefamilien lebenden jungen Menschen unter sechs Jahre alt, in Heimen und anderen institutionellen Wohnformen befanden sich lediglich knapp 6 Prozent in der Altersgruppe der unter Sechsjährigen. Es wird für die Pflegekinderhilfe zukünftig eine große Herausforderung sein, noch stärker als bisher geeignete Pflegepersonen für die Aufnahme älterer Kinder und Jugendlicher zu finden, diese entsprechend vorzubereiten und für die spezifische Arbeit mit dieser Altersgruppe, in der es noch um Familienleben, aber auch schon um Ablösung im Sinne einer „Interims-Vollzeitpflege“ (Deutscher Verein 2004, S. 21) geht, gut zu unterstützen.

Geschlecht: Von den in Pflegefamilien untergebrachten jungen Menschen sind mit 50,9 Prozent die männlichen nicht so überrepräsentiert wie in anderen erzieherischen Hilfen (bezogen auf alle Hilfen beträgt die Geschlechterverteilung rund 56 Prozent Jungen gegenüber 44 Prozent Mädchen).

Von allen Familien, die eine Vollzeitpflege erhalten, sind laut den Ergebnissen der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik 2010 rund 77 Prozent auf staatliche Transferleistungen angewiesen. Zum Vergleich: Junge Menschen in Heimen oder betreuten Wohnformen kommen zu etwa 60 Prozent aus Familien, die auf staatliche Transferleistungen angewiesen sind. Bei Familien, die hingegen eine Erziehungsberatung in Anspruch nehmen, sind es gerade einmal knapp 20 Prozent.

Junge Menschen mit Migrationshintergrund sind in der Pflegekinderhilfe gegenüber der Heimerziehung unterrepräsentiert: Lediglich bei knapp 22 Prozent der neu begonnenen Hilfen in Vollzeitpflege stammte mindestens ein Elternteil des Pflegekindes aus dem Ausland (Heim: knapp 29 Prozent). Es wird zukünftig darauf ankommen, auch unter den Migrant*innen geeignete Pflegepersonen zu rekrutieren, um die Hürde zur Inanspruchnahme der Pflegekinderhilfe evtl. zu senken. Innerhalb Deutschlands ist eine enorme Streuung bei der Inanspruchnahme von Vollzeitpflege festzustellen.

Bundesländer: Der Anteil der Pflegekinderhilfe an allen Fremdunterbringungen liegt im Jahr 2010 bei 43,7 Prozent deutschlandweit, streut allerdings erheblich zwischen 22,4 Prozent in Berlin und 56,9 Prozent in Schleswig-Holstein. Innerhalb Deutschlands ist eine enorme Streuung bei der Inanspruchnahme von Vollzeitpflege festzustellen – zwischen 29 Fällen pro 10 000 der unter 21-Jährigen in Berlin und 80 Fällen in Bremen. Innerhalb der Flächenländer variiert die Inanspruchnahme zwischen 34 Fällen pro 10 000 der unter 21-Jährigen in Baden-Württemberg und 66 Fällen in Mecklenburg-Vorpommern (vgl. Tabelle A10-12 im Anhang). Diese regionalen Disparitäten erscheinen mit Blick auf den verfassungsrechtlichen Anspruch auf annähernd gleiche Sozialleistungen in den verschiedenen Bundesländern bedenklich.

Verweildauer: Die Pflegekinderhilfe ist mit 41 Monaten im Durchschnitt die am längsten dauernde erzieherische Hilfe. Bei den im Jahr 2010 beendeten Vollzeitpflegen gem. § 33 SGB VIII dauerten knapp 44 Prozent zwei Jahre und länger – und vor allem bei der Pflegekinderhilfe wird die Verweildauer aufgrund oft nur verwaltungstechnischer „Beendigungen“ (Zuständigkeitswechsel gem. § 86, 6 SGB VIII) systematisch unterschätzt (vgl. van Santen 2010).

Kosten: Im Jahr 2010 wurden bundesweit rund 850 Mio. Euro für die Vollzeitpflege aufgewendet, das ist mehr als doppelt so viel wie 1995. Bezogen auf die Summe der am Jahresende laufenden und innerhalb des Jahres beendeten Hilfefälle liegen bei den unter 18-Jährigen die jährlichen Fallkosten für die Vollzeitpflege bei durchschnittlich nicht ganz 12 800 Euro.

d) Differenzierung der Pflegekinderhilfe, Verwandtenpflege

Die Pflegekinderhilfe hat sich in den letzten 20 Jahren differenziert und professionalisiert: Neben die „Normalpflegefamilie“ traten zunehmend Sonderformen:

- Die Erziehungsstellen als professionelle Formen der Vollzeitpflege (vgl. Steege/Trede 1995), bei denen ein Elternteil i. d. R. sozialpädagogische Fachkraft ist, die Pflegefamilie intensiver betreut wird und die Pflegestelle ein vom TVöD abgeleitetes Honorar erhält. Diese und andere „Sonderpflegeformen“, die sich gem. § 33 Satz 2 SGB VIII um „besonders entwicklungsbeeinträchtigte Kinder und Jugendliche“ kümmern, machen nach der amtlichen Statistik rund 12 Prozent aller Pflegekinderhilfen aus.
- Bereitschaftspflegestellen, die Minderjährige ad hoc im Rahmen einer Inobhutnahme für eine kürzere Zeit aufnehmen (vgl. BMFSFJ 2002).
- Kurzzeitpflegestellen, die belastete Familien zeitweilig entlasten können und dem Kind ein zweites Zuhause, z. B. bei zeitweiligen Krankenhausaufenthalten der alleinerziehenden Mutter, bieten können (vgl. Szyliowizki 2006).
- Pflegefamilien, die Kinder mit Behinderungen aufnehmen (vgl. Schönecker 2011).

Es gibt Formen der Kindertagespflege gem. § 23 SGB VIII, die, weil sie z. B. immer wieder Tagespflegekinder auch über Nacht betreuen, in die Nähe zur Kurzzeitpflege kommen (ähnlich auch Teilzeit-Pflegeformen, vgl. Blandow 2004). Von den Sonderformen der Pflegekinderhilfe ist die Bereitschaftspflege am weitesten verbreitet. Einer DJI-Untersuchung zufolge (vgl. Gadow u. a. 2013, S. 173) wird sie in rund drei Vierteln der befragten Jugendamtsbezirke vorgehalten.

Verwandtenpflege: Nach Schätzungen von Blandow und Küfner (2011) wachsen gut 70 000 Kinder und Jugendliche bei Verwandten, überwiegend bei den Großeltern auf. Die meisten dieser Pflegeverhältnisse sind informeller oder halbformeller Natur. Laut Kinder- und Jugendhilfestatistik lag die Zahl der formellen Verwandtenpflegeverhältnisse auf der Grundlage des § 33 SGB VIII im Jahr 2010 bei 16 181 (andauernden und beendeten Hilfen) im Erhebungsjahr. Zu den amtlichen Zahlen sind also schätzungsweise rund 54 000 informelle Pflegeverhältnisse hinzuzurechnen, will man einen ungefähren Gesamtblick auf das Leben von jungen Menschen „in einer anderen Familie“ erhalten. Vor allem seit den Untersuchungen von Blandow und Walter (vgl. Blandow 2004; Walter 2004) wird die Besonderheit der Verwandtenpflege in der Fachwelt reflektiert. Nach langen Jahren, in der die Verwandtenpflege seitens der professionellen Sozialen Arbeit eher skeptisch und kontrollierend in den Blick genommen wurde, gilt die Platzierung im erweiterten Familienkreis – auch angeregt durch die Praxis des „kinship care“ in den USA und die niederländischen Erfolge im Bereich der „social network care“ – durchaus als Mittel der Wahl, das freilich besonderer Methoden und taktvoller ergänzender Hilfen bedarf (vgl. auch Deutscher Verein 2004).

10.7.5 Heime, Wohngruppen und sonstige betreute Wohnformen

In der Heimerziehung treten traditionell die strukturellen Widersprüche der Kinder- und Jugendhilfe, die prinzipiellen Ambivalenzen von Hilfe und Kontrolle, von Erziehung und Disziplinierung, von Entlastung und Ausgrenzung, von Schonraum und totaler Institution, besonders zutage. Heimerziehung als „radikaler Ernstfall von Erziehung“ (vgl. Tredde/Winkler 2012) changiert dabei traditionell zwischen kollektiver und familienähnlicher Erziehung. Sie wird häufig als „ultima ratio“ dann eingesetzt, wenn es in und mit der Herkunftsfamilie nicht mehr geht – und inszeniert hierfür dennoch familienähnliche Arrangements, nicht nur in Kinderdörfern, Kleinstgruppen und Wohngruppen mit „innewohnenden“ Fachkräften.

Verglichen mit dem Reformtempo der 1970er- und 1980er-Jahre, als sich große Teile der westdeutschen Heimerziehung erheblich differenzierten, professionalisierten und dezentralisierten, sind die vergangenen 20 Jahre seit Veröffentlichung des vorletzten Gesamtberichts (Achter Jugendbericht) davon geprägt, dass sich die vielen methodischen Ansätze und die verschiedenen Angebotsformen der Heimerziehung empirisch verbreitet und konsolidiert haben. Sehr viel Neues hat sich aber im Bereich der Heimerziehung nicht getan – eher fühlen sich

die in ihr Tätigen, zumindest mit Blick auf die Fachdiskurse, abgehängt von der stürmischen Entwicklung im Bereich der ambulanten Hilfen (vgl. Hast u. a. 2003). In den ostdeutschen Bundesländern waren vor allem die 1990er-Jahre durch einen starken Wandel der Heime, ihrer institutionellen Form, ihrer methodischen Ansätze sowie ihrer Träger- und Mitarbeiterstruktur geprägt, der von den örtlichen Akteuren nicht selten als schmerzhafter Kolonialisierungsprozess wahrgenommen worden war. Eigene, auch für die westdeutsche Kinder- und Jugendhilfe inspirierende Ansätze entwickelten sich eher im Bereich der ambulanten Hilfen (z. B. die Jugendhilfestationen in Mecklenburg-Vorpommern; vgl. Hamar/Schliebner 1996).

a) Entwicklung des Feldes

Auch wenn es im Fachdiskurs um die Heimerziehung vergleichsweise ruhig geworden ist, stellt sie empirisch nach wie vor eine der am stärksten in Anspruch genommenen Erziehungshilfen dar. Mit rund 95 000 Hilfefällen nehmen die verschiedenen Formen der Heimerziehung im Jahr 2010 bei den Hilfen zur Erziehung den dritten Rang ein – nach der Erziehungsberatung mit gut 450 000 Leistungsfällen (jeweils Summe der am Jahresende laufenden und im Berichtsjahr beendeten Leistungen) und der familienbezogenen Hilfen mit knapp 120 000 Hilfen.

Neben den im Folgenden dargestellten Daten aus der Kinder- und Jugendhilfestatistik (vgl. Tabelle 10-5) lebt – von dieser Statistik nicht erfasst – eine ganze Reihe von jungen Menschen in Internaten, in Einrichtungen der Behindertenhilfe und in Krankenhäusern. Allein rund 66 000 Minderjährige erhielten z. B. am 31. Dezember 2009 eine Eingliederungshilfe nach dem SGB XII in einer Einrichtung (vgl. Arbeitsgruppe Inklusion von jungen Menschen mit Behinderung 2011). Die Zahl der fremd untergebrachten Minderjährigen in Deutschland ist also deutlich umfangreicher als die Kinder- und Jugendhilfestatistik dies abbildet.

Tabelle 10-5

Inanspruchnahme der Heimerziehung (Deutschland; 1995 bis 2010; Aufsummierung der zum 31. Dezember laufenden und innerhalb eines Jahres beendeten Hilfen)¹

| | Angaben absolut | Angaben pro 10 000 der unter 21-Jährigen |
|------|-----------------|--|
| 1995 | 94.082 | 50,9 |
| 2000 | 95.070 | 51,8 |
| 2005 | 85.990 | 49,3 |
| 2010 | 95.205 | 59,2 |

¹ Einschließlich der Hilfen für junge Volljährige in Form von Maßnahmen der Heimerziehung oder des betreuten Wohnens im Sinne des § 34 SGB VIII.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Erzieherische Hilfen, Eingliederungshilfen, Hilfen für junge Volljährige, verschiedene Jahrgänge; Zusammenstellung und Berechnung: Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

Im Zeitverlauf von 15 Jahren zeigt sich, dass nach einer zunächst konstanten Entwicklung in den letzten fünf Jahren v. a. die relative Inanspruchnahme von einem Eckwert von 49,3 (je 10 000 der Gleichaltrigengruppe) um rund zehn Eckwertpunkte deutlich auf 59,2 angestiegen ist. Freilich verlief die Entwicklung in der Pflegekinderhilfe (von 2005 bis 2010: plus 11,8 Punkte) und in den ambulanten Hilfen (plus 51,5 Punkte) noch dynamischer.

Alter: Die Fremdunterbringung in den institutionellen Settings der Heimerziehung wird eher für ältere Kinder und Jugendliche genutzt. Hier haben sich in der Zeitreihe seit 1995 kaum Veränderungen ergeben – auch wenn in der Fachpraxis mitunter der Eindruck entsteht, als würde die Anzahl von kleinen Kindern in Heimen überproportional zunehmen: Knapp 66 Prozent der bundesdeutschen Heimpopulation war im Jahr 2010 bereits 14 Jahre und älter (einschließlich der Hilfen für junge Volljährige), wogegen lediglich ca. 5 Prozent von unter Sechsjährigen zu verzeichnen waren. Richtig ist freilich auch, dass die Zahl der unter Sechsjährigen absolut gestiegen ist, und zwar erst recht, wenn man die stationären Inobhutnahmen hinzuzählt (vgl. Fendrich/Wilk 2011). Auch mit Blick auf die altersspezifische Inanspruchnahme (wiederum als Eckwert je 10 000 der Gleichaltrigenbevölkerung berechnet) zeigt sich, dass die Altersgruppe der 14- bis unter 18-Jäh-

rigen mit 132,2 den mit Abstand höchsten Eckwert aufweist.

Ein *Migrationshintergrund* lag im Jahr 2010 bei knapp 26 Prozent der Heimbewohner bei den begonnenen Hilfen vor; dieser Anteil ist in den letzten Jahren kontinuierlich gestiegen (2008: 22,8 Prozent; 2009: 24,3 Prozent; 2010: 25,7 Prozent). Die Ergebnisse bestätigen sich weitgehend auch über die jährlich neu begonnenen Heimerziehungsfälle. Auch hier lag der Anteil der jungen Menschen mit einem Migrationshintergrund 2010 bei knapp 29 Prozent – Tendenz steigend (vgl. Tabelle A10-14).

Verweildauer: Sie sinkt in den Heimen seit Jahren. Von den im Jahr 2010 beendeten Hilfen in Heimen im Kontext des § 34 SGB VIII dauerten rund ein Drittel lediglich bis zu sechs Monaten, weitere knapp 18 Prozent zwischen sechs und unter zwölf Monaten. Etwas mehr als ein Viertel der Hilfen dauerte länger als zwei Jahre. Die durchschnittliche Verweildauer lag 2010 bei 20 Monaten, im Jahr 1998 hatte sie noch bei 29 Monaten gelegen.

Bundesländer: Die Inanspruchnahme der Heimerziehung ist in den Bundesländern höchst unterschiedlich, wie Tabelle 10-6 zeigt. Die Unterschiede sind nicht einfach zu erklären; allenfalls sind Ungleichheiten zwischen ost- und westdeutschen Bundesländern zu identifizieren, da in den

Tabelle 10-6

Hilfen zur Erziehung gem. § 34 SGB VIII (einschl. der Hilfen für junge Volljährige) nach Bundesländern (1995 bis 2010; Aufsummierung der zum 31.12. eines Jahres andauernden und innerhalb eines Jahres beendeten Leistungen, Angaben pro 10 000 der unter 21-Jährigen)

| | 1995 | 2000 | 2005 | 2010 |
|--------------------------------|-------|-------|-------|-------|
| Schleswig-Holstein | 46,0 | 47,9 | 39,1 | 49,5 |
| Hamburg | 71,0 | 73,9 | 67,2 | 116,4 |
| Niedersachsen | 40,5 | 43,6 | 44,0 | 52,2 |
| Bremen | 78,1 | 61,1 | 58,8 | 170,6 |
| Nordrhein-Westfalen | 50,7 | 51,7 | 52,8 | 67,0 |
| Hessen | 47,8 | 50,7 | 53,6 | 63,3 |
| Rheinland-Pfalz | 44,4 | 43,4 | 49,3 | 63,9 |
| Baden-Württemberg | 37,6 | 38,2 | 35,1 | 34,7 |
| Bayern | 36,7 | 36,8 | 32,4 | 34,3 |
| Saarland | 65,7 | 63,3 | 66,7 | 96,3 |
| Berlin | 124,0 | 134,4 | 105,0 | 99,7 |
| Brandenburg | 72,9 | 70,4 | 77,3 | 100,2 |
| Mecklenburg-Vorpommern | 71,4 | 71,3 | 71,7 | 99,8 |
| Sachsen | 63,3 | 64,5 | 54,4 | 58,9 |
| Sachsen-Anhalt | 49,8 | 61,3 | 59,1 | 83,7 |
| Thüringen | 50,3 | 51,2 | 55,9 | 62,4 |
| Ostdeutschland (ohne Berlin) | 61,4 | 63,7 | 62,4 | 77,4 |
| Westdeutschland (inkl. Berlin) | 48,6 | 49,5 | 47,2 | 56,6 |
| Deutschland | 50,9 | 51,8 | 49,3 | 59,2 |

Quelle: Statistisches Bundesamt 2012g; Zusammenstellung und Berechnung: Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

ostdeutschen Ländern eine höhere Heimquote festzustellen ist.

In der Zeitreihe zeigen sich ebenfalls sehr unterschiedliche Entwicklungen: Die meisten Bundesländer weisen steigende Unterbringungseckwerte auf, insbesondere in den Jahren zwischen 2005 und 2010. Als Ausreißer können Berlin mit einem Rückgang der Heimquote um fast 35 Inanspruchnahmepunkte seit 2000 sowie die Hansestadt Bremen mit einer Zunahme der Heimquote um 112 Inanspruchnahmepunkte von 2005 auf 2010 gelten, nachdem zuvor über Jahre die Unterbringungen in Heimen zurückgefahren worden waren. Die Entwicklung verdeutlicht, wie stark versucht wird, Heimunterbringungen kommunalpolitisch zu steuern. Nachdem in Bremen zunächst aus fiskalischen Gründen die kostenaufwändigen Unterbringungen in Heimen verringert wurden, wirkte der Fall Kevin und das damit offensichtlich gewordene strukturelle (und menschliche) Versagen der Jugendhilfebehörden als Schock und Anlass, wieder eine stärker schutz- und leistungsorientierte Jugendhilfe zu gestalten (vgl. Emig 2007; Bremische Bürgerschaft 2007).

Im *europäischen Vergleich* zeigt sich, dass Deutschland ein Land mit relativ hohen Fremdunterbringungsraten und einer Dominanz der Heimerziehung ist. Nach einer Studie von *Thoburn* (2007) gehört Deutschland mit einem Eckwert von 74 (je 10 000 der unter 18-Jährigen, Bezugsjahr 2004) zur Spitzengruppe der untersuchten Länder (Dänemark: 104, Frankreich: 102, Norwegen: 68, Schweden: 63, England: 55, Spanien: 51, Irland: 50, Italien: 38; ebd., S. 14). In Deutschland und Dänemark dominieren derselben Studie zufolge die Unterbringungen in Heimen mit Anteilen von über 50 Prozent, während der Anteil von in Heimen untergebrachten Minderjährigen in Norwegen (mit 19 Prozent), Schweden (21 Prozent) und England (13 Prozent) deutlich geringer ist. Teilweise sind auch die durchschnittlichen Verweildauern in anderen europäischen Ländern deutlich niedriger (ebd., S. 25). Freilich beziehen sich diese Daten punktuell auf die Dauer einer beendeten Hilfe und sagen noch nichts über die Jugendhelferkarrieren junger Menschen aus, die vor allem in England von häufigen Maßnahmenwechseln geprägt zu sein scheinen (Trede 2001, S. 206). Die immer noch starke Nutzung der Heimerziehung in Deutschland kann durchaus als Vertrauensbeweis seitens der Jugendbehörden und der Eltern in ein insgesamt qualifiziertes stationäres Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungssystem betrachtet werden. Im Unterschied zur fachlich und öffentlich stark diskreditierten Heimszene in England haben die differenzierten Angebote der stationären Jugendhilfe in Deutschland einen guten Ruf und gelten als unverzichtbarer Baustein einer bedarfsgerechten Jugendhilfe.

Personal: Die Heimerziehung stellt innerhalb der erzieherischen Hilfen das mit Abstand größte Arbeitsfeld für sozialpädagogische Fachkräfte dar. Ende 2010 wurden im Arbeitsbereich der Heimerziehung knapp 50 000 Beschäftigte bzw. – umgerechnet – nicht ganz 40 000 Vollzeitäquivalente gezählt, das sind über 66 Prozent aller in den Erziehungshilfen (einschließlich Erziehungsbera-

tung) erfassten personellen Ressourcen. Die Personalstärke in der Heimerziehung hat sich dabei zwischen den 1990er- und Mitte der 2000er-Jahre nur wenig verändert, während in den Jahren von 2006 bis 2010 eine deutliche Zunahme zu konstatieren ist. Die Zahl der Beschäftigten ist in diesem Zeitraum um 26 Prozent und die in Vollzeitäquivalenten berechneten personellen Ressourcen sind um 25 Prozent gestiegen. Kontinuierlich ist für das Personal in der Heimerziehung eine Professionalisierung festzustellen, definiert als Anteil der akademisch ausgebildeten Sozialpädagoginnen und -pädagogen bzw. Sozialarbeiterinnen und -arbeiter; zwischen 1994 und 2010 ist diese Gruppe der Beschäftigten um 129 Prozent gestiegen. Bezogen auf alle in der Heimerziehung tätigen Personen ist der Anteil der Fachkräfte mit einem fachlich einschlägigen akademischen Abschluss im genannten Zeitraum von knapp 17 auf über 29 Prozent gestiegen (vgl. auch Tabelle A10-15 im Anhang).

Kosten: Entsprechend der hohen Personalintensität, die eine Rund-um-die-Uhr-Betreuung von Minderjährigen durch qualifiziertes Personal erfordert, ist die Heimerziehung mit Abstand die kostenintensivste Hilfe zur Erziehung. Im Jahr 2010 wurden allein für die Minderjährigenghilfen in Heimen 2,99 Mrd. Euro aufgewendet. Die außerfamiliären Hilfen insgesamt – also die Aufwendungen für Heimerziehung und Vollzeitpflege sowie die für die jungen Volljährigen – machten 2010 zusammen mit 4,6 Mrd. Euro rund 67 Prozent der Gesamtaufwendungen des Arbeitsfeldes Hilfen zur Erziehung aus. Freilich betrug der Kostenanteil im Jahr 1995 noch fast 84 Prozent. Dies zeigt schon an, dass die Kostensteigerungsraten der Fremdunterbringungen mit 39 Prozent in den Jahren zwischen 1995 und 2010 weit unter denjenigen der ambulanten Hilfen (plus 383 Prozent) lagen.

b) Konzeptionelle Entwicklungen und Diskurse in der und über die Heimerziehung

Wie bereits aus dem Datenmaterial zu ersehen, hat sich die Heimerziehung im Verlauf der letzten 15 bis 20 Jahre weiter professionalisiert und entwickelt dabei nach und nach eine wissenschaftliche Kultur, neue empirische Erkenntnisse systematisch für die Praxis anzuwenden. Die Praxis der Kinder- und Jugendhilfe wird zunehmend geprägt durch evidenzbasierte Methoden und Verfahren. Jugendämter bevorzugen im Zuge der sich verbreitenden, aber in vielen Fällen unscharf gewordenen Sozialraumkonzepte (vgl. Abs. 8.5) regionale Unterbringungen. Angebote der Heimerziehung haben sich weiter differenziert nach Zielgruppen und Betreuungsintensitäten. Zugenommen hat auch – wie in allen Erziehungshilfen – die Notwendigkeit zur Kooperation mit benachbarten Leistungssystemen, so u. a. mit der Schule, mit Jugendberufshilfeprojekten und der Arbeitsverwaltung sowie mit Akteuren des Gesundheitswesens (insbesondere der Kinder- und Jugendpsychiatrie). Während überzeugende Weiterentwicklungen in Bezug auf eine sozialräumliche Orientierung stationärer Angebote, wie dem Heim um die Ecke (vgl. Moch 1989) oder Verknüpfungen von stationären und flexiblen ambulanten Angeboten (vgl. Weißenstein 2006), nicht vorangekommen zu sein scheinen, haben sich Formen einer in-

tensiveren Eltern- und Familienarbeit, verstanden als systematische Beteiligung und Einbeziehung von Eltern und Familien, sehr verbreitet. Waren Eltern in der Praxis der Heimerziehung früher eher „äußere Partner“, wenn nicht gar Störenfriede, haben mittlerweile Ansätze einer „familienaktivierenden Heimerziehung“ (vgl. Moos/Schmutz 2006) Anerkennung gefunden. Ihr Anspruch ist es, die Mütter und Väter in das Wohngruppenleben mit einzubeziehen, möglichst weitgehend in ihrer elterlichen Verantwortung zu belassen und der Aufgabe näher zu kommen, im Rahmen der außerfamiliären Unterbringung auch die „Entwicklungsbedingungen in der Herkunftsfamilie“, wie es in § 34 SGB VIII heißt, zu verbessern. Die Ergebnisse verschiedener Studien belegen den Zusammenhang von Partizipation und Erfolg von Heimerziehung, so wächst u. a. die Stabilität von Hilfeverläufen, wenn Eltern den Hilfeprozess selbst initiieren und unterstützen (vgl. Petrat/van Santen 2010).

Die fachliche Debatte um geschlossene Unterbringung bzw. freiheitsentziehende Maßnahmen in Heimen hat sich seit der differenzierenden Haltung des Elften Kinder- und Jugendberichts und insbesondere durch die Ergebnisse der diesbezüglichen DJI-Studie (vgl. Hoops/Permien 2006; Permien 2010) etwas versachlicht und kann empirisch fundierter geführt werden. In der Studie konnte genauer herausgearbeitet werden, wie unterschiedlich „freiheitsentziehende Maßnahmen“ faktisch aussehen, wie irritierend unübersichtlich sich der Graubereich zwischen „Geschlossenheit“, fakultativer Geschlossenheit und „Auszeit“-Regelungen in „offenen“ Heimen darstellt, für welche Fallkonstellationen freiheitsentziehende Maßnahmen infrage kommen, wie die rechtlichen Verfahren praktisch umgesetzt werden und wie Freiheitsentzug aus Sicht der Adressaten beurteilt wird. Als zentrales Ergebnis der Untersuchung kann festgehalten werden, dass Geschlossenheit den Aufbau pädagogischer Beziehungen zunächst erschwert (wie schon immer kritisiert) und erst dann positiv wirken kann, wenn Jugendliche „ihrerseits paradox reagieren und die ‚Zwangsangebote‘ quasi ‚freiwillig‘ annehmen“ (Permien 2010, S. 89). Andererseits konnte die Studie die Behauptung, unter Zwang entwickelten sich keine tragfähigen Beziehungen, nicht bestätigen (so schon Pankofer 1997). In wenigen Einzelfällen und nur unter der Voraussetzung, dass Gefahr für Leib und Leben des Kindes, Jugendlichen oder einer dritten Person besteht, scheint es jedenfalls im Sinne einer advokatorischen Ethik fachlich geboten zu sein, zeitlich eng begrenzt freiheitsentziehende Maßnahmen anzuwenden (vgl. Trede 2003). Hierfür bedarf es eines beteiligungsorientierten familienrechtlichen Verfahrens, wie es das FamFG seit 2009 vorschreibt (Verfahrensbeistand, Anhörung, Gutachten). Und es bedarf einer kind- und jugendorientierten Heimpädagogik, die vom Mittel des Freiheitsentzugs für eine kleine Zahl hoch belasteter und beschädigter Kinder oder Jugendlicher sehr restriktiv Gebrauch macht. Gefahr für die Heimerziehung als System (wegen Sogeffekten und einer möglichen Eskalationslogik sozialpädagogischer Intervention) geht von den bundesweit aktuell 375 Plätzen⁹² eher weniger aus. Die

größte Gefahr ist in politischen und medialen Debatten zu sehen, die dieses Angebot als Straflager und sichere Verwahrung, z. B. für delinquente Kinder, zweckentfremden wollen.

Eine besonders kritische Aufmerksamkeit seitens der Öffentlichkeit und Erziehungswissenschaft hat die Heimerziehung in den Jahren zwischen 2006 und 2011 im Zusammenhang mit Berichten und Befunden erfahren, die beim Runden Tisch „Heimerziehung in den 50er und 60er-Jahren“ vorgelegt worden waren (vgl. AGJ 2010b), sowie in der Debatte um sexuelle Gewalt in pädagogischen Institutionen und der Kirche (vgl. BMFSFJ/BMJ/BMBF 2010; Behnisch/Rose 2011; Andresen/Heitmeyer 2012). Im Kontext der Debatten des Runden Tisches Heimerziehung sowie in der sich daran anschließenden Aufarbeitung der Heimerziehung in der DDR hat sich nicht nur der Verdacht der Zufügung von Leid und Unrecht, Erniedrigung und Missbrauch in sehr vielen westdeutschen Heimen zwischen 1949 und 1975 und in Heimen der DDR zwischen 1949 und 1990 bestätigt; vielmehr zeigte sich auch, dass in Heimen untergebrachte Kinder und Jugendliche aufgezwungener Arbeit unterworfen wurden und dadurch zusätzliches Leid erfahren mussten. Die aktuelle Aufarbeitung der sexuellen Gewalt in Internaten, Schulen und Heimen hat darüber hinaus zu einer Sensibilisierung für die strukturelle Anfälligkeit pädagogischer und anderer Institutionen für Gewaltverhältnisse und zu Ergänzungen und Präzisierungen des Kinder- und Jugendhilferechts (persönliche Eignung von Betreuungskräften gem. § 72a SGB VIII; Heimaufsicht gem. § 45 SGB VIII) geführt. Es wird für jede pädagogische Institution, nicht nur für Heime der Jugendhilfe, zukünftig notwendig sein, eigene Verfahren des Schutzes von Kindern und Jugendlichen vor sexueller Gewalt sowie Reaktionsstandards auf geschehenes massives Fehlverhalten zu entwickeln (vgl. Kappeler 2011; Hochdorf 2010). Eckpunkte solcher Standards wären:

- Kinder und Jugendliche über ihre Rechte gut zu informieren,
- Beteiligung von Kindern und Jugendlichen aktiv zu fördern sowie
- ein unabhängiges Beschwerdemanagement zu etablieren, z. B. über eine unabhängige Ombudsperson (vgl. hierzu auch die europäische Initiative „Quality4children“ (www.quality4children.info)).

Die Kommission empfiehlt den Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe, die Analyse der strukturellen Ursachen dieser gravierenden, jahrzehntelangen und weitverbreiteten Fehlentwicklungen fortzusetzen und Konsequenzen für die Sicherung der intendierten Wirkung und Qualität der Leistungen im System der Kinder- und Jugendhilfe abzuleiten.

10.7.6 Hilfen für junge Volljährige

Die Verbesserung der Hilfen für junge Volljährige durch Einfügung des § 41 SGB VIII als Soll-Vorschrift war 1990 einer der Reformschwerpunkte des Kinder- und Jugendhilfegesetzes gewesen. Auch über 18-Jährige sollten

⁹² Vgl. www.dji.de/jugendkriminalitaet.

im individuellen Bedarfsfall regelhaft und nicht nur als Fortsetzungshilfe Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe beanspruchen können. Mit der Ausweitung der Zielgruppe der Kinder- und Jugendhilfe auf junge Volljährige wurde den veränderten Aufwuchsbedingungen junger Menschen, den verlängerten Schul- und Ausbildungszeiten und den längeren und komplizierter gewordenen Übergängen in die volle, auch wirtschaftliche Selbstständigkeit – wie sie in Kapitel 6 dargestellt wurden – Rechnung getragen. Vor diesem Hintergrund liegt das regelhafte Ende der Hilfen für junge Volljährige mit 21 Jahren sogar relativ früh. Zudem haben die jungen Menschen, die zum Adressatenkreis der Jugendhilfe zählen, häufig weniger Ressourcen zur Verfügung, zählen eher zu den Bildungsverlierern und müssen dennoch schneller die Verselbstständigung als Entwicklungsaufgabe bewältigen als andere, was nicht selten zu Überforderungssituationen und Problemen in der Lebensgestaltung führt (vgl. Nüsken 2006a, S. 10).

Nach § 41 SGB VIII ist der junge Mensch selbst Leistungsberechtigter und hat einen Regelrechtsanspruch auf notwendige Hilfe für die Persönlichkeitsentwicklung und zu einer eigenverantwortlichen Lebensführung bis zum 21. Lebensjahr und, im begründeten Einzelfall, auf Fortführungshilfe bis maximal zum 27. Lebensjahr. Im europäischen Vergleich steht Deutschland mit diesen rechtlichen Vorgaben sehr gut da, denn in anderen Ländern endet der Hilfsanspruch häufig mit dem 18. bzw. 19. Le-

bensjahr bzw. kann nur als Fortführungshilfe darüber hinaus gewährt werden (vgl. Mamier u. a. 2003, S. 23). Insofern sind die gesetzlichen Grundlagen für eine bedarfsgerechte Hilfe für junge Volljährige in Deutschland vorhanden.

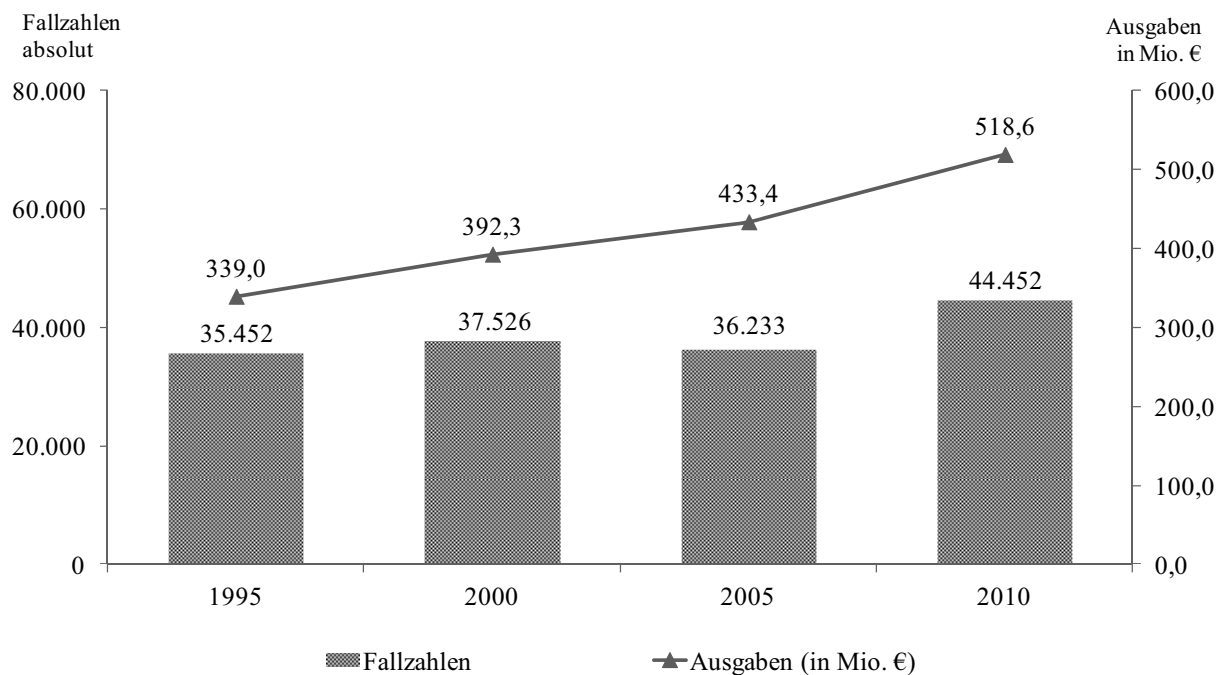
In der amtlichen Statistik zeigt sich zunächst, dass Volljährigkeit insofern wirkt, als die Inanspruchnahmequoten für Erziehungshilfen, die bei den 14- bis 17-Jährigen Höchstwerte von fast fünf Prozent eines Jahrgangs erreichen (Bezugsjahr jeweils 2010), bei den 18-Jährigen bereits deutlich zurückgehen auf 3,7 Prozent, um sich bei den 19-Jährigen auf 1,8 Prozent und bei den 20-Jährigen auf ein Prozent jeweils deutlich zu reduzieren (vgl. auch Pothmann 2011, S. 29). Ein Blick auf die Entwicklung der Fallzahlen – jeweils ohne Erziehungsberatung – seit 1995 zeigt bis 2005 eine hohe Konstanz (1995: 35 452 am 31. Dezember andauernde und im Bezugsjahr beendete Hilfen gem. § 41 SGB VIII; 2005: 36 233 Hilfen), um in den Jahren danach deutlicher auf zuletzt 44 452 Hilfen im Jahre 2010 zu steigen (vgl. Abbildung 10-16).⁹³

Die Ausgaben für die Volljährigenhilfen stiegen von 339 Mio Euro im Jahr 1995 recht kontinuierlich (abgese-

⁹³ Aus Gründen der Vergleichbarkeit werden für die Ergebnisse des Jahres 2010 nicht die Hilfen für junge Volljährige berücksichtigt, die eine Leistung jenseits des rechtlich kodifizierten Hilfekanons gem. §§ 29 bis 35 SGB VIII erhalten haben (n = 1 759).

Abbildung 10-16

Inanspruchnahme ausgewählter Leistungen der Hilfen für junge Volljährige (Deutschland; 1995 bis 2010; Fallzahlen absolut (Summe aus andauernden und beendeten Hilfen), Ausgaben in Mio. Euro)



Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Erzieherische Hilfen, Eingliederungshilfen, Hilfen für junge Volljährige, verschiedene Jahrgänge; Zusammenstellung und Berechnung: Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

hen von einer „Delle“ zwischen 2004 und 2006) auf 519 Mio. Euro im Jahr 2010, allerdings ist der Anteil der Hilfen gem. § 41 SGB VIII an den Gesamtausgaben der Hilfen gem. §§ 27, 35a und 41 SGB VIII über die Jahre rückläufig und beträgt im Jahr 2010 noch 7,5 gegenüber 8,3 Prozent im Jahre 2000 bzw. 8,5 Prozent im Jahre 1995 (vgl. Tabelle A10-10 im Anhang). Rund zwei Drittel der Volljährigenhilfen erfolgen stationär in Wohngruppen, betreuten Wohnformen, in Pflegefamilien oder „intensiver sozialpädagogischer Einzelbetreuung“. Zwischen den Bundesländern bestehen erhebliche Unterschiede in der Inanspruchnahme von Hilfen für junge Volljährige: So werden für das Bundesland Sachsen pro 10 000 der 18- bis unter 27-Jährigen 30 Hilfen für junge Volljährige für das Jahr 2010 erfasst, während in Mecklenburg-Vorpommern mit 87 Leistungen fast dreimal so viele zu registrieren sind. Noch einmal deutlich höher liegt die Inanspruchnahmequote in den Stadtstaaten Bremen und Hamburg. Hier werden pro 10 000 der genannten Altersgruppe 145 bzw. 160 in Anspruch genommene Hilfen für die jungen Volljährigen gezählt. Nüsken fand auf der Basis älterer Daten aus dem Jahre 2005 auch im interkommunalen Vergleich gravierende Differenzen mit ebenfalls bis zu fünffach höheren Fallzahlen von Kommune zu Kommune heraus (vgl. Nüsken 2008, S. 264).

In der Summe zeigen die empirischen Befunde, insbesondere das dramatische Sinken der Inanspruchnahme von Hilfen nach dem 18. Geburtstag, ein in mehrfacher Hinsicht „gesteuertes“ Leistungsfeld, das im Gesamtspektrum des Leistungsfeldes erzieherischer Hilfen quantitativ und konzeptionell zudem am Rande steht.

Gesteuert werden die Volljährigenhilfen *erstens* aus fiskalischen Motiven. Dabei spielen vordergründig steuerliche Einsparungsgründe eine Rolle (vgl. Kolvenbach 2004, S. 474), wie sie auch im Entwurf des Gesetzes zur Entlastung der Kommunen im sozialen Bereich (KEG) 2005 vorgebracht wurden, demzufolge die Hilfen für junge Volljährige wie in JWG-Zeiten lediglich als Folgemaßnahmen und grundsätzlich nur bis zum 21. Lebensjahr gewährt werden sollten. Im Fachdiskurs wird seit vielen Jahren – trotz steigender Fallzahlen – eine insgesamt restriktive Gewährungspraxis der Volljährigenhilfen bemängelt, und zwar im Sinne, dass die Intention und Vorschriften des SGB VIII unterlaufen, „getunnelt“ und jedenfalls nicht entsprechend des Leistungsgesetzes umgesetzt würden. Manchenorts würde die restriktive Gewährleistungspraxis biografisch gewissermaßen sogar nach vorne verlagert, und 17-Jährigen oder gar 16-Jährigen würden notwendige Hilfen verweigert mit Blick auf die baldige Volljährigkeit (vgl. Sozialpädagogisches Institut des SOS-Kinderdorf e. V. 2011; BVkE 2011).

Zweitens steht die restriktive Handhabung in Zusammenhang mit unterschiedlichen Wahrnehmungs- und Beurteilungsmustern der Fachkräfte (vgl. Nüsken 2006a, S. 12). Hier scheint die Auslegung des § 41 SGB VIII, insbesondere die mit der Volljährigkeit verbundene implizite Selbstständigkeits- und damit einhergehende Mitwirkungsfähigkeitsvermutung, eine tragende Rolle zu spielen: Der junge Volljährige ist selbst leistungsberechtigt

und zur Mitwirkung verpflichtet, was insbesondere vor dem Hintergrund des Verselbstständigungsziels durchaus sinnvoll ist. Jedoch können Defizite in der Persönlichkeitsentwicklung – als Indikator für einen Jugendhilfebedarf – auch und gerade in einem anfänglichen Fehlen von oder Schwankungen in der Mitwirkungsbereitschaft bzw. -fähigkeit Ausdruck finden. Paradoxerweise führen dann offensichtlich eben diese Defizite zu einem ausgeprägten Filtereffekt von vielen vorhandenen Bedarfen zu wenig tatsächlich geleisteten Hilfen (vgl. Articus u. a. 2011) durch „Strategien der Hilfevermeidung anstelle von Strategien der Hilfestellung“ (Sandermann u. a. 2007, S. 16).

Drittens mangelt es den Hilfen für junge Volljährige an einer spezifisch die Entwicklungsaufgaben dieser Altersgruppe berücksichtigenden fachlich-konzeptionellen Rahmung. Die vom Gesetzgeber im § 41 SGB VIII vorgesehene Ausrichtung der Volljährigenhilfe als „Hilfe für die Persönlichkeitsentwicklung und zu einer eigenverantwortlichen Lebensführung“ hat noch zu selten in Praxis-konzepten Eingang gefunden. Die methodischen Ansätze in der Volljährigenhilfen stellen häufig eine bloße Verlängerung der auf „Erziehung“, „Fürsorge“, „Schutz“ und „Betreuung“ fokussierten Handlungsansätze bei Jüngeren dar, wo (zurückhaltende) Begleitung, Beratung und Brückenbauen in die Selbstständigkeit angesagt wären (vgl. Will 2001; Nüsken 2008). Um die individuellen Unterstützungsbedarfe der jungen Volljährigen bei ihrer Verselbstständigung zu begreifen, wäre vielmehr ein erweitertes Verständnis von Selbstständigkeit vonnöten, welches neben Arbeit und Wohnen auch Identitätsthemen auf einer nichtfunktionalen Ebene mit einschließt (vgl. Rosenbauer 2011). Aus Adressatensicht haben bei den Hilfen für junge Volljährige auch die „Themenbereiche Selbstwertgefühl, Beziehungen zur Familie, Ausbildung, Wohnen und Finanzen“ eine hohe Bedeutung (vgl. Nüsken 2006b, S. 138).

Die Situation junger Volljähriger wird noch verschärft durch die schwierigen Zugänge und die hohen Voraussetzungen anderer Unterstützungssysteme, insbesondere die harten Sanktionsvorschriften (auch für jugendtypische Verstöße) oder das Auszugsverbot aus dem elterlichen Haushalt für unter 25-Jährige im SGB II. Zudem scheint manchmal ein sozialrechtliches Bermudadreieck bei unterstützungsbedürftigen 20- bis 25-Jährigen zu bestehen, ein „Verschiebebahnhof“ der Zuständigkeiten zwischen SGB II, III, VIII und XII, wobei die beteiligten Akteure nicht selten „Strategien der Hilfevermeidung anstelle von Strategien zur Hilfestellung“ betreiben (Sandermann u. a. 2007, S. 16). Nur vereinzelt existieren zwischen den Akteuren der verschiedenen Hilfesysteme vor Ort gemeinsame Vereinbarungen über Zuständigkeiten und Leistungen der beruflichen Integration für den Personenkreis der jungen Volljährigen (wie z. B. das „Fördersystem u25“ der Stadt Stuttgart, zusammengesetzt aus u25-Fallmanagerinnen und Fallmanagern des Jobcenters und Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Kundenzentrums u25 der Agentur für Arbeit und des Jugendamts). In diesem Zusammenhang ist schließlich zu erwähnen, dass benachteiligte junge Volljährige wenig Lobby haben. Eine

Ausnahme ist der Berliner Rechtshilfefonds Jugendhilfe e. V. (BRJ), der seit 2008 eine Auszugsberatung für junge Volljährige anbietet (vgl. Schiller/Schruth 2009). In der Rechtsberatung des BRJ bezüglich verweigerter Jugendhilfeleistungen machen die jungen Menschen, bei denen es akut um Gewährungsfragen über die Volljährigkeit hinausgeht, den größten Teil der Betroffenen aus (vgl. Sandermann u. a. 2007).

10.8 Weitere Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe

10.8.1 Schutzauftrag der Kinder- und Jugendhilfe, Inobhutnahme

Es ist ein – eingangs dieses Kapitels bereits skizziertes – Charakteristikum der letzten zehn Jahre, dass der Schutzauftrag der Jugendhilfe, obwohl grundsätzlich schon immer vorhanden (vgl. § 1, Absatz 3 Nummer 3 SGB VIII), als Folge der öffentlichen Debatten um einen zu verbessernden Kinderschutz – durch die Präzisierung des Schutzauftrags in § 8a SGB VIII und die explizite Einbeziehung von Lehrkräften, Ärztinnen und Ärzten und anderen sogenannten „Berufsheimnisträgern“ gem. § 203 StGB in die Wahrnehmung des Schutzauftrages durch das Gesetz zur Kooperation und Information im Kinderschutz (KKG) ein erheblich größeres Gewicht erhalten hat. Entsprechend den seit dem 1. Oktober 2005 in Kraft getretenen Bestimmungen des § 8a SGB VIII haben Jugendämter und alle sonstigen Einrichtungen und Dienste der Jugendhilfe bei Vorliegen gewichtiger Anhaltspunkte für eine Kindeswohlgefährdung die Gefährdungslage im Zusammenwirken mehrerer Fachkräfte abzuschätzen und anschließend unter Einbeziehung möglichst der Sorgeberechtigten und der betroffenen Minderjährigen Maßnahmen zu ergreifen, die die Gefährdung abzuwenden vermögen. § 8a SGB VIII hatte erhebliche Auswirkungen auf die Fachpraxis, wie zuvor nur die Regelungen zur Hilfeplanung gem. § 36 SGB VIII in den 1990er-Jahren, und führte zur Entwicklung von Verfahren, Methoden und Arbeitshilfen, wie Kindeswohlgefährdungen möglichst zutreffend eingeschätzt werden können. § 8a SGB VIII erzeugte zudem einen wahren Boom an Fortbildungen und Publikationen (vgl. u. a. Jordan 2006; Kindler u. a. 2006; Körner/Deegener 2011) – und verunsichert dennoch viele Fachkräfte insbesondere in der Kindertagesbetreuung.

Insgesamt ist ein Risiko-, Schutz- und Kontrolldiskurs dominant geworden, der auch Konsequenzen für das Handeln der Kinder- und Jugendhilfe hat: „8a-Teams“ nehmen in der alltäglichen Arbeit von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Allgemeinen Sozialen Dienste der Jugendämter einen zunehmend größeren Raum ein, „Kontrollaufträge“ der Jugendämter z. B. im Rahmen von Sozialpädagogischen Familienhilfen nehmen zu, und es ist bundesweit eine ansteigende Zahl von Inobhutnahmen gem. § 42 SGB VIII als kurzfristige Kriseninterventionen festzustellen. Ersten empirischen Untersuchungen zufolge (Moos/Schmutz 2012; Kindler 2012) gab es z. B. in Essen und in Kaiserslautern immerhin in einem Prozent der Familien mit Kindern Gefährdungsmeldungen.

Im Jahr 2011 wurden 38 456 Minderjährige im Rahmen einer Inobhutnahme vorläufig untergebracht, davon erfolgten rund ein Viertel der Unterbringungen auf eigenen Wunsch. Nachdem nach 1995 bis um die Jahrtausendwende ein Anstieg der Inobhutnahmen zu verzeichnen war (von einem Eckwert von 14,7 je 10 000 der unter 18-Jährigen auf eine Inobhutnahme-Quote von rund 20), ging die Quote bis ca. 2005/2006 leicht zurück, um danach stark anzusteigen. So stieg der Eckwert von 18,3 im Jahr 2006 auf 28,8 im Jahr 2011. Erfolgt bis 2002 rund ein Drittel der Inobhutnahmen auf eigenen Wunsch i. d. R. älterer Kinder und Jugendlicher, so sank dieser Anteil bis 2011 deutlich: Nunmehr sind knapp 75 Prozent der Inobhutnahmen Unterbringungen der Jugendämter aufgrund professionell diagnostizierter Gefährdungslagen.

Der altersmäßige Schwerpunkt liegt bei den 14- bis unter 18-Jährigen (vgl. Abbildung 10-17).

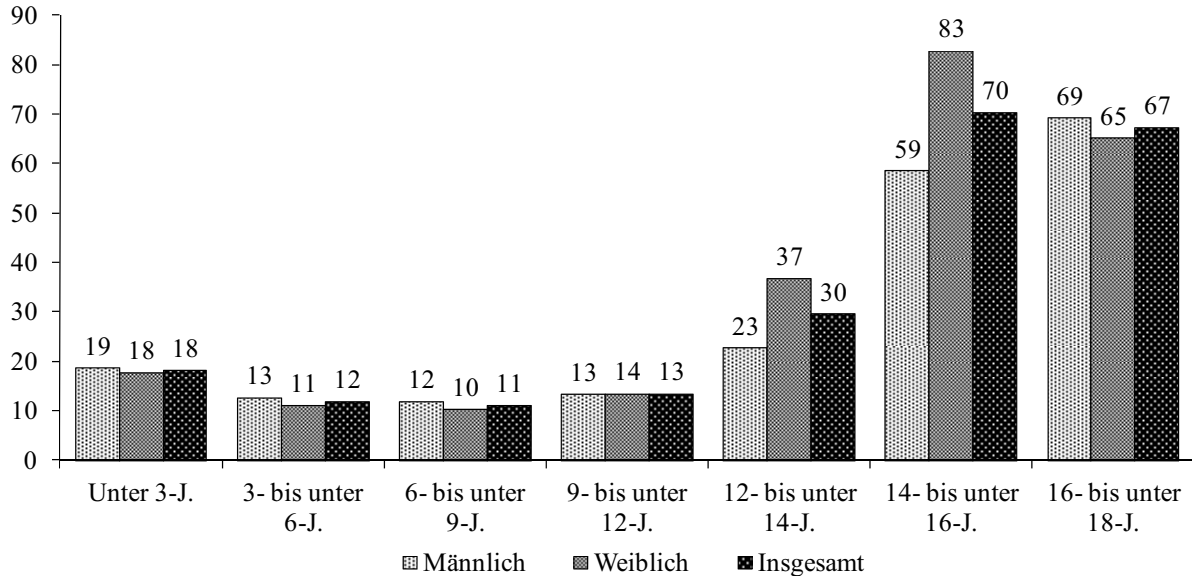
Im zeitlichen Verlauf zeigt sich, dass Fallzahlen bei den Inobhutnahmen seit 2005 nicht nur für die Älteren, sondern insbesondere auch bei den unter Dreijährigen, gestiegen sind (vgl. Abbildung 10-18).

Die Inobhutnahme soll eine kurzfristige Krisenintervention sein, um eine Minderjährige oder einen Minderjährigen an einem Ort unterzubringen, an dem der junge Mensch vorläufig geschützt ist (vgl. Lewis u. a. 2009). Entgegen dieser Konzeption dauern Inobhutnahmen immer länger. 1995 dauerten 62 Prozent der Inobhutnahmen unter einer Woche und lediglich 25 Prozent über zwei Wochen, im Jahr 2011 dauerten unter einer Woche noch knapp 50 Prozent der Inobhutnahmen, während 38,6 Prozent über zwei Wochen liefen. Allerdings verdecken diese Ergebnisse aus den Standardtabellen der amtlichen Statistik mitunter erheblich längere Laufzeiten der Maßnahmen. So zeigt eine Analyse der Einzeldaten des Jahres 2007, dass immerhin 2 Prozent aller Inobhutnahmen erst nach einem halben Jahr oder länger wieder beendet worden sind (vgl. Pothmann 2009a, S. 116).

Diese Ergebnisse zeigen: Immer wieder gibt es „Hängepartien“, sei es, weil Eltern entgegen erster Zusagen doch keinen Antrag auf Hilfen zur Erziehung unterschreiben, sei es weil ein familiengerichtliches Verfahren wegen sorgerechter Eingriffe sich z. B. wegen beauftragter Gutachten in die Länge zieht, sei es, weil Fachkräfte der Jugendämter im Wissen, dass der junge Mensch erst einmal gut aufgehoben ist, die weitere Hilfeplanung nicht mit dem erforderlichen Nachdruck verfolgen. Lang andauernde Inobhutnahmen sind fachlich ein großes Ärgernis und fast als Kunstfehler zu qualifizieren, insbesondere bei kleinen Kindern, die in Bereitschaftspflegestellen platziert wurden. Bereits die DJI-Studie zur Bereitschaftspflege von 2002 hat verdeutlicht, dass insbesondere bei kleinen Kindern, die sich besonders schnell neu binden, besonders lange Aufenthaltsdauern vorlagen: Die Bereitschaftspflege bei Kindern unter drei Jahren erstreckte sich für mehr als 21 Prozent über einen Zeitraum von drei bis sechs Monaten und für 19 Prozent sogar über eine Zeitspanne von mehr als sechs Monaten (vgl. BMFSFJ 2002, S. 127).

Abbildung 10-17

Inobhutnahmen¹ nach Altersgruppen und Geschlecht (Deutschland; 2011; Angaben pro 10 000 der alters- und geschlechtergleichen Bevölkerung)

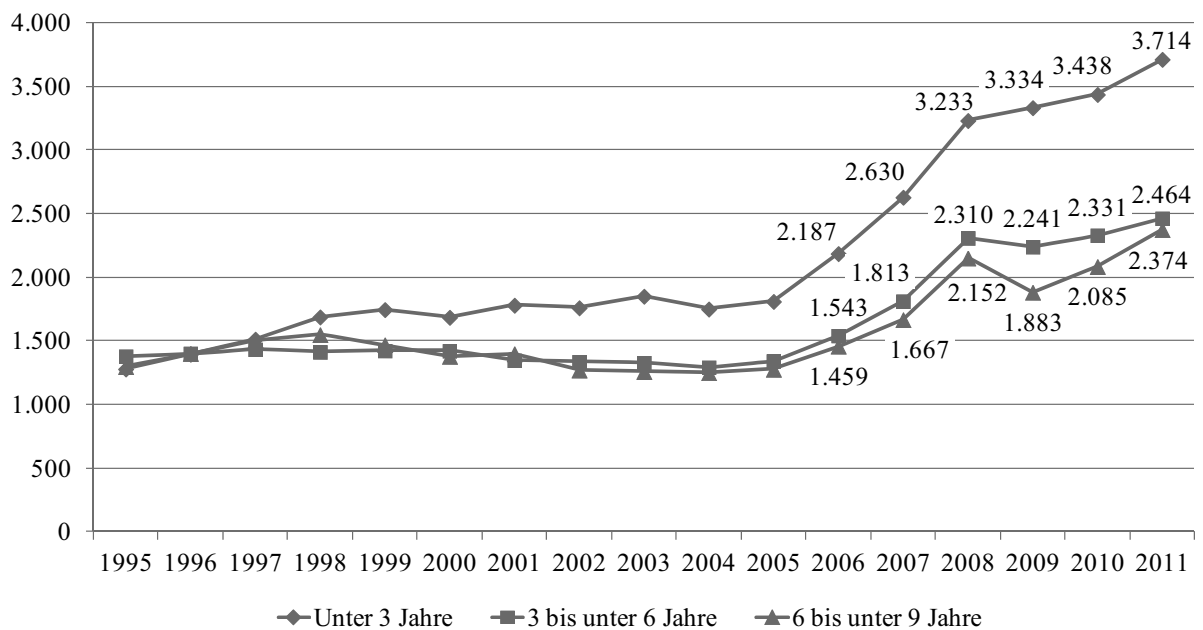


¹ Fallzahlen inklusive Herausnahmen. Da die Bevölkerungsdaten für 2011 nach Altersgruppen noch nicht vorlagen, werden als Referenzgröße die Ergebnisse der Bevölkerungsfortschreibung für das Jahr 2010 herangezogen.

Quelle: Statistisches Bundesamt 2012h; Zusammenstellung und Berechnung: Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

Abbildung 10-18

Entwicklung der vorläufigen Schutzmaßnahmen für die unter Drei-, die Drei- bis unter Sechs- und die Sechs- bis unter Neunjährigen (Deutschland; 1995 bis 2011; Angaben absolut)



Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Vorläufige Schutzmaßnahmen, verschiedene Jahrgänge; Zusammenstellung: Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

Im Vergleich der Bundesländer zeigen sich sehr große Unterschiede bei den Inobhutnahme-Quoten (vgl. zum folgenden Tabelle A10-16 im Anhang). Die Spanne reicht im Jahr 2011 von einem Eckwert (je 10 000 der gesamten Minderjährigenpopulation mit Datenbasis 2010) in Höhe von 13,9 in Bayern bis 69,6 in Hamburg, wobei sich erhebliche Divergenzen sowohl unter den Flächenländern zeigen (Mecklenburg-Vorpommern: 47,9; Nordrhein-Westfalen: 34,8; Rheinland-Pfalz: 17,5) wie auch unter den Stadtstaaten (Hamburg: 69,6; Berlin: 35,2). Die bereits weiter oben skizzierte „Wellenbewegung“ zwischen 1995 und 2010 zeigt sich in allen Bundesländern mit Ausnahme Berlins. In Berlin nahm die ION-Quote zwischen 2001 und 2002 abrupt ab von einem Eckwert von 69,2 (je 10 000 aller Minderjährigen) auf 39,6, und sie hat bis 2010 weiter abgenommen auf 24,8 in 2010 – ein für eine Großstadt ungewöhnlich niedriger Wert –, ehe für 2011 wieder eine Zunahme der Fallzahlen zu beobachten ist. Gleichwohl ist die Zahl der Inobhutnahmen in Berlin im Verhältnis zu den unter 18-Jährigen aktuell nur halb so hoch wie in Hamburg.

Die Entwicklung bei den Inobhutnahmen weist eindrücklich auf einen erheblichen Wandel der Hilfkultur der Jugendämter seit ungefähr 2005/2006 hin: Kinder- und Jugendhilfe hat sich insoweit von der Dienstleistungsorientierung zumindest partiell entfernt und agiert wieder stärker als intervenierende und die Erziehung in und durch die Familie kontrollierende Instanz. Dieser „8a“- und „Kevin“-Effekt lässt sich empirisch sowohl an der

faktischen Entwicklung der Inobhutnahme-Quoten wie auch am Rückgang der Inobhutnahmen „auf eigenen Wunsch“ nachzeichnen. Die Achtsamkeit des Hilfesystems scheint zudem stark kommunalpolitisch gesteuert zu werden – anders können die sehr unterschiedlichen Entwicklungen bei den Inobhutnahmen zwischen verschiedenen Bundesländern im Zeitverlauf nicht erklärt werden.

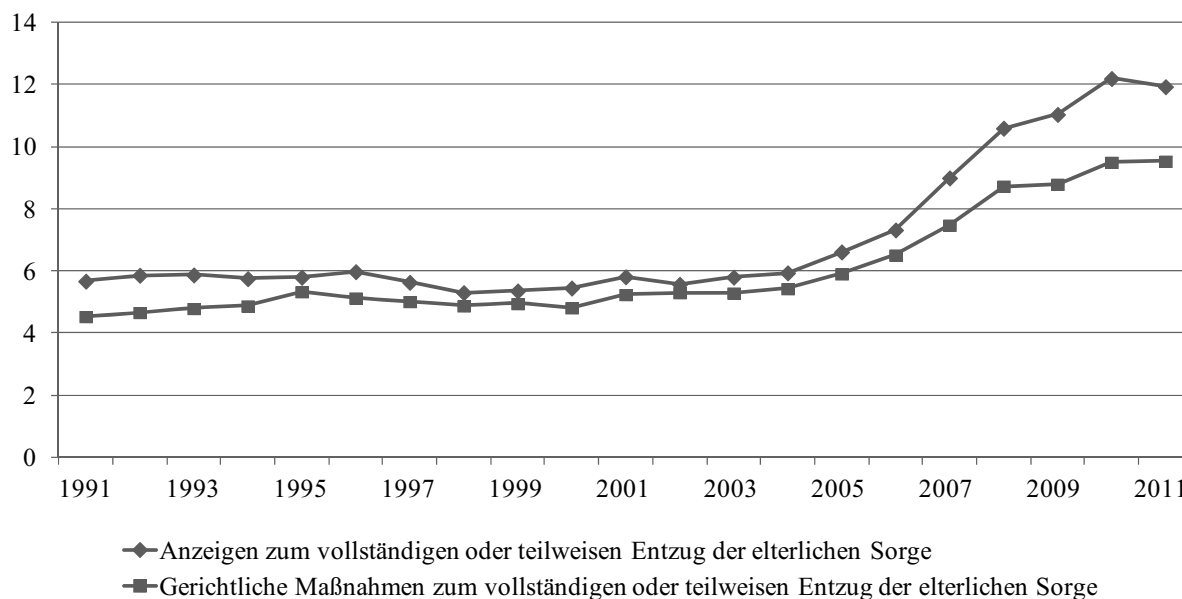
10.8.2 Sorgerechtliche Maßnahmen, Vormundschaften und Pflegschaften

Auch bei den sorgerechtlichen Maßnahmen, d. h. dem teilweisen oder vollständigen Entzug der elterlichen Sorge durch die Familiengerichte, ist eine der Entwicklung bei den Inobhutnahmen vergleichbare Wellenbewegung zwischen 1995 und 2010 festzustellen. Seit 2005 ist eine deutliche Fallzahlensteigerung absolut und v. a. relativ (Eckwert je 10 000 der unter 18-Jährigen) zu erkennen. 2010 wurde seitens der Jugendämter in 16 197 Fällen das Familiengericht gem. § 8a Absatz 3 SGB VIII angerufen, um sorgerechtliche Maßnahmen zu treffen; das entspricht einem Eckwert von 12,1 (vgl. Abbildung 10-19), in 12 681 Fällen wurde den Eltern das Sorgerecht ganz oder teilweise entzogen.

Die Vormundschaft bzw. Pflegschaft bedeutet die vom Gericht oder per Gesetz übertragene Befugnis zur Vertretung des Kindes anstelle der Eltern. Die Vormundschaft umfasst dabei die komplette Übertragung der Vermögens- und Personensorge auf eine hierfür geeignete Person, ei-

Abbildung 10-19

Anzeigen und gerichtliche Maßnahmen zum vollständigen oder teilweisen Entzug der elterlichen Sorge (Deutschland; 1995 bis 2011; Angaben pro 10 000 der unter 18-Jährigen)¹



¹ Die Fallzahlen für das Jahr 2011 müssen hier auf die Zahl der Minderjährigen in der Bevölkerung des Jahres 2010 bezogen werden, da entsprechende Bevölkerungsdaten zum Zeitpunkt der Manuskripterstellung nicht vorgelegen haben.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Pflegschaften, Vormundschaften, Beistandschaften, Pflegeerlaubnis, Sorgerechtsentzug, Sorgelösung, verschiedene Jahrgänge; Zusammenstellung und Berechnung: Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

nen Vormundschaftsverein oder das Jugendamt, während bei einer Pflegschaft immer definierte Teilbereiche der Sorge, z. B. das Aufenthaltsbestimmungsrecht oder die Gesundheitsfürsorge, übertragen werden. Per Gesetz wird das Jugendamt Vormund

- aller Kinder von unverheirateten minderjährigen Müttern,
- während eines laufenden Adoptionsvermittlungsverfahrens ab Einwilligung der Eltern sowie
- für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge.

Gesetzliches Leitbild der Vormundschaft ist die elterliche Sorge nach dem BGB, daher soll außerhalb der gesetzlichen Vormundschaft vorrangig eine natürliche Person – idealerweise aus dem verwandtschaftlichen oder nahen Umfeld des Mündels – zum Vormund bestellt werden, der das Pflegekind auch in seinem Haushalt aufnimmt, sich aber ebenso bei notwendiger Fremdunterbringung intensiv um den ihm anvertrauten jungen Menschen kümmert. Entgegen der gesetzlichen Leitidee wird tatsächlich jedoch bei drei von vier Vormundschaften/Pflegschaften das Jugendamt bestellt, das wiederum gem. § 55 SGB VIII diese Aufgaben Einzelnen seiner Fachkräfte als Amtsvormund oder Amtspfleger überträgt (vgl. Tabelle A10-17 im Anhang).

In der fachlichen Debatte und unterstützt durch einschlägige Studien (vgl. Münder u. a. 2000; Hansbauer u. a. 2004; Zitelmann u. a. 2004) wird das Rechtsinstitut der Amtsvormundschaft seit Jahren kritisch betrachtet, und neben einer stärkeren Gewinnung und Nutzung persönlicher Einzelvormünder werden auch bessere gesetzliche und finanzielle Rahmenbedingungen gefordert. Kritisiert wurden im Wesentlichen die hohen Fallzahlen der Amtsvormünder, die lediglich „Schreibtischvormundschaften“ zuließen und dazu führten, dass viele Mündel ihren Vormund nie kennenlernten, die im Länder- und Kommunenvergleich völlig unterschiedlichen Qualitätsstandards sowie die möglichen Interessenkonflikte zwischen dem Amtsvormund als „Anwalt des Kindes“ und seiner Einbindung in das Jugendamt als Kostenträger. Diese kritische Debatte hat sich im Jahr 2006 durch den Fall Kevin noch verstärkt. Das durch seinen Stiefvater misshandelte und getötete Kleinkind stand unter der Obhut eines Amtsvormundes, der für 240 Mündel zuständig war, der das Wohlergehen des ihm anvertrauten Mündels nicht persönlich überwachen konnte und sich stattdessen vollkommen auf den fallzuständigen Sozialarbeiter verlassen hatte (vgl. Bremische Bürgerschaft 2007).

Der Bundesgesetzgeber hat auf diese Missstände reagiert und einerseits 2008 das „Gesetz zur Erleichterung familiengerichtlicher Maßnahmen bei Gefährdung des Kindeswohls“ verabschiedet. Andererseits trat zum 6. Juli 2011 das „Gesetz zur Änderung des Vormundschafts- und Betreuungsrechts“ in Kraft, das dem Amtsvormund in der Regel monatliche Kontakte mit dem Mündel in dessen üblicher Umgebung auferlegt sowie die Aufgabe des Vormunds deutlich anspruchsvoller beschreibt. Ein vollzeitbeschäftigter Amtsvormund soll gem. § 55 SGB VIII mit Wirkung vom 1. Juli 2012 zudem höchstens 50 Mündel

betreuen. Insbesondere die Novelle des Vormundschaftsrechts 2011 hatte ganz erhebliche Auswirkungen auf die Praxis der Amtsvormundschaft, die freilich für diesen Bericht noch nicht mit empirischen Fakten untermauert werden kann: Durch die gesetzlich vorgeschriebene Personalbemessung wurde in vielen Jugendämtern neues, zunehmend auch sozialpädagogisches Personal angestellt, und es ist eine breite konzeptionelle Debatte über die Amtsvormundschaft entstanden mit dem Ziel, dieses klassische Rechtsinstitut zu qualifizieren und zu einer persönlich vom Mündel erlebbaren, kontinuierlichen und dem Kind und seinen Bedürfnissen zugewandten Interessenvertretung weiterzuentwickeln. Die intensivere Wahrnehmung des vormundschaftlichen Auftrages wird zu einer Veränderung der Zusammenarbeit mit dem ASD und mit Pflegefamilien führen, die – mit Blick auf letztere – Takt erfordert.

Der Bundesgesetzgeber beabsichtigt, in einer umfangreicheren zweiten Novelle des Vormundschaftsrechts die bislang empirisch randständigen Vormundschaftsformen, d. h. ehrenamtliche Einzelvormundschaften, Vereinsvormundschaften oder Berufsvormundschaften, im Interesse des Mündels zu stärken. Die Sachverständigenkommission unterstützt alle Bemühungen, die die Rolle des Vormunds so stärkt, dass er für das Mündel eine signifikante, positive und kontinuierliche Bezugsperson sowie ein tatkräftiger, kundiger und zuverlässig erreichbarer Interessenwahrer bzw. Interessenwahrerin darstellt. Der „neue“ Amtsvormund kann dies allerdings durchaus auch leisten.

10.8.3 Mitwirkung in gerichtlichen Verfahren

a) Mitwirkung im familiengerichtlichen Verfahren

Die Beteiligung der Kinder- und Jugendhilfe, hier insbesondere des ASD und der Beratungsstellen, in familiengerichtlichen Verfahren gem. § 50 SGB VIII ergibt sich – jenseits der Verfahren zum (teilweisen) Entzug der elterlichen Sorge gem. § 1666 BGB – vor allem bei Sorge- und Umgangsauseinandersetzungen der Eltern nach Trennung und Scheidung. In den Jahren zwischen 2000 und 2010 bewegte sich die bundesweite Scheidungsziffer auf etwa ähnlichem Niveau und betrug 389 (je 1 000 geschlossene Ehen desselben Eheschließungsjahrgangs) im Jahr 2010, d. h. knapp 40 Prozent der Ehen werden wieder geschieden. Die absolute Anzahl der Scheidungen hat sich zwischen 1991 und 2010 von 136 317 auf 187 027 erhöht. Im Jahr 2010 waren bundesweit 145 146 minderjährige Kinder von der Scheidung ihrer Eltern (neu) betroffen. Hinzu kommen die Kinder, die die Trennung ihrer nicht miteinander verheirateten Eltern erfahren.

Familiäre Konflikte nach Trennung und Scheidung können Kinder in ihrer Entwicklung schwer belasten und sind nicht selten Anlass für die Inanspruchnahme von Hilfen zur Erziehung (vgl. Wallerstein u. a. 2002). Die fachlichen Debatten, die Rechtsentwicklung und die Rechtsprechungspraxis zielen dabei seit Jahrzehnten, beginnend mit den wegweisenden Arbeiten von *Goldstein* u. a. (1974), auf die strikte Beachtung des Kindeswohls und die Orientierung von Unterstützung, Beratung und familiengerichtlichen Entscheidungen am Wohl des einzelnen

Kindes („in the best interest of the child“). Hier hat das zum 1. September 2009 in Kraft getretene „Gesetz über das Verfahren in Familiensachen und in den Angelegenheiten der freiwilligen Gerichtsbarkeit“ (FamFG) wesentliche Elemente der sog. Cochemer Praxis aufgegriffen (vgl. Abs. 9.1.3).

Einen Paradigmenwechsel stellt nicht nur die Diskurstatt der bislang gerichtsblichen Entscheidungs-Orientierung dar, auch ist die Cochemer Praxis, die zwischenzeitlich in vielen Regionen Deutschlands aufgegriffen wurde (vgl. Fichtner 2006), geprägt von einer engeren Zusammenarbeit der beteiligten Professionen. Unter Respektierung der richterlichen Unabhängigkeit im Einzelfall finden sich Richter, Jugendamtsmitarbeiter, Anwälte und Beratungsfachkräfte in regionalen Arbeitskreisen Trennung und Scheidung (oder AK mit ähnlichen Bezeichnungen) zusammen, um sich wechselseitig über ihre Arbeit und Ansätze zu informieren, Grundsätze der gemeinsamen Arbeit zu diskutieren und abzustimmen und sich gemeinsam fortzubilden.

Der Kinder- und Jugendhilfe wachsen mit dieser Entwicklung Aufgaben zu, die weit über eine „Mitwirkungsaufgabe“ hinausgehen, denn sie bringt zum einen den sozialpädagogischen Blick auf das Kind und die familiäre Beziehungsdynamik in das Verfahren ein und leistet mit ihren Mitteln der aufsuchenden Beratung und Unterstützung gem. §§ 17, 18 SGB VIII und weiterer Hilfsangebote einen zentralen Beitrag zu einem möglichst hohen Maß an Elternkonsens.

Zu diesen „neuen“ Interventionsformen bei konflikthaften Trennungs- und Scheidungsprozessen liegen noch relativ wenige empirische Befunde vor. Neben einer ersten explorativen Studie *Fichtners* (2006) hat vor allem die Studie „Kinderschutz bei hochstrittiger Elternschaft“ (Fichtner u. a. 2010) Ergebnisse zum Anteil hochkonflikthafter Trennungs-/Scheidungsfamilien (immerhin rund 25 Prozent) und Auswirkungen hochstrittiger Paare auf die Kinder sowie Hinweise bezüglich wirkungsvoller Interventionsansätze erbracht. „Insgesamt zeigen sich hochkonflikthafte Scheidungs- und Trennungseltern als stark belastete Gruppe mit deutlich verringerter Offenheit gegenüber beratenden Interventionen, aber gleichzeitig mit einem hohen Bedarf an Unterstützung, insbesondere zur Förderung von Selbstwirksamkeit. In dieser Situation scheinen die Wahrnehmung der Kinder und deren Bedürfnisse bei solchen Eltern deutlich eingeschränkt“ (Fichtner u. a. 2010, S. 11).

In der Summe greift also die mediativ ausgerichtete Cochemer Praxis das schon mit der Kindschaftsrechtsreform 1998 gestärkte Primat der Elternautonomie auf, allerdings indem es mit öffentlichen Mitteln – im Sinne des Kindeswohls – recht massiv auf Elternteile im Trennungskonflikt einwirkt.

b) Jugendhilfe im Strafverfahren: Jugendgerichtshilfe

Die Mitwirkung der Jugendhilfe in Verfahren nach dem Jugendgerichtsgesetz ist als sogenannte andere Aufgabe

der Jugendhilfe im § 52 SGB VIII normiert. Wenn Jugendliche von der Polizei einer Straftat verdächtigt werden, übernimmt die Kinder- und Jugendhilfe in diesen Fällen eine wichtige Scharnierfunktion an den Schnittstellen zu Polizei und Justiz. Im Rahmen des am Erziehungsgedanken orientierten Jugendstrafverfahrens hat die Kinder- und Jugendhilfe die zentrale Aufgabe, die pädagogische Perspektive einzubringen und pädagogische Strategien zu entwickeln. Diese Aufgabe wird von der Jugendhilfe in der Regel von spezialisierten Organisationseinheiten oder im Rahmen des Allgemeinen Sozialen Dienstes wahrgenommen, die unter den Begriffen Jugendgerichtshilfe oder Jugendhilfe im Strafverfahren firmieren. Der Terminus Jugendgerichtshilfe (JGH) wird auch im Jugendgerichtsgesetz (§ 38 JGG) genutzt. Er verweist auf die lange Geschichte der Jugendhilfe im Strafverfahren, deren Aufgabe ursprünglich nicht eigenständig, sondern als Hilfe und Unterstützung für das Jugendgericht definiert wurde. Spätestens mit der Einführung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes 1990 hatte dieses Verständnis endgültig seine Grundlage verloren und die Jugendhilfe im Strafverfahren ihren Weg aus dem „Souterrain der Justiz“ unter das Dach der modernen Kinder- und Jugendhilfe gefunden.

Die im Jahr 2009 vom Deutschen Jugendinstitut durchgeführte Online-Befragung aller Jugendhilfen im Strafverfahren in Deutschland (Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention/Projekt Jugendhilfe und Sozialer Wandel 2011) hat gezeigt, dass sich die Institution Jugendhilfe im Strafverfahren, unabhängig von sonstigen Unterschieden wie Organisationsform und -größe oder der Region, als Bestandteil der Kinder- und Jugendhilfe sieht, auch wenn häufig noch der Begriff Jugendgerichtshilfe als Selbstbezeichnung genutzt wird. Überwiegend werden die Aufgaben von eigenständigen, spezialisierten, meist recht kleinen Organisationseinheiten wahrgenommen, in denen die Fachkräfte oft über eine langjährige Berufserfahrung verfügen. Trotz hoher Arbeitsbelastung, was sich unter anderem darin widerspiegelt, dass in etwa 16 Prozent der Organisationseinheiten Überlastungsanzeigen gestellt worden sind, bestehen eine vergleichsweise hohe Arbeitszufriedenheit und eine geringe Personalfuktuation (hier und um folgenden: Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention/Projekt Jugendhilfe und Sozialer Wandel 2011). Dies gilt insbesondere für die Fachkräfte in spezialisierten Organisationseinheiten, in geringerem Ausmaß für die Fachkräfte, die die Aufgaben der Jugendhilfe im Strafverfahren als einen Teil der Arbeit im Allgemeinen Sozialen Dienst (ASD) wahrnehmen.

Das Handlungsfeld der Jugendhilfe im Strafverfahren an der Schnittstelle zu Polizei und Justiz erfordert besonderes Fachwissen sowie den Aufbau und die Pflege verbindlicher Kooperationsstrukturen, weshalb – wie immer wieder in den Fachdebatten, z. B. auf den Jugendgerichtstagen betont wird – besonders qualifizierte Fachkräfte gebraucht werden. Ein noch vor einigen Jahren befürchteter Trend der Auflösung spezialisierter Organisationseinheiten und einer Verlagerung der Aufgaben auf den ASD ist nicht zu verzeichnen. Auch innerhalb des ASD sind Spe-

zialisierungen und Schwerpunktbildungen für den Bereich der Jugendhilfe im Strafverfahren zu finden.

Eine, wenn auch nur selten zu findende, besondere Organisationsform ist die vollständige Delegation der Aufgaben an einen Freien Träger. Bei der Umsetzung vor Ort stellen sich einige Schwierigkeiten und auch in der Fachdebatte werden noch ungeklärte Fragen formuliert (Goerdeler 2009). Zurzeit scheint sich dieses Modell nicht weiter zu verbreiten. Weiter verbreitet – immerhin jede neunte Organisationseinheit – sind äußerst kleine Einheiten, die lediglich aus einer einzelnen Person bestehen. Bislang blieben diese „Ein-Personen-JGH“ mit ihren besonderen fachlichen Herausforderungen – durch z. B. fehlenden kollegialen Austausch, mangelnde Vertretungs- und Reflexionsmöglichkeit – in der Fachdiskussion noch unbeachtet (Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention/Projekt Jugendhilfe und Sozialer Wandel 2011).

Die Befunde der Online-Befragung haben zudem auf die zentrale Bedeutung der Kooperation mit dem Jugendgericht hingewiesen: Die Jugendhilfe im Strafverfahren hat sich in den letzten Jahren zu einem unverzichtbaren Kooperationspartner entwickelt, dessen pädagogische Kompetenz und erzieherisch orientierte Angebote zu einem wesentlichen Bestandteil des Jugendstrafverfahrens geworden sind. Vor diesem Hintergrund hat die Einführung des § 36a in das SGB VIII im Rahmen des Gesetzes zur Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe (KICK) im Jahr 2005 auf der Justizseite, und folgend in der Fachdiskussion mit seiner Klarstellung und Betonung der Steuerungsverantwortung der Jugendhilfe, für nicht unerhebliche Irritationen gesorgt. Auch wenn sich in der Fachpraxis in einzelnen Kommunen Beispiele von schweren Kooperationsproblemen finden lassen, so zeigen die Daten des Jugendgerichtshilfebarometers, dass der § 36a SGB VIII in der Fläche keine gravierenden Auswirkungen auf die Kooperation von Jugendhilfe und Justiz gehabt hat.

Insgesamt wird die Zusammenarbeit der Jugendhilfen im Strafverfahren mit den Jugendgerichten weit überwiegend als gut bis sehr gut eingeschätzt. Auch sieht sich die Jugendhilfe im Strafverfahren als wichtiger Partner vom Jugendgericht wertgeschätzt. Grund hierfür ist nicht nur die pädagogische Kompetenz der Jugendhilfe vor und während der Verhandlung, sondern es sind auch die Angebote, die die Jugendhilfe vor allem im Bereich der jugendrichterlichen Weisungen vorhält. Die meist von freien Trägern der Jugendhilfe angebotenen sogenannten ambulanten Maßnahmen, wie z. B. soziale Trainingskurse, Antigewalttrainings etc., wurden in den letzten Jahren immer weiter ausdifferenziert und sind aus dem Jugendstrafverfahren nicht mehr wegzudenken, da hier der Erziehungsgedanke des Jugendgerichtsgesetzes in besonderem Maße zum Tragen kommt und die mit freiheitsentziehenden Sanktionen verbundenen schädlichen Folgen vermieden werden können. Welche Entwicklungsmöglichkeiten zur Vermeidung eines Freiheitsentzuges bestehen, wenn die Justiz gemeinsame Lösungen mit der Jugendhilfe sucht, zeigt das Projekt „Chance“ in Baden-

Württemberg, in dem zur Jugendstrafe verurteilten Jugendlichen in stationären Einrichtungen der Jugendhilfe ein Vollzug in freien Formen angeboten wird.

Auch wenn etwa 72 Prozent der befragten Jugendhilfe im Strafverfahren die Angebotsstruktur als angemessen einschätzen, wird aber in über einem Viertel der Fälle die Angebotsstruktur als unzureichend beschrieben. Hier gibt es regional große Unterschiede, die für die betroffenen Jugendlichen gravierende Auswirkungen haben können, wenn z. B. nur in zwei Dritteln der Bezirke ein ausreichendes Angebot an Plätzen zur Untersuchungshaftvermeidung vorhanden ist. Auch ein anderer Befund weist auf einen Entwicklungsbedarf hin: Nicht selten werden die ambulanten Maßnahmen abgebrochen, was bis zu dem – aus fachlicher Sicht eigentlich unbedingt zu vermeidenden – Freiheitsentzug in Form des Ungehorsamsarrestes führen kann. Über ein Drittel der befragten Institutionen schätzt die Situation so ein, dass die Anzahl der Ungehorsamsarreste gestiegen ist.

Reflektiert werden muss auch die Angebotsstruktur für straffällige Jugendliche, zu denen die Jugendhilfe im Strafverfahren teilweise nur eingeschränkt Zugang findet, wie z. B. jugendliche Mehrfachauffällige oder ein Teil der Jugendlichen mit bestimmten Migrationshintergründen. Zwar gibt es hier eine Reihe von Modellprojekten und -programmen, deren Erfahrungen und Umsetzungen sind aber nur teilweise in den Regeldiensten angekommen.

Nicht nur in Modellprojekten wie den Häusern des Jugendrechtes, die schrittweise eine immer weitere Verbreitung finden, sondern auch in der Regelpraxis der Jugendhilfe im Strafverfahren hat sich die Kooperation mit Polizei und Justiz fest etabliert. Die Kinder- und Jugendhilfe hat hier einen wichtigen Beitrag dazu leisten können, die pädagogische Perspektive im Jugendstrafverfahren zu stärken und die Nutzung von erzieherischen Maßnahmen zu fördern. Dazu braucht die Jugendhilfe im Strafverfahren die notwendigen Ressourcen – keinesfalls darf im Interesse der betroffenen Jugendlichen gegenüber den Kooperationspartnern der Eindruck entstehen, dass die Jugendhilfe sich aus diesem Bereich zurückzieht.

10.8.4 Umgang mit sexueller Gewalt in Einrichtungen

Kaum eine Thematik hat Öffentlichkeit und Fachwelt 2010 so aufgeschreckt, wie die Aussagen erwachsener Betroffener, die in ihrer Kindheit und Jugend sexuelle Gewalt in der Familie, aber auch in Schulen und Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe erfahren haben (Behnisch/Rose 2011).

Missbrauch von Kindern und Jugendlichen aufgrund nahezu uneingeschränkter Macht von Erwachsenen und zum Zwecke ihrer Befriedigung findet – nach allem, was man bislang weiß – mehrheitlich in ihrem Nahraum, also in der Familie und dem verwandtschaftlichen Umfeld statt. Doch auch die außerfamiliären Institutionen des Aufwachens wie Schulen, Einrichtungen der Kindertagesbetreuung oder Vereine sowie vor allem familienersetzende Institutionen wie Internate und Einrichtungen der

Heimerziehung sind potenzielle Orte von Missachtung und sexueller Gewalt (Andresen/Heitmeyer 2012). Anhand verschiedener Berichte von Betroffenen (z. B. Dehmers 2011; Max 2012) ebenso wie an ersten systematischen Aufarbeitungen (z. B. Burgsmüller/Tilmann 2011) lässt sich zeigen, dass die Täter und die betroffenen Kinder vielen Erwachsenen und Gleichaltrigen im Umfeld bekannt waren. Auch erste Recherchen zu sexueller Gewalt in Einrichtungen der katholischen Kirche geben deutliche Hinweise darauf, dass und wie Täter geschützt wurden (Eckiger Tisch, www.eckiger-tisch.de/; André 2012; Obermayer/Stadler 2011). Das Beispiel der Odenwaldschule zeigt zudem, dass frühe Berichte in der Frankfurter Rundschau 1999 keinen öffentlichen Nachhall fanden und die Schule ebenso wenig wie die mit ihr verbundenen Pädagoginnen und Pädagogen Verantwortung übernehmen wollten (Behnisch/Rose 2011).

Dies bedeutet, dass es nicht nur Täterinnen und Täter gab und gibt, die ihre Beziehung, ihre soziale Stellung und das Vertrauen, das ihnen zunächst entgegengebracht wird, zur eigenen sexuellen Befriedigung ausnutzen, sondern immer auch ein Täterumfeld, in dem Gewalt Raum greifen kann und nicht unterbunden wird, in dem Kolleginnen und Kollegen wegschauen oder den betroffenen Kindern nicht geglaubt wird. Obermayer/Stadler (2011) berichten am Beispiel des Klosters Ettal zudem von Eltern oder Elternteilen, die ihren Kindern kein Gehör schenken, sie aufforderten, die Erlebnisse nicht zu dramatisieren, oder aber ihre Kinder aus der Einrichtung nahmen, ohne einen „Skandal“ zu provozieren, also ohne den Missbrauch aufzudecken. Diesem Umfeld wurde von Heitmeyer (2012) der Charakter des „Schweigegepanzers“ zugeschrieben, und dies verweist auf einen bis in die Gegenwart hinein zentralen Aspekt: der Zweifel an der Glaubwürdigkeit von Kindern und Jugendlichen. Nach wie vor muss ein betroffenes Kind im Durchschnitt acht Erwachsene ansprechen, d. h. achtmal den Mut aufbringen, von seinem Leid zu berichten, bevor ihm geglaubt wird. Hierin liegt ein zentraler Ansatz der Fort- und Weiterbildung und damit der Professionalisierung und Sensibilisierung der pädagogischen, aber auch der medizinischen und juristischen Fachkräfte. Tangiert ist damit auch die Ethik pädagogischer Institutionen (Andresen/Friedemann 2012).

Sexuelle Gewalt gegenüber Kindern und Jugendlichen ist kein neues Thema, aber es erfährt erst seit 2010 die notwendige Aufmerksamkeit in der Politik, der Wissenschaft und der Fachpraxis. Dies ist eine deutliche Wende im Umgang mit Phänomen und Thema, gleichwohl bleibt abzuwarten, wie sich dies in Zukunft weiterentwickelt und ob die nötigen finanziellen Ressourcen etwa für Beratungsstellen zur Verfügung stehen werden.

Die Kinder- und Jugendhilfe war bereits mit der Tatsache der Gewalt und Ausbeutung in der Heimerziehung insbesondere in den 1950er- und 1960er-Jahren konfrontiert und hatte sich an dem u. a. zur Aufarbeitung eingerichteten Runden Tisch „Heimerziehung der 50er und 60er Jahre“ beteiligt (AGJ 2010b). 2010 wurde unter der Federführung der drei Ministerien BMFSFJ, BMBF und BMJ der „Runde Tisch sexueller Kindesmissbrauch in

Abhängigkeits- und Machtverhältnissen in privaten und öffentlichen Einrichtungen und im familiären Bereich“ eingerichtet. Außerdem wurde die Position einer bzw. eines „Unabhängigen Beauftragten zur Aufklärung sexueller Gewalt“ (UBSKM) geschaffen. Unter deren Federführung konnte die Einrichtung einer telefonischen Anlaufstelle für Betroffene eingerichtet werden, die wissenschaftlich ausgewertet wurde (Fegert u. a. 2012).

Angesichts dieser Aktivitäten liegen inzwischen wichtige Ansätze zum verantwortungsvollen Umgang mit sexueller Gewalt vor. Im Abschlussbericht von Bergmann (2011) werden u. a. Merkmale von Institutionen, in denen sexuelle Gewalt möglich war, herausgearbeitet. Zu diesen Merkmalen gehören ihre relative Abgeschlossenheit ohne Transparenz und Einblicke von außen, eine Leitungspraxis, die offene Diskussionen unterbindet, fehlende fachliche Verständigung über angemessene und unangemessene Formen von Nähe und Distanz sowie ein pädagogisches Konzept, das von Kindern Gehorsam verlangt. Davon ausgehend ließen sich erste Gestaltungsaufforderungen für Verbände und Einrichtungen formulieren. Außerdem wurde vom BMBF eine Studie zum Dunkelfeld in Auftrag gegeben, die vom Kriminologischen Forschungsinstitut Niedersachsen durchgeführt wird und ein Sample von mehr als 11 000 Personen umfasst. Die empirischen Daten, mit denen bis dahin gearbeitet wurde, gehen in die 1990er-Jahre zurück, weshalb eine Dunkelfeldstudie dringend nötig ist (Wetzels 1997). In Auftrag gegeben wurden auch Studien u. a. zum Aufkommen und Wissen von sexueller Gewalt in pädagogischen Einrichtungen, die vom DJI durchgeführt wurden. Darüber hinaus sind Ausschreibungen im Bereich Medizin/Gesundheitsforschung und Bildungsforschung für die wissenschaftliche Erforschung des Themenfeldes sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche sowie Juniorprofessuren auf den Weg gebracht worden. Angesichts dessen sind in den nächsten Jahren neue Forschungsbefunde zu erwarten ebenso wie besser informierte und sensibilisierte Fachkräfte.

Das Projekt des DJI „Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Jungen in Institutionen“ (Helming/Mayer 2012) umfasste drei Literaturexpertisen, eine standardisierte Befragung von Schulen, Internaten und Heimen zu Verdachtsfällen von sexueller Gewalt sowie Präventionsmaßnahmen und themenspezifische Fokusgruppendifkussionen mit Fachkräften und Betroffenen. Ein zentraler Befund, den Helming und Mayer (2012) hervorheben, ist der Mangel an sexualpädagogischen Konzepten in allen Typen pädagogischer Einrichtungen. „Nur etwa ein Fünftel der Befragten in den Schulen und ca. ein Viertel der Internatsleitungen gaben an, dass die Einrichtung ein sexualpädagogisches Konzept besitzt; ca. ein Drittel der Befragten aus stationären Einrichtungen bejaht dies ebenfalls“ (ebd., S. 50). Eine Herausforderung liegt demnach erstens in der Thematisierung von Sexualität und sexueller Gewalt in Einrichtungen, zweitens in der Etablierung tragfähiger Handlungsstrategien bei Verdachtsfällen und drittens in der Erarbeitung von Präventionskonzepten, wobei zwischen Veranstaltungen mit Kindern und Jugendlichen, Fortbildung im Kollegium/Team, Selbstver-

teidigung und der Etablierung eines umfassenden sexualpädagogischen Konzeptes zu unterscheiden ist.

Der „Runde Tisch sexueller Kindesmissbrauch in Abhängigkeits- und Machtverhältnissen in privaten und öffentlichen Einrichtungen und im familiären Bereich“ hat im Mai 2012 einen Abschlussbericht vorgelegt, der auch für die Kinder- und Jugendhilfe wichtige Inhalte und Perspektiven enthält (BMJ/BMFSFJ/BMBF 2012). Dabei sind zentrale Themenschwerpunkte in den Blick genommen worden. Diese beziehen sich zunächst auf Fragen der Aufarbeitung der Vergangenheit, ein bislang vernachlässigtes Thema. Entwickelt wurden Leitlinien für Institutionen, für die auch der UBSKM in intensiven Kommunikation mit Trägern und Verbänden steht, sowie Überlegungen, wie die Rechte der Opfer gestärkt werden können. Wichtig insbesondere für die Kinder- und Jugendhilfe sind Auf- und Ausbau von Beratungsstellen (vor allem in ländlichen Regionen), die Sicherung der Finanzierung sowie die Qualifizierung der Professionellen. Diese zielt auf das Erkennen und den Umgang mit Verdachtsfällen (§ 8a SGB VIII) und die Einbeziehung der insoweit erfahrenen Fachkraft, also auf Fragen der Intervention. Ein zentraler Schwerpunkt ist aber auch die Prävention. Hier werden eine Reihe unterschiedlicher Projekte für verschiedene Altersgruppen durchgeführt, allerdings liegen bislang nur wenig empirische Befunde über die Wirkung präventiver Programme vor.

Intervention und Prävention sowie Opferschutz sind demnach neben der Aufarbeitung wichtige Schwerpunkte, die auch in der Kinder- und Jugendhilfe mehr Aufmerksamkeit als in der Vergangenheit erhalten sollten. Besonders in den Blick zu nehmen sind außerdem sexuelle Übergriffe unter Kindern und Jugendlichen (Allroggen u. a. 2011), sexuelle Gewalt gegenüber Kindern und Jugendlichen mit Behinderung, sexuelle Gewalt gegenüber Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und Kinderpornografie (Bergmann 2011).

Insgesamt wird es auch darum gehen, dass alle Verantwortlichen in Politik und Fachpraxis konsequent an den Empfehlungen des Runden Tisches arbeiten und diese nicht angesichts nachlassender öffentlicher Aufmerksamkeit „im Sande verlaufen“.

10.9 Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland – eine Bilanz

Die Kinder- und Jugendhilfe hat sich in ihren Konturen seit der deutschen Wiedervereinigung und der Einführung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes 1990 sowie – nochmals – seit der Jahrhundertwende deutlich verändert. Die Jugendhilfeleistungen wurden ausgeweitet, u. a. für junge Volljährige und für junge Menschen mit einer seelischen Behinderung, und mit neuen beteiligungsorientierten Verfahren (Hilfeplanung) zunehmend als sozialpädagogische Dienstleistung für die ganze Familie konzipiert. Völlig neu hinzugekommen ist in den 1990er-Jahren der Rechtsanspruch auf einen Platz in einer Kindertagesbetreuungseinrichtung ab dem vollendeten dritten Lebensjahr, beschlossen ist dessen Ausweitung auf Ein- und Zweijährige ab dem 1. August 2013. Beide Maßnahmen

zusammen haben innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe zu einer deutlichen Akzentverlagerung zugunsten der frühen Kindheit und zu einer Aufwertung der kindbezogenen Aktivitäten und damit – zumindest mittelbar – zu einer Unterbelichtung der Leistungen im Jugendalter geführt. Die Kinder- und Jugendarbeit ist von diesen Entwicklungen am deutlichsten betroffen.

Deutlich an Bedeutung gewonnen haben darüber hinaus Fragen eines verbesserten Kinderschutzes. Diesem wurde nicht nur im Rahmen des Kinder- und Jugendhilferechts Rechnung getragen – dem neu eingeführten § 8a SGB VIII –, sondern auch nach längerer Debatte in einem Bundeskinderschutzgesetz. Damit wurde die Entwicklung seit 1990 geprägt sowohl von einer Ausweitung der Leistungen für alle Kinder durch den flächen- und bedarfsdeckenden Ausbau der Kindertagesbetreuung als auch in Bezug auf zielgruppenspezifische Hilfen für gefährdete Kinder. Der „investive“ Sozialstaat benötigt die Kinder- und Jugendhilfe offenbar zunehmend für die frühe Aktivierung aller Bildungspotenziale und als Schutzinstanz bei Gefährdungen und drohenden Deprivationen „von Anfang an“. Im neuen Leistungsfeld der „Frühen Hilfen“ wird die größere öffentliche Aufmerksamkeit und vermehrte Unterstützung für eine Lebensphase, die noch vor wenigen Jahren ganz selbstverständlich ausschließlich im Binnenraum der Familie stattfand, besonders deutlich sichtbar.

Hier entstehen als ein weiteres Charakteristikum moderner Kinder- und Jugendhilfe hybride Angebote, d. h. Verschränkungen und neue Mischungsformen zwischen klassischen Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe und denen anderer Leistungsfelder, z. B. des Gesundheitswesens. Auch mit Bezug auf die zunehmende Anzahl von Ganztageschulen und den vielfältigen Aktivitäten im Übergang Schule-Beruf geht die Kinder- und Jugendhilfe enge Kooperationen mit anderen Leistungssystemen ein, was erhebliche Herausforderungen für die disziplinäre Identität der Kinder- und Jugendhilfe mit sich bringt.

Dass diese Entwicklungen folgerichtig auch in den Strukturen der Kinder- und Jugendhilfe ihren Niederschlag gefunden haben, ist wenig überraschend. Unter dem Strich kann man konstatieren: mehr Plätze, mehr Personal, mehr Kosten. In allen Bereichen, die als Indikatoren für die Entwicklungsdynamik der Kinder- und Jugendhilfe herangezogen werden können, zeigt sich demnach eine deutliche Ausweitung des Leistungsspektrums. Demgegenüber haben sich die Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe als erstaunlich stabil erwiesen. Weder sind die Jugendämter verschwunden, wie dies in Folge der „Neuen Steuerung“ und nach der Föderalismusreform befürchtet worden war. Im Gegenteil scheinen sie als erkennbare und vor Ort umfassend zuständige sozialpädagogische Fachbehörden wichtiger denn je. Auch die für Deutschland charakteristische Dominanz freigemeinnütziger Träger und Verbände bei der Gestaltung der Kinder- und Jugendhilfe hat sich kaum verändert, privatgewerbliche Träger bleiben ein Randphänomen. Allerdings übersteigen die Aufwendungen für die vor allem im Bereich der Kindertagesbetreuung gestiegenen Aufgaben die Leistungsfähigkeit vieler Kommunen.

Es ist vor diesem Hintergrund wenig überraschend, dass auch die öffentliche Aufmerksamkeit bezüglich der Leistungsfähigkeit der Kinder- und Jugendhilfe gewachsen ist, dass sich ihre Rolle als eine personenbezogene Dienstleistung für Kinder, Jugendliche und ihre Familien erweitert hat und dass sie vermehrt zu einem Mitgestalter des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen geworden ist. Deutlicher als andere sozialstaatliche Leistungsanbieter agiert sie dabei und immer stärker eng an der Schnittstelle zur privaten Lebenswelt der Betroffenen. Daher ist es wenig verwunderlich, dass insbesondere ambulante Angebote und familienunterstützende Hilfen in den letzten Jahren innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe, vor allem im Bereich der Hilfen zur Erziehung, an Bedeu-

tung gewonnen haben. In diesem Zusammenhang wird die Kinder- und Jugendhilfe politisch zunehmend aufgefordert, ihre fachliche Wirksamkeit und ihr Kosten-Nutzen-Verhältnis auszuweisen und die Wirkungen ihrer Leistungen systematisch zu evaluieren.

Dies alles hat zur Folge, dass die Kinder- und Jugendhilfe in ihren Koordinaten weiterentwickelt werden muss, dass die öffentlich und politisch artikulierten Erwartungen ebenso zunehmen wie die Gestaltungsaufgaben, mit denen die Kinder- und Jugendhilfe konfrontiert wird (vgl. Teil D). Es kann daher davon ausgegangen werden, dass die Anforderungen an eine moderne, zukunftsfähige Kinder- und Jugendhilfe weiter steigen.

Teil D Wege zu einer aktiven Gestaltung des Aufwachsens

11 Zentrale Herausforderungen des Aufwachsens

11.1 Die neue Gestaltungsaufgabe

In den vorangegangenen Kapiteln dieses Berichts wurde deutlich, dass die Organisation der Bedingungen des Aufwachsens eine eigene Gestaltungsaufgabe darstellt, die das Zusammenspiel der unterschiedlichen Akteure und gesellschaftlichen Bereiche erfordert. Ausgangspunkt ist dabei – wie zuvor dargestellt –, dass sich die Bedingungen des Aufwachsens sowie das Verhältnis von privater und öffentlicher Verantwortung in der jüngeren Vergangenheit deutlich verändert haben. Mit diesen Veränderungen sind Verschiebungen und Umgewichtungen in den Mechanismen der Reproduktion sozialer Ungleichheit verbunden. Deutlich wurde zudem, dass das Aufwachsen an den Schnittstellen von privater und öffentlicher Verantwortung eine Gestaltungsaufgabe für die beteiligten Akteure und Institutionen darstellt. Das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen kann unter veränderten gesellschaftlichen Bedingungen und gestiegenen Anforderungen immer weniger als ein sich selbst regulierender, „naturwüchsiger“ Prozess verstanden werden, der gewissermaßen im Alltag von allein passiert, sondern es bedarf der Bereitstellung einer Vielzahl von förderlichen und anregenden Voraussetzungen, um positive Lebensbedingungen für Kinder, Jugendliche und ihre Eltern zu schaffen und das Aufwachsen von jungen Menschen unter heutigen gesellschaftlichen Bedingungen zu unterstützen und zu fördern.

Kindheit und Jugend erweisen sich als entscheidende Lebensphasen, in denen die Grundlage für gute Entfaltungsbedingungen und für eine erfolgreiche Integration in die moderne Gesellschaft gelegt wird. Dieser Prozess ist so voraussetzungsreich und anspruchsvoll geworden, dass er nicht von einer Institution allein (z. B. der Familie oder der Schule), sondern nur im Zusammenwirken unterschiedlicher Akteure und Institutionen (Familie, zivilgesellschaftliche Organisationen, Unternehmen sowie staatliche Institutionen) gewährleistet werden kann (vgl. Rauschenbach 2009). In diesem Zusammenhang kommt dem (Sozial-)Staat – bzw. dem Bund, den Ländern und Kommunen – eine besondere Bedeutung zu. Der Staat ist nicht nur ein Akteur neben anderen, sondern der hoheitliche Staat ist zugleich in der Pflicht und in der Lage, als Regulierungsinstanz die Rahmenbedingungen für die pluralistische Produktion von Bildungs-, Hilfe- und Unterstützungsleistungen zu setzen und dafür Sorge zu tragen, dass die unterschiedlichen Instanzen der Wohlfahrtsproduktion zu diesem Zweck in geeigneter Weise kooperieren und sich wechselseitig ergänzen.

Dabei geht es keineswegs ausschließlich und vordringlich darum, die Effektivität und Effizienz einzelner Bereiche der Wohlfahrtsproduktion zu erhöhen, obwohl dies natürlich auch ein legitimes Ziel darstellt. Es kann auch nicht nur darum gehen, die quantitative Bedeutung eines dieser Bereiche auf Kosten der anderen – etwa im Sinne von

mehr Markt oder mehr Staat – auszuweiten. Vielmehr ist eine Verbesserung der Rahmenbedingungen des Aufwachsens unter heutigen gesellschaftlichen Bedingungen vor allem von neuen Mischungsverhältnissen zwischen öffentlicher und privater Verantwortung zu erwarten. Die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen pädagogischen Institutionen und Eltern, die enge Kooperation zwischen öffentlicher Kinder- und Jugendhilfe, freien Trägern, gewerblichen Angeboten und freiwilligem Engagement in kommunalen Bildungslandschaften oder das Zusammenwirken unterschiedlicher Akteure in Netzwerken des Kinderschutzes sind Beispiele dafür, wie die Wirkungsweise von Angeboten und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe durch neue Formen der Kooperation und Vernetzung von Akteuren und Institutionen unterschiedlicher gesellschaftlicher Bereiche weiterentwickelt werden kann.

An diesen und ähnlichen Beispielen belegt der Bericht, dass in den letzten Jahrzehnten eine deutliche Ausdehnung der öffentlichen Verantwortung und eine neue Verschränkung von öffentlicher und privater Verantwortung für das Aufwachsen zu beobachten war. Allerdings wurde in der öffentlichen Diskussion und zum Teil auch in der Forschung mit falschen bzw. simplifizierenden Gegenüberstellungen gearbeitet. So hat sich insbesondere die Gegenüberstellung von privat versus öffentlich im Sinne einer konfrontativen Alternative Familie oder Staat als unzutreffend und zu ungenau erwiesen. Stattdessen schlägt die Kommission vor, im Anschluss an die in Kapitel 2 entwickelte analytische Perspektive mit privatem Nahraum, Zivilgesellschaft, Markt und Staat vier Sphären bzw. Institutionen der Wohlfahrtsproduktion zu unterscheiden. Mit dieser Herangehensweise wird dem Sachverhalt Rechnung getragen, dass die Grenzen zwischen privat und öffentlich in der modernen Gesellschaft längst unscharf geworden sind. Auch im Hinblick auf die Verantwortungsübernahme für das Aufwachsen stehen sich private (also insbesondere familiäre) und öffentliche Verantwortung weder gegensätzlich noch feindlich gegenüber. Vielmehr ist eine Verbesserung der Bedingungen des Aufwachsens unter den Prämissen der modernen Gesellschaft nur noch von einer intensiveren Verschränkung und Zusammenarbeit familialer, zivilgesellschaftlicher, marktförmiger und staatlicher Institutionen zu erwarten. Dabei versteht die Kommission die familiäre Übernahme von Aufgaben als private Verantwortung, das Wirken von zivilgesellschaftlichen und marktförmigen Organisationen als private Verantwortungsübernahme im öffentlichen Raum und das Agieren des (Sozial-)Staates als Übernahme öffentlicher Verantwortung. Im Hinblick auf die Art und Weise der Wahrnehmung öffentlicher Verantwortung in den Bereichen Bildung und Erziehung sind vor dem Hintergrund der verfassungsrechtlichen Vorgaben (Artikel 6 und 7 GG) zu unterscheiden:

- die Gestaltung einer kinder-, jugend- und familienfreundlichen Gesellschaft (strukturelle Verantwortung);
- die Bereitstellung von Angeboten zur Förderung der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen durch Unterstützung und Ergänzung der elterlichen Verant-

wortung (z. B. Kindertagesbetreuung, Förderung der Eltern-Kind-Beziehung, Hilfen in spezifischen Lebenslagen);

- der Schutz von Kindern und Jugendlichen vor Gefahren für ihr Wohl durch Intervention in die elterliche Erziehungsverantwortung;
- der schulische Bildungs- und Erziehungsauftrag.

Im Folgenden sollen einige zentrale gesellschaftliche Herausforderungen für das Aufwachsen benannt werden, die die gegenwärtige und künftige Situation für Kinder, Jugendliche und ihre Eltern prägen und auf die die Kinder- und Jugendhilfe reagieren muss.

11.2 Demografie

Eine zentrale gesellschaftliche Herausforderung ergibt sich aus dem demografischen Wandel und seinen Auswirkungen auf Umfang und Zusammensetzung der jungen Bevölkerung. Wie insbesondere im Kapitel 3 ausgeführt wurde, verändert sich der Altersaufbau der Bevölkerung in Deutschland in den nächsten Jahrzehnten deutlich. Während der Anteil der älteren Menschen über 60 Jahren zunächst noch ansteigen wird, nimmt der Anteil der jungen Frauen und Männer unter 20 Jahren an der Gesamtbevölkerung weiter ab. Diese Entwicklung vollzieht sich in Wellen und betrifft die einzelnen Regionen in unterschiedlichem Maße. Die Alterung der Bevölkerung hat für die nachwachsende Generation weitreichende Konsequenzen. So sehen sich junge Menschen sowohl in ihrem privat-familialen Umfeld als auch im sozialräumlichen Umfeld und in den öffentlichen Institutionen mit einer „Übermacht“ älterer Menschen konfrontiert. Gleichzeitig steigt der Grad der Selbstbezüglichkeit der Altersgruppen aufgrund der Tatsache deutlich an, dass junge Menschen mehr Zeit in auf sie spezialisierten Institutionen (wie etwa Einrichtungen der Kindertagesbetreuung oder Schulen) verbringen, in denen sie vor allem mit Gleichaltrigen zusammen sind.

Auch in den Bereichen der sozialen und politischen Partizipation sowie des freiwilligen Engagements zeigt sich, dass die jungen Frauen und Männer sich überwiegend mit Gleichaltrigen bzw. Ähnlichaltrigen zusammenschließen. Inter-generationale Beziehungen haben zwar sowohl für Großeltern als auch für die Enkelgeneration eine hohe subjektive Bedeutung, stehen aber nur denjenigen jungen Menschen zur Verfügung, bei denen diese Beziehungen trotz möglicher räumlicher Distanzen gepflegt werden können (vgl. Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen 2012). Was das „Machtverhältnis“ zwischen den Generationen anbelangt, so führt die Alterung der Bevölkerung vor allem zu einem relativen Bedeutungsanstieg der Erwachsenen und der älteren Wähler, während die jungen Noch-nicht-Wählerinnen und -wähler und die quantitativ geringe Anzahl derer, die erstmals zur Wahlurne gehen können, an Gewicht verlieren. Obwohl ältere Menschen in Deutschland keineswegs primär altersgruppenegoistische Ziele verfolgen, sondern auch in ihren politischen Präferenzen und Verhaltensweisen die Belange der jüngeren Generationen im Auge behalten, birgt diese Entwick-

lung Handlungsbedarfe hinsichtlich der Gewährleistung eines Interessenausgleichs zwischen den jüngeren und älteren Generationen. Dies ist auch deshalb erforderlich, weil die Ressourcenanforderungen älterer Menschen – z. B. an das Gesundheits- und Rentensystem – allein ihrer zunehmenden Anzahl wegen wachsen werden.

Von Bedeutung ist die Frage nach Zuwanderung, durch die sich die oben geschilderte Situation etwas entspannen könnte. Bereits jetzt leben in Deutschland, und hier besonders in den Städten, Menschen mit ganz unterschiedlichen Zuwanderungs- und Migrationsgeschichten. Sie werden allzu oft ausschließlich als Problem thematisiert, wohingegen das mit Migration verbundene gesellschaftliche Potenzial nicht hinreichend in den Blick kommt. Gleichwohl bedarf es in bestimmten Regionen und Stadtteilen, die durch eine enorme Segregation gekennzeichnet sind, einer anderen Steuerung. In regionaler Perspektive können sicherlich erhebliche Verwerfungen und Ungleichheiten mit dem demografischen Wandel festzustellen sein. So verschärft sich im Zuge dessen die Polarisierung zwischen urban geprägten Wachstumsregionen mit einem hohen Anteil an Familien mit Kindern sowie jungen Menschen einerseits und mehr oder weniger „abgehängten“ strukturschwachen ländlichen Regionen mit einer starken Alterung der Bevölkerung, einem Rückgang der ökonomischen Wachstumspotenziale und einer Verschlechterung der Infrastruktur andererseits. Dazwischen liegen einige Regionen im großstädtischen Umland, die zum Teil in die eine, zum Teil aber auch in die andere Richtung tendieren. Hier entsteht ein erheblicher politischer Gestaltungsbedarf, soll es nicht zur Verfestigung und Abschottung „abgehängter“ Regionen kommen, die praktisch nur noch geringe Verbleibeperspektiven für junge Menschen eröffnen können.

Auch auf den Ausbildungs- und Arbeitsmärkten werden sich die Bedingungen aufgrund des demografischen Wandels nachhaltig verändern. Bereits jetzt ist spürbar, dass mit dem Ausgleich der Bilanz auf den Ausbildungsstellenmärkten die Chancen für junge Menschen auch mit weniger guten Schulabschlüssen steigen, eine betriebliche Ausbildungsstelle zu erhalten. Ob dies aber ausreichen wird, um auch gering qualifizierten und benachteiligten Jugendlichen eine berufliche Perspektive zu eröffnen, bleibt fraglich. Während ein großer Teil der nachwachsenden jungen Generation mit verbesserten Integrationschancen in Ausbildung und Beruf rechnen kann, ist weiterhin ein kleinerer Teil benachteiligter Jugendlicher auf niedrigschwellige Angebote angewiesen, um sich in Arbeit und Beruf zu integrieren.

