

**Sybille Stöbe-Blossey**

**Institut Arbeit und Technik im Wissenschaftszentrum Nordrhein-Westfalen  
Forschungsschwerpunkt „Bildung und Erziehung im Strukturwandel“ (BEST)  
Munscheidstraße 14, 45886 Gelsenkirchen**

## **Bildungsbenachteiligung – Wege zur frühen Förderung im Netzwerk**

**Vortrag auf dem Kongress Jugendhilfeplanung  
des Landesjugendamtes Rheinland in Köln am 28./29. Juni 2005**

Frühe Förderung von Kindern und die Unterstützung von Familien sind Themenfelder, die in den letzten Jahren wachsende Aktualität und politische Aufmerksamkeit gewinnen. Angesichts steigender Anforderungen an eine Anhebung des allgemeinen Bildungsniveaus einerseits und wachsender gesellschaftlicher Probleme andererseits ist dies nicht verwunderlich. In diesem Beitrag soll zunächst der Frage nachgegangen werden, was die Bedeutung früher Förderung ausmacht (1) und welche Leitbilder für die Ausgestaltung und Weiterentwicklung diesbezüglicher Konzepte Orientierung bieten können – insbesondere im Hinblick auf die Förderung von „bildungsbenachteiligten“ Kindern (2). Ausgehend von der These, dass frühe Förderung einer Vernetzung unterschiedlicher Akteure bedarf und die Tageseinrichtung für Kinder einen Kristallisationspunkt für ein solches Netzwerk bilden kann, wird anschließend ein Praxisbeispiel verbunden mit Schlussfolgerungen zur Verallgemeinerung des Ansatzes dargestellt (3). Den Abschluss bilden perspektivische Überlegungen zur Einbindung der Altersgruppe der unter Dreijährigen sowie der Schulkinder in ein Fördersystem (4).

### **1. Zur Bedeutung früher Förderung**

Etwa mit Beginn des neuen Jahrtausends sind die Tagesbetreuung von Kindern und damit verbunden das gesamte System von Bildung und Erziehung verstärkt in den Mittelpunkt der öffentlichen Diskussion getreten. Dies hängt mit einem ganzen Bündel von unterschiedlichen, teils gegenläufigen gesellschaftlichen Herausforderungen zusammen:

Erstens nimmt die Erwerbstätigkeit von Müttern zu, verbunden mit einer Differenzierung der Arbeitszeiten und einem hohen Anteil an Arbeit zu so genannten „atypischen“ Zeiten – am Abend, im Schichtdienst oder am Wochenende (Stöbe-Blossey 2005; Esch/Klaudy/Stöbe-Blossey 2005). Eine Verbesserung der Vereinbarkeit von Beruf und Familie durch eine erweiterte Kinderbetreuung – so die politische Hoffnung – würde dazu beitragen, dass mehr Familien ihren Kinderwunsch realisieren und insbesondere qualifizierte Frauen sich häufiger für eigene Kinder entscheiden. Bei der als notwendig erachteten Weiterentwicklung der Kinderbetreuung geht es jedoch nicht nur um quantitative, sondern nicht zuletzt um qualitative Aspekte.

Zweitens steigt mit der Entwicklung zur „Wissensgesellschaft“ der Qualifikationsbedarf – Bildung wird für das Individuum mehr denn je zum „Eintrittsbillet“ für den Arbeitsmarkt und zur Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe. Der Bedarf der Volkswirtschaft an qualifizierten Arbeitskräften steigt, während die demographische Entwicklung mittelfristig zu einem Rückgang des Arbeitskräfteangebotes führen wird. Umso tiefer sitzt in Deutschland der Schock über die „PISA-Studie“. Sie hat im inter-

nationalen Vergleich ein unterdurchschnittliches Bildungsniveau der Jugendlichen in Deutschland bescheinigt und zu der Erkenntnis geführt hat, dass es um die Voraussetzungen für die Erfüllung wachsender Qualifikationsanforderungen nicht gut bestellt ist.

Dies gilt insbesondere angesichts einer Entwicklung, die von steigenden sozialen Verwerfungen gekennzeichnet ist, womit der dritte und vielleicht schwierigste Aspekt gesellschaftlicher Herausforderungen angesprochen ist. Zu nennen sind beispielsweise die steigende Zahl an Ein-Eltern- und so genannten Patchwork-Familien, die angesichts von wachsender Mobilität abnehmenden Unterstützungsstrukturen der traditionellen Großfamilie oder auch die immer häufiger konstatierte Überforderung vieler Familien in der Erziehung. Schon in Kindergärten und Grundschulen wird immer öfter festgestellt, dass ein wachsender Anteil der Kinder nicht in der Lage ist, sich ohne besondere Förderung sozial zu integrieren. Befragungen in Kindertageseinrichtungen in einem sozial benachteiligten Stadtbezirk haben gezeigt, dass etwa ein Drittel der Kinder als verhaltensauffällig eingeschätzt wird (Esch/Rusche/Stöbe-Blossey 2004; vgl. auch Textor 1999b). Hinzu kommt der steigende Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund, wobei nach übereinstimmenden Aussagen von Experten die deutschen Sprachkenntnisse dieser Kinder im Vergleich zu früheren Jahren schlechter werden. Regionale Disparitäten wachsen; in einigen sozial benachteiligten Wohngebieten bündeln sich bildungskritische Problemlagen wie Arbeitslosigkeit, hohe Anteile von Sozialhilfeempfängern, Armut, unterschiedliche kulturelle Milieus und hohe Zahlen an nicht-deutschsprachigen Kindern sowie ein geringes Bildungsniveau der Eltern (Strohmeier 2002). Besonders gravierend ist die zunehmende Bedeutung von Armut als Problem von Familien mit Kindern (Butterwegge/Klundt/Zeng 2005): So hat der Anteil der von Armut betroffenen unter Sechsjährigen von knapp 8% 1978 auf knapp 16% 1998 zugenommen (Olk 2005: 47); neuere Schätzungen gehen davon aus, dass inzwischen jedes fünfte Kind als arm einzustufen ist, das heißt in der gängigen Definition, dass es über weniger als 50% eines durchschnittlichen Einkommens verfügt. Zusammenfassend muss festgestellt werden, dass von einem wachsenden Anteil an Kindern auszugehen ist, die aufgrund ihrer Entwicklungsbedingungen als „bildungsbenachteiligt“ gelten müssen. Diese Situation ist umso bedenklicher, als dass die PISA-Ergebnisse gerade für Deutschland auf einen hohen Zusammenhang zwischen Bildung und sozialer Herkunft hinweisen.

Angesichts der demographischen Entwicklung und der steigenden sozialen Probleme kann nur durch frühzeitig einsetzende, umfassende Förderung ein Potenzial an Erwerbspersonen heranwachsen, das zur Wahrnehmung einer qualifizierten Aus- und Weiterbildung in der Lage ist. Insofern ist mit dem Beginn des neuen Jahrtausends wieder stärker in den Mittelpunkt der öffentlichen Diskussion getreten, was fachlich schon seit einigen Jahren gefordert wird<sup>1</sup> – nämlich vor dem Hintergrund entwicklungspsychologischer Erkenntnisse die frühkindliche Bildung aufzuwerten und der frühen Förderung von Kindern eine weit höhere Bedeutung zuzumessen, als dies lange Zeit der Fall war. Gerade neuere Ergebnisse der Hirnforschung deuten darauf hin, dass auch Lernprozesse eines Erwachsenen und sein Interaktions- und Kom-

---

<sup>1</sup> Vgl. bspw. Schäfer 1995/2005 (dass 2002 und erneut 2005 eine Neuauflage des erstmals 1995 erschienenen Buches erfolgte, ist wahrscheinlich kein Zufall, sondern dem nach PISA einsetzenden öffentlichen Interesse an der Debatte geschuldet). Vgl. auch Laewen 2004 und die Empfehlungen des Forum Bildung (2001) und des Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung (2001).

munikationsverhalten durch frühkindlich ausgeprägte neuronale Grundmuster bestimmt werden. Die Ausbildung dieser neuronalen Grundmuster wiederum hängt stark davon ab, ob zum entwicklungsphysiologisch „geeigneten“ Zeitpunkt die entsprechenden Anreize gesetzt werden. So lassen sich besonders sensible „Zeitfenster“ etwa für den Spracherwerb, grobmotorische Fähigkeiten oder das Bindungsverhalten feststellen.<sup>2</sup> Zwar gibt es in der Forschung nach wie vor unterschiedliche Auffassungen darüber, inwieweit frühe Prägungen die weitere Entwicklung eines Kindes determinieren oder in welchem Maße Weichenstellungen später korrigiert werden können, und auch der Stellenwert des Einflusses von genetischen Bedingungen einerseits und von Umwelteinflüssen andererseits ist keineswegs geklärt. Eindeutig jedoch lässt sich aus vorliegenden Forschungsergebnissen die Schlussfolgerung ziehen, dass Förderung im frühkindlichen Alter besonders wirksam ist und dass im Umkehrschluss diesbezügliche Defizite besonders gravierende Auswirkungen haben. Umso dringender stellt sich die Frage, wie frühe Förderung organisiert und institutionell verankert werden kann. Dazu sollen im Folgenden zunächst Leitbilder und dann konkrete Projekte diskutiert werden.

