

**Der Beitrag von Kindertagesstätten
zur Chancengerechtigkeit im Aufwachsen
Gesellschaftliche Forderung und Umsetzung
in multiprofessionellen Teams**

Dissertation
zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie
an der
Philosophischen Fakultät der Technischen Universität Dresden
vorgelegt von

Sabine Wesener
geb. am 13.12.1961 in Niederoderwitz

Betreuer und 1. Gutachter: Herr Prof. Dr. Karl Lenz
Technische Universität Dresden

2. Gutachterin: Frau Prof. Dr. Sylka Scholz
Friedrich-Schiller-Universität Jena

Vorwort

Seit Jahrzehnten reichen sich die im Berufsfeld der Kinderbetreuung Beschäftigten den Text einer unbekanntenen VerfasserIn weiter: "Als der liebe Gott die Erzieherin schuf". Die Zeilen wurden zunächst handschriftlich kopiert, später in Ormigverfahren vervielfältigt, danach ins Internet gestellt – und sie scheinen währenddessen wenig an ihrer Brisanz eingebüßt zu haben.

Zu den erforderlichen Kernqualifizierungen für den Beruf erklärten die Kultus-, Jugend- und Familienminister 2010 Kenntnisse der Erziehungs- und Entwicklungspsychologie, der sozialwissenschaftlichen Grundlagen sowie der gesellschaftlichen, politischen, strukturellen, rechtlichen und institutionellen Rahmenbedingungen. Dazu sei Wissen über frühe Hilfen, Methodenkompetenz für die Qualitätsentwicklung, eine Befähigung zur Planung, Konzeptionierung und Evaluation von Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsprozessen sowie fachliche Sicherheit in Beobachtungs- und Reflektionsverfahren notwendig. Des Weiteren sollten Partizipations- wie Konfliktlösungsmethoden souverän beherrscht, der Blick für die Vielfalt der Lebenslagen von Kindern hinsichtlich Gender und Diversity geschärft, die Fähigkeit zur Netzwerkarbeit ausgeprägt und die Bereitschaft zur Gestaltung einer gelingenden Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit den Familien der betreuten Kinder selbstverständlich sein. Als personale und soziale Kompetenzen werden dabei eine durch Wertschätzung, Empathie und Authentizität geprägte pädagogische Grundhaltung, demokratische Werteorientierung, Kommunikationsfähigkeit, Lern- und Weiterbildungsbereitschaft sowie natürlich Belastbarkeit, Selbstständigkeit und Verantwortungsbereitschaft erwartet.¹

Da ich selbst für einen freien Träger der Jugendhilfe in verantwortlicher Stellung arbeite, u. a. auch im Bereich der Kindertagesstättenbetreuung, stellte sich mir zunehmend die Frage, welche konkreten Leitideen hinter diesen gesellschaftlichen Anforderungen stehen und welche Ausbildung in der Lage ist, BerufsanwärterInnen die dafür benötigten Fähigkeiten tatsächlich zu vermitteln. Darüber hinaus beschäftigte mich das aus eigenem Erleben in unterschiedlichen Sozialräumen sehr divergente Anforderungsprofil an die Bewältigung der Arbeitsaufgaben.

¹ Vgl. Kultusministerkonferenz / Jugend- und Familienministerkonferenz: Weiterentwicklung der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern – Gemeinsamer Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“. Beschluss der Kultusministerkonferenz v. 16.9.2010. Beschluss der Jugend- und Familienministerkonferenz v. 14.12.2010. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_09_16-Ausbildung-Erzieher-KMK-JFMK.pdf [aufgerufen am 30.12.2013].

Was, so die Überlegung, können ErzieherInnen unter den konkreten Rahmenbedingungen ihres elementarpädagogischen Alltags tatsächlich verwirklichen? Welche der Forderungen und Leitideen halten sie für sinnvoll und wie gut fühlen sie sich dafür qualifiziert? So entstand die Idee, diesen Fragen im Rahmen eines eigenen Forschungsprojektes nachzugehen und zu deren Beantwortung die Fachkräfte selbst zu befragen.

Dafür, dass die TU Dresden bereit war, mein Vorhaben im Rahmen einer Dissertation wissenschaftlich zu begleiten, bedanke ich mich sehr. Insbesondere möchte ich Herrn Prof. Dr. Lenz danken, der die Betreuung während des schon laufenden Projektes übernahm, mich stets verlässlich unterstützte und mir viele wichtige Hinweise gab. Mein herzlicher Dank gilt in besonderem Maße auch Frau Prof. Dr. Scholz, welche die Zweitgutachterschaft für mich und mein Projekt übernahm und mir stets nachdenkenswerte Anregungen gab, sowie Herrn Prof. Dr. Dr. Lohmann, welcher mich lange Zeit begleitete.

Ebenso bedanke ich mich für die Zeit und das Interesse all derer, die mir für die Experteninterviews zur Verfügung standen, sowie ausdrücklich auch bei denjenigen Ämtern und Institutionen, welche mir nicht frei verfügbares statistisches Material für meine Sozialraumanalyse zur Verfügung stellten.

Die Umsetzung des Forschungsprojektes wäre nicht möglich gewesen ohne die großartige Zusammenarbeit mit all den anderen Trägern, LeiterInnen und ErzieherInnen der vielen Kindertagesstätten, die sich so engagiert daran beteiligt haben und die manches möglich machten, was aufgrund der Ressourcenknappheit eigentlich kaum möglich war. Dass Frau Dr. Mehnert, die mit mir gemeinsam die Erzieherinterviews durchführte, den Abschluss dieses Projektes nicht mehr erleben konnte, schmerzt mich sehr.

Nicht zuletzt hätte ich dieses Vorhaben auch niemals umsetzen können ohne die jahrelange Geduld, den Zuspruch und die große mentale Unterstützung durch meinen Mann, meine Eltern, die Familie und meine Freunde, die keinen Zweifel daran ließen, dass sie mir zutrauten, dieses Projekt neben meiner Berufstätigkeit bewältigen zu können – und das selbst in den Phasen, in denen ich mir persönlich darin nicht mehr so sicher war.

Natürlich geschehe Beobachtung immer aus einer spezifischen Perspektive heraus, betonte die Sozialforscherin Schirmer. Die Auseinandersetzung mit Forschungsfragen sei geprägt von der Lebenswirklichkeit der beobachtenden Person und in einem solchen Sinne sei Sozialforschung immer subjektiv.² Innerhalb dieser sicher nicht zu leugnenden Einschränkung ist es mir jedoch Anliegen, mit der hier vorgelegten Studie allen an diesem Themengebiet Interessierten aktuelles empirisches Material zur Verfügung zu stellen, das den Forschungsgegenstand im untersuchten Arbeitsfeld objektiv abbildet.

² Vgl. Schirmer, Dominique: Empirische Methoden der Sozialforschung. Grundlagen und Techniken. Paderborn 2009, S. 58

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|----|
| Vorwort | 2 |
| Inhaltsverzeichnis | 5 |
| 1. Problemstellung und forschungsmethodisches Vorgehen | 11 |
| 1.1 Die Förderung von Chancengerechtigkeit als gesellschaftlicher Auftrag an die Kindertagesstätten | 11 |
| 1.1.1 Gesellschaftlicher Auftrag und Begriffsklärung | 11 |
| 1.1.2 Institutionelle Elementarerziehung als Ressource im internationalen Wettbewerb | 16 |
| 1.2 Forschungsfragen des Vorhabens | 26 |
| 1.2.1 Kompensation von Chancenungerechtigkeit: Welche konkrete Leitideen liegen dem zugrunde? | 26 |
| 1.2.2 Lokale Ungleichverteilung von Kapital: Unter welchen Bedingungen leben Kinder in Dresdner Stadtteilen? | 27 |
| 1.2.3 Vielfalt der Berufsabschlüsse in den Arbeitsteams: Kausalfaktor für divergente Prioritätensetzung hinsichtlich der Leitideen? | 30 |
| 1.3 Theorierahmen | 31 |
| 1.3.1 Der kulturtheoretische Ansatz Bourdieus | 31 |
| 1.3.2 Mögliche Unterstützungsleistungen der Kindertagesstätte zum Ausgleich von Kapitalgefälle | 35 |
| 1.3.2.1 Möglichkeiten zum Ausgleich von ökonomischem Kapital | 36 |
| 1.3.2.2 Möglichkeiten zum Ausgleich von kulturellem Kapital | 37 |
| 1.3.2.3 Möglichkeiten zum Ausgleich von sozialem Kapital | 38 |
| 1.3.2.4 Möglichkeiten zum Ausgleich von symbolischem Kapital | 39 |
| 1.3.2.5 Die Notwendigkeit einer individualisierten Arbeit zum Kapitalausgleich | 40 |
| 1.4 Forschungsmethodisches Vorgehen und Aufbau der Arbeit | 41 |
| 1.4.1 Kapitel 2: Leitideen zur Kompensation von Chancenungerechtigkeit | 41 |
| 1.4.2 Kapitel 3: Kindzentrierte Sozialraumanalyse zur Identifizierung lokaler Ungleichverteilung von Kapital | 43 |
| 1.4.3 Kapitel 4: Analyse der Ausbildungsvielfalt der heute in Kindertagesstätten tätigen ElementarpädagogInnen | 44 |
| 1.4.4 Kapitel 5: Auswertung der empirischen Studie zur Umsetzung der Leitideen in Dresdner Kindertagesstätten | 45 |
| 1.5 Gender-Grammatik | 46 |

| | |
|---|-----|
| 2. Leitideen zur Verbesserung der Chancengerechtigkeit im Aufwachsen | 48 |
| 2.1 Politische und gesellschaftliche Erwartungen an die Arbeit der Kindertagesstätten | 48 |
| 2.1.1 Chancenausgleichender Zugang zu inkorporiertem kulturellem Kapital | 49 |
| 2.1.1.1 Vermittlung von mathematischen Basiskonzepten | 49 |
| 2.1.1.2 Die Heranführung an Musik | 55 |
| 2.1.1.3 Die Vermittlung eines frühen Kunstverständnisses | 60 |
| 2.1.2 Verbesserte Chancen auf inkorporiertes soziales Kapital | 67 |
| 2.1.2.1 Förderung von Gerechtigkeit | 67 |
| 2.1.2.2 Die Stärkung der Kinder in ihrem Recht auf Beschwerde | 74 |
| 2.1.2.3 Stärkung von behinderten Kindern durch ihre Integration | 80 |
| 2.1.2.4 Der Schutzauftrag bei Verdacht auf Kindeswohlgefährdung | 85 |
| 2.1.3 Leitideen für eine Passgenauigkeit von Chancenverbesserung | 93 |
| 2.1.3.1 Die Dokumentation der kindlichen Bildungsprozesse | 93 |
| 2.1.3.2 Die regelmäßige Überprüfung einer Passgenauigkeit der pädagogischen Konzeption | 97 |
| 2.1.3.3 Das Recht der Eltern auf Mitbestimmung | 100 |
| 2.1.3.4 Ein gelingender Übergang in die Grundschule | 106 |
| 2.1.3.5 Eine Orientierung am Sozialraum | 114 |
| 2.2 Die Sicht von Stakeholdern auf die Möglichkeiten der Kindertagesstätte | 119 |
| 2.2.1 Vorbereitung, Durchführung und Auswertung der Expertenbefragung | 119 |
| 2.2.2 Sicht der Befragten auf den Sinn und auf die Grenzen einer Umsetzung der Leitideen | 125 |
| 2.2.2.1 Inkorporiertes kulturelles Kapital | 125 |
| 2.2.2.3 Passgenauigkeit von Chancenverbesserung | 131 |
| 2.2.2.4 Zusammenfassende grafische Darstellung | 135 |
| 2.2.3 Sicht der Stakeholder auf die Kita-Fachkräfte | 137 |
| 2.2.3.1 Inkorporiertes kulturelles Kapital | 137 |
| 2.2.3.2 Inkorporiertes soziales Kapital | 139 |
| 2.2.3.3 Passgenauigkeit von Chancenverbesserung | 140 |
| 2.2.3.4 Zusammenfassende grafische Darstellung | 144 |
| 2.3 Zusammenfassung | 147 |
| | |
| 3. Lokale Ungleichverteilung von Kapital als Basis der Aufwuchsbedingungen von Kindern | 153 |
| 3.1 Geografischer und sozialer Raum | 154 |
| 3.1.1 Modelle sozialer Ungleichheit | 154 |
| 3.1.2 Raumkonzepte | 158 |
| 3.1.3 Die Gebundenheit der jungen Kinder an ihren Sozialraum | 161 |

| | |
|---|------------|
| 3.2 Indikatoren für eine kindzentrierte Sozialraumanalyse | 163 |
| 3.2.1 Argumente | 163 |
| 3.2.2 Auswahl der Indikatoren | 165 |
| 3.2.2.1 Verfügbarkeit über ökonomisches Kapital: Indikatoren mit ökonomischer Dimension | 165 |
| 3.2.2.2 Verfügbarkeit über symbolisches Kapital: Indikator mit statusbezogener Dimension | 171 |
| 3.2.2.3 Verfügbarkeit über inkorporiertes und institutionalisiertes kulturelles Kapital: Indikatoren mit bildungsbezogenen Dimensionen | 173 |
| 3.2.2.4 Verfügbarkeit über soziales Kapital: Indikatoren mit wohnlagenbezogenen Dimensionen | 178 |
| 3.2.2.5 Verfügbarkeit über soziales Kapital: Indikatoren mit wohnraumbezogenen Dimensionen | 188 |
| 3.2.2.6 Verfügbarkeit über soziales Kapital: Indikatoren mit gesundheitsbezogenen Dimensionen | 192 |
| 3.2.2.7 Verfügbarkeit über soziales Kapital: Indikatoren in Bezug auf staatliche Intervention | 200 |
| 3.2.2.8 Verfügbarkeit über soziales Kapital: Indikatoren mit mobilitätsbezogenen Dimensionen | 205 |
| 3.2.2.9 Tradierte, hier jedoch nicht verwendete Indikatoren | 209 |
| 3.3 Kindzentrierte Sozialraumanalyse für Dresden | 211 |
| 3.3.1 Räumliche Gliederung der Stadt | 211 |
| 3.3.2 Berechnungsmethodik | 212 |
| 3.3.3 Berechnungsergebnisse | 214 |
| 3.3.3.1 Indikatoren mit ökonomischer Dimension | 214 |
| 3.3.3.2 Indikator mit statusbezogener Dimension | 217 |
| 3.3.3.3 Indikatoren mit bildungsbezogenen Dimensionen | 219 |
| 3.3.3.4 Indikatoren mit wohnlagenbezogenen Dimensionen | 221 |
| 3.3.3.5 Indikatoren mit wohnraumbezogenen Dimensionen | 229 |
| 3.3.3.6 Indikatoren mit gesundheitsbezogenen Dimensionen | 233 |
| 3.3.3.7 Indikatoren in Bezug auf staatliche Intervention | 239 |
| 3.3.3.8 Indikatoren mit mobilitätsbezogenen Dimensionen | 241 |
| 3.4 Zusammenfassung | 243 |
| 4. Im Kita-Fachkraftschlüssel zugelassene Berufsabschlüsse und das ausbildungsvermittelte Wissen | 250 |
| 4.1 Professionalisierung und Feminisierung – in der Elementarpädagogik jahrhunderte- lang zwei Seiten einer Medaille | 251 |
| 4.2 Die heutigen Qualifikationsanforderungen an eine pädagogische Fachkraft | 262 |
| 4.3 Ausbildungen auf dem Gebiet der DDR vor 1990 | 271 |
| 4.3.1 Spezialisiert auf die Arbeit mit den Jüngsten: die Krippenerzieherin | 272 |
| 4.3.1.1 Berufsentwicklung | 272 |
| 4.3.1.2 Auszubildungsvermitteltes Wissen zur Umsetzung der Leitideen | 276 |

| | |
|--|-----|
| 4.3.2 Ausgebildet für Kinder zwischen 3 bis 6 Jahren: die Kindergärtnerin | 293 |
| 4.3.2.1 Berufsentwicklung | 293 |
| 4.3.2.2 Ausbildungsvermitteltes Wissen zur Umsetzung der Leitideen | 299 |
| 4.3.3 In Ambivalenz zwischen Schule und eigenständiger Pädagogik: die HortnerInnen | 313 |
| 4.3.3.1 Berufsentwicklung | 313 |
| 4.3.3.2 Ausbildungsvermitteltes Wissen zur Umsetzung der Leitideen | 318 |
| 4.3.4 Mit Umerziehung beauftragt: die HeimerzieherInnen | 332 |
| 4.3.4.1 Berufsentwicklung | 332 |
| 4.3.4.2 Ausbildungsvermitteltes Wissen zur Umsetzung der Leitideen | 334 |
| 4.3.5 Zwischen Politfunktion und Freizeitpädagogik: die PionierleiterInnen | 343 |
| 4.3.5.1 Berufsentwicklung | 343 |
| 4.3.5.2 Ausbildungsvermitteltes Wissen zur Umsetzung der Leitideen | 345 |
| 4.3.6 Grafische Gegenüberstellung der DDR-Ausbildungen | 352 |
| 4.3.7 Eine Tarnkappe für elementarpädagogische DDR-Abschlüsse: die Anpassungsqualifizierung | 353 |
| 4.4 Heutige Fachschulausbildungen | 355 |
| 4.4.1 Mit dem Mandat von Eltern und Gesellschaft: die staatlich anerkannte ErzieherIn | 355 |
| 4.4.1.1 Berufsentwicklung | 355 |
| 4.4.1.2 Ausbildungsvermitteltes Wissen zur Umsetzung der Leitideen | 359 |
| 4.4.1.3 Ohne Theorie in die Praxis: die berufsbegleitende Ausbildung zur ErzieherIn | 378 |
| 4.4.2 Im Einsatz für Menschen mit Handicap: die staatlich anerkannte HeilerziehungspflegerIn | 380 |
| 4.4.2.1 Berufsentwicklung | 380 |
| 4.4.2.2 Ausbildungsvermitteltes Wissen zur Umsetzung der Leitideen | 386 |
| 4.4.2.3 Berufsbegleitende Ausbildung | 398 |
| 4.4.3 Grafische Gegenüberstellung der Fachschulausbildungen | 398 |
| 4.5 Fachkräfte mit akademischen Abschlüssen in der Kita | 400 |
| 4.5.1 Zwischen Hilfestellung und Kontrolle: Sozialarbeiter / Sozialpädagogen | 400 |
| 4.5.1.1 Berufsentwicklung | 400 |
| 4.5.1.2 Ausbildungsvermitteltes Wissen zur Umsetzung der Leitideen | 410 |
| 4.5.2 Hochschulausgebildete HeilpädagogInnen: adäquate Fachkräfte für die Arbeit mit ‚Regelkindern‘? | 419 |
| 4.5.2.1 Berufsentwicklung | 419 |
| 4.5.2.2 Ausbildungsvermitteltes Wissen zur Umsetzung der Leitideen | 422 |

| | |
|--|------------|
| 4.5.3 Neue Studienrichtungen für Berufsfelder der Elementarpädagogik: Konzepte im Aufbruch | 431 |
| 4.5.3.1 Die Entwicklung neuer spezialisierter Studiengänge | 431 |
| 4.5.3.2 Ausbildungsvermitteltes Wissen zur Umsetzung der Leitideen | 436 |
| 4.5.4 Grafische Gegenüberstellung der Bachelorstudiengänge | 445 |
| 4.6 Zusammenfassung | 448 |
| 5. Empirische Ergebnisse – Akzeptanz und Umsetzung der Leitideen in Dresdner Kita | 450 |
| 5.1. Vorbereitung und Durchführung der empirischen Untersuchung | 450 |
| 5.1.1 Erstellung des Forschungsplanes | 450 |
| 5.1.2 Der Aufbau des Fragebogens | 452 |
| 5.1.3 Durchführung der Befragung | 454 |
| 5.2 Ergebnisse der empirischen Erhebung | 458 |
| 5.2.1 Soziale Merkmale der ProbandInnen und Rahmenbedingungen ihrer Arbeit | 458 |
| 5.2.2 Analyse nach Ausbildungsart | 466 |
| 5.2.3 Analyse nach Aufwachsensbedingung | 480 |
| 5.2.4 Vergleich der Erwartungen der Stakeholder mit den Ergebnissen der empirischen Erhebung | 487 |
| 5.2.4.1 Vergleich zwischen Außen- und Innenwahrnehmung hinsichtlich der Qualifizierung | 487 |
| 5.2.4.2 Vergleich zwischen Außen- und Innenwahrnehmung hinsichtlich der Umsetzung | 490 |
| 5.3 Zusammenfassung | 495 |
| 6. Fazit | 497 |
| Abbildungsverzeichnis | 512 |
| Tabellenverzeichnis | 514 |
| Literaturverzeichnis | 516 |
| Literatur | 516 |
| Rechtsquellen | 551 |
| Gesetze | 551 |
| Verordnungen | 553 |
| weitere Rechtsquellen | 555 |
| Internetquellen | 557 |

| | |
|---|----------|
| Tabellenanhang | I |
| 1. Tabellen zu Kapitel 2 „Leitideen zur Verbesserung der Chancengerechtigkeit im Aufwachsen“ | VIII |
| 2. Tabellen zu Kapitel 3 „Lokale Ungleichverteilung von Kapital als Basis der Aufwachsensbedingungen von Kindern“ | XIII |
| 3. Tabellen zu Kapitel 4 "Im Kita-Fachkraftschlüssel zugelassene Berufsabschlüsse und das ausbildungsvermittelte Wissen" | XXXVII |
| 4. Tabellen zu Kapitel 5 " Empirische Ergebnisse" – Soziale Merkmale und Rahmenbedingungen der ProbandInnen | XL |
| 5. Tabellen zu Kapitel 5 " Empirische Ergebnisse" – Akzeptanz und Umsetzung der Leitideen in Dresdner Kitas | LXIV |
| 6. Tabellen zu Schlussbemerkungen Interviews | LXXX |

Der Beitrag von Kindertagesstätten zur Chancengerechtigkeit im Aufwachsen. Gesellschaftliche Forderung und Umsetzung in multiprofessionellen Teams

1. Problemstellung und forschungsmethodisches Vorgehen

1.1 Die Förderung von Chancengerechtigkeit als gesellschaftlicher Auftrag an die Kindertagesstätten

1.1.1 Gesellschaftlicher Auftrag und Begriffsklärung

Kindertagesstätten sind von ihrer Grundbestimmung her familienergänzende Einrichtungen.³ Was aber meint das: „familienergänzend“? Für das Einzelkind ohne Kontakt zu anderen Kindern im Wohnareal oder in der näheren Verwandtschaft kann es das gemeinsame Aufwachsen mit Gleichaltrigen bedeuten; für das Jüngste einer kinderreichen Familie die Möglichkeit, sich auch mit Jungen und Mädchen der gleichen Entwicklungsstufe auseinanderzusetzen. Das ängstlich behütete Kleinkind darf in seiner Kindertagesstätte möglicherweise Dinge ausprobieren, die ihm seine übervorsichtigen Eltern zu Hause nie zutrauen würden, und ein Dreijähriges, das gewohnt ist, zu Hause im Mittelpunkt aller Bemühungen zu stehen, lernt, sich in eine Gruppe einzufügen und seine Bedürfnisse gelegentlich zurückzustecken. Rößner, ein Kinder- und Jugendpsychiater, fand in seiner Studie bei jedem siebenten der viertausend untersuchten Dresdner SchulanfängerInnen psychische Auffälligkeiten – den geringeren Anteil dabei unter Kindern, die eine Kindertageseinrichtung mit relativ festem Gruppen- und Erzieherbezug besuchten.⁴ Familienergänzend zu arbeiten – diese Vorgabe enthält zudem den Arbeitsauftrag, auch jenen Kindern eine gezielte Förderung ihrer sozialen, emotionalen, körperlichen und geistigen

³ Vgl. § 22 Abs. 2 Sozialgesetzbuch (SGB) – Achstes Buch (VIII) – Kinder- und Jugendhilfe – v. 26.6.1990, i. d. F. v. 11.9.2012. BGBl. I, S. 2022.

⁴ Vgl. Wesely, Stephanie: Ein Plädoyer für die Kita. Der Psychiatrie-Professor Veit Rößner über verhaltensauffällige Kinder, Erziehungsdefizite und Hubschrauber-Eltern. In: Sächsische Zeitung v. 10.8.2015, S. 23.

Entwicklung zukommen zu lassen, die eine solche von Seiten ihrer Herkunftsfamilie nicht oder in nicht ausreichendem Maße zu erwarten hätten.

Das Aufwachsen in Armut sei eine schwere Hypothek für den Start ins Leben, mahnte der Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit in dem von ihm herausgegebenen Bildungsmonitor 2015. Eine Unterversorgung mit materiellen Gütern, mehr aber noch an sozialen und kulturellen Aktivitäten sei für die davon betroffenen Kinder alltägliche Lebensrealität, welcher sie machtlos gegenüberstünden, da sie aus eigener Kraft nichts an der prekären Familienlebenslage ändern können.⁵

Für die Chancen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland ist ausschlaggebend, mit welchem finanziellen, sozialen und kulturellen Kapital ihre Herkunftsfamilien ausgestattet sind, räumte das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2013 ein. So unterschiedlich wie die Voraussetzungen ihres Aufwachsens, so ungleich seien auch die Lebensperspektiven der jungen AkteurInnen zwischen berechtigtem Zukunftsoptimismus auf der einen und einer kaum Perspektiven verheißenden Bildungsbiografie auf der anderen Seite. Von entscheidender Bedeutung sei, inwiefern Kinder von Anfang an in einer kognitiv, sprachlich und kulturell anregungsreichen Umgebung aufwachsen können. Idealerweise sollten ihnen diese Anregungen auch innerhalb des familialen Rahmens geboten werden. Die Absicherung gleicher Lebenschancen inklusive des Abbaus herkunftsbedingter Nachteile durch eine Förderung von Anfang an sei allerdings eine Gestaltungsaufgabe, die sowohl in privater wie in öffentlicher Verantwortung liege.⁶

Neben einer generellen Unterstützung junger Menschen gehe es unter dem Leitbegriff Chancengerechtigkeit auch um eine gezielte kompensatorische Förderung derjenigen Kinder, die in ihren familiären und sonstigen sozialen Lebensverhältnissen markant benachteiligt sind, weil ihre Familien über nur eingeschränkte soziale, kulturelle und ökonomische Ressourcen verfügen.⁷

⁵ Vgl. Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit (Hrsg.): Bildungsmonitor Nummer 10, Mai 2015. Berlin 2015, S. 19.

⁶ Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): 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. Berlin 2013, Drucksache 17 / 12200, S. 36.

⁷ Vgl. Bundesjugendkuratorium: Zukunftsfähigkeit von Kindertageseinrichtungen. Stellungnahme. München 2008. http://www.bundesjugendkuratorium.de/pdf/2007-2009/bjk_2008_2_stellungnahme_zukunftsfahigeKitas.pdf [aufgerufen am 30.8.2015] S. 11 ff.

Für Kinder im vorschulischen Alter kommt dabei der Kindertagesbetreuung eine besondere Bedeutung zu, da der überwiegende Teil der Kinder im Alter ab dem 3. Lebensjahr bis zum Schuleintritt die öffentliche Tagesbetreuung wahrnehmen. Damit stellt dieser Arbeitsbereich aktuell das mit Abstand größte Leistungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe dar – auch bundesweit.⁸

Die Förderung von Chancengleichheit und das Gegensteuern in Fällen sozialer Benachteiligung legt dem folgend das Sächsische Kita-Gesetz auch als Aufgabe und Arbeitsziel für alle sächsischen Kindertagesstätten fest.⁹ Pädagogische Arbeit dürfe sich nicht in der Sicherstellung von Betreuung erschöpfen, verlangt der landesweit zur pädagogischen Arbeitsgrundlage erklärte Sächsische Bildungsplan. Die Arbeit der Tageseinrichtungen sei gerade durch die Berücksichtigung von Differenzen auf eine gleichberechtigte Teilhabe aller Kinder ausgerichtet und die vorhandene Heterogenität des kindlichen Aufwachsens müsse stärker denn je in den Fokus der Aufmerksamkeit von Fachkräften rücken.¹⁰ Familial bedingte Startnachteile sollen innerhalb der Betreuungszeit in den öffentlichen Einrichtungen ausgeglichen werden, so der Fachplan Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege Dresden. Die Kompensation der Chancenungleichheit von Kindern aus Risikofamilien durch die Arbeit der elementarpädagogischen Einrichtungen zähle zu den wachsenden Anforderungen an das Dresdner Kita-System.¹¹ Der Auftrag zur Stärkung von Chancengerechtigkeit, betonte Sozialbürgermeister Seidel während der öffentlichen Vorstellung des Dokuments, stelle allerdings hohe qualitative Ansprüche an die Fachkräfte.¹²

Chancengleichheit? Chancengerechtigkeit? Obwohl die ideengeschichtliche Entwicklung des Begriffes Chancengleichheit eng mit den Grundgedanken der Aufklärung und den bürgerlichen Emanzipationsbewegungen verbunden ist und der „Staatsbürger“ bereits im 18. Jahrhundert erstmals eine Rolle in der historischen Realität zu spielen begann,¹³ verstand der deutsche Bildungsbürger zum Ende des 19. Jahrhunderts unter dem Begriff „Chance“

⁸ Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): 14. Kinder- und Jugendbericht, S. 42.

⁹ Vgl. § 2 Abs. 2 Sächsisches Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen – SächsKitaG – i. d. F. v. 29.4.2015. SächsGVBl., S. 349.

¹⁰ Vgl. Sächsisches Staatsministerium für Soziales (Hrsg.): Der Sächsische Bildungsplan – ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horten sowie für Kindertagespflege. Dresden 2007, S. 12.

¹¹ Vgl. Landeshauptstadt Dresden. Eigenbetrieb Kindertageseinrichtungen: Fachplan Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege 2014 / 15. Teil A, S. 65.

¹² Vgl. Landeshauptstadt Dresden. Die Oberbürgermeisterin: Dresden erfüllt den Rechtsanspruch auf einen Kita-Platz. Dresdner Amtsblatt Nr. 11 / 2014 vom 13.3.2014, S. 4.

¹³ Vgl. Dahrendorf, Ralf: Gesellschaft und Demokratie in Deutschland. München 1965, S. 80 f.

noch lediglich einen Glücksfall oder die Wahrscheinlichkeit des Gelingens einer Spekulation.¹⁴ Und, so Dahrendorf: Gleiche Bürgerrechte seien nicht zu verwechseln mit einer Gleichheit von sozialem Status. Sie beträfen stets nur die Chancen der Teilnahme, nicht deren Form oder Ergebnis. Gleiche Chancen auf den Zugang zu höheren Bildungseinrichtungen etwa seien ein Gebot der Staatsbürgerschaft, gleiche Schulabschlüsse für jedermann dagegen nicht. Auch die finanzielle Absicherung eines sozialen Existenzminimums zähle zu den Bürgerrechten, nicht jedoch gleiches Einkommen für alle.

So könne man den Sinn der Staatsbürgerschaft geradezu darin sehen, unter Respektierung der Lebensgrundlagen der Einzelnen Ungleichheit zu ermöglichen.¹⁵

Der Wortteil „Chancen“, so Hauser und Iben, kennzeichne die Entwicklungsmöglichkeit eines jeden Menschen in einer bestimmten Gesellschaft und „Gleichheit“ meine die normative Forderung nach einer Gleichstellung eben dieser Entwicklungsmöglichkeiten für alle. Insofern sei der Begriff Chancengleichheit von dem der Ergebnisgleichheit abzugrenzen. Es liege in staatlicher Verantwortung, die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen so zu gestalten, dass jedem jungen Menschen eine seinem Potential entsprechende Entwicklung möglich ist – wenngleich niemand gezwungen werden könne, seine Chancen wahrzunehmen. Je später im Lebenslauf allerdings Bemühungen um eine Chancengerechtigkeit einsetzen, desto mehr Elemente der bereits entwickelten Ungleichheiten müssten dann bereits berücksichtigt werden. Eine auf die Schaffung von Chancengerechtigkeit ausgerichtete Bildungspolitik vom Kindergarten an könne somit erfolgreich sein, wenn dafür ausreichende Mittel zur Verfügung gestellt würden.¹⁶

Schubert und Klein erklärten im Politiklexikon den Begriff Chancengleichheit als sozialpolitische Maxime, welche für alle Bürger unabhängig ihrer sozialen Herkunft das Recht auf gleiche Lebens- und Sozialchancen in Ausbildung und Beruf fordert. Ein solches Anmahnen gleicher Startchancen sei Anfang der 1960-er Jahre zunächst von der SPD und zehn Jahre später auch von der CDU ausgegangen. Nicht nur ein theoretisch gleicher Zugang zu allen Bildungs- und Ausbildungsgängen, sondern gegebenenfalls auch eine materielle Unterstützung dafür, höhere Bildungsgänge tatsächlich wahrnehmen zu können, wurde darunter verstanden. Insofern stelle dieser Ansatz allerdings gleichzeitig eine Absage an umfassendere,

¹⁴ Vgl. Meyers Konversations-Lexikon. 3. Bd., Leipzig / Wien 1894, S. 1000.

¹⁵ Vgl. Dahrendorf, Ralf: Gesellschaft und Demokratie in Deutschland. München 1965, S. 81.

¹⁶ Vgl. Hauser, Richard / Iben, Gerd: Chancengleichheit. In: Deutscher Verein für Öffentliche und Private Fürsorge (Hrsg.): Fachlexikon der sozialen Arbeit. Baden-Baden 2011, S. 149 f.

weitergehende Gleichheitsforderungen dar.¹⁷ Das marktökonomische Konzept von Equity akzeptiere die aus individuellen Leistungsunterschieden resultierende soziale Ungleichheit als moralisch und beschäftige sich nur marginal mit den gesellschaftlichen Ursachen für bestehende materielle Ungleichheit. Argumentativer Referenzpunkt sei das individuelle Gerechtigkeitsempfinden. Demgegenüber beschreibe der Begriff Equality den Grundgedanken einer Entkopplung der gesellschaftlichen Ressourcenverteilung von der persönlichen Leistungserbringung.¹⁸

Rawls entwarf in seiner Theorie der Gerechtigkeit zwei Grundprinzipien. Zunächst habe jede Person den unabdingbar gleichen Anspruch auf ein völlig adäquates System gleicher Grundfreiheiten, welches mit demselben System von Freiheiten für alle vereinbar sein muss. Daneben wären soziale und ökonomische Ungleichheiten dann akzeptabel, wenn sie mit Ämtern und Positionen verbunden seien, die unter den Bedingungen fairer Chancengleichheit zwar grundsätzlich allen offenstehen, den sozial Schwächsten der Gesellschaft jedoch größere Vorteile brächten als den Bessergestellten. Das erste Prinzip habe dabei Vorrang vor dem zweiten und eine faire Chancengleichheit wiederum Vorrang vor dem Differenzprinzip der „wohlgeordneten Gesellschaft“. Das Prinzip der fairen Chancengleichheit korrigiere die Mängel der formalen Chancengleichheit. Lukrative Ämter und Positionen müssten nicht nur im rechtlichen Sinne jedermann offenstehen, ungeachtet der sozialen Herkunft müssten eben auch alle – ein gleiches Maß an Talent, Fähigkeit und Tüchtigkeit vorausgesetzt – die gleichen Aussichten darauf haben. Losgelöst vom ungleichen Einkommen der verschiedenen Familien müsse eine Gesellschaft gleiche Bildungschancen für alle Nachkommen durchsetzen.¹⁹ Erster Gegenstand von Gerechtigkeit sei für Rawls also die Grundstruktur der Gesellschaft, hier knüpfe er an den kategorischen Imperativ Kants an, verwies Carsten.²⁰

Bereits Aristoteles hatte, ein Drittel Jahrtausend vor Christi, in seiner Gerechtigkeitslehre zwischen dem Recht und der Billigkeit unterschieden. Für Gerechtigkeit entwickelte er die Idee einer geometrischen Proportionalität zwischen Leistung und Lohn. Eine Geldverteilung aus öffentlichen Mitteln beispielsweise müsse dem Verhältnis entsprechen, das die Leistungen

¹⁷ Vgl. Schubert, Klaus / Klein, Martina: Das Politiklexikon. Begriffe, Fakten, Zusammenhänge. Bonn 2011, S. 65.

¹⁸ Vgl. Emmerich, Marcus / Hormel, Ulrike: Equity oder die Individualisierung der Bildungsbenachteiligung. In: Journal für LehrerInnenbildung 1 / 2013. Thema: Equity and Equality. Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit im Bildungssystem. Innsbruck / Wien / Bozen 2013, S. 9 ff.

¹⁹ Vgl. Rawls, John / Kelly, Erin / Schulte, Joachim: Gerechtigkeit als Fairness. Frankfurt a. M. 2003, S. 77 ff.

²⁰ Vgl. Carsten, Jürgen: Gerecht ist... Die Gerechtigkeitslehre von John Rawls – eine kritische Würdigung. Marburg 2008, S. 32 f.

der empfangenden Bürger zueinander hätten. Gerecht handle dabei derjenige, der nach freier Wahl weder sich selbst noch anderen Personen ein Zuviel an Begehrenswertem und ein Zuwenig an Schädlichem zukommen lässt. Darüber hinaus aber sei auch Billigkeit ein Recht. Sie könne immer dann, wenn das allgemeine Gesetz einen konkreten Fall nicht ausreichend bedacht hätte, das Versäumte nachbessern. Derjenige, der auf solche Weise das allgemeine Recht nicht zu Ungunsten anderer auf die Spitze treibe, sondern in begründeten Fällen nachzulassen wüsste, dessen Habitus sei die Billigkeit. Sie sei gleichfalls eine Art der Gerechtigkeit und nicht von ihr verschieden.²¹

So steht wohl auch Kindern aus sozial schlechter gestellten Elternhäusern im Sinne ihrer Chancenverbesserung billigerweise ein Mehr an den knappen Erzieherressourcen Zeit, Aufmerksamkeit, Geduld und dem Bestreben, das fachliche Wissen immer wieder an neue Herausforderungen anzupassen, zu. Zugrunde liegen der Idee der kompensatorischen Förderung dabei letztlich zwei Facetten: eine humanitäre und eine volkswirtschaftliche.

1.1.2 Institutionelle Elementarerziehung als Ressource im internationalen Wettbewerb

Die Einbindung der Kindertagesbetreuung in die chancenverbessernden Bildungsbemühungen erfolgte in der Bundesrepublik Deutschland erst relativ spät. Noch 1960 verteilte der Münchner Arzt Hellbrügge eine Betreuung in Kindergärten als gesundheitliche Gefährdung. Es gäbe keine „Institution der Massenpflege“ und sei sie mit allem Komfort ausgestattet, welche die einzigartige Gestalt der Mutter auch nur annähernd ersetzen könne.²² Bestehende Einrichtungen folgten eher dem Grundgedanken Pestalozzis, der zwar für die Vorteile öffentlicher Erziehung sozial benachteiligter Kinder argumentierte, es aber als Ziel einer vollendeten Volksbildung ansah, Kinder für denjenigen Stand zu bilden, aus dem sie kamen, und sie nicht etwa daraus emporheben zu wollen.²³

²¹ Vgl. Aristoteles: Nikomachische Ethik (I, 2ff.), Köln 2009, S. 121 ff.

²² Vgl. Hellbrügge, Theodor / Rutenfranz, Joseph / Graf Otto: Gesundheit und Leistungsfähigkeit im Kindes- und Jugendalter. Stuttgart 1960, S. 16.

²³ Vgl. Pestalozzi, Johann Heinrich: Pestalozzi über seine Anstalt in Stans. Weimar 1947, zuerst erschienen 1807, S. 8 ff.

Die durch den sogenannten Sputnik-Schock ausgelöste Furcht, Deutschland könne seine internationale Wettbewerbsfähigkeit einbüßen, wendete die Sicht. Picht hatte 1964 öffentlich gemacht, dass der Anteil der AbiturientInnen in Norwegen und Schweden mehr als dreimal so hoch war wie der in Deutschland, dass er in Frankreich den fast dreifachen Anteil betrug und Österreich immerhin noch die doppelte Quote an Hochschulberechtigten hervorbrachte. An der Zahl der Abiturabschlüsse jedoch, so mahnte der Philosoph und Lehrer, messe sich das geistige Potential eines Volkes und an diesem wiederum in der modernen Welt die Konkurrenzfähigkeit einer nationalen Wirtschaft, die Höhe ihres Sozialproduktes und die politische Stellung des Landes. Bildungsnotstand sei aus diesem Grund gleichzusetzen mit wirtschaftlichem Notstand. Fehlten die qualifizierten Nachwuchskräfte, ohne die im technischen Zeitalter kein Produktionssystem leistungsfähig sein könne, nähme der bisherige wirtschaftliche Aufschwung Deutschlands ein rasches Ende. Versage das Bildungssystem, sei die ganze Gesellschaft in ihrem Bestand bedroht.²⁴

Die Warnung Pichts lenkte den gesellschaftlichen Blick auf die Kinder der wirtschaftlich und sozial randständigen Schichten der Gesellschaft. Sie hätten am stärksten mit Lernschwierigkeiten zu kämpfen und sie stellten den größten Prozentsatz der Schulversagenden, fasste Deutsch das Dilemma zusammen. Gleichzeitig sei diese Bevölkerungsgruppe auch am stärksten von den technischen und sozialen Umwälzungen der neuen Zeit betroffen. Wäre es früher möglich gewesen, bildungsferne Menschen in ungelernte, schlecht bezahlte Berufstätigkeiten abzuschieben, so ersetze Maschinenarbeit jetzt zunehmend diese Arbeitsbereiche. Jugendliche müssten sich auf komplexere Tätigkeiten vorbereiten, wenn sie auf dem Arbeitsmarkt bestehen wollten.²⁵ Letztlich bedürfe es anderer Hebel als einer allgemeinen kulturpolitischen Betriebsamkeit, so Picht, um diejenigen Schwergewichte in Bewegung zu setzen, die den deutschen Bildungsnotstand verursacht hätten. Die gesamte Bildungsfinanzierung sei dafür auf eine neue Basis zu stellen.²⁶

Pichts Appell rief vor allem in der SPD große Resonanz hervor. Die Gesamtschule bliebe in ihrer Wirkung beschränkt, wenn nicht bereits im Vorschulalter die kindliche Motivation gestärkt und Lernfähigkeiten entwickelt würden, monierte Girgensohn, Kultusminister

²⁴ Vgl. Picht, Georg: Die deutsche Bildungskatastrophe. München 1965, S. 9 f.

²⁵ Vgl. Deutsch, Martin: Gesellschaftliche und psychologische Perspektiven der Entwicklungsförderung bei Vorschulkindern. In: Hechinger, Fred M.: Vorschulerziehung als Förderung sozial benachteiligter Kinder. Stuttgart 1971, S. 60 f.

²⁶ Vgl. Picht, Georg: Die deutsche Bildungskatastrophe. München 1965, S. 93.

Nordrhein-Westfalens, in der Pädagogischen Woche 1973 in Unna. Im Bestreben, die als Folge veralteter Gesellschaftsordnungen bestehenden Ungleichheiten zu überwinden, müsse Schule nicht einfach Kinder aus benachteiligten Schichten an die Mittelschichtkultur heranführen, sondern deren Sozialbezug mit in ihre Arbeit einbeziehen. Intelligenz und Verhaltensgrundstrukturen hätten die Kinder schon vor der Schulzeit erworben.²⁷

Die Wissenschaft stützte diese neue Idee. Eine „Programmierung“ des Zentralnervensystems und die Formung des noch weitgehend plastischen Individuums lägen nicht so sehr im Verantwortungsbereich der jeweiligen Kinder selbst, sie seien vielmehr das Ergebnis ihrer Sozialisation. Vor allem die Herkunftsfamilie determiniere die Lern- und Reifungsprozesse der Aufwachsenden und damit deren späteres Tun. Das geltende Grundpostulat „Jedem nach seiner Leistung“ müsse daher ehrlicher Weise umformuliert werden in „Jedem nach seiner Familienzugehörigkeit“.²⁸ Alles weise gegenwärtig darauf hin, dass Kinder aus Familien, die nicht allein wirtschaftlich und sozial auf der untersten Stufe rangierten, sondern auch zu wenig zum Lernen anregten, von vornherein vom Schulerfolg ausgeschlossen blieben, analysierte Hechinger. Die Schule, die in erster Linie auf die Mehrheit der Mittelschicht abgestimmt sei, vertiefe die Kluft zu den Gleichaltrigen aus den oft bis zum Exzess kindorientierten Mittelschichtsfamilien.

Neugierde gelte vor allem in den überfüllten prekären Wohngebieten als etwas Lästiges und das passive Kind als ein braves Kind. Schon zum Schuleintritt hinkten diese Kinder dann soweit in ihrer Entwicklung nach, dass die neuen Anforderungen für sie in vielen Fällen einen Kampf um unerreichbare Ziele bedeuteten. Die Schule sei die Bühne, auf der sie ab jetzt fortgesetzt scheiterten, denn unter den gegenwärtigen Rahmenbedingungen seien diese Kinder für Misserfolge vorherbestimmt.²⁹ Die primäre Einkommensarmut der Eltern verwandle sich durch das Versagen der Kinder in der Schule zu einer Zertifikatsarmut, die sich schließlich auch in der Unterstellung von Kompetenzarmut niederschlage. Innerhalb einer solchen Zuschreibungslogik von ökonomischen, kulturellen und sozialen Defiziten auf Persönlichkeitseigenschaften zeige sich dann die Tendenz, Heranwachsenden aus Armutsmilieus

²⁷ Vgl. Girgensohn, Jürgen: Vorwort. In: Bechert, Günter / Heermann, Günther: Chancengleichheit durch Förderung. Weinheim / Basel 1973, S. 5.

²⁸ Vgl. Nimmermann, Peter: Begabung und Begaben. In: Bechert, Günter / Heermann, Günther: Chancengleichheit durch Förderung. Weinheim / Basel 1973, S. 12 ff.

²⁹ Vgl. Hechinger, Fred M.: Gleiche Startchancen für alle. In: Hechinger, Fred M.: Vorschulerziehung als Förderung sozial benachteiligter Kinder. Stuttgart 1971, S. 11 ff.

gleichzeitig bestimmte Schlüsselqualifikationen wie Pünktlichkeit, Teamfähigkeit und Zuverlässigkeit abzusprechen – Kompetenzen, deren Entwicklung jedoch Kontinuität in den Lebensverhältnissen und eine basale Grundversorgung voraussetzen.³⁰ Als Folge dieser Erkenntnisse sei die Vorschulerziehungsbewegung in Gang gekommen. Baue sich kulturelle Vernachlässigung in einem so frühen Alter auf und blockiere von da an fortlaufend den Eintritt der betroffenen Kinder in die gesellschaftlichen Bahnen, so müsse auch früh damit begonnen werden, den elterlichen Mangel an wünschenswerter Pflege und Anregung auszugleichen.³¹

Diese Mitte der 1960-er Jahre einsetzende Bildungsdebatte wurde allerdings erst in zweiter Linie in Hinblick auf das Menschenrecht einer vollen Entfaltung der individuellen Potentiale geführt. Eher wurde eine breitere Bildungsbeteiligung als sozialstaatlicher Investitionsbereich betrachtet. Schulversagen sei mit hohen wirtschaftlichen und sozialen Kosten verbunden und eine Gesellschaft, deren Bürger gut qualifiziert sind, sei besser für die Bewältigung aktueller wie künftiger Krisen gerüstet. Insofern galten die Fördermaßnahmen für eine frühe Bildung auch der Kinder aus sozial benachteiligten Verhältnissen als rationell in wirtschaftlicher Hinsicht.³²

Infolge dieses Paradigmenwechsels wurde nun von den Kindergärten gefordert, durch frühkindliche Bildungsangebote die individuellen kindlichen Erbanlagen bestmöglich auszureizen, die Intelligenzquotienten des Nachwuchses positiv zu beeinflussen und den familialen Bildungsnachteilen der Unterschichtskinder als Korrektiv entgegenzutreten.³³ Sozialwissenschaftler Rocholl wies angesichts der neuen Anforderungen der technisch-wissenschaftlichen Revolution der öffentlichen Kleinkinderziehung klar die Funktion zu, die künftigen Arbeitskräfte propädeutisch zu qualifizieren und erfolgreich in das bestehende kulturelle und politische System einzupassen.³⁴

³⁰ Vgl. Grundmann, Matthias: Kinderarmut und Wohlfahrtsproduktion. In: Böllert, Karin (Hrsg.): Soziale Arbeit als Wohlfahrtsproduktion. Wiesbaden 2011, S. 167 ff.

³¹ Vgl. Hechinger, Fred M.: Gleiche Startchancen für alle. In: Hechinger, Fred M.: Vorschulerziehung als Förderung sozial benachteiligter Kinder. Stuttgart 1971, S. 11 ff.

³² Vgl. Emmerich, Marcus / Hormel, Ulrike: Equity oder die Individualisierung der Bildungsbenachteiligung. In: Journal für LehrerInnenbildung 1 / 2013. Thema: Equity and Equality. Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit im Bildungssystem. Innsbruck / Wien / Bozen 2013, S. 9 ff.

³³ Vgl. Deutscher Ausschuss zur Erziehung im frühen Kindesalter. In: Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1952-1965. Stuttgart 1966, S. 35 ff.

³⁴ Vgl. Koch, Rüdiger / Rocholl, Georg (Hrsg.): Kleinkinderziehung als Privatsache? Köln 1977, S. 158.

Anknüpfend an die Bildungs- und Curriculumtheorie des US-Amerikaners Robinsohn, welcher zeitweise die Arbeitsgruppe Curriculumentwicklung des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung Berlin leitete, standen so schon Ende der 1960-er Jahre Überlegungen zur rationalen und systematischen Planung kindlicher Lehr- und Lernprozesse im Mittelpunkt der pädagogischen Fachdiskussionen. Deren Reformierung sei vor allem deshalb dringend notwendig, so Robinsohn, da die menschliche Existenz ohne Lösungsansätze für die künftigen und noch präzedenzlosen Probleme insgesamt bedroht sei. Eine Unterscheidung zwischen Gebildeten und Nichtgebildeten könne fürderhin nicht mehr geduldet werden.³⁵ Auch Bloom, US-amerikanischer Psychologieprofessor, war davon überzeugt, dass sich die Gesellschaft seit Mitte des 20. Jahrhunderts in einer Phase schnell wandelnder und unvoraussagbarer Veränderungen befände und dass es darum in Bezug auf Bildung gälte, die heranwachsenden Individuen auf bisher noch unvorhersehbare Probleme vorzubereiten.³⁶

Im sozialistischen Nachbarstaat DDR machte man sich zeitgleich ebenfalls Gedanken über die frühe Bildung, über eine Konkurrenzfähigkeit beim technischen Fortschritt und über die Verteilungsgerechtigkeit. Bereits 1946 wurden die Kindergärten der sowjetischen Besatzungszone in den Verantwortungsbereich der Volksbildungsämter überstellt und verpflichtet, nach einem einheitlich geltenden Bildungs- und Erziehungsplan zu arbeiten. Auch dies geschah in der Überzeugung, dass die neuen Technologien ohne ausreichend gebildeten Nachwuchs nicht umsetzbar sein würden – und natürlich immer in Hinblick auf das erklärte Ziel, den Kampf der Klassensysteme für sich zu entscheiden.

Umgesetzt werden sollte mit dem Proporz-Modell eine Chancengleichheit im Ergebnis, Kinder der verschiedenen Schichten entsprechend ihrem Anteil an der Gesamtbevölkerung in weiterführende Bildungseinrichtungen zu bringen.³⁷ Mit dem Ziel, das bürgerliche Bildungsprivileg auszuhebeln, wurden Arbeiter- und Bauernkinder bis Anfang der 1970-er Jahre bei der Zulassung zur Erweiterten Oberschule – welche mit dem Abitur abschloss – und danach bei der Immatrikulation an Hochschulen planmäßig bevorzugt. Für Kinder aus Akademikerfamilien war zu jener Zeit der Zugang zu den höheren Bildungsabschlüssen ungleich schwerer und insbesondere dann, wenn ihre Eltern als nicht parteikonform galten, fast unmöglich. Die Chancengleichheit in der Verteilung indes wurde noch zurückgestellt:

³⁵ Vgl. Robinsohn, Saul Benjamin: *Erziehung als Wissenschaft*. Stuttgart 1973, S. 100 f.