Für die Einrichtungen und Dienste der Kinder- und Jugendhilfe bedeutet der demografische Wandel, dass die Nachfrage nach bestimmten Leistungen und Angeboten rein quantitativ – allein wegen des Rückgangs der Bevölkerung in den jungen Altersjahrgängen – zurückgehen wird. Die hierdurch frei werdenden Ressourcen werden allerdings – wie angedeutet – dringend benötigt, um den veränderten qualitativen Anforderungen an eine Förderung und Unterstützung des Aufwachsens in einer alternierenden Gesellschaft gerecht werden zu können. Dabei geht

es – wie die Entwicklungen im Bereich Früher Hilfen und präventiver Maßnahmen im Kinderschutz sowie die Weiterentwicklung von Kindertageseinrichtungen zu Familienzentren zeigen – sowohl darum, neue Institutionen und Arbeitsformen in der Kinder- und Jugendhilfe auszubauen, als auch zielgruppenspezifische und damit passgenaue Förderangebote auszubauen und weiterzuentwickeln.

11.3 Herkunftsbedingte und institutionell erzeugte Ungleichheit

Mit der sozialen Ungleichheit ist die zweite leitende Perspektive dieses Berichts benannt. An verschiedenen Stellen wurde herausgearbeitet, dass trotz der Individualisierung von Lebenslagen und Lebensläufen die Ungleichheit keineswegs abgenommen, sondern sich eher verfestigt und in einigen regionalen Bereichen sogar zugenommen hat. Nach wie vor ist festzustellen, dass die soziale Herkunft in hohem Maße die Lebenschancen eines jungen Menschen bestimmt. In Kapitel 7 wurde dargelegt, dass sich die Reproduktion herkunftsbedingter Ungleichheit durch die verschiedenen Phasen der Kindheits- und Jugendbiografie als Kumulation von begünstigenden bzw. benachteiligenden Bedingungen vollzieht.

Während auf der Gewinnerseite vornehmlich solche jungen Menschen stehen, die schon von Beginn an günstige Förder- und Anregungsbedingungen vorgefunden haben und im weiteren Verlauf ihrer Bildungsbiografie von Eltern und anspruchsvollen Bildungsinstitutionen gefördert wurden, ist es bei den jungen Menschen aus benachteiligten Herkunftsfamilien umgekehrt. Sie finden von Anfang an ungünstigere Ausgangsbedingungen für ihre Entwicklung vor, können von ihren Eltern nicht in gleicher Weise gefördert und unterstützt werden, durchlaufen niedrigere Bildungsgänge und sind auf geringere Ausbildungsstufen verwiesen – mit der Folge einer Einmündung in Positionen im unteren bzw. allenfalls im mittleren Segment des Arbeitsmarktes. Darüber hinaus hat sich gezeigt, dass die Ausweitung öffentlicher Verantwortung für das Aufwachsen keineswegs im Selbstlauf zu einer Kompensation dieser herkunftsbedingten Benachteiligungen führt. Vielmehr tragen die Teile B und C dieses Berichts viele Indizien dafür zusammen, dass öffentliche Angebote, Leistungen und Institutionen selbst zur Perpetuierung sozialer Ungleichheit beitragen (können). Für junge Menschen bedeutet dies, dass zwar die überwiegende Mehrzahl von ihnen über gute Entwicklungsbedingungen verfügt, in materiell gesicherten Elternhäusern aufwächst und gute Förder- und Anregungsbedingungen vorfindet, dass sich aber vor dem Hintergrund solcher verbesserter Lebens- und Entwicklungschancen die Situation der quantitativ begrenzten Gruppe der „Abgehängten“ umso problematischer darstellt. Wenn ein immer höherer Anteil junger Menschen höhere Bildungsabschlüsse (Realschul- bzw. Gymnasialabschluss) erwirbt, dann wird bereits die erfolgreiche Beendigung einer Hauptschule mit einem Abschluss in vielen Regionen zu einer Benachteiligungslage, die sich noch deutlich verschärft, wenn die jungen Menschen die Schule ohne Abschluss verlassen. Dies wird insbesondere dadurch zu einem Problem, dass

Arbeitgeber auch bei Berufen, die vormalig mit niedrigeren Bildungsabschlüssen ausgeübt werden konnten, mittlerweile hohe Anforderungen an die Grundqualifikationen stellen, auch bedingt durch Rationalisierungsprozesse auf dem Arbeitsmarkt. Auch der nicht zu vernachlässigende Anteil junger Menschen, die lediglich Grundkenntnisse in den Kulturtechniken erwerben, verweist darauf, dass wir es mit einer Polarisierung von Soziallagen und damit mit einer Auseinanderentwicklung von Lebenschancen zu tun haben.

11.4 Optionenvielfalt und Institutionalisierung

Eine weitere Herausforderung besteht in der Spannung zwischen Optionenvielfalt und Restandardisierung durch institutionelle Kanalisierungen von Lebensläufen. Obwohl jungen Menschen bei der Wahl ihres Lebensweges eine Fülle von Möglichkeiten, auch bei nachträglichen biografischen Richtungskorrekturen, offensteht, bewegen sich diese Optionen keineswegs im „luftleeren Raum“, sondern sind selbst institutionell vorstrukturiert und durch die jeweils geltenden Regularien und Abläufe standardisiert. Dabei erweisen sich die spezialisierten Angebote und Dienste für junge Menschen (Frühe Hilfen, Kindertagesbetreuung, Ganztageschulen etc.) sowohl als biografische Taktgeber als auch als öffentlich regulierte Räume, in denen Kindheit und Jugend gelebt werden. Somit führt der Zugriff von Institutionen auf Kindheit und Jugend sowohl zu erhöhten und verdichteten Leistungserwartungen als auch zu Schnittstellenproblemen zwischen den einzelnen Institutionen. Diese Folgeprobleme einer Institutionalisierung von Kindheit und Jugend erfordern von den beteiligten Institutionen reflexive Strategien der Steuerung, Gestaltung, Wirkungskontrolle und des Schnittstellenmanagements. Die hiermit zusammenhängenden fachlichen Herausforderungen lassen sich sowohl in Debatten über die „kindgerechte“ (Ganztages-)Schule und die Wirkungsorientierung in der Kinder- und Jugendhilfe als auch in den Debatten und anhand der Entwicklungen im Bereich kommunaler Bildungslandschaften wiederfinden. Weil Institutionen für junge Menschen immer wichtiger werden und immer größere Teile des Tages okkupieren, ist kritisch zu prüfen, inwieweit diese Institutionen den Interessen und Bedürfnissen junger Menschen gerecht werden und in welchem Maße diese ihren eigenen Einfluss geltend machen können.

Bildung und die Zusammenarbeit mit den Familien gehören zu den Schlüsselthemen der Institutionen und sind deshalb zentrale Gestaltungsaufgaben. Die entscheidenden Herausforderungen mit Blick auf Bildung bestehen darin, alle Kinder und Jugendlichen bestmöglich zu fördern – und zwar in allen Institutionen –, die Möglichkeiten zu Kooperationen auszuloten, ebenso wie Diskussionen über innovative Bildungsvorstellungen zu führen. Für die Kinder- und Jugendhilfe kann sich Bildung nicht nur in der Weiterentwicklung des schulischen Bildungssystems erschöpfen. Ein der Zeit angemessenes Bildungskonzept für den regionalen bzw. lokalen Raum erfordert die Beteiligung unterschiedlicher Institutionen, solcher mit eher formal ausgerichtetem Bildungsangebot wie beispielsweise die Schule und solcher mit eher non-formal

fundierten wie Vereine oder die Kinder- und Jugendarbeit. Die Schlüsselfrage ist, ob und wie es gelingen kann, dass die unterschiedlichen Institutionen trotz ihrer teilsystemspezifischen Schwerpunktsetzungen an gemeinsamen Zielen arbeiten.

Ein wesentliches Augenmerk sollte generell auf den Schnittstellen zwischen privatem Nahbereich (Eltern, Familie) und öffentlichen Institutionen und ihrer Ausgestaltung liegen. Diese Schnittstelle erweist sich bislang als teilweise schwer zugänglich, und das Verhältnis zwischen Institutionen und den Familien ist nicht selten durch wechselseitige defizitäre Zuschreibungen geprägt. So betonen insbesondere Lehrkräfte häufig die Unerreichbarkeit bestimmter Eltern oder den Leistungsdruck auf Kinder und Unterricht aus bildungsnahen Milieus, sie thematisieren einen Mangel an Erziehung und Erziehungskompetenz in den Familien und beklagen häufig die Überlast der Erziehungsaufgaben in der Schule. Eltern hingegen nehmen etwa die unterschiedliche Erreichbarkeit bzw. Ansprechbarkeit der Lehrerinnen und Lehrer im Vergleich zu den Fachkräften in den Einrichtungen der Kindertagesbetreuung wahr. Wechselt ein Kind in die Schule, wechseln Eltern in eine andere „Kultur“ der Zugänglichkeit der Professionellen und der Institutionen und werden mit spezifischen Erwartungen – etwa an häusliches Lernen – konfrontiert. Diese Erfahrungen setzen sich in der Regel bis zum Ende der Schulkarriere des Kindes fort.

Was hier am Beispiel der Schule skizziert wurde, lässt sich als grundlegende Herausforderung auch für die Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe beschreiben. Auch hier haben Fachkräfte Bilder von „guter Familie“ und „richtiger Erziehung“ im Kopf, die sich nicht unbedingt mit denen von Müttern und Vätern decken müssen. Ferner haben sie teilweise Aufgaben zu erfüllen, die von Familien als soziale Kontrolle wahrgenommen werden. Wie es Fachkräften dennoch gelingt, einen Zugang zu Familien zu finden, das Verhältnis auszugestalten und Vertrauen im Interesse von Kindern und Jugendlichen zu gewinnen, ist eine Frage, die auf professionelle Haltungen, auf transparente Handlungsstrategien und Rahmenbedingungen zielt. Zu beobachten ist, dass sich die Ansätze und Handlungsstrategien derzeit auf einem schmalen Grad zwischen der Ausweitung des Netzes sozialer Kontrolle (Stichwort: Kinderschutz) einerseits und einem sensiblen Aufgreifen zielgruppenspezifischer Unterstützungsbedarfe und Leistungspotenziale andererseits bewegen.

Vielfach wird das Verhältnis zwischen den Institutionen und den Familien als Vereinbarung im Sinne einer „Bildungs- und Erziehungspartnerschaft“ thematisiert. Um solche Partnerschaften realisieren zu können, bedarf es ebenfalls einer kritischen Sicht auf Haltungen, Handlungsstrategien und Rahmenbedingungen in öffentlichen Institutionen. Davon ausgehend sind Eltern mit ihren unterschiedlichen Vorstellungen, Ressourcen und Forderungen zu gewinnen.

Die Diagnose einer Dynamisierung von Biografien und Lebensläufen durch eine zeitlich und räumlich ausgrei-

fende Institutionalisierung impliziert, dass Bildung und die Gestaltung des Verhältnisses von öffentlichen Institutionen und Familien zu den zentralen Herausforderungen gehören.

11.5 Mediatisierung

Wie bereits am Beginn dieses Berichts beschrieben, verändert sich das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen im familialen Alltag, im Peerkontext, aber auch in öffentlichen Institutionen durch die zunehmende Mediatisierung der Gesellschaft weitreichend. Dabei zeigt sich, dass schon ab dem frühen Kindesalter nicht nur „klassische“ Medien wie z. B. das Buch oder audiovisuelle Medien (Kassette, CD, DVD) die Lebenswelt der Kinder prägen, sondern mittlerweile auch „neue“ Medien wie Computer, Handy und Internet weitgehend selbstverständlich zu den frühen Sozialisierungserfahrungen gehören. Somit stellen diese Medien für Kinder und Jugendliche, anders als für ihre Eltern, eine grundlegende Erfahrung im Aufwachsen dar. Dies führt u. a. dazu, dass junge Menschen diese Medien in technischer Hinsicht in hohem Maße autonom nutzen können – und ihre Eltern vielfach kaum in der Lage sind, das Ausmaß und die Inhalte der Mediennutzung hinreichend zu begleiten. Dadurch, dass im Kontext der „neuen“ Medien ein Raum entsteht, der früh dem Zugriff der Eltern in gewissem Maß entzogen ist, entfalten sich hier neue Herausforderungen der Begleitung gerade auch von Kindern in ihrer Autonomieentwicklung unter besonders offenen Bedingungen. Diese Herausforderung stellt sich sowohl für Eltern als auch für alle im pädagogischen Bereich tätigen Fachkräfte und insbesondere auch in den verschiedenen Feldern der Kinder- und Jugendhilfe.

Da in steigendem Ausmaß auch über den medialen Raum Teilhabe und konkret Beteiligung realisiert werden (beispielsweise im Rahmen von E-Government als Informationsbeteiligung oder im Bereich der E-Partizipation als Bürgerbeteiligung über das Internet), wird zunehmend relevant, wer an diesen Formen der Beteiligung partizipieren kann. Dabei zeigen sich bislang deutliche Unterschiede zwischen ressourcenreichen und ressourcenbenachteiligten jungen Menschen: Mit zunehmendem Einkommen und wachsender Bildung steigt die Beteiligung auch im Netz. Hier zeichnet sich eine neue Beteiligungsungleichheit ab, die weitgehend den Ungleichheiten außerhalb des Internets, die aus der bisherigen Partizipationsforschung bekannt sind, entspricht und grundlegende Fragen an die bislang realisierten – auch staatlich geförderten – Beteiligungsprojekte aufwirft, da deren Formen und Inhalte vor allem die „üblichen“ zu mobilisierenden Beteiligungsmilieus erreichen.

Darüber hinaus stellt vor allem die Entwicklung der virtuellen sozialen Netzwerke eine grundlegende, qualitativ besondere Zukunftsherausforderung dar (vgl. Abs. 5.5). Zum einen bildet sich auch bei einer insgesamt hohen quantitativen Beteiligung in den Netzwerken eine Ausdifferenzierung in ungleich wirkmächtige Ausdrucks- und Teilhabeformen ab. Dies kann künftig – wenn nicht explizit dagegen gesteuert wird – dazu führen, dass große Teile der ressourcenbenachteiligten jungen Menschen und Familien im Netz dadurch abgehängt werden, indem sich in-

nerhalb der Communities unterschiedliche „Parallelwelten“ entwickeln, sodass sie bedeutend weniger in den wirkmächtigen Inhalten und Formen, die gesellschaftliche Teilhabe und Interessensvertretung ermöglichen, repräsentiert sind. Zum anderen konfrontiert die immense Kommerzialisierung der virtuellen Netzwerke – und die damit verbundene Entprivatisierung von Daten – Kinder, Jugendliche und Erwachsene in einem bislang ungekannten Ausmaß mit der Frage, wie die selbstbestimmte Verfügbarkeit über die eigenen Daten und die Teilhabe in den scheinbar unverzichtbaren Kommunikationsräumen der Gegenwart (und der Zukunft?) miteinander vereinbar sein können. Die kommerzielle Ausbeutung privater Daten im Medienkontext (vgl. Kurz/Rieger 2011) setzt hier neue Maßstäbe für die Adressatinnen und Adressaten der Kinder- und Jugendhilfe und wirft die Frage nach neuen Verhältnissen und Regulierungsbedarfen in privaten, staatlichen, zivilgesellschaftlichen und marktförmigen Bereichen auf.

Die hier kurz umrissenen neuen Entwicklungen im Kontext der Mediatisierung des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen stellen somit für alle gesellschaftlichen Instanzen neue und weitreichende Herausforderungen dar, denen auf verschiedenen Ebenen zu begegnen ist. So bedarf es *erstens* einer stärkeren Auseinandersetzung von Fachkräften und jungen Menschen mit dem Dilemma zwischen Datenenteignung und kommunikativer Teilhabe in sozialen Netzwerken. *Zweitens* gilt es, die Ungleichheitsreproduktion in den informellen Strukturen der Internetnutzung durch begleitende Bildungsaktivitäten in Kinder- und Jugendhilfe wie auch Schule zu mindern. Das bedeutet, sowohl das Medienhandeln von Kindern und Jugendlichen und ihrer Eltern verstehend zu begleiten, als auch implizite Ausschlussmechanismen von medienbezogenen pädagogischen Angeboten zu analysieren. Dazu gehört *drittens* ebenso, die Veränderung des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen in mediatisierten Kontexten beobachten und pädagogisch zu begleiten. Dafür bedarf es einer obligatorischen und differenzierten Auseinandersetzung aller Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe (aber auch des Schulbereiches) mit den Implikationen „neuer“ Medien schon innerhalb ihrer Ausbildung, um die Bezüge ihrer Arbeitsfelder in ihrer medienbezogenen Dimension reflektieren und entsprechend konzeptionell bearbeiten zu können.

Und *viertens* erweist es sich als erforderlich, dass auf politischer Ebene systematisch das Thema (insbesondere „neue“) Medien als Teil jugendpolitischer Initiativen einbezogen wird. Die bisherigen Aktivitäten sind erste Anfänge dafür, bedürfen jedoch neben einer pädagogischen Auseinandersetzung auch wirkmächtigerer politischer Initiativen, die dem aktuellen Ausmaß an Enteignung von Privatheit und Privatisierung von Öffentlichkeit begegnen.

12 Herausforderungen für die Ausgestaltung von öffentlicher und privater Verantwortung

In Kapitel 11 war wiederholt von einer neuen Gestaltungsaufgabe die Rede. Bezeichnet wurde damit die Herausforderung, das Zusammenspiel der verschiedenen

Akteure öffentlicher und privater Verantwortung für das Aufwachsen in den Blick zu nehmen und als aktive Gestaltungsaufgabe zu betrachten. Um diese Perspektive zu konkretisieren, werden im Folgenden fünf für die aktuelle Diskussion zentrale Themen diskutiert, anhand derer verdeutlicht werden soll, was mit der aktiven Ausgestaltung des Verhältnisses von öffentlicher und privater Verantwortung gemeint ist. In den Mittelpunkt gerückt werden Fragen von Bildung und deren Verzweckung, die Herausforderungen bei der Umsetzung der UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderung und das gerade in jüngerer Zeit erneut brisant gewordene, für die Kinder- und Jugendhilfe konstitutive Spannungsverhältnis zwischen Hilfe, Schutz und Kontrolle.

12.1 Bildung, Befähigung und Alltagsbildung

Bildung ist mehr als Schule: Im vergangenen Jahrzehnt ist Bildung zu einem Schlüsselthema nicht nur in der Kinder- und Jugendhilfe geworden. Das dürfte wenig strittig sein. Dennoch gibt es im Horizont der Kinder- und Jugendhilfe eine spezifische Lesart dieser Debatte, die einen Blick auf das Thema eröffnet, der deutlich über die ansonsten übliche Diskussion hinausweist.

„Bildung ist mehr als Schule“ – diese Erkenntnis, die 2002 in den Leipziger Thesen des Bundesjugendkuratoriums, gemeinsam mit der AGJ und der Sachverständigenkommission zum Elften Kinder- und Jugendbericht formuliert worden war, konnte sich innerhalb der letzten zehn Jahre in einer immer breiter werdenden Debatte zunehmend Gehör verschaffen. Die viel beachteten Thesen können für die Kinder- und Jugendhilfe exemplarisch als eine Art selbstvergewissernder Schlüsseltext bildungspolitischer sowie fachpraktischer Neuvermessung angesehen werden (BJK u. a. 2002). Kern der Botschaft der Leipziger Thesen ist ein Plädoyer für eine offensive Entgrenzung des Verständnisses von Bildung und die damit verbundene Aneignung des Bildungsbegriffs und seiner fachpolitischen Implikationen durch die Kinder- und Jugendhilfe.

Bildung kann demnach als die – arrangierte oder auch zufällige – Aneignung von Wissen und Können in formalen, non-formalen und informellen Settings verstanden werden. Seither lässt sich aufzeigen – und sowohl die Ausführungen in Teil B als auch in Teil C belegen dies –, wo und auf welche Art und Weise Bildung zum Thema und zu einem Handlungsimpuls in der Kinder- und Jugendhilfe geworden ist. Die deutliche Hinwendung zu Fragen der Bildung als einem konstitutiven Teil der Kinder- und Jugendhilfe neben Betreuung, Erziehung, Schutz, Hilfe und Interessenwahrnehmung junger Menschen ist aus Sicht der Kommission in der Gesellschaft der Gegenwart unverzichtbar, aber noch nicht durchgängig realisiert.

Befähigung und Handlungsfähigkeit: Als zentrale Aspekte des Bildungsbegriffs aus der Perspektive der Kinder- und Jugendhilfe werden seit einiger Zeit auf der einen Seite die Verbesserung der Handlungsfähigkeit und auf der anderen Seite die Befähigung zu einem autonomen Leben diskutiert:

- Mit der *Verbesserung der Handlungsfähigkeit*, wie sie von Kaufmann formuliert worden ist, zielt Bildung auf eine individuelle Befähigung junger Menschen mit dem Ziel einer selbstbestimmten Lebensführung. Gegenüber einem eng an einem schulisch-curricularen Verständnis ausgerichteten Bildungsbegriff ist dieser weitaus offener angelegt, er erweitert den Horizont auf unterschiedliche Bildungsorte, -inhalte und -gelegenheiten (vgl. Deutscher Bundestag 2005).
- In Anlehnung an den „Capability Approach“ von Sen und Nussbaum geht es bei der *Befähigung zum autonomen Leben* im Sinne eines erweiterten Bildungsverständnisses darum, junge Menschen und ihre Familien dazu zu befähigen, eine eigene Idee eines guten Lebens zu entwickeln und dies unter möglichst freien Umständen zu tun. In Anbetracht dessen stehen sowohl die Befähigung der einzelnen Subjekte als auch die Schaffung struktureller Möglichkeiten und materieller Bedingungen im Fokus einer dementsprechenden Förderung. Denn, so die Grundannahme dieses Ansatzes, erst durch die Verknüpfung von individueller Befähigung, die sich am Subjekt und seinen Präferenzen für ein gutes Leben ausrichtet, mit der strukturellen Schaffung von Rahmenbedingungen, die es ermöglichen, diese Idee eines guten Lebens auch tatsächlich zu verfolgen, werden reale Verwirklichungschancen für ein hinreichend selbstbestimmtes Leben geschaffen.

Mit den Begriffen einer entgrenzten Bildung und Befähigung verweist dieser Bericht somit auf die Verantwortung dafür, dass Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene im Prozess des Aufwachsens Rahmenbedingungen benötigen, die ihnen – unabhängig von ihrer sozialen Herkunft – konkrete Entscheidungs- und Handlungsoptionen eröffnen, zwischen denen sich Heranwachsende entscheiden können. Vor dem Hintergrund sowohl individueller als auch struktureller Ermöglichung von Bildung und Befähigung der jungen Menschen und Familien geht es darum, dass sie ihre Handlungsfähigkeit erweitern, mit dem Ziel eines selbstbestimmten Lebens. Dieses können sie nur erreichen, wenn sie auch hinreichend Chancen erhalten, sich in ihre Bildungsprozesse selber einzubringen, ohne dass ihnen vorgeschrieben wird, wie ihr Leben auszusehen hat. Damit geht es um einen Bildungsbegriff, der strukturelle Rahmenbedingungen im Sinne der Ermöglichung, aber auch der Verhinderung von Bildungsprozessen nicht ausblendet, sondern vielmehr systematisch mit in den Blick nimmt.

Alltagsbildung: Die bereits im Zwölften Kinder- und Jugendbericht aufgegriffene Unterscheidung zwischen formalen und non-formalen Bildungssettings sowie formalen und informellen Bildungsprozessen (vgl. Deutscher Bundestag 2005) verweist auf die Bildungsorte und -gelegenheiten jenseits der herkömmlichen Bildungsinstanzen wie Schule, Berufsbildung oder Hochschule. Es rückt sehr viel stärker die „andere Seite der Bildung“ ins Blickfeld (vgl. Otto/Rauschenbach 2004), die auf das Zusammenspiel und die jeweiligen Potenziale dieser anderen

Lernwelten – wie etwa Familie, Kindertageseinrichtungen, Gleichaltrige oder Medien – aufmerksam macht.

Um diese vielfältigen Formen des Non-Formalen und des Informellen jenseits der formalen Bildung nicht nur von etablierten Orten wie Schule negativ abzugrenzen („alles, was Bildung, aber nicht Schule ist“), wird in jüngerer Zeit für diese unterschiedlichen Facetten der entgrenzten Bildung auch der Begriff der „Alltagsbildung“ verwendet (vgl. Rauschenbach 2009). Damit wird nicht nur den unterschätzten Potenzialen dieser anderen Seiten der Bildung eine neue Aufmerksamkeit zuteil, sondern zugleich auch der Blick darauf gelenkt, dass Alltagsbildung selbst eine chancenverteilende und ungleichheitsverstärkende Komponente hat, da die Potenziale von Alltagsbildung völlig unterschiedlich zum Tragen kommen und somit Chancengerechtigkeit erheblich beeinflussen können.

Aufgrund dieser ungleich verteilten Chancen, die in den lebensweltlichen Potenzialen von Alltagsbildung liegen, liegt es nahe, diese durch eine stärkere Einbindung in die Prozesse der non-formalen Bildung sozial auszugleichen, um so die Möglichkeiten der bildungsbenachteiligten jungen Menschen zu verbessern. Diese, an sich naheliegende, Vorgehensweise bringt allerdings auch unübersehbare Nachteile mit sich. In diesem Sinne erweist sich beispielsweise die Familie als ein ambivalenter Ort der Alltagsbildung. Wie in Teil B ersichtlich wird, birgt sie als primäre Bildungswelt die Möglichkeit für Kinder und Jugendliche, sich in einem nicht-formalisierten Zusammenhang „nebenbei“ Fähigkeiten und Wissen anzueignen, was wiederum im lebensweltlichen Alltag relevant oder auch in bildungsinstitutionellen Kontexten mehr oder weniger anschlussfähig ist. Je nach ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital in der Familie oder im Peerkontext und einem dementsprechend unterschiedlichen Alltag eignen sich Kinder und Jugendliche dabei verschiedene Kompetenzen an.

Diese Alltagsbildung ist, wie vorliegende empirische Studien gezeigt haben, bei jungen Menschen aus benachteiligten Familien vielfach weniger anschlussfähig an die Anforderungen von Bildungsinstitutionen, auch wenn sie in ihrem Alltagskontext hoch relevant ist. Für Kinder und Jugendliche aus ressourcenreichen Familien hingegen erweisen sich das im informellen Zusammenhang angeeignete Wissen und entsprechende Kompetenzen in der Regel für die Gestaltung einer erfolgreichen Bildungsbiografie innerhalb der Institutionen als hilfreich. Somit wird deutlich, dass die Familie als ein Ort der Alltagsbildung Potenziale in sich trägt, die allerdings von der Ressourcenausstattung und von der Frage der öffentlichen Anerkennung abhängen und infolgedessen in unterschiedlichem Maße für die Eröffnung gesellschaftlicher Teilhabechancen förderlich sind.

Nichtsdestotrotz ist jedoch der Alltag in der Familie, mit Medien oder mit Peers, ein Gelegenheitsraum, innerhalb dessen auch Kompetenzen angeeignet werden können, die für die Lebensbewältigung von grundlegender Bedeutung sind. Die Stärkung sowohl dieser Aspekte von Befähigung als auch die Ermöglichung von Teilhabechancen

stellen sich als Herausforderungen für eine Teilhabe ermöglichende Bildung in der Kinder- und Jugendhilfe dar.

Allerdings sind auch hier die Perspektiven ambivalent: Während einerseits als Konsequenz diskutiert wird, den informellen Kontext stärker zu formalisieren, sodass die grundlegenden Fähigkeiten darin weniger zufällig, also gezielter und herkunftsunabhängiger vermittelt werden, um somit möglichst alle Kinder und Jugendlichen zu erreichen und so die ungleiche Verteilung von Potenzialen der Alltagsbildung auszugleichen, stellt sich andererseits die Frage, ob die Formalisierung des Informellen bzw. Non-Formalen nicht zu einer weiteren problematischen Strukturierung offener Räume des Aufwachsens in Kindheit und Jugend beiträgt.

So gut eine stärkere Formalisierung grundlegender Fähigkeiten auch gemeint sein mag, um soziale Ungleichheiten abzubauen, so sehr ist doch damit auch die Gefahr verbunden, eine zu starke Effektivierung und Vereinheitlichung der bislang wenig vorstrukturierten Bereiche des Aufwachsens als nicht-intendierte Nebenwirkung auszulösen. In dieser Hinsicht muss auch bei der Gestaltung der nicht-unterrichtlichen Angebote in der Ganztageschule beachtet werden, dass diese für Kinder und Jugendliche an die Stelle einer selbst gestalteten Freizeit treten und so ebenfalls die Frage nach den verbleibenden (Spiel-)Räumen für selbstbestimmte, eigensinnige informelle Bildungsprozesse aufgeworfen werden muss.

Insgesamt kann also festgestellt werden, dass Bildung inzwischen zu einem weiteren Kernbegriff der Kinder- und Jugendhilfe geworden ist. In diesem Zusammenhang geht es darum, dass die Kinder- und Jugendhilfe ein konstruktives Verhältnis zu den damit verbundenen, anderen Kooperationspartnern mit dem Ziel einer gemeinsamen Gestaltung von Bildungsprozessen findet. Dabei steht die Kinder- und Jugendhilfe vor einem Dilemma: Einerseits ist sie bestrebt, ungleiche Bildungschancen, die aus spezifischen informellen Kontexten des Aufwachsens resultieren, zu kompensieren. Andererseits besteht der sozialpädagogische Zugang zum Bildungsgeschehen genau darin, informelle Bildungsgelegenheiten (z. B. in der Familie, Peers, Jugendarbeit etc.) zu stärken und zu fördern und auf diese Weise eine zu starke und letztlich möglicherweise kontraproduktive Formalisierung informeller Bildungsprozesse zu verhindern.

Gleichwohl sieht die Kommission in einem erweiterten Verständnis von Bildung, das sowohl individuelle als auch strukturelle Aspekte berücksichtigt und das die formalen, non-formalen und informellen Dimensionen umfasst, einen Schlüsselbegriff und ein Schlüsselthema gegenwärtiger und künftiger Herausforderungen für die Ausgestaltung von öffentlicher und privater Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen.

12.2 Soziale Gerechtigkeit als Anspruch und Herausforderung

Die im Bericht diagnostizierte Bedeutung herkunftsbedingter und institutionell erzeugter Ungleichheit für bestimmte Gruppen von Kindern, Jugendlichen, jungen Er-

wachsenen und ihren Familien rückt die Frage nach sozialer Gerechtigkeit in den Fokus der Aufmerksamkeit. Soziale Gerechtigkeit als Maßstab politischen Handelns und fachpolitischer Positionierung ist für die Gestaltung von öffentlicher und privater Verantwortung unverzichtbar. Insbesondere die für das Aufwachsen junger Menschen zuständigen politischen Ressorts sollten sich – angesichts der empirisch belegten Ausgrenzungen, dem für manche Kinder und Jugendliche eklatanten Mangel an Verwirklichungs- und Handlungschancen sowie durch deren Betroffen-Sein von sozialen Risiken – herausgefordert sehen. Dabei kann der Anspruch, politisches Handeln auch an der Vorstellung sozialer Gerechtigkeit auszurichten, nur durch eine sorgfältige Modernisierung der Angebote der Kinder- und Jugendhilfe wie der Bildungs- und Ausbildungspolitik realisiert werden, wobei alle Altersphasen angemessen berücksichtigt und qualitative Standards eingehalten werden müssen. So wie es inzwischen in der frühkindlichen Förderung Allgemeingut geworden ist, die Einrichtungen auf die individuelle Bildungsförderung auszurichten, bedarf es auch der gerechtigkeits-theoretisch fundierten Orientierung in anderen Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe.

Vor diesem Hintergrund wird im Abschnitt 2.6 soziale Gerechtigkeit mit Bezug auf vier Paradigmen als Gütekriterium öffentlicher Verantwortungsübernahme im Sozialstaat charakterisiert. *Leisering* (2004) hat die für sozialstaatliches Handeln wichtige Differenzierung zwischen Bedarfsgerechtigkeit, Leistungsgerechtigkeit, produktiver Gerechtigkeit und Teilhabegerechtigkeit eingeführt. Die Paradigmen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer jeweiligen Wertideen, ihrer primären Adressatengruppen, ihrer gesellschaftlichen Geltungsbereiche und ihrer typischen sozialen Trägergruppen. Anhand der Rekonstruktion *Leiserings* u. a. lassen sich die unterschiedlichen „Konjunkturen“ der Gerechtigkeitsvorstellungen in der jüngeren Geschichte des Sozialstaats und die damit verbundenen Konsequenzen ausleuchten, ebenso wie sich die Paradigmen einzelnen Sozialstaatstypen (*aktivierend*, *versorgend* oder *investiv*) zuordnen lassen (vgl. Abs. 2.6). Während die drei ersten Gerechtigkeitsparadigmen, nämlich Bedarfs-, Leistungs- und produktive Gerechtigkeit, maßgeblich auf sozioökonomische Ungleichheiten bezogen sind, zielt Teilhabegerechtigkeit auf barrierefreie Zugänge unabhängig von sozialer Herkunft, Geschlecht, Ethnie, Alter, Familienstatus und damit auch auf Partizipation und Anerkennung.

Insgesamt ist die Frage weniger, *ob* Gerechtigkeit noch als Gütekriterium Gültigkeit hat, sondern eher *wie* künftig sozialpolitisches, kinder-, jugend- und familienpolitisches Handeln soziale Gerechtigkeit in den Blick nimmt und welchen Paradigmen sie primär folgt. Aufgrund der hier vorgelegten Sozialberichterstattung und der Analysen sind stets sozioökonomische *und* teilhabebezogene Fundierungen zu beachten und zu gewichten.

Neben der politischen Verantwortung für soziale Gerechtigkeit stellt sich auch die Frage nach der fachlichen Zuständigkeit. Mit Blick auf die Verantwortung der Kinder- und Jugendhilfe sei hier Folgendes zur Diskussion ge-

stellt: Bei aller Vagheit des Paradigmas Teilhabegerechtigkeit und seiner Nähe zum Prinzip der Aktivierung zeigt sich eine Reihe von konkreten Anschlüssen für die fachpolitische Gestaltung von öffentlicher Verantwortung für das Aufwachsen. Diese liegen etwa in der Stärkung von Kindern und Jugendlichen als Subjekten oder in der ausgewogenen Elternbeteiligung in den Institutionen.

12.3 Inklusion

Die Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit einer Behinderung im Jahr 2009 hat in Deutschland sowohl in der sozial-, sonder- und schulpädagogischen Fachwelt als auch im politischen Raum und bei den Leistungs- und Kostenträgern der Jugend- und Sozialhilfe eine intensive Debatte über ein inklusiv ausgerichtetes Bildungs- und Sozialsystem ausgelöst, das insbesondere jungen Menschen mit Handicaps ein selbstverständliches Aufwachsen in den Regeleinrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe und des Schulwesens von Anfang an ermöglichen soll. Das ambitionierte Konzept der Inklusion der UN-Konvention geht über die bestehenden Modelle der Integration hinaus. In Absatz 2 des Artikels 24 wird klargestellt, dass alle Kinder und Jugendlichen ein Recht auf inklusive, qualitativ hochwertige und kostenfreie Erziehung und Bildung innerhalb des allgemeinen Bildungssystems haben („access [to] an inclusive, quality and free ... education“). „Die UN-Konvention konkretisiert, dass es die Aufgabe des Staates ist, dafür zu sorgen, dass Menschen mit Behinderungen nicht vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden. Vielmehr sind die notwendigen Unterstützungsmaßnahmen innerhalb des Regelsystems vorzuhalten, und ihre individuelle Angemessenheit und Effektivität im Sinne des Ziels einer vollständigen Inklusion ist regelmäßig zu überprüfen“ (Lütje-Klose 2011, S. 14).

Der Konvention liegt also ein Verständnis von Behinderung bzw. Beeinträchtigung zugrunde, das diese nicht von vornherein defizitär bzw. negativ betrachtet, sondern als normalen Bestandteil menschlichen Lebens und menschlicher Gesellschaft ausdrücklich bejaht. Das Leben mit Behinderungen wird als Ausdruck gesellschaftlicher Vielfalt wertgeschätzt und damit Anerkennung nicht nur für den behinderten Menschen und seine Würde, sondern auch für die durch die Behinderung bedingten besonderen Lebensformen gefordert.

Das Konzept der *Inklusion* ist somit radikaler und weitergehend als das der *Integration*. Während die Integration auf die Wiedereingliederung behinderter Menschen in bestehende gesellschaftliche Strukturen zielt, weist das Konzept der Inklusion auf die Umgestaltung der sozialen Umwelt als Voraussetzung für die gemeinsame Nutzung und die gesellschaftliche Teilhabe durch heterogene Gruppen von Menschen – hier Kinder und Jugendliche – hin (vgl. Dannenbeck 2008).

Praktische Konsequenzen ergeben sich aus der UN-Konvention

- erstens in der grundsätzlichen Öffnung der Regelschulen für Schüler und Schülerinnen mit körperlichen,

geistigen und seelischen Beeinträchtigungen sowie in der perspektivischen Abschaffung der Sonderschulen dort, wo solche noch existieren;

- zweitens in der neuerlichen Auseinandersetzung um die sogenannte „Große Lösung“, d. h. die Zusammenführung der bislang nach Behinderungsarten getrennten Leistungen der Eingliederungshilfe für junge Menschen in einem Leistungssystem und unter einem Sozialgesetzbuch als Grundvoraussetzung zu einem inklusiveren Leistungssystem.

Sowohl in der Schule als auch in der Kinder- und Jugendhilfe wird die große Herausforderung darin bestehen, auch in einem „inkluseren“ System unter größtmöglichem Verzicht auf besondere Einrichtungen und Dienste für spezielle Gruppen dennoch jedem jungen Menschen mit seinen je individuellen Bildungs-, Betreuungs- und Förderbedarfen gerecht zu werden. Es würde jedenfalls nicht ausreichen, einfach alle Kinder „gleich“ in einer Einrichtung zu betreuen. Denn wenn nicht durch entsprechende (sonder-)pädagogische Qualifizierung und Aufstockung des Personals und einer diversitätssensiblen Strukturierung der Angebote sichergestellt werden könnte, dass Kinder und Jugendliche mit festgestellten Behinderungen oder sonstigen „Eigenheiten“ (Sprachproblemen, Verhaltensauffälligkeiten, sogenanntem ADHS etc.) eine bestmögliche individuelle Förderung erhalten, dann könnte sich das ambitionierte Konzept der Inklusion in sein Gegenteil verwandeln und zur puren Ideologie werden. Kinder bzw. Jugendliche mit speziellen Förderbedarfen würden gewissermaßen in die Rolle von inkludierten Außenseitern gedrängt. In der Phase des Übergangs zu inklusiven Angeboten müssen daher Angebotslücken vermieden werden. Keinesfalls darf es aufgrund inklusiver Angebote zu Leistungsverschlechterungen für diejenigen kommen, die bislang in Sondersystemen betreut werden. Nimmt man die Botschaft der UN-Behindertenrechtskonvention ernst, so geht es also mit Blick auf die Kinder- und Jugendhilfe nicht länger „nur“ um die Umsetzung der sogenannten großen Lösung (vgl. hierzu ausführlicher 13.1.2), also eine Verlagerung des Leistungsbereichs der Eingliederungshilfe für junge Menschen mit einer körperlichen oder geistigen Behinderung aus dem SGB XII in das SGB VIII, sondern um eine neue Architektur der Kinder- und Jugendhilfe, nämlich um eine *inklusive Ausgestaltung des Leistungssystems*.

Dies verlangt, den *gesamten Leistungskatalog des SGB VIII* auf den Prüfstand zu stellen und sich Gewissheit zu verschaffen, ob alle Leistungsangebote auch die Anforderungen und Bedürfnisse der jungen Menschen mit Behinderung mit im Blick haben. Insbesondere die Regelangebote der Kinder- und Jugendhilfe müssten ihre inklusive Kraft deutlich erhöhen. Beispielsweise müssten Kindertagesbetreuungseinrichtungen so qualifiziert und konzeptionell aufgestellt sein, dass Einzelintegrationshilfen gem. § 35a SGB VIII zukünftig die absolute Ausnahme darstellen (vgl. zu vielen schon existierenden Beispielen guter Praxis Lütje-Klose 2011).

Besonderer Aufmerksamkeit bedarf im Weiteren das Verhältnis der Hilfen zur Erziehung (§ 27 SGB VIII) zur Ein-

gliederungshilfe für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen (§ 35a SGB VIII bzw. § 53 SGB XII). Seitens einer vom Bund und den Ländern eingesetzten Arbeitsgruppe wurde folgerichtig vorgeschlagen, die bisher systematisch erforderliche, praktisch aber i. d. R. nicht durchhaltbare Trennung in den erzieherischen („Hilfen zur Erziehung“) und den behinderungsbedingten („Eingliederungshilfe“) Bedarf aufzugeben und einen neuen übergreifenden Hilfetypus zu schaffen. Zu entwickeln sei ein Leistungstatbestand, der die bisher getrennten Hilfetypen zu „Hilfen zur Entwicklung“, so der Vorschlag der Arbeitsgruppe (Arbeitsgruppe „Inklusion von jungen Menschen mit Behinderung“ 2011, S. 32), oder – so der Vorschlag der Sachverständigenkommission – zu „Hilfen zur Erziehung und Teilhabe“ zusammenführt. In Bezug auf das einzelne Kind/den einzelnen Jugendlichen und dessen Lebenssituation ist dann zu entscheiden, welche Form der Unterstützung es/er bzw. das jeweilige familiäre System benötigt. Dazu können im Einzelfall auch Hilfsmittel für Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen gehören. Für eine spezielle Eingliederungshilfe als Leistungstatbestand ist dann kein Raum mehr.

Die Forderung nach einem inklusiven Hilfesystem richtet sich aber nicht nur an die Kinder- und Jugendhilfe, sondern an *alle Leistungssysteme, also auch an die Schule, die Arbeitsförderung, das Gesundheitssystem und die Sozialhilfe*. Wenn alle Systeme die Implikationen der UN-Behindertenrechtskonvention ernst nehmen und sich auf den Weg zur Etablierung einer inklusiven Ausrichtung ihres Leistungsangebots machen, dann muss dies auch *Folgen an den Schnittstellen* haben. So muss inklusive Bildung (in der Schule) die Förderung aller Kinder im Blick haben – was etwa die Förderung von Kindern mit Lese- oder Rechtschreibschwäche bzw. auch Assistenzdienste einschließt. Die Auslagerung solcher Formen der Sonderförderung oder Assistenzaufgaben auf die subsidiären Fürsorgesysteme, wie wir sie bisher kennen, hat damit keine Berechtigung mehr. So wird genauer zu prüfen sein, welche Leistungen bei konsequenter Umsetzung des Inklusionsansatzes bei der Kinder- und Jugendhilfe verbleiben und welche originär vom Gesundheitssystem, vom Schulsystem, von den Trägern der Grundsicherung für Arbeitsuchende (SGB II), von den Trägern der Leistungen der Arbeitsförderung (SGB III) zu gewähren sind. Auf die Kinder- und Jugendhilfe werden daher neben den erheblichen neuen Anforderungen auch entlastende Effekte zukommen – wenn alle Systeme ihrer Verantwortung gerecht werden.

12.4 Hilfe, Schutz und Kontrolle

Die Kinder- und Jugendhilfe, das zeigt schon das quantitative Wachstum, nimmt immer stärker die Funktion einer zunehmend selbstverständlich genutzten sozialpädagogischen Dienstleistung für junge Menschen und die ganze Familie ein. Das Kinder- und Jugendhilfegesetz von 1990 hat den Wandel von der ordnungsrechtlich geprägten Jugendfürsorge zu einer die Erziehungstätigkeit der Familie zuvörderst unterstützenden modernen Sozialleistung kodifiziert und zugleich einer dienstleistungsorientierten Kinder- und Jugendhilfe einen enormen Schub gegeben

(vgl. Deutscher Bundestag 1994). Die 2000er-Jahre waren nun geprägt von einer „Wiederentdeckung“ des Schutzauftrages der Kinder- und Jugendhilfe. Die Zeit seit dem letzten Gesamtbericht, dem Elften Kinder- und Jugendbericht (Deutscher Bundestag 2002), ist gekennzeichnet von einer medial und politisch beeinflussten, deutlich stärkeren Betonung der Schutzfunktion der Kinder- und Jugendhilfe. Die Präzisierung des Schutzauftrages der Jugendhilfe in § 8a SGB VIII im Jahr 2005 und durch das Bundeskinderschutzgesetz 2012 haben diese gesellschaftlichen Forderungen nach einer achtsameren Kinder- und Jugendhilfe aufgegriffen und einen Qualifizierungsprozess in Bezug auf fachlich angemessene und sorgfältige Reaktionen auf „gewichtige Anhaltspunkte“ für eine Kindeswohlgefährdung ausgelöst.

Das traditionell die Soziale Arbeit prägende Spannungsfeld „Hilfe – Schutz – Kontrolle“ wird vor dem Hintergrund einer verstärkten öffentlichen Verantwortung der Kinder- und Jugendhilfe für das Aufwachsen zukünftig neue fachliche und strukturelle Herausforderungen hervorbringen:

Erstens wird mit den Frühen Hilfen in den nächsten Jahren ein neues Leistungssegment entstehen, das in seinen Hilfe- und Schutzpotenzialen nicht hoch genug geschätzt werden kann. Familien mit Neugeborenen und Kleinstkindern erhalten bei Bedarf Anleitung, Entlastung und Unterstützung bei der Versorgung, Betreuung und Förderung des Kindes „von Anfang an“. Die Frühen Hilfen dienen aber nicht nur der „harmlosen“ frühen Unterstützung für potenziell alle Familien mit Neugeborenen und Kleinstkindern, sondern fungieren zugleich als „soziales Frühwarnsystem“ für Kinder aus „Risikofamilien“. Wenn zukünftig – mit Bundesmitteln dauerhaft gefördert – flächendeckend Willkommensbesuche durchgeführt werden, entsprechend sensibilisiertes Pflegepersonal in Geburtskliniken „Anhaltsbögen“ mit Blick auf eine eventuelle Kindeswohlgefährdung ausfüllt, Familienhebammen und Fachkräfte aus „Frühe Hilfen“-Teams in größerem Umfang niedrigschwellig aufsuchende Unterstützung anbieten, und wenn sich die Professionellen aus dem Gesundheitswesen und der Kinder- und Jugendhilfe zudem gut in Runden Tischen vernetzen, dann bedeutet das eben auch die Vorverlagerung sozialer Kontrolle. Mögliche kolonialisierende Effekte können lediglich durch permanente selbstkritische Reflexion der Fachszene und durch pädagogischen Takt begrenzt werden. Zu fragen wäre also beispielsweise, ab wann die Frühen Hilfen zu einem erstickenden Netz sozialer Kontrolle werden, ab wann „Willkommensbesuche“ zur „Heimsuchung“ werden – und ab wann sich durch eine solche Entwicklung jene Familien mit Unterstützungsbedarf zurückziehen, zu denen man einen positiven Kontakt halten müsste.

Zweitens hat sich mit Blick auf das Selbstbild und das Handeln der Fachkräfte ein neues Spannungsfeld ergeben. Einerseits kann davon ausgegangen werden, dass jedes Jugendamt und viele freie Träger von Einrichtungen und Diensten der Kinder- und Jugendhilfe sich intensiv und fortlaufend mit den Verfahren der Einschätzung von möglichen Kindeswohlgefährdungen und der Reaktion

auf wahrgenommene Risikolagen von Minderjährigen auseinandersetzen. So spiegeln beispielsweise Dienstweisungen, Ablaufschemen, Arbeitshilfen, Checklisten und Reflexionsansätze sowie spezifische Angebote der Fort- und Weiterbildung diese Befassung wider. Dies hat die Fachlichkeit und die Handlungssicherheit von Fachkräften erhöht. Zugleich ist nicht zu übersehen, dass eine neue Unsicherheit, insbesondere in der Wahrnehmung und Einschätzung von Kindeswohlgefährdungen, entstanden ist. Denn Arbeitsanweisungen und Verfahrensregelungen, die Eindeutigkeit und Sicherheit im Umgang mit Gefährdungen herstellen sollen, lassen paradoxerweise auch die Gefahr einer schematischen Anwendung der Vorgaben zu. Angelsächsische Studien haben deutlich die deprofessionalisierenden Wirkungen eines solcherart schematischen Casemanagements belegt (vgl. Hansen 2011). Verunsicherte Fachkräfte suchen wahrscheinlich dann eher den scheinbar „sicheren Weg“. Auf der sicheren Seite ist man, wenn bei jedem Hinweis ein „§ 8a“-Team einberufen wird, das eine Gefährdungseinschätzung vornimmt; auf der sicheren Seite ist man ebenso, wenn „auf jeden Fall mal“ ein Hausbesuch durchgeführt, wenn „vorsichtshalber“ das Familiengericht angerufen wird oder der Minderjährige in Obhut genommen wird. Auf der sicheren Seite ist man, wenn man zudem alles „revisionsfest“ dokumentiert und sich durch Teamentscheidungen absichert.

Dieses Handeln von Fachkräften der ASD/KSD ist nachvollziehbar, wird von den Institutionen auch zunehmend erwartet und ist keineswegs grundsätzlich falsch – und doch möglicherweise nicht immer zielführend im Sinne der Vermeidung einer Kindeswohlgefährdung. Die Gefahr besteht dann darin, dass der Schutzauftrag überzogen wird.

Die Neuregelungen des Bundeskinderschutzgesetzes schaffen die notwendigen gesetzlichen Grundlagen für ein sinnhaftes, die Sicherheit erhöhendes professionelles Handeln. Die Kinder- und Jugendhilfe wird nach dem ersten Qualifizierungsschub in Sachen Kinderschutz weiter eine souveräne und reflexive Haltung finden müssen, die das fachliche Gelände für eine möglichst wirksame Erfüllung des Schutzauftrages aufrechterhält; zugleich muss sie sich um einen guten Personalbestand in den ASD kümmern und ein gewisses Zutrauen in die kundige, sorgfältige und achtsame Professionalität der ASD haben. Denn es ist letztlich die Fachkraft selbst, die eine möglicherweise das Kindeswohl gefährdende Situation erkennen, diese möglichst zutreffend einschätzen und dann entsprechend handeln muss.

Drittens muss mit Blick auf das Spannungsfeld Hilfe – Schutz – Kontrolle zukünftig stärker berücksichtigt werden, dass Kinder- und Jugendhilfe immer öfter in Kooperationen stattfindet – vor Ort mit anderen Akteuren innerhalb der Jugendhilfe und außerhalb, z. B. mit Schulen, Ärzten und Hebammen, aber auch überörtlich mit anderen Jugendämtern. Auch hier wird es für die Fachpraxis eine Herausforderung sein, an Ort und Stelle eine Verständigung über das herbeizuführen, was jeder Akteur zu einem achtsamen Gemeinwesen beitragen kann, wo insti-

tutionsspezifische Grenzen liegen und wo wechselseitige Erwartungen bestehen. Überörtlich sind die zuletzt im Bundeskinderschutzgesetz nochmals geschärften Bestimmungen zur Zusammenarbeit bei Übergaben und Zuständigkeitswechseln in die Praxis umzusetzen. Hier kommt den Landesjugendämtern als den überörtlichen Trägern der Jugendhilfe eine zentrale Bedeutung in der Formulierung von Standards und in der Fort- und Weiterbildung zu.

Wie in keinem anderen Arbeitsfeld sind die Übergänge zwischen den Aufträgen und Zielen im Bereich der Frühen Hilfen fließend. Mit dem Konzept „Frühe Hilfen“ wurde gleichsam eine konzeptionelle Rahmung für bestehende Angebote wie auch für neue Angebote der Unterstützung und Hilfe für Familien mit kleinen Kindern und vor der Geburt geschaffen. Die Angebote Früher Hilfen stehen jeweils mehr oder weniger in der Ambivalenz zwischen Hilfe, Schutz und Kontrolle, zwischen Anwaltschaftlichkeit und Wächteramt. Die Herausforderung besteht nun darin, die gewachsene Wahrnehmung der öffentlichen Verantwortung sensibel auszuüben und die Grenze zur ungerechtfertigten Übergriffigkeit in das Private zu wahren.

12.5 Kostenentwicklungen zwischen Bedarfs-, Leistungs- und Qualitätsausweitung

Mit Zunahme von Humandienstleistungen im Allgemeinen und der wachsenden Nachfrage nach sozialen Dienstleistungen im Besonderen wächst auch der Bedarf an Personalressourcen im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe. Die Bedarfe in der Kinder- und Jugendhilfe sind gestiegen, öffentliche Verantwortung hat zugenommen. Die Stichworte „Ausbau Kindertagesbetreuung“ (vor allem für die unter Dreijährigen), „Intensivierung des Kinderschutzes“ sowie „Ausbau ganztägiger Betreuungs- und Bildungsangebote im Schulalter“ stehen hier exemplarisch für die Entwicklungen der letzten Jahre. Geschaffen wurden nicht nur mehr Plätze, sondern es entstanden und entstehen auch neue Angebots- und Maßnahmenformen, Netzwerke und Schnittstellen. Die Dynamik dieser Entwicklungen ist beachtlich und ein besonderes Merkmal der letzten vier Jahre. Nicht zuletzt führten auch die Einführung neuer Standards – z. B. im Kontext des § 8a SGB VIII – sowie gestiegene Ansprüche an die Bildungsqualität der Einrichtungen dazu, dass – aufs Ganze gesehen – sowohl die Zahl der in der Kinder- und Jugendhilfe beschäftigten Fachkräfte zunahm als auch die pädagogische Qualität in vielen Bereichen verbessert wurde. Diese Expansion ist Ausdruck des politischen Willens und neuer Erwartungen an die Kinder- und Jugendhilfe, zugleich aber auch Folge veränderter Lebensverhältnisse und wachsender Bedarfe vor Ort. In diesem Sinne indiziert der vorliegende Bericht auch, dass der gesellschaftliche Bedarf an Unterstützung und Förderung im Kindes- und Jugendalter sowie für Familien zugenommen hat.

Aus alledem ergeben sich Herausforderungen für die Kinder- und Jugendhilfe, die nahezu unvermeidlich auch mit Ausgabensteigerungen in diesen Bereichen verbunden sind. Ein Beispiel hierfür sind die Hilfen zur Erziehung

bzw. die Eingliederungshilfen für junge Menschen mit seelischen Behinderungen. Der immer wieder vonseiten der Kommunen und Gemeinden beklagte Anstieg von Fallzahlen und der damit verbundenen Ausgaben ist Konsequenz einer nicht auf einzelne Verursachungsfaktoren reduzierbaren Gemengelage. Vielmehr hängt dies zusammen mit wachsenden gesellschaftlichen, individuellen, familialen und sozialen Bedarfen bzw. Erwartungen, mit neuen rechtlichen Vorgaben und erweiterten Rechtsansprüchen, mit verbesserten niedrigschwelligeren Angeboten und einem genaueren Hinsehen, einer intensivierten Kontrolldichte, aber auch einer zusätzlichen Verschiebung von Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten in die Kinder- und Jugendhilfe sowie mit einer Reihe weiterer Faktoren wie z. B. wachsender fachlicher Anforderungen, steigender Personalkosten, Umstellung der Haushaltsführung auf die Doppik etc. Dies alles muss somit auch als ein Hinweis auf eine veränderte soziale Gesamtsituation gesehen werden, in der sich die Kinder- und Jugendhilfe inzwischen befindet.

Und dies wird sich auch erkennbar bis auf Weiteres nicht grundlegend verändern. So gibt es bei den Hilfen zur Erziehung derzeit keine Anzeichen dafür, dass sich die sozioökonomischen Verhältnisse der betroffenen Familien und der alleinerziehenden Eltern so grundlegend verbessern, dass hier mit einem Bedarfsrückgang zu rechnen ist. Vielmehr scheint der Bedarf nach Hinweisen aus den Jugendämtern insbesondere bei ambulanten Maßnahmen eher noch zu steigen. Im Kern zeigt sich, dass es auch in anderen Feldern, wie z. B. der Familienberatung und Familienbildung sowie in der Kinder- und Jugendarbeit, wachsende Bedarfe gibt, die jedoch oftmals seitens der Kommunen und der Länder nicht durch zusätzliche Mittel gedeckt werden können.

Der unübersehbare Anstieg der Ausgabenvolumina in der Kinder- und Jugendhilfe mit zuletzt insgesamt knapp 29 Mrd. Euro im Jahr 2010 ist somit in der Summe das Ergebnis eines Zusammenspiels von durch die Kinder- und Jugendhilfe zu bearbeitenden neuen bzw. ausgeweiteten Bedarfslagen, von einer Ausweitung der Hilfebedürftigen bzw. Anspruchsberechtigten sowie der qualitativen Verbesserung der vorhandenen Angebote. Infolgedessen ist von einem kurzfristigen Rückgang der damit verbundenen Ausgaben nicht auszugehen.

Allerdings muss auch beachtet werden, dass das Ausgabenvolumen für die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe im Vergleich zu den Aufwendungen für andere Sozialleistungsbereiche nicht als exorbitant hoch angesehen werden kann. So standen diesen knapp 30 Mrd. Euro nach dem Sozialbudget im Jahr 2010 Ausgaben beispielsweise von über 41 Mrd. Euro für „Kindergeld und Familienlastenausgleich“, von knapp 5 Mrd. Euro für „Erziehungsgeld und Elterngeld“ oder für „Sozialhilfe“ von knapp 25 Mrd. Euro gegenüber (vgl. Sachverständigenrat zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung 2011, S. 414 und S. 428). Die Ausgaben für Krankheit beliefen sich demnach auf eine Höhe von ca. 235 Mrd. Euro, während für die allgemeinbildenden und die beruflichen Schulen sowie die Hochschulen in

Deutschland im Jahre 2010 zusammen fast 100 Mrd. Euro aufgewendet wurden (Autorengruppe Bildungsbericht-erstattung 2012, S. 36 f.).

Vor diesem Hintergrund erweist sich die Diskussion um die immer wieder sogenannten Ausgabenexplosionen im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe in den Gemeinde- und Kommunalhaushalten als einerseits berechtigt, weil die Ausgaben tatsächlich enorm angestiegen sind – auch wenn die Kosten der Kinder- und Jugendhilfe sich im Vergleich mit anderen Ausgabenvolumina in Grenzen halten. Das entscheidende Problem ist aber, dass es vor allem Kommunen und Gemeinden sind, die die Kosten für die Kinder- und Jugendhilfe aufzubringen haben, und die gleichzeitig unter den angespannten Bedingungen ihrer Haushalte leiden bzw. sich z. T. sogar im Rahmen der Haushaltsicherung unter Kommunalaufsicht befinden.

Andererseits verlaufen die Diskussionen häufig zu einseitig bzw. zu wenig differenziert, und die Problembeschreibungen sind zu grob, weil sie reflexartig fast nur noch die Ausgabenseite in den Blick nehmen und diese nicht mit den Bedarfen und alten wie neuen Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe in Verbindung setzen (vgl. hierzu etwa die Diskussion zu dem Hamburger Papier vom 13. Mai 2011 in der *neuen praxis* 5/2011 und 6/2011). Allerdings sieht die Kommission durchaus die Dynamik auf der Ausgabenseite und hält hier eine Debatte um eine finanziell auskömmliche Ausstattung der Kommunen für die richtige Reaktion. Für eine nachhaltige Sicherung der Finanzierung der Kinder- und Jugendhilfe ist jedoch eine differenzierte Auseinandersetzung mit den gestiegenen bzw. veränderten Bedarfen, ihren Ursachen und der Ausgabenentwicklung erforderlich. Diese muss aber äußerst differenziert geführt werden, denn häufig ist die Entstehung und Ausweitung der Bedarfe nur multifaktoriell zu erklären. Eine Diskussion, die lediglich an der Frage ansetzt, wie effizient die Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe erbracht werden können, bleibt letztendlich an der Oberfläche stehen. Sie kann kaum die erforderlichen Analysen erbringen, die für eine vertretbare Kostenentwicklung notwendig sind.

Vor diesem Hintergrund besteht eine der wesentlichen zukünftigen Herausforderungen darin, eine Antwort auf die Ausgabensteigerungen in der Kinder- und Jugendhilfe zu finden und diese ins Verhältnis zur Kostenspirale zu setzen. Wenn Bedarfe zunehmen und keine Einschränkungen bei der Qualität erfolgen oder sogar noch Qualitätssteigerungen erreicht werden sollen, kommt man wahrscheinlich an Ausgabensteigerungen nicht vorbei. Dabei ist zu bedenken, dass eine solche Entscheidung auch berücksichtigen sollte, welche (Folge-)Kosten entstehen, wenn nicht rechtzeitig die erforderliche und ausreichende Hilfe und Unterstützung geleistet wird.

12.6 Ambivalenzen öffentlicher Verantwortungsübernahme

In Kapitel 2 von Teil A dieses Berichts wurden die Funktionsmechanismen und Entwicklungen im Bereich der pluralistischen Verschränkung von öffentlicher und privater Verantwortung für das Aufwachsen dargelegt. In die-

sem Zusammenhang wurde herausgearbeitet, dass unter gegebenen Bedingungen ein gelingendes Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen davon abhängt, ob die Gestaltung der entsprechenden Rahmenbedingungen von allen hierfür relevanten Instanzen bzw. Akteuren der Gesellschaft als Gemeinschaftsaufgabe verstanden wird.

Mit der verstärkten Übernahme öffentlicher Verantwortung sind allerdings einige (nicht-intendierte) Folgeprobleme verbunden, die sich in vier Punkten zusammenfassen lassen:

(1) *Das Ungleichheitsdilemma*: Eine erste Herausforderung (auch) für die Kinder- und Jugendhilfe besteht darin, dass die verstärkte Übernahme öffentlicher Verantwortung keineswegs automatisch mit einer Verringerung der Reproduktion von Ungleichheiten verbunden sein muss. An verschiedenen Stellen der vorhergehenden Kapitel wurde dargelegt, dass sich die soziale Ungleichheit als persistent erweist und zum Teil sogar durch die Ausweitung öffentlicher Leistungen, Angebote und Dienste neue Formen der Ungleichheit entstehen. Damit lassen sich zwei unterschiedliche Formen der sozialen Ungleichheit unterscheiden: die herkunftsbedingte einerseits und die institutionell erzeugte Ungleichheit andererseits. Die herkunftsbedingte Ungleichheit ergibt sich aus der unterschiedlichen Ausstattung der Herkunftsfamilien mit finanziellen, kulturellen und sozialen Ressourcen und den hieraus resultierenden unterschiedlichen Möglichkeiten der Förderung und Unterstützung der jungen Menschen durch ihre Eltern. Mit der institutionell erzeugten Divergenz lässt sich eine weitere Form der Ungleichheit identifizieren. Diese Form der Ungleichheit wird durch die Übernahme von öffentlicher Verantwortung selbst (mit-)erzeugt, indem öffentliche Einrichtungen, Dienste und Leistungen zumindest teilweise die herkunftsbedingten Ungleichheiten nicht nur nicht kompensieren, sondern sogar (unbeabsichtigt) verstärken. Öffentlich (mit-)verantwortete Bildungs- und Sozialpolitik muss sich also sowohl auf die erstgenannte als auch auf die zweitgenannte Form der sozialen Ungleichheit beziehen, wenn die Zukunftsperspektiven und Lebenschancen aller jungen Menschen verbessert werden sollen.

(2) *Kindheit und Jugend zwischen Förderung und Verzweckung*: Es stellt sich die Frage, ob eine Ausweitung öffentlicher Verantwortungsübernahme mit dem Ziel besserer Förderung auch zu einer Verzweckung von (früher) Kindheit und Jugend beiträgt. Insbesondere neuere Ansätze einer sozialinvestiven Sozialpolitik neigen teilweise dazu, Kinder und Jugendliche zu einseitig als Humankapital und die frühe Kindheit primär als Investitionsobjekt zu betrachten. Dies kann dazu führen, dass gegenwartsbezogene Bedürfnisse und Interessen von Kindern und Jugendlichen zugunsten zukunftsbezogener Interessen der Gesellschaft an Kindheit und Jugend marginalisiert werden. Kinder und Jugendliche werden dann weitgehend unter der Perspektive arbeitsmarkt-, bildungs- und wirtschaftspolitischer Präferenzen betrachtet und damit wird ihr legitimes Interesse an unregulierten, unbeobachteten und zweckfreien Entfaltungsräumen unterdrückt. Damit nähme man ihnen einen wichtigen Anteil ihrer

Handlungs- und Ausdrucksweisen. Diese Spannung, die *Bernfeld* in den 1920er-Jahren thematisierte und deshalb mit Nachdruck eine von jedem zweckorientierten Zugriff befreite Kinder- und Jugendkultur forderte, ist keineswegs neu, sondern prägt die Geschichte von Kindheit und Jugend in modernen Gesellschaften. Nicht zuletzt die Pädagogik hat die Herstellung von Zukunftsfähigkeit zur Aufgabe und muss in dem Kind von heute stets den Erwachsenen von morgen sehen. Die Sorge um die Zukunft ihres Nachwuchses ist gegenwärtig auch eine der Eltern. Insbesondere ressourcenstarke Mütter und Väter artikulieren deshalb hohe Ansprüche und setzen die Institutionen mit unter Leistungsdruck.

(3) *Jugend zwischen Skandalisierung und Dethematisierung*: Eine deutliche Vereinseitigungstendenz des sozialinvestiven Ansatzes liegt in seiner Fokussierung auf die ersten Jahre und damit in der Forderung, in die frühkindliche Entwicklungsphase zu investieren. Dies hat in den letzten Jahren zu einer starken Bedeutungsaufwertung von Kindheit und Kindern, aber zugleich zu einem „Verschwinden“ der Jugend aus dem öffentlichen Blickfeld beigetragen. An dieser Stelle soll ausdrücklich hervorgehoben werden, dass die „Entdeckung“ der frühen Kindheit als bildungsrelevante Phase unverzichtbar bei dem Bemühen ist, herkunftsbedingte Ungleichheiten zu überwinden. Das kann aber nicht länger zur Folge haben, Jugend auszublenden, gar aufzugeben. Die Wirkungen der Investitionen in frühe Kindheit werden ihre Nachhaltigkeit dann entfalten, wenn auch in die Rahmenbedingungen des Aufwachsens der Jugendlichen und jungen Erwachsenen investiert wird. Insofern plädiert die Kommission für eine Neugewichtung der Bedeutung des Jugendalters bei einer gleichzeitigen Beibehaltung der Förderung frühkindlicher Bildungsbemühungen und plädiert auch für eine sorgfältige Reflexion der Erfordernisse zur Übernahme öffentlicher Verantwortung im frühen Erwachsenenalter. Es geht um eine konsistente und durchgängige Kinder- und Jugendpolitik.

(4) *Vielfalt von Optionen – Unübersichtlichkeit von Bildungsgängen*: Schließlich resultiert eine weitere Herausforderung für die jungen Menschen aus der quantitativen Expansion sowie internen und externen Ausdifferenzierung von Angeboten, Leistungen, Strukturen und Karrierewegen im Bildungs- und Sozialsystem. Die Biografie von Kindern und Jugendlichen wird von Beginn bis zum Ende durch vielfältige institutionelle Angebote und Regulierungen gerahmt und gesteuert. Dabei sind die Wege aber nicht engmaschig vorgezeichnet, sondern sie verlangen Eltern und ihren Kindern Entscheidungen ab. Um diese Entscheidungen zu treffen und auch entsprechend zu handeln, sind Informationen über die Qualität, Zugänglichkeit und Wirkung der Angebote nötig. Diese teilweise schwer zu durchschauende Vielfalt an Wahlmöglichkeiten und Optionen beginnt bereits im Umfeld der Geburt (Frühe Hilfen), setzt sich im Bereich der Kindertagesbetreuung fort und erreicht im Schulalter mit der Ausdifferenzierung unterschiedlicher schulischer Bildungsgänge, die zudem noch von Bundesland zu Bundesland variieren, eine Steigerung. Auch in der Phase des

Übergangs vom allgemeinbildenden Schulsystem in Ausbildung und Beruf eröffnen sich jungen Menschen vielfältige Wege und Optionen berufsbezogener Ausbildung und Qualifizierung in vollzeitschulischen und betrieblichen Formen bzw. in Studium an Hochschulen unterschiedlicher Art sowie nicht zuletzt eine verwirrende Vielfalt von Maßnahmen und Bildungsgängen des sogenannten Übergangssystems. Diese an sich erfreuliche Ausweitung setzt aber zur Entscheidung befähigte junge Menschen und gute Rahmenbedingungen voraus, damit alle jungen Frauen und Männer die damit verbundenen Möglichkeiten einer „zweiten“ bzw. „dritten“ Chance realisieren können. Ist dies nicht gegeben, verstärken die vielfältigen Wege, also die Optionen für bestimmte Gruppen, wiederum Ungleichheitserfahrungen

Keine Institution – sei es nun die Familie, seien es die freien Träger der Kinder- und Jugendhilfe oder staatliche Institutionen – kann allein optimale Bedingungen für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen gewährleisten. Hierzu ist vielmehr eine abgestimmte Kooperation zwischen Familie, Zivilgesellschaft, Markt und staatlichen Institutionen wünschenswert. Dabei erweist sich das Aufwachsen als eine Gestaltungsaufgabe, die nicht mehr „nebenher“ beim Vollzug anderer Aufgaben und Leistungen mit erledigt werden kann, sondern die bewusst gestaltet und zielgerecht umgesetzt werden muss. Dieser Gestaltungsaufgabe liegen unter gegebenen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen folgende Ziele zugrunde:

- Herstellung gleicher Lebenschancen und Abbau herkunftsbedingter Ungleichheit durch die Förderung junger Menschen „von Anfang an“,
- die Befähigung junger Menschen zur gesellschaftlichen Teilhabe durch Förderung ihrer Entwicklung zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten sowie
- die Gewährleistung bzw. Schaffung struktureller Rahmenbedingungen, die es Eltern erlauben, ihre Kinder optimal zu fördern und den Kindern bzw. Jugendlichen Chancen auf Teilhabe an der Gesellschaft und an entsprechenden Angeboten ihrer Förderung eröffnen können (Schaffung positiver Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien) (vgl. Kap. 2).

13 Strukturen der Kinder- und Jugendhilfe und ihre Schnittstellen

13.1 Rechtliche Rahmenbedingungen für das Aufwachsen in öffentlicher Verantwortung

13.1.1 Gesetzgebungskompetenz des Bundes

Die Gesetzgebungskompetenz des Bundes für das gesamte Kinder- und Jugendhilferecht ist unbedingt auch zukünftig beizubehalten. Insbesondere darf es nicht, wie im Vorfeld der Föderalismusreform I teilweise vorgeschlagen, dazu kommen, dass z. B. die „bildungsnahen“ Felder wie die Kindertagesbetreuung, die Kinder- und Jugendarbeit oder die Familienbildung in die Gesetzgebungskompetenz der Länder überführt werden. Der drei-

stufige föderale Aufbau von Kompetenzen und Strukturen im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe hat sich nachhaltig bewährt und stellt auch die geeignete Grundlage dafür dar, die Kinder- und Jugendhilfe weiterhin zukunftsfest aufzustellen: Durch bundesweite Strukturbildung und Gesetzgebung mit Blick auf die Regelung der wesentlichen Grundsatzfragen und der zentralen Inhalte der Leistungen und anderen Aufgaben, durch ergänzende landesweite Strukturbildung und Gesetzgebung in den jeweiligen 16 Bundesländern mit unterschiedlichen landespolitischen Schwerpunktsetzungen und schließlich durch die Wahrnehmung der Einzelaufgaben der Kinder- und Jugendhilfe auf der Ebene der kommunalen Gebietskörperschaften.

Dabei sollte die Gesetzgebungskompetenz des Bundes für die Kinder- und Jugendhilfe „geschärft“ werden. Gemäß Artikel 74 Absatz 1 Nummer 7 GG hat der Bund die Kompetenz zur konkurrierenden Gesetzgebung für die „öffentliche Fürsorge (ohne das Heimrecht)“. Das Bundesverfassungsgericht hat zwar in mehreren überzeugenden, wenngleich schon älteren Entscheidungen klargestellt, dass dazu auch der Bereich der Kinder- und Jugendarbeit (früher: Jugendpflege) sowie der Bereich der Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen gehört (BVerfGE 22, 180; 97, 352). Dies ist jedoch in der rechtswissenschaftlichen Literatur teilweise kritisiert worden (vgl. Isensee 1995; Schoch 2003, S. 301 und S. 304), weil es rechtlich unzulässig sei, den Kompetenztitel „öffentliche Fürsorge“ auch auf Angebote allgemeiner staatlicher Daseinsvorsorge zu erstrecken. Von daher erscheint es möglich, dass eine künftige höchstrichterliche Judikatur zu dem Ergebnis gelangt, dass ein Teil der modernen präventiven Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe, etwa im Bereich der Frühen Hilfen oder der frühkindlichen Bildung, nicht mehr unter den klassischen Begriff der „öffentlichen Fürsorge“ zu subsumieren sein könnte. Deshalb sollte der Kompetenztitel des Artikel 74 Absatz 1 Nummer 7 GG wie folgt neu gefasst werden: „die Kinder- und Jugendhilfe sowie die öffentliche Fürsorge (ohne das Heimrecht).“

Gemäß Artikel 72 Absatz 1 GG haben im Bereich der konkurrierenden Gesetzgebung die Länder die Befugnis zur Gesetzgebung, solange und soweit der Bund von seiner Gesetzgebungszuständigkeit nicht durch Gesetz Gebrauch gemacht hat. Allerdings hat der Bund gemäß Artikel 72 Absatz 2 GG auf den Gebieten des Artikels 74 Absatz 1 Nummer 4, 7 (!), 11, 13, 15, 19a, 20, 22, 25 und 26 das Gesetzgebungsrecht nur bei Vorliegen weiterer Voraussetzungen, nämlich nur dann, wenn und soweit die Herstellung gleichwertiger Lebensverhältnisse im Bundesgebiet oder die Wahrung der Rechts- und Wirtschaftseinheit im gesamtstaatlichen Interesse eine bundesgesetzliche Regelung „erforderlich“ macht. Diese, seit dem Jahre 1994 einengender als zuvor ausgestaltete, sogenannte „Erforderlichkeitsklausel“ (vgl. Jestaedt 2011, S. 101 und S. 122 f.) wird vom Bundesverfassungsgericht zusätzlich restriktiv interpretiert (BVerfG E 106, 62, 136–153), sodass es verfassungsrechtlich schwieriger geworden ist, vonseiten des Bundesgesetzgebers zu strukturellen Verbesserungen im Kinder- und Jugendhilferecht

zu gelangen. Da solche jedoch auch künftig geboten sein werden, sollte in dem Katalog von Artikel 72 Absatz 2 GG die Nummer 7 gestrichen werden.

Hinweise aus unterschiedlichen Bereichen, dass auch die verfassungsrechtlichen Kompetenzen im Bildungsbereich zu überdenken seien, sieht die Kommission. Das Bildungswesen stellt allerdings eine der „Kernkompetenzen“ auf der Länderebene dar. Sicher ist diese Praxis nicht ohne Probleme, da es in den 16 Bundesländern gleichsam 16 verschiedene Bildungssysteme mit unterschiedlichen Schularten, Bildungsgängen, Zugangsvoraussetzungen, Prüfungsanforderungen, Zulassungsvoraussetzungen für den Hochschulbereich usw. gibt. Auch die Schulabschlüsse sind vielfach kaum noch miteinander vergleichbar, vor allem mit Blick auf die Anzahl der Absolventinnen und Absolventen je nach Schularten und den damit verbundenen Chancen für den Übergang in Ausbildung, Hochschule und Beruf. Dies alles hat unter einer deutschlandweiten Perspektive zu großen Ungerechtigkeiten geführt und erschwert den Schulwechsel über die Landesgrenzen hinaus. Die hierzu geführte Diskussion ist jedoch längst noch nicht zum Abschluss gekommen. Die Kommission weist in diesem Zusammenhang auf die Notwendigkeit weiterer struktureller und inhaltlicher Abstimmungen zwischen den Ländern hin. Ziel muss dabei sein, eine insgesamt für alle Länder geltende Harmonisierung der wesentlichen Rahmenbedingungen von Schule zu erreichen. Die Länder sollten deshalb über die Kultusministerkonferenz, über Staatsverträge und andere Instrumente des „horizontalen Föderalismus“ zu bundesweiten Vereinbarungen wenigstens mit Blick auf die genannten zentralen institutionellen Weichenstellungen auch im Schulwesen in Deutschland gelangen.

Die Kommission empfiehlt, die rechtlichen Voraussetzungen für eine Zusammenarbeit von Bund und Ländern auch im Schulwesen zu schaffen. Denn auch im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe gibt es keine „Kooperationsverbote“. In die zuletzt gekennzeichnete Richtung gehen bereits aktuelle politische Überlegungen, dass der Bund künftig nicht mehr nur befristete Projekte in Wissenschaft und Forschung, sondern auch feste Einrichtungen an Hochschulen unterstützen können sollte. Im Bereich der Bundesregierung wird spätestens seit dem Frühjahr 2012 konkret beabsichtigt, in Artikel 91b GG eine Regelung etwa folgenden Inhaltes zu verankern: „Bund und Länder können aufgrund von Vereinbarungen in Fällen überregionaler Bedeutung zusammenwirken bei der Förderung von (...) Vorhaben und Einrichtungen der Wissenschaft und Forschung an Hochschulen.“ Diese Initiative ist aus Sicht der Kommission nachhaltig zu begrüßen. Damit würde zwar nicht das ebenfalls im Rahmen der Föderalismusreform I beschlossene Kooperationsverbot in diesem Bereich vollständig zurückgenommen werden; es würde jedoch eine – bisher nicht zulässige – Zusammenarbeit zwischen Bund und Ländern in diesem Feld möglich. Die Hochschulen würden dadurch nachhaltig gestärkt, zumal es gerade den finanzschwächeren Bundesländern kaum noch möglich ist, ihre Hochschulen ausreichend finanziell auszustatten.

13.1.2 Schnittstellen SGB VIII zu anderen Gesetzen

a) Zusammenwirken zwischen den Handlungsfeldern

Die Veränderungen in den Lebenslagen junger Menschen bringen es mit sich, dass keine Institution und kein Leistungsfeld für sich allein genommen die notwendige umfassende Förderung und den erwarteten Bildungs- und Sozialisationserfolg sicherstellen kann. Dies bedeutet, dass die unterschiedlichen Systeme mehr zueinanderrücken und konzeptionell stärker gemeinsam denken und handeln müssen. Daraus ergibt sich zwangsläufig, dass ein gelingendes Aufwachsen in öffentlicher und privater Verantwortung nur dann erreicht werden kann, wenn sich die Handlungslogiken der verschiedenen Hilfe- und Fördersysteme mit den Lebenswelten junger Menschen als kompatibel erweisen. In der Praxis der Kinder- und Jugendhilfe gibt es zahlreiche Schnittstellen zu anderen Handlungsfeldern mit Bezug auf Kinder, Jugendliche und Familien. Aus diesen Schnittstellen ergeben sich Anforderungen an ein enges Zusammenwirken in ganz unterschiedlicher Weise, z. B. im Rahmen der Jugendsozialarbeit, der Schulsozialarbeit, der Ganztageschule, der Frühen Hilfen und der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen. Die Entwicklung zeigt, dass hierbei – wenn auch regional unterschiedlich in Dichte und Strukturen – neue „Verbünde“ entstanden sind, die darauf abzielen, fachliche Abstimmungen vorzunehmen, parallele Vorgehensweisen zu mindern und ein kohärentes System der Förderung, Hilfe und Unterstützung zu erreichen. Das schließt natürlich Probleme in der Praxis nicht aus, wie zahlreiche Erfahrungen zeigen. Auch sind unterschiedliche Zielsetzungen und Handlungslogiken der Systeme oftmals so realisiert, dass es zu Defiziten in der Begleitung junger Menschen kommt bzw. diese nicht auszuschließen sind. Besonders auffallend ist dies beispielsweise bei Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit zur Förderung junger Menschen im Übergang von der Schule in den Beruf und im Verhältnis der Kinder- und Jugendhilfe zum Gesundheitsbereich in den Frühen Hilfen (SGB V).

Angesichts der Komplexität der Bedingungen des Aufwachsens muss aber aus Sicht der Kinder- und Jugendhilfe die konstruktive Gestaltung der Schnittstellen von allen Beteiligten angegangen werden. Hier können Verpflichtungen zur Kooperation und zum systematischen Zusammenwirken hilfreich sein, wie dies für die Kinder- und Jugendhilfe in § 81 SGB VIII richtigerweise geregelt ist. Diese normative Verpflichtung hilft, die Verbindungen zwischen den Feldern zu schaffen bzw. aufrechtzuerhalten. Insbesondere in der Debatte um die Verbesserung der Frühen Hilfen und damit verbundene Präventionskonzepte ist deutlich geworden, dass es ohne eine Aufhebung von „Säulendenken“ nicht geht.

Hier ist zu fordern, dass es zu spiegelbildlichen gesetzlichen Verpflichtungen zur Zusammenarbeit auch in den verwandten Feldern kommt und dass ggf. im Einzelfall zugleich wirksamere Kostenregelungen getroffen werden müssen. Dies ist auch deshalb erforderlich, weil es in den verschiedenen Handlungsfeldern ganz unterschiedliche

öffentliche und private Akteure gibt und der Zugang zum Zusammenwirken in der Praxis oft erst kompliziert „durchgesetzt“ werden muss. Es bedarf daher spezifischer gesetzlicher Vorschriften in den einschlägigen Gesetzen des SGB, der Schulgesetze der Länder und anderer Vorschriften. Ebenso ist zu fordern, dass es bereits in Planungs- und Gestaltungsprozessen vor Ort und auf Landesebene zu einer engeren Struktur des Zusammenwirkens und der verbindlichen Umsetzung kommen muss. Da das SGB VIII das für die Förderung der Entwicklung junger Menschen zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten umfassend angelegte Gesetz ist, sollte geprüft werden, ob die genannten Leistungen im SGB VIII zusammengeführt werden können, soweit dies nicht im Rahmen eines umfassend angelegten Kinder- und Jugendgesetzbuchs (vgl. Abs. 13.1.5) geschieht.

b) Zusammenführung der Eingliederungshilfe und der Kinder- und Jugendhilfe

Ein besonderer Blick muss auf die Situation und die Förderung von jungen Menschen mit Behinderungen gelegt werden. Die Überschneidungen zwischen den Leistungsbereichen werden immer evidenter, sodass es hier zu strukturellen Lösungen kommen muss, die der Lebenswelt dieser jungen Menschen entsprechen. Daher sollte offensiver die Zusammenführung der Eingliederungshilfe für alle – körperlich, geistig und seelisch – behinderten jungen Menschen im SGB VIII angegangen werden. Vor dem Hintergrund, dass es in zunehmendem Maße zu einer Beteiligung dieser jungen Menschen in Regeleinrichtungen z. B. der Schule und der Kindertageseinrichtung kommt – und immer mehr Eltern dies anstreben –, wäre die Zuordnung aller Kinder und Jugendlichen mit Behinderungen zur Kinder- und Jugendhilfe, unabhängig von der Art der jeweiligen Behinderung(en), der einzig sinnvolle und gegenüber den jungen Menschen vertretbare Weg. Dies ist bereits im 13. Kinder- und Jugendbericht und in der Stellungnahme der Bundesregierung gefordert worden (Deutscher Bundestag 2009, S. 12 ff.). Auch eine Arbeitsgruppe mehrerer Länderministerkonferenzen unter Beteiligung der zuständigen Bundesministerien hat kürzlich eindeutig für diese „Große Lösung“ votiert (Struck u. a. 2010, S. 196).

Eine umfassende Aufgabenwahrnehmung mit Blick auf alle behinderten Kinder und Jugendlichen setzt allerdings nicht nur eine entsprechende Finanzausstattung, sondern vor allem auch die notwendige fachliche Kompetenz voraus. Die Feststellung von (spezifischen) Bedarfen von Kindern und Jugendlichen mit körperlicher oder geistiger Behinderung gehörte bisher nicht zu den zentralen Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe. Jeder Neuzuschnitt der Aufgabenverantwortung ist deshalb notwendigerweise mit einem Erwerb zusätzlicher Kompetenzen verbunden. Dies kann durch die Umschichtung von Fachpersonal, das durch die Aufgabenverlagerung in den bisherigen Behörden frei wird, geschehen, aber auch dadurch, dass vorhandenes Personal entsprechend qualifiziert wird. Jedenfalls bedarf es entsprechender Strategien, die gewähr-

leisten, dass Jugendämter die erweiterten Aufgaben auch mit der nötigen Sachkompetenz erfüllen.

Konsequenzen ergeben sich auch für die *Leistungserbringer*. Sie haben sich mit den Kategorien Eingliederungshilfe und Sozialhilfe und den jeweiligen Kostenträgern „arrangiert“. Wenn es künftig keine Spezialeinrichtungen mehr geben soll, höchstens noch eine Binnendifferenzierung, so bedarf es eines flexiblen Leistungsangebots, das sich auf unterschiedliche Bedarfe einstellt und in der Lage ist, möglichst maßgeschneiderte Hilfen zu erbringen. Wir brauchen also eine bunte, breite, inklusive Hilfelandschaft. Sicherlich werden auch die Träger der Jugendhilfe gut beraten sein, mit den Trägern von Einrichtungen und Diensten zusammenzuarbeiten, die bisher in engem Kontakt zu den Trägern der Sozialhilfe standen. Dennoch kann es keine Besitzstandswahrung geben, d. h. Träger von Einrichtungen und Diensten müssen sich neuen Anforderungen stellen.

Wenn es wegen der *Altersgrenze mit 18 oder 21 Jahren* zu einem Zuständigkeitswechsel von der Jugendhilfe zur Sozialhilfe kommt, dann sollte sichergestellt werden, dass damit nicht automatisch auch die Einrichtung gewechselt werden muss und junge Menschen mit Behinderung in einer Einrichtung „landen“, in der sich vor allem alte Menschen aufhalten. Die Übergänge sind fließend zu gestalten, sodass trotz eines Wechsels der Zuständigkeit und des Systems das Setting und die Umgebung für die betreffende Person zunächst einmal erhalten bleiben können. Das System der Hilfeplanung (§ 36 Absatz 2 SGB VIII), das sich in der Kinder- und Jugendhilfe bewährt hat, ist entsprechend weiterzuentwickeln und zu qualifizieren.

Die *Jugendämter* müssen, um die neuen Aufgaben unter dem Blickwinkel des Inklusionsansatzes bewältigen zu können, personell und in der fachlichen Kompetenz breiter ausgestattet sein. Dies setzt eine bestimmte personelle und finanzielle Leistungsfähigkeit voraus. Diese wiederum kann ökonomisch betrachtet erst ab einer bestimmten Mindestgröße erwartet werden. Jugendämter mit einem Einzugsbereich von 20 000 Einwohnern, wie sie in einigen kreisangehörigen Städten etabliert worden sind, können diese Aufgaben nicht bewältigen.

Bei der Realisierung der „Großen Lösung“ ist auch zu bedenken, dass vor allem körperliche und geistige Beeinträchtigungen (leider) über das Erreichen der Volljährigkeit und der sozialen Integration und damit über die Altersgrenze des Kinder- und Jugendhilferechts (27. Lebensjahr) hinaus fortauern. Dieser Befund scheint für eine generelle Zuordnung der Leistungen für junge Menschen mit Behinderung zu einem einheitlichen Behinderterecht zu sprechen, blendet aber die spezifische Bedeutung der Lebenslage Kindheit und Jugend aus. Damit es an dieser Schnittstelle nicht zu erneuten Zuständigkeitsstreitigkeiten kommt, bedarf es einer praktikablen Abgrenzungsregelung, die sich aber in Form einer Altersgrenze – etwa bei 18 oder 21 Jahren – relativ leicht finden lässt.

Schließlich bedarf es auch einer Harmonisierung der Kostenbeteiligung. Bis heute ist die Heranziehung von Eltern und jungen Menschen zu den Kosten der Leistungen in der Jugendhilfe nach dem SGB VIII und in der Eingliederungshilfe nach dem SGB XII unterschiedlich ausgestaltet. In der Kinder- und Jugendhilfe wirkt (jedenfalls unterschwellig) noch immer das Paradigma fort, dass deren Hilfen von Eltern in Anspruch genommen werden, die ihrer Erziehungspflicht nicht richtig nachkommen können. Um „Mitnahmeeffekte“ auszuschalten, wurde insbesondere bei Eltern mit höherem Einkommen in den letzten Jahren die Kostenheranziehung verschärft (Wendt 2005, S. 112). In der Eingliederungshilfe ist die Vorstellung handlungsleitend, dass eine Behinderung ohnehin schon ein schweres Schicksal für das Kind und dessen Eltern sei und daher der Staat diese nicht noch zusätzlich finanziell belasten dürfe. Die Heranziehung wird hier auf die häusliche Ersparnis begrenzt und pauschaliert (§ 92 SGB XII).

Schon bisher sind diese unterschiedlichen Formen der Kostenbeteiligung (verfassungs-)rechtlich nicht unproblematisch. Zudem stellt sich die Frage, warum Eltern der gleichen Einkommensklasse bei der Eingliederungshilfe für Kinder mit seelischer Behinderung finanziell stärker gefordert werden als Eltern körperlich oder geistig behinderter Kinder.

13.1.3 Stärkung der Rechte der Kinder

Im Abschnitt 9.1.4 wurden bereits die Diskussion zu der Frage: „Aufnahme von Kinderrechten in das Grundgesetz“ und die wesentlichen Pro- und Contra-Argumente zusammenfassend dargestellt. Die Kommission spricht sich nach sorgfältiger Abwägung der Argumente für eine Aufnahme von Kinderrechten in das Grundgesetz aus und begründet dies wie folgt:

Mit der Ratifizierung der UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK) durch inzwischen 193 Staaten haben sich die Vertragsstaaten dazu verpflichtet, die Verwirklichung der garantierten Kinderrechte durch geeignete gesetzgeberische und administrative Maßnahmen sicherzustellen und darüber regelmäßig gegenüber dem UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes nach Artikel 43 (UN-KRK) zu berichten. Bei der UN-KRK handelt es sich keineswegs um ein unverbindliches Dokument mit Appellcharakter, sondern die Vertragsstaaten – auch Deutschland – sind Verpflichtungen zur Umsetzung der Konvention eingegangen und müssen sich dem Evaluationsprozess durch den UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes unterziehen.

Neben der rechtlichen hat die UN-KRK aber auch eine kinder-, jugend- und gesellschaftspolitische Bedeutung. So ist die Beachtung der Belange und Interessen von jungen Menschen in Politik und gesellschaftlichem Leben ebenfalls durch die UN-KRK gestärkt worden. Dies hatte auch Auswirkungen auf die Bundespolitik. Hier war es insbesondere der unter Einbeziehung der Länder, Kommunen sowie Nicht-Regierungsorganisationen sowie Kindern und Jugendlichen erarbeitete Nationale Aktionsplan „Für ein kindergerechtes Deutschland 2005 bis 2010“ (NAP), der mit seinen sechs Handlungsfeldern dazu beitragen sollte, die UN-KRK auch in Deutschland

zur Richtschnur für kinder- und jugendpolitisches Handeln zu erheben, wie es in der Präambel des NAP heißt.

Darüber hinaus sind Kinder und Erwachsene zwar gleichwertig, aber in Politik, Recht und Öffentlichkeit keineswegs gleich mächtig. So hat etwa Kaufmann wiederholt darauf hingewiesen (vgl. zuletzt Kaufmann 2005, S. 152 ff.), dass Kinder und Familien mit „struktureller Rücksichtslosigkeit“ konfrontiert sind. Dies bedeutet, dass in Wirtschaft, Politik und Öffentlichkeit die jeweilige Logik des Teilsystems dominiert und die besonderen Belange und Interessen von Kindern, Jugendlichen und Familien systematisch vernachlässigt werden.

Damit setzt sich eine starke Tendenz durch, die Belange von Kindern bzw. des Kindeswohls im Falle des Auftretens von Interessenskollisionen zu marginalisieren. Diese Tendenz wird noch dadurch verstärkt, dass Kinder – und Eltern als Sachwalter der Interessen insbesondere kleinerer Kinder – in dieser Hinsicht nur über eine eingeschränkte Organisations- und Konfliktfähigkeit verfügen und daher zu den „schwachen“ Interessen zählen (vgl. hierzu Willems/von Winter 2000). So sind Kinder bei der Vertretung ihrer Interessen auf advokatorische Formen der Interessenvertretung angewiesen, da sie dies noch nicht vollumfänglich für sich selbst übernehmen können. Die advokatorischen Organisationen der Kinderrechtsbewegung und die Elternverbände wiederum verfügen weder über die erforderliche Systemrelevanz und Konfliktfähigkeit noch über die entsprechende Ausstattung mit finanziellen und organisatorischen Ressourcen, um im Widerstreit der pluralistischen Interessenrepräsentation ihre Anliegen wirkmächtig durchsetzen zu können.

In manchen Feldern sind auf der einfach-gesetzlichen Ebene die Kinderrechte nach der Ratifizierung der UN-KRK in Deutschland gestärkt worden (z. B. aufgrund der Kindschaftsrechtsreform 1997/1998). Gleichwohl gibt es nach wie vor erhebliche Umsetzungsdefizite der in dieser Konvention kodifizierten Rechte sowohl im deutschen Rechtssystem als auch im Bewusstsein von Politik, gesellschaftlichen Institutionen, Rechtspraxis und Verwaltung. So wird etwa das Gewaltverbot in der Erziehung vielfach missachtet, ist die Beteiligung von jungen Menschen in den sie betreffenden Angelegenheiten in vielen Bereichen unverbindlich geregelt und angesichts des überproportionalen Betroffen-Seins von Kindern und Jugendlichen von relativer Armut wird Artikel 27 UN-KRK trotz entsprechender Verpflichtungen nicht konsequent umgesetzt, um nur einige Beispiele zu nennen. Um den Prozess der umfassenden Verankerung der Kinderrechte in den unterschiedlichen Anwendungsbereichen zu forcieren und um den Rechtsrahmen in Deutschland den menschenrechtlichen Entwicklungen der letzten Jahre anzupassen, ist die Einfügung von Kinderrechten auch in das Grundgesetz geboten, nachdem solche bereits in die Mehrzahl der Landesverfassungen Eingang gefunden haben.

Zwar ist in der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts inzwischen anerkannt, dass das Kind ein Wesen mit eigener Menschenwürde und einem eigenen Recht auf Entfaltung seiner Persönlichkeit ist (BVerfGE 24, 119 (144));

allerdings lässt sich dieses Verständnis der Rechtsstellung des Kindes so im Grundgesetz noch nicht finden. Es ist bis heute nicht gelungen, ein entsprechendes Rechtsbewusstsein in der Bevölkerung zu erzeugen und die Kinderrechte durchgängig zum Maßstab für das Handeln von Gerichten und Verwaltungen zu erheben. Insofern würde die Einfügung von Kinderrechten in das Grundgesetz zu einer materiell-rechtlichen Verbesserung in diesem Sinne beitragen und es zugleich ermöglichen, die Verfassung als Instrument normativer Einflussnahme auf das allgemeine Rechtsbewusstsein in diesem spezifischen Handlungsfeld zu nutzen. Insofern hätte dieser Schritt nicht nur eine gesellschaftspolitische, sondern auch eine rechtliche Bedeutung. Hierdurch würde sowohl das allgemeine Bewusstsein für die Rechte von Kindern als auch die Berücksichtigung der Belange von Kindern bei gesetzgeberischen, administrativen und gerichtlichen Entscheidungen gestärkt.

Der Einwand, eine Aufnahme von Kinderrechten in das Grundgesetz hätte lediglich rhetorische Bedeutung, überzeugt deshalb nicht. Denn dadurch würde die Beachtung des Vorrangs des Kindeswohls in allen Bereichen kindlichen Lebens (gleiche Entwicklungschancen für alle Kinder und Jugendlichen, Bekämpfung der Kinderarmut, Bekämpfung ungleicher Bildungschancen etc.) in der Praxis von Gesetzgebung, Verwaltung und Rechtsprechung nachhaltig gestärkt. Zudem hätte eine Aufnahme von Kinderrechten in das Grundgesetz die Konsequenz, dass Gesetze, die für die Gestaltung der Lebensverhältnisse von Kindern und Jugendlichen von Bedeutung sind, von ihrem Recht auf Entwicklung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit her zu konzipieren wären; dies beträfe etwa Regelungen wie den § 27 Absatz 1 SGB VIII, zum Kindergeld (§§ 62 ff. EStG) und Kinderzuschlag, die als Leistungen für Kinder selbst ausgestaltet werden müssten, sowie eine Reihe von Bestimmungen im Kindschaftsrecht des BGB u. a. (Münder 2008, S. 299 und 302). Darüber hinaus würde eine solche Verankerung von Kinderrechten im Grundgesetz Auswirkungen auch auf andere Gesetzesbereiche haben, von denen Kinder betroffen sind, so etwa im Baurecht, bei der Gestaltung von pädagogischen Institutionen, den Gemeindeordnungen der Länder, dem Ausländerrecht etc.

Auch im Hinblick auf den Umgang mit jungen Menschen in pädagogischen Einrichtungen (Heimen, Schulen, Internaten etc.) würde die verfassungsrechtliche Verankerung von Kinderrechten eine positive Wirkung entfalten können, da auf diese Weise die hohe Bedeutung der Sicherung der Kinderrechte auch im Binnenverhältnis von Einrichtungen verankert werden würde. Aus menschenrechtlicher Perspektive (vgl. Cremer 2011) wäre zudem darauf zu verweisen, dass durch die Einfügung von Kinderrechten in das Grundgesetz auch in der bundesdeutschen Verfassung die menschenrechtliche Entwicklung der letzten Jahrzehnte nachvollzogen werden würde.

Zudem hat der UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes wiederholt erklärt, dass er es begrüßen würde, wenn die Staaten die zentralen Grundprinzipien der UN-KRK in ihre nationalen Verfassungen übernehmen würden, und

hat die Bundesrepublik Deutschland bereits mehrfach dazu aufgefordert, dies mit Blick auf das Grundgesetz umzusetzen. Bei der Formulierung von Kinderrechten könnte Artikel 24 der EU-Grundrechte-Charta als Leitlinie dienen, und eine Bestimmung des Grundgesetzes könnte die folgenden Elemente umfassen (vgl. auch „National Coalition“ für die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland 2010; Hofmann, 2011):

- das Recht des Kindes (und Jugendlichen) auf Anerkennung als eigenständige Persönlichkeit, auf Entwicklung und Entfaltung, auf Schutz, Fürsorge und Beteiligung;
- den Vorrang des Kindeswohls bei allen Kinder und Jugendliche betreffenden Entscheidungen, entsprechend Artikel 3 Absatz 1 UN-KRK;
- die Verpflichtung des Staates, für kindgerechte Lebensbedingungen Sorge zu tragen, entsprechend Artikel 4 UN-KRK.

Zur Vermeidung von Spannungsverhältnissen zu den Regelungen über das Elternrecht und das staatliche Wächteramt in Artikel 6 Absatz 2, Satz 1 und 2 GG erscheint es als bedenkenswert, die genannten Rechte in Artikel 2 GG (Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit) zu verankern, wie dies in den vergangenen Jahren mehrfach vorgeschlagen worden ist (Münder 2008, S. 299 und S. 301; Wiesner 2008, S. 225 und S. 228, beide mit überzeugenden Formulierungsvorschlägen für einen neuen Artikel 2 Absatz 3 bzw. Absatz 1a GG). Damit würde verdeutlicht, dass es sich bei dem Recht von Kindern und Jugendlichen auf Entwicklung zu einer freien, eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit mit der damit korrespondierenden Förderungsverpflichtung in öffentlicher Verantwortung um autonome Grundrechte von Kindern und Jugendlichen handelte, die aus der individuellen Subjektstellung von Minderjährigen und nicht aus dem Zusammenhang von Ehe, Familie und Eltern abgeleitet würden und die nicht im „Gegensatz“ zu Elternrechten stünden.

Unbeschadet der Verankerung von Kinderrechten im Grundgesetz sollten im SGB VIII an mehreren Stellen zusätzliche Rechtsansprüche implementiert oder bestehende (etwa in § 27 Absatz 1 SGB VIII) beibehalten oder vom Anwendungsbereich her erweitert werden. So sollte etwa der Anspruch von Kindern und Jugendlichen gemäß § 8 Absatz 3 SGB VIII auf Beratung durch das Jugendamt ohne Kenntnis der Personensorgeberechtigten auch unabhängig davon statuiert werden, dass eine Not- und Konfliktlage besteht.

13.1.4 Implementierung von Beratungs- und Schlichtungsstellen (Ombudsschaften)

Das SGB VIII ist in weiten Teilen durch die Verwendung von sogenannten unbestimmten Rechtsbegriffen geprägt (vgl. Wabnitz 2005, S. 96 ff.; Münder u. a. 2009, VorKap 2, Rz. 12; Wiesner 2011, vor §§ 11 ff., Rz 41 ff.), die zudem häufig nur in einem eingeschränkten Umfang, nämlich im Wesentlichen nur mit Blick auf die Einhaltung von Verfahrensregelungen, einer verwaltungsgerichtlichen Über-

prüfung zugänglich sind (vgl. nur BVerwG E 105, 155, 167; dazu Wabnitz, 2005, S. 197–202; Kunkel in LPK – SGB VIII Rz. 13). Zudem unterliegt die Tätigkeit der örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe und der kommunalen Jugendämter keiner Fachaufsicht, sondern nur einer – ebenfalls sehr „weitmaschig“ angelegten – Rechtsaufsicht durch die jeweiligen Kommunalaufsichtsbehörden als Rechtsaufsichtsbehörden. Dies führt im Ergebnis dazu, dass fachliche Entscheidungen der Jugendämter nur ausnahmsweise einer externen Kontrolle unterliegen. Vor diesem Hintergrund haben sich in den letzten Jahren mit dem Ziel der Sicherung von Betroffenenrechten und des qualifizierten Umgangs mit Konflikten zwischen jungen Menschen, Familien und Jugendämtern unterschiedliche Initiativen entwickelt, die Betroffene darin unterstützen, ihre Rechte aktiv wahrzunehmen und durchzusetzen („Ombudsschaften“ in der Kinder- und Jugendhilfe). Eine der ersten dieser Initiativen ist der 2002 gegründete Berliner Rechtshilfefonds Jugendhilfe e. V. Auch in anderen gesellschaftlichen Bereichen gibt es ähnliche Schlichtungsstellen (vgl. Wiesner 2012).

Die Kommission ist der Auffassung, dass der Zugang zu solchen unabhängigen ombudsschaftlichen Beratungs- und Beschwerdestellen für junge Menschen und ihre Familien in der Kinder- und Jugendhilfe in verstärktem Umfang geöffnet werden sollte. Deshalb empfiehlt es sich, im Bereich der örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe Ombudsstellen einzurichten, die organisatorisch vorzugsweise bei den jeweiligen Jugendhilfeausschüssen etabliert werden könnten (vgl. Wiesner 2012; vgl. auch Mund 2011 sowie Schruth 2011). In den Allgemeinen Vorschriften des SGB VIII sollte jungen Menschen, Eltern und anderen Leistungsberechtigten Personen ein Anspruch eingeräumt werden, sich zur Beratung in Rechtsfragen sowie zur Schlichtung bei Meinungsverschiedenheiten mit Fachkräften im Jugendamt oder in Einrichtungen und Diensten von Trägern der freien Jugendhilfe an eine solche Ombudsstelle („Beratungs- und Schlichtungsstelle der Kinder- und Jugendhilfe“) zu wenden, die in einer weiteren neuen Bestimmung in sachlichem Zusammenhang, etwa mit § 71 SGB VIII, und damit in Anbindung an den Jugendhilfeausschuss institutionell verankert werden könnte; in einer Rechtsverordnung wären die Einzelheiten zu den Aufgaben und zum Verfahren zu regeln (Wiesner 2012, S. 25 ff.). Sollte mit Blick auf die strenge Erforderlichkeitsklausel des Artikel 72 Absatz 2 SGB VIII (vgl. Abs. 13.1.2 in diesem Bericht) eine Regelung im SGB VIII unter Kompetenzgesichtspunkten bis auf Weiteres problematisch erscheinen, könnte eine solche auch im Landesrecht erfolgen. In jedem Fall würden solche Ombudsstellen zu einer neuen Ausbalancierung bei der Wahrnehmung von öffentlicher Verantwortung, von Verantwortung im öffentlichen Raum und von privater Verantwortung führen.

Als erster Schritt sollte die modellhafte Einführung von Beratungs- und Schlichtungsstellen in ausgewählten Jugendämtern aufgrund einer Anschubfinanzierung durch den Bund und die beteiligten Länder auf den Weg gebracht werden.

13.1.5 Entwicklung eines Kinder- und Jugendgesetzbuchs

In Kapitel 8 konnte verdeutlicht werden, dass es eine ganze Reihe von Entwicklungen gibt, die das Profil und die Identität einer modernen Kinder- und Jugendhilfe zu Beginn des 21. Jahrhunderts herausfordern. Insbesondere sind die Grenzen zwischen Kinder- und Jugendhilfe und „benachbarten“ Politikfeldern, in denen ebenfalls Gestaltungsaufgaben für ein gelingendes Aufwachsen wahrzunehmen sind, fließend geworden. Viel Entwicklungsdynamik entfaltet sich vor allem mit Blick auf die Felder Schule, berufliche Bildung, Arbeitsmarkt und Gesundheitswesen. Alle beteiligten Akteure stehen deshalb – auch mit Blick auf die rechtlichen Rahmenbedingungen für das Aufwachsen in privater und öffentlicher Verantwortung – vor einer Situation, in der bisherige Systematisierungen an ihre Grenzen gekommen sind. Angesichts der Komplexität der Bedingungen des Aufwachsens muss deshalb in einem ersten Schritt zumindest die konstruktive Gestaltung der Schnittstellen von allen Beteiligten angegangen werden. Hier sollten explizite wechselseitige Verpflichtungen der jeweiligen Beteiligten zur Kooperation und zum systematischen Zusammenwirken in den jeweiligen „Partnergesetzen“ statuiert werden, wie dies im Fall der Kinder- und Jugendhilfe in § 81 SGB VIII bereits geschehen ist (vgl. Abs. 13.1.2).

Eine weitere, darüber hinausgehende Option, könnte darin bestehen, ein umfassend angelegtes Kinder- und Jugendgesetzbuch des Bundes mit Blick auf die kinder- und jugendbezogenen rechtlichen Regelungen in Bundeskompetenz zu entwickeln. Daneben würde es weiterhin Landesrecht geben. Ersteres ist im Übrigen bereits seit den 1920er-Jahren wiederholt gefordert worden – unter anderem bereits vor Entstehung des RJWG (Hasenclever 1970, S. 52 ff.) oder seit den 1950er-Jahren im Zuge der Diskussion um eine grundlegende Fortentwicklung des Jugendhilferechts (vgl. Wabnitz 2009a, S. 26 ff.).

Dabei muss allerdings auch beachtet werden, dass die Gemeinsamkeiten der zusammenzuführenden Gesetze größer werden als die strukturellen Unterschiede, die sich aus der Zuordnung der bisherigen Gesetze zum Öffentlichen Recht bzw. zum Zivilrecht ergeben. In einem solchen Kinder- und Jugendgesetzbuch sollten deshalb zunächst diejenigen Gesetze zusammengeführt werden, die „nahe beieinanderliegen“, also das SGB VIII, das Adoptionsvermittlungsgesetz, das Unterhaltsvorschussgesetz, das Gesetz zur Kooperation und Information im Kinderschutz, das Jugendschutzgesetz und das Jugendfreiwilligendienstegesetz. In einem zweiten Schritt könnten das Bundesausbildungsförderungsgesetz und das Berufsbildungsgesetz, in einem dritten das Jugendgerichtsgesetz folgen, in weiteren Schritten möglicherweise weitere Gesetze in Bundeskompetenz bzw. Teile von solchen.

Die einschlägigen Gesetze würden dadurch zunächst für junge Menschen besser „sichtbar“ und verständlich. Insbesondere wäre ein solches Gesetzeswerk primär aus der Perspektive von jungen Menschen und von deren Interessenlagen her zu konzipieren. Und es würde damit schließlich auch ein Beitrag in Richtung stärker gebündelter

Wahrnehmung von öffentlicher Verantwortung für das Aufwachsen geleistet werden – ganz im Sinne einer einheitlichen, zusammenhängenden und von jungen Menschen her gedachten und konzipierten Politik des Aufwachsens (Rauschenbach 2011). Die Integration der relevanten einzelnen Gesetze in ein solches Kinder- und Jugendgesetzbuch stellt allerdings eine Langzeitaufgabe dar. Die Fachpraxis (vgl. Kapitel 8: „Kinder- und Jugendhilfe in neuer Gesellschaft“) ist hier bereits weiter als das Recht.

13.2 Finanzverfassung, Ausgabenentwicklung und Finanzierung

In den Abschnitten 9.2 und 12.5 ist ausführlich die Ausgabenentwicklung im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe insgesamt, in den einzelnen Aufgabenfeldern sowie auf den drei föderalen Ebenen dargestellt worden. Circa 70 Prozent der Haushaltsmittel für die Kinder- und Jugendhilfe werden von kommunaler Seite bereitgestellt. Die Ausgabenentwicklungen beruhen im Wesentlichen auf:

- Leistungsausweitungen, insbesondere im Bereich der Tagesbetreuung für Kinder,
- Bedarfsausweitungen aufgrund prekärer Lebenslagen, etwa im Bereich der Hilfen zur Erziehung, der Inobhutnahmen, der Frühen Hilfen und des Kinderschutzes, sowie auf
- Qualitätsausweitungen, etwa im Bereich der Tagesbetreuung für Kinder (entsprechend den Vorgaben der Ländergesetze) und der Hilfen zur Erziehung (vgl. §§ 78a ff. SGB VIII).

Diese Entwicklungen werden sich fortsetzen, da der Ausbau der Tagesbetreuung sowohl mit Blick auf Kinder ab dem vollendeten ersten Lebensjahr als auch mit Blick auf Ganztagesangebote für die über drei Jahre alten Kinder politisch gewollt ist und sich noch eine Reihe von Jahren fortsetzen wird. Im Bereich der Tagesbetreuung für Kinder gibt es unterschiedliche Positionen zu der Frage, ob ggf. höhere einkommensgestaffelte Gebühren für bestimmte Stundenkontingente eingeführt werden sollten. In jedem Fall würde die Realisierung solcher Überlegungen nicht zu einer durchgreifenden Entlastung der öffentlichen Haushalte führen.

Auch bei den Hilfen zur Erziehung gibt es derzeit keine Anzeichen dafür, dass sich die sozioökonomischen Verhältnisse der betroffenen Familien und alleinerziehenden Eltern so grundlegend verbessern, dass hier mit einem Bedarfsrückgang zu rechnen ist. Nach Hinweisen aus den Jugendämtern scheint der Bedarf insbesondere bei ambulanten Maßnahmen eher noch zu wachsen. Darüber hinaus gibt es auch in anderen Feldern, wie z. B. der Familienberatung und Familienbildung sowie in der Kinder- und Jugendarbeit, wachsende Bedarfe, die jedoch oftmals seitens der Kommunen und der Länder nicht durch zusätzliche Mittel gedeckt werden können.

Mehr denn je liegt der Schwerpunkt der Finanzierungsverantwortung auf der kommunalen Ebene, die bereits in

den letzten beiden Jahrzehnten vor größte Herausforderungen gestellt war und dies insbesondere mit Blick auf den weiteren Ausbau der Kindertagesbetreuung auch in der Zukunft sein wird.

13.2.1 Die kommunalen Haushalte unter Druck

Die finanziellen Perspektiven der kommunalen Gebietskörperschaften werden insgesamt für die nächsten Jahre als nicht günstig eingeschätzt (vgl. Vesper 2012, S. 32). Besonders deutlich wird dies in Kommunen, die sich in der Haushaltssicherung oder in einem Nothaushalt befinden. Dies ist in vielen Ländern Realität, besonders aber – nach den neueren Daten – sind dies Gemeinden in Brandenburg, Hessen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen. So war z. B. in Nordrhein-Westfalen nach Angaben der Landesregierung im Jahre 2011 jede dritte Gemeinde nicht mehr imstande, den Haushaltsausgleich innerhalb der mittelfristigen Finanzplanung darzustellen (Ministerium für Inneres und Kommunales des Landes Nordrhein-Westfalen 2011).

Jede zweite Gemeinde greift dort auf Liquiditätskredite zurück, um laufende Ausgaben zu finanzieren. 138 Kommunen, vor allem kreisfreie Städte, hatten ihre Budgets unter Nothaushaltsrecht gestellt. 34 Städte und Gemeinden waren im Jahre 2011 überschuldet oder werden es bis 2013 sein. Das strukturelle Defizit der nordrhein-westfälischen Gemeinden wird auf mindestens 2,15 Mrd. Euro beziffert (Junkernheinrich u. a. 2011). Dies ist eine Größenordnung, dessen Abbau die Gemeinden aus eigener Kraft nicht mehr werden bewältigen können.