## **2. Leitbilder für eine frühe Förderung**

Die Konzeption und Umsetzung früher Förderung ist nicht zuletzt eine Frage von Leitbildern, die Orientierung bieten und einen Rahmen für politisches Handeln und die Entwicklung konkreter Konzepte liefern. Von besonderer Relevanz im Kontext der Förderung bildungsbenachteiligter Kinder ist hier die „neue Kompensatorik“, deren Grundzüge im Folgenden (2.1) skizziert werden sollen. Anschließend werden Anforderungen an eine integrierte Betrachtungsweise von Bildung, Erziehung und Betreuung formuliert (2.2). Zum Abschluss dieses Kapitels werden in Nordrhein-Westfalen gültige Leitbilder kritisch diskutiert (2.3).

### **2.1 Ungleiches ungleich behandeln: Die „neue Kompensatorik“**

Vor dem Hintergrund von Forschungsergebnissen zu bildungsstrukturellen Problemen (Büttner et al. 2003; Esch 2005) wurde am Institut Arbeit und Technik (Gelsenkirchen) das Leitbild der „neuen Kompensatorik“ formuliert. Die „neue Kompensatorik“ knüpft an Erkenntnisse der Bildungsforschung an, die seit Ende der 1960er-Jahre zunächst in den USA und dann in der Bundesrepublik Deutschland unter dem Begriff „kompensatorische Erziehung“ bekannt wurden. Ziel der damaligen kompensatorischen Bewegung war es, Bildungsbenachteiligung entgegenzuwirken und Chancengleichheit zu schaffen.

Dass die Leitgedanken kompensatorischer Erziehung in den 1980er- und 1990er-Jahren nahezu in Vergessenheit gerieten, liegt nicht an einem generellen Misserfolg der Programme. Während in Deutschland aussagekräftige Untersuchungen fehlen, weisen in den USA langfristig angelegte Studien über die Entwicklung geförderter Gruppen auf erhebliche Erfolge hin (vgl. bspw. Schweinhart et al. 2005). Dass dieses Themenfeld lange Zeit wenig Beachtung fand, hängt nicht zuletzt damit zusammen, dass spätestens ab Mitte der 1970er-Jahre das Interesse an sozialen Reformen in der politischen Landschaft der Bundesrepublik deutlich abnahm und kompensatori-

---

<sup>2</sup> Vgl. zusammenfassend bspw. Kasten 2003 und Singer 2003.

sche Erziehung stark mit bestimmten ideologischen Vorstellungen verknüpft wurde. Letztlich scheiterte die kompensatorische Bewegung gewissermaßen an ihrem eigenen Anspruch: Sie war verbunden mit der Hoffnung, über eine breite Förderung einen vergleichbaren Rahmen für alle zu schaffen. Die „neue Kompensatorik“ ist bescheidener und anspruchsvoller zugleich: Normatives Ziel ist nicht die Angleichung von Lebenslagen, sondern die Befähigung aller, ein eigenverantwortliches Leben zu führen. Die Ressourcen sollen dafür möglichst zielgenau eingesetzt werden, um sowohl die Wirksamkeit als auch die Wirtschaftlichkeit zu steigern. Die „neue Kompensatorik“ setzt also nicht in erster Linie auf mehr, sondern auf bessere und zielgenauere Förderung.

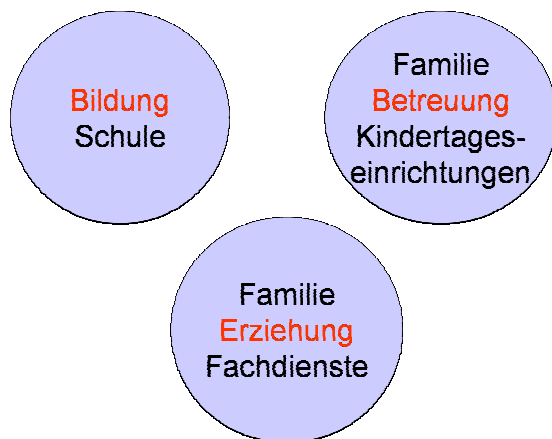
Was bedeutet das nun in der Praxis? In Politik, Wissenschaft und Praxis sollten die Erfahrungen mit früheren Konzepten der kompensatorischen Erziehung als auch aus neueren Debatten und Entwicklungen in anderen Ländern genutzt und als Grundlage für die Entwicklung von problemangemessenen, zeitgemäßen Lösungen angesehen werden. Dabei ist eine konzentrierte Fördermittelzuweisung in benachteiligte Regionen und Bezirke erforderlich. Gleiche Förderung bei ungleichen Voraussetzungen verschärft nämlich die Ungleichheit im Ergebnis. Werden Kindern mit ungleichen Bildungsvoraussetzungen die gleichen Bildungsangebote gemacht, so werden „bildungsgewohnte“ Kinder davon stärker profitieren als andere. Insofern ist es auch nicht verwunderlich, dass die „Schere“ zwischen leistungsfähigen und weniger leistungsfähigen Kindern und Jugendlichen im Verlauf der Schulzeit immer weiter auseinander geht. Dieses Problem entsteht keineswegs erst mit der Aufteilung der Zehnjährigen auf die unterschiedlichen Schulformen, sondern hat seine Wurzel in der mangelnden Förderung benachteiligter Kinder in früheren Jahren.

## **2.2 Integrierte Betrachtung von Bildung, Erziehung und Betreuung**

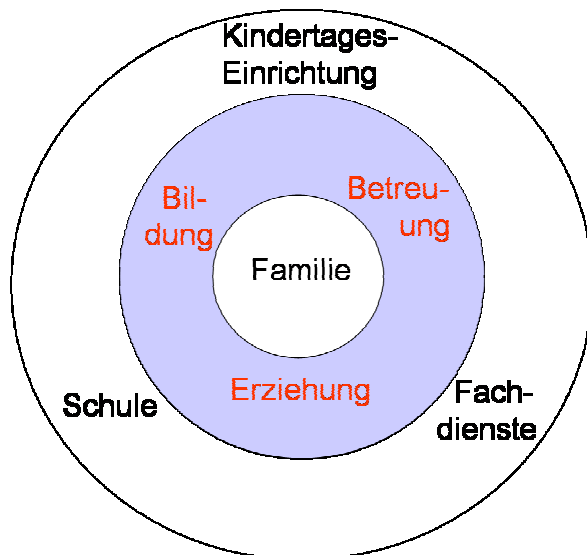
Die Verbesserung der Voraussetzungen für eine solche Förderung erfordert ein neues Verständnis von Bildung, Erziehung und Betreuung – ein ganzheitliches Verständnis, das alle drei Elemente integriert und die Familie im Mittelpunkt der Bemühungen sieht.

Die beiden folgenden Graphiken verdeutlichen schematisch die Unterschiede zwischen einem traditionell separierten und einem neuen, integrierten Verständnis. Traditionell, so zeigt Abbildung 1, wird Bildung vorrangig als Aufgabe der Schule betrachtet; die Funktion der Erziehung wird hauptsächlich der Familie zugeschrieben – im Falle von gravierenden Problemen unterstützt durch Fachdienste. Auch die Betreuung (insbesondere der unter Dreijährigen) obliegt in erster Linie der Familie mit einer familienergänzenden Funktion der Tageseinrichtungen. Zweifellos ist diese Darstellung ein wenig pointiert und vereinfacht (so haben Tageseinrichtungen nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz selbstverständlich auch einen Bildungs- und Erziehungsauftrag); jedoch verdeutlicht die Abbildung eine separierte Sichtweise, die zwischen unterschiedlichen Systemen unterscheidet. Abbildung 2 hingegen verweist auf ein integriertes Verständnis, das die Familie im Mittelpunkt sieht und Bildung, Erziehung und Betreuung als ein Aufgabenfeld betrachtet, auf dem Tageseinrichtungen, Schulen und Fachdienste gemeinsam arbeiten – im Sinne eines „Kompetenznetzwerkes für Kinder“.