³⁶ Vgl. Bloom, Benjamin Samuel: *Stabilität und Veränderung menschlicher Merkmale*. Weinheim 1971, S. 50 f.

³⁷ Vgl. Geißler, Rainer: *Die Sozialstruktur Deutschlands*. Wiesbaden 2014, S. 334.

Um das ununterbrochene Wachstum der Arbeitsproduktivität und des gesellschaftlichen Reichtums zu gewährleisten, so hieß es im Lehrbuch „Politische Ökonomie“ aus dem Jahr 1955, sei derzeit noch eine Verteilung nach Arbeitsleistung notwendig. Mit dem zunehmenden Überfluss an Produkten würde dann aber die Voraussetzung für den Übergang vom sozialistischen Prinzip einer Verteilung nach Leistung hin zu dem kommunistischen Prinzip einer Verteilung nach Bedürfnissen geschaffen.³⁸

Die westdeutschen Kindereinrichtungen dagegen blieben ungeachtet der Fachdiskussion weiterhin der Wohlfahrtspflege unterstellt. Jede sozialstaatliche Institutionenordnung sei durch bestimmte Wertideen determiniert, stellte der 14. Kinder- und Jugendbericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland dazu rückblickend fest. Aufgrund der besonderen Konstellation des Nachkriegsdeutschlands hätte sich in der Bundesrepublik das Konzept eines Wohlfahrtsstaates, der die Gesellschaft mittels politischer Interventionen aktiv steuert und dabei zugunsten einer Umsetzung von Gleichheitszielen individuelle Freiräume beschneidet, nicht durchsetzen können. Entsprechend ging es in der Bestimmung der Gleichheitsnorm bestenfalls um Chancen-, nicht aber um Ergebnisgleichheit.³⁹ Geißler fasste zusammen, dass es sich hier also um ein Konzept der meritokratischen Chancengleichheit nach der Formel „gleiche Chancen nach Fähigkeit und Leistung“ handelte.⁴⁰

Erst 1990 verabschiedete der Deutsche Bundestag das Gesetz zur Neuordnung des Kinder- und Jugendhilferechts,⁴¹ welches das bis dahin geltende Jugendwohlfahrtsgesetz ablöste. Wurde 1961 das Recht auf Erziehung zur „leiblichen, seelischen und gesellschaftlichen Tüchtigkeit“ ausdrücklich nur deutschen Kindern zuerkannt,⁴² so hatte von nun an jeder junge Mensch im Geltungsbereich des SGB VIII ein Recht auf die Förderung seiner Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.⁴³ Sechs Jahre später wurde der Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz für Kinder ab dem vollendeten 3. Lebensjahr eingeführt.

³⁸ Vgl. Marx-Engels-Lenin-Stalin-Institut beim Zentralkomitee der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands (Hrsg.): Politische Ökonomie. Lehrbuch. Berlin 1955, S. 642 ff.

³⁹ Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): 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. Deutscher Bundestag 17. Wahlperiode, Drucksache 17 / 12200, Paderborn 2013, S. 72.

⁴⁰ Vgl. Geißler, Rainer: Die Sozialstruktur Deutschlands. Wiesbaden 2014, S. 334.

⁴¹ Vgl. Gesetz zur Neuordnung des Kinder- und Jugendhilferechts v. 26.6.1990, BGBl. I, S. 1163.

⁴² Vgl. § 1 Abs. 1 JWG v. 11.8.1961, BGBl. I, S. 1206.

⁴³ Vgl. § 1 SGB VIII

Da in der Bundesrepublik zu diesem Zeitpunkt nicht von einem generellen Arbeitskräftemangel gesprochen werden konnte, der eine Freilenkung junger Mütter für die Berufstätigkeit aus volkswirtschaftlichen Gründen erfordert hätte,⁴⁴ kann die Verbesserung von Lebenschancen der Kinder aus schwierigen sozialen Milieus durch ihre frühe öffentliche Bildung als wesentliches Anliegen dieser Novellierung gesehen werden.⁴⁵

International diskutierte man da inzwischen schon seit mehreren Jahren über die Einführung verbindlicher Pläne für die frühkindliche Bildung. 1996 führten Neuseeland, Norwegen und Finnland Rahmencurricula für den Vorschulbereich ein, 1997 entschied sich Australien und 1998 Schweden dafür. Schottland und Chile verfügen seit 1999 über derartige Richtlinien, ein Jahr später traten solche auch in England und ein weiteres Jahr später in Griechenland in Kraft. In Frankreich gilt der überarbeitete Vorschulplan seit dem Jahr 2002. Finnland und Dänemark führten solche Pläne 2003 bzw. 2004 ein.⁴⁶ Erst zu dieser Zeit entschloss sich auch die Bundesrepublik Deutschland zum entsprechenden Handeln. Im Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen der Jugendministerkonferenz und der Kultusministerkonferenz vom Mai 2004 wurden die Kindertageseinrichtungen des Elementarbereichs als ein unentbehrlicher Teil des öffentlichen Bildungswesens anerkannt. Der Schwerpunkt ihres Bildungsauftrages liege in der frühzeitigen Stärkung der individuellen Kompetenzen und Lerndispositionen der Kinder, in der Förderung ihres Forscherdranges sowie in einer Werteerziehung. Die individuelle und gesellschaftliche Bedeutung frühkindlicher Bildungsprozesse sei zu groß, um ihre Förderung allein vom Engagement einzelner Personen oder Träger abhängig zu machen. Aus diesem Grund müsse es nun eine breite Verständigung der Länder über die konkrete Ausformung und Umsetzung eines vorschulischen Bildungsauftrages geben.⁴⁷ Reichlich zwei Jahre nach Verabschiedung dieses nationalen Grundkonsens trat der Sächsische Bildungsplan in Kraft.⁴⁸

⁴⁴ Auf dem Gebiet der DDR war ein solcher Arbeitskräftemangel einer der wichtigsten Gründe für den Rechtsanspruch auf die öffentliche Kinderbetreuung.

⁴⁵ Daneben spielte ein Urteil des Bundesverfassungsgerichtes zum Schwangerschaftsabbruch eine Rolle für die Gesetzesnovellierung: die Sicherheit in Bezug auf die Bereitstellung eines Kindergartenplatzes sollte die Entscheidung der Frauen für das werdende Leben stärken.

⁴⁶ Vgl. Fthenakis, Wassilios Emanuel: Frühe Bildung – Lernen in Europa. http://www.na-bibb.de/uploads/leo/ftff_fthenakis.pdf [aufgerufen am 27.2.2007].

⁴⁷ Vgl. Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen, Beschluss der Jugendministerkonferenz v. 13. / 14.5.2004 / Beschluss der Kultusministerkonferenz v. 3. / 4.6.2004, Sammlung der Beschlüsse der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Neuwied 1982.

⁴⁸ Vgl. Sächsisches Staatsministerium für Soziales (Hrsg.): Der Sächsische Bildungsplan, S. 138.

Einer Umfrage der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft zufolge waren bereits im Jahr 2007 fast alle der 1.873 befragten ErzieherInnen mit dem Kita-Bildungs- und Erziehungsplan ihres Bundeslandes vertraut. Immerhin achtzig Prozent dieser Fachkräfte hatten ihn selbst durchgearbeitet, weitere 18 Prozent kannten die darin enthaltenen Vorgaben durch Berichte.⁴⁹

Zu gleicher Zeit war, wie Böllert betonte, ein Aufwachsen in öffentlicher Verantwortung nahezu selbstverständlich geworden. Aus Sicht der Autorin hat die Entwicklung der Kinder- und Jugendhilfe der letzten Jahre außerdem bewiesen, dass die betreffenden Institutionen ihre damit verbundene Verantwortung fachlich fundiert umsetzten und an den Interessen der Klientel orientierten.⁵⁰ Auch der von der Bertelsmann-Stiftung vorgelegte Ländermonitor bestätigte die frühkindliche Bildung als einen gelingenden Ansatz der Bundesregierung. Die Entwicklung gehe in die richtige Richtung.

Allerdings bedürfe es noch weiterer Anstrengungen aller Beteiligten, um eine qualitativ hochwertige Tagesbetreuung anzubieten und auch, um vernünftige Rahmenbedingungen für die dort tätigen Fachkräfte zu schaffen.⁵¹ Das Vorhandensein guter Bildungsangebote in der Kindereinrichtung war, so wies eine große Dresdner Studie nach, für Eltern insgesamt das wichtigste Entscheidungskriterium bei der Auswahl der Einrichtung – noch vor der Wohnungsnähe. Rund 74 Prozent der insgesamt 1.357 Befragten gaben an, dass ihnen die Bildungsangebote wichtig seien. Weitere reichlich 18 Prozent kreuzten bei dieser Frage das Item „eher wichtig“ an.⁵²

Die zentralen Versprechen der Kinder- und Jugendhilfe seien eindeutig, schrieb Scherr anlässlich des zwanzigjährigen Bestehens des KJHG: Es gehe um die Schaffung von Bedingungen, die ein angemessenes Heranwachsen aller Kinder und Jugendlichen ermöglichen, und es gehe um den Abbau individueller Benachteiligungen. Die Kinder- und Jugendhilfe habe sich dabei über die Zeit hin eine vergleichsweise starke Position erarbeitet – wengleich sie eben an eine Reihe zentraler gesellschaftlicher Problemlagen nicht heranreichte

⁴⁹ Vgl. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft – Hauptvorstand Organisationsbereich Jugendhilfe und Sozialarbeit (Hrsg.): *Wie gehts im Job? KiTa-Studie der GEW*. Frankfurt a. M. 2007, S. 39 f.

⁵⁰ Vgl. Böllert, Karin: *Aufwachsen in öffentlicher Verantwortung – Aktuelle Herausforderungen und Perspektiven der Kinder- und Jugendhilfe*. In: Institut für Soziale Arbeit e. V.: *ISA-Jahrbuch zur sozialen Arbeit*, Jahrgang 2012. Münster / New York / München / Berlin 2012, S. 30 ff.

⁵¹ Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. BMFSFJ Internetredaktion: *Pressemitteilung Nr. 070 / 2015 v. 24.8.2015*.

⁵² Vgl. Wustmann, Cornelia / Lenz, Karl / Bamler, Vera: *Öffnungszeitenbedarf in Kindertageseinrichtungen in der Stadt Dresden*. Dresden 2008, S. 35.

und noch immer von einer strukturellen Schwäche gegenüber den gegenläufigen Entwicklungen in der Gesellschaft geprägt sei.⁵³

Insgesamt 37 Prozent der Bevölkerung fanden, so der Familienreport 2012 des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, dass es in Deutschland mittlerweile gerechte Chancen gibt, aus seinem Leben etwas zu machen. Gegenüber der Befragung aus dem Jahr 2007 war damit der Anteil derjenigen, die eine Chancengerechtigkeit als verwirklicht ansahen, um 16 Prozent gestiegen. Eltern aus einfachen Schichten seien aus materiellen und sozial-kulturellen Gründen häufig damit überfordert, ihren Kindern chancenreiche Bildungswege zu eröffnen. Zu den wichtigsten Voraussetzungen dafür, auch diesen Kindern möglichst gleiche Chancen einzuräumen, zählten die deutschen Eltern deshalb eine passgenaue Förderung in den öffentlichen Betreuungseinrichtungen.⁵⁴ Auch das Sächsische Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz würdigt in seinem Vierten Sächsischen Kinder- und Jugendbericht 2014 die Kindertagesbetreuung ausdrücklich als eine der Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe, die der Verwirklichung von Teilhabechancen der nachwachsenden Generation dient.⁵⁵ Bildung sei eine wesentliche Grundlage für die Gestaltung der eigenverantwortlichen Lebensführung und somit ein Schlüssel zur Unabhängigkeit von Sozialtransferleistungen, hieß es im vorangegangenen Bericht.⁵⁶ Auch Peterek verwies in ihrem 2010 erschienenen Handbuch über Chancengerechtigkeit und Bildung im Vorschulbereich darauf, dass Bildung mittels einer Beeinflussung der Chancen der nachfolgenden Generation über die Zukunft eines Landes entscheide. Voraussetzung für ein insgesamt hohes Level an Wissen und Kreativität sei deshalb, dass jeder Einzelne die bestmöglichen Bildungschancen erhält.⁵⁷

Die Postulierung einer solchen Kausalkette stößt nicht nur auf Zustimmung. Wie zu der Zeit, in der Picht die große Bildungskatastrophe beschwor, gehe es heute wiederum nur um eine Ausschöpfung von Begabungsreserven des ‚Humankapitals‘ für eine günstige ökonomische Entwicklung der Volkswirtschaft und deren internationale Wettbewerbsfähigkeit, kritisierten

⁵³ Vgl. Scherr, Albert: Natürlich hat die Kinder- und Jugendhilfe ein politisches Mandat. In: AGJF Sachsen e. V. (Hrsg.): CORAX Magazin für Kinder- und Jugendarbeit in Sachsen 1 / 2011, Chemnitz 2011, S. 16 f.

⁵⁴ Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Familienreport 2012. Leistungen, Wirkungen, Trends. Paderborn 2012, S. 116 ff.

⁵⁵ Vgl. Sächsisches Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz (Hrsg.): Vierter Sächsischer Kinder- und Jugendbericht. Dresden 2014, S. 2.

⁵⁶ Vgl. Sächsisches Staatsministerium für Soziales: Dritter Sächsischer Kinder- und Jugendbericht. Lampertswalde 2008, S. 11.

⁵⁷ Vgl. Peterek, Katharina: Chancengerechtigkeit und Bildung im Vorschulbereich. München 2010, S. 19 f.

Steinrücke und Bolder in ihrem Vorwort zu Bourdieus „Wie die Kultur zum Bauern kommt“ der Ausgabe des Jahres 2006.⁵⁸ Bien, Rauschenbach und Riedel warnten gleichfalls vor einer solchen Reduzierung auf Effizienz. Als zusätzliche Argumentationshilfe für den Aus- und Umbau des Kita-Systems seien sozioökonomische und humankapitaltheoretische Begründungsketten zwar legitim. Fraglos sei Kinderbetreuung wirtschaftskompatibel und möglicherweise sogar geburtenförderlich – doch sie sei immer auch ein Angebot für das aktuelle Wohlbefinden der Kinder.⁵⁹

Dem öffentlichen Erziehungssystem wüchse so in der aktuellen gesellschaftlichen Lage noch deutlicher als je zuvor die tendenziell unlösbare Aufgabe zu, ebenso stabile wie flexible Subjektstrukturen unter widersprüchlichen, riskanten und ungewissen Kontext- und Zukunftsbedingungen mit hervorzubringen, meinte Rauschenbach.⁶⁰ Der Paritätische Gesamtverband, das Diakonische Werk und die GEW untersuchten diesbezüglich die aktuellen Anforderungen an die Arbeit von ErzieherInnen und fanden ein Bild großer Vielfalt und Komplexität: Insgesamt enthielten die fünf betrachteten Dimensionen 138 verschiedene Arbeitsanforderungen.⁶¹ Desillusioniert stellte das Bundesjugendkuratorium dazu fest, dass mit den aktuell geäußerten Erwartungen an Kindertageseinrichtungen Anforderungen verbunden seien, denen die Einrichtungen und die in ihnen tätigen Fachkräfte unter den bisher geltenden Rahmenbedingungen gar nicht entsprechen könnten. An einer solchen Komplexität müssten die Einrichtungen scheitern, wenn nicht Prioritäten gesetzt und gleichzeitig die Rahmenbedingungen definiert würden, die man benötigt, um den Erwartungsschwerpunkten auch nur annähernd gerecht werden zu können.⁶² Zudem liegt es in der Natur sozialer Dienstleistungen, dass man sie kaum auf Vorrat erstellen, weder lagern noch transportieren kann. Das Erfordernis der gleichzeitigen Anwesenheit von Leistungsproduzierenden und -empfangenden mache soziale Dienste charakteristischerweise personalbezogen.⁶³

⁵⁸ Vgl. Steinrücke, Margareta / Bolder, Axel: Vorwort. In: Bourdieu, Pierre: Wie die Kultur zum Bauern kommt. Hamburg 2006, S. 9.

⁵⁹ Vgl. Bien, Walter / Rauschenbach, Thomas / Riedel, Birgit (Hrsg.): Wer betreut Deutschlands Kinder? Berlin / Düsseldorf / Mannheim 2007, S. 204.

⁶⁰ Vgl. Rauschenbach, Thomas: Inszenierte Solidarität. In: Beck, Ulrich / Beck-Gernsheim, Elisabeth: Riskante Freiheiten. Frankfurt a. M. 1994, S. 93.

⁶¹ Vgl. Der Paritätische Gesamtverband / Diakonisches Werk / GEW Berlin (Hrsg.): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung – Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation. Berlin 2009, S. 45.

⁶² Vgl. Bundesjugendkuratorium: Zukunftsfähigkeit von Kindertageseinrichtungen. München 2008. http://www.bundesjugendkuratorium.de/pdf/2007-2009/bjk_2008_2_stellungnahme_zukunftsfahigeKitas.pdf [aufgerufen am 30.8.2015] 53 Seiten, S. 11 ff.

⁶³ Vgl. Bäcker, Gerhard / Naegele, Gerhard / Bispinck, Reinhard: Sozialpolitik und soziale Lage in Deutschland, Bd 2, Wiesbaden 2010, S. 331.

Die Koproduktion der ‚Kunden‘ bringe zudem ein Kontinuum von Spannung zwischen Norm und Fall, zwischen Standardisierung und Individualisierung mit sich und auf Organisationsebene obendrein noch das Dilemma zwischen der notwendigen Autonomie in der Anforderungsbewältigung und den Rationalitätskriterien vertraglicher Erwerbsarbeit.⁶⁴ Allen offiziellen Forderungskatalogen und allen Standardisierungsversuchen zum Trotz: Tatsächlich umgesetzt wird in den Kindertageseinrichtungen also stets nur das, was die einzelnen ErzieherInnen dort in persona umsetzen.

Von diesen Überlegungen ausgehend möchte die hier vorgelegte Arbeit der Frage nach dem aktuellen Bewältigungsstand des beschriebenen Arbeitsauftrages zur Kompensation von Chancenungleichheit innerhalb der Kindertagesbetreuung nachgehen und stellt dazu die folgenden Forschungsfragen.

1.2 Forschungsfragen des Vorhabens

1.2.1 Kompensation von Chancenungerechtigkeit: Welche konkrete Leitideen liegen dem zugrunde?

Kindern in sogenannten Problemfamilien steht für ihre Sozialisation nicht nur ein am Durchschnitt des sozialen Feldes gemessen geringeres ökonomisches Kapital für die Interaktionen ihres Alltagslebens zur Verfügung, auch mit sozialem, symbolischem und kulturellem Kapital sind sie schlechter ausgestattet als andere Gleichaltrige. In der Bundesrepublik Deutschland hat jedoch jeder junge Mensch ein gesetzlich verbrieftes Recht auf die Förderung seiner Entwicklung und auf seine Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.⁶⁵ Der Förderungsauftrag der Kindertageseinrichtungen richtet sich dabei auf eine am Alter, am Entwicklungsstand und an der Lebenssituation der Kinder orientierten Erziehung, Bildung und Betreuung, welche die durch die Familie umgesetzte Erziehung und Bildung unterstützen und ergänzen soll.⁶⁶

⁶⁴ Vgl. Offe, Claus: Das Wachstum der Dienstleistungsarbeit. In: Offe, Claus: „Arbeitsgesellschaft“: Strukturprobleme und Zukunftsperspektiven. Frankfurt a. M. / New York 1984, S. 294 ff.

⁶⁵ Vgl. § 1 SGB VIII.

⁶⁶ Vgl. § 22 Abs. 3 SGB VIII.

Wie schon in der Verfassung garantiert, ist die Pflege und Erziehung der Kinder zuallererst das Recht und die Pflicht ihrer Eltern.⁶⁷ Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe dagegen ist es, Benachteiligungen in der individuellen und sozialen Entwicklung junger Menschen zu vermeiden oder abzubauen und dazu beizutragen, positive Lebensbedingungen für sie und ihre Familien zu schaffen.⁶⁸

Die frühkindliche Bildung in den außerfamiliären Erziehungsinstanzen mit ihren Möglichkeiten zur Kompensation von Defiziten familialer Sozialisation ist eine von sieben Einzelindikatoren zur Erfassung von Chancengerechtigkeit im internationalen Maßstab.⁶⁹ Doch um welche Maßnahmen konkret sollte es dabei handeln?

Hierzu werden folgende Forschungsfragen gestellt:

- Welche Leitideen lassen sich hinsichtlich einer chancenausgleichenden Arbeit der Kindertagesstätten identifizieren und welche politischen und gesellschaftlichen Erwartungen und Forderungen sind aktuell damit verbunden? Welche tradierte Nutzung der entsprechenden Sozialisationsbereiche zur sozialen Distinktion muss dabei jeweils überwunden werden?
- Welche Erwartungen äußern in angrenzenden Bereichen der Kindertagesbetreuung tätige ExpertInnen als VertreterInnen einer „öffentlichen Wahrnehmung“ in Bezug auf die Umsetzung der Leitideen in der Kindertagesstättenbetreuung?

1.2.2 Lokale Ungleichverteilung von Kapital: Unter welchen Bedingungen leben Kinder in Dresdner Stadtteilen?

Der politisch postulierte Anspruch an eine Chancengerechtigkeit in den einzelnen Teilräumen der Bundesrepublik Deutschland ist hoch: Eine nachhaltige Raumentwicklung, die

⁶⁷ Vgl. Artikel 6 Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland v. 23.5.1949 i. d. F. v. 11.7.2012. BGBl. I, S. 1478.

⁶⁸ § 1 Sozialgesetzbuch (SGB) – Aches Buch (VIII) – Kinder- und Jugendhilfe – v. 26.6.1990, i. d. F. v. 11.9.2012. BGBl. I, S. 2022.

⁶⁹ Vgl. Institut der deutschen Wirtschaft Köln: Internationaler Gerechtigkeitsmonitor 2015 (GEMO II). Ein Vergleich von 28 Ländern für die Jahre 2000 bis 2014 über sechs Gerechtigkeitsdimensionen. Berlin 2015, S. 9 f.

gleichwertige Lebensverhältnisse für alle schafft, ist die Leitvorstellung des Raumordnungsgesetzes der BRD.⁷⁰ Die statistischen Fakten belegen seit der politischen Wende jedoch auch für die Stadt Dresden zunehmende Segregationsprozesse und damit das fortlaufende Auseinanderdriften kindlicher Aufwuchsbedingungen. Ein „Mosaik sozialer Welten“ mit sich abrupt vollziehenden Übergängen⁷¹ ist entstanden, wie jeder spürt, der einmal die Gompitzer Straße zwischen dem alten Dorfkern und dem Plattenbauviertel Gorbitz überquert hat. Die Tendenz einer Verinselung des urbanen öffentlichen Raumes, so Schubert, sei Ausdruck der sozialen Entmischung und mit dem Verschwinden der kompensierend wirkenden mittleren Wohlfahrtslagen spitze sich der soziale Kontrast zu. Armut und Reichtum polarisierten die Städte räumlich.⁷²

Diese Erkenntnis ist nicht neu. Bereits Wirth, einer der Soziologen der Chicagoer Schule, beschrieb, dass es Personen von homogenem Status und homogenen Bedürfnissen – ob wissentlich, unbewusst oder durch die Umstände gezwungen – in dieselbe Gegend ziehe und dass sie sich in dem Maße voneinander absondern, in dem ihre Lebensbedürfnisse und Lebensweisen unvereinbar seien.⁷³ Diese Segregation hat zwangsläufig auch Auswirkungen auf die Startchancen im Leben von Kindern, deren Ungleichheit sich nach Becker und Hauser neben differentiellen angeborenen Fähigkeiten vor allem durch die ungleichen Möglichkeiten der Eltern zur gesellschaftlichen Positionierung ihrer Kinder – beispielsweise im Bildungssystem – ergeben.⁷⁴ Nur Blindheit gegenüber sozialer Ungleichheit, so Bourdieu, zwingt und berechtigt zugleich, unterschiedliche Bildungserfolge als naturgegeben durch ungleiche Begabung zu betrachten.⁷⁵ Begreift sich die Kinder- und Jugendhilfe als Unterstützungssystem auch für gelingende Bildungsverläufe, so verlangt die räumliche Konzentration von Armutslagen nach einer entsprechend räumlich differenzierten Herangehensweise.⁷⁶ Voraussetzung dafür, bestehende Disparitäten hinsichtlich des Aufwachsens von Kindern durch sozialpädagogische Bemühungen auszugleichen, ist, die soziale Lage eines Stadtviertels zunächst einmal bewusst wahrzunehmen.

⁷⁰ Vgl. § 1 f. Raumordnungsgesetz (ROG) vom 22.12.2008, BGBl. I, S. 2986), zuletzt geändert 1.8.2015.

⁷¹ Vgl. Wirth, Louis: Urbanität als Lebensform. In: Herlyn, U. (Hrsg.): Stadt- und Sozialstruktur. München 1974, S. 55.

⁷² Vgl. Schubert, Herbert: Städtischer Raum und Verhalten. Opladen 2000, S. 45 f.

⁷³ Vgl. Wirth, Louis: Urbanität als Lebensform. In: Herlyn, U. (Hrsg.): Stadt- und Sozialstruktur. München 1974, S. 55.

⁷⁴ Vgl. Becker, Irene / Hauser, Richard: Soziale Gerechtigkeit – ein magisches Viereck. Berlin 2009, S. 27 f.

⁷⁵ Vgl. Bourdieu, Pierre / Passeron, Jean Claude: Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart 1971, S. 82.

⁷⁶ Vgl. Sächsisches Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz (Hrsg.): Vierter Sächsischer Kinder- und Jugendbericht. Dresden 2014, S. 28.

Die familienergänzende Arbeit von ElementarpädagogInnen baut stets auf den familiär erworbenen Vorerfahrungen der betreuten Jungen und Mädchen auf. Unabhängig von einer fachlichen Einsicht in gegebenenfalls vorliegende Benachteiligungssituationen haben die kindlichen Vorerfahrungen immer Einfluss auf die praktische Kita-Arbeit. So könnte es sein, dass sich mit Kindergruppen, in denen der Anteil von sozial determinierten Sprachretardierungen geringer und der familiäre Umgang mit Literatur selbstverständlicher ist, Bibliotheksbesuche unkomplizierter und mit einem von außen sichtbarerem Ergebnis durchführen lassen. Kinder aus bildungsorientierten Familien begreifen Bücher als Erwachsenensache, auf die sie neugierig sind. Ohne eine Fokussierung auf Literalität und eine gewisse Ehrfurcht gegenüber dem Medium Buch an sich assoziieren die langen Reihen der Bücherregale dagegen eher ein Labyrinth, das zum lebhaften Versteckspiel einlädt. Auch wäre – um beim Beispiel Bibliotheksbesuch zu bleiben – denkbar, dass eine bildungsorientiertere Elternschaft die ErzieherIn für die Mühe der Exkursion in eine solche Kultureinrichtung mit positiverem Feedback ‚belohnt‘ und dass sich dies auf die Arbeitshaltung der Fachkraft auswirkt.

Um mögliche Zusammenhänge zwischen der sozialen Lage einer Wohngegend und der Arbeit der dort verorteten Kindertagesstätten aufzudecken, sollen folgende Forschungsfragen gestellt werden:

- Welche spezifisch kindzentrierten Indikatoren können zu einer Sozialraumanalyse herangezogen werden?
- Welche der Dresdner Stadtteile können anhand dieser Indikatoren den Kategorien „Sozialraum mit überdurchschnittlich guten Aufwachsensbedingungen“, „Sozialraum mit durchschnittlich guten Aufwachsensbedingungen“ und „Sozialraum mit unterdurchschnittlich guten Aufwachsensbedingungen“ zugeordnet werden?
- Unterscheiden sich die geäußerten Ansichten der in Kindertagesbetreuung tätigen Fachkräfte hinsichtlich ihrer Arbeit nach den Leitideen in den einzelnen Sozialraumkategorien? Kann ein Zusammenhang zwischen der tatsächlichen Umsetzung der ausgewählten Leitideen und der Sozialraumkategorien gefunden werden?

- Unterscheidet sich die Sicht der dort arbeitenden ErzieherInnen auf die ihnen zuerkannte gesellschaftliche Anerkennung, die Anerkennung ihrer Arbeit durch die Zielpersonen ihres Arbeitshandelns sowie das Maß ihrer Zufriedenheit mit dem allgemeinen Prestige des Berufes in den drei Sozialraumkategorien?

1.2.3 Vielfalt der Berufsabschlüsse in den Arbeitsteams: Kausalfaktor für divergente Prioritätensetzung hinsichtlich der Leitideen?

Die komplexen Arbeitsanforderungen in der Elementarpädagogik sind heute von Teams zu bewältigen, welche sich in der Regel durch divergente grundständige Ausbildungsgänge auszeichnen, die entsprechend der Sächsischen Qualifikations- und Fortbildungsverordnung pädagogischer Fachkräfte gleichermaßen zu einer Arbeit innerhalb des sogenannten Fachkraftschlüssels berechtigen. Dazu kommt, dass die einzelnen Berufsgruppen auf unterschiedliche historische Entwicklungsstränge zurückblicken, was ihr berufliches Selbstverständnis auch heute noch determinieren dürfte. Berufliche Sozialisation und die damit einhergehende Entwicklung eines individuellen beruflichen Habitus setze die Orientierung am Habitus des Berufsfeldes voraus, erläuterte Wehner. Die Inszenierung von Professionalität werde innerhalb eines bereits abgesteckten Rahmens durch die Berufsidentität bestimmt. Ohne eine solche Inszenierungsleistung könne Soziale Arbeit den Stand ihrer unzureichenden Professionalität nicht verlassen.⁷⁷

Gleichwohl wird nur selten und fast niemals in offiziellen Kontexten thematisiert, dass zwischen dem beruflichen Selbstverständnis der im medizinischen Sektor fachschulausgebildeten Krippenerzieherin und dem der akademisch ausgebildeten SozialarbeiterIn Welten liegen – ungeachtet dessen, dass bei einer Anstellung als ErzieherIn in der Kindertagesstätte beide aktuell nach dem gleichen Tarif bezahlt werden und hierarchisch formell auf der gleichen Stufe stehen. Denn gesellschaftliche Welt ist immer akkumulierte Geschichte und kann nicht auf eine Aneinanderreihung kurzlebiger Gleichgewichtszustände reduziert werden, wie Bourdieu betonte.⁷⁸

⁷⁷ Vgl. Wehner, Nicole: Die habitualisierte Inszenierung von Professionalität. Berlin 2010, S. 165 ff.

⁷⁸ Vgl. Bourdieu, Pierre: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg 2005, zuerst erschienen 1992, S. 49 f.

Im alltäglichen Arbeitshandeln der einzelnen Fachkräfte könnte dieses Phänomen durchaus auch zu einer unterschiedlichen Priorisierung der Arbeitsaufgaben führen. Es könnte das Risiko bestehen, dass Leitideen, auf deren Umsetzung die Fachkräfte in ihrer Ausbildung nur marginal vorbereitet wurden, im Zuge der notwendigen Schwerpunktsetzung durch die jeweiligen AkteurInnen im Arbeitsalltag als weniger sinnvoll angesehen und dementsprechend in nur geringerem Maße umgesetzt werden. Diesbezüglich will die Arbeit folgenden Forschungsfragen nachgehen:

- Welcher Berufshabitus könnte sich innerhalb der historischen Entwicklung der betreffenden Berufsgruppen entfaltet haben?
- Welche Lehrinhalte hinsichtlich der Leitideen zur Chancenkompensation werden bzw. wurden – ausgehend von den offiziellen Curricula – in den einzelnen Ausbildungsgängen angeboten?
- Lässt sich in der Befragung von ElementarpädagogInnen ein Zusammenhang zwischen der Art ihrer grundständigen Ausbildung – und damit der Ausbildungsschwerpunkte und des Berufshabitus – und der durch die Fachkräfte geäußerten Ansichten hinsichtlich der Leitideen finden?
Kann ein Zusammenhang zwischen der tatsächlichen Umsetzung der Leitideen und der Art der grundständigen Ausbildung gefunden werden?

Die Bearbeitung dieser Fragestellungen erfolgt dabei in Referenz auf die Bourdieusche Kulturtheorie, auf deren Grundzüge im Folgenden eingegangen wird.

1.3 Theorierahmen

1.3.1 Der kulturtheoretische Ansatz Bourdieus

Viele soziale Mechanismen seien nur deshalb so wirksam, weil sie erkannt und unterschätzt würden, schrieb Bourdieu in seinem 1992 erschienenen Werk „Die verborgenen Mechanismen der Macht“. So waren sich ausgerechnet diejenigen Familien, welche aufgrund

ihrer kulturellen Benachteiligung zu Opfern sozialer Ungleichheit wurden, am sichersten, dass Begabung und Tüchtigkeit die einzig ausschlaggebenden Faktoren für einen Schulerfolg seien.⁷⁹ Um solchen Reduktionen zu entgehen, sei es unumgänglich, den Kapitalbegriff und mit ihm das Konzept der Kapitalakkumulation wieder einzuführen.⁸⁰

Der Wissenschaftler wandte sich hierbei gegen die Simplifizierung des Marxschen Kapitalbegriffes und dessen Reduzierung der sozialen Welt auf das Feld der Ökonomie. Die Unzulänglichkeit der marxistischen Klassentheorie läge vor allem im Unvermögen, den objektiv feststellbaren Differenzen in ihrer Gesamtheit gerecht zu werden. Indem sie die soziale Position ausschließlich auf den Antagonismus Eigentümer versus Nicht-Eigentümer an Produktionsmitteln zurückführe, vernachlässige sie die Positionierung in allen übrigen Feldern. Tatsächlich sei das soziale Feld mehrdimensional.⁸¹ In seiner großen Sozialstudie „Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft“ entwarf der Soziologe einen Raum von Beziehungen, in welchem sich die soziale Stellung der AkteurInnen anhand ihrer Verortung innerhalb der einzelnen Felder definiert. Wie im geographischen Raum seien dabei Stellungswechsel und Ortsveränderungen nur um den Preis von Arbeit, Anstrengung und vor allem Zeit zu erlangen.⁸²

Kapital kann nach dem von Bourdieu erweiterten Kapitalbegriff in drei grundlegenden Sorten auftreten, die zu historisch variablen Umtauschsätzen ineinander konvertierbar sind, wobei der jeweils gültige Wechselkurs zwischen den Klassen, deren spezifische Verfügungsgewalt an eine Kapitalsorte geknüpft ist, in fortwährenden Auseinandersetzungen stets neu definiert wird.⁸³ In welcher Gestalt Kapital erscheint, hängt nach Bourdieu vom spezifischen Anwendungsbereich sowie von den mehr oder weniger hohen Transformationskosten ab, die Voraussetzung für sein wirksames Auftreten sind. Ökonomisches Kapital lässt sich unmittelbar und direkt in Geld konvertieren, es eignet sich aus diesem Grund insbesondere zur Institutionalisierung in Form von Eigentumsrechten. Kulturelles Kapital dagegen ist nur unter bestimmten Voraussetzungen in ökonomisches konvertierbar, kann aber in Form von schulischen Titeln gleichfalls institutionalisiert werden. Die dritte große Kapitalsorte, das soziale Kapital, wird als Kapital an sozialen Verpflichtungen und Verflechtungen

⁷⁹ Vgl. Bourdieu, Pierre: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg 2005, zuerst erschienen 1992, S 16.

⁸⁰ Vgl. ebd. S. 49 f.

⁸¹ Vgl. Bourdieu, Pierre: Sozialer Raum und "Klassen". Frankfurt a. M. 1991, S. 31 f.

⁸² Vgl. ebd. S. 10 ff.

⁸³ Vgl. Bourdieu, Pierre: Die feinen Unterschiede. Frankfurt 2012, zuerst erschienen 1987, S. 197 ff.

beschrieben, die unter bestimmten Voraussetzungen gleichfalls in ökonomisches Kapital konvertier- und in Form von Titeln institutionalisierbar sind.⁸⁴ Ein bestimmter Umfang ererbten Kapitals entspricht dabei den kumulierten objektiven Möglichkeiten „zu werden, was man ist“ oder „sich mit zu dem bescheiden, was man hat“.⁸⁵

In der Verfeinerung seines Begriffes vom kulturellen Kapital unterschied Bourdieu objektiviertes und inkorporiertes kulturelles Kapital. Objektiviertes kulturelles Kapital setzt für seine materielle Aneignung ökonomisches Kapital voraus und lässt sich in Folge durch Schenkung, Vererbung, Kauf oder Tausch mindestens ebenso gut weitergeben wie jenes. Gemälde beispielsweise rechnete er dieser Kapitalsorte ebenso zu wie Bücher oder Kunstobjekte. Übertragbar daran ist allerdings nur das juristische Eigentum. Die kulturellen Fähigkeiten, die den Genuss eines Gemäldes – seine symbolische Aneignung also – erst ermöglichen, setzen einen Verinnerlichungsprozess voraus, der in der Verfügung über inkorporiertes kulturelles Kapital mündet. Dieser Vorgang, der persönlich zu investierende Lernzeit kostet, kann ebenso wenig delegiert werden wie der Aufbau einer gut sichtbaren Muskulatur oder die Bräunung der eigenen Haut. Inkorporiertes Kulturkapital ist an seinen Träger gebunden und vergeht mit ihm.

Die Objektivierung des inkorporierten Kulturkapitals durch schulische oder akademische Titel fasste Bourdieu unter den Begriff des institutionalisierten Kapitals, welches dem Kulturkapital einer bestimmten Person die institutionelle und rechtlich garantierte Anerkennung verleiht und diese damit der fortwährenden Beweislast ihrer Bildung enthebt. Indem ein solcher Titel das Produkt der Umwandlung von ökonomischem in kulturelles Kapital darstellt, ist sein Wert unauflöslich an den Geldwert gekoppelt, für den er auf dem Arbeitsmarkt getauscht werden kann. Bildungsinvestition mache schließlich nur Sinn, wenn die Umkehrbarkeit der ursprünglichen Transformation zurück in ökonomisches Kapital zumindest teilweise objektiv garantiert ist.⁸⁶

⁸⁴ Vgl. Bourdieu, Pierre: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg 2005, zuerst erschienen 1992, S. 52 f.

⁸⁵ Vgl. Bourdieu, Pierre: Die feinen Unterschiede. Frankfurt 2012, zuerst erschienen 1987, S. 187 ff.

⁸⁶ Vgl. Bourdieu, Pierre: Die drei Formen des kulturellen Kapitals. In: Bourdieu, Pierre: Wie die Kultur zum Bauern kommt. Hamburg 2006, S. 112 ff.

Unter sozialem Kapital dagegen verstand der Soziologe die Gesamtheit der aktuellen und potentiellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen des gegenseitigen Kennens und Anerkennens verbunden sind. Es handelt sich hierbei um Ressourcen, die auf der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe beruhen, wobei das Gesamtkapital aller einzelnen Gruppenmitglieder allen gemeinsam als Sicherheit dient und eine entsprechende Würde verleiht. Der Umfang des Sozialkapitals bemisst sich demnach zum einen nach der Ausdehnung und den Grenzen eines solchen Beziehungsnetzes und zum anderen nach dem Umfang der anderen Kapitalsorten, welcher das Gesamtkapital der Gruppe ausmacht.⁸⁷

Darauf aufbauend führte Bourdieu noch einen weiteren Kapitalbegriff ein, den des übergeordneten symbolischen Kapitals. Hierunter sei die Wahrnehmung und Anerkennung von Kapital – gleich welcher Art – als legitim und als fraglos gegeben zu fassen. Letztlich sei es lediglich eine andere Begrifflichkeit für Disktinktion als der symbolischen Transfigurationen faktischer Unterschiede in der Verteilungsstruktur von Kapital. Im Kampf um die Durchsetzung einer legitimen Sicht auf die soziale Welt entspricht die Macht der Akteure jeweils dem proportionalen Umfang ihres symbolischen Kapitals.⁸⁸ Die davon ausgehende symbolische Gewalt sei jenes sanfte, für ihre Opfer unmerkliche und unsichtbare Druckmittel, das im Wesentlichen über die rein symbolischen Wege der Kommunikation und des Erkennens ausgeübt wird.⁸⁹

Symbolische Herrschaft entfalte ihre Wirkung insofern nicht innerhalb einer Logik des erkennenden Bewusstseins, sondern durch die Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsschemata, welche jenseits von Willenskontrolle und bewusster Entscheidung auf den wahrgenommenen Habitus des Gegenübers abstellen.⁹⁰ Gleichwohl sei es naiv, symbolische Gewalt als rein geistig und damit letzten Endes ohne reale Konsequenzen aufzufassen. Sie richte sich mittels der Zustimmung ein, die dem Herrschenden zu geben der Beherrschte gar nicht umhinkönne, da er für die Erfassung seines Verhältnisses zu ihm nur

⁸⁷ Vgl. Bourdieu, Pierre: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg 2005, zuerst erschienen 1992, S. 63 ff.

⁸⁸ Vgl. Bourdieu, Pierre: Sozialer Raum und "Klassen". Frankfurt a. M. 1991, S. 22 f.

⁸⁹ Vgl. Bourdieu, Pierre: Die männliche Herrschaft. Frankfurt a. M. 2010, zuerst erschienen 1998, S. 8.

⁹⁰ Vgl. ebd. S. 70.

über Erkenntnismittel verfügt, die bereits eine verkörperte Form des Herrschaftsverhältnisses darstellen. Auf diese Weise werden subjektive Erfahrungen objektiviert und erscheinen als naturgegeben.⁹¹

1.3.2 Mögliche Unterstützungsleistungen der Kindertagesstätte zum Ausgleich von Kapitalgefälle

Mit seinen Forschungen wolle er sich der metaphorischen Frage stellen, inwiefern der Arzt selbst zur Krankheit beiträgt, positionierte sich der im französischen Bildungssektor tätige Bourdieu.⁹² Sei einem klar, dass Schulsystem und Gesellschaft in ihren Urteilen nicht nur die Bildung selbst, sondern gleichfalls die Einstellung zur Bildung berücksichtigen, erfasse man, welchen Erkenntnissen sich eine Bildungssoziologie verschließt, die den Habitus als das Prinzip der dauerhaftesten sozialen und Bildungsunterschiede außer Acht lässt. Letztlich umfasse der Habitus einer Person jeden Augenblick ihrer schulischen oder intellektuellen Biographie.⁹³ Zwingend in Rechnung gestellt werden müsse deshalb die Art der familiären Primärerziehung – und zwar je nach ihrem Abstand zu den Erfordernissen des schulischen Marktes entweder als positiver Wert, als gewonnene Zeit und Vorsprung im Bildungserfolg oder als negativer Faktor, als doppelt verlorene Zeit, da eine Korrektur negativer Erziehungsfolgen nochmals zeitintensiv ist.⁹⁴

Nach seinen Vorstellungen von einem chancenverbessernden Bildungssystem befragt, forderte Bourdieu eine „rationale Pädagogik“ vom Kindergarten bis zur Hochschule, die kulturelle Ungleichheit nicht zementiert, indem sie die unterschiedlichen sozialen Voraussetzungen der Kinder ignoriert.⁹⁵ Eine solche rationale und wirklich universale Pädagogik hielte nicht schon für im institutionellen Bildungskontext erlernt, was einige der Kinder vorgängig im familiären Kontext erworben haben.

⁹¹ Vgl. ebd. S. 64 ff.

⁹² Vgl. Bourdieu, Pierre: Das Modell Tietmeyer. In: Bourdieu, Pierre: Forschen und Handeln. Freiburg i. B. 2004, S. 77.

⁹³ Vgl. Bourdieu, Pierre / Passeron, Jean.Claude: Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart 1971, zuerst erschienen 1964 (Teil 1) / 1971 (Teil 2), S. 184 f.

⁹⁴ Vgl. Bourdieu, Pierre: Die drei Formen des kulturellen Kapitals. In: Bourdieu, Pierre: Wie die Kultur zum Bauern kommt. Hamburg 2006, S. 112 ff.

⁹⁵ Vgl. Steinrück, Margareta / Bolder, Axel: Vorwort. In: Bourdieu, Pierre: Wie die Kultur zum Bauern kommt. Hamburg 2006, S. 12.

Sie würde sich zu einem methodischen Vorgehen verpflichten, das allen Lernenden den Erwerb des Wissens möglich macht und das unter dem Anschein der natürlichen Begabung sonst nur dem Nachwuchs der gebildeten Klassen vorbehalten bleibt.⁹⁶

Nur eine rationale, auf einer Soziologie der kulturellen Ungleichheit basierende Pädagogik könne dazu beitragen, die Differenz der Bildungschancen zu verringern, indem sie bewusst und kontinuierlich die Wirkung der sozialen Faktoren kultureller Ungleichheit zu neutralisieren sucht. Anderenfalls könne der politische Wille, allen gleiche Bildungschancen einzuräumen, das bestehende Gefälle selbst dann nicht überwinden, wenn alle institutionellen und finanziellen Mittel in Bewegung gesetzt würden.⁹⁷ Von diesem Appell sollte sich die Kindertagesstätte wohl in gleichem Maße angesprochen fühlen. Doch welche Unterstützungsoptionen stehen ihr hier zur Verfügung?

1.3.2.1 Möglichkeiten zum Ausgleich von ökonomischem Kapital

Prüft die institutionelle Elementarpädagogik ihr Möglichkeitsspektrum zur Nivellierung des Kapitalgefälles der betreuten Kinder, so scheidet eine Einflussnahme auf das ökonomische Kapital aus – sieht man einmal davon ab, dass die Gestaltung der Betreuungsöffnungszeiten einen deutlichen Einfluss auf die Verfügbarkeit der Eltern auf dem Arbeitsmarkt haben können. Obgleich die Sozialgesetzgebung für diejenigen, denen die mit den Elternbeiträgen verbundene finanzielle Belastung nicht zuzumuten ist, Ermäßigungen bis hin zum völligen Erlass einräumt,⁹⁸ wenngleich die Kosten für die gemeinschaftliche Mittagsverpflegung für sozial schwache Elternhäuser auf einen symbolischen Eigenanteil reduziert werden können⁹⁹ und trotzdem die Einrichtungen häufig weitgehende Unterstützungsangebote von Kindersachen-Tauschbörsen bis hin zu kostenfreier Erziehungs- und Schuldnerberatung erbringen, ist eine Beeinflussung der grundlegenden ökonomischen Lage von Familien durch die Kindertagesstätte nicht gegeben.

⁹⁶ Vgl. Bourdieu, Pierre: Die konservative Schule. In: Bourdieu, Pierre: Wie die Kultur zum Bauern kommt. Hamburg 2006, S. 38 ff.

⁹⁷ Vgl. Bourdieu, Pierre / Passeron, Jean.Claude: Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart 1971, zuerst erschienen 1964 (Teil 1) / 1971 (Teil 2), S. 91.

⁹⁸ Vgl. § 90 Abs. 3 f. SGB VIII.

⁹⁹ Vgl. § 28 SGB II – Grundsicherung für Arbeitsuchende – v. 24.12.2003. BGBl. I, S. 2954 i. d. F. v. 13.5.2011; § 34 SGB XII – Sozialhilfe – v. 27.12.2003. BGBl. I, S. 3022, zuletzt geändert 21.7.2014; § 6b Bundeskindergeldgesetz (BKGG) v. 11.10.1995 i. d. F. v. 16.7.2015. BGBl. I, S. 1202; § 3 Asylbewerberleistungsgesetz (AsylbLG) v. 30.6.1993. BGBl. I, S. 2022, zuletzt geändert 23.12.2014.

⁹⁹ Vgl. Steinrück, Margareta / Bolder, Axel: Vorwort. In: Bourdieu, Pierre: Wie die Kultur zum Bauern kommt. Hamburg 2006, S. 11.

1.3.2.2 Möglichkeiten zum Ausgleich von kulturellem Kapital

Ungeachtet dessen, dass der Besitz von ökonomischem Kapital nach wie vor den entscheidendsten Einfluss ausübt, kommt der Verfügung über kulturelles Kapital eine herausragende Bedeutung zu, da fast alle Berechtigungen und Ressourcen über Bildungstitel zugewiesen werden und ein Mensch ohne Bildungsabschluss, sofern er nicht über kompensierende Kapitalsorten verfügt, grundlegend benachteiligt bleibt.¹⁰⁰ An dieser Front zu kämpfen, ist der Kindertagesstätte allerdings möglich. Zwar kann sie die Menge an objektiviertem kulturellem Kapital in den Familien nicht erhöhen – vom Kinderbuch, das die Bibliothek im Rahmen der Kooperationsbeziehung verschenkt, einmal abgesehen – und stellt selbst auch keine Bildungstitel in der Art des institutionalisierten kulturellen Kapitals aus, die Basis für letzteres jedoch kann sie über die Vermittlung von inkorporiertem kulturellem Kapital leisten. Für die Angehörigen der unterprivilegierten Klassen bliebe die Aufnahme von Wissen auf allen Stufen ihres institutionellen Bildungsweges ihr einzig möglicher Zugang zur Kultur, schätzte Bourdieu einst ein.¹⁰¹

Indem die Schule als Institution es unterließe, durch zielgerichtete methodische Unterweisung allen Kindern das zu vermitteln, was einige von ihnen ihrem familialen Milieu verdanken, sanktioniere sie die Ungleichheit, die alleine sie verringern könnte.¹⁰² Sie blende aus, dass der Ertrag schulischen Handelns von der Menge des kulturellen Kapitals abhängt, welches zuvor durch die Familie investiert wurde. Trotzdem sich die Inkorporierung von kulturellem Kapital häufig unbewusst vollziehe: Kapital sei immer akkumulierte Arbeit und eine solche Akkumulation benötige Zeit. In Familien mit starkem kulturellem Kapital könne die gesamte Zeit der Sozialisation dafür genutzt werden, es zu vermehren: Dies sei wohl die am besten verschleierte Kapitalvererbung überhaupt.¹⁰³

Diese Aussage, die zu einer Zeit getroffen wurde, als die Familie die fast ausschließliche Sozialisationsinstanz eines noch nicht schulpflichtigen Kindes darstellte, trifft grundsätzlich auch heute noch zu.

¹⁰⁰ Vgl. ebd. S. 11.

¹⁰¹ Vgl. Bourdieu, Pierre / Passeron, Jean, Claude: Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart 1971, zuerst erschienen 1964 (Teil 1) / 1971 (Teil 2), S. 31 f.

¹⁰² Vgl. Bourdieu, Pierre: Die konservative Schule. In: Bourdieu, Pierre: Wie die Kultur zum Bauern kommt. Hamburg 2006, S. 46 ff.

¹⁰³ Vgl. Bourdieu, Pierre: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg 2005, zuerst erschienen 1992, S. 49 ff.

Inzwischen jedoch ist auch die Kindertagesbetreuung selbstverständlicher Teil einer Normalbiografie geworden. In der Stadt Dresden lag der Betreuungsbedarf der unter Dreijährigen im Schuljahr 2013 / 2014 bereits bei 56 Prozent. Das Betreuungsvolumen für Krippenkinder betrug dabei überwiegend täglich bis zu neun Stunden, wobei eine leichte Verschiebung zur Inanspruchnahme einer bis zu zehnstündigen Betreuungszeit zu konstatieren war. In den letzten Jahren hat sich zudem der Modus des gewünschten Eintrittsalters sukzessive nach vorn verschoben und lag der Statistik zufolge auf dem 13. und 14. Lebensmonat der Kinder. Die Betreuungsquote im Kindergartenbereich liegt in der Stadt Dresden bereits seit mehreren Jahren stabil bei 98 Prozent. Fünfzig Prozent der in kommunalen Einrichtungen betreuten Drei- bis Sechsjährigen und 66 Prozent der in Einrichtungen freier Träger betreuten Kindergartenkinder nehmen dabei eine bis zu neunstündige Betreuung in Anspruch.¹⁰⁴

Das bedeutet eine in der Regel sechs Jahre währende ganztägige Chance auf Inkorporation von kulturellem Kapital im gleichen Modus, wie ihn familiäre Erziehung bietet: unbewusst und spielerisch. Bildet die gesellschaftlich bedingte Fähigkeit, sich den im Bildungswesen herrschenden Vorbildern, Regeln und Wertvorstellungen anzupassen, eine entscheidende Basis dafür, sich später in den Sphären der legitimen Kultur „am richtigen Platz“ oder „fehl am Platz“ zu fühlen und durch die sozialen MitakteurInnen entsprechend klassifiziert zu werden,¹⁰⁵ dann ist die Kindertagesstätte aufgerufen, ihre Möglichkeiten zu nutzen, auch Kindern aus Familien mit einem nur geringen kulturellen Kapital durch ergänzende Bildungs- und Erziehungsangebote erweiterte Chancen auf den Erwerb von eigenem Bildungskapital einzuräumen.