Auch wenn sich in einigen anderen Ländern die Situation, die sich zudem auch von Ort zu Ort unterscheidet, günstiger darstellen mag, erscheint jedoch offenkundig, dass die bisherige Finanzausstattung der kommunalen Gebietskörperschaften insgesamt in den kommenden Jahren nicht ausreichend sein wird, um die zu erwartenden zusätzlichen Belastungen in einer Größenordnung von ca. fünf bis sechs Mrd. Euro für die Kinder- und Jugendhilfe, insbesondere im Bereich der Tagesbetreuung für Kinder, allein verkraften zu können (vgl. Vesper 2012, S. 25 ff.).

So bleibt es für die Kommunen und Länder insgesamt eine große Aufgabe, ihre notwendigen Ausgaben auch mit ihren Einnahmen in Einklang zu bringen. Die ab 2020 geltende Schuldenbremse führt bereits heute zu erheblichen Einsparungen bei Ländern und Gemeinden. Von daher wird es unabweisbar sein, dass sich Bund und Länder hier zusätzlich und dauerhaft finanziell engagieren. Ansatzpunkte dafür gibt es in mehrfacher Hinsicht.

13.2.2 Herausforderungen für die Länder

Eine Möglichkeit wäre die Berücksichtigung der Tagesbetreuung für Kinder und/oder der Hilfen zur Erziehung im Rahmen von sogenannten *Nebenansätzen im kommunalen Finanzausgleich*, mit denen diese Aufgaben spezifisch gefördert würden (Vesper 2012, S. 36 ff.). Ausgleichsrelevante Sonderbedarfe resultieren allgemein daraus, dass die Gemeinden für bestimmte Bevölkerungsgruppen (Kinder, Alte, Empfänger von Existenzsiche-

rungsleistungen) in besonderem Maße Dienstleistungen anbieten, obwohl diese nur unterdurchschnittlich zur Steuerkraft beitragen. Durch solche Nebenansätze könnte der Bereich der Tagesbetreuung für Kinder im kommunalen Finanzausgleich unmittelbar bedarfserhöhend zu Buche schlagen. Da eine solche Berücksichtigung in Abhängigkeit von der Finanzkraft erfolgte, bedeutete dies, dass sich die finanzstarken Gemeinden stärker an der Finanzierung der Kinderbetreuung beteiligen müssten als die weniger finanzstarken. Ähnliche Überlegungen gelten für die Hilfe zur Erziehung.

Alternativ könnte auch ein finanzkraftunabhängiger Ausgleich vorgenommen werden, indem die Länder – entweder in Form von Vorwegentnahmen aus der Ausgleichsmasse des Finanzausgleichs oder außerhalb des formalisierten Ausgleichs – spezielle *zweckgebundene Zuweisungen* zur Förderung der Angebote der Tagesbetreuung für Kinder gewähren (a. a. O., S. 38 ff.). Ein solcher Ansatz findet sich zwar nicht in allen Bundesländern, insbesondere nicht in Nordrhein-Westfalen, allerdings bereits in Baden-Württemberg, Bayern, Rheinland-Pfalz, im Saarland und in Thüringen; in Hessen und Schleswig-Holstein werden die Zuweisungen an die örtliche Jugendhilfe aus den Vorwegentnahmen finanziert. Allerdings setzen solche Lösungen voraus, dass die Länder bereit sind, Hilfen zu gewähren, also die Finanzmasse zu erhöhen oder aber umzuschichten, d. h. die Prioritäten zu verändern. Solche Zweckzuweisungen als politisches Steuerungsinstrument der Länder erscheinen als besonders geeignet, Finanzmittel zielgerichtet für Zwecke der Kinder- und Jugendhilfe, insbesondere für den Bereich der Tagesbetreuung für Kinder, einzusetzen und damit das Verhalten der Kommunen maßgeblich zu beeinflussen. Die Kommission sieht hier sehr wohl auch Interessengegensätze zu den Kommunen, die es aus vielen Gründen vorziehen, gerade die zweckgebundenen Zuweisungen zu minimieren und stattdessen Erhöhungen der globalen Zuweisungen zu bekommen. Auch hierfür gibt es durchaus nachvollziehbare Argumente. In jedem Fall werden viele Länder nicht ohne Unterstützung oder Entlastung vonseiten des Bundes zu solchen finanziellen Verbesserungen in der Lage sein.

13.2.3 Herausforderungen für den Bund

Eine dauerhaft stärkere Beteiligung des Bundes an den finanziellen Aufwendungen der Kinder- und Jugendhilfe, insbesondere für die Tagesbetreuung von Kindern, ließe sich vor allem über eine erneute Änderung der *Umsatzsteuerverteilung* erreichen, indem der Bund zugunsten der Länder auf weitere Steueranteile verzichtete. In der Vergangenheit wurden übrigens alle Änderungen in der föderalen Aufgabenverteilung zwischen Bund und Ländern, soweit sie finanzwirksam waren, über eine Neuaufteilung der Umsatzsteueranteile gelöst (Vesper 2012, S. 40).

Aufgrund von Artikel 104b GG, der jedoch im Zuge der Föderalismusreform geändert und restriktiver gefasst worden ist, kann der Bund den Ländern für „besonders bedeutsame Investitionen“ der Länder und Gemeinden

zugunsten gesamtwirtschaftlicher oder wachstumspolitischer Belange *Finanzhilfen* gewähren (vgl. Vesper 2012, S. 39; sowie Kienemund in Hömig 2010, Artikel 104b, Rz. 3 ff.). Faktisch muss der Bund zusammen mit den Ländern dafür nunmehr Konjunkturprogramme aufstellen. Im Rahmen der konjunkturpolitischen Intervention, aber nur dann, könnten beliebige Investitionen gefördert werden, bei denen es darum geht, die gesamtwirtschaftliche Entwicklung zu stabilisieren. Solche Hilfen können immer nur befristet gewährt werden und sich nicht über einen längeren Zeitraum erstrecken. Für die laufenden Ausgaben der Länder, also vor allem für Personalausgaben, kann der Bund keine solchen Finanzhilfen gewähren. Allerdings fördert der Bund aufgrund des Bundeskinderzuschutzgesetzes die Familienhebammen mit dauerhaft jährlich 51 Mio. Euro. Mit der Entscheidung zum Fiskalpakt im Juli 2012 haben sich außerdem der Bund und die Länder darauf verständigt, dass der Bund aufgrund eines angenommenen höheren Bedarfs an Plätzen in den Jahren 2013 und 2014 sich mit weiteren 580,5 Mio. Euro an den investiven Ausgaben und mit weiteren 75 Mio. Euro an den laufenden Betriebskosten beteiligt.

Wenngleich der Bund sich schwertut, weitere Finanzierungsverantwortung zu übernehmen und dies auch mit verfassungsrechtlichen Argumenten belegt, käme als Alternative zu den Finanzhilfen des Bundes nach Artikel 104b GG eine *gesetzliche Regelung über unmittelbare Geldleistungen* an (potenzielle) Nutzer von Kindertagesbetreuungseinrichtungen gemäß Artikel 104a Absatz 3 GG in Betracht (vgl.: Höfling 2001; Hömig/Kienemund, Artikel 104a, Rz. 6 ff.). In einem solchen Geldleistungsgesetz könnte der Bund festlegen, ob und in welchem Umfang er selbst Zweckausgaben im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe übernimmt. Gegenstand eines solchen Gesetzes wären damit nicht nur die investiven Kosten, sondern die tatsächlichen Kosten der Inanspruchnahme.

Eine Kostenbeteiligung des Bundes ließe sich auch über ein *Stiftungsmodell* realisieren, etwa nach dem Vorbild der Stiftung „Mutter und Kind – Schutz des ungeborenen Lebens“, der Bundesstiftung Umwelt oder der Deutschen Stiftung Denkmalschutz. Vor dem Hintergrund, dass ein gewichtiger Teil der kommunalen Finanzprobleme mit den Soziallasten zu tun hat, jedoch die Gesetzgebung in diesem Bereich weitgehend dem Bund obliegt, wäre schließlich auch denkbar, dass sich der Bund stärker als bisher an der *Finanzierung anderer Sozialleistungen beteiligt*, wie dies bereits im Zusammenhang mit der Grundversicherung im Alter und prospektiv bei der Beteiligung an den Ausgaben für die Eingliederungshilfe geschieht. Je mehr Entlastung die Kommunen dabei erfahren, umso mehr Mittel stehen ihnen an anderer Stelle zur Verfügung.

13.2.4 Fazit

Die kommunalen Gebietskörperschaften werden die künftigen Aufgaben im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe vor allem über das Jahr 2013 hinaus nicht ohne noch stärkere Landes- und Bundesbeteiligungen schultern können, insbesondere im Bereich der Tagesbetreuung für Kinder. Ein geeigneter Ansatz dafür wären höhere Län-

derzuweisungen an die Gemeinden für diesen Zweck – entweder als Vorwegentnahmen aus der Ausgleichsmasse oder außerhalb des formalisierten Finanzausgleichs. Allerdings würde auch ein höherer Finanzierungsbeitrag der Länder – nicht zuletzt wegen der Wirkung der Schuldenbremse – an Grenzen stoßen. Eine dauerhafte Lösung muss deshalb auch in einer noch stärkeren Einbeziehung des Bundes bestehen, insbesondere aufgrund einer weiteren Veränderung der Umsatzsteueranteile zugunsten der Länder, der Schaffung eines Geldleistungsgesetzes oder einer Bundesstiftung oder einer stärkeren Bundesbeteiligung an anderen kommunalen Sozialleistungen, wodurch den Gemeinden mehr Spielraum an anderer Stelle verschafft würde. Insgesamt aber scheint es der Kommission wichtig, über Reformen in der Mittelzuweisung der Kommunen offensiv nachzudenken. Hier könnte auch eine Einigung zwischen Bund und Ländern hinsichtlich einer Reform des Gemeindefinanzausgleichs hilfreich sein.

13.3 Personal: Ausbildung und Erwerbsarbeit

Bis zum Ende des letzten Jahrhunderts waren die Ausbildung und der Arbeitsmarkt der westdeutschen Kinder- und Jugendhilfe – jenseits der zum Teil völlig anders gelagerten Herausforderungen in den neuen Bundesländern – erstaunlich stabil. Dies lässt sich an mehreren Entwicklungen festmachen (vgl. Deutscher Bundestag 2002):

- einem anhaltenden Trend des Personalanstiegs in der Kinder- und Jugendhilfe bei gleichzeitig wachsenden Arbeitsmarktrisiken aufgrund vorhandener personeller Überkapazitäten;
- einer insgesamt steigenden Verfachlichung, Akademisierung und Professionalisierung in nahezu allen Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe;
- einem eingespielten Nebeneinander der einschlägigen Qualifikationsprofile, also der Erzieherinnen und Erzieher, Kinderpflegerinnen und -pfleger, Diplom-Sozialpädagoginnen und -pädagogen sowie Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen ungeachtet der damit zusammenhängenden, historisch bedingten Ungeheimheiten.

Im Horizont dieser Entwicklungslinien deutete um die Jahrhundertwende nichts darauf hin, dass das gesamte Ausbildungs- und Beschäftigungssystem der Kinder- und Jugendhilfe in nur wenigen Jahren erheblich in Bewegung geraten würde. Auch der Elfte Kinder- und Jugendbericht ließ in dieser Hinsicht keine Anzeichen erkennen (vgl. Deutscher Bundestag 2002).

Vielmehr mehrten sich zu Beginn des neuen Jahrhunderts die Befürchtungen, dass das Personalwachstum in der Kinder- und Jugendhilfe generell zum Erliegen kommen könnte (vgl. Rauschenbach/Schilling 2001), da in Westdeutschland die Grundversorgung mit Plätzen in der Kindertagesbetreuung – dem wichtigsten Job-Motor – so gut wie abgeschlossen war (vgl. Rauschenbach u. a. 2011), während Ostdeutschland bereits in den 1990er-Jahren neben der Verstetigung der neuen Ausbildungen einen beispielsweise Personalabbau bewältigen musste. Wurde den pädagogisch-sozialen Berufen in den Jahrzehnten davor

stets attestiert, dass es sich bei ihnen um „Zukunfts- und Risikoberufe“ gleichermaßen handle, standen diese zu Beginn des neuen Jahrhunderts vor der bangen Frage, ob sich das Pendel nunmehr einseitig zur Seite der „Risikoberufe“ neigen würde.

Dem war aber nicht so. Nur wenige Jahre später begannen sich beim Thema Personal einige wesentliche Eckwerte erheblich zu verändern. Infolgedessen überlagern sich gegenwärtig mehrere Entwicklungen, die sich zum Teil wechselseitig verstärken, zum Teil aber auch gegenläufige Implikationen enthalten. Nachfolgend sollen diese Veränderungen kurz skizziert und ihre Auswirkungen aufgezeigt werden, auch wenn derzeit die Entwicklungstendenzen in ihrer Gesamtheit noch nicht eindeutig zu beurteilen sind. Sechs Punkte zeichnen sich ab, die Veränderungen nach sich ziehen:

- Da hat sich – erstens – in den letzten Jahren eine beispiellose personelle Expansion vollzogen. Insbesondere der Ausbau der Kindertagesbetreuung für unter Dreijährige, aber auch der verbesserte Kinderschutz sowie der Aufbau der Ganztageschulen hat in der Kinder- und Jugendhilfe seit 2002 zu einem erneuten starken Personalanstieg geführt, der im Endeffekt dazu beiträgt, dass inzwischen sogar von einem drohenden Fachkräftemangel die Rede ist. Insgesamt spricht einiges dafür, dass in diesem und dem nächsten Jahrzehnt der Personalbedarf in den Sozial- und Erziehungsberufen im Lichte der wachsenden öffentlichen Verantwortung weiter steigen wird.
- Da sind aber – zweitens – zugleich die unübersehbaren Folgen des demografischen Wandels, der ganz generell zu einem Rückgang der Jahrgangsstärken im Kindes- und Jugendalter führt und damit nicht nur in der Schule, sondern auch in der Kinder- und Jugendhilfe einen Personalabbau nach sich ziehen kann. Die Lage ist in dieser Hinsicht einigermaßen unübersichtlich und hat für die einzelnen Arbeitsfelder der Kinder- und Jugendhilfe – insbesondere in den verschiedenen Regionen – unterschiedliche Folgen (vgl. Abs. 9.3).
- Da hat sich – drittens – in Anbetracht der „Entdeckung“ der frühkindlichen Bildung und der gleichzeitigen Einführung von Hochschulstudiengängen auf der Basis eines vereinfachten Zulassungsverfahrens ohne ministerielle Beteiligung im letzten Jahrzehnt unverhofft ein starker Auf- und Ausbau frühpädagogischer Hochschulstudiengänge vollzogen, der vor allem die in den Kindertagesbetreuungseinrichtungen bislang unterentwickelten Prozesse der Professionalisierung und Akademisierung befördern kann.
- Da wurde – viertens – auch durch die generelle Umstellung der bisherigen Hauptfachstudiengänge (Diplom, Magister) auf ein Bachelor-Master-Konzept die Ausbildungslandschaft an den Fachhochschulen und Universitäten grundlegend verändert, eine Entwicklung, die in ihren Auswirkungen ebenfalls noch keine klaren Konturen aufweist.
- Da ist – fünftens – in Anbetracht der Bemühungen um eine Vergleichbarkeit der beruflichen Qualifikationen

im europäischen Raum eine Debatte um den Europäischen Qualifikationsrahmen EQR und – daran anschließend – den Deutschen Qualifikationsrahmen DQR entstanden, deren Konsequenzen auf das Geflecht an Ausbildungen für die Kinder- und Jugendhilfe noch nicht abschließend erkennbar sind.

- Und da deutet sich schließlich – sechstens – angesichts der zuletzt stark gestiegenen Anteile junger Menschen mit Hochschulreife ein verändertes Kräfteverhältnis zwischen beruflicher und akademischer Ausbildung an, das im Lichte des demografischen Wandels zu spürbaren Rückgängen bei den nicht-akademischen beruflichen Ausbildungen führen könnte, was auch in der Kinder- und Jugendhilfe Folgen haben könnte.

In der Summe deuten alle diese Punkte an, dass in den kommenden Jahren die Personalfrage nicht nur ein Thema von zentraler Bedeutung bleiben wird, sondern dass sich in diesem Zusammenhang auch eine Reihe vorerst ungeklärter Fragen stellen – und dies in quantitativer Hinsicht ebenso wie in qualitativer Hinsicht.

13.3.1 Quantitative Herausforderungen

Wenn man die quantitativen Herausforderungen zu bilanzieren versucht, so lassen sich vier Einflussgrößen unterscheiden, (a) das Personalwachstum, (b) der demografische Wandel, (c) das Ausbildungsvolumen und (d) der sich abzeichnende Personalbedarf.

(a) *Das Personalwachstum:* Eine erste Annäherung an die sich abzeichnenden Herausforderungen ermöglicht einen Blick auf die zahlenmäßige Entwicklung des Personals in der Kinder- und Jugendhilfe. Auch wenn diese selten so unklar war wie im Augenblick, so ist in den letzten Jahren dennoch ein starker Anstieg des Personals unübersehbar. Zwischen 2006/2007 und 2010/2011 ist die Zahl der tätigen Personen in der Kinder- und Jugendhilfe von bundesweit knapp 620 000 auf mehr als 730 000 Personen gestiegen (vgl. ausführlich Abs. 9.3).

Das ist nicht nur die höchste, jemals in der Kinder- und Jugendhilfe erreichte Zahl an Beschäftigten, sondern auch eine Größenordnung, die sich inzwischen auf Augenhöhe mit den Arbeitsmarktsektoren der Automobilindustrie oder der Schule bewegt. Und in Anbetracht der absehbaren Entwicklungen beim weiteren Ausbau der Tagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren ist hier – unter der Prämisse eines durchschnittlichen Platzangebots für 37 Prozent der unter Dreijährigen in Westdeutschland – mit einem weiteren Personalzuwachs von etwa 45 000 Personen zu rechnen.

Da aber nicht davon auszugehen ist, dass damit die Dynamik der U3-Platznachfrage an ihr Ende gekommen ist – alle Prognosen gehen von einem weiteren Anstieg aus –, hieße das, dass bei ansonsten gleichbleibenden Bedingungen in absehbarer Zeit die Zahl der Beschäftigten in der gesamten Kinder- und Jugendhilfe die 800 000er-Marke überschreiten wird. Bereits dies weist im Ausbildungs- und Beschäftigungssystem auf eine weiter anhaltende Dynamik hin, die erkennen lässt, warum die Kinder- und

Jugendhilfe inzwischen als „Zukunftsbranche“ und als wichtiger Job-Motor gilt.

Das ausgesprochen hohe Personalwachstum der personenbezogenen sozialen Dienste in den letzten Jahrzehnten, bei denen die Kinder- und Jugendhilfe sowie die Altenpflege die beiden entscheidenden Triebkräfte waren, zeigt eindrucksvoll die anhaltende Expansion der sozialen Berufe insgesamt mit einer Gesamtzahl von inzwischen fast 1,4 Millionen sozialversicherungspflichtig Beschäftigten, was inzwischen immerhin einem Anteil von 5 Prozent entspricht (vgl. Tabellen A13-1, A13-2 und A13-3 im Anhang). Dies belegt einmal mehr die Entwicklung einer wachsenden öffentlichen Verantwortung für die Gesamtelange des Aufwachsens ebenso wie des Alterwerdens.

(b) *Der demografische Wandel:* Als ein Gegengewicht zu dieser Wachstumsdynamik könnte sich der demografische Wandel erweisen, da in Teilen Deutschlands – insbesondere in den ballungsraumabgewandten Regionen – die Zahl der Kinder und Jugendlichen bis Mitte des nächsten Jahrzehnts um bis zu 20 Prozent zurückgehen wird (vgl. Abs. 3.1; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010). Allerdings bedeutet dies keineswegs automatisch, dass sich dieser Rückgang Eins-zu-Eins auf den Personalbedarf in der Kinder- und Jugendhilfe auswirkt.

Und dies aus mehreren Gründen:

- Auf der einen Seite hängt dies damit zusammen, dass, abgesehen vom Kindergarten, also den Drei- bis Sechsjährigen, nirgends in der Kinder- und Jugendhilfe die Angebote nahezu von allen Kindern und Jugendlichen in Anspruch genommen werden, sodass eine Verringerung der jeweiligen Jahrgangsstärken sich sehr viel weniger direkt auf die Angebotsnachfrage auswirkt als etwa im Fall der Schule.
- Auf der anderen Seite ist unter dem Strich in vielen Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe immer noch eine Leistungsausweitung zu beobachten, also ein Anstieg der Inanspruchnahme, gemessen an der altersentsprechenden Bevölkerung (vgl. Kap. 10).
- Und schließlich muss man in Rechnung stellen, dass im Lichte der sich ausweitenden öffentlichen Verantwortung seit Jahren und Jahrzehnten zugleich eine Aufgabenausweitung der Kinder- und Jugendhilfe zu verzeichnen ist, deren Ende sich ebenfalls noch nicht abzeichnet.

Insgesamt heißt das, dass – alles in allem – ein demografisch begründeter Personalabbau vorerst nicht zu erwarten ist, weshalb dies wohl auch keine nennenswerten finanziellen Entlastungen für die Träger der öffentlichen und freien Jugendhilfe nach sich ziehen wird.

(c) *Das Ausbildungsvolumen:* Die wichtigste Einflussgröße zur Deckung des anstehenden Personalbedarfs sind die jeweils neu ausgebildeten Fachkräfte der einschlägigen Ausbildungen, im Fall der Kinder- und Jugendhilfe also zum einen die Fachschulen und die Berufsfachschulen für Erzieherinnen und Erzieher sowie Kinderpflegerinnen und Kinderpfleger und zum anderen die Fachhoch-

schulen und Universitäten mit ihren einschlägigen Studiengängen in der Sozialen Arbeit sowie – neuerdings – in der Früh- bzw. Kindheitspädagogik. In dieser Hinsicht stellt sich in aller Vorläufigkeit die Lage wie folgt dar:

1. Zuletzt bewegte sich die Zahl der ausgebildeten Personen an den *Fachschulen für Sozialpädagogik* in einer Spanne zwischen 16 000 und 17 000 Abschlüssen, nachdem zuvor lange Zeit eher eine Größenordnung von rund 14 000 Erzieherinnen und Erzieher pro Jahr erreicht wurde (vgl. Rauschenbach/Schilling 2009). Bis zum Schuljahr 2009/2010 stieg die Zahl der Abschlüsse dann erstmals auf knapp 18 000 neu ausgebildete Fachkräfte (vgl. Tabelle A13-4 im Anhang).

Erstaunlich ist unterdessen die starke Dynamik, die bei der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern seit 2006/2007 mit Blick auf das erste Ausbildungsjahr erkennbar wird. So haben damals noch weniger als 20 000 junge Menschen eine Ausbildung begonnen, während diese Zahl in nur wenigen Jahren bis 2010/2011 um rund ein Drittel und damit auf über 28 000 gestiegen ist. Das ist eine bislang nie erreichte Größenordnung, die erkennen lässt, dass der wachsende Personalbedarf aufseiten des Arbeitsmarktes auch einen Anstieg bei den Ausbildungszahlen nach sich zieht, dass also das Ausbildungssystem auf die steigende Personalfachfrage reagiert.

Aufgrund der starken Zuwächse an den Fachschulen für Sozialpädagogik im ersten Ausbildungsjahr ist zu erwarten, dass auch die Zahl der neu ausgebildeten Erzieherinnen und Erzieher, also der erfolgreichen Abschlüsse, ab dem Ausbildungsjahr 2010/2011 deutlich zunehmen wird. Da sich in nur vier Jahren die Zahl der Auszubildenden im ersten Ausbildungsjahr um rund ein Drittel erhöhte, dürfte sich dies analog auch bei den Abschlüssen abzeichnen (vgl. Schilling 2012b). Bei einer dementsprechenden Hochrechnung lassen sich die prozentualen Steigerungen der Schülerinnen im ersten Ausbildungsjahr zwischen den einzelnen Schuljahren mit einer Verzögerung von drei Jahren auf die Absolventinnen und Absolventen am Ende der Schuljahre 2010/2011 bis 2012/2013 übertragen.

In der Folge heißt das, dass zwischen 2008/2009 und 2012/2013, also in einem Zeitraum von nur vier Jahren, ein Zuwachs von fast 50 Prozent bzw. fast 8 000 neu ausgebildeten Erzieherinnen und Erziehern zu erwarten ist, sodass am Ende deutschlandweit mit einer Größenordnung von knapp 24 000 Neuausgebildeten pro Jahr gerechnet werden kann. Das ist nicht nur für die Fachschulen für Sozialpädagogik und die Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher ein außergewöhnlich starker Anstieg, sondern auch für das Arbeitsfeld Kindertagesbetreuung ein starker Impuls in Anbetracht des weiter steigenden Personalbedarfs.

2. Vergleichsweise wenig Veränderung zeichnet sich unterdessen mit Blick auf die *Berufsfachschulen* ab, also bei den Ausbildungen zur Kinderpflegerin und zum Kinderpfleger sowie zur Sozialassistentin und zum Sozialassistenten. Im Schuljahr 2010/2011 haben insgesamt 9 200 Personen eine Ausbildung zur Kinderpflegerin und zum Kin-

derpfleger begonnen; im Vergleich zu den Erzieherinnen und Erziehern ist bei der Kinderpflege im ersten Ausbildungsjahr ein leichter Rückgang zu beobachten.

Zugleich haben im gleichen Schuljahr rund 14 600 junge Menschen bundesweit eine Ausbildung zur Sozialassistentin begonnen. Zusammen haben damit fast 24 000 junge Menschen eine entsprechende Ausbildung aufgenommen. Insofern sind die Zahlen im Vergleich zu den Vorjahren leicht gestiegen (vgl. Tabelle A13-5 im Anhang).

Für die Zahl der Abschlüsse bedeutet dies, dass diese für die beiden Ausbildungen zusammen im Vergleich von 2009/2010 und 2012/2013 ebenfalls leicht steigen werden. Da jedoch ein nicht näher zu bestimmender Anteil davon anschließend eine Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher aufnimmt, lassen sich die Auswirkungen dieses Anstiegs auf den Arbeitsmarkt nicht abschätzen; sie dürften aber wenig spürbare Effekte nach sich ziehen.

3. Wesentlich unübersichtlicher ist die Lage im Bereich der Sozialen Arbeit an den *Fachhochschulen und Universitäten*. Durch die Umstellung der ehemaligen Diplomstudiengänge auf ein Bachelor-Master-Konzept ist dort inzwischen eine ausgesprochen diffuse Situation entstanden, zumal der Übergang vom Diplom- auf das Bachelor-Zeitalter noch nicht völlig abgeschlossen ist und die zahlenmäßigen Auswirkungen dieser Transformation noch nicht zuverlässig abgeschätzt werden können. Da die gesamte Ausbildungslandschaft rund um die Soziale Arbeit und die Kinder- und Jugendhilfe zudem durch die neue Studiengangsstruktur wesentlich heterogener und vielfältiger geworden ist – und darüber hinaus auch noch nicht klar ist, wie hoch die Übergangskoten in die Masterstudiengänge auf Dauer sein werden –, lässt sich momentan noch nicht sagen, ob am Ende weniger oder mehr hochschulausgebildete Fachkräfte für die Kinder- und Jugendhilfe zur Verfügung stehen.

In den 1980er-Jahren schlossen in den Diplomstudiengängen Sozialpädagogik/Sozialarbeit der Fachhochschulen etwa 6 000 bis 7 000 Neuausgebildete pro Jahr erfolgreich ihr FH-Studium ab; in den 1990er-Jahren kamen zahlreiche ostdeutsche Fachhochschulen hinzu. Dadurch stieg in dieser Zeit auch die Zahl der Neueinschreibungen und der Abschlüsse. Inwieweit diese Größenordnung auch nach der Umstellung auf ein BA/MA-Konzept erreicht wird, ist noch unklar.

Ein Blick auf die Entwicklung der Studierendenzahlen im Bereich Sozialwesen an den Fachhochschulen und Universitäten, also ohne die klassischen erziehungswissenschaftlichen und die neuen frühpädagogischen Studiengänge, deutet die Übergangssituation an. Demnach hat sich deren Zahl im Diplom zwischen 2005/2006 und 2010/2011 von 45 600 auf 5 700 reduziert, während gleichzeitig – gewissermaßen spiegelbildlich – das Volumen in den Bachelorstudiengängen von knapp 5 000 auf 47 000 gestiegen ist. In der Summe hat sich damit die Gesamtzahl der Studierenden zwar leicht erhöht, dies könnte aber auch mit einem noch nicht abgeschlossenen Abbau der Diplom-Studienangebote zusammenhängen (vgl. Tabelle A13-6 im Anhang).

Der leichte Anstieg zeigt sich auch bei einem Vergleich der Studeinanfängerinnen- und -anfängerzahlen zwischen 2005/2006 und 2010/2011. Demzufolge sind diese in den letzten fünf Jahren um mehr als 20 Prozent von 12 300 auf zuletzt fast 15 000 Personen gestiegen (vgl. Tabelle A13-7 im Anhang). Hierzu muss dann noch eine nicht näher bestimmbare Zahl an BA/MA-Anfängerinnen und Anfängern in den erziehungswissenschaftlichen Universitätsstudiengängen gezählt werden, die sich anstelle der bisherigen Diplomstudierenden in der Studienrichtung Sozialpädagogik auf dieses Themenfeld spezialisieren (vgl. Tabelle A13-8 im Anhang).

In der Tendenz bildet sich dieser leichte Anstieg auch bei den Abschlüssen im Bereich Sozialwesen an Fachhochschulen und Universitäten ab. So ist in dieser Hinsicht zwischen den Prüfungsjahren 2003 und 2010 ein Anstieg von rund 9 000 auf zuletzt fast 12 800 erfolgreiche Abschlüsse zu beobachten; hinzu kommen noch rund 600 Diplom- und Masterabsolventinnen und -absolventen der Universitäten. Unklar ist in Anbetracht der Entwicklung bei den Studienanfängerinnen und -anfängern allerdings, ob sich dieser Trend fortsetzt, oder ob der Anstieg lediglich mit einem noch ausstehenden Abbau der Zahl der Studierenden zusammenhängt, die ihre Diplomprüfung noch nicht abgelegt haben. Diese Frage lässt sich nur anhand weiterer Daten klären (vgl. Tabelle A13-9 im Anhang).

Insgesamt aber – so viel scheint klar zu sein – werden die Hochschulstudiengänge des Sozialwesens vorerst nicht in gleichem Maße expandieren wie die Ausbildungen zur Erzieherin und zum Erzieher an den Fachschulen für Sozialpädagogik. Ob dies jedoch in Anbetracht eines generellen Wachstums der Gruppe der Hochschulzugangsberechtigten mittelfristig so bleibt, muss abgewartet werden. Hier könnten sich Verschiebungen zwischen beruflichen und akademischen Ausbildungen abzeichnen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012). Nicht auszuschließen ist, dass die beruflichen Ausbildungen der Fachschulen und Berufsfachschulen durch den Anstieg der Hochschulzugangsberechtigungen unter Druck geraten.

4. Aktuell hinzu kommen schließlich die neu eingerichteten *frühpädagogischen Hochschulstudiengänge*, insbesondere an Fachhochschulen, aber auch an Pädagogischen Hochschulen (nur in Baden-Württemberg) sowie an einigen Universitäten. Deren Ausbildungszahlen sind bislang ebenfalls nur annäherungsweise zu klären. So weist die amtliche Statistik für das Studienjahr 2010/2011 rund 1 250 Anfängerinnen und Anfänger (vgl. Tabelle A13-8 im Anhang) sowie etwa 3 300 Studierende an Fachhochschulen jenseits der Sozialen Arbeit aus (vgl. Tabelle A13-10 im Anhang), die in einem Bachelor-Studiengang Erziehungswissenschaft studieren. Für diese beiden Gruppen kann angenommen werden, dass es sich ganz überwiegend oder ausschließlich um Studierende frühpädagogischer Studiengänge handelt.

Unklar ist aber zum einen, wie sich diese Zahl in den nächsten Jahren weiterentwickeln wird, zum anderen, wie viele von diesen einen Bachelor-Abschluss erreichen

bzw. anschließend in einen Masterstudiengang wechseln. Jedenfalls deuten die allgemeinen Übergangsquoten an den Universitäten und Fachhochschulen mit 80 bzw. 60 Prozent auf deutlich höhere Werte hin, als diese zuvor bildungspolitisch angenommen wurden (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012); darauf weist auch die bislang einzige für das Feld der Frühpädagogik vorliegende Befragung der Studierenden hin (vgl. Helm 2010).

Die hier vorgenommene empirische Kennzeichnung der Gesamtlage macht deutlich, dass gegenwärtig zuverlässiges Wissen über die personelle Entwicklung im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe kaum zu gewinnen ist. Ausgesprochen unklar ist dabei etwa, wie sich die Umstellung der Studiengänge an den Hochschulen sowie die Ausweitung der Erzieherinnen- und Erzieher-Ausbildungen an den Fachschulen auf die Arbeitsplatzwahl der neu ausgebildeten Fachkräfte auswirken. Unklar ist auch das Arbeitsmarktverhalten der künftig in Früh- bzw. Kindheitspädagogik an Hochschulen ausgebildeten Fachkräfte, da ein nicht zu unterschätzender Anteil der Studierenden das Studium offenbar auch dazu nutzen will, um das Arbeitsfeld der Frühpädagogik zu verlassen (vgl. Helm 2010).

(d) Der Personalbedarf: Insbesondere der anhaltende Ausbau der Tagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren hat zu der Befürchtung beigetragen, dass das dafür benötigte Personal ab 2013 nicht in ausreichendem Maße zur Verfügung steht. Demnach drohe das ambitionierte U3-Ausbauprojekt weniger an den dafür benötigten finanziellen Mitteln und den zu schaffenden Plätzen als vielmehr an den fehlenden Fachkräften zu scheitern. In Anbetracht der vor allem durch die Medien immer wieder genährten Besorgnis wurden hierzu schon relativ früh entsprechende Hochrechnungen durchgeführt (vgl. Schilling/Rauschenbach 2008; Rauschenbach/Schilling 2009; Sell/Kersting 2010).

Um der erwartbaren Situation möglichst nahezukommen, wurden diese Prognosen immer wieder aktualisiert und verfeinert (vgl. Rauschenbach/Schilling 2010), zuletzt durch eine Anpassung der wichtigsten Eckwerte (vgl. Schilling 2012b). Dabei lassen die jüngsten Berechnungen – auf der Basis der Zahlen der Jahre 2011 – erwarten, dass im August 2013 in Westdeutschland für die Kindertagesbetreuungseinrichtungen voraussichtlich zwischen 12 000 und 20 000 Fachkräfte fehlen – je nachdem, wie nahe die Kindertagespflege noch an die geplante Größenordnung eines Anteils von rund 25 Prozent an den U3-Plätzen herankommt (vgl. Abs. 10.3.1).

Notgedrungen müssen derartige Berechnungen von mehr oder weniger bekannten Annahmen ausgehen, etwa was die Zahl der ausgebauten U3-Plätze, des dafür benötigten Personals, der erwartbaren neu ausgebildeten Fachkräfte – und ihrer tatsächlichen Einmündung in dieses Arbeitsfeld – sowie der gleichzeitig ausscheidenden Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter anbelangt. Infolgedessen sind derartige Schätzungen mit einem generellen Unsicherheitsfaktor belastet. Nichtsdestotrotz scheinen sich im

Zuge der fortgeschriebenen Berechnungen drei Befunde zu stabilisieren:

- Keine Probleme werden in der Regel die Kindertagesbetreuungseinrichtungen in Ostdeutschland haben; hier deutet sich insgesamt eher ein Personalüberhang an.
- Mit vermutlich eher kleineren Problemen eines Fachkräftemangels werden die ballungsabgewandten Städte, Kreise und Gemeinden in Westdeutschland konfrontiert, sofern sie nicht selbst zu den stark expandierenden Regionen gehören oder aber über ein unterdurchschnittliches Ausbildungsangebot für Erzieherinnen und Erzieher verfügen (vgl. Begemann/Schilling 2011).
- Zu erwartbaren Engpässen, die sich schon heute abzeichnen, wird es unterdessen vor allem in den Metropolen und Großstädten kommen, also jenen Ballungsräumen, die auf der einen Seite mit einer starken U3-Nachfrage konfrontiert sind und auf der anderen Seite nicht darauf vorbereitete Ausbildungskapazitäten bei den Erzieherinnen und Erziehern sowie Kinderpflegerinnen und Kinderpfleger haben.

Insgesamt erweist sich auf der Basis der bislang verfügbaren Daten das rechnerische Personaldefizit geringer als vielfach befürchtet. Gleichwohl darf nicht übersehen werden, dass sich dabei einige Randvariablen als durchaus folgenreich erweisen können. So ist etwa zu beachten, dass ein berufsbedingter Wohnortswchsel bei diesen beiden Berufsgruppen eher selten und aufgrund der Rahmenbedingungen auch unattraktiv ist, sodass es leicht zu regionalen Fehlallokationen kommen kann, d. h., dass zwar auf der Ebene eines Bundeslandes oder einer Region rechnerisch genügend Fachkräfte zur Verfügung stehen, aber eben nicht genau an den Orten und an den Gemeinden, wo sie konkret gebraucht werden. Zudem ist kaum absehbar, in welchem Umfang in den nächsten Jahren Fachkräfte durch den weiteren Ausbau der Ganztageschulen abgeworben bzw. gebunden werden. Und schließlich ist vorerst auch nicht klar, inwieweit der Personalbedarf durch einen lokal höheren U3-Platzbedarf bzw. durch eine geringere Zahl an Tagespflegeplätzen weiter zunimmt, als dies derzeit angenommen werden kann.

Auch wenn gegenwärtig neue Höchstwerte bei der Zahl der ausgebildeten Erzieherinnen und Erzieher zu verzeichnen sind, so wird es doch wesentlich darauf ankommen, ob zusätzliche Personalgewinnungsstrategien erfolgreich umgesetzt werden können. Eine kurzfristige Entlastung könnte etwa dadurch erreicht werden, dass Fachkräfte, die gegenwärtig nicht mehr in ihrem Beruf arbeiten, zurückgewonnen werden. Zudem könnten teilzeitbeschäftigte Fachkräfte durch (finanzielle) Anreize motiviert werden, ihre Arbeitszeiten zu verlängern. Darüber hinaus müsste versucht werden, die Übergangsquote der neu ausgebildeten Erzieherinnen und Erzieher in das Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen zu erhöhen. Ebenso wären die Rahmenbedingungen für die neue Generation der Hochschulausbildeten zu verbessern, da-

mit auch für diese das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung attraktiv wird. Ein Teil der Plätze könnte schließlich durch eine Erhöhung der Zahl der Kinder pro Tagespflegerperson erreicht werden. Und nicht zuletzt könnte es auch Erfolg versprechend sein, den Erziehungsberuf endlich durch eine bessere Bezahlung attraktiver zu machen.

13.3.2 Qualitative Herausforderungen

Seit Jahren werden neben den immer wieder aufflackernenden quantitativen Herausforderungen beständig auch andere Facetten zu Fragen der Ausbildung und des Personals der Kinder- und Jugendhilfe diskutiert, die sich vor allem als qualitative Anforderungen kennzeichnen lassen. Hier sollen wenigstens vier Herausforderungen angedeutet werden, (a) die Teilzeitproblematik, (b) die zukünftigen Qualifikationsprofile, (c) die Akademisierungsdebatte und ihre Ambivalenzen, (d) die Weiterbildung und die DQR-Folgen.

(a) Die Teilzeitproblematik: Unstrittig hat sich die Personalstruktur der Kinder- und Jugendhilfe in den letzten Jahrzehnten verfachlicht und professionalisiert (vgl. Abs. 9.3). Nie zuvor war die Zahl der ausgebildeten Fachkräfte mit bundesweit deutlich mehr als 80 Prozent in der Kinder- und Jugendhilfe so hoch und der Anteil des nicht-ausgebildeten Personals so gering wie zuletzt. Von einem Arbeitsfeld mit einem geringen Grad an Fachlichkeit kann keine Rede mehr sein.

Dennoch zeichnet sich seit einiger Zeit eine Entwicklung ab, die in ihren professionspolitischen Folgen und Nebenwirkungen beachtet werden muss. Inzwischen liegt die Quote der Teilzeitbeschäftigten in der gesamten Kinder- und Jugendhilfe bei 55 Prozent im Westen und bei fast 69 Prozent im Osten Deutschlands (vgl. Abs. 9.3.1). Für Westdeutschland ist dies der höchste je gemessene Wert, während sich der Anteil in Ostdeutschland zuletzt wieder leicht verbessert hat. Besonders zum Tragen kommt dieser Teilzeitanteil in den Kindertageseinrichtungen: Hier lag der Wert im Jahr 2011 im Westen bei über 56, im Osten bei 76 Prozent.

Das sind Größenordnungen, die sich im Vergleich zu den allgemeinen Arbeitsmarktdaten zwar mit dem hohen Frauenanteil an den Beschäftigten in der Kinder- und Jugendhilfe erklären lassen, die aber dennoch für ein Arbeitsfeld ungewöhnlich sind, bei dem es sich nicht um einen schwach professionalisierten Bereich handelt. Es wird somit wesentlich darauf ankommen, dass dadurch nicht einer Deprofessionalisierung und Dequalifizierung Vorschub geleistet wird.

(b) Die zukünftigen Qualifikationsprofile: Durch die vielfältigen Debatten und Veränderungen mit Blick auf die Ausbildungen der Fachkräfte für die Kinder- und Jugendhilfe sind auch die – lange Zeit vergleichsweise stabilen – „Kernausbildungen“ wieder in Bewegung geraten. So sind vor allem die inzwischen an den Fachhochschulen und Universitäten angebotenen Bachelor-Studiengänge im Vergleich zu den ehemals eher generalistisch ausgerichteten Diplom-Studiengängen mit spezialisierten Profilen stärker thematisch fokussiert.

Nach dem Wegfall einheitlicher Rahmenordnungen und ministerieller Genehmigungsverfahren erhöhen sich die lokalen Variationsoptionen ebenso wie die Spezialisierungsmöglichkeiten der einzelnen Ausbildungsangebote; dieser Druck auf eine lokale Profilbildung erhöht sich bei den anschließenden Masterstudiengängen aufgrund des Wettbewerbs um künftige Studierende noch weiter. Mehr denn je zeichnet sich diese Diversifizierung bei den universitären Angeboten im Kontext der erziehungswissenschaftlichen Studienangebote ab, bei denen die Studienrichtung Sozialpädagogik aufseiten der Studierenden lange Zeit dominierte (vgl. Thole u. a. 2012).

Ein Indiz, das ebenfalls in diese Richtung weist, sind die sich neu etablierenden Hochschulstudiengänge im Bereich der Frühpädagogik. Obgleich diese unstrittig aufgrund des gravierenden Mangels an hochschulausgebildeten Fachkräften in den Kindertagesbetreuungseinrichtungen geschaffen worden sind und eine dementsprechende Aufmerksamkeit erlangt haben, tendieren die neueren fachpolitischen Entwicklungen dazu, diese Studiengänge – bei aller Heterogenität im Detail – unter der Rubrik der „Kindheitspädagogik“ zu subsumieren. Dies deutet ebenfalls darauf hin, dass sich ein lange Zeit unter dem Gesamttitel der „Sozialpädagogik“ firmierendes professionelles Selbstverständnis im Horizont der Kinder- und Jugendhilfe auszudifferenzieren beginnt (vgl. Rauschenbach/Schilling 2013).

Schließlich kann auch im Lichte des starken Personalanstiegs im Bereich der Kindertagesbetreuung nicht ausgeschlossen werden, dass sich aufgrund des anhaltenden massiven Personalbedarfs in den kommenden Jahren auch die bislang einheitliche Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher zu spezialisieren beginnt. Das in der Vergangenheit immer wieder betonte Profil der Erzieherinnen- und Erzieherausbildung als „Breitbandausbildung“ könnte in Anbetracht der Entwicklungen im Hochschulbereich und der gleichzeitig ansteigenden Anforderungen in den Kindertagesbetreuungseinrichtungen durchaus unter Druck geraten, sich ebenfalls stärker zu profilieren. Diese Entwicklung gilt es weiter zu beobachten.

(c) Die Akademisierungsdebatte und ihre Ambivalenzen: Unbeantwortet ist auch die Frage nach einer weiteren Akademisierung der Kinder- und Jugendhilfe, vor allem im Bereich der Kindertageseinrichtungen. Diese traditionell akademikerfreie Zone gerät durch die Entwicklungen der jüngeren Zeit immer stärker unter einen Akademisierungsdruck. Sowohl die deutliche Stärkung der gesellschaftlichen Bedeutung der frühkindlichen Bildung – einschließlich der Sprachentwicklung – als auch die immer offener zutage tretende Alleinstellung der fast kategorischen Ausblendung einer (Teil-)Akademisierung des Elementarbereichs hat dazu beigetragen, dass die diesbezüglichen Forderungen anhalten bzw. häufiger werden, zuletzt durch den Aktionsrat Bildung (vgl. Aktionsrat Bildung 2012).

Spätestens mit dem breiten Aufbau entsprechender Hochschulstudiengänge, flankiert durch die zahlreichen Aktivitäten der Robert Bosch Stiftung (vgl. Robert Bosch Stif-

tung 2011), ist die Frage der Akademisierung auch für den Bereich der Kindertageseinrichtungen unübersehbar geworden. Allerdings sind die damit verbundenen Optionen von erheblichen Kontroversen begleitet. So besteht etwa Uneinigkeit darüber, ob die Akademisierung mit oder ohne die gegenwärtigen Fachschulen für Sozialpädagogik erfolgen soll, ob sich die Akademisierung lediglich auf die Leitungskräfte oder auf das gesamte Personal erstrecken soll, und wie der Weg einer nachholenden Modernisierung denn konkret umgesetzt werden kann

Nicht zu vernachlässigen sind in diesem Zusammenhang die Vorbehalte vor allem aufseiten der Fachpraxis. Hier ist die Sorge einer unzureichenden Beteiligung der bereits im Arbeitsfeld Berufstätigen nicht zu übersehen, die dadurch abermals in die Gefahr geraten, „abgehängt“ zu werden. Auf der anderen Seite sind aber auch die Bedenken aufseiten der Träger und der finanziell Verantwortlichen zu beachten, die durch die Akademisierung und die damit unterstellte notwendig werdende tarifliche Anpassung nicht voraussehbare Folgekosten auf sich zukommen sehen. Insgesamt ist jedoch davon auszugehen, dass diese Debatte ihre Wirkungen – in welchem Zeitraum und in welcher Form auch immer – nach sich ziehen wird.

(d) Weiterbildung und die Folgen des DQR: Unübersehbar ist, dass weder der Prozess der Professionalisierung und erst recht nicht der der Akademisierung ohne das bereits berufstätige Personal in den Kindertageseinrichtungen und ohne die Frage der Zukunft der Erzieherinnen- und Erzieher-Ausbildung „gelöst“ werden kann. In Anbetracht des Umstandes, dass gegenwärtig bereits rund 400 000 Personen bundesweit in den Kindertageseinrichtungen pädagogisch tätig sind – davon knapp 375 000 in Ost und West mit einem Abschluss als Erzieherin oder Erzieher bzw. Kinderpflegerin oder Kinderpfleger –, ist die Frage nach den Möglichkeiten der Weiterbildung und der Durchlässigkeit für diesen Personenkreis von zentraler Bedeutung. Allein aufgrund der bloßen Menge müssten ansonsten der Prozess einer weiteren Professionalisierung sowie ein nennenswerter Akademisierungsschub auf unabsehbare Zeit verschoben werden.

Dabei ist offen, wie diese Form der Weiterbildung aussehen könnte. Zumindest deutet sich gegenwärtig an, dass von einer massenhaften berufsbegleitenden Weiterbildung im Rahmen der Hochschulstudiengänge – nicht zuletzt aufgrund der damit verbundenen Kosten und der notwendigen Freistellungen seitens der Träger – nicht auszugehen ist. Gleichwohl wird es entscheidend darauf ankommen, ob Formen und Wege der Weiterqualifizierung realisiert werden können, die – neben den inhaltlichen Herausforderungen der Weiterbildung (vgl. DJI 2011a; 2011b; 2011c; 2011d) – für die bereits erwerbstätigen Fachkräfte mit einem statusmäßigen und finanziellen Aufstieg verbunden sind.

Welche Rolle bei der anzustrebenden Professionalisierung der Deutsche Qualifikationsrahmen DQR spielen wird, ist noch nicht abzusehen. Die Debatte, die derzeit über dieses Instrument geführt wird, macht zumindest deutlich, dass langjährig als Konstanten betrachtete Verhältnisse in Bewegung geraten sind. Die diskutierte Ein-

stufung der Erzieherinnen und Erzieher auf Stufe 6 des DQR – was eine Gleichwertigkeit mit den Bachelor-Abschlüssen der hochschulischen Früh- bzw. Kindheitspädagogik zur Folge hätte – signalisiert, dass berufliche Ausbildungen in einem solchen auf Kompetenzen zielenden Rahmen auf eine Höherstufung drängen, was vonseiten der Hochschulen teilweise vehement abgelehnt wird. Hier deutet sich an, dass die Trennungslinien zwischen beruflichen und akademischen Ausbildungen künftig möglicherweise anders verlaufen als bisher.

Ob sich der Konflikt um den DQR lösen oder noch verschärfen wird und welche Folgen das Ergebnis für die beteiligten Professionen letztlich haben wird, ist im derzeitigen Frühstadium der DQR-Diskussion nicht absehbar. Immerhin wird in dieser Debatte eine Frage gestellt, die für die Zukunft der Ausbildungen in der Kinder- und Jugendhilfe von erheblicher Bedeutung ist – die Frage nämlich, ob es gelingt, die Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher näher an das Feld der Hochschulen heranzuführen. Zu klären ist dabei, ob sich möglicherweise ein Teil der erzieherischen Fachschulen „akademisiert“, sich also am Prozess der wissenschaftlichen Forschung und Lehre beteiligt und an die Absolventen entsprechende Abschlüsse vergibt. Eine solche „nachholende Modernisierung“ könnte sich an den Entwicklungen in den Ausbildungen von Lehrerinnen und Lehrern sowie Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen orientieren, die in den 1960er- und 1970er-Jahren des letzten Jahrhunderts ebenfalls an den Hochschulen verankert wurden. Dies wäre eine Form der „institutionellen Akademisierung“, die parallel laufen könnte zu einer „individuellen Akademisierung“, bei der einzelne Studierende akademische Grade erwerben.

Unter dem Strich deuten alle diese Herausforderungen – egal, ob quantitativer oder qualitativer Art – an, dass die Personalfrage in Ausbildung und Beschäftigung auch in den nächsten Jahren ein Schlüsselthema bleiben wird. Das entlässt aber im Horizont der Professionalisierung die Kinder- und Jugendhilfe nicht, diese nachhaltige Ausweitung des Personals auch im Lichte einer neuen Relationierung von privater und öffentlicher Verantwortung sensibel im Auge zu behalten.

Auf der einen Seite verkörpert der anhaltende Zuwachs an Personal in der Kinder- und Jugendhilfe – und noch deutlicher in den sozialen Berufen insgesamt – den Prozess der Ausweitung der öffentlichen Verantwortung mehr als alles andere, indem immer mehr Personen von Berufswegen den Prozess des Aufwachsens bzw. der Lebensführung im gesamten Lebenslauf unterstützen und begleiten. Für Kinder und Jugendliche wird demnach das Personal der Kinder- und Jugendhilfe, ebenso wie Lehrkräfte oder anderes pädagogisches Personal, neben Eltern und Angehörigen ihrer privaten Lebenswelt zu völlig selbstverständlichen Lebensbegleitern, die ihnen als Akteure und Repräsentanten eines sich ausweitenden Expertentums einer institutionalisierten Kindheit gegenüberreten.

Auf der anderen Seite müssen die Fachkräfte sich selbst dieser Ambivalenzen bewusst sein, sind doch sie es, die

in der Gefahr stehen, einer „Kolonialisierung der Lebenswelt“, wie dies *Habermas* formuliert hat (1981), Vorschub zu leisten, indem sie Kindern, Jugendlichen und Familien im Handlungsmodus von Hilfe und Kontrolle begegnen und zugleich die Eigenkräfte der jungen Menschen, die Potenziale der Lebenswelt und das zivilgesellschaftlich-freiwillige Engagement konterkarieren.

13.4 Organisationen

13.4.1 Jugendämter und Landesjugendämter

Die Bedingungen des Aufwachsens in Familie, Schule und Gesellschaft haben sich, wie in diesem Bericht ausführlich dargestellt, grundlegend verändert. Mehr und mehr ist der Staat dabei in eine Art „Garantenrolle“ gelangt, zumindest die erforderlichen Rahmenbedingungen für ein gelingendes Aufwachsen vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Wandels zu schaffen. Im Kern ist ein solcher Perspektivenwechsel in der Kinder- und Jugendhilfe bereits durch das SGB VIII bundesrechtlich angelegt und hat die Kinder- und Jugendhilfe zu einer, die Entwicklung aller jungen Menschen fördernden, gesellschaftlichen Institution werden lassen. Diese Neuorientierung und die in den letzten Jahren hinzugetretene Herausforderung in der Bildungsförderung stellen aber zugleich hohe Anforderungen an die pädagogische Fachlichkeit und die organisatorische Verfasstheit. Eine besondere Rolle in der Organisation und Gestaltung dieser Prozesse hat das SGB VIII dabei den örtlichen Jugendämtern und den überörtlichen Landesjugendämtern zugewiesen und dabei vor allem auch Wert auf ihre besondere Zusammensetzung gelegt, nämlich bestehend aus der Verwaltung und dem (Landes-)Jugendhilfeausschuss. Diese Zweigliedrigkeit ist als spezifische, einzigartige Besonderheit der öffentlichen Jugendhilfe bereits von der Sachverständigenkommission für den Elften Kinder- und Jugendbericht hervorgehoben worden (Deutscher Bundestag 2002). Die Kommission verweist darüber hinaus auch auf die Ausführungen im Dritten Jugendbericht des Bundes, der auf die besondere Bedeutung einer für die Kinder- und Jugendhilfe zuständigen örtlichen und überörtlichen Fachbehörde hingewiesen und das Jugendamt bzw. das Landesjugendamt zu einer notwendigen Voraussetzung für eine die besonderen Belange junger Menschen und ihrer Familien berücksichtigende Verwaltungsbehörde definiert hat (Deutscher Bundestag 1972).

Die Diskussion über die Bedeutung der besonderen Fachbehörden Jugendamt und Landesjugendamt hat eine lange Tradition. Immer wieder hat es Überlegungen gegeben, den Bestand der Landesjugendämter, aber auch die Zweigliedrigkeit des örtlichen Jugendamtes und die besonderen Rechte des Jugendhilfeausschusses in Frage zu stellen. Zu verweisen ist hier vor allem auf die Debatten um die Verwaltungsmodernisierung und Neuen Steuerungsmodelle in den 1990er-Jahren sowie auf mehrere Initiativen von Länderseite in der Zeit vor der Föderalismusreform im Rahmen von Entwürfen für sogenannte „Zuständigkeitslockerungsgesetze“. Angesichts dramatischer Fälle von Kindesvernachlässigung, Kindesmisshandlung und Kindstötung ist die Diskussion über die

Stellung und Bedeutung der Jugendämter und Landesjugendämter als örtliche und überörtliche Fachbehörden wieder aufgeflammt. In den Jugendämtern ist aufgrund dieser Debatte die personelle Ausstattung vielfach verbessert worden und es ist zu erheblichen zusätzlichen fachlichen Anstrengungen und finanziellen Aufwendungen im Bereich des Kinderschutzes gekommen. Gleichwohl müssen die anhaltenden Belastungen der Fachkräfte ebenso im Auge behalten werden wie die Herausforderung, dass die Aufgaben von entsprechend qualifizierten Fachkräften wahrgenommen werden.

In einzelnen Regionen ist es zu einer Aufgabenverlagerung und zu einer Zusammenlegung mit den Aufgaben anderer Ämter gekommen. Nicht selten wird übersehen, dass es sich bei diesen beiden Ämtern um Fachbehörden handelt, die einen besonderen Auftrag in der Betreuung und Begleitung von Eltern und Kindern wahrnehmen und als Erziehungsbehörden (Jugendämter) bzw. als Erlaubnis- und Beratungsbehörden (LJÄ) agieren. Nach Auffassung der Kommission sind es vor allem der besondere sozialpädagogische Auftrag und die in der Erziehung bestehenden unterschiedlichen Wertorientierungen, die die Rolle des Jugendamtes als sozialpädagogische Fachbehörde und seine Zweigliedrigkeit rechtfertigen, aber auch die des Landesjugendamtes als überörtliche Beratungs- und Erlaubnisbehörde. Angesichts der zunehmenden Komplexität der Bildung, Betreuung und Erziehung junger Menschen und angesichts der besonderen gesellschaftlichen Anforderungen, die an den Prozess des Aufwachsens, an die Gestaltung der individuellen Bildungsförderung und auch an die wichtige Bedeutung präventiver pädagogischer Arbeit gestellt werden, ist die Stärkung der Jugendämter und Landesjugendämter einschließlich ihrer Ausschüsse unabdingbar.

Die Kommission ignoriert dabei nicht die immer wieder wahrzunehmende Kritik an dem Alltagshandeln einzelner Ämter. Diese bezieht sich zum Teil auf eine zu enge Erlaubnispraxis (der Landesjugendämter), auf mitunter zu wenig Impulse für die Weiterentwicklung der örtlichen Kinder- und Jugendhilfe sowie auf eine zu sperrige und wenig strategisch ausgelegte Fachpolitik, die partiell zu einer mangelnden Flexibilität führen kann. Auch die aktuelle Diskussion um die Einrichtung von Ombudsstellen für Kinder und Jugendliche als Interessenvertreter gegenüber dem Jugendamt dokumentiert eine durchaus kritische Haltung. Dennoch würde dabei nach Auffassung der Kommission der Blick zu eng und auch zu einseitig auf Fehler und Kritik fokussiert, und die Leistungen sowie die insgesamt sehr qualifizierte Aufgabenwahrnehmung durch die meisten Jugendbehörden wären nicht ausreichend gewürdigt. Gerade weil die Kinder- und Jugendhilfe ein enorm expandierendes Feld kommunaler Aufgabenwahrnehmung ist und zudem von einer Vielfalt freier Träger geprägt wird, macht es nicht nur Sinn, sondern es ist geradezu eine Bedingung, durch Fachbehörden auch den besonderen spezifischen Zugang zu fachlichen Herausforderungen und Lösungsansätzen zu gewährleisten.

Vier zentrale Herausforderungen sprechen in besonderer Weise für die Notwendigkeit der Beibehaltung der Fach-

behörden Jugendamt und Landesjugendamt. Dabei ist *erstens* auf die enorme Bedeutung von Bildung und ihre unterschiedlichen Orte hinzuweisen. Als „eines der wichtigsten Mittel zur Zukunftsgestaltung und damit zugleich als eine zentrale Herausforderung mit Blick auf den sozialen Frieden und den gesellschaftlichen Zusammenhalt“ (Rauschenbach 2009, S. 13) ist Bildung für ein gelingendes Aufwachsen junger Menschen von herausragender Bedeutung. *Zweitens* ist auf die zunehmende Komplexität der Erziehung junger Menschen und die besonderen Anforderungen an die Familien hinzuweisen. Ihnen Angebote der Beratung und Hilfe zukommen zu lassen und dabei immer die individuellen Bedingungen miteinzubeziehen, macht die sozialpädagogische Kompetenz einer Fachbehörde erforderlich, die das komplexe Geflecht aus den verschiedenen Wirkungskreisen in der Biografie eines Menschen berücksichtigt und die richtige Hilfe zum richtigen Zeitpunkt ermöglicht. *Drittens* können nur Fachbehörden die umfassend angelegten Aufgaben der Gesamtverantwortung, Gewährleistungsverpflichtung und Planungsverantwortung (§§ 79 und 80 SGB VIII) sowie Qualitätsentwicklung (§ 79a SGB VIII) erfolgreich wahrnehmen. Und *viertens* erfordern die gebotene Professionalisierung und der Wandel in den Herausforderungen eine ständige Weiterqualifizierung der Fachkräfte und den Austausch zwischen den Regionen und Kommunen.

Schließlich kann auch die gebotene Vernetzung im regionalen oder überregionalen Raum nur durch einen überörtlichen Träger realisiert werden, der einen fachlichen Bezug zu den besonderen Fragen des Aufwachsens von jungen Menschen hat, und der es vermag, sich ggf. auch von überholten fachlichen Vorstellungen zu lösen und sich als Partner in den Gestaltungsprozess veränderter bzw. neuer Aufgaben einzubringen.

13.4.2 Zusätzliche Herausforderungen für die Jugendämter

Die kommunalen Jugendämter müssen zu lokalen strategischen Zentren für Fragen des Aufwachsens werden. Es bedarf gemeinsamer Strategien, Planungen und organisatorisch gemeinsam geregelter Kooperationen von Schulverwaltung und Jugendamt bis hin zu gemeinsam gestalteten und verantworteten kommunalen Bildungslandschaften – wie auch verbesserter Kooperation an anderen „Schnittstellen“, etwa in Richtung Arbeitsmarkt und Arbeitsverwaltung oder zu den Gesundheitsämtern, auch wenn mit Blick auf die in Letzteren erfolgten Personalreduzierungen Kooperationen nicht einfacher geworden sind.

Besondere Gestaltungserfordernisse im Bereich der Jugendämter bestehen in Bezug auf die Verbesserungen in den Bereichen Steuerung, Planung und Informationsgewinnung. Ein nicht unwichtiger limitierender Faktor stellt allerdings bereits die Größe von Jugendämtern dar. Insbesondere in Jugendämtern von kreisangehörigen Städten und Gemeinden mit sehr geringen Einwohnerzahlen – wie vielfach etwa in Nordrhein-Westfalen – und dementsprechend geringer Personalausstattung ist es nach Auffassung der Kommission kaum möglich, in hinrei-

chender Differenzierung und ausreichender fachlicher Qualität all die vielfältigen Aufgaben zu erfüllen, die nach dem SGB VIII den Jugendämtern auferlegt sind. Erst recht gilt dies mit Blick auf wirkungsvolle Planung, Steuerung und Informationsgewinnung. Im Übrigen führt eine Vielzahl von Jugendämtern unterhalb der Stufe der Kreisjugendämter zu Entsolidarisierungseffekten, weil die kreisangehörigen Städte und Gemeinden mit eigenem Jugendamt naturgemäß Belange des gesamten Landkreises nur am Rande in den Blick nehmen, die Volumina der Kreisumlagen zurückgehen und die Kreisjugendämter bei alledem spürbar an fachlicher Substanz und an hinreichenden Finanzierungsgrundlagen verlieren. Von daher sollten die Mindesteinwohnerzahlen als Voraussetzung für die Zulassung von Jugendämtern in den Flächenländern auf den Prüfstand gestellt; zudem sollte verstärkt darauf geachtet werden, dass die Kreisjugendämter nicht personell und finanziell „ausbluten“.

Angesichts von demografischen Veränderungen, mit Blick auf die Entwicklungen im Bereich von Ganztageschulen und kommunalen Bildungslandschaften u. a., ergeben sich auch neue Herausforderungen für die Jugendhilfeplanung nach § 80 SGB VIII sowie die kommunale Kinder- und Jugendberichterstattung. Der Anteil der Jugendämter, die in den einzelnen Feldern der Kinder- und Jugendhilfe Jugendhilfeplanung betreiben, ist in den letzten Jahren allerdings sogar leicht zurückgegangen, und bei der Mehrzahl der Arbeitsfelder der Kinder- und Jugendhilfe wird vielerorts bis heute kein Versuch unternommen, mit Hilfe von Jugendhilfeplanung aktiv Einfluss auf die Quantität und Qualität der Angebote zu nehmen (vgl. Gadow u. a. 2013, S. 45 f.). Insgesamt wird Jugendhilfeplanung vielerorts unterkomplex betrieben, und es werden die bestehenden Steuerungsmöglichkeiten häufig nicht ausgeschöpft. In nicht wenigen Regionen besteht auch 20 Jahre nach Etablierung der Jugendhilfeplanung im SGB VIII zudem noch erheblicher fachlicher Entwicklungsbedarf. Dabei ist vor dem Hintergrund zunehmender Kooperationsnotwendigkeiten der Kinder- und Jugendhilfe mit benachbarten Institutionen und Akteuren, vom Gesundheitswesen (Frühe Hilfen) über die Schule (integrierte Jugendhilfe- und Schulentwicklung im Rahmen kommunaler Bildungslandschaften) und die Eingliederungshilfe bis hin zur Arbeitsverwaltung (Unterstützung des Übergangs Schule – Beruf) vor allem die Jugendhilfeplanung besonders herausgefordert. Verbesserungsbedürftig erscheinen vielerorts auch die Personalausstattung und die Fortbildungsangebote (Pluto u. a. 2007, S. 344 und S. 373; Merchel 2005) sowie die Beteiligung von jungen Menschen und ihren Familien an Planungsprozessen.

Zudem ist die Jugendhilfeplanung, etwa mit Blick auf den U3-Bereich, komplizierter als etwa die Schulplanung, nicht nur weil der zeitliche Abstand zwischen Geburten und Angebotsnachfragen hier wesentlich kürzer ist, sondern auch, weil der jeweilige jahrgangsspezifische Betreuungsbedarf auf kleinräumiger Ebene weniger planbar ist als das hundertprozentige Pflichtangebot Schule. Um hier und in anderen Feldern nicht zu strukturellen Überforderungen zu kommen, bedarf es der Einrichtung strate-

gischer Arbeitseinheiten für Jugendhilfeplanung mit Blick auf grundsätzlich alle Aufgabenfelder der Kinder- und Jugendhilfe sowie auf eine verbesserte Abstimmung mit anderen kommunalen Fach- und Gesamtplanungen, obendrein bedarf es der Kinder- und Jugendhilfestatistik und einer wesentlich verbesserten Informationsgewinnung.

Denn Informationsdefizite bestehen in vielen Jugendämtern in mannigfacher Hinsicht. Vielfach gibt es keinen Überblick über die Belegung von Kindertageseinrichtungen, sodass dort nicht hinreichend der Verpflichtung – gemäß § 24 Absatz 5 SGB VIII – nachgekommen werden kann, Eltern oder Elternteile über das entsprechende Platzangebot im örtlichen Einzugsbereich und die pädagogische Konzeption der Einrichtungen zu informieren und sie bei der Auswahl zu beraten, mit der Folge, dass sich Eltern – nicht selten gleichsam „spießbrutenlaufend“ – bei zahlreichen Einrichtungen bewerben müssen. Auch mit Blick auf den Bereich der Hilfen zur Erziehung ist die Belegungssituation der Einrichtungen in den Jugendämtern vielfach nicht bekannt. Auch sind die bestehenden Vereinbarungen nach den §§ 78b ff. SGB VIII nicht systematisch erfasst, sofern man sie nicht selbst verhandelt hat, geschweige denn, dass durchgängig bekannt wäre, was Plätze real „kosten“. Weitere Informationsdefizite bestehen, wenn Steuerungsfunktionen auf Träger der freien Jugendhilfe „outsourced“ worden sind. Informationsmängel der „Jugendamtszentrale“ können auch aufgrund von – fachlich grundsätzlich wünschenswerten – Regionalisierungen des ASD in großen Jugendämtern (Bezirkssozialarbeit) entstehen. Nach alledem sollte in den Jugendämtern eine systematische, standardisierte, bereichsübergreifende und regelmäßig erfolgende Kinder- und Jugendberichterstattung eingeführt werden, unterstützt durch Informationen, die dem Landesjugendamt vorliegen oder dort generiert werden können (vgl. Abs. 13.4.3).

Perspektivisch sollten die *Landesjugendämter* als fachliche Kompetenzzentren für die Kinder- und Jugendhilfe zwecks wirksamer Wahrnehmung von öffentlicher Verantwortung auf Landesebene fortentwickelt werden – mit ihren Landesjugendhilfeausschüssen als Foren für die landesweite Fachdiskussion in der Kinder- und Jugendhilfe, die sich in ähnlicher Weise bewährt haben wie die örtlichen Jugendhilfeausschüsse.

Die Landesjugendämter werden zwar auch zukünftig unverzichtbare Fachbehörden für einen wirkungsvollen Kinderschutz sein – als primär an Kindeswohlaspekten orientierte Beratungs-, Erlaubniserteilungs- und Aufsichtsbehörden mit Blick auf die Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe; diese Aufgabe ist auch zukünftig auf überörtlicher und nicht auf örtlicher Ebene wahrzunehmen, weil sonst ein Interessenkonflikt mit den vor Ort angesiedelten Aufgaben der Planung, Leistungserbringung und Finanzierung bestände. Allerdings sind sie zugleich gehalten, ihre Rolle auch gegenüber Fachpraxis und Politik als Informations- und Beratungsinstitution zu stärken. Die Landesjugendämter erscheinen in besonderer Weise als geeignet für eine systematische überregionale

Beobachtung und Informationssammlung im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe, auf deren Grundlage regionale Steuerungsdefizite im Bereich der Jugendämter zumindest partiell ausgeglichen werden könnten. Die Landesjugendämter erscheinen in besonderer Weise als prädestiniert dafür, sich zu überregionalen Qualitätsentwicklungsbehörden zu entwickeln und regionale wie überörtliche Weiterbildungsbedarfe abzudecken. Von daher ist es umso mehr zu bedauern, dass es in nicht wenigen Bundesländern keine fachlich selbstständigen Landesjugendämter mehr gibt, die in der Lage wären, die gekennzeichneten Aufgaben wirkungsvoll zu erfüllen. Diejenigen Bundesländer, die die Landesjugendämter in die obersten Landesjugendbehörden eingegliedert oder faktisch abgeschafft haben, sollten diese Entscheidungen überdenken und revidieren.

13.4.3 Zur künftigen Rolle von Trägern der freien Jugendhilfe und der Zivilgesellschaft

In Abschnitt 9.4 konnte dokumentiert werden, welche Bedeutung den vielfältigen Trägern der freien Jugendhilfe in Deutschland zukommt, die bundesweit nicht weniger als ca. zwei Drittel der Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe erbringen und ca. zwei Drittel der entsprechenden Dienste, Angebote und Einrichtungen vorhalten. An dieser herausragenden Rolle der Träger der freien Jugendhilfe wird und soll sich auch in den nächsten Jahren grundsätzlich nichts ändern. Die Vielfalt der Angebote, Dienste und Einrichtungen der Träger der freien Jugendhilfe erhöht die Pluralität, fördert Wettbewerb und Qualität und ist die Voraussetzung für die Realisierung von Wunsch- und Wahlrechten der Leistungsberechtigten. Auch in der Verfassungs- und Verwaltungsrechtsprechung ist anerkannt, dass die Grundsätze von Trägervielfalt, Pluralität, Gewährleistung von Wunsch- und Wahlrechten, Subsidiarität, Finanzierung der freien durch die öffentliche Jugendhilfe sowie der partnerschaftlichen Zusammenarbeit der öffentlichen mit der freien Jugendhilfe konstitutive Strukturprinzipien der deutschen Kinder- und Jugendhilfe darstellen. Dies gilt mit Blick auf alle föderalen Ebenen.

Träger von voll- und teilstationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe haben dementsprechend seit 1999 auch einen Rechtsanspruch auf Abschluss von Leistungs-, Entgelt- und Qualitätsentwicklungsvereinbarungen nach § 78b SGB VIII, wenn die gesetzlichen Voraussetzungen dafür vorliegen. Strittig ist allerdings mit Blick auf die davon nicht erfassten Leistungsfelder – etwa der Jugendarbeit, Jugendsozialarbeit, der Förderung der Erziehung in der Familie, der ambulanten Hilfen zur Erziehung sowie der Kindertageseinrichtungen – nach wie vor (vgl. Wabnitz 2005, S. 265–289 und 2010c, S. 99–103), ob auch mit § 74 Absatz 1 SGB VIII (Förderung von Trägern der freien Jugendhilfe) ein subjektiver Rechtsanspruch auf Förderung korrespondiert. Mit Interesse wird deshalb zu verfolgen sein, ob sich die hier zunehmend „trägerfreundliche“ Verwaltungsrechtsprechung in den nächsten Jahren weiter konkretisiert.

Neue Anforderungen an die Kinder- und Jugendhilfe ergeben sich auch bezogen auf die Frage, wie eine Angebotsstruktur erreicht und gesichert werden kann, die den vielfältigen Lebenslagen von jungen Menschen und Familien entspricht und die im Bedarfsfalle bereitsteht. Dies fordert öffentliche wie auch freie Träger bezüglich ihrer Finanzierungsstrukturen besonders heraus. Hinsichtlich einer optimalen bedarfsorientierten Angebotsstruktur werden aber die freien Träger von Einrichtungen zunehmend vor manchmal kaum zu lösende Probleme hinsichtlich der Finanzierung gestellt. Diese resultierten auch daraus, dass die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe oftmals auch vorgehalten werden müssen, um im richtigen Moment in Anspruch genommen werden zu können. Dies gilt für Plätze in Einrichtungen, z. T. aber auch für ambulante Leistungen. Hier müssen die Träger die Gesamtfinanzierung sichern, obwohl dies allein von ihnen – vor allem von kleinen Trägern – auch angesichts der mitunter „marktorientierten“ Förderung nicht immer leistbar ist. Dieses Dilemma kann – im Einzelfall – durch pauschale Zuwendungsarten überwunden werden. Solche ließen Raum für den flexiblen und auskömmlichen Einsatz der Mittel. Selbstverständlich sollen dadurch keine falschen Anreize dafür gegeben werden, Überkapazitäten zu schaffen. Hier bedarf es sorgfältiger Planungen und auch einer Flexibilität im Einsatz der öffentlichen Mittel, denn es wird immer ein gewisses Spannungsverhältnis zwischen bedarfsabhängigen und angebotsvorhaltenden Strategien geben.

Voraussichtlich werden sich nicht wenige Träger der freien Jugendhilfe in den nächsten Jahren organisatorisch-strukturell fortentwickeln (müssen), um zukunftsfähig zu bleiben. Vor dem Hintergrund von Pluralität und Subsidiarität werden zwar „kleine“ Träger keineswegs verschwinden. Die Entwicklungen bereits der letzten Jahre – etwa mit der Schaffung von größeren bis sehr großen Trägerverbänden im Bereich der Tageseinrichtungen für Kinder – zeigen jedoch, dass es künftig weitere Verbände und Zusammenschlüsse geben wird. Damit dürfte es besser gelingen, sich zukunftsfest aufzustellen, Synergieeffekte zu generieren, Qualitätsentwicklung zu betreiben und auch gegenüber den Trägern der öffentlichen Jugendhilfe als Gewährleistungsverpflichtete wie als Kostenträger „wirkungsvoller“ aufzutreten. Zugleich wird es dabei auch zu neuen Mischungsverhältnissen bei der Wahrnehmung von öffentlicher Verantwortung sowie von Verantwortung im öffentlichen wie im privaten Raum kommen. Dabei muss sorgfältig geklärt werden, wo die Grenzen für eine Delegation von Aufgaben – etwa im Bereich des Kinderschutzes – zu ziehen sind.

14 Ausgewählte bereichsübergreifende fachliche Herausforderungen

Die Kinder- und Jugendhilfe sieht sich neben den dargestellten Entwicklungen bereichsübergreifenden Herausforderungen gegenüber, die im Folgenden erörtert werden. So setzt sich in den vergangenen Jahren einerseits sowohl eine Mediatisierung der Lebenswelt der Adressatinnen und Adressaten als auch eine Technologisierung der Erbringungskontexte der Kinder- und Jugendhilfe

durch. Andererseits hat sich, angestoßen durch unterschiedliche Diskurse, der Bezug auf Wirkungsorientierung als Legitimations- und Evaluationsrahmen in politischen Strukturen, in der Praxis wie auch in disziplinären Debatten, als einflussreiche Größe etabliert. Mediatisierung und Wirkungsorientierung stellen Querschnittsherausforderungen in verschiedenen Feldern der Kinder- und Jugendhilfe dar, die Politik, Organisationen und Fachkräfte vor neue Aufgaben stellen.

14.1 Mediatisierung als neue Herausforderung der Kinder- und Jugendhilfe

Die Kinder- und Jugendhilfe ist mit einer zunehmenden Technologisierung und Mediatisierung konfrontiert. Diese kann auf mehreren Ebenen beobachtet werden: Erstens prägen neue Medien, insbesondere virtuelle soziale Netzwerke, die Lebenswelt der *Adressaten und Adressantinnen* und stellen damit die Frage an die Kinder- und Jugendhilfe, wie sie sich gegenüber bzw. innerhalb dieser Lebenswelt verortet. Zweitens haben sich in den vergangenen Jahren in breitem Maße digitalisierte Formen der Informations- und Datenverarbeitung in der inter- und *intraorganisatorischen* Kommunikation und Dokumentation etabliert. Zum Dritten ist mittlerweile auch die *professionelle* Leistungserbringung (hier u. a. in Form von softwarebasierter Diagnostik oder auch Onlineberatung) vielfach einer Mediatisierung unterzogen.

Auf der Adressatinnen- und Adressatenseite birgt die Mediatisierung des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen zunächst große Chancen für soziale und bildungsbezogene Teilhabe sowie die Pflege von Beziehungen, die von vielen Jugendlichen wahrgenommen und in ihren Alltag integriert werden. Der öffentliche Bereich des Internets stellt allerdings neue Herausforderungen an Eltern, Fachkräfte und Staat im Verhältnis von Befähigung, Schutz und Kontrolle. Denn in diesem Rahmen ist für Kinder und Jugendliche in neuem Ausmaß ein autonomes Handeln, das der Beaufsichtigung von Eltern stärker als bisher entzogen ist, möglich, sie machen in diesem Zusammenhang wichtige positive wie negative Erfahrungen. Da sie in ihrem derzeitigen und künftigen Leben in vielerlei Hinsicht mit einer mediatisierten Welt konfrontiert sind, geht es darum, sie jeweils altersangemessen für einen kritischen und selbstbestimmten Umgang mit den medialen Erfahrungen sowie für autonome Handlungsmöglichkeiten in diesem Kontext zu befähigen.

14.1.1 Privatisierung des öffentlichen Raums und Enteignung des Privaten

Während das Web 2.0 neue Möglichkeiten der Interaktion und der Beteiligung eröffnet und die technischen Möglichkeiten der Dokumentation und die Zugänglichkeit der Hilfeleistung das fachliche Handeln erleichtern, zeigen sich gleichzeitig mehrere zentrale Herausforderungen, die für die Kinder- und Jugendhilfe aktuell und künftig bedeutsam sind. Die Optionen des Web 2.0 bedeuten ein bis dahin ungekanntes Ausmaß der Beteiligung der Nutzerinnen und Nutzer an der Produktion von Inhalten im Internet, eine hohe Interaktivität, und viele nutzerinnen- und

nutzerorientierte Partizipationsmöglichkeiten sind ebenfalls damit verbunden. Allerdings hat die Seite der Contentproduktion durch die Userinnen und User eine andere, hochproblematische Facette: Durch die Mitgliedschaft in virtuellen sozialen Netzwerken wie Google+ und Facebook werden Kinder und Jugendliche der selbstbestimmten Verfügungsmacht über ihre Daten enteignet.⁹⁴ Auch wenn sie die Daten in ihrem Profil nach außen schützen oder wenig Angaben machen, so sind die Informationen, die sie über die Nutzung der Netzwerke generieren, für die Betreiber kommerziell verwertbar. Eine ganze Reihe von Fällen weist darauf hin, dass die Option der Verwendung der Daten aus sozialen Netzwerken längst auch außerhalb des Internets in- bzw. exklusionsrelevant ist.⁹⁵ Die empirische Datenlage zu den Auswirkungen von Datenverwertung und Ausgrenzung innerhalb des Web 2.0 ist bislang begrenzt und bedarf weiterer Forschungen.

Die bekannt gewordenen Vorfälle machen klar, dass es nicht nur darum geht, Kinder und Jugendliche zur Beteiligung innerhalb von Netzwerken zu befähigen; ebenso wichtig ist es, sie möglicherweise auch damit zu konfrontieren, welche Auswirkungen die Datenenteignung für sie haben, und die Frage aufzuwerfen, ob eine Teilnahme in solchen Netzwerken nicht eher fragwürdig ist. Darüber hinaus sind virtuelle Soziale Netzwerke (derzeit insbesondere Facebook) zu Räumen der Öffentlichkeit geworden, die allerdings eigenen, kommerziellen Regeln gehorchen. Diese Regeln sind auf eine spezifische Idee der Produktivität ausgerichtet und formen das mögliche Handeln der Netzwerkmitglieder – mal expliziter, mal impliziter. So gibt es nur die Möglichkeit, „gefällt mir“ auszudrücken, die Option „gefällt mir nicht“ fehlt, „irrelevante und unangebrachte Kommentare“ werden von Facebook zensiert.⁹⁶ Analog zur Privatisierung des öffentlichen Raums außerhalb des Netzes setzt Facebook Regeln, welche Ausdrucks- und Darstellungsweisen im Netzwerkprofil erlaubt sind,⁹⁷ und geht damit über eine rechtliche Regulierung des virtuellen Raums hinaus. Verbunden mit der Tatsache, dass Facebook für eine große Anzahl der Jugendlichen (und zunehmend auch Kinder) zu einem Raum wird, der als unverzichtbar für Peerkontakte und Informationsaustausch erlebt wird, bedeutet dies, dass sich die Nutzerinnen und Nutzer dabei in einem privatisierten Raum bewegen, den sie als öffentlich erleben. Verknüpft mit der zunehmenden Konzentration von Inhalten innerhalb der virtuellen Netzwerke erfährt diese Privatisierung von Öffentlichkeit eine neue Dimensionierung. Auch hierzu ist die empirische Forschungslage bislang spärlich.

⁹⁴ Vgl. www.facebook.com/note.php?note_id=10151547216160301, www.google.com/intl/de/+policy/pagesterm.html und www.google.com/intl/de/+policy/content.html.

⁹⁵ Siehe hierzu die längst praktizierte Auswertung von Facebook-Daten zur Risikoabschätzung bei Versicherungsunternehmen vgl. www.heise.de/ix/artikel/Zugriff-auf-Zuruf-1394430.html; vgl. Kurz/Rieger 2009.

⁹⁶ Vgl. t3n.de/news/facebook-zensur-durft-keine-386533.

⁹⁷ Vgl. www.scribd.com/gawker/d/81877124-Abuse-Standards-6-2-Operation-Manual.

Diese Kommerzialisierung von Privatheit und Öffentlichkeit im Kontext der sozialen Netzwerke erfährt bislang keine hinreichende Beachtung in der Kinder- und Jugendhilfe. Die Kommission ist der Ansicht, dass sich hier eine neue Dimension des Verhältnisses von öffentlicher und privater Verantwortung zeigt, die neuer bzw. erweiterter Umgangsweisen in der Kinder- und Jugendhilfe bedarf. Es geht dabei zum einen um eine reflektierte Auseinandersetzung mit der Frage, inwiefern kommerzielle Strukturen Formen der Öffentlichkeit privatisieren und Privates marktförmig machen und welche Rolle Anbieterinnen und Anbieter der Kinder- und Jugendhilfe in diesem Zusammenhang haben. Zum anderen stellt sich die Frage, ab wann von der Fähigkeit zur privaten Verantwortungsübernahme gesprochen werden kann, wenn vielen Adressatinnen bzw. Adressaten und Fachkräften das Ausmaß der Enteignung von Privatheit nicht bewusst ist. Fraglich ist ebenfalls, wie groß die faktische subjektive Entscheidungsfreiheit ist, wenn der Preis für den Schutz der eigenen Daten für Adressatinnen und Adressaten die weitgehende Ausgrenzung aus der Teilhabe an Beziehungen, Information und Kommunikation sowie für Fachkräfte die Enthaltensamkeit aus einem zentralen lebensweltlichen Bereich der Adressatinnen und Adressaten ist. Weiter ist Kinder- und Jugendhilfe angesichts der öffentlichen Formen in sozialen Netzwerken gefordert zu reflektieren, inwiefern sich durch die Erreichbarkeit eine neue Form der Kolonialisierung von Lebenswelten entfaltet, wenn Fachkräfte „aufsuchende Arbeit“ im Netz machen und in die bis dahin nicht pädagogisierten Bereiche der Adressatinnen und Adressaten – aus gutem Willen, aber mit problematischen Implikationen – eindringen. Es geht also auch um die Frage, welche Rolle die Kinder- und Jugendhilfe im Kontext sozialer Netzwerke spielt und wie sie sich mit dem Dilemma von Zielgruppenerreichung (soziale Netzwerke als Lebenswelt der Adressatinnen und Adressaten) einerseits und Datenschutz (Anonymität, Schutz der Klientinnen und Klienten) andererseits kritisch-reflexiv auseinandersetzt. Zu diesen Entwicklungen liegen bislang nur erste explorative Erkenntnisse vor, die in systematischen Untersuchungen weiter zu verfolgen wären.

14.1.2 Erzieherischer Kinder- und Jugendschutz

Der Schutz von Kindern und Jugendlichen hat in den letzten Jahren, insbesondere vor dem Hintergrund der Zunahme von Risikosensibilität, in der Öffentlichkeit an Beachtung gewonnen. Dabei stand der präventive Kinder- und Jugendschutz im Zentrum der fachlichen und politischen Debatte. Neben den klassischen Gefährdungen durch Alkohol- und Tabakkonsum wie auch durch den Gebrauch von Drogen zählten mittlerweile die Gefährdungen durch die Nutzung von aggressiven Computerspielen (Ego-Shooter) und die Spielsucht zu den vorrangigen Themen. Während in der Bekämpfung der Alkoholsucht und des Tabakkonsums seit Langem Präventionskonzepte und Informationsstrategien mit großer Intensität entstanden sind (vor allem von der Deutschen Hauptstelle gegen Suchtgefahren), gilt dies für den Medienbereich erst seit kurzer Zeit (vgl. hier u. a. verschiedene

Initiativen des BMFSFJ auf Bundesebene sowie Aktivitäten der Landesmedienanstalten auf Länderebene). Vor allem der Medienbereich stellt sich aufgrund der oben dargestellten Entwicklungen als besonders herausfordernd dar (vgl. Kommission Jugendmedienschutz, www.kjm-online.de). Der erzieherische Kinder- und Jugendschutz findet in Bereichen der Bildung und Erziehung wie der Schule, in der Kinder- und Jugendarbeit, in der Elternbildung und Elternberatung statt. Anknüpfend an die bereits in den letzten Jahren entstandenen Präventionsstrategien in vielen Feldern, u. a. mit Blick auf Gefährdungen durch Alkohol-, Tabak- und Drogenkonsum, die exzessive Nutzung von Computerspielen oder Spielsucht, bedarf es weiterer Ansätze, um Fachkräfte für einen differenzierten Umgang mit Risikodiskursen und -phänomenen zu befähigen sowie junge Menschen und ihre Eltern für Gefährdungs- und Risikomomente zu sensibilisieren und im Umgang damit zu begleiten. Der Erzieherische Kinder- und Jugendschutz sollte sich dabei als ein integratives Informations- und Beratungsangebot verstehen.

Angesichts der Tatsache, dass Eltern sich im Umgang mit „neuen“ Medien oft nicht hinreichend kompetent erleben, bedarf es einer den Bereich der privaten Verantwortung ergänzenden, aber auch eigenständig agierenden Angebotsstruktur in öffentlicher Verantwortung. Über geeignete Angebote sollte es daher möglich sein, Eltern in ihrer Erziehungsverantwortung und die Kinder und Jugendlichen gegenüber den Gefahren für ihr Wohl zu stärken. Hierzu bedarf es niedrigschwelliger Strategien in der Familienbildung, der Familienberatung, in Familienzentren, Begegnungsstätten, Nachbarschaftshäusern, in Ganztagessettings, bei Elternabenden und Elternsprechstunden u. a. m. Neben den klassischen Orten wie der Kinder- und Jugendarbeit oder der Familienbildung ist auch das Internet ein Raum, über den diese Sensibilisierung und Befähigung geschehen kann.

14.1.3 Digitale Ungleichheit

Empirische Studien der letzten zehn Jahre haben gezeigt, dass die Teilhabe an den viel beschworenen Chancen des Internets sowie das Ausmaß an Beteiligung und Bildungschancen im virtuellen Raum sozial stratifiziert sind. Im Kontext des Internets reproduziert sich dabei soziale Ungleichheit, die sich nicht mehr über die Zugangsfrage, sondern innerhalb der Nutzungsweisen ausdifferenziert und eng mit den Ressourcenlagen der Nutzerinnen und Nutzer außerhalb des Mediums zusammenhängt. Diese digitale Ungleichheit beginnt im Kindesalter, in dem der familiäre Kontext besonders wirkmächtig ist, und setzt sich dann über die Jugendphase, in der Peerbeziehungen wichtiger werden, weiter fort. Ein Großteil der medienpädagogischen Angebote berücksichtigt in der konzeptionellen Anlage und der realisierten Zielgruppenerreichung dieses Problem nicht hinreichend, gleichzeitig nehmen viele Standardangebote der Kinder- und Jugendhilfe zu wenig Rücksicht auf die Notwendigkeit einer Medienbildung. Darüber hinaus erreichen Angebote der Onlineberatung und der Medienpädagogik sozial benachteiligte Zielgruppen deutlich unterproportional. Dies gilt auch für den Großteil der verschiedenen staatlich geförderten Par-

tizipationsinitiativen im Netz. Eine systematische Untersuchung der Zielgruppenerreichung von bestehenden Initiativen ist bislang nicht realisiert. Bildungsungleichheit reproduziert sich somit sowohl durch benachteiligende Lebenslagen als auch durch (implizit) exkludierende Angebotsformen. Die Reflexion von Ungleichheit und Teilhabe im Zusammenhang mit neuen Medien ist bislang kein fester Bestandteil der pädagogischen Ausbildung.

Es gilt daher, zielgruppensensible Angebotsformen der Kinder- und Jugendhilfe (weiter) zu entwickeln, die die ungleichen Lebenslagen der Adressatinnen und Adressaten in ihrer konzeptionellen Anlage zu berücksichtigen und damit insbesondere benachteiligte Zielgruppen zu erreichen. Darüber hinaus soll die Befähigung zum Umgang mit („neuen“) Medien und ihren Herausforderungen stärker als bisher in den unterschiedlichen Feldern der Kinder- und Jugendhilfe – vom Elementarbereich über die Eltern- und Familienbildung sowie die Jugendarbeit bis hin zu Angeboten der beruflichen Bildung – sowohl in der Praxis als auch in der Ausbildung verankert werden. Forschungsvorhaben zur Frage, wie benachteiligte Zielgruppen besser durch Angebote der Medienbildung erreicht werden können, sowie eine strukturelle Verknüpfung bestehender Initiativen und Erkenntnisse sind dringend erforderlich. Das Fördern von Teilhabe- und Verwirklichungschancen von Kindern und Jugendlichen auch im Medienkontext ist eine Herausforderung für die Kinder- und Jugendhilfe, die hierzu die Verbindung verschiedener neuer Ansätze mit dem Wissen und den Erfahrungen aus bisherigen Feldern der Kinder- und Jugendhilfe benötigt.

14.1.4 Mediatisierung von Institutionen, Angeboten und fachliches Handeln

Auch aufseiten der Kinder- und Jugendhilfe findet eine zunehmende Mediatisierung statt, die Kooperation und Dokumentation erleichtern soll und ihre Dienstleistungen ebenso im virtuellen Raum zugänglich macht. In einzel-fallorientierten Arbeitsbereichen der Sozialen Arbeit finden zunehmend datenbankbasierte Systeme Verwendung, die zumeist in den Bereichen der Leistungsdokumentation und der Wirkungskontrolle eingesetzt werden. Oftmals erweitert sich der Einsatz von Fachsoftware von ehemals rein verwaltungsbezogenen Aufgaben hin zu den Kernprozessen sozialpädagogischer Arbeit (wie Hilfeplanverfahren, Gefährdungseinschätzungen, Diagnoseinstrumente und Beratung). Allerdings birgt diese Entwicklung gleichzeitig aufseiten der Adressatinnen bzw. Adressaten und der Fachkräfte in der Kinder- und Jugendhilfe, wie in Teil B und C gezeigt wurde, neue Herausforderungen, die weitreichenden Handlungsbedarf für die Kinder- und Jugendhilfe sowie für die Politik markieren.

Die Mediatisierung der Kinder- und Jugendhilfe im Bereich Dokumentation und Diagnostik verändert die Hilfeleistung durch die Umsetzung der Dienstleistung in technische Strukturen in vielerlei Hinsicht. Dabei gilt es zu reflektieren und auch empirisch zu untersuchen, wie sich professionelles Handeln und Adressatinnen- bzw.

Adressatenbilder angesichts von standardisierten softwaregestützten Diagnostikverfahren verändern, d. h., welche Gegenstände und Inhalte der Kinder- und Jugendhilfe formalisiert werden und wie die Inhalte und Gegenstände mit den zur Verfügung stehenden bzw. eingesetzten Technologien korrespondieren. Ferner bedarf es einer Auseinandersetzung mit der Frage, wie sich die eingesetzten Informationstechnologien auf die Qualität der sozialpädagogischen Dienstleistungserbringung auswirken und inwieweit dadurch das Verhältnis von Professionellen und Adressaten und Adressatinnen beeinflusst wird. Des Weiteren muss geklärt werden, wie und unter welchen Bedingungen sich professionelles Handeln in der Kinder- und Jugendhilfe systematisieren lässt und unter welchen Umständen dies zu einer De-Professionalisierung der Sozialen Arbeit führen kann. Es geht hierbei also um die Frage, welche Folgen der Technikeinsatz für die Erbringung von Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe hat und welche Wirkmacht ihm zugeschrieben wird (vgl. Ley/Seelmeyer 2011, S. 646). Diese Aspekte und Gefahren einer De-Professionalisierung oder auch der Stigmatisierung von Adressatinnen und Adressaten einerseits, sowie Potenziale der Effektivierung von fachlichem Handeln und Zurechenbarkeit von Entscheidungen andererseits, sind bewusst in den Blick zu nehmen und in ihrer Entwicklung zu begleiten.

Virtuelle soziale Netzwerke sind mittlerweile ein wichtiger Bereich in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen. Daher macht die Kinder- und Jugendhilfe ihre Angebote auch in sozialen Netzwerken verfügbar. Die zentrale Frage, die sich in diesem Zusammenhang stellt, ist jedoch, vor welchen neuartigen Herausforderungen die Kinder- und Jugendhilfe hinsichtlich ihres professionellen Handelns steht, wenn sie in diesen Infrastrukturen agiert. Hierbei erweisen sich insbesondere auch Fragen des Datenschutzes und der Datensicherheit als bedeutsam. Im Feld der Onlineberatung gibt es mittlerweile seit ca. zehn Jahren etablierte seriöse Anbieter der Kinder- und Jugendhilfe im Internet (beispielsweise: kids hotline, bke, beratungsnetz). Im Feld der „klassischen“ Onlineberatung gelten Datensicherheit und Transparenz hinsichtlich der Verwendung der erhobenen Daten als grundlegende Gütekriterien. Dabei wird die Kommunikation zwischen Nutzerinnen und Nutzern und Fachkräften auf gesicherte Beratungsplattformen beschränkt mit dem Ziel, Übergriffe auf die Nutzerinnen und Nutzer und ihre Daten durch Dritte zu verhindern. Diese Verbindung von Anonymität und Datensicherheit stellt eine wesentliche Rahmenbedingung professioneller Beratungspraxis in internetbasierten Räumen dar (vgl. Neuhaus Bühler 2010). Von solchen Rahmenbedingungen unterscheiden sich Plattformen wie Facebook oder Google+ fundamental. Hier sind sowohl die sogenannten Seiten auf Facebook als auch die sogenannten Edelprofile auf Schüler/StudiVZ in aller Regel mit „Pinnwänden“ ausgestattet, in denen alle Nutzerinnen und Nutzer der jeweiligen Plattform Einträge machen bzw. die dort vorhandenen Einträge lesen können. Jeder einzelne der hier zu sehenden Einträge ist mit dem Profil der jeweiligen Nutzerin bzw. des jeweiligen Nutzers verbunden. Die damit verbundene

potenzielle Aufhebung der Anonymität ist mit den Standards professionellen Handelns nur schwerlich in Einklang zu bringen, da hierbei Angaben, die sonst unter die Schweigepflicht der Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe fallen, auf der Seite der Beratungseinrichtung plattformweit veröffentlicht werden (vgl. Klein 2012, S. 43 ff.). Darüber hinaus stellen gerade einige der meistverbreiteten Netzwerke auch grundsätzlich ein hohes Datenschutzrisiko dar. Unklare, innerhalb des nationalen rechtlichen Kontextes bislang kaum kontrollierbare bzw. intransparente Datenschutzregeln beinhalten die Gefahr, dass die in den Netzwerken verfügbaren personenbezogenen Daten unbehindert von den Betreibern verwendet werden können (vgl. Abs. 14.1.1).

Es besteht somit ein Spannungsverhältnis für die Kinder- und Jugendlichen, aber auch für Anbieter von Onlineberatung in der Kinder- und Jugendhilfe zwischen Datensicherheit oder Kommunikationsteilhabe bzw. Datensicherheit und Zielgruppenorientierung. Während sich die Anbieter von Onlineberatung seit Langem mit der Sicherheit der Daten ihrer Adressatinnen und Adressaten auseinandersetzen, wird diese Datensicherheit in dem Moment, in dem Kinder- und Jugendhilfeangebote innerhalb virtueller sozialer Netzwerke zugänglich sind, obsolet – sowohl hinsichtlich der Anonymität der Nutzerinnen und Nutzer als auch hinsichtlich der Tatsache, dass die Netzwerkanbieter damit neben den Profil- und Bewegungsdaten ebenso Zugriff auf im fachlichen Bereich generierte, höchst private und vielfach prekäre Daten bekommen, die damit Teil der Datenprofile werden.

Vor dem Hintergrund der oben beschriebenen Dimensionen a) der Veränderung des Erbringungskontextes und -verhältnisses der Dienstleistung in der Kinder- und Jugendhilfe durch dessen Transformation in technische Strukturen, b) der bezüglich des Datenschutzes prekären Situation des Feldes virtueller sozialer Netzwerke für Angebote der Kinder- und Jugendhilfe sowie c) der Frage, wer durch welche Angebote erreicht wird, stellen sich mehrere Überlegungen für die Kinder- und Jugendhilfe. Um ihre Zielgruppen erreichen und deren Lebenswelt ernst nehmen zu können, erscheint es konsequent und notwendig, sich in die medialen Strukturen zu begeben. Gleichzeitig gilt es, im Sinne des Schutzes der Adressatinnen und Adressaten und auch der Sicherung professioneller Qualität, die Dilemmata zu reflektieren, die sich daraus ergeben. Dabei geht es um die grundlegende Frage nach der heterogenen Zugänglichkeit und Nutzbarkeit internetbasierter Unterstützungsarrangements, also um die Frage, welchen Personen Zugang zu welchen Unterstützungsangeboten eröffnet wird und unter welchen Bedingungen dies der Fall ist. Damit korrespondiert die Herausforderung, die medialen und sozialen Bedingungen professioneller Angebote im Allgemeinen und professionellen Handelns im Besonderen innerhalb internetbasierter Infrastrukturen zu reflektieren. Fragen der Datensicherheit und Anonymität erweisen sich hierbei als ebenso zentral wie Fragen nach den erforderlichen und vorhandenen Kapazitäten und Ressourcen – und dies gilt sowohl in finanziell-personeller als auch in inhaltlich-fachlicher Hinsicht (Klein 2012, S. 55).

Deutlich wird, dass diese neuen Entwicklungen, vor allem mit Blick auf die Kinder- und Jugendhilfe, noch weitgehend unerforscht sind. Hier besteht dringender Nachholbedarf, um sowohl die Entwicklungen als auch deren Auswirkungen auf Adressatinnen und Adressaten sowie Fachkräfte in der Kinder- und Jugendhilfe systematisch in den Blick zu nehmen.

Insgesamt wird also deutlich, dass die Kinder- und Jugendhilfe im Medienkontext vor der Herausforderung steht, die Möglichkeiten der Technisierung und Mediatisierung mit den Anforderungen an professionelle Qualität und den Schutz der Daten der Adressaten und Adressatinnen in Einklang zu bringen, und dabei gefordert ist, die damit verbundenen Implikationen wahrzunehmen und in ihren Konsequenzen zu reflektieren.

14.1.5 Befähigende Medienbildung und medienreflexive Kinder- und Jugendpolitik

Neue Medien prägen den Alltag von Kindern, Jugendlichen, Familien und Fachkräften mittlerweile in mehrfacher Hinsicht und mit weitreichenden Auswirkungen. Vor dem Hintergrund der dargestellten Herausforderungen und der Bildungs- und Teilhabebedeutsamkeit von Mediennutzung bedarf es neben bisherigen Initiativen, wie z. B. dem *Dialog Internet*, einer Auseinandersetzung darüber, wie Kinder, Jugendliche und Eltern angesichts der Neujustierung privater Verantwortung im Kontext des Internets dazu befähigt werden, die Dilemmata von Freiheit und Ökonomisierung (z. B. in Bezug auf die Datensicherheit) wahrzunehmen und damit kritisch-reflexiv umzugehen. Befähigung in Zusammenhang mit Medienbildung bedeutet insbesondere auch, neben der Unterstützung in der Aneignung von Fähigkeiten im Umgang mit Medien ebenso die strukturellen Rahmenbedingungen in den Blick zu nehmen, die die Aneignung von medienbezogener Bildung begrenzend oder befördernd mitprägen. Es geht also nicht nur um die Frage, wer welche Kompetenzen benötigt, sondern auch darum, wie lebensweltliche Ressourcen dabei Chancen eröffnen oder begrenzen. Dabei gilt es auch, Habitusunterschiede aufseiten der Fachkräfte wie der Adressatinnen und Adressaten zu analysieren und in der täglichen Praxis reflexiv damit umzugehen.

Es braucht daher *erstens* eine systematische Reflexion des fachlichen Handelns sowie der Gestaltung von Angeboten unter den Bedingungen der Mediatisierung hinsichtlich der Implikationen, die sich aus der Einführung von neuen Technologien u. a. in Dokumentation, Diagnostik und Hilfeebringung (z. B. Onlineberatung) in der Kinder- und Jugendhilfe ergeben.

Zweitens ist die Entwicklung und Etablierung von Ansätzen einer befähigenden Medienbildung notwendig. Alle, die junge Menschen in ihrem Aufwachsen begleiten, sowie die Kinder und Jugendlichen selbst sollten in die Lage versetzt werden, mit den vielfältigen Anforderungen „neuer“ Medien reflexiv umzugehen. Dazu gehört insbesondere, neben bisherigen Initiativen der Medienkompetenzförderung, die Befähigung von Kindern, Jugendlichen und Eltern dahingehend zu stärken, dass sie das Dilemma zwischen selbstbestimmter Verfügbarkeit

der eigenen Daten einerseits und der machtvoll etablierten kommerziellen Enteignung ihrer Daten andererseits in seinem tatsächlichen Ausmaß wahrnehmen und damit kritisch-reflexiv umgehen können. Eine befähigende Medienbildung reflektiert darüber hinaus die implizite und explizite Reproduktion von Ungleichheit in ihren Konzepten und Angebotsformen. Weiter ist erforderlich, dass das Thema „Ungleichheit und neue Medien“ integraler Bestandteil von Qualifikationsinitiativen sowie der Förderpolitik von Angeboten wird. Eine entsprechende reflexive Medienbildung muss zum festen Bestandteil aller pädagogischen Ausbildungs- und Studiengänge werden.

Drittens ist angesichts der Mediatisierung des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen eine medienreflexive Kinder- und Jugendpolitik notwendig, die das Thema (v. a. „neue“) Medien zentral berücksichtigt. Dabei geht es darum, die Befähigung zum Umgang mit neuen Medien und den Herausforderungen, die sich für die Adressatinnen und Adressaten sowie die Fachwelt daraus ergeben, sowohl durch politische Initiativen zu begleiten als auch Forschung unter den angesprochenen Perspektiven zu fördern, um substanzielles Wissen zu generieren. Angesichts der zu den „klassischen“ Finanzierungsstrukturen querliegenden überregionalen Angebotsformen von Onlineberatung stellt sich die Frage, wie entsprechende Förderstrukturen in diesem Feld strukturell zukunftsfähig gestaltet werden können. Neben der fachlichen Auseinandersetzung mit den Implikationen der Datenenteignung für das Feld der Kinder- und Jugendhilfe im Rahmen virtueller sozialer Netzwerke bedarf es auf nationaler und internationaler Ebene weitaus verstärkter Aktivitäten, um – angesichts der globalen Machtstrukturen kommerzieller Netzwerkbetreiber – den Schutz der Daten der Bürgerinnen und Bürger nachhaltig und effektiv zu sichern.

Jenseits dieser fachlichen Herausforderungen ist darauf hinzuweisen, dass es für die Angebote der Onlineberatung keine Finanzierungsstrukturen gibt, die der Überregionalität der Angebotsstruktur entsprechen. Dezentrale Strukturen der Onlineberatung, die die Mitwirkung innerhalb einer technischen Plattform realisieren, aber aufgrund unzureichender Ressourcen kaum gemeinsame Qualitätssicherung garantieren können, geraten unter Qualitätsgesichtspunkten auf diese Weise an ihre Grenzen.

14.2 Wirkungsorientierung

Die Kinder- und Jugendhilfe ist „in der Mitte der Gesellschaft“ angekommen. Sie stellt, wie in diesem Bericht gezeigt werden konnte, nicht mehr nur eine Nothilfe für eine kleine Bevölkerungsgruppe dar, sondern ist selbstverständlicher Teil der sozialisatorischen Infrastruktur der Gesellschaft geworden. Damit steigt folgerichtig die gesellschaftliche Aufmerksamkeit hinsichtlich der Leistungsfähigkeit und Wirksamkeit der Kinder- und Jugendhilfe. Weil auch das Aufwachsen zunehmend in öffentlicher Verantwortung geschieht und Angebote der Kinder- und Jugendhilfe den Lebensalltag insbesondere von Kindern, aber in Teilbereichen auch von Jugendlichen, immer mehr prägen, wird die kontinuierliche Ver-

gewisserung über die Qualität der Leistungen sowie die erzielten Wirkungen selbstverständlicher Bestandteil einer professionellen Kinder- und Jugendhilfe werden müssen – in erster Linie im Interesse und unter Beteiligung der Adressatinnen und Adressaten. Denn sie haben nicht nur ein Recht darauf, über Wirkungen (und Nebenwirkungen) einer Leistung informiert zu werden, sie sind als Co-Produzenten der Leistung an den Ergebnissen auch entscheidend beteiligt. Qualitätssicherung hat daher auch etwas mit der Wahrnehmung von Verantwortung, z. B. gegenüber Eltern, zu tun.

In einer weiteren Dimension gewinnt die Frage, welche Wirkungen durch die Angebote der Kinder- und Jugendhilfe tatsächlich erzielt werden, mehr oder weniger existenzielle Bedeutung, nämlich hinsichtlich ihrer Legitimation gegenüber der öffentlichen Hand. Bund, Länder und Kommunen sind zunehmend gehalten, die Ausgaben für die Kinder- und Jugendhilfe auch unter Kosten-Nutzen-Effekten zu gewichten und danach ihre finanziellen Planungen vorzunehmen – d. h., es wird nach dem gesamtgesellschaftlichen Nutzen der Kinder- und Jugendhilfe gefragt. Die Parlamente verlangen zu Recht Auskunft darüber, was mit den bereitgestellten Mitteln erreicht werden kann bzw. tatsächlich erreicht wird.

Daher werden auf der Ebene kommunal-, landes- und bundespolitischer Programme zunehmend Wirkungsevaluationen erwartet und praktiziert, ebenso im Bereich der Gesetzesfolgenforschung (Evaluation des Kinderförderungsgesetzes bzw. des Bundeskinderschutzgesetzes oder aber der Reform des Kindschaftsrechts). Die Erforschung der Wirkung ist jedoch keineswegs ein einfacher, sondern ein sehr komplexer Vorgang. Das stellt hohe Anforderungen auch an die Politik. So stehen die Wirkungsforschung und ihre Interpretation immer auch im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Politik, und daher hat diese auch deren unterschiedliche Logiken zu beachten. Dabei darf sie nicht auf eine bloße und einfache Effizienzbewertung reduziert werden, gleichwohl schon diese äußerst komplex und schwierig ist. Sie kann weit mehr Hinweise geben: Richtig angelegt gibt sie Informationen über Entstehungszusammenhänge, über Rahmenbedingungen und gesellschaftliche Einflussfaktoren.

Im Einzelnen ist der Wirkungsbegriff, insbesondere im Bereich der sozialen Dienstleistungen, komplex, nicht in vollem Umfang operationalisierbar und abhängig von den jeweils vorliegenden Intentionen bzw. gesetzten Zielen einer Maßnahme. Auch sind die in den letzten Jahren entwickelten Methoden und Instrumente der Wirkungsorientierung sehr unterschiedlich, und es existieren in der Debatte um Wirkung bzw. Wirkungsorientierung verschiedene Ebenen:

- Erstens geht es um eine Qualifizierung sozialpädagogischer Praxis im Sinne von fachlicher Effektivierung und einer höheren wirtschaftlichen Effizienz der Hilfeebringung. Einerseits sollen bei der Gestaltung von Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe systematisch Methoden und Instrumente eingesetzt werden, die – zumindest in der deutlichen Mehrheit der Fälle – zu einer guten Erreichung der gesetzten Ziele führen. An-

dererseits soll ein gewünschtes Ergebnis mit den möglichst geringsten, jedoch „zielgerichtet“ eingesetzten Mitteln erreicht werden.

- Zweitens geht es um Fragen der Forschung und Evaluation auf gesamtgesellschaftlicher Ebene. Eine sich empirisch vergewissernde Politikgestaltung ist auf valide wissenschaftliche Befunde verwiesen, wobei sich Wissenschaft ihrerseits um die Generierung praktisch und politisch anschlussfähiger Erkenntnisse bemühen muss.

14.2.1 Wirkungsorientierung in der Praxis der Kinder- und Jugendhilfe

Wirkungsorientierungen in der Praxis der Kinder- und Jugendhilfe sind bereits in den 1990er-Jahren ansatzweise entstanden. So wurde der „Wirksamkeitsdialog“ in der Kinder- und Jugendarbeit entwickelt und als Alternative zum bloßen Controllingverfahren gestaltet (Landesjugendring NRW 1998).

Im Rahmen der Evaluation des Bundesmodellprogramms „Wirkungsorientierte Jugendhilfe“ zeigte sich vor allem, dass Jugendhilfe insbesondere dann wirkt, „wenn sie die Beteiligung junger Menschen stärkt und wenn sie professionelles Handeln ermöglicht, denn fachliche Zielorientierungen und Professionalität ermöglichende Rahmenbedingungen sind entscheidende Voraussetzungen für gelingende Hilfeprozesse“ (vgl. Albus u. a. 2010, S. 9). Als entscheidende Faktoren für eine wirksame Kinder- und Jugendhilfe, die in der Lage ist, die Verwirklichungschancen („Capabilities“) der jungen Menschen zu erhöhen, konnten identifiziert werden (vgl. ebenda):

- das Ausmaß, in dem sich Kinder, Jugendliche und Eltern beteiligt fühlen,
- die Qualität der Arbeitsbeziehungen zwischen Fachkraft und jungen Menschen,
- die Verbindlichkeit gemeinsamer Verfahrensregeln im Hilfeprozess und
- die Qualität der Kooperation zwischen den beteiligten Trägern (Jugendamt – Freie Träger).

Bemerkenswert ist es, dass damit eher die „weichen“ Faktoren einer guten Fachpraxis als starke Wirkfaktoren identifiziert werden konnten, wohingegen die im Projekt ebenfalls erprobten vermeintlich „harten“ wirkungsorientierten Finanzierungsinstrumente (Bonus-/Malus-Systeme, Rückführungsprämien etc.) geringe oder negative Effekte zeitigten. Vielleicht ist dieses – der Profession schmeichelnde, aber Finanzpolitiker möglicherweise irritierende – Ergebnis dafür verantwortlich, dass die in den Modellstandorten entwickelten Instrumente bislang nach Kenntnis der Kommission keine größere Verbreitung gefunden haben. Das ist insofern bedauerlich, als eine auf die Wirkung und die Ergebnisse bezogene Qualifizierung von Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe zumindest zu einer fachlich effektiveren Kinder- und Jugendhilfe beitragen, also tatsächlich so etwas wie einen „fachlich regulierten Qualitätswettbewerb“ auslösen könnte, wie er bereits im Elften Kinder- und Jugendbericht gefordert,

aber bislang kaum verwirklicht wurde (Deutscher Bundestag 2002, S. 256 ff.).