**Abbildung 1: "Traditionelle" Perspektive**



**Abbildung 2: Integrierte Perspektive**



Soziale Dienstleistungen im Sinne der „neuen Kompensatorik“ bedeuten für alle Beteiligten, den Gesamtprozess als eine „Wertschöpfungskette“ zu begreifen. Dabei müssen nicht nur alle mitmachen, sondern alle müssen ihre Beiträge im „Kompetenznetzwerk für Kinder“ möglichst klar definieren und sinnvoll aufeinander abstimmen.

Zu einem „Kompetenznetzwerk für Kinder“ gehören unterschiedliche Ebenen der Kooperation, nämlich zwischen

- Kindertageseinrichtung und Tagespflege, etwa, indem Tageseinrichtungen einen Beitrag zur Qualifizierung der Tagesmütter leisten und sowohl als Vermittlungsstelle als auch als Treffpunkt für Tagesmütter dienen;
- Kindertageseinrichtung und Schule, insbesondere zur Gestaltung des Übergangs zwischen beiden Institutionen bei der Einschulung;
- Schule und Jugendhilfe, indem Dienste der sozialen Arbeit in Schulen sowohl präventiv angeboten als auch in problematischen Einzelfällen vermittelt werden;

- Schulverwaltung und Jugendamt innerhalb der Kommunalverwaltung, damit die institutionellen Rahmenbedingungen für eine Kooperation der einzelnen Schulen, Tageseinrichtungen und anderer Leistungsanbieter der Jugendhilfe geschaffen werden;
- allgemeinen Institutionen (Schule, Kindertageseinrichtung) und Fachdiensten (Berater, Therapeuten), damit die allgemeinen Institutionen in ihrer pädagogischen Arbeit unterstützt werden und Angebot der Fachdienste niederschwellig vermitteln können;
- kommunalen, verbandlichen und freien Einrichtungen (etwa: kommunalen Erziehungsberatungsstellen und freien heilpädagogischen Praxen), um das Leistungsspektrum der einzelnen Anbieter optimal aufeinander abzustimmen und Synergieeffekte zu erzielen;
- Kultur, Sport und anderen Vereinen einerseits und dem System von Bildung, Erziehung und Betreuung andererseits, weil auf diese Weise eine Öffnung des Systems zu seinem gesellschaftlichen Umfeld erreicht wird.

Allein schon der Überblick über Kooperationsanforderungen zeigt, dass Angebote zur Förderung von bildungsbenachteiligten Kindern und Jugendlichen in einem komplexen institutionellen Feld angesiedelt sind. Es gibt eine Vielzahl von staatlichen und freien, zum Teil auch von privatwirtschaftlichen, Anbietern. Alle Akteure haben ihre gewachsenen Traditionen und ihre eigenen professionellen Orientierungen, aus denen heraus sie zu bestimmen suchen, was wohl das Beste ist. Diese Gemengelage an Interessen zu überblicken ist oft schwierig. Noch schwieriger ist es, ein Zusammenwirken verschiedener Akteure (z. B. von Kindertageseinrichtung und Kinderärzten) zu organisieren. Martin R. Textor konstatiert, dass es inzwischen vielerorts psychosoziale Arbeitskreise, Stadtteilkonferenzen und Aktivitäten zur Vernetzung von Jugendhilfeeinrichtungen und anderen psychosozialen Diensten gibt. „Jedoch sind Kindertagesstätten nur selten vertreten, wozu sicherlich ihr ‚Zwittercharakter‘ beiträgt – sie sind sowohl Teil des Bildungswesens (Elementarbereich) als auch des Jugendhilfesystems (§§ 22 ff. SGB VIII).“ (Textor 1999b: 6) Die mangelnde Einbindung von Kindertagesstätten in Vernetzungsaktivitäten bzw. Jugendhilfenetzwerke betrachtet er aus mehreren Gründen als unverständlich – etwa deshalb, weil Tageseinrichtungen mit sehr vielen Familien in Kontakt kommen und ein grundsätzlich positives Image haben, so dass sie eigentlich prädestiniert sind, niederschwelliger Ansprechpartner und Vermittlungsinstanz zu sein.

Tageseinrichtungen für Kinder sollten im „Kompetenznetzwerk für Kinder“ den Kern einer Präventionskette darstellen, über den ein niederschwelliges Angebot zur Unterstützung von Familien organisiert und vermittelt wird. In einem weiteren Schritt ist darüber nachzudenken, Leistungsangebote verstärkt zu bündeln und über eine Institution anzubieten, wie das Beispiel des „Pen Green Centre“ in Corby/Großbritannien illustriert (siehe Kasten).

### **Das Pen Green Centre, Corby / Großbritannien**

Im Jahre 1983 wurde das „Pen Green Centre for under 5's and their families“ in dem von Stahlarbeit geprägten Ort Corby im englischen North Hampshire eröffnet, um eine effektive und kindgerechte Früherziehung zu gewährleisten. Der Kern des Konzeptes spiegelt sich in der grundlegenden Einstellung zum Verhältnis zwischen Kindern und Eltern wider: Im Mittelpunkt steht die Einbindung der Eltern in die Erziehungsarbeit und die Entwicklung des Kindes. Durch Angebote zur Fort- und Weiterbildung werden die Kompetenzen und das Selbstbewusstsein der Eltern gestärkt, damit sie sich für die Belange ihrer Kinder besser einsetzen können. Zur Dokumentation der Fortschritte des Kindes werden Entwicklungsbücher angelegt. Entsprechend den Bedürfnissen der Kinder und der Eltern werden in einem ständig wechselnden und expandierenden Angebot Projekte, Kurse, Gruppenbetreuungen, Workshops und Seminare durchgeführt. Darüber hinaus werden im Bedarfsfall Beratungs- und Unterstützungsleistungen von externen Personen und Institutionen zur Verfügung gestellt bzw. für den notwendigen Zeitraum in die tägliche Arbeit des Pen Green Centre integriert. Alle Leistungen werden somit unter einem Dach angeboten („One-Stop-Shop“), was die Analyse, Bewertung, Passgenauigkeit und Inanspruchnahme der Leistung erheblich vereinfacht.

Neben einer derartigen horizontalen Vernetzung der Institutionen ist auch ein verbessertes vertikales Zusammenspiel der verschiedenen Stufen des Bildungssystems – vom Kindergarten bis zur Berufsbildung – notwendig. Die mangelnde Vernetzung lässt das vorhandene Wissen über Fördermöglichkeiten des Kindes bzw. Jugendlichen häufig verloren gehen, so dass Problemdiagnose und Förderung immer wieder „bei Null“ beginnen. Jeder einzelnen Bildungseinrichtung muss demgegenüber bewusst sein, dass sie nicht für sich allein arbeitet, sondern die Individuen auf eine nächste Stufe im Bildungssystem vorbereitet. So darf der Elementarbereich nicht die Bildungsvoraussetzungen ignorieren, die in der Primarstufe von den Schülerinnen und Schülern erwartet werden. Umgekehrt dürfen die Grundschulen aus falsch verstandenem Statusdenken die Kommunikation mit den Tageseinrichtungen für Kinder nicht mit dem unzulässigen Verweis auf die unzureichende Ausbildung der Erzieherinnen ablehnen. Dies bedeutet, dass der Übergang zwischen den Bildungssegmenten reibungsloser zu gestalten ist. Zum einen muss die Vorbereitung auf die jeweils nächste Stufe ein Ziel jeder Bildungsinstitution sein, was eine bessere Kommunikation und wechselseitige Kenntnis der Institutionen erfordert. Zum anderen muss im Einzelfall der Informationsaustausch (auch datenschutzrechtlich) abgesichert werden, damit in einer Institution begonnene Fördermaßnahmen nicht im Sande verlaufen. In den meisten Bundesländern gibt es in den letzten Jahren intensive Bemühungen, die auf eine verbesserte Kooperation abzielen. In den Kommunen und von den einzelnen Institutionen werden derartige Konzepte in sehr unterschiedlicher Weise mit Leben gefüllt.