1.3.2.3 Möglichkeiten zum Ausgleich von sozialem Kapital

Nicht allein die Kompensation von inkorporiertem kulturellem Kapital wird als Möglichkeit der Kindertagesbetreuung gesehen, Kinder aus benachteiligten Verhältnissen zu unterstützen, sondern auch die einer Vermehrung ihres sozialen Kapitals. Allen sozialräumlichen Segregationsprozessen zum Trotz existiert in allen Kindertageseinrichtungen noch ein gewisses Sozialgefälle zwischen den Herkunftsfamilien der Betreuten.

¹⁰⁴ Vgl. Landeshauptstadt Dresden. Eigenbetrieb Kindertageseinrichtungen: Fachplan Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege 2015 / 16. Teil A. Dresden 2014, S. 19 ff.

¹⁰⁵ Vgl. Bourdieu, Pierre / Passeron, Jean.Claude: Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart 1971, zuerst erschienen 1964 (Teil 1) / 1971 (Teil 2), S. 30 ff.

Je jünger diese sind, desto weniger empfänglich sind sie noch für die Distinktionssignale anderer Familien und desto besser kann es ElementarpädagogInnen gelingen, durch eine gezielte Schwerpunktsetzung auf ihre Kompetenzen und durch den Aufbau ihres Selbstwertgefühls den sozialen Stand unterprivilegierter Kinder in der Gruppe zu stärken. Wenngleich Kinderfreundschaften aus diesem Lebensalter nur selten bis in die Adoleszenz fortbestehen, kann die Erfahrung, in seiner Peergroup als gleichberechtigt und gleichwürdig anerkannt worden zu sein, durch das ganze Leben tragen.

In seinem Werk „Das Elend der Welt“ verdeutlichte Bourdieu das Prinzip am Gegenbeispiel Sébastians, dessen Eltern ihre Bildungslaufbahn aus Mangel an ökonomischem Kapital jeweils vorzeitig abbrechen mussten und ihren Sohn unbewusst von klein auf dafür bestimmten, den so verpassten sozialen Aufstieg stellvertretend für den Familienverband zu realisieren. Sein Vater setzte die Umschulung seines Sohnes in das lokal am höchsten angesehene Gymnasium durch, was Sébastian rückwirkend als „tragischen Irrtum“ empfand. Im Interview reflektierte der inzwischen Erwachsene, aufgrund seiner tief empfundenen sozialen Fremdheit in der höheren Bildungseinrichtung trotz des letztlich erfolgreichen Abschlusses dauerhafte psychische Komplexe erworben zu haben.¹⁰⁶

Kinder im Kindergartenalter haben hier eine viel größere Chance, sich über die Imitation Gleichaltriger entwicklungsförderliche Verhaltensweisen anzueignen, ohne schon im gleichen Maße der Gefahr des sozialen Ausschlusses ausgesetzt zu sein wie ältere Kinder in sozial inhomogenen Gruppen. Infolge der offiziellen Forderung nach einer Resilienzförderung in der Kindertagesstätte dürfte zudem zu erwarten sein, dass elementarpädagogische Fachkräfte Kindern aus sozial schwachen Familien ein höheres Maß an Schutz gegen Ausgrenzung gewähren als dies Lehrkräfte in den strukturell leistungsorientierten Schulen tun.

1.3.2.4 Möglichkeiten zum Ausgleich von symbolischem Kapital

Bildungseinrichtungen, so prangerte Bourdieu an, seien nicht nur an der Aufrechterhaltung der bestehenden symbolischen Gewaltverhältnisse beteiligt oder in deren Existenz verstrickt,

¹⁰⁶ Vgl. Accardo, Alain: Das schulische Schicksal. In: Bourdieu, Pierre (Hrsg.): Das Elend der Welt. Konstanz 2002, S. 659 ff.

sondern geradezu deren Inkarnation.¹⁰⁷ Für das Verhältnis der Kinder im vorschulischen Alter untereinander spielt das den anderen Kapitalsorten übergeordnete symbolische Kapital ihrer Familien jedoch noch keine besondere Rolle. Zwar haben schon die Jüngeren durchaus ein Gespür für den Symbolwert eines hochpreisigen Familienautos, gleichzeitig sind für die Hierarchie in der Peergroup noch sehr archaische Werte wie körperliche Stärke und Waghalsigkeit bedeutend. Dem Aufbau von symbolischem Kapital zuwiderlaufende Vernachlässigungstendenzen wie die Duldung eines unkontrollierten Fernsehkonsums oder die Mitgabe von zuckerlastigen Frühstücksportionen wecken bei strenger erzogenen Gleichaltrigen eher Neid als Verachtung. Die wichtigste „Hüterin des symbolischen Kapitals“ war für Bourdieu die Institution Familie.¹⁰⁸ Gelingt es der Kindertagesstätte, Kindern aus benachteiligten Familienverhältnissen über einen Aufbau von kulturellem und sozialem Kapital verbesserte Chancen auf ihre künftige gesellschaftliche Positionierung einzuräumen, könnten entsprechende Auswirkungen bestenfalls später sichtbar werden.

1.3.2.5 Die Notwendigkeit einer individualisierten Arbeit zum Kapitalausgleich

Bewusstes Bemühen um eine Neutralisierung sozialer Faktoren kultureller Ungleichheit setzt den Einsatz sozialpädagogischer Methoden voraus, die geeignet sind, die Förderbedarfe jedes einzelnen Kindes zu erkennen und passgenaue Angebote für eine Chancenverbesserung zu entwickeln. Zur Einschätzung des aktuellen Entwicklungsstandes sind Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren wichtig, dazu kommt die regelmäßige Anpassung der pädagogischen Konzeption an die jeweils aktuellen sozialpädagogischen Erfordernisse der Kita-Arbeit. Eine elementarpädagogische Arbeit zum Ausgleich von Gefälle im kulturellen und sozialen Kapital dürfte vor allem dann wirksam sein, wenn nicht nur die einzelne Fachkraft die Situation eines Kindes in den Blick nimmt, sondern sich zumindest die wichtigsten Erziehungs- und Bildungspartner miteinander abstimmen, was voraussetzt, dass die ErzieherIn die Eltern, die Partner in der Grundschule und die Ressourcen im Sozialraum aktiv mit einbezieht.

¹⁰⁷ Vgl. Alkemeyer, Thomas / Rieder-Ladich, Markus: Symbolische Gewalt im pädagogischen Feld. In: Schmidt, Robert / Woltersdorff, Volker (Hrsg.): Symbolische Gewalt. Herrschaftsanalyse nach Pierre Bourdieu. Konstanz 2008, S. 105 ff.

¹⁰⁸ Vgl. Bourdieu, Pierre: Die männliche Herrschaft. Frankfurt a. M. 2010, zuerst erschienen 1998, S. 167.

Mit welchem forschungsmethodischen Vorgehen den oben genannten Fragestellungen nachgegangen und wie die Arbeit gegliedert wurde, wird nun im Folgenden dargestellt.

1.4 Forschungsmethodisches Vorgehen und Aufbau der Arbeit

1.4.1 Kapitel 2: Leitideen zur Kompensation von Chancenungerechtigkeit

Ausgehend von den oben dargestellten wissenschaftlichen Fragestellungen werden in Kapitel 2 die politischen und gesellschaftlichen Erwartungen hinsichtlich einer chancen- ausgleichenden Arbeit der Kindertagesstätten untersucht und konkrete Leitideen zur Verbesserung von Chancengerechtigkeit im Aufwachsen identifiziert. Es wird herausgearbeitet, welche Kapitalsorten im Bourdieuschen Sinne diesen Leitideen zugeordnet werden können und welche Distinktionswerte ihnen im historischen Kontext zugrunde liegen. Forschungsmethodisch wurden dazu die für die Arbeit in den Kindertagesstätten verbindlichen Dokumente nach gesetzlichen, behördlichen und zentralen fachlichen Vorgaben für eine Verbesserung der Startchancen von Kindern aus prekären Lebensverhältnissen untersucht und diesbezügliche Aufgabenbeschreibungen an die ElementarpädagogInnen herausgefiltert.

Ergänzend dazu wurde eine Außenwahrnehmung auf die Möglichkeiten und Grenzen der Umsetzung der Leitideen erfragt. Hierzu wurden Stakeholder interviewt, die zum Zeitpunkt der Interviews entweder in führenden Positionen praxisnah an der Umsetzung der untersuchten Leitideen arbeiteten oder an verantwortlicher Stelle in Behörden bzw. in der Ausbildung von ElementarpädagogInnen für die Realisierung der jeweiligen Forderung zuständig waren, aber auch Stakeholder, die sich grundsätzlich wissenschaftlich mit der betreffenden Thematik auseinandersetzten. Unter dem ursprünglich aus dem Bereich der Betriebswirtschaft stammenden Begriff Stakeholder versteht man heute im Bereich der Sozialen Arbeit eine Person, die engagiert an entscheidenden Schnittstellen zwischen angrenzenden Arbeitsbereichen tätig ist und öffentlich wahrnehmbar ein deutliches Interesse an der Weiterentwicklung der damit verbundenen Prozesse zeigt. Der Begriff wird in dieser Arbeit synonym mit dem Expertenbegriff verwandt.

Erhoben wurden die Daten mittels der Methode des leitfadengestützten Interviews. Von Interesse war in den Experteninterviews dabei einerseits die subjektive Einschätzung der Stakeholder hinsichtlich einer bestimmten Leitidee

1. Denken Sie als Experte, dass es sinnvoll ist, eine solche Forderung an die Institution Kita zu stellen?

| | | | |
|----------------------------|--------------------|----------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> A | - Auf jeden Fall. | <input type="checkbox"/> B | - Tendenziell ja. |
| <input type="checkbox"/> C | - Nicht unbedingt. | <input type="checkbox"/> D | - Nein, dafür sollte Kita nicht zuständig sein. |

Abbildung 1: Auszug Leitfaden Experteninterview, Frage 1

und zum anderen die Sicht der ExpertInnen auf die vermuteten Einstellungen der ElementarpädagogInnen zum gleichen Sachverhalt.

9.1 Ich habe Sie eingangs gefragt, für wie sinnvoll Sie es halten, [die entsprechende Leitidee in Kita umzusetzen]. Die ErzieherInnen wurden in den Interviews ebenfalls danach gefragt, für wie sinnvoll sie eine solche Forderung an ihre Arbeit halten. Was glauben Sie, war die am häufigsten gegebene Antwort der ErzieherInnen?

☐

Sie halten es → → → → A ☐ Auf jeden Fall für sinnvoll ☐

→ → → → → B ☐ - Tendenziell ja. ☐

C ☐ - Nicht unbedingt ☐

oder sie haben geantwortet: → D ☐ - Nein, dafür sollte Kita nicht zuständig sein. ☐

Abbildung 2: Auszug Leitfaden Experteninterview, Frage 9.1

Diese Fragen nahmen direkten Bezug auf die entsprechende Fragestellung aus den Interviews mit den ElementarpädagogInnen selbst:

6.2 Denken Sie, dass es sinnvoll ist, eine solche Forderung an die Institution Kita zu stellen?

| | |
|----------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> A | - Auf jeden Fall. |
| <input type="checkbox"/> B | - Tendenziell ja. |
| <input type="checkbox"/> C | - Nicht unbedingt. |
| <input type="checkbox"/> D | - Nein, dafür sollte Kita nicht zuständig sein. |
| <input type="checkbox"/> X | - Weiß ich nicht. |

Abbildung 3: Auszug Fragebogen ErzieherInnen-Interview, Komplex B, Frage 6.2

Auf diese Weise wurde es möglich, die jeweiligen Ausprägungen der beiden Erhebungen in der Auswertung einander direkt gegenüberzustellen.

1.4.2 Kapitel 3: Kindzentrierte Sozialraumanalyse zur Identifizierung lokaler Ungleichverteilung von Kapital

Ausgehend von der Fragestellung, ob die Arbeit mit den Leitideen in den einzelnen Sozialraumkategorien Dresdens divergiert, wurde zunächst eine speziell kindzentrierte Sozialraumanalyse angefertigt. In Referenz auf das Kapitalkonstrukt der Bourdieuschen Kulturtheorie wurden hierfür insgesamt fünfundzwanzig Indikatoren ausgewählt, welche hinsichtlich einer Verfügbarkeit über verschiedene Kapitalsorten die soziale Lage von Kindern in den einzelnen Stadtteilen charakterisieren können. Die Analyse stützt sich auf statistische Daten, welche öffentlich verfügbar waren oder explizit für diese Arbeit zur Verfügung gestellt wurden. Ausgehend von den in diesen Materialien enthaltenen quantitativ erfassten thematischen Sachverhalten wurden zum Teil eigene Berechnungen vorgenommen. Auf diese Weise stehen hinter jedem Indikator eine oder mehrere Kennzahlen, welche sich auf die Verfügbarkeit über ökonomisches Kapital, über kulturelles Kapital, über soziales Kapital und über symbolisches Kapital beziehen.

Ausgehend von der Überlegung, dass diese Indikatoren jeweils stellvertretend für nur eine Facette aus dem komplexen Gefüge der kindlichen Lebensbedingungen stehen und dass sie für das einzelne Kind im Kontext mit den übrigen Indikatoren subjektiv eine durchaus unterschiedlich starke Bedeutung haben können, wurde für diese Arbeit eine Gleichgewichtigkeit der einzelnen Indikatoren unterstellt. Wer sich nicht in einem Käfig perspektivischer Befangenheit befinde, so Bolte, müsse zugeben, dass kein einzelner Bestimmungsgrund allein ausreiche, um die Struktur sozialer Ungleichheit der Gesellschaft zu erklären.¹⁰⁹

Zur Klassifizierung der Stadtteile wurde zunächst ihr Rangplatz in jedem einzelnen Indikator und in einem weiteren Schritt ihr durchschnittlicher Rangplatz berechnet.

¹⁰⁹ Vgl. Bolte, Karl Martin: Strukturtypen sozialer Ungleichheit. In: Peter A. Berger / Stefan Hradil: Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile. Göttingen 1990, S. 29.

Anhand der Rangstellung erfolgte die Zuweisung der Dresdner Stadtteile zu den Sozialraumkategorien:

- Sozialraum mit überdurchschnittlich guten Aufwuchsbedingungen
- Sozialraum mit durchschnittlich guten Aufwuchsbedingungen
- Sozialraum mit unterdurchschnittlich guten Aufwuchsbedingungen.

Trotz der vermutlich differierenden Bedeutungszuschreibung durch das einzelne Kind wird davon ausgegangen, dass über die Breite der Indikatoren die kindlichen Lebenslagen in Dresden so insgesamt zutreffend erfasst werden konnten.

1.4.3 Kapitel 4: Analyse der Ausbildungsvielfalt der heute in Kindertagesstätten tätigen ElementarpädagogInnen

Das vierte Kapitel setzt sich zunächst mit den aktuellen Qualifikationsvoraussetzungen für die Arbeit in einer sächsischen Kindertagesstätte auseinander und geht dabei auch auf Fragen der Professionalisierung und Feminisierung ein. Um den Habitus der verschiedenen Berufsgruppen besser nachvollziehen zu können, werden die Grundzüge der historischen Entwicklung der einzelnen, heute in Kitas vertretenen Ausbildungsberufe nachvollzogen.

Den Schwerpunkt des Kapitels bildet eine Analyse der jeweiligen Ausbildungscurricula hinsichtlich der Frage, inwieweit die Lernenden in ihrer grundständigen Berufsausbildung auf die Umsetzung der Leitideen zur Verbesserung von Chancengerechtigkeit vorbereitet wurden.

Dazu wurden zum einen die diesbezüglichen Lehrpläne, Modulhandbücher und vergleichbaren Ausbildungsgrundlagen und zum anderen gegebenenfalls existierende verbindliche Vorgaben zur Umsetzung des Lehrstoffes in der Praxis ausgewertet. Jeweils am Ende eines jeden Abschnittes werden die Stärken und Schwächen der einzelnen grundständigen Ausbildungen in Hinblick auf die obigen Leitideen zusammengefasst. Zudem wurden grafische Darstellungen erstellt, die pauschalisiert zeigen, welches ausbildungsvermittelte Wissen zur Arbeit mit den Leitideen pro Ausbildungsart angeboten wurde bzw. wird.

1.4.4 Kapitel 5: Auswertung der empirischen Studie zur Umsetzung der Leitideen in Dresdner Kindertagesstätten

Ausgehend von den unter 1.2 formulierten wissenschaftlichen Fragestellungen wurde für diese Forschungsarbeit eine empirische Erhebung in Dresdner Kindertagesstätten durchgeführt. Das Erkenntnisinteresse bezog sich dabei zum einen darauf, ob Zusammenhänge zwischen der durch die ElementarpädagogInnen empfundenen Sicherheit in der Umsetzung der einzelnen Leitideen, der durch sie geäußerten Sinnhaftigkeit einer solchen Umsetzung, ihrer Freude daran sowie dem Maß der tatsächlichen Realisierung zu der Art ihrer grundständigen Ausbildung gefunden werden können. Zum anderen wurden mögliche Korrelationen zur Art der Sozialraumkategorien geprüft.

Um die aktuellen Rahmenbedingungen der elementarpädagogischen Arbeit besser nachvollziehen zu können, wurden zudem Hinweise auf das Maß an zeitlicher Belastung, wie beispielsweise ein Verzicht auf die Mittagspause, die Erledigung von Arbeit während der Freizeit sowie die freiwillige Ableistung unbezahlter Überstunden, erfragt. Ergänzend dazu sind Fragen zur intrinsischen und extrinsischen Arbeitsmotivation, zum organisationalen Commitment und zur Zufriedenheit mit dem aktuellen Prestige des Erzieherberufes gestellt worden.

Da geplant war, die Sichtweisen der ElementarpädagogInnen vor allem zu quantifizieren, erfolgte die Entscheidung für das Forschungsdesign einer in Face-to-face-Fragebogenerhebung mit standardisierten Antwortkategorien. Formuliert wurden dazu vor allem Selektionsfragen auf einer vierstufigen Likert-Skala, um eine Polarisierung der Daten zu erreichen.

| | |
|---|---------------------|
| 6.3 Was meinen Sie: <u>wieviel</u> Freude haben oder hätten Sie an der Umsetzung dieser Forderung? | |
| <input type="checkbox"/> A | – Sehr viel. |
| <input type="checkbox"/> B | – Viel. |
| <input type="checkbox"/> C | – Eher weniger. |
| <input type="checkbox"/> D | – Eigentlich keine. |
| <input type="checkbox"/> X | – Weiß ich nicht. |

Abbildung 4: Auszug Fragebogen ErzieherInnen-Interview, Komplex B, Frage 6.3

In einigen Fällen wurden Alternativfragen mit dichotomer Antwortmöglichkeit angeboten:

| | |
|---|--|
| 6.1 Meinen Sie, dass es eine von Behörden oder Gesetzgeber beschlossene, verbindliche Vorgabe gibt, nach der die ErzieherInnen die pädagogische Konzeption ihrer Kita regelmäßig mit bestimmten Verfahren überprüfen sollen? | |
| <input type="checkbox"/> A | - Ja, so etwas gibt es. |
| <input type="checkbox"/> B | - Nein, als <i>verbindliche</i> Vorgabe für die Kita-Arbeit gibt es das nicht. |
| <input checked="" type="checkbox"/> X | - Das kann ich nicht beantworten. |

Abbildung 5: Auszug Fragebogen ErzieherInnen-Interview, Komplex B, Frage 6.1

Daneben wurde den Interviewten stets die Möglichkeit gegeben, der Beantwortung einer Frage auszuweichen, um den Effekt von Non-Attitudes zu vermeiden. In der Auswertung wurden diese Antworten als missing values gewertet. Abgesehen von der Erhebung statistischer Angaben handelte es sich inhaltlich klassifiziert in der Erhebung vor allem um Einstellungs-, Meinungs- und Verhaltensfragen.

Der dreistufige Forschungsplan nahm zunächst eine Erfassung der Kindertagesstätten, welche überhaupt Kindergartenplätze anboten, nach den Sozialraumkategorien vor. Im nächsten Stufungsschritt wurden die Einrichtungen vier Größenkategorien zugeordnet, die letzte Stufung bezog die Art der Trägerschaft mit ein. Bei der konkreten Auswahl der an der Erhebung beteiligten Kindertagesstätten wurde darüber hinaus darauf geachtet, eine maximale Anzahl von Dresdner Stadtteilen abzudecken sowie eine möglichst große Vielfalt verschiedener freier Träger zu erreichen.

Die Auswertung der Erhebung erfolgte mittels der Statistiksoftware IBM SPSS Statistics.

1.5 Gender-Grammatik

Um die Frage, ob es sich bei der Verwendung des generischen Maskulinums um einen bestehenden Geschlechternachteil handelt, auf dessen Beseitigung entsprechend des Verfassungsgrundgedankens hinzuwirken ist,¹¹⁰ wird noch gestritten.

¹¹⁰ Vgl. Art. 3 Abs. 2 Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland.

Die traditionell verwendete grammatikalische Form hätte nur vor einem ausgeprägt patriarchalen Hintergrund entstehen können, machte Gorny geltend. Sie setze den Mann stillschweigend als Norm voraus und degradiere das Weibliche durch dessen Bevorzugung als untypisch oder gar unbedeutend.¹¹¹ Die deutsche Sprache diskriminiere Frauen, denn sie sei ihrem Wesen nach maskulin. Zum ersten Mal öffentlichkeitswirksam vorgetragen wurde eine solche Argumentation durch Trömel-Plötz. Frauen müssten die Sprache verändern, um mit ihr leben zu können, postulierte sie in ihrer Antrittsvorlesung 1979.¹¹²

Die teilweise radikalen Forderungen nach einer Änderung des öffentlichen Sprachgebrauchs hätten, so konstatierte Berner auf einer Fachtagung 1997, zu zahlreichen Neuorientierungen bei der sprachlichen Berücksichtigung der Frau geführt. Vor allem in Stellenausschreibungen, in der Sprache des öffentlichen Rechts sowie in amtlichen Reden und Dokumenten seien inzwischen unterschiedliche Formen sprachlicher Gleichbehandlung gebräuchlich.¹¹³ Dabei mangelt es durchaus nicht an Kritik daran. Die Paarform als Ersatz für das generische Maskulinum habe die feministische Sprachpraxis zwar nicht kreierte, jedoch massiv forciert, erläuterte Besch.¹¹⁴ Ihre Umsetzung sei ein erstaunlicher Erfolg zäher Sprachpolitik, setzte Pusch dagegen, untergrabe allerdings die „Kampfmoral“, da auch der überwiegende Teil der Frauen dem Einwand, diese Lösung führe zu unerträglichen Schwerfälligkeiten im Text, insgeheim zustimme.¹¹⁵ Setze man das weibliche Geschlecht in Klammer, so stelle man damit erst recht seine Minderwertigkeit zur Schau, argumentierte Kubelik. Auch eine Umgehung des Problems durch die Verwendung des Partizip I sei falsch, da dieses eine augenblickliche Tätigkeit beschreibe, Studenten beispielsweise jedoch nicht unablässig Studierende seien. Das Majuskel-I dagegen funktioniere in der gesprochenen Sprache nicht.¹¹⁶ Gleiches gilt für die durch * oder Unterstrich gekennzeichnete Form des Gendergap, das auch alle jenseits der Zweigeschlechtlichkeit verorteten sozialen Geschlechtsidentitäten mit einbeziehen will.

¹¹¹ Vgl. Gorny, Hildegard: Feministische Sprachkritik. In: Stötzel, Georg / Wengeler Martin: Kontroverse Begriffe. Berlin / New York 1995, S. 517 ff.

¹¹² Vgl. Trömel-Plötz, Senta: Frauensprache in unserer Welt der Männer. Konstanz 1979, S. 8 ff.

¹¹³ Vgl. Berner, Elisabeth: Das Weib soll schweigen ...? Geschlechtsspezifische Differenzen im Sprachbewusstsein von Studentinnen und Studenten. In: Brandt, Gisela: Bausteine zu einer Geschichte des weiblichen Sprachgebrauchs – 3. Forschungsberichte und feministische Fragestellungen. Stuttgart 1998, S. 169 ff.

¹¹⁴ Vgl. Besch, Werner: Sprachgeschichte. 2. Teilband. Berlin / New York 2000, S. 2.0171.

¹¹⁵ Vgl. Pusch, Luise F.: Alle Menschen werden Schwestern. Frankfurt a. Main 1990, S. 94 ff.

¹¹⁶ Vgl. Kubelik, Tomas: Genug gegendert! Eine Kritik der feministischen Sprache. Halle 2013, S. 88 ff.

Die Landeshauptstadt Dresden plädiert in ihrer bisher aktuellsten, 2007 herausgegebenen Handreichung zur gendergerechten Sprache für Paarformulierungen, substantivierte Adjektive oder Umschreibungen. Tatsächlich werden in den Behörden und in den wissenschaftlichen Einrichtungen der Kommune jedoch ganz unterschiedliche Umsetzungen gendergerechter Sprache gelebt.

In Anbetracht solcher Überlegungen wurde für diese Arbeit – unter grundsätzlicher Akzeptanz der Sinnhaftigkeit einer gendergerechten Sprache – auf die Verwendung der Paarform verzichtet. Aus Gründen der besseren Lesbarkeit des Textes wird nachfolgend immer dann, wenn beide Geschlechter gemeint sind, das sogenannte Binnen-I verwendet, obgleich es durch den Duden ausdrücklich als nicht grammatikalisch richtig bezeichnet wird.¹¹⁷ Diese Verwendung in Text betrifft beispielsweise die Berufsbezeichnung „ErzieherIn“, denn hierfür wurden und werden sowohl männliche als auch weibliche Personen ausgebildet. Der DDR-Ausbildungsgang „Krippenerzieherin“ dagegen war nur weiblichen Interessentinnen vorbehalten, sodass dafür auch durchweg die feminine Form gebraucht wird. Entgegen dieser Grundregel wurden ausgehend von den verwendeten Transkriptionsregeln Zitate aus den Experteninterviews in Lautschrift übernommen. Der Nachteil des Majuskel-I, in der gesprochenen Sprache nicht mehr hörbar zu sein, dürfte im übrigen Text kaum zum Tragen kommen.

2. Leitideen zur Verbesserung der Chancengerechtigkeit im Aufwachsen

2.1 Politische und gesellschaftliche Erwartungen an die Arbeit der Kindertagesstätten

Zum gesellschaftlichen Auftrag an das kinder- und jugendhilfliche Angebot der Kindertagesbetreuung gehört auch die Kompensation von Chancenungerechtigkeit im kindlichen Aufwachsen (vgl. Kapitel 1).

¹¹⁷ Vgl. Bambach-Horst / Hildegard Hogen: Duden. Geschäftskorrespondenz. Mannheim 2011, S. 34 f.

Im folgenden Kapitel soll näher beleuchtet werden, welche konkreten Leitideen dem zugrunde liegen. Unter Bezug auf den kulturtheoretischen Ansatz Bourdieus werden zunächst das Distinktionspotential und die historische Entwicklung der heute aktuellen gesellschaftlichen Leitideen hinsichtlich des inkorporierten kulturellen und des inkorporierten sozialen Kapitals untersucht und nachfolgend solche Leitideen, die für eine Passgenauigkeit der elementarpädagogischen Bemühungen sorgen sollen, thematisiert. Um eine Vorstellung davon zu entwickeln, welcher konkrete Arbeitsaufwand mit der Umsetzung der verschiedenen Leitideen verbunden und welches Qualifikationsniveau dafür vonnöten sein könnte, wird jeweils ein kurzer Einblick in die entsprechenden Arbeitsfacetten der praktischen Elementarpädagogik gegeben und auf die einschlägigen Umsetzungsvorschriften verwiesen.

2.1.1 Chancenausgleichender Zugang zu inkorporiertem kulturellen Kapital

2.1.1.1 Vermittlung von mathematischen Basiskenntnissen

Bereits für die Kultur der Steinzeit wiesen Prähistoriker mathematisches Wissen nach: im Bau der kunstvoll angelegten Grabanlagen, an Waffenzierraten und in den Mustern der Bandkeramik. Mathematische Kenntnisse waren Voraussetzung für die Vermessung von Feldern und für die Festlegung von Gewichten – und damit Grundlage für Wirtschaft und Handel. Platon forderte eine der Unterweisung in Philosophie vorgelagerte gediegene mathematische Bildung zur Ausprägung des Logikverständnisses. Bereits Hippokrates gab gegen Honorar Mathematikunterricht. Um 430 galt als gebildet, wer etwas von den sieben freien Künsten verstand – und davon befassten sich gleich drei – die Arithmetik, die Geometrie und die Astronomie – mit mathematischen Inhalten. In der zweiten Hälfte des 12. Jahrhunderts entwickelten sich aus den großen Dom-Klosterschulen die ersten Universitäten – zu dieser Zeit war Mathematik ein selbständiges Fach innerhalb der Artistenfakultät, eines Vorläufers der Philosophischen Fakultät. Erst Anfang des 16. Jahrhunderts löste sie sich von der Philosophie und galt fortan als zu den Naturwissenschaften gehörig. Statt gelehrter Mönche trugen nun Rechenmeister der Zünfte das mathematische Wissen als merkantile Geheimkunst der venezianischen Kaufleute weiter.

Das sogenannte einfache Volk allerdings verstand üblicherweise bis tief ins 17. Jahrhundert hinein nichts vom Ziffernrechnen. Mathematik war Herrschaftswissen.¹¹⁸

Zu Beginn der Neuzeit setzte eine Gegenbewegung ein, die versuchte, die mathematische Bildung zu entmystifizieren. Adam Ries, der 1509 zwar eine Lateinschule, vermutlich aber nie eine Universität absolviert hatte, folgte der Ermunterung des Gelehrten Stortz, „etwas für den gemeinen Mann in Druck zu geben“. Obgleich Ries weder als der erste noch als der einzige auf diesem Gebiet agierte, war er didaktisch seiner Zeit weit voraus, indem er die moderne Mathematik mit ihren vereinfachten Symbolen und den indisch-arabischen Ziffern in seine Rechenbücher einführte. War es bisher üblich, das römische Ziffernsystem zu verwenden und Fachbücher in Gelehrtenlatein zu verfassen, schrieb Ries in deutscher Sprache. Sein Credo war, jedermann zu unterrichten, unabhängig von dessen Alter und Stand.¹¹⁹ Nicht nur Fürsten und Edelleuten sollte die Mathematik dienen, sondern auch den Nichtprivilegierten helfen, Hof und Haus zu halten. Ein Jeder, der über offenen Verstand verfügt, solle mittels seines neuen Lehrbuches die Mathematik mit Lust und Fröhlichkeit leicht begreifen können und des Lernens nicht überdrüssig werden, schrieb Ries.¹²⁰ Nur wenige Jahre später unterrichtete der Wittenberger Rechenmeister Albert im Auftrag des Schulmeisters auch Mädchen in der Arithmetik.¹²¹

Campanella schwärmte zu Beginn des 17. Jahrhunderts in seiner Utopie vom Sonnenstaat davon, die Wissenschaften zum Gemeinbesitz zu machen. Die Mauern seiner erdachten Idealstadt sollten auf ihren Innenseiten mit allen bereits bekannten mathematischen Figuren und einer jeweils dazugehörigen Erläuterung in Versform geschmückt sein, damit niemandem etwas von dem vorhandenen Wissen vorenthalten blieb.¹²²

Ein Vierteljahrtausend später dachte auch der Erfinder des Kindergartens daran, erste mathematische und physikalische Grundbegriffe nicht nur möglichst zeitig, sondern auch

¹¹⁸ Vgl. Kropp, Gerhard: Geschichte der Mathematik. Probleme und Gestalten. Heidelberg 1969, S. 9 ff.

¹¹⁹ Vgl. Gebhardt, Rainer / Rom, Anne: Ein Leben auf Rechenwegen. In: Museum Adam-Ries-Haus / Sächsische Landesstelle für Museumswesen (Hrsg.): Schatzkammer der Rechenkunst. Döbel 2008, S. 15 ff.

¹²⁰ Vgl. Ries, Adam: Rechnung nach der lenge, auff den Linien und Feder. Arnstadt 2010, zuerst erschienen 1522, S. 2 ff.

¹²¹ Vgl. Reich, Ulrich: Johann Albert (Albrecht) – ein Erfolgsautor. In: Museum Adam-Ries-Haus / Sächsische Landesstelle für Museumswesen (Hrsg.): Schatzkammer der Rechenkunst. Döbel 2008, S. 121 ff.

¹²² Vgl. Campanella: Sonnenstaat. In: Grassi, Ernesto (Hrsg.): Der utopische Staat. Reinbek 1991, zuerst erschienen 1602, S. 120 ff.

möglichst ganzheitlich zu vermitteln, und auch er bediente sich dabei der Versform. „Die Kugel, sie zeig ich ohne Ende, wie ich mich auch dreh und wende“ und „Die Kugel ihren Raum nimmt ein, drum kann, wo sie ist, der Würfel nicht sein“ heißt es in seinen Spielgaben. Die Augen des Würfels werden zur ersten mathematischen Übung: „Viere schloss die Hand rund ein, zwei nur sahst du drum allein“ – das ließ sich für alle Varianten gut nachsprechen. Die dem Kind zunächst noch unverständlichen Worte, so ermunterte Fröbel die Mütter und ErzieherInnen, würden keinesfalls ohne nachhaltige Folgen für die kindliche Entwicklung bleiben.¹²³ Seither werden Würfel und Kugel als Basismaterialien zur Heranführung junger Kinder an erste Vorstellungen in der Geometrie eingesetzt.

Das Sächsische Kitagesetz fordert von den heutigen Kindertagesstätten grundsätzlich eine Ausbildung der geistigen Fähigkeiten, die Kinder zum Erwerb von Wissen und Können benötigen. Die kontinuierlichen Bildungsangebote der elementarpädagogischen Einrichtungen sollen hierbei dem Übergang in die Schule Rechnung tragen.¹²⁴ Das macht wohl Sinn, denn nur dreieinhalb Jahre später unterliegen die Kinder einer in der Regel unumkehrbaren Auslese, welche entscheidend für ihren weiteren Bildungsverlauf und damit für ihre spätere Verortung in einer bestimmten sozialen Schicht ist. Die Bildungsempfehlung für das Gymnasium wird in Sachsen nur dann erteilt, wenn der Durchschnitt in den Schulnoten der Fächer Deutsch, Mathematik und Sachunterricht 2,0 oder besser ist – was zum Ausgleich einer nur befriedigenden Abschlussnote in Mathematik in den beiden anderen entscheidenden Fächern mindestens ein „gut“ und ein „sehr gut“ verlangt.¹²⁵ Zur Anmeldung in der gewünschten Schule ist die Bildungsempfehlung zwingend vorzulegen, ohne sie erfolgt die Aufnahme nicht.¹²⁶

Mathematische Bildung muss, so verlangt es der für die Arbeit in den sächsischen Kindertagesstätten als verbindlich erklärte Sächsische Bildungsplan, an den Alltagserfahrungen der Kinder anknüpfen, um die abstrakte Welt der Mathematik für sie sinnlich erfahrbar gestalten zu können. Der Aufbau einer intelligenten Wissensbasis benötige Zeit. Darum sei es notwendig, möglichst frühzeitig damit zu beginnen. Mathematik wird hier mit einer Sprache

¹²³ Vgl. Fröbel, Friedrich: Ausgewählte Schriften 4. Die Spielgaben. Stuttgart 1982, zuerst erschienen 1844, S. 30 ff.

¹²⁴ Vgl. § 2 Sächsisches Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen – SächsKitaG – i. d. F. v. 1.3.2012, SächsGVBl. 2009, S. 225.

¹²⁵ Vgl. Sächsisches Staatsministerium für Kultus: Die Bildungsempfehlung. Wechsel an weiterführende Schulen, S. 3.

¹²⁶ Vgl. § 5 Abs. 3 Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über allgemeinbildende Gymnasien und die Abiturprüfung im Freistaat Sachsen – SOGYA – v. 27.6.2012, SächsGVBl. 2012, S. 348.

verglichen, die man erlernen muss, will man hinter ihren Sinn kommen. Zu den vom Plan vorgeschriebenen Bildungsinhalten der sächsischen Kindergartenerziehung gehören die Erforschung von Regelmäßigkeiten, die Entwicklung eines Zahlenverständnisses und von Vorstellungen über Geometrie, der praktische Umgang mit mathematischen Hilfsmitteln zum Messen, Wiegen und Vergleichen sowie damit verbundene Übungen zu Problemlösungsstrategien und zum Argumentieren.¹²⁷ Eltern wie Fachkräfte wissen: In der Schule ist die Beschäftigung mit der Mathematik auch für diejenigen Kinder nicht mehr freiwillig, die sich ohne fröhlichpädagogischen Anstoß keineswegs dafür interessiert hätten, hinter ihre ‚Sprache‘ zu kommen.

In der Erarbeitung der notwendigen mathematischen Grundkenntnisse können sich die im Kindergartenbereich Tätigen aktuell auf eine Vielzahl methodisch ausgefeilter Projektmaterialien stützen. Es sei für die Prävention späterer Lernschwierigkeiten von Bedeutung, wirklich bei allen Kindern ein Mengenverständnis und den Umgang mit Zahlen anzuregen und zu fördern, betonten Lychatz und Seidel im Vorwort ihrer Materialsammlung „Mit Frodi zählen und rechnen lernen“, in welcher altersgerechte Comicfiguren die jungen Kinder zum Umgang mit Rechenmauern, -tabellen, -rädern und -ketten animieren wollen.¹²⁸

Eine Unterstützung der Fachkräfte bei der Vermittlung mathematischer Inhalte durch spannende Situationen, die Kinder zur Auseinandersetzung mit mathematischen Inhalten motivieren sollen, verspricht auch die Autorengruppe von „Mathe Mosaik“. Die gezeichneten Protagonisten des Didaktikmaterials stehen für verschiedene mathematische Prinzipien: Die große Kröte hat immer doppelt so viel von einer Sache wie der kleine Frosch, die Hasenzwillinge dagegen besitzen stets von allem gleich viel. Das Fachgebiet als Spiel zu betrachten, in dem das kindliche Interesse für Begriffe und Symbole einer natürlichen Neugierde folgt, sei eine wichtige Phase in der persönlichen Entwicklung aller Menschen. Die Ausbildung und darauf aufbauend die Stabilisierung erster mathematischer Kenntnisse bildeten den Grundstock dafür, späteren Schulstoff als spannende Herausforderung zu verstehen.¹²⁹

¹²⁷ Vgl. Sächsisches Staatsministerium für Soziales (Hrsg.): Der Sächsische Bildungsplan – ein Leitfadens für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horten sowie für Kindertagespflege. Dresden 2007, S. 121 ff.

¹²⁸ Vgl. Lychatz, Sven / Seidel, Ulrike / Schulz, Andreas: Mit Frodi zählen und rechnen lernen. Grimma 2009, S. 8 ff.

¹²⁹ Vgl. Olstorpe, Kristina / Lundberg, Monica / Skoogh, Lennart / Johansson, Hakan: Mathe Mosaik. Die Welt der Zahlen im Kindergarten. Troisdorf 2006, S. 6 f.

Noch aufwendiger gestaltet und gruppenzimmerbesitzergreifend ist das Projektmaterial „Komm mit ins Zahlenland“, zu dem auch Fortbildungen für Fachkräfte des Kindergartens angeboten werden. Fragen von Mengenlehre, Rangfolgen, Zerlegbarkeiten einer Zahl, der Quantifizierung von Größe und Rhythmus sowie die kulturellen und mythischen Bedeutungen von Zahlen werden hier ganzheitlich über Bewegungsspiele, Zahlenlieder und Zahlenpuppen abgehandelt. Innerhalb der Zuordnung von verschiedenstem Material in die einzelnen Rubriken des „Zahlendorfes“ beispielsweise soll eine altersgerechte Gruppendiskussion angeregt werden: Gehört ein Käfer mit sieben Punkten, sechs Beinen und zwei Fühlern in das elliptische, das sechs- oder das siebeneckige Zahlenhaus?¹³⁰

Auch die schon von Piaget angeregten Übungen zum Umgießen von Flüssigkeiten in unterschiedlich große und unterschiedlich geformte Gefäße bzw. in eine unterschiedliche Anzahl von Gefäßen zur Schulung mathematischer Logik¹³¹ sind heute noch – oder heute wieder – fester Bestandteil der naturwissenschaftlichen Lernecken im Kindergartenbereich.

Mit dem Begriff Risikokinder bezeichnete Gasteiger alle Kinder, die die so trainierten Vorläuferfähigkeiten nicht aufwiesen und infolgedessen als gefährdet galten, zu einem späteren Zeitpunkt Schwierigkeiten beim Mathematiklernen zu bekommen. Ein Erklärungsversuch für die heterogenen Leistungen junger Kinder sei, dass sie bereits mit sehr unterschiedlichen individuellen Erfahrungen in die Kindereinrichtungen kämen. Offensichtlich böten nicht mehr alle Elternhäuser gleichermaßen ihren Kindern alltägliche, informelle mathematische Lerngelegenheiten, wie bei gemeinsamen Würfelspielen, innerhalb des gemeinschaftlichen Einkaufens mit einer Thematisierung von Geldwerten, beim Kochen in der Familie, für das Nahrungsmittelmengen abgemessen werden, beim Tischdecken mit einer bestimmten Anzahl von Geschirr für eine bestimmte Anzahl von Tischgästen und ähnlichem. Ohne eine spezifische Förderung scheiterten Kinder, die nicht zählen können, jedoch schon an den Anforderungen der ersten Schulwochen. Die Gefahr sei groß, dass erfolgreiches Lernen in diesen Fällen von Anbeginn an deutlich erschwert oder gar verhindert wird. Daraus resultiere die Forderung, diese Kinder in vorschulischen Institutionen bestmöglich zu fördern, um ihre individuellen Lernrückstände so gut wie möglich aufzuholen.

¹³⁰ Vgl. Friedrich, Gerhard / de Galgóczy, Viola / Schindelhauer, Barbara: Komm mit ins Zahlenland. Freiburg / Basel / Wien 2011, S. 89 ff.

¹³¹ Vgl. Piaget, Jean / Szeminska, Alina: Die Entwicklung des Zahlbegriffs beim Kinde. Stuttgart 1969, S. 17.

Der Anspruch an die ErzieherInnen sei dabei hoch und gleichzeitig ihr Einflussbereich dort, wo die Ursachen der kindlichen Entwicklungsverzögerungen im sozialen Umfeld der Kinder liegen, stets begrenzt.¹³²

Lücken im mathematischen Vorwissen summieren sich auf und verursachen immer größer werdende Sekundärdefizite, wies Krajewski in einer umfangreichen Untersuchung nach. Gemäß ihrer Hypothese wurde erwartet, dass neben der Intelligenz der Kinder nur die im Kindergarten als spezifisch postulierten Prädiktoren Mengenvorwissen, Zahlenvorwissen und Zahlenverarbeitungsgeschwindigkeit Varianz in den schulischen Mathematikleistungen vorhersagen könnten. Die Aufklärung erreichte dabei empirisch erstaunliche Werte und sagte jeweils mindestens noch einmal so viel Varianz in den Mathematikleistungen vorher, wie durch die Intelligenz schon geklärt worden war. Die Arbeit mit Rechenoperationen erfordere von den Kindern die Loslösung von zunächst anschaulichen Bedeutungsgehalten und die Hinwendung zum Umgang mit abstrakten Zahlbildern und Symbolen. Fehlendes Vorwissen aus der vorschulischen Lebenszeit mache es ihnen immer schwerer möglich, das hinter den Rechenoperationen stehende tiefere konzeptuelle Verständnis zu erlangen.¹³³ Die Weiterentwicklung der Professionalität der Erziehenden sah die Forscherin deshalb als den zentralen Punkt für einen Erfolg von Maßnahmen zur elementaren mathematischen Bildung.¹³⁴

Fthenakis verwies darüber hinaus auch auf die Bedeutung der Bindungsqualität. Für die Weiterentwicklung ihres mathematischen Verständnisses brauchten Kinder Interaktionspartner, die erfahrener in der Mathematik seien, sich aber auf das kindliche Wissensniveau einstellten und sich in einer liebevoll und anregend arrangierten Lernumgebung einfühlsam für die Gestaltung effektiver ko-konstruktiver Interaktionen einsetzen. Es reiche nicht aus, sich primär auf die kindlichen Selbstbildungsprozesse zu verlassen. Von einer bewusst chancenausgleichenden mathematischen Förderung scheint der Autor allerdings weniger zu halten. Um der Bedeutung des Bildungsortes Familie gerecht zu werden, müsse die Kindertageseinrichtung die besondere Bedeutung von Eltern für das Kind respektieren.

¹³² Vgl. Gasteiger, Hedwig: Elementare mathematische Bildung im Alltag der Kindertagesstätte. Münster / New York / München / Berlin 2010, S. 64 ff.

¹³³ Vgl. Krajewski, Kristin: Vorhersage von Rechenschwäche in der Grundschule. Hamburg 2008, S. 43 ff.

¹³⁴ Vgl. Gasteiger, Hedwig, S. 7 f.

Trotz des Strebens danach, die Sorgeberechtigten auf vielfältige Weise in ihrer Elternrolle zu stärken, hätten die Bildungsinstitutionen im Elementarbereich zu akzeptieren, dass die Bildungsverantwortung vorrangig bei den Eltern liegt und Kindereinrichtungen lediglich in deren Auftrag handeln können.¹³⁵

2.1.1.2 Die Heranführung an Musik

Lange Zeit sah man die Fähigkeit vergangener Generationen, virtuos mit Musik umzugehen, als nicht generell schichtgebunden an. Man war beispielsweise guten Glaubens, die Technik des mehrstimmigen Singens sei im 16. Jahrhundert selbst in den niedrigsten sozialen Kreisen so hervorragend ausgebildet gewesen, dass es den Bauern, Handwerkern, Jägern oder Bergleuten nicht schwerfiel, auch die kompliziertesten polyphonen Sätze auszuführen. Mit dieser romantischen Auffassung von der musikalischen Bildung des sogenannten einfachen Volkes brach Schering Anfang des 20. Jahrhunderts, indem er nachwies, dass die aufgefundenen Notenhinweise nicht dem Volksgesang, sondern der Instrumentalmusik geschulter Musiker gedient hatten.¹³⁶

Ein entsprechender Unterricht setzte den Einsatz erheblicher pekuniärer wie zeitlicher Ressourcen voraus. Der zehnjährige Vollwaise J. S. Bach, dem entsprechende Mittel für eine akademische Ausbildung fehlten, war wie andere Mettenschüler um 1700, die trotz ihrer Mittellosigkeit aufgrund herausragender Begabung am Michaeliskloster aufgenommen worden waren, gezwungen, singend durch die Gassen zu gehen, um Nahrung, Geld und Kleidung zu erbetteln. Diese auch unter schwierigsten Bedingungen und zu jeder Jahreszeit abzuleistenden Singeinsätze waren nicht nur gesundheitlich riskant, sondern auch pädagogisch fragwürdig, beschrieb Salmen die Lebenssituation solcher Kinder, die ihre musikalische Bildung selbst finanzieren mussten. Strenge Schulordnungen sicherten dabei ab, dass sie auch nach mehrstündigen Einsätzen auf Hochzeiten oder Begräbnissen wieder ordentlich, pünktlich und nicht alkoholisiert in der Schule erschienen.¹³⁷ Hielten die Musikschüler diese schwere Ausbildungszeit durch, so bot ihnen das die Chance auf den Einstieg in eine Lebensperspektive in gehobeneren Sozialschichten.

¹³⁵ Vgl. Fthenakis, Wassilios E.: Frühe mathematische Bildung. Troisdorf 2009, S. 12 ff.

¹³⁶ Vgl. Schering, Arnold: Deutsche Haus- und Kirchenmusik im 16. Jahrhundert. Langensalza 1912, S. 2 ff.

¹³⁷ Vgl. Salmen, Walter: Zu Tisch bei Johann Sebastian Bach. Hildesheim / Zürich / New York 2009, S. 23 ff.

Zum Ende des 18. Jahrhunderts hatte sich musikalisches Wissen und Können dann endgültig als Eintrittskarte in die Netzwerke der sogenannten besseren Gesellschaft etabliert. Ärzte, Beamte, Fabrikanten und Militärs trafen sich in Liebhaberkreisen, um gemeinsam Bach zu studieren oder Haydn zu singen. Jedes feine Mädchen, habe sie Talent oder nicht, müsse Klavier spielen oder singen lernen, karikierte eine zeitgenössische Leipziger Zeitung. Es sei die bequemste Art, sich in der Gesellschaft hübsch zu produzieren, um eine gute Partie zu machen. Auch jungen Männern gereiche musikalisches Wissen und Können zur Empfehlung in die höhere Gesellschaft. Wolle einer Advokat oder Arzt werden, so verschaffe er sich durch die Musik die notwendige Anzahl von Verbindungen. Pestalozzi nannte den eingeschlagenen Weg dieser sozialen Exklusion tragisch; er hatte sich gewünscht, die Kinder der Armen ebenfalls kontinuierlich musikalisch bilden zu lassen.¹³⁸ Doch noch hundert Jahre später waren die Gesangsvereine ein bürgerliches Privileg, das ihre Mitglieder als sozial besser gestellt auswies. Das schlichte Volkslied mit Sujets über Mordgeschichten, Unglücksfälle und Liebesdinge, mit denen sich das Gesinde, die Schiffstreidler und die wandernden Gesellen unterhielten, wurde bestenfalls als niedere Kunst betrachtet.¹³⁹

Nachdem also Klavierstunde, Geigenunterricht und eine Gesangsschulung schon lange zur Kindheit der feudalen und bürgerlichen Kreise gehörten, kam der flächendeckende Anstoß dafür, nicht-arme Kinder bereits im Vorschulalter systematisch musikalisch auszubilden, ausgerechnet von der Industrie. Mit dem verkaufsstrategischen Ziel eines besseren Absatzes ihrer Tasteninstrumente begann die Yamaha Corporation 1967, „Kindermusikschulen“ in Kursform anzubieten. Unterrichtet wurde in Rhythmus, Melodie und Harmonie; die Begleithefte und die Lehrkraft-Schulungen gab es bald auch schon in deutscher Sprache. Bis Ende 1972 hatten bereits anderthalb Millionen Kinder im Alter zwischen vier und sechs Jahren diese insgesamt zweijährige Ausbildung absolviert. Der 1969 tagende „Arbeitskreis Forschung in der Musikerziehung“ setzte, angeregt durch diesen großen Erfolg, die Themen „Musikalische Früherziehung“ und „Didaktik der musikalischen Früherziehung“ mit auf seine Agenda. Initiiert vom Verband der deutschen Musikschulen wurde ein Gegenprogramm zur musikalischen Früherziehung entworfen. Etwa ein Drittel der zum Verband gehörenden westdeutschen Musikschulen bot nun auch Kurse für Vorschulkinder an, in denen es darum ging, Lieder zu lernen, Notenkenntnisse zu erwerben, rhythmische Erziehung zu erleben und

¹³⁸ Vgl. Valentin, Erich: *Musica domestica*. Trossingen 1959, S. 58 ff.