Immerhin haben die Debatte und die Praxis einer wirkungsorientierten Kinder- und Jugendhilfe den Blick auf die Bedeutung einer empirisch auch auf die Wirkungen und Ergebnisse des eigenen Handelns gerichteten Fachpraxis geschärft. Das zeigt sich z. B. in Projekten der Kinder- und Jugendarbeit. Auch in diesem Feld ist die Frage nach der Wirkung virulent und die Suche nach einer evidenzbasierten Praxis (Otto 2007, S. 19) eine wachsende Herausforderung. Lindner macht darauf aufmerksam, dass es aber noch erheblichen Bedarf an Annäherung zwischen Wissenschaft und Praxis gibt, der überwunden werden muss (Lindner 2008, S. 14 f.). So wie die Wissenschaft weiterhin aufgefordert ist, zentrale Wirkmechanismen der Jugendhilfepraxis nach wissenschaftlichen Kriterien sichtbar zu machen, so hat eine aufgeklärte Fachpraxis dieses Wirkungswissen zu rezipieren und es in die professionellen Handlungen zu integrieren. Und die Politik steht in der Wahrnehmung zusätzlicher öffentlicher Verantwortung und mit dem Ziel des Abbaus von Benachteiligungen und des Entgegenwirkens von sozialer Ungleichheit vor der Aufgabe, förderliche Rahmenbedingungen für eine empirisch informierte, wirkungsvolle Praxis zu garantieren. In diesem Sinne muss die Kinder- und Jugendhilfe das bereits vorhandene und künftig zu generierende Wissen um Wirkungen und Wirkfaktoren der eigenen professionellen Praxis in einen reflexiven Verwendungszusammenhang und Wissensbestand überführen (vgl. Albus u. a. 2011).

14.2.2 Evaluation von Aufgaben und Strukturen der Kinder- und Jugendhilfe auf gesamtgesellschaftlicher Ebene

Parallel zur „Wirkungsdebatte“ in der Kinder- und Jugendhilfe findet seit vielen Jahren auch in der Politik, Fachpraxis und Wissenschaft eine Debatte über die Evaluation von Aufgaben, Strukturen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe statt. Dabei geht es auf einer übergeordneten Ebene der Bundes-, Landes- und Kommunalpolitik darum, zu fragen, welche Wirkungen die Kinder- und Jugendhilfe in Hinblick auf ihre Interessen oder auch andere familien-, bildungs- oder auch arbeitsmarktpolitische Ziele zeigt. Mit der expliziten Formulierung einer nachhaltigen Familienpolitik (vgl. BMFSFJ 2006b) wurde beispielsweise auf Bundesebene festgehalten, dass neue familienpolitische Maßnahmen im Sinne einer evidenzbasierten Gestaltung von Familienpolitik im Hinblick auf ihre Zielerreichung evaluiert werden sollen. Im Kontext dieser Gesamtevaluation geht es auch um die Evaluation von Maßnahmen der Kinder- und Jugendhilfe, und zwar um den Bereich der Kindertagesbetreuung. Die gesetzlich fixierte Evaluation des Kinderförderungsgesetzes (KiFöG) ist ein weiteres – jedoch ausschließlich auf die strukturell erwarteten „Wirkungen“ bezogenes – Beispiel dafür, wie in den letzten Jahren auf Bundesebene die Evaluation von Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe fest verankert wurde. Gemäß § 24a Absatz 5 SGB VIII (in der Fassung des KiFöG 2008) hat die Bundesregierung dem Deutschen Bundestag jährlich einen Bericht

über den Stand des Ausbaus der Förderangebote für Kinder unter drei Jahren vorzulegen („Evaluation des Kinderförderungsgesetzes“). Und gemäß Artikel 4 des BKiSchG 2011 hat die Bundesregierung „die Wirkungen dieses Gesetzes unter Beteiligung der Länder zu untersuchen und dem Deutschen Bundestag bis zum 31. Dezember 2015 über die Ergebnisse dieser Untersuchung zu berichten“.

In unterschiedlichem Ausmaß sind verschiedene Evaluationsansätze mit ähnlichen Herausforderungen konfrontiert. Hierzu gehört die Frage nach dem Zweck bzw. Sinn der Evaluation. Politik kann mit der Evaluation von Aufgaben, Prozessen und Strukturen unterschiedliche Intentionen verfolgen, etwa: Entscheidungen vorzubereiten, aufzuschieben, zu legitimieren oder zu korrigieren. Evaluationsprozessen bzw. der Interpretation von Ergebnissen ist dabei häufig eine politische und weniger eine wissenschaftliche Logik immanent.

Politik sollte deshalb ggf. Programme durch verschiedene Institutionen mit verschiedenen Methoden evaluieren lassen und bei späteren politischen Initiativen auch die (ggf. auch kritischen) Evaluationsergebnisse im Sinne von Hinweisen miteinbeziehen. Vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Methoden muss dabei auch geklärt werden, ob es sich um Wirkungsstudien im Sinne von Effektivitätsanalysen handelt oder ob darüber hinaus auch Effizienzanalysen durchgeführt werden sollen. Effektivitätsanalysen stellen auf die Effekte bestimmter Programme und Leistungen, also die Ergebnisse bzw. „Outcomes“ ab, während Effizienzstudien miteinbeziehen, dass die Erzielung bestimmter Ergebnisse nur mit Hilfe bestimmter Inputs erreicht werden kann. Dieses Verhältnis zu bewerten ist der Gegenstand von Effizienzanalysen, die insbesondere vor dem Hintergrund knapper öffentlicher Mittel von großer Bedeutung sein dürften – auch wenn sie in der Evaluationsforschung aufgrund hoher methodischer Ansprüche bisher eher selten sind. Eine Klärung der Frage nach dem Zweck der Evaluation kann auch maßgeblich dazu beitragen, die Akzeptanz dieser Begutachtung bei den betroffenen Akteuren, nicht zuletzt auch in der Fachpraxis, zu erhöhen.

Mit der Frage des Sinns und Zwecks einer Evaluation verbunden ist die Frage der Unabhängigkeit bzw. die Ergebnisoffenheit einer Evaluation. Politik kann – wie oben beschrieben – mit der Evaluation von Aufgaben, Prozessen und Strukturen unterschiedliche Intentionen verfolgen. Auch wenn politische Handlungslogiken andere sind als die von Forschergruppen, die eine Evaluation durchführen, so sollte sichergestellt sein, dass die Unabhängigkeit derjenigen gegeben ist, die entsprechende Begutachtungen durchführen. Denn eine wirksame und überzeugende Evaluation lebt von einer realen Widerspiegelung der Praxis und ihrer Ergebnisse. Mit der mehrfachen Evaluierung des Elterngeldes im Vorfeld und Nachgang von dessen Einführung zum einen und zum anderen durch unterschiedliche Forschungseinrichtungen sowie Auftraggeber hat der Gesetzgeber differenzierte Evaluationsergebnisse erhalten, auf die er seine Politik mit ausrichten kann (vgl. für eine zusammenfassende Darstellung Spieß 2011 und aktuell Wrohlich u. a. 2012).

Von zentraler Bedeutung ist auch die Frage, im Hinblick auf welche Ziele bzw. welche Wirkungen eine Evaluation durchgeführt werden soll. Dabei gilt es im Vorfeld darum, diese Punkte transparent zu machen und klar zu definieren.

Das methodische Vorgehen einer Evaluation ist ein weiterer bedeutsamer Punkt. Hier geht es im Sinne der Evaluationsforschung darum, die Identifikation von Zusammenhängen klar zu trennen von Ansätzen, die auf die Identifikation kausaler Effekte abzielen. In den letzten Jahren wurden in der sozialwissenschaftlichen Forschung unterschiedlichste Methoden weiterentwickelt, die explizit darauf abzielen, kausale Effekte zu identifizieren und damit beobachtete Ergebnisse tatsächlich dem betrachteten Programm oder auch der Leistung zuzuordnen. Dabei sind insbesondere auch Selektionsprozesse in bestimmten Programmen und Leistungen einzubeziehen. Idealerweise wird bei der Gestaltung von (Modell-)Programmen von Anfang an die Frage optimaler methodischer Voraussetzungen für eine Evaluation mitgedacht. Hier sollte eine Orientierung an den neuesten wissenschaftlichen Methoden erfolgen. Trotz hoher methodischer Ansprüche und auch Schwierigkeiten zeigen insbesondere Beispiele aus dem internationalen Raum, welche Potenziale und auch Schwierigkeiten in solchen Ansätzen liegen (für eine zusammenfassende Darstellung entsprechender Ansätze bei der Evaluation von frühkindlichen Interventionen vgl. z. B. Karoly 2012). Allein der Befund, dass bestimmte Eltern z. B. bestimmte pädagogische Programme wählen, kann dazu führen, dass empirisch erfasste Zusammenhänge zwischen pädagogischer Qualität und kindlicher Entwicklung an Signifikanz verlieren können. Insgesamt sollte auch in der Evaluationsforschung im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe ein breiter Methodenmix angewandt werden.

Allerdings ist kritisch zu sehen, dass mitunter auch überhöhte Anforderungen an Evaluationen gestellt werden, die aktuell und in naher Zukunft weder mit sozialwissenschaftlichen Methoden noch mit den vorhandenen Daten erfüllt werden können. Wenn Politik vor dem Hintergrund der Chancen und Grenzen von empirisch fundierter Evaluationsforschung versucht, ihre Entscheidungs- und Steuerungsprobleme auf Evaluation „abzuwälzen“, sind die Grenzen einer forschungsbasierten Evaluation für Praxis und Politik überschritten.

Für die Zukunft ist es aus Sicht der Kommission wichtig, weiterführende Evaluationsstrategien zu entwickeln und ein engeres Zusammenwirken von Politik, Praxis und Wissenschaft zu erreichen – die aber niemals die Unabhängigkeit derjenigen in Frage stellen dürfen, die Evaluationen durchführen. Damit würde der Prozess der Wirkungsforschung auch in diesem Dreieck besser gestaltbar und steuerbar sein. Hierzu gehören aber vor allem ein klares Bekenntnis zu mehr „unabhängiger“ Evaluation im Sinne von Entscheidungsneutralität, der gezielte Einsatz von Forschungsmitteln für die Entwicklung und Erprobung einer Vielzahl von gegenstandsmessenen Designs und für unterschiedliche Forschungsstrategien, mehr Methodenpluralität, um unterschiedliche Wirkme-

chanismen und Wirkungen erfassen zu können, und mehr Längsschnittstudien bzw. längerfristige Beobachtungen derselben Personen und Personengruppen sowie ihrer Entwicklung, um auch langfristige Wirkungen feststellen zu können.

Denn es fehlt in Deutschland vor allem an Studien über einen längeren Zeitraum, die auch in der Lage sind, pädagogische Erfolge messbarer bzw. zumindest einschätzbarer zu machen. Dies gilt im Übrigen ebenso für die außerschulischen Felder der Kinder- und Jugendarbeit, die bisher nicht über geeignete Indikatoren verfügt, die ihre Leistungen für die Bildung junger Menschen sichtbar und erkennbarer machen dürften. Bis man aber der Politik aussagekräftige Daten an die Hand geben kann, welche Angebote und Maßnahmen im Vergleich zu anderen effektiver oder gar effizienter sind, dürfte noch ein sehr langer Weg zu beschreiten sein – und es gibt nicht wenige, die davon ausgehen, dass es sich dabei um eine etwas naive, technokratische Steuerungsvision handelt, die trotz schon mehrfachen Scheiterns in anderen Politik- und Praxisfeldern immer wieder auf breite Unterstützung trifft. Dass das so ist, hat natürlich mit den knapper werdenden finanziellen Ressourcen zu tun, aber auch damit, dass es immer noch eine große Anstrengung bleibt, Organisations- und Strukturverhältnisse zu verändern, um neue Strategien zu entwickeln und auch Neues zu beginnen. Diesen Weg aber wird die Kinder- und Jugendhilfe gehen müssen, wenn sie in Zukunft ihre Aufgaben bewältigen will.

Vor diesem Hintergrund wird die Kinder- und Jugendhilfe zukünftig einerseits nicht umhinkommen, sich intensiver als bisher empirisch nicht nur mit den Bedingungen, Strukturen und Prozessen sowie den Effekten der eigenen Praxis, sondern auch mit den dafür notwendigen Ausgaben zu befassen – und sich dadurch auch mit dem Kriterium der Effizienz auseinanderzusetzen. Konzeptionell weiterentwickelt werden müssen Strategien und Verfahren fachlich orientierter Evaluationen und Wirkungsanalysen und damit auch fachlich fundierter Kosten-Nutzen-Vergleiche. Verbessert werden muss im Weiteren die Berichterstattung. Die Ergebnisse dieser Bemühungen dürfen dabei nicht im internen geschützten Fachdiskurs reflektiert werden, sondern müssen anschlussfähig an die kinder- und jugend-, familien-, bildungs-, arbeitsmarkt- und sozialpolitischen Debatten gemacht werden, um dort erfolgreich eingespeist werden zu können.

Andererseits gilt aber auch, dass Berichterstattung, Monitoring, Evaluationen und Wirkungsanalysen kein Ersatz für die fachpolitischen Debatten sein können. Die Qualität und Quantität der Angebote und Maßnahmen der Kinder- und Jugendhilfe sind – neben jenen Verantwortlichkeiten, die aufseiten der Kinder- und Jugendhilfe liegen – auch Resultat politischer Entscheidungen. Eine entsprechende Sozialberichterstattung, insbesondere auch auf der kommunalen Ebene, ein kontinuierliches Monitoring, Evaluationen und Wirkungsanalysen können und sollten diese sachlich fundieren und unterstützen, aber nicht ersetzen.

15 Ausgewählte Handlungsfelder

Nachdem zukünftige Herausforderungen und Gestaltungsaufgaben mit Blick auf die *Strukturen der Kinder- und Jugendhilfe* (in Kap. 13) formuliert sowie ausgewählte *bereichsübergreifende fachliche Herausforderungen* (in Kap. 14) behandelt worden sind, werden im folgenden Kapitel perspektivische Herausforderungen in ausgewählten Leistungsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe thematisiert: von den Angeboten der Bildung, Betreuung und Erziehung der Kinder bis etwa zehn Jahre (Abs. 15.1), über die Leistungen der Jugendhilfe, der Schule und anderer Akteure für Jugendliche (Abs. 15.2) und die „Übergangsphase“ junger Erwachsener von der Schule in die Ausbildung und den Beruf (Abs. 15.3.) bis zu den vielfältigen Hilfen für Familien und junge Menschen, also den Angeboten von der Familienbildung bis zu den erzieherischen Hilfen (Abs. 15.4). In Abschnitt 15.5 werden abschließend Anforderungen und Zielsetzungen einer Jugendpolitik auf Bundes-, Landes- und kommunaler Ebene skizziert. Vor dem Hintergrund der in diesem Bericht herausgearbeiteten Veränderungen des Aufwachsens zwischen privater und öffentlicher Verantwortung sind – so ein Fazit des Berichts – in den kommenden Jahren neue jugendpolitische Instrumente und Formate zu entwickeln, will Kinder- und Jugendpolitik erfolgreich im Sinne einer gelingenden gesellschaftlichen Zukunftspolitik wirken.

15.1 Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern

Der 14. Kinder- und Jugendbericht sieht in dem institutionellen Zusammenwirken von Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern ab der Geburt ein herausragendes Handlungsfeld mit Blick auf die Ausgestaltung von öffentlicher Verantwortung. Kinder zu erziehen, zu bilden und zu betreuen, prägt selbstverständlich auch die familiäre Verantwortung und gehört zu den Pflichten von Müttern und Vätern. Ein Merkmal gegenwärtiger Gestaltung von Kindheit ist die umfassende und nicht mehr nach Feldern differenzierte Zuständigkeit für Bildung, Betreuung und Erziehung, d. h., dass sich beispielsweise durch die Reform des Schulsystems hin zu ganztägigen Arrangements das Aufgabenfeld der Schule deutlich in Richtung Betreuung erweitert hat, und Analoges lässt sich durch die Forderung nach früher Bildung in den Kindertageseinrichtungen für das Aufgabenfeld Bildung sagen.

Insgesamt zeigen sich in den drei Kindheitsphasen (frühe, mittlere und späte) markant die neue institutionelle Dynamik und die zu gestaltende Ausweitung öffentlicher Verantwortung ebenso wie die dadurch keinesfalls geschmälerte Bedeutung der Familie für Bildung, Betreuung und Erziehung. Entgegen oft geäußerten Befürchtungen übernimmt die Familie einen großen Teil der Verantwortung für das Aufwachsen, allerdings haben sich einige im Bericht beschriebene Rahmenbedingungen, wie die steigende Erwerbsquote von Müttern und der demografische Wandel, erheblich verändert. Insofern stellt sich die Frage nach den neuen Mischungsverhältnissen zwischen Privat und Öffentlich in dieser Altersphase in besonderem

Maße. Die im Bericht ausführlich beschriebenen und diskutierten Veränderungen eignen sich aber nicht, ideologische Kämpfe um die angemessene Wertschätzung von Familie zu begründen (z. B. Betreuungsgeld). Ein Ausbau öffentlicher Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsaufgaben zieht also keineswegs eine Entwertung der Familie oder eine Entpflichtung der Eltern nach sich.

Das zu gestaltende Zusammenwirken von Bildung, Betreuung und Erziehung in nahezu allen öffentlichen Institutionen ebenso wie in der Familie hat aber einige neuralgische Punkte, auf die in diesem Abschnitt verwiesen werden soll. Insgesamt zeigt sich eine Angewiesenheit der Familien auf öffentliche Verantwortungsübernahme, und daraus ergeben sich spezifische Herausforderungen für die „Anbieter“, also vor allem Träger der Kinder- und Jugendhilfe und die Schule. Für die Gestaltung von Bildung, Betreuung und Erziehung in der Kindheit müssen aus Sicht der Kommission Auswirkungen der demografischen Entwicklung bedacht werden, zudem muss kontinuierlich an der pädagogischen Qualität gearbeitet und die Beteiligung möglichst aller Eltern realisiert werden. Übergänge, insbesondere der Übergang von der Kindertagesbetreuung in die Grundschule, als markante Passagen in dieser Altersphase müssen abgestimmt und begleitet werden.

15.1.1 Auswirkungen demografischer Entwicklungen auf den Bereich der Kindertagesbetreuung

In Westdeutschland werden bei den Altersgruppen der unter Dreijährigen und der Kindergartenkinder (Dreijährige bis Schuleintritt) im Durchschnitt kaum Veränderungen zu erwarten sein. Dies hängt damit zusammen, dass nach dem sogenannten „Pillenknicke“ (1965 bis 1970) die Anzahl der Geburten zwischen den Jahren 1970 und 2000 fast konstant geblieben ist und diese seinerzeit geborenen Kinder jetzt die Elterngeneration mit einer stabilen Fertilitätsrate darstellen. Bei den Schulkindern, die prinzipiell den Hort besuchen könnten, wird es zu leichten Rückgängen kommen. Insgesamt ist für Westdeutschland jedoch zu erwarten (Schilling 2012c, S. 2 f.), dass die demografische Entwicklung bis zum Jahr 2025 nur geringfügige Auswirkungen haben dürfte (vgl. auch KVJS/Bürger 2010, S. 12). Dies bedeutet aber nicht, dass in Westdeutschland im Bereich der Kindertagesbetreuung „Stillstand eintreten“ wird. Ganz im Gegenteil ist mit erheblichen Veränderungen zu rechnen, da in den nächsten Jahren viele neue Plätze für unter Dreijährige geschaffen werden müssen. Damit der Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz für Ein- und Zweijährige sowie die objektiv-rechtliche Gewährleistungsverpflichtung für unter Einjährige ab August 2013 erfüllt werden können, muss das Angebot in Westdeutschland (2012: 361 078 Plätze) bezogen auf den Zeitraum von März 2012 bis August 2013 noch um ca. 206 000 Plätze erhöht werden. Dabei ist davon auszugehen, dass damit das Ende der Entwicklung noch nicht erreicht ist, da mit einer weiter steigenden Nachfrage gerechnet werden muss. Darüber hinaus stellen der Ausbau der Ganztagesangebote im Kindertagesbetreuungsbereich sowie der Ausbau der Betreuungsan-

gebote für Schulkinder im Ganztagesbetrieb (teilweise in Kooperation mit der Kinder- und Jugendhilfe) in den alten Bundesländern eine weitere große Herausforderung dar. Für die Situation in Westdeutschland ist insgesamt festzuhalten, dass die geringe demografische Rendite vollständig von den Ausbaurfordernissen überlagert wird.

In Ostdeutschland ist im Unterschied dazu in den nächsten Jahren mit nicht unerheblichen Rückgängen bei den entsprechenden Altersjahrgängen zu rechnen, weil der Geburteneinbruch zwischen 1989 und 1994 jetzt „die Elterngeneration erreicht“ und sich die Anzahl der Frauen im gebärfähigen Alter, innerhalb der nächsten Jahre halbieren wird. Bis 2025 ist in Ostdeutschland auch bei einem weiteren Anstieg der Inanspruchnahme-Quoten mit einem Rückgang bei den Betreuungsbedarfen für die unter Dreijährigen von ca. 15 000 und bei den Dreijährigen bis zum Schuleintritt von ca. 58 000 Plätzen zu rechnen. Somit wird sich dort die Nachfrage nach den Plätzen im Umfang von aktuell 420 000 Plätzen um rund 14 Prozent reduzieren (Schilling 2012c, S. 5). Darauf müssen sich die Träger der Kindertageseinrichtungen in Ostdeutschland einstellen.

15.1.2 Pädagogische Qualität

Das Wohlbefinden von Kindern hängt im hohen Maße von der Qualität der erfahrenen Beziehungen zunächst in der Familie und unter Gleichaltrigen, aber vor allem auch in den pädagogischen Einrichtungen ab. Unabhängig davon, welchen Wert man den detaillierten bindungstheoretischen Befunden beimisst, gibt es in Forschung und Fachpraxis einen Konsens über die zentrale und nachhaltige Bedeutung der ersten Bezugspersonen, die in der Regel bei Kindern in Deutschland nach wie vor die leibliche Mutter und der leibliche Vater sind. Doch neben der emotionalen Beziehungsqualität und dem relativ jungen Rechtsanspruch des Kindes auf gewaltfreie Erziehung und den damit verbundenen Fragen, wie diese Ansprüche im Familienalltag realisiert werden, rückt zunehmend die Erziehungskompetenz von Müttern und Vätern und, damit verknüpft, ihr Interesse an der Bildung ihrer Kinder sowie ihre Bereitschaft und ihre Fähigkeit zur Bildung ihrer Kinder in den Fokus fachlicher und politischer Diskurse. Doch damit ist nur eine Seite der pädagogischen Qualität berührt: Denn Eltern stellen ihrerseits ebenfalls die Frage nach der Qualität in den Einrichtungen.

Neben den quantitativen Anstrengungen rund um die Umsetzung des ab 2013 geltenden Rechtsanspruchs auf einen Betreuungsplatz für Kinder ab Vollendung des ersten Lebensjahres bis zum Alter von unter drei Jahren bleibt daher die Qualitätsfrage besonders bedeutsam. Hinzu kommen aktuelle Ergebnisse aus empirischen Studien, die darauf hinweisen, dass die pädagogische Qualität beispielsweise von Kindertageseinrichtungen verbesserungsfähig ist. Die Kommission will an dieser Stelle deutlich machen, dass auf die forschungsbasierte Weiterentwicklung von Qualitätsstandards für Bildung, Betreuung und Erziehung und insbesondere für Kinder unter drei Jahren, aber auch für die mittlere und späte

Kindheitsphase, vor allem angesichts des wachsenden Angebots an Ganztagesplätzen in den Einrichtungen der Kindertagesbetreuung und der Schule nicht verzichtet werden kann.

Zentrale Aspekte pädagogischer Qualität sind in diesem Zusammenhang u. a. die konzeptionelle Planung und Gestaltung institutioneller Bildungsarrangements, die Auseinandersetzung mit den Bildungsplänen der Länder für den Elementar-(und Primar-)bereich, eine fundierte Qualifizierung des Personals, fachlich angemessene Personal-Kind-Relationen sowie fachlich ausreichende Verfügungszeiten für die Fachkräfte (vgl. u. a. Viernickel/Schwarz 2009; Bertelsmann Stiftung 2012b). Hierzu gehören darüber hinaus in allen Einrichtungen auch Regelungen darüber, wie Kinder vor Gewalt, insbesondere vor sexueller Gewalt, geschützt werden können. Unter der Perspektive der ungleichheitsreflexiven Gestaltung von Kinder- und Jugendhilfeangeboten besteht insbesondere die Notwendigkeit, eine zielgruppensensible Angebotsgestaltung, gerade mit Blick auf heterogene Zielgruppen, als Qualitätsmerkmal zu begreifen.

Pädagogische Qualität ist eine komplexe Thematik, die angesichts finanzieller Engpässe oder fehlender Fachkräfte nicht an den Rand gedrängt werden darf. Überzeugend wird der Ausbau öffentlicher Verantwortung nur mit der Gewährleistung von Qualität und der kontinuierlichen Überprüfung und Entwicklung von pädagogisch orientierten Standards. Teilweise zu beobachtende bürokratische Hürden bei der Neugründung von Einrichtungen oder bei ihrem Ausbau sollten jedoch mit Augenmaß behandelt werden. Neue Baustile, die etwa auf Offenheit im Inneren Wert legen, basieren auf der Erkenntnis, dass der Raum ein wichtiger „pädagogischer Akteur“ sein kann. Hier wäre zuweilen mehr Mut zu neuen Konzepten wünschenswert. Daher ist auch über eine Veränderung dieser Art von Standards nachzudenken.

Viele Eltern, die derzeit die Angebote für ihre Kinder zwischen null und zehn Jahren maßgeblich nutzen, verfügen, wie in Kapitel 4 ausgeführt, über erhebliche Ressourcen und werden sich im Zweifel für die pädagogische Qualität in der Einrichtung ihrer Kinder stark machen. Aber gerade Eltern, denen diese Ressourcen nicht zur Verfügung stehen, fehlt es häufig auch an Zugängen und Artikulationsmöglichkeiten, Qualität zu fordern. In der Konsequenz wird so durch die quantitative Ausweitung öffentlicher Verantwortung soziale Ungleichheit verschärft, wenn sich Qualitätsstandards nach Ressourcen von Familien und Wohnlagen unterscheiden. Die Träger öffentlicher Verantwortung müssen hierauf ihr Augenmerk richten, denn nicht alle Eltern verfügen bislang über die Möglichkeiten, Qualitäten zu erkennen und zu bewerten; auch haben nicht alle die Möglichkeit, zwischen verschiedenen Optionen zu wählen.

Die Entwicklung und Sicherung pädagogischer Qualität gehört somit zu den zentralen Herausforderungen der nächsten Jahre, und hierzu ist es nötig, in Aus- und Weiterbildung von Fachkräften ebenso zu investieren wie Standards zu überdenken und flächendeckend neu zu etablieren. Dabei kann es nicht nur um Fragen der Struktur-

qualität gehen, sondern auch Aspekte der Prozessqualität müssen mitbedacht werden. Allerdings sollte ebenso ein Blick auf neuere Konzepte gelegt werden, die nicht die Gruppe, sondern die Einrichtung insgesamt als einen Ort frühkindlicher Förderung verstehen und damit auch offenere pädagogische Formen enthalten. Im Bereich der Weiterentwicklung von pädagogischen Standards und deren flächendeckender Etablierung ist nachdrücklich der Austausch auf internationaler Ebene von Bedeutung, ebenso wie die Intensivierung der Forschung.

15.1.3 Elternbeteiligung

Wie bereits an verschiedenen Stellen im Bericht angedeutet, ist die Elternarbeit zu einem wesentlichen Qualitätsmerkmal in Institutionen geworden. Von Anfang an stellt sich die Herausforderung an Fachkräfte in unterschiedlichen Bereichen, Eltern angemessen einzubeziehen, ihnen aber auch etwas abzuverlangen, eine wertschätzende Haltung zu entwickeln und eine gemeinsame Sprache zu finden. Will man alle Kinder so gut wie möglich fördern und befähigen, müssen alle Eltern wertschätzend einbezogen werden. Das heißt, Träger der Eltern- und Familienbildung müssen sich neu ausrichten und neue Kooperationen eingehen. Dabei sind sie besonders aufgefordert, benachteiligte Familien zu erreichen. Wie dies realisiert werden kann, ist auch eine Frage der Forschung und der Öffnung für neue institutionelle Arrangements. Eine solche Öffnung sieht die Kommission in niedrigschwelligen Angeboten für Familien, wie etwa in der Einrichtung von Kinder- und Familienzentren. Einschlägige Studien, die sich mit den Unterstützungswünschen von Familien mit geringem Einkommen befassen, belegen, dass sich Mütter und Väter insbesondere Unterstützung bei bürokratischen Anforderungen und Behördengängen, bei der Betreuung ihrer Kinder und bei deren Erziehung wünschen. Es liegen vielfach deutliche Hinweise vor, wo die Elternarbeit ansetzen muss und welche familienbezogenen Angebote, welche Kooperationen vor Ort nötig sind, um Mütter und Väter angemessen, zeitnah, problemorientiert und wertschätzend zu beraten und zu unterstützen. Aus Sicht der Kommission hat sich die Kinder- und Jugendhilfe hier bereits auf einen zukunftsfähigen Weg gemacht. Alle Elternstudien aber legen den Schluss nahe, dass ein als hilfreich wahrgenommenes Unterstützungsnetzwerk, etwa durch Familienzentren, in dem Moment fragil wird, in dem ein Kind in die Schule kommt. Möglicherweise könnten Schulen analog zu solchen Konzepten, wie sie in vielen Kindertageseinrichtungen und Familienzentren umgesetzt werden, ihre Elternarbeit kritisch überprüfen und sich für neue Zugänge zu Familien öffnen. Insbesondere niedrigschwellige und wertschätzende Zugänge sind für Mütter und Väter von zentraler Bedeutung, und in diesem Feld haben viele Schulen, auch Ganztageschulen, Nachholbedarf.

15.1.4 Übergänge zwischen Familie, Kindertagesbetreuung und Schule

Wie in Teil B erläutert, stellt der Übergang von der Familie in die Kindertagesbetreuung und von der Kindertages-

betreuung in die Schule für Kinder, ihre Mütter und Väter, aber auch für die jeweils involvierten Fachkräfte eine besondere Herausforderung mit spezifischen Chancen und Risiken dar (Diller u. a. 2010). Die in den letzten Jahren zu beobachtende neue Aufmerksamkeit für Übergänge und die damit verbundenen Erwartungen hinsichtlich einer möglichst anschlussfähigen Bildungsbiografie zwischen Familie, Kindertageseinrichtung und Schule fokussieren z. B. auf Fragen der Schulfähigkeit von Kindern und der effektiven Gestaltung der Transitionsphase. Sie resultieren aus einer Art von „Paradigmenwechsel“. Dieser kann auch im Kontext der veränderten wohlfahrtsstaatlichen Arrangements (vgl. Kap. 2) verstanden werden und besteht erstens in der Betonung lebenslanger Bildung, zweitens in der Forderung nach dem Erwerb übergreifender methodischer Skills, die es den Einzelnen ermöglichen sollen, sich angesichts schnell veraltender Kenntnisse zügig neuen Anforderungen zu stellen, und drittens in der insgesamt gestiegenen Aufmerksamkeit für individuelle Bildungsverläufe und -biografien.

Im Feld der Übergänge zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule zeigen sich verschiedene strukturelle Herausforderungen: die institutionelle, fachliche und personelle Trennung von Elementar- und Primarbereich, die Ambivalenzen einer Kontinuität von Bildungsbiografien, die auch eine zunehmende Scholorientierung im vorschulischen Bereich mit sich bringen, viele (auch durch den Föderalismus bedingte) unterschiedliche Initiativen und Zuständigkeiten der schulfähigkeitsbezogenen Diagnostik sowie der Übergangsgestaltung auf lokaler Ebene (vgl. Fried u. a. 2009; Antoni/Erbach 2007; Knauf/Schubert 2005) und eine große Unsicherheit insbesondere bildungsbenachteiligter Eltern im Umgang mit Bildungsinstitutionen und pädagogischem Personal (vgl. Jünger 2008; Betz 2008). Trotz der zunehmenden Aufmerksamkeit für eine erfolgreiche Einmündung von Kindern in die Schule zeigt sich bislang eine große Heterogenität der Übergangsgestaltung. Es existiert eine Fülle an Modellprojekten, wobei sich die zentralen fachlichen Empfehlungen auf Elemente wie die sogenannte „Tandembildung“ der pädagogischen Fachkräfte in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung und Schule, auf die Bildungsdokumentation und verbindliche Formen ihrer Weitergabe sowie auf die Entwicklung anschlussfähiger professioneller Bildungskonzepte beziehen.

Darüber hinaus stellt der Wechsel von der Kindertageseinrichtung zur Schule eine deutliche Veränderung hinsichtlich der informellen Situationen dar, in denen Eltern und pädagogisches Personal einander Informationen, Unterstützung und Orientierung geben können – und das in einer für Kinder und Familie bedeutsamen und vielfach belastenden Situation (vgl. Griebel/Niesel 2005; Niesel u. a. 2009). Auch die Interdependenzbeziehungen zwischen familialen, kinder- und jugendhilfebezogenen und schulischen Bildungspraxen sowie die Aushandlungsprozesse in Bezug auf die Herstellung von Schulfähigkeit sind bislang keineswegs ausreichend aufgeklärt.

Die Kinder- und Jugendhilfe sollte daher künftig ein besonderes Augenmerk auf die Beobachtung, Gestaltung

und Analyse von Übergängen zwischen Bildungsinstitutionen legen. Denn speziell an diesen Übergängen, die mit Bewältigungsproblemen und Orientierungsunsicherheit verbunden sind, können sich Probleme der (weiteren) Bildungsteilhabe mit der Folge der Reproduktion sozialer Ungleichheit ergeben. Dabei sollte eine Sensibilität und Achtsamkeit dahin gehend entwickelt werden, welche Bedingungskonstellationen in welchen Übergangssituationen (von der Familie in die Kindertagesbetreuung, von der Betreuungseinrichtung in die Grundschule etc.) für welche Gruppen von Kindern und Jugendlichen besondere Bewältigungsherausforderungen aufwerfen und sie somit zu fragilen Phasen machen. Die Identifizierung solcher problematischer Bedingungskonstellationen kann dann für die Entwicklung passgenauer Formen der Begleitung, Förderung und Unterstützung von Kindern, Jugendlichen und ihren Familien durch die Kinder- und Jugendhilfe genutzt werden.

In diesem Zusammenhang scheint es aus fachlicher Perspektive sinnvoll, die Begleitung von Eltern in dieser sensiblen Phase als gemeinsame Aufgabe von Kinder- und Jugendhilfe und Schule weiter auszubauen, um die Reproduktion von Ungleichheit in der Bildungsteilhabe zu verringern. Konkret geht es beispielsweise darum, offene Räume und Gelegenheiten analog zu den Tür- und Angelgesprächen in der Kindertagesbetreuung zu schaffen. In diesen können Eltern formlos und kontinuierlich in Kontakt mit dem pädagogischen Personal sowohl die Situation ihrer Kinder im Austausch begleiten als auch selbst bei Orientierungsschwierigkeiten im Umgang mit der Bildungsinstitution, aber auch hinsichtlich der Anschlussfähigkeit familialer Praxen und institutioneller Anforderungen im Sinne einer „Übersetzungsarbeit“ (Kutscher 2012), unterstützt werden. Insgesamt zeigt sich also, dass sich bei der Übergangsgestaltung insbesondere die Frage nach der Einbeziehung von Eltern („parental involvement“) stellt. Die wechselseitigen Zuschreibungen, die möglichen Ambivalenzen und die auszutrierende Mischung öffentlicher und privater Verantwortung gilt es genauer herauszuarbeiten – sowohl auf praktischer Ebene als auch in der Forschung.

15.2 Bildung, Förderung und Partizipation im Kindes- und Jugendalter

Kinder- und Jugendhilfe und Schule stellen zwei institutionelle Orte dar, die die Bildungsbiografien von Kindern und Jugendlichen mit jeweils unterschiedlichem Auftrag und je verschiedenen Ausrichtungen prägen. So gehört die außerschulische Betreuung neben der Schule auf örtlicher Ebene und an einzelnen Schulen in Form von Hortangeboten schon lange zur Geschichte der Kooperation zwischen Kinder- und Jugendhilfe und Schule. Während bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts, aber auch in den Anfängen der Schulsozialarbeit in den 1970er-Jahren, das Verhältnis von Sozialer Arbeit und Schule dadurch gekennzeichnet war, dass erstere Normalisierungsarbeit im Sinne eines Angebots für Jugendliche mit problematischen Bildungsbiografien – primär ausgerichtet an den Logiken der Schule – leisten sollte (vgl. Olk u. a. 2000), hat sich das Verhältnis beider Orte im Zuge der Entwick-

lungen rund um die Einführung von Ganztageschulen und die Etablierung von Bildungslandschaften dynamisiert. Insofern lassen sich heute drei Formen der Kooperation von Jugendhilfe und Schule identifizieren: (1) Die Kooperation von örtlicher Jugendhilfe (Jugendamt, ASD etc.) mit Einzelschulen, (2) die Schulsozialarbeit als intensivste Form der Kooperation sowie (3) die Kooperation von Einzelschulen und Trägern der Kinder- und Jugendhilfe bei der Gestaltung ganztägiger Angebote. Im Folgenden wird auf die Varianten (2) und (3) eingegangen; anschließend werden diese Kooperationen in den Kontext kommunaler Bildungslandschaften gestellt.

15.2.1 Schulsozialarbeit

Schulsozialarbeit als Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe und der Schule hat sich in den letzten Jahren weitgehend etabliert und an Anerkennung gewonnen. Insbesondere ihre Funktion, Jugendlichen in ganz spezifischen Lebenslagen die notwendige Unterstützung zu geben, damit sie nicht aus dem System Schule herausfallen und stattdessen ihre Bildungschancen nutzen, hat in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen. Gerade in der Sicherung der Teilhabe an Bildung bzw. in der (Wieder-)Herstellung der Teilhabe an Bildung (Rauschenbach 2009, S. 209) liegt ihre besondere Leistung. Allerdings ist es bislang noch nicht gelungen, Schulsozialarbeit als Regelangebot an Schulen mit gesicherten Finanzierungsgrundlagen und auf der Grundlage einheitlicher Förderkriterien zu etablieren. Es dominieren nach wie vor projektformige Förderstrukturen, die auf kommunaler, Landes- bzw. Bundesebene angesiedelt und vielfach zeitlich befristet sind. Ausgehend von einem bunten Flickenteppich unterschiedlicher Förderformen haben sich allerdings inzwischen drei zentrale Finanzierungs- und Institutionalisierungsformen von Schulsozialarbeit entwickelt:

- Projekte der Schulsozialarbeit in der Trägerschaft freier Träger der Kinder- und Jugendhilfe;
- die Verankerung der Schulsozialarbeit im Schulbereich und die Absicherung der Schulsozialarbeiterstellen durch die landesweite Bewirtschaftung der Lehrerstellen;
- die Finanzierung von Schulsozialarbeit durch das Bildungs- und Teilhabepaket der Bundesregierung von 2011.

Die Vielfalt der Finanzierungswege ,und in diesem Zusammenhang auch die Vielfalt der Institutionalisierungsformen von Schulsozialarbeit, verweisen auf die inzwischen rasant gestiegene Bedeutung dieser Kooperation von Kinder- und Jugendhilfe und Schule. Heute ist weit hin anerkannt, dass die Kooperation von Kinder- und Jugendhilfe und Schule durch Schulsozialarbeit einen wichtigen Beitrag zur Verbesserung der Bildungsbedingungen für Kinder und Jugendliche darstellt. Insofern hat sich Schulsozialarbeit insbesondere im vergangenen Jahrzehnt als ein „Erfolgsmodell“ der Kooperation durchgesetzt.

Nach wie vor bleiben allerdings grundlegende strukturelle Fragen und Dilemmata bestehen. So ist weiterhin

fraglich, wie vermieden werden kann, dass bei dieser Form der Kooperation von Kinder- und Jugendhilfe und Schule Kernaufgaben des schulischen Bildungssystems – den Bildungserfolg von unterschiedlichen Schülerpopulationen zu sichern – unter der Hand von Fachkräften der Kinder- und Jugendhilfe erledigt werden. Darüber hinaus bleibt stets prekär, wie das spezifische Bildungsverständnis der Kinder- und Jugendhilfe als Bezugspunkt für Angebote der Schulsozialarbeit mit dem schulischen Bildungsverständnis produktiv im schulischen Kooperationsalltag verknüpft werden kann, ohne dieses spezifische sozialpädagogische Leistungsangebot ausschließlich schulischen Zwecken unterzuordnen.

Bei allen fachlichen Fortschritten bleibt das Problem bestehen, dass es trotz aller Anerkennung der Bedeutung von Schulsozialarbeit nach wie vor nicht gelungen ist, eine nachhaltige und bedarfsgerechte Finanzierung dieser spezifischen Leistung der Kinder- und Jugendhilfe zu etablieren. Auch gibt es bislang keinen fachlichen Konsens in Bezug auf die Bedarfskriterien von Schulsozialarbeit an Einzelschulen. Es muss daher davon ausgegangen werden, dass in vielen Schulen ein Bedarf an Schulsozialarbeit existiert, der aus finanziellen Gründen nicht gedeckt werden kann. Ein Teil der Lücken kann jedoch durch das Bundesprogramm im Rahmen des Bildungs- und Teilhabepakets gefüllt werden. Durch die Bereitstellung von Mitteln zur Förderung von rund 3 000 Stellen der Schulsozialarbeit im Rahmen dieses Programms hat sich ihre Zahl deutlich erweitert. Allerdings ist es nach Auffassung der Kommission nur schwer zu verstehen, wenn diese Förderung bis Ende 2013 begrenzt wird. Da die Kommunen bzw. die Länder kaum eine Anschlussfinanzierung absichern können, bleibt angesichts der Bedeutung dieser pädagogischen Arbeit eine erhebliche Skepsis hinsichtlich der Weiterführung dieses Programms.

Inzwischen ist die Schulsozialarbeit als ein besonderes Angebot in Schulen weitaus mehr gefordert, wenn es um die Förderung junger Menschen im Kontext von Schule geht. Dass sie diese Aufgabe bewältigen kann, zeigen vorliegende Befunde zu ihrer Wirkung. Die Ergebnisse von Forschungsprojekten belegen, dass die Wirkungen der untersuchten Projekte aus Sicht der Nutzerinnen und Nutzer – der beteiligten Jugendlichen – beachtlich sind (Speck/Olk 2010). Sie weisen des Weiteren nach, dass die „zweite Chance“ eine wichtige Stufe geworden ist, Barrieren zu überwinden und „in der Schule zurechtzukommen“, was durch das Erreichen von Abschlüssen sichtbar wird. Der individuelle Nutzen liegt zudem auch in der Gelegenheit zur Bewältigung des Alltags und seiner Konflikte und von (Über-)Forderungen hinsichtlich der Selbstkompetenzen (a. a. O., S. 17 f.).

Diese Ergebnisse bestätigen auch die wichtige Rolle der Schulsozialarbeit in der Stärkung der Persönlichkeit und der Entwicklung von Bewältigungsstrategien. Zugleich sind sie Belege dafür, dass sich Schule verändern und ihr strukturelles Handeln im Rahmen der formalisierten Lernprozesse auch für diejenigen Jugendlichen anpassen muss, die nicht über die erforderlichen Kompetenzen ver-

fügen. Wenn dies gelingt, können individuelle Brüche überwunden, kann die Spannung zwischen den unterschiedlichen fachlichen Selbstverständnissen aufgehoben oder zumindest minimiert und schließlich eine „lebensweltliche (Um-)Gestaltung von Schule“ (Ahmed u. a. 2010, S. 31) erreicht werden.

Die Handlungskonzepte liefern schließlich Hinweise darauf, was die Schulsozialarbeit auch zukünftig an fachlichem Profil benötigt. Es geht darum, dass sie sich als eigenständiges Angebot am Ort der Schule mit dem Ziel der individuellen Hilfe und dem Schwerpunkt Beratung und Begleitung etabliert und zentraler Kern eines auf Unterstützung und Hilfe abzielenden Konzeptes ist. Wesentlich ist dabei, dass Schulsozialarbeit in einer stabilen, kontinuierlichen und engen Kooperationsstruktur mit der Schule stattfindet und dass die Eltern betroffener Schülerinnen und Schüler in den Prozess der Unterstützung einbezogen werden, weil nur so für diese ein neuer Zugang zur Schule erreicht werden kann, der mit positiven Effekten verbunden ist. Um schließlich den Lebensweltbezug der Schüler und Schülerinnen zu gewährleisten, muss der Sozialraum berücksichtigt werden (vgl. Speck/Olk 2010). Das aber bedingt, dass Schulsozialarbeit im Kern eine Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe ist und bleiben soll und bedeutet, dass sowohl Fach- als auch Dienstaufsicht im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfestrukturen angesiedelt sein müssten.

15.2.2 Ganztageschule

In den vergangenen Jahren hat eine zunehmende Etablierung von Ganztageschule stattgefunden (vgl. auch die Abs. 5.3 und 10.6). Innerhalb von nahezu zehn Jahren ist der Um- und Ausbau der klassischen Halbtageschule zur Ganztageschule zum herausragenden Element der Schulentwicklung geworden. Inzwischen ist nach den Daten der Kultusministerkonferenz jede zweite Schule (51 Prozent) eine Schule mit Ganztagesbetrieb. Damit erhöhte sich die Zahl der schulischen Verwaltungseinheiten mit Ganztagesbetrieb auf inzwischen 14 474 im Jahre 2010. Das ist gegenüber 2008 eine Steigerung um rund 2 650 Verwaltungseinheiten (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012).

Dieser unaufhaltsame „Siegeszug“ der Ganztageschule ist nach Auffassung der Kommission ein Zeichen für eine hohe gesellschaftliche Akzeptanz dieser Entwicklung und auch für die Bereitschaft einer wachsenden Zahl von Eltern, dieses Angebot für ihre Kinder, sowohl aus Gründen der Vereinbarkeit von Familie und Beruf, als auch aus bildungspolitischen Erwartungen heraus zu nutzen.

Das „Kernstück der Reformanstrengungen“ (a. a. O., S. 78) ist in den Bundesländern allerdings strukturell wie inhaltlich unterschiedlich ausgeprägt, was nach Einschätzung der Kommission auch in der nächsten Zukunft so bleiben dürfte. In einigen Ländern wird damit vonseiten der Politik explizit der Versuch einer Verbindung von schulischen und außerschulischen Orten der Bildung angestrebt. Generelle Ziele der ganztageschulischen Angebote dabei sind u. a., Kinder und Jugendliche aus bildungsbenachteiligten Milieus besser zu erreichen und zu

integrieren, die soziale Kompetenz aller Kinder zu erhöhen, ein interkulturelles Verständnis zu fördern und das Lernklima zu verbessern.

Forschungsergebnisse der letzten Jahre belegen allerdings, dass dort, wo es sich um eine freiwillige Teilnahme handelt (i. d. R. offene Ganztageschulen), Kinder aus bildungsnahen Familien (aber auch von Alleinerziehenden) etwas häufiger das Ganztagesangebot wahrnehmen, sich zugleich aber auch positive Wirkungen der pädagogischen Angebote auf die betroffenen Schülerinnen und Schüler zeigen (Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztageschulen StEG 2010; Bertelsmann Stiftung 2012a; Bildungsbericht Ganztageschule in Nordrhein-Westfalen 2012).

Insgesamt muss man davon ausgehen, dass das Zusammenwachsen der verschiedenen Angebote und ihre Kohärenz in einer Ganztageschule immer noch im Aufbau sind. So ist beispielsweise die Rhythmisierung des Schulalltags erst in einem kleineren Teil der Ganztageschulen realisiert (vgl. Bertelsmann Stiftung 2012a); auch variiert die Qualität der außerunterrichtlichen Angebote je nach Trägerkonzept und Personalausstattung deutlich, und die Kooperation zwischen den verschiedenen Berufsgruppen erfolgt je nach Standort unterschiedlich eng.

Wenn man nach den zentralen Entwicklungs Herausforderungen der Ganztageschule aus Sicht der Kinder- und Jugendhilfe und der anderen außerschulischen Partner fragt, dann lassen sich mehrere Punkte festhalten:

(1) Unter den gegenwärtigen Rahmenbedingungen ist davon auszugehen, dass der Ausbau der Ganztageschulen in Deutschland weiter voranschreitet. Sofern die bisherige Ausbaugeschwindigkeit beibehalten wird, wird es bis Mitte des Jahrzehnts rund 20 000 schulische Verwaltungseinheiten als Ganztageschulen geben, was bedeutet, dass sieben von zehn Schulen ein Ganztageschulangebot unterbreiten. Spätestens dann wären in Deutschland die Ganztageschulen zu einem Regelangebot geworden.

Jenseits der organisatorischen und finanziellen Hürden, die sich auf dem Weg zu einem flächen- und bedarfsdeckenden Ganztageschulangebot noch abzeichnen, wird es zugleich darauf ankommen, ob sich die mit dem Ganztageschulprojekt erhofften Vorzüge tatsächlich realisieren lassen, ob im Endeffekt also die Vorteile gegenüber den Nachteilen und den unvermeidlichen Nebenwirkungen überwiegen, ob das Reformprojekt Ganztageschule das halten kann, was es verspricht – und was sich viele davon erhoffen. Nur in diesem Fall wird es gelingen, auch die anfänglichen Skeptiker gegenüber einer weiteren Verschulung und zeitlichen Verdichtung des Kindes- und Jugendalters zu überzeugen. Ohne eine breite Zustimmung aufseiten der Eltern, ohne das Einverständnis und die Mitwirkung der Lehrkräfte und ohne eine überzeugte und überzeugende Politik wird das flächen- und bedarfsdeckende Reformprojekt Ganztageschule nicht zu vollen sein.

(2) Gemessen an diesem Anspruch fällt auf, dass es trotz des Ausbaus nach wie vor eine eigentümlich schwach ausgeprägte bildungspolitische Debatte darüber gibt, wo

hin sich die Ganztageseschulen in Deutschland entwickeln sollen. Bis heute ist in der Bildungspolitik, etwa in den Reihen der Kultusministerkonferenz, kein grundlegender Prozess der Verständigung über die zentralen Eckwerte eines Ganztageseschulkonzepts zu erkennen, das Rechenschaft darüber ablegt, was die wesentlichen Parameter sind, die es rechtfertigen, die deutsche Halbtageseschule in eine flächendeckende Ganztageseschullandschaft zu verwandeln. Am wenigsten überzeugt dabei die zeitliche Ausdehnung der Halbtageseschule in den Nachmittag hinein, also die verlängerte Halbtageseschule, bei der die herkömmliche Unterrichtsschule lediglich durch ein Betreuungsangebot ergänzt wird.

(3) Wesentlich wird die allgemeine Akzeptanz der Ganztageseschule auch davon abhängen, dass sie für sich selbst Qualitätsstandards entwickelt, die sicherstellen, dass Ganztageseschulen – sowohl konzeptionell-inhaltlich als auch mit Blick auf das nicht-unterrichtende Personal und dessen Rahmenbedingungen – Maßstäbe erfüllen, wie sie für eine gute pädagogische Arbeit unabdingbar sind. Dabei sollten die Standards der traditionellen Hortangebote nicht unterschritten werden. Infolgedessen wird es aus Sicht der Kinder- und Jugendhilfe entscheidend darauf ankommen, dass auch für den nicht-unterrichtlichen Teil der Ganztageseschulen eine eigene Qualitätsdebatte geführt wird – und dieser Teil der Schule nicht auf ein konzeptionsloses Freizeit- und Betreuungsangebot reduziert wird.

(4) Wesentliche Impulse kann eine bislang auf Unterricht beschränkte (Halbtages-)Schule durch die außerschulischen Partner erhalten, die als weitere Akteure des Aufwachsens ebenfalls Orte der Bildung und Befähigung von Kindern und Jugendlichen sind. Umso dringlicher wird die Frage zu beantworten sein, inwieweit die Kinder- und Jugendhilfe mit ihren Angeboten und ihren Einrichtungen ein ebenso verlässlicher wie überzeugender Partner für die Schulen auf dem Weg in eine qualifizierte Ganztageseschullandschaft wird. In diesem Rahmen werden sich Schule und Kinder- und Jugendhilfe sowie andere wichtige Partner nicht nur aufeinander zubewegen, sondern auch bereit sein müssen, sich im Sinne einer konstruktiven Partnerschaft weiterzuentwickeln.

(5) Ein Ganztageseschulkonzept kann letztlich nicht überzeugen, wenn es nicht gelingt, auf der einen Seite Eltern so mit einzubeziehen, dass diese nicht nur von der Qualität und Verlässlichkeit des Angebots überzeugt werden, sondern auch selbst im Rahmen ihrer Möglichkeiten in das Ganztageseschulgeschehen stärker eingebunden werden. Auf der anderen Seite muss aber auch sichergestellt sein, dass den Kindern und Jugendlichen Gelegenheiten der Partizipation und Mitwirkung eingeräumt werden – und diese Anteile mit zunehmendem Alter steigen. Eine Ganztageseschule kann nur dann die Aufgabe der Bildung, Betreuung und Erziehung in einem umfassenden Sinne erfüllen, wenn die Kinder und Jugendlichen dabei selbst zu Akteuren und Ko-Produzenten werden, wenn Ganztageseschulen also auf diese Weise einen Teil des bisher unbestimmten Lebensalltags von Kindern und Jugendlichen am Nachmittag als Gelegenheiten zur Selbstentfaltung,

Selbsterprobung und zur Verantwortungsübernahme junger Menschen in den Raum der Ganztageseschule integrieren.

15.2.3 Bildungslandschaften

In kritischen Reflexionen über die Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen, über Herausforderungen an die Familie mit ihren Grenzen bzw. ihren Überforderungen, aber auch über die erkennbaren Probleme im Umgang mit den Folgen des ökonomischen und sozialen Wandels, ist der Ruf nach einem vor Ort abgestimmten und koordinierten System von Bildung, Betreuung und Erziehung immer lauter geworden. Davon verspricht man sich nicht nur eine bessere Steuerung von lokalen Prozessen und ein besseres Zusammenwirken der verschiedenen Partner im Sozialisationsprozess. Es geht dabei vor allem um eine Neujustierung der Zusammenhänge zwischen den Partnern und der Verbindung von schulischer und außerschulischer Bildung und Förderung.

Seit Anfang des neuen Jahrhunderts sind Formen lokaler bzw. kommunaler Bildungslandschaften entstanden, die in ihrer sozialräumlichen, aber auch ihrer bildungspolitischen Perspektive zu neuen Impulsen für ein Zusammenwirken der unterschiedlichen Bildungsbereiche geführt haben. Die in zahlreichen Kommunen bereits existierenden Bildungslandschaften sind dabei noch nicht so abschließend ausgeprägt, als dass sie bereits als feste Größe in der kommunalen Bildungsplanung verankert wären. Dieser eher noch experimentelle Status entspricht auch dem Stand ihres Entstehungsprozesses. So setzen einige bei den bewährten Kooperationsmodellen zwischen Schule und außerschulischen Partnern an. Andere greifen auf neue Formen der lokalen Steuerung zurück und entwickeln ein Gesamtkonzept bildungspolitischer Strategien und Synergieeffekte. Wieder andere sehen eher die „Stadt als Bildungsraum“ und zielen auf eine bildungsrelevante Gestaltung der städtischen Räume ab.

Das Spektrum an Bildungslandschaften ist äußerst weit gegriffen und jeweils auf die örtlich spezifischen Gegebenheiten abgestellt. Im Kern erweisen sich aber überall Schulen als zentrale Größen sowie die Kinder- und Jugendhilfe als wichtigster Partner. Die unterschiedlichen Bildungslandschaften verdeutlichen nach Auffassung der Kommission aber auch die Dynamik, die vor Ort bei der Gestaltung bildungspolitischer Konzepte entstanden ist. Dabei kann in vielen Fällen noch nicht von einem inhaltlich abgestimmten, gemeinsam entwickelten und in sich kohärenten Bildungskonzept sowie einer funktionierenden Bildungspartnerschaft gesprochen werden.

Die Ziele lokaler Bildungslandschaften haben vor allem auch in der aktuellen Situation des Umbruchs des Verhältnisses von Bildung, Betreuung und Erziehung in privater und öffentlicher Verantwortung eine zentrale Bedeutung. Die strukturelle Perspektive einer Systematik der Organisation von Bildungsprozessen und ihren lebensweltlichen Bezügen einerseits und der Nutzung unterschiedlicher Bildungsgelegenheiten und Bildungsorte für ein kommunales Bildungskonzept andererseits soll dazu beitragen, dass der Zugang zu Bildung für alle verbessert und neue

Chancen einer gerechteren Bildung eröffnet werden. Dazu gehört auch der Abbau sozial bedingter Benachteiligungen. Im Zentrum lokaler Bildungslandschaften stehen das Kind und seine Förderung, seine individuelle Bildungsbiografie, seine Chancen und Möglichkeiten.

Die Chancen für diesen Prozess liegen vor allem darin, dass zum einen die Kommune zum wichtigen – auch verantwortlichen – Akteur in der Steuerung von Prozessen der Bildung und Erziehung wird und das komplexe „Geflecht und Resultat aus unterschiedlichsten Lernorten, Bildungswelten, Gelegenheiten, Übungsfeldern und Erfahrungsräumen“ (Rauschenbach 2009, S. 25) gestalten und weiterentwickeln kann. Denn Kinder und Jugendliche lernen in der Familie, in der Schule, im Sport, im Verein, im Jugendhaus und im kulturell geprägten Freizeitbereich sowie an zahlreichen anderen Stellen des sozialen Nahraums. Die in diesen Feldern liegenden Bildungspotenziale sind bis heute nicht so genutzt und „verbunden“, dass sie als Ganzes wirken und die Bereiche jeweils aufeinander bezogen sind. Dies relativiert keinesfalls die bildungspolitische Bedeutung der Schule. Sie bleibt der zentrale Ort formaler Bildung. Aber sie bindet sich ein in ein Konzept des Ineinanderwirkens unterschiedlicher Bildungspartner, von dem auch die Schule als Institution enorm profitieren kann (StEG 2010). Eine wichtige Entwicklung, die diesen Prozess unterstützen kann, läge in der (länder-)rechtlichen Kodifizierung der sogenannten „erweiterten kommunalen Schulträgerschaft“, womit die Chancen und Grenzen einer kommunalen Bildungspolitik auch im Zusammenspiel mit dem staatlichen Schulsystem neu justiert und klarer konturiert würden, u. a. mit Blick auf Kooperation, Ressourcen und Zuständigkeiten.

Allerdings bedarf es auch weiterer entsprechender Rahmenbedingungen und Grundvoraussetzungen. Diese kommen nicht von selbst oder können auch nicht einfach organisatorisch „verordnet“ werden. Dazu gehört die Bereitschaft der beteiligten Akteure, sich freiwillig auf einen solchen Prozess einzulassen und Konkurrenzen abzubauen. Auch müssen die Partner auf ein stabiles Förder-system zurückgreifen können (was in Kommunen in der Haushaltssicherung immer schwerer zu realisieren sein wird). Schließlich stellt sich immer auch die Frage nach dem Ertrag im Sinne von Wirkung, was zu einem erhöhten Legitimationsnachweis führen kann. Hier werden zukünftig klare Aushandlungsprozesse zwischen den verschiedenen Verantwortungsebenen notwendig sein.

Kommunale Bildungslandschaften sind aber mehr als nur Orte der Organisation und Kooperation unterschiedlicher Bildungsträger und Einrichtungen. Sie sind der „Kopf“ einer lokalpolitischen Gestaltung von Bildungswelten und eines umfassenden Förderverständnisses. In der Perspektive der Bildungsförderung sollten kommunale Bildungslandschaften daher Orte der Verbindung von Bildung, Betreuung und Erziehung in privater und öffentlicher Verantwortung sein. Dies entspricht der grundlegenden Tendenz, wie sie in diesem Bereich als besonderes und signifikantes Merkmal der Entwicklung der Kinder- und Jugendhilfe gesehen wird. Die Kommission regt an, diesen Prozess durch weitere Modelle bzw. Kon-

zepte fortzuführen. Sie sieht allerdings erheblichen Forschungsbedarf, da hierzu bislang zu wenig Erkenntnisse über die Implementierung und das Gelingen solcher Prozesse vorliegen. Vor allem fehlt es an überregionalen „Formatierungen und Mischfinanzierungsmöglichkeiten“ (Stolz 2010), die jedoch erforderlich wären, wenn bestehende Ambivalenzen sowohl bei der Kinder- und Jugendhilfe als auch bei der Schule aufgelöst werden sollen.

Aus der Sicht der Sachverständigenkommission ist es daher besonders wichtig, dass Länder und Kommunen verstärkt diesen Prozess des Zusammenwirkens von Jugendhilfe und Schule beachten, ihn konsequent fördern, aber auch verbindliche Formen der Finanzierung und Institutionalisierung sowie der Absprachen sicherstellen. Dabei kommt den Kommunen, die i. d. R. als Schulträger nur für die äußeren Schulangelegenheiten zuständig sind, eine besondere Funktion zu. Sie sind zugleich der örtliche Träger der öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe und nehmen daher eine zentrale Schlüsselrolle in diesem Prozess ein. In Landkreisen bietet sich die Federführung auf Kreisebene in enger Zusammenarbeit mit den kreisangehörigen Gemeinden an.

15.2.4 Kinder- und Jugendarbeit

Versucht man angesichts der dargestellten Entwicklungen in Kindheit und Jugendphase und den gesellschaftlichen Hintergründen des Aufwachsens junger Menschen in dieser Zeit (vgl. Teil B) ein Fazit bezogen auf die Kinder- und Jugendarbeit zu ziehen, so gibt es hierauf keine einfache Antwort. Denn es gibt wohl kaum ein Handlungsfeld in der Kinder- und Jugendhilfe, das so vielfältig und facettenreich und auch regional so verschieden ausgeprägt ist wie die Kinder- und Jugendarbeit – wobei damit nicht allein die Unterschiede in den Ausgangsbedingungen zwischen den ostdeutschen und den westdeutschen Bundesländern gemeint sind. Die Vielfalt der Kinder- und Jugendarbeit ist zwar aus Sicht dieses Berichts eine besondere Stärke, spiegelt sie doch ihre regionale Orientierung wider, sie macht jedoch zugleich die Unübersichtlichkeit aus, da sie es erschwert, ein präzises Bild über dieses Feld, die Nutzung durch Kinder und Jugendliche und vor allem die Wirkungen zu erhalten. Selbsteinschätzungen von Trägern und Organisationen der Kinder- und Jugendarbeit reichen dazu allein nicht aus.

Es bleibt mit Blick auf die in diesem Bericht dargestellten Entwicklungen die Frage, welche Akzente die Kinder- und Jugendarbeit setzen sollte, um auch in Zukunft ihrer Rolle als außerschulischer Bildungsbereich mit eigenen spezifischen Ansätzen und Grundverständnissen gerecht zu werden und für junge Menschen attraktiv zu sein. Denn sie sieht sich Herausforderungen gegenüber, auf die Träger und Organisationen nicht mehr mit einem „Weiter so“ reagieren können (Rauschenbach u. a. 2010). Vielmehr muss die Kinder- und Jugendarbeit um ihren Stellenwert im System der Angebote für junge Menschen außerhalb von Familie und Schule ringen und sich neu „beweisen“. Dies gilt nicht allein gegenüber den Zuwendungsgebern, es bezieht sich vor allem auf ihre Adressatinnen- und Adressatengruppen.

Zu diesen Herausforderungen gehören vor allem:

- Die demografische Entwicklung bedingt nicht allein einen Rückgang der Zielgruppe Jugend, sondern zugleich auch eine regionale Differenzierung in den Zielgruppen und fordert Orte der Mitgestaltung und der Ausübung sozialer wie auch politischer Teilhabe.
- Der Ausbau der Ganztageschulen und auch die insgesamt höheren Zeitbudgets, die für den Lernort Schule aufzuwenden sind, führen zu z. T. völlig anderen Zeitplanungen und Verschiebungen in der Gestaltung der Zeit bei Kindern und Jugendlichen.
- Kommerzielle Freizeitmöglichkeiten haben die Optionsvielfalt deutlich erweitert und stehen oftmals in Konkurrenz zur Kinder- und Jugendarbeit, was durch die Bedeutung der neuen Medien und virtuellen sozialen Kontakte eher noch verstärkt wird.
- Der nachlassende Bereitschaft Jugendlicher, sich systematisch und dauerhaft freiwillig zu engagieren und Verantwortung zu übernehmen, verändert das für die Jugendarbeit so wichtige Grundprinzip der Ehrenamtlichkeit.

Die Träger erkennen, dass die Nachfrage nach ihren Angeboten nicht mehr als etwas Selbstverständliches in der Alltagsplanung junger Menschen gilt und müssen daraus entsprechende Schlussfolgerungen für ihr Profil ziehen. So haben sich Jugendverbände und die offene Kinder- und Jugendarbeit teilweise z. B. gegenüber der Schule geöffnet und beteiligen sich heute am Ort Schule mit Angeboten der Bildung, Betreuung und Erziehung. Sie beziehen Angebote des Sports und der Kultur in ihr Programm ein, bieten Ferienprogramme für unterschiedliche Zielgruppen und setzen, auch für neue Zielgruppen, auf das Erleben von Gemeinschaft und gemeinsame Bildungsprozesse. Sie erkennen damit zunehmend ihre Rolle als Bildungsbegleiter und Bildungsunterstützer und beziehen dabei ihre Möglichkeiten als andere Akteure von Bildung ein. Der von Bildung geprägte Lebensalltag junger Menschen fordert auch von der Jugendarbeit Ansätze einer systematischeren Förderung. Dabei wird es darauf ankommen, dass es der Kinder- und Jugendarbeit gelingt, Anschluss an unterschiedliche jugendliche Milieus zu gewinnen. Dazu braucht es die „Nähe“ zu den Kindern und Jugendlichen bzw. ihren Lebenswelten. Diese wird die Kinder- und Jugendarbeit nur erreichen, wenn sie eine „Geh-Struktur“ entwickelt, um von ihr „entfernte“ Kinder und Jugendliche ansprechen zu können. Beispiele zeigen, dass dies gelingen kann, wenn im wohnortbezogenen Umfeld verstärkt der Blick auf die Heterogenität der Zielgruppe gelegt wird. Die Beziehung zu diesen Zielgruppen zu festigen, ist von grundlegender Bedeutung, denn für diese können Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit in „ihrem“ Stadtteil ideale Treffpunkte sein, die sie sich erschließen und erhalten müssen.

In Anbetracht der Bedeutungszunahme außerschulischer Lernorte kann die Kinder- und Jugendarbeit jungen Menschen Anregung und Orientierung bei neuen Lernerfahrungen, u. a. bei der Nutzung neuer Medien, geben und an

den sportlichen und kulturellen Interessen junger Frauen und Männer anknüpfen.

Dabei geht es nicht um eine Gegenwelt zur Schule (obwohl dies ebenfalls eine wichtige Rolle sein kann); vielmehr muss sie sich als eine Ergänzung im ganzheitlich verstandenen Bildungsprozess verstehen und Schule als einen Ort begreifen, der sich auch in einem Lernprozess befindet und sich der Bedeutung außerschulischer Bildungsprozesse nicht verschließen kann. Dabei können z. B. „Jugendbüros“ im Sinne von Anlaufstellen in den Schulen ebenso hilfreich sein wie konkrete Angebote an den Nachmittagen. Die Überlegung, den Ganzttag an Schulen so zu gestalten, dass Einrichtungen der Jugendarbeit einmal wöchentlich die Möglichkeit erhalten, ihre Ziele und Anliegen zu platzieren, könnte der Kinder- und Jugendarbeit nutzen.

Dass die Kinder- und Jugendarbeit sich verändern muss, ist eine bisher eher versteckt und nicht offensiv ausgesprochene Erwartung auch seitens der Politik. Der Prozess einer Stärkung der Kinder- und Jugendarbeit, die Förderung der Bereitschaft, sich zu verändern und sich neuen Formen gegenüber zu öffnen, sowie die gewollte stärkere Verankerung im Kontext von Schule bedarf aber einer nachhaltigen Unterstützung durch die politischen Entscheidungsträger. Diese sind gefordert, der Kinder- und Jugendarbeit die notwendigen finanziellen Ressourcen zur Verfügung zu stellen, die sie für den Veränderungsprozess und für ein systematischeres Zusammenwirken mit der Schule braucht.

15.2.5 Freiwilligendienste

Mit der Einführung des Bundesfreiwilligendienstes und der Stärkung der Jugendfreiwilligendienste FSJ und FÖJ sowie nicht zuletzt im Zuge der Herausbildung weiterer Formen von Freiwilligendiensten hat eine enorme quantitative Expansion von Freiwilligendienstplätzen und der Anzahl junger Menschen, die einen Freiwilligendienst absolvieren, stattgefunden. Damit haben sich Aussagen der Trägerorganisationen, wonach hinter jedem besetzten freiwilligen Platz mindestens ein weiterer unversorgter Bewerber bzw. eine unversorgte Bewerberin steht, zumindest als nicht aus der Luft gegriffen erwiesen. Freiwilligendienste weisen zumindest für einen Teil der jungen Menschen eine gewisse Attraktivität auf. Dies ist allerdings keine Garantie dafür, dass sich Freiwilligendienste als eine besondere Form des bürgerschaftlichen Engagements und als Lernort in der Übergangsphase in das Erwachsenenleben auch in Zukunft als Erfolgsmodell erweisen werden. Demografische Entwicklungen, Veränderungen des Aufwachsens und der Motivlagen junger Menschen sowie veränderte Anforderungen im Ausbildungs- und Beschäftigungssystem tragen dazu bei, dass die Freiwilligendienste in den kommenden Jahrzehnten vor neuen Herausforderungen stehen werden. Einige dieser Herausforderungen sollen im Folgenden kurz benannt werden.

(1.) *Demografische Entwicklung:* Die absehbaren demografischen Entwicklungen werden in Kombination mit Veränderungen im Bildungs- und Hochschulsystem dazu

führen, dass die jungen Menschen, die für einen (Jugend-)Freiwilligendienst potenziell in Frage kommen, durchschnittlich jünger und in ihrer Anzahl weniger werden. So führt insbesondere die Verkürzung der allgemein bildenden Schulzeit durch Vorverlegung des Einschulungsalters und der Einführung des G8 Gymnasiums dazu, dass ein zunehmender Anteil junger Menschen das allgemein bildende Schulsystem früher verlassen wird. Zugleich nehmen die Jahrgangsstärken junger Menschen in der Spanne zwischen 18 und 20 Jahren in den nächsten Jahren ab, wobei in dieser Hinsicht zum Teil erhebliche regionale Unterschiede zu verzeichnen sein werden. Dies bedeutet, dass entweder der prozentuale Anteil junger Menschen an den jeweiligen Altersjahrgängen nach dem jüngst erfolgten Anstieg durch die Einführung des Bundesfreiwilligendienstes nochmals steigen müsste oder aber die Anzahl der Freiwilligendienstleistenden entsprechend der Entwicklung der Bevölkerung in den adäquaten Altersgruppen linear zurückgehen wird. Ein möglicher Rückgang ist auch deshalb nicht von der Hand zu weisen, da der Anteil der jungen Menschen mit Migrationshintergrund an den entsprechenden Altersjahrgängen zunehmen wird. Insbesondere diese Gruppe ist jedoch – wie bereits skizziert – zumindest bislang unterdurchschnittlich am Freiwilligendienst beteiligt. Allerdings könnte die subjektive Relevanz eines Freiwilligendienstes durch die Verkürzung der allgemein bildenden Schulzeit zunehmen. So ist durchaus denkbar – und zeichnet sich zum Teil bereits ab –, dass junge Menschen, die relativ früh die allgemein bildende Schule verlassen, durchaus bereit und motiviert sind, eine „Auszeit“ in Form eines Freiwilligendienstes zu nehmen, um damit der Verdichtung und Verkürzung von Übergangsprozessen die subjektive Option einer „Entschleunigung“ entgegenzusetzen.

(2.) *Stärkere Berücksichtigung der Interessen, Fähigkeiten und Orientierungen von jungen Menschen aus bildungsfernen Herkunftsmilieus:* Bislang haben Mechanismen der Selbst- und Fremdelektion wirksam dazu beigetragen, dass überwiegend junge Menschen mit höheren Qualifikationen und vermeintlich guten Voraussetzungen Freiwilligendienste im In- und Ausland antreten konnten. Insbesondere – aber keineswegs ausschließlich – in den Auslandsdiensten tragen bestimmte Auswahlkriterien (Fremdsprachenkenntnisse) dazu bei, dass junge Menschen mit niedrigeren Schulabschlüssen eine geringere Chance auf Zugang zu diesen Diensten haben. Mit der Öffnung der Jugendfreiwilligendienste für jüngere Jugendliche und für Jugendliche mit niedrigeren Schulabschlüssen im Jahre 2002 sowie mit der Entwicklung von besonderen Modellvorhaben für benachteiligte junge Menschen (z. B. das Bundesmodellprojekt „Freiwilligendienste machen kompetent“) wurden die Freiwilligendienste auch für junge Menschen zugänglich gemacht, die ganz andere Voraussetzungen und Handlungsdispositionen mitbringen als die bislang dominierende Gruppe der Freiwilligendienstler mit relativ hohen Schulabschlüssen und bürgerlicher Herkunft. Diese Öffnung ist unbedingt erforderlich, um zu vermeiden, dass Freiwilligendienste – mehr oder weniger unbeabsichtigt – zu einer Verstärkung sozialer Ungleichheiten beitragen und damit ihre

spezifischen sozialisatorischen Potenziale gerade denjenigen jungen Menschen vorenthalten, die am meisten hiervon profitieren könnten. Insbesondere die soziale und personale Bildung kann sich für diese Gruppe von jungen Menschen als äußerst wertvoll bei der Entwicklung biografischer Perspektiven und der Erweiterung ihrer berufsbezogenen Kompetenzen erweisen. Diese Gruppe junger Menschen benötigt allerdings eine gezielte und intensive Förderung, Begleitung und Unterstützung durch die Einsatzstellen und Trägerorganisationen. Auch beziehen sich pädagogische Begleitung und Bildungsprogramm am Einsatzort auf andere Schwerpunkte als bei der bislang dominanten Gruppe von Freiwilligendienstlern. Für diese Jugendlichen stehen weniger generelle Fragen der biografischen Sinnsuche und Reflexion im Vordergrund als vielmehr die Überwindung schulischer Defizite sowie Fragen der beruflichen Orientierung und des Aufbaus von Schlüsselqualifikationen. Darüber hinaus bestehen aber auch Passungsprobleme zwischen der „Kultur“ in vielen Einsatzstellen auch der klassischen Freiwilligendienste und den milieuspezifischen Orientierungen und Handlungsdispositionen von bildungsbenachteiligten jungen Menschen. Für die Einsatzstellen bedeutet dies, dass das zuständige Fachpersonal für diese Aufgaben qualifiziert und vorbereitet sein muss und entsprechende Kooperationspartner im Umfeld der Einsatzstelle (Arbeitsagenturen, Bildungsträger etc.) erschlossen werden. Die zukünftige Entwicklung wird zeigen, ob der gleichzeitige Einsatz unterschiedlicher Gruppen junger Menschen in ein und demselben Projekt realistisch ist oder ob sich die unterschiedlichen Teilgruppen junger Freiwilligendienstler auf die verschiedenen Formate von Freiwilligendiensten verteilen. Für den letzteren Fall ist allerdings hervorzuheben, dass auf die Gruppe der benachteiligten jungen Menschen spezialisierte Freiwilligendienste bislang nur in Modellvorhaben und damit zeitlich befristet entwickelt worden sind (vgl. Liebig 2007).

(3.) *Gewinnung von jungen Menschen mit Migrationshintergrund:* Eine besondere Herausforderung besteht in diesem Zusammenhang darin, die bisherigen Freiwilligendienste verstärkt auch für junge Menschen mit Migrationshintergrund zu erschließen. Die bisherigen Erfahrungen mit entsprechenden Modellvorhaben zeigen, dass gerade für junge Menschen mit Migrationshintergrund spezifische Zugangshürden und Hemmnisse gegenüber den herkömmlichen Freiwilligendiensten überwunden werden müssen, die mit bisherigen biografischen Erfahrungen und kulturellen Orientierungen dieser spezifischen Teilgruppe sowie den Interessen und Praktiken der auswählenden Institutionen zusammenhängen. Um also die Schwellen, Ängste und Zugangshürden für junge Menschen mit Migrationshintergrund zu überwinden, bedarf es einer systematischen Erkundung von Gelingensbedingungen und guten Praxisansätzen in Modellvorhaben sowie eines grundsätzlichen Umdenkens bei Trägerorganisationen und Einsatzstellen (vgl. hierzu die Beiträge in Schmidle u. a. 2012 sowie Huth 2011).

(4.) *Klärung der Koexistenz von Bundesfreiwilligendiensten und Jugendfreiwilligendiensten:* Eine zentrale Herausforderung der nächsten Jahre wird darin bestehen, die

arbeitsteiligen Beziehungen zwischen den klassischen Formaten der Jugendfreiwilligendienste und dem neu entstandenen Bundesfreiwilligendienst einvernehmlich zu regeln. Der Bundesfreiwilligendienst hat sich bekanntlich innerhalb von einer relativ kurzen Zeitspanne zu einem bedeutsamen Faktor in der Landschaft der Freiwilligendienste entwickelt. Die beschleunigten Prozesse des Aufbaus neuer Strukturen und der Anpassung der bestehenden Institutionen an die neuen Regelungen des Bundesfreiwilligendienstes haben aber sowohl zu Unklarheiten in der inhaltlichen Profilierung als auch zu Unwägbarkeiten im Hinblick auf die quantitative Entwicklung dieses neuen Dienstes geführt. So ist bislang noch nicht absehbar, ob sich diese hohe Zahl von Freiwilligen auch in Zukunft stabilisieren lässt, da davon auszugehen ist, dass ein gewisser Teil an jungen Männern den Zivildienst bereits fest eingeplant hatte und sich aus diesem Grund alternativ für einen Bundesfreiwilligendienst entschied – auch haben die doppelten Abiturjahrgänge möglicherweise zu einer vorübergehenden Attraktivität dieser Option beigetragen. Auch zeigen erste Analysen, dass die Mehrzahl der älteren Freiwilligen aus den neuen Bundesländern kommt, was nicht zuletzt mit den Arbeitsmarktchancen älterer Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer in dieser Region zu tun hat. In den alten Bundesländern konkurrieren beide Dienstformate – die herkömmlichen Jugendfreiwilligendienste und der neue Bundesfreiwilligendienst – um die gleiche Personengruppe, die, demografisch bedingt, kleiner werden wird. Es wird daher sehr genau zu beobachten sein, wie sich die anteiligen Zahlen in den beiden Dienstformen künftig entwickeln werden.

Mögliche Konkurrenzbeziehungen könnten z. B. dadurch entschärft werden, dass der Bundesfreiwilligendienst für ältere Freiwillige durch eine Steigerung seines Bekanntheitsgrads und einer entsprechenden inhaltlichen Profilierung an Attraktivität hinzugewinnt. Hinter solchen Fragen stehen allerdings auch zentrale inhaltlich-konzeptionelle Schwierigkeiten. So ist es bislang – erwartungsgemäß – noch nicht gelungen, den neuen Bundesfreiwilligendienst gerade vor dem Hintergrund der Heterogenität der beteiligten Freiwilligen inhaltlich gegenüber den Jugendfreiwilligendiensten zu profilieren. Es wird also in Zukunft darauf ankommen, den Bestand der Jugendfreiwilligendienste auch und gerade gegenüber einer möglichen Dominanz des zentral gesteuerten Bundesfreiwilligendienstes zu erhalten, um auf diese Weise die spezifische Qualität der Jugendfreiwilligendienste als zivilgesellschaftliche Lerndienste für junge Menschen zu stabilisieren.

Abschließend sei auf zwei übergreifende kritische Entwicklungen hingewiesen, die zurzeit kontrovers diskutiert werden (vgl. auch Jakob 2011). Zum einen müssen die Entwicklungen im Bereich der Freiwilligendienste als Beleg dafür genommen werden, dass der staatliche Einfluss in diesem Handlungsfeld steigt. Mit der Einführung des § 14c des Zivildienstgesetzes im Jahre 2002, mit der Etablierung neuer Freiwilligendienste im entwicklungs- und kulturpolitischen Bereich sowie mit den Modellprojekten „Generationsübergreifende Freiwilligendienste“ und „Freiwilligendienste aller Generationen“ spielen

staatliche Interessen und Zielsetzungen im Sinne beispielsweise der Kompensation der weggefallenen Zivildienststellen in den Freiwilligendiensten eine nie da gewesene Rolle. Auch hat die Vielfalt neu eingeführter Spielarten von Freiwilligendiensten zu einer Verwässerung der „Marke“ Freiwilligendienst beigetragen und den Einfluss der Zivilgesellschaft in diesem Bereich geschwächt. Eine weitere Tendenz in diesem Zusammenhang ist die Monetarisierung des Engagements. Hier besteht die reale Gefahr, dass insbesondere zeitlich verbindliche Formen des Engagements sowohl in ihrer Anreizwirkung als auch in ihrer arbeitsmarktpolitischen Bedeutung in die Nähe von Niedriglohnbeschäftigung gerückt werden. Nicht zuletzt aus diesem Grund wird es in Zukunft darauf ankommen, problematische Auswirkungen der Monetarisierung und Verdienstlichung des freiwilligen Engagements kritisch im Auge zu behalten und die Prinzipien der Arbeitsmarktneutralität und der Zusätzlichkeit zu stärken, um Verdrängungseffekte zwischen freiwilligem Engagement und Erwerbsarbeit zu vermeiden.

15.3 Berufliche Ausbildung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen

Ein gelingender Übergang von der Schule bzw. dem Studium in die Ausbildung bzw. in einen zukunftssicheren Beruf gilt als eine wesentliche Entwicklungsaufgabe des Jugendalters. Zugleich ist aber festzustellen, dass dieser Übergang für viele nicht mehr bruchlos zu meistern ist und dass der Übergang längst an Selbstverständlichkeit verloren hat. Das gilt auch nicht mehr allein nur für Jugendliche aus benachteiligten Lebenswelten. Es betrifft vielmehr auch Jugendliche, die über gute Schulabschlüsse verfügen. Junge Menschen erfahren, dass die Wertigkeit von Zertifikaten nicht mehr in dem Maße wie in früheren Jahren gilt. Auch die Entscheidung darüber, welchen beruflichen Weg man einschlagen will, wird oftmals hinausgeschoben, da Grundentscheidungen über den weiteren beruflichen Weg von vielen Faktoren abhängig sind und es an verbindlichen Orientierungen fehlt. So wird zunehmend nach der allgemein bildenden Schule nach Möglichkeiten eines „Übergangs“ gesucht, was sich auch an der wachsenden Teilnahme Jugendlicher an den Freiwilligendiensten, aber auch an Praktika oder dem Jobben vor Aufnahme eines Studiums festmachen lässt. Für Jugendliche mit Abitur gilt auch nicht mehr allein nur der direkte Weg ins Studium. Denn mehr und mehr von ihnen wählen auch den Weg in eine duale Ausbildung. So stieg nach Angaben des Bundesinstituts für Berufsbildung zwischen 2002 und 2008 der Anteil der Studienberechtigten an den neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen von rund 14 auf rund 21 Prozent (Lex/Zimmermann 2011, S. 605).

Festzustellen ist, dass sich hier in den letzten Jahren ein neuer Verdrängungswettbewerb herausgebildet hat. Denn das Ergebnis dieser Entwicklung ist, dass – trotz Fachkräftemangel – die Konkurrenz um einen Ausbildungsplatz diejenigen ohne Chance lässt bzw. deren Chancen deutlich verringert werden, die „nur“ über einen Hauptschulabschluss verfügen. Sie haben insgesamt auffallend

geringere Chancen, noch dazu, wenn ein Migrationshintergrund vorliegt. Das gilt umso mehr für diejenigen, die über keinen Schulabschluss verfügen, denn ein qualifizierter Schulabschluss ist immer noch die entscheidende Grundlage – wenn auch nicht die Garantie – für den Eintritt in eine berufliche Ausbildung.

Die Einschränkungen, mit denen junge Leute mit maximal dem Hauptschulabschluss im dualen System konfrontiert sind, erklären das Streben vieler Jugendlicher und ihrer Eltern nach höherwertigen allgemein bildenden Schulabschlüssen. Der in fast allen Bundesländern zu beobachtende Umbau der Sekundarstufe I in Richtung Zweigliedrigkeit kommt diesem Streben entgegen. Gleichwohl sind viele Programme zur Verbesserung der Berufsorientierung noch immer schwerpunktmäßig auf Hauptschulen ausgerichtet (Lippegaus-Grünau u. a. 2010), als ginge es vor allem darum, Absolventinnen und Absolventen von Hauptschulen möglichst schnell in eine betriebliche Ausbildung zu bringen.

Gerade aber der Eintritt in eine berufliche Ausbildung ist für viele Jugendliche und junge Erwachsene der bedeutende Schritt, der eine berufliche Perspektive überhaupt erst möglich macht. Daher soll auch in diesem Zusammenhang auf die Erfordernisse aufmerksam gemacht werden, die einen solchen Schritt für möglichst viele Jugendliche, auch für diejenigen, deren Bildungsgang äußerst schwierig verlaufen ist, möglich machen. Denn die zur Situation des Dualen Systems, des Schulberufssystems und des Übergangssystems erstellte Expertise von Braun zeigt, dass das duale System der zentrale Bereich des Berufsausbildungssystems ist, weil es aus Sicht der Wirtschaft ein effektives System für die Qualifizierung junger Fachkräfte ist und es für Jugendliche nach wie vor eine hohe Attraktivität hat (Braun 2012). Es hat sich erwiesen, dass auch Jugendliche mit ungünstigen Voraussetzungen durch das duale System stabil in Erwerbsarbeit und berufliche Qualifizierung integriert werden können. So ist, entgegen dem eigenen Selbstverständnis von der prinzipiellen Offenheit und Gleichwertigkeit seiner Ausbildungsgänge, das duale System durch erhebliche Segmentierungen gekennzeichnet (ebd.), die – auf einen Nenner gebracht – bedeuten: Je schlechter die schulischen Voraussetzungen Jugendlicher, desto höher das Risiko,

- dass sie keinen Zugang zu einer betrieblichen Ausbildung finden;
- dass – wenn sie doch in Ausbildung gelangen – diese Ausbildung unter Bedingungen erfolgt, die das Abbruchrisiko erhöhen;
- dass die Ausbildung in Ausbildungsgängen von kürzerer Dauer und engerem inhaltlichen Profil erfolgt;
- dass sie in Berufen mit erhöhtem Arbeitsmarktrisiko erfolgt – geringeren Aussichten, im erlernten Beruf zu arbeiten;
- dass Jugendliche mit Migrationshintergrund zusätzlich Gefahr laufen, in Auswahlverfahren aussortiert zu werden.

Eine Chance, diese Segmentierungen abzubauen bzw. zu mildern, eröffnet sich möglicherweise durch den Umstand, dass sich durch die demografische Entwicklung die „Nachfragemacht“ der Bewerberinnen und Bewerber erhöht und dass Ausbildungsbetriebe verstärkte Anstrengungen unternehmen werden, auch Jugendliche mit ungünstigen schulischen Voraussetzungen und Jugendliche mit Migrationshintergrund erfolgreich zu Fachkräften auszubilden. Damit dies auch geschieht, wären aber folgende Schritte hilfreich:

- Die Hürden für Jugendliche mit Migrationshintergrund beim Zugang zur betrieblichen Ausbildung sollten durch den Einsatz kulturfairer Auswahlverfahren verringert und Ausbildungserfolge sollten durch gezielte Sprachförderung gesichert werden.
- Ausbildungsabbrüche sollten durch Begleit- und Unterstützungsangebote verhindert werden.
- Jugendliche mit Behinderungen müssen, wie das Gesetz es vorschreibt, soweit irgend möglich in regulären Ausbildungsgängen ausgebildet werden. Wenn notwendig, muss flankierende Unterstützung angeboten werden.
- Für Ausbildungsgänge mit maximal zweijähriger Dauer und engem inhaltlichen Profil muss die theoretisch gegebene Durchlässigkeit in drei- bzw. dreieinhalbjährige Regelausbildungsgänge auch praktisch stattfinden. Das Prinzip, dass Jugendliche mit vermeintlichen oder tatsächlichen Defiziten in Ausbildungsgängen von kürzerer Dauer zu qualifizieren sind, gehört auf den Prüfstand.
- Um die Chancen von Ausbildungsabsolventinnen und -absolventen auf Arbeit im erlernten Beruf zu erhöhen, müssen sie Gelegenheit haben, nach Ausbildungsende das Erlernte praktisch einzusetzen. Hier helfen tarifliche Übernahmevereinbarungen. Wo diese nicht greifen, müssen Alternativen entwickelt werden.
- Und schließlich: Für junge Erwachsene, die den Regelzeitpunkt für die Aufnahme einer Ausbildung „verpasst“ haben, müssen tragfähige Wege für den nachträglichen Erwerb von Ausbildungsabschlüssen geschaffen werden.

Wichtig ist aber auch, dass Ausbildungsgänge des *Schulberufssystems* stärker in den Blick genommen und in die Strategien der Überwindung von regionalen Defiziten im Platzangebot des dualen Systems sowie zur Qualifizierung junger Menschen, die nicht den Erwartungen der Ausbildungsbetriebe entsprechen, einbezogen werden müssen. Die fehlende bildungspolitische Aufmerksamkeit für das Schulberufssystem begünstigt das Fortbestehen einer Unübersichtlichkeit, fehlende Transparenz über Kostenbelastungen von Jugendlichen und deren Familien durch Schulgebühren und eine (im Vergleich zum dualen System) erhöhte Selektivität nach Schulabschlüssen.

Vordringlich sollten mit Blick auf das *Schulberufssystem* folgende Schlussfolgerungen angegangen werden:

- Es müssen Schritte ergriffen werden zur Erhöhung der Übersichtlichkeit, Vergleichbarkeit und zur Herstellung von Transparenz zu den Ausbildungskosten für

die Ausbildungsgänge des Schulberufssystems. Das ist nur von den Ländern gemeinsam zu leisten.

- Es werden mehr Informationen benötigt über die Bedingungen des Gelingens und Misslingens in Ausbildungsgängen des Schulberufssystems. Das ist eine Voraussetzung dafür, dass Verbesserungsbedarf und Verbesserungsmöglichkeiten erkannt werden.
- Das Schulberufssystem muss gezielt geöffnet werden für Jugendliche mit schlechten schulischen Voraussetzungen und für junge Zuwanderer.

Gerade auf diesem Weg des Übergangs deuten sich verbesserte Chancen betroffener Jugendlicher und junger Erwachsener an. Denn das bestehende Übergangssystem ist in seinen Bildungsgängen und Funktionen heterogener und wirksamer, als die sogenannte „Warteschleifendebatte“ suggeriert. Stark bildungsbenachteiligte Jugendliche holen in berufsvorbereitenden Bildungsgängen Hauptschulabschlüsse nach und gelangen über die Berufsvorbereitung in Ausbildung. An Berufsfachschulen verbessern junge Leute in großer Zahl ihre Bildungsgrundlagen und erwerben mittlere Bildungsabschlüsse.

Aber das Übergangssystem wird dennoch seinem eigenen Anspruch nicht gerecht. Die Zahl derjenigen, die nach einem Jahr Berufsvorbereitung in einen zweiten berufsvorbereitenden Bildungsgang einmünden, ist größer als die Zahl der Einmündungen in Ausbildung. Ein Fünftel der Hauptschulabsolventinnen und -absolventen, die an einer Berufsfachschule den mittleren Bildungsabschluss erwerben, fällt danach – erst einmal oder auch auf Dauer – aus dem Bildungs- und Ausbildungssystem heraus.

Insgesamt ist festzustellen, dass es trotz vieler Erfolge weiterhin Jugendliche geben wird, die nach der allgemein bildenden Schule einen berufsvorbereitenden Zwischenschritt benötigen, und dass auch Jugendliche aus Hauptschulzügen eine zweite Chance brauchen, um mittlere Bildungsabschlüsse zu erwerben. Damit berufsvorbereitende und berufsfachschulische Bildungsgänge dem Anspruch der Chancenverbesserung durch das Übergangssystem gerecht werden können, sollte nach Ansicht der Kommission Folgendes geschehen:

- Jugendlichen, die einen berufsvorbereitenden Bildungsgang erfolgreich abschließen, sollte ein Anschluss in Ausbildung garantiert werden. Wo es dafür kein auswahlfähiges betriebliches Angebot gibt, muss das Schulberufssystem die Einlösung dieser Garantie gewährleisten.
- Die allgemein bildende Funktion berufsfachschulischer Bildungsgänge muss explizit zur Kenntnis genommen werden. Die Verknüpfung von beruflichen und allgemein bildenden Inhalten muss in ihrem Potenzial zur Förderung auch bildungsbenachteiligter Jugendlicher genutzt werden. Durch eine systematische Karriereplanung müssen Anschlüsse – seien sie allgemein bildend, seien sie berufsbildend – gesichert werden.

Alle drei Sektoren des Berufsausbildungssystems, Duales System, Schulberufssystem und Übergangssystem, haben starke Potenziale, einzeln und einander ergänzend zur beruflichen und sozialen Integration der jungen Generation beizutragen, insbesondere auch zur Integration von jungen Menschen, die wegen ihrer Herkunft oder ihrer Bildungsbiografie von Ausbildungslosigkeit bedroht sind. Dazu müssen die genannten Defizite beseitigt und Fördermöglichkeiten ausgeschöpft werden.

An der Schwelle von der Schule in eine Ausbildung bzw. die Arbeitswelt wird aber auch deutlich, was die öffentliche Verantwortung gegenüber der privaten Verantwortung ausmacht. Immer weniger wird im Sinne von „privater Zuständigkeit“ der Übergang erfolgreich regelbar sein und diese Verantwortung allein vom Elternhaus wahrgenommen werden können, auch wenn es bei der grundsätzlichen Verantwortung der Eltern für einen gelingenden Prozess des Aufwachsens bleibt.

15.4 Hilfen für Familien und junge Menschen

Demografisch bedingte Rückgänge bei den hier relevanten Altersgruppen sind in Westdeutschland nur bei den über, in Ostdeutschland bei den unter Zehnjährigen zu erwarten. Die bisherigen Entwicklungen zeigen allerdings, dass die Bedarfe nach Hilfen zur Erziehung, insbesondere bei den familienunterstützenden und familienergänzenden Hilfen, in den letzten Jahren kontinuierlich gestiegen sind. Daher wird im Bereich der Hilfen zur Erziehung nicht damit zu rechnen sein, dass die demografischen Veränderungen spürbare Auswirkungen auf die Inanspruchnahme dieser Hilfen haben werden (so auch KVJS/Bürger 2010, S. 6). Eher ist hier mit einer weiteren Steigerung der Fallzahlen zu rechnen. Im Bereich der Hilfen zur Erziehung muss man sich auch vergegenwärtigen, dass von den Hilfen zur Erziehung (ohne die Erziehungsberatung) rund zwei bis drei Prozent der unter 18-Jährigen betroffen sind und somit demografische Veränderungen erheblich geringere quantitative Effekte haben als zum Beispiel im Bereich der Kindertagesbetreuung, wo bei den Fünfjährigen fast 100 Prozent der Altersgruppe erreicht werden (Schilling 2012c, S. 7).

Hilfe, Unterstützung und außerschulische Bildungsangebote für Familien und junge Menschen werden bereits gegenwärtig zunehmend in Anspruch genommen. Die Verschiebungen zwischen dem Aufwachsen in öffentlicher und in privater Verantwortung werden sich in den nächsten Jahren voraussichtlich auch in diesem Handlungsfeld noch stärker zeigen – durch ein „Selbstverständlichwerden“ von Bildungs- und Unterstützungsangeboten für Familien „von Anfang an“ sowie durch eine weiter steigende Inanspruchnahme individueller Kinder-, Jugend- und Familienhilfen. Die Einrichtungen und Dienste der Kinder- und Jugendhilfe wie auch die kommunalpolitischen Akteure, insbesondere die Jugendhilfeausschüsse, müssen sich diesen Entwicklungen mit der Bereitschaft stellen, trotz einer rückläufigen Anzahl junger Menschen den hohen Ausbaustand der Kinder- und Jugendhilfe zu erhalten oder sogar noch auszubauen.

15.4.1 Eltern- und Familienbildung

Im Zusammenhang mit den gesellschaftlichen Bemühungen um einen möglichst guten Start von Kindern „von Anfang an“ und um frühkindliche Bildung werden die Bedeutung und die Inanspruchnahme von Eltern- und Familienbildung voraussichtlich weiter zunehmen. Dies wird naturgemäß besonders in Regionen der Fall sein, in denen entsprechende staatliche Programme existieren. Im Zuge dieser Entwicklung werden die Träger der Eltern- und Familienbildung

- sich mit ihren Angeboten neu ausrichten müssen. Spiel- und Krabbelgruppen, die häufig von Familienbildungsstätten angeboten wurden, werden z. B. vermutlich mit der zunehmenden Anzahl von Betreuungsangeboten für unter Dreijährige in Kindertageseinrichtungen und in der Kindertagespflege weniger nachgefragt werden;
- neue Kooperationen eingehen müssen, z. B. Bildungsangebote in und mit Kindertageseinrichtungen organisieren oder in Zusammenarbeit mit Fachkräften des Gesundheitsbereichs in den Frühen Hilfen oder mit Trägern der Kinder- und Jugendhilfe für Familien, die Hilfen zur Erziehung in Anspruch nehmen, tätig werden; und
- sich für neue Zielgruppen öffnen müssen, z. B. verstärkt auch für bildungsferne Schichten und benachteiligte Bevölkerungsgruppen ein attraktives, erreichbares und bezahlbares Angebot bereithalten.

Die Sachverständigenkommission appelliert an die Einrichtungen der Eltern- und Familienbildung, ihre Angebote zukünftig so auszurichten, dass sie auch für Familien aus sozial benachteiligten, bildungsfernen Milieus sowie für Familien, in denen ein Elternteil oder beide Eltern nicht deutsch sprechen und Verständigungsprobleme haben, attraktiv sind. Angebote sind hierfür methodisch-didaktisch zu modifizieren, möglichst nahe an der Lebenswelt der Bürgerinnen und Bürger zu situieren, und sie müssen mit Geh-Strukturen verbunden werden bzw. nahe am Lebensfeld der Familien platziert werden. Diesen Weg gehen bereits viele der „neuen“ Institutionen der Eltern- und Familienbildung, u. a. auch gefördert durch das Bundesprogramm „Elternchance ist Kinderchance“.

15.4.2 Frühe Hilfen

Die Frühen Hilfen werden in den nächsten Jahren – nach ihrer stürmischen Implementierungsphase, der gesetzlichen Rahmung im Bundeskinderschutzgesetz und ihrer dauerhaften Co-Finanzierung durch den Bund (vgl. § 4 KKG) – eine Phase der methodischen und institutionellen Etablierung und Konsolidierung durchlaufen müssen, wozu auch fortwährende Evaluationen ihrer Wirkungen gehören müssen. Besonders interessant wären dabei Vergleichsuntersuchungen zu den Ergebnissen der deutlich unterschiedlichen kommunalen Modelle. In den noch jungen Frühen Hilfen wird es zukünftig darum gehen, sich vor Ort reflexiv immer wieder neu zu vergewissern, ob das Zusammenspiel von frühem Schutzauftrag, früher Förderung und Willkommenskultur stimmig ist und es keine

letztlich kontraproduktiven Vermischungen gibt, z. B. indem der Willkommensbesuch doch vorrangig der „Detektierung“ potenziell Kindeswohlgefährdender Verhältnisse dient.

Es gilt im Weiteren das Nebeneinander aus

- hauptamtlicher Arbeit in „Frühe-Hilfen-Teams“, die aufsuchend im multiprofessionellen Team aus Sozialpädagogen, Hebammen und Kinderkrankenschwestern niedrigschwellige Hilfe leisten, ohne dass es immer eines Antrags mit Bedarfsprüfung etc. bedarf,
- Willkommensbesuchen oder vergleichbaren Informationsdiensten,
- Ehrenamtlichen Projekten, die im Gemeinwesen junge Familien bei Bedarf niederfrequent und zeitlich befristet unterstützen („opstapje“, Familienpaten, „welcome“),
- einer familienfreundlichen Infrastruktur (Elterncafés, Mütterzentren, offenen Treffs) und
- sinnvollen Netzwerkstrukturen der ansonsten arbeitsteilig agierenden Institutionen (Ärzte, Jugendamt, Einrichtungen der Kindertagesbetreuung etc.)

so zu gestalten, dass Doppelstrukturen vermieden und Angebote gut abgestimmt werden. Hier gilt es nach wie vor, Projekte offen zu erproben, selbstkritisch zu evaluieren und bedarfsgerecht anzupassen.

15.4.3 Erziehungsberatung

Wollen Beratungsstellen für Erziehungs-, Familien- und Jugendberatung auch in Zukunft ihrer Rolle als wesentlicher Baustein der psychosozialen Infrastruktur von Kommunen in Ost- wie in Westdeutschland gerecht werden, dann besteht die Herausforderung darin, sich noch deutlich stärker, als dies bisher der Fall ist, mit anderen Diensten und Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe wie des Gesundheitsbereichs zu verzahnen. Die „Nur-Komm-Struktur“ muss ergänzt werden durch eine flexiblere, offener Haltung, die versucht, Erziehungsberatung möglichst dort zu situieren, wo junge Menschen und Eltern unaufwändig – zumindest für den Erstkontakt – erreicht werden. Dies können z. B. regelmäßige offene Sprechstunden in einer Kindertageseinrichtung, einem Familienzentrum oder einem Schulzentrum sein. Eine moderne Erziehungs- und Familienberatung muss dabei das Eine tun, sich nämlich zum Gemeinwesen hin öffnen, sich tatsächlich als Netzwerker zwischen Familienbildung, Jugendamt, Gesundheitswesen, Familiengerichtbarkeit und anderen Beratungsdiensten, insbesondere den schulpsychologischen Beratungsstellen, verstehen – und das Andere nicht lassen, nämlich Eltern und jungen Menschen im einzel-, paar- und gruppentherapeutischen Setting wirkungsvolle, problemlösende Unterstützung zukommen zu lassen.

Als Antwort auf die deutliche Unterrepräsentanz von jungen Menschen und Familien mit Migrationshintergrund sollte im Weiteren versucht werden, flächendeckend eine interkulturelle Öffnung der Beratungsstellen, u. a. durch

die Einstellung von Fachkräften mit Migrationshintergrund und/oder Kompetenzen in den Einwanderersprachen (weitere konzeptionelle Hinweise vgl. z. B. MGFFI 2006), zu betreiben, wie dies teilweise bereits erfolgreich praktiziert wird (vgl. z. B. Seiser 2006).

15.4.4 Hilfen zur Erziehung und Hilfen für junge Volljährige

Mit einer demografischen Rendite, d. h. einem Rückgang des Bedarfs an Hilfen zur Erziehung, Eingliederungshilfen für junge Menschen mit einer seelischen Behinderung und Hilfen für junge Volljährige aufgrund der schrumpfenden Gesamtzahl junger Menschen, ist allen Befunden zufolge auch in den kommenden Jahren nicht zu rechnen. Vor diesem Hintergrund appelliert die Sachverständigenkommission an die politisch Verantwortlichen auf der örtlichen Ebene, die fachlichen Standards in den Hilfen zur Erziehung zu erhalten und von fiskalisch motivierten Eingriffen abzusehen, da diese nur vermeintlich zur besseren „Steuerung“ der Einzelfallhilfen beitragen, stattdessen aber häufig der Verschleppung, Verweigerung und/oder Minimierung von Hilfebedarfen und Rechtsansprüchen dienen.

Auch die überörtlichen Träger sind aufgerufen, zusammen mit den Fach- und Dachverbänden der Kinder- und Jugendhilfe einen fachlichen Diskurs zu gestalten, der bestrebt ist, die Wirksamkeit der erzieherischen Hilfen zu erhöhen, die Hilfeplanung und die Hilfeprozesse so effektiv und effizient wie möglich zu gestalten, aber reine Einsparpolitiken abzuwehren.

Hierzu gehört auch eine *bundesweite Verständigung über die Hilfeformen*. Die Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland ist mit Blick auf die Leistungserbringung erzieherischer Hilfen, insbesondere bezüglich der ambulanten Hilfen, von einem Flickenteppich geprägt. Obwohl das SGB VIII als Bundesgesetz u. a. einen klaren Katalog von Hilfeformen vorschreibt sowie Verfahren zur Hilfeplanung und Jugendhilfeplanung, herrscht in der Praxis eine „Kleinstaaterei“ von ca. 560 Jugendämtern. Teilweise mögen die eklatanten Unterschiede in der Nutzung einzelner Hilfeformen und Verfahren undramatisch sein, z. B. kann den unterschiedlichen Eckwerten bei den „flexiblen“ Hilfen gemäß § 27, 2 SGB VIII nur ein unterschiedliches länder- oder jugendamtsspezifisches „Statistikbuchungsverhalten“ zugrunde liegen. Mit Blick auf eine bundesweit vergleichbare, verlässliche und wirksame Hilfeinfrastruktur sind die enormen regionalen Disparitäten nach Auffassung der Sachverständigenkommission jedoch schwer hinnehmbar. Es fehlen bundesweite – oder zumindest durch starke Landesjugendämter beförderte landesspezifische – Rahmenkonzeptionen der verschiedenen gesetzlich beschriebenen Hilfeformen. Eine bundesweite Verständigung über konzeptionelle Grundlagen der verschiedenen, auf Familien, Gruppen und auf Einzelne bezogenen ambulanten und stationären Hilfen zur Erziehung, über geeignete Formen ihrer Qualitätsentwicklung sowie eine Überprüfung ihrer Wirksamkeit müsste durch die Landesjugendämter und die Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter (zusammen

mit den Dach- und Fachverbänden) erfolgen. Ein derartiger hilfeformspezifischer Qualifizierungsdiskurs muss im Übrigen nicht einhergehen mit dem Verzicht auf eine sozialräumliche, flexible und integrierte Hilfestaltung im Einzelfall, wie sie mit guten fachlichen Gründen in den letzten 15 Jahren zunehmend praktiziert wird (vgl. Peters/Koch 2004).

Pflegekinderhilfe: Nachdem seit über 20 Jahren in der Fachwelt intensiv darüber diskutiert worden ist, wie die Dauer und Perspektive von Pflegeverhältnissen (zurück zu den leiblichen Eltern oder dauerhafter Verbleib bei den Pflegeeltern?) mit Pflegekindern und für sie – abhängig von deren Alter und Entwicklungsstand – in kindeswohl-dienlicher Weise geklärt werden kann, liegen Überlegungen vor, für die gem. § 37 SGB VIII vorgesehene „auf Dauer angelegte Lebensperspektive“ ein sorgerechtlisches Pendant zu schaffen. Gefordert wird (vgl. IGfH/Kompetenz-Zentrum Pflegekinderhilfe 2010; Küfner/Schönecker 2011) die Prüfung von Rechtsinstituten, vergleichbar der „special guardianship“ im englischen „Children Act“ 1989, bei der Dauerpflegeeltern weitgehende und dauerhafte sorgerechtl. Befugnisse erhalten. Verbunden werden könnte das mit einer vorgeschalteten Phase, in der mit einer zeitlichen Befristung der Versuch einer Klärung der Rückführung betrieben wird. Es wird angeregt, diese Vorschläge eingehend zu prüfen und Angebote zu erarbeiten, wie die Pflegekinderhilfe als besondere Hilfeform, die von Laien in ihrem privaten Lebensraum erbracht wird und ein spezifisches Bindungsangebot für das Pflegekind bereithält, rechtlich noch besser gestützt werden kann. Dabei ist strikt auf das Wohl der untergebrachten Kinder („in the best interest of the child“), ihre Wünsche nach Sicherheit und Klarheit familiärer Arrangements, ihre Bindungswünsche und ihr Zeitempfinden zu achten.

Darüber hinaus steht für die Pflegekinderhilfe der Differenzierungsschub, den die Heimerziehung schon seit den 1980er-Jahren durchlaufen hat, in vielen Jugendamtsbezirken noch aus. Die örtlichen Träger sind hier zukünftig aufgerufen, die verschiedenen Formen der Vollzeitpflege, von der Bereitschaftspflege über die Kurzzeitpflege und die Verwandtenpflege bis zu den professionalisierten Formen (Erziehungsstellen) auszubauen und so weiter zu qualifizieren, dass alle jungen Menschen mit einem Fremdplatzierungsbedarf in einer familiären Form diesen auch erfüllt bekommen. Es ist im Übrigen mit Blick auf die zukünftige Attraktivität der Pflegekinderhilfe darauf zu achten, dass das besondere gesellschaftliche Engagement, das mit einer Rund-um-die-Uhr-Betreuung an sieben Tagen in der Woche verbunden ist, auch pekuniär Schritt halten kann mit den Entwicklungen in der Kindertagespflege. Verbesserungsbedarf besteht auch mit Blick auf die Zusammenarbeit mit den Herkunftseltern von Pflegekindern, wo geplante Rückführungen von Kindern in ihr Herkunftsmilieu nur in geringer Anzahl erfolgen und eine konsequente Restabilisierungsarbeit überwiegend nicht stattfindet.

Hilfen zur Erziehung werden zunehmend im Netzwerk erbracht: Wie auch die anderen Leistungsfelder der Kinder-

und Jugendhilfe werden die Hilfen zur Erziehung zunehmend im Netzwerk und in enger Abstimmung mit anderen erbracht – mit den Frühen Hilfen, mit den Kindertagesbetreuungseinrichtungen oder mit Schulen. Insbesondere werden die gruppenbezogenen Hilfen, die Soziale Gruppenarbeit und die Tagesgruppen, auf die ganztageschulischen Entwicklungen reagieren und, zusammen mit der Schulsozialarbeit, einen Beitrag zu einer sozialpädagogischen Qualifizierung und einer inklusiven Ausgestaltung von Schule leisten müssen – ohne selbst Schule zu werden. Die Zehner-Jahre des 21. Jahrhunderts werden somit für die Kinder- und Jugendhilfe nicht nur bei den Frühen Hilfen zum professionspolitischen Kooperations- und Netzwerk-Jahrzehnt. Für die sozialpädagogischen Fachkräfte, die sich in viel engere „Arbeitsbündnisse“ mit benachbarten Professionen wie Lehrer, Ärzte, Hebammen, Psychologen, Erwachsenenbildner begeben müssen, wie auch für die Träger der Jugendhilfe, die in geringerem Umfang als bisher alles selbst machen können, und zunehmend Leistungen z. B. im Tandem erbringen müssen, hält diese Entwicklung manche Herausforderung bereit.

Hilfen für junge Volljährige – eine zweite Chance für die Abgehängten: Junge Erwachsene, das wurde in diesem Bericht ausführlich gezeigt, verfügen heute über viele Optionen und angesichts der im Europavergleich niedrigen Jugendarbeitslosigkeit in Deutschland insgesamt über gute Chancen auf eine gelingende Verselbstständigung. Es bleibt jedoch ein kleinerer Teil von Abgehängten und Bildungsverlierern, und in diesem Zusammenhang ist mit Sorge festzustellen, dass angesichts der Debatte um und den Entwicklungen im Kinderschutz, den Frühen Hilfen und dem U3-Ausbau die ebenso wichtigen Hilfen für junge Volljährige zunehmend ins Abseits geraten und der Regelrechtsanspruch auf Hilfe bei bestehendem Hilfebedarf mancherorts richtiggehend unterlaufen wird. Es wäre jedoch fatal und äußerst kontraproduktiv, wenn die individuellen Unterstützungsleistungen der Kinder- und Jugendhilfe für junge Erwachsene – diese waren 1990 einer der Reformschwerpunkte des Kinder- und Jugendhilfe-rechts –, zurückgefahren würden. Denn nach den demografischen Analysen *Bürgers* können die Jahre bis 2020 als „das kritische Jahrzehnt“ (Bürger 2010) bezeichnet werden. Was hier an sozialisations-, bildungs- und integrationspolitischen Bemühungen um die Generation der Jugendlichen und jungen Erwachsenen versäumt werde, könne später – in den Nach-20er-Jahren, in denen demografisch bedingt ohnehin deutlich weniger erwachsene Erwerbspersonen zur Verfügung stehen – kaum nachgeholt werden: Junge Menschen brauchen aber eine zweite (oder auch dritte) Chance – für ihr Wohlergehen wie auch aus gesellschaftlichem Interesse.

15.5 Jugendpolitik

15.5.1 Von der vergessenen zur wieder entdeckten Jugendpolitik

Seit den 1990er-Jahren ist Jugendpolitik in ihren Konturen zunehmend verblasst und hat deutlich an Profil verloren. Dies hängt nicht zuletzt auch damit zusammen, dass

die Politik ihr Augenmerk stärker auf andere Themenfelder gerichtet hat, etwa auf

- eine Politik für Kinder mit der besonderen Schwerpunktsetzung auf den Ausbau von Betreuungsangeboten im frühkindlichen Alter,
- eine Politik für Kinder unter den Aspekten von Kinderschutz und Frühen Hilfen,
- eine Politik mit dem Ziel der Entwicklung von Zukunftskonzepten im Bereich der Bildung und einer engeren Verzahnung der Kinder- und Jugendhilfe mit dem Schulbereich
- sowie – wenn auch von vergleichsweise nachrangiger Bedeutung – eine Politik der Prävention mit Blick auf bestimmte Risikozielgruppen im jugendlichen Alter, etwa im Bereich der Drogen- oder Jugendkriminalprävention oder mit Blick auf Jugendarbeitslosigkeit.