### **2.3. Leitbilder in Nordrhein-Westfalen**

Im Juni 2005 legte die neue CDU/FDP-Landesregierung in Nordrhein-Westfalen in ihrer Koalitionsvereinbarung die Absicht nieder, Tageseinrichtungen für Kinder zu „Familienzentren“ weiterzuentwickeln, die „zu einem Knotenpunkt des familienunterstützenden Netzwerkes in den Kommunen“ werden sollen. Mit den Familienzentren (und den Ganztagschulen) soll „ein lückenloses, bedarfsgerechtes und verlässliches

Betreuungsgefüge“ aufgebaut werden, „das hohen pädagogischen Ansprüchen genügt“. Durch eine landesgesetzliche Grundlage sollen Voraussetzungen geschaffen werden, um „die Vermittlung von Tagesmüttern und -vätern, die fachliche Beratung, Begleitung und weitere Qualifizierung [zu] unterstützen sowie ein besseres Zusammenspiel der verschiedenen Betreuungsmöglichkeiten [zu] gewährleisten“. An den Kindertageseinrichtungen sollen dazu Tagespflegezentren eingerichtet werden. Mit den Familienzentren soll „eine niederschwellige und mit anderen Institutionen effektiv vernetzte Beratungsstruktur für Familien“ entwickelt werden. Was die Erfüllung des Bildungsauftrages betrifft, so sollen Lernziele und Kernkompetenzen „in einem verbindlichen Rahmencurriculum festgelegt“ werden. (<http://www.cdu-nrw.de/media/Koalitionsvereinbarung.pdf>)

Damit sind wichtige Schritte zur Realisierung eines „Kompetenznetzwerks für Kinder“ angesprochen. Für die Umsetzung wird es künftig zum einen darauf ankommen, inwieweit die erforderlichen Rahmenbedingungen geschaffen werden. Dies betrifft die Flexibilisierung von rechtlichen Regelungen, die die Schaffung von vor Ort passenden Angebotsstrukturen ermöglichen müssen, aber auch die Bereitstellung der notwendigen Ressourcen. Auch wenn an einigen Stellen durch flexiblere Regelungen ein effizienterer Mitteleinsatz möglich ist und die Zusammenarbeit verschiedener Partner zu Synergieeffekten führt, wird die intendierte Aufwertung der Rolle der Tageseinrichtungen ebenso wenig ohne Zusatzkosten umzusetzen sein wie die Qualifizierung der Tagespflege. Zum anderen wird die Entwicklung von „Kompetenzzentren für Kinder“ am Leitbild der „neuen Kompensatorik“ zu messen sein. Hier geht es vor allem um die Frage, inwieweit es gelingen wird, geeignete Förderkonzepte für benachteiligte Kinder zu entwickeln und „Ungleiches ungleich zu behandeln“. Dies bedeutet, dass Indikatoren notwendig sind, die zu einer erhöhten Zuweisung an Fördermitteln für benachteiligte Stadtteile führen, und zwar nicht in Form von punktuellen Sonderprogrammen, sondern als Bestandteil der Regelförderung. Beispielsweise braucht eine Kindertageseinrichtung oder eine Offene Ganztagsgrundschule in einem sozialen Brennpunkt eine (qualitativ wie quantitativ) andere Personalausstattung als eine Einrichtung in einem Vorort mit intakter Sozialstruktur.

Auch die Bildungsarbeit muss die unterschiedlichen Voraussetzungen berücksichtigen, die die Kinder mitbringen. Im Jahre 2003 wurde in Nordrhein-Westfalen vom zuständigen Ministerium und von den Trägerverbänden eine Bildungsvereinbarung (Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes NRW 2003a) unterzeichnet, die in den kommenden Jahren handlungsleitend für die Bildungsarbeit in den Kindertageseinrichtungen sein soll. Das dieser Vereinbarung zugrunde liegende Bildungsverständnis setzt dabei vor allem auf die Anknüpfung an Selbstbildungspotenziale der Kinder. In einer Darstellung der wissenschaftlichen Hintergründe der Bildungsvereinbarung heißt es dazu: „Bildungsprozesse gehen zuvorderst von der Autonomie des Kindes aus (...) Bei Bildungsprozessen müssen in erster Linie die Bildungsziele in Einklang mit den Möglichkeiten und Initiativen des Kindes gebracht werden.“ (Schäfer 2005: 57) Abgegrenzt werden so verstandene Bildungsprozesse vom sog. „Instruktionslernen, mit dem bestimmte Lernziele erreicht werden sollen, die die Erzieherinnen, nicht die Kinder gesteckt haben“ (Schäfer 2003: 26)

Ein einzelner Absatz wird dem Thema „Ausgleich von Benachteiligungen“ gewidmet: „Ein Bildungsansatz, der sich an den jeweils gegebenen individuellen Voraussetzungen orientiert und fragt, welche Kräfte in welcher Weise angeregt und weiterentwickelt werden können, ist geeignet, individuelle und soziale Benachteiligungen auszugleichen. Der Ausgleich erfolgt also nicht über ein normiertes Ziel, sondern durch das Aufgreifen der gegebenen kindlichen Potenziale.“ (Schäfer 2003: 185)



Es ist zweifellos sinnvoll, daran anzusetzen, Stärken der Kinder auszuschöpfen und sie durch die enge Bindung von Bildungsimpulsen an ihre aktuellen Interessen und Bedürfnisse zu motivieren. Ebenso richtig ist es, nicht einheitliche Zielvorstellungen für alle Kinder vorgeben zu wollen – dies ist im Sinne der „neuen Kompensatorik“, die ja gerade nicht ein einheitliches Niveau anstrebt, sondern die Befähigung zur Führung eines eigenverantwortlichen Lebens stärken will. Diese Befähigung setzt aber voraus, dass ein Mindestmaß an Bildungszielen erreicht wird. Die Autonomie des Kindes in den Vordergrund zu stellen greift hier zu kurz, denn die Potenziale, die die Kinder mitbringen, sind unterschiedlich, und das „Können des Kindes, das es ab der Geburt mitbringt [...], seine nicht abreißende Lernmotivation und Neugierde“ (Schäfer 2003: 184) sind bei einigen Kindern durch problematische Entwicklungen in ihrem sozialen Umfeld während der ersten Lebensjahre vor Eintritt in den Kindergarten bereits gebremst worden. Eine vorrangige Orientierung an Selbstbildungspotenzialen des Kindes birgt daher die Gefahr in sich, bestehende Unterschiede zu verfestigen – wer viel mitbringt, bekommt auch viel. Insofern macht es gerade in Bezug auf die Förderung von benachteiligten Kindern durchaus Sinn, sich darüber Gedanken zu machen, welche Bildungsziele mindestens umgesetzt werden sollen. Dabei ist es wichtig, Methoden zu erarbeiten, wie Kinder mit ungünstigen Voraussetzungen an die Erreichung dieser Ziele herangeführt werden können.<sup>3</sup>

Ziele für die Bildungsarbeit im Kindergarten werden in Nordrhein-Westfalen faktisch durch das „Schulfähigkeitsprofil“ (Ministerium für Schule, Jugend und Kinder NRW 2003b) formuliert. Hieraus ergeben sich Hinweise auf die Voraussetzungen, die Kinder mitbringen sollten, um in der Schule erfolgreich lernen zu können – ein Kind, das alle Anforderungen erfüllt, hat sicher ideale Startbedingungen beim Übergang. Die fehlende Differenzierung oder Gewichtung bezüglich der Unterscheidung zwischen wünschenswerten und absolut notwendigen Kompetenzen macht aber im Hinblick auf die Förderung von benachteiligten Kindern eine Orientierung schwierig.

Dass dieses Schulfähigkeitsprofil quasi „neben“ der Bildungsvereinbarung steht, kann im Übrigen als ein Hinweis darauf gewertet werden, dass beide Dokumente unterschiedlichen Diskussionszusammenhängen und „Philosophien“ entspringen.

---

<sup>3</sup> Inwieweit Bildungskonzepte in anderen Bundesländern diese Anforderungen besser erfüllen, muss an dieser Stelle offen bleiben. Inzwischen gibt es in allen Bundesländern Aktivitäten zur Stärkung des Bildungsauftrags von Tageseinrichtungen (im Überblick vgl. Henry-Huthmacher 2005: 36ff.). Bildungspläne, -empfehlungen oder -vereinbarungen liegen vor oder sind in Arbeit – mit unterschiedlichen Inhalten und unterschiedlicher Verbindlichkeit. In der pädagogischen Fachdiskussion gibt es durchaus Kontroversen über die zugrunde zu legenden Bildungskonzepte, nicht zuletzt über die Frage, welchen Stellenwert Selbstbildungsprozesse des Kindes einerseits und gezielte Bildungsangebote sowie curriculare Ziele andererseits haben sollen. Die unterschiedlichen Ansätze dürften durchaus Auswirkungen auf den Grad der Strukturierung unterschiedlicher Bildungskonzepte haben; inwieweit sich vor diesem Hintergrund in den einzelnen Bundesländern eine unterschiedliche Praxis herausbildet, bleibt abzuwarten. Offenkundig ist jedenfalls, dass nur ein Teil der Bildungspläne den hier eingeforderten ganzheitlichen Ansatz aufgreift. Hervorzuheben ist in diesem Kontext der Entwurf des Hessischen Bildungsplans, der nicht nur die Kindertageseinrichtung, sondern die gesamte Altersgruppe der Null- bis Zehnjährigen betrifft und in dem auf die notwendige Berücksichtigung unterschiedlicher kultureller Hintergründe und sozioökonomischer Rahmenbedingungen der Kinder hingewiesen wird. Eine Gemeinwesenorientierung im Sinne der Kooperation und Vernetzung der Tageseinrichtung und Grundschule mit anderen Stellen wird in diesem Plan als explizite Anforderung formuliert (Hessisches Sozialministerium/Hessisches Kultusministerium 2005: 105ff.). Dennoch deutet vieles darauf hin, dass im Hinblick auf Konzepte für die spezielle Förderung von bildungsbenachteiligten Kindern in allen Bundesländern Entwicklungsbedarf besteht.