¹³⁹ Vgl. Emmrich, Brigitte: *Heimatsforschung, Spinnstuben-Performance und Hochschulseminar*. Dresden 2001, S. 92 ff.

sich mit Vorübungen für einen späteren Instrumentalunterricht zu beschäftigen. Das Programm setzte auf eine hohe Elternbeteiligung: In 92 Prozent aller Fälle nahmen die Sorgeberechtigten regelmäßig an den Elternstunden teil, 90 Prozent von ihnen übten beständig mit ihrem Kind. Nach Einschätzung der MusikpädagogInnen kamen 86 Prozent der Kinder üblicherweise gut vorbereitet in den Unterricht.¹⁴⁰ Es ist sicher davon auszugehen, dass Familien in prekären Lebensverhältnissen weder den mit den Kursen verbundenen finanziellen, noch den hier beschriebenen zeitlichen Aufwand leisten konnten – das Kurs-system der musikalischen Frühbildung grenzte Kinder aus sozial schwachen Familien damit wiederum aus.

Um diese Exklusion aufzuheben, forderten Fachleute, die Ausbildung der ElementarpädagogInnen im musikalischen Bereich zu fördern und die Kindergärten materiell für einen altersgerechten Musikunterricht auszustatten. Der Bund förderte während einer Gesamtlaufzeit von zwölf Jahren einen Erprobungsversuch „Musikalische Früherziehung“ und stellte dafür knapp eine Million Deutsche Mark an Fördergeldern bereit. Eine wirkliche Breitenwirkung erreichte das Projekt, in dem es um die Kooperation von vierzehn Musikschulen mit zehn Kindergärten ging, allerdings nie.¹⁴¹

Zarius schrieb in seinem 1985 erschienenen Band „Zur Problematik vorschulischer Musikerziehung“, die zunehmende Bedeutung der außerfamiliären Sozialisation von Kindern in Westdeutschland betreffe nicht zuletzt den Bereich der Kompensation und Korrektur milieubedingter Defizite. Ausgleichende Aktivitäten seien nicht erst bei schweren Mängeln, Störungen oder krassen Fehlentwicklungen angezeigt, vielmehr solle der Kindergarten in allen Fällen, in denen eine hinreichende Förderung der Kinder innerhalb ihres primären Sozialisationsbereiches nicht gewährleistet ist, angemessene und interessante konzeptionelle Angebote unterbreiten. Geht man davon aus, dass als sinnvoll empfundenenes Leben durch das subjektive Bewusstsein einer unverwechselbaren Persönlichkeitsstruktur mitbestimmt wird, dann könne die musikalische Vorschulerziehung einen wesentlichen Anteil an der Ausprägung individueller Begabungs- und Leistungsprofile leisten, meinte der Autor.¹⁴² Welche fachliche Geringschätzung die musikbezogene Früherziehung in den westdeutschen

¹⁴⁰ Vgl. Stippler, Renate: Musikalische Früherziehung. Mainz / Berlin / London / Paris 2011, S. 55 ff.

¹⁴¹ Vgl. ebd. S. 64 ff.

¹⁴² Vgl. Zarius, Karl-Heinz: Zur Problematik vorschulischer Musikerziehung. In: Zarius, Karl-Heinz (Hrsg.): Musikalische Früherziehung. Grundfragen und Grundlagen. Mainz / London / New York / Tokyo 1985, S. 11 ff.

Kindergärten allerdings tatsächlich erfuh, zeigt die Klassifikation in den Überlegungen des Symposiums der Bundesfachgruppe, die sich 1988 mit den Möglichkeiten für arbeitslose MusiklehrerInnen beschäftigte, in außerschulischen Berufsfeldern Arbeit zu finden. Während Tätigkeitsfelder in kirchlichen und parteigebundenen Organisationen oder in Volkshochschulen als „musikbezogen“ eingestuft wurden, erhielt eine Arbeit in der Vorschulerziehung von Kindergärten das Prädikat „musikfern“.¹⁴³

Anders sah es in den Kindergärten der DDR aus, deren Fachkräfte eine fundierte musikalische Ausbildung erhielten und deren Bildungsplan die regel- und planmäßige frühmusikalische Erziehung aller Kinder verbindlich vorschrieb¹⁴⁴ – allerdings mit dem erklärten Ziel der politischen Instrumentalisierung von Musik als „Waffe im Klassenkampf“.¹⁴⁵

Ab Anfang der 1990-er Jahre setzte die Hirnforschung neue naturwissenschaftliche Akzente, die auch für die Musikpädagogik relevant waren. Es konnte neurophysiologisch nachgewiesen werden, dass eine gleichzeitige Mehrfachaktivierung von Neuronen einen stärkeren Effekt hinterließ als die Einfachreizung und dass es gerade musikalische Erfahrungen waren, die Kindern vieldimensionale Inputs bieten und ihre Sinne und Hirne materiell und strukturell aufbauen können, da an der Verarbeitung von Musik eine relativ hohe Anzahl von Regionen beider Hirnsphären beteiligt ist. Entscheidend für den Erfolg seien die frühkindlichen Jahre, denn in diesem Lebensalter fände der neuronale Aufbau des Kortex in seinen Grundstrukturen statt. Zur Umsetzung dieser wissenschaftlichen Erkenntnisse in die Praxis seien allerdings musikalisch und musikpädagogisch geschulte Fachkräfte in den Einrichtungen unerlässlich. Gleichwohl räumten VorschulexpertInnen ein, dass eine Musikerziehung in der Ausbildung der Fachkräfte wie auch in der Praxis der Kindertagesstätten gar nicht oder nur in schlechter Qualität zu finden sei. Als Minimalforderung für die Ausbildung von FrühpädagogInnen sei wenigstens der Erwerb der Fähigkeit notwendig, Lieder tonal, metrisch, rhythmisch und melodisch korrekt wiedergeben zu können und sich neue Lieder vom Notenbild her anzueignen. Besser noch wäre das Etablieren eines entsprechenden Faches in alle Ausbildungspläne der Frühpädagogik. Von einer musikalischen Kompetenz könne eigentlich nur dann gesprochen werden, wenn sie Grundzüge der Stimmbildung, die Beherrschung von

¹⁴³ Vgl. Bastian, Hans Günther (Hrsg.): Schulmusiklehrer und Laienmusik. Essen 1988, S. 28.

¹⁴⁴ Vgl. Regierung der DDR. Ministerium für Volksbildung: Lehrprogramme der Pädagogischen Schulen für Kindergärtnerinnen der Deutschen Demokratischen Republik. Berlin 1963.

¹⁴⁵ Vgl. Margot Honecker: Zu einigen Fragen der Bildungspolitik der Partei nach dem VIII. Parteitag der SED. Berlin 1972, S. 27.

Musik, Bewegung, Tanz und Musiktheater sowie ein elementares Instrumentalspiel beinhaltet. Angesichts der Tatsache, dass sich die Institutionen der frühen Kindheit als Bildungseinrichtungen etablieren wollten und dass Musik nachgewiesenermaßen solch stark persönlichkeitsbildende und entwicklungsfördernde Eigenschaften besitze, sei es erstaunlich, dass das Fach noch keinen festen Platz in der Frühpädagogik hat, kritisierte Stippler in ihrem 2011 veröffentlichten Fachbuch über die Aspekte und die Entwicklung der musikalischen Früherziehung im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts.¹⁴⁶ Meis, Professorin an der HS Niederrhein im Fachbereich Sozialwesen mit dem Schwerpunkt Kunst- und Kulturpädagogik, konstatierte in einem 2012 erschienenen Aufsatz, dass es bisher noch nicht gelungen sei, national oder gar international einheitliche Ziele, Verfahren und verbindliche Vorschriften für künstlerisch-ästhetische Tätigkeiten in der Sozialen Arbeit festzulegen.¹⁴⁷

Während das Sozialgesetzbuch den heutigen Förderauftrag der Kindertageseinrichtungen hinsichtlich einer sozialen, emotionalen, körperlichen und geistigen Entwicklung der Betreuten sehr weit fasst,¹⁴⁸ geht der Sächsische Bildungsplan für Kindertagesstätten konkret auf die geforderte musikalische Frühbildung ein. Er greift die wissenschaftlichen Erkenntnisse davon, dass Musik beide Gehirnhälften stimuliert und insbesondere das räumliche Denkvermögen aktiviert, auf und betont, dass es keine unmusikalischen Kinder gibt.

Den Kindereinrichtungen wird es zur Aufgabe gemacht, für ein frühes musikalisches Milieu im Tageslauf zu sorgen, mit den Kindern gemeinsam Lieder zu singen, aus einfachen Haushaltsgegenständen eigene Instrumente herzustellen und darauf zu spielen, zu improvisieren und Klanggeschichten zu erzählen. Alle Mädchen und Jungen sollen die Möglichkeit bekommen, sich mit verschiedenen Musikrichtungen auch aus anderen Kulturen auseinanderzusetzen – unabhängig vom sozialen Stand ihres Elternhauses. Sie sollen zum bewussten Musikhören angeregt werden und ihre eigene Musik erfinden und aufnehmen können. Das Spektrum selbsterzeugter Klänge soll von sanft und leise bis ohrenbetäubend laut möglich sein.¹⁴⁹

¹⁴⁶ Vgl. Stippler, Renate: Musikalische Früherziehung. S. 242 ff.

¹⁴⁷ Vgl. Meis, Mona Sabine: Allgemeine Grundlagen der künstlerisch-ästhetischen Praxis in der Sozialen Arbeit. In: Meis, Mona Sabine / Mies, Georg-Achim (Hrsg.): Künstlerisch-ästhetische Methoden in der Sozialen Arbeit. Stuttgart 2012, S. 59 f.

¹⁴⁸ Vgl. § 22 Abs. 3 Sozialgesetzbuch Achstes Buch – Kinder- und Jugendhilfe – v. 26.6.1990 i. d. F. v. 21.1.2015, BGBl. I, S. 10.

¹⁴⁹ Vgl. Der Sächsische Bildungsplan, S. 94 ff.

Der Nationale Kriterienkatalog für pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen geht gleichfalls auf das Erfordernis früher musikalischer Bildung ein. Er verlangt, die Gestaltung der Räume sowie die Tagesplanung so einzurichten, dass Kinder stets ohne eine besondere Erlaubnis oder Vorbereitung singen und tanzen können, sobald sie das Bedürfnis dazu haben. Die Zimmer sollten grundsätzlich so viel Platz bieten, dass sich Kinder darin frei zur Musik bewegen können. Ein zusätzlicher Raum soll den Kindern den Gebrauch von Schlag- und Klopfinstrumenten ermöglichen, ohne dass das übrige Tagesgeschehen davon wesentlich beeinträchtigt wird; ein ruhiger, abgegrenzter Bereich im Gruppenraum oder in angrenzenden Räumlichkeiten dagegen soll konzentriertes Musikhören erlauben. Von den Fachkräften wird erwartet, die Kinder zur Beschäftigung mit Liedern, Tänzen und verschiedenen anderen künstlerischen Techniken einzuladen und sich dabei mit ihren eigenen Fähigkeiten und Vorlieben in die pädagogische Arbeit einzubringen. Daneben sollen sie die Kinder künstlerische Ausdrucksformen auch frei umsetzen lassen und sich dann nur beobachtend verhalten und benötigte zusätzliche Materialien bereitstellen.¹⁵⁰ Auch diese Forderungen beziehen ausdrücklich alle Kinder, unabhängig von ihren familialen musikalischen Vorerfahrungen in die professionelle frühmusikalische Förderung in der Kindertagesstätte ein.

2.1.1.3 Die Vermittlung eines frühen Kunstverständnisses

Unter dem Begriff Museum verstand man um 1500 den Arbeitsort eines humanistisch gebildeten Universalgelehrten, der für seine Studien umfangreiche Sammlungen anlegte. Solche enthielten in der Regel gleichermaßen antike Skulpturen, Gemälde, Bücherschätze, mathematische Instrumente, oft auch historische Münzen. Im 17. und 18. Jahrhundert dagegen erfüllten bürgerliche Schausammlungen bereits vornehmlich repräsentative Zwecke, indem sie den Bekanntheitsgrad und die Reputation ihrer Besitzer vermehrten und diese in der Rolle gelehrter Sammler zeigten. Auch zu dieser Zeit waren die zur Schau gestellten Interessengebiete noch sehr weit: Die Sammlungen bestanden aus Architekturmodellen, Waffen, medizinischen Kuriositäten mit animalischen und vegetabilen Monstrositäten und anderen Raritäten. Ihre Besitzer waren vor allem Ärzte, Apotheker, Pfarrer und hochrangige Beamte – häufig Mitglieder von Akademien und wissenschaftlichen Gesellschaften.¹⁵¹

¹⁵⁰ Vgl. Dittrich, Irene / Grenner, Katja / Groot-Wilken, Bernd u. a.: Bildende Kunst, Musik, Tanz. In: Tietze, Wolfgang / Viernickel, Susanne (Hrsg.): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Berlin / Düsseldorf / Mannheim 2007, S. 174 ff.

¹⁵¹ Vgl. Valter, Claudia: Studien zu bürgerlichen Kunst- und Naturaliensammlungen des 17. und 18. Jahrhunderts in Deutschland. Aachen 1995, S. 30 ff.

Bürgerliche Kabinette dieser Art, so konnte Valter in ihren Studien zu bürgerlichen Kunst- und Naturaliensammlungen nachweisen, beanspruchten den gleichen Rang wie die fürstlichen Sammlungen und enthielten nicht minder kostbare Objekte.¹⁵² Der verständige und selbstverständliche Umgang mit Kunst, Büchern und historischen Objekten war von Anbeginn an ein Privileg der begüterten Schichten.

Dass die Bildende Kunst im 19. Jahrhundert entsprechend der gängigen Vorstellung davon, was eine gute Bildung ausmachen sollte, zum Kernbereich von Bildungsgütern gehörte, sei unbestritten, fasste Büttner zusammen. Ein wichtiger Verbindungspunkt zwischen Kunst und Bildung lag dabei im Vorfeld bürgerlicher Kunstauffassung: in dem Begriff des Geschmacks, der mit normativer Kraft ausgestattet war. Der ‚richtige Geschmack‘ stand für ein Gefühl von Ordnung und Schönheit und davon ausgehend für die ethischen Werte des Wahren und Guten sowie im Umkehrschluss gleichzeitig für einen Widerwillen gegen das Schlechte, Unordentliche und Hässliche. Die Bildung eines so verstandenen Geschmacks bekam einen zentralen Stellenwert im Gesamtkonzept der bürgerlichen Erziehung. Man versprach sich davon eine allmähliche Verfeinerung der eigenen Seelenkräfte¹⁵³ – ein für die Arbeiterschaft der wachsenden Industriestädte völlig undenkbarer Luxus. Auch die musikalische Bildung, in deren Besitz sich das Bürgertum des 19. Jahrhunderts sicher und bestätigt fühlte, war stark an den gesellschaftlich legitimen Geschmack gebunden. Ein neues musikalisches Werk, so Dahlhaus, konnte schon im Jahrhundert davor in nur geringem Maße von den Normen abweichen, an denen sich das Publikum orientierte, wollte es seinen Misserfolg nicht geradezu herausfordern.¹⁵⁴ Mit dieser gesellschaftlichen Konvention beugte insbesondere der nicht wirklich kunstverständige Teil des Bürgertums einem zu schnellen Verfall seines inkorporierten kulturellen Kapitals vor.

Auch für das letzte Jahrhundert des 20. Jahrtausend konstatierte Liebau, wer freiwillig Bildungs- oder Kulturveranstaltungen besucht, zeige damit, zu den Gebildeten zu gehören oder doch zumindest zu ihnen gehören zu wollen. Mit Bezug auf Bourdieu ließe sich hier ein Konglomerat aus kulturellen Präntionen und Statusinteressen vermuten, ein Kampf um die Zugehörigkeit zur Gruppe der legitimen Teilhaber einer legitimen Kultur. Für den Aufstieg

¹⁵² Vgl. ebd., S. 118.

¹⁵³ Vgl. Büttner, Frank: Bildungsideen und Bildende Kunst in Deutschland um 1800. In: Koselleck, Reinhart (Hrsg.): Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Stuttgart 1990, S. 259 ff.

¹⁵⁴ Vgl. Dahlhaus, Carl: Das deutsche Bildungsbürgertum und die Musik. In: Koselleck, Reinhart (Hrsg.): Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Stuttgart 1990, S. 220 ff.

müsse wenigstens ein Stück der verlangten Kultiviertheit erreicht werden – natürlich seien es nicht die Arbeiter, Rentner und Sozialhilfeempfänger, die in den Bussen zu angesagten Ausstellungen säßen.¹⁵⁵ Zur wirklichen Bildungsgesellschaft könne eine Gesellschaft jedoch erst dann werden, wenn sie allen Menschen die Möglichkeit gibt, ihre Lebensformen im Sinne der Menschenwürde zu kultivieren, schrieb Liebau in einem 1992 veröffentlichten Fachbuch. Pädagogik könne nur dann zu sich selbst finden, wenn sie gegen die Ungerechtigkeit vorgehe, die mit einem Ausschluss bestimmter Sozialschichten von der Kunst verbunden ist.¹⁵⁶

Darauf, dass kulturelle Bildung bereits in den frühen Lebensjahren als persönlichkeitsformende Kraft wirkt und die Entwicklung einer umfangreichen Lebenskompetenz fördert, wiesen Bockhorst und Stehen in „Bildungschancen von Anfang an“ hin.¹⁵⁷ Fuchs forderte in den im Jahr 2000 erschienenen Beiträgen zur Theorie und Geschichte der kulturellen Bildung, eine solche müsse stets als integraler Bestandteil eines umfassenden und zeitgemäßen Bildungskonzepts verstanden werden. Die frühe Beschäftigung mit den Künsten sei als unverzichtbares Element von Bildung zu akzeptieren. Aus diesem Grund stehe Bildungspolitik auf allen Ebenen in der Verantwortung, geeignete Unterstützungssysteme für individuelle Bildungsprozesse zu schaffen und auf diese Weise eine grundsätzliche Chancengleichheit im Zugang zu solchen Bildungsangeboten abzusichern.¹⁵⁸ Kultur, so kritisierte der Autor an anderer Stelle, sei nach wie vor ein Mittel der Unterscheidung von Menschen. Für die Kulturmacht Kunst gälte dies sogar in besonderer Weise. Ziel müsse es sein, kulturelle Bildung für alle umzusetzen – doch in der deutschen Jugend- und Kulturpolitik seien die Forschungsergebnisse Bourdieus noch immer nicht zur Kenntnis genommen worden. Im Grundsatz sei es durchaus möglich, unter Einsatz entsprechender pädagogischer Strategien jede Zielgruppe mit jedem Angebot zu erreichen. Bei benachteiligten Gruppen könne die Lösungsmöglichkeit darin bestehen, mit niederschweligen Offerten zu beginnen. Träger wie Fachkräfte seien in der Verpflichtung, sich noch stärker als bisher gegen mögliche Ausschlüsse benachteiligter Bevölkerungsgruppen zu engagieren.¹⁵⁹

¹⁵⁵ Vgl. Liebau, Eckart: Die Kultivierung des Alltags. Weinheim / München 1992, S. 41 ff.

¹⁵⁶ Vgl. Liebau, Eckart: Die Kultivierung des Alltags, S. 199 ff.

¹⁵⁷ Vgl. Bockhorst, Hildegard / Stehen, Wolfgang: Kinder brauchen Spiel und Kunst. In: Bockhorst, Hildegard (Hrsg.): Kinder brauchen Spiel & Kunst. München 2006, S. 5.

¹⁵⁸ Vgl. Fuchs, Max: Bildung, Kunst, Gesellschaft. Remscheid 2000, S. 103 ff.

¹⁵⁹ Vgl. Fuchs, Max: Kulturelle Bildung. Grundlagen – Praxis – Politik. München 2008, S. 228 ff.

Die kulturelle Förderung von Kindern aus sozialen Kontexten, welche durch eine völlig andersgeartete Lebenskultur geprägt sind, scheint besonders schwierig zu sein, merkte Braun in einem 2006 veröffentlichten Artikel an. Zwar verspräche die frühe kulturelle Bildung gerade Kindern aus nicht-mittelständischen Familien gute Startbedingungen, der Zugang zu kulturpädagogischen Angeboten sei für Elternhäuser aus benachteiligten Lebensverhältnissen allerdings selten selbstverständlich. Häufig stünden sie diesen sogar abweisend gegenüber.¹⁶⁰

Die Entscheidung über die Nutzung zusätzlicher Bildungsangebote obläge den Eltern, konstatierte die Autorengruppe der Bildungsberichterstattung „Bildung in Deutschland 2014“. Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern nahmen der Studie nach bis zu ihrer Einschulung nur zu einem Anteil von 8 Prozent an Offerten der Musikschulen teil, solche aus mittleren sozialen Verhältnissen zu 26 Prozent. Dagegen nutzten 43 Prozent aller Kinder aus sozial abgesicherten Lebenskontexten eine solche frühmusikalische Förderung. Diese hohe soziale Selektivität werfe die Frage auf, welche Hemmnisse den Kindern bereits in ihrer frühen Kindheit eine Herausbildung zusätzlicher Interessen und damit verbunden eine spätere soziale Teilhabe verwehren.¹⁶¹

Die AutorInnen des Dresdner Bildungsberichtes aus dem gleichen Jahr kommen zu ähnlichen Ergebnissen. Während fast drei Viertel der Befragten mit allgemeiner Hochschulreife in der Untersuchung angaben, zumindest gelegentlich Theatervorstellungen zu besuchen, bejahte dies nur etwa ein Drittel derer mit einem Hauptschulabschluss. 63 Prozent der Arbeitslosen gingen niemals ins Theater. Auch aufgeschlüsselt auf die Sozialräume Dresdens musste festgestellt werden, dass der Anteil derjenigen, die kulturelle Einrichtungen besuchen, mit steigenden sozialen Problemlagen der Stadtviertel sinkt. Dieses Phänomen betrifft nicht nur Veranstaltungen des Theaters, der Oper und der Philharmonie, sondern auch Angebote der Bildenden Kunst. 45 Prozent der EinwohnerInnen sozial abgesicherter Stadträume besuchten mehrmals im Jahr Museen und Galerien, dagegen sagte fast ein Fünftel der Arbeitslosen aus, nie in dergleichen Institutionen zu sein.

¹⁶⁰ Vgl. Braun, Elisabeth: „Im Biotop der Familie ...“ In: Bockhorst, Hildegard (Hrsg.): Kinder brauchen Spiel & Kunst. München 2006, S. 57 ff.

¹⁶¹ Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.): Bildung in Deutschland 2014. Bielefeld 2014, S. 48 ff.

Mit einem höheren allgemeinbildenden Schulabschluss korrelierte gleichfalls die Bedeutung der Bibliotheken für die Befragten: Für 53 Prozent der DresdnerInnen, die über ein Abitur verfügen, waren Bibliotheken wichtig oder sehr wichtig. Eine solche Aussage traf nur ein Drittel der Befragten ohne Abschluss.¹⁶²

Schon im Herbst 2005 verabschiedete die 33. UNESCO-Generalkonferenz einen Völkerrechtsvertrag, der die Vertragsparteien in Artikel 10 dazu verpflichtet, durch Bildungsprogramme das Bewusstsein der Öffentlichkeit für die Bedeutung des Schutzes der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen zu stärken und zu fördern. Kunst und Kultur seien wesentlich für das Gespräch einer Gesellschaft mit sich selbst in Hinblick auf ihre Geschichte, Gegenwart und Zukunft, betonte der Präsident der Deutschen UNESCO-Kommission Hirche in seinem Vorwort. Es gehe nicht um einen Bestandsschutz für gewachsene Strukturen, sondern um das Prinzip der öffentlichen Verantwortung für die Schaffung von Wahlmöglichkeiten, die die menschlichen Fähigkeiten und Werte bereichern können. Dazu sei ein ausgewogenes Zusammenwirken von Staat, Wirtschaft und Zivilgesellschaft nötig.¹⁶³

In Umsetzung dieser internationalen Vereinbarung und beziehend auf das Selbstverständnis Dresdens als eine Stadt der Künste und Kultur beschloss der Dresdner Stadtrat Anfang 2008 einen Kulturentwicklungsplan, der kulturelle Bildung zu einem Schwerpunkt künftigen politischen Handelns erklärte.¹⁶⁴ Das Papier war zuvor in einem monatelangen Prozess aufwendig in verschiedenen Arbeitsgruppen, Gremien, öffentlichen Foren und Workshops mit Fachleuten aus Wirtschaft, Wissenschaft und Kultur beraten und schließlich durch eine prominent besetzte Steuerungsgruppe erstellt worden.¹⁶⁵ Es konnte sich darum auf eine hohe Legitimation berufen. Erst wenn die Stadt verstanden haben wird, heißt es im Entwicklungsplan, dass sie wirklich ein „kulturelles Kapital“ besitzt, mit dem sie wuchern kann, könne sie dies zu einer Kraftquelle für die Zukunft ausbauen. Ziel müsse es wieder werden, einen möglichst großen und wachsenden Teil der Dresdner Bevölkerung von klein auf auch an eine höhere kulturelle und ästhetische Bildung heranzuführen.¹⁶⁶ Kunst und

¹⁶² Vgl. Jahn, Antje / Schimkowiak, Nicole / Kehler, Holger: Dresdner Bildungsbericht 2014, Dresden 2014, S. 155.

¹⁶³ Vgl. Deutsche UNESCO-Kommission e. V. (Hrsg.): Übereinkommen über den Schutz und die Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen. Bonn 2006.

¹⁶⁴ Vgl. Beschluss-Nr. V2046-SR62-08. Dresdner Amtsblatt Nr. 6 / 2008 v. 7.2.2008.

¹⁶⁵ Vgl. Landeshauptstadt Dresden. Amt für Kultur und Denkmalschutz: Prozessdarstellung. Dresden 2007, S. 2 ff.

¹⁶⁶ Vgl. Landeshauptstadt Dresden. Amt für Kultur und Denkmalschutz: Kulturentwicklungsplan der Landeshauptstadt Dresden. Dresden 2007, S. 13 ff.

Kultur trainierten die Befähigung zu Schlüsselqualifikationen wie einem komplexen Denken und zu Kreativität. Für die Umsetzung kultureller Bildung seien insbesondere Einrichtungen der Elementarerziehung – die Kindertagesstätten – sowie die kommunal und staatlich getragenen bzw. geförderten Kultureinrichtungen wie Museen, Theater, Orchester, Bibliotheken und Musikschulen von Bedeutung. Die Städtischen Bibliotheken wurden zum festen Kooperationspartner von Kindergärten erklärt, sie sollten spezielle Führungen, Lesestunden, Projekte und Fortbildungsangebote für diesen Altersbereich etablieren. Auch das Dresdner Kinder- und Jugendtheater wurde beauftragt, über die Teilnahme am Modellprojekt „Theater von Anfang an“ in Zusammenarbeit mit dem Eigenbetrieb Kindertagesstätten Dresden die schon sehr frühe kulturelle Bildung zu befördern.¹⁶⁷

Gemeinsam entwickelt wurde darauf aufbauend das Projekt „KubBiK – kulturelle Bildung in Kindertageseinrichtungen“. Wie kaum ein anderer Lernbereich fördere kulturelle Bildung bereits bei Kleinkindern die Entwicklung ihrer Persönlichkeit und ihre schöpferische Begabung sowohl im intellektuellen als auch im emotionalen Bereich, war sich das Amt für Kultur und Denkmalschutz in seiner Programmdarstellung sicher. Zur Umsetzung seien allerdings ein noch höherer Grad von Vernetzung der Anbieter sowie interdisziplinäre Fortbildungen von frühpädagogischen Fachkräften und Kunstschaffenden notwendig. Das vom Sächsischen Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst geförderte Modellprojekt unterstütze praktische Partnerschaften „auf Augenhöhe“ zwischen Dresdner Kultureinrichtungen und Kindertagesstätten und wolle Einfluss nehmen auf ein gemeinsam erarbeitetes Bildungsverständnis dieser Partner, um somit die Qualität kultureller Bildung nachhaltig zu verbessern.¹⁶⁸ Auch der Eigenbetrieb Kindertageseinrichtungen wies „KuBiK“ als ein gelungenes Beispiel für eine ämterübergreifende Zusammenarbeit aus. Die Kultureinrichtungen lernten darüber die Kulturinstitutionen der Stadt besser kennen und könnten Kooperationen mit ihnen eingehen; die Kultureinrichtungen dagegen erführen etwas über die tatsächlichen Bedarfe der Tagesstätten und könnten ihre Angebote dementsprechend konzeptionell anpassen. Das Programm mit einer Anschubfinanzierung von zwei Jahren ermögliche einen intensiven interdisziplinären Fachaustausch.¹⁶⁹

¹⁶⁷ Vgl. Landeshauptstadt Dresden: Kulturentwicklungsplan, S. 63 ff.

¹⁶⁸ Vgl. Landeshauptstadt Dresden. Amt für Kultur und Denkmalschutz: KubBiK – kulturelle Bildung in Kindertageseinrichtungen. Dresden 2011, S. 2 ff.

¹⁶⁹ Vgl. Landeshauptstadt Dresden. Eigenbetrieb Kindertageseinrichtungen: Fachplan Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege 2015 / 16. Teil A. Dresden 2014, S. 37.

Begleitend zum Programm diskutierte der Fachtag „Frühkindliche kulturelle Bildung als Entwicklungschance“ im November 2011 den Bildungsbegriff in der frühkindlichen kulturellen Bildung in Gesprächsforen mit Beteiligten aus Kultureinrichtungen und Kindertagesstätten.¹⁷⁰

Auch der Dresdner Bibliotheksentwicklungsplan geht offensiv mit den vom Stadtrat gestellten Forderungen um. Jede Kindertagesstätte wurde einer möglichst gut erreichbaren Einrichtung der Städtischen Bibliotheken Dresden zugeordnet und in eine systematische Kontakt- und Programmarbeit eingebunden. Mit einem Erfassungsgrad von über 90 Prozent bot man den Tagesstätten dort jährlich mindestens eine vorschulorientierte Veranstaltung. Vorreiter war das Projekt „Lesestark!“, für das besondere altersspezifische Inhalte und Methoden entwickelt und erfolgreich erprobt worden waren. Dazu kamen Gruppenbesuche in der Bibliothek, Vorlesestunden, thematische Veranstaltungsreihen, der Verleih von Medienkisten und die jährlich stattfindenden Lesefeste. In diesen Veranstaltungen erhielten die Kinder flächendeckend ihren ersten eigenen Bibliotheksausweis und ein Bilderbuch, das eigens dafür entwickelt wurde, Familien aller Sozialschichten für die Förderung der kulturellen Bildung ihrer Kinder zu gewinnen.¹⁷¹

Kritisierte Meinel kurz nach der politischen Wende noch, im Bereich der ästhetischen Bildung und Erziehung existierten in Ostdeutschland entweder starre Programmatiken mit fest definierten Aufgabenstellungen und vorgedachtem Ergebnis oder aber völlig ungesteuerte Prozesse, die in Beliebigkeit ausuferten,¹⁷² so wurde mit den beschriebenen Programmen sicher ein guter Mittelweg gefunden, der Dresdner Kindertagesstätten in der Umsetzung der Forderung des Sächsischen Bildungsplanes unterstützt, Theater- und Museumsbesuche ebenso in ihre tägliche pädagogische Arbeit einzubeziehen wie den gemeinsamen Gang in die Bibliothek.¹⁷³

¹⁷⁰ Vgl. Landeshauptstadt Dresden. Amt für Kultur und Denkmalschutz: Rundmail v. 15.9.2011.

¹⁷¹ Vgl. Landeshauptstadt Dresden. Amt für Kultur- und Denkmalschutz: Bibliotheksentwicklungsplan 2014-2017, S. 31 f.

¹⁷² Vgl. Meinel, Roland: Kulturpädagogik in den neuen Ländern. In: Bundesvereinigung kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V.: Woher – Wohin? Remscheid 1993, S. 279.

¹⁷³ Vgl. Der Sächsische Bildungsplan, S. 70.

2.1.2 Verbesserte Chancen auf inkorporiertes soziales Kapital

2.1.2.1 Förderung von Gendergerechtigkeit

Der in Verbindung mit der Entstehung des Privateigentums einhergegangene Umsturz des Mutterrechts sei als eine weltgeschichtliche Niederlage des weiblichen Geschlechts zu sehen, schrieb Engels in seinem Aufsatz über den Ursprung der Familie, des Privateigentums und des Staates.¹⁷⁴ Wenngleich diese These vom Matriarchat heute nicht mehr dem Stand der ethnologischen Forschung entspricht: um ein gleichwürdiges Geschlechterverhältnis musste lange gerungen werden. Ausschließlich kampflos gaben sich die Frauen diesem Schicksal allerdings auch in der Vergangenheit nicht hin. Im Jahr 1600 publizierte Marinella in Venedig eine Frauenverteidigungsschrift, in der sie den Bibelmythos von der Erschaffung Evas umdeutete. Schon in Anbetracht des verwendeten Materials sei doch nachvollziehbar, dass die Frau hervorragender sei als der Mann, provozierte sie, denn diese sei aus der Rippe des Mannes geschaffen worden, der Mann selbst nur aus Lehm und Erde. Man könne sagen, der Mann sei von der göttlichen Güte extra dafür hervorgebracht worden, aus seinem Körper die Frau zu schaffen, da Gott für den Adel dieses Geschlechts einen würdigeren Stoff suchte.¹⁷⁵

Die Argumente, welche Historiker, Rechtsgelehrte, Dichter und Philosophen gegen die Gleichwertigkeit beider Geschlechter vorbrächten, so argumentierte ein halbes Jahrhundert später Poulain de la Barre, seien allesamt unlogisch und unbrauchbar. Vor allem die unterschiedliche Sozialisation machte er für die differenten Lebenslagen der Geschlechter verantwortlich. Es sei das übermächtige Beispiel von Vater und Mutter und das blinde Vertrauen der Heranwachsenden, mit denen sie den Sitten und Beispielen ihrer älteren Mitmenschen folgten. Die immer fortdauernden Vorstellungen von geschlechtsbezogener Wahrheit, Tugend, Gerechtigkeit und Anständigkeit beruhten nur auf dem noch unangefochtenen Grundprinzip der Glaubwürdigkeit der Eltern und Erzieher.¹⁷⁶

Ende des 18. Jahrhunderts begannen die Frauen, ausgehend von der Parole der französischen Revolution, ihrerseits ebenfalls Freiheit und Gleichheit einzufordern. Etwa ein Jahrhundert

¹⁷⁴ Vgl. Engels, Friedrich: Der Ursprung der Familie, des Privateigentums und des Staats. Stuttgart 1886, S. 32.

¹⁷⁵ Vgl. Hierdeis, Irmgard: Zur Modernität eines Vergessenen. In: Hierdeis Irmgard (Hrsg.): "Die Gleichheit der Geschlechter" und "Die Erziehung der Frauen" bei Poullain de LaBarre (1647-1723). Frankfurt a. M. 1993, S. 16.

¹⁷⁶ Vgl. de la Barre, François Poulain: Die Gleichheit der zwei Geschlechter. In: Hierdeis Irmgard (Hrsg.), S. 115.

später setzte sich Henriette Goldschmidt mit Erfolg für die höhere Bildung von Frauen ein.¹⁷⁷ Otto-Peters forderte ihr Recht auf Erwerbsarbeit¹⁷⁸ und politische Kämpferinnen wie Luxemburg kämpften für das Frauenwahlrecht.¹⁷⁹

Das offizielle pädagogische Bild von einem angemessenen weiblichen Verhalten änderte sich dabei jedoch noch kaum, selbst nicht zu Kriegszeiten, in denen den Frauen aufgrund des herrschenden Männermangels plötzlich mancherlei ‚Männerfähigkeiten‘ zugetraut wurden. Ihm gefiele das Benehmen vieler Mädchen in den Oberklassen nicht, kritisierte der Verfasser des Jahresberichtes der 2. Volksschule Dresden zu Beginn des sogenannten Preußisch-Deutschen Krieges 1866. Ihnen fehle das zarte, mädchenhafte Betragen.¹⁸⁰ Die Erziehungsratgeber und pädagogischen Jugendbücher um 1900 propagierten weiterhin die weibliche Heldenfigur, die sich fatalistisch und geduldig in ihr Schicksal als liebende Gattin und gute Mutter fügt, den Krieg als unabänderlichen Bestandteil ihres Lebens bejaht und die Kriegslust als natürlichen männlichen Trieb schon bei kleinen Jungen eher bewundert und fördert.¹⁸¹ Dass die kleinen Mädchen im nationalsozialistischen Kindergarten ihre gleichaltrigen männlichen Spielgenossen zu bedienen hatten, schien dem Autor eines einschlägigen Fachbuches völlig selbstverständlich. „Tante, was jetzt?“, fragten die Vorschulmädchen, wenn sie die Baukästen der Jungen fertig aufgeräumt, die Pflege der Blumen erledigt, die Hilfsdienste der Hausarbeit abgeleistet hatten und keine Unterstützungsleistungen bei der Pflege der jüngeren Kinder mehr vonnöten waren.¹⁸² Die Rollenverteilung war so klar wie der damit verbundene Erziehungsauftrag zu einer, dem Mann nicht widersprechenden deutschen Mutter und Hausfrau.

Im Zuge der Studentenbewegung Anfang der 1970-er Jahre wurden die Prinzipien von Frauenforschung, wie Parteilichkeit und Betroffenheit, zum ersten Mal auch auf die pädagogische Arbeit mit Mädchen übertragen. Erklärtes Ziel war die Abschaffung des Patriarchats, so Kunert-Zier. Insofern wurde Mädchenarbeit hier in erster Linie als politische, nicht als pädagogische Arbeit begriffen. Indem die Grenzen zwischen den Mädchen und den erwachsenen Pädagoginnen in einer gemeinsamen Frauensolidarität aufgehen sollten, fand

¹⁷⁷ Vgl. Goldschmidt, Henriette: Vom Kindergarten zur Hochschule für Frauen. Leipzig 1911.

¹⁷⁸ Vgl. Otto-Peters, Louise: Das Recht der Frauen auf Erwerb. Leipzig 1997, zuerst erschienen 1866.

¹⁷⁹ Vgl. Luxemburg, Rosa: Frauenwahlrecht und Klassenkampf. In: Frauenwahlrecht. Stuttgart 1912.

¹⁸⁰ Vgl. 2. Volksschule (Hrsg.): 100 Jahre 2. Volksschule 1838-1938. Dresden 1938, S. 9.

¹⁸¹ Vgl. Brandes, Helga: Politische Mythen und Symbole im Mädchenbuch der Gründerzeit. Oldenburg 1993, S. 14 f.

¹⁸² Vgl. Benzing, Richard: Grundlagen der körperlichen und geistigen Erziehung des Kleinkindes im nationalsozialistischen Kindergarten. Berlin 1942, S. 41.

eine Abkehr von Professionalität statt, die durch Identifikationsprozesse ersetzt werden sollte. Die formulierten hohen Ansprüche konnten jedoch, wie die Autorin später reflektierte, letztlich nicht eingehalten werden, was für schmerzvolle Einsichten und infolgedessen für neue Gewichtungen in der pädagogischen Arbeit sorgte.¹⁸³ Für eine erfolgreiche Genderarbeit musste man nach anderen Methoden suchen.

Claußen vertrat in einem 1977 erschienenen Werk die Meinung, die Einsicht in die unveränderliche Tatsache der Penislosigkeit bewirke in den kleinen Mädchen in der Regel das Gefühl einer Unterlegenheit, das sich leicht zu einer generellen Minderbewertung des weiblichen Geschlechts – also auch der eigenen Mutter – ausweite. Gegenüber dem zeitgenössischen Trend, die Geschlechtlichkeit durch entsprechende Geschlechtserziehung gewaltsam zu simplifizieren und gerade dadurch die Gefährdung des Menschen unübersehbar zu vergrößern, müsse gefordert werden, Geschlechtserziehung so komplex zu entwerfen, wie die Situation der Geschlechtlichkeit selbst eben sei. Eine solche Komplexität allerdings, so der Autor, verbiete eine Antihaltung der Pädagogik, die konservative Ideen ausschließt. Jegliche Präjudizierungen im Kindergarten seien zu vermeiden, auch solche, die das soziale Repertoire und seine inhaltliche Ausgestaltung positiv vorzubestimmen versuchten.¹⁸⁴

Forschungsergebnisse wiesen darauf hin, dass Geschlechtsrollenstereotypen insbesondere im Vorschulalter ausgeprägt werden, so Preissing et al. in dem 1985 veröffentlichten „Mädchen in Erziehungseinrichtungen: Erziehung zur Unauffälligkeit“. Die Rigidität der so erworbenen Rollenvorstellungen beruhe weniger auf eigenen Erfahrungen der jungen Kinder, sie würden vor allem durch die subtilen Erwartungshaltungen und Reaktionen der erwachsenen Bezugspersonen sowie durch die Medien und andere Umwelteinflüsse hervorgerufen. Die Autorinnen forderten eine Einmischung der Erzieherinnen in Rollenspiele, wenn Mädchen dort gegenüber den Jungen untergeordnete Rollen einnehmen, wie dies in Spielen mit „Arzt und Krankenschwester“ oder „Chef und Sekretärin“ der Fall sei. Sie dürften keine Spielbedingungen zulassen, die weibliche Unterwerfung reproduzierten oder unreflektiert männliche Normen zum Maßstab für die Beurteilung von Verhaltensweisen und Fähigkeiten machten. Erlebten Mädchen ihre eigene geschlechtliche Identität als minderwertig, so hätte dies weitreichende Konsequenzen. Die vom Forschungsteam aufgestellte Hypothese, dass sich Erzieherinnen unbewusst zu Mädchen anders verhalten als zu Jungen und dass dieses

¹⁸³ Vgl. Kunert-Zier, Margitta: Erziehung der Geschlechter. Wiesbaden 2005, S. 22 ff.

¹⁸⁴ Vgl. Claußen, Bernhard: Emanzipatorische Erziehung und Geschlechtsrollenerwerb im Kindesalter. Frankfurt a. M. / Bern / Las Vegas 1977, S. 97 ff.

sich alltäglich wiederholende Verhalten der weiblichen Fachkräfte entscheidender für die Ausprägung geschlechtsspezifischer Differenzierung sei als bewusst geplante pädagogische Gleichstellungsaktionen, bestätigte sich in der Erhebung. Die Elementarpädagoginnen, so ergab die Studie, lehnten bei den kleinen Jungen vor allem solche Eigenschaften ab, bei denen sie für sich selbst Mankos ausmachten, wie Aggressivität, Selbstbehauptung und Durchsetzungsbestrebungen, und sie bewerteten Verhaltensweisen von Mädchen vor allem in den Bereichen als besonders positiv, in denen sie ihre eigenen Stärken sahen, beispielsweise in Hilfsbereitschaft, Rücksichtnahme und Emotionalität. Insbesondere dort, wo es um die Sicherung eines reibungslosen Tagesablaufes ging, zeigten die weiblichen Fachkräfte gerade den Mädchen gegenüber ein direktes oder indirektes moralisch-apellatives Verhalten. Erzieherinnen, so das Fazit der Forschergruppe, würden weder durch ihre eigene Sozialisation noch durch ihre Ausbildung, noch in ihrer beruflichen Funktion dazu angeregt oder befähigt, sich mit ihrer eigenen verinnerlichten Geschlechtersicht auseinanderzusetzen. Es brauche dringend Fortbildungen dazu sowie ausreichend zeitliche Ressourcen für teaminterne Reflexionen.¹⁸⁵

Pfeiffers Studien bestätigten die Geschlechtsspezifik gesellschaftlicher Normen und Wertvorstellungen, wonach Männlichkeit mit Durchsetzungsfähigkeit und nötigenfalls auch mit Gewalt verbunden ist. Die elterliche Ablehnung von Gewalthandlungen sei Mädchen gegenüber deutlich ausgeprägter und die Fähigkeiten männlicher Jugendlicher zu konstruktiver Konfliktregulierung dementsprechend geringer entwickelt.¹⁸⁶ Auch in den 2003 durch Rendtorff veröffentlichten Untersuchungen fanden ProbandInnen ein fremdes Baby tendenziell zart, niedlich und ängstlich, wenn es ihnen als Mädchen vorgestellt wurde, dagegen aktiv, neugierig und kräftig, wenn sie meinten, es handle sich um einen Jungen. Kleine Mädchen würden als verletzlich wahrgenommen, kleine Jungen in der gesellschaftlich-geschlechtstypischen Wahrnehmung dagegen in ihrer Unabhängigkeit und Stärke überschätzt. Diese unbewusste Verpflichtung der männlichen Kinder auf eine aktive, tendenziell überlegene Position verstärke ihre Tendenz, Angewiesenheit als unmännlich aufzufassen und sich ihre Wünsche nach Anlehnung und Schutz selbst zu versagen. In der pädagogischen

¹⁸⁵ Vgl. Preissing, Christa / Netzeband, Gisela / Wiegmann, Ursula u. a.: Mädchen in Erziehungseinrichtungen: Erziehung zur Unauffälligkeit. Opladen 1985, S. 27 ff.

¹⁸⁶ Vgl. Pfeiffer, Christian: Ausgrenzung, Gewalt und Kriminalität im Leben junger Menschen. Hannover 1998, S. 104.

Praxis würden nach wie vor Mädchen kurz vor dem Aufräumen zum Spielen in die Bauecke geschickt, weil sie leichter dazu zu bewegen seien, dort wieder Ordnung zu schaffen.¹⁸⁷

Diese – heute wohl eher unbewusst als pädagogisch intendiert – anerzogenen Geschlechterstereotypen scheinen erstmals in der Geschichte nun allerdings die Jungen stärker zu benachteiligen als die Mädchen. Mädchen hätten die Jungen in ihren Schulleistungen überholt, sie sind an den Gymnasien ebenso überrepräsentiert wie die Jungen an den Haupt- und Sonderschulen. Dennoch könnten sie ihre guten Schulleistungen häufig noch nicht in ein entsprechendes Selbstkonzept übernehmen und besäßen oft weniger Selbstvertrauen in ihre Fähigkeiten, als es ihren tatsächlichen Leistungen entspräche. Obgleich die Tatsachen der biologischen Entwicklung dagegen sprächen, seien noch immer viele Kinder der Ansicht, Mädchen seien schwächer als Jungen und könnten sich deshalb nicht so gut wehren wie diese. Rohrman zitierte eine Kollegin mit der Bemerkung, früher hätte man den Mädchen und Jungen geschlechtstypisches Verhalten anerzogen – jetzt benähmen sie sich so, ohne dass sie dahingehend erzogen wurden. Aktuell sei die Frage, so der Autor, in welchem Ausmaß Verhalten durch erbliche Anlagen oder durch die Umwelt determiniert wird, wieder ein umstrittenes Thema – mit einer Tendenz zu biologischen Verhaltenserklärungen. In den aktuellen Bildungsplänen erschienen Jungen und Mädchen als Wesen, die gleiche Erfahrungen machten und die gleiche Entwicklungsmöglichkeiten brauchten. Wenn die Forderung nach einer Chancengleichheit jedoch ernst gemeint sei, müssten geschlechtsbezogene Aspekte in der Pädagogik stets mitbedacht werden, denn Kinder seien nicht einfach Kinder, sondern Jungen oder Mädchen.¹⁸⁸

Für eine Systematisierung von Genderwissen erweise sich die Trennung von wissenschaftlicher Disziplin und Profession als hilfreich. Diese Trennung müsste zur Konzept- und Methodenentwicklung allerdings wieder überwunden werden. Wollten pädagogische Konzepte benachteiligende Geschlechterverhältnisse ändern, so müssten sie sowohl auf theoretische Erklärungs- und Handlungsansätze als auch auf institutionelle Ressourcen, Methoden und Strategien zurückgreifen, forderte Lenz in dem 2003 erschienenen „Frühe Kindheit und Geschlechterverhältnisse“.¹⁸⁹

¹⁸⁷ Vgl. Rendtorff, Barbara: Frühe Kindheit und Geschlecht. In: Beinzger, Dagmar / Diehm, Isabell: Frühe Kindheit und Geschlechterverhältnisse. Frankfurt a. M. 2003, S. 138 ff.

¹⁸⁸ Vgl. Rohrman, Tim: Lernen Jungen ander(e)s als Mädchen? In: Neider, Andreas (Hrsg.): Brauchen Jungen eine andere Erziehung als Mädchen? Stuttgart 2007, S. 13 ff.

¹⁸⁹ Vgl. Lenz, Gabi: Genderperspektiven – eine Notwendigkeit in der Sozialen Arbeit. In: Beinzger, Dagmar / Diehm, Isabell: Frühe Kindheit und Geschlechterverhältnisse. Frankfurt a. M. 2003, S. 67.

Möglicherweise sind es aktuell vor allem die männlichen Autoren der einschlägigen Fachliteratur, die ein Recht auch auf geschlechtsstereotypisches Verhalten von Kindern einfordern. Geschlechter müssten sich unterscheiden, warnte Neutzling. Nur dort, wo es einen Unterschied gibt, könne es auch Identität geben. Zum Ende der Kindergartenzeit – wie in der Pubertät – ließe sich dieses Phänomen am besten beobachten. In ihrem Bedürfnis danach, sich eindeutig als Angehörige ihres Geschlechtes auszuweisen, überzeichneten beide Seiten das Männliche bzw. Weibliche und trachteten danach, als Sandkastenrocker oder als rosa Prinzessin die Geschlechterrollenklischees möglichst vollständig auszufüllen, um dazugehören zu können.¹⁹⁰ Preuss-Lausitz teilte diese Sicht. Gerade angesichts der hohen Pluralisierung wollten sich auch der bastelbiografisch postmoderne Junge und das bastelbiografisch postmoderne Mädchen wenigstens ihrer geschlechtlichen Identität sicher sein und diese Suche nach einer Geschlechteridentität dürfe man nicht für irrelevant oder gar für reaktionär erklären.¹⁹¹

Wenngleich Beinzger den Verdacht äußerte, die Beobachtung der Geschlechterverhältnisse in der Erziehung gerate nur immer dann in den öffentlichen Fokus, wenn frühkindliche Erziehung aufgrund von gesellschaftspolitischen Programmen Konjunktur habe,¹⁹² ist die Forderung zur Gleichstellung der Geschlechter politisch längst untersetzt worden. Das 1979 von der UN-Generalversammlung beschlossene und 1996 von der Bundesversammlung anerkannte Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau zeigt sich überzeugt, dass die größtmögliche und gleichberechtigte Mitwirkung von Frauen in allen Lebensbereichen die Voraussetzung für die vollständige Entwicklung eines Landes, für das Wohlergehen der Welt und für die Sache des Friedens ist. Die Vertragsstaaten verpflichteten sich darin, den Grundsatz der Gleichberechtigung von Mann und Frau in ihre Rechtsvorschriften aufzunehmen und – nötigenfalls auch unter Einsatz von Sanktionen – für dessen tatsächliche Umsetzung zu sorgen.¹⁹³ Das Übereinkommen über die Rechte des Kindes bestärkt das Diskriminierungsverbot aufgrund von Geschlecht noch einmal explizit für alle

¹⁹⁰ Vgl. Neutzling, Rainer: Jungen und die Inszenierung von Männlichkeit. In: AGJF Sachsen e. V.: CORAX Magazin für Kinder- und Jugendarbeit in Sachsen. 4 / 2012., Chemnitz 2012, S. 40.

¹⁹¹ Vgl. Preuss-Lausitz, Ulf: Der hilflose Umgang mit Jungen in Schule und Pädagogik. In: Hurrelmann, Klaus: Jungen als Bildungsverlierer. Brauchen wir eine Männerquote in Kitas und Schulen? Weinheim / Basel 2012, S. 37.

¹⁹² Vgl. Beinzger, Dagmar: Einleitung. In: Diehm, Isabell: Frühe Kindheit und Geschlechterverhältnisse. Frankfurt a. M. 2003, S. 9.