Dass eine solche Engführung der Lebensphase Jugend insgesamt in keiner Weise gerecht wird, ist deshalb seit einigen Jahren zu Recht thematisiert worden, etwa im Rahmen der Nationalen Konferenz Jugendpolitik der AGJ Ende des Jahres 2007 (AGJ 2008) – zunächst angedacht mit der zugespitzten Bezeichnung: „Vom Verschwinden der Jugendpolitik“ –, oder vonseiten des Bundesjugendkuratoriums in seiner ausführlichen Stellungnahme „Zur Neupositionierung von Jugendpolitik: Notwendigkeit und Stolpersteine“ (Bundesjugendkuratorium 2009). Auch vonseiten der Bundesregierung (vgl. Koalitionsvertrag 2009; BMFSFJ 2011; Stroppe 2011), von den Fraktionen im Deutschen Bundestag (2012a und 2012b) und im Bereich der politischen Parteien (vgl. SPD-Parteivorstand 2012) wird das Thema „Eigenständige Jugendpolitik“ wieder verstärkt diskutiert.

In der Tat besteht die aktuelle und künftige Herausforderung zunächst darin, Jugendpolitik nicht länger als Problem- und Krisenbewältigungspolitik zu verstehen, sondern als einen eigenständigen Politikbereich für die Generation Jugend. Jugend ist eine autonome Phase der Entwicklung, Individuation und Sozialisation junger Menschen hin zu einem selbstverantwortlichen und selbstbestimmten Leben. Mit Blick darauf bedarf es zunächst eines Klimas der Anerkennung und des Respekts vor dieser, mit der Bewältigung von vielfältigen Entwicklungsaufgaben verbundenen, Lebensphase und eines Respekts vor den Leistungen und dem Einsatz von Jugendlichen. Jugendliche wollen ganz überwiegend ihr Leben selbst gestalten; sie können dies auch, wenn sie geeignete Rahmenbedingungen dafür vorfinden und Unterstützung dabei erfahren. Zwei Dimensionen sind dafür ausschlaggebend: die Gestaltung einer ganzheitlichen Jugendpolitik sowie eine ressortkoordinierte Jugendpolitik. Aus beidem ergeben sich spezifische Konsequenzen, die hier skizziert werden sollen.

15.5.2 Jugendpolitik als umfassend angelegte Politik für Jugend

Der Wandel der ökonomischen und sozialen Verhältnisse und Rahmenbedingungen des Aufwachsens bringt – wie

in Teil B ausführlich dargestellt – erhebliche Veränderungen auch für Jugendliche und junge Heranwachsende mit sich. Deshalb bedarf es einer Politik, die sich auf die gesamte Vielfalt und Unterschiedlichkeit der Lebenswelten junger Heranwachsender bezieht und sich ihrer Zukunftssicherung – im Sinne einer generationsbezogenen Interessenpolitik – verpflichtet sieht. Es bedarf einer Politik, die in besonderer Weise die Rahmenbedingungen für ein gelingendes Aufwachsen im privaten Bereich, im öffentlichen Raum und in öffentlicher Verantwortung fördert.

Eine so verstandene Jugendpolitik muss zunächst davon ausgehen, dass das Hineinwachsen in das Erwachsenenalter von zahlreichen Brüchen und Übergängen geprägt ist. Auch die Orientierung an den Altersnormen hat an Gültigkeit verloren, eben weil die Altersspannen nicht mehr Orientierungspfeiler für biografische Abschlüsse sein können. Deshalb bedarf es einer jugendpolitischen Gesamtperspektive, die sich den Veränderungen der Lebenswelten annimmt und ihre Verschiedenheit und die unterschiedliche Verteilung sozialer, kultureller und ökonomischer Ressourcen aufgreift. Jugendpolitik ist auf die Gesamtsituation junger Menschen angelegt und muss dennoch der Heterogenität unterschiedlicher Lebenslagen Rechnung tragen. Zu einer Jugendpolitik als gesamtgesellschaftlich angelegter Zukunftspolitik für junge Menschen gehören insbesondere die folgenden unterschiedlichen, aber durchaus miteinander zu verbindenden bzw. in Einklang zu bringenden Politikansätze:

- Jugendpolitik muss günstige Rahmenbedingungen für ein gelingendes Aufwachsen aller Jugendlichen schaffen – durch individuelle Förderung und infrastrukturelle Unterstützung. Dabei ist Jugendpolitik nicht zuletzt Bildungspolitik, die junge Menschen in ihrem Bildungsverlauf zu fördern und ihnen Zugänge zu beruflichen Perspektiven zu ermöglichen hat.
- Jugendpolitik muss des Weiteren Teilhabe und Partizipation von Jugendlichen in der Gesellschaft sowie in den Strukturen von Politik und Kinder- und Jugendhilfe ermöglichen. Dies gilt mit Blick auf Schule und Kinder- und Jugendarbeit, aber auch darüber hinaus etwa auf Kinder- und Jugendparlamente oder Formen gewerkschaftlichen oder hochschulpolitischen Engagements.
- Jugendpolitik muss soziale und kulturelle Gestaltungspolitik sein, die sich auf die jeweiligen sozialen Umwelten bezieht. Nur eine Jugendpolitik, die die jeweiligen gesellschaftlichen Kontexte miteinbezieht, kann erfolgreiche Interessenwahrnehmung für junge Menschen darstellen – durch Stärkung der sozialen Infrastruktur mit dem Ziel der sozialen und individuellen Entfaltung möglichst aller Jugendlichen.
- Jugendpolitik muss auch weiterhin Antworten auf prekäre Lebenslagen geben und junge Menschen im Sinne kompensatorischer Hilfen biografisch begleiten, insbesondere mit dem Ziel der Bewältigung von Übergängen und mit dem Ziel des Abbaus von sozialen Ungleichheiten.

- Jugendpolitik ist Lebensphasenpolitik für alle Jugendlichen und jungen Erwachsenen.

15.5.3 Ressortkoordinierte Jugendpolitik

Jugendpolitik hat sich in den vergangenen Jahren „atomisiert“ und findet überwiegend als wenig koordinierte Ressortpolitik in unterschiedlichen Feldern statt. Damit werden Gesamtzusammenhänge nicht mehr hinreichend sichtbar, und insgesamt kann das Potenzial nicht entfaltet werden. Es kommt hinzu, dass sich zunehmend auch „andere“ Ressorts in genuin jugendpolitische Felder hinein begeben haben, wie z. B. im Bereich der kulturellen Bildung oder der Gewalt- und Extremismusprävention. Dies muss sich (wieder) ändern.

Eine umfassend angelegte Jugendpolitik muss vielmehr querschnittsorientiert und möglichst „aus einem Guss heraus“ ausgestaltet werden. Im Rahmen von weiterhin ressortisolierten Teil-Jugendpolitiken ist eine kohärente Politik für Jugend nicht möglich, weil Ressortinteressen und ressortdefinierte Problem- und Lösungsansätze in Konkurrenz zueinander stehen. Von daher sind auf der Bundesebene dem für Jugendfragen zuständigen Ministerium möglichst alle für Jugend relevanten Politikfelder zuzuordnen, und es ist darüber hinaus dem Jugendministerium die Ressortkoordination für alle jugendrelevanten Themen und Aufgaben zu übertragen. Auf diese Weise könnte das Jugendministerium aktiv und wirkungsvoll die Rolle eines „Interessenvertreters“ für die Jugend wahrnehmen und hätte die „Deutungshoheit“ mit Blick auf alle jugendpolitischen Fragestellungen von grundsätzlicher Bedeutung.

Entsprechendes gilt mit Blick auf die Länder und die kommunalen Gebietskörperschaften, wo der quantitativ noch bedeutendere Teil von Jugendpolitik stattfindet. Auch dort sind Konzepte einer umfassend und querschnittlich angelegten Jugendpolitik zu entwickeln und zu etablieren. Die Chancen dafür sind auf Länderebene besonders groß, weil dort bereits vielfach Zusammenführungen von Kinder- und Jugendpolitik mit anderen Politikfeldern wie Soziales, Arbeit, Schule, Kultur und/oder Sport erfolgt sind.

Im Rahmen einer solchermaßen breit angelegten Jugendpolitik sind alle adäquaten Möglichkeiten der Partizipation junger Menschen auszuschöpfen. Darüber hinaus ist es geboten, Unterstützung auch über den öffentlichen Bereich hinaus zu gewinnen, wobei ebenso die Perspektiven von Jugendlichen selbst partizipativ und systematisch zu berücksichtigen wären. Zudem sollten auch Gesellschaft und Wirtschaft in den Prozess einbezogen werden (dazu nächster Abs.). Dies wäre auch beispielgebend für die Entwicklung neuer Mischungsverhältnisse in den Feldern von öffentlicher Verantwortung, zivilgesellschaftlicher Verantwortung im öffentlichen Raum, Markt und dem privaten Bereich. Insbesondere würde dabei in ähnlicher Weise wie in der Kinder- und der Familienpolitik mehr zivilgesellschaftliche Verantwortung übernommen werden.

Auch auf lokaler Ebene sollten entsprechende „Allianzen für Jugend“ entwickelt und etabliert werden. Dies könnte in Anbindung an die Jugendhilfeausschüsse und unter Nutzung einer besser mit anderen kommunalen Planungen verzahnten Jugendhilfeplanung geschehen. Darüber hinaus sollte auf lokaler bzw. regionaler Ebene auch eine ressortübergreifende, regelmäßige (Kinder- und) Jugendberichterstattung eingeführt werden.

Bei alledem darf gleichwohl nicht aus dem Blickfeld geraten, dass eine solchermaßen neu konzipierte, umfassend angelegte Jugendpolitik auch Teil einer Kinder- und Jugendpolitik insgesamt sein muss und damit als eine auf die gesamte junge Generation – von der Kindheit bis zum jungen Erwachsenenalter – bezogene Gesellschaftspolitik zu verstehen ist. Jugendpolitik ist also einzubetten in eine Gesamtpolitik für junge Menschen bei Berücksichtigung der Spezifika der einzelnen Altersgruppen. Von daher ist es unbedingt zu vermeiden, dass es vor dem Hintergrund einer „Eigenständigen“ Jugendpolitik zu einem Wieder-Auseinanderreißen dieser gewachsenen Zusammenhänge oder gar zu einem Herauslösen, etwa der Kindertagesbetreuung aus dem Bereich der Kinder- und Jugendhilfe, kommt. Insofern sollte vielleicht anstatt von einer „Eigenständigen Jugendpolitik“ von einer Stärkung oder Neuorientierung oder Neufokussierung von Jugendpolitik im Sinne einer Neubalancierung zwischen Kinder- und Jugendpolitik bei gleichzeitiger Stärkung der Jugendpolitik gesprochen werden.

15.5.4 Konsequenzen

Aus alledem ergeben sich insbesondere die folgenden Konsequenzen:

- Es ist eine jugendpolitische Agenda zu entwickeln, die eine Verständigung über wesentliche Fragen des Aufwachsens und daraus zu ziehende politische Konsequenzen zum Gegenstand hat. Hierzu leistet dieser Bericht einen Beitrag (vgl. Kap. 5 und 6).
- Im Bereich der Bundesregierung ist dem Jugendministerium durch eine entsprechende Ergänzung der Geschäftsordnung der Bundesregierung die Ressortkoordination für alle jugendrelevanten Themen und Aufgaben zuzuordnen. Diese Koordination soll in Form einer Konferenz auf Staatssekretärebene unter Federführung des Jugendministeriums umgesetzt werden.
- Es bedarf der systematischen Überprüfung der gegenseitigen gesetzlichen Kooperationsverpflichtungen zwischen der Kinder- und Jugendhilfe (§ 81 SGB VIII) und den anderen gesellschaftlichen Akteuren. Gegebenenfalls sind die gesetzlichen Vorgaben zu harmonisieren (z. B. SGB II zu SGB VIII).
- In Bündnissen sind die gesellschaftlichen Kräfte in einen dialogischen Prozess einzubeziehen. Dies sind neben Ländern und Kommunen etwa die Verbände, Organisationen und Initiativen der Jugend, Fachforen und Jugendprojekte, die Wirtschaft, die Medien, die Kirchen, Gewerkschaften, Sport und Kultur usw.

Geht man noch einen Schritt weiter und folgt den leitenden Perspektiven und Themen dieses Berichts, so zeichnet sich ein weiterer wichtiger Aspekt zukünftiger Jugendpolitik ab. In ihrem Mittelpunkt müsste vor allem die Frage stehen, wie das Ineinandergreifen von öffentlicher und privater Verantwortung für ein gelingendes Aufwachsen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen zukünftig zu gestalten ist. Es liegt dabei auf der Hand, dass sich aus einer derartigen Perspektive Rückfragen an alle beteiligten Akteure ergeben. Wenn man, wie in diesem Bericht, Bildungsprozesse junger Menschen und das Zusammenwirken der verschiedenen Akteure in das Zentrum der Aufmerksamkeit rückt, dann stellt sich die Frage, was dies konkret im Jugend- und jungen Erwachsenenalter bedeutet. Exemplarisch seien zwei Aspekte kurz angerissen:

- Es ist eine bislang kaum systematisch diskutierte Frage, welche altersspezifischen Belange im Jugendalter – z. B. nach selbstbestimmter Zeit, nach Rückzug in die Gleichaltrigengruppe oder der Erprobung unterschiedlicher Identitäten und Lebensentwürfe – die Ganztagesangebote an Schulen der Sekundarstufe – sei es in gebundener, teilgebundener oder offener Form – zu berücksichtigen haben.
- Analog dazu stellt sich die Frage nach der künftigen Rolle und den Angebotsformaten der Jugendverbände: Wenn diese ein integratives Moment der oben genannten neuen Mischungsverhältnisse zwischen öffentlicher und privater Verantwortung für das Aufwachsen, etwa als Beteiligte in den lokalen Bildungslandschaften, werden sollen, bedarf es der Diskussion, was dies für ihr Selbstverständnis, ihre Strukturen und Angebote im Detail bedeutet. Absehbar ist dabei, dass dafür die bisherigen Muster der Rekrutierung und der Sicherung des Angebots über ehrenamtliche Jugendleiter auf Dauer nicht ausreichen dürften. „Vielmehr besteht die Herausforderung darin, ein Gesamtkonzept zu entwickeln, das die Potenziale der Kinder- und Jugendarbeit zur Entfaltung bringt, diese systematisch in die Angebotsgestaltung einbezieht und so den Unzulänglichkeiten und Friktionen einer ausschließlich lehrer- und unterrichtszentrierten Schulbildung besser begegnen kann“ (Rauschenbach u. a. 2010, S. 353). Was dies für das Selbstverständnis und die Rolle der Jugendverbände bedeutet, wäre eine eigene Diskussion wert.

Mit anderen Worten: Es ist absehbar, dass die angestrebte und notwendige Beteiligung anderer gesellschaftlicher Akteure – wie es etwa in der Idee einer „Allianz für Jugend“ (BMFSFJ 2011) angelegt ist –, nicht nur zum Nachdenken darüber führt, wie das Zusammenspiel und das Ineinandergreifen der Verantwortung der verschiedenen Akteure im Rahmen der bisher üblichen Praxis zukünftig gestaltet werden können, sondern dass sich dabei auch die Rolle und Funktion ebenso wie die Angebotsstrukturen, mithin die Praxis der beteiligten Akteure einschließlich der Jugendpolitik selbst, ändern werden. Zukünftige Jugendpolitik kommt – insbesondere mit Blick auf das Handlungsfeld der Kinder- und Jugendarbeit –, so gesehen nicht umhin, sich einerseits mit den in diesem

Bericht aufgeworfenen Herausforderungen auseinanderzusetzen und sich andererseits in gewisser Weise selbst neu zu erfinden, weil die bisherigen Antworten angesichts der Veränderungen des Aufwachsens zu kurz greifen.

16 Kinder- und Jugendhilfe in neuer Verantwortung – Leitlinien für eine Neugestaltung des Aufwachsens

Resümiert man die verschiedenen Lebensphasen und biografischen Prozesse des Aufwachsens sowie die realen Bedingungen für Kinder und Jugendliche, so ist festzustellen, dass die Förderung von jungen Menschen heute in einer Verschränkung öffentlicher und privater Verantwortung stattfindet. Wenngleich Eltern weiterhin die primäre Verantwortung für ein gelingendes Aufwachsen zukommt, so bedarf es bei der Realisierung dieser Verantwortung der Unterstützung durch weitere gesellschaftliche Institutionen. Dieser Bericht macht deutlich, dass das Aufwachsen bzw. die Unterstützung junger Menschen bei ihrem Recht auf Förderung ihrer Entwicklung und Erziehung als eine neue Gestaltungsaufgabe zu verstehen ist, die zunehmend von öffentlichen Institutionen wahrgenommen wird. Sie muss ernst genommen und entsprechend aktiv ausgefüllt werden.

Zugleich ist Bildung zu der zentralen Schlüsselressource geworden, die für ein gelingendes Aufwachsen von grundlegender Bedeutung ist. Sie hilft auch, die herkunftsbedingte und institutionell erzeugte soziale Ungleichheit abzubauen bzw. zu vermindern. Deshalb, und auch bedingt durch die fortschreitende Institutionalisierung von Kindheit und Jugend, sind die Einrichtungen der frühkindlichen Bildung und weitere Bereiche der Kinder- und Jugendhilfe neben dem schulischen Bildungssystem zentrale Orte der Bildungsförderung mit einem erweiterten Bildungsverständnis geworden.

Die Kinder- und Jugendhilfe muss sich als Teil dieser gemeinsamen Gestaltungsaufgabe verstehen und das „neue Mischungsverhältnis von privater und öffentlicher Verantwortung“ aktiv (mit-)gestalten. Dabei handelt es sich um einen kooperativen Prozess, bei dem die Belange und Verantwortlichkeiten aller Akteure und Bereiche in ihrer jeweiligen Eigenlogik und ihren Wechselbeziehungen Berücksichtigung finden müssen.

Um die der Kinder- und Jugendhilfe zugrunde liegenden politischen Ziele und fachlichen Leistungsstandards erreichen zu können, hält die Kommission die Beachtung folgender Leitlinien, die sowohl die fachlich inhaltliche als

auch die strukturelle Weiterentwicklung betreffen, für wichtig:

- 1) In Anbetracht der Herausforderungen gegenwärtiger Gesellschaften ist das Aufwachsen von jungen Menschen verstärkt zu einer Gestaltungsaufgabe geworden.
- 2) Diese Gestaltungsaufgabe muss in einer Verschränkung von öffentlicher und privater Verantwortung wahrgenommen werden.
- 3) Die Familie bleibt dabei weiterhin in zentraler Verantwortung für das Aufwachsen.
- 4) Der Abbau von sozialer Ungleichheit bleibt eine zentrale Aufgabe der Institutionen der Bildung, Betreuung und Erziehung. Diese dürfen dabei ihren Anteil an institutionell erzeugter Ungleichheit nicht unterschätzen.
- 5) Bezugspunkt der Gestaltung des Aufwachsens ist Bildung im Sinne einer umfassenden, stetigen Verbesserung der Handlungsfähigkeit mit dem Ziel einer selbstbestimmten Lebensführung.
- 6) Die Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebote für das erste Lebensjahrzehnt müssen bedarfsgerecht weiter ausgebaut werden.
- 7) Dieser Ausbau muss in seiner Qualität so gestaltet werden, dass die Bildungspotenziale aktiviert, Benachteiligungen abgebaut, Gefährdungen begrenzt, die Selbstständigkeit gefördert und die Start- und Teilhabechancen von Kindern und Jugendlichen verbessert werden.
- 8) Aufbauend auf den inzwischen erreichten Fortschritten in den Leistungen für Kinder müssen die öffentlichen Gestaltungspotenziale mit Blick auf die besonderen Belange von Jugendlichen und jungen Erwachsenen besser genutzt werden. Dazu bedarf es einer entsprechenden Profilierung der Jugendpolitik.
- 9) Die Kommunen als zentraler Ort der Kinder- und Jugendhilfe und als lokaler Bildungsort müssen in ihrer Verantwortungswahrnehmung gestärkt und entsprechend finanziell auskömmlich ausgestattet werden. Hierfür müssen die Jugendämter zu strategischen Zentren für die Gestaltung des Aufwachsens weiterentwickelt werden.
- 10) Die Kinder- und Jugendhilfe muss in Anbetracht ihrer neuen Verantwortung – wie alle anderen am Prozess des Aufwachsens beteiligten Akteure auch – sich ihrer eigenen Wirkungen vergewissern und darüber Rechenschaft ablegen.

Literatur

- Achatz, J./Popp, S./Schels, B. (2007): Junge Erwachsene im Rechtskreis SGB II: gefördert, gefordert und beforcht. In: *Jugend, Beruf, Gesellschaft*, 58, 1, S. 40–48.
- AGOF Internet Facts (2012): AGOF Internet Facts 2012–02. Tabellen rund um die Nutzung des WNK. Verfügbar über: www.agof.de/index.download.5d0204be71b79669999155fb56fdebec.zip; [23.08.12]
- Ahmed, S./Gutbrot, H./Bohlay, E. (2010): Schulsozialarbeit in Hauptschulen in Baden-Württemberg. In: Speck, C./Olk, Th. (Hrsg.): *Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven*. Weinheim & München, S. 21–36.
- Ahnert, L. (2012): Kindertagespflege ist bindungsbezogen, anregend und kindorientiert. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.): *Kindertagespflege: Familiennah und gut betreut*. Berlin, S. 12–13. Verfügbar über: www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/Kindertagespflege-Familiennah-und-gut-betreut,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf; [27.07.12]
- Aktionsrat Bildung (2012): Gutachten zum Thema: Internationalisierung von Hochschulen. Münster. Verfügbar über: www.aktionsrat-bildung.de/index.php?id=13; [04.10.12]
- Alber, J./Nübel, Ch./Schölkopf, M. (1998): Art. Sozialstaat/Soziale Sicherheit. In: Schäfers, B. (Hrsg.): *Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands*. Bonn, S. 622–632.
- Albert, M./Hurrelmann, K./Quenzel, G. (2010a): Jugend 2010: Selbstbehauptung trotz Verunsicherung? In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): *Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich*. 16. Shell Jugendstudie. Frankfurt a. M., S. 37–52.
- Albert, M./Hurrelmann, K./Quenzel, G. (2010b): Jugendliche in Deutschland – Optionen für Politik, Wirtschaft und Pädagogik. In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): *Jugend 2010. Eine pragmatische Jugend behauptet sich*. 16. Shell Jugendstudie. Frankfurt a. M., S. 343–360.
- Albus, St./Andresen, S./Fegter, S./Richter, M. (2009): Wohlergehen und das „gute Leben“ in der Perspektive von Kindern. Das Potenzial des Capability Approach für die Kindheitsforschung. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 29, 4, S. 346–359.
- Albus, St./Greschke, H./Klingler, B./Messmer, H./Micheel, H.-G./Otto, H.-U./Polutta, A. (2010): Wirkungsorientierte Jugendhilfe. Abschlussbericht der Evaluation des Bundesmodellprogramms „Qualifizierung der Hilfen zur Erziehung durch wirkungsorientierte Ausgestaltung der Leistungs-, Entgelt- und Qualitätsentwicklungsvereinbarungen nach §§ 78a ff SGB VIII“. Münster.
- Albus, St./Micheel, H.-G./Polutta, A. (2011): Wirksamkeit. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): *Handbuch Soziale Arbeit*. München, S. 1727–1734. 4. Aufl.
- Allgemeiner Sozialer Dienst/Kommunaler Sozialer Dienst (2011): Fallzahlbegrenzung für die Fachkräfte (Bezirkssozialarbeit) in den Allgemeinen Sozialen Diensten/Kommunalen Sozialen Diensten. Verfügbar über: www.bag-asd.de/; [02.10.12]
- Allhusen, V./Appelbaum, M./Belsky, J./Booth, C. L./Bradley, R./Brownell, C./Burchinal, P./Caldwell, B./Campbell, S./Clarke-Stewart, A./Cox, M./DeHart, G./Friedman, S. L./Hirsh-Pasek, K./Huston, A./Jaeger, E./Johnson, D./Kelly, J./Knoke, B./Marshall, N./McCartney, K./O'Brien, M./Owen, M. T./Payne, C. Ch./Phillips, D./Pianta, R./Randolph, S./Robeson, W. W./Spieker, S. J./Vandell, D. L./Wallner-Allen, K. E./Weinraub, M. (NICHD Early Child Care Research Network) (2001): Nonmaternal care and family factors in early development: An overview of the NICHD Study of Early Child Care. In: *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22, 5, S. 457–492.
- Allroggen, M./Spröber, N./Rau, T./Fegert, J. M. (2011): Sexuelle Gewalt unter Kindern und Jugendlichen – Ursachen und Folgen. Expertise für das Bayerische Landesjugendamt. Ulm. Verfügbar über: www.stmas.bayern.de/imperia/md/content/stmas/stmas_internet/jugend/expertise_delinquente_jugendliche.pdf; [02.10.12]
- Alt, Ch. (Hrsg.) (2005a): *Kinderleben – Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen. Band 1: Aufwachsen in Familien*. Wiesbaden.
- Alt, Ch. (Hrsg.) (2005b): *Kinderleben – Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen. Band 2: Aufwachsen zwischen Freunden und Institutionen*. Wiesbaden.
- Althoff, M./Schröer, S. (2010): Evaluation der Kooperation von Offener Ganztagschule und Jugendhilfe des Kreises Warendorf. Abschlussbericht. Münster.
- Anders, Y./Rossbach, H.-G./Weinert, S./Ebert, S./Kruger, S./Lehrl, S./von Maurice, J. (2012): Home and preschool learning environments and their relations to the development of early numeracy skills. In: *Early Childhood Research Quarterly*, 2, S. 231–244.
- André, H. (2012): Das Canisius-Kolleg und der „Eckige Tisch“. In: Andresen, S./Heitmeyer, W. (Hrsg.): *Zerstörerische Vorgänge. Missachtung und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen*. Weinheim, S. 82–95.
- Andrejevic, M. (2011): Facebook als neue Produktionsweise. In: Leistert, O./Röhle, T. (Hrsg.): *Generation Facebook. Über das Leben im Social Net*. Bielefeld, S. 31–49.
- Andresen, S. (2005): *Einführung in die Jugendforschung*. Darmstadt.
- Andresen, S./Diehm, I./Sander, U./Ziegler, H. (2010): *Children and the Good Life: New Challenges for Research on Children*. Dordrecht.
- Andresen, S./Friedemann, S. (2012): Rechte und Anerkennung. Zur Ethik pädagogischer Institutionen. In: Andresen, S./Heitmeyer, W. (Hrsg.): *Zerstörerische Vorgänge. Missachtung und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen*. Weinheim, S. 281–294.
- Andresen, S./Heitmeyer, S. (Hrsg.) (2012): *Zerstörerische Vorgänge. Missachtung und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen*. Weinheim.

- Andresen, S./Richter, M./Otto, H.-U. (2011): Familien als Akteure der Ganztagschule. Zusammenhänge und Passungsverhältnisse. In: Stecher, L./Krüger, H.-H./Rauschenbach, Th. (Hrsg.): Ganztagschule – Neue Schule? Eine Forschungsbilanz. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 14, S. 205–220.
- Anheier, H. K./Förster, S. (2012): Analyse der verschiedenen Arten von Stiftungen und ihre Bedeutung für die Kinder- und Jugendhilfe. Expertise für den 14. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung. Unveröffentlichtes Manuskript. Erscheint unter: www.dji.de/14_kjb
- Antoni, U./Erbach, Ch. (2007): Dokumentation einer Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule. In: Roux, S. (Hrsg.): Beobachten und Dokumentieren im Kindergarten. Landau, S. 91–107.
- Antonovsky, A. (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen.
- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) (2008): Nationale Konferenz: Jugendpolitik am 16./17.10.2007. In: Geschäftsbericht 2007, S. 109.
- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) (Hrsg.) (2010a): ASD – mehr als Kinderschutz! Ziele, Aufgaben, Methoden, Werte und Orientierung im Hinblick auf die Kinder- und Jugendhilfe. Diskussionspapier des Geschäftsführenden Vorstands vom 28.10.2010. Berlin.
- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) (2010b): Runder Tisch Heimerziehung in den 50er und 60er Jahren – Abschlussbericht. Berlin. Verfügbar über: www.anlaufstelle-heimerziehung.de/downloads.htm; [22.10.11].
- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) (Hrsg.) (2011a): Fachkräftemangel in der Kinder- und Jugendhilfe. Positionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe/AGJ, Vorstandsbeschluss vom 06./07.04.2011. Berlin.
- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) (Hrsg.) (2011b): Kinder. Jugend. Zukunft: Perspektiven entwickeln – Potenziale fördern! Kinder- und jugendpolitisches Leitpapier zum 14. Deutschen Kinder- und Jugendhilfetag in Stuttgart. Berlin.
- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) (2012): Fachlichkeit hat ihren Preis! Beschäftigungsverhältnisse in der Kinder- und Jugendhilfe – Prekarisierungstendenzen in einem Wachstumsfeld. Positionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ. Verfügbar über: www.agj.de/Aktuell.83.0.html; [26.09.12]
- Arbeitsgruppe Fachtagungen Jugendhilfe (AGFJ) (Hrsg.) (2010): Wenn Frühe Hilfen nicht greifen. Unterbringung von Klein(st)kindern. Dokumentation der Fachtagung vom 12. und 13.11.2009. Berlin.
- Arbeitsgruppe Fachtagungen Jugendhilfe im Deutschen Institut für Urbanistik (2010) (Hrsg.): 20 Jahre Kinder- und Jugendhilfegesetz. Kritische Würdigung, Bilanz und Ausblick. Berlin.
- Arbeitsgruppe „Familiengerichtliche Maßnahmen bei Gefährdung des Kindeswohls – § 1666 BGB“ (2009): Abschlussbericht. Verfügbar über: www.wordpress.com/2009/10/12/abschlussbericht-2009-der-arbeitsgruppe-familiengerichtliche-masnahmen-bei-gefahrung-des-kindeswohls-%C2%A7-1666-bgb/; [19.10.12]
- Arbeitsgruppe Heimreform (AG Heimreform) (2000): Aus der Geschichte lernen: Geschichte der Heimreform in Hessen (1968–1983). Frankfurt a. M.
- Arbeitsgruppe „Inklusion von jungen Menschen mit Behinderung“ (2011): Zwischenbericht der von der ASMK und JFMK eingesetzten AG Bund – Länder – Kommunale Spitzenverbände – BAG der Landesjugendämter- Bundesarbeitsgemeinschaft der überörtlichen Sozialhilfeträger. Verfügbar über: www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/Zwischenbericht_ASMK_2011_Endfassung.pdf; [24.10.12]
- Arbeitskreis G5 (Hrsg.) (2009): Das Wissen zur Kinder- und Jugendarbeit. Die Empirische Forschung 1998–2008. Ein kommentierter Überblick über die Praxis. Neuss.
- Arbeitskreis G5 (Hrsg.) (2010): Kapuzenpulli meets Nadelstreifen. Die Kinder- und Jugendarbeit im Fokus von Wissenschaft und Wirtschaft. Neuss.
- Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention/Projekt Jugendhilfe und sozialer Wandel (Hrsg.) (2011): Das Jugendgerichtshilfeb@rometer. Ergebnisse der bundesweiten Untersuchung der Jugendgerichtshilfe. München.
- Arendt, H. (1958): The Human Condition. Chicago & London.
- Arnold, K.-H./Bos, W./Richert, P./Stubbe, T. C. (2007): Schullaufbahnpräferenzen am Ende der vierten Klassenstufe. In: Bos, W./Hornberg, S./Arnold, K.-H./Faust, G./Fried, L./Lankes, E.-M./Schwippert, K./Valtin, R. (Hrsg.): IGLU 2006: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster, S. 271–297.
- Arnoldt, B./Züchner, I. (2008): Expertise: Kooperation von Jugendhilfe und Ganztagschule. Eine empirische Bestandsaufnahme im Prozess des Ausbaus der Ganztagschulen in Deutschland. Herausgegeben von der AGJ. Berlin.
- Artelt, C./Stanat, P./Schneider, W./Schiefele, U. (2001): Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Opladen, S. 69–137.
- Artelt, C./Drechsel, B./Bos, W./Stubbe, T. C. (2008): Lesekompetenz in PISA und PIRLS/IGLU – ein Vergleich. In: Prenzel, M./Baumert, J. (Hrsg.): Vertiefende Analysen zu PISA 2006. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10, S. 35–52.

- Articus, H./Keitsch, P./Warndorf, P. K. (2011): Nicht mehr Jugendliche, noch nicht Erwachsene – zur Diskrepanz von Theorie und Praxis in der Hilfgewährung nach § 41 SGB VIII. Schriftenreihe der DHBW, Band 3. Heidenheim.
- Artmann, M. (2007): Wer verdient denn nun die Bröten? Jugendliche planen ihre Familienrollen. Bielefeld.
- Aufenanger, St. (2009): Media Competence Approaches in Germany. Verfügbar über: www.medienpaed.fb02.uni-mainz.de/pdf/media_competence_gender_aufenanger.pdf; [12.08.12]
- Auth, D. (2009): Das Private neu denken – zur Neubestimmung der sozialen Organisation von Fürsorgearbeit. In: Kurz-Schef, I./Lepperhof, J./Scheele, A. (Hrsg.): *Feminismus: Kritik und Intervention*. Münster, S. 214–229.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): *Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I*. Bielefeld. Verfügbar über: www.bildungsbericht.de/daten2008/bb_2008.pdf; [09.09.12]
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel*. Bielefeld. Verfügbar über: www.bildungsbericht.de/daten2010/bb_2010.pdf; [05.09.12]
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bielefeld. Verfügbar über: www.bildungsbericht.de/daten2012/bb_2012.pdf; [23.09.12]
- Baier, D./Pfeiffer, Ch./Rabold, S./Simonson, J./Kappes, C. (2010): *Kinder und Jugendliche in Deutschland: Gewaltverfahrung, Integration, Medienkonsum. Zweiter Bericht zum gemeinsamen Forschungsprojekt des Bundesministeriums des Inneren und des KFN. Forschungsbericht Nr. 109*. Verfügbar über: kfn.de/versions/kfn/assets/fob109.pdf; [11.08.12]
- Baldas, E./Roth, R. A./Schwalb, H. (Hrsg.) (2009): *Talente einsetzen – Solidarität stiften. Modellprogramm. Generationsübergreifende Freiwilligendienste*. Freiburg i. Br.
- Bartelheimer, P. (2007): *Politik der Teilhabe. Ein soziologischer Beipackzettel*. In: *Fachforum. Analysen & Kommentare*. Verfügbar über: library.fes.de/pdf-files/do/04655.pdf; [03.05.11]
- Barthelmes, J./Sander, E. (1999): *Medien in Familie und Peergroup. Vom Nutzen der Medien für 13- und 14-Jährige. Medienerfahrungen von Jugendlichen*. Band 1. München. 2. Aufl.
- Barthelmes, J./Sander E. (2001): *Erst die Freunde, dann die Medien. Medien als Begleiter in Pubertät und Adoleszenz*. München.
- Bartsch, S. (2008): *Jugendesskultur: Bedeutungen des Essens für Jugendliche im Kontext Familie und Peergroup*. Köln.
- Bastian, P. (2011): *Der Nutzen psychologisch-klassifikatorischer Diagnoseinstrumente in frühen Hilfen*. Münster.
- Bathke, S./Drewes, St./Gödde, Th./Knapp, H./Nörtershäuser, K./Oehlmann-Austermann, A./Waberg, G. (2008): *Arbeitshilfe zur Umsetzung des Kinderschutzes in der Schule. Der GanzTag NRW. Beiträge zur Qualitätsentwicklung, 8*. Verfügbar über: schulpsychologie.nrw.de/cms/upload/dokumente/pdf/arbeitshilfe_kinderschutz.pdf; [18.09.12]
- Bauer, U./Bittlingmayer, U. (2005): *Wer profitiert von Elternbildung? In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 25, 3, S. 263–280*.
- Bauer, U./Vester, M. (2008): *Soziale Ungleichheit und soziale Milieus als Sozialisationskontexte*. In: Hurrelmann, K./Grundmann, M./Walper, S. (Hrsg.): *Handbuch Sozialisationsforschung*. Weinheim & Basel, S. 184–202. 7. erw. Aufl.
- Bauernschuster, S./Falck, O./Wosmann, L. (2010): *Schadet Internetnutzung dem Sozialkapital? Verfügbar über: www.cesifo-group.de/portal/page/portal/ifoContent/N/pr/pr-PDFs/Schnelldienst2010PDF/ifosd_2010_21_2.pdf*; [09.03.12]
- Bauman, Z. (2000): *Flüchtige Moderne*. Frankfurt a. M.
- Baumert, J. (Hrsg.) (2001): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen.
- Baumert, J./Schümer, G. (2001): *Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb*. In: *Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2001*. Opladen, S. 323–407.
- Baumert, J./Schümer, G. (2002): *Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich*. In: Baumert, J./Artelt, C./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.): *PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Opladen, S. 159–202. Verfügbar über: www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/PISA-E_Vertief_Zusammenfassung.pdf; [23.10.2012]
- Baur, S. (2005): *Verlängerte Unterrichtszeit in Italien*. In: Otto, H.-U./Coelen, Th. (Hrsg.): *Ganztägige Bildungssysteme. Innovation durch Vergleich*. Münster & New York & München & Berlin, S.73–80.
- Becker, B. (2007a): *Bedingungen der Wahl vorschulischer Einrichtungen unter besonderer Berücksichtigung ethischer Unterschiede*. Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung (MZES), Arbeitspapier 101. Verfügbar über: www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-101.pdf; [23.09.12]
- Becker, R. (2007b): *Soziale Ungleichheit von Bildungschancen*. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): *Bildung als Privileg*. Wiesbaden, S. 157–185. 2. erw. Aufl.
- Becker, R./Hecken, A. (2008): *Warum werden Arbeiterkinder vom Studium an Universitäten abgelenkt? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 60, S. 3–29*.

- Begemann, M.-C./Schilling, M. (2011): Fachkräftebedarf für die Kindertagesbetreuung in Einrichtungen unter besonderer Berücksichtigung regionaler Herausforderungen. Eine Studie zur Bedeutung regionalspezifischer Faktoren beim Fachkräftebedarf, zu Möglichkeiten ihrer empirischen Erfassung sowie zu Handlungsempfehlungen am Beispiel hessischer Jugendamtsbezirke. Dortmund.
- Begemann, M.-C./Kaufhold, G./Bücken, M. (2012): Welchen Betreuungsbedarf U3 gibt es vor Ort? Jugendamtspezifische Elternbefragung U3. Konzept und erste Befunde. In: *Städtetag Aktuell*, 6, S. 6–7.
- Behr, K./Liebig, R./Rauschenbach, Th. (2000): Strukturwandel des Ehrenamtes. Gemeinwohlorientierung im Modernisierungsprozeß. Weinheim.
- Behnisch, M./Rose, L. (2011): Der Missbrauchsskandal in Schulen und Kirchen – eine Analyse der Mediendebatte im Jahr 2010. In: *neue praxis*, 4, S. 331–352.
- Beicht, U. (2009): Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife? Zur Bedeutung und Wirksamkeit von Bildungsgängen am Übergang Schule – Berufsausbildung. BIBB-Report 11/09. Verfügbar über: www.bibb.de/de/52414.htm; [10.09.12]
- Beicht, U. (2011): Junge Menschen mit Migrationshintergrund: Trotz intensiver Ausbildungsstellensuche geringere Erfolgsaussichten. BIBB-Report 16/11. Verfügbar über: www.bibb.de/de/60272.htm; [10.09.12]
- Beicht, U./Ulrich, J. G. (2008): Welche Jugendlichen bleiben ohne Berufsausbildung? BIBB-Report 06/08. Verfügbar über: www.bibb.de/de/49930.htm; [10.09.12]
- Beicht, U./Friedrich, M./Ulrich, J. G. (2008): Ausbildungschancen und Verbleib von Schulabsolventen. Bielefeld.
- Bennett, J. (2008): Early Childhood Services in the OECD Countries: Reviews of the Literature and Current Policy in the Early Childhood File. Innocenti Working Paper No 2008–01. Florence. Verfügbar über: www.unicef-irc.org/publications/pdf/iwp_2008_01_final.pdf; [02.10.12]
- Bennett, J. (2012): Challenges for early childhood education and care across Europe. A paper for the 14th Child and Youth Welfare Report. Unveröffentlichtes Manuskript. Erscheint unter: www.dji.de/14_kjb
- Bergmann, Ch. (2011): Abschlussbericht der Unabhängigen Beauftragten zur Aufarbeitung des sexuellen Kindesmissbrauchs. Berlin.
- Bergnehr, D. (2011): Nicht zu jung und nicht zu alt. Alter, Biologie und Körper als Aspekte des Timings der Familiengründung. In: Pohl, A./Stauber, B./Walther, A. (Hrsg.): *Jugend als Akteurin sozialen Wandels. Veränderte Übergangsverläufe, strukturelle Barrieren und Bewältigungsstrategien*. München & Weinheim, S. 109–132.
- Berner, F. (2008): *Der hybride Sozialstaat. Die Neuordnung von öffentlich und privat in der sozialen Sicherung*. Frankfurt a. M. & New York.
- Bernfelds, S. (1925): *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt a. M.
- Bertelsmann Stiftung (2009): *Menschen bewegen. Zukunft gestalten. Jahresbericht der Bertelsmann Stiftung 2008*. Gütersloh.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2011): *Übergänge mit System. Rahmenkonzeption für eine Neuordnung des Übergangs von der Schule in den Beruf*. Gütersloh.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2012a): *Ganztagsschule als Hoffnungsträger für die Zukunft? Ein Reformprojekt auf dem Prüfstand*. Bielefeld.
- Bertelsmann Stiftung (2012b): *Keck-Atlas*. Verfügbar über: www.keck-atlas.de/keck/atlas/index.nc; [21.06.12]
- Bertelsmann Stiftung (2012c): *Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme*, Tab. 7b. Verfügbar über: www.laendermonitor.de/fileadmin/contents/indikatoren/datenblaetter_2012_1/tab7A_lm12_1.jpg; [17.10.12]
- Bertelsmann Stiftung (2012d): *Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme*, Tab. 3. Verfügbar über: www.laendermonitor.de/fileadmin/contents/indikatoren/datenblaetter_2012_1/tab3_lm12_1.jpg; [17.10.12]
- Bertelsmann Stiftung (2012e): *Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme*, Tab. 41. Verfügbar über: www.laendermonitor.de/fileadmin/contents/indikatoren/datenbl%20%20A4tter_2011/tab41_lm10_11.jpg; [17.10.12]
- Bertram, H. (2002): Die multilokale Mehrgenerationenfamilie. Von der neolokalen Gattenfamilie zur multilokalen Mehrgenerationenfamilie. In: *Berliner Journal für Soziologie*, 12, 4, S. 517–529.
- Bertram, H./Kohl, St. (2010): *Zur Lage der Kinder in Deutschland 2010. Kinder stärken für eine ungewisse Zukunft*. Deutsches Komitee für UNICEF Köln. Verfügbar über: www.unicef.de/presse/pm/2010/deutschland2010/; [28.09.12]
- Bertram, H./Spieß, K. (2011): *Frägt die Eltern! Ravensburger Elternsurvey. Elterliches Wohlbefinden in Deutschland*. Baden-Baden.
- Betz, T. (2008): *Ungleiche Kindheiten. Theoretische und empirische Analysen zur Sozialberichterstattung über Kinder*. Weinheim.
- Betz, T./Diller, A./Rauschenbach, Th. (Hrsg.) (2010a): *Kita-Gutscheine. Ein Konzept zwischen Anspruch und Realisierung*. München.
- Betz, T./Gaiser, W./Pluto, L. (2010b): *Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Diskussionsstränge, Argumentationslinien, Perspektiven*. In: *Newsletter Wegweiser Bürgergesellschaft 20/2010 vom 15.10.2010*. Bonn. Verfügbar über: www.buergergesellschaft.de/fileadmin/pdf/gastbeitrag_betz_gaiser_pluto_101015.pdf; [22.08.12]

- Bien, W./Rauschenbach, Th./Riedel, B. (Hrsg.) (2006): Wer betreut Deutschlands Kinder? DJI-Kinderbetreuungsstudie. Berlin.
- Biggeri, M./Ballet, J./Comim, F. (2010): The Capability Approach and Research on Children. Capability Approach and Children's Issues. In: Andresen, S./Diehm, I./Sander, U./Ziegler, H. (Hrsg.) (2010): Children and the Good Life. New Challenges for Research on Children. Dordrecht & Heidelberg & London & New York.
- Bissinger, St./Böllert, K./Liebig, R./Lüders, Ch./Marquard, P./Rauschenbach, Th. (2002): Grundlagen der Kinder- und Jugendhilfe. Strukturanalysen zu fachlichen Eckwerten, Organisation, Finanzen und Personal. In: Sachverständigenkommission Elfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Materialien zum Elften Kinder- und Jugendbericht. Band 1. S. 11–104.
- Bitkom (2011): Soziale Netzwerke in Deutschland. Verfügbar über: www.bitkom.org/files/documents/BITKOM_Publikation_Soziale_Netzwerke.pdf; [12.02.12]
- Blandow, J. (2004): Pflegekinder und ihre Familien. Geschichte, Situation und Perspektiven des Pflegekinderwesens. Weinheim & München.
- Blandow, J./Küfner, M. (2011): „Anders als die anderen ...“. Die Großeltern- und Verwandtenpflege. In: Kindler, H./Helming, E./Meysen, Th./Jurczyk, K. (Hrsg.): Handbuch Pflegekinderhilfe. München, S. 743–767.
- Bock, K. (2010): Kinderalltag – Kinderwelten. Rekonstruktive Analysen von Gruppendiskussionen mit Kindern. Opladen & Farmington Hills.
- Bock-Famulla, K./Lange, J. (2011): Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2011. Transparenz schaffen – Governance stärken. Gütersloh.
- Bodle, R. (2011): Regime des Austauschs. Offene APIs, Interoperabilität und Facebook. In: Leistert, O./Röhle, T. (Hrsg.): Generation Facebook. Über das Leben im Social Net. Bielefeld, S. 79–99.
- Böhnisch, L./Münchmeier, R. (1987): Wozu Jugendarbeit? Orientierung für Ausbildung, Fortbildung und Praxis. Weinheim & München.
- Böhnisch, L./Gängler, H./Rauschenbach, T. (Hrsg.) (1991): Handbuch Jugendverbände. Zur Ortsbestimmung der Jugendverbandsarbeit in Analysen und Selbstdarstellungen. Weinheim & München.
- Börner, N. (2011): Ganztagschule und ihre Auswirkungen auf Familie. In: Stecher, L./Krüger, H.-H./Rauschenbach, Th. (Hrsg.): Ganztagschule – Neue Schule? Eine Forschungsbilanz. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 14, S. 221–236.
- Börner, N./Eberitzsch, S./Grothues, R./Wilk, A. (2011): Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2011. Dortmund. Verfügbar über: www.forschungsverbund.tu-dortmund.de/fileadmin/Files/Jugendhilfe_und_Schule/Bildungsbericht_Ganztagschule_NRW_2011_korr.pdf; [15.10.12]
- Börner, N./Steinhauer, R./Stötzel, J./Tabel, A. (2012): Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2012. Dortmund. Verfügbar über: www.bildungsbericht-ganztag.de/cms/upload/Berichte/BiGa_NRW_2012.pdf; [29.08.12]
- Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Walther, G./Valtin, R. (Hrsg.) (2003a): Erste Ergebnisse aus IGLU: Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster.
- Bos, W./Lankes, E.-M./Schwippert, K./Valtin, R./Voss, A./Badel, I./Plaßmeier, N. (2003b): Lesekompetenzen deutscher Grundschulrinnen und Grundschüler am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In: Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Walther, G./Valtin, R. (Hrsg.): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster, S. 69–142.
- Bos, W./Hornberg, S./Arnold, K.-H./Faust, G./Fried, L./Lankes, E.-M./Schwippert, K./Valtin, R. (Hrsg.) (2007): IGLU 2006: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster.
- Böttcher, A./Krieger, S./Kolvenbach, F.-J. (2010): Kinder mit Migrationshintergrund in Kindertagesbetreuung. In: Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Wirtschaft und Statistik, 2, S. 158–164.
- Bradshaw, J. (Hrsg.) (2011): The Well-being of Children in the UK. Bristol. 3. Aufl.
- Brake, A. (2003): Familie – Arbeit – Freizeit. Was zählt? Optionen der Lebensqualität in den Vorstellungen junger Erwachsener. Opladen.
- Brake, A. (2010): Familie und Peers: zwei zentrale Sozialisationskontexte zwischen Rivalität und Komplementarität. In: Harring, M./Böhm-Kasper, O./Rohlf, C./Palentien, Ch. (Hrsg.): Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen. Wiesbaden, S. 385–405.
- Brandes, H./Friedrich, M./Bellaire, E./Menk, A. (2006): Zweijährige Ausbildungsgänge – eine Chance für Jugendliche mit schlechten Startchancen? Betriebsbefragungen zu neuen Berufen. Bielefeld.
- Brandl-Bredenbeck, H. P./Brettschneider, W.-D./Keßler, C./Stefani, M. (2010): Kinder heute – Couch Potatoes, Fastfoodjunkies, Medienfreaks – eine Lebensstilanalyse. Aachen.
- Brannen, J. (2005): Time and the Negotiation of Work-Family Boundaries. In: Time and Society, 14, 1, S. 113–131.
- Brannen, J./Heptinstall, E./Bhopal, K. (2000): Care and Family Life in Later Childhood. London.
- Braun, F. (2012): Übergangssystem: Bildungspolitische Karriere eines Konzepts. Expertise im Rahmen des 14. Kinder- und Jugendberichts der Bundesregierung. Unveröffentlichtes Manuskript. Erscheint unter: www.dji.de/14_kjb

- Braun, F./Geier, B. (2012): Bildungsgänge des Übergangssystems – Wartesaal des Berufsbildungssystems oder Orte der Chancenverbesserung? Beitrag eingereicht für ein Themenheft „Übergangssystem“ der Zeitschrift „Die Deutsche Schule“. Hannover. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Breen, R./Goldthorpe, J. H. (1997): Explaining Educational Differentials – towards a formal rational action theory. In: *Rationality and Society*, 9, S. 275–305.
- Breidenstein, G./Jergus, K. (2005): Schule als „Job“? Beobachtungen aus der achten Klasse. In: Breidenstein, G./Prenzel, A. (Hrsg.): *Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz?* Wiesbaden, S. 182–190.
- Bremische Bürgerschaft (2007): Bericht des Untersuchungsausschusses zur Aufklärung von mutmaßlichen Vernachlässigungen der Amtsvormundschaft und Kindeswohlgefährdung durch das Amt für Soziale Dienste. Drucksache 16/1381 vom 18. April 2007. Bremen. Verfügbar über: www.bremische-buergerschaft.de/uploads/media/BerichtUAKindes-wohl_5cc.pdf; [22.10.11]
- Brenke, K. (2012): Arbeitslosigkeit in Europa: Jugendliche sind viel stärker betroffen als Erwachsene. In: *DIW-Wochenbericht*, 30, S. 3–12. Verfügbar über: www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.406311.de/12-30-1.pdf; [23.09.12]
- Brettschneider, W. D./Kleine, T./Brandl-Bredenbeck, H. P. (2002): *Jugendarbeit im Sportverein*. Schorndorf.
- Brocke, H. (2005): Soziale Arbeit als Co-Produktion. In: *Projekt „Netzwerke im Stadtteil“* (Hrsg.): *Grenzen des Sozialraums. Kritik eines Konzeptes-Perspektiven für Soziale Arbeit*. Wiesbaden, S. 235–295.
- Bröckling, U. (2007): *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt a. M.
- Bröckling, U./Krasmann, S./Lempke, Th. (Hrsg.) (2000): *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*. Frankfurt a. M.
- Bröring, M./Pothmann, J. (2010): *Kinder- und Jugendarbeit 2008 im Bundesländervergleich. Öffentlich geförderte Maßnahmen im Spiegel der amtlichen Statistik*. Dortmund.
- Brüggen, N. (2011): *Facebook & Co. Digitalisierte Lebenswelten – reale Problemwelten*. Vortrag auf dem Onlineberatungsforum 2011 in Nürnberg. Verfügbar über: www.ohm-hochschule.de/fileadmin/Fachbereiche/sw/Studienwerkstatt/Onlineberatung/Fachforum_2011/Brueggen_Facebook_co.pdf; [04.12.11]
- Brumlik, M. (2002): *Bildung und Glück. Versuch einer Theorie der Tugenden*. Berlin & Wien.
- Brumlik, M. (2007): *Vom Missbrauch der Disziplin: Antworten der Wissenschaft auf Bernhard Bueb*. Weinheim. 4. Aufl.
- Büchel, F./Spieß, C. K. (2002): *Form der Kinderbetreuung und Arbeitsmarktverhalten von Müttern in West- und Ostdeutschland*. Schriftenreihe des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Band 220. Stuttgart.
- Bucher, A. (2008): *Was Kinder glücklich macht*. Kreuzlingen & München.
- Bucher, H. (2012): *Demografie – Bildung – Arbeitsmarkt 2025. Szenarien und Herausforderungen für die Kinder- und Jugendhilfe: Demografische Entwicklung bis 2025 als Rahmenbedingung für die Kinder- und Jugendhilfe. Expertise im Rahmen des 14. Kinder- und Jugendberichts der Bundesregierung*. Unveröffentlichtes Manuskript. Erscheint unter: www.dji.de/14_kjb
- Büchner, Ch./Spieß, C. K. (2007): *Die Dauer vorschulischer Betreuungs- und Bildungserfahrungen: Ergebnisse auf der Basis von Paneldaten*. DIW Discussion Papers Nr. 687. Verfügbar über: arno.unimaas.nl/show.cgi?fid=14764; [23.09.12]
- Büchner, P./Brake, A. (Hrsg.) (2006): *Familie als Bildungsort*. Wiesbaden.
- Bueb, B. (2006): *Lob der Disziplin. Eine Streitschrift*. Berlin.
- Buhr, R./Freitag, W./Hartmann, E./Loroff, C./Minks, K.-H./Mucke, K./Stamm-Riemer, I. (Hrsg.) (2008): *Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung*. Münster.
- Bundesagentur für Arbeit (BA) (2009): *Fachkonzept für berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen nach §§ 61 und 61a SGB III*. Nürnberg. Verfügbar über: www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/HEGA-Internet/A05-Berufli-Qualifizierung/Publikation/HEGA-11-2009-VA-Erg-BvB-Fachkonzept-Anlage-2.pdf; [20.02.12]
- Bundesagentur für Arbeit (BA) (2010): *Statistik der Grundsicherung für Arbeitsuchende nach dem SGB II. Übersichtstabellen SGB II für Bund und Länder*. Nürnberg.
- Bundesagentur für Arbeit (BA) (2011a) (Hrsg.): *Betriebliche Einstiegsqualifizierung. Informationen für Arbeitgeber*. Nürnberg. Verfügbar über: www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/Veroeffentlichungen/Vermittlung/EQ-Arbeitgeber.pdf; [27.02.12]
- Bundesagentur für Arbeit (BA) (2011b): *Der Arbeitsmarkt in Deutschland. Jüngere Menschen ohne Berufsabschluss*. Nürnberg. Verfügbar über: statistik.arbeitsagentur.de/Statistischer-Content/Arbeitsmarktberichte/Berichte-Broschuren/Arbeitsmarkt/Generische-Publikationen/Juengere-Menschen-ohne-Berufsabschluss-2011.pdf; [09.09.12]
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2010): *Migrationsbericht 2010*. Berlin. Verfügbar über: www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Migrationsberichte/migrationsbericht-2010.pdf?__blob=publicationFile; [06.08.12]
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2012): *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2012*. Bonn. Vorversion Stand 27.04.12.

Bundesjugendkuratorium (BJK) (2008): Pluralität ist Normalität für Kinder und Jugendliche. Vernachlässigte Aspekte und problematische Verkürzungen im Integrationsdiskurs. Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums Berlin. Verfügbar über: www.bundesjugendkuratorium.de/pdf/2007-2009/bjk_2008_1_stellungnahme_migration.pdf; [09.09.12]

Bundesjugendkuratorium (BJK) (2009): Zur Neupositionierung von Jugendpolitik: Notwendigkeit und Stolpersteine. Berlin. Verfügbar über: www.bundesjugendkuratorium.de/pdf/2007-2009/bjk_2009_1_stellungnahme_jugendpolitik.pdf; [09.09.12]

Bundesjugendkuratorium (BJK)/Sachverständigenkommission für den Elften Kinder- und Jugendbericht/Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ) (Hrsg.) (2002): Bildung ist mehr als Schule. Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte. Verfügbar über: www.bundesjugendkuratorium.de/pdf/1999-2002/bjk_2002_bildung_ist_mehr_als_schule_2002.pdf; [19.09.12]

Bundesministerium der Finanzen (2012): Bundeshaushaltsplan 2012. Einzelplan 17. Verfügbar über: www.bundesfinanzministerium.de/bundeshaushalt2012/html/ep17/ep17.html; [29.09.12]

Bundesministerium der Justiz (BMJ)/Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)/Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2012): Runder Tisch Sexueller Kindesmissbrauch in Abhängigkeits- und Machtverhältnissen in privaten und öffentlichen Einrichtungen und im familiären Bereich, beschlossen am 30.11. 2011. Berlin.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2008): Lebenslagen in Deutschland. Der 3. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Verfügbar über: www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/forschungsprojekt-a333-dritter-armuts-und-reichtumsbericht.pdf;jsessionid=D909626A8EFEC2F56D68F774859F089?__blob=publicationFile; [05.09.12]

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2009): Behindertenbericht. Bericht der Bundesregierung über die Lage von Menschen mit Behinderungen für die 16. Legislaturperiode. Berlin. Verfügbar über: www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a125-behindertenbericht.pdf;jsessionid=0DA359E3BE77B307B99A93A1E0E83E81?__blob=publicationFile; [09.09.12]

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2008): Von der Hauptschule in Ausbildung und Erwerbsarbeit: Ergebnisse des DJI-Übergangspanels. Bonn. Verfügbar über: www.bmbf.de/pub/dji_uebergangspanel.pdf; [10.09.12]

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2012): Berufsbildungsbericht 2012. Bonn. Verfügbar über: www.bmbf.de/pub/bbb_2012.pdf; [10.09.12]

Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (BMJFFG) (1990): Achter Jugendbericht. Bericht über die Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe. Bonn.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2002): Bereitschaftspflege – Familiäre Bereitschaftsbetreuung. Stuttgart.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2006): Siebter Familienbericht: Familie zwischen Flexibilität und Verlässlichkeit. Perspektive für eine lebenslaufbezogene Familienpolitik. Berlin. Verfügbar über: www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/familienbericht/download/familienbericht_gesamt.pdf; [10.09.12]

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2010): Erster Zwischenbericht zur Evaluation des Kinderförderungsgesetzes. Berlin. Verfügbar über: www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/kifoeg-bericht,property=pdf,bereich=bmfsfj; [18.07.12]

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2011): Eine Allianz für Jugend. Eckpunktpapier: Entwicklung und Perspektiven einer Eigenständigen Jugendpolitik. Berlin.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2012a): Familienreport 2011. Leistungen, Wirkungen, Trends. Berlin. Verfügbar über: www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/Familienreport-2011,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf; [05.09.12]

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2012b): Dritter Zwischenbericht zur Evaluation des Kinderförderungsgesetzes. Bericht der Bundesregierung 2012 nach § 24a Absatz 5 SGB VIII über den Stand des Ausbaus für ein bedarfsgerechtes Angebot an Kinderbetreuung für Kinder unter drei Jahren für das Berichtsjahr 2011. Berlin. Verfügbar über: www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/dritter-zwischenbericht-kifoeg,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf; [05.09.12]

Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2012c): Achter Familienbericht. Zeit für Familie. Familienpolitik als Chance einer nachhaltigen Familienpolitik. Berlin. Verfügbar über: www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung2/Pdf-Anlagen/Achter-familienbericht,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf; [20.09.12]

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)/Bundesministerium für Justiz (BMJ)/Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2010): Runder Tisch „Sexueller Kindesmissbrauch in Abhängigkeits- und Machtverhältnissen in privaten und öffentlichen Einrichtungen und im familiären Bereich“ – Zwischenbericht. Berlin. Verfügbar über: www.rundertisch-kindesmissbrauch.de/downloads.htm; [22.10.11]

Bundesverband Deutscher Stiftungen (2011): Verzeichnis deutscher Stiftungen 2010. Berlin.

Bundesverband katholischer Einrichtungen und Dienste der Erziehungshilfen (BVkE) (2011): Hilfen für junge

Volljährige – Erwachsenwerden braucht Zeit! Positionspapier. Verfügbar über: caritas.erzbistum-koeln.de/export/sites/caritas/caritas/download/2011_Positionspapier_x41_SGB_VIII.pdf; [02.06.12]

Bundesverband Kindertagespflege (2011): Fachberatung in der Kindertagespflege. In: Schlaglicht, 2. Verfügbar über: www.bvktp.de/Downloads/pdf/Schlaglicht%202-2011.pdf; [25.03.12]

Bundesverfassungsgericht (BVerfG) (2004): Entscheidung über die Verfassungsbeschwerde (Umgangsregelung) vom 28.12.2004. Verfügbar über: www.bverfg.de/entscheidungen/rk20041228_1bvr279004.html; [19.10.12]

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (2011): Der Alkoholkonsum Jugendlicher und junger Erwachsener in Deutschland 2010. Kurzbericht zu Ergebnissen einer aktuellen Repräsentativbefragung und Trends. Köln. Verfügbar über: www.berlin-suchtpraevention.de/upload/studien/Alkohol_Jugendliche_2010_kurz1.pdf; [09.09.12]

Burgmüller, C./Tilman, B. (2011): Abschlussbericht über die bisherigen Mitteilungen über sexuelle Ausbeutung von Schülern und Schülerinnen an der Odenwaldschule im Zeitraum 1960 bis 2010. Darmstadt.

Busemann, K./Gscheidle, Ch. (2011): Web 2.0. Aktive Mitwirkung verbleibt auf niedrigem Niveau. In: *Media Perspektiven*, 7–8, S. 360–369. Verfügbar über: www.ard-zdf-onlinestudie.de/fileadmin/Online11/07082011_Busemann_Gscheidle.pdf; [20.08.12]

Busse, S. (2010): Bildungsorientierungen Jugendlicher in Familie und Schule. Die Bedeutung der Sekundarschule als Bildungsort. Wiesbaden.

Calmbach, M./Thomas, P. M./Borchard, I./Flaig, B. (2012): Wie ticken Jugendliche? 2012. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. Düsseldorf.

Chassé, K.-A./Zander, M./Rasch, K. (2003): *Meine Familie ist arm. Wie Kinder im Grundschulalter Armut erleben und bewältigen*. Opladen.

Chisholm, L./Hurrelmann, K. (1995): Adolescence in modern europe. Pluralized transition patterns and their implications for personal and social risks. In: *Journal of Adolescence*, 18, S. 129–158.

Chua, A. (2011): *Die Mutter des Erfolgs. Wie ich meinen Kindern das Siegen beibrachte*. München.

Coester, M. (2008): Inhalt und Funktionen des Begriffs der Kindeswohlgefährdung – Erfordernis einer Neudefinition? In: *Das Jugendamt*, 1, S. 1–9.

Collins, A. W./Laursen, B./Mortensen, N./Luebker, C. (1997): Conflict Processes and Transitions in Parent and Peer Relationships: Implications for Autonomy and Regulation. In: *Journal of Adolescent Research*, 12, 2, S. 178–198.

Conen, M.-L. (2008): Systematische Therapie – immer politisch. In: *Familiendynamik*, 33, 4, S. 347–348. Verfügbar über: www.context-conen.de/artikel/Artikel-Fami

liendynamik-Systemische-Therapie-immerpolitisch.pdf; [28.08.12]

Cornelißen, W./Gille, M. (2005): Lebenswünsche junger Menschen und die Bedeutung geschlechterstereotyper Muster. In: *Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien*, 23, 4, S. 52–67.

Cremer, H. (2011): Stellungnahme – Aufnahme von Kinderrechten ins Grundgesetz als Maßnahme zur Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention? Verfügbar über: www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx_commerce/stellungnahme_aufnahme_v_kinderrechten_ins_grundgesetz_als_ma%C3%9Fnahme_z_umsetzung_der_un_kinderrechtskonvention.pdf; [20.07.12]

DAK/Leuphana Universität Lüneburg (2012): Medienkonsum von Schülerinnen und Schülern. Zusammenhänge mit Schulleistungen und Freizeitverhalten. URL: www.leuphana.de/fileadmin/user_upload/newspool/meldungen/files/DAKLeuphanaStudie.pdf; [09.03.12]

Daly, K. (2003): Family Theory Versus the Theories Families Live by. In: *Journal of Marriage and Family*, 65, 4, S. 771–784.

Dannenbeck, C. (2008): Vom Integrations- zum Inklusionsparadigma. Konsequenzen einer anderen Sicht auf Behinderung. In: *Gemeinsam leben – Zeitschrift für integrative Erziehung*, 16, 4, S. 195–202.

Davies, J. (2012): Facework on Facebook as a new literacy practice. In: *Computers & Education*, 59, 1, S. 19–29.

Davies, J./Merchant, G. (2009): *Web 2.0 for Schools. Learning and Social Participation*. New York.

De Graaf, H./Vanwesenbeeck, I./Woertmann, L./Meeus, W. (2011): Parenting and Adolescents' Sexual development in Western Societies. A Literature Review. In: *European Psychologist*, 16, 1, S. 21–31.

De Graaf, H./van de Schoot, R./Woertman, L./Hawk, S. T./Meus, W. (2012): Family cohesion and romantic and sexual initiation: a three wave longitudinal study. In: *Journal of Youth and Adolescence*, 41, 5, S. 583–592.

De Haan, A./Dekovic, M./Prinzle, P. (2012): Longitudinal Impact of Paternal and Adolescent Personality on Parenting. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 102, 1, S. 189–199.

Dehmers, J. (2011): *Wie laut soll ich denn noch schreien? Die Odenwaldschule und der sexuelle Missbrauch*. Reinbek.

Deinet, U. (Hrsg.) (2009): *Sozialräumliche Jugendarbeit*. Wiesbaden.

Dekovic, M./Noom, M. J./Meeus, W. (1997): Expectations regarding development during adolescence: parental and adolescent perceptions. In: *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 3, S. 253–272.

Deppe, U. (2012): Freizeitorientierungen bei 13-Jährigen und ihren Eltern und die Reproduktion von Bildungungleichheit. In: Krüger, H.-H./Deinet, A./Zschach, M. (Hrsg.): *Jugendliche und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und Bildungsbiografien in einer Längsschnittperspektive*. Opladen, S. 205–220.

Der Spiegel (2008): Exempel des Bösen (Autoren: Bartsch, M./von Bredow, R./Darnstädt, Th./Deggerich, M./Hinrichs, P./Kaiser, S./Kleinhubert, G./Knauer, S./Ludwig, U./Nelles, R./Neumann, C./Pfister, R./Rezec, O./Röbel, S./Schrep, B./Ulrich, A.). In: Der Spiegel, 02/2008. Verfügbar über: wissen.spiegel.de/wissen/image/show.html?did=55294620&aref=image036/2008/01/05/ROSP200800200200038.PDF&thumb=false; [12.08.12]

Der Spiegel (2009): Die Krisenprofis (Autoren: Oehmke, Ph./von Rohr, M./Schulz, S.). In: Der Spiegel, 25/2009. Verfügbar über: wissen.spiegel.de/wissen/image/show.html?did=65717404&aref=image045/2010/11/19/NEU2010_11_19_ROSP200902500480059.PDF&thumb=false; [12.08.12]

Der Spiegel (2011): Kinder in Bedrängnis (Autor: Thimm, K.). In: Der Spiegel, 42, 17.10.11. Verfügbar über: www.spiegel.de/spiegel/print/d-81015417.html; [05.09.12]

Der Spiegel Special (2009): Die Unsichtbaren (Autoren: von Rohr, M./Schulz, S.). In: Der Spiegel Special, 01/2009. Verfügbar über: wissen.spiegel.de/wissen/image/show.html?did=65977012&aref=image040/2009/07/06/ROSPC200900100140023.PDF&thumb=false; [12.08.12]

Deutscher Bundesrat (2011): Entschließung des Bundesrates Kinderrechte im Grundgesetz zu verankern. Verfügbar über: [www.bundesrat.de/cln_101/nn_2034972/SharedDocs/Drucksachen/2011/0301-400/386-11_28neu_29,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/386-11\(neu\).pdf](http://www.bundesrat.de/cln_101/nn_2034972/SharedDocs/Drucksachen/2011/0301-400/386-11_28neu_29,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/386-11(neu).pdf); [04.10.12]s

Deutscher Bundestag (1972): Dritter Jugendbericht. Aufgaben und Wirksamkeit der Jugendämter in der Bundesrepublik. Bonn. Verfügbar über: www.aba-fachverband.org/fileadmin/user_upload/user_upload%202010/berichte/KJB/03_Jugendbericht_1971.pdf; [04.10.12]

Deutscher Bundestag (1990): Achter Jugendbericht. Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe. Bonn. Verfügbar über: www.aba-fachverband.org/fileadmin/user_upload_2008/berichte/Achter_Jugendbericht.pdf; [25.08.2012]

Deutscher Bundestag (1991): Entwurf eines Gesetzes zu dem Übereinkommen vom 20. November 1989 über die Rechte des Kindes BT-Dr. 12/42 v. 24.1.1991. Verfügbar über: dipbt.bundestag.de/dip21/btd/12/000/1200042.pdf; [27.08.12]

Deutscher Bundestag (1994): Neunter Jugendbericht. Bericht über die Situation der Kinder und Jugendlichen und die Entwicklung der Jugendhilfe in den neuen Bundesländern. Bonn. Verfügbar über: www.aba-fachverband.org/fileadmin/user_upload/user_upload_2009/berichte/9_Jugendbericht_gesamt.pdf; [25.08.12]

Deutscher Bundestag (1998): Zehnter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland. Bonn. Verfügbar über: www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/kjb/data/download/10_Jugendbericht_gesamt.pdf; [05.09.12]

Deutscher Bundestag (2002): Elfte Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin. Verfügbar über: www.bmfsfj.de/do

ku/Publikationen/kjb/data/download/11_Jugendbericht_gesamt.pdf; [21.08.12]

Deutscher Bundestag (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe. Berlin. Verfügbar über: www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/kjb/data/download/kjb_060228_ak3.pdf; [06.09.12]

Deutscher Bundestag (2009): Dreizehnter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin. Verfügbar über: www.bmfsfj.de/ReaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/13-kinder-jugendbericht,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf; [22.08.12]

Deutscher Bundestag (2011a): Gesetzesentwurf der Bundesregierung zum Entwurf eines Gesetzes zur Stärkung des aktiven Schutzes von Kindern und Jugendlichen (Bundeskinderschutzgesetz – BkiSchG). Drucksache 17/6256. Berlin. Verfügbar über: dipbt.bundestag.de/dip21/btd/17/062/1706256.pdf; [15.10.12]

Deutscher Bundestag (2011b): Zwölfter Sportbericht der Bundesregierung. Berlin. Verfügbar über: www.bmi.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/Veroeffentlichungen/12_sportbericht.pdf?__blob=publicationFile; [15.10.12]

Deutscher Bundestag (2012a): Beschlussempfehlung und Bericht zum Antrag der Fraktion DIE LINKE: Die jugendfreundlichste Kommune Deutschlands und zum Antrag der Fraktionen der CDU und FDP: Eigenständige Jugendpolitik – Mehr Chancen für junge Menschen in Deutschland. Berlin. Verfügbar über: dip21.bundestag.de/dip21/btd/17/098/1709840.pdf; [04.10.12]

Deutscher Städtetag (1986): Pflegekinder – Hinweise und Empfehlungen. Köln.

Deutscher Städtetag/Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (1999): Hinweise und Empfehlungen zur Steuerung der Jugendhilfe. Gemeinsame Stellungnahme vom 14./15. bzw. 27.01.1999. Bonn.

Deutscher Verein (2004): Weiterentwickelte Empfehlungen zur Vollzeitpflege/Verwandtenpflege. Frankfurt a. M.

Deutsches Institut für Jugendhilfe und Familienrecht (DIJuF) (2009): Ländergesetze Kinderschutz. Verfügbar über: www.dijuf.de/laendergesetze-kinderschutz.html; [27.08.12]

Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) (1982): Die neue Jugenddebatte. Was gespielt wird und um was es geht: Schauplätze und Hintergründe. (Autoren: Böhnisch, L./Burger, A./Münschmeier, R./Sander, E./Schefold, W./Seidenspinner, G./Blanc, K.) München.

Deutsches Jugendinstitut (DJI)/Deutsches Institut für Jugendhilfe und Familienrecht (DIJuF) (2006): Projektbericht „Pflegekinderhilfe in Deutschland – Teilprojekt I Exploration“. München. Verfügbar über: www.dji.de/pkh/pkh_projektbericht_exploration.pdf; [18.09.11]

Deutsches Jugendinstitut (DJI) (Hrsg.) (1987): Handbuch Beratung im Pflegekinderbereich. München.

Deutsches Jugendinstitut (DJI) (2010): Digital kompetent oder abgehängt? Wege von Kindern und Jugendlichen ins Netz. DJI Online Thema 2010/02. München. Verfügbar über: www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=975; [04.10.12]

Deutsches Jugendinstitut. (DJI) (2011a): Sprachliche Bildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung Nr. 1. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. München.

Deutsches Jugendinstitut (DJI) (2011b): Kinder in den ersten drei Lebensjahren. WiFF Wegweiser Weiterbildung Nr. 2. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. München.

Deutsches Jugendinstitut (DJI) (2011c): Zusammenarbeit mit Eltern. WiFF Wegweiser Weiterbildung Nr. 3. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. München.

Deutsches Jugendinstitut (DJI) (2011d): Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgaben der pädagogische Fachkraft. WiFF Wegweiser Weiterbildung Nr. 4. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. München.

Deutsches Jugendinstitut (DJI)/TU Dortmund (2011): Jugendliche Aktivitäten im Wandel. Gesellschaftliche Beteiligung und Engagement in Zeiten des Web 2.0. Endbericht. Dortmund. Verfügbar über: www.forschungsverbund.tu-dortmund.de/fileadmin/Files/Engement/Abschlussbericht_Engagement_2_0.pdf; [15.02.12]

Deutsches Jugendinstitut (DJI) (2012): Erste Befunde der DJI-Länderstudie im Rahmen der KiFöG-Evaluation. München. Verfügbar über: www.dji.de/dasdji/home/DJI_Kifoeg_Laenderstudie_2012-11.pdf; [12.11.12]

Deutsches Jugendinstitut (DJI) (2013): Nachhaltigkeitsbericht zum Nationalen Aktionsplan kindergerechtes Deutschland. München. Manuskript (im Erscheinen).

Deutsch-Polnisches Jugendwerk (DPJW) (Hrsg.) (2011): Geschäftsbericht für das Jahr 2010. Potsdam & Warschau.

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2000): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen.

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.

Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2012): Neunter Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland. Berlin. Verfügbar über: www.bundesregierung.de/Content/DE/_Anlagen/IB/2012-06-27-neunter-lagebericht.pdf?__blob=publicationFile; [09.09.12]

Die Bundesregierung/Die Regierungschefs der Länder (2008): Aufstieg durch Bildung. Die Qualifizierungsinitiative für Deutschland. Dresden. Verfügbar über: www.bmbf.de/pubRD/beschluss_bildungsgipfel_dresden.pdf; [16.05.12]

www.bmbf.de/pubRD/beschluss_bildungsgipfel_dresden.pdf; [16.05.12]

Die Zeit (2006): Entscheidung fürs Leben. In: Die Zeit, 20.11.2006.

Dietz, S./Lisker, A. (2008): Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung im Kindergarten. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts München. Verfügbar über: www.dji.de/bibs/Sprachstandsfeststellung_Dietz_Lisker.pdf; [09.10.12]

Diller, A. (2010): Familienzentren und Co. In: Cloos, P./Karner, B. (Hrsg.): Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung. Hohengehren, S. 137–152.

Diller, A./Heitkötter, M./Rauschenbach, Th. (Hrsg.) (2008): Familienzentrum. Kinderfördernde und elternunterstützende Einrichtungen. Wiesbaden.

Diller, A./Leu, H. R./ Rauschenbach, Th. (Hrsg.) (2010): Wie viel Schule verträgt der Kindergarten? Annäherung zweier Lernwelten. München.

DiMaggio, P./Hargittai, E. (2001): From the 'Digital Divide' to 'Digital Inequality' – Studying Internet Use as Penetration Increases. Working Paper 15. Verfügbar über: www.princeton.edu/~artspol/workpap/WP15%20-%20DiMaggio%2BHargittai.pdf; [23.02.11]

Dingeldey, I. (2011): Der aktivierende Wohlfahrtsstaat. Governance der Arbeitsmarktpolitik in Dänemark, Großbritannien und Deutschland. Frankfurt a. M. & New York.

Ditton, H. (2009): Familie und Schule – eine Bestandsaufnahme der bildungssoziologischen Schuleffektforschung von James S. Coleman bis heute. In: Becker, R. (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden, S. 237–256.

Dommermuth, L. (2008): Wege ins Erwachsenenalter in Europa. Italien, Westdeutschland und Schweden im Vergleich. Wiesbaden.

Donath, J./Boyd, D. (2004): Public displays of connection. In: BT Technology Journal, 22, 4. Verfügbar über: www.danah.org/papers/PublicDisplays.pdf; [12.08.12]

Dornes, M. (2012): Die Modernisierung der Seele. Kind – Familie – Gesellschaft. Frankfurt a. M.

Dragano, N./Lampert, Th./Siegrist, J. (2010): Wie baut sich soziale Ungleichheit im Lebenslauf auf? In: Sachverständigenkommission 13. Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Mehr Chancen für gesundes Aufwachsen: Materialien zum 13. Kinder- und Jugendbericht. München, S. 11–50.

Dreyer, R. (2010): Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in Deutschland und Frankreich. Strukturen und Bedingungen, Bildungsverständnis und Ausbildung im Vergleich. Hamburg.

Du Bois-Reymond, M. (2000): Jugendkulturelles Kapital in Wissensgesellschaften. In: Krüger, H.-H./Wenzel, H.

- (Hrsg.): Schule zwischen Effektivität und sozialer Verantwortung. Opladen, S. 235–254.
- Dunkake, I. (2010): Der Einfluss der Familie auf das Schulschwänzen. Wiesbaden.
- Düx, W./Prein, G./Sass, E./Tully, C. J. (2008): Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter. Wiesbaden.
- EACEA/Eurydice (2009): Frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung in Europa: ein Mittel zur Verringerung sozialer und kultureller Ungleichheiten. Brüssel. Verfügbar über: eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/098DE.pdf; [05.09.12]
- Eberhard, A. (2003): Essentials aus Studien zu Freiwilligendiensten. In: Baldas, E./Roth, R. A. (Hrsg.): Freiwilligendienste haben es in sich. Studien zu Art, Umfang und Ausbaumöglichkeiten von Freiwilligendiensten im kirchlich-sozialen Feld. Freiburg i. Br., S. 383–406.
- Ecarius, J. (2002): Familienerziehung im historischen Wandel. Eine qualitative Studie über Erziehung und Erziehungserfahrungen von drei Generationen. Opladen.
- Ecarius, J./Eulenbach, M./Fuchs, Th./Walgenbach, K. (2011): Jugend und Sozialisation. Lehrbuch. Wiesbaden.
- Eckert, R. (2012): Die Dynamik jugendlicher Gruppen. Über Zugehörigkeit, Identitätsbildung und Konflikt. Weinheim & Basel.
- Eckiger Tisch (o. J.): Eckiger Tisch. Das Blog für Geschädigte an deutschen Jesuiten-Einrichtungen. Verfügbar über: www.eckiger-tisch.de/; [07.10.12]
- Ehmke, T./Jude, N. (2010): Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In: Klieme, E./Artelt, C./Hartig, J./Jude, N./Köller, O./Prenzel, M./Schneider, W./Stanat, P. (Hrsg.): PISA 2009: Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster, S. 231–253.
- Eichhorst, W./Marx, P./Tobisch, V. (2011): Familienfreundliche flexible Arbeitszeiten – ein Baustein zur Bewältigung des Fachkräftemangels. IZA Research Report No. 33. Verfügbar über: www.iza.org/en/webcontent/publications/reports/report_pdfs/iza_report_33.pdf; [23.09.12]
- Eichinger, U. (2011): Was verdienen die Fachkräfte in den Erziehungshilfen? Zum Status quo der Bezahlungspraxis. In: Forum Erziehungshilfen, 17, 2, S. 78–81.
- Elniff-Larsen, A./Dreyling, M./Williams, J. (2006): Employment developments in childcare services for school-age children. The European Foundation of Living and Working Conditions. Luxemburg. Verfügbar über: www.eurofound.europa.eu/pubdocs/2006/32/en/1/ef0632en.pdf; [05.09.12]
- Emig, O. (2007): Der vermeidbare Tod eines Kleinkindes unter staatlicher Fürsorge. In: neue praxis, 37, 5, S. 445–464.
- Endepohls, M. (1995): Die Jugendphase aus der Sicht von Kindern und Jugendlichen: Krise oder Vergnügen? In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 44, 4, S. 377–382.
- Engelbert, A. (2002): Elternmitarbeit im Kindergarten – sozialpolitische Diskurse und empirische Forschungsergebnisse. In: Neubauer, G./Fromme, J./Engelbert, A. (Hrsg.): Ökonomisierung der Kindheit. Sozialpolitische Entwicklungen und ihre Folgen. Opladen, S. 77–95.
- Engelbert, A./Kaufmann, F.-X. (2003): Der Wohlfahrtsstaat und seine Kinder. Bedingungen der Produktion von Humanvermögen. In: Kränzl-Nagl, R./Mierendorff, J./Olk, T. (Hrsg.): Kindheit im Wohlfahrtsstaat. Gesellschaftliche und politische Herausforderungen. Frankfurt a. M., S. 59–94.
- Engels, D./Leucht, M./Machalowski, G. (2008): Evaluation des freiwilligen sozialen Jahres und des freiwilligen ökologischen Jahres. Wiesbaden.
- Engels, D./Köller, R./Koopmans, R./Höhne, J. (2011): Zweiter Integrationsindikatorenbericht. Erstellt im Auftrag der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration. Köln & Berlin.
- Englert, E./Jätzold, R./Knödler, U./Krause, I./Schultz, J. (2006): Sprechstunde an der Schule. Ein Kooperationsprojekt Erziehungsberatung – Schule in Heilbronn. In: Menne, K./Hundsatz, A. (Hrsg.): Jahrbuch für Erziehungsberatung. Band 6. Weinheim & München, S. 177–190.
- Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“ (Hrsg.) (2002): Bericht. Bürgerschaftliches Engagement: auf dem Weg in eine zukunftsfähige Zivilgesellschaft. Opladen.
- Erhart, M./Ravens-Sieberer, U. (2008): Die Rolle struktureller Aspekte von Familie, innerfamiliärer Kommunikation und Unterstützung für die Gesundheit im Kindes- und Jugendalter. In: Richter, M./Hurrelmann, K./Klocke, A./Melzer, W./Ravens-Sieberer, U. (Hrsg.): Gesundheit, Ungleichheit und jugendliche Lebenswelten. Ergebnisse der zweiten internationalen Vergleichsstudie im Auftrag der Weltgesundheitsorganisation. Weinheim, S. 190–213.
- Erzberger, Ch. (2003): Strukturen der Vollzeitpflege in Niedersachsen. Bremen & Hannover.
- Esch, K./Klaudy, E. K./Stöbe-Blossey, S. (2005): Bedarfsorientierte Kinderbetreuung. Gestaltungsfelder für die Kinder- und Jugendpolitik. Wiesbaden.
- Esping-Andersen, G. (2009): The incomplete Revolution. Adapting to womens new roles. Cambridge.
- Esping-Andersen, G./Gallic, D./Hemerijck, A./Myles, J. (2002): Why We Need a New Welfare State? New York.
- Europäischer Gerichtshof für Menschenrechte (2004): Chamber Judgement in the Case of Görgülü v. Germany 26.02.2004. Verfügbar über: www.vaeterfuerkinder.de; [19.10.12]
- Europäische Kommission (2002): Mitteilung der Kommission für den Europäischen Rat auf seiner Frühjahrstagung in Barcelona: Die Lissabonner Strategie – Den Wandel herbeiführen. KOM(2002)14 vom 15.01.2002. Verfügbar über: eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2002:0014:FIN:DE:PDF; [05.09.12]

- Evers, A. (1990): Im intermediären Bereich – Soziale Träger und Projekte zwischen Haushalt, Staat und Markt. In: *Journal für Sozialforschung*, 30, S. 189–210.
- Evers, A. (2011): Der Bezugsrahmen „Zivilgesellschaft“. Unterschiedliche Definitionen und ihre Konsequenzen für Konzepte der Engagementforschung. In: Priller, E./Alscher, M./Dathe, D. (Hrsg.): *Zivilengagement. Herausforderungen für Gesellschaft, Politik und Wissenschaft*. Berlin, S. 135–152.
- Evers, A./Ewert, B. (2010): Hybride Organisationen im Bereich sozialer Dienste. Ein Konzept, sein Hintergrund und seine Implikation. In: Klatetzki, Th. (Hrsg.): *Soziale personenbezogene Dienstleistungsorganisationen. Soziologische Perspektiven*. Wiesbaden, S. 103–128.
- Evers, A./Olk, Th. (1996): Wohlfahrtspluralismus – Analytische und normativ-politische Dimensionen eines Leitbegriffs. In: Evers, A./Olk, Th. (Hrsg.): *Wohlfahrtspluralismus. Vom Wohlfahrtsstaat zur Wohlfahrtsgesellschaft*. Opladen, S. 9–60.
- Faltermeier, J. (2012a): Herkunftsfamilien und Fremdunterbringung. In: *Nachrichtendienst Deutscher Verein*, 3, S. 111–116.
- Faltermeier, J. (2012b): Herkunftsfamilien – fachliche, forschungsbezogene und strukturpolitische Befunde und Perspektiven. In: *Nachrichtendienst Deutscher Verein*, 4, S. 171–175.
- Fausser, K./Fischer, A./Münchmeier, R. (Hrsg.) (2006): *Jugendliche als Akteure im Verband. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung der Evangelischen Jugend*. Opladen & Farmington Hills.
- Fegert, J./Rassenhofer, M./Schneider, Th./König, L./Seitz, A./Liebhardt, H./Kliemann, A./Spröber, N. (2012): Betroffene hören. Ergebnisse der Begleitforschung für die telefonische Anlaufstelle der Unabhängigen Beauftragten zur Aufarbeitung des sexuellen Kindesmissbrauchs und Diskussion einer Forschungsagenda. In: Andresen, S./Heitmeyer, W. (Hrsg.): *Zerstörerische Vorgänge. Missachtung und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen*. Weinheim, S. 111–129.
- Fegter, S. (2012): Die Krise der Jungen in Bildung und Erziehung: diskursive Konstruktion von Geschlecht und Männlichkeit. Wiesbaden.
- Feil, Ch. (2010a): Partizipation im Netz. Zur Bedeutung des Web 2.0 für Kinder und Jugendliche. In: Betz, T./Gaiser, W./Pluto, L. (Hrsg.): *Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten*. Schwalbach i. Ts., S. 113–133.
- Feil, Ch. (2010b): Familiäre Kontexte des Internetzugangs und Internetaktivitäten im späten Kindes- und frühen Jugendalter. In: Fuhs, B./Lampert, C./Rosenstock, R. (Hrsg.): *Mit der Welt vernetzt. Kinder und Jugendliche in virtuellen Erfahrungsräumen*. München, S. 47–71.
- Fend, H. (1998): *Eltern und Freunde. Soziale Entwicklung im Jugendalter. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne*. Bern.
- Fend, H. (2001): *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Opladen.
- Fend, H. (2009): Was die Eltern ihren Kindern mitgeben – Generationen aus Sicht der Erziehungswissenschaft. In: Künemund, H./Szydlik, M. (Hrsg.): *Generationen. Multidisziplinäre Perspektiven*. Wiesbaden.
- Fendrich, S./Tabel, A. (2012): Deutlicher Personalanstieg in den Hilfen zur Erziehung. In: *KomDat Jugendhilfe*, 15, 1, S. 8–11.
- Fendrich, S./Wilk, A. (2011): Heimerziehung – gestern, heute, morgen. In: *KomDat Jugendhilfe*, 14, 3, S. 18–21.
- Fendrich, S./Pothmann, J./Wilk, A. (2012): Hilfen zur Erziehung für Einwandererfamilien. In: Matzner, M. (Hrsg.): *Handbuch Migration und Bildung*. Weinheim.
- Ferchhoff, W. (2007): *Jugend und Jugendkulturen im 21. Jahrhundert. Lebensformen und Lebensstile*. Wiesbaden.
- Fichtner, J. (2006): Konzeptionen und Erfahrungen zur Intervention bei hochkonflikthaften Trennungs- und Scheidungsprozessen – Exemplarische Praxisprojekte. Expertise aus dem Projekt „Hochstrittige Elternschaft – aktuelle Forschungslage und Praxissituation“. München. Verfügbar über: www.dji.de/bibs/Hochstrittige_Fichtner_2007.pdf; [04.10.12]
- Fichtner, J./Dietrich, P. S./Halatcheva, M./Hermann, U./Sandner, E. (2010): *Kinderschutz bei hochstrittiger Elternschaft. Wissenschaftlicher Abschlussbericht*. München. Verfügbar über: www.intern.dji.de/bibs/6_HochkonflikthaftigkeitWissenschaftlicherAbschlussbericht.pdf; [04.10.12]
- Fischer, J. (2011): Freiwilligendienste und ihre Wirkung – zum Nutzen des Engagements. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 61, 48, S. 54–62.
- Fischer, N./Holtappels, H.-G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L./Züchner, I. (Hrsg.) (2011): *Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG)*. Weinheim & Basel.
- Focus Magazin (2011): *Generation Optimismus* (Autor: Wittstock, U.). In: *Focus Magazin*, 03/2011. Verfügbar über: www.focus.de/kultur/medien/kultur-und-leben-generation-optimismus_aid_590957.html; [12.08.12]
- Forschungsgruppe Wahlen (2012): *Internet Strukturdaten. II. Quartal 2012*. Verfügbar über: www.forschungsgruppe.de/Umfragen/Internet-Strukturdaten/web_II_12_1.pdf; [23.08.12]
- Forum Familie stark machen (Hrsg.) (2009): *Generationenbarometer 2009. Pressemappe zur Pressekonferenz am 8. April 2009*.
- Frankfurter Allgemeine Zeitung (2011a): Die unendliche Geschichte (Autor: Eppelsheim, Ph.). In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 01.05.2011. Verfügbar über: www.faz.net/aktuell/politik/inland/jugendgewalt-die-unendliche-geschichte-13574.html; [12.08.12]

- Frankfurter Allgemeine Zeitung (2011b): Generation Facebook (Autor: Kaube, J.). In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 20.08.2011. Verfügbar über: www.faz.net/aktuell/feuilleton/jugend-und-soziale-netzwerke-generation-facebook-11105566.html; [12.08.12]
- Freitag, W./Hartmann, E./Loroff, C./Stamm-Riemer, I./Völk, D./Buhr, R. (2011): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster.
- Fried, L./Briedigkeit, E./Isele, P./Schunder, R. (2009): Delfin 4 – Sprachkompetenzmodell und Messgüte eines Instrumentariums zur Diagnose, Förderung und Elternarbeit in Bezug auf die Sprachkompetenz vierjähriger Kinder. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 2, 2, S. 13–26.
- Frindt, A. (2010): Entwicklungen in den ambulanten Hilfen zur Erziehung. Aktueller Forschungsstand und strukturelle Aspekte am Beispiel der Sozialpädagogischen Familienhilfe. München.
- Frindt, A. (2012): Aufsuchende (Erziehungs-) Hilfen für Familien. Expertise im Rahmen des 14. Kinder- und Jugendberichts der Bundesregierung. Unveröffentlichtes Manuskript. Erscheint unter: www.dji.de/14_kjb
- Fritz, J./Lampert, C./Schmidt, J./Witting, T. (2011): Kompetenzen und exzessive Nutzung bei Computerspielern: Gefordert, gefördert, gefährdet. Zentrale Ergebnisse der Studie. Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen. Verfügbar über: www.hans-bredow-institut.de/webfm_send/563; [09.09.11]
- Fröhlich-Gildoff, K./Engel, E.-M./Rönnau, M./Kraus, G. (Hrsg.) (2006): Forschung zu Praxis in den ambulanten Hilfen zur Erziehung. Freiburg.
- Früchtel, F./Lude, W./Scheffer, T./Weißenstein, R. (Hrsg.) (2001): Umbau der Erziehungshilfen. Von den Anstrengungen, den Erfolgen und den Schwierigkeiten bei der Umsetzung fachlicher Ziele in Stuttgart. Weinheim & München.
- Fthenakis, W. (2004): Familie im Wandel: Interventionen im Familienentwicklungsprozess – Anregungen für die Familienpolitik. In: Schavan, A. (Hrsg.): Bildung und Erziehung. Frankfurt a. M., S. 137–185.
- Fuchs, K. (2005): Wer besucht eine Kindertagesstätte, wer nicht? In: Deutsches Jugendinstitut (DJI) (Hrsg.): Zahlenspiegel 2005. Kindertagesbetreuung im Spiegel der Statistik. München.
- Fuchs, K./Peucker, Ch. (2007): „... und raus bist du!“ Welche Kinder besuchen nicht den Kindergarten und warum? In: Bien, W./Rauschenbach, Th./Riedel, B. (2006): Wer betreut Deutschlands Kinder? DJI-Kinderbetreuungsstudie. Berlin.
- Fuchs-Rechlin, K. (2008): Kindertagesbetreuung im Spiegel des Sozioökonomischen Panels. In: Deutsches Jugendinstitut (DJI)/Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik (Hrsg.): Zahlenspiegel 2007. Kindertagesbetreuung im Spiegel der Statistik. München, S. 203–217.
- Fuchs-Rechlin, K. (2011a): Die flexible KiTa – Pluralisierte Elternwünsche, institutionelle Erfordernisse und pädagogische Grenzziehungen. In: KomDat Jugendhilfe, 14, 1–2, S. 16–18.
- Fuchs-Rechlin, K. (2011b): Es wird eng – zur aktuellen Dynamik der Kitas. In: KomDat Jugendhilfe, 14, 3, S. 1–3.
- Fuchs-Rechlin, K. (2011c): Wachstum mit Nebenwirkung, oder: Nebenwirkung Wachstum? Die Beschäftigungsbedingungen des Personals in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Rauschenbach, Th./Schilling, M. (Hrsg.) (2011): Kinder- und Jugendhilfereport 3. Analysen, Befunde und Perspektiven, S. 43–64.
- Fuchs-Rechlin, K./Rauschenbach, Th. (2012): Kinder- und Jugendhilfe – ein Wachstumsmotor des Arbeitsmarktes? In: KomDat Jugendhilfe, 15, 1, S. 1–4.
- Fuchs-Rechlin, K./Pothmann, J./Wilk, A. (2011a): Familien mit Migrationshintergrund als Adressaten der Kinder- und Jugendhilfe. In: KomDat Jugendhilfe, 14, 1–2, S. 7–11.
- Fuchs-Rechlin, K./Pothmann, J./Rauschenbach, Th. (2011b): Hilfen zur Erziehung als Beruf. Empirische Befunde zur Personalsituation im Überblick. In: Forum Erziehungshilfen, 17, 2, S. 82–89.
- Füchle-Voigt, T./Gorges, M. (2008): Einige Daten zum Cochemer Modell. In: Zeitschrift für Kindschaftsrecht und Jugendhilfe, 6, S. 246–248.
- Gabriel, O. W. (2004): Politische Partizipation. In: Van Deth, J. W. (Hrsg.): Deutschland in Europa. Ergebnisse des European Social Survey 2002–2003. Wiesbaden, S. 295–316.
- Gadow, T./Peucker, Ch./Pluto, L./van Santen, E./Seckinger, M. (2013): Wie geht's der Kinder- und Jugendhilfe? Empirische Befunde und Analysen. Weinheim und Basel.
- Gaiser, W./de Rijke, J. (2008): Partizipation im Wandel. Veränderungen seit Beginn der 1990er Jahre. In: Gille, M. (Hrsg.): Jugend in Ost und West nach der Wiedervereinigung. Ergebnisse aus dem replikativen Längsschnitt des DJI-Jugendsurvey. Wiesbaden, S. 237–268.
- Gaiser, W./Gille, M. (2012): Soziale und politische Partizipation. Trends, Differenzierungen, Herausforderungen. In: Rauschenbach, Th./Bien, W. (Hrsg.): Aufwachsen in Deutschland. AID:A-Der neue DJI-Survey. Weinheim & Basel, S. 136–159.
- Gaiser, W./Gille, M./de Rijke, J. (2006): Politische Beteiligung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen. In: Hoecker, B. (Hrsg.): Politische Partizipation zwischen Konvention und Protest. Eine studienorientierte Einführung. Opladen, S. 211–234.

- Gallegos, D./Dziurawiec, S./Fozdar, F./Abernethie, L. (2010): Adolescent experiences of 'family meals' in Australia. In: *Journal of Sociology*, 1, S. 1–18.
- Gaugele, E./Reiss, K. (Hrsg.) (2003): *Jugend, Mode, Geschlecht. Die Inszenierung des Körpers in der Konsumkultur*. Frankfurt a. M.
- Gaupp, N. (2012): *Wege in Ausbildung und Ausbildungslosigkeit – Bedingungen gelingender und misslingender Übergänge in Ausbildung von Jugendlichen mit Hauptschulbildung*. München. Unveröffentlichter Schlussbericht.
- Gaupp, N./Lex, T./Reißig, B. (2008): Ohne Schulabschluss in die Berufsausbildung: Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3, S. 388–405.
- Gehrmann, H.-J. (2010): Online-Beratung – eine Herausforderung für die Soziale Arbeit. In: Cleppien, G. (Hrsg.): *Soziale Arbeit und Medien*. Wiesbaden, S. 105–118.
- Geier, B. (2012): Die Bedeutung des Übergangssystems für die berufliche Integration von Jugendlichen mit Hauptschulbildung. München. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Geier, B./Riedel, B. (2008): Ungleichheiten der Inanspruchnahme öffentlicher frühpädagogischer Angebote. Einflussfaktoren und Restriktionen elterlicher Betreuungsentscheidungen. In: Roßbach, H.-G./Blossfeld, H.-P. (Hrsg.): *Frühpädagogische Förderung in Institutionen*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11, S. 11–28.
- Geier, B./Kuhnke, R./Reißig, B. (2011): Erfolgreiche Übergänge in Ausbildung und Arbeit durch verlängerten Schulbesuch? Ergebnisse des DJI-Übergangspanels. In: Krekel, E. M./Lex, T. (Hrsg.): *Neue Jugend, neue Ausbildung?: Beiträge aus der Jugend- und Bildungsforschung*. Bielefeld, S. 113–128.
- Gelhaar, T. (2010): *Stress und Coping in der Adoleszenz. Ein Kulturvergleich von Jugendlichen in 10 europäischen Ländern*. Marburg.
- Gensicke, Th./Geiss, S. (2006): Bürgerschaftliches Engagement: Das politisch-soziale Beteiligungsmodell der Zukunft? Analysen auf Basis der Freiwilligensurveys 1999 und 2004. In: Hoecker, B. (Hrsg.): *Politische Partizipation zwischen Konvention und Protest. Eine studienorientierte Einführung*. Opladen, S. 308–328.
- Gensicke, Th./Geiss, S. (2010): *Hauptbericht des Freiwilligensurveys 2009 – Zivilgesellschaft, soziales Kapital und freiwilliges Engagement in Deutschland 1999–2004–2009*. Durchgeführt im Auftrag des BMFSFJ und vorgelegt von TNS Infratest Sozialforschung. München.
- Gensicke, Th./Picot, S./Geiss, S. (2006): *Freiwilliges Engagement in Deutschland 1999–2004. Ergebnisse der repräsentativen Trenderhebung zu Ehrenamt, Freiwilligenarbeit und bürgerschaftlichem Engagement*. Wiesbaden.
- Gerber, U. (Hrsg.) (1974): *Holt die Kinder aus den Heimen. Alternativen zur Heimunterbringung*. Berlin.
- Gerhard, A.-K. (2005): *Autonomie und Nähe. Individuationsentwicklung Jugendlicher im Spiegel familiärer Interaktion*. Weinheim.
- Gerhardt, W. (2008): Für eine neue Sozialpolitik der Teilhabe. Verfügbar über: www.la.fnst-freiheit.org/uploads/896/Fuer_eine_neue_Sozialpolitik_der_Teilhabe.pdf; [03.05.12]
- Gericke, Th. (2006): *Duale Ausbildung für Benachteiligte*. München.
- Gerlach, F./Hinrichs, K. (2010): Sozialraumorientierung und Sozialraumbudgetierung – das „Osnabrücker Modell“. In: *Zeitschrift für Kindschaftsrecht und Jugendhilfe*, 5, 10, S. 344–351.
- Gissel-Palkovich, I./Schubert, H. (2010): Gelingende Praxis des ASD im Spannungsfeld zwischen Organisation und Interaktion. In: *Hochschule für angewandte Wissenschaft, Fakultät für Wirtschaft und Soziales* (Hrsg.): *Standpunkt Sozial, Hamburger Forum für Soziale Arbeit und Gesundheit*, 2, S. 43–51.
- Glänzel, G./Schmitz, B. (2012): Hybride Organisationen – Spezial- oder Regelfall? In: Anheier, H. K./Schröer, A./Then, V. (Hrsg.): *Soziale Investitionen. Interdisziplinäre Perspektiven*. Wiesbaden, S. 181–203.
- Goerdeler, J. (2009): *Jugendgerichtshilfe durch freie Träger. Voraussetzungen und Ausgestaltung der Beteiligten der Freien Jugendhilfe bei der Mitwirkung im Strafverfahren*. In: Goerdeler, J./BAG Jugendhilfe im Strafverfahren in der DVJJ (Hrsg.) (2009): *Jugendhilfe im Strafverfahren. Arbeitshilfen für die Praxis*. Hannover, S. 173–191.
- Gogolin, I. (2007): *Institutionelle Übergänge als Schlüsselsituationen für mehrsprachige Kinder. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts München*. Verfügbar über: www.dji.de/bibs/384_8312_Expertise_Gogolin_Uebergaenge.pdf; [28.08.12]
- Goldstein, J./Freud, A./Solnit, A. J. (1974): *Jenseits des Kindeswohls*. Frankfurt a. M.
- Golombok, S. (2012): *Neue Familienformen*. In: Brisch, H. (Hrsg.): *Bindungen – Paare, Sexualität und Kinder*. Stuttgart, S. 195–225.
- Golstein, J./Kreyenfeld, M./Huinink, J./Konietzka, D./Trappe, H. (2010): *Familie und Partnerschaft in Ost- und Westdeutschland. Ergebnisse im Rahmen des Projektes „Demographic Differences in Life Course Dynamics in Eastern and Western Germany“*. Rostock. Verfügbar über: www.demogr.mpg.de/files/press/1832_familie_und_partnerschaft_ost_west.pdf; [01.10.12]
- Göppert, V. (2010): *Umsetzung des Kinderförderungsgesetzes in Nordrhein-Westfalen. Kommunale Verfassungsbeschwerden wegen Verstoßes gegen das Konnexitätsprinzip*. In: *NDV*, 7, S. 296–298.
- Götz, S./Ludwig-Mayerhofer, W./Schreyer, F. (2010): *Sanktionen im SGB II. Unter dem Existenzminimum*. In: *IAB Kurzbericht*, 10, S. 1–8. Verfügbar über: doku.iab.de/kurzber/2010/kb1010.pdf; [05.10.12]

- Grabka, M./Frick, J. (2010): Weiterhin hohes Armutsrisiko in Deutschland: Kinder und junge Erwachsene sind besonders betroffen. In: Wochenbericht des DIW Berlin, 77, 7, S. 2–11.
- Grell, F. (2010): Über die (Un-)Möglichkeit, Früherziehung durch die Selbstbildung zu ersetzen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 2, S. 154–167.
- Griebel, W./Niesel, R. (2005): Die Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule. In: Fthenakis, W. E. (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA. Freiburg, S. 136–151.
- Grobbin, A. (2007): Medienausstattung der Haushalte und Kinderzimmer. In: Feil, Ch.: Wie nutzen Lehrer das Internet in der Grundschule? Ergebnisse aus einer empirischen Studie. Vortrag, Symposium „Cyberspace in Schule und Kinderzimmer“, Linz, 9.11.2007.
- Groh-Samberg, O. (2012): Expertise zur Entwicklung und Struktur von Jugendarmut im Rahmen des 14. Kinder- und Jugendberichtes der Bundesregierung. Unveröffentlichtes Manuskript. Erscheint unter: www.dji.de/14_kjb
- Großegger, B. (2011): Passive DemokratInnen. Aktuelle Befunde zu Politikverständnis und Engagementbereitschaft Jugendlicher in den 10er-Jahren. Verfügbar über: jugendkultur.at/wp-content/uploads/passive_demokratInnen.pdf; [09.09.12]
- Grotheer, M. (2010): Studienqualität, berufliche Einstiege und Berufserfolg von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen – eine Analyse der Arbeitsmarktchancen der Absolventenkohorten von 1997, 2001 und 2005. In: Hochschul-Informationssystem (HIS) (Hrsg.): Perspektive Studienqualität. Bielefeld, S. 244–262.
- Güthoff, Fr./Jordan, E./Steege, G. (1990): Hamburger Pflegekinderkongress „Mut zur Vielfalt“ – Dokumentation. Münster.
- Habermas, J. (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt a. M.
- Hamar, B./Schliebner, M. (1996): Die Jugendhilfestation Greifswald – Theorie und Praxis flexibel organisierter Hilfen zur Erziehung. In: Forum Erziehungshilfen, 2, 1, S. 8–10.
- Hamberger, M. (2006): Der Fall im Feld: Sozial- und ressourcenorientierte Arbeit in den Erziehungshilfen. In: Deutschendorf, R./Hamberger, M./Koch, J./Lenz, S./Peters, F. (Hrsg.): Werkstattbuch INTEGRA. Grundlagen, Anregungen und Arbeitsmaterialien für Integrierte, flexible und sozialräumlich ausgerichtete Erziehungshilfen. Weinheim & München, S. 111–124.
- Hansbauer, P./Mutke, B./Oelerich, G. (2004): Vormundschaften in Deutschland. Trends und Perspektiven. Opladen.
- Hansbauer, P./Hensen, G./Müller, K./Spiegel, H. (2009): Familiengruppenkonferenz. Eine Einführung. Weinheim & München.
- Hansbauer, P./Hensen, G./Kriener, M./Müller, K./Spiegel, H. (2010): Familiengruppenkonferenzen in Deutschland. Hinweise und Ergebnisse für die Implementierung in der Kinder- und Jugendhilfepraxis. In: Unsere Jugend, 62, 10, S. 421–432.
- Hans-Bredow-Institut (Hrsg.) (2011): Risiken und Sicherheit im Internet. Befunde einer empirischen Untersuchung zur Onlinenutzung von Kindern und Jugendlichen. Überblick über europäische Ergebnisse. Verfügbar über: www.eukidsonline.de/img/EU_Kids_Online_II_Zusammenfassung_Germany_110117.pdf; [09.09.12]
- Hansen, E. (2011): Das Case/Care Management. Nationale Entwicklungslinien in Großbritannien, Schweden und Deutschland. In: Neue Praxis, 41, 4, S. 353–384.
- Harring, M. (2010): Freizeit, Bildung und Peers – informelle Bildungsprozesse im Kontext heterogener Freizeitwelten und Peer-Interaktionen Jugendlicher. In: Harring, M./Böhm-Kaspar, O./Rohlf, C./Palentin, Ch. (Hrsg.): Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen. Wiesbaden, S. 31–59.
- Harring, M./Böhm-Kaspar, O./Rohlf, C./Palentin, Ch. (2010): Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen – eine Einführung in die Thematik. In: Harring, M./Böhm-Kaspar, O./Rohlf, C./Palentin, Ch. (Hrsg.): Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen. Wiesbaden. S. 9–19.
- Hasebrink, U./Lampert, C. (2011): Kinder und Jugendliche im Web 2.0 – Befunde, Chancen und Risiken. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 3, S. 3–10. Verfügbar über: www.bpb.de/files/LOT0MN.pdf; [21.02.11]
- Hasebrink, U./Rohde, W. (2009): Die Social Web-Nutzung Jugendlicher und junger Erwachsener: Nutzungsmuster, Vorlieben und Einstellungen. In: Schmidt, J.-H./Paus-Hasebrink, I./Hasebrink, U. (Hrsg.): Heranwachsen mit dem Social Web. Berlin, S. 83–120.
- Hasebrink U./Görzig, A./Haddon, L./Kalmus, V./Livingstone, S. (2011): Patterns of risk and safety online. In-depth analyses from the EU Kids Online survey of 9–16 year olds and their parents in 25 countries. London.
- Hasenclever, C. (1970): Jugendhilfe und Jugendgesetzgebung seit 1900. Göttingen.
- Hasselhorn, M. (2010): Möglichkeiten und Grenzen der Frühförderung aus entwicklungspsychologischer Sicht. In: Zeitschrift für Pädagogik, 56, 2, S. 168–177.
- Hast, J./Schlippert, H./Schröter, K./Sobiech, D./Teuber, K. (Hrsg.) (2003): Heimerziehung im Blick. Perspektiven des Arbeitsfeldes Stationäre Erziehungshilfen. Frankfurt a. M.
- Hauser, R. (1989): Entwicklungstendenzen der Armut in der Bundesrepublik Deutschland. In: Döring, D./Hauser, R. (Hrsg.): Politische Kultur und Sozialpolitik. Ein Vergleich der Vereinigten Staaten und der Bundesrepublik Deutschland unter besonderer Berücksichtigung des Armutsproblems. Frankfurt a. M., S. 117–146.

- Havighurst, R. J. (1948): *Developmental tasks and education*. New York.
- Hay, D. F./Nash, A. (2002): *Social Development in Different Family Arrangements*. In: Smith, P. K./Hart, C. (Hrsg.): *Blackwell Handbook of Childhood Social Development*. Oxford, S. 238–261.
- Heckman, J. (2006): *Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children*. In: *Science*, 312, S. 1900–1902.
- Heckman, J. (2007): *The economics, technology, and neuroscience of human capability formation*. In: *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 104, S. 13250–13255.
- Heckman, J./Masterov, D. V. (2007): *The Productive Argument for Investing in Young Children*. Verfügbar über: jenni.uchicago.edu/Invest/; [03.05.12]
- Heckmann, M./Kettner, A./Rebien, M. (2009): *Offene Stellen im IV. Quartal 2008: Einbruch in der Industrie – Soziale Berufe legen zu*. In: *IAB-Kurzbericht*, 11, S. 1–8. Verfügbar über: doku.iab.de/kurzber/2009/kb1109.pdf; [04.10.12]
- Heekerens, H.-P./Ohling, M. (2007): *Die Aufsuchende Familientherapie: eine eigenständige Hilfe zur Erziehung*. In: *neue praxis*, 37, 5, S. 502–515.
- Heider, T. (2010): *Digital Natives und Datenschutz*. In: *e-beratungsjournal.net*, 6, 1, Artikel 4. Verfügbar über: www.e-beratungsjournal.net/ausgabe_0110/heider.pdf; [28.08.10]
- Heine, C. (2012): *Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium*. In: *HIS Forum Hochschule 7/2012*, zugl. Studie zum deutschen Innovationssystem Nr. 2/2012. Hannover & Berlin. Verfügbar über: www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201207.pdf; [05.10.12]
- Heitmeyer, W. (2012): *Sozialer Tod. Sexuelle Gewalt in Institutionen: Mechanismen und System*. In: Andresen, S./Heitmeyer, W. (Hrsg.): *Zerstörerische Vorgänge. Missachtung und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen*. Weinheim, S. 22–35.
- Heitmeyer, W./Mansel, J./Olk, Th. (Hrsg.) (2011): *Individualisierung von Jugend. Zwischen kreativer Innovation, Gerechtigkeitssuche und gesellschaftlichen Reaktionen*. Weinheim & Basel.
- Helm, J. (2010): *Das Bachelorstudium Frühpädagogik. Zugangswege – Studienzufriedenheit – Berufserwartungen*. WiFF-Studien 5. München.
- Helming, E. (2009): *Ausdifferenzierung von aufsuchenden familienunterstützenden Hilfen*. In: *neue praxis*, 9, S. 171–181.
- Helming, E./Mayer, M. (2012): *„Also über eine gute Sexualität zu reden, aber auch über die Risiken, das ist auch eine ganz große Herausforderung“*. Einige ausgewählte Aspekte zum Umgang mit Sexualität und sexueller Gewalt in institutionellen Kontexten, die mit Kindern und Jugendlichen arbeiten. In: Andresen, S./Heitmeyer, W. (Hrsg.): *Zerstörerische Vorgänge. Missachtung und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen*. Weinheim, S. 49–64.
- Helming E./Schattner, H./Blüml, H. (2005): *Handbuch Sozialpädagogische Familienhilfe*. Baden-Baden. 4. Aufl.
- Helsper, W./Böhme J. (2010): *Jugend und Schule*. In: Krüger, H.-H./Grunert, C. (Hrsg.): *Handbuch der Kindheits- und Jugendforschung*. Wiesbaden, S. 619–659. 2. erw. Aufl.
- Hengst, H./Zeiger, H. (Hrsg.) (2005): *Kindheit soziologisch*. Wiesbaden.
- Hering, S./Münchmeier, R. (Hrsg.) (2007): *Geschichte der Sozialen Arbeit. Eine Einführung*. Weinheim & München. 4. Aufl.
- Herzig, B./Grafe, S. (2006): *Digitale Medien in der Schule. Standortbestimmung und Handlungsempfehlungen für die Zukunft*. Verfügbar über: www.uni-paderborn.de/fileadmin/kw/institute-einrichtungen/erziehungswissenschaft/arbeitsbereiche/herzig/downloads/forschung/Studie_Digitale_Medien.pdf; [09.03.12]
- Herzog, R. (1997): *Aufbruch ins 21. Jahrhundert*. Berlin.
- Hessischer Landkreistag/Hessischer Städtetag (2010): *Hessisches Kindergesundheitsschutzgesetz: Evaluation durch die Jugendämter*. In: *Das Jugendamt*, 3, S. 115–117.
- Heublein, U./Hutzsch, C./Schreiber, J./Sommer, D./Besuch, G. (2009): *Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und herkömmlichen Studiengängen*. HIS Projektbericht. Hannover. Verfügbar über: www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201002.pdf; [05.10.12]
- Hinte, W. (1999): *Fallarbeit und Lebensweltgestaltung – Sozialraumbudgets statt Fallfinanzierung*. In: *Institut für soziale Arbeit (ISA) (Hrsg.): Soziale Indikatoren und Sozialraumbudgets*. Münster, S. 82–94.
- Hinte, W. (2001): *Sozialraum: Fall im Feld*. In: *Social management*, 6, S. 10–13.
- Hinte, W. (2002): *Fälle, Felder und Budgets. Zur Rezeption sozialraumorientierter Ansätze in der Jugendhilfe*. In: Merten, R. (Hrsg.): *Sozialraumorientierung. Zwischen fachlicher Innovation und rechtlicher Machbarkeit*. Weinheim & München, S. 91–126.
- Hinte, W. (2010): *Sozialraumorientierung auf hoher See*. In: *Forum Erziehungshilfen*, 3, S. 185–188.
- Hinte, W. (2011): *Das Fachkonzept „Sozialraumorientierung“*. In: Hinte, W./Treeß, H. (Hrsg.): *Sozialraumorientierung in der Jugendhilfe. Theoretische Grundlagen, Handlungsprinzipien und Praxisbeispiele einer kooperativ-integrativen Pädagogik*. Weinheim & München, S. 15–128. 2. Aufl.
- Hitzler, R./Niederbacher, A. (2010): *Leben in Szenen. Formen juveniler Vergemeinschaftung heute*. Wiesbaden. 3. erw. Aufl.