Gerd E. Schäfer, der als Wissenschaftler die Bildungsvereinbarung maßgeblich geprägt hat, spricht denn auch im Hinblick auf das Schulfähigkeitsprofil von einem „Arbeitszeugnis für die Pädagogik“ (Schäfer 2003: 21). Diese Kritik kann als Indikator dafür angesehen werden, dass beiden Dokumenten ein höchst unterschiedliches Bildungsverständnis zugrunde liegt – einmal wird aus der Sicht der Schule formuliert, was Kinder zum Ende der Kindergartenzeit können müssten, einmal aus der Sicht des Kindergartens, wie Kinder lernen sollten. Eine systematische Brücke zwischen beiden Perspektiven und eine Verzahnung von in den Dokumenten enthaltenen Handlungsansätzen fehlen jedenfalls.

Die Rahmenbedingungen zu schaffen für eine Förderung gerade von benachteiligten Kindern bedeutet auch, dass Bildungsarbeit systematisch mit dem Einsatz eines Beobachtungsinstrumentariums verbunden werden muss, welches die möglichst frühzeitige Erkennung von Defiziten bei den einzelnen Kindern ermöglicht – sei es in sprachlicher Hinsicht, auf dem Gebiet der Entwicklung, bezüglich motorischer Fähigkeiten oder in Bezug auf das Sozialverhalten. Nur wenn Defizite erkannt und benannt werden, ist die Entwicklung einer adäquaten Förderstrategie möglich. Diese wiederum sollte einen ressourcenorientierten Ansatz verfolgen, indem sie zur Lösung der identifizierten Probleme darauf setzt, möglichst umfassend die Ressourcen einzusetzen, über die das Kind und die Familie verfügen.<sup>4</sup> Es ist zweifellos ein Verdienst der Bildungsvereinbarung, dass sie die Dokumentation der Bildungsprozesse im Kindergartenalter vorsieht (Ministerium für Schule, Jugend und Kinder 2003a: 7f.) und damit den Anstoß dafür gegeben hat, dass nun auf breiter Basis Beobachtungsinstrumente entwickelt und eingesetzt werden. Einige Kommunen haben Instrumente und Verfahren erarbeitet bzw. aus vorhandenen Materialien ausgewählt, deren Einsatz sie den Trägern von Tageseinrichtungen in ihrem Gebiet empfehlen (vgl. exemplarisch Braun 2005 und Stadt Essen o.J.).

Die Stärkung der Bildungsarbeit muss somit in eine Gesamtstrategie eingebunden werden, die soziale Stabilisierung im Sinne einer Unterstützung der Familien ebenso beinhaltet wie eine umfassende Förderung für das einzelne Kind – von der Früherkennung von entwicklungs- und verhaltensbedingten Schwierigkeiten und über die

---

<sup>4</sup> Mit „Ressourcenorientierung“ wird eine Grundhaltung verbunden, die darauf abzielt, „in jedem Verhalten (...) auch Stärken zu sehen (...), mit dem zu gehen, was ist und nicht mit dem, was ich mir selbst oder andere sich vorstellen, was sein sollte, innerhalb der Erfahrungswelt des Klienten zu bleiben und gleichzeitig den Raum offen zu halten für Überraschendes (...)“ (Bürgi/Eberhart 2004: 121). Ressourcenorientierung im Sinne einer „Orientierung hin auf die Stärken der Person wird in Opposition gesetzt zur Problemorientierung. (...) Die Defizitperspektive entspricht dabei einer Fokussierung der Probleme (...)“ (Willutzki 2003: 92). Im gesamten psychosozialen Bereich – in der sozialen Arbeit, in der Frühförderung von Kindern mit Behinderungen, in der Therapie und Beratung – hat der ressourcenorientierte Ansatz in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen; Johannes Schaller und Heike Schmeller sprechen in einem diesbezüglichen Handbuch – wenn auch mit Fragezeichen – von einem „Zauberwort“ (Schaller/Schmeller 2003b: 9). Der Einsatz von Beobachtungsbögen zur Früherkennung von Problemen wird aus der Perspektive eines ressourcenorientierten Ansatzes teilweise als (zu) defizitorientiert kritisiert – eben weil auf die Erkennung von Schwächen und nicht von Stärken abgehoben wird. Diese Sichtweise verkennt jedoch, dass „Ressourcen und Probleme als zwei Seiten einer Medaille“ anzusehen sind und „Menschen zugleich Ressourcen und Probleme“ haben (Willutzki 2003: 92; Zusammenfassung einschlägiger Diskussionen mit weiteren Literaturverweisen). Schaller und Schmeller betonen denn auch im Schlusskapitel ihres Handbuchs, dass – wenn man von einer ressourcenorientierten Denkweise ausgeht – „beide Ansätze sehr wertvoll sein können“ (Schaller/Schmeller 2003c: 591), in unterschiedlichen Phasen der Arbeit ihren Platz haben und in ihrem Verhältnis zueinander jeweils individuell definiert werden müssen.

pädagogische Intervention innerhalb der Einrichtung bis hin zur Vermittlung gezielter Hilfen. Für eine solche Gesamtstrategie kann das Leitbild der „neuen Kompensatorik“ einen Orientierungsrahmen bieten.

### **3. Das Praxisbeispiel „Soziales Frühwarnsystem“ – Zur potenziellen Funktion von Kindertageseinrichtungen**

Ein Projekt, in dem die Umsetzung von einigen Aspekten des „Kompetenznetzwerks Kinder“ und der „neuen Kompensatorik“ angestrebt wurde, ist das „Soziale Frühwarnsystem zur Erkennung und Bearbeitung von Verhaltensauffälligkeit im Vorschulalter“, das im Rahmen eines Modellprojektes des Landes Nordrhein-Westfalen vom 01.03.2002 bis zum 31.12.2004 in Herne entwickelt wurde (Esch/Rusche/Stöbe-Blossey 2004). Wesentliche Elemente dieses Projektes sollen im Folgenden dargestellt werden (3.1). Im Anschluss daran werden die im Hinblick auf die (Weiter-)Entwicklung von Strukturen früher Förderung verallgemeinerbaren Schlussfolgerungen aus dem Projekt zusammengefasst (3.2).

#### **3.1 Das „Soziale Frühwarnsystem“ in Herne**

Das Thema „Verhaltensauffälligkeit“ hat in Tageseinrichtungen für Kinder in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen. Erzieherinnen berichten in wachsendem Maße von Problemen; Eltern zeigen sich überfordert. Diese Situation war für das Jugendamt der Stadt Herne der Anlass, das Thema aufzugreifen, als das Land Nordrhein-Westfalen Anfang 2002 den Modellversuch „Soziale Frühwarnsysteme“ initiierte. Das Institut Arbeit und Technik (Gelsenkirchen) wurde im Rahmen dieses Modellversuchs damit beauftragt, in Wanne, einem Stadtteil mit besonderen sozialen Problemlagen, ein System zu entwickeln, das die Tageseinrichtungen bei der Früherkennung und Bearbeitung von Verhaltensauffälligkeiten unterstützt und sie in die Lage versetzt, Eltern geeignete Hilfestellungen zu vermitteln. Eine projektbegleitende Arbeitsgruppe (PAG), die sich aus Vertreter/innen des Jugendamtes, der Tageseinrichtungen und der Träger, der Erziehungsberatungsstelle und der Heilpädagogischen Fachberatung zusammensetzt, wirkte an der Konzeptentwicklung mit.