¹⁹³ Vgl. Art. 2 Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau.

der Hoheitsgewalt der Vertragsstaaten unterstehenden Minderjährigen¹⁹⁴ – also nicht nur für ihre Staatsangehörigen. Diesen Ansatz nahm die Bundesrepublik Deutschland in ihr Grundgesetz auf. Niemand darf wegen seines Geschlechtes benachteiligt oder bevorzugt werden. Der Staat verpflichtet sich, auf die Beseitigung diesbezüglich noch bestehender Nachteile hinzuwirken.¹⁹⁵

Während die Sozialgesetzgebung für die Kinder- und Jugendhilfe den Gedanken an eine gleichwertige Förderung beider Geschlechter nur implizit im Recht eines jeden jungen Menschen auf Förderung seiner Entwicklung und Erziehung aufgreift,¹⁹⁶ schreibt das Sächsische Kitagesetz ausdrücklich vor, Mädchen und Jungen in ihren individuellen Wesens- und Interessenlagen wahrzunehmen und diese angemessen zu berücksichtigen, um Benachteiligungen entgegenzuwirken und Chancengleichheit zu fördern.¹⁹⁷ Der Sächsische Bildungsplan für die Kindertagesstätten untersetzt diese Forderung. Es sei Aufgabe der Kindertageseinrichtung, Mädchen und Jungen bei der Entwicklung ihrer eigenen Weiblichkeit bzw. Männlichkeit zu unterstützen, da sie sich gerade in dieser Lebensphase aktiv damit auseinandersetzen, ein Mädchen oder ein Junge zu sein, und ihre Vorstellungen von Weiblichkeit und Männlichkeit entwickelten. In dieser Zeit bekäme das körperliche Selbst die kulturelle Bedeutung, die notwendig ist, sich später eine Vielzahl sozialer Rollen zu erschließen und diese zu bewältigen. Es sei wichtig, den Mädchen und Jungen soziale Gestaltungsspielräume zur Verfügung zu stellen, die ihnen eine aktive Auseinandersetzung mit ihrer eigenen Geschlechtlichkeit ermöglichen. Die Kinder orientierten sich an den ihnen durch die Fachkräfte auch subtil vorgelebten Mustern von Frau- und Mann-Sein und richteten ihr eigenes Verständnis von Geschlecht danach aus. Ein geschlechtsbewusster pädagogischer Zugang zeichne sich dadurch aus, den Mädchen wie den Jungen absichtsvoll Gelegenheiten dafür einzuräumen, sich jenseits von Rollenklischees zu entwickeln. Dabei ginge es weder um Rollentausch noch um Gleichmacherei, jedoch sei sensibel mit der Unterschiedlichkeit von Mädchen und Jungen umzugehen, um allen gerechte Bildungschancen zu bieten. Neben dem Erwerb von Kenntnissen über das biologische Geschlecht, über Zeugung, Schwangerschaft und Geburt, müsse in den Kindertagesstätten auch eine Auseinandersetzung mit dem durch die Erwartung der Gesellschaft determinierten sozialen Geschlecht erfolgen und man müsse

¹⁹⁴ Vgl. Art. 2 Übereinkommen über die Rechte des Kindes v. 20.11.1989, BGBl. II, S. 121.

¹⁹⁵ Vgl. Artikel 3 Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland v. 23.5.1949 i. d. F. v. 11.7.2012. BGBl. I, S. 1478.

¹⁹⁶ Vgl. § 1 SGB VIII.

¹⁹⁷ Vgl. § 2 Abs. 2 SächsKitaG.

sich der Frage stellen, wie mit den vielfältigen Sexualitäten, wie zum Beispiel mit Transsexualität und Homosexualität, umgegangen wird.¹⁹⁸

Das Leitbild des Eigenbetriebes Kindertageseinrichtungen Dresden verpflichtet seine kommunalen Einrichtungen auf den Anspruch, mittels personeller, materieller und räumlicher Rahmenbedingungen zu einer Chancengerechtigkeit der Mädchen und Jungen beizutragen.¹⁹⁹ Für die Beteiligung an der bundesweiten Debatte zum Umgang mit dem dritten Geschlecht und im Kampf gegen seine Benachteiligung übernahm der Eigenbetrieb Kindertageseinrichtungen zusammen mit der Gleichstellungsbeauftragten sogar von allen städtischen Ämtern die federführende Verantwortung. Die Verankerung der Geschlechterperspektive in den Konzeptionen aller Dresdner Kindertageseinrichtungen soll in den Qualitätsentwicklungsgesprächen mit den freien Trägern als Parameter zur geschlechtsbewussten Pädagogik gewertet werden.²⁰⁰

2.1.2.2 Die Stärkung der Kinder in ihrem Recht auf Beschwerde

Kinder sind nicht erst Leute von morgen, appellierte Korczak, sie hätten schon als Kinder ein Recht darauf, ernst genommen und als gleichwertige Partner der Erwachsenen behandelt zu werden. In seinem Warschauer Waisenhaus versuchte der Pädagoge, diesem Anspruch gerecht zu werden. Als die Kinder deportiert wurden, blieb er jedoch als ein Halt an ihrer Seite, weil er sich als Erwachsener ihnen gegenüber verantwortlich fühlte. Neill stellte es den in Summerhill betreuten Kindern frei, zur Schule zu gehen oder nicht – mit dem Erfolg, dass sie es über kurz oder lang aus Neugier freiwillig taten. Um 1970 ernteten die Westberliner Kinderläden für das konzeptionelle Prinzip, kleinen Kindern nichts zu verbieten, die Fassungslosigkeit der bürgerlichen Gesellschaft.

Jenseits der reformpädagogischen Ansätze allerdings wurde den Kindern lange Zeit wenig Mitbestimmungs- und schon gar kein normiertes Beschwerderecht eingeräumt:

¹⁹⁸ Vgl. Der Sächsische Bildungsplan, S. 2 ff.

¹⁹⁹ Vgl. Landeshauptstadt Dresden. Eigenbetrieb Kindertageseinrichtungen: Unser Leitbild Eigenbetrieb Kindertageseinrichtungen. Dresden 2014, S. 7.

²⁰⁰ Vgl. Landeshauptstadt Dresden: Erster Aktionsplan der Landeshauptstadt Dresden. Europäische Charta für die Gleichstellung von Frauen und Männern auf lokaler Ebene. http://www.dresden.de/media/pdf_neu/gleichstellung/Aktionsplan_Anlage_1.pdf [aufgerufen am 10.5.2015], 24 Seiten, S. 14 ff.

nicht in den riesigen Gruppen der Kinderbewahranstalten, nicht in der auf Gehorsam basierenden Pädagogik der Kaiserzeit, nicht im auf körperliche Ertüchtigung ausgerichteten nationalsozialistischen Kindergarten und auch nicht im detailliert durchgeplanten Alltag der vorschulischen DDR-Einrichtungen. Einen etwas größeren Spielraum hatten junge Kinder wohl in Westdeutschland. „Bitte ändern Sie nichts im Kinderzimmer, ohne vorher mit dem Kind darüber zu sprechen und es gewissermaßen um Erlaubnis zu fragen“, hieß es in einem Erziehungsratgeber der Auflage 1974. Nur so bekomme es früh ein Gefühl dafür, in seinem persönlichen Bereich als Mensch respektiert zu werden.²⁰¹

Die Frage, von welchem Menschenbild ein Forschungsgebiet, wie beispielsweise auch die Erziehungswissenschaft, geleitet wird, und welche Konsequenzen sich daraus für ihre Begriffsbildung, ihr Methodenverständnis und ihren Bezug auf die Praxis ergeben, sei erst durch das subjektorientierte Paradigma der Sozialisationstheorie wirklich thematisiert worden, gab Geulen zu bedenken. Es habe durchaus eine politische Dimension, ob Menschen als zu beherrschende und konforme Lebewesen oder als selbstständig denkende und sozial verantwortlich handelnde Subjekte gesehen werden.²⁰² Swiderek konstruierte hier sogar eine Wirkungskette von vernachlässigter Partizipation in der Kinderpolitik zu einer späteren Parteiverdrossenheit, Staatsverdrossenheit und daraus folgend schließlich zu einer massenhaften Lebensverdrossenheit, die eine vernünftige politische Bewältigung von Krisen unmöglich mache.²⁰³

Weil Kinder von Beginn an Menschen sind, seien sie auch ohne jede Einschränkung Träger aller Menschenrechte, mahnte Maywald in einem 2012 erschienenen Buch über Kinderrechte in jugendhilflichen Einrichtungen. Sie unterschieden sich zweifellos von den Erwachsenen, die eine Verantwortung für Kinder tragen, was umgekehrt nicht in gleicher Weise gelte. Für ihre gesunde Entwicklung seien Kinder auf Erwachsene angewiesen, die Verantwortung dafür übernehmen, dass diese zu ihrem Recht kommen. Kinder benötigen einen besonderen Schutz, besondere Förderung und besondere kindgerechte Beteiligungsformen.

²⁰¹ Vgl. Diekmeyer, Ulrich: Das Elternbuch 3. Unser Kind von 2-3. Stuttgart 1974, S. 33.

²⁰² Vgl. Geulen, Dieter: Das subjektorientierte Paradigma. In: Bauer, Ullrich / Bittlingmayer, Uwe H. / Scherr, Albert (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie, Wiesbaden 2012, S. 353 ff.

²⁰³ Vgl. Swiderek, Thomas: Partizipation von Kindern – ein Beitrag zur Demokratisierung der Gesellschaft? In: Güthoff, Friedhelm / Sünger, Heinz: Handbuch Kinderrechte. Münster 2001, S. 115.

Es sei Aufgabe sowohl des internationalen wie auch des nationalen Rechtes, dieses ambivalente Verhältnis normativ angemessen zum Ausdruck zu bringen.²⁰⁴ Die Kindertageseinrichtungen könnten dabei als Kinderstube der Demokratie bezeichnet werden, denn hier könnten sich Kinder als aktive Mitglieder einer Gemeinschaft erleben, die für die Rechte des Einzelnen eintritt und die Mitgestaltung ermöglicht. Das hätte einen großen Einfluss auf die politische Sozialisation der Kinder und auf die Bildung ihrer Persönlichkeit. Ursachen dafür, dass ungeachtet dessen Kinderrechte im Alltagsbewusstsein der meisten ErzieherInnen in den Einrichtungen eine bisher nur untergeordnete Rolle spielten, sah der Autor in einer nur mangelhaften Verankerung von Kinder- und Menschenrechtsbildung in den Aus- und Fortbildungen der frühpädagogischen Fachkräfte und in einem noch zu geringen Interesse der Träger an einem kinderrechtsbasierten Ansatz.²⁰⁵

Die Umsetzung von Kinderrechten aus eher idealistischen Erwägungen der Fachkräfte heraus ist in den letzten Jahren jedoch immer stärker einer Befolgung normativer Forderungen gewichen. Das Übereinkommen über die Rechte des Kindes sichert Kindern in den Unterzeichnerstaaten das Recht zu, sich eine eigene Meinung zu bilden und diese in allen sie betreffenden Angelegenheiten frei zu äußern, und es räumt ihnen einen altersgerechten Anspruch auf die angemessene Berücksichtigung dieser ihrer Meinung ein.²⁰⁶ Kurz vor dem zwanzigjährigen Jubiläum der Konvention im Februar 2012 unterzeichnete die Bundesfamilienministerin ein Zusatzprotokoll, das Kindern und Jugendlichen auch das Recht auf ein Individualbeschwerdeverfahren beim VN-Ausschuss einräumt, falls sie ihre Rechte verletzt sehen.²⁰⁷

Wenngleich Minderjährige vor Vollendung ihres siebenten Lebensjahres in ihrer Geschäftsfähigkeit beschränkt sind, so genießen sie doch nach BGB bereits ab ihrer Geburt Rechtsfähigkeit.²⁰⁸ Die Kinder- und Jugendhilfe räumt ihnen einen ausdrücklichen Anspruch auf Verfahren ihrer Beteiligung an strukturellen Entscheidungen der Einrichtungen, in denen sie sich ganztägig oder für einen Teil des Tages aufhalten, sowie auf ein Beschwerdeverfahren in persönlichen Angelegenheiten ein.²⁰⁹ Die Erteilung einer Erlaubnis für den

²⁰⁴ Vgl. Maywald, Jörg: Kinder haben Rechte! Weinheim / Basel 2012, S. 15 f.

²⁰⁵ Vgl. ebd. S. 126 f.

²⁰⁶ Vgl. Art. 12 Übereinkommen über die Rechte des Kindes.

²⁰⁷ Vgl. BMFSFJ Internetredaktion: Pressemitteilung Nr. 35 / 2012: Kinder und Jugend. Berlin 2012.

²⁰⁸ Vgl. § 1 Bürgerliches Gesetzbuch (BGB) i. d. F. v. 22.7.2014. BGBl. I, S. 1218.

²⁰⁹ Vgl. § 8b SGB VIII.

Betrieb solcher Einrichtungen wird inzwischen ausdrücklich davon abhängig gemacht, dass dort geeignete Verfahren zur Beteiligung und zur Sicherung der Rechte von Kindern und Jugendlichen sowie eine festgelegte Möglichkeit der Beschwerde in persönlichen Angelegenheiten Anwendung finden.²¹⁰

Hier wird auf die Formulierung des Bundesgesetzes zur Stärkung eines aktiven Schutzes von Kindern und Jugendlichen abgestellt, welches eine solch normierte Beschwerdemöglichkeit als Gewähr für das Wohl der Kinder und Jugendlichen in den Häusern sieht.²¹¹ Kinder und Jugendliche seien „Experten in eigener Sache“ und damit in besonderem Maße dafür geeignet, mögliche Fehlentwicklungen in ihren Einrichtungen wahrzunehmen, fasste der Runde Tisch „Heimerziehung in den 50er und 60er Jahren“ in seinem Abschlussbericht zusammen. Aus diesem Grund seien ihnen in den Einrichtungen zwingend Partizipationsmöglichkeiten in allen sie betreffenden Angelegenheiten einzuräumen. Auch im Rahmen der Einrichtungsaufsicht seien sie zu beteiligen. Bezüglich der Mitwirkung von Kindern am Erziehungs- und Bildungsgeschehen ihrer Tageseinrichtung gäbe es zwar schon vielversprechende Ansätze, insgesamt gesehen dürften Konzepte der Beteiligung und der Beschwerde für diesen Bereich aber noch systematisch zu entwickeln sein.²¹² Die Kultusminister der Länder sahen die Herausbildung einer professionellen Haltung zur Beteiligung der Klientel an allen sie betreffenden Entscheidungen als wichtige Anforderung an die generalistische Ausbildung sozialpädagogischer Fachkräfte. Durch den gesellschaftlichen Wandel erlange das Prinzip der Partizipation als Querschnittsaufgabe eine besondere Bedeutung.²¹³

Die Kinder wirken entsprechend ihrem Entwicklungsstand und ihren Bedürfnissen bei der Gestaltung ihres Alltages in den Kindertageseinrichtungen mit, legt das Sächsische Kitagesetz fest – fordert ein normiertes Beschwerderecht für die einzelnen Einrichtungen jedoch noch nicht explizit.²¹⁴ Methodische Umsetzungsideen für Partizipation und Beschwerde

²¹⁰ Vgl. § 45 SGB VIII.

²¹¹ Vgl. § 13 Gesetz zur Stärkung eines aktiven Schutzes von Kindern und Jugendlichen – BKiSchG – v. 22.12.2011, BGBl. 2011 Teil I, S. 2975.

²¹² Vgl. Meysen, Thomas / Eschelbach, Diana: Das neue Bundeskinderschutzgesetz. Baden-Baden 2012, S. 168 ff.

²¹³ Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen / Fachakademien (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.2011) http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_01-ErzieherInnen-QualiProfil.pdf [aufgerufen am 1.6.2014].

²¹⁴ Vgl. § 6 Abs. 5 SächsKitaG.

möglichkeiten der Kinder im vorschulischen Alter lässt auch der Sächsische Bildungsplan vermissen, der lediglich die in der Kinderrechtskonvention garantierten Rechte der Kinder zitiert und die Umsetzung der dort formulierten Norm so implizit als Meta-Aufgabe definiert.²¹⁵ Die trägerübergreifende Qualitätsentwicklung im Bereich der Dresdner Kindertagesbetreuung, die Maßstab für die regelmäßigen Qualitätsentwicklungsgespräche des öffentlichen mit den freien Trägern der Dresdner Kitabetreuung ist, schreibt jedoch vor, dass jeder Träger ein eigenes Beschwerdemanagement für Kinder vorzuhalten hat.²¹⁶

Als Orientierungshilfe in dieser Situation sieht sich das Positionspapier der BAG Landesjugendämter. Aufgabe der Erwachsenen in den Kindertagesstätten sei es, den Kindern das Recht auf Beteiligung tatsächlich einzuräumen, heißt es dort. Dafür seien unter der Verantwortlichkeit der Träger durch die Fachkräfte in den Einrichtungen Strukturen von Beteiligungsformen zu entwickeln. Beteiligung meine dabei, das Wohl des Kindes als die Würde eines Kindes zu verstehen. Beschwerde sei eine Form der Beteiligung und Beschwerdemanagement müsse als Bestandteil einer Kultur der Beteiligung gepflegt werden. Kinder seien als Ideen- und Beschwerdeführer wahrzunehmen. Dabei müssten kindliche Ausdrucksformen wie Weinen, Rückzug oder Aggressivität ebenso ernstgenommen werden wie ihre Verbesserungsvorschläge und Anregungen. Grundsätzlich sei alles im Kindergarten beteiligungsfähig: die Fragen des Mittagessens, der Hygiene, der Bekleidung, der Gestaltung der Räume und des Spielplatzes, die geltenden Regeln und der Erwerb von Materialien, Büchern und anderem. Als Grenze von Beteiligung sei nur der Schutz der Kinder vor Gefährdungen zu sehen. Die Verfahren der Beteiligung seien in den pädagogischen Konzeptionen der Einrichtungen stets konkret zu benennen. Eingesetzte Methoden könnten beispielsweise regelmäßige Gesprächskreise, Kinderparlamente, Kinderräte und Befragungen sein, die Bilder, Symbole, Karten, Farben oder Spielzeug als altersgerechte Hilfsmittel nutzen. Prozesse der Bearbeitung und Auswertung von Beschwerden – auch von solchen in Form kindlicher Unmutsäußerungen – müssten genau definiert und mit der Beschreibung der darauffolgenden systematischen Maßnahmen untersetzt werden. Basierend auf dem Prinzip der Gleichberechtigung sei Beschwerdemanagement ein zentrales Element von Qualitätsentwicklung.²¹⁷

²¹⁵ Vgl. Der Sächsische Bildungsplan, S. 5 f.

²¹⁶ Vgl. Dresdner Steuerungsgruppe zur trägerübergreifenden Qualitätsentwicklung: Trägerübergreifende Qualitätsentwicklung im Bereich der Dresdner Kindertagesbetreuung. Dresden 2004, S. 3.

²¹⁷ Vgl. BAG Landesjugendämter: Sicherung der Rechte von Kindern als Qualitätsmerkmal von Kindertageseinrichtungen. Mainz 2013, S. 5 ff.

Van der Voort geht noch darüber hinaus. Der Grad der Selbstorganisation der Kinder sei das erste Qualitätsmerkmal, das bei einer Qualitätssicherung von Einrichtungen zu prüfen ist, schrieb sie. Im Grundschema einer Defizitorientierung wird das Kind zum Nichtsköner und das Erziehungspersonal zum Allesköner, das alles regelt, die Rechte verteilt und das Kind auf diese Weise zur Unperson und zum Mängelwesen degradiert. Es gäbe eine ständige Beaufsichtigung, ein Vertrösten auf Zeiten, in denen die Kinder schon reifer seien, sowie ein System ungleicher Rechte, das Dreijährigen geringere Spielräume einräumt als Sechsjährigen. Ein solcher Machtmissbrauch sei fließend und oft tradiert. Notwendig sei hier eine neue pädagogische Praxis, welche auf die Fähigkeit des Menschen zur Selbstorganisation vertraut – und eine solche beginne nicht erst ab einem bestimmten Alter.²¹⁸ Der Nationale Kriterienkatalog für pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen erwartet beispielsweise, über die Anschaffung von Tieren in der Einrichtung mit den Kindern gemeinsam zu entscheiden. Auch die jüngeren Kinder sollten ihre Vorliebe für ein bestimmtes Tier einbringen können.²¹⁹

Die hohen Erwartungen, die aktuell an die Kindertagesstätten in Hinblick auf eine Sicherung von Partizipations- und Beschwerdemöglichkeiten für junge Kinder und auf deren Ermutigung gestellt werden, diese Möglichkeiten bewusst und selbstbewusst zu nutzen, entsprechen ihrer originären Aufgabe, familienergänzend und damit chancenausgleichend zu arbeiten, denn in die familialen Entscheidungsfindungen werden Kinder aus Familien mit höherem Sozialstatus deutlich häufiger eingebunden als Gleichaltrige aus sozial schwierigeren Verhältnissen, wie Lenz et al. innerhalb ihrer Forschungen zur Dritten Dresdner Kinderstudie nachwiesen. Ganz offensichtlich seien die Auffassungen von Kindheit und die damit verbundenen Vorstellungen von Partizipation an das soziale Umfeld der Betroffenen gebunden. In allen erfragten Mitbestimmungsbereichen, wie denen über Wochenendausflüge, Urlaub, Anschaffungen und Familienfeste, lag das Verhältnis für gelebte Partizipation der Minderjährigen bei 39 Prozent in sozial weniger gut gestellten Familien und bei 50 Prozent in Familien mit höherem Sozialstatus.²²⁰

²¹⁸ Vgl. van der Voort, Dörthe: Die Rechte der Kinder in unseren Kindertagesstätten. In: Güthoff, Friedhelm / Sünker, Heinz: Handbuch Kinderrechte. Münster 2001, S. 191 ff.

²¹⁹ Vgl. Dittrich, Irene / Grenner, Katja / Groot-Wilken, Bernd: Natur-, Umgebungs- und Sachwissen. In: Tietze, Wolfgang / Viernickel, Susanne (Hrsg.): Berlin / Düsseldorf / Mannheim 2007, S. 191.

²²⁰ Vgl. Lenz, Karl / Schlinzig, Tino / Stephan, Christina / Lehmann, Matthias / Fehser, Stefan: Dritte Dresdner Kinderstudie 2012. Dresden 2012, S. 44 ff.

Knauer wies darauf hin, dass es noch nicht gut gelänge, sozial benachteiligte junge Menschen aus bildungsfernen und wirtschaftlich angespannten Familienverhältnissen für ein gesellschaftliches Engagement zu gewinnen. Damit Heranwachsende unabhängig von ihrer Herkunft solche demokratischen Erfahrungen machen können, seien die Kindertagesstätten in der Pflicht, sich zu lebendigen Orten der Förderung von demokratischem Engagement zu entwickeln, denn hier würden alle Kinder erreicht.²²¹ Aus demokratiethoretischer Sicht sei damit allerdings mehr als ein situatives Zuhören oder eine punktuelle Beteiligung gemeint. Wollte man die Tageseinrichtungen wirklich zu demokratischen Orten umgestalten, gälte es, die Kinderrechte strukturell zu verankern, statt sie nur der Gnade von Erwachsenen zu überlassen.²²² Konflikte seien durch die Teams der Kindertageseinrichtungen als Chance für soziales Lernen wahrzunehmen.²²³

2.1.2.3 Stärkung von behinderten Kindern durch ihre Integration

Nach Jahrhunderten der Dämonisierung behinderter Menschen stellte der Sachsenspiegel als eines der ältesten Rechtsbücher des deutschen Mittelalters eine gewisse Sicherheit für geistig Behinderte her, indem sie für strafunmündig erklärt wurden: Ein mit Schellen und Glocken gekennzeichnete Geisteskranker könne sich nicht strafbar machen, für den von ihm angerichteten Schaden hafte sein Vormund.²²⁴ Exklusion war so auch ein Schutz.

Auch der erste Ansatz, Kinder mit Behinderungen gemeinsam mit nichtbehinderten Gleichaltrigen zu betreuen und zu erziehen, war nur bedingt integrativ – die Kirche nahm seit dem frühen Mittelalter körperlich oder geistig beeinträchtigte Kinder zusammen mit sogenannten verwahrlosten oder verlassenen Kindern in ihre Findel-, Waisen- und Rettungshäuser auf. All diesen Zöglingen war gemeinsam, dass sie außerhalb der Gesellschaft standen. Mit der Entwicklung der Heilpädagogik zur Mitte des 19. Jahrhunderts waren große Erwartungen hinsichtlich einer erfolgreichen Förderung gehandicapter Kinder verbunden.

²²¹ Vgl. Knauer, Raingard / Sturzenhecker, Benedikt / Hansen Rüdiger: Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita. Gütersloh 2011, S. 7 f.

²²² Vgl. Knauer, Raingard / Sturzenhecker, Benedikt / Hansen Rüdiger: Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita, S. 44 ff.

²²³ Vgl. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung gemeinnützige GmbH. Regionalstelle Sachsen (Hrsg.): Demokratie von Anfang an. Dresden 2010, S. 9.

²²⁴ Vgl. Häßler, Günther / Häßler, Frank: Geistige Behinderte im Spiegel der Zeit. Stuttgart 2005, S. 21.

Obgleich die Pädagogik an sich von den Erfahrungen der neuen Fachrichtung profitieren sollte, blieben die eingeschränkten Kinder in den heilpädagogischen Anstalten zunächst unter sich.²²⁵ Einen ethischen Tiefpunkt im Umgang mit körperlichen und geistigen Unvollkommenheiten erreichte Deutschland in der massenhaften und gezielten Selektion und Ermordung behinderter Kinder während des Nationalsozialismus.

Seit Dezember 2006 verpflichtete das Gesetz zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen seine Vertragsstaaten, alle geeigneten Gesetzgebungs-, Verwaltungs- und sonstigen Maßnahmen dafür zu ergreifen, dass Kinder mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen Kindern alle Menschenrechte und Grundfreiheiten genießen können. Bei jeglichen Maßnahmen, die Kinder mit Behinderungen betreffen, soll das Wohl des Kindes der vorrangig zu berücksichtigende Gesichtspunkt sein. Das Verständnis von Behinderung entwickle sich ständig weiter. Sie wird heute als eine Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen und einstellungs- wie umweltbedingten Barrieren gesehen, die diese an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten gesellschaftlichen Teilhabe hindern. Jede Diskriminierung aufgrund von Behinderung sei jedoch eine Verletzung der Würde und des Wertes, die einem jeden Menschen innewohnen.²²⁶

Niemand darf seiner Behinderung wegen benachteiligt werden, stellt das Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland unmissverständlich klar.²²⁷ Definiert wird Integration in ihrer allgemeinen sozialen Bedeutung als die uneingeschränkte Teilhabe und Teilnahme behinderter Menschen an allen gesellschaftlichen Prozessen. Behinderte Menschen haben danach grundsätzlich und unabhängig von der Art und Schwere ihrer Behinderung in allen gesellschaftlichen Lebensbereichen die gleichen Chancen zu beanspruchen wie alle anderen. Jede Form der Ausgrenzung oder Aussonderung behinderter Kinder widerspricht somit diesen im Grundgesetz abgesicherten Rechten.²²⁸

²²⁵ Vgl. Georgens, Jan-Daniel/ Deinhardt, Heinrich Marianus: Die Heilpädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanstalten. Leipzig 1863, S. 226 ff.

²²⁶ Vgl. Art. 7 Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen v. 13.12.2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll v. 13.12.2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen v. 21.12.2008. BGBl. 2008 Teil II, S. 1419.

²²⁷ Art. 3 Grundgesetz.

²²⁸ Vgl. Bundschuh, Konrad: Allgemeine Heilpädagogik. Eine Einführung. Stuttgart 2010, S. 83.

Für die Förderung in Tageseinrichtungen untersetzt das Sozialgesetzbuch das mit der Sollbestimmung, Kinder mit und ohne Behinderung in gemeinsamen Gruppen zu fördern – sofern der Hilfebedarf dies zulässt. Bei der Planung, der konzeptionellen Ausgestaltung und der Finanzierung eines entsprechenden Angebotes sollen die Träger der öffentlichen Jugendhilfe und der Sozialhilfe zusammenarbeiten.²²⁹ Auch das Sächsische Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen geht darauf ein. Die Integration von Kindern mit Behinderungen und solchen, die von Behinderung bedroht sind, ist in den Kindereinrichtungen zu unterstützen. Dabei ist dem spezifischen Förderbedarf zu entsprechen.²³⁰ Der Sächsische Bildungsplan dagegen weist lediglich darauf hin, dass die Förderung der Integration von Kindern mit Behinderungen eine dem Träger der Kindereinrichtung obliegende Aufgabe ist, und dass sie eng mit der pädagogisch-inhaltlichen Qualität zusammenhängt.²³¹

Genauere Vorgaben zur Umsetzung der Leitidee finden sich in der Sächsischen Integrationsverordnung. Sie schreibt vor, dass ein behindertes Kind auf Verlangen seiner Erziehungsberechtigten in einer möglichst wohnortnahen Kindertageseinrichtung aufzunehmen ist, und dass der Träger der Einrichtung die Familie bei der Antragstellung zu unterstützen hat. Die Entscheidung über die Aufnahme eines behinderten Kindes obliegt dabei dem Träger. Zur Absicherung einer auf die jeweilige Behinderung abgestimmten planvollen Hilfe wird der Personalschlüssel der Kindertagesstätte für Kinder mit einem Anspruch auf Eingliederungshilfe verbessert, der räumliche Anspruch im Kindergartenbereich auf die doppelte Quadratmeterzahl erhöht und die Gruppengröße auf insgesamt maximal 17 Kinder begrenzt, von denen in der Regel nicht mehr als drei behindert sein sollten. Von der schrittweisen Verbesserung der Fachkraft-Kind-Relation ab September 2015²³² wurden die behinderten Kinder dagegen ausgenommen.

In jeder Gruppe, in der behinderte Kinder integrativ betreut werden, soll eine der eingesetzten Fachkräfte eine Ausbildung in Heilpädagogik oder Heilerziehungspflege abgeschlossen haben oder wenigstens über eine heilpädagogische Zusatzqualifikation verfügen. Nach der Aufnahme eines behinderten Kindes in die Einrichtung ist dort ein individueller Förderplan zu

²²⁹ Vgl. § 22a Abs. 4 SGB VIII.

²³⁰ Vgl. ebenda.

²³¹ Vgl. Der Sächsische Bildungsplan, S. 149.

²³² Vgl. § 23 SächsKitaG..

erstellen und fortzuschreiben; jährlich mindestens einmal muss dem zuständigen Rehabilitationsträger ein Entwicklungsbericht für jedes behinderte Kind vorgelegt werden. In begründeten Fällen sollen ergänzend zur pädagogischen Arbeit ärztlich verordnete Therapien wie Physiotherapie, Logopädie und Ergotherapie direkt in der Kindereinrichtung erbracht werden. Soweit wie möglich sind diese Maßnahmen mit der Gruppenarbeit abzustimmen.²³³

Von selbst ergibt sich gelingende Integration in der frühpädagogischen Praxis allerdings nicht, wie Cloerkes in seinem Aufsatz über die Problematik widersprüchlicher Normen in der sozialen Reaktion auf Behinderte darlegte. Die Grundfunktion von Normen liege darin, das Zusammenleben von Menschen verbindlich zu regeln – Behinderte aber wichen von den gesellschaftlichen Standards unseres Kulturkreises wie Leistungsfähigkeit, Gesundheit, Schönheit oder Intelligenz ab. Ein Verstoß gegen diese Werte wird üblicherweise negativ sanktioniert, da abweichendes Verhalten einzelner Mitglieder der Gesellschaft grundsätzlich den Gleichgewichtszustand bedroht. Kann ein behinderter Mensch durch sein „Sosein“ den sozialen Erwartungen, Werten und Normen in mehr oder weniger ausgeprägter Form nicht genügen, so sei aus diesem Grund zu erwarten, dass er instinktiv distanzierende und separierende Reaktionen auf sich ziehe. Ablehnende Einstellungen gegenüber Abweichlern seien grundsätzlich funktional. In Bezug auf Behinderte habe sich die Gesellschaft allerdings offiziell ausdrücklich zu Integrationsbemühungen verpflichtet. Die soziale Reaktion als die Gesamtheit der inneren Einstellungen und der tatsächlichen Verhaltensweisen differiere hier daraufhin ausgesprochen weit. Kinder unter dem dritten Lebensjahr seien noch unbefangen in Bezug auf die Wahrnehmung von Andersartigkeit. Ab dem Kindergartenalter nähmen sie jedoch die Tatsache, dass sichtbar Behinderte von der Norm abweichen, schon sehr bewusst zur Kenntnis.²³⁴

Darin, diese Widersprüchlichkeit aufzulösen, liegt eine hohe Verantwortung der elementarpädagogischen Fachkräfte. Der Nationale Kriterienkatalog für pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen erwartet, dass eine ErzieherIn auf Äußerungen der Kinder zu den Behinderungen anderer Kinder bewusst eingeht, dass sie die gegenseitige Anerkennung von

²³³ Vgl. Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Soziales zur Integration von behinderten und von Behinderung bedrohten Kindern in Tageseinrichtungen – SächsIntegrVO – v. 13.12.2002. SächsGVBl. 2001, S. 705.

²³⁴ Vgl. Cloerkes, Günther: Die Problematik widersprüchlicher Normen in der sozialen Reaktion auf Behinderte. In: Kastl, Jörg Michael / Felkendorff, Kai (Hrsg.): Behinderung, Soziologie und gesellschaftliche Erfahrung. Wiesbaden 2014, S. 122 f.

unterschiedlich entwickelten Kindern als Prozess versteht und mit ihren Reaktionen die gegenseitige Anerkennung von Individualität und Verschiedenheit fördert. Sie soll Kinder mit Behinderungen darin unterstützen, besondere, auf ihre Behinderung zurückgehende Kompetenzen mit in die Gruppe einzubringen. Als Beispiel wird auf die Gebärdensprache verwiesen. In der pädagogischen Alltagsarbeit habe sie auf eine Balance zwischen dem gemeinsamen Lernen von Kindern mit und ohne Behinderung und einer spezifischen Entwicklungsförderung eingeschränkter Kinder zu achten. Routinen wie Mahlzeiten, Körperpflege, Ruhe- und Schlafzeiten seien in Abstimmung mit dem Team so zu planen, dass besondere Aspekte für Kinder mit Behinderungen – wie beispielsweise bestimmte Essenszeiten, eine besondere Körperpflege, Medikationen oder zusätzliche Entspannungsphasen – abgesichert in den Tagesablauf der Gesamtgruppe integriert werden können. Dabei soll die Fachkraft mit allen Kindern ihrer Gruppe thematisieren, dass es im Rahmen der Gruppenregeln individuell unterschiedliche, durch die jeweilige Behinderung eines Kindes begründete Regelungen geben kann.²³⁵ Für eine adäquate Gesamteinschätzung eines Kindes, für das Herausarbeiten seiner Bedürfnisse und Stärken sowie für die Entwicklung eines gemeinsamen Erziehungsziels bedürfe es eines guten Kontaktes der Fachkraft zu den Eltern. Gerade bei ‚Problemkindern‘ seien ErzieherInnen in hohem Maße auf eine elterliche Mitarbeit angewiesen, betonten Amend-Tiedemann et al.²³⁶

Einer in Westfalen-Lippe in 1.492 integrativ arbeitenden Kindertageseinrichtungen durchgeführten Untersuchung zufolge belegten die Erziehungsziele „Wohlfühlen der Kinder“, „Erwerb hoher Selbstständigkeit“ und „selbstverständlicher Umgang behinderter und nichtbehinderter Kinder miteinander“ die ersten Ränge in der Wertschätzung. Diese Items wurden nach Ansicht der Befragten auch besonders gut umgesetzt: das Wohlfühlen mit einem Anteil von 89,1 Prozent, die Befähigung zur Selbstständigkeit zu 87,4 Prozent und der selbstverständliche Umgang der unterschiedlichen Kinder miteinander zu 83,2 Prozent. Die Herausbildung einer hohen Sozialkompetenz wurde noch mit 76,5 Prozent bejaht, eine erfolgreiche behinderungsspezifische Förderung allerdings nur mit 46,3 Prozent.²³⁷

²³⁵ Vgl. Dittrich, Irene / Grenner, Katja / Groot-Wilken, Bernd: Integration von Kindern mit Behinderungen. In: Tietze, Wolfgang / Viernickel, Susanne (Hrsg.): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Berlin / Düsseldorf / Mannheim 2007, S. 208 ff.

²³⁶ Vgl. Amend-Tiedemann, Gabriele / Dorrer, Gabriele / Reich-Scholz, Barbara / Scherer, Barbara: Heilpädagogisches Handeln in Kindertageseinrichtungen. In: Textor, Martin R.: Verhaltensauffällige Kinder fördern. Weinheim / Basel 2004, S. 101 ff.

²³⁷ Vgl. Kron, Maria / Papke Birgit: Frühe Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern mit Behinderung. Bad Heilbrunn 2006, S. 70 ff.

Weitere Herausforderungen für die Kindertagesstätten, so Böllert, seien durch die aktuelle Inklusionsdebatte zu erwarten. Nähme man den Inklusionsbegriff ernst und verwechsle ihn nicht mit dem Anspruch auf Integration, so ziehe dies erhebliche organisatorische Veränderungen nach sich.²³⁸ Der aus dem Englischen übersetzte „Index für Inklusion“ stellt interessierten Fachkräften und Eltern bereits jetzt ein Arbeitsmaterial dafür zur Verfügung, die eigene Einrichtungssituation zu beleuchten, einen Plan für die Weiterentwicklung von inklusivem Arbeiten zu entwerfen, ihn in die Praxis umzusetzen und später zu evaluieren.²³⁹

2.1.2.4 Der Schutzauftrag bei Verdacht auf Kindeswohlgefährdung

Kindeswohlgefährdung, so definierte das Kinderschutz-Zentrum Berlin in seiner 2009 herausgebrachten Handreichung, ist ein – nach Maßgabe gesellschaftlich geltender Normen und einer professionell begründeten Einschätzung – das Wohl und die Rechte eines Kindes beeinträchtigendes Handeln bzw. das Unterlassen einer angemessenen Sorge durch Eltern oder Institutionen, das zu nicht-zufälligen Verletzungen, körperlichen und seelischen Schädigungen oder zu Entwicklungsbeeinträchtigungen des betroffenen Kindes führen kann.²⁴⁰ Vor allem um körperliche oder seelische Misshandlung, um Vernachlässigung und sexuellen Missbrauch geht es dabei in der Praxis.

Die oben angesprochenen gesellschaftlich geltenden Normen haben sich mit der Zeit jedoch erheblich gewandelt. „Wer seine Rute schont, der hasst seinen Sohn“, heißt es im alttestamentarischen Buch der Sprichwörter.²⁴¹ Der Jahresbericht der 2. Volksschule Dresden hob 1866 hervor, dass das sittliche Verhalten der Schüler im Allgemeinen zwar zu loben sei, das Bezirksgericht hätte einigen Knaben für ihre Diebstahldelikte jedoch Rutenhiebe zuerkannt.²⁴² Auch im häuslichen Alltag waren Schläge als Erziehungsmaßnahme völlig gesellschaftskonform. Pfarrer Wyß lobte die Rute und das Meerrohr – einen stärkeren Stock aus Rattan – als für die Jugenderziehung höchst nützliche Instrumente, falls kein Missbrauch damit getrieben wird. Ein solcher lag aus seiner Sicht in der behrenden Geschichte von

²³⁸ Vgl. Böllert, Karin: Aufwachsen in öffentlicher Verantwortung. Münster / New York / München / Berlin 2012, S. 41.

²³⁹ Vgl. Booth, Tony / Ainscow, Mel / Kingston Denise: Index für Inklusion Tageseinrichtungen für Kinder. Frankfurt a. M. 2012, S. 32 ff.

²⁴⁰ Vgl. Kinderschutz-Zentrum Berlin: Kindeswohlgefährdung. Berlin 2009, S. 32.

²⁴¹ Vgl. Altes Testament. Das Buch der Sprichwörter 13 / 24. Einheitsübersetzung. Stuttgart 2003.

²⁴² Vgl. 2. Volksschule (Hrsg.): 100 Jahre 2. Volksschule 1838-1938. Dresden 1938, S. 9.

einem Jungen, der sein Mittagmahl nicht aufisst, weil er zuvor genascht hat, und dafür vom Vater durchgeprügelt wird, zweifelsfrei nicht vor.²⁴³ Das erste Bürgerliche Gesetzbuch des Deutschen Reiches aus dem Jahr 1900 deckte diese Praxis ausdrücklich. Im Rahmen seiner Personensorge konnte ein Vater angemessene Zuchtmittel gegen sein Kind anwenden; das Vormundschaftsgericht hatte ihn auf seinen Antrag hin darin noch zu unterstützen.²⁴⁴ Die Verfolgung sexuellen Missbrauchs schien eher lax zu sein, wenngleich solcher im 19. Jahrhundert durchaus schon strafrechtlich relevant war. Er sei Witwer, noch nicht so alt und habe kein Geld fürs Bordell, rechtfertigte sich Herr R. in einem unzählige Male aufgelegten populären Roman für den Missbrauch seiner minderjährigen Tochter. Das gehe doch aber auch keinen Menschen etwas an, beruhigte ihn der Untermieter, welcher Zeuge der entsprechenden Szene geworden war, schließlich hätte er das Mädchen „selbst gemacht“.²⁴⁵

Auch die Frage, was unter einem vernachlässigenden Verhalten zu verstehen sei, hat sich immer wieder weiter zu Gunsten einer größeren Obhut für Kinder geändert. Ein bekanntes DDR-Kinderbuch aus dem Jahr 1964 beschreibt, wie aus der „lieben kleinen Dorle“ ein „bitterböses, ungezogenes Kind“ wird, als seine Eltern abends ins Kino gehen und das Mädchen trotz seines Protestes in der Wohnung allein lassen. Das Alter des Kindes wird nicht angegeben, lediglich, dass es zu klein sei, mit der Hand an den Lichtschalter zu gelangen, „so sehr es sich auch reckte und streckte“. Nachdem das Kind sich auf einer Fantasiereise davon überzeugen konnte, dass niemand in der nächtlichen Stadt seine Ansichten teilt, schämt es sich für sein unbeherrschtes Weinen und Schreien und verspricht der Mutter, künftig problemlos nachts allein zu bleiben.²⁴⁶

Die heutigen gesetzlichen Grundlagen schränken Verletzungen des Kindeswohles nach Möglichkeit ein. Das Wohl des Kindes ist bei allen Maßnahmen, die Kinder betreffen, ein vorrangig zu berücksichtigender Gesichtspunkt, legt das Übereinkommen über die Rechte des Kindes fest. Die Vertragsstaaten verpflichten sich darin, alle geeigneten Gesetzgebungs- und Verwaltungsmaßnahmen zu treffen, die für das Wohlergehen der Kinder notwendig sind.²⁴⁷

²⁴³ Vgl. Wyß, R.: Kinder-Spiegel. Muri ca. 1900, S. 9.

²⁴⁴ § 1631 Bürgerliches Gesetzbuch des Deutschen Reiches 4. Buch v. 18.8.1896, RGBl. S. 195.

²⁴⁵ Vgl. Salten, Felix (zugeschrieben): Josefine Mutzenbacher. Die Geschichte einer Wienerischen Dirne. München 1991, zuerst erschienen 1906, S. 204.

²⁴⁶ Vgl. Renneisen, Helga / Binder, Eberhard: Vom Dorle, das nicht schlafen wollte. Weinheim / Basel 2005, zuerst erschienen 1964, S. 4 ff.

²⁴⁷ Vgl. Übereinkommen über die Rechte des Kindes v. 20.11.1989, Zustimmung von Bundestag und Bundesrat durch Gesetz v. 17.2.1992, BGBl. II, S. 121.

Ausgehend von dem im Grundgesetz für alle Menschen ohne Rücksicht auf ihr Lebensalter garantierten Recht auf körperliche Unversehrtheit und unantastbare Menschenwürde²⁴⁸ legt das BGB als Grenze der Personensorge heute auch das Recht von Kindern auf eine gewaltfreie Erziehung fest und untersagt ausdrücklich körperliche Bestrafungen, seelische Verletzungen und andere entwürdigende Maßnahmen.²⁴⁹

Gleichwohl diese gesetzliche Festlegung für alle gilt, zeigt die Praxis eine differente Handhabung in den unterschiedlichen sozialen Gruppen. Gefragt nach den Sanktionspraktiken ihrer Eltern gaben immerhin 8,2 Prozent der jungen ProbandInnen in einer Untersuchung für die im Jahr 2005 erschienene Zweite Dresdner Kinderstudie an, auch geschlagen zu werden – eine Steigerung von 1,4 Prozent gegenüber der ersten Erhebung für die im Jahr 2000 veröffentlichte Studie. Kinder und Jugendliche aus Familien mit hohem Sozialstatus, so Lenz und Fücker, gaben dabei bedeutend häufiger an, innerfamiliäre Auseinandersetzungen würden bei ihnen über kommunikative Prozesse gelöst.²⁵⁰ Die Dritte Dresdner Kinderstudie aus dem Jahr 2012 zeigte weiterhin das gleiche Phänomen: Doppelt so viele Kinder und Jugendliche aus Familien mit niedrigerem Sozialstatus erklärten, zu Hause geschlagen zu werden, als solche aus Familien mit sozial höherem Status. Der Gesamtanteil derer, für die elterliche Gewalt zum Erziehungsalltag gehört, lag fortgesetzt bei etwa acht Prozent.²⁵¹

Dass elterliche Gewalt in einem engen Zusammenhang mit der sozialen Situation der Familien steht, zeigten auch die Befragungsergebnisse Pfeiffers. Die Rate jugendlicher Opfer gravierender – also über den ‚Klaps‘ und die Ohrfeige weit hinausgehender – elterlicher Gewalt lag in Familien, die von Arbeitslosigkeit oder Sozialhilfebezug betroffen waren, um 24 Prozent höher als in Familien, in denen sozioökonomische Schwierigkeiten keine Rolle spielten. Das kann eine fatale Spirale in Gang setzen: Je ausgeprägter die in der Kindheit erlebte elterliche Gewaltanwendung war, desto niedriger fiel die Konfliktkompetenz der Jugendlichen später aus und umso positiver bewerteten sie selbst die Anwendung von Gewalt.²⁵² Die Zahlen für die Stadt Dresden weisen in die gleiche Richtung. Bei der zahlen

²⁴⁸ Vgl. Art. 1 f. Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland v. 23.5.1949 i. d. F. v. 11.7.2012, BGBl. I, S. 1478.

²⁴⁹ Vgl. § 1631 Bürgerliches Gesetzbuch, zuletzt geändert am 22.7.2014, BGBl. I, S. 1218.

²⁵⁰ Vgl. Lenz, Karl / Fücker, Michael: Zweite Dresdner Kinderstudie. Dresden 2005, S. 30 ff.

²⁵¹ Vgl. Lenz, Karl / Schlinzig, Tino / Stephan, Christina / Lehmann, Matthias / Fehser, Stefan: Dritte Dresdner Kinderstudie 2012. Dresden 2012, S. 44 ff.

²⁵² Vgl. Pfeiffer, Christian: Ausgrenzung, Gewalt und Kriminalität im Leben junger Menschen. Hannover 1998, S. 90 ff.

mäßigen Verteilung der Verdachtsmitteilungen auf Kindeswohlgefährdung standen konstant Mitteilungen über Kinder aus sozial belasteten Stadtteilen an vorderer Stelle. Im Brennpunkt-Stadtteil Prohlis-Leuben lag die Rate dabei mehr als doppelt so hoch wie im gut situierten Sozialraum Blasewitz-Loschwitz. Mehr als die Hälfte aller Meldungen der Jahre 2009 bis 2011 betraf Kinder im Alter unter sechs Jahren.²⁵³

Als Ursachen von Kindeswohlgefährdung werden heute sowohl psychosoziale Risikofaktoren wie Arbeitslosigkeit, finanzielle und materielle Notlagen, Leistungsdruck oder soziale Isolation als auch elterliche Risikofaktoren wie chronische Belastungen, Sucht oder Krankheit, eigene Gewalterfahrung in der Kindheit oder Beziehungskonflikte gesehen. Dazu kommen noch auf das Kind bezogene Risikofaktoren wie beispielsweise eine damals ungewollte Schwangerschaft, eine ungeklärte Vaterschaft, Behinderungen oder Krankheiten des Kindes. Stress und Familienkrisen können dann als auslösende Faktoren wirken.²⁵⁴

Das verfassungsmäßig garantierte Recht aller Eltern auf die Pflege und Erziehung ihrer Kinder ist zugleich ihre elterliche Grundpflicht, über deren Wahrnehmung die staatliche Gemeinschaft wacht.²⁵⁵ Um Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe noch konkreter in dieses Wächteramt des Staates einzubinden, trat im Herbst 2005 der neu in das Sozialgesetzbuch aufgenommene Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung in Kraft. Darüber hinaus vereinbarten die damaligen Koalitionsfraktionen, soziale Frühwarnsysteme zum Schutz gefährdeter Kinder zu entwickeln und Einrichtungen des Gesundheitswesens und der Kinder- und Jugendhilfe sowie das zivilgesellschaftliche Engagement dort einzubinden. In den Jahren zwischen 2006 und 2010 wurden bis zu zehn Millionen Euro für dieses Vorhaben bereitgestellt, u. a. für das vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend initiierte Aktionsprogramm „Frühe Hilfen für Eltern und Kinder und soziale Frühwarnsysteme“ sowie für länderspezifische Modellprojekte.

Der im Herbst 2007 aufgrund chronischer Vernachlässigung eingetretene Tod eines fünfjährigen Mädchens forcierte die Bemühungen weiter. Die Bundeskanzlerin erklärte das Thema Kinderschutz noch im gleichen Jahr zur Chefsache. Da der erste Regierungsentwurf

²⁵³ Vgl. Landeshauptstadt Dresden. Jugendamt (Hrsg.): Erster Dresdner Kinderschutzbericht. Dresden 2012, S. 20.

²⁵⁴ Vgl. KiNET – Netzwerk für Frühprävention, Sozialisation und Familie (Hrsg.): Richtig helfen – wann und wie? Dresden 2011, S. 3 ff.

²⁵⁵ Vgl. Art. 6 Abs. 2 Grundgesetz.

nicht bestätigt wurde, verabschiedeten die Länder zwischen 2007 und 2009 zunächst eigene Regelungen mit unterschiedlicher Ausgestaltung. Erst 2010 unternahm die Regierung einen erneuten Anlauf für die bundeseinheitliche Umsetzung; es fanden Fachgespräche statt, der Runde Tisch „Heimerziehung in den 50-er und 60-er Jahren“ wurde mit einbezogen. Im Dezember 2011 trat mit dem Ziel, das Wohl von Kindern und Jugendlichen zu schützen und ihre körperliche, geistige und seelische Entwicklung zu fördern, das neue Bundeskinderschutzgesetz in Kraft. Die staatliche Gemeinschaft hat danach – soweit erforderlich – Eltern bei der Wahrnehmung ihres Erziehungsrechtes und ihrer Erziehungsverantwortung zu unterstützen, damit sie dieser Verantwortung besser gerecht werden können. Zugleich sollen Entwicklungsrisiken von Kindern und Jugendlichen frühzeitig erkannt und die Gefährdung ihres Wohls vermieden oder, falls dies nicht mehr möglich ist, eine weitere Gefährdung oder Schädigung abgewendet werden.²⁵⁶ In der Gesetzesbegründung wird betont, dass der Schutz von Kindern und Jugendlichen vor Gefahren für ihr Wohl zu den zentralen Aufgaben des Staates gehöre.²⁵⁷

Schimke kritisierte daran, dass das BKiSchG den Schwerpunkt seiner Grundausrichtung in einer Verbesserung der Organisation und Kooperation im Kinderschutz sehe, an keiner Stelle jedoch individuelle Rechtspositionen von Kindern neu schaffe.²⁵⁸

Bereits in Paragraph 8a forderte das SGB VIII von den im Feld der Kinder- und Jugendhilfe tätigen Institutionen, das Gefährdungsrisiko eines Kindes im Zusammenwirken mehrerer Fachkräfte abzuschätzen und bei sich verdichtenden Anhaltspunkten für eine Kindeswohlgefährdung, eine „insofern erfahrene Fachkraft“ hinzuzuziehen. In erster Linie sollten die Personensorgeberechtigten dazu bewegt werden, fachliche Hilfe in Anspruch zu nehmen. Erst dann, wenn Eltern dies nicht wollen oder nicht können, sollen staatliche Interventionen greifen. Mit dem neu eingefügten Paragraphen 8b wurde nun auch ein einklagbarer Anspruch auf fachliche Beratung in Bezug auf die professionelle Einschätzung einer Kindeswohlgefährdung und auf Unterstützung bei der Entwicklung eigener Fachstandards für all diejenigen eingeführt, die beruflich in Kontakt zu Kindern oder Jugendlichen stehen.²⁵⁹

²⁵⁶ Vgl. § 1 BKiSchG.