- Hochdorf – Evangelische Jugendhilfe im Kreis Ludwigsburg (Hrsg.) (2010): „Und wenn es doch passiert ...“ – Fehlverhalten von Fachkräften in der Jugendhilfe – Ergebnisse eines institutionellen Lernprozesses. Remseck a. Neckar. 2. Aufl.
- Hock, B./Holz, G./Simmedinger, R./Wüstendörfer, W. (2000): Gute Kindheit – Schlechte Kindheit. Armut und Zukunftschancen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Abschlussbericht zur Studie im Auftrag des Bundesverbandes der Arbeiterwohlfahrt. Frankfurt a. M.
- Hoffmann-Lange, U. (2006): Was kann die Jugendforschung zur politischen Kulturforschung beitragen? In: Roller, E./Brettschneider, F./van Deth, J. W. (Hrsg.): Jugend und Politik: „Voll normal!“. Der Beitrag der politischen Soziologie zur Jugendforschung. Wiesbaden, S. 55–74.
- Höfling, W. (2001): Verfassungsrechtliche Fragen einer Bundesbeteiligung an den Kosten der Tagesbetreuung für Kinder und Jugendliche sowie der Tagespflege. Rechtsgutachten auf Ansuchen des BMFSFJ. Berlin.
- Hofmann, H. (2011): Kinderrechte ins Grundgesetz – Eine Zwischenbilanz der Kampagne des Aktionsbündnisses Kinderrechte. In: Forum Jugendhilfe, 4, S. 22–24.
- Hölscher, P. (2003): „Immer musst Du hingehen und praktisch betteln“. Wie Jugendliche Armut erleben. Frankfurt a. M.
- Holtappels, H. G. (2002): Die Halbtagsgrundschule: Lernkultur und Innovation in Hamburger Grundschulen. Weinheim.
- Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, Th./Stecher, L. (Hrsg.) (2007): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). Studien zur ganztägigen Bildung. Weinheim & München.
- Holz, G. (2006): Lebenslagen und Chancen von Kindern in Deutschland. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 26, S. 3–11.
- Holz, G./Hock, B. (2006): Infantilisierung von Armut begreifbar machen – Die AWO-ISS-Studien zu familiärer Armut. In: Vierteljahreshefte zur Wirtschaftsforschung, 75, 1, S. 77–88.
- Holz, G./Skoluda, S. (2003): Armut im frühen Grundschulalter. Abschlussbericht der vertiefenden Untersuchung zu Lebenssituationen, Ressourcen und Bewältigungshandeln von Kindern im Auftrag des Bundesverbandes der Arbeiterwohlfahrt. Frankfurt a. M.
- Holz, G./Richter, A./Wüstendörfer, W./Giering, D. (2006): Zukunftschancen für Kinder. Wirkung von Armut bis zum Ende der Grundschulzeit. Endbericht der 3. AWO-ISS-Studie. Frankfurt a. M.
- Hömig, D. (Hrsg.) (2010): Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Baden-Baden. 9. Aufl.
- Hondrich, K. O. (1999): Jugend. Eine gesellschaftliche Minderheit. In: Deutsches Jugendinstitut (DJI) (Hrsg.): Das Forschungsjahr '98. München, S. 239–252.
- Honig, M.-S. (Hrsg.) (2009): Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung. Weinheim & München.
- Honig, M.-S./Schreiber, N./Netzer, K. (2006): Begleitstudie zur Umsetzung des „Orientierungsplans für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder“ im Auftrag des niedersächsischen Kultusministeriums. Ergebnisse der Leitungsbefragung. Trier. Verfügbar über: cdl.niedersachsen.de/blob/images/C31091764_L20.pdf; [28.01.06]
- Hoops, S./Permien, H. (2006): „Mildere Maßnahmen sind nicht möglich!“. Freiheitsentziehende Maßnahmen nach § 1631b BGB in Jugendhilfe und Jugendpsychiatrie. DJI-Projektbericht. München. Verfügbar über: www.dji.de/freiheitsentzug/forschung_0906_1_FM_bericht.pdf; [22.10.11]
- Höpflinger, F./Hummel, C./Hugentobler, V. (2006): Enkelkinder und ihre Großeltern: Intergenerationale Beziehungen im Wandel. Zürich.
- Hörner, W. (2008): Das französische Ganztagsmodell. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 23, S. 15–21.
- Hornstein, W. (1985): Jugend 1985 – Strukturwandel, neues Selbstverständnis und neue Problemlagen. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 18, S. 157–166.
- Hübenthal, M. (2009): Kinderarmut in Deutschland. Empirische Befunde, kinderpolitische Akteure und gesellschaftspolitische Handlungsstrategien. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. München. Verfügbar über: www.dji.de/bibs/21_expertise_huebenthal_kinderarmut_2009.pdf; [22.08.12]
- Hübenthal, M./Olk, Th. (2009): Kinderrechte oder Investition in Humankapital? – Die Bekämpfung von Kinderarmut im Sozialinvestitionsstaat. In: Knapp, G./Salzmann, G. (Hrsg.): Kindheit, Gesellschaft und Soziale Arbeit – Lebenslagen und Soziale Ungleichheit von Kindern in Österreich. Klagenfurt & Celovec, S. 547–573.
- Hugger, K.-U. (2009): Junge Migranten online. Suche nach sozialer Anerkennung und Vergewisserung von Zugehörigkeit. Wiesbaden.
- Huinink, J. (2011): Die ‚notwendige Vielfalt‘ der Familie in spätmodernen Gesellschaften. In: Hahn, K./Koppetsch, C. (Hrsg.): Soziologie des Privaten. Wiesbaden, S. 19–31.
- Hurrelmann, K. (2003): Der entstrukturierte Lebenslauf. Die Auswirkungen der Expansion der Jugendphase. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 23, 2, S. 115–126.
- Hurrelmann, K./Quenzel, G. (2012): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim & Basel. 11. Aufl.
- Hüsken, K. (2011): KiTa vor Ort. Betreuungsatlas auf Ebene der Jugendamtsbezirke 2010. München. Verfügbar

- über: www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=1007&Jump1=LINKS&Jump2=6; [05.05.12]
- Huth, S. (2011): Endbericht des Bundesprogramms „Freiwilligendienste machen kompetent“. Frankfurt a. M.
- Immervoll, H./Barber, D. (2005): Can parents afford to work? Childcare Costs, Tax Benefit Policies and Work Incentives. OECD Social, Employment and Migration Working Papers, Nummer 31. Paris.
- Initiative D21 (2011): Bildungsstudie: Digitale Medien in der Schule. Sonderauswertung des (N)Onliner Atlas 2011. Verfügbar über: www.initiaved21.de/wp-content/uploads/2011/02/NOA_Bildungsstudie_140211.pdf; [09.03.12]
- Institut der deutschen Wirtschaft Köln Consult GmbH (IW Consult) (2010): Kindergarten-Monitor 2009/2010. Köln. Verfügbar über: www.insm-kindergartenmonitor.de/files/Endbericht_Kindergartenmonitor.pdf; [05.09.12]
- Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen (IGfH)/Kompetenz-Zentrum Pflegekinder (2010): Neues Manifest zur Pflegekinderhilfe. Frankfurt a. M. & Berlin. Verfügbar über: www.agsp.de/assets/applets/Neues_Manifest_Gesamt_11_03_2010.pdf; [19.10.12]
- Internationaler Jugendaustausch- und Besucherdienst (IJAB) (2010): Internationale Jugendarbeit. Bonn.
- Internet World Stats (2011): Top Ten Internet Countries in Europe 2011. Verfügbar über: www.internetworldstats.com/stats4.htm#european; [23.08.12]
- Isensee, J. (1995): Der Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz – Ein Verfassungsproblem des Bundesstaates und der kommunalen Selbstverwaltung. In: Deutsches Verwaltungsblatt, 1, S. 1–9.
- Isserstedt, W./Middendorff, E./Kandulla, M./Borchert, L./Leszczensky, M. (2010): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Bonn & Berlin.
- Jäckel, M. (2007): Medienwirkungen. Ein Studienbuch zur Einführung. Wiesbaden. 4. Aufl.
- Jaestedt, M. (2011): Das Kinder- und Jugendhilferecht und das Verfassungsrecht. In: Münder, J./Wiesner, R./Meysen, T. (Hrsg.): Kinder- und Jugendhilferecht. Handbuch Baden-Baden. S. 101–128. 2. Aufl.
- Jakob, G. (1993): Zwischen Dienst und Selbstbezug. Op-laden.
- Jakob, G. (2011): Freiwilligendienste. In: Olk, Th./Hartnuß, B. (Hrsg.): Handbuch Bürgerschaftliches Engagement. Weinheim, S. 185–201.
- Joos, M. (2006): De-Familisierung und Sozialpädagogisierung. Eine Rekonstruktion der Kinderbilder und politischen Leitideen des Zehnten und Elften Kinder- und Jugendberichts. In: Andresen, S./Diehm, I. (Hrsg.): Kinder, Kindheiten, Konstruktionen. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und sozialpädagogische Verortungen. Wiesbaden, S. 109–134.
- Jordan, E. (Hrsg.) (2006): Kindeswohlgefährdung. Weinheim.
- Jordan, E./Maykus, S./Stuckstätte, E. C. (2012): Kinder- und Jugendhilfe – Einführung in Geschichte und Handlungsfelder, Organisationsformen und gesellschaftliche Problemlagen. Weinheim & München. 3. erw. Aufl.
- Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) (2012): Weiterentwicklung und Steuerung der Hilfen zur Erziehung. Beschluss der JFMK am 31.5./1.6.12. Hannover.
- Jugendministerkonferenz (JMK) (2003): Stellenwert der Eltern- und Familienbildung – Stärkung der Erziehungskompetenz der Eltern. Beschluss der JMK am 22./23. Mai 2003 in Ludwigsburg. Verfügbar über: www.familienbildung.de/download/pdf/Jugendministerkonferenz%202003.pdf; [09.12.11]
- Jugend- und Kultusministerkonferenz (JMK/KMK) (2004): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004. Verfügbar über: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04-Fruhe-Bildung-Kitas.pdf; [18.10.12]
- Jünger, R. (2008): Bildung für alle? Die schulischen Logiken von ressourcenprivilegierten und nichtprivilegierten Kindern als Ursache der bestehenden Bildungsungleichheit. Wiesbaden.
- Junkernheinrich, M./Lenk, Th./Boettcher, F./Hesse, M./Holler, B./Micosatt, G. (2011): Haushaltsausgleich und Schuldenabbau – Konzept zur Rückgewinnung kommunaler Finanzautonomie im Land Nordrhein-Westfalen. Kaiserslautern & Leipzig & Bottrop.
- Jurczyk, K./Oechsle, M. (Hrsg.) (2008a): Das Private neu denken. Erosionen, Ambivalenzen, Leistungen. Münster.
- Jurczyk, K./Oechsle, M. (2008b): Privatheit: Interdisziplinarität und Grenzverschiebungen. Eine Einführung. In: Jurczyk, K./Oechsle, M. (Hrsg.): Das Private neu denken. Erosionen, Ambivalenzen, Leistungen. Münster, S. 8–47.
- Jurczyk, K./Szymenderski, P. (2012): Belastungen durch Entgrenzung – Warum Care in Familien zur knappen Ressource wird. In: Lutz, R. (Hrsg.): Erschöpfte Familien. Wiesbaden, S. 89–105.
- Jurczyk, K./Rauschenbach, Th./Tietze, W./Keimeleder, L./Schneider, K./Schumann, M./Stempinski, S./Weiß, K./Zehnauer, A. (Hrsg.) (2004): Von der Tagespflege zur Familientagesbetreuung. Zur Zukunft öffentlicher regulierter Kinderbetreuung in Privathaushalten. Weinheim & Basel.
- Jurczyk, K./Schier, M./Szymenderski, P./Lange, A./Voß, G.-G. (2009): Entgrenzte Arbeit – entgrenzte Familien. Grenzmanagement im Alltag als neue Herausforderung. Berlin.
- Kammerl, R./Hirschhäuser, L./Rosenkranz, M./Schwinge, C./Hein, S./Wartberg, L./Petersen, K. U. (2012): EXIF – Exzessive Internetnutzung in Familien. Zusammenhänge zwischen der exzessiven Computer- und Internetnutzung

- Jugendlicher und dem (medien-)erzieherischen Handeln in den Familien. Verfügbar über: www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/EXIF-Exzessive-Internetnutzung-in-Familien.property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf; [01.05.12]
- Kanevski, R./von Salisch, M. (2011): Peer-Netzwerke und Freundschaften in Ganztagschulen. Auswirkungen der Ganztagschule auf die Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen von Jugendlichen. Weinheim & Basel.
- Kappeler, M. (2011): Anvertraut und ausgeliefert. Sexuelle Gewalt in pädagogischen Einrichtungen. Berlin.
- Karoly, L. A. (2012): Towards Standardization of Benefit-Cost Analysis of Early Childhood Interventions. In: *Journal of Benefit-Cost Analysis*, 3, 2, Artikel 4.
- Karsten, M.-E./Otto, H.-U. (Hrsg.) (1987): Die sozialpädagogische Ordnung der Familie. Weinheim & München.
- Kaufmann, F.-X. (1994): Staat und Wohlfahrtsproduktion. In: Derlien, H.-U./Gerhardt, U./Scharpf, F. W. (Hrsg.): Systemrationalität und Partialinteresse. Festschrift für Renate Mayntz. Baden-Baden, S. 357–380.
- Kaufmann, F.-X. (2005): Schrumpfende Gesellschaft. Vom Bevölkerungsrückgang und seinen Folgen. Frankfurt a. M.
- Kaufmann, F.-X. (2009): Sozialpolitik und Sozialstaat. Soziologische Analysen. Wiesbaden.
- Keddi, B./Zerle, C. (2012): Erwerbskonstellationen von Paaren: Rahmung der familialen Lebensführung. In: Rauschenbach, Th./Bien, W. (Hrsg.): Aufwachsen in Deutschland. AID:A – Der neue DJI-Survey. Weinheim & Basel, S. 247–271.
- Keilhauer, J. (2012): Eine echte Autorität? Wie sich heranwachsende die Erziehungsmodelle der Sendung „Die Super Nanny“ aneignen. In: Hajok, D./Hackenberg, A. (Hrsg.): Auf Augenhöhe? Rezeption von Castingshows und Coachingsendungen. Konstanz, S. 223–236.
- Keine Bildung ohne Medien (2011): Bildungspolitische Forderungen. Medienpädagogischer Kongress 2011. Ludwigsburg. Verfügbar über: www.keine-bildung-ohne-medien.de/kongress-dokumentation/keine-bildung-ohne-medien_bildungspolitische-forderungen.pdf; [09.09.12]
- Keller, M./Haustein, Th. (2012): Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Ergebnisse des Mikrozensus 2012. In: *Wirtschaft und Statistik*, Januar 2012, S. 30–50.
- Keller, S./Marten, C. (2010): (Wieder-)Vereinigung der Jugend? Lebensbedingungen und Zukunftserwartungen ost- und westdeutscher Jugendlicher nach der Wende. In: Krause, P./Ostner, I. (Hrsg.): Leben in Ost- und Westdeutschland. Eine sozialwissenschaftliche Bilanz der deutschen Einheit 1990–2010. Frankfurt a. M., S. 160–183.
- Kessel, A. (2012): Sexualität und Partnerschaft bei adoleszenten Mädchen. In: Krüger, H.-H./Deinert, A./Zschach, M. (Hrsg.): Jugendliche und ihre Peers: Freundschaftsbeziehungen und Bildungsbiografien in einer Längsschnittperspektive. Opladen & Berlin & Toronto, S. 221–242.
- Kessl, F./Otto, H.-U. (2004) (Hrsg.): Soziale Arbeit und Soziales Kapital. Zur Kritik lokaler Gemeinschaftlichkeit. Wiesbaden.
- Kessl, F./Reutlinger, Ch. (2011): Sozialraum. In: Otto H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): *Handbuch Soziale Arbeit*. München, S. 1508–1516. 4. erw. Aufl.
- Keung, A. (2011): Education. In: Bradshaw, J. (Hrsg.): *The Well-being of Children in the UK*. Bristol. 3. Aufl.
- Keupp, H./Ahbe, Th./Gmür, W./Höfer, R./Mitzscherlich, B./Kraus, W./Straus, F. (1999): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbek.
- Key, E. (1992): Das Jahrhundert des Kindes. Übertragung von Francis Maro. Weinheim & Basel.
- Kinderschutzgipfel (2007): Vorläufiges Ergebnisprotokoll der Ministerpräsidentenkonferenz vom 19.12.07. Berlin. Verfügbar über: www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Internredaktion/Pdf-Anlagen/ergebnisprotokoll-mpk.property=pdf,bereich=,sprache=de,rwb=true.pdf; [17.03.12]
- Kindler, H. (2012): Fachlich gestaltete Gespräche mit Kindern im Kinderschutz: Eine Forschungsübersicht. In: Thole, W./Retkowski, A./Schäuble, B. (Hrsg.): *Sorgende Arrangements. Kinderschutz zwischen Organisation und Familie*. Wiesbaden, S. 203–216.
- Kindler, H./Lillig, S. (2011): Kinderschutz bei Jugendlichen? Schutzauftrag, Gefährdungsformen und Hilfen jenseits des 14. Lebensjahres. In: *IzKK-Nachrichten*, 11, 1, S. 10–16.
- Kindler, H./Lillig, S./Blüml, H./Meysen, Th./Werner, A. (Hrsg.) (2006): *Handbuch Kindeswohlgefährdung nach § 1666 BGB und Allgemeiner Sozialer Dienst (ASD)*. München. Verfügbar über: db.dji.de/asd/ASD_Inhalt.htm; [22.10.11]
- Kindler, H./Helming, E./Meysen, Th./Jurczyk, K. (Hrsg.) (2011a): *Handbuch Pflegekinderhilfe*. München.
- Kindler, H./Küfner, M./Thrum, K./Gabler, S. (2011b): Rückführung und Verselbstständigung. In: Kindler, H./Helming, E./Meysen, Th./Jurczyk, K. (Hrsg.): *Handbuch Pflegekinderhilfe*. München, S. 615–665.
- Kindler, H./Scheuerer-Englisch, H./Gabler, S./Köckeritz, Ch. (2011c): Pflegekinder: Situation, Bindungen, Bedürfnisse und Entwicklungsverläufe. In: Kindler, H./Helming, E./Meysen, Th./Jurczyk, K. (Hrsg.): *Handbuch Pflegekinderhilfe*. München, S. 129–223.
- King, V. (2007): Identitätssuche und Generationendynamiken in der Adoleszenz. In: Wiese, J./Joraschky, P. (Hrsg.): *Identitäten im Verlauf des Lebens*. Göttingen, S. 34–51.
- King, V. (2011): Kultur, Familie und Adoleszenz – generationale und individuelle Wandlungen. In: Uhlhaas, P./Konrad, K. (Hrsg.): *Das adoleszente Gehirn. Mit einem Geleitwort von Wolf Singer*. Stuttgart, S. 75–88.

- Kirst, S. (2006): Öffnung der Erziehungsberatung? In: Zimmer, A./Schrappner, Ch. (Hrsg.): Zukunft der Erziehungsberatung – Herausforderungen und Handlungsfelder. Weinheim & München, S. 71–85.
- Klein, A. (2008): Soziales Kapital Online. Soziale Unterstützung im Internet. Eine Rekonstruktion virtualisierter Formen sozialer Ungleichheit. Verfügbar über: bison.ub.uni-bielefeld.de/volltexte/2008/1260/pdf/Klein_Alexandra_Dissertation.pdf; [23.02.11]
- Klein, A. (2012): Umgang der Kinder- und Jugendhilfe mit verstärkter Mediennutzung am Beispiel Online-Beratung. Expertise im Rahmen des 14. Kinder- und Jugendberichts der Bundesregierung. Unveröffentlichtes Manuskript. Erscheint unter: www.dji.de/14_kjb
- Klenner, C. (2003): Flexible Arbeitszeiten aus Sicht von Eltern und Kindern. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 3, S. 268–285.
- Klie, Th./Pindl, Th. (2008): Das Bundesmodellprogramm „Generationenübergreifende Freiwilligendienste“. Initialzündung für eine neue Engagementkultur in Deutschland. In: neue praxis, 1, S. 58–77.
- Klieme, E./Holtappels, H. G./Rauschenbach, Th./Stecher, L. (2008): Ganztagschule in Deutschland. Bilanz und Perspektiven. In: Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, Th./Stecher, L. (Hrsg.): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). Weinheim & München, S. 354–381.
- Klieme, E./Artelt, C./Hartig, J./Jude, N./Köller, O./Prenzel, M./Schneider, W./Stanat, P. (Hrsg.) (2010): PISA 2009: Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster.
- Knauf, T./Schubert, E. (2005): Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. Grundlagen, Lösungsansätze und Strategien für eine systemische Neustrukturierung des Schulanfangs. In: Textor, M. (Hrsg.): Kindergartenpädagogik. Online-Handbuch. Verfügbar über: www.kindergartenpaedagogik.de/; [05.09.12]
- Koalitionsvertrag (2009): Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und FDP vom 26.10.2009, Rn. 3135 ff. Berlin.
- Koch, G./Lambach, R. (2000): Familienerhaltung als Programm. Münster.
- Kohlberg, L. (1996): Zur Psychologie der Moralentwicklung. Frankfurt a. M.
- Kolip, P./Lademann, J. (2012): Familie und Gesundheit. In: Hurrelmann, K./Razum, O. (Hrsg.): Handbuch Gesundheitswissenschaften. Weinheim, S. 517–540. 5. erw. Aufl.
- Kolvenbach, F.-J. (2004): Leistungen der Jugendhilfe für junge Volljährige. In: Wirtschaft und Statistik, 4, S. 468–476. Verfügbar über: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/WirtschaftStatistik/Sozialleistungen/LeistungVolljaehrige_42004.pdf?__blob=publicationFile; [02.06.12]
- KomDat Jugendhilfe (2012): Ohne Titel. Jahrgang 15, Heft 1. Dortmund. Verfügbar über: swww.dji.de/dasdji/home/komdat201201.pdf; [27.08.12]
- Kommunale Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung (KGSt) (1998): Kontraktmanagement zwischen öffentlichen und freien Trägern in der Jugendhilfe. Bericht 12/98. Köln.
- Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg (KVJS)/Bürger, U. (Hrsg.) (2010): Kinder- und Jugendhilfe im demografischen Wandel – Herausforderungen und Perspektiven der Förderung und Unterstützung von jungen Menschen und deren Familien in Baden-Württemberg – Berichterstattung 2010. Stuttgart. Verfügbar über: www.kvjs.de/jugend/jugendhilfeplanung/demografischer-wandel.html; [10.10.12]
- Konietzka, D./Kreyenfeld, M. (2010): Familienformen und Lebensbedingungen in Ost und West. In: Krause, P./Ostner, I. (Hrsg.): Leben in Ost- und Westdeutschland. Eine sozialwissenschaftliche Bilanz der deutschen Einheit 1990–2010. Frankfurt a. M., S. 123–143.
- König, A. (2007): Kleider schaffen Ordnung. Regeln und Mythen jugendlicher Selbst-Präsentation. Konstanz.
- König, J./Wagner, Ch./Valtin, R./Schmude, C. (2011): Jugend-Schule-Zukunft. Psychosoziale Bedingungen der Persönlichkeitsentwicklung. Ergebnisse der Längsschnittstudie AID:A. Münster.
- Konrad, F.-M. (2009): Instruktion oder Konstruktion? Zu einem Widerspruch des Postmodernismus in den internationalen frühpädagogischen Diskursen. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik, 7, 1, S. 2–22.
- Konsortium Bildungsberichtserstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld. Verfügbar über: www.bildungsbericht.de/daten/gesamtbericht.pdf; [10.09.10]
- Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) (2010): Ganztagschule: Entwicklung und Wirkungen. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2005–2010. München.
- Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit (2010): Jugendsozialarbeit §13 SGB VIII als Aufgabe der Jugendhilfe!? Arbeitspapier. Berlin. Verfügbar über: www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/JSA_als_kommunale_Aufgabe_Jugendhilfe.pdf; [28.08.12]
- Körner, W./Deegener, G. (Hrsg.) (2011): Erfassung von Kindeswohlgefährdung in Theorie und Praxis. Lengerich.
- Krapf, S./Kreyenfeld, M. (2012): Soziale Unterschiede in der Nutzung externer Kinderbetreuung für Ein- bis Sechsjährige: Gibt es Veränderungen im Zeitraum 1984–2009? Expertise im Rahmen des 14. Kinder- und Jugendberichts der Bundesregierung. Unveröffentlichtes Manuskript. Erscheint unter: www.dji.de/14_Kjb

- Krause, P./Falkenberg, H./Herzberg, I./Schulze-Buschhoff, J. (2012): Zur Entwicklung von Armutsriskien bei Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Auswertungen auf Basis des SOEP im Rahmen des 14. Kinder- und Jugendberichts der Bundesregierung. Unveröffentlichtes Manuskript. Erscheint unter: www.dji.de/14_kjb
- Kreppner, K./Ulrich, M. (1999): Ablöseprozesse in Trennungs- und Nicht-Trennungsfamilien. Eine Betrachtung von Kommunikationsverhalten in Familien mit Kindern im frühen bis mittleren Jugendalter. In: Walper, S./Schwarz, B. (Hrsg.): Was wird aus den Kindern? Chancen und Risiken für die Entwicklung von Kindern aus Trennungs- und Stieffamilien. Weinheim, S. 91–120.
- Kreutz, H. (1976): Soziologie der Jugend. München. 2. Aufl.
- Kreyenfeld, M. (2007): Kinderbetreuung und soziale Ungleichheit. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg – Erklärungen und Befunde zu den Ursachen von Bildungsungleichheit. Wiesbaden, S. 99–123. 2. erw. Aufl.
- Kreyenfeld, M./Krapf, S. (2010): Soziale Ungleichheiten und Kinderbetreuung – Eine Analyse der sozialen und ökonomischen Determinanten der Nutzung von Kindertageseinrichtungen. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg – Erklärungen und Befunde zu den Ursachen von Bildungsungleichheit. Wiesbaden, S. 107–128. 4. Aufl.
- Kreyenfeld, M./Martin, V. (2011): Economic conditions of stepfamilies from a cross-national perspective. In: Zeitschrift für Familienforschung, 23, 2, S. 128–153.
- Kroh, M. (2006): Das politische Interesse Jugendlicher: Stabilität oder Wandel. In: Roller, E./ Brettschneider, F./van Deth, J. W. (Hrsg.): Jugend und Politik: „Voll normal!“. Der Beitrag der politischen Soziologie zur Jugendforschung. Wiesbaden, S. 185–208.
- Krüger, H. (2003): Berufliche Bildung. Der deutsche Sonderweg und die Geschlechterfrage. In: Berliner Journal für Soziologie, 13, 4, S. 497–510.
- Krüger, H. (2004): Zur Datenlage vollzeitschulischer Berufsbildung. In: Baethge, M./Buss, K.-P./Lanfer, C. (Hrsg.): Expertisen zu den konzeptionellen Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen. Berlin, S. 141–164. Verfügbar über: www.bmbf.de/pub/expertisen_zd_konzept_grundlagen_fn_bildungsbericht_bb_wb_III.pdf; [10.09.12]
- Krüger, H.-H./Deinert, A./Zschach, M. (2010): Teenies und ihre Peers. Freundschaftsgruppen, Bildungsverläufe und soziale Ungleichheit. Opladen & Farmington Hills.
- Krüger, H.-H./Deinert, A./Zschach, M. (2012): Jugendliche und ihre Peers: Freundschaftsbeziehungen und Bildungsbiografien in einer Längsschnittperspektive. Opladen & Berlin & Toronto.
- Kuger, S./Kluczniok, K. (2008): Prozeßqualität im Kindergarten – Konzept, Umsetzung und Befunde. In: Roßbach, H.-G./Blossfeld, H.-P. (Hrsg.): Frühpädagogische Förderung in Institutionen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 11, S. 159–178.
- Küfner, M./Schönecker, L. (2011): Rechtliche Grundlagen und Formen der Vollzeitpflege. In: Kindler, H./Helming, E./Meysen, Th./Jurczyk, K. (Hrsg.): Handbuch Pflegekinderhilfe. München, S. 49–99.
- Kühne, St./Hintenberger, G. (Hrsg.) (2009): Handbuch Online-Beratung. Göttingen.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2011): Vorausberechnung der Schüler- und Absolventenzahlen 2010 bis 2025. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz Nr. 192. Berlin. Verfügbar über: www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentation_Nr_192.pdf; [10.09.12]
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2012): Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen. Dokumentation Nr. 195. Berlin. Verfügbar über: www.kmk.org/statistik/schule/statistische-veroeffentlichungen/schueler-klassen-lehrer-und-absolventen-der-schulen.html; [29.09.12]
- Kunkel, P.-Ch. (Hrsg.) (2011): Sozialgesetzbuch VIII Kinder- und Jugendhilfe. Lehr- und Praxiskommentar. Baden-Baden. 4. Aufl.
- Kurz, C./Rieger, F. (2009): Stellungnahme des Chaos Computer Clubs zur Vorratsdatenspeicherung. Verfügbar über: 213.73.89.124/vds/VDSfinal18.pdf; [04.10.12]
- Kurz, C./Rieger, F. (2011): Die Datenfresser. Frankfurt a. M.
- Kutscher, N. (2009): Virtuelle Räume Jugendlicher – die Wirkmacht kulturellen Kapitals bei der Nutzung des Internet. In: Tully, C. (Hrsg.): Multilokalität und Vernetzung. Beiträge zur technikbasierten Gestaltung jugendlicher Sozialräume. Weinheim, S. 157–173.
- Kutscher, N. (2010): Digitale Ungleichheit: Soziale Unterschiede durch Mediennutzung. In: Cleppien, G./Lerche, U. (Hrsg.): Soziale Arbeit und Medien. Wiesbaden, S. 153–163.
- Kutscher, N. (2012): Virtuelle Soziale Netzwerke als Raum Sozialer Arbeit – Herausforderungen und Perspektiven für Bildung und Teilhabe. In: Fischer, J./Kosellek, T. (Hrsg.): Netzwerke und Soziale Arbeit. Theorien, Methoden, Anwendungen. Weinheim. (Im Erscheinen)
- Kutscher, N./Otto, H.-U. (2010): Digitale Ungleichheit – Implikationen für die Betrachtung digitaler Jugendkulturen. In: Hugger, K. (Hrsg.): Digitale Jugendkulturen. Wiesbaden, S. 73–87.
- Kutscher, N./Zimmermann, K. (2011): Ergebnisbericht zur UserInnenbefragung der kids-hotline. Nutzungsweisen, Präferenzen und Beteiligungswünsche älterer und jüngerer NutzerInnen im Vergleich. Köln. Unveröffentlichtes Manuskript.

- Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg (KVJS) (2010): Kinder- und Jugendhilfe im demografischen Wandel, Zusammenfassung zentraler Ergebnisse der Berichterstattung 2010. Stuttgart. Verfügbar über: www.kvjs.de/jugend/jugendarbeit-jugendsozialarbeit.html?eID=dam_frontend_push&docID=342; [07.10.12]
- Lachmann, R. (2000): Susanne K. Langer: die lebendige Form menschlichen Fühlens und Verstehens. München.
- Lampert, T./Sygusch, R./Schlack, R. (2007): Nutzung elektronischer Medien im Jugendalter. Ergebnisse des Kinder- und Jugendgesundheits surveys (KiGGS). In: Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz, 5–6, S. 643–652.
- Landesjugendring NRW (2006–2010): Wirksamkeitsdiagramm in der Kinder- und Jugendarbeit. Neuss.
- Landtag Nordrhein-Westfalen (2008): Chancen für Kinder. Rahmenbedingungen und Steuerungsmöglichkeiten für ein optimales Betreuungs- und Bildungsangebot in Nordrhein-Westfalen. Bericht der Enquete Kommission. Düsseldorf. Verfügbar über: www.landtag.nrw.de/portal/WWW/GB_I/I.1/EK/EKALT/14_EK2/Chancen_fuer_Kinder_Abschlussbericht.pdf; [01.10.12]
- Lange, A. (2009): Gestaltungsaufgaben in der Familienbiographie. In: Macha, H./Witzke, M. (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band III/1. Familie – Kindheit – Jugend – Gender. Paderborn, S. 437–455.
- Lange, A./Sander, E. (2010): Mediensozialisation in der Familie. In: Vollbrecht, R./Wegener, C. (Hrsg.): Handbuch Mediensozialisation. Wiesbaden, S. 180–191.
- Lange, A./Xyländer, M. (Hrsg.) (2011a): Bildungswelt Familie. Theoretische Rahmung, empirische Befunde und disziplinäre Perspektiven. Weinheim.
- Lange, A./Xyländer, M. (2011b): Bildungswelt Familie. Einführendes zum Band. In: Lange, A./Xyländer, M. (Hrsg.): Bildungswelt Familie. Theoretische Rahmung, empirische Befunde und disziplinäre Perspektiven. Weinheim & München, S. 9–22.
- Langmeyer, A./Entleitner, Ch. (2011): Ein erschreckend häufiger Verdacht. In: DJI-Impulse, 95, S. 4–9.
- Langness, A./Leven, I./Hurrelmann, K. (2006): Jugendliche Lebenswelten: Familie, Schule, Freizeit. In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): Jugend 2006 – Eine pragmatische Jugend unter Druck. Frankfurt a. M., S. 49–102.
- Lareau, A. (2003): Unequal Childhoods. Class, Race and Family Life. Berkeley.
- Larson, R. W./Richards, M. H. (1994): Divergent Realities. The Emotional Lives of Mothers, Fathers, and Adolescents. New York.
- Larson, R. W./Richards, M./Moneta, G./Holmbeck, G./Duckett, E. (1996): Changes in Adolescents' Daily Interactions With Their Families From Ages 10 to 18: Disengagement and Transformation. In: Developmental Psychology, 32, 4, S. 744–754.
- Lauber, A./Wagner, U./Theunert, H. (2007): Internetradio und Podcasts – neue Medien zwischen Radio und Internet. Eine explorative Studie zur Aneignung neuer Audioangebote im Auftrag der Bayerischen Landeszentrale für neue Medien (BLM). München. Verfügbar über: www.jff.de/dateien/Endbericht_Internetradio_Podcasts1.pdf; [09.09.12]
- Lauterbach, W. (2004): Die multilokale Mehrgenerationenfamilie. Zum Wandel der Familienstruktur in der zweiten Lebenshälfte. Würzburg.
- LBS (Hrsg.) (2011): LBS Kinderbarometer 2011. Stimmungen, Trends und Meinungen von Kindern aus Deutschland. Herten. Verfügbar über: www.prosoz.de/fileadmin/daten/mandanten/prosoz/kundencenter/Bildergalerie_AWT_2011/LBS_Kinderbarometer_Deutschland_2011_-_Endbericht_erster_Teil.pdf; [05.09.12]
- Leibert, T./Wiest, K. (2011): Unausgewogene Geschlechterproportionen in Europa? In: Nationalatlas aktuell, 10, S. 1–3.
- Leibfried, St./Wagschal, U. (Hrsg.) (2000): Der deutsche Sozialstaat: Bilanzen – Reformen – Perspektiven. Frankfurt a. M.
- Leisering, L. (2004): Paradigmen sozialer Gerechtigkeit. Normative Diskurse im Umbau des Sozialstaats. In: Liebig, St./Lengfeld, H./Mau, St. (Hrsg.): Verteilungsprobleme und Gerechtigkeit in modernen Gesellschaften. Frankfurt a. M. & New York, S. 29–68.
- Leistert, O./Röhle, T. (Hrsg.) (2011): Generation Facebook. Über das Leben im Social Net. Bielefeld.
- Lekes, N./Joussemet, M./Koestner, R./Taylor, G./Hope, N. H./Gingras, I. (2011): Transmitting Intrinsic Value Priorities from Mothers to Adolescence: The Moderating Role of a Supportive Family Environment. In: Child Development Research, Vol. 2011, S. 1–9, Article ID 167146. Verfügbar über: downloads.hindawi.com/journals/cdr/2011/167146.pdf; [09.09.12]
- Lenhart, A./Madden, M. (2007): Teens, Privacy & Online Social Networks. How teens manage their online identities and personal information in the age of MySpace. Verfügbar über: pewinternet.org/~media/Files/Reports/2007/PIP_Teens_Privacy_SNS_Report_Final.pdf; [12.08.12]
- Lenhart, A./Purcell, K./Smith, A./Zickuhr, K. (2010): Social Media & Mobile Internet Use Among Teens and Young Adults. Verfügbar über: pewinternet.org/~media/Files/Reports/2010/PIP_Social_Media_and_Young_Adults_Report_Final_with_toplevels.pdf; [23.08.12]
- Lenz, F. (2012): Interkulturalität in Bildung, Ästhetik und Kommunikation. Frankfurt a. M.
- Lessenich, St. (2008): Die Neuerfindung des Sozialen. Der Sozialstaat im flexiblen Kapitalismus. Bielefeld.
- Leuschner, V./Scheithauer, H. (2011): Entwicklungsaufgaben und Entwicklungsherausforderungen. In: IzKK-Nachrichten, 11, 1, S. 5–9.

- Leuzinger-Bohleber, M./Canestri, J./Target, M. (Hrsg.) (2009): Frühe Entwicklung und ihre Störungen: klinische, konzeptuelle und empirische psychoanalytische Forschung. Kontroversen zu Frühprävention, Resilienz und ADHS. Frankfurt a. M.
- Leven, I./Quenzel, G./Hurrelmann, K. (2010): Familie, Schule, Freizeit: Kontinuitäten im Wandel. In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich. 16. Shell Jugendstudie. Frankfurt a. M., S. 53–128.
- Lewis, G./Riehm, R./Neumann-Witt, A./Bohnstengel, L./Köstler, S./Hensen, G. (Hrsg.) (2009): Inobhutnahme konkret. Pädagogische Aspekte der Arbeit in der Inobhutnahme und im Kinder- und Jugendnotdienst. Frankfurt a. M.
- Lex, T./Zimmermann, J. (2011): Wege in die Ausbildung. Befunde aus einer schrittweisen Betrachtung des Übergangsprozesses. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 14, S. 603–627.
- Lex, T./Zimmermann, J. (2012): Zwischen Beschleunigung und Verzögerung. Jugendliche auf ihren Wegen zu Ausbildung und Studium. In: Rauschenbach, T./Bien, W. (Hrsg.) (2012): Aufwachsen in Deutschland. AID:A – Der neue DJI-Survey. Weinheim & Basel, S. 160–174.
- Ley, Th./Seelmeyer, U. (2011): Informationstechnologien in der Sozialen Arbeit. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit: Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. München. 4. Aufl. S. 642–649.
- Liebig, R. (2007): Freiwilligendienste als außerschulische Bildungsinstitution für benachteiligte junge Menschen. Machbarkeitsstudie zu den individuellen und institutionellen Bedingungen des ESF-Programms „Kompetenzerwerb benachteiligter Jugendlicher im Rahmen eines FSJ/FÖJ“. Verfügbar über: www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Engagement/Pdf-Anlagen/machbarkeitsstudie,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf; [09.09.12]
- Lindner, W. (Hrsg.) (2008): Kinder- und Jugendarbeit wirkt. Aktuelle und ausgewählte Evaluationsergebnisse der Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden.
- Lippegau-Grünau, P./Mahl, F./Stolz, I. (2010): Berufsorientierung – Programm- und Projektbeispiel von Bund und Ländern, Kommunen und Stiftungen. München. Verfügbar über: www.dji.de/bibs/9_11672_berufsorientierung.pdf; [29.08.12]
- Lisker, A. (2012): Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung im Kindergarten sowie beim Übergang in die Schule. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. München. Verfügbar über: www.dji.de/bibs/Expertise_Sprachstandserhebung_Lisker_2010.pdf; [07.10.12]
- Litau, J. (2011): Risikoidentitäten. Alkohol, Rausch und Identität im Jugendalter. Weinheim & München.
- Livingstone, S. (2008): Taking risky opportunities in youthful content creation: teenagers' use of social networking sites for intimacy, privacy and self-expression. In: *New media & society*, 10, 3, S. 393–411.
- Livingstone, S./Helsper, E. (2008): Parental mediation and children's Internet use. In: *Journal of broadcasting & electronic media*, 52, 4, S. 581–599.
- Livingstone, S./Ólafsson, K./O'Neill, B./Donoso, V. (2012): Towards a better internet for children. Findings and recommendations from EU Kids Online to inform the CEO coalition. Verfügbar über <http://eprints.lse.ac.uk/44213/> [02.08.2012]
- Loncle, P./Muniglia, V. (2008): Youth participation, agency and social change (Up2Youth). Thematic report. Rennes.
- Lörz, M./Quast, H./Woisch, A. (2011): Bildungsintentionen und Entscheidungsprozesse. Studienberechtigte 2010 ein halbes Jahr vor dem Schulabgang. HIS Forum Hochschule 14/2011. Verfügbar über: www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201114.pdf; [10.09.12]
- Lörz, M./Quast, H./Woisch, A. (2012): Erwartungen, Entscheidungen und Bildungswege. Studienberechtigte 2010 ein halbes Jahr nach Schulabgang. HIS Forum Hochschule 5/2012. Verfügbar über: www.uni-heidelberg.de/md/journal/2012/07/fh201205_karriereerwartung.pdf; [10.09.12]
- Lüders, Ch. (2004): PISA und die Konsequenzen für die erziehungswissenschaftliche Kinder- und Jugendhilfeforschung. In: Lenzen, D./Baumert, J./Watermann, R./Trautwein, U. (Hrsg.): PISA und die Konsequenzen für die erziehungswissenschaftliche Forschung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 15, S. 65–80.
- Lüders, Ch. (2007): Entgrenzt, individualisiert, verdichtet. Überlegungen zum Strukturwandel des Aufwachsens. In: SOS-Dialog – Fachmagazin des SOS-Kinderdorf (Hrsg.): Jugendliche zwischen Aufbruch und Anpassung, S. 4–10.
- Lüders, Ch./Winkler, M. (1992): Sozialpädagogik – auf dem Weg zu ihrer Normalität. In: Zeitschrift für Pädagogik, 38, S. 359–370.
- Lütje-Klose, B. (2011): Inklusion – Welche Rolle kann die Sonderpädagogik übernehmen? In: Sonderpädagogische Förderung in NRW, 49, 4, S. 8–21.
- Lundahl, L. (2008): Zeitpolitik im schwedischen Bildungswesen. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 23, S. 28–32.
- Lutz, R. (2012): Soziale Erschöpfung – Erschöpfte Familien. In: Lutz, R. (Hrsg.): Erschöpfte Familien. Wiesbaden, S. 11–67.
- Maaz, K./Baeriswyl, F./Trautwein, U. (2011): Herkunft zensiert? Leistungsdiagnostik und soziale Ungleichheiten in der Schule. Berlin.
- Maier, K./Spatscheck, Ch. (2010): Materialien zur Entwicklung des Arbeitsmarktes für SozialarbeiterInnen/SozialpädagogInnen mit Fachhochschulabschluss in der Bundesrepublik Deutschland. Nürnberg.

- Mamier, J./Pluto, L./van Santen, E./Seckinger, M./Zink, G. (2003): Hilfen zur Erziehung im europäischen Vergleich. Eine vergleichende Auswertung sozialstaatlicher Reaktionen auf zwei Fallbeispiele aus der Kinder- und Jugendhilfe. München. Verfügbar über: www.dji.de/bibs/64_1947.pdf; [16.06.12]
- Marx, R. (2011): Familien und Familienleben. Grundlagenwissen für Soziale Arbeit. Weinheim.
- Mäurer, U. (2006): Dokumentation über die Abläufe und Zusammenhänge im Todesfall Kevin K. (Ms.). Bremen. Verfügbar über: www.familienbildung.uni-bremen.de/aktuelles/maeurer20061030kevin_untersuchungsberichtzusammenfassung.pdf; [17.03.12]
- Max (2012): Angst, Liebe, Leben. Wozu der Missbrauch fähig ist. In: Andresen, S./Heitmeyer, W. (Hrsg.): Zerstörerische Vorgänge. Missachtung und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen. Weinheim, S. 66–70.
- May, M. (2011): Sozialraumbezogene Methoden. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. München, S. 1517–1526. 4. Aufl.
- Maykus, St. (2011): Kooperation als Kontinuum: Erweiterte Perspektive einer schulbezogenen Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden.
- Maywald, J. (2009): Kinderrechte gehören in die Verfassung. Plädoyer für die Aufnahme von Kinderrechten in das Grundgesetz. In: Forum Erziehungshilfen, 4, S. 245–249.
- McLanahan, S. (1994): The Consequences of Single Motherhood. In: American Prospect, 18, S. 48–58.
- McLanahan, S./Percheski, Ch. (2008): Family Structure and the Reproduction of Inequalities. In: Annual Review of Sociology, 34, 1, S. 257–276.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (MPFS) (2001): KIM-Studie 2000. Kinder und Medien. Computer und Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland. Baden-Baden. Verfügbar über: www.mpfs.de/fileadmin/Studien/KIM2000.pdf; [05.09.12]
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (MPFS) (2003): JIM-Studie 2002. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12 bis 19-Jähriger in Deutschland. Baden-Baden. Verfügbar über: www.mpfs.de/fileadmin/Studien/JIM2002.pdf; [09.09.12]
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (MPFS) (2011a): KIM-Studie 2010. Kinder + Medien, Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland. Stuttgart. Verfügbar über: www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf10/KIM2010.pdf; [05.09.12]
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (MPFS) (2011b): JIM-Studie 2011. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12 bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart. Verfügbar über: www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf11/JIM2011.pdf; [09.09.12]
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (MPFS) (2012): FIM-Studie 2011. Familie, Interaktion & Medien. Untersuchung zur Kommunikation und Medienutzung in Familien. Stuttgart. Verfügbar über: www.mpfs.de/fileadmin/FIM/FIM2011.pdf; [09.09.12]
- Meier, U./Preuße, H./Sunnus, E. M. (2003): Steckbriefe von Armut. Haushalte in prekären Lebenslagen. Wiesbaden.
- Meijvogel, R. (2007): Out-of-school services in Europe: How we learn from each other. In: Capece, J. H./Schneider-Muñoz, A./Politz, B. (Hrsg.): After school around the Globe: Policy, Practices, and Youth Voice. S. 15–22. Verfügbar über: onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/yd.v2007:116/issuetoc; [15.10.12]
- Meister, U. (2011): Rolle rückwärts – veränderte Arbeitsbedingungen im ASD durch § 8a SGB VIII? In: Forum Erziehungshilfen, 17, S. 75–77.
- Menne, K. (2010): Ratsuchende und Leistungen der Erziehungsberatung. In: Hundsalz, A./Menne, K./Scheurer-Englisch, H. (Hrsg.): Jahrbuch der Erziehungsberatung. Band 8. Weinheim & München, S. 33–46.
- Merchel, J. (2005): Jugendhilfeplanung als Modus der Qualitätsentwicklung in der örtlichen Jugendhilfe. Konzeptionelle Überlegungen und kritische Anfragen. In: Jugendhilfe, 56, 2, S. 61–71.
- Merchel, J./Reismanm, H. (2004): Der Jugendhilfeausschuss. Weinheim.
- Merchel, J./Pamme, H./Khalaf, A. (2010): Personalmanagement im Allgemeinen Sozialen Dienst (ASD) – Zwischenbericht – Rückmeldung an die beteiligten Kommunen. Münster.
- Meyer, B./Riedel, S./Weiß, E. (1975): Zur Anwendung der Anordnung der Familienerziehung in einer anderen Familie (I). In: Jugendhilfe, 13, 9, S. 259–262, 272.
- Meyer-Gräwe, U./Wagenknecht, I. (2011): Kosten und Nutzen Früher Hilfen. Eine Kosten-Nutzen-Analyse im Projekt „Guter Start ins Kinderleben“. Köln. Verfügbar über: www.fruehehilfen.de/fileadmin/user_upload/fruehehilfen.de/broschueren/ALT-Materialien_zu_Fruehen_Hilfen_4/index.html; [17.03.12]
- Meyer-Ullrich, G./Schilling, G./Stöbe-Blossey, S. (2008): Der Weg zum Familienzentrum. Eine Zwischenbilanz der wissenschaftlichen Begleitung. Verfügbar über: www.paedquis-familienzentrum.de/sites/default/files/Transferbericht.pdf; [09.12.11]
- Middendorff, E. (2008): Studieren mit Kind. Ergebnisse der 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem. Bonn & Berlin.
- Middendorff, E./Buck, D. (2012): Sozialgruppenspezifische Bildungsbeteiligung 2003 – 2009. Sozialgruppenspezifische Bildungsbeteiligungsquoten (BBQ) und Bildungsbeteiligungsindizes (BBI). HIS Forum Hochschule. Hannover. (in Vorbereitung)

- Middendorff, E./Isserstedt, W./Kandulla, M. (2011): Studierende im Bachelorstudium. Ergebnisse der 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Bonn & Berlin.
- Mielenz, I. (1981): Die Strategie der Einmischung. Sozialarbeit zwischen sozialer Kommunalpolitik und Selbsthilfe. In: neue praxis, 6, S. 57–66.
- Mierendorff, J. (2011): Arme Kinder. Kritische Anmerkungen aus wohlfahrtstheoretischer Perspektive. In: Wittmann, S./Rauschenbach, Th./Leu, H. R. (Hrsg.): Kinder in Deutschland. Eine Bilanz empirischer Studien. Weinheim & München, S. 124–137.
- Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit NRW in Zusammenarbeit mit der Universität Dortmund – Institut für Sozialpädagogik (Hrsg.) (2002): Innovationen in der Kinder- und Jugendarbeit. Jugendhilfe NRW – Erfahrungen, Einsichten, Herausforderungen. Das Personal der Kinder- und Jugendarbeit. Heft 2. Münster.
- Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (MGFFI) (2006): Handreichung Interkulturelle Öffnung der Familienberatung. Düsseldorf. Verfügbar über: https://services.nordrheinwestfalendirekt.de/broschuerenservice/download/1402/handreichung_Interkulturelle-%d6ffnung.pdf; [02.12.11]
- Ministerium für Gesundheit, Soziales, Frauen und Familie des Landes Nordrhein-Westfalen (MGsFF NRW) (Hrsg.) (2005): Abschlussdokumentation. Soziale Frühwarnsysteme in NRW – Ergebnisse und Perspektiven eines Modellprojekts. Münster. Verfügbar über: www.soziales-fruehwarnsystem.de/Material; [17.10.12]
- Ministerium für Inneres und Kommunales des Landes Nordrhein-Westfalen (2011): Stärkungspaket hilft den Kommunen. Kabinett verabschiedet Stärkungspaket Stadtfinanzen. Überschuldete und von Überschuldung bedrohte Kommunen werden bei der Konsolidierung ihrer Haushalte aktiv unterstützt. Pressemitteilung vom 20.09.2011. Verfügbar über: www.mik.nrw.de/fileadmin/user_upload/Redakteure/Dokumente/Themen_und_Aufgaben/Kommunales/kommunale_finanzen/pkstaerkungspaktgesetz.pdf; [18.10.12]
- Moch, M. (1989): Um die Ecke ein zweites Zuhause. Familienergänzende teilstationäre Erziehungshilfe im Lebensfeld. Eine Untersuchung an einem Modellprojekt. Diss. Tübingen.
- Möller, I. (2011): Auswirkungen von Gewaltmedienkonsum auf Aggression im Jugendalter. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 3, S. 18–23.
- Moos, M./Schmutz, E. (2006): Familienaktivierende Heimerziehung. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Projekt „Neue Formen familienaktivierender Heimerziehung in Rheinland Pfalz“. Mainz.
- Moos, M./Schmutz, E. (2012): Praxishandbuch Zusammenarbeit mit Eltern in der Heimerziehung. Ergebnisse des Projekts „Heimerziehung als Familienunterstützende Hilfe“. Mainz.
- Möble, T./Kleinmann, M./Rehbein, F./Pfeiffer, C. (2006): Mediennutzung, Schulerfolg, Jugendgewalt und die Krise der Jungen. In: Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe, 3, S. 295–309.
- Müller, K./Wölfling, K. (2010): Pathologische Computerspiel- und Internetnutzung. Der Forschungsstand zu Phänomenologie, Epidemiologie, Diagnostik und Komorbidität. In: Suchtmedizin in Forschung und Praxis, 12, 1, S. 45–55.
- Müller, S./Olk, Th./Otto, H.-U. (1983): Kommunale Sozialarbeitpolitik. In: Peters, S. (Hrsg.): Gemeinwesen Arbeit im Kontext lokaler Sozialpolitik. Bielefeld, S. 133–135.
- Münchmeier, R. (2008): Jugend – politisch desinteressiert aber sozial engagiert. In: Bingel, Ch./Nordmann, A./Münchmeier, R. (Hrsg.): Die Gesellschaft und ihre Jugend. Strukturbedingungen jugendlicher Lebenslagen. Opladen, S. 127–151.
- Mund, P. (2011): Ombudschaft in der Kinder- und Jugendhilfe – Entwicklungen und Herausforderungen beim Aufbau von einrichtungsexternen und -internen Ombudstellen. In: NDV, 4, S. 161–168.
- Münder, J. (2000): Jugendhilfe und Elternverantwortung – eine schwierige Balance. In: Zentralblatt für Jugendrecht, 3, S. 81–86.
- Münder, J. (2001): Sozialraumorientierung und das Kinder- und Jugendhilferecht. Rechtsgutachten. München.
- Münder, J. (2005): Sozialraumkonzepte auf dem rechtlichen Prüfstand. In: Zentralblatt für Jugendrecht, 91, 3, S. 89–98.
- Münder, J. (2008): Aufnahme von Kindergrundrechten in die Verfassung. In: Das Jugendamt, 81, S. 299–302.
- Münder, J. (2010): 20 Jahre SGB VIII – ein Motor für die Entwicklung der Kinder- und Jugendhilfe? In: Institut für soziale Arbeit (Hrsg.): ISA-Jahrbuch der Sozialen Arbeit 2010. Münster.
- Münder, J. (2011): Wieder einmal: Sozialraumorientierung auf dem rechtlichen Prüfstand. In: Das Jugendamt, 84, 2, S. 69–71.
- Münder, J./Mutke, B./Schone, R. (2000): Kindeswohl zwischen Jugendhilfe und Justiz. Professionelles Handeln in Kindeswohlverfahren. Weinheim & München.
- Münder, J./Meysen, T./Trenczek, T. (Hrsg.) (2009): Frankfurter Kommentar SGB VIII. Kinder- und Jugendhilfe. Baden-Baden. 6. Aufl.
- Munn, P. (2010): How Schools Can Contribute to Pupils' Well-being. In: McAuley, C./Wendy, R. (Hrsg.): Child Well-Being. Understanding Children's Lives. London, S. 91–110.
- Muschalik, E./Peter, F. H./Spieß, C. K. (2011): Familienpolitisches Wohlbefinden (Kapitel 9), Materielles Wohlbefinden (Kapitel 10), Wohlbefinden im Bereich „Erwerbstätigkeit“ (Kapitel 11). In: Bertram, H./Spieß, C. K. (2011): Fragt die Eltern! Ravensburger Elternsurvey. El-

terliches Wohlbefinden in Deutschland. Baden-Baden, S. 151–206.

National Coalition für die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland (2010): Argumente der National Coalition zur Aufnahme der Kinderrechte ins Grundgesetz. Verfügbar über: www.national-coalition.de/pdf/stellungnahmen/Argumente_Kinderrechte_ins_Grundgesetz_2010.pdf; [10.07.12]

Nationales Zentrum Frühe Hilfen (NZFH) (Hrsg.) (2010): Kommunale Praxis Früher Hilfen in Deutschland. Teiluntersuchung 1: Kooperationsformen. Köln. Verfügbar über: www.fruehehilfen.de/wissen/materialien/publikationen/publikation/titel/kommunale-praxis-frueher-hilfen-in-deutschland/; [04.12.11]

Nationales Zentrum Frühe Hilfen (NZFH) (Hrsg.) (2011): Kommunale Praxis Früher Hilfen in Deutschland. Zweite Teiluntersuchung. Köln.

Naumann, J./Artelt, C./Schneider, W./Stanat, P. (2010): Lesekompetenz von PISA 2000 bis PISA 2009. In: Klieme, E./Artelt, C./Hartig, J./Jude, N./Köller, O./Prenzel, M./Schneider, W./Stanat, P. (Hrsg.): PISA 2009: Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster, S. 23–71.

Neuber, N. (Hrsg.) (2010): Informelles Lernen im Sport. Beiträge zur allgemeinen Bildungsdebatte. Wiesbaden.

neue praxis (5/2011): Themenheft zum Schwerpunktthema „Wohin treibt das KJHG – Aktuelle Tendenzen in Politik und Praxis“. Heft 5. Lahnstein.

neue praxis (6/2011): Themenheft zum Schwerpunktthema „Wohin treibt das KJHG – Aktuelle Tendenzen in Politik und Praxis“ (II). Heft 6. Lahnstein.

Neuenschwander, M./Frank, N. (2011): Entwicklung von Lebenszielen in der Familie. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 43, 2, S. 68–77.

Neuhaus Bühler, R. P. (2010): Einhaltung ethischer Rahmenbedingungen gesundheitsbezogener Online-Beratungen für Kinder und Jugendliche in der Schweiz. In: e-beratungsjournal.net, 6, 1, Artikel 3. Verfügbar über: www.eberatungsjournal.net/ausgabe_0110/neuhaus.pdf; [13.05.12]

Neumann, A./Koot, H. M. (2011): Emotionsregulationsprobleme im Jugendalter. Zusammenhänge mit Erziehung und der Qualität der Mutter-Kind-Beziehung. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 43, 3, S. 153–160.

Neumann, V. (1993): Rechtstellung der Träger der freien Jugendhilfe aus verfassungsrechtlicher und jugendhilfe-rechtlicher Sicht. In: Jugendwohl, 74, S. 140–147.

Niedermeyer, O. (2006): Jugend und Parteien. In: Roller, E./Brettschneider, F./van Deth, J. W. (Hrsg.): Jugend und Politik: „Voll normal!“. Der Beitrag der politischen Soziologie zur Jugendforschung. Wiesbaden, S. 269–290.

Niesel, R./Griebel, W./Prechtel, S. (2009): Die Einschulung – der zweite wichtige Übergang. Verfügbar über:

www.familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelles/a_Kindertagesbetreuung/s_39; [09.09.12]

Noack, P./Haubold, St. (2003): Peereinflüsse auf Jugendliche in Abhängigkeit von familienstrukturellen Übergängen. In: Reinders, H./Wildt, E. (Hrsg.): Jugendzeit – time out? Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium. Opladen, S. 137–157.

Norris, P. (2001): Digital Divide: Civic Engagement, Information Poverty, and the Internet Worldwide. Cambridge.

Nüsken, D. (2006a): 18plus. Intention und Wirkungen des § 41 SGB VIII Hilfen für junge Volljährige. Ergebnis- und Perspektivbericht. Münster.

Nüsken, D. (2006b): Alles, was du machst, könnte auch extrem falsch sein. Hilfen für junge Volljährige aus Nutzersicht. In: ISA-Jahrbuch zur sozialen Arbeit 2006, S. 125–144.

Nüsken, D. (2008): Regionale Disparitäten in der Kinder- und Jugendhilfe. Eine empirische Untersuchung zu den Hilfen für junge Volljährige. Münster.

Obermayer, B./Stadler, R. (2011): Bruder, was hast du getan? Kloster Ettal: Die Täter, die Opfer, das System. Köln.

Oelkers, J. (2011): Eros und Herrschaft: Die dunklen Seiten der Reformpädagogik. Weinheim & Basel.

Oelkers, N. (2012): Erschöpfte Eltern? Familie als Leistungsträger personenbezogener Wohlfahrtsproduktion. In: Lutz, R. (Hrsg.): Erschöpfte Familien. Wiesbaden, S. 155–170.

Oelschlägel, D. (2001): Gemeinwesenarbeit. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied, S. 653–659. 2. Aufl.

Offe, C. (1999): Staat, Markt und Gemeinschaft. Wandel und Widersprüche der sozialen und politischen Ordnung. In: Anselm, E./Freitag, A./Marschitz, W./Marte, B. (Hrsg.): Die neue Ordnung des Politischen: die Herausforderung der Demokratie am Beginn des 21. Jahrhunderts. Frankfurt a. M., S. 89–110.

Ohlbrecht, H. (2011): „Wenn die Zeit aus den Fugen gerät“: Familien in prekären Lebenslagen erzählen über Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. In: Kroh, J./Neukirch, S. (Hrsg.): Erzählte Zukunft. Zur inter- und intragenerationellen Aushandlung von Erwartungen. Göttingen, S. 34–150.

Olk, Th. (1985): Jugend und gesellschaftliche Differenzierung – Zur Entstrukturierung der Jugendphase. In: Zeitschrift für Pädagogik, 19, S. 290–301.

Olk, Th. (1987): Das soziale Ehrenamt. In: Sozialwissenschaftliche Literaturreisenschau, 10, 14, S. 84–101.

Olk, Th. (2005): Freiwilligendienste im Spannungsfeld von Sozialstaat und Zivilgesellschaft. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, 36, 4, S. 60–74.

- Olk, Th. (2007): Kinder im „Sozialinvestitionsstaat“. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 27, S. 43–57.
- Olk, Th. (2011): Dienstleistungsbeziehungen: Bürger, Nutzer, Konsumenten und Koproduzenten. In: Evers, A./Heinze, R. G./Olk, Th. (Hrsg.): Handbuch Soziale Dienste. Wiesbaden, S. 482–498.
- Olk, Th./Hartnuß, B. (2011): Handbuch bürgerschaftliches Engagement. Weinheim.
- Olk, Th./Hübenthal, M. (2011): Zweckfreie Kindheit. In: Wittmann, S./Rauschenbach, Th./Leu, H. R. (Hrsg.): Kinder in Deutschland. Eine Bilanz empirischer Studien. Weinheim & München, S. 49–62.
- Olk, Th./Bathke, G.-W./Hartnuß, B. (2000): Jugendhilfe und Schule. Empirische Befunde und theoretische Reflexionen zur Schulsozialarbeit. Weinheim & München.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (2006): Starting Strong II. Early Childhood Education and Care. Paris. Verfügbar über: www.oecd.org/newsroom/37425999.pdf; [05.09.12]
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (2011): OECD Family Database. Paris. Verfügbar über: www.oecd.org/social/family/database/; [12.06.12]
- Oswald, H. (2008): Sozialisation in Netzwerken Gleichaltriger. In: Hurrelmann, K./Grundmann, M./Walper, S. (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. Weinheim & Basel, S. 321–332.
- Otto, H.-U. (2007): What Works? Zum aktuellen Diskurs um Ergebnisse und Wirkungen im Feld der Sozialpädagogik und Sozialarbeit – Literaturvergleich nationaler und internationaler Diskussion. Expertise im Auftrag der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe. Berlin.
- Otto, H.-U./Rauschenbach, Th. (Hrsg.) (2004): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden.
- Otto, H.-U./Ziegler, H. (2006): Managerielle Wirkungsorientierung und der demokratische Nutzwert professioneller Sozialer Arbeit. In: Badawia, T./Luckas, H./Müller, H. (Hrsg.): Das Soziale gestalten. Über Mögliches und Unmögliches der Sozialpädagogik. Wiesbaden, S. 95–112.
- Otto, H.-U./Ziegler, H. (2008): Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden. 1. Aufl.
- Otto, H.-U./Ziegler, H. (2010): Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden. 2. Aufl.
- Otto, H.-U./Ziegler, H. (2012): Impulse in eine falsche Richtung. Ein Essay zur „Neuen Steuerung“ der Kinder- und Jugendhilfe. In: Forum Jugendhilfe, 1, S. 17–25.
- Otto, H.-U./Kutscher, N./Klein, A./Iske, S. (2004): Soziale Ungleichheit im virtuellen Raum: Wie nutzen Jugendliche das Internet? Erste Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zu Online-Nutzungsdifferenzen und Aneignungsstrukturen von Jugendlichen. Verfügbar über: stefan.iske-online.de/uploads/pdf/jugend-internet-lang.pdf; [09.09.12]
- Padilla-Walker, L. M./Harper, J. M./Bean, R. M. (2011): Pathways to Parental Knowledge: The Role of Family Process and Family Structure. In: Journal of Adolescence, 31, 4, S. 604–627.
- Palentien, Ch./Klocke, A./Hurrelmann, K. (1999): Armut im Kindes- und Jugendalter. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 18, S. 33–38.
- Pankofer, S. (1997): Freiheit hinter Mauern. Mädchen in geschlossenen Heimen. Weinheim & München.
- Papastefanou, Ch. (2006): Ablösung im Erleben junger Erwachsener aus verschiedenen Familienstrukturen. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 26, 1, S. 23–35.
- Paus-Hasebrink, I. (2009): Zur Relevanz von sozialer Ungleichheit im Kontext der Mediensozialisationsforschung. In: Medienpädagogik, 17. Verfügbar über: www.medienpaed.com/17/paus-hasebrink0905.pdf; [05.09.12]
- Paus-Hasebrink, I./Wijnen, C./Brüssel, T. (2009a): Social Web im Alltag von Jugendlichen und jungen Erwachsenen: Soziale Kontexte und Handlungstypen. In: Schmidt, J.-H./Paus-Hasebrink, I./Hasebrink, U. (Hrsg.): Heranwachsen mit dem Social Web. Berlin, S. 121–206.
- Paus-Hasebrink, I./Schmidt, J.-H./Hasebrink, U. (2009b): Zur Erforschung der Rolle des Social Web im Alltag von Heranwachsenden. In: Schmidt, J.-H./Paus-Hasebrink, I./Hasebrink, U. (Hrsg.): Heranwachsen mit dem Social Web. Berlin, S. 13–40.
- Pavetic, M./Stein, P. (2011): Entscheidungsprozess zur Familiengründung in Partnerschaften. In: Zeitschrift für Familienforschung, 23, 1, S. 5–23.
- Permien, H. (2010): Erziehung zur Freiheit durch Freiheitsentzug? Zentrale Ergebnisse der DJI-Studie „Effekte freiheitsentziehender Maßnahmen in der Jugendhilfe“. München. Verfügbar über: www.dji.de/freiheitsentzug/forschung_0510_Permien_2010.pdf; [22.10.11]
- Peters, F./Koch, J. (Hrsg.) (2004): Integrierte erzieherische Hilfe. Flexibilität, Integration und Sozialraumbezug in der Jugendhilfe. Weinheim.
- Petrat, A./van Santen, E. (2010): Helfen Hilfen? Internationale Befunde zu Hilfekarrieren in den erzieherischen Hilfen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 13, 2, S. 249–271.
- Peucker, Ch./Gragert, N./Pluto, L./Seckinger, M. (2010): Kindertagesbetreuung unter der Lupe. München.
- Pfaff, N. (2006): Jugendkultur und Politisierung. Eine multimethodische Studie zur Entwicklung politischer Orientierungen im Jugendalter. Wiesbaden.
- Picht, G. (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. Freiburg i. Br.

- Picot, S. (2011): Jugend in der Zivilgesellschaft. Freiwilliges Engagement Jugendlicher 1999 bis 2009. Kurzbericht. Gütersloh.
- Picot, S. (2012): Jugend in der Zivilgesellschaft. Freiwilliges Engagement Jugendlicher im Wandel. Gütersloh.
- Pieper, M./Trede, W. (2011): Erfassung von Kindeswohlgefährdung im ASD. In: Körner, W./Deegener, G. (Hrsg.): Erfassung von Kindeswohlgefährdung in Theorie und Praxis. Lengerich, S. 365–391.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2004): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2005): PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche? Münster.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2007): PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2008): PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich. Münster.
- Pluto, L./Gragert, N./van Santen, E./Seckinger, M. (2007): Kinder- und Jugendhilfe im Wandel. Eine empirische Strukturanalyse. München.
- Popp, S./Schels, B./Wenzel, U. (2006): Junge Erwachsene im Rechtskreis SGB II. Viele können noch gar nicht aktiviert werden. In: IAB-Kurzbericht, 26, S. 1–6. Verfügbar über: doku.iab.de/kurzber/2006/kb2606.pdf; [11.09.12]
- Pörksen, J. (2011): „Eine bessere Kinder- und Jugendhilfe ist die preiswertere“ – zehn Thesen. Manuskript für den 14. Deutschen Kinder- und Jugendhilfetag am 8.6.2011. Stuttgart.
- Postman, N. (2003): Das Verschwinden der Kindheit. Frankfurt a. M. 14. Aufl.
- Pothmann, J. (2002): Internationale Jugendarbeit auf einem Weg aus handlungspraktischer Ratlosigkeit und wissenschaftlicher Orientierungslosigkeit? In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau, 44, S. 48–54.
- Pothmann, J. (2008): Jugendämter und der Allgemeine Soziale Dienst. Befunde zur Personalstruktur in den kommunalen Kinder- und Jugendbehörden. In: KomDat Jugendhilfe, 11, 1–2, S. 11–13.
- Pothmann, J. (2009a): Zwischen Leistung und Eingriff – die vielen Gesichter der Inobhutnahme. Einsichten auf Basis der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik. In: Lewis, G./Riehm, R./Neumann-Witt, A./Bohnstengel, L./Köstler, S./Hensen, G. (Hrsg.): Inobhutnahme konkret. Pädagogische Aspekte der Arbeit in der Inobhutnahme und im Kinder- und Jugendnotdienst. Frankfurt a. M., S. 103–121.
- Pothmann, J. (2009b): Seelische Behinderung – eine Jugendhilfemaßnahme wird sichtbar. Ergebnisse einer neuen Erhebung zu „35a-Maßnahmen“. In: KomDat Jugendhilfe, 12, 1, S. 7–9.
- Pothmann, J. (2010a): Kein weiterer Anstieg bei den Inobhutnahmen bei den unter 6-Jährigen. In: Forum Jugendhilfe, 3, S. 31–34.
- Pothmann, J. (2010b): Wo bleibt die Kinder- und Jugendarbeit? Zwischen realem Krisenszenario und statistischen Ungereimtheiten. In: KomDat Jugendhilfe, 13, 3, S. 6–7.
- Pothmann, J. (2011): Auf dem Abstellgleis? Jugendliche und junge Erwachsene in der Kinder- und Jugendhilfe – ein Blick in den Zahlenspiegel. In: Sozialpädagogisches Institut des SOS-Kinderdorf (Hrsg.): Fertig sein mit 18? München, S. 22–41.
- Pothmann, J. (2012a): „Familie“ im Spiegelbild der Kinder- und Jugendhilfestatistik. Zwei Jahrzehnte Kinder- und Jugendhilfe im Horizont prekärer Lebenslagen für junge Menschen und deren Familien. In: Böller, K./Peter, C. (Hrsg.): Mutter + Vater = Eltern? Sozialer Wandel, Elternrollen und Soziale Arbeit. Wiesbaden, S. 155–180.
- Pothmann, J. (2012b): Jugendarbeit – gelandet nach freiem Fall? In: KomDat Jugendhilfe, 15, 1, S. 14–15.
- Pothmann, J./Rauschenbach, Th. (2010): Jugendbildung jenseits von Schule und Beruf. In: Barz, H. (Hrsg.): Handbuch Bildungsfinanzierung. Wiesbaden, S. 261–272.
- Pothmann, J./Sass, E. (2011): Juleica Report 2011. Lebenslagen und Engagement von Jugendleiterinnen und Jugendleitern. Berlin.
- Pothmann, J./Schmidt, H. (2012): Daten(lage) zur Offenen Kinder- und Jugendarbeit – Bilanzierung empirischer Erkenntnisse. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden. 5. Aufl. (im Erscheinen)
- Pothmann, J./Tabel, A. (2012): Mehr Personal – aber keine Entlastung. Die Entwicklung der Beschäftigten im Allgemeinen Sozialen Dienst. In: KomDat Jugendhilfe, 15, 1, S. 12–13.
- Powell, W. W./Steinberg, R. (2006): The Nonprofit Sector. A Research Handbook. Yale.
- Pulkkinen, L./Pirttimaa, R. (2005): Der integrierte Schultag in Finnland. In: Otto, H.-U./Coelen, Th. (Hrsg.): Ganztägige Bildungssysteme. Innovation durch Vergleich. Münster, S. 81–90.
- Quenzel, G. (2010): Das Konzept der Entwicklungsaufgaben zur Erklärung von Bildungsmisserfolg. In: Quenzel, G./Hurrelmann, K. (Hrsg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden, S. 123–136.
- Quenzel, G./Hurrelmann, K. (Hrsg.) (2010): Bildungsverlierer: Neue Ungleichheiten. Opladen.
- Racz, S. J./McMahon, R. (2011): The Relationship Between Parental Knowledge and Monitoring and Child and Adolescent Conduct Problems: A 10-Year Update. In: Clinical and Family Psychology Review, 14, 4, S. 377–398.

- Raithel, J. (2011): *Jugendliches Risikoverhalten. Eine Einführung*. Wiesbaden. 2. erw. Aufl.
- Ramm, M./Multrus, F./Bargel, T. (2011): *Studiensituation und studentische Orientierungen. 11. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen*. Bonn & Berlin.
- Rauschenbach, Th. (1999): *Soziale Berufe – Motor oder Sand im Getriebe des Arbeitsmarktes*. In: *Neue Praxis*, 29, S. 130–146.
- Rauschenbach, Th. (2009): *Zukunftschance Bildung – Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz*. Weinheim & München
- Rauschenbach, Th. (2010a): *Freiwilligendienste für junge Menschen – diesseits und jenseits des Zivildienstes*. In: *Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit*, 6, S. 404–415.
- Rauschenbach, Th. (2010b): *Wo steht die Kinder- und Jugendhilfe? Zwischen Bedeutungszuwachs und Marginalisierung*. In: *Neue Praxis*, 1, S. 25–38.
- Rauschenbach, Th. (2011): *Wie wird Deutschland kindergerecht? Aktuelle Befunde und Handlungsansätze in Gesellschaft und Praxis*. In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 59, 2, S. 133–139.
- Rauschenbach, Th./Pothmann, J. (2010): *Finanzierung der Jugendbildung jenseits von Schule und Beruf*. In: *Barz, H. (Hrsg.): Handbuch Bildungsfinanzierung*. Wiesbaden, S. 261–272.
- Rauschenbach, Th./Schilling, M. (2001): *Wachstum ohne Ende – Ende des Wachstums? Die Personalstruktur der Kinder- und Jugendhilfe am Beginn des neuen Jahrhunderts*. In: *Rauschenbach, Th./Schilling, M. (Hrsg.): Kinder- und Jugendhilfereport 1. Analysen, Befunde und Perspektiven*. Münster, S. 15–31.
- Rauschenbach, Th./Schilling, M. (2008): *Wirtschaftsunternehmen als Träger von Kindertageseinrichtungen?* In: *KomDat Jugendhilfe*, 11, 1–2, S. 17–19.
- Rauschenbach, Th./Schilling, M. (2009): *Demografie und frühe Kindheit. Prognosen zum Platz- und Personalbedarf in der Kindertagesbetreuung*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 55, 1, S. 17–36.
- Rauschenbach, Th./Schilling, M. (2010): *Der U3-Ausbau und seine personellen Folgen. Empirische Analysen und Modellrechnungen. Studie im Rahmen des Projekts Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. München.
- Rauschenbach, Th./Schilling, M. (2011): *Auf dem Weg in die Einheit – Annäherungen zwischen Ost und West. Ein Blick auf die veränderte Infrastruktur*. In: *Rauschenbach, Th./Schilling, M. (Hrsg.), Kinder- und Jugendhilfereport 3. Analysen, Befunde und Perspektiven*, S. 23–42.
- Rauschenbach, Th./Schilling, M. (2012): *Die Akademisierungsfraage der Frühpädagogik – und ihre Nebenwirkungen*. In: *Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der Frühen Kindheit der DGfE (Hrsg.): Konsens und Kontroversen zwischen Sozialer Arbeit und Pädagogik der Frühen Kindheit*. Weinheim & München. (im Erscheinen)
- Rauschenbach, Th./Thiersch, H. (1984): *Sozialpädagogik/Sozialarbeit: Theorie und Entwicklung*. In: *Eyferth, H./Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik*. Neuwied & Darmstadt, S. 984–1016.
- Rauschenbach, Th./Olk, Th./Sachße, Ch. (Hrsg.) (1996): *Von Wertgemeinschaften zu Dienstleistungsunternehmen*. Frankfurt a.M. 2. Aufl.
- Rauschenbach, Th./Düx, W./Hoffmann, H./Züchner, I. (2000): *Dortmunder Jugendarbeitsstudie 2000. Evaluation der Kinder- und Jugendarbeit in Dortmund*. Dortmund.
- Rauschenbach, Th./Düx, W./Züchner, I. (Hrsg.) (2002): *Jugendarbeit im Aufbruch. Selbstvergewisserung, Impulse, Perspektiven*. Münster.
- Rauschenbach, Th./Düx, W./Sass, E. (Hrsg.) (2003a): *Kinder- und Jugendarbeit – Wege in die Zukunft. Gesellschaftliche Entwicklungen und fachliche Herausforderungen*. Weinheim & München.
- Rauschenbach, Th./Leu, H. R./Lingenauber, S./Mack, W./Schilling, M./Schneider, K./Züchner, I. (2004): *Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht. Band 6*. Bonn.
- Rauschenbach, Th./Borrmann, St./Düx, W./Liebig, R./Pothmann, J./Züchner, I. (2010): *Lage und Zukunft der Kinder- und Jugendarbeit in Baden-Württemberg. Eine Expertise*. Dortmund & Frankfurt a. M. & Landshut & München. Verfügbar über: www.forschungsverbund.tu-dortmund.de/fileadmin/Files/Texte_Reinhard/Expertise_Jugendarbeit_2010.pdf; [28.08.12]
- Rauschenbach, Th./Schilling, M./Züchner, I. (2011): *Die Bedeutung der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. In: *Münder, J./Wiesner, R./Meysen, Th. (Hrsg.): Kinder- und Jugendhilferecht. Handbuch*. Baden-Baden, S. 40–66.
- Reinders, H. (2003): *Interethnische Freundschaften bei Jugendlichen 2002. Ergebnisse einer Pilotstudie bei Hauptschülern*. Hamburg.
- Reinders, H. (2008): *Soziale Kompetenzen als Grundlage politischer Bildung. Thesen und empirische Befunde*. In: *Kursiv: Journal für politische Bildung*, 3, S. 52–57.
- Reinders, H. (2009): *Bildung und freiwilliges Engagement im Jugendalter. Expertise für die Bertelsmann Stiftung*. Würzburg.
- Reißig, B./Gaupp, N./Lex, T. (Hrsg.) (2008): *Hauptschüler auf dem Weg von der Schule in die Arbeitswelt*. München.
- Renner, I./Sann, A. (Hrsg.) (2010): *Forschung und Praxisentwicklung Früher Hilfen. Modellprojekte begleitet vom Nationalen Zentrum Frühe Hilfen*. Köln.
- Reutlinger, C. (2008): *Raum und Soziale Entwicklung*. Weinheim & München.
- Reyer, J. (1983): *„Wenn die Mütter arbeiten gingen ...“: Eine sozialhistorische Studie zur Entstehung der öffentli-*

- chen Kleinkinderziehung im 19. Jahrhundert in Deutschland. Köln.
- Ridge, T. (2004): Child poverty and social exclusion. From a child's perspective. Bristol.
- Riedel, B. (2011): Eltern-Kind-Zentren/Familienzentren. Recherche für den 14. Kinder- und Jugendbericht. München. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Riedmüller, B./Olk, Th. (Hrsg.) (1994): Grenzen des Sozialversicherungsstaates. Opladen.
- Robert Bosch Stiftung (Hrsg.) (2006): Kinderwünsche in Deutschland. Konsequenzen für eine nachhaltige Familienpolitik. Stuttgart.
- Robert Bosch Stiftung (Hrsg.) (2011): Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick. Stuttgart.
- Robert Koch-Institut (RKI) (2008): Erkennen – Bewerten – Handeln: Zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Berlin.
- Röbe, E./Huppertz, N./Füssenich, I. (2010): Wissenschaftliche Begleitung und Evaluation zur Implementierung des Orientierungsplans für Erziehung und Bildung in baden-württembergischen Kindergärten. Abschlussbericht. Verfügbar über: www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/show/1279334/2010-12-01%20Abschlussbericht%20Internetfassung.pdf; [09.09.12]
- Roche, K. M./Ghazarin, S. R. (2011): The Value of Family Routines for the Academic Success of Vulnerable Adolescents. In: *Journal of Family Issues*, 33, 7, S. 874–897.
- Rock, K./Moos, M./Müller, H. (2008): Struktur und Perspektiven des Pflegekinderwesens in Rheinland-Pfalz. Mainz.
- Rohde, W./Hasebrink, U./Schmidt, J. (2009): Heranwachsen mit dem Social Web – Tabellenband. Verfügbar über: www.hans-bredow-institut.de/webfm_send/454; [08.03.12]
- Rohlf, C. (2006): Freizeitwelten von Grundschulkindern. Eine qualitative Sekundäranalyse von Fallstudien. Weinheim & München.
- Röhr-Sendlmeier, U. M. (2009): Berufstätige Mütter und die Schulleistungen ihrer Kinder. In: *Bildung und Erziehung*, 62, 2, S. 225–242.
- Rosenbach, F./Richter, M. (2011): Soziale Determinanten des Ernährungsverhaltens im Jugendalter. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 31, 4, S. 409–426.
- Rosenbauer, N. (2011): Selbständigkeit als Ziel?! Jugendliche und junge Volljährige in den Hilfen zur Erziehung. In: *Sozialpädagogisches Institut des SOS-Kinderdorf (Hrsg.) (2011): Fertig sein mit 18? München*, S. 64–83.
- Roßbach, H.-G. (2005): Effekte qualitativ guter Betreuung, Bildung und Erziehung im frühen Kindesalter auf Kinder und ihre Familien. In: *Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren. Band 1. München*, S. 55–174.
- Roßbach, H.-G./Riedel, B. (2011): Mehr Plätze alleine reichen nicht. In: *DJI-Impulse*, 92–93, S. 10–12.
- Roth, R. (2004): Die dunklen Seiten der Zivilgesellschaft – Grenzen einer zivilgesellschaftlichen Fundierung von Demokratie. In: *Klein, A./Kern, K./Geißel, B./Berger, M. (Hrsg.): Zivilgesellschaft und Sozialkapital. Herausforderungen politischer und sozialer Integration. Wiesbaden*, S. 41–64.
- Röttgen, J. (2011): Arbeitsbedingungen in den ambulanten Hilfen. In: *Forum Erziehungshilfen*, 17, 2, S. 72–74.
- Rudolph, J. (2007): Du bist mein Kind: die „Cochemer Praxis“ – Wege zu einem menschlicheren Familienrecht. Berlin.
- Rumpf, H.-J./Meyer, C./Kreuzer, A./John, U. (2011): Prävalenz der Internetabhängigkeit (PINTA). Bericht an das Bundesministerium für Gesundheit. Verfügbar über: www.drogenbeauftragte.de/fileadmin/dateien-dba/DrogenundSucht/Computerspiele_Internetsucht/Downloads/PINTA-Bericht-Endfassung_280611.pdf; [04.12.11]
- Sachverständigenkommission Elfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.) (2002): Materialien zum Elften Kinder- und Jugendbericht. Band 1. Strukturen der Kinder- und Jugendhilfe. Eine Bestandsaufnahme. München.
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2010): Einwanderungsgesellschaft 2010. Jahresgutachten 2010 mit Integrationsbarometer. Berlin. Verfügbar über: www.svr-migration.de/content/wp-content/uploads/2010/11/svr_jg_2010.pdf; [11.09.12]
- Sachverständigenrat zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung (SVR) (2011): Verantwortung für Europa übernehmen. Jahresgutachten 2011/12. Wiesbaden. Verfügbar über: www.sachverstaendigenrat-wirtschaft.de/fileadmin/dateiablage/download/gutachten/ga11_ges.pdf; [29.08.12]
- Salamon, L. M./Anheier, H. K. (1997): The Civil Society Sector. In: *Social Science and Modern Society*, 34, 2, S. 60–65.
- Sander, E. (2001): Common Culture und neues Generationenverhältnis. Die Medienerfahrungen jüngerer Jugendlicher und ihrer Eltern im empirischen Vergleich. München.
- Sandermann, Ph./Urban, U./Schruth, P. (2007): Unter Druck und Zwang. Zur staatlichen Existenzgefährdung junger Volljähriger. In: *Sozial Extra*, 7–8, S. 12–17.
- Sann, A./Schäfer, R. (2011): Frühe Hilfen in Deutschland: Angebote und Perspektiven. In: *Jugendhilfe*, 49, 2, S. 79–94.
- Sardei-Biermann, S. (2006): Soziale Nahwelt und Lebensverhältnisse in subjektiver Einschätzung. In: *Gille, M./Sardei-Biermann, S./Gaiser, W. (Hrsg.): Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland. Wiesbaden*, S. 87–130.

- Sauer, M. (1979): Heimerziehung und Familienprinzip. Neuwied & Darmstadt.
- Sauter, R. (2010): 20 Jahre Kinder- und Jugendhilfegesetz – Fachpolitische Entwicklungslinien. In: Forum Jugendhilfe, 2, S. 5–12.
- Schachtner, C. (2010): Beziehungen in virtuellen Räumen. Verfügbar über: www.uni-klu.ac.at/elaugust/Schachtner_Beziehungen.pdf; [09.03.12]
- Schaeferberger, M. (2010): Safer Internet. Qualitative Studie über Chancen und Gefahren von Social Communities. Verfügbar über: www.saferinternet.at/fileadmin/files/Online_Communities_Studie/Bericht_Safer_Internet_qualitativ_Online_Version.pdf; [09.09.12]
- Schäfer, K. (2009): Kommentierung zu §13. In: Münder, J./Meysen, Th./Trenczek, Th. (Hrsg.): Frankfurter Kommentar SGB VIII. Kinder und Jugendhilfe. Baden-Baden. 6. Aufl.
- Schalkhauser, S./Thomas, F. (2011): Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Forschungsbericht des Deutschen Jugendinstituts München.
- Schels, B. (2008): Junge Erwachsene und Arbeitslosengeld. Hilfebezug in jungen Jahren verfestigt sich viel zu oft. In: IAB-Kurzbericht, 22, S. 1–8. Verfügbar über: doku.iab.de/kurzber/2008/kb2208.pdf; [11.09.12]
- Schels, B. (2012): Arbeitslosengeld-II-Bezug im Übergang in das Erwerbsleben. Lebenslagen, Beschäftigungs- und Ausbildungsbeteiligung junger Erwachsener am Existenzminimum. Wiesbaden.
- Scherpner, H. (1979): Geschichte der Jugendfürsorge. Göttingen. 2. Aufl.
- Scherr, A. (2006): Jugenden. In: Scherr, A. (Hrsg.): Soziologische Basics. Eine Einführung für Pädagoginnen und Pädagogen. Opladen, S. 86–90.
- Schiller, U./Schruth, P. (2009): Zum Auszugsverbot junger Volljähriger mit Verselbständigungsbedarf. In: Dialog Erziehungshilfe, 2, S. 12–19.
- Schilling, M. (2011a): Fortsetzung des Ausgabenanstiegs für die Kinder- und Jugendhilfe. Deutliche Zunahmen aufgrund des Ausbaus der Kindertagesbetreuung und steigenden Bedarfs bei den Hilfen zur Erziehung. In: Forum Jugendhilfe, 1, S. 30–35.
- Schilling, M. (2011b): Der Preis des Wachstums. Kostenentwicklung und Finanzierung der Kinder- und Jugendhilfe. In: Rauschenbach, Th./Schilling, M. (Hrsg.): Kinder- und Jugendhilfereport 3. Analysen, Befunde und Perspektiven. Weinheim & München, S. 65–84.
- Schilling, M. (2011c): Die Dynamik der Ausgabensteigerung wird anhalten. In: KomDat Jugendhilfe, 14, 1–2, S. 11–15.
- Schilling, M. (2011d): Fortsetzung des Ausgabenanstiegs für die Kinder- und Jugendhilfe. Deutliche Zunahme aufgrund des Ausbaus der Kindertagesbetreuung und steigenden Bedarfs an Hilfen zur Erziehung, in: Forum Jugendhilfe, Heft 1, S. 30–35.
- Schilling, M. (2012a): Jugendhilfeausgaben nehmen 2010 weiter zu. In: KomDat Jugendhilfe, 15, 1, S. 5–7.
- Schilling, M. (2012b): Personalbedarfsberechnung für den Bereich Kindertagesbetreuung für den Zeitraum von März 2011 bis August 2013. Dortmund. Verfügbar über: www.akjstat.tu-dortmund.de/fileadmin/Analysen/Kita/U3-Ausbau_u_personelle_Folgend-Aktualisierung-2012.pdf; [25.03.12]
- Schilling, M. (2012c): Welche Auswirkungen haben die demografischen Veränderungen auf die Infrastruktur der Kinder- und Jugendhilfe? Expertise im Rahmen des 14. Kinder- und Jugendberichts der Bundesregierung. Unveröffentlichtes Manuskript. Erscheint unter: www.dji.de/14_kjb
- Schilling, M./Rauschenbach, Th. (2008): Die Last zuverlässiger Bedarfsbestimmungen. In: Thole, W./Rossbach, H.-G./Fölling-Albers, M./Tippelt, R. (Hrsg.): Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre. Opladen & Farmington Hills, S. 295–315.
- Schmiade, N./Spieß, C. K. (2010): Einkommen und Bildung beeinflussen die Nutzung frühkindlicher Angebote außer Haus. In: DIW Wochenbericht, 45, S. 15–21. Verfügbar über: www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.363483.de/10-45.pdf; [23.09.12]
- Schmidle, M. (2010): Befragungen im Kontext der Qualitätsentwicklung des Freiwilligen Sozialen Jahres (FSJ) in katholischer Trägerschaft. Freiburg i. Br.
- Schmidle, M./Schramkowski, B./Slüter, U. (2012): Integration durch Mitmachen. FSJ für junge Menschen mit Migrationshintergrund. Freiburg i. Br.
- Schmidt, B./Hecht, H. (2011): Generation Praktikum 2011. Praktika nach Studienabschluss: Zwischen Fairness und Ausbeutung. Berlin.
- Schmidt, J./Dreyer, S./Lampert, C. (2008): Spielen im Netz. Zur Systematisierung des Phänomens „Online-Games“. Arbeitspapiere des Hans-Bredow-Instituts Nr. 19. Verfügbar unter: www.hans-bredow-institut.de/webfm_send/42; [09.03.12]
- Schmidt-Grunert, M. (2009): Soziale Arbeit mit Gruppen: Eine Einführung. Freiburg i. Br. 3. Aufl.
- Schneekloth, U. (2006): Politik und Gesellschaft: Einstellungen, Engagement, Bewältigungsprobleme. In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. Frankfurt a. M., S. 103–144.
- Schneekloth, U. (2010): Jugend und Politik: Aktuelle Entwicklungstrends und Perspektiven. In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich. Frankfurt a. M., S. 129–164.
- Schneewind, J. (2011): Gesamtbericht Zukunftskonzept Kita 2020 – mit Praktikerinnen im Gespräch. Osnabrück. Verfügbar über: www.fruehe-chancen.de/files/allgemein/application/pdf/studie_kita_2020.pdf; [27.01.11]

- Schneider, E./Wirringa, M. (2011): Perspektiven von Schüler/innen mit auf- und absteigender Schulkarriere auf den Bildungsort Hauptschule. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 6, 2, S. 125–137.
- Schneider, N. F./Dorbritz, J. (2011): Wo bleiben die Kinder? Der niedrigen Geburtenrate auf der Spur. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 10–11, S. 26–34.
- Schoch, F. (2003): Kompetenz- und Finanzierungsfragen bei (Tages-)Einrichtungen. In: *Zentralblatt für Jugendrecht*, 90, 8–9, S. 301–310.
- Schone, R./Gintzel, U./Jordan, E./Kalscheuer, M./Münder, J. (1997): Kinder in Not. Vernachlässigung im frühen Kindesalter und Perspektiven sozialer Arbeit. Münster.
- Schönecker, L. (2011): Pflegekinder mit Behinderung. In: Kindler, H./Helming, E./Meysen, T./Jurczyk, K. (Hrsg.): *Handbuch Pflegekinderhilfe*. München, S. 806–813.
- Schöps, K./Walter, O./Zimmer, K./Prenzel, M. (2006): Disparitäten zwischen Jungen und Mädchen in der mathematischen Kompetenz. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): *PISA 2003 – Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung im Verlauf eines Schuljahr*. Münster, S. 209–224.
- Schorb, B./Kießling, M./Würfel, M./Keilhauer, J. (2010): *Medienkonvergenz Monitoring. Soziale-Online-Netzwerke-Report 2010*. Verfügbar über: www.uni-leipzig.de/~mepaed/sites/default/files/MeMo_SON10.pdf; [21.02.11]
- Schreiber, S./Näther, St. (2010): Mobile Familienarbeit: Mit dem MOFA zu den Familien. Multidisziplinäre Diagnostik als aufsuchende Leistung an den kommunalen Erziehungsberatungsstellen in München. In: Hundsals, A./Menne, K./Scheuerer-Englisch, H. (Hrsg.): *Jahrbuch der Erziehungsberatung*. Band 8. Weinheim & München, S. 211–223.
- Schröder, A. (2006a): Bewältigungen in der Adoleszenz und Entgrenzung der Jugendphase. Was bleibt und was sich wandelt I. In: *deutsche jugend*, 54, 2, S. 74–80.
- Schröder, A. (2006b): Bewältigungen in der Adoleszenz und Entgrenzung der Jugendphase. Was bleibt und was sich wandelt II. In: *deutsche jugend*, 54, 3, S. 114–123.
- Schrödter, M./Ziegler, H. (2007): Was wirkt in der Kinder- und Jugendhilfe? Internationaler Überblick und Entwurf eines Indikatorensystems von Verwirklichungschancen. *Wirkungsorientierte Jugendhilfe*. Band 2. Münster. Verfügbar über: www.wirkungsorientierte-jugendhilfe.de/seiten/material/wojh_schriften_heft_2.pdf; [02.05.12]
- Schruth, P. (2011): Ausblicke auf mehr unabhängige Ombudschaft in der Jugendhilfe. In: *Forum Erziehungshilfen*, 17, 5, S. 279–282.
- Schubarth, W./Speck, K. (2008): Folgen des demografischen Wandels für das Aufwachsen von Jugendlichen. Herausforderungen für Schule und Jugendhilfe. In: Hoffmann, D./Schubarth, W./Lohmann, M. (Hrsg.): *Jungsein in einer alternden Gesellschaft*. Bestandsaufnahme und Perspektiven für das Zusammenleben der Generationen. Weinheim, S. 113–130.
- Schulting, A. B./Malone, P. S./Dodge, K. A. (2005): The effect of school-based kindergarten transition policies and practices on child academic outcomes. In: *Developmental Psychology*, 41, 6, S. 860–871.
- Seckinger, M. (2004): Kooperation im Kinder- und Jugendhilfeausschuss. In: *Forum Jugendhilfe*, 1, S. 57–62.
- Seckinger, M./Gragert, N./Peucker, Ch./Pluto, L. (2008): Arbeitssituation und Personalbemessung im ASD – Ergebnisse einer bundesweiten Online-Befragung. München.
- Seckinger, M./Pluto, L./Peucker, Ch./Gadow, T. (2009): DJI – Jugendverbandserhebung. Befunde zu Strukturmerkmalen und Herausforderungen. München.
- Seidenstücker, B. (1990): Jugendhilfe in der DDR. In: *Soziale Praxis*, 8, S. 9–59.
- Seiffge-Krenke, I. (1997): Wie verändern sich die familiären Beziehungen im Jugendalter? In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 29, 3, S. 133–150.
- Seiffge-Krenke, I. (2003): Testing Theories of romantic Development from Adolescence to young Adulthood. Evidence of developmental Sequence. In: *International Journal of Behavioral Development*, 27, 6, S. 519–531.
- Seiffge-Krenke, I. (2008): Partnerschaft, Beziehung und Gründung einer eigenen Familie im jungen Erwachsenenalter. In: Rietzke, Th./Galuske, M. (Hrsg.): *Lebensalter und Soziale Arbeit*. Junges Erwachsenenalter. Band 4. Baltmannsweiler, S. 36–50.
- Seiser, K. (2006): „Das ist bei türkischen Familien so ...“. Psychodynamische und migrationsspezifische Aspekte der Beratung von Migrantenfamilien. In: Menne, K./Hundsals, A. (Hrsg.): *Jahrbuch für Erziehungsberatung*. Band 6. Weinheim & München, S. 241–256.
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz (KMK) (2009/2011): *Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen*. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation 186, 195. Berlin.
- Sell, St./Kersting, A. (2010): Gibt es einen (drohenden) Fachkräftemangel im System der Kindertagesbetreuung in Rheinland-Pfalz? Eine empirische Untersuchung zum Personalbedarf in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege. Remagen.
- Selwyn, T. (2003): „Doing IT for the Kids“: Re-examining Children, Computers and the „Information Society“. In: *Media, Culture & Society*, 25, 3, S. 351–378.
- Sen, A. (2009): *The Idea of Justice*. Cambridge.
- Senkbeil, M./Wittwer, J. (2008): Antezedenzen und Konsequenzen informellen Lernens am Beispiel der Mediennutzung von Jugendlichen In: Prenzel, M./Baumert, J. (Hrsg.): *Vertiefende Analysen zu PISA 2006*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10, S. 107–129.

- Shell Deutschland Holding (Hrsg.) (2006): Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. 15. Shell Jugendstudie. Frankfurt a. M.
- Shell Deutschland Holding (Hrsg.) (2010): Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich. 16. Shell Jugendstudie. Frankfurt a. M.
- Sinclair, I. (2005): *Fostering Now. Messages from Research*. London & Philadelphia.
- Skrobanek, J. (2009): Perceived discrimination and (re)ethnicisation of young immigrants in school-to-work transition in Germany. München & Halle.
- Sondermann, A. (2010): Familie als Ort der Vernachlässigung elterlicher Pflichten? Arbeitslose und die Sorge um die Zukunft ihrer Kinder. In: Bühler-Niederberger, D./Mierendorff, J./Lange, A. (Hrsg.): *Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe*. Wiesbaden, S. 167–182.
- Sozialpädagogisches Institut des SOS-Kinderdorf (Hrsg.) (2011): *Fertig sein mit 18? Dokumentation zur Fachtagung „Jugendliche und junge Volljährige – eine Randgruppe in der Kinder- und Jugendhilfe?“*. München.
- Späth, K. (2001): Tagesgruppen. In: Birtsch, V./Münstermann, K./Trede, W. (Hrsg.): *Handbuch Erziehungshilfen*. Münster, S. 572–597.
- SPD-Parteivorstand (2012): *Fassung der Antragskommission vom 04.06.2012 zur Vorlage auf dem Parteikonvent am 16.06.2012. Mit einer eigenständigen Jugendpolitik Freiräume schaffen, Chancen eröffnen, Rückhalt geben! Jugendpolitik aus einem Guss gestalten*.
- Speck, K./Olk, Th. (2006): Qualitätsstandards, Qualitätsentwicklung und Selbstevaluation in der Schulsozialarbeit. In: Bassarak, H./Eibeck, B. (Hrsg.): *Niemanden zurücklassen! Integration durch Schulsozialarbeit an Ganztagschulen*. Frankfurt a. M., S. 167–188.
- Speck, K./Olk, Th. (Hrsg.) (2010): *Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven*. Weinheim & München.
- Speck, K./Olk, Th. (Hrsg.) (2012): *Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven*. Weinheim & München. 2. Aufl.
- Spernau, X./Peters, F. (2011): Zwischen Mangel und Abbau, zukunftssicheren Arbeitsplätzen und Prekariat. Arbeitsbedingungen von sozialpädagogischen Fachkräften. In: *Forum Erziehungshilfen*, 2, S. 68–71.
- Spieß, C. K. (2010): Zehn Mythen über Kinderbetreuungsgutscheine. In: Betz, T./Diller, A./Rauschenbach, Th. (Hrsg.): *Kita-Gutscheine. Ein Konzept zwischen Anspruch und Realisierung*. München, S. 99–112.
- Spieß, C. K. (2011): Vereinbarkeit von Familie und Beruf – wie wirksam sind deutsche „Care Policies“? In: *Perspektiven der Wirtschaftspolitik*, 12, S. 4–27.
- Spieß, C. K./Mühler, G. (2008): Informelle Förderangebote – Eine empirische Analyse ihrer Nutzung in der frühen Kindheit. In: Roßbach, H.-G./Blossfeld, H.-P. (Hrsg.): *Frühpädagogische Förderung in Institutionen*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 11, S. 29–46.
- Spieß, C. K./Berger, E. M./Groh-Samberg, O. (2008): *Overcoming disparities and expanding access to early childhood services in Germany: Policy Considerations and Funding Options*. UNICEF Innocenti Research Centre Working Paper No. 3. Florence.
- Spitzer, M. (2005): *Vorsicht Bildschirm*. Stuttgart.
- Stadt Köln, Amt für Stadtentwicklung und Statistik (Hrsg.) (2011): *Ausbildung in Köln – Monitoring 2010. Schwerpunkt Migration und Übergänge*. Köln.
- Staksrud, E./Livingstone, S./Haddon, L./Ólafsson, K. (2009): *What do we know about children's use of online technologies? A report on data availability and research gaps in Europe (2nd edn)*. Verfügbar über: www.eukids.online.net; [22.10.12]
- Stanat, P./Rauch, D./Segeritz, M. (2010): Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In: Klieme, E./Artelt, C./Hartig, J./Jude, N./Köller, O./Prenzel, M./Schneider, W./Stanat, P. (Hrsg.): *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster, S. 200–230.
- Ständiges Sekretariat der Kultusminister der Länder (2012): *Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland*. Berlin.
- Statistisches Bundesamt (2007): *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus. Fachserie 1, Reihe 2.2*. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2009): *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus. Fachserie 1, Reihe 2.2*. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2010a): *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2009. Fachserie 1, Reihe 2.2*. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2010b): *Finanzen und Steuern – Rechnungsergebnisse des öffentlichen Gesamthaushalts 2007. Fachserie 14, Reihe 3.1*. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2011a): *Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2010. Fachserie 1. Reihe 2.2*. Wiesbaden Verfügbar über: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220107004.pdf?__blob=publicationFile; [20.08.12]
- Statistisches Bundesamt (2011b): *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Haushalte und Familien, Ergebnisse des Mikrozensus 2010. Fachserie 1, Reihe 3*. Wiesbaden. Verfügbar über: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/HaushalteMikrozensus/HaushalteFamilien2010300107004.pdf?__blob=publicationFile; [09.09.12]

Statistisches Bundesamt (2011c): Bildungsstand der Bevölkerung. Wiesbaden. Verfügbar über: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Bildungsstand/BildungsstandBevoelkerung5210002117004.pdf?__blob=publicationFile [11.08.12]

Statistisches Bundesamt (2011d): Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Fachserie 11, Reihe 1. Wiesbaden. Verfügbar über: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Bildungsstand/BildungsstandBevoelkerung5210002117004.pdf?__blob=publicationFile [11.08.12]

Statistisches Bundesamt (2011e): Der Personalschlüssel in Kindertageseinrichtungen. Methodische Grundlagen und aktuelle Ergebnisse. Wiesbaden.

Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2011f): Kindertagesbetreuung regional 2011. Ein Vergleich aller 412 Kreise in Deutschland. Wiesbaden.

Statistisches Bundesamt (2012a): Familien mit Migrationshintergrund: Traditionelle Werte zählen. Wiesbaden. Verfügbar über: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/STATmagazin/Bevoelkerung/2012_03/2012_03PDF.pdf;jsessionid=7579FA9ABFB5FE7B00609DBBC09632F8.cae1?__blob=publicationFile; [20.07.12]

Statistisches Bundesamt (2012b): Geburten in Deutschland. Wiesbaden. Verfügbar über: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/Bevoelkerungsbewegung/BroschuereGeburtenDeutschland0120007129004.pdf?__blob=publicationFile; [11.10.12]

Statistisches Bundesamt (2012c): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Ausgaben und Einnahmen. Wiesbaden.

Statistisches Bundesamt (2012d): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Einrichtungen und tätige Personen (ohne Tageseinrichtungen für Kinder), 31.12.2010. Wiesbaden.

Statistisches Bundesamt (2012e): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Erzieherische Hilfe, Eingliederungshilfe für seelisch behinderte junge Menschen, Hilfe für junge Volljährige – Familienorientierte Hilfen (§§ 27, 31 SGB VIII). Wiesbaden. Verfügbar über: <https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Soziales/KinderJugendhilfe/ErzieherischeHilfefamilienorientierteHilfen.html>; [22.10.12]

Statistisches Bundesamt (2012f): Erzieherische Hilfe, Eingliederungshilfe für seelisch behinderte junge Menschen, Hilfe für junge Volljährige – Eingliederungshilfen nach § 35a SGB VIII. Wiesbaden. Verfügbar über: <https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Soziales/KinderJugendhilfe/ErzieherischeHilfeEingliederungshilfe.html>; [22.10.12]

Statistisches Bundesamt (2012g): Kinder- und Jugendhilfestatistiken – Heimerziehung, sonstige betreute Wohnform. Wiesbaden. Verfügbar über: <https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Soziales/KinderJugendhilfe/HeimerziehungBetreuteWohnform.html>; [22.10.12]

Statistisches Bundesamt (2012h): Kinder- und Jugendhilfestatistiken – Vorläufige Schutzmaßnahmen. Wiesbaden. Verfügbar über: <https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Soziales/KinderJugendhilfe/VorlaeufigeSchutzmassnahmen.html>; [22.10.12]

Statistisches Bundesamt (2012i): Kinder- und Jugendhilfestatistiken – Ausgaben und Einnahmen der öffentlichen Jugendhilfe 2010. Wiesbaden. Verfügbar über: <https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Soziales/KinderJugendhilfe/AusgabenEinnahmenJugendhilfe.html>; [22.10.12]

Statistisches Bundesamt (2012j): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2011. Wiesbaden. Verfügbar über: <https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Soziales/KinderJugendhilfe/TageseinrichtungenKindertagespflege.html>; [22.10.12]

Statistisches Bundesamt (2012k): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Erzieherische Hilfe, Eingliederungshilfe für seelisch behinderte junge Menschen, Hilfe für junge Volljährige. Wiesbaden. Verfügbar über <https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Soziales/KinderJugendhilfe/ErzieherischeHilfe.html>; [22.10.12]

Statistisches Bundesamt, Hochschulstatistik/Kultusministerkonferenz (2012): Vorausberechnungen der Studienanfängerzahlen 2012–2025 – Fortschreibung. Unveröffentlichtes Manuskript.

Stauber, B. (2011): Übergänge in die Elternschaft. Vielfältige Gleichzeitigkeiten und Widersprüche. In: Pohl, A./Stauber, B./Walther, A. (Hrsg.): Jugend als Akteurin sozialen Wandels. Veränderte Übergangsvläufe, strukturelle Barrieren und Bewältigungsstrategien. Weinheim & München, S. 49–80.

Stauber, B./Walther, A. (2002): Junge Erwachsene. In: Schröder, W./Struck, N./Wolff, M. (Hrsg.): Handbuch der Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim, S. 113–143.

Stecher, L./Krüger, H.-H./Rauschenbach, Th. (Hrsg.) (2011): Ganztagschule. Neue Schule? Eine Forschungsbilanz. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 15. Wiesbaden.

Steege, G./Trede, W. (1995): Erziehungsstellen in der Bundesrepublik Deutschland. Ergebnisse einer Umfrage. In: Planungsgruppe Petra/Thurau, H./Völker, U. (Hrsg.): Erziehungsstellen – Professionelle Erziehung in privaten Haushalten. Frankfurt a. M., S. 176–236.

Stein, M./Stummbaum, M. (2011): Kindheit und Jugend im Fokus aktueller Studien. Bad Heilbrunn.

Steiner, Ch. (2011): Teilnahme am Ganztagsbetrieb. Zeitliche Entwicklung und mögliche Selektionseffekte. In: Fischer, N./Holtappel, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, Th./Stecher, L./Züchner, I. (Hrsg.): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim & München, S. 57–75.