Bei Befragungen der 14 Tageseinrichtungen im Stadtteil zeigte sich, dass etwa ein Drittel der Kindergartenkinder als verhaltensauffällig eingeschätzt wurde, und fast alle Einrichtungen gaben an, dass sie sich durch eine wachsende Anzahl an verhaltensauffälligen Kindern belastet fühlten – teilweise so stark, dass eine „normale“ pädagogische Arbeit im Alltag als kaum noch möglich bezeichnet wurde.

Das Projekt enthielt unterschiedliche Elemente, die zum einen an der Unterstützung der Tageseinrichtung, zum anderen an der Vernetzung im Sozialraum ansetzten:

- Die Zusammenarbeit zwischen Tageseinrichtungen und lokalen Akteuren wie Beratungsstellen, freien Praxen (etwa Ergotherapie, Logopädie, Heilpädagogik, Psychologie), Kinderärzten und Allgemeinem Sozialdienst wurde gefördert: Einige Workshops haben zu einem Austausch unterschiedlicher Problemsichten und zu einem besseren Kennenlernen beigetragen; ein Handbuch verbessert den Überblick über vorhandene Angebote und die oft unübersichtlichen Zugangswege (über Rezept, Antrag beim Sozialamt usw.), so dass Erzieherinnen nun Eltern besser über die Entwicklung eines passenden Hilfsangebots beraten können; die Einführung von (datenschutzrechtlich abgesicher-

ten) „Kommunikationsbögen“ erleichtert den Austausch zwischen den beteiligten Institutionen und Personen im Einzelfall.

- Für die Tageseinrichtungen wurden Beobachtungsbögen entwickelt, die eine systematische Beobachtung und Einordnung von Verhaltensauffälligkeiten unterstützen sollen. Die Bögen werden begleitet durch ein Verlaufsraster, das den Erzieherinnen eine Orientierung darüber bieten soll, in welchen Situationen welche Schritte einzuleiten sind. Für die Nutzung der Materialien wurden den Erzieherinnen Schulungen angeboten, die sehr intensiv in Anspruch genommen wurden.
- Die Installierung eines „Coachings“ für die Erzieherinnen wurde als Anforderung formuliert. Viele erklärten in den Befragungen, dass sie die Möglichkeit vermissen, sich beraten zu lassen, wenn es etwa um den Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten im Alltag der Einrichtung oder um die Vermittlung von geeigneten Hilfsangeboten für Kinder geht. Eine derartige Beratungsfunktion soll bei der Erziehungsberatungsstelle installiert werden.
- Zusätzliche Fortbildungsangebote wurden entwickelt. Neben den Angeboten der Träger gab es eine „kooperative Fortbildung“: Freie Praxen (Ergotherapie, Heilpädagogik, Logopädie, Psychotherapie) unterbreiteten den Tageseinrichtungen Angebote aus ihrem Leistungsspektrum. Die verschiedenen Träger von Einrichtungen in Herne entwickelten ein Konzept, um künftig Fortbildungen zum Thema „Verhaltensauffälligkeit“ gemeinsam durchzuführen.

Eine Elternbefragung zeigte, dass viele Eltern es sehr positiv bewerten, wenn sie bei Verhaltensproblemen ihres Kindes Unterstützung durch die Tageseinrichtung erhalten, und dass sie das Gespräch mit den Erzieherinnen suchen. Andere Eltern hingegen – nach Einschätzung der Erzieherinnen durchschnittlich ein Drittel der Betroffenen – scheinen nicht hinreichend bereit zu sein, sich mit den Schwierigkeiten ihres Kindes auseinanderzusetzen. Einige Einrichtungen haben hier mit einer intensiven Elternarbeit gute Erfahrungen gemacht („Vertrauensarbeit“): Eltern, die durch verschiedene Aktivitäten in die Arbeit der Einrichtung eingebunden sind, sind auch im Fall von Problemen leichter ansprechbar.

### **3.2 Konsequenzen für die Stärkung früher Förderung im Netzwerk**

Aus dem Projekt lässt sich eine Reihe von Schlussfolgerungen ziehen, die über das Soziale Frühwarnsystem hinaus für die Stärkung einer frühen Förderung von Bedeutung sind:

- ❖ Die Umsetzung von Frühförderkonzepten erfordert Qualifizierungsangebote für Erzieher/innen. Dies betrifft beispielsweise generelle Kenntnisse zur Entwicklungspsychologie und den Möglichkeiten früher Förderung, den Umgang mit Materialien (etwa zur Beobachtung) sowie diagnostische Fähigkeiten. Letztere können und sollen keineswegs spezielle psychologische oder pädiatrische Fachkompetenz ersetzen, jedoch sollte eine Erzieherin im Sinne einer Ersteinschätzung erkennen können, ob weiterführende diagnostische Verfahren zur Anwendung kommen müssen.

- ❖ Informationen und Handlungsanleitungen über Projekte zur Frühförderung und zur Bildungsarbeit<sup>5</sup> müssen bereitgestellt und verbreitet werden. Nicht jede Einrichtung muss „das Rad neu erfinden“, wenn es um die Planung und Umsetzung geeigneter Aktivitäten geht.
- ❖ Angebote der Elternbildung sollten in die Tageseinrichtungen integriert werden, weil so Eltern niederschwellig erreicht werden können. Derartige Angebote beginnen mit Gemeinschaftsveranstaltungen wie einem „Mütterfrühstück“, das die Möglichkeit zum Kennenlernen und informellen Austausch, aber auch zur Diskussion von pädagogischen Fragen oder zur Vermittlung von Kenntnissen über gesunde Ernährung bietet, und können – beispielsweise in Kooperation mit Familienbildungsstätten oder dem Kinderschutzbund – bis hin zu Erziehungskursen reichen.<sup>6</sup>
- ❖ Die Vernetzung der Einrichtungen mit Fachdiensten muss verstärkt werden. Als Basis brauchen die Einrichtungen umfassende Informationen über das vor Ort verfügbare Angebot etwa im Bereich der Erziehungshilfen, Erziehungsberatung, Heilpädagogik, Logopädie, Ergotherapie, Psychotherapie oder Kinderpsychiatrie. Gerade für Kinder aus einem bildungsbenachteiligten Milieu ist es sinnvoll, wenn im Einzelfall ein direkter Austausch zwischen der Tageseinrichtung und eventuell beteiligten Therapeut/inn/en oder Sozialarbeiter/inne/n stattfindet. Dies wiederum ist leichter zu realisieren, wenn über den Einzelfall hinaus persönliche Kontakte und Austauschmöglichkeiten bestehen.
- ❖ Als vorteilhaft erweist sich auch die Integration von Fachpersonal in die Arbeit im Kindergarten, indem beispielsweise eine Motopädie-Gruppe durchgeführt wird oder indem Mitarbeiter/innen einer Erziehungsberatungsstelle offene Sprechstunden in der Einrichtung anbieten. Auf diese Weise wird präventive Arbeit gestärkt, und Hemmschwellen können abgebaut werden.
- ❖ Für Eltern ist es oft mit Aufwand verbunden, wenn ihre Kinder Therapien benötigen. Nicht alle Eltern sind in der Lage, ihre Kinder regelmäßig zur Ergotherapie, Logopädie usw. zu bringen – sei es aus beruflichen Gründen, wegen fehlender öffentlicher Verkehrsverbindungen oder wegen mangelnder Fähigkeiten, den Alltag zu organisieren. Insofern kann es in vielen Einzelfällen sinnvoll sein, Therapien innerhalb der Einrichtung durchzuführen (auch wenn die damit teilweise verbundene geringere Einbeziehung der Eltern in die Therapie zweifellos ein Defizit darstellt). Einrichtungen brauchen dazu die räumlichen Voraussetzungen, und diesbezügliche Hemmnisse in den Vorschriften und Abrechnungsverfahren der Krankenkassen sollten abgebaut werden.
- ❖ Ein „Coaching“ für die Einrichtungen ist von hoher Bedeutung. Auch bei verbesserter Aus- und Fortbildung und trotz der Bereitstellung von Arbeitsmaterialien wird es immer wieder schwierige Einzelfälle geben, in denen die Erzieherinnen eine Beratung und ggf. auch Supervision im Hinblick auf ihre eigene pädagogische Arbeit benötigen. Von der allgemeinen Fachberatung kann diese Aufgabe aufgrund von zeitlichen Kapazitäten, aber

---

5 Im Kontext der Umsetzung der Bildungspläne bzw. -vereinbarungen haben bspw. einige Bundesländer Handreichungen zur Umsetzung vorgelegt bzw. sind dabei, entsprechende Materialien zu entwickeln.