²⁵⁷ Vgl. Meysen, Thomas / Eschelbach, Diana: Das neue Bundeskinderschutzgesetz. Baden-Baden 2012, S. 27 ff.

²⁵⁸ Vgl. Schimke, Hans-Jürgen: Das neue Bundeskinderschutzgesetz aus rechtswissenschaftlicher Perspektive. In: Institut für Soziale Arbeit e. V.: ISA-Jahrbuch zur sozialen Arbeit, Münster / New York / München / Berlin 2011, S. 20 ff.

²⁵⁹ Vgl. SGB VIII.

Auf die Feinheiten dieser Regelungen geht das Sächsische Kitagesetz nicht ein. Werden an einem Kind Anzeichen von Misshandlung oder grober Vernachlässigung wahrgenommen, heißt es hier, so hat die Leitung der Kindertagesstätte den örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe davon umgehend in Kenntnis zu setzen.²⁶⁰ Die Träger der Kindereinrichtungen, wies Benke allerdings diesbezüglich hin, schließen mit den Eltern einen Vertrag zur Erziehung, Bildung und Betreuung ihrer Kinder, der in besonderem Maße von Vertrauensschutz geprägt ist. Dies dürfe durch die Umsetzung des Kinderschutzes nicht in Frage gestellt und Paragraph 8a nicht als Instrument für einen geschmeidigeren Ablauf des Meldewesens zwischen dem öffentlichen und den freien Trägern missbraucht werden.²⁶¹ Auch Böllert sah die Gefahr einer zunehmenden Transparenz von Familien. Die Kindergartenkindheit als Normbiographie führe zu einem gleichermaßen privat geregelten wie öffentlich organisierten Aufwachsen von Kindern. Durch diesen Prozess der Auslagerung familialer Sozialisationsleistungen erweiterten sich die Möglichkeiten für einen öffentlichen Einblick in das Erziehungshandeln von Eltern immer mehr.²⁶²

Dass Kindertagesstätten grundsätzlich mit in die Pflicht zu nehmen sind, wenn es gilt, die bei ihnen betreuten Kinder nach Möglichkeit vor Kindeswohlgefährdungen zu schützen, ist mittlerweile Konsens. Zwar könnten in Wohngebieten, in denen viele deklassierte Familien leben, andere Normen für Gefährdung ausgebildet sein als in gutsituierten Sozialräumen – die Betreuungsdichte sei jedoch auch dort ein Schutzfaktor.²⁶³ Die Fachkräfte der Kindertageseinrichtung sehen das Kind über eine lange Zeit hinweg fast täglich und sie kennen die Eltern und andere wichtige Bezugspersonen oftmals sehr gut. Meist wüssten sie auch, in welchem Maße es den Familien gelingt, ihre elterlichen Pflichten zu bewältigen und über welche Ressourcen sie dafür verfügen. Diesbezüglich sei wichtig, dass sich die ElementarpädagogInnen im Klaren darüber seien, welche Handlungsoptionen sie bei auftretenden Familienkrisen selbst haben und welche Problemlagen der Klientel die Unterstützungsmöglichkeiten einer Kindertagesstätte übersteigen, fasst das Netzwerk KiNET in seinem Leitfaden zusammen.

²⁶⁰ Vgl. § 7 Abs. 3 SächsKitaG.

²⁶¹ Vgl. Benke, Doris: Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung. In: Jordan, Erwin: Kindeswohlgefährdung. Weinheim / München 2007, S. 170.

²⁶² Vgl. Böllert, Karin: Aufwachsen in öffentlicher Verantwortung. In: Institut für Soziale Arbeit e. V.: ISA-Jahrbuch zur sozialen Arbeit, S. 31.

²⁶³ Vgl. Kinderschutz-Zentrum Berlin: Kindeswohlgefährdung. Berlin 2009, S. 94.

Wahrgenommene Auffälligkeiten und Verhaltensänderungen eines Kindes sollten zunächst stets im Team besprochen und reflektiert werden. Erzählten Kinder von ihren Erlebnissen und Gefühlen, sollen die Fachkräfte offen und interessiert zuhören und dem Kind verbal wie nonverbal deutlich machen, dass es verstanden wird. Es sei auch zu respektieren, wenn ein Kind nichts mehr sagen möchte. Gleichzeitig habe die ErzieherIn dem Kind gegenüber eine klare Position zu beziehen und ihm deutlich zu machen, dass Kinder nicht geschlagen werden dürfen. Die pädagogischen Fachkräfte dürften in solchen Fällen dem Kind keine uneingeschränkte Vertraulichkeit zusichern, die dann möglicherweise aufgrund der Wahrnehmung des Schutzauftrages gebrochen werden muss. Gespräche mit den Eltern zur Risikoeinschätzung sollten idealerweise von der Einrichtungsleitung und der BezugserzieherIn des Kindes gemeinsam vorbereitet und durchgeführt werden – eine sinnvolle, aber sehr zeitaufwändige Arbeitsweise. Entschließt sich die Einrichtung nach gründlicher Überlegung, einen Fall doch an den Allgemeinen Sozialen Dienst des Jugendamtes zu melden, so bestätigt dieser aus Datenschutzgründen nur den Eingang der Verdachtsmeldung. Lediglich dann, wenn er es selbst für notwendig hält, und nur, sofern die betroffenen Eltern dem zustimmen, nimmt er Kontakt zur Kindertagesstätte auf und spricht mit den dortigen Fachkräften das weitere Vorgehen ab.²⁶⁴ Die damit verbundene Unsicherheit der ErzieherInnen über den weiteren Verlauf und die tatsächlichen Folgen ihrer Meldung ist oft schwer auszuhalten, denn in aller Regel arbeiten sie nahtlos mit diesen Eltern weiter. Die gegebenenfalls strafrechtliche Seite einer Kindesmisshandlung ist jedoch Aufgabe der Polizei und der Gerichte, nicht der Fachkräfte der Sozialen Arbeit.

Alle einfachen Konzepte, schrieben Wolff et al., erwiesen sich angesichts der Wechselwirkung zwischen der Alltagswelt und einer zunehmend wissenschaftlich vorstrukturierten, medial erzeugten gesellschaftlichen Öffentlichkeit zwischen den privaten Lebensverhältnissen von Familien in Schwierigkeiten und den institutionellen Hilfeprozessen als nicht mehr tragfähig. Kindesmisshandlungen lägen nicht einfach vor, man könne sie nicht wie einen Gegenstand behandeln. Der unbestimmte Rechtsbegriff markiere die imaginäre Grenze auf einem Kontinuum aller möglichen Verhaltensweisen im Verhältnis zu Kindern – von unbedingter Achtung und liebevoller Zuwendung bis hin zu Mord und Totschlag. Je nachdem, wo jemand diese unsichtbare Schwelle ansetze, sinke oder wachse die Fallzahl der Kindesmisshandlungen, selbst wenn sich an den Tatsachen an sich möglicherweise gar nichts

²⁶⁴ Vgl. KiNET – Netzwerk für Frühprävention, Sozialisation und Familie (Hrsg.): Richtig helfen – wann und wie? Dresden 2011, S. 3 ff.

geändert hat. Eigene aggressive Strebungen oder Gefühle der Hilflosigkeit der Fachkräfte seien eine oft unbewusste Reaktion auf selbsterlebte Gewalterfahrungen und wirkten sich dann unkontrolliert auf ihr professionelles Handeln mit Kindern und Eltern aus. Im Kontext der eigenen Furcht, den dann in Gang gesetzten Prozess emotional nicht gut verkraften zu können, neige man dazu, Misshandlungen zu übersehen oder zu bagatellisieren. Andere Facetten der unbewussten Verarbeitung eigener Erfahrungen seien Rettungsphantasien und unreflektiertes Agieren. Dazu komme, dass die angebotene Hilfe von den Betroffenen nur selten vorbehaltlos dankbar angenommen wird. In der Innensicht sehen sich Missbraucher eher selbst als Opfer, isoliert und von Feinden umstellt, zu denen sie zunächst erst einmal auch die Kinderschützer zählen. Sie verteidigten sich trotzig oder hofften auf ein Wunder. Die Wut, die Angst oder die Hilflosigkeit der Betroffenen, die mit der Meldung einhergehen, müssten von den Fachkräften in professioneller Weise als Teil einer sich anbahnenden Hilfebeziehung verstanden werden.²⁶⁵

Netzwerke für frühe Hilfen können für die Kindertagesstätten hier eine wirksame Unterstützung sein. Der durch Fachkräfte freier und kommunaler Kitaträger sowie durch das Jugend- und das Gesundheitsamt erarbeitete Dresdner Kinderschutzordner beispielsweise, der kostenfrei an alle Kindereinrichtungen der Stadt verteilt wurde, enthält ein ganz praktisches Arbeitsmaterial mit konkreten Handlungsorientierungen in Verdachtsfällen auf Kindeswohlgefährdung, einschließlich der notwendigen Kontaktdaten.²⁶⁶

An den Kindertagesstätten selbst ist es, präventiv speziell den ‚Risikokindern‘ frühzeitig, lang andauernd und intensiv Möglichkeiten des Erwerbs wichtiger Basiskompetenzen für die Bewältigung schwieriger Lebensumstände anzubieten. Problemlösefertigkeiten, Konfliktlösestrategien, eine Selbstwirksamkeitsüberzeugung und eine realistische Kontrollüberzeugung sowie die Stärkung ihrer Selbstregulationsfähigkeiten und Stressbewältigungskompetenzen gehören dazu.²⁶⁷ KollegInnen aus Einrichtungen des Dresdner Handlungskonzeptes „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“ allerdings wiesen darauf hin, dass dies mit den gegebenen Personalressourcen schwierig ist. Es gäbe inzwischen eine wachsende Anzahl von

²⁶⁵ Vgl. Wolff, Reinhart / Bernecker-Wolff, Angela / Hutz, Pieter / Lauer, Hubertus u. a. In: Zentrum (Berlin) (Hrsg.): Kindesmisshandlung erkennen und helfen. Berlin 2000, S. 8.

²⁶⁶ Vgl. AG Kindeswohl im Netzwerk für Kinderschutz: Der Dresdner Kinderschutzordner. Dresden 2013, S.1 ff.

²⁶⁷ Vgl. Wustmann, Corina: Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. In: Fthenakis, Wassilios E. (Hrsg.) Beiträge zur Bildungsqualität. Weinheim / Basel 2004, S. 124 f.

Kindern in der Grauzone zwischen den gesetzlich definierten Festschreibungen von Kindeswohlgefährdung und heilpädagogischen Bedarfen, denen man im täglichen Ablauf nicht mehr immer zufriedenstellend gerecht werden könne. Wolle man sich diesen Herausforderungen systematisch, planvoll und nachhaltig stellen, bestehe ein deutliches Erfordernis an zusätzlichen personellen und fachlichen Ressourcen dafür.²⁶⁸

2.1.3 Leitideen für eine Passgenauigkeit von Chancenverbesserung

2.1.3.1 Die Dokumentation der kindlichen Bildungsprozesse

Immer an dem Punkt, an dem sich die Betreuungseinrichtungen für Kinder im vorschulischen Alter von Kinderbewahranstalten zu seitens der Gesellschaft ernstgenommenen Bildungseinrichtungen wandelten, setzte auch deren Pflicht zur Beobachtung und Dokumentation der frühkindlichen Bildungserfolge ein. Bereits um 1900 unterstanden nicht nur die öffentlichen, sondern auch die privaten Bürgerkindergärten der Aufsicht des städtischen Schulinspektors und der Königlichen Regierung, welche zweimal jährlich einen Bericht nicht nur über die Anzahl der betreuten Kinder und das Personal, sondern auch über die Schwerpunkte der pädagogischen Arbeit im vergangenen Berichtszeitraum abforderten.²⁶⁹ Die DDR-Kindergärtnerinnen hatten jegliche Entwicklungsfortschritte der betreuten Kinder genau zu beobachten, sehr detailliert zu dokumentieren, sie mit den staatlicherseits vorgegebenen Erziehungs- und Bildungsplänen abzugleichen und darauf aufbauend die weitere Förderung zu planen.²⁷⁰ Auf westdeutschem Gebiet, wo der Kindergarten dem Sozialamt unterstand und weder zur Kinder- und Jugendhilfe noch zum Bildungsressort gehörte, gab es eine solche allgemeine Dokumentationspflicht nicht.

Dass sich nach Einführung von Lerndokumentationen in die pädagogische Arbeit nicht sofort höhere Bildungserfolge von Kindern einstellen, musste das Forschungsteam um Gasteiger erfahren. Da die Interventionsmaßnahmen an den Erziehenden ansetzten und die Wirkung an

²⁶⁸ Vgl. Lorenz, Annetrin / Stöcker, Silke / Wiere, Andreas: Pädagogische und konzeptionelle Herausforderungen an Kindertageseinrichtungen in belasteten Sozialräumen. Dresden 2013, S. 18.

²⁶⁹ Vgl. Mecke, Johanna: Leitfaden der Berufskunde für Frauenschulen, Kindergärtnerinnen- und Jugendleiterinnen-Seminare und Kleinkinderlehrerinnen-Seminare. Bamberg 1913, S. 12.

²⁷⁰ Vgl. § 13 Abs. 2 Anweisung Nr. 11 / 83 zu den Aufgaben der sozialistischen Bildung und Erziehung und zur Gewährleistung einer festen Ordnung in den Kindergärten – Kindergartenordnung – v. 23.6.1983 VuM Sdr.

der Entwicklung der Kinder gemessen wurde, waren nach dem ersten Jahr beispielsweise noch keine gravierenden Verbesserungen der mathematischen Leistungen gegenüber der Kontrollgruppe erkennbar. Zunächst, so die Autorin im 2010 veröffentlichten Forschungsbericht, müssten sich die pädagogischen Fachkräfte intensiv mit dem Instrument „Lerndokumentation“ vertraut machen, Erfahrungen damit sammeln und lernen, aus ihren Beobachtungen Konsequenzen in Form von veränderten Lernarrangements zu ziehen. Leistungsverbesserungen aufgrund solcher Umstellungen seien nur langfristig zu erwarten.²⁷¹

Gerade ‚Problemkinder‘ jedoch profitierten davon, so Willenbring. Durch eine gezielte und kontinuierliche Beobachtung lernten ErzieherInnen, das Verhalten dieser Kinder im Kontext des Gruppengeschehens zu begreifen, deren besondere Eignungen und Fähigkeiten zu erkennen und die individuellen Entwicklungsprozesse darauf aufbauend gezielter zu fördern. Die hohe Heterogenität der jeweiligen Entwicklung der Kinder sowie die wachsende Bedeutung der vorschulischen Erziehung machten es nötig, dieses prozessbegleitende Beobachten, das kritische Reflektieren und pädagogische Intervenieren als zentrale Aufgaben einer jeden ErzieherIn zu definieren. Auch hinsichtlich der stärkeren Kooperation mit den Grundschulen und anderen sozialen Institutionen sei eine differenzierte Beobachtung und Beschreibung der Besonderheiten der Kinder unabdingbar für eine gelingende Kommunikation.²⁷²

Der Sächsische Bildungsplan für Kindertagesstätten erwartet von den pädagogischen Fachkräften in den Einrichtungen, innerhalb der Dokumentation, Beobachtung und Analyse der Bildungsprozesse von Kindern nicht nur der Stärken eines Kindes gewahr zu werden. Dies sei die Basis, stelle jedoch nur einen Ausschnitt der Sicht auf ein Kind dar und berge die Gefahr von Fehlinterpretationen in sich. Notwendig sei es, jedes einzelne Mädchen und jeden einzelnen Jungen in seiner gesamten Lebenssituation wahrzunehmen: im Kontext seiner Familie, in seinem urbanen oder ländlichen Wohnumfeld, in seiner Stellung innerhalb der Geschwisterreihe, in seinem Verhältnis zu den Großeltern und gegebenenfalls mit seinem Migrationshintergrund. Als Merkmale professionellen Handelns in einer Tageseinrichtung sieht der für verbindlich erklärte Bildungsplan die Beobachtung und Dokumentation der

²⁷¹ Vgl. Gasteiger, Hedwig: Elementare mathematische Bildung im Alltag der Kindertagesstätte. Münster / New York / München/ Berlin 2010, S. 206 ff.

²⁷² Vgl. Willenbring, Monika: „Problemkinder“ einschätzen und beobachten. In: Textor, Martin R.: Verhaltensauffällige Kinder fördern. Weinheim / Basel 2004, S. 42.

kindlichen Tätigkeiten, eine Reflexion der Spielsituationen und anderer Begebenheiten in der pädagogischen Praxis sowie einen sich daran anschließenden fachlichen Dialog. Darin sollen sich die Fachkräfte über ihre verschiedenen Perspektiven auf das betreffende Kind austauschen, um sich dem jeweiligen Mädchen oder Jungen in der Gesamtheit seiner Persönlichkeit zu nähern und um zu besprechen, welche Entwicklungschancen sich hieraus ergeben. Die Diskussion im Team anhand der dafür angefertigten Beobachtungsnotizen sei fester Bestandteil nicht nur für die Planung und Reflexion der pädagogischen Arbeit, sondern ebenso für die professionelle Entwicklung der Fachkräfte selbst.²⁷³ Ausgehend von der Dokumentation der Aussagen und Tätigkeiten einzelner beobachteter Kinder – in Schriftform, fotografisch oder per Videokamera – müssten zunächst die Erfahrungen mit der angewandten Beobachtungs- und Dokumentationsmethode reflektiert und diese danach in Zweiergruppen, in größeren Gruppen und im Team diskutiert werden. Soll die Dokumentation wirklich der Transparenz der pädagogischen Arbeit dienen, so setze dies eine eingehende Beschäftigung der Fachkräfte mit den entstandenen Texten, Produkten, Fotografien und ähnlichem voraus. Nur so könne verstanden und sichtbar gemacht werden, welche individuellen Selbstbildungsprozesse mit welchem Ergebnis sich bei jedem einzelnen Kind vollzogen haben. Dies, so räumt der Plan ein, benötige neben einem entsprechenden Methodenrepertoire vor allem viel Zeit.²⁷⁴

Auch bei der Umsetzung der Beobachtung und Dokumentation kindlicher Selbstbildungsprozesse sind die elementarpädagogischen Einrichtungen nicht nur auf sich selbst verwiesen, sondern können auf eine Reihe von fertig aufbereiteten Arbeitshilfen zurückgreifen. Tradiert ist die Arbeit mit der Bellerschen Entwicklungstabelle, welche die kindlichen Fortschritte in den acht Bereichen „Körperpflege“, „Umwelterfassung“, „sozial-emotionale Entwicklung“, „Spieltätigkeit“, „Sprache“, „Kognition“, „Grobmotorik“ und „Feinmotorik“ von der Geburt an bis zum 72. Lebensmonat verfolgt. Das dabei entstehende individuelle Entwicklungsprofil eines Kindes basiert auf den Beobachtungen einer vertrauten Betreuungsperson in pädagogischen Alltagssituationen. Die Beobachtungsergebnisse werden als Items „Tut es“, „Tut es teilweise“ und „Tut es nicht“ in fertig vorbereitete Erhebungsbögen eingetragen, woraus sich der aktuelle Phasenwert des Entwicklungsprofils berechnen und grafisch darstellen lässt. Aufbauend auf die so gewonnenen Erkenntnisse sollen die pädagogischen Fachkräfte dann individuelle pädagogische Angebote entwickeln und

²⁷³ Vgl. Der Sächsische Bildungsplan, S. 13 ff.

²⁷⁴ Vgl. Der Sächsische Bildungsplan, S. 89 f.

umsetzen. Bereiche, in denen das Kind schon sicher agiert, werden hierbei mit noch zu entwickelnden Bereichen verknüpft, um eine Über- oder Unterforderung des Kindes zu vermeiden.²⁷⁵

Auf Handlungs- und Bewegungssteuerung, Fein- und Visuomotorik, Sprache, kognitive Entwicklung sowie auf soziale und emotionale Fortschritte geht die Entwicklungsbeobachtung und -dokumentation von Koglin und Petermann ein. Sie prüft zum einen im Kita-Alltag beobachtbare Fähigkeiten – wie beispielsweise das sichere Fahren mit dem Dreirad – und zum anderen Kompetenzen, die nur in eigens dafür arrangierten Einzelbeobachtungssituationen erkennbar sind. Darüber hinaus geht die Arbeitshilfe auch auf Merkmale von Entwicklungs- und Verhaltensstörungen ein.²⁷⁶

Eine eher defizitorientierte Beobachtungsmethode sind die „Grenzsteine der Entwicklung“ nach Michaelis. Das Instrument ist vor allem dafür geeignet, frühzeitig Risiken in Bildungsverläufen von Kindern zu erkennen, indem es bei einem systematischen Einsatz ein Zurückfallen hinter Entwicklungsmarken, die von 90 bis 95 Prozent der Gleichaltrigen erreicht werden, markiert. Auf diese Weise kann das Instrument Teil eines Frühwarnsystems werden.²⁷⁷

Konsequent von den bereits entwickelten Fähigkeiten und Stärken des beobachteten Kindes ausgehend ist das von einem multiprofessionellen Team schwedischer Fachkräfte erarbeitete Material, das grafisch mit der Idee eines Baumes arbeitet. Die Basis besteht aus fünf Wurzelsystemen für die Kompetenzbereiche „intellektuell“, „gefühlsmäßig“, „motorisch“, „sozial“ und „sprachlich“. Der untere Teil des Stammes symbolisiert das Kindergartenalter, die erste Zweigschicht den Grundschulbereich und die zweite den Stand nach einer neun-jährigen Schulzeit. In der Krone des Baumes befinden sich die anzustrebenden Entwicklungsziele. Mittels einer optischen Markierung des jeweils aktuell erreichten Entwicklungsstandes des Kindes können die Erziehenden dessen Kompetenzen in den verschiedenen Bereichen mit

²⁷⁵ Vgl. Beller, Kuno E. / Beller, Simone: Kuno Bellers Entwicklungstabelle. Berlin 2010, S. 3 ff.

²⁷⁶ Vgl. Koglin, Ute / Petermann, Franz / Petermann, Ulrike: Entwicklungsbeobachtung und -dokumentation EBD 48-72 Monate. Berlin 2010, S. 8 ff.

²⁷⁷ Vgl. Laewen, Hans- Joachim: Grenzsteine der Entwicklung als Grundlage eines Frühwarnsystems für Risikolagen in Kindertageseinrichtungen. In: Diskowski, D. / Pesch, L. (Hrsg.): Familien stützen – Kinder schützen. Weimar / Berlin 2008, S. 190 ff.

einem Blick vergleichen und Schlussfolgerungen für noch zu entwickelnde Kompetenzgebiete ziehen.²⁷⁸ Diese Idee aufgreifend erarbeiteten Siebert und Scholz-Petzold ein direkt auf den Sächsischen Bildungsplan abgestimmtes ähnliches Beobachtungsinstrument, für das die sechs Bildungsbereiche des Kindergartens um die Vorgaben des Sächsischen Grundschullehrplanes ergänzt wurden. Das Material zielt deshalb vor allem auf einen Einsatz in sächsischen Kindertagesstätten und Grundschulen ab.²⁷⁹

In ihrer Auswertung der Evaluierung des Sächsischen Bildungsplanes stellte Carle 2011 in der Dresdner Fachtagung allerdings fest, dass vielen sächsischen Fachkräften unter den gegebenen zeitlichen und qualifikatorischen Bedingungen eine fachlich begründbare Entwicklungsdokumentation in den Einrichtungen noch schwer fällt.²⁸⁰

2.1.3.2 Die regelmäßige Überprüfung einer Passgenauigkeit der pädagogischen Konzeption

Konzeptionen begleiten die Kindergärten – und selbst deren Vorläufer, die Kinderbewahranstalten – von Anbeginn an. Da die Einrichtungen über die Jahrhunderte hinweg fast niemals in der Lage waren, die Kosten für ihre Betreuung vollständig über Beiträge der Erziehungsberechtigten zu decken, und somit auf die Kofinanzierung durch private, kirchliche, kommunale oder staatliche Geldgeber angewiesen blieben, hatten sie diesen auch Rechenschaft über die beabsichtigten Ziele ihres Tuns zu geben.

Oberlin wollte die unbetreuten jungen Bauernkinder nicht nur vor Unfällen schützen, sondern er gedachte auch ihre Gesundheit zu festigen und sie zu lehren, ohne die üblichen Zänkereien miteinander umzugehen. Daneben gehörten sprachliche und naturgeschichtliche Bildungsansätze mit zu seiner Konzeption.²⁸¹ Fliedner dagegen ging es vor allem darum, treue Christen zu erziehen.²⁸² Sich abgrenzend von den in den Kindergärten des Kaiserreiches üblichen Unterweisungen in Gehorsam, Duldsamkeit und Unterordnung, von der geschlechts

²⁷⁸ Vgl. Berger, Marianne / Berger, Lasse: Der Baum der Erkenntnis für Kinder und Jugendliche im Alter von 1-16 Jahren. Bremen 2008, S. 3 ff.

²⁷⁹ Vgl. Siebert, Kathleen / Scholz-Petzold, Anja: Sächsischer Entwicklungsbaum. Pirna 2014.

²⁸⁰ Vgl. Carle, Ursula: Der Sächsische Bildungsplan, das Schulvorbereitungsjahr und die Verzahnung mit der Schuleingangsphase. Dresden 2011, S. 15.

²⁸¹ Vgl. Benoit, Jean-Paul: Brücke der Barmherzigkeit. Berlin 1973, S. 88.

²⁸² Vgl. Fliedner, Georg: Theodor Fliedner. Durch Gottes Gnaden Erneuerer des apostolischen Diakonissen-Amtes der evangelischen Kirche. Kaiserswerth 1886, S. 73 ff.

spezifischen Indoktrinierung hinsichtlich einer Zukunft als deutscher Soldat bzw. als deutsche Hausfrau und Mutter in den nationalsozialistischen Kindereinrichtungen und von der gruppenkonformen Kollektiverziehung nach einem zentralen Bildungsplan der DDR-Kindergärten setzten die reformpädagogischen Einrichtungen seit ihrer Entstehung ihre ganz andersartigen Konzeptionen von Montessori, Freinet, Steiner und Malaguzzi.

Aktuell wird im Kindertagesstättenbereich jedoch nicht nur die Aufstellung einer pädagogischen Konzeption, sondern auch deren regelmäßige Evaluation unter Einsatz geeigneter Instrumente und Verfahren erwartet. Richtet das Achte Sozialgesetzbuch diese Forderung zunächst an die Träger der öffentlichen Jugendhilfe, so wird dies sogleich um deren Verantwortung ergänzt, die Realisierung des Auftrages auch in den Einrichtungen der freien Träger sicherzustellen.²⁸³ Eltern, die den Anspruch auf eine Förderung ihres Kindes in Tageseinrichtungen wahrnehmen wollen, haben nicht nur ein Recht darauf, über das örtliche Platzangebot, sondern gleichermaßen über die pädagogischen Konzeptionen der Einrichtungen informiert und vom öffentlichen Träger bei der Auswahl beraten zu werden.²⁸⁴ Die Erlaubnis für den Betrieb einer solchen Einrichtung wird nur dann erteilt, wenn der Träger mit dem Antrag seine Konzeption vorlegt und Auskunft über Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung und -sicherung gibt.²⁸⁵ Diese Ergänzung geht auf das Bundeskinderschutzgesetz zurück, welches das Vorliegen einer schriftlichen Einrichtungskonzeption als unabdingbar für die Gewährleistung des Wohles der Kinder und Jugendlichen in einer Einrichtung sieht.²⁸⁶

Das Sächsische Kitagesetz verweist darauf, dass der durch die Kindertageseinrichtungen zu erfüllende Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag im Rahmen einer auf die Förderung der Persönlichkeit des Kindes orientierten Gesamtkonzeption zu erfolgen hat, in der die beabsichtigte Qualitätssicherung mit festgeschrieben ist.²⁸⁷ Den Einrichtungen steht es dabei frei, welches Instrument sie nutzen, solange der Bezug zu einem allgemein anerkannten Verfahren erkennbar ist. Erwartet werden die Bestandteile der Ist-Analyse, ihre Bewertung anhand eines Kriterienkataloges, die Festlegung von Maßnahmen zur Erreichung der Ziele und – nach Realisierung der geplanten Maßnahmen – eine Evaluation zur Überprüfung der erreichten Wirksamkeit. Akzeptiert werden interne Evaluationen, angestrebt jedoch externe

²⁸³ Vgl. § 22a Abs. 1, Abs. 5 SGB VIII.

²⁸⁴ Vgl. § 24 Abs. 5 SGB VIII.

²⁸⁵ Vgl. § 45 Abs. 3 SGB VIII.

²⁸⁶ Vgl. § 13 BKiSchG.

²⁸⁷ Vgl. § 2 Abs. 1, § 21 Abs. 1 SächsKitaG.

Überprüfungen oder Zertifizierungen. Wesentlich sei, so die Empfehlung des Sächsischen Staatsministeriums für Soziales zum Qualitätsmanagement in Kindertageseinrichtungen, dass die Evaluationsprozesse die tatsächliche Qualität der Arbeit in den Einrichtungen feststellen, sie verbessern und absichern und dass solche Verfahren regelmäßig angewandt werden. Die Verantwortung für das Qualitätsmanagement in ihren Einrichtungen, einschließlich der dafür erforderlichen Fortbildungen der Fachkräfte sowie der Finanzierung dafür, liegt bei den Einrichtungsträgern.²⁸⁸

Der Sächsische Bildungsplan betont, dass Evaluationskonzepte hilfreich, aber nicht hinreichend sind. Um das Handlungsfeld weiterzuentwickeln, müssten die Ergebnisse der Evaluationsprozesse immer wieder in die pädagogische Praxis überführt werden. Die Sicherung der Qualität der pädagogischen Arbeit durch Erprobung und Evaluation pädagogischer Inhalte, Methoden, Konzepte und Modelle setze allerdings eine hohe fachliche Qualifikation der Verantwortlichen im Träger sowie die Einbeziehung von FachberaterInnen voraus, welche die pädagogischen Fachkräfte vor Ort in den Einrichtungen wirkungsvoll unterstützen.²⁸⁹

Neben der einrichtungswissenschaftlichen Klärung und Konsensbildung über die jeweiligen pädagogischen Leitprinzipien der Bildungs- und Erziehungsarbeit gehe es in der Konzeptions-erstellung und -evaluation nach wie vor auch um eine Transparenz der Arbeit nach außen. Es sei Aufgabe von Träger und Einrichtung, mittels der Konzeption zu zeigen, wie die Tagesstätten um kind- und familienorientierte Antworten auf die aktuellen Lebenssituationen der Familien in ihrem sozialen Umfeld ringen, heißt es im Qualitätshandbuch für Träger von Kindertageseinrichtungen. Konzeptionen müssten kontinuierlich modifiziert und fortgeschrieben werden – auch, um auf aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse und allgemeine gesellschaftliche Veränderungen eingehen zu können. Für die Absicherung der notwendigen zeitlichen Rahmenbedingungen zur Entwicklung, der wiederkehrenden Überprüfung und Aktualisierung der Einrichtungskonzeptionen sowie für die Sicherstellung

²⁸⁸ Vgl. Empfehlung des Sächsischen Staatsministeriums für Soziales zum Qualitätsmanagement in Kindertageseinrichtungen im Freistaat Sachsen v. 5.2.20071, SächsABl. SDr. S. S1776, 7 Seiten, S. 3 f.

²⁸⁹ Vgl. Der Sächsische Bildungsplan, S. 97.

der Teilnahme der in der pädagogischen Praxis Tätigen an Fortbildungen zu neuen Tendenzen in der pädagogischen Arbeit sowie zu Verfahren der Konzeptionserstellung seien die Träger zuständig.²⁹⁰

Die vom Stadtrat verabschiedete Vereinbarung zur trägerübergreifenden Qualitätsentwicklung im Bereich der Dresdner Kindertagesbetreuung legt als Prämissen der Konzeptionsentwicklung die Überprüfung der Konzeptionsschrift jeder dieser Einrichtungen auf trägerspezifische und andere relevante Vorgaben, wie das Leitbild des Trägers, die Grundsätze des Bildungsauftrages, die sozialintegrativen Aufgaben und die konkrete Beschreibung des Leistungsangebotes, fest. In der Weiterentwicklung und Aktualisierung der Kita-Konzeptionen hat der Träger auf eine Orientierung an den Bedürfnissen der Familien im Einzugsgebiet sowie an fundierten aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen zu achten.

Auch wenn kritische Stimmen der Sozialpädagogik anmerken, dies käme einer Fremdbestimmung der Fachkräfte in einem Arbeitsgebiet gleich, in dem es ansonsten um Emanzipation und Selbstbestimmung der Menschen gehe, welche kritisieren, Planung störe die Spontaneität und die praktisch in der Sozialen Arbeit Tätigen hätten nicht genug Zeit für Planungsspielereien²⁹¹ – im Elementarbereich ist die Konzeptionsarbeit einschließlich ihrer Evaluation zwingend fester Bestandteil der Arbeit der Fachkräfte geworden.

2.1.3.3 Das Recht der Eltern auf Mitbestimmung

Im Verlauf der bisherigen Geschichte der Kinderbetreuungseinrichtungen fiel die Balance zwischen einer Sicht auf Eltern als die originär für die Erziehung ihres Nachwuchses Verantwortlichen – und letztlich als die zahlenden Auftraggeber der Tagesbetreuung – und Versuchen, die öffentliche Betreuung für eine Umsetzung konträr zur familiären Erziehung stehender Erziehungsziele zu nutzen, unterschiedlich aus.

²⁹⁰ Vgl. Oberhuemer, Pamela: TQ-Dimension 2: Konzeption. In: Fthenakis, Wassilios E. / Hanssen, Kirsten / Oberhuemer, Pamela / Schreyer, Inge (Hrsg.): Qualitätshandbuch für Träger von Kindertageseinrichtungen. Weinheim / Basel / Berlin 2003, S. 48.

²⁹¹ Vgl. Schilling Johannes, Didaktik, Methodik Sozialer Arbeit. München / Basel 2008, S. 211.

Owens Ziel war es ausdrücklich, die Anfang des 19. Jahrhunderts im Betriebskindergarten seiner Baumwollspinnerei betreuten Kinder vom als negativ beschriebenen Einfluss ihrer Eltern abzuschirmen, damit sie später einmal bessere Chancen im Leben hätten.²⁹² Fölsing forderte von den in seinen Kleinkindschulen Tätigen, nicht nur die Kinder anders zu erziehen, als dies in deren Elternhäusern üblich war, sondern darüber hinaus diese Eltern für eine Besserung ihrer Sitten und Erziehungsansätze zu gewinnen.²⁹³ In den Kindergärten des ‚Dritten Reiches‘ sollten nicht nur die betreuten Kinder, sondern über Mütter- und Elternabende auch die Eltern gezielt an das nationalsozialistische Gedankengut herangeführt werden.²⁹⁴ Ganz ungeniert nutzte auch der Kindergarten der DDR das Betreuungsverhältnis für eine politische Agitation der Elternschaft aus und postulierte dabei offiziell eine völlige Übereinstimmung im Erziehungsziel zur allseitig gebildeten sozialistischen Persönlichkeit. In der Praxis galt dort das klassische Top-Down-Prinzip mit der staatlichen Legitimation zur Durchsetzung eines klaren Führungsanspruchs nicht nur gegenüber den Kindern, sondern auch gegenüber deren Eltern, wie Maiwald konstatierte.²⁹⁵ Gänzlich anders stellte sich dagegen die Situation in den westdeutschen Kinderläden dar, in denen die Eltern gleichzeitig die Arbeitgeber des pädagogischen Betreuungspersonals waren.

Schmidbauer beschrieb für die Soziale Arbeit das Verhältnis zwischen den Angehörigen der Klientel und den eingesetzten Fachkräften als Konkurrenzsituation. Eltern, die sich einmischen, gefährdeten den Anspruch auf die narzisstische Allmacht der Berufsbetreuer. Helfersyndrom-Helfer wollten die Dankbarkeit der Zielgruppe ihrer Arbeit und die Erfolge ihres Tuns mit keinem teilen.²⁹⁶

Das Grundgesetz für die Bundesrepublik gibt den aktuellen Richtsatz klar vor: Die Pflege und Erziehung von Kindern sind das natürliche Recht deren Eltern und die zu allererst ihnen obliegende Pflicht.²⁹⁷ Darauf aufbauend legt das Sozialgesetzbuch für eine Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen fest, dass die Erziehungsberechtigten an Entscheidungen der Institutionen in wesentlichen Angelegenheiten der Erziehung, Bildung und Betreuung zu beteiligen sind. Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe haben sicherzustellen, dass die

²⁹² Vgl. Zahn, Lola (Hrsg.): Robert Owen. Eine neue Auffassung von der Gesellschaft. Berlin 1989, S. 141 f.

²⁹³ Vgl. Frey, Andreas: Von der Laienhelferin zur Erzieherin. Landau 1999, S. 16 f.

²⁹⁴ Vgl. Berger Manfred: Vorschulerziehung im Nationalsozialismus. Weinheim / Basel 1986, S. 77 ff.

²⁹⁵ Vgl. Maiwald, Annett: Die Kindergärtnerinnenausbildung der DDR. Wittenberg 2006, S. 163.

²⁹⁶ Vgl. Schmidbauer, Wolfgang: Die hilflosen Helfer. Reinbeck 1980, S. 155 f.

²⁹⁷ Vgl. Art 6 Abs. 2 Grundgesetz.

Fachkräfte zum Wohl der Kinder und zur Sicherung einer Kontinuität von Erziehungsprozessen mit den Erziehungsberechtigten zusammenarbeiten, und sie haben diesen Anspruch auch in Einrichtungen anderer Träger durchzusetzen.²⁹⁸ Die Kultusministerkonferenz der Länder sieht die partnerschaftliche Zusammenarbeit der Erziehungsfachkräfte mit den Erziehungsberechtigten zum Wohle der Kinder als deren grundsätzliche Aufgabe.²⁹⁹

Den Themenkreis der wesentlichen Entscheidungen, an denen die Erziehungsberechtigten zu beteiligen sind, untersetzt das Sächsische Kitagesetz insbesondere mit der Fortschreibung oder Änderung pädagogischer Konzeptionen und mit der Kostengestaltung. Zur Umsetzung der elterlichen Mitwirkungsrechte haben die Träger die Erziehungsberechtigten bei der Organisation von Elternversammlungen und der Implementierung von Elternbeiräten zu unterstützen.³⁰⁰ Eine Kommunikation „auf gleicher Augenhöhe“ erwartet der Sächsische Bildungsplan von den Kita-Fachkräften. Mütter und Väter seien als Experten ihrer Kinder zu akzeptieren, welche ihre eigenen Ideen, Gedanken und Interessen gleichberechtigt mit in die pädagogische Arbeit einbringen können. Dafür, die Mitsprache der Eltern im pädagogischen Alltag wie in Bezug auf die Konzeptionierung zu realisieren, seien die pädagogischen Fachkräfte verantwortlich. Die überkommene Metapher vom Kunden als König sei damit allerdings nicht gemeint. Ein solcher Blick hebe Eltern als Objekte auf einen Sockel und behindere deren Wahrnehmung als Subjekt. Aktive Teilhabe der Elternschaft könne sich nur in einem demokratischen Prozess entwickeln, der – wie der Plan einräumt – nicht nur gemeinsame Anstrengungen, sondern auch Zeit und die Möglichkeit zu einer kontinuierlichen Reflexion benötigt.³⁰¹ Eine strukturierte Elternbeteiligung sei nicht nur verpflichtende Voraussetzung für die Realisierung wesentlicher Angelegenheiten der Erziehung, Bildung und Betreuung in den elementarpädagogischen Institutionen.

Sie sei zugleich die Voraussetzung für eine Umsetzung des Rechtes von Kindern auf eine Beschwerde in persönlichen Angelegenheiten, denn Eltern seien hier die Interessenvertreter ihrer Kinder, betonte die BAG Landesjugendämter in ihrem 2013 herausgegebenen Leitfaden. Elternkompetenz müsse wertgeschätzt, ernst genommen und unterstützt werden.³⁰²

²⁹⁸ Vgl. § 22a SGB VIII.

²⁹⁹ Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen / Fachakademien.

³⁰⁰ Vgl. § 6 SächsKitaG.

³⁰¹ Vgl. Der Sächsische Bildungsplan, S. 14 f.

³⁰² Vgl. BAG Landesjugendämter: Sicherung der Rechte von Kindern als Qualitätsmerkmal von Kindertageseinrichtungen. Mainz 2013, S. 5 f.

Die Dresdner Steuerungsgruppe zur trägerübergreifenden Qualitätsentwicklung legte für den Bereich der Dresdner Kindertagesbetreuung fest, dass alle Kita-Träger bedarfsgerechte Partizipationsformen in ihren Einrichtungen gewährleisten, für eine partnerschaftliche Zusammenarbeit mit den Eltern sorgen, eine gewählte Elternvertretung ermöglichen und deren Arbeit hinreichend unterstützen müssen. Über die Möglichkeit einer Beteiligung im Elternbeirat hat der Träger die Eltern ungefragt zu informieren. Er hat ein wirksames Kommunikationssystem zwischen der Einrichtung und den Familien sicherzustellen, das Rahmenbedingungen für Aushandlungsprozesse bietet.³⁰³

Darüber hinaus hatte die Landeshauptstadt Dresden ein Grundsatzpapier zur Gestaltung von Erziehungspartnerschaften in öffentlich geförderten Kindertageseinrichtungen verabschiedet, welches die Organisation und Durchführung von zusätzlichen Angeboten, beabsichtigte Trägerschaftswechsel, die Entwicklung, Änderung und Fortschreibung pädagogischer Konzeptionen, die Festlegung von Schließzeiten, die Veränderung einrichtungsbezogener Rahmenbedingungen, die Durchführung größerer Baumaßnahmen sowie ggf. die Schließung einer Einrichtung in das Mitbestimmungs- bzw. Mitwirkungsrecht der Elternschaft einbezieht.³⁰⁴ Die Anwendung dieser Prämissen wurde 2011 per Satzung für sämtliche vom Bedarfsplan erfassten Kindertageseinrichtungen der Landeshauptstadt Dresden als verbindlich erklärt.³⁰⁵ Entsprechend dieser Satzung sollte es nach jährlichen Elternbefragungen in der Hand des jeweiligen Elternbeirates liegen, die Öffnungszeiten der Einrichtungen zu bestimmen, sofern diese von der neu festgelegten Regelöffnungszeit 6.00 bis 18.00 Uhr abwichen – einer Öffnungszeit, die bis dato gerade kleine freie Träger gar nicht anboten.³⁰⁶

Eine Gruppe freier Träger von Kindertageseinrichtungen, insbesondere der Paritätische Wohlfahrtsverband Sachsen, die Stadtmission Dresden des Diakonischen Werkes und die Kinder- und Jugendhilfe der AWO, klagte gegen diese Satzung, woraufhin sie vom Sächsischen Oberverwaltungsgericht in Bautzen für ungültig erklärt wurde.

³⁰³ Vgl. Trägerübergreifende Qualitätsentwicklung, S. 4.

³⁰⁴ Vgl. Landeshauptstadt Dresden. Eigenbetrieb Kindertageseinrichtungen: Grundsatzpapier zur Gestaltung von Erziehungspartnerschaften in öffentlich geförderten Kindertageseinrichtungen und Tagespflegestellen der Landeshauptstadt Dresden, S. 5.

³⁰⁵ Vgl. § 8 Satzung der Landeshauptstadt Dresden zur Förderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen und in Kindertagespflege und über die Erhebung von Elternbeiträgen v. 23.6.2011, Dresdner Amtsblatt Nr. 26 / 11 v. 30.6.2011.

³⁰⁶ Vgl. § 3 ebd.

Der Stadt Dresden wurde in der Urteilsbegründung vorgeworfen, hier gegen die Berufsfreiheit verstoßen und die Rechte der freien Träger in unzulässigem Maße eingeschränkt zu haben.³⁰⁷ Daraufhin erstellte und beschloss die Kommune zwei neue Satzungen: Die Satzung der Landeshauptstadt Dresden zur Förderung von Kindern in kommunalen Tageseinrichtungen bezieht sich jetzt nur noch auf die Ausgestaltung der Arbeit in städtischen Einrichtungen. Dort findet das Grundsatzpapier zur Elternarbeit weiterhin Anwendung.³⁰⁸ Eine zweite Satzung über die Erhebung von Elternbeiträgen schreibt nur noch die einheitliche Höhe der Betreuungsgebühren für alle öffentlich geförderten Kitas der Stadt fest.³⁰⁹ In der Ausgestaltung der übrigen Rahmenbedingungen sind die freien Träger – im Rahmen der ohnehin umfangreichen gesetzlichen Vorschriften – frei.

Ungeachtet dessen benennen Dittrich, Grenner und Groot-Wilken noch weitreichendere Rechte an Elternmitbestimmung als Kriterien für eine pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen. Eltern sollen demnach nicht nur ihre Vorschläge zu Öffnungs- und Betreuungszeiten geltend machen können, die Einrichtung soll auch Veränderungen in ihrer Personalsituation vorab mit den Eltern besprechen. In die Planungs- und Umgestaltungsprozesse der Innen- wie Außenbereiche sollen Eltern aktiv mit einbezogen werden. Es sei ihnen jederzeit die Möglichkeit zu geben, Kindergruppen zu hospitieren, am Gruppengeschehen, an geplanten Aktivitäten, am gemeinsamen Mittagessen und an Ausflügen teilzunehmen. Mindestens halbjährlich seien individuelle Entwicklungsgespräche mit den Eltern durchzuführen – das entspricht pro Jahr etwa einem Zeitaufwand von drei Wochen reiner Arbeitszeit bei einer Vollzeitstelle. Auch die Anforderungen an den Platzbedarf einer qualitätsgerechten Elternarbeit in der Einrichtung setzt der Nationale Kriterienkatalog hoch an. Den Eltern sind danach einladende und erwachsenengerechte Aufenthalts- und Sitzmöglichkeiten einschließlich einer Garderobe zur Verfügung zu stellen, sie sollen Räume der Einrichtung außerhalb der Öffnungszeiten für eigene Treffen und Feiern sowie zusätzliche

³⁰⁷ Vgl. Stephan, Christoph: Nach Gerichtsurteil: Stadt wird Kita-Satzung überarbeiten. *Dresdner Neueste Nachrichten* v. 30.3.2013

³⁰⁸ Vgl. § 7 Satzung der Landeshauptstadt Dresden zur Förderung von Kindern in kommunalen Kindertageseinrichtungen (Fördersatzung) v. 30.1.2014. *Dresdner Amtsblatt* Nr. 08 / 14 v. 20.2.2014.

³⁰⁹ Vgl. Satzung der Landeshauptstadt Dresden über die Erhebung von Elternbeiträgen (Elternbeitragssatzung). v. 15.5.2014. *Dresdner Amtsblatt* Nr. 21/14 v. 22.5.2014.

Räumlichkeiten für die eigenständige Betreuung pädagogischer Fachbibliotheken, Eltern-Cafés, Second-Hand-Läden und Tauschbörsen nutzen können.³¹⁰

Die gesetzlich vorgeschriebene Pflicht der elementarpädagogischen Fachkräfte zur Beteiligung von Eltern an allen wesentlichen Entscheidungen der Kindertagesstätte lässt viel Raum für Interpretationen, fassten auch Völkel und Wihstutz im 2014 erschienenen Ratgeber „Erziehungs- und Bildungspartnerschaft im Elementarbereich“ zusammen. Schon der Begriff der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft sei mit hohen Erwartungen sowohl an die Fachkräfte als auch an die Eltern verknüpft. Gleichwohl nicht davon auszugehen sei, dass sich zwischen einer jeden ErzieherIn und einem jedem Elternteil eine solch harmonische Partnerschaft einstelle, gälte es jedoch, mit allen Eltern zusammenzuarbeiten.³¹¹ Auch Oberhuemer wies darauf hin, dass sich das Miteinander zwischen den Einrichtungen und den Familien nicht immer problemfrei gestaltet. Eine Forschungsstudie habe sogar gezeigt, dass ein Teil der Fachkräfte in den Kindertagesstätten das gespannte Verhältnis zu Eltern als eine der wesentlichen Beeinträchtigungen ihrer Arbeit erlebt. Auch der Umgang mit widersprüchlichen Vorstellungen und Erwartungen aus der Elternschaft sei eine professionelle Herausforderung.³¹² Dazu komme noch die Anforderung an die Professionellen, ihre eigene Verortung in einer bestimmten Sozialschicht zu überwinden und sich der vorurteilsfreien Zusammenarbeit mit Elternhäusern auch aus anderen sozialen Kontexten zu stellen. Man solle hinterfragen, wie gut eine ErzieherIn, der aus der eigenen Biographie heraus die kulturellen Regeln der Mittelschicht vertraut sind, in der Lage ist, Unterschichtsfamilien und ausländische Familien zu akzeptieren. Hat sie moralische Vorbehalte gegen Menschen, die unangenehm riechen? Die Einstellung von ErzieherInnen den sogenannten privilegierten Schichten gegenüber ist nicht gleichfalls immer unproblematisch – gegebenenfalls erleben Fachkräfte eine fachliche Blockade gegenüber Eltern, die über einen höheren Bildungsstatus verfügen als sie selbst. Sicherheit in der eigenen Berufsrolle halten Amend-Tiedemann et al. für eine wichtige Voraussetzung professioneller Elternarbeit.³¹³

³¹⁰ Vgl. Dittrich, Irene / Grenner, Katja / Groot-Wilken, Bernd: Zusammenarbeit mit Familien. In: Tietze, Wolfgang / Viernickel, Susanne (Hrsg.): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Berlin / Düsseldorf / Mannheim 2007, S. 234.

³¹¹ Vgl. Völkel, Petra / Wihstutz, Anne (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaft im Elementarbereich. Köln 2014, S. 30.

³¹² Vgl. Oberhuemer, Pamela: TQ-Dimension 6: Familienorientierung und Elternbeteiligung. In: Fthenakis, Wassilios E. / Hanssen, Kirsten / Oberhuemer, Pamela, Schreyer, Inge (Hrsg.): Träger zeigen Profil. Weinheim / Basel / Berlin 2003, S. 69.

³¹³ Vgl. Amend-Tiedemann, Gabriele / Dorrer, Gabriele / Reich-Scholz, Barbara / Scherer, Barbara: Heilpädagogisches Handeln in Kindertageseinrichtungen. In: Textor, Martin R.: Verhaltensauffällige Kinder fördern. Weinheim / Basel 2004, S. 105 ff.

2.1.3.4 Ein gelingender Übergang in die Grundschule

Im Bericht des Sondergesandten der Vereinten Nationen prangerte Muñoz 2007 an, Deutschland verwirkliche in seinem hochselektiven dreigliedrigen Schulsystem das Menschenrecht auf Bildung aus völkerrechtlicher Sicht nicht. Vorzugsweise Kinder aus sozial schwächeren Familien würden ausgesondert durch eine persönliche Einschätzung von Lehrpersonal, das für solche Beurteilungen oft gar nicht adäquat ausgebildet sei. Dass die getroffenen Urteile häufig fehlerhaft sind, gehe aus der IGLU-Studie des Jahres 2006 hervor: 44 Prozent aller Einschätzungen spiegelten danach nicht die tatsächlichen Fähigkeiten der Kinder wider.³¹⁴ Der Bildungsbericht für Deutschland 2014 zeigte die herkunftsbedingten Muster in der Verteilung der Schulkinder in den einzelnen Schularten nach dem Bildungsstand ihrer Eltern deutlich auf. Die soziale Herkunft beeinflusse nach wie vor die Art der besuchten Bildungseinrichtung signifikant.³¹⁵ Auch für die Stadt Dresden wiesen Jahn, Schimkowiak und Kehler in ihrem Bildungsbericht vom gleichen Jahr einen signifikanten Zusammenhang zwischen der sozialgeografischen Verortung der Elternhäuser und den erteilten Bildungsempfehlungen nach. Je stärker die sozialen Belastungslagen in einem Quartier waren, desto seltener erhielten die Grundschulkinder dort eine Gymnasialempfehlung. Im Stadtraum 5, der keine oder nur eine sehr geringe Belastung aufwies, wurde im Schuljahr 2012 / 2013 für mehr als zwei Drittel der Kinder der vierten Klassen die Empfehlung ausgesprochen, an einem Gymnasium weiterzulernen. Für die Grundschulkinder des Stadtraumes 1, welcher durch sehr starke soziale Belastungen gekennzeichnet ist, traf das nur in weniger als zwei Fünftel der Fälle zu.³¹⁶

Zu ähnlichen Ergebnissen kommt die AWO-ISS-Langzeitstudie, die ausgehend von einer Ersterhebung im Jahr 1999 mit 893 Kindern in sechzig AWO-Kindertagesstätten 2001 eine Vertiefungsstudie und 2003 / 2004 eine Wiederholungsbefragung durchführte. Nicht nur eine aktuelle Armutslage, sondern auch das fortgesetzte Armutserleben während der Kleinkindzeit wirkte sich auf den späteren Schulerfolg aus. Mussten 21 Prozent der armen Kinder bereits in

³¹⁴ Vgl. Veli, Tuvia: Der Weg zur Chancengerechtigkeit im deutschen Bildungs- und Erziehungswesen. In: AGJF Sachsen e. V.: CORAX Magazin für Kinder- und Jugendarbeit in Sachsen. Ausgabe 6 / 2012, Chemnitz 2012, S. 39.