- Sterzing, D. (2011): Präventive Programme für sozial benachteiligte Familien mit Kindern von 0–6 Jahren. Überblick über die Angebote in Deutschland. Expertise im Auftrag des DJI. München. Verfügbar über: www.dji.de/dasdj/home/lesetipp_hippy.pdf; [28.08.12]
- Stöbe-Blossey, S. (2010): Familienzentren in Nordrhein-Westfalen. Neue Wege in der Erbringung und Steuerung sozialer Dienstleistungen. In: *Sozialer Fortschritt*, 59, 4, S. 113–117.
- Stolz, H.-J. (2010): Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe. Ausgewählte Ergebnisse. In: Nerowski, C./Weier, U. (Hrsg.): *Ganztagschule organisieren – ganztags Unterricht gestalten*. Bamberg, S. 121–132.
- Stoppa, T. M./Wray-Lake, L./Syvertsen, A./Flanagan, C. (2011): Defining a Moment in History: Parent Communication with Adolescents About September 11, 2001. In: *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 6, S. 1691–1704.
- Stroppe, L. (2011): Eine eigenständige Jugendpolitik für Deutschland. In: *Forum Jugendhilfe*, 4, S. 5–9.
- Struck, J. (2011): Kommentierung zu §13 SGB VIII. In: Wiesner, R. (Hrsg.): *SGB VIII. Kinder- und Jugendhilfe. Kommentar*. München. 4. Aufl.
- Struck, N./Porr, C./Koch, J. (2010): Zeit lassen, aber ganz schnell anfangen! Zur aktuellen Debatte um die „Große Lösung“. In: *Forum Erziehungshilfen*, 16, 4, S. 196–201.
- Struzyna, K.-H. (2002): Wirkungsorientierte Finanzierungsformen. Teil 2. In: Schröder, J. (Hrsg.): *Wirkungsorientierte Gestaltung von Qualitätsentwicklungs-, Leistungs- und Entgeltvereinbarungen nach § 78a ff. Dokumentation des Expertengesprächs „Wirkungsorientierte Gestaltung von Qualitätsentwicklungs-, Leistungs- und Entgeltvereinbarungen nach §78a ff.“*. Bonn, S. 40–56.
- Struzyna, K.-H. (2007): Wirkungsorientierte Jugendhilfe – Hintergründe, Intentionen und Ziele des Bundesmodellprogramms. In: Institut für soziale Arbeit (ISA) (Hrsg.): *Beiträge zur Wirkungsorientierung von erzieherischen Hilfen*. Band 1. Münster.
- Stürzer, M./Täubig, V./Uchronski, M./Bruhns, K. (2012): Schulische und außerschulische Bildungssituation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Jugend-Migrationsreport. Ein Daten- und Forschungsüberblick. München.
- Suchodoletz, A. V./Trommsdorff, G./Heikamp, T./Wieber, F./Gollwitzer, P. M. (2009): Transition to school: The role of kindergarten children's behavior regulation. In: *Learning and Individual Differences*, 19, S. 561–566.
- Suess, G. J. (2011): Missverständnisse über Bindungstheorie. WiFF Expertise Nr. 14. Verfügbar über: www.weiterbildunginitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_Nr._14_Gerhard_J._Suess_Missverstaendnisse_ueber_Bindungstheorie.pdf; [06.08.12]
- Süddeutsche Zeitung (2011): Jung, arbeitslos, abhängig von den Eltern (Autor: Holzapfel, N.). In: *Süddeutsche Zeitung*, 15.06.2011. Verfügbar über: www.sueddeutsche.de/karriere/jugendarbeitslosigkeit-jung-arbeitslos-abhaengig-von-den-eltern-1.1108558; [12.08.12]
- Sullivan, A. (2011): The Intergenerational Transmission of Lifestyles. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 51, S. 196–222.
- Sutter, T. (2010): Medienkompetenz und Selbstsozialisation im Kontext Web 2.0. In: Herzig, B./Meister, D./Moser, H./Niesyto, H. (Hrsg.): *Jahrbuch Medienpädagogik 8: Medienkompetenz und Web 2.0*. Wiesbaden, S. 41–58.
- Szydlík, M. (2007): Familie und Sozialstruktur. In: Ecaarius, J. (Hrsg.): *Handbuch Familie*. Wiesbaden, S. 79–93.
- Szyłowizki, A. (2006): Patenschaften für Kinder psychisch kranker Eltern. In: Schone, R./Wagenblass, S. (Hrsg.): *Kinder psychisch kranker Eltern zwischen Jugendhilfe und Erwachsenenpsychiatrie*. Weinheim & München, S. 103–117. 2. Aufl.
- Tabel, A./Fendrich, S./Pothmann, J. (2011): Warum steigen die Hilfen zur Erziehung? Ein Blick auf die Entwicklung der Inanspruchnahme. In: *KomDat Jugendhilfe*, 14, 3, S. 3–6.
- Taraszow, T./Aristodemou, E./Shitta, G./Laouris, Y./Arsoy, A. (2010): Disclosure of personal and contact information by young people in social networking sites: An analysis using Facebook profiles as an example. In: *International Journal of Media and Cultural Politics*, 6, 1, S. 81–102.
- Tenbruck, F. H. (1962): *Jugend und Gesellschaft. Soziologischer Perspektiven*. Freiburg.
- Terner, A./Hollenstein, E. (2010): Schulsozialarbeit in schulischer Trägerschaft. In: Speck, K./Olk, Th. (Hrsg.): *Forschung zur Schulsozialarbeit*. Weinheim & München, S. 227–238.
- Theunert, H. (2010): Medienaneignung in der konvergenten Medienwelt. In: Bachmair, B. (Hrsg.): *Medienbildung in neuen Kulturräumen*. Wiesbaden, S. 127–140.
- Theunert, H. (2011): Aktuelle Herausforderungen für die Medienpädagogik. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 3, S. 24–29. Verfügbar über: www.bpb.de/files/LOT0MN.pdf; [21.02.11]
- Thiersch, H. (2009): *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel*. Weinheim & München. 7. Aufl.
- Thoburn, J. (2007): *Globalisation and Child Welfare: Some Lessons from a Cross-National Study of Children in Out-Of-Home Care*. Norwich.
- Thole, W. (2002): Jugend, Freizeit, Medien und Kultur. In: Krüger, H.-H./Grunert, C. (Hrsg.): *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*. Opladen, S. 653–684.
- Thole, W./Schoneville, H. (2010): Jugendliche in Peer-Groups und soziale Ungleichheit. In: Haring, M./Böhm-Kaspar, O./Rohlf, C./Palentin, Ch. (Hrsg.): *Freundschaft*

- ten, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen. Wiesbaden, S. 141–165.
- Thole, W./Faulstich-Wieland, H./Horn, K.-P./Weishaupt, H./Züchner, I. (Hrsg.) (2012): Datenreport Erziehungswissenschaft 2012. Leverkusen.
- Thomas, A./Chang, C./Abt, H. (2007): Erlebnisse, die verändern. Langzeitwirkungen der Teilnahme an internationalen Jugendbegegnungen. Göttingen.
- Tietze, W. (Hrsg.) (1998): Wie gut sind unsere Kindergärten?: eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Neuwied.
- Tietze, W./Becker-Stoll, F./Bensel, J./Eckhardt, A./Haug-Schnabel, G./Kalicki, B./Keller, H./Leyendecker, B. (Hrsg.) (2012): NUBBEK. Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Fragestellungen und Ergebnisse im Überblick. Berlin. Verfügbar über: www.nubbek.de/media/pdf/NUBBEK%20Brochure.pdf; [05.09.12]
- Tomlinson, S. (2008): Frühkindliche Förderung und Vorschulerziehung in Großbritannien. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 23, S. 22–27.
- Trede, W. (2001): Stationäre Erziehungshilfen im europäischen Vergleich. In: Birtsch, V./Münstermann, K./Trede, W. (Hrsg.) (2001): *Handbuch Erziehungshilfen*. Münster, S. 197–212.
- Trede, W. (2003): Geschlossene Unterbringung in Heimen der Jugendhilfe. Eine alte Debatte mit neuen Akzenten. In: *Recht und Psychiatrie*, 21, 3, S. 120–124.
- Trede, W. (2011): Mehr Empirie und mehr Ehrlichkeit! Anmerkungen zur Initiative einiger SPD-Staatssekretäre zur Weiterentwicklung der Hilfen zur Erziehung. In: *neue praxis*, 41, 6, S. 577–583.
- Trede, W./Winkler, M. (2012): Stationäre Erziehungshilfen: Heim, Wohngruppe, Pflegefamilie. In: Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. (Hrsg.): *Einführung in die Arbeitsfelder des Bildungs- und Sozialwesens*. Opladen, S. 319–343.
- Trejbal, M. (2008): *Methodenkatalog für Soziale Gruppenarbeit: Ein Handbuch für die Praxis der themenorientierten Gruppenarbeit zu jugendspezifischen Themen und zur Erhöhung sozialer Handlungskompetenzen*. Saarbrücken.
- Tully, C./Krug, W. (2011): Konsum und Jugendalter – Umweltfaktoren, Nachhaltigkeit, Kommerzialisierung. Schwalbach i. Ts.
- Turtiainen, P./Karvonen, S./Rahkonen, O. (2007): All in the Family? The Structure and meaning of Family Life among Young People. In: *Journal of Youth Studies*, 10, 4, S. 477–493.
- Uhlendorff, H. (2008): Alt und Jung außerhalb und innerhalb der Familie. In: Hoffman, D./Schubarth, W./Lohmann, M. (Hrsg.): *Jungsein in einer alternden Gesellschaft*. Bestandsaufnahme und Perspektiven für das Zusammenleben der Generationen. Weinheim, S. 133–151.
- Uhly, A./Kroll, St./Krekel, E. M. (2011): Struktur und Entwicklung der zweijährigen Ausbildungsberufe des dualen Systems. Ergebnisse aus der Berufsbildungsstatistik der statistischen Ämter des Bundes und der Länder (Erhebung zum 31.12) sowie der BIBB-Erhebung über neu abgeschlossene Ausbildungsverträge zum 30.09. Heft 128. Bonn. Verfügbar über: www.bibb.de/dokumente/pdf/wd_128_strukturen_und_entwicklungen_der_zweijaehrigen_ausbildungsberufe_2011.pdf; [20.08.12]
- UNICEF (2007): *Child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries*. Innocenti Report Card 7. Florence.
- UNICEF (2012): *Measuring Child Poverty. New league tables of child poverty in the world's rich countries*. Innocenti Report Card 10. Florence.
- Van Deth, J. W. (2004): Soziale Partizipation. In: van Deth, J. W. (Hrsg.): *Deutschland in Europa. Ergebnisse des European Social Survey 2002–2003*. Wiesbaden, S. 315–338.
- Van Eimeren, B./Frees, B. (2010): Fast 50 Millionen Deutsche online – Multimedia für alle? In: *Media Perspektiven*, 7–8, S. 334–349. Verfügbar über: www.ard-zdf-onlinestudie.de/fileadmin/Online10/07-08-2010_van_Eimeren.pdf; [23.02.11]
- Van Eimeren, B./Frees, B. (2011): Drei von vier Deutschen im Netz – ein Ende des digitalen Graben in Sicht? In: *Media Perspektiven*, 7–8, S. 334–349. Verfügbar über: www.media-perspektiven.de/uploads/tx_mppublications/0708-2011_Eimeren_Frees.pdf; [20.08.12]
- Van Santen, E. (2010): Prädiktoren für die Verweildauer in Fremdunterbringung. In: *neue praxis*, 40, 6, S. 393–411.
- Van Santen, E./Seckinger, M. (1999): Freien Trägern auf der Spur – ein Fazit. In: Weigel, N./Seckinger, M./van Santen, E./Markert, A. (Hrsg.): *Freien Trägern auf der Spur. Analysen zu Strukturen und Handlungsfeldern der Jugendhilfe*. München, S. 177–187.
- Verband der Kolpinghäuser Deutschland (Hrsg.) (2012): *Jugendwohnen in Deutschland. Ergebnisse des Forschungs- und Praxisentwicklungsprozess „leben.lernen.chancen nutzen“*. Mainz.
- Vesper, D. (2012): Finanzierung der Kinder- und Jugendhilfe unter besonderer Berücksichtigung der Kinderbetreuung – Entwicklungstendenzen und Perspektiven. Expertise im Rahmen des 14. Kinder- und Jugendberichts der Bundesregierung. Unveröffentlichtes Manuskript. Erscheint unter: www.dji.de/14_kjb
- Vester, M. (2004): Die Illusion der Bildungsexpansion. Bildungsöffnungen und soziale Segregation in der Bundesrepublik Deutschland. In: Engler, St./Krais, B. (Hrsg.): *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus*. Weinheim & München, S. 13–53.

- Viernickel, S./Schwarz, St. (2009): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation. Berlin. 2. Aufl. Verfügbar über: www.gew.de/Binaries/Binary47887/expertise_gute_betreuung_web.pdf; [28.08.12]
- Vincent, C./Ball, S. J. (2006): *Childcare, Choice And Class Practices: Middle-class Parents and Their Children*. London & New York.
- Vollbrecht, R. (2006): Mediensozialisation von Kindern und Jugendlichen. In: Dittler, U./Hoyer, M. (Hrsg.): *Machen Computer Kinder dumm? Wirkung interaktiver, digitaler Medien auf Kinder und Jugendliche aus medienpsychologischer und mediendidaktischer Sicht*. München, S. 33–44.
- Von Salisch, M./Kanevski, R. (2011): Stabilität und Wandel der Peer-Netzwerke von Jugendlichen in Ganztagschulen und Halbtagschulen. In: Soremski, R./Urban, M./Lange, A. (Hrsg.): *Familie, Peers und Ganztagschule*. Weinheim & München, S. 183–204.
- Wabnitz, R. J. (2005): Rechtsansprüche gegenüber Trägern der öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe nach dem Achten Buch Sozialgesetzbuch (SGB VIII). Berlin.
- Wabnitz, R. J. (2006): Rechtliche Möglichkeiten der Verpflichtung zur Durchführung verbindlicher Sprachstandserfassung für Kinder im vierten Lebensjahr und verpflichtender vorschulischer Sprachfördermaßnahmen für Kinder in Kindertageseinrichtungen und Schulen in Nordrhein-Westfalen. Berlin.
- Wabnitz, R. J. (2007): *Hessisches Kinder- und Jugendhilfegesetzbuch (HKJGB)*. Wiesbaden.
- Wabnitz, R. J. (2009a): Vom KJHG zum Kinderförderungsgesetz. Die Geschichte des Achten Buches Sozialgesetzbuch vom 1991 bis 2008. Berlin.
- Wabnitz, R. J. (2009b): Zehn Jahre Schiedsstellen nach §78g SGB VIII – Entwicklungen und Ausblick. In: Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst Hildesheim, Bundesverband für Erziehungshilfe (Hrsg.): *10 Jahre Schiedsstellen nach dem SGB VIII*. AFET-Veröffentlichung Nr. 70, S. 41–65.
- Wabnitz, R. J. (2010a): Landeskinderschutzgesetze. Ein Überblick. In: *Zeitschrift für Kinderschutzrecht und Jugendhilfe*, 2, S. 49–54.
- Wabnitz, R. J. (2010b): Die Kinder- und Jugendhilfe und ihr Recht: 20 Jahre KJHG/SGB VIII. In: *Forum Jugendhilfe*, 4, S. 29–37.
- Wabnitz, R. J. (2010c): Zur neueren Judikatur des Bundesverwaltungsgerichts betreffend die Förderung von Trägern der freien Jugendhilfe nach § 74 SGB VIII – zugleich eine Ergänzung zu Forkel in ZKJ 2010, S. 3 ff. In: *Zeitschrift für Kinderschutzrecht und Jugendhilfe*, 3, S. 99–103.
- Wächter, N. (2011): Partizipation und Jugendkultur. Zum Widerstandscharakter von Jugendkultur am Beispiel von Skateboarderinnen und Hausbesetzerinnen. In: Pohl, A./Stauber, B./Walther, A. (Hrsg.): *Jugend als Akteurin sozialen Wandels: Veränderte Übergangsverläufe, strukturelle Barrieren und Bewältigungsstrategien*. Weinheim, S. 203–235.
- Wagner, U. (Hrsg.) (2008): *Medienhandeln in Hauptschulumlieus. Mediale Interaktion und Produktion als Bildungsressource*. München.
- Wagner, U./Brüggen, N./Gebel, C. (2009): Web 2.0 als Rahmen für Selbstdarstellung und Vernetzung Jugendlicher. Analyse jugendnaher Plattformen und ausgewählter Selbstdarstellungen von 14- bis 20-Jährigen. München. Verfügbar über: www.jff.de/dateien/Bericht_Web_2.0_Selbstdarstellungen_JFF_2009.pdf; [21.02.11]
- Wagner, U./Brüggen, N./Gebel, C. (2010): Persönliche Informationen in aller Öffentlichkeit? Jugendliche und ihre Perspektive auf Datenschutz und Persönlichkeitsrechte in Sozialen Netzwerkdiensten. Verfügbar über: www.jff.de/dateien/JFF_Kurzfassung_Datenschutz_Persoennlichkeitsrechte.pdf; [04.12.11]
- Wagner, G./Göbel, J./Krause, P./Pischner, R./Sieber, I. (2008): Das Sozio-oekonomische Panel (SOEP): Multidisziplinäres Haushaltspanel und Kohortenstudie für Deutschland – Eine Einführung (für neue Datennutzer) mit einem Ausblick (für erfahrene Anwender). In: *ASTA Wirtschafts- und Sozialstatistisches Archiv*, 2, 4, S. 301–328.
- Walgenbach, K. (2011): Jugend und demographischer Wandel – Sozialisationsrelevante Prozesse und Prognosen. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 6, 1, S. 75–87.
- Wallerstein, J. S./Lewis, J. M./Blakeslee, S. (2002): *Scheidungsfolgen. Die Kinder tragen die Last*. Münster.
- Walper, S. (2003): Individuation im Jugendalter. In: Mansel, J./Griese, H. M./Scherr, A. (Hrsg.): *Theoriedefizite der Jugendforschung. Standortbestimmung und Perspektiven*. Weinheim, S. 119–143.
- Walper, S. (2008): Sozialisation und Armut. In: Hurrelmann, K./Grundmann, M./Walper, S. (Hrsg.): *Handbuch Sozialisationsforschung*. Weinheim & Basel, S. 203–216. 7. erw. Aufl.
- Walter, M. (2004): *Bestandsaufnahme und strukturelle Analyse der Verwandtenpflege in der Bundesrepublik Deutschland*. Bremen.
- Walther, A. (2008): Die Entdeckung der jungen Erwachsenen: Eine neue Lebensphase oder die Entstandardisierung des Lebenslaufs? In: Rietzke, T./Galuske, M. (Hrsg.): *Lebensalter und Soziale Arbeit*. Band 4. *Junges Erwachsenenalter*. Baltmannsweiler, S. 10–33.
- Walther, A. (2011): Handeln junger Frauen und Männer in der Öffentlichkeit – Partizipation oder Nicht-Partizipation? Internationaler Forschungsstand und theoretische Überlegungen. In: Pohl, A./Stauber, B./Walther, A. (Hrsg.): *Jugend als Akteurin sozialen Wandels: Veränderte Übergangsverläufe, strukturelle Barrieren und Bewältigungsstrategien*. Weinheim, S. 203–235.

- Wang, M.-T./Dishion, Th. J./Stormshak, E. A./Willett, J. B. (2011): Trajectories of Family Management Practices and Early Adolescent Behavioral Outcomes. In: *Developmental Psychology*, 47, 5, S. 1324–1341.
- Wehner, N. (2009): Studentische Väter – Pioniere neuer Vaterschaft? In: *Gender – Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, 1, 2, S. 90–106.
- Weininger, E. B./Lareau, A. (2003): Translating Bourdieu into the American context: the question of social class and family-school relations. In: *Poetics*, 31, S. 375–402. Verfügbar über: sociology.sas.upenn.edu/sites/sociology.sas.upenn.edu/files/Lareau2003_Translating_Bourdieu.pdf; [05.09.12]
- Weissenstein, R. (2006): Fremdunterbringung im Sozialraum. Eine Entwicklungs- und Lerngeschichte der Evangelischen Gesellschaft in Stuttgart. In: Budde, W./Früchtel, F./Hinte, W. (Hrsg.): *Sozialraumorientierung. Wege zu einer veränderten Praxis*. Wiesbaden, S. 245–262.
- Welling, St. (2008): *Computerpraxis Jugendlicher und medienpädagogisches Handeln*. München.
- Wendt, S. (2005): Verabschiedete Jugendhilfereform bringt erhöhte Kostenbelastung für Eltern. In: *Rechtsdienst der Lebenshilfe*, 3, 5, S. 112–114.
- Werse, B. (2011): Die Mär von der immer besoffeneren Jugend. Zu den tatsächlichen Alkohol-Konsumtrends unter Heranwachsenden am Beispiel einer lokalen Drogen-Monitoring-Studie aus Frankfurt am Main und anderer Erhebungen. In: *Soziale Probleme*, 22, 1, S. 7–26.
- Wetzels, P. (1997): Zur Epidemiologie physischer und sexueller Gewalterfahrungen in der Kindheit: Ergebnisse einer repräsentativen retrospektiven Prävalenzstudie für die BRD. Forschungsbericht Nr. 59 des Kriminologischen Forschungsinstitutes Niedersachsen. Hannover.
- Wetzstein, Th./Erbeldinger, P. I./Hilgers, J./Eckert, R./Mayer, S. (2005): *Jugendliche Cliques: Zur Bedeutung der Cliques und ihrer Herkunfts- und Freizeitwelten*. Wiesbaden.
- White, J./Halliwell, E. (2010): Family Meal Frequency and Alcohol and Tobacco Use in Adolescence: Testing Reciprocal Effects. In: *Journal of Early Adolescence*, 30, 3, S. 1–15.
- Wicki, W. (1997): *Übergänge im Leben der Familie. Veränderungen bewältigen*. Bern.
- Wienand, M. (2011): Konnexitätsgebot und frühkindliche Förderung. In: *Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge*, 1, S. 24–27.
- Wiese, B. S./Freund, A. (2011): Parents as role models. Parental behavior affects adolescents' plans for work involvement. In: *International Journal of Behavioral Development*, 35, 3, S. 218–224.
- Wiesendahl, E. (2001): Keine Lust mehr auf Parteien. Zur Abwendung Jugendlicher von Parteien. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 52, 10, S. 7–19.
- Wiesner, R. (2006): *SGB VIII. Kinder- und Jugendhilfe*. München. 3. erw. Aufl.
- Wiesner, R. (2008): Kinderrechte in die Verfassung?! In: *Zeitschrift für Kinderschutzrecht und Jugendhilfe*, 3, S. 225–229.
- Wiesner, R. (2010a): 20 Jahre Kinder- und Jugendhilfegesetz. In: *Forum Jugendhilfe*, 3, S. 5–11.
- Wiesner, R. (2010b): Kinderrechte in das GG!? – Zum Stand der Debatte um die Aufnahme von Kinderrechten in die Verfassung. In: Meier, B.-D. (Hrsg.): *Kinder im Unrecht*. Berlin, S. 235–237.
- Wiesner, R. (2011): *SGB VIII. Kinder- und Jugendhilfe. Kommentar*. München. 4. Aufl.
- Wiesner, R. (2012): Implementierung von ombudtschaftlichen Ansätzen der Jugendhilfe im SGB VIII. Rechtsgutachten für die „Netzwerkstelle Ombudschaft in der Jugendhilfe“ des Berliner Rechtshilfefonds Jugendhilfe Verfügbar über: www.brj-berlin.de/uploads/media/Rechtsgutachten_2012_01.pdf; [29.08.12]
- Wilk, A. (2009): „27-er Hilfen“ – was steckt dahinter? Hinweise zum Charakter der Hilfen zur Erziehung jenseits des etablierten Leistungskanons. In: *KomDat Jugendhilfe*, 12, 1, S. 5–7.
- Will, H.-D. (2001): *Hilfen für junge Volljährige*. In: Birtsch, V./Münstermann, K./Trede, W. (Hrsg.): *Handbuch. Erziehungshilfen*. Münster, S. 683–701.
- Willems, U./von Winter, Th. (Hrsg.) (2000): *Politische Repräsentation schwacher Interessen*. Opladen.
- Willich, J./Buck, D./Heine, C./Sommer, D. (2011): Studienanfänger im Wintersemester 2009/10. Wege zum Studium, Studien- und Hochschulwahl, Situation beim Studienbeginn. *HIS Forum Hochschule* 6/2011. Verfügbar über: www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201106.pdf; [11.09.12]
- Wippermann, C./Calmbach, M. (2008): *Sinus-Milieustudie u27 – Wie ticken Jugendliche*. Düsseldorf.
- Wirth, H. (2012): *Kinderbetreuung in Europa – Soziale Differenzierung oder allgemeiner Zugang? Expertise im Rahmen des 14. Kinder- und Jugendberichts der Bundesregierung*. Unveröffentlichtes Manuskript. Erscheint unter: www.dji.de/14_kjb
- Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen (2002): *Die Bildungspolitische Bedeutung der Familie – Folgerungen aus der PISA-Studie*. Stuttgart.
- Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen (2005): *Stärkung familialer Beziehungs- und Erziehungskompetenzen. Kurzfassung eines Gutachtens des Wissenschaftlichen Beirats für Familienfragen beim BMFSFJ*. Berlin. Verfügbar über: www.bmfsfj.de/Redaktion_BMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/St_C3_A4rkung-familialer-Beziehungs-und-Erziehungskompetenzen,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf; [10.12.11]

- Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen (2012): Generationenbeziehungen – Herausforderungen und Potenziale. Gutachten für das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Wiesbaden.
- Wohlgemuth, K. (2009): Prävention in der Kinder- und Jugendhilfe. Annäherung an eine Zauberformel. Wiesbaden.
- World Vision Deutschland (Hrsg.) (2007): Kinder in Deutschland 2007. 1. World Vision Kinderstudie. Frankfurt a. M.
- World Vision Deutschland (Hrsg.) (2010): Kinder in Deutschland 2010. 2. World Vision Kinderstudie. Frankfurt a. M.
- Wrohlich, K. (2007): Evaluating Family Policy Reforms Using Behavioural Microsimulation. The Example of Childcare and Income Tax Reforms in Germany. Promotionsschrift. Freie Universität Berlin.
- Wrohlich, K./Berger, E./Geyer, J./Haan, P./Sengül, D./Spieß, C. K./Thiemann, A. (2012): Elterngeld Monitor. Berlin. Verfügbar über: www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.393652.de/diwkompakt_2012-061.pdf; [29.08.12]
- Zapf, W. (1981): Wohlfahrtsstaat und Wohlfahrtsproduktion. In: Albertin, L./Link, W. (Hrsg.): Politische Parteien auf dem Weg zur parlamentarischen Demokratie in Deutschland. Düsseldorf, S. 379–400.
- Zeit Online (2006): Viel Hoffnung, wenig Zukunft (Autor: Meyer-Timpe, U.). In: Zeit Online, 20.07.2006. Verfügbar über: pdf.zeit.de/2006/30/Lehrstellen.pdf; [12.08.12]
- Zeit Online (2009): Jugend zwischen Arbeitslosigkeit und Praktikum (Autor: Groll, T.). In: Zeit Online, 18.12.2009. Verfügbar über: pdf.zeit.de/karriere/bewerbung/2009-12/arbeitsmarkt-jugend.pdf; [12.08.12]
- Zeit Online (2010): Generation Abgewrackt (Autor: Bayaz, D.). In: Zeit Online, 03.01.2010. Verfügbar über: pdf.zeit.de/politik/deutschland/2010-01/generation-abgewrackt.pdf; [12.08.12]
- Zeit online (2011a): Freie Auswahl auf dem Arbeitsmarkt (Quelle: dpa). In: Zeit Online, 05.08.2011. Verfügbar über: www.zeit.de/karriere/beruf/2011-08/uebersicht-lehrstellenmarkt; [12.08.12]
- Zeit Online (2011b): Keine Wut im Bauch (Autoren: Kerstan, Th./Schenk, A.). In: Zeit Online, 01.09.2011. Verfügbar über: pdf.zeit.de/2011/36/C-Jugend.pdf; [12.08.12]
- Zeit Online (2011c): „Scheitern ist bei uns erlaubt“. Was treibt Betriebe, den Jugendlichen eine Chance zu geben, die sonst keiner haben will? (Autor: Halser, M.). In: Zeit Online, 09.03.2011. Verfügbar über: pdf.zeit.de/2011/11/C-Talentsucher.pdf; [12.08.12]
- Zerle, C./Krok, I. (2008): Null Bock auf Familie? Der schwierige Weg junger Männer in die Vaterschaft. Gütersloh.
- Ziegenhain, U./Fries, M./Bütow, B./Derksen, B. (2006): Entwicklungspsychologische Beratung für junge Eltern. Ein Handlungsmodell für die Jugendhilfe. Weinheim & München.
- Ziegler, H. (2006): What Works? Probleme einer „Wirkungsorientierung“ in der Sozialen Arbeit. In: Forum Erziehungsbeihilfen, 12, S. 262–266.
- Zillien, N. (2006): Digitale Ungleichheit. Neue Technologien und alte Ungleichheiten in der Informations- und Wissensgesellschaft. Wiesbaden.
- Zinnecker, J. (2000): Selbstsozialisation. Essay über ein aktuelles Konzept. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 20, S. 272–289.
- Zinnecker, J./Strzoda, Ch./Georg, W. (1996): Familiengründer, Postadoleszente und Nesthocker. In: Buba, H. P./Schneider, N. F. (Hrsg.): Familie. Zwischen gesellschaftlicher Prägung und individuellem Design. Opladen, S. 289–306.
- Zirfas, J. (2011): Das Glück der Familie. Wiesbaden.
- Zitelmann, M./Schweppe, K./Zenz, G. (2004): Vormundschaft und Kindeswohl. Forschung und Folgen für Vormünder, Richter und Gesetzgeber. Köln.
- Züchner, I. (2007a): Ganztagschule und Familie. In: Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, Th./Stecher, L. (Hrsg.): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim & Basel, S. 314–331.
- Züchner, I. (2007b): Ganztagschule und die Freizeit von Kindern und Jugendlichen, In: Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, Th./Stecher, L. (Hrsg.): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim & Basel, S. 333–352.
- Züchner, I. (2011a): Ganztagschulen und Familienleben. Auswirkungen des ganztägigen Schulbesuchs. In: Fischer, N./Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, Th./Stecher, L./Züchner, I. (Hrsg.): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim & Basel, S. 291–311.
- Züchner, I. (2011b): Familie und Schule. Neujustierung des Verhältnisses durch den Ausbau von Ganztagschulen. In: Soremski, R./Urban, M./Lange, A. (Hrsg.): Familie, Peers und Ganztagschule. Weinheim & Basel, S. 59–91.
- Züchner, I./Arnoldt, B. (2011): Schulische und außerschulische Freizeit- und Bildungsaktivitäten. Teilhabe und Wechselwirkungen. In: Fischer, N./Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, Th./Stecher, L./Züchner, I. (Hrsg.): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim & Basel, S. 267–290.

Anhang

Tabellen und Abbildungen

Tabelle A3-1

Bevölkerungsdynamik in Ost- und Westdeutschland 2010 bis 2025
(Index 2010 = 100)

| | 1990 | 2000 | 2010 | 2015 | 2020 | 2025 |
|-----------------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Alte Länder (ohne Berlin) | | | | | | |
| Unter 10 Jahren | 114,5 | 120,9 | 100,0 | 95,7 | 95,9 | 95,6 |
| 10 bis unter 20 Jahren | 90,6 | 101,2 | 100,0 | 92,4 | 84,2 | 81,1 |
| 20 bis unter 30 Jahren | 131,7 | 94,1 | 100,0 | 101,6 | 98,2 | 93,3 |
| Bevölkerung insgesamt | 93,8 | 99,1 | 100,0 | 100,0 | 100,2 | 100,4 |
| Neue Länder (mit Berlin) | | | | | | |
| Unter 10 Jahren | 189,4 | 96,2 | 100,0 | 94,5 | 88,1 | 80,6 |
| 10 bis unter 20 Jahren | 187,1 | 196,2 | 100,0 | 105,9 | 104,2 | 98,7 |
| 20 bis unter 30 Jahren | 135,5 | 99,5 | 100,0 | 78,7 | 64,3 | 66,8 |
| Bevölkerung insgesamt | 112,5 | 106,6 | 100,0 | 97,3 | 94,7 | 91,8 |
| Bundesrepublik Deutschland | | | | | | |
| Unter 10 Jahren | 127,7 | 116,6 | 100,0 | 95,5 | 94,5 | 93,0 |
| 10 bis unter 20 Jahren | 104,1 | 114,5 | 100,0 | 94,3 | 86,9 | 83,5 |
| 20 bis unter 30 Jahren | 132,5 | 95,2 | 100,0 | 96,9 | 91,3 | 87,9 |
| Bevölkerung insgesamt | 97,5 | 100,5 | 100,0 | 99,5 | 99,1 | 98,7 |

Quelle: BBSR-Bevölkerungsprognose 2005–2025/bbw

Tabelle A3-2

**Bevölkerungsentwicklung ausgewählter Altersgruppen nach siedlungsstrukturellen
Merkmalen sowie nach West- und Ostdeutschland
(2010 bis 2025; Index 2010=100)**

| Raumeinheit | | Alter | 2010 | 2015 | 2020 | 2025 |
|----------------|-------------|-----------------|-------|-------|-------|-------|
| Alte Länder | Phase I | Unter 10 | 100,0 | 95,7 | 95,9 | 95,6 |
| | Phase II | 10 bis unter 20 | 100,0 | 92,4 | 84,2 | 81,1 |
| | Phase III | 20 bis unter 30 | 100,0 | 101,6 | 98,2 | 93,3 |
| Neue Länder | Phase I | Unter 10 | 100,0 | 94,5 | 88,1 | 80,6 |
| | Phase II | 10 bis unter 20 | 100,0 | 105,9 | 104,2 | 98,8 |
| | Phase III | 20 bis unter 30 | 100,0 | 78,7 | 64,3 | 66,8 |
| Bund | Phase I | Unter 10 | 100,0 | 95,5 | 94,5 | 93,0 |
| | Phase II | 10 bis unter 20 | 100,0 | 94,3 | 86,9 | 83,5 |
| | Phase III | 20 bis unter 30 | 100,0 | 96,9 | 91,3 | 87,9 |
| Bund | Alle Phasen | 0 bis u. 30 | 100,0 | 95,7 | 90,7 | 87,9 |
| Bund | | Insgesamt | 100,0 | 99,5 | 99,1 | 98,7 |
| Lebensphase I | | Alter | 2010 | 2015 | 2020 | 2025 |
| Alte Länder | Stadt | Unter 10 | 100,0 | 99,9 | 99,7 | 98,4 |
| | Umland | Unter 10 | 100,0 | 94,2 | 94,7 | 95,1 |
| | Land | Unter 10 | 100,0 | 94,0 | 93,7 | 93,4 |
| Neue Länder | Stadt | Unter 10 | 100,0 | 99,1 | 95,7 | 89,2 |
| | Umland | Unter 10 | 100,0 | 91,9 | 84,0 | 75,6 |
| | Land | Unter 10 | 100,0 | 91,3 | 82,9 | 74,8 |
| Lebensphase II | | Alter | 2010 | 2015 | 2020 | 2025 |
| Alte Länder | Stadt | 10 bis unter 20 | 100,0 | 95,2 | 92,2 | 92,2 |
| | Umland | 10 bis unter 20 | 100,0 | 92,0 | 82,2 | 78,3 |
| | Land | 10 bis unter 20 | 100,0 | 90,7 | 80,6 | 76,4 |
| Neue Länder | Stadt | 10 bis unter 20 | 100,0 | 104,9 | 106,5 | 105,2 |
| | Umland | 10 bis unter 20 | 100,0 | 107,2 | 103,9 | 96,2 |
| | Land | 10 bis unter 20 | 100,0 | 106,2 | 102,3 | 94,4 |

Quelle: BBSR-Bevölkerungsprognose 2005–2025/bbw

Tabelle A3-3

Zu- und Fortzüge über die Grenzen Deutschlands von 1991 bis 2010

| Jahr | Zuzüge | | | Fortzüge | | | Wanderungssaldo (Zuzugs-/bzw. Fortzugsüberschuss) | |
|-------------------|-----------|----------------|-------------|----------|----------------|-------------|--|----------------|
| | Gesamt | dar. Ausländer | Anteil in % | Gesamt | dar. Ausländer | Anteil in % | Gesamt | dar. Ausländer |
| 1991 | 1.198.978 | 925.345 | 77,2 | 596.455 | 497.540 | 83,4 | 602.523 | 427.805 |
| 1992 | 1.502.198 | 1.211.348 | 80,6 | 720.127 | 614.956 | 85,4 | 782.071 | 596.392 |
| 1993 | 1.277.408 | 989.847 | 77,5 | 815.312 | 710.659 | 87,2 | 462.096 | 279.188 |
| 1994 | 1.082.553 | 777.516 | 71,8 | 767.555 | 629.275 | 82,0 | 314.998 | 148.241 |
| 1995 | 1.096.048 | 792.701 | 72,3 | 698.113 | 567.441 | 81,3 | 397.935 | 225.260 |
| 1996 | 959.691 | 707.954 | 73,8 | 677.494 | 559.064 | 82,5 | 282.197 | 148.890 |
| 1997 | 840.633 | 615.298 | 73,2 | 746.969 | 637.066 | 85,3 | 93.664 | -21.768 |
| 1998 | 802.456 | 605.500 | 75,5 | 755.358 | 638.955 | 84,6 | 47.098 | -33.455 |
| 1999 | 874.023 | 673.873 | 77,1 | 672.048 | 555.638 | 82,7 | 201.975 | 118.235 |
| 2000 | 841.158 | 649.249 | 77,2 | 674.038 | 562.794 | 83,5 | 167.120 | 86.455 |
| 2001 | 879.217 | 685.259 | 77,9 | 606.494 | 496.987 | 81,9 | 272.723 | 188.272 |
| 2002 | 842.543 | 658.341 | 78,1 | 623.255 | 505.572 | 81,1 | 219.288 | 152.769 |
| 2003 | 768.975 | 601.759 | 78,3 | 626.330 | 499.063 | 79,7 | 142.645 | 102.696 |
| 2004 ¹ | 780.175 | 602.182 | 77,2 | 697.632 | 546.965 | 78,4 | 82.543 | 55.217 |
| 2005 | 707.352 | 579.301 | 81,9 | 628.399 | 483.584 | 77,0 | 78.953 | 95.717 |
| 2006 | 661.855 | 558.467 | 84,4 | 639.064 | 483.774 | 75,7 | 22.791 | 74.693 |
| 2007 | 680.766 | 574.752 | 84,4 | 636.854 | 475.749 | 74,7 | 43.912 | 99.003 |
| 2008 | 682.146 | 573.815 | 84,1 | 737.889 | 563.130 | 76,3 | -55.743 | 10.685 |
| 2009 ² | 721.014 | 606.314 | 84,1 | 733.796 | 578.808 | 78,9 | -12.782 | 27.506 |
| 2010 | 798.282 | 683.530 | 85,6 | 670.605 | 529.605 | 79,0 | 127.677 | 153.925 |

¹ Zahlen für 2004 überhöht, da Hessen zu hohe Wanderungszahlen von Deutschen gemeldet hat.

² Für die Jahre 2008 und 2009 ist zu berücksichtigen, dass aufgrund der bundesweiten Einführung der persönlichen Steuer-Identifikationsnummer im Jahr 2008 umfangreiche Bereinigungen der Melderegister in diesen beiden Jahren vorgenommen wurden, die zu zahlreichen Abmeldungen von Amts wegen geführt haben. Da der Umfang dieser Bereinigung aus den Meldungen der Meldebehörden statistisch nicht ermittelt werden kann, bleiben der tatsächliche Umfang der Fortzüge in den Jahren 2008 und 2009 sowie die Entwicklung gegenüber den Vorjahren unklar (vgl. dazu die Pressemitteilung Nr. 185 des Statistischen Bundesamtes vom 26. Mai 2010).

Quelle: BAMF, Migrationsbericht 2010

Tabelle A3-4

**Personen unter 25 Jahren mit Migrationshintergrund nach Alter zum Erhebungszeitpunkt
und Alter zum Zeitpunkt der Zuwanderung (2010)**

| Altersgruppen | Insgesamt | unter 6 | 6 bis unter 10 | 10 bis unter 16 | 16 bis unter 18 | 18 bis unter 25 |
|----------------------------------|---------------------|--------------------|-----------------------|------------------------|------------------------|------------------------|
| in 1.000 | | | | | | |
| Unter 15 Jahren | 355 | 255 | 70 | 30 | -- | -- |
| 15 bis unter 25 Jahren | 1.014 | 374 | 203 | 211 | 45 | 180 |
| Unter 25-Jährige zusammen | 1.369 | 629 | 273 | 241 | 45 | 180 |
| in Prozent | | | | | | |
| Unter 15 Jahren | <i>100,0</i> | <i>71,8</i> | <i>19,7</i> | <i>8,5</i> | -- | -- |
| 15 bis unter 25 Jahren | <i>100,0</i> | <i>36,9</i> | <i>20,0</i> | <i>20,8</i> | <i>4,4</i> | <i>17,8</i> |
| Unter 25-Jährige zusammen | <i>100,0</i> | <i>45,9</i> | <i>19,9</i> | <i>17,6</i> | <i>3,3</i> | <i>13,1</i> |

Quelle: Statistisches Bundesamt 2011a; Berechnungen der Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

Tabelle A3-5

**Personen mit Migrationshintergrund nach Herkunftsland bzw. Herkunftsland
mindestens eines Elternteils (2010)**

| Herkunftsland/-region | Bevölkerung | | Personen im Alter von ... | | | | | | | |
|--|-------------|-------|----------------------------|-------|----------------|-------|--------------------------|-------|--------------------------|-------|
| | insges. | | unter 25 Jahre zusammen | | unter 10 Jahre | | 10 bis unter 20 Jahre | | 20 bis unter 25 Jahre | |
| | in 1.000 | in % | in 1.000 | in % | in 1.000 | in % | in 1.000 | in % | in 1.000 | in % |
| EU-27 | 4.632 | 29,4 | 1.210 | 21,5 | 431 | 18,9 | 493 | 22,0 | 286 | 26,0 |
| dar. | | | | | | | | | | |
| Griechenland | 375 | 2,4 | 94 | 1,7 | 24 | 1,1 | 49 | 2,2 | 21 | 1,9 |
| Italien | 745 | 4,7 | 230 | 4,1 | 77 | 3,4 | 104 | 4,6 | 49 | 4,5 |
| Polen ¹ | 1.311 | 8,3 | 303 | 5,4 | 105 | 4,6 | 112 | 5,0 | 86 | 7,8 |
| Rumänien ¹ | 428 | 2,7 | 81 | 1,4 | 31 | 1,4 | 27 | 1,2 | 23 | 2,1 |
| Sonstiges Europa | 5.511 | 35,0 | 1.604 | 28,5 | 401 | 17,6 | 771 | 34,4 | 432 | 39,3 |
| dar. | | | | | | | | | | |
| Bosnien und Herzego- wina | 207 | 1,3 | 56 | 1,0 | 18 | 0,8 | 24 | 1,1 | 14 | 1,3 |
| Kroatien | 335 | 2,1 | 73 | 1,3 | 25 | 1,1 | 33 | 1,5 | 15 | 1,4 |
| Russische Föderation ¹ | 1.049 | 6,7 | 256 | 4,6 | 63 | 2,8 | 99 | 4,4 | 94 | 8,5 |
| Serbien | 260 | 1,7 | 86 | 1,5 | 32 | 1,4 | 35 | 1,6 | 19 | 1,7 |
| Türkei | 2.485 | 15,8 | 791 | 14,1 | 160 | 7,0 | 429 | 19,2 | 202 | 18,4 |
| Ukraine | 256 | 1,6 | 65 | 1,2 | 23 | 1,0 | 25 | 1,1 | 17 | 1,5 |
| Europa gesamt | 10.143 | 64,4 | 2.814 | 50,1 | 832 | 36,5 | 1.264 | 56,4 | 718 | 65,3 |
| Afrika | 486 | 3,1 | 170 | 3,0 | 83 | 3,6 | 57 | 2,5 | 30 | 2,7 |
| Amerika | 398 | 2,5 | 150 | 2,7 | 70 | 3,1 | 58 | 2,6 | 22 | 2,0 |
| Asien, Australien und Ozeanien | 2.145 | 13,6 | 635 | 11,3 | 184 | 8,1 | 262 | 11,7 | 189 | 17,2 |
| dar. | | | | | | | | | | |
| Naher und Mittlerer Osten | 1.353 | 8,6 | 375 | 6,7 | 93 | 4,1 | 155 | 6,9 | 127 | 11,5 |
| Kasachstan ¹ | 728 | 4,6 | 175 | 3,1 | 27 | 1,2 | 74 | 3,3 | 74 | 6,7 |
| Süd- und Südostasien | 644 | 4,1 | 215 | 3,8 | 73 | 3,2 | 94 | 4,2 | 48 | 4,4 |
| Ohne Angabe ² nachrichtlich: | 2.574 | 16,3 | 1.853 | 33,0 | 1.113 | 48,8 | 599 | 26,7 | 141 | 12,8 |
| Geb. d. ehem. Jugosla- wien | 1.348 | 8,6 | 392 | 7,0 | 130 | 5,7 | 179 | 8,0 | 83 | 7,5 |
| Geb. d. ehem. Sowjetunion | 2.413 | 15,3 | 590 | 10,5 | 135 | 5,9 | 233 | 10,4 | 222 | 20,2 |
| Personen mit MH insges. | 15.746 | 100,0 | 5.622 | 100,0 | 2.282 | 100,0 | 2.240 | 100,0 | 1.100 | 100,0 |

¹ Einschließlich (Spät-)Aussiedler.

² Die vergleichsweise große Gruppe ‚ohne Angabe‘ kommt dadurch zustande, dass bis 2011 Kinder, bei denen beide Eltern einen Migrationshintergrund haben, dieser Gruppe zugewiesen wurden.

Tabelle A3- 6

Personen mit und ohne Migrationshintergrund nach Bundesländern ohne Altersdifferenzierung (2010)

| Bundesländer | Bevölkerung insgesamt | Migrationsstatus | | |
|---------------------|--------------------------|---------------------------------|---------------------------|----------------------------|
| | | ohne Migrations- hintergrund | mit Migrationshintergrund | |
| | in 1.000 | in 1.000 | in 1.000 | in % an der Bevölkerung |
| Baden-Württemberg | 10.744 | 7.924 | 2.820 | 26,2 |
| Bayern | 12.512 | 10.086 | 2.426 | 19,4 |
| Berlin | 3.445 | 2.608 | 837 | 24,3 |
| Bremen | 660 | 476 | 184 | 27,9 |
| Hamburg | 1.777 | 1.290 | 487 | 27,4 |
| Hessen | 6.063 | 4.549 | 1.514 | 25,0 |
| Niedersachsen | 7.923 | 6.588 | 1.335 | 16,8 |
| Nordrhein-Westfalen | 17.844 | 13.573 | 4.272 | 23,9 |
| Rheinland-Pfalz | 4.005 | 3.258 | 747 | 18,7 |
| Saarland | 1.021 | 845 | 177 | 17,3 |
| Schleswig-Holstein | 2.831 | 2.474 | 357 | 12,6 |
| Ost | 12.890 | 12.299 | 590 | 4,6 |
| West (mit Berlin) | 68.826 | 53.670 | 15.155 | 22,0 |
| Deutschland | 81.715 | 65.970 | 15.746 | 19,3 |

Quelle: Statistisches Bundesamt 2011a; Berechnungen der Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

Tabelle A3-7

**Empfängerinnen und Empfänger von ALG II und Sozialgeld
(Deutschland 2005 bis 2012)**

| | ALG II | Sozialgeld | Sozialgeld bei <15-Jährigen | Sozialgeld-Quote <15-Jähriger an alters- entsprechender Bevölkerung (in %) ¹ |
|------|-----------|------------|--------------------------------|--|
| 2005 | 4.882.243 | 1.739.772 | 1.679.800 | 14,4 |
| 2006 | 5.173.283 | 1.896.545 | 1.823.292 | 15,9 |
| 2007 | 5.185.159 | 1.944.948 | 1.876.013 | 16,6 |
| 2008 | 4.919.643 | 1.887.621 | 1.816.066 | 16,3 |
| 2009 | 4.911.835 | 1.821.907 | 1.746.189 | 15,8 |
| 2010 | 5.036.643 | 1.855.070 | 1.777.504 | 16,2 |
| 2011 | 4.518.411 | 1.719.117 | 1.639.225 | 15,0 |
| 2012 | 4.515.518 | 1.717.692 | 1.637.682 | 15,0 |

¹ Bevölkerungsdaten liegen bis einschl. des Jahres 2010 vor. Die Angaben zu den unter 15-jährigen Sozialgeldbezieherinnen und -bezieher werden pro 100 der unter 15-Jährigen in der Bevölkerung insgesamt berechnet. Für die Jahre 2011 und 2012 wird als Bezugsgröße auf die Ergebnisse des Jahres 2010 zurückgegriffen.

Quelle: Bundesagentur für Arbeit; Grundsicherung für Arbeitsuchende in Zahlen, verschiedene Jahrgänge; Bundesagentur für Arbeit: Der Arbeits- und Ausbildungsmarkt in Deutschland, April 2012 Monatsbericht

Tabelle A3-8

**SGB II-Quote¹ der nicht-erwerbsfähigen Hilfebezieher unter 15 Jahren
(Bundesländer; Angaben in Prozent)**

| | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 |
|-------------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Baden-Württemberg | 9,2 | 8,9 | 8,3 | 8,9 | 8,6 |
| Bayern | 8,3 | 8,0 | 7,4 | 7,8 | 7,3 |
| Berlin | 37,1 | 37,1 | 35,7 | 35,6 | 34,5 |
| Brandenburg | 26,2 | 25,2 | 23,2 | 22,3 | 20,7 |
| Bremen | 32,0 | 31,7 | 30,0 | 30,7 | 30,8 |
| Hamburg | 24,0 | 24,1 | 23,0 | 22,9 | 22,2 |
| Hessen | 14,9 | 14,9 | 14,6 | 15,1 | 14,4 |
| Mecklenburg-Vorpommern | 33,1 | 31,8 | 28,3 | 27,2 | 25,6 |
| Niedersachsen | 16,8 | 16,5 | 15,6 | 15,4 | 14,8 |
| Nordrhein-Westfalen | 17,8 | 17,9 | 17,2 | 17,9 | 18,1 |
| Rheinland-Pfalz | 12,7 | 12,6 | 12,1 | 12,6 | 12,0 |
| Saarland | 16,9 | 16,8 | 15,9 | 16,4 | 16,3 |
| Sachsen | 27,5 | 26,6 | 24,1 | 23,3 | 21,8 |
| Sachsen-Anhalt | 32,9 | 32,1 | 30,0 | 28,5 | 27,0 |
| Schleswig-Holstein | 17,2 | 16,9 | 16,2 | 15,9 | 15,5 |
| Thüringen | 25,8 | 24,9 | 22,1 | 21,7 | 19,9 |
| Deutschland | 16,6 | 16,4 | 15,6 | 15,9 | 15,5 |
| Früheres Bundesgebiet (ohne Berlin) | 14,1 | 13,9 | 13,3 | 13,7 | 13,4 |
| Neue Bundesländer (einschl. Berlin) | 30,5 | 29,8 | 27,6 | 26,8 | 25,3 |

¹ Die SGB II-Quote gibt die Empfängerinnen und Empfänger von Sozialgeld nach dem Zweiten Buch Sozialgesetzbuch (SGB II) im Alter von unter 15 Jahren als Anteil an der Bevölkerung im Alter von unter 15 Jahren wieder. Bestand jeweils im Dezember.

Quelle: Bundesagentur für Arbeit: Statistik der Grundsicherung für Arbeitsuchende nach dem SGB II. Übersichtstabellen SGB II für Bund und Länder. Berichtsmonat Dezember. Berechnungen der Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

Tabelle A4-1

**Betroffenheit von Armut¹ der 0- bis 10-Jährigen nach Bevölkerungsgruppen
(Deutschland; 1996 bis 2000, 2001 bis 2005, 2006 bis 2010;
Mittelwert zu Fünfjahresperioden; Angaben in Prozent)**

| | Armutsquote 0- bis 10-Jähriger | | | Bev.-Anteil 0- bis 10-Jähriger | | |
|-------------------------------|--------------------------------|-----------|-----------|--------------------------------|-----------|-----------|
| | 1996-2000 | 2001-2005 | 2006-2010 | 1996-2000 | 2001-2005 | 2006-2010 |
| Bevölkerung insgesamt | 10,5 | 11,9 | 13,0 | 100 | 100 | 100 |
| Kinder, 0-10 Jahre insgesamt | 12,9 | 13,5 | 13,1 | (11) | (10) | (9) |
| Geschlecht | | | | 100 | 100 | 100 |
| Männlich | 13,1 | 12,8 | 13,8 | 53 | 54 | 54 |
| Weiblich | 12,6 | 14,3 | 12,2 | 47 | 46 | 46 |
| Alter | | | | 100 | 100 | 100 |
| 0-2 Jahre | 13,8 | 13,3 | 13,8 | 21 | 20 | 20 |
| 3-6 Jahre | 13,4 | 13,4 | 12,6 | 38 | 40 | 39 |
| 7-10 Jahre | 11,9 | 13,6 | 13,2 | 41 | 39 | 41 |
| Migrationshintergrund | | | | 100 | 100 | 100 |
| Ohne Migrationshintergrund | 10,5 | 11,6 | 12,4 | 78 | 74 | 74 |
| Mit Migrationshintergrund | 21,2 | 18,8 | 15,1 | 22 | 26 | 26 |
| Region ² | | | | 100 | 100 | 100 |
| Nord-West | 11,1 | 12,2 | 10,9 | 44 | 46 | 43 |
| Süd-West | 10,1 | 11,1 | 10,6 | 36 | 36 | 36 |
| Stadtstaaten | 21,6 | 16,8 | 18,8 | 6 | 6 | 5 |
| Ost | 21,7 | 24,1 | 22,8 | 14 | 12 | 16 |
| Gemeindegrößenklasse | | | | 100 | 100 | 100 |
| Unter 2.000 Einwohner | 13,4 | 16,4 | 13,7 | 11 | 9 | 7 |
| 2.000 bis 20.000 Einwohner | 11,2 | 11,7 | 11,0 | 35 | 34 | 34 |
| 20.000 bis 100.000 Einwohner | 11,2 | 14,6 | 15,7 | 28 | 29 | 31 |
| 100.000 bis 500.000 Einwohner | 16,7 | 13,8 | 14,0 | 15 | 15 | 16 |
| Über 500.000 Einwohner | 16,2 | 12,9 | 11,2 | 12 | 12 | 13 |
| Mieter-Status | | | | 100 | 100 | 100 |
| Eigentümerhaushalt | 5,3 | 4,8 | 4,0 | 48 | 45 | 45 |
| Mieterhaushalt | 19,8 | 20,6 | 20,1 | 52 | 55 | 55 |
| Haushaltsgröße | | | | 100 | 100 | 100 |
| 1-Pers.-Haushalt | - | - | - | - | - | - |
| 2-Pers.-Haushalt | 36,9 | 30,8 | 33,9 | 4 | 5 | 5 |
| 3-Pers.-Haushalt | 9,5 | 13,2 | 13,1 | 25 | 26 | 28 |
| 4-Pers.-Haushalt | 9,3 | 8,4 | 9,4 | 46 | 45 | 43 |
| 5- u.m. Pers.-Haushalt | 18,4 | 19,7 | 15,6 | 25 | 24 | 24 |

noch Tabelle A4-1

| | Armutsquote 0- bis 10-Jähriger | | | Bev.-Anteil 0- bis 10-Jähriger | | |
|--|--------------------------------|-----------|-----------|--------------------------------|-----------|-----------|
| | 1996-2000 | 2001-2005 | 2006-2010 | 1996-2000 | 2001-2005 | 2006-2010 |
| Alter des Haushaltsvorstands | | | | 100 | 100 | 100 |
| 16-45 Jahre | 12,8 | 13,5 | 13,0 | 93 | 93 | 92 |
| 45-65 Jahre | 14,1 | 11,8 | 13,8 | 7 | 7 | 8 |
| Haushaltstypen | | | | 100 | 100 | 100 |
| Paarhaushalt mit minderj. K. | 10,3 | 10,3 | 9,5 | 88 | 88 | 86 |
| Einelternhaushalt | 34,4 | 36,0 | 33,7 | 10 | 13 | 14 |
| Haushalt mit Kind(ern) unter 18 Jahren | | | | 100 | 100 | 100 |
| Paarhaushalt mit 1 Kind | 7,8 | 7,5 | 8,8 | 23 | 22 | 24 |
| Paarhaushalt mit 2 Kindern | 8,6 | 7,9 | 8,0 | 44 | 44 | 42 |
| Paarhaushalt mit 3+ Kindern | 16,5 | 18,2 | 13,6 | 22 | 21 | 19 |
| Einelternhaushalt mit 1 Kind | 35,6 | 30,8 | 35,3 | 5 | 5 | 5 |
| Einelternhaushalt mit 2+ Kindern | 33,3 | 40,0 | 32,8 | 5 | 7 | 9 |

¹ Armutsschwelle: 60 Prozent Median des monatlichen Haushaltsnettoeinkommens, äquivalenzgewichtet nach der revidierten OECD-Skala

² Nord-West: Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein; Süd-West: Bayern, Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz, Saarland; Stadtstaaten: Berlin, Bremen, Hamburg; Ost: Brandenburg, Thüringen, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Mecklenburg-Vorpommern.

Quelle: SOEP v27, eigene Berechnungen; Krause u. a. 2012, S. 18

Tabelle A6-1

**Studienberechtigte und Studienberechtigtenquote nach Art der Hochschulreife¹ und Geschlecht
(1995 bis 2010; Angaben absolut und in Prozent)**

| Jahr ² | | | | | | | Um G8-Effekt bereinigte Werte ⁴ | | | | | |
|-------------------|------------------------------|---------|---------|------------------------------------|---------|---------|--|---------|---------|------------------------------------|-------|------|
| | Zahl der Studienberechtigten | Davon | | Stud.-quote ³ insgesamt | Davon | | Zahl der Studienberechtigten | Davon | | Stud.-quote ³ insgesamt | Davon | |
| | | Mit AHR | Mit FHR | | Mit AHR | Mit FHR | | Mit AHR | Mit FHR | | | |
| | Anzahl | in % | | | | Anzahl | in % | | | | | |
| Insgesamt | | | | | | | | | | | | |
| 1995 | 307.772 | 76,3 | 23,7 | 36,4 | 27,7 | 8,6 | / | / | / | / | / | / |
| 2000 | 347.539 | 73,2 | 26,8 | 37,2 | 27,6 | 9,6 | / | / | / | / | / | / |
| 2005 | 399.372 | 67,8 | 32,2 | 42,5 | 28,8 | 13,7 | / | / | / | / | / | / |
| 2006 | 414.764 | 68,8 | 31,2 | 43,0 | 29,6 | 13,4 | / | / | / | / | / | / |
| 2007 | 433.997 | 69,6 | 30,4 | 44,4 | 30,9 | 13,5 | 426.336 | 69,2 | 30,8 | 43,6 | 30,2 | 13,4 |
| 2008 | 441.804 | 70,2 | 29,8 | 45,2 | 31,7 | 13,5 | 436.716 | 69,9 | 30,1 | 44,7 | 31,2 | 13,5 |
| 2009 | 449.044 | 70,0 | 30,0 | 46,5 | 32,5 | 14,0 | 446.538 | 69,9 | 30,1 | 46,2 | 32,2 | 14,0 |
| 2010 | 458.362 | 68,9 | 31,1 | 49,0 | 33,9 | 15,2 | 453.844 | 68,6 | 31,4 | 48,5 | 33,4 | 15,1 |
| Männlich | | | | | | | | | | | | |
| 1995 | 150.636 | 72,6 | 27,4 | 34,7 | 25,2 | 9,5 | / | / | / | / | / | / |
| 2000 | 161.162 | 71,3 | 28,7 | 33,8 | 24,2 | 9,6 | / | / | / | / | / | / |
| 2005 | 189.648 | 63,1 | 36,9 | 39,4 | 24,9 | 14,6 | / | / | / | / | / | / |
| 2006 | 196.259 | 65,0 | 35,0 | 39,8 | 25,9 | 13,9 | / | / | / | / | / | / |
| 2007 | 202.513 | 66,4 | 33,6 | 40,6 | 26,9 | 13,7 | 200.275 | 66,2 | 33,8 | 40,1 | 26,5 | 13,6 |
| 2008 | 205.673 | 67,4 | 32,6 | 41,1 | 27,7 | 13,5 | 203.488 | 67,1 | 32,9 | 40,7 | 27,2 | 13,4 |
| 2009 | 210.467 | 67,0 | 33,0 | 42,5 | 28,4 | 14,0 | 209.711 | 66,9 | 33,1 | 42,3 | 28,3 | 14,0 |
| 2010 | 216.332 | 65,7 | 34,3 | 45,0 | 29,6 | 15,3 | 214.280 | 65,4 | 34,6 | 44,5 | 29,2 | 15,3 |
| Weiblich | | | | | | | | | | | | |
| 1995 | 157.136 | 79,9 | 20,1 | 38,1 | 30,5 | 7,7 | / | / | / | / | / | / |
| 2000 | 186.377 | 74,8 | 25,2 | 40,9 | 31,2 | 9,7 | / | / | / | / | / | / |
| 2005 | 209.724 | 72,0 | 28,0 | 45,6 | 32,8 | 12,8 | / | / | / | / | / | / |
| 2006 | 218.505 | 72,2 | 27,8 | 46,4 | 33,5 | 12,8 | / | / | / | / | / | / |
| 2007 | 231.484 | 72,5 | 27,5 | 48,5 | 35,2 | 13,4 | 226.061 | 72,0 | 28,0 | 47,4 | 34,1 | 13,3 |
| 2008 | 236.131 | 72,6 | 27,4 | 49,5 | 36,0 | 13,5 | 233.228 | 72,4 | 27,6 | 48,9 | 35,4 | 13,5 |
| 2009 | 238.577 | 72,7 | 27,3 | 50,7 | 36,8 | 13,9 | 236.827 | 72,5 | 27,5 | 50,3 | 36,4 | 13,9 |
| 2010 | 242.030 | 71,8 | 28,2 | 53,3 | 38,3 | 15,0 | 239.564 | 71,6 | 28,4 | 52,8 | 37,8 | 15,0 |

¹ Allgemeine Hochschulreife einschließlich fachgebundene Hochschulreife.

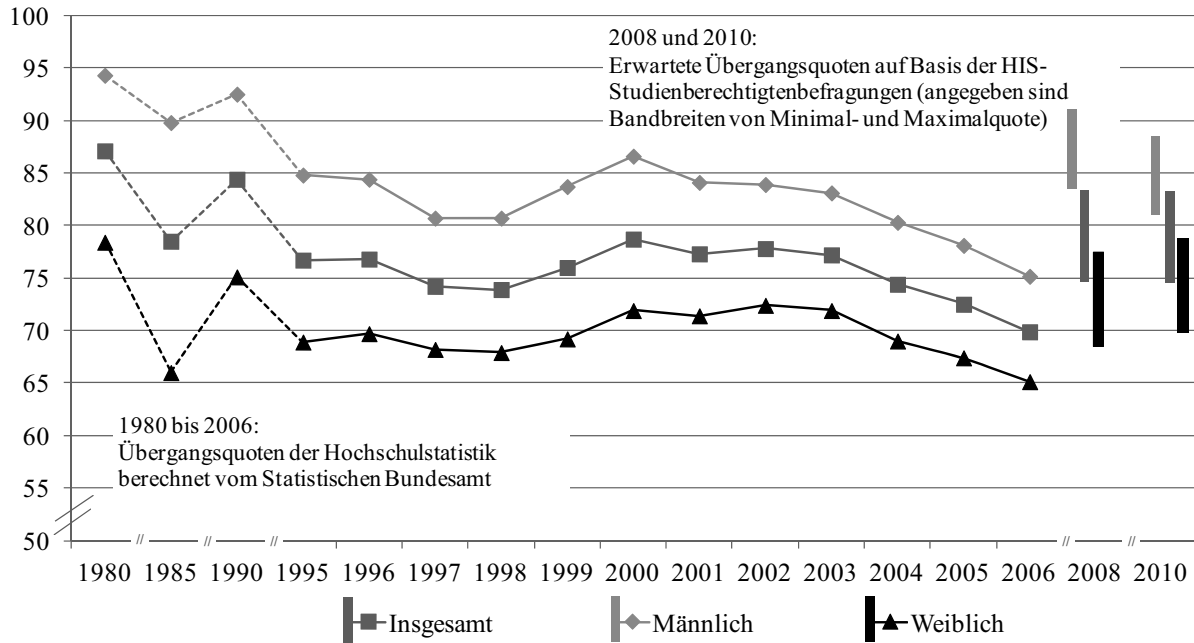
² Ab 2006 ohne Studienberechtigte mit Externenprüfung.

³ Studienberechtigtenquote insgesamt.

⁴ Ohne Absolventinnen und Absolventen/Abgängerinnen und Abgänger von G8-Gymnasien.

Abbildung A6-1

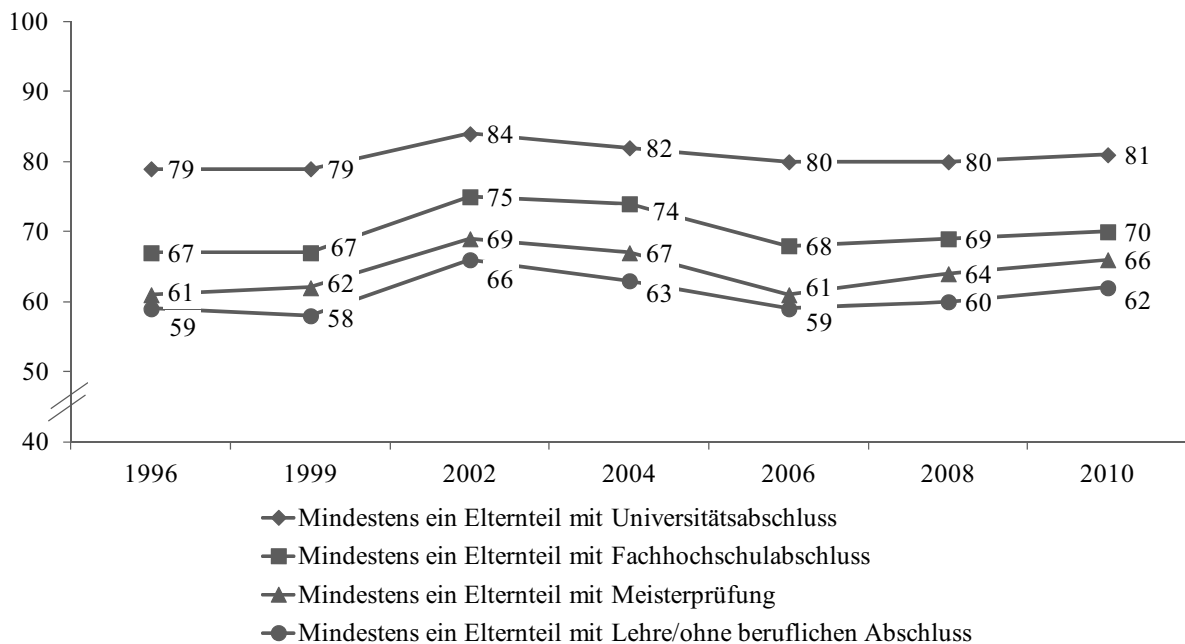
**Übergangsquoten studienberechtigter Schulabsolventinnen und Schulabsolventen nach Geschlecht
(1980 bis 2010; Angaben in Prozent)**



Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 124

Abbildung A6-2

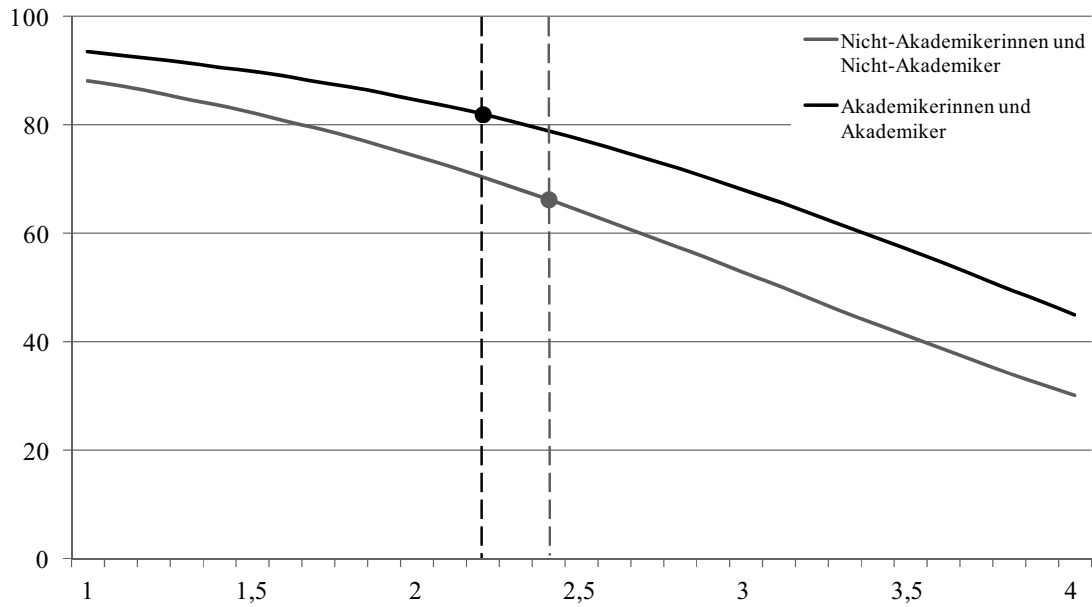
**Studierwahrscheinlichkeit der Studienberechtigtenjahrgänge 1996 bis 2010
nach beruflichem Abschluss der Eltern
(Angaben in Prozent)**



Quelle: HIS Studienberechtigtenpanel, nach Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 125

Abbildung A6-3

**Studierwahrscheinlichkeit nach durchschnittlicher Schulabschlussnote und Bildungsherkunft
(Studienberechtigte 2010; Ergebnis einer logistischen Regression; Angaben in Prozent)**



Quelle: HIS-Studienberechtigtenbefragung; in: Lörz u. a. 2012, S. 33

Tabelle A6-2

Studienanfängerzahl¹, Ausländer und Bildungsausländer²
(1975 bis 2011; Angaben absolut und in Prozent)

| Studienjahr ³ | Studienanfängerinnen und -anfänger insgesamt ⁴ | Davon | | | |
|--------------------------|---|-----------|------------------|-------------------|--------------------------|
| | | Ausländer | Anteil Ausländer | Bildungsausländer | Anteil Bildungsausländer |
| | | Anzahl | in % | Anzahl | in % |
| 1975 | 163.447 | 11.203 | 6,9 | / | / |
| 1980 | 189.953 | 13.210 | 7,0 | 10.030 | 5,3 |
| 1985 | 206.823 | 15.351 | 7,4 | 10.674 | 5,2 |
| 1990 | 277.868 | 24.290 | 8,7 | 16.850 | 6,1 |
| 1995 | 261.427 | 36.786 | 14,1 | 28.223 | 10,8 |
| 1996 | 266.687 | 38.273 | 14,4 | 29.423 | 11,0 |
| 1997 | 267.228 | 40.135 | 15,0 | 31.125 | 11,6 |
| 1998 | 271.999 | 44.197 | 16,2 | 34.775 | 12,8 |
| 1999 | 290.983 | 49.700 | 17,1 | 39.905 | 13,7 |
| 2000 | 314.539 | 54.888 | 17,5 | 45.149 | 14,4 |
| 2001 | 344.659 | 63.507 | 18,4 | 53.175 | 15,4 |
| 2002 | 358.792 | 68.566 | 19,1 | 58.480 | 16,3 |
| 2003 | 377.395 | 70.890 | 18,8 | 60.113 | 15,9 |
| 2004 | 358.704 | 68.235 | 19,0 | 58.247 | 16,2 |
| 2005 | 355.961 | 65.769 | 18,5 | 55.773 | 15,7 |
| 2006 | 344.822 | 63.413 | 18,4 | 53.554 | 15,5 |
| 2007 | 361.360 | 64.028 | 17,7 | 53.759 | 14,9 |
| 2008 | 396.610 | 69.809 | 17,6 | 58.350 | 14,7 |
| 2009 | 424.273 | 74.024 | 17,4 | 60.910 | 14,4 |
| 2010 | 444.608 | 80.130 | 18,0 | 66.413 | 14,9 |
| 2011 ⁵ | 515.833 | 84.791 | 16,4 | / | / |

¹ Studienanfängerinnen und -anfänger im ersten Hochschulsesemester, einschließlich Verwaltungsfachhochschulen.

² Studienanfängerinnen und -anfänger, Studierende bzw. Absolventinnen und Absolventen mit ausländischer Staatsangehörigkeit, die ihre Studienberechtigung in Deutschland erworben haben, werden als Bildungsinländer bezeichnet. Davon zu unterscheiden sind Personen mit im Ausland erworbener Studienberechtigung, die zum Studium nach Deutschland gekommen sind (Bildungsausländer).

³ Studienjahr = Sommer- plus nachfolgendes Wintersemester.

⁴ Einschließlich Verwaltungsfachhochschulen.

⁵ Vorläufige Zahlen.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik; in: Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland 2012, Tab. F1-12web

Tabelle A6-3

**Studienanfänger(inn)en mit abgeschlossener Berufsausbildung nach Geschlecht,
Art der Hochschule, für ausgewählte Jahrgänge
(Angaben in Prozent)**

| | Studienanfängerinnen und Studienanfänger im Wintersemester ... | | | | | | | |
|---|--|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| | 1985/86 | 1990/91 | 1995/96 | 2000/01 | 2003/04 | 2005/06 | 2007/08 | 2009/10 |
| Insgesamt mit abgeschl. Berufsausbildung | 25 | 35 | 32 | 25 | 28 | 25 | 23 | 27 |
| davon: | | | | | | | | |
| Männlich | 28 | 37 | 37 | 28 | 30 | 29 | 27 | 31 |
| Weiblich | 20 | 33 | 27 | 22 | 25 | 21 | 19 | 23 |
| an Universitäten | 16 | 26 | 21 | 15 | 16 | 12 | 11 | 14 |
| an Fachhochschulen | 48 | 66 | 62 | 51 | 54 | 51 | 45 | 48 |
| darunter: | | | | | | | | |
| mit nach Erwerb der HSR abgeschl. Berufsausbildung | 10 | 16 | 16 | 15 | 15 | 11 | 11 | 13 |
| davon: | | | | | | | | |
| Männlich | 8 | 13 | 17 | 14 | 13 | 10 | 11 | 12 |
| Weiblich | 12 | 20 | 15 | 15 | 16 | 12 | 11 | 14 |
| an Universitäten | 9 | 14 | 13 | 11 | 11 | 8 | 7 | 10 |
| an Fachhochschulen | 11 | 21 | 23 | 24 | 21 | 16 | 17 | 19 |

Quelle: HIS Studienanfängerbefragung. In: J., Buck, D.; Heine, C., Sommer, D. (2011): Studienanfänger im Wintersemester 2009/10. Wege zum Studium, Studien- und Hochschulwahl, Situation bei Studienbeginn, HIS Forum Hochschule 6/2011, , in: Willich u. a. 2011, S. 71ff

Tabelle A6-4

**Erwerbstätigenquote, Regelmäßigkeit der Erwerbstätigkeit und Erwerbsaufwand
(2000 bis 2009; Angaben in Prozent und arithm. Mittel in Stunden/Woche)**

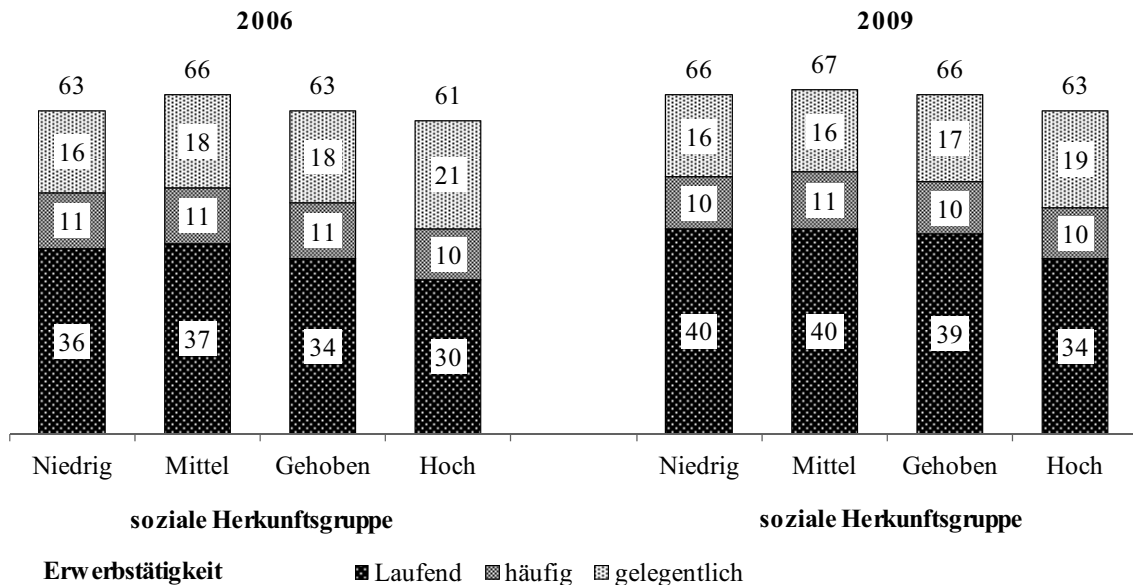
| | Erststudium (Vorlesungszeit Sommersemester) | | | |
|--|---|-----------|-----------|-----------|
| | 2000 | 2003 | 2006 | 2009 |
| Erwerbstätigenquote | | | | |
| | 65 | 66 | 63 | 66 |
| Erwerbstätigkeit (in Prozent) | | | | |
| nicht erforderlich | 13 | 11 | 10 | 10 |
| wg. Studienbelastung nicht möglich | 21 | 20 | 24 | 21 |
| ohne Erfolg Job gesucht | 2 | 3 | 4 | 3 |
| gelegentlich gearbeitet | 23 | 19 | 19 | 18 |
| häufig gearbeitet | 16 | 11 | 10 | 10 |
| laufend gearbeitet | 25 | 36 | 33 | 38 |
| Erwerbsaufwand (arithm. Mittel in Std./Woche) | | | | |
| gelegentlich gearbeitet | 9 | 8 | 9 | 8 |
| häufig gearbeitet | 15 | 13 | 13 | 13 |
| laufend gearbeitet | 18 | 15 | 16 | 16 |
| insgesamt | 14 | 13 | 14 | 14 |

¹ ab 2006 einschließlich Bildungsinländerinnen und Bildungsinländer

Quelle: DSW/HIS 19. Sozialerhebung

Abbildung A6-4

**Erwerbstätigenquote und Regelmäßigkeit der Erwerbstätigkeit nach sozialer Herkunft
(Studierende im Erststudium, Angaben in Prozent)**



Quelle: DSW/HIS 19. Sozialerhebung

Tabelle A9-1

**Ausgaben nach Leistungsbereichen der Kinder- und Jugendhilfe
(Deutschland; 1995 bis 2010; Angaben absolut in 1 000 Euro, Verteilung in Prozent)**

| | 1995 | 2000 | 2005 | 2010 |
|--|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| Angaben absolut (in 1.000 Euro) | | | | |
| Kinder- und Jugendarbeit | 1.301.845 | 1.411.459 | 1.377.591 | 1.565.078 |
| Jugendsozialarbeit | 184.440 | 219.067 | 251.960 | 391.302 |
| Allgemeine Förderung der Familie | 60.135 | 72.430 | 79.563 | / ¹ |
| Unterbringung von Müttern mit Kind(ern) ³ | 36.507 | 75.007 | 108.464 | 171.408 |
| Tageseinrichtungen für Kinder | 9.796.698 | 10.035.690 | 11.542.452 | 17.384.754 |
| Hilfen zur Erziehung u. Ä. ² | 3.811.116 | 4.857.443 | 5.668.067 | 7.512.224 |
| Mitarbeiterfortbildung | 22.343 | 17.526 | 15.041 | 24.921 |
| Sonstige Ausgaben | 1.080.248 | 1.002.865 | 1.154.006 | 1.505.606 |
| Ausgaben für die Jugendhilfeverwaltung | 726.979 | 773.471 | 668.088 | 337.761 |
| Ausgaben insgesamt | 17.020.311 | 18.464.958 | 20.865.232 | 28.893.054 |
| darunter Oberste Bundesjugendbehörde | 106.770 | 112.423 | 157.626 | 233.045 |
| Verteilung in % | | | | |
| Kinder- und Jugendarbeit | 7,6 | 7,6 | 6,6 | 5,4 |
| Jugendsozialarbeit | 1,1 | 1,2 | 1,2 | 1,4 |
| Allgemeine Förderung der Familie | 0,4 | 0,4 | 0,4 | / ¹ |
| Unterbringung von Müttern mit Kind(ern) ³ | 0,2 | 0,4 | 0,5 | 0,6 |
| Tageseinrichtungen für Kinder | 57,6 | 54,3 | 55,3 | 60,2 |
| Hilfen zur Erziehung u. Ä. | 22,4 | 26,3 | 27,2 | 26,0 |
| Mitarbeiterfortbildung | 0,1 | 0,1 | 0,1 | 0,1 |
| Sonstige Ausgaben | 6,3 | 5,4 | 5,5 | 5,2 |
| Ausgaben für die Jugendhilfeverwaltung | 4,3 | 4,2 | 3,2 | 1,2 |
| Ausgaben insgesamt | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| darunter Oberste Bundesjugendbehörde | 0,6 | 0,6 | 0,8 | 0,8 |
| Indexentwicklung (1995 = 100) | | | | |
| Kinder- und Jugendarbeit | 100,0 | 108,4 | 105,8 | 120,2 |
| Jugendsozialarbeit | 100,0 | 118,8 | 136,6 | 212,2 |
| Allgemeine Förderung der Familie | 100,0 | 120,4 | 132,3 | / ¹ |
| Unterbringung von Müttern mit Kind(ern) ³ | 100,0 | 205,5 | 297,1 | 469,5 |
| Tageseinrichtungen für Kinder | 100,0 | 102,4 | 117,8 | 177,5 |
| Hilfen zur Erziehung u. Ä. ² | 100,0 | 127,5 | 148,7 | 197,1 |
| Mitarbeiterfortbildung | 100,0 | 78,4 | 67,3 | 111,5 |
| Sonstige Ausgaben | 100,0 | 92,8 | 106,8 | 139,4 |
| Ausgaben für die Jugendhilfeverwaltung | 100,0 | 106,4 | 91,9 | 46,5 |
| Ausgaben insgesamt | 100,0 | 108,5 | 122,6 | 169,8 |
| darunter Oberste Bundesjugendbehörde | 100,0 | 105,3 | 147,6 | 218,3 |

¹ Die Angaben zu den finanziellen Aufwendungen für die allgemeine Förderung der Familie können ab 2009 nicht mehr differenziert ausgewiesen werden. Für 2010 werden diese Mittel bei den „Sonstigen Ausgaben“ mit erfasst.

² Hilfen zur Erziehung, Hilfe für junge Volljährige und Inobhutnahme (ab 1997 einschließl. Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche).

³ Einschließlich der Unterbringung von Vätern mit Kind(ern).

Tabelle A9-2

**Personal, Einrichtungen und verfügbare Plätze in Kindertageseinrichtungen
(Westdeutschland¹; 1974 bis 2011; Angaben absolut, in Prozent, Indexentwicklung)**

| | 1974 | | 1990 | | 2002 | | 2007 ^s | | 2011 ^s | |
|------------------------------------|---------|------|---------|-------|---------|--------|-------------------|---------|-------------------|---------|
| | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % |
| Personal ² | 112.767 | 100 | 185.065 | 164,1 | 308.882 | 273,9 | 347.737 | 308,4 | 421.225 | 373,5 |
| Vollzeitfälle ² | 99.730 | 100 | 153.642 | 154,1 | 248.174 | 248,8 | 253.693 | 254,4 | 311.739 | 312,6 |
| Frauen | 111.218 | 98,6 | 179.174 | 96,8 | 297.019 | 96,2 | 288.711 | 96,5 | 349.308 | 95,9 |
| Männer | 1.549 | 1,4 | 5.891 | 3,2 | 11.863 | 3,8 | 10.539 | 3,5 | 14.831 | 4,1 |
| < 25 Jahre | 51.983 | 46,1 | 45.563 | 24,6 | 54.840 | 17,8 | 40.540 | 13,5 | 49.561 | 13,6 |
| 25–40 Jahre | 39.109 | 34,7 | 96.490 | 52,1 | 119.663 | 38,7 | 109.976 | 36,8 | 129.062 | 35,4 |
| 40–60 Jahre | 18.944 | 16,8 | 41.399 | 22,4 | 130.802 | 42,3 | 145.727 | 48,7 | 178.710 | 49,1 |
| > 60 Jahre | 2.731 | 2,4 | 1.613 | 0,9 | 3.577 | 1,2 | 3.007 | 1,0 | 6.806 | 1,9 |
| Vollzeit ⁹ | 87.360 | 77,5 | 124.459 | 67,3 | 152.693 | 49,4 | 132.425 | 44,3 | 158.944 | 43,6 |
| Teilzeit ⁹ | 24.295 | 21,5 | 56.874 | 30,7 | 146.526 | 47,4 | 155.630 | 52,0 | 205.195 | 56,4 |
| Nebentätigkeit ⁹ | 1.112 | 1,0 | 3.732 | 2,0 | 9.663 | 3,1 | 11.195 | 3,7 | | |
| Öffentliche Träger | / | / | 62.642 | 33,8 | 118.058 | 38,2 | 115.027 | 33,1 | 130.765 | 31,0 |
| Freie Träger | / | / | 121.223 | 65,5 | 189.600 | 61,4 | 230.768 | 66,4 | 285.885 | 67,9 |
| Privatgewerbl. Träger | / | / | 1.200 | 0,6 | 1.224 | 0,4 | 1.942 | 0,6 | 4.575 | 1,1 |
| ErzieherInnen ^{2,3} | 43.082 | 100 | 104.746 | 243,1 | 187.848 | 436,0 | 201.977 | 468,8 | 247.877 | 575,4 |
| Soz.päd./Soz.arb FH ^{2,3} | 1.498 | 100 | 4.215 | 281,4 | 7.358 | 491,2 | 8.190 | 546,7 | 11.101 | 741,1 |
| Dipl.-PädagogInnen ² | / | / | 905 | 511,3 | 1.876 | 1059,9 | 2.653 | 1.498,9 | 3.775 | 2.132,8 |
| KinderpflegerInnen ^{2,5} | 24.753 | 100 | 29.637 | 119,7 | 49.017 | 198,0 | 49.780 | 201,1 | 57.888 | 233,9 |
| Verberuflichung ⁶ | 78.348 | 69,5 | 153.643 | 83,0 | 271.489 | 87,9 | 277.895 | 92,9 | 340.781 | 93,6 |
| Verfachlichung A ⁶ | 69.426 | 61,6 | 140.114 | 75,7 | 248.022 | 80,3 | 264.777 | 88,5 | 324.027 | 89,0 |
| Verfachlichung B ⁶ | 44.673 | 39,6 | 110.477 | 59,7 | 197.082 | 63,8 | 212.820 | 71,1 | 262.753 | 72,2 |
| Akademi-sierung ⁶ | 2.138 | 1,9 | 6.377 | 3,4 | 10.881 | 3,5 | 12.854 | 4,3 | 17.761 | 4,9 |
| Professionalisierung ⁶ | 1.498 | 1,3 | 5.120 | 2,8 | 9.234 | 3,0 | 10.200 | 3,4 | 13.928 | 3,8 |
| Krippe | 4.479 | 4,0 | 6.943 | 3,8 | 3.885 | 1,3 | 3.110 | 1,0 | 6.976 | 1,9 |
| Kindergarten | 100.047 | 88,7 | 150.845 | 81,5 | 194.363 | 62,9 | 159.278 | 53,2 | 155.803 | 42,8 |
| Hort | 8.241 | 7,3 | 14.521 | 7,8 | 11.245 | 3,6 | 9.313 | 3,1 | 11.481 | 3,2 |

noch Tabelle A9-2

| | 1974 | | 1990 | | 2002 | | 2007 ^s | | 2011 ^s | |
|------------------------------------|-----------|-----|-----------|-------|-----------|-------|-------------------|-------|-------------------|-------|
| | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % |
| Kombi-Einrichtungen ⁷ | / | / | 12.756 | 6,9 | 99.389 | 32,2 | 127.549 | 42,6 | 189.877 | 52,1 |
| Zahl d. Einrichtungen ² | 24.208 | 100 | 32.905 | 135,9 | 39.474 | 163,1 | 40.286 | 166,4 | 42.858 | 177,0 |
| Plätze ² | 1.532.206 | 100 | 1.750.563 | 114,3 | 2.505.360 | 163,5 | 2.499.141 | 163,1 | 2.601.304 | 169,8 |
| Verhältniszahlen | | | | | | | | | | |
| Vollzeitfälle pro Einrichtung | 4,1 | | 4,7 | | 6,3 | | 6,3 | | 7,3 | |
| Plätze pro Vollzeitfall | 15,4 | | 11,4 | | 10,0 | | 9,9 | | 8,3 | |
| Plätze pro Einrichtung | 63 | | 53 | | 63,5 | | 62,0 | | 60,7 | |

¹ Für die Erhebungsjahre 1974 und 1990 beinhalten die Ergebnisse für Westdeutschland auch die für Berlin-West. Ab 2002 umfassen die Resultate für Westdeutschland auch die Ergebnisse für Berlin insgesamt.

² In dieser Reihe sind in der Prozent-Spalte der Index aufgeführt 1974 = 100. Bei den Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen bezieht sich die Indexentwicklung auf den Ausgangswert des Jahres 1982 (1982 = 100), da 1974 noch keine Angaben zu dieser Berufsgruppe erhoben wurden.

³ Erzieherinnen und Erzieher sowie Heilpädagoginnen und Heilpädagogen mit Fachschulabschluss.

⁴ Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter sowie Heilpädagoginnen und -pädagogen (FH).

⁵ Kinderpflegerinnen, Kinderpfleger, Assistentinnen und Assistenten im Sozialwesen sowie sonstige soziale/sozialpädagogische Kurzausbildungen.

⁶ Verberuflichung: Tätige Personen, die über eine (wie auch immer geartete) Berufsausbildung verfügen; Verfächlichung A: Tätige Personen, die über eine fachlich einschlägige, sozialpädagogische Ausbildung verfügen; Verfächlichung B: wie Verfächlichung A, aber ohne Kinderpflegerinnen und Kinderpfleger; Akademisierung: Tätige Personen, die über irgendeinen Hochschulabschluss verfügen; Professionalisierung: Fachkräfte mit einschlägigem Hochschulabschluss.

⁷ Kombi-Einrichtungen = Einrichtungen mit einem Angebot an Plätzen für Kinder mehrerer Altersgruppen, zumeist in altersgemischten Gruppen.

⁸ Aufgrund einer Umstellung der Standardergebnistabellen des Statistischen Bundesamtes können für die Jahre 2007 und 2011 die Merkmale zum Personal nach Geschlecht, Altersgruppe, Beschäftigungsumfang, Berufsausbildungsabschluss, Qualifikationsniveau, Einrichtungsart nur noch ohne das Personal in hauswirtschaftlichen und technischen Arbeitsbereichen ausgewiesen und prozentuiert werden (2007: N = 299 250; 2011: N = 364 139). Beim Merkmal Art des Trägers wiederum steht nur die Angabe für das gesamte Personal einschließlich Hauswirtschaft und Technik zur Verfügung (2007: N = 347 737; 2011: N = 421 225).

⁹ Für die Jahre 1974 und 1990 wird nicht der wöchentliche Beschäftigungsumfang pro tätiger Person in den Kindertageseinrichtungen erfasst. Die Angaben zur Vollzeit- und Teilzeittätigkeit sowie Nebenberuflichkeit können somit aus einer Abfrage zum Beschäftigungsumfang gemessen an der Öffnungszeit der Einrichtung nur abgeschätzt werden. Ab 2011 wird das Merkmal Nebentätigkeit für das Personal in den Kindertageseinrichtungen nicht mehr gesondert erfasst. Die Personengruppe mit diesem Tätigkeitsmerkmal wird daher unter Teilzeittätigkeit subsumiert.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen für Kinder, verschiedene Jahrgänge; Zusammenstellung und Berechnung Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

Tabelle A9-3

**Personal, Einrichtungen und verfügbare Plätze in Kindertageseinrichtungen
(Ostdeutschland¹; 1991 bis 2011; Angaben absolut und in Prozent, Indexentwicklung)**

| | 1991 | | 2002 | | 2007 ⁸ | | 2011 ⁸ | |
|------------------------------------|-----------|------|---------|-------|-------------------|-------|-------------------|-------|
| | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % |
| Personal ² | 176.591 | 100 | 70.841 | 40,1 | 77.810 | 44,1 | 91.698 | 51,9 |
| Vollzeitfälle ² | 161.277 | 100 | 56.198 | 34,8 | 60.978 | 37,8 | 74.305 | 46,1 |
| Frauen | 169.548 | 96,0 | 68.199 | 96,3 | 65.824 | 98,4 | 76.800 | 96,8 |
| Männer | 7.043 | 4,0 | 2.642 | 3,7 | 1.098 | 1,6 | 2.521 | 3,2 |
| < 25 Jahre | 17.740 | 10,0 | 2.544 | 3,6 | 2.929 | 4,4 | 5.855 | 7,4 |
| 25 bis 40 Jahre | 90.748 | 51,4 | 19.415 | 27,4 | 15.940 | 23,8 | 17.948 | 22,6 |
| 40 bis 60 Jahre | 67.691 | 38,3 | 47.543 | 67,1 | 46.785 | 69,9 | 52.664 | 66,4 |
| > 60 Jahre | 412 | 0,2 | 1.339 | 1,9 | 1.268 | 1,9 | 2.854 | 3,6 |
| Vollzeit ⁹ | 145.988 | 82,7 | 14.412 | 20,3 | 11.900 | 17,8 | 18.977 | 23,9 |
| Teilzeit ⁹ | 30.562 | 17,3 | 55.715 | 78,6 | 54.286 | 81,1 | 60.344 | 76,1 |
| Nebentätigkeit ⁹ | 41 | 0,0 | 714 | 1,0 | 736 | 1,1 | | |
| Öffentliche Träger | 169.855 | 96,2 | 37.862 | 53,4 | 34.596 | 44,5 | 36.541 | 39,8 |
| Freie Träger | 6.736 | 3,8 | 32.178 | 45,4 | 42.486 | 54,6 | 54.036 | 58,9 |
| Privatgewerbliche Träger | / | / | 801 | 1,1 | 728 | 0,9 | 1.121 | 1,2 |
| ErzieherInnen ^{2,3} | 108.079 | 100 | 58.644 | 54,3 | 60.280 | 55,8 | 68.382 | 63,3 |
| Soz.päd./arb. (FH) ^{2,4} | 347 | 100 | 393 | 113,3 | 1.165 | 335,7 | 2.442 | 703,7 |
| Dipl.-PädagogInnen ² | 730 | 100 | 203 | 27,8 | 423 | 57,9 | 782 | 107,1 |
| KinderpflegerInnen ^{2,5} | 3.937 | 100 | 668 | 17,0 | 752 | 19,1 | 943 | 24,0 |
| Verberuflichung ⁶ | 155.940 | 88,3 | 68.640 | 96,9 | 65.659 | 98,1 | 77.378 | 97,6 |
| Verfachlichung A ⁶ | 113.143 | 64,1 | 60.739 | 85,7 | 63.833 | 95,4 | 74.819 | 94,3 |
| Verfachlichung B ⁶ | 109.207 | 61,8 | 58.970 | 83,2 | 61.868 | 92,4 | 71.606 | 90,3 |
| Akademisierung ⁶ | 2.204 | 1,2 | 951 | 1,3 | 2.037 | 3,0 | 3.815 | 4,8 |
| Professionalisierung ⁶ | 1.077 | 0,6 | 596 | 0,8 | 1.425 | 2,1 | 3.003 | 3,8 |
| Krippe | 48.524 | 27,5 | 915 | 1,3 | 535 | 0,8 | 725 | 0,9 |
| Kindergarten | 79.324 | 44,9 | 3.036 | 4,3 | 5.291 | 7,9 | 4.559 | 5,7 |
| Hort | 13.516 | 7,7 | 5.488 | 7,7 | 6.528 | 9,8 | 9.298 | 11,7 |
| Kombi-Einrichtungen ⁷ | 35.227 | 19,9 | 61.402 | 86,7 | 54.568 | 81,5 | 64.739 | 81,6 |
| Zahl d. Einrichtungen ² | 19.127 | 100 | 8.543 | 44,7 | 8.366 | 43,7 | 8.626 | 45,1 |
| Plätze ² | 1.235.492 | 100 | 637.137 | 51,6 | 719.842 | 58,3 | 799.742 | 64,7 |

noch Tabelle A9-3

| | 1991 | 2002 | 2007 ^s | 2011 ^s |
|-------------------------------|------|------|-------------------|-------------------|
| Verhältniszahlen | | | | |
| Vollzeitfälle pro Einrichtung | 8,4 | 6,6 | 7,3 | 8,6 |
| Plätze pro Vollzeitfall | 7,7 | 11,3 | 11,8 | 10,8 |
| Plätze pro Einrichtung | 65,0 | 74,6 | 86,0 | 92,7 |

¹ Für das Ergebnis des Jahres 1991 werden hier auch die Befunde für Ost-Berlin mit berücksichtigt. Ab 2002 beinhalten die Resultate für Ostdeutschland keine Ergebnisse mehr für Berlin.

¹ In dieser Reihe sind in der Prozent-Spalte der Index aufgeführt 1991 = 100.

² Erzieherinnen und Erzieher sowie Heilpädagoginnen und Heilpädagogen mit Fachschulausbildung.

³ Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter sowie Heilpädagoginnen und Heilpädagogen mit Hochschulstudium.

⁴ Kinderpflegerinnen und Kinderpfleger, Assistentinnen und Assistenten im Sozialwesen sowie sonstige soziale/sozialpädagogische Kurzausbildungen.

⁵ Verberuflichung: Tätige Personen, die über eine (wie auch immer geartete) Berufsausbildung verfügen; Verfachlichung A: Tätige Personen, die über eine fachlich einschlägige, sozialpädagogische Ausbildung verfügen; Verfachlichung B: wie Verfachlichung A, aber ohne Kinderpflegerinnen und Kinderpfleger; Akademisierung: Tätige Personen, die über irgendeinen Hochschulabschluss verfügen; Professionalisierung: Fachlich einschlägig ausgebildete Fachkräfte mit Hochschulabschluss.

⁶ Kombi-Einrichtungen = Einrichtungen mit einem Angebot an Plätzen für Kinder mehrerer Altersgruppen, zumeist in altersgemischten Gruppen.

⁷ Aufgrund einer Umstellung der Standardergebnistabellen des Statistischen Bundesamtes können für die Jahre 2007 und 2011 die Merkmale zum Personal nach Geschlecht, Altersgruppe, Beschäftigungsumfang, Berufsausbildungsabschluss, Qualifikationsniveau, Einrichtungsart nur noch für das Personal ohne das in hauswirtschaftlichen und technischen Arbeitsbereichen ausgewiesen und prozentuiert werden (2007: N = 66.922; 2011: N = 79.321). Beim Merkmal Art des Trägers steht wiederum nur die Angabe für das gesamte Personal einschließlich Hauswirtschaft und Technik zur Verfügung (2007: N = 77.810; 2011: N = 91.698).

⁸ Für die Jahre 1974 und 1990 wird nicht der wöchentliche Beschäftigungsumfang pro tätiger Person in den Kindertageseinrichtungen erfasst. Die Angaben zur Vollzeit- und Teilzeittätigkeit sowie Nebenberuflichkeit können somit aus einer Abfrage zum Beschäftigungsumfang gemessen an der Öffnungszeit der Einrichtung nur abgeschätzt werden. Ab 2011 wird das Merkmal Nebentätigkeit für das Personal in Kindertageseinrichtungen nicht mehr gesondert erfasst. Die Personengruppe mit diesem Tätigkeitsmerkmal wird daher unter Teilzeittätigkeit subsumiert.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen für Kinder, verschiedene Jahrgänge; Zusammenstellung und Berechnung Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

Tabelle A10-1

**Ausgaben der öffentlichen Gebietskörperschaften für Mutter-Kind-Einrichtungen
sowie die Unterbringung von Müttern¹ mit ihren Kindern
(Deutschland; 1995 bis 2010; Angaben in 1 000 Euro sowie
im Verhältnis zu den unter 6-Jährigen)**

| | Ausgaben (in 1.000 €) insgesamt | Ausgaben pro unter 6-Jährigen² |
|------|--|--|
| 1995 | 36.507 | 7,32 |
| 1996 | 33.040 | 6,81 |
| 1997 | 38.873 | 8,09 |
| 1998 | 38.986 | 8,20 |
| 1999 | 65.607 | 13,87 |
| 2000 | 75.006 | 15,90 |
| 2001 | 67.345 | 14,34 |
| 2002 | 68.211 | 14,75 |
| 2003 | 92.659 | 20,50 |
| 2004 | 97.821 | 22,06 |
| 2005 | 108.464 | 24,96 |
| 2006 | 106.241 | 25,03 |
| 2007 | 118.711 | 28,32 |
| 2008 | 143.894 | 34,64 |
| 2009 | 158.130 | 38,41 |
| 2010 | 171.408 | 41,81 |

¹ Hier mitgemeint sind ebenfalls Unterbringungen von Vätern mit ihren Kindern.

² Die Pro-Kopf-Ausgaben werden gebildet aus der Summe der finanziellen Aufwendungen insgesamt geteilt durch die Anzahl der unter 6-Jährigen in der Bevölkerung.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Ausgaben und Einnahmen, verschiedene Jahrgänge; Zusammenstellung und Berechnung Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

Tabelle A10-2

Ausgaben der öffentlichen Gebietskörperschaften für Mutter-Kind-Einrichtungen sowie die Unterbringung von Müttern¹ mit ihren Kindern (Bundesländer; 2010)²

| | Ausgaben in 1.000 €... | | | Verteilung der Ausgaben bezogen auf ... (in %) | | Ausgaben insgesamt 6-Jährigen in Euro ³ |
|---------------------|------------------------|-----------------------|-------------------|--|---------------|--|
| | ... insgesamt | ... für Einrichtungen | ... für Maßnahmen | ... Einrichtungen | ... Maßnahmen | |
| Baden-Württemberg | 14.466 | 789 | 13.677 | 5,5 | 94,5 | 25,96 |
| Bayern | 12.906 | 626 | 12.280 | 4,9 | 95,1 | 20,03 |
| Berlin | 20.746 | 0 | 20.746 | 0,0 | 100,0 | 111,96 |
| Brandenburg | 6.910 | 287 | 6.623 | 4,2 | 95,8 | 59,64 |
| Bremen | 2.272 | 0 | 2.272 | 0,0 | 100,0 | 70,34 |
| Hamburg | 7.464 | 0 | 7.464 | 0,0 | 100,0 | 77,41 |
| Hessen | 15.017 | 95 | 14.922 | 0,6 | 99,4 | 48,02 |
| Mecklenburg-Vorp. | 2.176 | 0 | 2.176 | 0,0 | 100,0 | 28,22 |
| Niedersachsen | 13.668 | 52 | 13.616 | 0,4 | 99,6 | 34,77 |
| Nordrhein-Westfalen | 40.889 | 121 | 40.768 | 0,3 | 99,7 | 45,42 |
| Rheinland-Pfalz | 5.876 | 171 | 5.705 | 2,9 | 97,1 | 30,31 |
| Saarland | 3.322 | 0 | 3.322 | 0,0 | 100,0 | 76,97 |
| Sachsen | 10.634 | 104 | 10.530 | 1,0 | 99,0 | 52,50 |
| Sachsen-Anhalt | 3.270 | 0 | 3.270 | 0,0 | 100,0 | 31,73 |
| Schleswig-Holstein | 7.057 | 0 | 7.057 | 0,0 | 100,0 | 50,27 |
| Thüringen | 4.734 | 0 | 4.734 | 0,0 | 100,0 | 46,45 |
| Deutschland | 171.408 | 2.245 | 169.164 | 1,3 | 98,7 | 41,81 |

¹ Hier mit gemeint sind ebenfalls Unterbringungen von Vätern mit ihren Kindern.

² Bei den Ausgaben für „Mutter-Kind-Einrichtungen“ ist zu unterscheiden zwischen den unmittelbaren finanziellen Aufwendungen für die Einrichtung sowie die Ausgaben für die Maßnahmen. Diesbezüglich ist zwischen 1995 und 2009 eine Verschiebung hin zu den maßnahmenbezogenen Aufwendungen zu beobachten. Dies deutet auf eine Änderung der Finanzierungsmodalitäten in diesem Bereich hin.

³ Die Pro-Kopf-Ausgaben werden gebildet aus der Summe der finanziellen Aufwendungen insgesamt – Ausgaben für Einrichtungen und Maßnahmen – geteilt durch die Anzahl der unter 6-Jährigen in der Bevölkerung.

Quelle: Statistisches Bundesamt 2012i; Zusammenstellung und Berechnung Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

Tabelle A10-3

**Beratungsstellen und hier tätige Personen für die Kinder- und Jugendhilfe
(Deutschland; 1994 bis 2010; Angaben absolut)¹**

| | 1994 | 1998 | 2002 | 2006 | 2010 |
|---|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| Einrichtungen | | | | | |
| Erziehungs- u. Familienberatungsstelle | 1.694 | 1.240 | 1.310 | 1.379 | 1.765 |
| Ehe- und Lebensberatungsstelle ² | / | 270 | 218 | 229 | 221 |
| Drogen- und Suchtberatungsstelle | 435 | 443 | 377 | 337 | 292 |
| Insgesamt | 2.129 | 1.953 | 1.905 | 1.945 | 2.278 |
| Tätige Personen | | | | | |
| Erziehungs- u. Familienberatungsstelle | 10.070 | 7.746 | 8.200 | 9.478 | 12.265 |
| Ehe- und Lebensberatungsstelle ² | / | 1.245 | 1.097 | 1.206 | 1.156 |
| Drogen- und Suchtberatungsstelle | 2.288 | 2.557 | 1.998 | 1.936 | 1.786 |
| Insgesamt | 12.358 | 11.548 | 11.295 | 12.620 | 15.207 |

¹ Ohne sogenannte „Jugendberatungsstellen gem. § 11 SGB VIII“.