6 Ein umfassend angelegtes Projekt zu diesem Themenfeld stellt die „Elternschule“ in Hamm dar; vgl. <http://www.hamm.de/elternschule>.

se Aufgabe aufgrund von zeitlichen Kapazitäten, aber auch wegen fehlender inhaltlicher Spezialisierung nur begrenzt erfüllt werden, so dass Strukturen entwickelt werden sollten, die den Einrichtungen den „Zugriff“ auf Fachleute ermöglichen.

Viele der hier angesprochenen Ansätze sind in Modellprojekten und bei innovativ arbeitenden Tageseinrichtungen vorzufinden. Künftig wird es darum gehen, die Erkenntnisse aus Modellprojekten verstärkt zu transferieren und innovative Ansätze auf eine breite Basis zu stellen.

Jenseits der inhaltlichen Aspekte kommt es darauf an, eine Kooperation zwischen unterschiedlichen Akteuren zu initiieren. Wie breit das Spektrum der Akteure ist, die zu einem vernetzten Fördersystem beitragen können, wurde unter 2. skizziert. Will man eine solche Vernetzung aufbauen bzw. vorhandene Ansätze stärken, sind einige kritische Erfolgsfaktoren zu beachten:

- ❖ Tageseinrichtungen für Kinder werden in Deutschland nicht nur von den Kommunen, sondern nicht zuletzt von freien Trägern betrieben – zu nennen sind insbesondere die Kirchen und die Wohlfahrtsverbände. Wenn Förderkonzepte auf lokaler Ebene auf breiter Basis umgesetzt werden sollen, sollten die einzelnen Träger bereits an der Entwicklung beteiligt werden; anderenfalls werden sie das Konzept in der Regel nur selten zu ihrer Sache machen und im Alltag ihrer Einrichtungen aufgreifen. Alle potenziell Beteiligten müssen sich als „Partner auf Augenhöhe“ verstehen und verhalten.
- ❖ In der Anfangsphase lohnt es sich, Zeit in die Formulierung gemeinsamer Ziele zu investieren. Damit lassen sich unterschiedliche Interessenlagen frühzeitig erkennen und integrieren. Für die weitere Arbeit wird ein Orientierungsrahmen geschaffen, der gerade im Falle von Konflikten hilft, zu einer gemeinsamen Linie zu finden.
- ❖ Wesentlich für die Motivation aller Beteiligten ist eine nachhaltige Unterstützung durch die Führungsebene. Diese kann sich in der politischen Bewertung durch die Stadtspitze äußern; praktisch kommt es aber insbesondere auf die Rolle der Leitung des für Jugendhilfe zuständigen Amtes bzw. Fachbereichs an. Hier geht es nicht nur darum, dass die Beteiligten eine Wertschätzung ihrer Arbeit erfahren. Wichtig ist vor allem, dass ihre Anregungen und Initiativen aufgegriffen werden und die Umsetzung gefördert wird.
- ❖ Insbesondere in der Anfangsphase, wenn vernetzte Strukturen erst aufgebaut werden und sich einspielen müssen, ist ein effizientes Projektmanagement erforderlich. Dies beginnt mit Terminabstimmungen, Einladungen und Protokollen für gemeinsame Sitzungen und reicht über die Moderation bis hin zur inhaltlichen Unterstützung bei der Konzeptentwicklung. Mancherorts kann die Funktion des Projektmanagements von der Jugendhilfeplanung wahrgenommen werden. Vielfach erweist es sich aber auch als sinnvoll, zumindest in der Anfangsphase auf eine externe Moderation zurückzugreifen: Dies dient nicht nur der Arbeitsentlastung; vielmehr kann die neutrale Rolle einer externen Moderation auch zur Konfliktlösung beitragen, und im Sinne einer „aktiven Moderation“ (Esch/Stöbe-Blossey 2004) können inhaltliche Impulse und neue Ideen eingebracht werden.

#### 4. Perspektiven

Wenn Kindertageseinrichtungen im skizzierten Sinne als Kern eines Netzwerks zur frühen Förderung von Kindern ausgebaut werden, sind damit heute vor allem die Drei- bis Sechsjährigen und ihre Familien zu erreichen. Gerade mit dem Ziel eines möglichst frühen Beginns von Förderung kommt es jedoch darauf an, auch die Familien der unter Dreijährigen einzubeziehen – Erzieherinnen berichten vielfach davon, dass sich bei Eintritt in den Kindergarten viele Probleme schon verfestigt haben. Und im Sinne der Sicherstellung eines kontinuierlichen Prozesses geht es darum, nicht nur den Übergang zwischen Kindergarten und Grundschule zu gestalten, sondern auch für das Schulalter Strukturen für die weitere Förderung aufzubauen.

Was die unter Dreijährigen betrifft, so ist zu hoffen, dass bei der Umsetzung des Anfang 2005 in Kraft getretenen Tagesbetreuungsausbaugesetzes Land und Kommunen Rahmenbedingungen schaffen, die eine frühzeitige Förderung benachteiligter Kinder in Tageseinrichtungen ermöglichen. Ein Vorrang der Tagespflege, wie er nicht selten aus vordergründigen Kostenerwägungen heraus propagiert wird, wird der Notwendigkeit einer umfassenden Förderung von benachteiligten Kindern und Familien nicht gerecht – selbst qualifizierte Tagesmütter dürften mit dieser Aufgabe in aller Regel überfordert sein. Die Nutzung der Tagespflege soll damit keineswegs ausgeschlossen werden, jedoch ist neben einer besseren Qualifizierung auch die Verknüpfung der Tagespflege mit dem institutionellen Netzwerk notwendig, etwa, indem Tagesmütter durch Tageseinrichtungen nicht nur vermittelt, sondern auch inhaltlich unterstützt und begleitet werden (vgl. auch Jurczyk et al. 2004).

Ein Schlüssel für die Ansprache von Familien mit Kleinkindern ist darüber hinaus die aufsuchende Elternarbeit. Einige Kommunen haben in den letzten Jahren diesbezügliche Konzepte entwickelt und erprobt. So wurde in einigen Kommunen die traditionelle „Mütterberatung“ im Gesundheitsamt ersetzt durch Besuchsdienste: Zumindest in Stadtvierteln mit besonderer sozialer Problemlage werden alle Eltern von Neugeborenen von Hebammen oder Sozialarbeiter/inne/n zuhause aufgesucht. In Herten werden Eltern mit Migrationshintergrund nach der Geburt von Kindern im Rahmen von Hausbesuchen für die Bedeutung von Sprachförderung sensibilisiert und mit Materialien zur Förderung versorgt. In Herford wird – gesponsort von örtlichen Unternehmen – eine Art Bonusheft erprobt, mit dem Mütter bei der Wahrnehmung von Vorsorgeuntersuchungen oder beim Besuch eines Babytreffs Punkte sammeln, die sie in Form von Einkaufsgutscheinen einlösen können. In Bielefeld wurde im Rahmen des Landesprojektes zur Entwicklung von Sozialen Frühwarnsystemen eine Kooperation mit Geburtskliniken aufgebaut, um Familien mit sozialen Risiken frühzeitig ein Beratungsangebot machen und ihnen eine Unterstützung durch ehrenamtliche Paten anbieten zu können. Das Landesjugendamt Westfalen-Lippe will im Rahmen eines Modellprojektes Aktivitäten zum Aufbau von so genannten „Stützsystemen“ für Familien mit unter Dreijährigen initiieren, systematisieren und weiterentwickeln. Allen diesen Projekten ist die Fragestellung gemein, wie es gelingen kann, gerade die Familien zu erreichen, die unter besonderem Problemdruck stehen und nicht bereit und in der Lage sind, von sich aus Hilfe zu suchen.

Beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule stellt sich die Problematik anders dar. Hier kommt es vor allem darauf an, die über die Tageseinrichtung begonnene Betreuung von Familien und die Förderung der einzelnen Kinder nicht abbrechen zu lassen. Gerade die Grundschulen brauchen damit eine Einbindung in das „Kompetenznetzwerk Kinder“. Die „Offene Ganztagschule“, die in Nordrhein-Westfalen seit 2003 eingeführt wird, um die Nachmittagsbetreuung von Grundschul-

Kindern auf eine breite Basis zu stellen, bietet hier erhebliche Chancen. Die Struktur der Nachmittagsbetreuung setzt auf eine Verknüpfung von Schule und Jugendhilfe, was gerade für bildungsbenachteiligte Kinder von besonderer Bedeutung ist: Die Anbindung der Nachmittagsbetreuung an die Schule ermöglicht eine enge Verbindung des Betreuungsangebots mit Bildungszielen, wie dies beispielsweise in einer qualifizierten Hausaufgabenbetreuung und dem Angebot von Förderkursen zum Ausdruck kommt. Die Einbeziehung der Jugendhilfe in das schulische Angebot wiederum beinhaltet eine ganzheitliche Sichtweise von Bildung, Erziehung und Betreuung.