³¹⁵ Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.): Bildung in Deutschland 2014. Bielefeld 2014, S. 38 f.

³¹⁶ Vgl. Jahn, Antje / Schimkowiak, Nicole / Kehler, Holger: Dresdner Bildungsbericht 2014, Dresden 2014, S. 155.

der Grundschule eine Klasse wiederholen oder die Vorschule besuchen, so war das bei nur sechs Prozent der nicht-armen Kinder der Fall. Dabei stieg die Wahrscheinlichkeit eines irregulären Schulverlaufs sowohl mit der Armutshäufigkeit als auch mit der Armutsdauer an. Der gefundene Zusammenhang zwischen der Wohngegend und dem künftigen Schulbesuch war gleichfalls signifikant. Nur knapp ein Sechstel der Kinder aus einer problembeladenen Wohngegend besuchte später ein Gymnasium, ein Drittel von ihnen die Realschule und etwa die Hälfte eine Haupt- bzw. Sonderschule. Dagegen wurden etwa zwei Drittel der Kinder aus sozial gesicherten Stadträumen in ein Gymnasium eingeschult und nur etwa ein Sechstel von ihnen besuchte ein niedrigeres Schulniveau als das der Realschule.

Als moderierenden Faktor wies die Forschungsgruppe allerdings den Besuch der Kindertagesstätte nach. Aufgefallen war bereits, dass in Westdeutschland zwölf Prozent der Kinder irreguläre Schullaufbahnen mit Klassenstufenwiederholungen durchlebten, im Osten des Landes dagegen nur zwei Prozent – und dass diese Werte eindeutig mit dem vorschulischen Betreuungsnetz korrelierten. Fraglos seien auch die individuellen Begabungen und das Familienklima zu berücksichtigende Faktoren, schrieben Holz und Puhmann, doch scheine sich ein frühzeitiger und kontinuierlicher Kindertagesstättenbesuch positiv auf die Schulkarriere eines Kindes auszuwirken. Während 27 Prozent derjenigen Kinder, die in ihrer Biographie einen solchen kontinuierlichen Einrichtungsbesuch aufwiesen, später das Gymnasium erreichten, waren es nur halb so viele in der Gruppe ohne eine durchgängige Kita-Erfahrung. 34 Prozent letzterer absolvierten eine irreguläre Grundschulzeit, jedoch nur 17 Prozent derjenigen, die regelmäßig und frühzeitig eine Kindereinrichtung besucht hatten. Die kontinuierliche Inanspruchnahme einer Kindertagesstätte, so das Fazit der Forschungsgruppe, sei von hoher Bedeutung, weil spätestens dort außerfamiliäre Bildungs- und Erziehungsressourcen bereitgestellt und Ansätze früher Förderung abgesichert werden können.³¹⁷

Alle an der Erziehung fünf- bis sechsjähriger Kinder Beteiligten seien aufgerufen, diese auf die Schule vorzubereiten, forderte das Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung bereits in seinen 1989 herausgegebenen Empfehlungen zur Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule. Wenngleich das Recht und die Pflicht der Institution Kindergarten zur Eigenständigkeit unbestritten bleibe, so gehöre es doch zu seinen Aufgaben,

³¹⁷ Vgl. Holz, Gerda / Puhmann, Andreas: Alles schon entschieden? Frankfurt a. M. 2005, S. 71 ff.

den Kindern den Weg zur Schule zu ebnen. Die Grundschule könne ihrem Auftrag nur gerecht werden, wenn sie an die vorschulischen Erfahrungen der Kinder anknüpfe, weshalb sich die in der Grundschule Lehrenden Einblicke in die Ziele, Arbeitsweisen und Spielformen des Kindergartens verschaffen müssten. Gegenseitige Besuche der Fachkräfte von Schule und Kindergarten seien besonders effektive Kooperationsmöglichkeiten.³¹⁸

Nicht zuletzt die Ergebnisse der PISA-Studie hätten dazu beigetragen, dem Thema eine politische Dimension zu verleihen, konstatierte Reichel-Wehnert im 3. Dresdner Bildungskolloquium 2005. Für Sachsen sei die Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule der entscheidendste Punkt gewesen. Um im Rahmen der frühkindlichen Bildung eine systematische Heranführung der Kinder an das schulische Lernen zu ermöglichen, wurden das Sächsische Staatsministerium für Soziales und das Sächsische Staatsministerium für Kultur 2002 per Beschluss damit beauftragt, die Bildungs- und Erziehungsziele der Kindertageseinrichtungen mit denen der Grundschule abzustimmen. Das Schulvorbereitungsjahr sollte organisatorisch so gestaltet werden, dass die Kinder auf der Grundlage des Sächsischen Bildungsplanes die für die Schule notwendigen Lernkompetenzen erwerben können. Dazu sollten die entsprechenden Projekte inhaltlich und methodisch von ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen gemeinsam vorbereitet werden. Für den Erfolg sei allerdings zwingend eine von Verbindlichkeit getragene Kooperation der Institutionen nötig: mit einer differenzierten, langfristigen und partnerschaftlichen Arbeit und ohne Kompetenzgerangel der Beteiligten.³¹⁹

Griebel und Niesel beriefen sich auf dänische Forschungsergebnisse. Die Widersprüchlichkeit der Ziele, Inhalte und Prinzipien von Erziehung und Bildung in den beiden Systemen Kindergarten und Schule sowie die mangelhafte Kommunikation zwischen ihren pädagogischen Fachkräften könnten zu einem Kulturschock der Schulbeginner führen. Zwölf Prozent der Vorschulkinder, so fand Broström in seiner Studie heraus, waren in Bezug auf ihren bevorstehenden Schuleintritt unsicher und nervös. Zudem waren einige von ihnen nicht in der Lage, das im Kindergarten Gelernte im neuen Kontext der Schule anzuwenden. Die AutorInnen gehen ebenfalls auf die unterschiedlichen Lebensbedingungen von Kindern ein.

³¹⁸ Vgl. Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (Hrsg.): Empfehlungen zur Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule. Donauwörth 1989, S. 18 ff.

³¹⁹ Vgl. Reichel-Wehnert, Katrin: Verbesserte Schuleingangsphase – Ursachen, Ziele und Probleme. In: Stadtelternbeirat für Kitas und Horte in Dresden (Hrsg.): Eltern im Dialog. Dresden 2005, S. 9 ff.

Eine Schlüssel-Voraussetzung für Chancengleichheit in der Schule sei es, sozial benachteiligte Kinder noch vor ihrem Schulbeginn verstärkt zu fördern. Als Hauptursache für die Statusunterschiede in den späteren Klassen machte die Forschungsgruppe Ungleichheiten in den frühen Bildungsressourcen der Kinder durch den differenten sozialen Status ihrer Elternhäuser aus. Daher müsse bei allen Maßnahmen, die im Zusammenhang mit der Einschulung stehen, stets geprüft werden, inwieweit sie dazu beitragen, die Chancenungleichheit zwischen Kindern unterschiedlicher sozialer Ausgangslagen weiter zu verfestigen oder inwieweit sie die Chancen für Kinder aus schwierigen Verhältnissen verbessern. Eine sinnvolle Kooperation zwischen Kindergarten und Schule solle nicht etwa darin bestehen, dass sich die beiden Institutionen möglichst ähnlich werden. Entscheidend sei, das Können und Wissen der neu eintretenden SchülerInnen nicht zu entwerten, sondern schuleseitig darauf aufzubauen. Unter den Bedingungen des gegliederten Bildungssystems schließe das die Förderung der Kompetenzen eines jeden Kindes zur Übergangsbewältigung ein. Dies sei Aufgabe des Kindergartens.³²⁰

Das Sozialgesetzbuch für die Kinder- und Jugendhilfe fordert mit dem Ziel, den Kindern einen guten Übergang in die Schule zu sichern, gleichfalls eine Zusammenarbeit der Fachkräfte der Kindereinrichtungen mit den Schulen. Dies untersetzend macht es das Sächsische Kitagesetz den Tagesstätten zur Pflicht, dem Übergang in die Schule durch eine regelmäßige Gestaltung von Bildungsangeboten Rechnung zu tragen. Insbesondere im letzten Jahr vor der Einschulung soll der Kindergarten dazu die Ausprägung der sprachlichen Kompetenzen, die Schulung der Grob- und Feinmotorik sowie die Wahrnehmungs- und Sinnesschulung bei den Kindern forcieren und dazu die Schulen seines Einzugsbereiches mit einbeziehen.³²¹

Bereits im Jahr 2009 hatte das Sächsische Staatsministerium für Kultus die Verantwortung für die Durchführung der Schulvorbereitung per Verordnung auf die Träger von Kindergärten übertragen,³²² ab 2011 entschloss sich das Ministerium auch zu einer anteiligen zusätzlichen Personalförderung für diese Aufgabe. Der geförderte Personalbedarf für die Schulvorbereitung beträgt dabei im vorletzten Kindergartenjahr 0,05 Arbeitskraftanteile einer

³²⁰ Vgl. Griebel, Wilfried / Niesel, Renate: Transitionen. Weinheim / Basel 2004, S. 195 ff.

³²¹ Vgl. § 2 Abs. 3 SächsKitaG.

³²² Vgl. § 1 Abs. 1 Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus zur Schulvorbereitung in Kindertageseinrichtungen – Sächsische Schulvorbereitungsverordnung – v. 15.5.2009. SächsGVBl., S. 235.

vollzeitbeschäftigten pädagogischen Fachkraft und im letzten Jahr vor der Schule 0,1 Arbeitskraftanteile für je 13 Kinder mit einer täglichen Betreuungszeit von neun Stunden.³²³ Betreut sie also in einer altersgemischten Kindergartengruppe etwa ein Drittel Kinder im letzten Kindergartenjahr, so stehen der ErzieherIn wöchentlich etwa anderthalb Stunden für eine gezielte Vorschulförderung sowie für Hospitationen, Absprachen und Vernetzungsaufgaben mit der Schule zu. Auch diese Zeitanteile wurden durch das neue Sächsische Kitagesetz ab 2015 nicht mit verbessert.

Der Sächsische Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen verlangt, in Bezug auf die Schnittstelle des Übergangs der Kinder vom Kindergarten in die Grundschule sichtbar zu machen, dass sowohl die Tageseinrichtungen als auch die Grundschulen eigenständige Institutionen mit jeweils eigenen Handlungsanleitungen sind. Sie müssten sich allerdings wechselseitig ihre Arbeitskonzepte und Arbeitsformen vorstellen und sich in einer dialogischen Grundhaltung darüber austauschen. Zusammen durchgeführte Fort- und Weiterbildungen, gemeinsame kurz- und längerfristige Projekte, die an den Interessen und Neigungen der Kinder ansetzen, wechselseitige Hospitationen, Gesprächsrunden und Runde Tische mit Vertretungen des Stadtrates, der Fachberatung, des Jugendamtes, des Jugendarztes und anderen gehörten ebenso zu den notwendigen Kooperationsvorhaben wie eine gemeinsame Beobachtung der Kinder. Daneben müssten die einzelnen Bausteine der Kooperation gut dokumentiert und auf ihre Wirkung hin analysiert werden.³²⁴

Durch das Sächsische Staatsministerium für Kultus werden die Grundschulen ebenso in die Pflicht genommen, zu kooperieren. Sie haben ihre Vorhaben für den Schulbeginn mit den Maßnahmen der Kindergärten zum Schulvorbereitungsjahr abzustimmen und ein jeweils schulspezifisches Konzept zur Gestaltung der Schuleingangsphase vorzulegen, das die Zusammenarbeit mit den Eltern, den kooperierenden Kindergärten, den Horten, den Förderschulen und dem Kinder- und Jugendärztlichen Dienst deutlich beschreibt.³²⁵ Voraussetzung für eine gelingende Zusammenarbeit ist ein übereinstimmendes Grundverständnis von Bildung und Erziehung, heißt es in der Gemeinsamen Vereinbarung des

³²³ Vgl. § 1 Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus zur Finanzierung von Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege (Sächsische Kindertageseinrichtungen-Finanzierungsverordnung – v. 13.7.2011. SächsGVBl., S. 295.

³²⁴ Vgl. Der Sächsische Bildungsplan, S. 102 ff.

³²⁵ Vgl. § 5 Abs. 3 f. Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über Grundschulen im Freistaat Sachsen – Schulordnung Grundschulen – SächsGVBl. Jg. 2004, S. 312.

Sächsischen Staatsministeriums für Soziales und des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus zur Kooperation von Kindergarten und Grundschule. Die Schulfähigkeit von Kindern sei gleichermaßen Aufgabe beider Institutionen in enger Zusammenarbeit mit den Elternhäusern. Auch diese Vereinbarung erwartet von beiden Organisationen, dass sie sich ihre jeweiligen Arbeitskonzepte und Arbeitsformen gegenseitig vorstellen und sich darüber austauschen und dass sie bereit sind, die Besonderheiten eines jedes Bereiches dialogisch miteinander zu erschließen, um zu erkunden, wie sie den Kindern die bevorstehende Transition ohne größere Schwierigkeiten ermöglichen können.³²⁶

Damit Arbeitsbeziehungen nicht wieder abbrechen, brauche es unterstützend wirkende Organisationsstrukturen, die die Arbeitsfähigkeit herstellen und aufrechterhalten, heißt es in dem 2011 vom Sächsischen Staatsministerium für Kultus und Sport herausgegebenen Praxishandbuch „Große Übergänge für kleine Leute“. Dazu zähle das Benennen fester AnsprechpartnerInnen, die Gestaltung eines Kooperationskalenders, die wechselseitige Zusendung von Protokollen und schriftlichen Informationen, die gegenseitige Vorstellung der jeweiligen Arbeitsweise, gehörten wechselseitige Einladungen zu Fachgesprächen und Informationsveranstaltungen, regelmäßige pädagogische Gespräche zur Begriffsklärung, Zielfindung und Reflexion pädagogischer Handlungsweisen sowie der Austausch von Fachliteratur.³²⁷

Der Nationale Kriterienkatalog für pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen fordert ein verschriftlichtes pädagogisches Konzept für die Gestaltung des Überganges vom Kindergarten in die Schule, das die Elemente der Kooperation mit den aufnehmenden Grundschulen enthält. Die Fachkräfte in den Kindereinrichtungen wüssten, wo die Kinder eingeschult werden, und könnten mit ihnen über die Schule und die Lehrkräfte sprechen. In die Entscheidung, wie sie ihre Schule kennenlernen wollen – zum Beispiel in Form von Besuchen oder Hospitationen – solle die ErzieherIn die künftigen Schulkinder mit einbinden und dieses Kennenlernen gemeinsam mit ihnen planen und gestalten. Unterrichtsbesuche der im Kinder

³²⁶ Vgl. Gemeinsame Vereinbarung des Sächsischen Staatsministeriums für Soziales und des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus zur Kooperation von Kindergarten und Grundschule vom 13.8.2003. Ministerialblatt des SMK Nr. 9 v. 25.9.2003, S. 201.

³²⁷ Vgl. Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport (Hrsg.): Große Übergänge für kleine Leute. Dresden 2011, S. 28.

garten Tätigen und Gruppenbesuche des Lehrpersonals gehörten ebenso zur Praxis der Kooperation wie jährlich mindestens eine gemeinsame Teamsitzung und eine gemeinsame Fortbildung der verschiedenen Fachkräfte.³²⁸

Brücken würden gebaut, wenn man das andere Ufer erreichen möchte, schrieb Piper im Erfahrungs- und Ergebnisbericht 2008 des Modellprojektes *ponte*. Kenne man die andere Seite allerdings nicht und habe zunächst auch gar kein Interesse daran, sie kennenzulernen, gäbe es keinen Anlass zum Brückenbau. Begründet durch ihre historisch unterschiedliche Entwicklung hätten die beiden Institutionen Kindergarten und Grundschule bisher wenig Interesse an den Ideen und Beweggründen der jeweils anderen gehabt.³²⁹ Es wäre naiv, die institutionellen Grenzen nun nur mit fröhlichem Optimismus überspringen zu wollen, ergänzte Pesch. Es gäbe, bedingt durch das unterschiedliche Ausbildungsniveau, die differente Vergütung und damit zusammenhängend durch eine verschieden hohe gesellschaftliche Anerkennung, ein gefühltes hierarchisches Verhältnis zwischen diesen beiden eigentlich unabhängigen Institutionen. Der Kindergarten fühle sich hier eher in einer untergeordneten Position. Viele Projekte scheiterten daran, dass es unter der Oberfläche differente oder gar widersprüchliche Ziele gibt.³³⁰ Die weithin geläufige Erwartung, der Kindergarten habe der Grundschule in erster Linie problemlos unterrichtbare Schulneulinge zu übergeben, weist das Programm *ponte* mit Nachdruck zurück. Nicht die Kinder müssten schulfähig werden, sondern die Grundschule müsse lernen, die Bildungsprozesse der frühen Kindheit aufzugreifen und fortzusetzen. Dies verlange die Bereitschaft beider Institutionen zu Veränderungen, die an den Kern der pädagogischen Arbeit gehen und notwendigerweise auch eine Revision der Inhalte nach sich zögen.³³¹

Für die Dresdner Situation sehen die Fachleute ebenfalls noch einigen Handlungsbedarf. Das konkrete Wissen der ErzieherInnen über die Schuleingangsphase, die Anmeldung, den Unterricht und die organisatorischen Abläufe der jeweiligen Grundschulen im Stadtgebiet Dresden-Gorbitz beispielsweise sei noch überwiegend biografisch geprägt oder resultierte aus

³²⁸ Vgl. Dittrich, Irene / Grenner, Katja / Groot-Wilken, Bernd: Übergang Kindergarten – Schule. In: Tietze, Wolfgang / Viernickel, Susanne (Hrsg.): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Berlin / Düsseldorf / Mannheim 2007, S. 243 ff.

³²⁹ Vgl. Piper, Sandra: Dialoge eröffnen und unterstützen. In: Ramseger, Jörg / Hoffsommer, Jens (Hrsg.): Kindergärten und Grundschulen auf neuen Wegen. Weimar / Berlin 2008, S. 34 ff.

³³⁰ Vgl. Pesch, Ludger: Über die Mühen der Ebene. In: Ramseger, Jörg / Hoffsommer, Jens (Hrsg.): Kindergärten und Grundschulen auf neuen Wegen. Weimar / Berlin 2008, S. 34 ff.

³³¹ Vgl. Ramseger, Jörg: Einleitung. In: Ramseger, Jörg / Hoffsommer, Jens (Hrsg.): Kindergärten und Grundschulen auf neuen Wegen. Weimar / Berlin 2008, S. 5.

Einzelinformationen in der Zusammenarbeit mit den Lehrkörpern bzw. den Eltern. Vermutlich gälte gleiches für die Lehrkräfte in Bezug auf die Schulvorbereitung der jeweiligen Kindereinrichtung. Da die Kooperationsinhalte vorwiegend bilateral umgesetzt würden, komme es bei Personalmangel und -wechsel zu Abbrüchen im Prozess des gegenseitigen Kennenlernens und das Wissen über die individuellen Stärken und Besonderheiten von Kindern ginge verloren. Mit der Weiterentwicklung der Kindertagesstätte als Bildungsinstitution wüchse die Diskrepanz ihrer Anschlussfähigkeit an die Institution Grundschule eher noch: Während die Kindereinrichtung die individuelle kindliche Entwicklung in den Mittelpunkt stelle, arbeite die Grundschule im Rahmen ihres Lehrplanes leistungsorientiert.³³²

In ihrer Evaluierung des Sächsischen Bildungsplanes kam Carle zu dem Ergebnis, dass zwar fast alle Kita-Kinder – 94,6 Prozent – das Schulgebäude kennenlernen und dass in 72,3 Prozent aller Fälle LehrerInnen auch in der Kindereinrichtung hospitierten. Die geforderten gemeinsamen Arbeitstreffen zwischen den Fachkräften kamen nur in einem Drittel der Fälle zustande, eine Übergabe der von der Kindertagesstätte angefertigten Beobachtungsbögen an die Schule gab es zu 24,6 Prozent und gemeinsame Projekte fanden nur in 16 Prozent der Einrichtungen statt. Aufgrund ihrer begrenzten Ressourcen sei eine Grundschule kaum in der Lage, intensive Kooperationen mit mehr als zwei bis vier Kindertageseinrichtungen gleichzeitig umzusetzen. Sie habe deshalb ein großes Interesse an ähnlichen Verträgen und ähnlichen Kooperationsabläufen mit ihren verschiedenen Kooperations-Kindereinrichtungen. Die Kindergärten des Sozialraumes allerdings kennten sich teilweise untereinander kaum und hätten ihrerseits sehr unterschiedliche Kooperationserwartungen an die Schule.³³³

Auch in Bezug auf Schulrückstellungen sei der Arbeitsstand der Kooperationen noch ausbaufähig, merkte die Fach-AG Kita in ihrem Ergebnisprotokoll der Beratung vom November 2014 an. Spezialfälle müssten sensibler betrachtet, die Meinung der anderen Fachkräfte gehört, die Entwicklungsdokumentation der Kindertagesstätte mit in die Entscheidungsfindung einbezogen und Hospitationen im Gruppenalltag durch das Lehrpersonal vorgenommen werden. In der Praxis erhielten die Kindereinrichtungen häufig keine Resonanz von den Grundschulen und ihre Angebote würden nicht angenommen. Auch seien Beteiligungen von Grundschulen an Fachtagen oder Kooperationen im Stadtteil eher selten.

³³² Vgl. KiNET Modellprojekt für Frühprävention, Sozialisation und Familie: Protokoll zur ersten Beratung KiNET AG „Übergänge gestalten“ 12.11.2013, beschränkt veröffentlichtes Material.

³³³ Vgl. Carle, Ursula: Der Sächsische Bildungsplan, das Schulvorbereitungsjahr und die Verzahnung mit der Schuleingangsphase. Dresden 2011, S. 24 ff.

Wohl wissend, dass auch die Ressourcen der schulischen Fachkräfte knapp bemessen sind, seien aus Sicht der elementarpädagogisch Arbeitenden doch ein stärkerer Ausbau der Zusammenarbeit und ein Fachaustausch auf Augenhöhe erforderlich.³³⁴

2.1.3.5 Eine Orientierung am Sozialraum

Soziale Arbeit begegne ihrem Legitimationsdruck nur unzureichend, wenn sie bestimmte Generalkonzeptionen, wie die Sozialraumorientierung, als allgemeine Leitprinzipien ausbebe. Vielmehr müsse sehr konkret und situationsspezifisch verdeutlicht werden, aus welchem Grund eine öffentliche Unterstützungs- und Beeinflussungsinstanz sinnvoll und notwendig ist. Dazu bedürfe es nicht nur einer anspruchsvollen reflexiv-räumlichen Haltung der Fachkräfte, sondern auch entsprechender kommunalpolitischer Rahmenbedingungen, schrieben Kessler und Reutlinger.³³⁵

In Bezug auf das kommunale Handeln von Menschen, die sich auf die eine oder andere Art beruflich mit Kindern beschäftigen, könne man ganz unterschiedliche Intensitäten antreffen, hielt die Bertelsmann-Stiftung in ihrem Handbuch für kommunale Kindernetzwerke fest. Dies reiche von Koexistenzen, innerhalb derer die Fachkräfte der Institutionen sich untereinander nicht kennen, so dass sie ihre Angebote entsprechend unabhängig voneinander planen, bis hin zu handlungsfeldübergreifenden Koalitionen zur gemeinsamen bedarfsorientierten Entwicklung von Bildungsangeboten für Kinder. Die idealtypische Koordinationsform sei ein Netzwerk, das sich durch die Gleichrangigkeit und Autonomie der verschiedenen Akteure sowie durch eine freiwillige und vertrauensvolle Kooperation auszeichnet. Wichtigste Voraussetzung dafür sei eine gemeinsame Arbeitshaltung. Darüber hinaus brauche es aber stets auch noch einen Motor, der die komplexe und von Steuerungsrisiken geprägte Zusammenarbeit fortlaufend wieder anstößt.³³⁶ Dort, wo dies gelingt, wird viel möglich. Kuhlmei beispielsweise berichtete von einem durch Hannoveraner Kindertagesstätten geknüpften Netzwerk, das sich einer aktiven Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen

³³⁴ Vgl. Landeshauptstadt Dresden. Eigenbetrieb Kindertageseinrichtungen: Ergebnisprotokoll Fach AG Kita vom 12. November 2014, beschränkt veröffentlichtes Material.

³³⁵ Vgl. Kessler, Fabian / Reutlinger, Christian: Sozialraum. Wiesbaden 2002, S. 127.

³³⁶ Vgl. Bertelsmann-Stiftung (Hrsg.): Kommunale Netzwerke für Kinder. Gütersloh 2008, S. 26 ff.

Herausforderungen stellte und über die Schaffung von Handlungsoptionen vielfältige Begegnungen mit Kunst und Kultur initiierte, was zur Verbesserung des gesamten Stadtklimas und der Lebensqualität beitrug.³³⁷

Lebensweltbezogene Arbeitsansätze in Kindertagesstätten und Schulen könnten Kinder in besonderen sozialen Belastungssituationen und deren Eltern erreichen, ohne sie zu stigmatisieren. Familien benachteiligter Sozialschichten profitierten in besonderem Maße von einer solchen Arbeit, waren sich Ptok et al. sicher. Dafür müssten den Tagesstätten qualitätsgesicherte Konzepte zur Implementierung von Lebenskompetenzprogrammen an die Hand gegeben werden.³³⁸

Auch in Bezug auf eine Prävention von Kindeswohlgefährdung sei es von großer Bedeutung, dass die elementarpädagogischen Fachkräfte die Einrichtungen und Angebote ihres Stadtteils genau kennen. Für Sorgeberechtigte sei die Inanspruchnahme von Hilfen der Erziehungs- und Schuldnerberatungsstellen, der Frühförderstellen, der Kinder- und Jugendtherapeuten, der sozialpädagogischen Familienhilfen und anderer Unterstützungsangebote oft mit Angst und Scham besetzt. Hier könne es notwendig werden, einen entsprechenden Erstkontakt der Betroffenen über die Kindertageseinrichtung anzubahnen und den Familien beispielsweise den ersten Schritt durch die konkrete Benennung entsprechender Kontaktpersonen zu erleichtern.³³⁹

Das SGB VIII fordert von den Trägern, dass die Fachkräfte ihrer Kindertagesstätten mit den anderen kinder- und familienbezogenen Institutionen und Initiativen im Gemeinwesen zusammenarbeiten, insbesondere mit denen der Familienbildung und -beratung.³⁴⁰ Die Kultusministerkonferenz erwartet von den Kindereinrichtungen gleichfalls eine Einbeziehung der Ressourcen und Belastungen des Umfeldes in die Planung, Durchführung und Reflexion ihrer pädagogischen Arbeit.³⁴¹

³³⁷ Vgl. Kuhlmei, Bärbel: Auf den Flügeln der Phantasie. In: Bockhorst, Hildegard (Hrsg.): Kinder brauchen Spiel & Kunst. München 2006, S. 57 ff.

³³⁸ Vgl. Ptok, Martin / Marsen-Storz, Gisela / Lehmann, Frank: Kinder stark machen. In: Bitzer, Eva M. / Walter, Uta / Lingner, Heidrun / Schwartz, Friedrich-Wilhelm (Hrsg.): Kindergesundheit stärken. Berlin / Heidelberg 2009, S. 297.

³³⁹ Vgl. KiNET – Netzwerk für Frühprävention, Sozialisation und Familie (Hrsg.): Richtig helfen – wann und wie? Dresden 2011, S. 11.

³⁴⁰ Vgl. § 22a Abs. 2 SGB VIII.

³⁴¹ Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien.

Weiter untersetzt wird das im Sächsischen Bildungsplan für Kindertagesstätten. Die elementarpädagogischen Tageseinrichtungen seien Teil des Gemeinwesens und damit in ein soziales Netzwerk eingebunden, das sie mitgestalten. Die Handlungsfelder für ihre Beteiligung könnten dabei unterschiedliche Formen annehmen und von einer repräsentativen Teilnahme in Kinderparlamenten bis hin zur projektorientierten Mitarbeit in Zukunftswerkstätten, bei der Wohnraum- und Verkehrsplanung oder der Spielraumgestaltung reichen. Ein solcher Einsatz müsse sich allerdings stets kleinräumig im konkreten Lebensumfeld der betreuten Kinder verorten. Dann schaffe die Hinwendung zum sozialen Leben des Gemeinwesens nicht nur neue Lernorte, sondern hole auch die Nachbarschaft in die Kinder-einrichtung hinein.³⁴² Eine solche Öffnung nach außen könne zu einem entscheidenden Merkmal der täglichen pädagogischen Praxis werden, beispielsweise durch die Erweiterung der Zugänglichkeit der Spielflächen einer Einrichtung oder durch ihre Etablierung als Familienbildungsstätte. Die dafür notwendigen Kooperationen mit den verschiedenen Personen und Institutionen vor Ort setze jedoch Offenheit, Engagement und Neugier voraus – und der Erfolg sei nicht von vornherein garantiert. Früchte einer derartigen Arbeit könnten häufig erst sehr viel später geerntet werden.³⁴³

Innerhalb der vom Stadtrat Dresden beschlossenen Programmatischen Jugendhilfeplanung sah das Jugendamt die Funktion des Leistungsfeldes Kindertagesbetreuung insbesondere in der konzeptionellen Ausgestaltung der Erweiterung einer Gemeinwesenorientierung.³⁴⁴ Auch die ebenfalls vom Dresdner Stadtrat verabschiedete „Trägerübergreifende Qualitätsentwicklung im Bereich der Dresdner Kindertagesbetreuung“ verlangt, dass alle Träger, die Kindertagesstätten im Bedarfsplan der Stadt führen, über ein Vernetzungs- und Kooperationskonzept für Tätigkeiten im Gemeinwesen verfügen und dass sie die Vertretung der Angelegenheiten ihrer Kindertageseinrichtungen in kommunalen und fachpolitischen Gremien sowie in trägerübergreifenden Arbeitskreisen sicherstellen.³⁴⁵ Habe der Träger erst einmal ein funktionierendes Vernetzungskonzept davon erstellt, wie er sich und seine Einrichtungen im

³⁴² Vgl. Der Sächsische Bildungsplan, S. 51.

³⁴³ Vgl. Der Sächsische Bildungsplan, S. 99 ff.

³⁴⁴ Vgl. Landeshauptstadt Dresden. Geschäftsbereich Soziales. Jugendamt: Programmatische Jugendhilfeplanung. Dresden 2006, S. 9.

³⁴⁵ Vgl. Trägerübergreifende Qualitätsentwicklung, S. 4.

sozialen Umfeld positionieren will, so könne er die Durchführung und Aufrechterhaltung der Vernetzungsbestrebungen auch an die Einrichtungen selbst delegieren, heißt es im „Qualitäts- handbuch für Träger von Kindertageseinrichtungen“.³⁴⁶

Durch die meist langjährige Mitarbeit in Projekten und Einrichtungen des Sozialraumes hätten sich in der Stadt Dresden Sozialarbeiter-Communitys gebildet, die in ihren Handlungsmustern auf gegenseitige Wahrnehmung und Kenntnis bauen könnten und ähnliche Grundprinzipien teilen, reflektierte der „Fachplan Kindertageseinrichtungen 2014“. Bezogen auf die Systeme Kindereinrichtung und Jugendhilfe seien bereits themen- und professionsbezogene Vernetzungsstrukturen vorhanden. Die Bedarfsaussagen der Praxisakteure kämen dabei übereinstimmend zu dem Ergebnis, dass für sozial schwache Familien bzw. für Familien mit multiplen Problemlagen ein hoher und noch weiter steigender Bedarf an Beratungsleistungen und an Angeboten zur allgemeinen Entwicklungsförderung besteht. Um in den Folgejahren nachhaltige Konzepte zur Bewältigung von Not- und Problemlagen wie Hunger, Vernachlässigung, Alkohol- und Drogenmissbrauch, Gesundheitsproblemen, Straffälligkeit und Gewaltbereitschaft bei Kindern und Jugendlichen zu implementieren, seien die Angebote der offenen Arbeit sozialraumorientiert noch stärker mit den Einrichtungen der Kindertages- betreuung sowie mit den weiterführenden Leistungen der Sozialen Jugenddienste zu vernetzen.³⁴⁷ Seine kommunal geführten Kitas stets als Teil des sie umgebenden Sozialraumes zu sehen und für sie bedarfs- und auftragsentsprechende Kooperationen einzugehen, sicherte der Eigenbetrieb Kindertageseinrichtungen in seinem Leitbild vom Jahr 2014 ausdrücklich zu.³⁴⁸

Nimmt man die Forderung nach einer Sozialraumorientierung ernst, so ist dies für die Einrichtungen mit einem hohen fachlichen und zeitlichen Engagement verbunden. Sozialraumanalyse ist eine Methode der interdisziplinären und mehrdimensionalen Betrachtung eines Gebietes, das sowohl räumlich-materiell als auch sozial und politisch strukturiert und konstruiert wird, schrieb Becker. Bauliche Bedingungen müssten hierbei ebenso mit in die Untersuchung einbezogen werden wie demografische und sozialstrukturelle

³⁴⁶ Vgl. Schreyer, Inge: TQ-Dimension 7: Gemeinwesenorientierte Vernetzung und Kooperation. In: Fthenakis, Wassilios E. / Hanssen, Kirsten / Oberhuemer, Pamela / Schreyer, Inge (Hrsg.): Träger zeigen Profil. Weinheim / Basel / Berlin 2003, S. 74 ff.

³⁴⁷ Vgl. Landeshauptstadt Dresden. Eigenbetrieb Kindertageseinrichtungen: Fachplan Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege 2015 / 16. Dresden 2014, S. 26.

³⁴⁸ Vgl. Landeshauptstadt Dresden. Eigenbetrieb Kindertageseinrichtungen: Unser Leitbild Eigenbetrieb Kindertageseinrichtungen. Dresden 2014, S. 15.

Verteilungen im Raum, die individuellen Nutzungen der Aktionsräume und deren subjektive Bedeutungszuschreibungen sowie die Infrastruktur privatwirtschaftlicher, staatlicher und gemeinnütziger Angebote, Dienstleistungen und Aktivitäten. Das alles sei zu erheben, zu dokumentieren, zu bewerten und mit Fakten zu nichtmateriellen Ressourcen, sozialen Prozessen und den subjektiven Einschätzungen der Menschen vor Ort zu ergänzen.³⁴⁹

Nicht selten führten sozialraumbezogene Aktivitäten in benachteiligten Stadtteilen allerdings dazu, dass vorrangig diejenigen Bewohnergruppen von ihnen profitierten, die bereits gut vernetzt seien und über eigene Ressourcen verfügten, merkten Kessl und Reutlinger kritisch an. Insofern stelle sich für eine gelingende Sozialraumarbeit auch die Frage, welche Ansatzpunkte sie finden muss, um bestehende Milieugrenzen nicht nur in Frage zu stellen, sondern sie bestenfalls sogar zu überwinden.³⁵⁰

Die Praxisakteure von KiNET – Netzwerk für Frühprävention, Sozialisation und Familie beschrieben als eine Erfahrung ihres Modellprojektes, dass der persönliche Kontakt zu Stakeholdern frühpräventiver Arbeit im Stadtteil sowie eine Offenheit dafür, gemeinsam nach Handlungsoptionen zu suchen, den Zugang zu anderen Institutionen erleichtert. Synergien würden auf diese Weise sicht- und damit nutzbar gemacht. Das Wissen über die Aufgaben, Zuständigkeiten und Handlungslogiken der jeweiligen Partner-Institutionen befördere die Ausgestaltung konkreter Kooperationen, da der Zugewinn so für alle nachvollziehbarer wird.³⁵¹ Auch Carle kam in ihrer Evaluierung zur Umsetzung des Sächsischen Bildungsplanes zu der Empfehlung, die regionalen Vernetzungen noch weiter zu stärken, um ein besseres, transparenteres und differenzierteres Angebot im Quartier bereitzuhalten und systematisch weiterentwickeln zu können. Dafür müsse in den Kindertagesstätten Leitungspersonal eingesetzt werden, das eine solche Vernetzung herstellt.³⁵²

³⁴⁹ Vgl. Becker, Martin: Soziale Stadtentwicklung und Gemeinwesenarbeit in der Sozialen Arbeit. Stuttgart 2014, S. 153 ff.

³⁵⁰ Vgl. Kessl, Fabian / Reutlinger, Christian: Sozialraum. Wiesbaden 2002, S. 126.

³⁵¹ Vgl. KiNET Netzwerk für Frühprävention, Sozialisation und Familie (Hrsg.): Frühprävention durch Vernetzung. Dresden 2011, S. 74.

³⁵² Vgl. Carle, Ursula: Der Sächsische Bildungsplan, das Schulvorbereitungsjahr und die Verzahnung mit der Schuleingangsphase. Dresden 2011, S. 37.

2.2 Die Sicht von Stakeholdern auf die Möglichkeiten der Kindertagesstätte

Während im vorherigen Abschnitt vor allem die durch Gesetze, Verordnungen und Qualitätsleitlinien geforderten Prämissen zur Umsetzung der Leitideen erläutert wurden, soll im Folgenden auf die durch Stakeholder vertretene gesellschaftliche Außenwahrnehmung hinsichtlich der Möglichkeiten, Grenzen und dem vermuteten Maß an Umsetzung der Leitideen eingegangen werden.

Nach ihren Ansichten dazu befragt wurden pro Leitidee drei Personen, die in verantwortlicher Stellung in der Erzieherausbildung tätig waren, wissenschaftlich dazu arbeiteten oder in führenden Positionen mit an der Umsetzung der untersuchten Leitidee arbeiteten. Aus der relativ geringen Probandenzahl ergibt sich, dass es sich hier nicht um eine repräsentative Untersuchung, sondern eher um ein ‚Meinungs-Blitzlicht‘ handelt.

2.2.1 Vorbereitung, Durchführung und Auswertung der Expertenbefragung

Im Vorfeld der Interviews wurden zunächst diejenigen Organisationen identifiziert, welche sich aktuell in der Stadt Dresden besonders intensiv an den Schnittstellen zur Arbeit von elementarpädagogischen Einrichtungen bzw. für die Weiterentwicklung des Themengebietes engagieren und von denen eine lebendige Einflussnahme auf die sich stets aktualisierende gesellschaftliche Sicht auf das untersuchte Arbeitsgebiet zu erwarten war. Aufbauend auf eine tiefgehende Recherche zum Aufgabenspektrum der für die jeweiligen Leitideen in Frage kommenden Institutionen erfolgte die endgültige Auswahl sowie eine standardisierte Erstanfrage per Mail, aus welcher neben der Bitte um eine Mitarbeit das Forschungsinteresse, der künftige Verwendungszweck des zu erhebenden Materials und der veranschlagte Zeitrahmen für das erbetene Interview hervorgingen. Die elektronischen Anfragen wurden in der Regel an diejenigen versandt, welche in der betreffenden Institution die höchste Verantwortung in Bezug auf die jeweilige Leitidee innehatten.

Mit dem Ziel, den bestehenden Erfahrungshintergrund als Basis für die Gespräche anzubieten und so nach Möglichkeit den von Witzel beschriebenen Wirkmechanismus zu minimieren,

nach dem Untersuchungspersonen bei Unklarheiten implizite Hypothesen darüber, was erforscht werden soll, entwickeln und ihre Präsentation darauf abstimmen,³⁵³ wurde der berufliche Background der Autorin der Forschungsarbeit bereits in der Erstmail zur Interviewanfrage offengelegt. Hier spielte weiterhin das Wirkprinzip eine Rolle, auf welches Trinczek hinsichtlich der Gestaltung konstruktiver Interviewsituationen mit Managern hingewiesen hat. Danach steigt mit dem formalen Status oder dem Umfang des Verantwortungsbereiches auch die implizite Erwartung von Managern an die formelle Ausgewiesenheit ihres Gegenübers als Voraussetzung dafür, sich adäquat auf eine Interviewsituation einlassen zu können.³⁵⁴

Verwies Gläser darauf, dass zu den charakterisierenden Bedingungen von Experteninterviews zumeist auch die fehlende Erfahrung der ProbandInnen in sozialwissenschaftlichen Befragungen zähle, so stellte dies im vorliegenden Fall eher kein Problem dar, da für den überwiegenden Teil der GesprächspartnerInnen Routine in Interviewsituationen, beispielsweise in denen mit Pressevertretungen, vorausgesetzt werden konnte. Die Situation der nur sehr begrenzt zur Verfügung stehenden Zeit für solch zusätzliche Aktivitäten im Arbeitskontext fiel dagegen stark ins Gewicht.³⁵⁵ Aus diesem Grund schien eine stringente Konzentration auf die Forschungsfragen zwingend Voraussetzung dafür zu sein, die anvisierten GesprächspartnerInnen für eine Mitarbeit zu gewinnen. Die von Gläser und Laudel als Problemschwerpunkt beschriebene Aufgabe, die Fragen des Leitfadens vom wissenschaftlichen Sprachduktus auf den kulturellen Kontext der Befragten zu transformieren, entfiel durch die große Nähe der ExpertInnen zum untersuchten Feld und die damit verbundene ähnliche Verankerung des Sprachgebrauches.³⁵⁶

Aus forschungspragmatischen Gründen fiel die Entscheidung zur Art der Informationsgewinnung auf die von stark fokussierten leitfadengestützten Interviews. Diese Methode wird durch Gläser und Laudel dann empfohlen, wenn sich das Ziel der Untersuchung durch die Behandlung vorab feststehender Themen und nicht durch die Antworten des Interviewten

³⁵³ Vgl. Witzel, Andreas: Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Frankfurt a. Main / New York 1982, S. 65

³⁵⁴ Vgl. Trinczek, Rainer: Wie befrage ich Manager? In: Bogner, Alexander / Littig, Beate / Menz, Wolfgang (Hrsg.): Experteninterviews. Wiesbaden 2009, S. 229 ff.

³⁵⁵ Vgl. Gläser, Jochen / Laudel, Grit: Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden 2010, S. 121.

³⁵⁶ Gläser, Jochen / Laudel, Grit: Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden 2010, 347 Seiten, 111 ff.

ergibt und wenn im Interview einzelne, vorab genau bestimmbare Informationen erhoben werden sollen.³⁵⁷ Sie entgeht zudem der von Witzel beschriebenen mangelnden Kooperationsbereitschaft mit WissenschaftlerInnen in Hinblick auf postalisch versandte Fragebögen, bei denen mit nur einer geringen Rücklaufquote zu rechnen wäre.³⁵⁸ Wie Trinczek betonte, entspricht die Interviewsituation eines Leitfadeninterviews in der eher geschlossenen Variante gerade in der Anfangssequenz eines Interviews auch am stärksten der Erwartungshaltung von Managern, da dies als integraler Bestandteil managerialer Arbeitssituationen empfunden wird.³⁵⁹

Erhoben werden sollte in den Experteninterviews zum einen die Ansicht der Stakeholder zur praktischen Arbeit der Kindertagesstätten hinsichtlich einer bestimmten Leitidee und zum anderen ihre Vermutungen darüber, welche Einstellungen die ElementarpädagogInnen ihrerseits zum gleichen Sachverhalt haben könnten. Von Interesse war dabei vor allem die Sicht auf die Sinnhaftigkeit der Umsetzung einer Leitidee in der Elementarpädagogik, auf den vermuteten Qualifizierungsstand der ElementarpädagogInnen dafür sowie auf das Maß an tatsächlicher Umsetzung in den Kitas. Des Weiteren ging es um Fragen nach den besonderen Voraussetzungen von ErzieherInnen, die entsprechende Leitidee umzusetzen, nach der von den ExpertInnen wahrgenommenen Grenze dessen, was die Institution Kindertagesstätte in Bezug auf die Umsetzung der Leitideen leisten kann sowie nach den Ressourcen für die Herausbildung einer noch größeren Sicherheit der ErzieherInnen in der Umsetzung. Es handelte sich dabei ausschließlich um Meinungsfragen, welche sich nicht auf nachprüfbarbare Tatsachen, sondern auf die Einstellung und Bewertung durch die InterviewpartnerInnen richteten. Allen Interviewten wurden – jeweils spezifiziert auf die entsprechende Leitidee – sämtliche, vorab schriftlich ausformulierte Fragen aus dem Leitfaden gestellt. Die Abfolge der Fragen folgte jedoch gegebenenfalls flexibel dem Gesprächsfluss.

Der Entwurf des Leitfadens wurde an fünf Personen getestet. Der Pretest bestand aus je einem Probeinterview und einer direkt daran anschließenden Reflexionssequenz. Die dabei

³⁵⁷ Gläser, Jochen / Laudel, Grit: Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden 2010, 347 Seiten, S. 111 ff.

³⁵⁸ Witzel, Andreas: Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt a. Main / New York 1982, 136 Seiten, S. 65.

³⁵⁹ Trinczek, Rainer: Wie befrage ich Manager? Methodische und methodologische Aspekte des Experteninterviews als qualitativer Methode empirischer Sozialforschung. In: Bogner, Alexander / Littig, Beate / Menz, Wolfgang (Hrsg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. Wiesbaden 2009, 306 Seiten, S. 229 ff.

erhaltenen Hinweise der Testpersonen wurden nach Abschluss des Pretests in das Erhebungsinstrument eingearbeitet. Eine vorgängige Interviewerschulung war nicht erforderlich, da diese Interviews ausnahmslos durch die Autorin selbst umgesetzt wurden. Dagegen fanden Schulungen hinsichtlich der Transkription für diejenigen statt, welche diese Arbeit übernahmen.

Nach ausdrücklicher Zustimmung der Befragten wurden die Interviews während der Erhebung digital gespeichert und nachfolgend entsprechend der vorab festgelegten Transkriptionsregeln mithilfe der Transkriptionssoftware f4transkript vollständig transkribiert (siehe Anhang). Dort, wo im Text Originalsequenzen der Interviews zitiert oder paraphrasiert werden, wurden die entsprechenden Zeitmarken eingefügt. Die verwendeten Transkriptionsregeln lehnen sich an Dresing und Pehl an.³⁶⁰ Davon abweichend wurden auffällige Dialektwendungen und Wortverschleifungen nicht ins Hochdeutsche übersetzt, sondern lautsprachlich übernommen.

Die Feldphase der Experteninterviews fand zwischen dem 15. November 2013 und dem 17. November 2014 statt. Im Schnitt betrug die Länge der Interviews ca. 17 Minuten. Die Offenheit für eine Teilnahme an der qualitativen Befragung war ausgesprochen hoch. Lediglich der Versuch, eine BefragungspartnerIn aus einer stadtweit organisierten Elternorganisation für den Themenbereich des Elternrechtes auf Mitbestimmung zu finden, war nicht erfolgreich. Der Stadtelternbeirat hatte sich zum Befragungszeitpunkt aufgelöst, der Vorstand des Elternnetzwerkes Dresden e. V. teilte mit, sich mit dem Thema Elternmitbestimmung noch nicht auseinandergesetzt zu haben, die VertreterInnen der stadtweiten Elterninitiative „Lernorte für Dresden“ antworteten auch auf wiederholte Anfragen nicht. Das Interview wurde daraufhin mit der Elternvertreterin einer großen Dresdner Kindertageseinrichtung geführt. Die Gleichstellungsbeauftragte für Frau und Mann der Landeshauptstadt Dresden konnte ihre Teilnahme an der Befragung zeitlich nicht absichern. Sämtliche der anderen angesprochenen Stakeholder zeigten sich interessiert an dieser Untersuchung und sagten spontan ihre Mitarbeit zu. Diese gute Resonanz lässt darauf schließen, dass das Thema Kindertagesbetreuung in Dresden eine hohe Wertigkeit besitzt und dass es ein breites gesellschaftliches Interesse daran gibt, deren Qualität weiterzuentwickeln.

³⁶⁰ Vgl. Dresing, Thorsten / Pehl, Thorsten: Praxisbuch Transkription. Marburg 2011, S. 15 ff.

Befragt wurden siebzehn Männer und neunzehn Frauen, jeweils drei Stakeholder zu jeder der zwölf Leitideen. Siebzehn von ihnen arbeiteten zum Befragungszeitpunkt in führenden Positionen außerhalb von Kindertagesstätten praxisnah mit an der Umsetzung der untersuchten Leitideen und hatten zumindest mittelbar Kontakt zur Klientel. Frau Sch., die Leiterin der Museumspädagogik in den Staatlichen Kunstsammlungen Dresden, wurde dieser Gruppe zugeordnet. Neun der InterviewpartnerInnen waren in verantwortlichen Stellungen in Behörden für die Umsetzung der Forderungen an die Kitaarbeit zuständig, wie beispielsweise Herr Sch., Referatsleiter des Referats für Kindertagesbetreuung und Soziale Berufe im Sächsischen Staatsministerium für Kultus. Weitere zehn Personen vertraten die Gruppe derer, die entweder federführend in der Ausbildung von ElementarpädagogInnen tätig waren, wie Frau Prof. Dr. Z.-S., die Studiengangsleiterin des Bachelor-Studienganges „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ an der Evangelischen Hochschule Dresden, oder welche sich grundsätzlich wissenschaftlich mit dem Themengebiet auseinandersetzten.

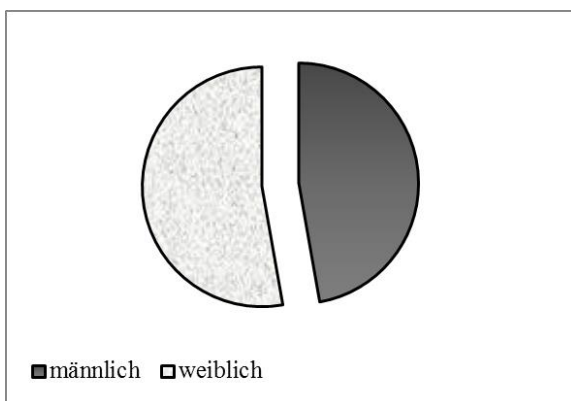


Abbildung 6: Befragte Stakeholder nach Geschlecht – grafisch

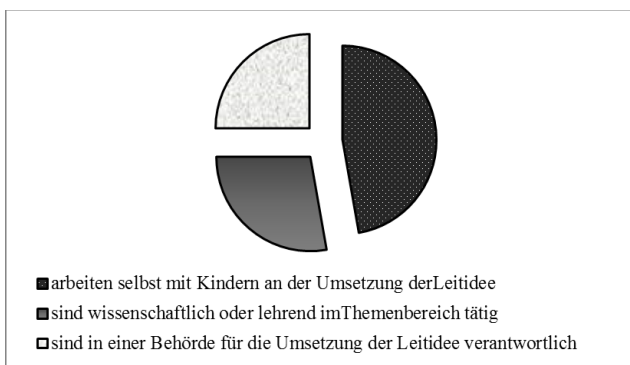


Abbildung 7: Befragte Stakeholder nach Arbeitskontext – grafisch

Im Rahmen von Experteninterviews sind die zu Befragenden stets als RepräsentantInnen einer Organisation oder Institution anzusehen, in deren organisationalen Funktionskontext sie über die Möglichkeit verfügen, ihre Handlungsorientierungen und Relevanzen durchzusetzen und auf diese Weise die Handlungsbedingungen anderer AkteurInnen wesentlich mit zu strukturieren. Insofern werden sie in diesem spezifischen Rahmen nicht in ihrer individuellen Gesamtpersönlichkeit wahrgenommen und es geht hier weniger um die Erhebung ihres Fach- und Sonderwissens als vielmehr um die Erfassung ihres Praxis- und Handlungswissen, das von den Handlungsmaximen, den kollektiven Orientierungen und sozialen Deutungsmustern der von ihnen vertretenen Organisationen determiniert ist.³⁶¹ Dies ist Voraussetzung dafür, den Blickwinkel dieser Stakeholder als eine Facette gesellschaftlicher Sicht werten zu können.