² Angaben zu den Ehe- und Lebensberatungsstellen werden erst seit 1998 differenziert erhoben. Für 1994 wurden die Ehe- und Lebensberatungsstellen noch mit bei den Erziehungs- und Familienberatungsstellen erhoben.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Einrichtungen und tätige Personen (ohne Tageseinrichtungen), verschiedene Jahrgänge; Zusammenstellung und Berechnung Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

Tabelle A10-4

**Entwicklung der Erziehungsberatung gem. § 28 SGB VIII (einschl. der Hilfen für junge Volljährige)
(Deutschland; 1995 bis 2010; Angaben absolut (beendete Leistungen)
und bezogen auf 10 000 der unter 21-Jährigen)¹**

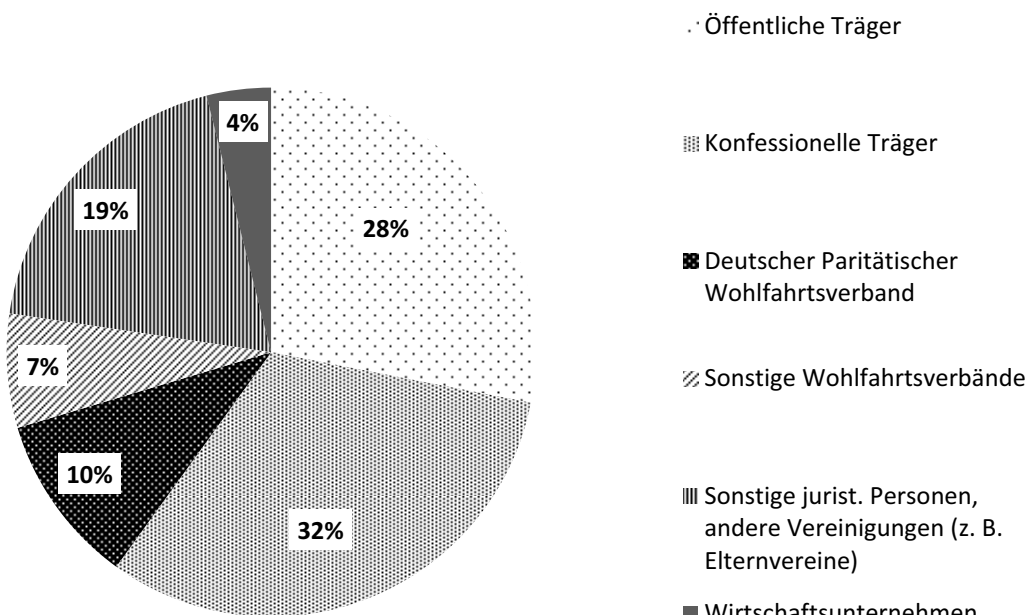
| | Anzahl der Hilfen (absolut) | Inanspruchnahme pro 10.000 der unter 21-Jährigen | Bevölkerung im Alter von unter 21 Jahren |
|------|-----------------------------|---|---|
| 1995 | 229.867 | 124,4 | 18.477.727 |
| 2000 | 274.573 | 149,6 | 18.353.080 |
| 2005 | 309.357 | 177,5 | 17.425.321 |
| 2010 | 316.208 | 196,8 | 16.068.694 |

¹ Bei der Erziehungsberatung werden lediglich die beendeten Hilfen berücksichtigt. Erst seit 2007 werden bei den Hilfen gem. § 28 SGB VIII auch die zum 31.12. eines Jahres andauernden Hilfen erfasst. Im Sinne der Vergleichbarkeit werden für 2010 ebenfalls nur die beendeten Hilfen aufgeführt.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Erzieherische Hilfen, Eingliederungshilfen, Hilfen für junge Volljährige, verschiedene Jahrgänge; Zusammenstellung und Berechnung Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

Abbildung A10-1

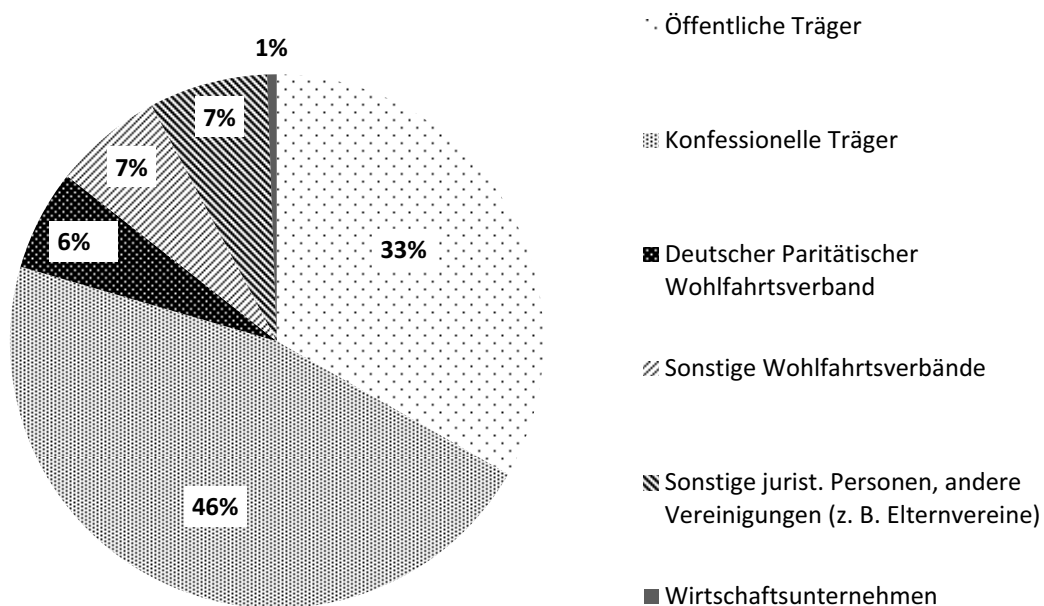
Plätze in Kindertageseinrichtungen für unter 3-Jährige nach Trägern, Westdeutschland (2011)



Quelle: Statistisches Bundesamt 2012j; Zusammenstellung und Berechnung: Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

Abbildung A10-2

Plätze in Kindertageseinrichtungen für 3- bis 6-Jährige nach Trägern, Westdeutschland (2011)



Quelle: Statistisches Bundesamt 2012j; Zusammenstellung und Berechnung: Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

Tabelle A10-5

Kinder im Alter von unter 3 Jahren in Tageseinrichtungen und Kindertagespflege¹
(Bundesländer; 2006 und 2012; Angaben absolut, Inanspruchnahmequote in Prozent)

| | Anzahl der Kinder | | | | | | Inanspruchnahmequote bezogen auf 100 der unter 3-Jährigen | | | | | |
|-----------------------------|-------------------|---------|--------------------|---------|-------------|--------|---|------|--------------------|------|-------------|------|
| | Insgesamt | | Tageseinrichtungen | | Tagespflege | | Insgesamt | | Tageseinrichtungen | | Tagespflege | |
| | 2006 | 2012 | 2006 | 2012 | 2006 | 2012 | 2006 | 2012 | 2006 | 2012 | 2006 | 2012 |
| | | | | | | | | | | | | |
| Baden-Württemberg | 25.414 | 62.732 | 21.193 | 54.272 | 4.221 | 8.460 | 8,7 | 23,1 | 7,3 | 20,0 | 1,5 | 3,1 |
| Bayern | 27.234 | 73.003 | 24.291 | 66.241 | 2.943 | 6.762 | 8,2 | 23,0 | 7,3 | 20,8 | 0,9 | 2,1 |
| Berlin | 32.398 | 41.820 | 29.437 | 37.725 | 2.961 | 4.095 | 37,8 | 42,6 | 34,4 | 38,4 | 3,5 | 4,2 |
| Brandenburg | 22.467 | 30.708 | 19.902 | 26.410 | 2.565 | 4.298 | 40,4 | 53,4 | 35,8 | 45,9 | 4,6 | 7,5 |
| Bremen | 1.476 | 3.432 | 1.198 | 2.737 | 278 | 695 | 9,2 | 21,2 | 7,4 | 16,9 | 1,7 | 4,3 |
| Hamburg | 9.762 | 17.738 | 7.705 | 15.480 | 2.057 | 2.258 | 21,0 | 35,8 | 16,6 | 31,2 | 4,4 | 4,6 |
| Hessen | 14.525 | 36.729 | 12.515 | 29.917 | 2.010 | 6.812 | 9,0 | 23,7 | 7,7 | 19,3 | 1,2 | 4,4 |
| Mecklenburg-Vorpommern | 16.507 | 21.025 | 12.960 | 16.139 | 3.547 | 4.886 | 43,1 | 53,6 | 33,9 | 41,1 | 9,3 | 12,5 |
| Niedersachsen | 10.669 | 41.772 | 9.406 | 32.094 | 1.263 | 9.678 | 5,1 | 22,1 | 4,5 | 17,0 | 0,6 | 5,1 |
| Nordrhein-Westfalen | 30.480 | 79.118 | 24.925 | 55.697 | 5.555 | 23.421 | 6,5 | 18,1 | 5,3 | 12,7 | 1,2 | 5,4 |
| Rheinland-Pfalz | 9.527 | 25.589 | 8.949 | 23.556 | 578 | 2.033 | 9,4 | 27,0 | 8,8 | 24,9 | 0,6 | 2,1 |
| Saarland | 2.331 | 4.670 | 2.253 | 4.195 | 78 | 475 | 10,2 | 22,1 | 9,9 | 19,8 | 0,3 | 2,2 |
| Sachsen | 32.780 | 48.244 | 30.632 | 42.408 | 2.148 | 5.836 | 33,5 | 46,4 | 31,3 | 40,8 | 2,2 | 5,6 |
| Sachsen-Anhalt | 25.733 | 29.559 | 25.568 | 29.080 | 165 | 479 | 50,2 | 57,5 | 49,9 | 56,6 | 0,3 | 0,9 |
| Schleswig-Holstein | 5.455 | 16.295 | 4.263 | 11.425 | 1.192 | 4.870 | 7,5 | 24,2 | 5,9 | 17,0 | 1,6 | 7,2 |
| Thüringen | 19.259 | 25.774 | 18.697 | 24.800 | 562 | 974 | 37,9 | 49,8 | 36,8 | 47,9 | 1,1 | 1,9 |
| Ostdeutschland (o. Berlin) | 116.746 | 155.310 | 107.759 | 138.837 | 8.987 | 16.473 | 39,7 | 51,1 | 36,7 | 45,7 | 3,1 | 5,4 |
| Westdeutschland (o. Berlin) | 136.873 | 361.078 | 116.698 | 295.614 | 20.175 | 65.464 | 7,9 | 22,3 | 6,8 | 18,2 | 1,2 | 4,0 |
| Deutschland | 286.017 | 558.208 | 253.894 | 472.176 | 32.123 | 86.032 | 13,6 | 27,6 | 12,1 | 23,4 | 1,5 | 4,3 |

¹ Kinder in Kindertagespflege, die nicht zusätzlich eine Kindertageseinrichtung besuchen.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe, Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und öffentlich geförderter Kindertagespflege, verschiedene Jahrgänge; Berechnungen der Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

Tabelle A10-6

**Kinder im Alter von unter drei Jahren in Kindertageseinrichtungen nach Betreuungszeiten
(Bundesländer¹; 2006 und 2012; Angaben absolut, Anteile in Prozent)**

| | Durchschnittlich vereinbarte Betreuungszeit pro Tag ... | | | | | | | | | | | | Insgesamt | |
|----------------|---|------|--------|------|---------------------------------|------|---------|------|------------------------|------|---------|------|-----------|---------|
| | ... bis zu 5 Stunden | | | | ... mehr als 5 bis zu 7 Stunden | | | | ... mehr als 7 Stunden | | | | 2006 | 2012 |
| | 2006 | | 2012 | | 2006 | | 2012 | | 2006 | | 2012 | | abs. | abs. |
| | abs. | % | abs. | % | abs. | % | abs. | % | abs. | % | abs. | % | abs. | abs. |
| SH | 2.231 | 52,3 | 3.121 | 27,3 | 825 | 19,4 | 3.417 | 29,9 | 1.207 | 28,3 | 4.887 | 42,8 | 4.263 | 11.425 |
| HH | 961 | 12,5 | 1.151 | 7,4 | 2.615 | 33,9 | 4.677 | 30,2 | 4.129 | 53,6 | 9.652 | 62,4 | 7.705 | 15.480 |
| NI | 4.604 | 48,9 | 11.336 | 35,3 | 2.134 | 22,7 | 9.172 | 28,6 | 2.668 | 28,4 | 11.586 | 36,1 | 9.406 | 32.094 |
| HB | 436 | 36,4 | 557 | 20,4 | 326 | 27,2 | 702 | 25,6 | 436 | 36,4 | 1.478 | 54,0 | 1.198 | 2.737 |
| NW | 6.479 | 26,0 | 7.469 | 13,4 | 7.275 | 29,2 | 18.082 | 32,5 | 11.171 | 44,8 | 30.146 | 54,1 | 24.925 | 55.697 |
| HE | 3.943 | 31,5 | 4.567 | 15,3 | 3.918 | 31,3 | 8.020 | 26,8 | 4.654 | 37,2 | 17.330 | 57,9 | 12.515 | 29.917 |
| RP | 2.448 | 27,4 | 1.199 | 5,1 | 3.837 | 42,9 | 8.576 | 36,4 | 2.664 | 29,8 | 13.781 | 58,5 | 8.949 | 23.556 |
| BW | 6.524 | 30,8 | 12.095 | 22,3 | 9.701 | 45,8 | 25.336 | 46,7 | 4.968 | 23,4 | 16.841 | 31,0 | 21.193 | 54.272 |
| BY | 9.267 | 38,1 | 25.386 | 38,3 | 8.684 | 35,7 | 20.905 | 31,6 | 6.340 | 26,1 | 19.950 | 30,1 | 24.291 | 66.241 |
| SL | 466 | 20,7 | 169 | 4,0 | 928 | 41,2 | 1.061 | 25,3 | 859 | 38,1 | 2.965 | 70,7 | 2.253 | 4.195 |
| BE | 4.175 | 14,2 | 3.188 | 8,5 | 8.651 | 29,4 | 8.923 | 23,7 | 16.611 | 56,4 | 25.614 | 67,9 | 29.437 | 37.725 |
| BB | 1.311 | 6,6 | 603 | 2,3 | 6.294 | 31,6 | 7.368 | 27,9 | 12.297 | 61,8 | 18.439 | 69,8 | 19.902 | 26.410 |
| MV | 1.551 | 12,0 | 503 | 3,1 | 4.472 | 34,5 | 4.736 | 29,3 | 6.937 | 53,5 | 10.900 | 67,5 | 12.960 | 16.139 |
| SN | 4.041 | 13,2 | 2.352 | 5,5 | 6.945 | 22,7 | 6.936 | 16,4 | 19.646 | 64,1 | 33.120 | 78,1 | 30.632 | 42.408 |
| ST | 11.064 | 43,3 | 9.460 | 32,5 | 991 | 3,9 | 679 | 2,3 | 13.513 | 52,9 | 18.941 | 65,1 | 25.568 | 29.080 |
| TH | 2.284 | 12,2 | 1.411 | 5,7 | 977 | 5,2 | 1.968 | 7,9 | 15.436 | 82,6 | 21.421 | 86,4 | 18.697 | 24.800 |
| O ¹ | 20.251 | 18,8 | 14.329 | 10,3 | 19.679 | 18,3 | 21.687 | 15,6 | 67.829 | 62,9 | 102.821 | 74,1 | 107.759 | 138.837 |
| W ¹ | 37.359 | 32,0 | 67.050 | 22,7 | 40.243 | 34,5 | 99.948 | 33,8 | 39.096 | 33,5 | 128.616 | 43,5 | 116.698 | 295.614 |
| D | 61.785 | 24,3 | 84.567 | 17,9 | 68.573 | 27,0 | 130.558 | 27,7 | 123.536 | 48,7 | 257.051 | 54,4 | 253.894 | 472.176 |

¹ Angaben für Ostdeutschland (O) und Westdeutschland (W) jeweils ohne Berlin. Länderabkürzungen: SH = Schleswig-Holstein, HH = Hamburg, NI = Niedersachsen, HB = Bremen, NW = Nordrhein-Westfalen, HE = Hessen, RP = Rheinland-Pfalz, BW = Baden-Württemberg, BY = Bayern, SL = Saarland, BE = Berlin, BB = Brandenburg, MV = Mecklenburg-Vorpommern, SN = Sachsen, ST = Sachsen-Anhalt, TH = Thüringen, OD = Ostdeutschland (ohne Berlin), WD = Westdeutschland (einschl. Berlin), D = Deutschland.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe, Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und öffentlich geförderter Kindertagespflege, verschiedene Jahrgänge; Zusammenstellung und Berechnung der Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik Tabelle A10-7

Tabelle A10-7

**Kinder im Alter von 3 bis unter 6 Jahren in Tageseinrichtungen und Kindertagespflege¹
sowie Kinder im Alter von unter 6 Jahren in (vor-)schulischen Einrichtungen
(Bundesländer²; 2006 und 2011; Angaben absolut, Anteile in Prozent)**

| | Anzahl der Kinder | | | | | | Inanspruchnahmequote (in %) | | | | | | | | | |
|----------------|-------------------|-----------|--------------------|-----------|-------------|--------|---------------------------------|--------|-----------|------|--------------------|------|-------------|------|------------------------|------|
| | Insgesamt | | Tageseinrichtungen | | Tagespflege | | (Vor-) schulische Einrichtungen | | Insgesamt | | Tageseinrichtungen | | Tagespflege | | (Vor-)schulische Einr. | |
| | 2006 | 2011 | 2006 | 2011 | 2006 | 2011 | 2006 | 2011 | 2006 | 2011 | 2006 | 2011 | 2006 | 2011 | 2006 | 2011 |
| BW | 297.163 | 276.988 | 290.554 | 268.458 | 2.587 | 4.301 | 4.022 | 4.229 | 95,1 | 98,0 | 93,0 | 94,9 | 0,8 | 1,5 | 1,3 | 1,5 |
| BY | 303.430 | 295.022 | 302.087 | 293.001 | 995 | 1.766 | 348 | 255 | 85,1 | 90,7 | 84,7 | 90,1 | 0,3 | 0,5 | 0,1 | 0,1 |
| BE | 73.808 | 83.730 | 71.848 | 82.181 | 1.045 | 1.141 | 915 | 408 | 89,5 | 95,0 | 87,1 | 93,3 | 1,3 | 1,3 | 1,1 | 0,5 |
| BB | 52.509 | 55.509 | 52.010 | 54.897 | 400 | 549 | 99 | 63 | 91,5 | 95,9 | 90,6 | 94,8 | 0,7 | 0,9 | 0,2 | 0,1 |
| HB | 14.173 | 14.349 | 13.961 | 14.114 | 189 | 197 | 23 | 38 | 85,1 | 89,8 | 83,8 | 88,3 | 1,1 | 1,2 | 0,1 | 0,2 |
| HH | 38.472 | 43.723 | 33.832 | 38.648 | 1.219 | 1.058 | 3.421 | 4.017 | 86,3 | 93,3 | 75,9 | 82,5 | 2,7 | 2,3 | 7,7 | 8,6 |
| HE | 153.068 | 147.667 | 151.147 | 145.260 | 566 | 1.253 | 1.355 | 1.154 | 89,6 | 93,6 | 88,5 | 92,1 | 0,3 | 0,8 | 0,8 | 0,7 |
| MV | 35.154 | 35.996 | 34.455 | 35.445 | 674 | 541 | 25 | 10 | 91,8 | 95,8 | 89,9 | 94,4 | 1,8 | 1,4 | 0,1 | 0,0 |
| NI | 186.023 | 185.869 | 184.771 | 182.146 | 945 | 3.465 | 307 | 258 | 79,6 | 92,5 | 79,1 | 90,6 | 0,4 | 1,7 | 0,1 | 0,1 |
| NW | 429.683 | 425.084 | 425.666 | 418.260 | 2.057 | 4.302 | 1.960 | 2.522 | 84,2 | 93,2 | 83,4 | 91,7 | 0,4 | 0,9 | 0,4 | 0,6 |
| RP | 105.034 | 96.314 | 104.489 | 95.302 | 390 | 870 | 155 | 142 | 93,9 | 97,9 | 93,4 | 96,9 | 0,3 | 0,9 | 0,1 | 0,1 |
| SL | 23.559 | 20.886 | 23.465 | 20.762 | 94 | 124 | 0 | 0 | 94,0 | 95,3 | 93,7 | 94,7 | 0,4 | 0,6 | 0,0 | 0,0 |
| SN | 89.076 | 94.049 | 88.863 | 93.741 | 178 | 277 | 35 | 31 | 92,8 | 95,3 | 92,6 | 95,0 | 0,2 | 0,3 | 0,0 | 0,0 |
| ST | 48.525 | 48.285 | 48.432 | 48.185 | 51 | 86 | 42 | 14 | 91,2 | 95,1 | 91,1 | 94,9 | 0,1 | 0,2 | 0,1 | 0,0 |
| SH | 65.578 | 64.952 | 64.971 | 63.705 | 560 | 1.214 | 47 | 33 | 81,0 | 90,5 | 80,3 | 88,8 | 0,7 | 1,7 | 0,1 | 0,0 |
| TH | 48.806 | 48.383 | 48.770 | 48.328 | 21 | 40 | 15 | 15 | 94,9 | 96,9 | 94,9 | 96,8 | 0,0 | 0,1 | 0,0 | 0,0 |
| O ² | 274.070 | 282.222 | 272.530 | 280.596 | 1.324 | 1.493 | 216 | 133 | 92,5 | 95,7 | 92,0 | 95,2 | 0,4 | 0,5 | 0,1 | 0,0 |
| W ² | 1.616.183 | 1.570.854 | 1.594.943 | 1.539.656 | 9.602 | 18.550 | 11.638 | 12.648 | 86,8 | 93,6 | 85,6 | 91,8 | 0,5 | 1,1 | 0,6 | 0,8 |
| D | 1.964.061 | 1.936.806 | 1.939.321 | 1.902.433 | 11.971 | 21.184 | 12.769 | 13.189 | 87,6 | 94,0 | 86,5 | 92,3 | 0,5 | 1,0 | 0,6 | 0,6 |

¹ Kinder, die neben dem Besuch einer Tageseinrichtung auch eine Kindertagespflege nutzen, werden doppelt gezählt.

² Angaben für Ostdeutschland (O) und Westdeutschland (W) jeweils ohne Berlin. Länderabkürzungen: SH = Schleswig-Holstein, HH = Hamburg, NI = Niedersachsen, HB = Bremen, NW = Nordrhein-Westfalen, HE = Hessen, RP = Rheinland-Pfalz, BW = Baden-Württemberg, BY = Bayern, SL = Saarland, BE = Berlin, BB = Brandenburg, MV = Mecklenburg-Vorpommern, SN = Sachsen, ST = Sachsen-Anhalt, TH = Thüringen, OD = Ostdeutschland (ohne Berlin), WD = Westdeutschland (einschl. Berlin), D = Deutschland.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe, Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und öffentlich geförderter Kindertagespflege, verschiedene Jahrgänge; Zusammenstellung und Berechnung der Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

Tabelle A10-8

Betreuungsquote von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege (Westliche Bundesländer, Deutschland; 2009 und 2010; Anteile in Prozent bezogen auf die altersentsprechende Bevölkerung mit und ohne Migrationshintergrund)

| | mit Migrationshintergrund | | ohne Migrationshintergrund | |
|---------------------------------|---------------------------|------|----------------------------|------|
| | 2009 | 2010 | 2009 | 2010 |
| unter 6-Jährige zusammen | | | | |
| Baden-Württemberg | 53,6 | 55,7 | 58,4 | 58,0 |
| Bayern | 40,6 | 44,0 | 58,9 | 59,2 |
| Berlin | 55,2 | 56,7 | 74,4 | 72,9 |
| Hamburg | 44,6 | 47,2 | 58,6 | 60,4 |
| Hessen | 49,8 | 49,8 | 58,3 | 60,6 |
| Niedersachsen | 39,7 | 42,8 | 56,2 | 57,7 |
| Nordrhein-Westfalen | 47,3 | 48,9 | 55,4 | 56,3 |
| Rheinland-Pfalz | 52,2 | 55,9 | 60,9 | 60,4 |
| Schleswig-Holstein | 36,6 | 42,9 | 55,8 | 56,0 |
| Deutschland | 46,7 | 48,9 | 61,1 | 61,7 |
| unter 3-Jährige | | | | |
| Baden-Württemberg | 11,3 | 13,2 | 18,3 | 20,8 |
| Bayern | 9,4 | 12,0 | 18,6 | 21,2 |
| Berlin | 28,2 | 28,8 | 50,3 | 50,4 |
| Hamburg | 14,5 | 17,7 | 34,1 | 35,8 |
| Hessen | 10,0 | 11,5 | 20,2 | 24,3 |
| Niedersachsen | 6,1 | 8,0 | 14,4 | 18,8 |
| Nordrhein-Westfalen | 7,3 | 8,7 | 14,5 | 17,4 |
| Rheinland-Pfalz | 12,0 | 15,7 | 20,3 | 21,9 |
| Schleswig-Holstein | 6,6 | 8,0 | 17,0 | 21,1 |
| Deutschland | 10,5 | 12,2 | 24,8 | 27,7 |
| 3- bis unter 6-Jährige | | | | |
| Baden-Württemberg | 94,5 | 96,4 | 96,5 | 94,1 |
| Bayern | 72,3 | 74,3 | 96,8 | 96,8 |
| Berlin | 83,5 | 86,6 | 101,9 | 98,4 |
| Hamburg | 78,7 | 77,3 | 84,0 | 87,3 |
| Hessen | 87,4 | 86,4 | 95,8 | 96,8 |
| Niedersachsen | 75,6 | 79,3 | 93,2 | 92,9 |
| Nordrhein-Westfalen | 89,3 | 91,1 | 92,5 | 92,1 |
| Rheinland-Pfalz | 91,7 | 91,6 | 98,9 | 99,0 |
| Schleswig-Holstein | 68,7 | 84,1 | 90,8 | 87,4 |
| Deutschland | 83,6 | 85,7 | 95,6 | 94,9 |

Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und öffentlich geförderter Kindertagespflege, verschiedene Jahrgänge; Zusammenstellung und Berechnung Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

Tabelle A10-9

**Personal im Arbeitsbereich kulturelle Jugend(bildungs)arbeit nach Beschäftigungsstatus
(Deutschland; 1998 bis 2010; Angaben absolut, Verteilung in Prozent)**

| | Angaben absolut | | | | Verteilung in % | | | |
|------|---------------------|-------------------|-------------------|-----------------------------|---------------------|-------------------|-------------------|-----------------------------|
| | Personal insges. | davon Vollzeit | davon Teilzeit | davon im Neben- beruf | Personal insges. | davon Vollzeit | davon Teilzeit | davon im Neben- beruf |
| 1998 | 5.439 | 1.681 | 2.244 | 1.514 | 100,0 | 30,9 | 41,3 | 27,8 |
| 2002 | 4.297 | 1.351 | 1.452 | 1.494 | 100,0 | 31,4 | 33,8 | 34,8 |
| 2006 | 3.233 | 581 | 1.194 | 1.458 | 100,0 | 18,0 | 36,9 | 45,1 |
| 2010 | 3.947 | 687 | 1.467 | 1.793 | 100,0 | 17,4 | 37,2 | 45,4 |

Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Einrichtungen und tätige Personen (ohne Tageseinrichtungen), verschiedene Jahrgänge; Zusammenstellung und Berechnung Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

Tabelle A10-10

**Finanzielle Aufwendungen für das Arbeitsfeld Hilfen zur Erziehung nach Leistungssegmenten
(Deutschland; 1995 bis 2010; Angaben in 1 000 Euro, Verteilung in Prozent)**

| | Angaben in 1.000 Euro | | | | Verteilung in Prozent | | | Anteil der Hilfen für junge Volljährige ⁴ in Prozent |
|------|-----------------------|---------------------------------|--|--|---------------------------------|--|--|---|
| | Insgesamt | Erziehungsberatung ¹ | Familienunterstützende Hilfen ² | Familienersetzende Hilfen ³ | Erziehungsberatung ¹ | Familienunterstützende Hilfen ² | Familienersetzende Hilfen ³ | |
| 1995 | 3.976.363 | 258.383 | 389.588 | 3.328.393 | 6,5 | 9,8 | 83,7 | 8,5 |
| 1996 | 4.154.237 | 294.637 | 468.208 | 3.391.392 | 7,1 | 11,3 | 81,6 | 8,8 |
| 1997 | 4.344.582 | 282.266 | 582.087 | 3.480.229 | 6,5 | 13,4 | 80,1 | 8,2 |
| 1998 | 4.408.793 | 280.757 | 659.281 | 3.468.756 | 6,4 | 15,0 | 78,7 | 8,5 |
| 1999 | 4.554.937 | 291.073 | 777.540 | 3.486.324 | 6,4 | 17,1 | 76,5 | 8,5 |
| 2000 | 4.724.678 | 298.738 | 872.414 | 3.553.527 | 6,3 | 18,5 | 75,2 | 8,3 |
| 2001 | 4.938.440 | 309.860 | 983.230 | 3.645.351 | 6,3 | 19,9 | 73,8 | 8,1 |
| 2002 | 5.289.032 | 329.914 | 1.018.577 | 3.940.540 | 6,2 | 19,3 | 74,5 | 7,8 |
| 2003 | 5.386.966 | 322.097 | 1.105.864 | 3.959.005 | 6,0 | 20,5 | 73,5 | 8,3 |
| 2004 | 5.350.720 | 323.119 | 1.112.101 | 3.915.500 | 6,0 | 20,8 | 73,2 | 8,2 |
| 2005 | 5.368.746 | 340.646 | 1.159.464 | 3.868.636 | 6,3 | 21,6 | 72,1 | 8,1 |
| 2006 | 5.322.696 | 330.941 | 1.204.195 | 3.787.561 | 6,2 | 22,6 | 71,2 | 8,0 |
| 2007 | 5.549.813 | 324.461 | 1.303.797 | 3.921.554 | 5,8 | 23,5 | 70,7 | 8,0 |
| 2008 | 5.985.993 | 328.193 | 1.506.120 | 4.151.679 | 5,5 | 25,2 | 69,4 | 7,8 |
| 2009 | 6.566.872 | 339.692 | 1.784.998 | 4.442.182 | 5,2 | 27,2 | 67,6 | 7,5 |
| 2010 | 6.873.634 | 356.532 | 1.882.242 | 4.634.860 | 5,2 | 27,4 | 67,4 | 7,5 |

¹ Bei der Erziehungsberatung werden die finanziellen Aufwendungen für Beratungseinrichtungen sowie für die Durchführung von Leistungen der Erziehungsberatung berücksichtigt.

² Ausgaben für die Durchführung von familienunterstützenden und -ergänzenden Leistungen sind finanzielle Aufwendungen für ambulante und teilstationäre Hilfen zur Erziehung (§§ 27, 29-32, 35 SGB VIII) – ohne die Ausgaben für Hilfen für junge Volljährige.

³ Ausgaben für die Durchführung von familienersetzenden Hilfen zur Erziehung sind finanzielle Aufwendungen für Vollzeitpflegehilfen und Maßnahmen im Rahmen der Heimerziehung (§§ 33, 34 SGB VIII). Hier mit hinzugezählt sind die Ausgaben für die Durchführung von Hilfen für junge Volljährige insgesamt. Eine Differenzierung dieser Angaben nach Hilfearten ist auf der Datenbasis der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik nicht möglich.

⁴ Dargestellt wird der Anteil der finanziellen Aufwendungen für Leistungen gem. § 41 SGB VIII, also die Hilfen für junge Volljährige, am Gesamtbudget für die Hilfen zur Erziehung und die Hilfen für junge Volljährige insgesamt.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Ausgaben und Einnahmen, verschiedene Jahrgänge; Zusammenstellung und Berechnung Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

Tabelle A10-11

Entwicklung der Hilfen zur Erziehung gem. §§ 27ff. SGB VIII (einschl. der Hilfen für junge Volljährige) (Deutschland; 1995 bis 2010; Aufsummierung der zum 31. Dezember eines Jahres andauernden und innerhalb eines Jahres beendeten Leistungen, Angaben absolut und pro 10 000 der altersentsprechenden Bevölkerung)¹

| | Angaben absolut | | | | Angaben pro 10.000 der unter 21-Jährigen bzw. unter 18-Jährigen | | | |
|--|-----------------|---------|---------|---------|---|-------|-------|-------|
| | 1995 | 2000 | 2005 | 2010 | 1995 | 2000 | 2005 | 2010 |
| Hilfen gem. §§ 27 ff. SGB VIII (Hilfen) | 217.897 | 252.875 | 272.936 | 369.319 | 117,9 | 137,8 | 156,6 | 229,8 |
| Hilfen gem. §§ 27 ff. SGB VIII (Kinder) ¹ | 246.209 | 296.705 | 332.485 | 463.170 | 133,2 | 161,7 | 190,8 | 288,2 |
| Ambulante Hilfen (Hilfen) | 65.410 | 99.943 | 127.539 | 200.422 | 35,4 | 54,5 | 73,2 | 124,7 |
| Ambulante Hilfen (Kinder) ¹ | 93.722 | 143.773 | 187.088 | 294.273 | 50,7 | 78,3 | 107,4 | 183,1 |
| § 29 SGB VIII | 8.699 | 13.375 | 15.580 | 16.054 | 4,7 | 7,3 | 8,9 | 10,0 |
| § 30 SGB VIII | 21.398 | 28.900 | 36.300 | 51.265 | 11,6 | 15,7 | 20,8 | 31,9 |
| § 31 SGB VIII (Hilfen) | 18.361 | 31.232 | 48.302 | 100.453 | 11,5 | 20,1 | 33,2 | 75,3 |
| § 31 SGB VIII (Kinder) ² | 46.673 | 75.062 | 107.851 | 194.304 | 29,3 | 48,4 | 74,1 | 145,6 |
| § 32 SGB VIII ² | 14.851 | 22.296 | 23.513 | 26.331 | 9,3 | 14,4 | 16,2 | 19,7 |
| § 35 SGB VIII | 2.101 | 4.140 | 3.844 | 6.319 | 1,1 | 2,3 | 2,2 | 3,9 |
| Fremdunterbringung | 152.487 | 152.932 | 145.397 | 168.897 | 82,5 | 83,3 | 83,4 | 105,1 |
| § 33 SGB VIII | 58.405 | 57.862 | 59.407 | 73.692 | 31,6 | 31,5 | 34,1 | 45,9 |
| § 34 SGB VIII | 94.082 | 95.070 | 85.990 | 95.205 | 50,9 | 51,8 | 49,3 | 59,2 |

¹ Die Hilfen gem. § 27 SGB VIII (ohne Verbindung zu Hilfen gem. §§ 28-35 SGB VIII), die sogenannten ‚27,2er-Hilfen‘, werden im Sinne der Vergleichbarkeit hier nicht mit berücksichtigt. Diese Hilfen werden erst seit 2007 erfasst. Hier nicht mit aufgeführt sind die Fallzahlen zur Erziehungsberatung (vgl. dazu Tabelle A10-4).

² Berücksichtigt werden hier die unter 18-Jährigen, weil vor der Modifizierung der Statistik im Jahr 2007 lediglich die unter 18-Jährigen für diese Hilfeart erfasst worden sind. Aus diesem Grund werden für das Jahr 2010 ebenfalls nur die unter 18-Jährigen für die Hilfen gem. § 31 SGB VIII berücksichtigt. Für die Tagesgruppenerziehung werden die Fallzahlen ebenfalls auf die unter 18-Jährigen bezogen.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Erzieherische Hilfen, Eingliederungshilfen, Hilfen für junge Volljährige, verschiedene Jahrgänge; Zusammenstellung und Berechnung Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

Tabelle A10-12

Hilfen zur Erziehung gem. §§ 27ff. SGB VIII (einschl. der Hilfen für junge Volljährige, ohne Erziehungsberatung) (Bundesländer; 2010; Angaben pro 10.000 der unter 21-Jährigen [Summe der zum 31. Dezember eines Jahres andauernden und innerhalb eines Jahres beendeten Leistungen])¹

| | §§ 27 ff. SGB VIII ² insgesamt | 27,2er- Hilfen ² | § 29 SGB VIII | § 30 SGB VIII | § 31 SGB VIII ² | § 32 SGB VIII ³ | § 35 SGB VIII | § 33 SGB VIII | § 34 SGB VIII |
|----|---|--------------------------------|------------------|------------------|-------------------------------|-------------------------------|------------------|------------------|------------------|
| SH | 248,2 | 27,1 | 5,7 | 22,3 | 60,4 | 18,2 | 2,7 | 65,4 | 49,5 |
| HH | 472,3 | 3,1 | 24,2 | 120,2 | 129,1 | 6,3 | 16,6 | 57,4 | 116,4 |
| NI | 258,1 | 15,8 | 14,9 | 39,6 | 70,0 | 18,1 | 4,0 | 46,5 | 52,2 |
| HB | 609,1 | 61,7 | 0,0 | 83,6 | 183,8 | 19,9 | 12,7 | 80,3 | 170,6 |
| NW | 278,6 | 50,3 | 6,0 | 21,2 | 57,1 | 17,7 | 5,6 | 56,8 | 67,0 |
| HE | 251,7 | 34,2 | 7,1 | 26,2 | 61,5 | 23,8 | 4,4 | 35,2 | 63,3 |
| RP | 275,1 | 6,3 | 19,0 | 37,6 | 72,5 | 27,3 | 1,9 | 51,4 | 63,9 |
| BW | 211,6 | 24,0 | 19,0 | 24,0 | 54,1 | 22,0 | 3,4 | 34,2 | 34,7 |
| BY | 171,9 | 11,8 | 4,5 | 31,4 | 38,3 | 18,0 | 2,1 | 34,7 | 34,3 |
| SL | 381,9 | 44,9 | 16,0 | 58,0 | 77,9 | 31,8 | 4,4 | 58,5 | 96,3 |
| BE | 306,2 | 29,9 | 15,4 | 32,7 | 83,9 | 14,8 | 3,3 | 28,8 | 99,7 |
| BB | 358,4 | 32,7 | 5,0 | 40,5 | 99,7 | 23,7 | 4,3 | 56,1 | 100,2 |
| MV | 463,4 | 18,5 | 10,7 | 88,5 | 156,1 | 22,7 | 4,5 | 66,4 | 99,8 |
| SN | 219,4 | 14,5 | 3,3 | 26,8 | 60,9 | 14,4 | 0,9 | 42,0 | 58,9 |
| ST | 295,4 | 21,6 | 6,6 | 32,8 | 64,5 | 32,7 | 1,8 | 57,5 | 83,7 |
| TH | 221,3 | 22,0 | 6,4 | 25,7 | 40,2 | 23,5 | 0,7 | 44,5 | 62,4 |
| OD | 292,5 | 21,2 | 5,7 | 38,4 | 78,0 | 22,1 | 2,2 | 51,1 | 77,4 |
| WD | 251,9 | 28,1 | 10,6 | 31,0 | 60,3 | 19,4 | 4,2 | 45,1 | 56,6 |
| D | 257,0 | 27,2 | 10,0 | 31,9 | 62,5 | 19,7 | 3,9 | 45,9 | 59,2 |

¹ Länderabkürzungen: SH = Schleswig-Holstein, HH = Hamburg, NI = Niedersachsen, HB = Bremen, NW = Nordrhein-Westfalen, HE = Hessen, RP = Rheinland-Pfalz, BW = Baden-Württemberg, BY = Bayern, SL= Saarland, BE = Berlin, BB = Brandenburg, MV = Mecklenburg-Vorpommern, SN = Sachsen, ST = Sachsen-Anhalt, TH = Thüringen, OD = Ostdeutschland (ohne Berlin), WD = Westdeutschland (einschl. Berlin), D = Deutschland.

² Hier wird die Anzahl der Hilfen ausgewiesen.

³ Die bevölkerungsrelativierten Angaben beziehen sich auf die unter 18-Jährigen.

Quelle: Statistisches Bundesamt 2012k; Zusammenstellung und Berechnung Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

Tabelle A10-13

Hilfen zur Erziehung gem. § 31 SGB VIII
(Bundesländer; 1995 bis 2010; Angaben absolut und pro 10 000 der unter 18-Jährigen
[Aufsummierung der zum 31. Dezember eines Jahres
andauernden und innerhalb eines Jahres beendeten Leistungen])^{1,2}

| | Absolut | | | | Angaben pro 10.000 der unter 18- bzw. unter 21-Jährigen | | | |
|-----------------|---------|--------|--------|---------|--|------|------|-------------------|
| | 1995 | 2000 | 2005 | 2010 | 1995 | 2000 | 2005 | 2010 ³ |
| SH | 425 | 888 | 1.358 | 3.527 | 8,4 | 16,7 | 25,8 | 60,4 |
| HH | 220 | 711 | 847 | 4.226 | 8,1 | 25,7 | 30,9 | 129,1 |
| NI | 1.386 | 2.856 | 5.029 | 11.633 | 9,1 | 18,2 | 33,1 | 70,0 |
| HB | 417 | 249 | 475 | 2.251 | 36,9 | 22,5 | 44,6 | 183,8 |
| NW | 3.750 | 6.463 | 11.052 | 21.083 | 10,9 | 18,5 | 32,9 | 57,1 |
| HE | 847 | 1.826 | 3.322 | 7.478 | 7,6 | 16,3 | 30,5 | 61,5 |
| RP | 682 | 1.229 | 2.609 | 5.894 | 8,7 | 15,6 | 34,8 | 72,5 |
| BW | 2.442 | 4.220 | 7.159 | 12.232 | 11,8 | 20,1 | 35,1 | 54,1 |
| BY | 1.201 | 2.196 | 4.434 | 9.875 | 5,1 | 9,2 | 19,1 | 38,3 |
| SL | 210 | 442 | 575 | 1.464 | 10,6 | 23,1 | 32,6 | 77,9 |
| BE | 1.398 | 2.814 | 2.756 | 5.035 | 22,2 | 50,2 | 54,1 | 83,9 |
| BB | 1.082 | 1.562 | 2.436 | 4.023 | 20,0 | 33,5 | 64,8 | 99,7 |
| MV | 1.544 | 1.676 | 1.985 | 4.076 | 37,6 | 51,3 | 79,5 | 156,1 |
| SN | 1.552 | 2.229 | 2.351 | 3.968 | 17,5 | 30,7 | 39,8 | 60,9 |
| ST | 548 | 1.025 | 939 | 2.296 | 10,0 | 23,0 | 27,4 | 64,5 |
| TH | 657 | 846 | 975 | 1.392 | 12,8 | 20,4 | 29,8 | 40,2 |
| OD ¹ | 5.383 | 7.338 | 8.686 | 15.755 | 18,6 | 30,8 | 46,1 | 78,0 |
| WD ¹ | 12.978 | 23.894 | 39.616 | 84.698 | 10,0 | 18,2 | 31,3 | 60,3 |
| D | 18.361 | 31.232 | 48.302 | 100.453 | 11,5 | 20,1 | 33,2 | 62,5 |

¹ Länderabkürzungen: SH = Schleswig-Holstein, HH = Hamburg, NI = Niedersachsen, HB = Bremen, NW = Nordrhein-Westfalen, HE = Hessen, RP = Rheinland-Pfalz, BW = Baden-Württemberg, BY = Bayern, SL= Saarland, BE = Berlin, BB = Brandenburg, MV = Mecklenburg-Vorpommern, SN = Sachsen, ST = Sachsen-Anhalt, TH = Thüringen, OD = Ostdeutschland (ohne Berlin), WD = Westdeutschland (einschl. Berlin), D = Deutschland.

² Hier wird die Anzahl der Hilfen ausgewiesen.

³ Die Daten für 2010 beziehen sich auf die Hilfen für junge Menschen unter 27 Jahre bzw. die Inanspruchnahme auf die unter 21-Jährigen. Die Hilfen können nicht differenziert für die unter 18-Jährigen ausgewiesen werden.

Quelle: Statistisches Bundesamt 2012k; Zusammenstellung und Berechnung Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

Tabelle A10-14

**Hilfen zur Erziehung gem. §§ 27 ff. SGB VIII nach Migrationshintergrund
(einschl. der Hilfen für junge Volljährige)
[Deutschland; 2008 bis 2010; Angaben absolut und in Prozent (junge Menschen bei begonnenen Hilfen)]**

| | Hilfen gem. §§ 27 ff. SGB VIII ¹ | Ambulante 27,2er-Hilfen ¹ | § 29 SGB VIII | § 30 SGB VIII | § 31 SGB VIII ¹ | § 32 SGB VIII | § 35 SGB VIII | § 33 SGB VIII | § 34 SGB VIII (einschl. stat. 27,2er-Hilfen) |
|--|---|--------------------------------------|---------------|---------------|----------------------------|---------------|---------------|---------------|--|
| Insgesamt | | | | | | | | | |
| 2008 | 194.047 ² | 23.226 | 8.015 | 22.471 | 79.349 ² | 9.356 | 3.111 | 14.423 | 34.096 |
| 2009 | 205.107 | 26.316 | 8.414 | 25.235 | 81.882 | 9.420 | 2.882 | 15.048 | 35.910 |
| 2010 | 204.633 | 24.999 | 8.097 | 26.048 | 81.731 | 8.851 | 3.017 | 15.251 | 36.639 |
| Davon ausländische Herkunft (in %) | | | | | | | | | |
| 2008 | 27,4 | 30,9 | 36,0 | 23,7 | 29,0 | 26,9 | 27,1 | 20,9 | 24,6 |
| 2009 | 28,5 | 31,2 | 36,2 | 25,3 | 30,1 | 27,6 | 28,8 | 21,9 | 26,1 |
| 2010 | 29,1 | 30,6 | 36,1 | 26,1 | 30,6 | 28,4 | 27,5 | 21,6 | 28,6 |
| Davon nicht deutsche Sprache (in %) | | | | | | | | | |
| 2008 | 14,1 | 16,1 | 21,4 | 12,1 | 15,2 | 13,7 | 14,3 | 8,5 | 12,2 |
| 2009 | 14,0 | 15,3 | 21,3 | 12,3 | 15,1 | 13,7 | 14,9 | 8,0 | 12,4 |
| 2010 | 13,8 | 14,3 | 20,1 | 11,8 | 14,6 | 13,1 | 14,7 | 8,1 | 14,0 |

¹ Hier wird die Anzahl der erreichten jungen Menschen (unter 27 Jahre) ausgewiesen.

² Im Juni 2010 wurde das Ergebnis zu der Anzahl der Kinder in der SPFH im Jahr 2008 vom Statistischen Bundesamt revidiert. Es handelt sich insgesamt um 79 353 Kinder. Da keine revidierten Daten zum Migrationshintergrund vorliegen, werden in der Tabelle die ursprünglichen Daten ausgewiesen.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Erzieherische Hilfen, Eingliederungshilfen, Hilfen für junge Volljährige, verschiedene Jahrgänge; Zusammenstellung und Berechnung Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

Tabelle A10-15

**Tätige Personen im Arbeitsbereich der Heimerziehung (§ 34 SGB VIII) am 31. Dezember
eines jeweiligen Jahres nach Beschäftigungsumfang und Qualifikation
(Deutschland 1994 bis 2010; Angaben absolut)**

| | 1994 | 1998 | 2002 | 2006 ¹ | 2010 ¹ |
|---------------------------------|--------|--------|--------|-------------------|-------------------|
| Beschäftigte insg. | 38.447 | 33.976 | 38.484 | 39.617 | 49.954 |
| Vollzeittätige | k. A. | 24.269 | 26.951 | 25.624 | 31.440 |
| Vollzeitfälle | k. A. | 30.549 | 33.604 | 31.687 | 39.579 |
| Verberuflichung | 33.848 | 30.722 | 35.240 | 36.837 | 45.972 |
| Verfachlichung A ^{2,3} | 27.179 | 26.889 | 31.136 | 32.956 | 41.595 |
| Verfachlichung B ^{2,3} | 26.305 | 26.382 | 30.645 | 32.499 | 39.052 |
| Akademisierung | 9.123 | 9.058 | 10.720 | 12.697 | 16.577 |
| Professionalisierung | 6.338 | 7.224 | 8.991 | 10.779 | 14.528 |

¹ Die Angaben für die Erhebungsjahre 2006 und 2010 beziehen sich auf das pädagogische Personal und das Verwaltungspersonal. Dabei wird aufgrund einer Umstellung in der statistischen Erfassung das hauswirtschaftlich-technische Personal nicht berücksichtigt.

² *Verberuflichung*: Tätige Personen, die über eine (wie auch immer geartete) Berufsausbildung verfügen; *Verfachlichung A*: Tätige Personen, die über eine fachlich einschlägige, sozialpädagogische Ausbildung verfügen; *Verfachlichung B*: wie Verfachlichung A, aber ohne Kinderpflegerinnen und Kinderpfleger; *Akademisierung*: Tätige Personen die über einen (Fach-) Hochschulabschluss verfügen; *Professionalisierung*: Diplomierete Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen und Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter der Fachhochschulen sowie an Universitäten ausgebildete Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen.

³ Für das Erhebungsjahr 1998 wurden aufgrund eines Kodierfehlers in Baden-Württemberg die Kinderpflegerinnen und Kinderpfleger den Erzieherinnen und Erziehern zugeordnet.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Einrichtungen und tätige Personen (ohne Tageseinrichtungen), verschiedene Jahrgänge; Zusammenstellung und Berechnung Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

Tabelle A10-16

Vorläufige Schutzmaßnahmen
(einschl. Herausnahmen) (Bundesländer¹; 1995 bis 2011;
Angaben pro 10 000 der unter 18-Jährigen)

| | SH | HH | NI | HB | NW | HE | RP | BW | BY | SL | BE | BB | MV | SN | ST | TH | D |
|-------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 1995 | 12,6 | 43,5 | 9,2 | 25,5 | 14,9 | 18,3 | 5,5 | 5,1 | 5,5 | 9,4 | 51,7 | 22,8 | 26,9 | 24,1 | 30,1 | 7,8 | 14,7 |
| 1996 | 16,1 | 57,0 | 9,4 | 28,6 | 15,7 | 20,1 | 6,3 | 7,3 | 9,1 | 3,7 | 66,3 | 32,4 | 30,3 | 30,8 | 32,9 | 10,7 | 17,6 |
| 1997 | 18,5 | 73,7 | 11,5 | 27,7 | 19,9 | 20,2 | 6,8 | 7,4 | 8,8 | 12,8 | 75,7 | 35,7 | 32,5 | 36,9 | 33,7 | 12,2 | 20,0 |
| 1998 | 18,5 | 64,9 | 12,1 | 31,7 | 20,1 | 20,3 | 5,4 | 8,3 | 7,8 | 11,3 | 75,8 | 31,5 | 33,5 | 37,8 | 39,6 | 16,3 | 20,0 |
| 1999 | 22,7 | 60,7 | 11,9 | 30,2 | 21,2 | 20,1 | 5,5 | 8,6 | 8,6 | 9,5 | 72,7 | 37,2 | 33,7 | 38,9 | 32,4 | 18,5 | 20,2 |
| 2000 | 22,3 | 51,9 | 11,8 | 27,4 | 22,2 | 20,1 | 6,3 | 9,4 | 8,1 | 9,7 | 69,6 | 37,9 | 32,3 | 38,7 | 32,0 | 18,9 | 20,1 |
| 2001 | 24,5 | 60,2 | 13,1 | 21,8 | 22,9 | 22,6 | 7,5 | 8,9 | 7,5 | 8,8 | 69,2 | 38,6 | 33,2 | 38,0 | 28,1 | 21,5 | 20,4 |
| 2002 | 20,7 | 48,7 | 14,7 | 34,1 | 22,8 | 22,3 | 5,7 | 8,3 | 7,1 | 6,8 | 39,6 | 40,9 | 34,0 | 37,5 | 30,4 | 19,9 | 19,0 |
| 2003 | 17,5 | 45,8 | 13,8 | 26,1 | 23,5 | 19,3 | 8,0 | 8,1 | 7,0 | 11,2 | 27,7 | 39,6 | 32,4 | 37,6 | 28,8 | 23,0 | 18,2 |
| 2004 | 16,8 | 36,6 | 12,3 | 27,6 | 22,4 | 20,6 | 6,9 | 8,1 | 7,6 | 9,2 | 26,5 | 35,4 | 31,7 | 36,0 | 25,9 | 28,8 | 17,5 |
| 2005 | 16,1 | 42,3 | 13,5 | 20,4 | 23,6 | 18,9 | 7,1 | 8,1 | 8,1 | 8,2 | 25,0 | 35,7 | 34,5 | 33,8 | 27,2 | 23,2 | 17,6 |
| 2006 | 19,7 | 42,5 | 14,0 | 23,9 | 24,3 | 17,3 | 8,0 | 9,3 | 8,3 | 9,3 | 26,8 | 35,2 | 38,1 | 34,2 | 25,4 | 27,1 | 18,3 |
| 2007 | 24,1 | 44,8 | 15,2 | 37,6 | 26,3 | 19,0 | 11,0 | 10,7 | 9,5 | 14,0 | 26,6 | 35,8 | 43,1 | 37,2 | 26,8 | 32,1 | 20,2 |
| 2008 | 28,1 | 45,6 | 20,4 | 47,3 | 29,5 | 25,1 | 12,9 | 14,1 | 11,6 | 22,1 | 25,8 | 39,3 | 45,2 | 37,6 | 33,0 | 40,5 | 23,6 |
| 2009 | 38,5 | 48,7 | 21,4 | 40,5 | 32,0 | 26,4 | 12,9 | 14,4 | 12,0 | 30,9 | 27,0 | 43,7 | 42,8 | 36,9 | 35,7 | 34,1 | 25,0 |
| 2010 | 38,7 | 63,2 | 22,5 | 52,5 | 34,2 | 29,4 | 16,0 | 16,1 | 13,5 | 32,8 | 24,8 | 43,1 | 47,2 | 44,0 | 37,4 | 33,2 | 27,2 |
| 2011 ² | 40,1 | 69,6 | 25,8 | 41,6 | 34,8 | 29,5 | 17,5 | 17,8 | 13,9 | 40,0 | 35,2 | 45,0 | 47,9 | 43,8 | 39,3 | 35,2 | 28,8 |

¹ Länderabkürzungen: SH = Schleswig-Holstein; HH = Hamburg; NI = Niedersachsen; HB = Bremen; NW = Nordrhein-Westfalen; HE = Hessen; RP = Rheinland-Pfalz; BW = Baden-Württemberg; BY = Bayern; SL = Saarland; BB = Brandenburg; MV = Mecklenburg-Vorpommern; SN = Sachsen; ST = Sachsen-Anhalt; TH = Thüringen; BE = Berlin; D = Deutschland.

² Die Fallzahlen für das Jahr 2011 werden bezogen auf die Angaben zu den unter 18-Jährigen aus den Bevölkerungsdaten für das Jahr 2010.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Vorläufige Schutzmaßnahmen, verschiedene Jahrgänge; Zusammenstellung und Berechnung Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

Tabelle A10-17

**Anzeigen und gerichtliche Maßnahmen zum vollständigen oder teilweisen Entzug der elterlichen Sorge
(Deutschland; 1995 bis 2010; Angaben absolut und in Prozent)**

| | Anzeigen zum vollständigen oder teilweisen Entzug der elterlichen Sorge | Gerichtliche Maßnahmen zum vollständigen oder teilweisen Entzug der elterlichen Sorge | Übertragung des Personensorge-rechts auf das Jugendamt | darunter: nur die Übertragung des Aufenthaltsbestimmungs-rechts | Übertragung Jugendamt (JA) [Sp. 3 in % von Sp. 2] | Aufenthaltsbestimmungsrecht [Sp. 4 in % von Sp. 2] | Aufenthaltsbestimmungsrecht bez. auf Übertragung Sorgerecht auf JA [Sp. 4 in % von Sp. 3] | Verhältnis von Maßnahmen und Anzeigen zum Entzug der elterlichen Sorge [Sp. 2 in % von Sp. 1] |
|------|--|--|---|--|--|---|--|--|
| | Angaben absolut | | | | Angaben in % | | | |
| 1995 | 9.220 | 8.477 | 7.550 | 3.373 | 89,1 | 39,8 | 44,7 | 91,9 |
| 1996 | 9.518 | 8.163 | 7.404 | 3.468 | 90,7 | 42,5 | 46,8 | 85,8 |
| 1997 | 8.969 | 7.984 | 7.159 | 3.053 | 89,7 | 38,2 | 42,6 | 89,0 |
| 1998 | 8.393 | 7.717 | 6.380 | 2.710 | 82,7 | 35,1 | 42,5 | 91,9 |
| 1999 | 8.413 | 7.774 | 6.220 | 2.539 | 80,0 | 32,7 | 40,8 | 92,4 |
| 2000 | 8.496 | 7.505 | 6.094 | 2.526 | 81,2 | 33,7 | 41,5 | 88,3 |
| 2001 | 8.985 | 8.099 | 6.548 | 2.761 | 80,8 | 34,1 | 42,2 | 90,1 |
| 2002 | 8.536 | 8.123 | 6.389 | 2.501 | 78,7 | 30,8 | 39,1 | 95,2 |
| 2003 | 8.888 | 8.104 | 6.233 | 2.257 | 76,9 | 27,9 | 36,2 | 91,2 |
| 2004 | 8.817 | 8.060 | 6.256 | 2.062 | 77,6 | 25,6 | 33,0 | 91,4 |
| 2005 | 9.724 | 8.686 | 6.809 | 2.052 | 78,4 | 23,6 | 30,1 | 89,3 |
| 2006 | 10.764 | 9.572 | 7.538 | 2.143 | 78,8 | 22,4 | 28,4 | 88,9 |
| 2007 | 12.752 | 10.769 | 8.327 | 2.028 | 77,3 | 18,8 | 24,4 | 84,4 |
| 2008 | 14.952 | 12.319 | 9.110 | 2.352 | 74,0 | 19,1 | 25,8 | 82,4 |
| 2009 | 15.274 | 12.164 | 9.473 | 2.276 | 77,9 | 18,7 | 24,0 | 79,6 |
| 2010 | 16.197 | 12.681 | 9.708 | 2.233 | 76,6 | 17,6 | 23,0 | 78,3 |

Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Pflegschaften, Vormundschaften, Beistandschaften, Pflegeerlaubnis, Sorgerechtsentzug, Sorgeerklärung, verschiedene Jahrgänge; Zusammenstellung und Berechnung Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

Tabelle A13-1

**Entwicklung der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten in sozialen Berufen nach Berufsordnungen
und Ausbildungsniveau (1978 bis 2010; ab 1997 inkl. neue Bundesländer)**

| Jahr | Sozialpflegerische Berufe BKZ ¹ 86 | | | Sozialarbeiter/ Sozialpfleger ² BKZ 861 | | | Heimleiter/ Sozialpädagogen BKZ 862 | | | Kindergärtnerin/ Kinderpflegerin BKZ 864 | | |
|------|---|-------------|------------|--|-------------|------------|-------------------------------------|-------------|------------|--|-------------|------------|
| | Insges. | dav.: Akad. | ohne Ausb. | Insges. | dav.: Akad. | ohne Ausb. | Insges. | dav.: Akad. | ohne Ausb. | Insges. | dav.: Akad. | ohne Ausb. |
| 1978 | 246.434 | 10,7 | 19,6 | 59.547 | 20,4 | 25,5 | 49.632 | 18,4 | 12,9 | 129.804 | 3,1 | 19,6 |
| 1980 | 280.005 | 12,2 | 18,4 | 72.520 | 21,0 | 25,1 | 60.423 | 20,9 | 11,9 | 139.459 | 3,2 | 18,0 |
| 1985 | 339.313 | 14,5 | 17,3 | 103.292 | 20,2 | 25,0 | 79.848 | 26,1 | 9,2 | 149.488 | 3,4 | 16,6 |
| 1990 | 443.538 | 15,8 | 13,0 | 145.468 | 19,7 | 18,7 | 110.975 | 29,2 | 7,0 | 181.080 | 3,7 | 12,2 |
| 1991 | 479.018 | 15,6 | 12,9 | 158.592 | 18,9 | 19,0 | 119.533 | 29,3 | 6,9 | 194.690 | 3,8 | 11,7 |
| 1993 | 551.339 | 15,0 | 12,2 | 182.090 | 18,0 | 18,0 | 136.357 | 29,1 | 6,8 | 226.700 | 3,6 | 11,1 |
| 1995 | 622.839 | 14,6 | 12,2 | 209.391 | 16,8 | 17,8 | 150.178 | 29,5 | 6,6 | 267.309 | 3,4 | 10,6 |
| 1997 | 873.084 | 13,4 | 10,5 | 302.186 | 14,0 | 16,3 | 194.230 | 27,8 | 5,8 | 367.957 | 4,5 | 8,4 |
| 1999 | 916.550 | 13,3 | 10,1 | 340.017 | 13,2 | 15,5 | 206.104 | 28,1 | 5,6 | 361.331 | 4,4 | 7,7 |
| 2001 | 971.370 | 13,4 | 9,6 | 370.506 | 12,9 | 14,9 | 223.114 | 27,9 | 5,6 | 368.456 | 4,3 | 6,8 |
| 2003 | 1.025.668 | 13,4 | 9,4 | 393.382 | 12,7 | 14,7 | 237.947 | 27,8 | 5,7 | 382.982 | 4,2 | 6,3 |
| 2004 | 1.041.051 | 13,3 | 9,4 | 401.631 | 12,4 | 15,1 | 242.575 | 27,6 | 6,0 | 385.645 | 4,2 | 5,9 |
| 2005 | 1.060.065 | 13,4 | 9,4 | 408.106 | 12,4 | 15,2 | 245.396 | 27,7 | 6,0 | 393.003 | 4,4 | 5,6 |
| 2006 | 1.084.914 | 13,7 | 9,0 | 423.582 | 12,3 | 15,0 | 250.180 | 28,0 | 5,9 | 394.738 | 4,6 | 5,0 |
| 2007 | 1.117.455 | 14,0 | 9,0 | 442.444 | 12,2 | 14,8 | 256.250 | 28,1 | 5,9 | 399.143 | 4,8 | 4,9 |
| 2008 | 1.169.630 | 14,1 | 8,9 | 467.485 | 12,1 | 14,4 | 266.451 | 28,3 | 5,9 | 414.693 | 5,0 | 4,9 |
| 2009 | 1.242.627 | 14,2 | 8,6 | 501.959 | 12,0 | 13,9 | 279.426 | 28,5 | 5,9 | 436.830 | 5,2 | 4,5 |
| 2010 | 1.314.899 | 14,4 | 8,5 | 537.692 | 11,9 | 13,7 | 291.084 | 28,7 | 6,0 | 458.540 | 5,4 | 4,5 |
| 2011 | 1.376.230 | 14,4 | 8,6 | 570.440 | 12,0 | 13,9 | 296.291 | 29,0 | 5,5 | 482.847 | 5,7 | 4,5 |

¹ BKZ = Berufskennziffern nach der Bundesagentur für Arbeit 1988.

² Hierin enthalten ist auch die Altenpflege.

Quelle: ANBA, Sozialversicherungspflichtig Beschäftigte; eigene Berechnungen

Tabelle A13-2

**Erwerbstätige in sozialen Berufen nach Berufsordnungen in Deutschland
(1993 bis 2010; Zahlen gerundet)**

| Jahr | Soziale Berufe insgesamt | Sozialpädagogen (innen) | Heilpädagogen (innen) | Erzieher/innen | Altenpfleger/innen | Dorfhelfer/innen, Familienpfleger/innen | Heilerzieher/innen | Kinderpfleger/innen | Sonstige soziale Berufe |
|---------|--------------------------|-------------------------|-----------------------|----------------|--------------------|---|--------------------|---------------------|-------------------------|
| | BKZ ¹ 86 | BKZ 861 | BKZ 862 | BKZ 863 | BKZ 864 | BKZ 865 | BKZ 866 | BKZ 867 | BKZ 869 |
| 1993 | 866.000 | 154.000 | 12.000 | 408.000 | 194.000 | 7.000 | 14.000 | 22.000 | 41.000 |
| 1995 | 950.000 | 180.000 | 16.000 | 410.000 | 213.000 | 7.000 | 17.000 | 30.000 | 61.000 |
| 1996 | 1.011.000 | 194.000 | 19.000 | 425.000 | 241.000 | 7.000 | 24.000 | 36.000 | 48.000 |
| 1997 | 1.039.000 | 202.000 | 19.000 | 417.000 | 254.000 | 8.000 | 26.000 | 43.000 | 53.000 |
| 1998 | 1.069.000 | 208.000 | 21.000 | 403.000 | 268.000 | 9.000 | 33.000 | 49.000 | 60.000 |
| 1999 | 1.133.000 | 223.000 | 23.000 | 415.000 | 294.000 | 7.000 | 34.000 | 56.000 | 62.000 |
| 2000 | 1.176.000 | 225.000 | 23.000 | 419.000 | 318.000 | 7.000 | 35.000 | 54.000 | 73.000 |
| 2001 | 1.215.000 | 228.000 | 24.000 | 435.000 | 333.000 | 9.000 | 42.000 | 52.000 | 69.000 |
| 2002 | 1.255.000 | 234.000 | 26.000 | 439.000 | 356.000 | 7.000 | 39.000 | 53.000 | 75.000 |
| 2003 | 1.295.000 | 235.000 | 26.000 | 452.000 | 373.000 | 9.000 | 42.000 | 60.000 | 72.000 |
| 2004 | 1.303.000 | 236.000 | 27.000 | 447.000 | 385.000 | 8.000 | 46.000 | 57.000 | 74.000 |
| 2005 | 1.394.000 | 255.000 | 34.000 | 465.000 | 397.000 | 7.000 | 56.000 | 57.000 | 92.000 |
| 2006 | 1.471.000 | 265.000 | 36.000 | 478.000 | 426.000 | 8.000 | 60.000 | 63.000 | 99.000 |
| 2007 | 1.535.000 | 278.000 | 36.000 | 487.000 | 445.000 | 8.000 | 64.000 | 66.000 | 115.000 |
| 2008 | 1.602.000 | 290.000 | 37.000 | 492.000 | 475.000 | 8.000 | 69.000 | 68.000 | 41.000 |
| 2009 | 1.692.000 | 304.000 | 37.000 | 519.000 | 493.000 | 9.000 | 75.000 | 73.000 | 44.000 |
| 2010 | 1.784.000 | 316.000 | 42.000 | 547.000 | 532.000 | 8.000 | 78.000 | 68.000 | 45.000 |
| Zuwachs | | | | | | | | | |
| '93-'10 | 918.000 | 162.000 | 30.000 | 139.000 | 338.000 | 1.000 | 64.000 | 46.000 | 31.000 |
| in % | +106 % | +105,2 % | +250 % | +34,1 % | +174,2 % | +14,3 % | +457 % | +209 % | +261 % |

¹ BKZ = Berufskennziffern nach der Klassifizierung des Statistischen Bundesamtes 1992.

Quelle: Statistisches Bundesamt (Mikrozensus), Fachserie 1, Reihe 4.1.2. (verschiedene Jahrgänge und Sonderauswertungen); eigene Berechnungen

Tabelle A13-3

**Sozialversicherungspflichtig Beschäftigte und gemeldete Arbeitslose in sozialen Berufen im Vergleich
(BKZ¹ 86; 1975 bis 2011; ab 1993 inkl. neue Bundesländer)**

| Jahr | Soz'versicherpfl. Beschäftigte BKZ 86 | Arbeitslose BKZ 86 | Prozent-Anteil Arbeitsloser an Beschäftigten und Arbeitslosen BKZ 86 |
|-------------|--|---------------------------|---|
| 1975 | / | 10.159 | / |
| 1980 | 280.005 | 21.241 | 7,1 |
| 1985 | 339.313 | 51.985 | 13,3 |
| 1987 | 379.409 | 51.772 | 12,0 |
| 1989 | 416.996 | 50.152 | 10,7 |
| 1991 | 479.018 | 39.984 | 7,7 |
| 1993 | 729.140 | 76.704 | 9,5 |
| 1995 | 814.738 | 84.618 | 9,4 |
| 1997 | 873.084 | 116.635 | 11,8 |
| 1998 | 898.258 | 110.787 | 11,0 |
| 1999 | 916.550 | 111.134 | 10,8 |
| 2000 | 949.277 | 104.520 | 9,9 |
| 2001 | 971.370 | 102.232 | 9,5 |
| 2002 | 1.003.398 | 99.214 | 9,0 |
| 2003 | 1.025.668 | 111.381 | 9,8 |
| 2004 | 1.041.051 | 122.912 | 10,6 |
| 2005 | 1.060.065 | 132.674 ² | 11,1 |
| 2006 | 1.084.914 | 120.174 | 10,0 |
| 2007 | 1.117.455 | 112.931 | 9,2 |
| 2008 | 1.169.630 | 92.024 | 7,3 |
| 2009 | 1.242.627 | 88.909 | 6,7 |
| 2010 | 1.314.899 | 81.886 | 5,9 |
| 2011 | 1.376.230 | 77.185 | 5,3 |

¹ BKZ = Berufskennziffer nach der Klassifizierung der Bundesagentur für Arbeit 1988.

² Vorjahresvergleiche seit 2005 wegen der Einführung des SGBII nur eingeschränkt möglich.

/ = Daten liegen nicht vor.

Quelle: ANBA, Statistik der Bundesagentur für Arbeit (Stichtag 1. September), Sozialversicherungspflichtig Beschäftigte; eigene Berechnungen

Tabelle A13-4

**Entwicklung der Ausbildungszahlen (1. Ausbildungsjahr) und der
Abschlüsse von angehenden Erzieherinnen und Erziehern
(Deutschland; 2006/2007 bis 2012/2013; Abschlüsse: ab 2010/2011 Prognose¹)**

| | 2006/07 | 2007/08 | 2008/09 | 2009/10 | 2010/11 | 2011/12 | 2012/13 |
|-----------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Ausbildungsjahr | 19.431 | 21.058 | 23.290 | 25.855 | 28.188 | / | / |
| Abschlüsse | 16.907 | 17.742 | 16.070 | 17.963 | 19.665 | 21.906 | 23.947 |

¹ Dabei wird der prozentuale Zuwachs im 1. Ausbildungsjahr analog bei den Abschlüssen zugrunde gelegt.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Fachserie 11, Reihe 2, Bildung Kultur – Berufliche Schulen, Wiesbaden, ergänzende Tabellen zur Fachserie 11, Reihe 2 – Berufliche Schulen (zusammengestellt vom Forschungsverbund DJI/TU Dortmund)

Tabelle A13-5

**Entwicklung der Ausbildungszahlen (1. Ausbildungsjahr) und der Abschlüsse von angehenden
Kinderpflegerinnen und Kinderpflegern sowie Sozialassistentinnen und Sozialassistenten
(Deutschland; 2007/2008 bis 2010/2011)¹**

| | 2007/08 | 2008/09 | 2009/10 | 2010/11 |
|---|---------|---------|---------|---------|
| Kinderpflegerinnen und Kinderpfleger | | | | |
| 1. Ausbildungsjahr | / | 9.715 | 9.414 | 9.229 |
| Abschlüsse | 6.139 | 6.026 | 5.618 | / |
| Sozialassistentinnen und Sozialassistenten | | | | |
| 1. Ausbildungsjahr | / | 12.977 | 13.842 | 14.591 |
| Abschlüsse | 9.634 | 11.304 | 11.048 | / |

¹ Da die Schwundquoten unklar sind, wird auf eine Prognose verzichtet.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Fachserie 11, Reihe 2, Bildung Kultur – Berufliche Schulen, Wiesbaden, ergänzende Tabellen zur Fachserie 11, Reihe 2 – Berufliche Schulen (zusammengestellt vom Forschungsverbund DJI/TU Dortmund)

Tabelle A13-6

**Studierende an Fachhochschulen und Universitäten in Sozialwesen
(Deutschland; 2005/2006 bis 2010/2011)**

| WS | Studierende Sozialwesen | | | | | | |
|---------|----------------------------------|-------|----------|------------------------|-------|----------|----------------------|
| | Diplom (nur FH bzw. Diplom I) | | | Bachelor (FH + Uni) | | | Diplom + Bachelor |
| | FH | U-GH | FH + Uni | FH | Uni | FH + Uni | Insgesamt |
| 2005/06 | 43.473 | 2.129 | 45.602 | 3.548 | 1.275 | 4.823 | 50.425 |
| 2006/07 | 36.479 | 2.479 | 46.120 | 9.641 | 2.780 | 12.421 | 58.541 |
| 2007/08 | 27.066 | 1.662 | 28.728 | 18.461 | 2.623 | 21.084 | 49.812 |
| 2008/09 | 18.197 | 1.144 | 19.341 | 28.842 | 3.431 | 32.273 | 51.614 |
| 2009/10 | 10.792 | 631 | 11.423 | 37.679 | 3.627 | 41.306 | 52.729 |
| 2010/11 | 5.405 | 324 | 5.729 | 43.412 | 3.579 | 46.991 | 52.720 |

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.1, verschiedene Jahrgänge; Sonderauswertungen des Statistischen Bundesamts; eigene Berechnungen

Tabelle A13-7

**Studierende im ersten Ausbildungsjahr an Fachhochschulen und Universitäten in Sozialwesen
(Deutschland; 2005/2006 und 2010/2011)**

| WS | Studierende Sozialwesen | | | | | | |
|---------|-------------------------------|------|----------|---------------------|-------|----------|-------------------|
| | Diplom (nur FH bzw. Diplom I) | | | Bachelor (FH + Uni) | | | Diplom + Bachelor |
| | FH | U-GH | FH + Uni | FH | Uni | FH + Uni | Insgesamt |
| 2005/06 | 8.416 | 395 | 8.811 | 2.229 | 1.271 | 3.500 | 12.311 |
| 2010/11 | 25 | 0 | 25 | 13.736 | 1.067 | 14.803 | 14.828 |

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.1, verschiedene Jahrgänge; Sonderauswertungen des Statistischen Bundesamts; eigene Berechnungen

Tabelle A13-8

**Studierende im ersten Studienjahr¹ in erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengängen
(ohne Lehramt, 1995/1996 bis 2010/2011)²**

| WS | Diplom (U) ³ | Magister (U) | Diplom + Magister | Bachelor (U) insg. | davon: | | |
|---------|-------------------------|--------------|-------------------|--------------------|--------------|------------------------|------------------|
| | | | | | Bachelor (U) | Zwei-Fach-Bachelor (U) | Bachelor EW (FH) |
| 1995/96 | 8.675 | 3.850 | 12.525 | / | / | / | / |
| 2000/01 | 4.008 | 3.781 | 7.789 | / | / | / | / |
| 2005/06 | 4.508 | 1.670 | 6.178 | 2.856 | / | / | 186 |
| 2006/07 | 3.492 | 1.214 | 4.706 | 4.552 | / | / | 238 |
| 2007/08 | 2.053 | 727 | 2.780 | 5.837 | / | / | 399 |
| 2008/09 | 1.161 | 100 | 1.261 | 7.979 | 6.503 | 1.476 | 689 |
| 2009/10 | 482 | 19 | 501 | 9.031 | 6.278 | 2.753 | 973 |
| 2010/11 | 306 | 11 | 317 | 9.410 | 6.876 | 2.534 | 1.249 |

¹ Die Anfängerzahlen der Jahre 2007/08–2009/10 setzen sich jeweils aus den Anfängerinnen und Anfängern des 1. Fachsemesters im Sommersemester und im Wintersemester zusammen, während die Jahrgänge davor und im Studienjahr 10/11 die Studierenden beschreiben, die im jeweiligen WS im 1. und 2. Fachsemester waren. Daher ist hier die Vergleichbarkeit der Daten eingeschränkt.

² Die Tabelle enthält die Daten der Studierenden der Studiengebiete Erziehungswissenschaft, Sonderpädagogik und Sozialwesen an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen. Aufgenommen wurden auch die neuen erziehungswissenschaftlichen Bachelorstudiengänge an Fachhochschulen, die vermutlich den Bereich der Frühpädagogik umfassen, während das ehemalige Diplom (I), also die klassischen Fachhochschulstudiengänge in Sozialwesen nicht enthalten sind.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.1, verschiedene Jahrgänge; Sonderauswertungen des Statistischen Bundesamts; eigene Berechnungen

Tabelle A13-9

**Absolventinnen an Fachhochschulen und Universitäten in Sozialwesen
(Deutschland; 2003 bis 2010)**

| WS | Absolventen Sozialwesen | | | | | | |
|------|----------------------------------|------|----------|------------------------|------|----------|----------------------|
| | Diplom (nur FH bzw. Diplom I) | | | Bachelor (FH + Uni) | | | Diplom + Bachelor |
| | FH | U-GH | FH + Uni | FH | Uni | FH + Uni | Insgesamt |
| 2003 | 8.677 | 206 | 8.883 | 18 | k.A. | k.A. | ≥8.901 |
| 2004 | 9.374 | 160 | 9.534 | 34 | 92 | 126 | 9.660 |
| 2005 | 8.539 | 232 | 8.771 | k.A. | k.A. | k.A. | ≥8.771 |
| 2006 | 8.398 | 375 | 8.773 | 16 | 35 | 51 | 8.824 |
| 2007 | 8.890 | 572 | 9.462 | 324 | 53 | 377 | 9.839 |
| 2008 | 8.663 | 562 | 9.225 | 1.230 | 195 | 1.425 | 10.650 |
| 2009 | 7.554 | 506 | 8.060 | 2.879 | 607 | 3.486 | 11.546 |
| 2010 | 5.371 | 292 | 5.663 | 6.189 | 925 | 7.114 | 12.777 |

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.1, verschiedene Jahrgänge; Sonderauswertungen des Statistischen Bundesamts; eigene Berechnungen

Tabelle A13-10

**Studierende in grundständigen erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengängen
(WS 1995/1996 bis 2010/2011)¹**

| WS | Diplom (U) | Magister (U) | Diplom + Magister | Bachelor (U) insg. | davon: | | Bachelor EW (FH) |
|---------|---------------|-----------------|----------------------|-----------------------|-----------------|--|---------------------|
| | | | | | Bachelor (U) | Zwei-Fach- Bachelor (U) ² | |
| 1995/96 | 39.392 | 10.766 | 50.128 | | | | |
| 2000/01 | 35.456 | 13.951 | 49.407 | / | / | / | / |
| 2005/06 | 26.537 | 11.340 | 37.877 | 4.762 | / | / | 295 |
| 2006/07 | 24.815 | 10.006 | 34.821 | 8.329 | / | / | 524 |
| 2007/08 | 20.837 | 8.145 | 28.982 | 9.901 | / | / | 971 |
| 2008/09 | 17.926 | 5.931 | 24.265 | 17.458 | 14.276 | 3.182 | 1.598 |
| 2009/10 | 14.335 | 4.800 | 19.135 | 22.387 | 16.026 | 6.361 | 2.276 |
| 2010/11 | 10.757 | 3.426 | 14.183 | 25.767 | 19.071 | 6.796 | 3.325 |

¹ Zusammengefasst wurden die Bereiche Erziehungswissenschaft, Sonderpädagogik und Sozialwesen an Universitäten; ergänzend ausgewiesen werden Bachelorstudierende im Studienfach Erziehungswissenschaft an den Fachhochschulen.

² Diese Studiengänge werden in der amtlichen Statistik als „Mehr-Fächer-Bachelor ohne Lehramtsoption“ ausgewiesen.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.1, verschiedene Jahrgänge; Sonderauswertungen des Statistischen Bundesamts; eigene Berechnungen

Liste der Expertisen**Prof. Dr. Helmut Anheier**

Analyse der verschiedenen Arten von Stiftungen und ihrer Bedeutung für die Kinder- und Jugendhilfe

Dr. John Bennett

Challenges for early childhood education and care across Europe. A paper for the 14th Child and Youth Welfare Report. (Dynamik von Kinderbetreuungspolitiken in Europa)

Dr. Frank Braun

Übergangssystem: Bildungspolitische Karriere eines Konzepts

Dr. Hansjörg Bucher

Demografie – Bildung – Arbeitsmarkt 2025. Szenarien und Herausforderungen für die Kinder- und Jugendhilfe: Demografische Entwicklung bis 2025 als Rahmenbedingung für die Kinder- und Jugendhilfe

Dr. Hans Dietrich

Übergang aus Ausbildung in Beschäftigung für die Jahre 1977–2003 unter besonderer Berücksichtigung von Konjunktur und Demografie

Prof. Dr. Hans Döbert

Demografie – Bildung – Arbeitsmarkt 2025. Szenarien und Herausforderungen für die Kinder- und Jugendhilfe zum Thema Bildung: Entwicklungen, Herausforderungen und Problemlagen unter der Perspektive 2025

Dr. Jörg Dräger

Demografie – Bildung – Arbeitsmarkt 2025. Szenarien und Herausforderungen für die Kinder- und Jugendhilfe im Bereich Bildung

Prof. Dr. Ruth Enggruber

Übergänge Schule – Ausbildung/Berufsvorbereitung – Beruf bzw. Alternativen

Anja Frindt

Aufsuchende (Erziehungs-)Hilfen für Familien (SPFH u. a. §§ 20, 27.2, 31) in Ergänzung der JHSW-Expertise

Prof. Dr. Karin Gottschall

Demografie – Bildung – Arbeitsmarkt 2025. Szenarien und Herausforderungen für die Kinder- und Jugendhilfe zum Thema: Soziale und sozialpolitische Implikationen der Arbeitsmarktentwicklung

Prof. Dr. Olaf Groh-Samberg

Expertise zur Entwicklung und Struktur von Jugendarmut im Rahmen des 14. Kinder- und Jugendberichts der Bundesregierung

Dr. Alexandra Klein

Umgang der Kinder- und Jugendhilfe mit verstärkter Mediennutzung am Beispiel Onlineberatung

Sandra Krapf und Michaela Kreyenfeld

Soziale Unterschiede in der Nutzung externer Kinderbetreuung für Ein- bis Sechsjährige: Gibt es Veränderungen im Zeitraum 1984–2009?

Prof. Dr. Birgit Lütje-Klose

Expertise zur Inklusion in der Kinder- und Jugendhilfe

Johann de Rijke

Jugend in Europa: Lebenslage, zivilgesellschaftliches Engagement und Zukunftsperspektiven

Dr. Matthias Schilling

Demografie – Bildung – Arbeitsmarkt 2025. Szenarien und Herausforderungen für die Kinder- und Jugendhilfe zum Thema: Welche Auswirkungen haben die demografischen Veränderungen auf die Infrastruktur der Kinder- und Jugendhilfe?

Dr. Dieter Vesper

Finanzierung der Kinder- und Jugendhilfe unter besonderer Berücksichtigung der Kinderbetreuung – Entwicklungstendenzen und Perspektiven

Dr. Ulrike Wagner

Das Medienhandeln von Heranwachsenden – Konstanten und Veränderungen

Dr. Heike Wirth

Kinderbetreuung in Europa – Soziale Differenzierung oder allgemeiner Zugang?

Dr. Gerd Zika (unter Mitarbeit von Dr. Johann Fuchs)

Demografie – Bildung – Arbeitsmarkt 2025. Szenarien und Herausforderungen für die Kinder- und Jugendhilfe: Expertise zum Thema „Arbeitsmarkt“

Datenauswertungen**Dr. Peter Krause, Hanno Falkenberg, Isabella Herzberg, Jasper Schulze Buschhoff**

Zur Entwicklung von Armutrisiken bei Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Auswertungen auf Basis des SOEP im Rahmen des 14. Kinder- und Jugendberichts

Dr. Ivo Züchner

Auswertungen von AID:A-Daten für den 14. Kinder- und Jugendbericht: Selbstständigkeit, Verantwortungsübernahme, Vereins- und Familieneinbindung

Inanspruchnahme von institutioneller Kindertagesbetreuung im Grundschulalter

Zuarbeiten zu einzelnen Themenbereichen**Stefanie Albus**

Teilhabe und Jugendhilfe

Felix Berth

Zusammenfassung des 14. Kinder- und Jugendberichts

Anke Böckenhoff

Europäischer Vergleich – Kindheitsphase

Dr. Frank Braun

Junges Erwachsenenalter: Vom allgemein bildenden Schulsystem bis zum Übergang in Erwerbsarbeit und Familie

Dr. Kirsten Fuchs-Rechlin

Migration

Dr. Christian Kerst

Junge Erwachsene im Studium

Prof. Dr. Andreas Lange

Daten und Ergebnisse der aktuellen deutschsprachigen Jugendforschung im Schnittpunkt zur Familienthematik und zur Generationenthematik, insbesondere zur Quantität und Qualität familialer Interaktionen sowie einschlägige theoretische Konzepte zur Modellierung des Verhältnisses Jugendlicher zu ihren Ursprungsfamilien

Redaktionelle Bearbeitung

Johanna Eckert

Katharina Gerwens

Lorette Myers

Petra Pothmann

Michael Schaeffer

Fachgespräche und Hearings**„Arbeitsmarkt – Demografie – Bildung 2025“ – Szenarien und Herausforderungen für die Kinder- und Jugendhilfe. Hearing der Sachverständigenkommission zum 14. Kinder- und Jugendbericht auf dem Deutschen Jugendhilfetag 2011 (09.06.2011, Stuttgart)**

Dr. Hansjörg Bucher, Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung

Prof. Dr. Hans Döbert, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung

Dr. Jörg Dräger, Bertelsmann-Stiftung

Prof. Dr. Karin Gottschall, Universität Bremen

Dr. Matthias Schilling, TU Dortmund

Dr. Gerd Zika, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung

Stiftungen und ihre Bedeutung im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe (21.09.2011, Berlin)

Sarah Förster, Universität Heidelberg

Dr. Heike Kahl, Deutsche Kinder- und Jugendstiftung

Dr. Burkhard Küstermann, Initiative Bürgerstiftungen

Dr. Brigitte Mohn, Bertelsmann-Stiftung

Friedhelm Peiffer, Aktion Mensch

Evaluation von Wirkungen in der Kinder- und Jugendhilfe (26.10.2011, Düsseldorf)

Dr. Karin Haubrich, Deutsches Jugendinstitut München

Dr. Andreas Polutta, Universität Duisburg – Essen

Dr. Melanie Staats, Rambøll Management Berlin

Abkürzungsverzeichnis

| | |
|----------|--|
| a. a. O. | am angegebenen Ort |
| Abb. | Abbildung |
| Abs. | Absatz/Abschnitt |
| abs. | absolut |
| ADHS | Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom und Hyperaktivitätsstörung |
| AFET | Bundesverband für Erziehungshilfe (der erste Allgemeine Fürsorge-Erziehungs-Tag fand 1906 in Breslau statt) |
| AGB | Allgemeine Geschäftsbedingungen |
| AGFJ | Arbeitsgemeinschaft für Kinder, Jugend und Familienhilfe. |
| AGJ | Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe |
| AG-KJHG | Gesetz zur Ausführung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes |
| AGOF | Arbeitsgemeinschaft Online Forschung |
| AID:A | DJI-Studie „Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten“ |
| AIDA | Adaption in der Adoleszenz |
| ALG II | Arbeitslosengeld II oder Hartz IV: Grundsicherungsleistung für erwerbsfähige Leistungsberechtigte nach dem SGB II |
| ANKOM | Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung (BMBF-Initiative) |
| ANR | Angebots-Nachfrage-Relation |
| ARD | Arbeitsgemeinschaft der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten der Bundesrepublik Deutschland |
| Art. | Artikel |
| ASD | Allgemeiner Sozialdienst |
| AT | Österreich |
| AWO/ISS | Studie zu Lebenslagen und Lebenschancen bei Kindern und Jugendlichen des Instituts für Sozialarbeit im Auftrag der Arbeiterwohlfahrt |
| B | Berlin |
| BA | Bachelor |
| BA | Bundesagentur für Arbeit |
| BAföG | Bundesausbildungsförderungsgesetz |
| BAFzA | Bundesamt für Zivildienst und zivilgesellschaftliche Aufgaben |
| BAMF | Bundesamt für Migration und Flüchtlinge |
| BB | Brandenburg |
| BBiG | Berufsbildungsgesetz |
| BBSR | Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung |
| BE | Belgien |
| Bev. | Bevölkerung |
| BFD | Bundesfreiwilligendienst |
| BFDG | Bundesfreiwilligendienstgesetz |
| BG | Bulgarien |
| BGB | Bürgerliches Gesetzbuch |
| BGJ | Berufsgrundbildungsjahr |

| | |
|---------|--|
| BIBB | Bundesinstitut für Berufsbildung |
| BiKS | Studie „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter“ |
| BJK | Bundesjugendkuratorium |
| BKA | Bundeskriminalamt |
| BKiSchG | Bundeskinderschutzgesetz |
| BMBF | Bundesministerium für Bildung und Forschung |
| BMFSFJ | Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend |
| BMJ | Bundesministerium für Justiz |
| BMJFFG | Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit |
| BMJFG | Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit |
| BMVBS | Bundesministerium für Verkehr, Bau und Stadtentwicklung |
| BMZ | Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung |
| BRJ | Berliner Rechtshilfefonds Jugendhilfe e.V. |
| BvB | Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen |
| BVerfG | Bundesverfassungsgericht |
| BVerfGE | Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts |
| BVJ | Berufsvorbereitungsjahr |
| BVKE | Bundesverband katholischer Einrichtungen und Dienste der Erziehungshilfen |
| BW | Baden-Württemberg |
| BY | Bayern |
| BzgA | Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung |
| bzgl. | bezüglich |
| bzw. | beziehungsweise |
| ca. | circa |
| CDU | Christlich Demokratische Union |
| CSU | Christlich Soziale Union |
| CY | Zypern |
| CZ | Tschechische Republik |
| DCV | Deutscher Caritasverband |
| DDR | Deutsche Demokratische Republik |
| DE | Deutschland |
| d. h. | das heißt |
| DIJuF | Deutsches Institut für Jugendhilfe und Familienrecht e. V |
| DIW | Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung |
| DJI | Deutsches Jugendinstitut e.V. |
| DK | Dänemark |
| Doppik | Doppelte Buchführung in Konten |
| DPWV | Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband |
| DQR | Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen |
| DSW | Deutsches Studentenwerk |

| | |
|---------|--|
| DVB | Deutsches Verwaltungsblatt |
| DW | Diakonisches Werk |
| EACEA | Education Audiovisual & Culture Executive Agency |
| ebd. | ebenda, auch ebendort |
| ECEC | Early childhood education and care |
| EE | Estland |
| eG | eingetragene Genossenschaft |
| EKD | Evangelische Kirche in Deutschland |
| EL | Griechenland |
| EQ | Einstiegsqualifizierung ist ein Angebot für Jugendliche, die noch nicht für eine klassische Ausbildung geeignet sind |
| EQR | Europäische Qualifikationsrahmen |
| ES | Spanien |
| EstG | Einkommensteuergesetz |
| EU | Europäische Union |
| EU 27 | Europäische Union seit 2007 mit 27 Mitgliedstaaten |
| EU-SILC | Statistik der Europäischen Union über Einkommen und Lebensbedingungen |
| e. V. | eingetragener Verein |
| f. | folgende (Seite) |
| FAM | Familienaktivierungsmanagement |
| FamFG | Gesetz über das Verfahren in Familiensachen und in den Angelegenheiten der freiwilligen Gerichtsbarkeit |
| FAZ | Frankfurter Allgemeine Zeitung |
| FDaG | Freiwilligendienste aller Generationen |
| ff. | folgende Seiten |
| FGG-RG | Gesetz zur Reform des Verfahrens in Familiensachen und in den Angelegenheiten der freiwilligen Gerichtsbarkeit |
| FH | Fachhochschule |
| FI | Finnland |
| FIM | Familie, Interaktion & Medien. Untersuchung zur Kommunikation und Mediennutzung in Familien. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest |
| FÖJ | Freiwilliges Ökologisches Jahr |
| FR | Frankreich |
| FSJ | Freiwilliges Soziales Jahr |
| FSJA | Freiwilliges Soziales Jahr im Ausland |
| G8 | Achtjähriges Gymnasium mit dem Abitur nach 12 Schuljahren |
| gem. | gemäß |
| GG | Grundgesetz |
| ggf. | gegebenenfalls |
| gGmbH | gemeinnützige GmbH |
| GmbH | Gesellschaft mit beschränkter Haftung |

| | |
|--------------------|---|
| GRW | Grundsätze und Richtlinien für Wettbewerbe auf den Gebieten der Raumplanung, des Städtebaus und des Bauwesens |
| GüF | Generationsübergreifende Freiwilligendienste |
| GUS | Gemeinschaft Unabhängiger Staaten |
| HandwO | Handwerksordnung |
| Hartz IV | Grundsicherung für Arbeitsuchende nach dem SGB II |
| HB | Bremen |
| HBSC | Studie „Health Behaviour School Children“ (Gesundheitsverhalten von Schülern) |
| HE | Hessen |
| HH | Hamburg |
| HIS | Hochschul-Informationen-System GmbH |
| HISEI | highest international socio-economic index (Höchster sozioökonomischer Status in der Familie) |
| HIS-HF | HIS-Institut für Hochschulforschung |
| HU | Ungarn |
| HWO | Handwerksordnung |
| HzE | Hilfen zur Erziehung |
| IAB | Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung |
| ICD 10 i. d. R. | Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme in der Regel |
| IE | Irland |
| IGfH | Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen |
| IGLU | Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung |
| IJAB | Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e. V. |
| IJFD | Internationaler Jugendfreiwilligendienst |
| insges. | insgesamt |
| ION | Inobhutnahme |
| ISA | Institut für soziale Arbeit e. V. |
| ISCED | International Standard Classification of Education |
| ISG | Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik |
| ISM | Institut für sozialpädagogische Forschung Mainz e. V. |
| IT | Italien |
| IZBB | Das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ |
| JFDG | Jugendfreiwilligendienstegesetz |
| JFMK | Jugend- und Familienministerkonferenz |
| JGG | Jugendgerichtsgesetz |
| JGH | Jugendgerichtshilfe, Jugendhilfe im Strafverfahren |
| JIM | Jugend, Information, (Multi-)Media, jährliche Basisstudie zum Umgang von 12- bis 19-Jährigen mit Medien und Information |
| JMK | Jugendministerkonferenz |
| Juleica | Jugendleiter/in-Card |
| JWG | Jugendwohlfahrtsgesetz |

| | |
|----------|--|
| Kap. | Kapitel |
| KGST | Kommunale Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsmanagement |
| KICK | Kinder- und Jugendhilfeweiterentwicklungsgesetz |
| KiFöG | Kinderförderungsgesetz |
| KIM | Kinder, Medien, Computer und Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang Sechs- bis 13-Jähriger |
| Kita | Kindertagesstätte, Einrichtung der Kindertagesbetreuung |
| KJB | Kinder- und Jugendbericht |
| KJH | Kinder- und Jugendhilfe |
| KJHA | Kinder- und Jugendhilfeausschuss |
| KJHG | Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII) |
| KJP | Kinder- und Jugendplan des Bundes |
| KKG | Gesetz zur Kooperation und Information im Kinderschutz |
| KMK | Kultusministerkonferenz |
| KRIPS | Krippenskala |
| KSD | Kommunaler Sozialdienst |
| KVJS | Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg |
| LBS | Westdeutsche Landesbausparkasse |
| LJA | Landesjugendamt |
| LSS 05 | Lebenssituation und Soziale Sicherung 2005 (IAB-Befragung) |
| LT | Litauen |
| m.a.W. | mit anderen Worten |
| MA | Master |
| MAGS NRW | Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen |
| MediKuS | DJI-Studie „Medien, Kultur und Sport bei jungen Menschen“ |
| MGFFI | Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen |
| MH | Migrationshintergrund |
| MINT | Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik |
| Mio. | Million |
| MJA | Mobile Jugendarbeit |
| MPFS | Medienpädagogische Forschungsverbund Südwest |
| Mrd. | Milliarden |
| MV | Mecklenburg-Vorpommern |
| NAP | Nationaler Aktionsplan |
| NC | Numerus Clausus |
| NEPS | Nationales Bildungspanel |
| NGO | Non Governmental Organisation |
| NI | Niedersachsen |
| NICHD | National Institute of Child Health and Human Development |
| NKF | Neues Kommunales Finanzmanagement |
| NL | Niederlande |

| | |
|-----------------|---|
| NO | Norwegen |
| NRW | Nordrhein-Westfalen |
| NSB | Neue Soziale Bewegungen |
| NUBBEK | Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit |
| NZFH | Nationales Zentrum frühe Hilfen |
| OECD | Organisation for Economic Cooperation and Development (Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) |
| PDS | Partei des Demokratischen Sozialismus |
| PEKiP | Prager Eltern-Kind-Programm |
| PISA | Programme for International Student Assessment |
| PKS | Polizeiliche Kriminalstatistik |
| PL | Polen |
| POS | Polytechnische Oberschule |
| PT | Portugal |
| RJWG | Reichsjugendwohlfahrtsgesetz |
| RN (Rn.) | Randnummer |
| RO | Rumänien |
| RP | Rheinland-Pfalz |
| Rz. | Randzahl oder -ziffer |
| Schüler/StudiVZ | Soziale Netzwerke im Internet für Schülerinnen und Schüler bzw. für Studierende |
| SE | Schweden |
| SGB | Sozialgesetzbuch |
| SH | Schleswig-Holstein |
| SI | Slowenien |
| SL | Saarland |
| SN | Sachsen |
| SOEP | Sozio-Ökonomisches Panel |
| sog. | sogenannt |
| SPD | Sozialdemokratische Partei Deutschland |
| SPFH | Sozialpädagogische Familienhilfe |
| ST | Sachsen-Anhalt |
| STEEP | Trainingsprogramm für Eltern „Steps Toward Effective, Enjoyable Parenting“ |
| StEG | Studie zur Entwicklung von Ganztageschulen |
| s. u. | siehe unten |
| Tab. | Tabelle |
| TAG | Tagesbetreuungsausbaugesetz |
| TH | Thüringen |
| TPP | Tagespflegeperson |
| TR | Türkei |
| Triple P | Trainingsprogramm für Eltern „Positive Parenting Program“ |
| TVöD | Tarifvertrag für den Öffentlichen Dienst |

| | |
|------------------|---|
| U3-Ausbau | Ausbau der Betreuungseinrichtungen für unter Dreijährige |
| U3-Nachfrage | Bedarf nach Plätzen in den Betreuungseinrichtungen für unter Dreijährige |
| U3-Plätze | Plätze in den Betreuungseinrichtungen für unter Dreijährige |
| u. ä. | und ähnliches |
| u. a. | und andere |
| u. a. m. | und anderes mehr |
| UBSKM | Unabhängige(r) Beauftragte(r) für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs |
| UK | United Kingdom |
| UN | United Nations (Vereinte Nationen) |
| UNESCO | United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur) |
| UN-KRK | UN-Kinderrechtskonvention |
| USA | United States of America (Vereinigte Staaten von Amerika) |
| U-Untersuchungen | Kindervorsorgeuntersuchung U1 bis U11 (von Geburt bis 10 Jahre) |
| uvm. | und vieles mehr |
| v. a. | vor allem |
| VerfGH NW | Verfassungsgerichtshof für das Land Nordrhein-Westfalen |
| vgl. | vergleiche |
| VorKap | vor dem jeweils näher bezeichneten Kapitel des genannten Gesetzes |
| vs. | versus |
| VZ | Verzeichnis |
| Web 2.0 | Sammelbegriff für den interaktiven Charakter des Internet |
| WiFF | Weiterbildungsinitiative frühpädagogischer Fachkräfte |
| z. B. | zum Beispiel |
| z. T. | zum Teil |
| ZDF | Zweites Deutsches Fernsehen |
| ZfJ | Zentralblatt für Jugendrecht |
| ZWJST | Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland |

Tabellenverzeichnis

| | Seite | |
|-------------|---|-----|
| Tabelle 3-1 | Bevölkerung nach detailliertem Migrationsstatus (Deutschland; 2010; Angaben in 1 000 und in Prozent) | 84 |
| Tabelle 3-2 | Bevölkerung nach detailliertem Migrationsstatus und ausgewählten Altersgruppen (Deutschland; 2010; Angaben in 1 000 und in Prozent) | 85 |
| Tabelle 3-3 | Bevölkerung nach Migrationsstatus, Schulabschlüssen und Altersgruppen (Deutschland; 2010; Angaben in 1 000 und in Prozent) | 87 |
| Tabelle 3-4 | Bevölkerung nach Migrationsstatus, berufsqualifizierenden Bildungsabschlüssen und Altersgruppen (Deutschland; 2010; Angaben in 1 000 und in Prozent) | 89 |
| Tabelle 5-1 | Betroffenheit von Armut der 11- bis 20-Jährigen nach Bevölkerungsgruppen (Deutschland; 1996 bis 2000, 2001 bis 2005, 2006 bis 2010; Mittelwert zu Fünfjahresperioden; Angaben in Prozent) | 138 |
| Tabelle 5-2 | Formen riskanten Handelns Jugendlicher | 141 |
| Tabelle 5-3 | Entwicklungsthemen, Leitmotive und Funktionen | 172 |
| Tabelle 5-4 | Veränderung Medienausstattung in den letzten 10 Jahren (2002, 2011; Angaben in Prozent) | 177 |
| Tabelle 5-5 | Veränderung Mediennutzung in den letzten 10 Jahren (2002, 2011; Nutzung täglich/mehrmals pro Woche; Angaben in Prozent) | 178 |
| Tabelle 6-1 | Wege im Anschluss an Bildungsgänge des Übergangssystems: Direkte Anschlüsse und längerfristiger Verbleib in Prozent | 198 |
| Tabelle 6-2 | Armutrisiko nach Risikomerkmale (2008 bis 2010; Angaben in Prozent) | 220 |
| Tabelle 9-1 | Indexierte Nettoausgaben der kommunalen Haushalte nach Aufgabenbereichen (Deutschland; 1992 bis 2009; Index 1992 = 100) | 268 |
| Tabelle 9-2 | Entwicklung des Personals in der Kinder- und Jugendhilfe nach ausgewählten Merkmalen (Westdeutschland; 1974 bis 2010/2011; Angaben absolut, Verteilung in Prozent, Index) | 275 |
| Tabelle 9-3 | Entwicklung des Personals in der Kinder- und Jugendhilfe nach ausgewählten Merkmalen (Ostdeutschland; 1974 bis 2010/2011; Angaben absolut, Verteilung in Prozent, Index) | 276 |
| Tabelle 9-4 | Beschäftigte in Jugendbehörden (Gemeinden ohne Jugendamt, Jugendämter, Landesjugendämter, oberste Landesjugendbehörden) (Deutschland; 1998 bis 2010; Angaben absolut) | 282 |
| Tabelle 9-5 | Einrichtungen, Plätze und Personal in der Kinder- und Jugendhilfe nach Art des Trägers (Deutschland; 1990 bis 2010/2011; Angaben absolut, Verteilung in Prozent) | 284 |
| Tabelle 9-6 | Einrichtungen, Plätze und Personal in der Kinder- und Jugendhilfe nach Art des Trägers (Westdeutschland einschl. Berlin; 1990 bis 2010/2011; Angaben absolut und in Prozent) | 286 |
| Tabelle 9-7 | Einrichtungen, Plätze und Personal in der Kinder- und Jugendhilfe nach Art des Trägers (Ostdeutschland ohne Berlin; 1991 bis 2010/2011; Angaben absolut, Verteilung in Prozent) | 286 |

| | Seite | |
|----------------------------------|---|-----|
| Tabelle 9-8 | Anteil der Einrichtungen in privatgewerblicher Trägerschaft (Bundesländer; 2006/2007 und 2010/2011; Anteile in Prozent) | 287 |
| Tabelle 9-9 | Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe nach ausgewählten Trägergruppen (Ost- und Westdeutschland; 1998 bis 2010; Anteile in Prozent) | 289 |
| Tabelle 9-10 | Anzahl der Jugendämter nach Bundesländern (Stand: 2010/2011) | 291 |
| Tabelle 9-11 | Anteil der Jugendämter, die den folgenden Aussagen über den Kinder- und Jugendhilfeausschuss (KJHA) zustimmen (Deutschland, Ost- und Westdeutschland [ohne Berlin]; 1995, 2000, 2004 und 2009; Anteile in Prozent) | 294 |
| Tabelle 10-1 | Typologie der Familienzentren/Eltern-Kind-Zentren | 299 |
| Tabelle 10-2 | Einrichtungen, Plätze, Personal in gemeinsamen Wohnformen von Müttern bzw. Vätern mit Kindern im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe (Deutschland; 1994 bis 2010; Angaben absolut) | 302 |
| Tabelle 10-3 | Einrichtungen und tätige Personen im Bereich der außerschulischen kulturellen Jugendbildung (Deutschland; 1994 bis 2010; Angaben absolut und bezogen auf die Sechs- bis 21-Jährigen) | 323 |
| Tabelle 10-4 | Tätige Personen im Handlungsfeld Schulsozialarbeit nach Beschäftigungsstatus (Deutschland; 1998 bis 2010; Angaben absolut und in Prozent) | 330 |
| Tabelle 10-5 | Inanspruchnahme der Heimerziehung (Deutschland; 1995 bis 2010; Aufsummierung der zum 31.12. laufenden und innerhalb eines Jahres beendeten Hilfen) | 347 |
| Tabelle 10-6 | Hilfen zur Erziehung gem. § 34 SGB VIII (einschl. der Hilfen für junge Volljährige) nach Bundesländern (1995 bis 2010; Aufsummierung der zum 31.12. eines Jahres andauernden und innerhalb eines Jahres beendeten Leistungen, Angaben pro 10 000 der unter 21-Jährigen) | 348 |
| Abbildungsverzeichnis | | |
| Abbildung 2-1 | Private und öffentliche Verantwortung im Wohlfahrtsviereck | 71 |
| Abbildung 3-1 | Demografischer Wandel in den Regionen (Deutschland; 2005 bis 2025) | 81 |
| Abbildung 3-2 | Bevölkerungsdynamik in Ostdeutschland (einschließlich Berlin; 2010 bis 2025; Index 2010 = 100) | 82 |
| Abbildung 3-3 | Bevölkerungsdynamik in Westdeutschland (ohne Berlin; 2010 bis 2025; Index 2010 = 100) | 82 |
| Abbildung 3-4 | Vereinfachte Darstellung des Migrationskonzepts des Mikrozensus | 84 |
| Abbildung 3-5 | Unter 25-Jährige nach Altersgruppen und Migrationsstatus (Deutschland; 2005 und 2010; Angaben in Prozent) | 86 |
| Abbildung 3-6 | Personen im Alter von 15 bis unter 25 Jahren nach intergenerationaler Bildungsdynamik und Migrationsstatus (2009; Bevölkerung am Ort der Hauptwohnung; gewichtete Ergebnisse; Angaben in Prozent) | 88 |
| Abbildung 3-7 | Bevölkerung mit Migrationshintergrund nach Herkunftsregion und Schulbildungsabschlüssen (2010; Angaben in Prozent) | 90 |

| | Seite |
|----------------|---|
| Abbildung 3-8 | Kinder im Alter von unter 18 Jahren nach Risikolagen und Migrationshintergrund (Deutschland; 2005 bis 2010; Angaben in Prozent) 91 |
| Abbildung 3-9 | Entwicklung der Einkommensverteilung – Gesamtbevölkerung und Personen im Alter von 0 bis 16 Jahre (Deutschland; 1984 bis 2010; Angaben in Euro) 93 |
| Abbildung 3-10 | Entwicklung der Einkommensverteilung – Gesamtbevölkerung und Personen im Alter von 17 bis 30 Jahre (Deutschland; 1984 bis 2010; Angaben in Euro) 94 |
| Abbildung 3-11 | Entwicklung der Armutsrisikoquoten bei Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen (Deutschland; 1984 bis 2010; Angaben in Prozent) 95 |
| Abbildung 3-12 | Entwicklung der dauerhaften Armutsrisiken bei Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen (Deutschland; 1984 bis 2010; Angaben in Prozent) 96 |
| Abbildung 3-13 | Entwicklung der Intensität von Armutsrisiken und Niedrigeinkommen – Kinder im Alter 0 bis 16 Jahre (Deutschland; 1984 bis 2010; Angaben in Prozent) 97 |
| Abbildung 3-14 | Entwicklung der Intensität von Armutsrisiken und Niedrigeinkommen – Personen 17 bis 30 Jahre (Deutschland; 1984 bis 2010; Angaben in Prozent) 97 |
| Abbildung 3-15 | SGB II-Quote der nicht-erwerbsfähigen Hilfebezieher unter 15 Jahren (Bundesländer; 2010; Angaben in Prozent) 98 |
| Abbildung 4-1 | Selbstständige Aktivitäten im Altersvergleich (Deutschland; 2009; Daten gewichtet) 111 |
| Abbildung 4-2 | Medienausstattung von Kindern (2012; Angaben in Prozent) 123 |
| Abbildung 4-3 | Mediennutzungszeit nach Bildungshintergrund der Eltern (2010); tägliche Nutzungszeit in Minuten) 124 |
| Abbildung 4-4 | Nutzungsquoten formeller und informeller Betreuung der 0- bis 2-Jährigen in ausgewählten EU-Ländern (2008; Angaben in Prozent) 129 |
| Abbildung 4-5 | Nutzungsquoten formeller und informeller Betreuung der 3- bis 5-Jährigen in ausgewählten EU-Ländern (2008; Angaben in Prozent) 131 |
| Abbildung 4-6 | Anteil der 3- bis 6-Jährigen, die mindestens 1 Stunde pro Woche formal betreut werden nach Armutsgefährdung des Haushaltes (2009; Angaben in Prozent der 3-bis 6-Jährigen) 132 |
| Abbildung 4-7 | Nutzungsquoten informeller Betreuung der 6- bis 12-Jährigen in ausgewählten EU-Ländern (2008; Angaben in Prozent) 134 |
| Abbildung 5-1 | Familiale Unterstützung beim schulischen Lernen für 13- bis unter 18-jährige Schülerinnen und Schüler nach Merkmalen des persönlichen Hintergrunds (2009; Angaben in Prozent) 150 |
| Abbildung 5-2 | Häufigkeit der verbrachten Freizeit (2009; 13- bis 17-Jährige; Daten gewichtet; Angaben in Prozent) 152 |
| Abbildung 5-3 | Mindestens wöchentliche Häufigkeit der Übernahme von Aufgaben im Haushalt (2009; 13- bis 17-Jährige, Daten gewichtet; Angaben in Prozent) 152 |
| Abbildung 5-4 | Beziehung zu Mutter und Vater bei den 13- bis 17-Jährigen (2009; N = 2 829; Daten gewichtet; Angaben in Prozent) 153 |

| | Seite | |
|----------------|--|-----|
| Abbildung 5-5 | Rat und Unterstützung gesucht bei verschiedenen Personen/Personengruppen nach Geschlecht (2009; Mehrfachnennungen, 13- bis 17-Jährige; N = 2 829; Daten gewichtet; Angaben in Prozent) | 154 |
| Abbildung 5-6 | Schulabschlüsse im Generationenvergleich nach Geschlecht (25- bis 30- und über 65-Jährige; 2010; Angaben in Prozent) | 160 |
| Abbildung 5-7 | Anzahl und Anteil der Hauptschulen an allen Schulen nach Bundesländern (2010; Anzahl der Schulen absolut und Anteil an allen Schulen in Prozent) | 161 |
| Abbildung 5-8 | Quote der Abgänger ohne Hauptschulabschluss nach Schulform (1998 bis 2010; in Prozent der altersgleichen Wohnbevölkerung) | 162 |
| Abbildung 5-9 | Ganztageschulen im Primar- und Sekundarbereich I nach Schularten und Organisationsmodell (2002, 2010) | 166 |
| Abbildung 5-10 | Häufigkeit, allein Freizeit zu verbringen (2009; 13- bis 17-Jährige; Daten gewichtet; Angaben in Prozent) | 169 |
| Abbildung 5-11 | Freizeitaktivitäten (2009; 13- bis 18-Jährige; N = 3 404; Daten gewichtet; Angaben in Prozent) | 170 |
| Abbildung 5-12 | Mitgliedschaft in einer Community im europäischen Vergleich (Angaben in Prozent) | 180 |
| Abbildung 6-1 | Entwicklung der Einmündung nach Sektoren von 2005 bis 2009 | 189 |
| Abbildung 6-2 | Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems (2005 bis 2011) | 191 |
| Abbildung 6-3 | Bildungsbeteiligung nach Bildungsherkunft 2009 (Deutsche; Bildungsherkunft nach höchstem schulischen bzw. akademischen Abschluss beider Elternteile; Angaben in Prozent) | 205 |
| Abbildung 6-4 | Studienanfängerinnen und -anfänger in Deutschland im 1. Hochschulse semester der Studienjahre 1992 bis 2025, ab 2012 Projektion (Anzahl absolut) | 206 |
| Abbildung 6-5 | Anteil Studierender mit Kind nach Alter und Geschlecht der Studierenden (Studierende im Erststudium, Angaben in Prozent) | 212 |
| Abbildung 6-6 | Erwerbstätigkeit Studierender mit und ohne Kind (Studierende im Erststudium; Angaben in Prozent) | 213 |
| Abbildung 6-7 | Einkommensarmut nach Alter (1995/1999 vs. 2005/2009) | 219 |
| Abbildung 6-8 | Mindestens eine Mitgliedschaft in einem Verein oder Verband nach Altersgruppen (1992 bis 2009; 18- bis 29-jährige Befragte mit deutscher Staatsangehörigkeit; N = 22 499; Daten gewichtet; Angaben in Prozent) | 230 |
| Abbildung 6-9 | Aktivität und freiwilliges Engagement im Zeitverlauf (Bevölkerung ab 14 Jahren; Angaben in Prozent) | 232 |
| Abbildung 6-10 | Freiwillig Engagierte nach 13 Altersgruppen (1999 bis 2009; Bevölkerung ab 14 Jahren; Angaben in Prozent) | 233 |
| Abbildung 6-11 | Entwicklung der gelegentlichen Onlinenutzung in Deutschland im Alter von 14 bis 39 Jahren (1997 bis 2010; Angaben in Prozent) | 234 |

| | Seite |
|----------------|--|
| Abbildung 6-12 | Typologie der Erwartungen an das freiwillige Engagement im Zeitverlauf (1999 bis 2009; alle Engagierten ab 14 Jahre; Angaben in Prozent) 238 |
| Abbildung 9-1 | Entwicklung der Ausgaben für die Kinder- und Jugendhilfe (Deutschland; 1992 bis 2010; Angaben in Mrd. Euro) 266 |
| Abbildung 9-2 | Verteilung der reinen Ausgaben für die Kinder- und Jugendhilfe nach öffentlichen Gebietskörperschaften (Deutschland; 2002 bis 2009; Angaben in Prozent) 267 |
| Abbildung 9-3 | Tätige Personen in der Kinder- und Jugendhilfe (Ost- und Westdeutschland; 1974 bis 2010/2011; Angaben absolut) 274 |
| Abbildung 9-4 | Tätige Personen in Tagesbetreuungseinrichtungen für Kinder nach Qualifikationsabschluss (Westdeutschland einschl. Berlin; 1974 bis 2011; Anteile in Prozent) 278 |
| Abbildung 9-5 | Tätige Personen in Tageseinrichtungen für Kinder nach Qualifikationsabschluss (Ostdeutschland ohne Berlin; 1990 bis 2011; Anteile in Prozent) 279 |
| Abbildung 9-6 | Entwicklung der Vollzeitäquivalente für die Kinder- und Jugendarbeit (Deutschland; 1998 bis 2010; Angaben absolut) 280 |
| Abbildung 9-7 | Entwicklung der Beschäftigten und des Beschäftigungsvolumens in den Hilfen zur Erziehung (Deutschland; 2002 bis 2010; Angaben absolut) 281 |
| Abbildung 10-1 | Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe zwischen Regelangebot für alle und Schutz und Förderung für wenige 297 |
| Abbildung 10-2 | Plätze für Kinder unter drei Jahren in Tageseinrichtungen und Tagespflege (Westdeutschland (ohne Berlin); 2006 bis 2013; Angaben absolut und in Prozent) .. 308 |
| Abbildung 10-3 | Inanspruchnahme von Tagesbetreuungseinrichtungen und Tagespflege durch Kinder im Alter von unter 3 Jahren (West- und Ostdeutschland; 2006 bis 2012; Angaben in Prozent) 310 |
| Abbildung 10-4 | Betreuungsquote von Kindern im Alter von unter drei Jahren mit und ohne Migrationshintergrund in Kindertagesbetreuungseinrichtungen und Kindertagespflege (Bundesländer; 2011; Angaben in Prozent) 311 |
| Abbildung 10-5 | Inanspruchnahme eines Angebots der Kindertagesbetreuung durch Kinder im Alter von drei bis fünf Jahren (Ost- und Westdeutschland; 2006 bis 2011; Anteile in Prozent) 314 |
| Abbildung 10-6 | Nominale Ausgaben (in Mrd. Euro) sowie preisbereinigte, bevölkerungsrelativierte finanzielle Aufwendungen (in Euro pro 6- bis 21-J. als Indexentwicklung) der öffentlichen Gebietskörperschaften für die Kinder- und Jugendarbeit (Deutschland; 2000 bis 2010) 317 |
| Abbildung 10-7 | Öffentlich geförderte Maßnahmen der Jugendarbeit nach Trägergruppen (Deutschland, 2008; Angaben in Prozent; N = 73.325) 319 |
| Abbildung 10-8 | Tätige Personen in Einrichtungen/Initiativen der mobilen Jugendarbeit (Deutschland, Ost- und Westdeutschland; 1998 bis 2010, Angaben absolut) 328 |
| Abbildung 10-9 | Ganztageschulen nach Schularten (Deutschland; 2002 und 2010; Angaben in Prozent) 333 |

| | Seite |
|-----------------|--|
| Abbildung 10-10 | Entwicklung der Fallzahlen sowie der Inanspruchnahme von Leistungen der Hilfen zur Erziehung (Deutschland; 1995 bis 2010; andauernde und beendete Hilfen, Angaben absolut und pro 10 000 der unter 21-Jährigen) 335 |
| Abbildung 10-11 | Entwicklung der Fallzahlen für die Sozialpädagogische Familienhilfe (SPFH) sowie die familienorientierten ‚27,2-er-Hilfen‘ (Deutschland; 1995 bis 2010; andauernde und beendete Hilfen, Angaben absolut und pro 10 000 Familien) 337 |
| Abbildung 10-12 | Eingliederungshilfen gem. § 35a SGB VIII (einschl. der Hilfen für junge Volljährige) nach Hilfesettings und Altersjahren (Deutschland; 2010; Summe aus andauernden und beendeten Hilfen; Angaben absolut) 341 |
| Abbildung 10-13 | Fallzahlen zur Vollzeitpflege und Heimerziehung (Westdeutschland einschl. Berlin; 1969 bis 2010; andauernde Hilfen am 31.12. eines Jahres, Angaben pro 10 000 der unter 18-Jährigen) 342 |
| Abbildung 10-14 | Fallzahlen zur Vollzeitpflege und Heimerziehung (Ostdeutschland ohne Berlin; 1991 bis 2010; andauernde Hilfen am 31.12. eines Jahres, Angaben pro 10 000 der unter 18-Jährigen) 343 |
| Abbildung 10-15 | Volle Fachkraftstelle im Verhältnis zur Zahl der betreuten Pflegekinder (Deutschland; 2006; Anteile in Prozent) 345 |
| Abbildung 10-16 | Inanspruchnahme ausgewählter Leistungen der Hilfen für junge Volljährige (Deutschland; 1995 bis 2010; Fallzahlen absolut (Summe aus andauernden und beendeten Hilfen), Ausgaben in Mio. Euro) 351 |
| Abbildung 10-17 | Inobhutnahmen nach Altersgruppen und Geschlecht (Deutschland; 2011; Angaben pro 10 000 der alters- und geschlechtergleichen Bevölkerung) 354 |
| Abbildung 10-18 | Entwicklung der vorläufigen Schutzmaßnahmen für die unter Drei-, die Drei- bis unter Sechs- und die Sechs- bis unter Neunjährigen (Deutschland; 1995 bis 2011; Angaben absolut) 354 |
| Abbildung 10-19 | Anzeigen und gerichtliche Maßnahmen zum vollständigen oder teilweisen Entzug der elterlichen Sorge (Deutschland; 1995 bis 2011; Angaben pro 10 000 der unter 18-Jährigen) 355 |

Diese Broschüre ist Teil der Öffentlichkeitsarbeit der Bundesregierung;
sie wird kostenlos abgegeben und ist nicht zum Verkauf bestimmt.

Herausgeber:

Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend
Referat Öffentlichkeitsarbeit
11018 Berlin
www.bmfsfj.de



Bezugsstelle:

Publikationsversand der Bundesregierung
Postfach 48 10 09
18132 Rostock
Tel.: 0180 5 778090*
Fax: 0180 5 778094*
Gebärdentelefon: gebaerdentelefon@sip.bundesregierung.de
E-Mail: publikationen@bundesregierung.de
www.bmfsfj.de

Für weitere Fragen nutzen Sie unser

Servicetelefon: 030 20179130

Montag–Donnerstag 9–18 Uhr

Fax: 030 18555-4400

E-Mail: info@bmfsfj-service.bund.de

Einheitliche Behördennummer: 115**

Zugang zum 115-Gebärdentelefon: 115@gebaerdentelefon.d115.de

Artikelnummer: 5BR125

Stand: Januar 2013, 1. Auflage

Gestaltung: www.avitamin.de

Bildnachweis Frau Dr. Schröder: BMFSFJ/L. Chaperon

Druck: Bonifatius GmbH, Paderborn

* Jeder Anruf kostet 14 Cent/Min. aus dem deutschen Festnetz,
max. 42 Cent/Min. aus den Mobilfunknetzen.

** Für allgemeine Fragen an alle Ämter und Behörden steht Ihnen auch die einheitliche
Behördenrufnummer 115 von Montag bis Freitag zwischen 8.00 und 18.00 Uhr zur Verfügung.
Diese erreichen Sie zurzeit in ausgesuchten Modellregionen wie Berlin, Hamburg, Hessen,
Nordrhein-Westfalen u. a.. Weitere Informationen dazu finden Sie unter www.d115.de;
7 Cent/Min. aus dem deutschen Festnetz, max. 42 Cent/Min. aus den Mobilfunknetzen.