Wenn die „Offene Ganztagschule“ den Anspruch einer Förderung bildungsbenachteiligter Kinder tatsächlich realisieren soll, setzt dies zweierlei voraus: Zum einen müssen – insbesondere in benachteiligten Stadtteilen – Ressourcen zur Verfügung stehen, die über eine bloße Betreuung hinaus den Aufbau einer qualifizierten und umfassenden Förderung ermöglichen. Zum anderen muss Schule dies kulturell wollen und verarbeiten. Sie kann sich nicht – überspitzt formuliert – auf die Erteilung von Nachhilfeunterricht in überkommenen schulischen Vermittlungsformen beschränken. Auch Lehrerinnen und Lehrer müssen in ihren diagnostischen Kompetenzen gestärkt werden, um Probleme von Schüler/innen zu erkennen und nötigenfalls erforderliche Hilfsangebote vermitteln zu können. Die Vernetzung mit Fachdiensten ist für Schulen von ebenso großer Bedeutung wie für die Tageseinrichtungen. Erst mit der Einbeziehung von Schulen im Sinne der geforderten ganzheitlichen Sichtweise von Bildung, Erziehung und Betreuung wird das „Kompetenznetzwerk Kinder“ komplett und kann der Anspruch einer „neuen Kompensatorik“ realisiert werden.

## Literatur

- Braun, U., 2005: Beobachtungsmanagement in den städtischen Tageseinrichtungen für Kinder in Recklinghausen. In: KiTa aktuell NRW, Nr.6/2005: 129 - 132
- Bürgi, A./Eberhart, H., 2004: Beratung als strukturierter und kreativer Prozess. Ein Lehrbuch für die ressourcenorientierte Praxis. Göttingen
- Butterwegge, C./Kludt, M./Zeng, M., 2005: Kinderarmut in Ost- und Westdeutschland. Wiesbaden
- Büttner, R./Dobischat, R./Esch, K./Evans, M./Harney, K./Hilbert, J./Knuth, M./Koch, S./Langer, D./Roß, R./Stender, A./Weiß, W., 2003: Bildungsbeteiligung im Ruhrgebiet. Auf der Suche nach einer „neuen Kompensatorik“. Essen: Projekt Ruhr GmbH
- Esch, K., 2005: Das Leitbild neue Kompensatorik – Neue Ansätze zur Lösung alter Bildungsprobleme? In: Esch/Mezger/Stöbe-Blossey (Hrsg.), 2005: 219-240.
- Esch, K./Klaudy, E. K./Stöbe-Blossey, S., 2005: Bedarfsorientierte Kinderbetreuung. Gestaltungsfelder für die Kinder- und Jugendpolitik. Wiesbaden
- Esch, K./Mezger, E./Stöbe-Blossey, S. (Hrsg.), 2005: Kinderbetreuung – Dienstleistung für Kinder. Handlungsfelder und Perspektiven. Wiesbaden
- Esch, K./Rusche, S./Stöbe-Blossey, S., 2004: „Herner Materialien“ zum Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern. Gelsenkirchen/Herne  
(<http://iat-info.iatge.de/atuell/veroeff/2004/esch02.pdf>)
- Esch, K./Stöbe-Blossey, S., 2004: Strategische Entwicklung von Netzwerken: Zum Beratungskonzept der „aktiven Moderation“. In: Schützeichel/Brüsemeyer (Hrsg.), 2004: 161-180
- Fthenakis, W. E. (Hrsg.), 2003: Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg/Basel/Berlin



- Henry-Huthmacher, C., 2005: Kinderbetreuung in Deutschland – Ein Überblick. Krippen – Tagespflege – Kindergärten – Horte und Ganztagschulen im Vergleich der Bundesländer. Arbeitspapier Nr. 144/2005; Konrad-Adenauer-Stiftung e.V. St. Augustin
- Hessisches Sozialministerium/Hessisches Kultusministerium, 2005: Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen. Entwurf, Stand März 2005. Autor/inn/en: Fthenakis, W. E./Bergwanger, D./Reichert-Garschhammer, E., Staatsinstitut für Frühpädagogik, München. Wiesbaden
- Jurczyk, K./Rauschenbach, T./Tietze, W./Keimeleder, L./Schneider, K./Schumann, M./Stempinski, S./Weiß, K./Zehnauer, A., 2004: Von der Tagespflege zur Familientagesbetreuung. Zur Zukunft öffentlich regulierter Kinderbetreuung in Privathaushalten. Weinheim/Basel
- Kasten, H., 2003: Die Bedeutung der ersten Lebensjahre: Ein Blick über den entwicklungspsychologischen Tellerrand hinaus. In: Fthenakis (Hrsg.), 2003: 57-66
- Laewen, H.-J., 2004: Bildung in Kindertageseinrichtungen: Der schwierige Weg in die Praxis. In: Wehrmann (Hrsg.), 2004: 149-166
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), 2003a: Bildungsvereinbarung NRW. Fundament stärken und erfolgreich starten. Düsseldorf
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), 2003b: Erfolgreich starten! Schulfähigkeitsprofil als Brücke zwischen Kindergarten und Grundschule. Düsseldorf
- Olk, T., 2005: Lebenssituation von Kindern und Familien – Herausforderungen für Politik und Gesellschaft. In: Esch/Mezger/Stöbe-Blossey (Hrsg.), 2005: 39-72
- Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung, 2001: Bildung in der frühen Kindheit. Diskussionspapiere der Hans-Böckler-Stiftung Nr. 4/2001. Düsseldorf
- Schäfer, G. E., 1995: Bildungsprozesse im Kindesalter. Weinheim/München (Neuaufgabe 2002/2005)
- Schäfer, G. E., 2003: Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. Weinheim/Berlin/Basel
- Schaller, J./Schemmel, H. (Hrsg.), 2003a: Ressourcen. Ein Hand- und Lesebuch zur therapeutischen Arbeit. Tübingen
- Schaller, J./Schemmel, H., 2003b: Ressourcen: Ausgangspunkte. In: Schaller/Schemmel (Hrsg.), 2003a: 9-17
- Schaller, J./Schemmel, H., 2003c: Epilog: Ressourcen – zum Stand der Dinge in Forschung und Praxis. In: Schaller/Schemmel (Hrsg.), 2003a: 575-593
- Schützeichel, R./Brüsemeister, T. (Hrsg.), 2004: Die beratene Gesellschaft. Zur gesellschaftlichen Bedeutung von Beratung. Wiesbaden
- Schweinhart, L. J./Montie, J./Xiang, Z./Barnett, W. S./Belfield, C. R./Nores, M., 2005: Lifetime Effects. The High / Scope Perry Preschool Study Through Age 40, Ypsilanti, Michigan
- Singer, W., 2003: Was kann der Mensch wann lernen? Ein Beitrag aus der Sicht der Hirnforschung. In: Fthenakis (Hrsg.), 2003: 67-77
- Stadt Essen, Der Oberbürgermeister, Lernwelt Essen im Essener Konsens, o.J.: Gemeinsame Bildungsverantwortung. Kindergarten und Grundschule: Orte für Bildung und Lernen. Eine Handreichung für Kindertagesstätten und Grundschulen zur Gestaltung des Übergangs. Essen

- Stöbe-Blossey, S., 2005: Arbeitszeit und Kinderbetreuung: Differenzierte Bedarfe – differenzierte Lösungen. In: Esch/Mezger/Stöbe-Blossey (Hrsg.), 2005: 149-172
- Strohmeier, K. P. (unter Mitarbeit von Neubauer, J. und Prey, G.), 2002: Bevölkerungsentwicklung und Sozialraumstruktur im Ruhrgebiet. Essen: Projekt Ruhr GmbH
- Textor, M. R., 1999a: Einführung. In: Textor (Red.), 1999b: 6-10
- Textor, M. R. (Red.), 1999b: Vernetzung von Kindertageseinrichtungen mit psychosozialen Diensten. Zwischenbericht. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik
- Wehrmann, I. (Hrsg.), 2004: Kindergärten und ihre Zukunft. Weinheim/Basel/Berlin
- Willutzki, U., 2003: Ressourcen. Einige Bemerkungen zur Begriffsklärung. In: Schaller/Schemmel (Hrsg.), 2003a: 91-109