Um diese Kontextualisierung besonders herauszuheben, fanden innerhalb eines standardisierten Forschungsablaufes alle Interviews am Arbeitsort und im Rahmen des Arbeitsalltages der Befragten statt. Mit ihrer Teilnahme an den Interviews erklärten sich die ExpertInnen ausdrücklich mit der Veröffentlichung ihrer Aussagen und deren Zuordnung zu ihrer Arbeitsfunktion einverstanden, deren Exklusivität eine wirkliche Anonymität der Befragten später fraglich machen würde. Die Gestaltung der konkreten Erhebungssituation wurde damit in die Verantwortung der jeweiligen GesprächspartnerInnen gelegt. In 34 Fällen fand das Interview im Arbeitszimmer / Büro der Stakeholder statt, in zwei Fällen in der betriebszugehörigen Cafeteria. Das Gesprächsklima war durchweg aufgeschlossen und am Gegenstand interessiert. Die Vorannahme von Vertreterinnen des Differenzfeminismus, Männer träten in Experteninterviews dominanter, aggressiver und weniger kooperativ auf als Frauen, konnte in den geführten Gesprächen keinesfalls bestätigt werden.³⁶²

Die erhobenen Rohdaten wurden dem Erkenntnisinteresse entsprechend mittels qualitativer Inhaltsanalyse in Codiereinheiten gefasst und deduktiv gebildeten Kategorien zugeordnet. Zum Teil wurden dabei Originalzitate verwendet, zum Teil solche paraphrasierend zusammengefasst.

³⁶¹ Vgl. Lamnek, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. Weinheim /Basel 2010, S. 655 ff.

³⁶² Vgl. Littig, Beate: Interviews mit Experten und Expertinnen. In: Bogner, Alexander / Littig, Beate / Menz, Wolfgang (Hrsg.): Experteninterviews. Wiesbaden 2009, S. 193 ff.

| Nr. | Name, Funktion | Art Stake- holder | Kapital- sorte | hält es für sinnvoll, diese Forderung an Kita zu stellen | | | sieht einen Mehrwert in Hinblick auf Chancengerechtigkeit | | |
|-----|-------------------|-------------------------|-------------------|--|------|-----------------|--|------|-----------------|
| | | | | Ausprägung mit Ankerbeispiel | | | Ausprägung mit Ankerbeispiel | | |
| | | | | Ja | Nein | unbe- stimmt | Ja | Nein | unbe- stimmt |
| 36 | Frau P., Fa | L | B | Es ist unbedingt notwendig, dass dies getan wird. Ja? #00:00:48- 5# | | | Sie erleben die Kinder in Situationen, die zu Hause nicht immer äh ja gleich sind, [...] Beispiel: in ganz bestimmten Situationen, wo Kinder ähm Bildung äh beigebracht werden kann, die im Elternhaus nicht unbedingt die Rolle spielt. #00:02:09-2# | | |

Abbildung 8: Interviewaussagen in Codiereinheiten – Auszug

Im letzten Schritt der Datenverarbeitung wurden die Aussagen in quantifizierenden Kreuztabellen komprimiert, um Verbindungen zwischen gruppierenden Merkmalen wie beispielsweise der Art der Stakeholder und den codierten thematischen Äußerungen statistisch-tabellarisch darstellen zu können.³⁶³

2.2.2 Sicht der Befragten auf den Sinn und auf die Grenzen einer Umsetzung der Leitideen

2.2.2.1 Inkorporiertes kulturelles Kapital

In diesem Abschnitt werden die Rückmeldungen der Stakeholder hinsichtlich der Leitideen der Vermittlung eines mathematischen Grundverständnisses, einer altersgerechten musikalischen Bildung der Kinder und zur Kooperation mit Kulturinstitutionen analysiert. Untersucht wurde dabei auch, ob die ExpertInnen in der Umsetzung der Leitideen einen Beitrag der Kindertagesstätten zum Chancenausgleich für Kinder aus prekären sozialen Lebenslagen sahen, obwohl in den Interviews danach nicht explizit gefragt wurde.

³⁶³ Kuckartz, Udo: Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim / Basel 2014, 188 Seiten, S. 48 ff.

Sinnhaftigkeit einer Umsetzung in Kitas

Dass eine Zusammenarbeit der Kindereinrichtungen mit Kultur- und Kunstinstitutionen sowie eine Heranführung der Kinder an Musik sinnvoll seien, bejahten alle sechs der dazu Befragten vorbehaltlos. Die gesamte Arbeitsatmosphäre der Kindereinrichtung habe sich durch die Kooperation mit dem Theater verändert, beschrieb Frau L., Intendantin des theater junge generation (#00:12:27-0#). Auch Frau W., Inhaberin der crea musica musikwerkstatt, zeigte sich davon überzeugt, dass die Atmosphäre einer Kindereinrichtung, in der gemeinsam musiziert wird, eine ganz andere sei als die einer, in der das nicht passiert. Sie betonte die Nachhaltigkeit *„wenn n Kind sehr früh solche Erfahrungen hat, [...] dann trägt das schon, denke ich, durchs Leben“* (#00:09:47-3#). Für den Bereich der frühen mathematischen Bildung allerdings war die Skepsis der Experten größer. Diese drei Interviews ergaben eine Bejahung, eine Verneinung und eine unbestimmte Antwort zum Sinn der Leitidee, Kinder schon frühzeitig an mathematische Grundlagen heranzuführen.

Potential für chancengerechteres Aufwachsen

Ganz uneingeschränkt bejahten alle befragten ExpertInnen der Kunstinstitutionen einen Mehrwert der entsprechenden Leitidee in Bezug auf die Verbesserung von Chancengerechtigkeit. Über die Kooperationen mit den Kindertagesstätten könnten auch Kinder aus bildungsferneren Gruppen erreichen werden (Frau L., Intendantin des theater junge generation; #00:03:26-1#). Kindern aus Elternhäusern, die keinen Bezug zu Museen haben, bliebe ein Zugang zu solchen ansonsten verborgen. Die Kitas aber könnten das *„ganz enorm auffangen“* (Frau Sch., Leiterin der Museumspädagogik der Staatlichen Kunstsammlungen Dresden; #00:03:01-4#). Herr Prof. Dr. F., Direktor der Städtischen Bibliotheken Dresden, verwies gleichfalls darauf, ein Vorteil dieser Kooperationen bestünde darin, Kindern unabhängig von der persönlichen Einschätzung ihres Elternhauses den Genuss kultureller Bildung zu ermöglichen (#00:01:58-3#). Auch zwei der drei Experten des Fachgebietes Mathematik stimmten einem solchen Mehrwert zu. Insbesondere die Gruppe der Eltern in schwierigen wirtschaftlichen Situationen sei zu stark mit sich selbst beschäftigt, um ihren Kindern eine mathematische Bildung im häuslichen Umfeld zu ermöglichen (Herr L., Fachleiter für Bautechnik im Beruflichen Schulzentrum Bau und Technik Dresden; #00:01:21-2#). Die mit der mathematischen Bildung verbundene allgemeine Schulung der Logik könne vielleicht gerade bei sozial Schwächeren über das erreichte Mengenverständnis hinaus noch weitere Kompetenzen stärken, vermutete Prof. Dr. T., Lehrstuhlinhaber der TU

Dresden für VWL (#00:08:17-2#). Für den musikalischen Bereich allerdings bejahte nur eine Person die chancenausgleichende Funktion. *„Zuerst können Kindertagesstätten NICHT übernehmen, was die Elternhäuser nicht leisten oder nicht zu leisten entweder in der Lage sind oder nicht wollen“*, schränkte Herr G., Lehrbeauftragter der Hochschule für Musik „Carl-Maria von Weber“ und der Hochschule für Musik „Franz Liszt“ Weimar, klar ein (#00:07:47-4#). *„Es ergibt keinen Sinn, eine Aufgabe zu stellen, wo von vornherein klar ist, das Kind kann diese Aufgabe nicht erfüllen äh: weil die Hilfestellung des Elternhauses nicht zur Verfügung steht“*, schloss Herr J., Pädagogischer Leiter des Heinrich-Schütz-Konservatoriums Dresden e. V., inhaltlich an (#00:03:23-1#). Dem Kindergarten könne es vielleicht gelingen, Kindern in seinem Umfeld temporär entsprechende Verhaltensweisen abzuverlangen, es sei jedoch ein Trugschluss zu denken, solche funktionierten dann auch außerhalb dieses Rahmens (#00:05:20-3#). Frau W., Inhaberin der crea musica musikwerkstatt, vertrat dagegen die Ansicht, eine Musikalisierung von Kindern aus Elternhäusern, die dergleichen ihren Kindern nicht mitgeben können, sei eigentlich nur über die Kindertagesstätten und Schulen zu erreichen (#00:01:35-2#).

Grenzen der Umsetzung

Grenzen der Umsetzungsmöglichkeiten in den Kindereinrichtungen sahen die VertreterInnen der musikbezogenen Institutionen vor allem in einer vertieften bzw. individualisierten musikalischen Ausbildung. Dergleichen könne eine Kindertagesstätte nicht leisten, hierzu müsse man sich an spezialisierte Fachleute wenden.

Kritisiert wurde der schlechte Personalschlüssel in den Kindertagesstätten: *„MEINE Rückmeldung, die ich erhalte, ja wir würden das gerne, [...] aber wir haben das Personal nicht. Und ich weiß nicht, wie ich den Weg abdecken soll in die Bibliothek.“* (Herr Prof. Dr. F., Direktor der Städtischen Bibliotheken Dresden; #00:12:08-0#). *„Es ist immer die Frage, ob dazu: die Zeit reicht“* (Herr Sch., Direktor der Technischen Sammlungen Dresden; #00:02:21-1#). Frau L., Intendantin des theater junge generation, sprach zudem die strukturellen Unterschiede der Institutionen an: *„Die MÜSSEN eben den Bildungsplan umsetzen, die MÜSSEN Mittag essen und sich an A, B oder C halten.“* (#00:12:27-0#); *„Theater braucht keine Ergebnisse“* (#00:10:23-1#). Die Experten für Mathematik warnten davor, Schulstoff in der Elementarpädagogik vorwegzunehmen. Es bestünde die Gefahr der Parallelität, wenn *„die Vorschulkinder schon Mathe gut KÖNNEN und dann in der ersten,*

zweiten Klasse nochmal das Gleiche hören und dann eben aus dem Ruder laufen, weil sie unterfordert sind.“ (Herr L., Fachleiter für Bautechnik im Beruflichen Schulzentrum Bau und Technik Dresden; #00:04:24-3#).

2.2.2.2 Inkorporiertes soziales Kapital

Auch zu den Leitideen von Gendergerechtigkeit, Kinderbeschwerderecht, einer Integration behinderter Kinder und des Schutzauftrages bei Verdacht auf Kindeswohlgefährdung wurden je drei Stakeholder befragt.

Sinnhaftigkeit einer Umsetzung in Kitas

Beide praktisch auf dem Gebiet der Geschlechtergerechtigkeit Arbeitende bejahten die Sinnhaftigkeit der Umsetzung dieser Leitidee in den Kindertageseinrichtungen. Herr W., Leiter des Referats für Familie und Gesellschaft, Gleichstellung von Frau und Mann beim Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz Sachsen, dagegen glaubte nicht, dass sich die dazu vorliegenden wissenschaftlichen Überlegungen in dieser Altersstufe schon umsetzen ließen (#00:01:44-3#). Ein Experte auf dem Gebiet des Kinderschutzes bejahte den Sinn der diesbezüglichen Leitidee nur tendenziell: *„Man kann sicherlich unauffällig nachfragen, woher kommen die Hämatome äh.; da ist dann auch schon die Grenze erreicht (4) und die Eltern können ihnen dann natürlich auch alles Mögliche erzählen.“* (Herr K., Leiter des Kinder- und Jugendnotdienstes Dresden; #00:01:44-5#). Frau Prof. Dr. E., Direktorin des Instituts für Rechtsmedizin der Medizinischen Fakultät der TU Dresden, hielt die Umsetzung der Leitidee Kinderschutz nicht nur für sinnvoll, sie sprach den Einrichtungen sogar ein ausdrückliches Lob aus: *„Sie können Veränderungen im Verhalten der Kinder viel besser beobachten ähm, und einschätzen. [...] Sie leisten auch mehr, weil, [...] auch die Dokumentation sehr gut ist. Womit man was anfangen kann.“* (#00:02:24-0#). Auch alle weiteren ExpertInnen stimmten einer Sinnhaftigkeit vorbehaltlos zu. *„Gemeinsames Aufwachsen mit vielen Kindern [...] ist natürlich ne Chance, die über den Familienrahmen hinausgeht“*, betonte Herr Sch., Referatsleiter im Referat für Kindertagesbetreuung und Soziale Berufe im Sächsischen Staatsministerium für Kultus hinsichtlich der Vorteile von Integration (#00:05:08-5#). *„Ja, auf jeden Fall! [...] Die nehmens viel selbstverständlicher an als, ne, als das die Erwachsenen tun“*, antwortete Frau Z., die Leiterin der Frühförderung der Lebenshilfe Dresden e. V. (#00:03:01-0#). Gleichzeitig warnte sie vor zu hohen Erwartungen. Der Kindergarten habe hier einen ergänzenden Auftrag, nicht mehr (#00:01:21-7#).

Potential für chancengerechteres Aufwachsen

Alle ExpertInnen der Bereiche Beschwerderecht und Integration gingen in ihren Interviews auf eine Verbesserung von Chancengerechtigkeit ein. *„Sie können genau [...] mit Kindern, die aus Familien kommen, wo das nicht Gang und Gäbe ist, dass die zu Hause IRGENDWAS mitentscheiden können, sondern wo Kinder reglementiert werden, wo Kinder ähm diktiert werden, drangsaliert werden, [...] solchen Kindern zumindestens mh die Möglichkeit zu geben und auch positive Beispiele zu zeigen, DU kannst hier deine Meinung sagen und dir passiert daraus nichts Schlimmes.“* (Herr H., Geschäftsführer der Projektschmiede gGmbH; #00:09:56-1#). Überall dort, wo Elternhäuser ihre Kinder nicht zur aktiven Mitwirkung und Mitbestimmung anregen, sollte die Kita solche demokratischen Grundprinzipien altersgerecht vermitteln (Herr Sch., Mitglied des Unterausschusses Kindertagesbetreuung im Jugendhilfeausschuss der Stadt Dresden; #00:03:11-7#). In Hinblick auf die Umsetzung von Gendergerechtigkeit gingen die beiden ExpertInnen, die den Sinn der Leitidee bejahten, vor allem auf die tradierte biographische Verwurzelung der vorangegangenen Generation ein. *„Eltern [...] haben eine eigene Lebensgeschichte, [...] sie haben unterschiedlichen Bildungsstand und ähm, aufgrund dessen denke ich, ist es einfach sehr, sehr sinnvoll, in Kitas sozusagen da nochmal ein, ein KLARES Level reinzubringen“* (Frau B., Projektmitarbeiterin im Frauen- und Mädchengesundheitszentrum MEDEA; #00:02:35-9#). Nicht jedes Elternhaus sei schon in der Lage, reflektiert mit dem Thema umzugehen: *„Sind halt überwiegend auch intelligentere Leute, weil eben was dazugehört.“* (Herr M., Projektmitarbeiter der Fachstelle Jungen- und Männerarbeit Dresden; 00:14:26-6#). Für die Integration behinderter Kinder schätzte Frau M., Beauftragte für Menschen mit Behinderungen der Landeshauptstadt Dresden, ein: *„Da liegen [...] in diesen Lebensjahren, die die Kita mit den Kindern gemeinsam verbringt, ENORM viele Chancen, wie man Kinder stärken kann, wie man ihnen äh äh Zuversicht und Heiterkeit auf den Lebensweg=mit auf den Weg gibt oder wie man das äh/ wie man dort die Tür n Stück zumacht.“* (#00:03:35-9#). Keine Aussagen zu einer Chancenverbesserung speziell für Kinder aus schwierigen sozialen Lagen ließen sich den Interviews zum Kinderschutz entnehmen. Möglicherweise liegt dies daran, dass es in allen Fällen von Kindeswohlverletzung per se um eine individuelle Chancenverbesserung für das betroffene Kind geht und nicht mehr um eine allgemeine Prävention.

Grenzen der Umsetzung

Die Grenzen der Institution Kindertagesstätte in Bezug auf die Umsetzung der Leitideen sahen die Befragten für Geschlechtergerechtigkeit, für das Beschwerderecht von Kindern und für die Behindertenintegration gleichermaßen in einer zu knappen Fachkraftausstattung der Einrichtungen. *„Also es ist gut, neue Gesetze einzuführen. Es wäre noch WICHTIGER, dann zu überlegen, wie man den Menschen, die dafür verantwortlich sind, die Gesetzesumsetzung auch zu ermöglichen.“*, sagte Herr H., Projektleiter „Demokratie von Anfang an – Kindertageseinrichtungen als Lernorte für Demokratie“ der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung, zum Thema Beschwerderecht (#00:10:59-1#). Frau Z., Leiterin der Frühförderung der Lebenshilfe Dresden e. V., berichtete hinsichtlich der Grenzen von Integration: *„Wir erleben [...], dass oft die Hände gehoben werden oder gesagt wird, diesem Kind können wir uns nicht stellen, das können wir nicht leisten, [...] das liegt einfach dadran, dass die einfach NICHT KÖNNEN und PERMANENT überfordert sind.“* (#00:05:09-2#). *„Man könnte bestimmt noch viel mehr machen, aber dazu brauch ich, brauch mehr Fachkräfte und Geld“* (Herr M., Projektmitarbeiter der Fachstelle Jungen- und Männerarbeit Dresden; 00:14:26-6#).

Auch fachliche Begrenzungen wurden benannt, für die Genderfrage beispielsweise in speziellen Facetten wie der Gewaltprävention oder der Sexualpädagogik. In Bezug auf die Integration behinderter Kinder in die Regeltageseinrichtungen sahen sich ErzieherInnen einer großen Erwartungshaltung ausgesetzt, ohne über praktische Handlungsstrategien zur Umsetzung zu verfügen. Hier gäbe es auch noch persönliche Vorbehalte der Fachkräfte, *„das brauchen wir nicht aus der Welt zu diskutieren“* (Herr Sch., Referatsleiter im Referat für Kindertagesbetreuung und Soziale Berufe im Sächsischen Staatsministerium für Kultus; #00:07:42-5#). Offen sei auch die Frage, wie mit Kindern umgegangen werden sollte, die nicht zwingend behindert seien, für die aber schon Entwicklungsbesonderheiten festzustellen wären (ebd.; #00:02:17-3#). Für das Themengebiet Kinderschutz mahnte Herr K., Leiter des Kinder- und Jugendnotdienstes Dresden, die gesellschaftliche Debatte zur Findung eines Definitionskonsens an. Die Vorstellungen davon, ab wann das Wohl eines Kindes so gefährdet ist, dass der Staat eingreifen muss, gingen weit auseinander: *„Mir hat mal ne Direktorin gesagt, da müsst ich meine ganze Schule in Obhut schicken, wenn man von äh schlechter Kleidung ausgeht, nicht mal Frühstück, nicht mal Mittagessen gesichert. [...] Und es reicht, glaub ich, nicht, nur einfach MÖGLICHE Gefährdungssituationen zu schildern [...]*

das Kind, das=das äußert sich den Erziehern gegenüber schon, was es selbst außerhalb seiner Norm empfindet.“ (#00:13:50-2#). Zudem seien die vorliegenden Papiere zur Umsetzung inzwischen zu komplex und zu vielfältig und in der Praxis selbst für die Fachleute kaum mehr handhabbar.

Die Machtlosigkeit der um Gendergerechtigkeit bemühten Fachkräfte gegenüber der Werbeindustrie sprach Herr M., Projektmitarbeiter der Fachstelle Jungen- und Männerarbeit Dresden, noch an. *„Es gibt ja auch ganz viele Sachen, [...] wo man halt das Gefühl hat, es geht eher rückwärts als vorwärts, so. Pinkifizierung als Stichwort, ne? So. Das is/ es gab ja vor 15 Jahren keen H&M, wo die Hälfte hellblau und die andere Hälfte rosa ist. Es gab vor 15 Jahren auch keine getrennte Spielzeugabteilung für Jungs und für Mädchen.“ (#00:11:50-8#). Außerdem sei man letztlich stets darauf angewiesen, wie viel Lust die Kita-Fachkräfte darauf haben, sich mit dem Thema zu beschäftigen (00:14:26-6#).*

2.2.2.3 Passgenauigkeit von Chancenverbesserung

Im Folgenden geht es um die Statements der ExpertInnen hinsichtlich der Leitideen, die Voraussetzung sind für eine auf die speziellen Bedarfe eines jeden Kitakindes abgestimmte Förderung: die Bildungsdokumentation, die Konzeptionsevaluation, die Elternmitbestimmung, die Zusammenarbeit mit der Grundschule und die Sozialraumorientierung der Einrichtungen.

Sinnhaftigkeit einer Umsetzung in Kitas

Alle für die Gebiete Dokumentation, Schule und Konzeptionsevaluation Befragten stimmten einer Sinnhaftigkeit der diesbezüglichen Leitideen zu. Eine Kindertagesstätte erfülle zwar schon ihre Pflicht, wenn sie die Arbeit innerhalb ihres Zaunes umsetze, meinte Frau G., Ortsamtsleiterin Dresden-Blasewitz, ergänzte jedoch gleich: *„Ich kann mich aber auch versuchen, n bisschen einzubringen und zu sagen, seht her, wir sind HIER. Wir erwarten EURE Akzeptanz, wir sind auch bereit, dafür was zu tun.“ (#00:21:58-3#). Die Beobachtung und Dokumentation der kindlichen Lernprozesse in den Einrichtungen mache gleichfalls wirklich Sinn: *„Dieses große Lernfeld der Interaktion ist meistens in den Elternhäusern nicht mehr gegeben. Und das hat Kita IMMER.“*, betonte Frau V., Geschäftsführerin und Dozentin der Akademie für zugewandte Pädagogik (#00:02:13-6#). Für die Zusammenarbeit zwischen*

Kindereinrichtung und Grundschule verwies Herr R., Direktor der 51. Grundschule Dresden, darauf, dass eine Kenntnis der unterschiedlichen Arbeitsstile wichtig sei und der Kindergarten hier schulvorbereitend wirken könne, *„dass die Kinder auch in der Schule DAS machen müssen, was grad dran is. Das is, is so. [...] Das ham se im Kindergarten NICHT so. Ne? [...] Und das is so ne Schnittstelle, wo wir sagen, okay, da kann der Kindergarten teilweise vielleicht auch n bisschen was dafür tun, dass man einfach auch mal Sachen machen MUSS, die eben gerade dran sind.“* (#00:02:55-8#). Die zu Elternmitbestimmung und Sozialraumorientierung Interviewten stimmten einer Sinnhaftigkeit dieser Leitideen nur mehrheitlich zu. Frau V., Fortbildnerin und Fachbuchautorin zum Thema Elternarbeit, entschied sich für *„tendenziell ja. [...] Ich glaub, dass: dieses EXPERTENTum klar sein muss.“* (#00:03:28-0#).

Potential für chancengerechteres Aufwachsen

Einem Mehrwert dieser Leitideen in Hinblick auf die Verbesserung von Chancengerechtigkeit sozial schwacher Kinder stimmte hier insgesamt nur knapp die Hälfte der Befragten zu. Die Experten für Elternarbeit äußerten sich dazu in den Interviews gar nicht. Deutlich dagegen war die Zustimmung in Bezug auf eine regelmäßige Evaluationsarbeit. Hier könnten die Fachkräfte noch einmal bewusst darüber nachdenken, *„wie meine pädagogische Konzeption SEIN muss, um die Anforderungen, die meine Nutzerinnen und Nutzer an mich herantragen, die aber auch de facto BESTEHEN, [zu bewältigen]. Aufgrund zum Beispiel der Lebenslage oder damit verbundener Entwicklungsrisiken.“* (Frau Prof. Dr. Z.-S., Studiengangsleiterin des Bachelor-Studienganges „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ an der Evangelischen Hochschule Dresden; #00:11:55-3#). Frau J., Abteilungsleiterin für die evangelische Kindertagesbetreuung beim Diakonischen Werk in der Stadtmission Dresden e. V., stellte heraus, dass es an den ErzieherInnen als den Profis sei, neuere wissenschaftliche Erkenntnisse in die Formulierung von Erziehungszielen mit einzubinden und *„die entsprechen nicht immer unbedingt der Sozialisation der Eltern. [...] Erzieher haben noch mal n bisschen die Chance in nem anderen Setting, [...] ne=mehr Chancengleichheit herzustellen.“* (#00:08:18-3#). Auch hinsichtlich einer Sozialraumorientierung der Einrichtungen gab es Zustimmung. Eine solche sei letztlich immer eine Orientierung an der Herkunft der Kinder, führte Herr W., Projektleiter im Dresdner Handlungsprogramm „Aufwachsen in sozialer Verantwortung – Chancen für Bildung und Entwicklung in Kitas“ im Zentrum für Forschung, Weiterbildung und Beratung an der ehs Dresden, aus (#00:29:35-3#). Es sei wichtig, *„im Kontext von Risikofaktoren oder*

Risikolebenslagen [...] ne Wahrnehmung zu kriegen oder Perspektive zu kriegen und dann gleichzeitig aber auch noch mal sich mit den Ressourcen, Potenzialen und schützenden Faktoren dieser Kinder und Familien auseinanderzusetzen“ (#00:26:25-8#). Die Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen könnten außerdem „gut Brücken bauen. Hin [...] zu Hilfeformen, die Eltern so nicht kennen, wo se den Weg vielleicht nicht hin finden würden, wo=wo die Schwelle zu hoch ist.“ (Frau M., Netzwerkkoordinatorin von KiNET – Netzwerk für Frühprävention, Sozialisation und Familie Dresden; #00:04:04-3#).

Grenzen der Umsetzung

Als Grenze für die Umsetzung der Leitideen sahen die ExpertInnen aller dieser Bereiche den schlechten Personalschlüssel in sächsischen Kitas. Vor allem zeitliche Grenzen steckten den Rahmen für die Evaluation der Konzeptionen ab (Frau W., Schulleiterin der Freien Fachschule für Sozialwesen Dresden; #00:08:18-3#). Eine wirkliche Kooperation im Sozialraum benötige „viel Kommunikation, viel Abstimmung, gemeinsame Zielplanung. [...] Und das braucht MASSIV Zeit und das braucht wirklich sozusagen Planungsfreiräume, die sozusagen eben nicht mit 13 Kindern [...] am Bein zu lösen sind.“ (Herr W., Projektleiter im Dresdner Handlungsprogramm „Aufwachsen in sozialer Verantwortung – Chancen für Bildung und Entwicklung in Kitas“ im Zentrum für Forschung, Weiterbildung und Beratung an der ehs Dresden; #00:15:42-6#). Frau P., Elternvertreterin einer großen Dresdner Kita, resümierte: „ne Erzieherin muss ja ne ganze Gruppe im Griff ham und die Gruppengrößen, die sind einfach gigantisch. [...] Ähm: und da denk ich, gehn einfach so Einzelwünsche nicht zu erfüllen.“ (#00:05:04-6#). Auch die Grenzen einer Dokumentation von Bildungsprozessen „bestimmen die Kitas ja meistens allein dadurch, dass sie sich, äh, zurückziehen und sagen, das ist zuviel!“ (Frau V., Geschäftsführerin und Dozentin der Akademie für zugewandte Pädagogik; #00:05:49-2#). Frau P., Fachleiterin im Berufsschulzentrum für Gesundheit und Sozialwesen, wies ebenfalls darauf hin: „Natürlich ist das wieder n Zeitproblem“ (#00:09:50-9#). Für die Sozialraumarbeit sah Frau M., Netzwerkkoordinatorin von „KiNET – Netzwerk für Frühprävention, Sozialisation und Familie“, „das wird so n Stück rübergeholfen, ohne Kindertageseinrichtungen äh die=die Ressourcen zur Verfügung zu stellen“ (#00:25:36-6#). Offene Worte fand Herr B., Fachberater und Referent für Kindertagesbetreuung im Landesjugendamt Sachsen: „Also seit Jahren wird von der Staatsregierung verlangt, wir brauchen einen anderen Personalschlüssel. Aber die/ es wird nie umgesetzt. (#00:07:05-9#) [...] Und das frustet die ganze Kita-Landschaft.“ (#00:09:14-9#).

Fachliche Grenzen wurden hier ebenso benannt. Zum Thema der Zusammenarbeit mit den Schulen gäbe es zwar viele Ausarbeitungen, gleichwohl hätten die ErzieherInnen Schwierigkeiten, dann in den Schulen auf die richtigen Ansprechpartner zu treffen. Außerdem seien sie in der Gesprächsführung mit Erwachsenen oft gehemmt. Gleiches merkten die ExpertInnen für die Zusammenarbeit mit den Elternhäusern an. Gelingende Kommunikation mit Eltern sei noch zu wenig Ausbildungsinhalt von ErzieherInnen. Hinsichtlich der Forderung nach einer standardisierten Beobachtung scheine die Basisfrage, was denn überhaupt Selbstbildungsprozesse der Kinder sind und wie man solche erkennen kann, in den Einrichtungen oft noch nicht wirklich geklärt zu sein, und der Schritt, die Förderziele auf die gewonnenen Erkenntnisse abzustimmen, fehle nicht selten (Frau V., Geschäftsführerin und Dozentin der Akademie für zugewandte Pädagogik; #00:10:36-7#).

Dazu kommen aus Sicht der Interviewten strukturelle Einschränkungen. Im Einzugsbereich einer Schule arbeiteten viel mehr Kindergärten, als man innerhalb des dafür gedeckelten Stundenkontingentes in Kooperationsverträge aufnehmen könne. Herr B., Referent im Grundschul- und Förderbereich der Sächsischen Bildungsagentur, wandte sich zudem vehement gegen die Nichtweitergabe der in den Kindertagesstätten angefertigten Dokumentationen an die Schulen und plädierte für eine bessere Aufklärung der Eltern über die Vorteile der Übergabe: *„Und das is einfach schade drum, weil die Schule WIEDER irgendwo anfängt. Da is n RISS drinne, da is n Bruch drinne, den kann man doch so ni lassen. [...] Wir wollen doch an dem Kind arbeiten! [...] Is ja dasselbe, wie wenn ich sage, wir verraten aber dem Gymnasium nich, was der für Noten hat. [...] Bildungsempfehlung, also kriegt ihr n weißes Blatt, Gotteswillen, das is geheim! #00:13:10-3# [...] Ich hab hervorragende Dokumentationen gesehen, die dann in der Kiste verschwinden aus Angst äh, datenschutzrechtliche Dinge zu verletzen.“ #00:12:30-4#*. Trotz einer guten Einsicht in die Erfordernisse der verschiedenen Schulformen und trotz ihres fachlich fundierten Einblicks in die Stärken und Schwächen der Kinder sollte eine ErzieherIn niemals die Entscheidung für deren weitere Schullaufbahn übernehmen, weder hinsichtlich einer vorzeitigen Einschulung noch durch eine Vermittlung in sonderpädagogische Einrichtungen. Dies sei einfach Sache der Eltern (Frau R., Qualitäts- und Projektmanagerin im Eigenbetrieb Kindertagesstätten Dresden; #00:05:44-7#). Die Grenzen einer Sozialraumarbeit seien dort gesetzt, wo sich die Einflussnahme der Kitas nicht mehr mit dem Wohl und der Sicherheit der Kinder begründen lässt. Eine Kindertagesstätte brauche sich nicht um die bauliche Weiterentwicklung der Stadt kümmern und sich beispielsweise gegen den Bau einer Brücke engagieren, *„das ist Blödsinn“*

(Frau G., Ortsamtsleiterin Dresden-Blasewitz, #00:13:33-4#). Frau V., Fortbildnerin und Fachbuchautorin zu Elternarbeit, betonte noch einmal das Expertentum der elementarpädagogischen Fachkräfte und verglich ihre Arbeit mit der in einer Bäckerei. Es sei wichtig, die Kunden über die Herstellung und über die Inhaltsstoffe der Ware zu informieren, und diese hätten bestimmt auch mal eine gute Idee zur Verbesserung. „Aber BACKEN und VERKAUFEN tu ich des Ding!“ (#00:05:49-7#).

2.2.2.4 Zusammenfassende grafische Darstellung

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich für die untersuchten Leitideen innerhalb der einzelnen Rubriken ein durchaus differentes Bild ergibt. Die Umsetzung früher mathematischer Bildung beispielsweise wird durch die danach Befragten als weit weniger sinnvoll empfunden als eine musikalische Früherziehung oder die zeitige Heranführung der Kinder an Kunst. Möglicherweise könnte hier eine tiefergehende Untersuchung mit einer repräsentativeren Probandenzahl Aufklärung geben.

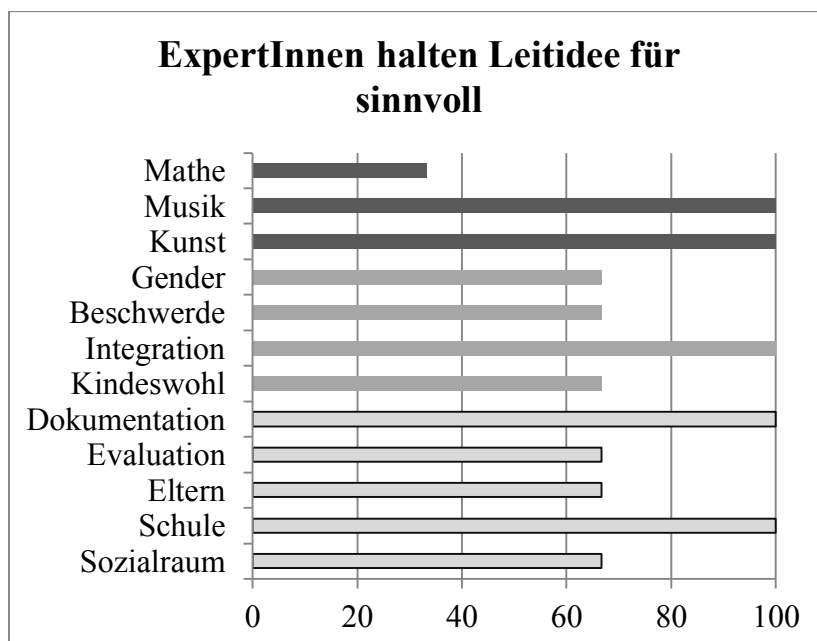


Abbildung 9: Sicht auf Sinnhaftigkeit nach Leitideen – grafisch

Angabe in Prozent der maximal erreichbaren Punktzahl der Ordinalskala, n = 36

Die praxisnah Tätigen und die für die Umsetzung der Leitideen in Behörden Verantwortlichen waren dabei von einer Sinnhaftigkeit der Umsetzung weit stärker überzeugt als die in Lehre und Wissenschaft Beschäftigten.

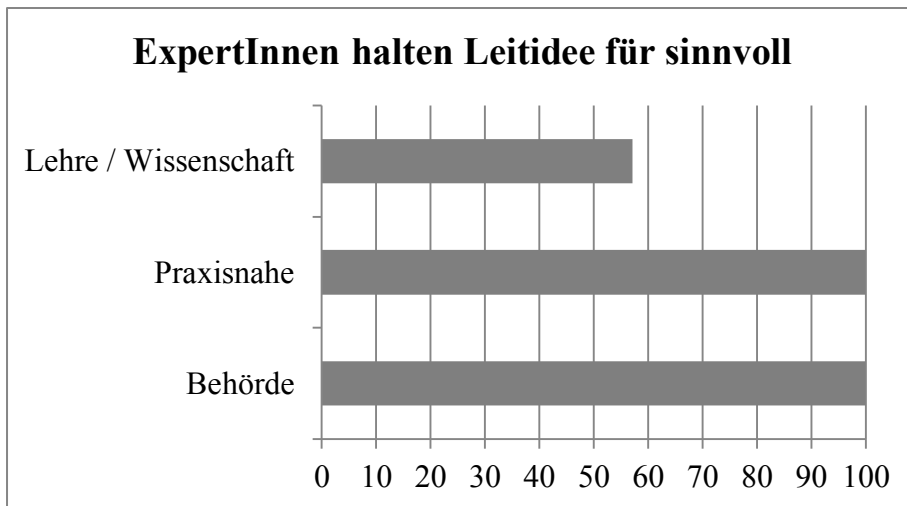


Abbildung 10: Sicht auf Sinnhaftigkeit nach Arbeitskontext Stakeholder – grafisch

Angabe in Prozent der maximal erreichbaren Punktzahl der Ordinalskala, n = 36

Die Interviews wurden auch danach untersucht, ob die Stakeholder Aussagen darüber machten, eine Umsetzung der jeweiligen Leitidee könne chancenausgleichend für die Entwicklung von Kindern aus sozial benachteiligten Verhältnissen sein. Knapp 18 Prozent der Interviewten ging von sich aus auf diesen Vorteil von Kindertagesstättenerziehung ein, ohne dass explizit danach gefragt wurde. Für die Themengebiete Schutz vor Kindeswohlgefährdung und Elternmitbestimmung gab es hierzu keine Rückmeldungen.

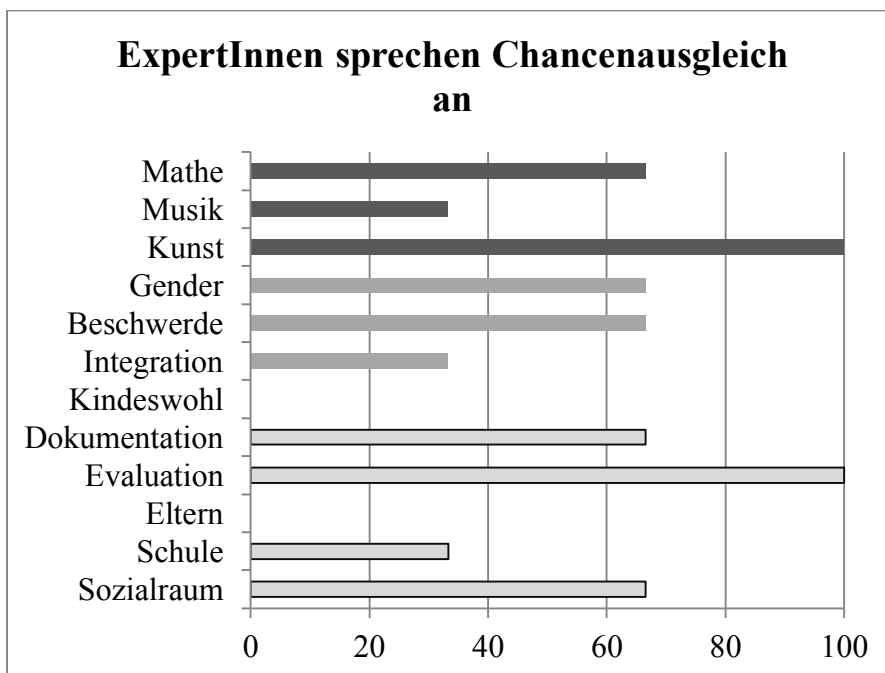


Abbildung 11: Sicht auf Chancenausgleich nach Leitideen- grafisch

Angabe in Prozent der maximal erreichbaren Punktzahl der Ordinalskala, n = 36

Obwohl in den Interviews die Frage nach den Grenzen der Umsetzung der Leitideen offen gestellt und absichtlich auf jeden Hinweis zu der möglicherweise knappen Personalausstattung der Kindereinrichtungen verzichtet wurde, sprach genau die Hälfte der Stakeholder das Zeitproblem von sich aus an. Nach Art der beruflichen Tätigkeit der Befragten unterschieden sich die Antworten jedoch. Während 60 Prozent der in der Lehre bzw. Wissenschaft Tätigen und 53 Prozent der praxisnah Arbeitenden mangelnde Zeitressourcen in den Kindertagesstätten sahen, war es bei den MitarbeiterInnen der Behörden nur ein Drittel.

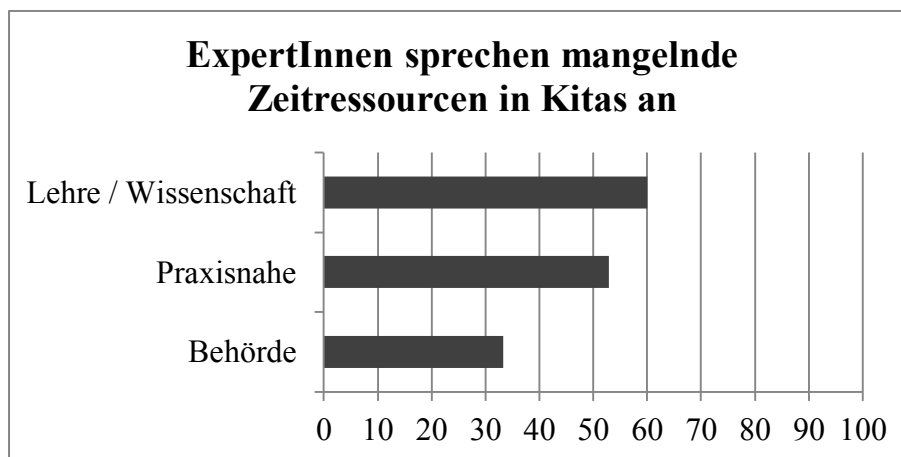


Abbildung 12: Sicht auf Personalknappheit in Kitas – grafisch

Angabe in Prozent, n = 36

2.2.3 Sicht der Stakeholder auf die Kita-Fachkräfte

2.2.3.1 Inkorporiertes kulturelles Kapital

Besondere Voraussetzungen der Kita-Fachkräfte

Danach befragt, welche besonderen Voraussetzungen sie bei den ErzieherInnen zur Verwirklichung der betrachteten Leitideen wahrnehmen, stellten die ExpertInnen deren Kenntnisse über spezielle Spiel- und Arbeitsmittel, ihre Kreativität hinsichtlich einer kindgerechten Umsetzung und ihre Fähigkeit, das kindliche Interesse zur Vermittlung von Bildungsinhalten zu nutzen, heraus. Sie gingen davon aus, dass die Fachkräfte über ein besseres Reflexionsvermögen und darüber hinaus auch über eine größere Autorität bei den Kindern verfügen als deren Eltern. Eine Fachkraft in der Kita sei den ganzen Tag mit den Kindern zusammen, es

wäre deshalb ein Leichtes für sie, Bildungsinhalte dort mit einzubringen. Unabhängig von ihrem konkreten Wissen über einzelne Sachgebiete wirkte sie in ihrer Eigenschaft als pädagogische Persönlichkeit. Für den Bereich der Mathematik allerdings merkte Herr Prof. Dr. T., Lehrstuhlinhaber der TUD für VWL, an, wenn ErzieherInnen Freude an diesem Fachgebiet empfänden, hätten sie wohl einen anderen Beruf gewählt (#00:04:35-6#).

Ressourcen für eine größere fachliche Sicherheit der ErzieherInnen

Dementsprechend hatten die Experten für den mathematischen Bereich auch keine Vorschläge, wie die Berufsgruppe noch sicherer in der Umsetzung der Leitidee werden könnte. Aus den Reihen der Kulturinstitute kam vor allem die Forderung nach einer noch besseren Vernetzung und nach gemeinsam gestalteten Workshops. Neben einer reinen Erweiterung der Fachkenntnisse sei das für das gegenseitige Verständnis wichtig, *„dann weiß man automatisch auch, wie läuft denn das Geschäft und was ist eigentlich so das=der Kerninhalt“* (Herr Prof. Dr. F., Direktor der Städtischen Bibliotheken Dresden; #00:06:23-2#). Für die Weiterentwicklung der musikalischen Bildung in den Kindereinrichtungen schlugen die ExpertInnen dieses Gebietes eine aktivere eigene Beschäftigung der ErzieherInnen mit Musik sowie entsprechende Fortbildungen vor: *„Also, ich kenn das jedenfalls so, man kommt aus Weiterbildungen BESEELT in die Arbeitswelt zurück und hat ganz viel Motivation, wieder neue Dinge auszuprobieren.“* (Frau W., Inhaberin der crea musica musikwerkstatt; #00:04:44-7#).

Vermutungen hinsichtlich der Ansichten der ErzieherInnen

Auf die Bitte, einzuschätzen, wie gut sich die ErzieherInnen aus ihrer Innensicht heraus wohl zur Umsetzung der Leitideen gerüstet fühlen, vergaben die ExpertInnen der Kunst- und der Musikinstitutionen von maximal neun möglichen Punkten zwischen zwei und sechs Punkte, diejenigen für Mathematik zwischen einem und fünf. Ähnlich stark differierte die Einschätzung, in welchem Maße die ErzieherInnen selbst eine frühe mathematische Bildung in ihren Kindereinrichtungen für sinnvoll halten. Von den neun möglichen Punkten vergaben die Experten für das Fachgebiet Mathematik zwischen drei und sieben. Bei der musikalischen Bildung lag die Spanne zwischen fünf und neun Punkten. Besonders sicher waren sich die Befragten, dass die ElementarpädagogInnen einen Sinn in der Zusammenarbeit mit den Kunstbetrieben sehen und vergaben hier acht bis neun Punkte.

Fünzig bzw. achtzig Prozent der elementarpädagogischen Fachkräfte, so schätzten die ExpertInnen für Musik, könnten die Leitidee einer frühen musikalischen Bildung umsetzen. Alle ExpertInnen aus den Kunstbetrieben tippten gleichermaßen darauf, dass der Anteil derjenigen, die eine Zusammenarbeit mit den Kunstinstitutionen umsetzen, bei 70 Prozent liegen könnte. Eine weite Spanne ergab sich für die Mathematik: Sie lag bei einer vermuteten Umsetzungsrate von 3 bis 66 Prozent.

2.2.3.2 Inkorporiertes soziales Kapital

Besondere Voraussetzungen der Kita-Fachkräfte

Insbesondere eine bejahende innere Einstellung der ElementarpädagogInnen sowie der Wille und die Fähigkeit der Kita-Leitungen, die Haltung ihrer Teams positiv zu beeinflussen, wurden als Voraussetzung für eine gelingende Umsetzung dieser Leitideen benannt. Um Fachkräfte für die Implementierung eines Beschwerderechtes der Kinder zu gewinnen, müssten sie zunächst erst einmal dafür sensibilisiert werden, die darin liegende Chance auf Hinweise für eine Verbesserung ihrer Arbeit zu erkennen. In Hinblick auf die erfolgreiche Integration behinderter Kinder wurde die Bedeutung des pädagogischen Geschicks hervorgehoben, welches dazu gehöre, dass sich diese Jungen und Mädchen trotz ihrer Einschränkungen als im Kita-Alltag kompetent erleben können. *„Das ist, glaub ich, die größte Herausforderung“* (Frau Z., Leiterin der Frühförderung der Lebenshilfe Dresden e. V.; #00:03:01-0#). Den Kinderschutz könnten die ElementarpädagogInnen schon deshalb sicherer gewährleisten als andere, weil sie besser dafür ausgebildet seien als Nachbarn oder andere Personen im Umfeld der Kinder, weil sie über einen sehr intensiven Einblick in die Familienverhältnisse und über ein sensibles Gespür für die Kinder verfügten. Sie hätten auch bessere Möglichkeiten, vertrauensvolle Gespräche mit den Eltern zu führen. Als besondere Voraussetzungen zur Umsetzung von Gendergerechtigkeit sah Herr M., Projektmitarbeiter der Fachstelle Jungen- und Männerarbeit Dresden, *„dass in ner Kita FACHkräfte arbeiten, [...] dass bestimmte Stereotype halt nich einfach [...] reproduziert werden“* (#00:05:59-3#). Herr W., Leiter des Referats für Familie und Gesellschaft, Gleichstellung von Frau und Mann beim Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz Sachsen, teilte diese Ansicht dagegen ausdrücklich nicht: *„Auch Kindergärtner, ähm Männer wie Frauen, haben ja ein gewisses Rollenbild in sich und das geben sie automatisch weiter, da können sie gar nix machen.“* (#00:07:21-6#).

Ressourcen für eine größere fachliche Sicherheit der ErzieherInnen

Eine noch größere Sicherheit der Fachkräfte, so meinten die ExpertInnen, könne man vor allem durch eine noch konsequentere Verortung der Themen in den Einrichtungen, durch die Förderung der persönlichen Auseinandersetzung der Fachkräfte damit, durch eine Verbesserung der Fähigkeiten von ErzieherInnen in der Gesprächsführung mit Erwachsenen sowie durch eine Verkleinerung der Gruppen und die Bereitstellung von mehr Zeit für die Arbeit gewinnen. Hinsichtlich der Umsetzung eines Beschwerdemanagements für Kinder liege der Schlüssel für eine gute Beteiligungsarbeit mit Kindern in der generellen Kultur der Teamzusammenarbeit – und im Vermögen der Fachkräfte, sich um passende Methoden dafür zu bemühen (Herr H., Geschäftsführer der Projektschmiede gGmbH; #00:19:45-1#).

Vermutungen hinsichtlich der Ansichten der ErzieherInnen

Die Einschätzung dazu, in welchem Maße die Fachkräfte die Umsetzung der betreffenden Leitideen wohl selbst für sinnvoll halten, lag zwischen vier und acht von maximal neun Punkten – mit Ausnahme der Vergabe von nur zwei Punkten durch den Gleichstellungsbeauftragten des Ministeriums. Hinsichtlich der Vermutung, wie gut ErzieherInnen sich im Durchschnitt für die Umsetzung der angesprochenen Leitideen gerüstet fühlen, vergaben die ExpertInnen für das inkorporierte soziale Kapital nur zwischen zwei und vier von maximal neun Punkten. Eine Ausnahme bildete der Fachbereich der Integration, hier lag die Vergabe zwischen einem und sechs Punkten.

Weit differierten die Vorstellungen davon, welcher Anteil der Fachkräfte die Leitideen denn tatsächlich umsetzt. Die Vermutungen lagen beim Beschwerderecht zwischen fünf und neunundzwanzig Prozent, für die geschlechtsbewusste Arbeit zwischen zweieinhalb und dreißig Prozent und für den Kinderschutz zwischen einem halben und fünfunddreißig Prozent. Am häufigsten sprachen die ExpertInnen für Integration den ElementarpädagogInnen eine Umsetzung der entsprechenden Leitidee zu, hier bewegte sich die Spanne zwischen einem Drittel und der Aussage, jede ErzieherIn arbeite daran.

2.2.3.3 Passgenauigkeit von Chancenverbesserung

Besondere Voraussetzungen der Kita-Fachkräfte

Als besondere Voraussetzungen der ErzieherInnen zur Realisierung dieser Leitideen erwähnten die ExpertInnen aller angesprochenen Gebiete deren Professionalität, ihren

Wissensvorsprung gegenüber den Eltern und ihre Möglichkeit, Kinder objektiv beurteilen zu können. Aufgrund ihrer Ausbildung seien sie gut in der Lage, Themen kindgerecht zu formulieren und umzusetzen. Zudem seien sie sehr kommunikativ. In Hinblick auf die Umsetzung des Mitbestimmungsrechtes für Eltern allerdings machte Frau V., Fortbildnerin und Fachbuchautorin, auf das Fehlen von „Klarheit in der Kommunikation und ähm: n Stück Selbstsicherheit“ aufmerksam (#00:01:48-5#). *„Ich glaube, dass das, ähm (hustet) genau die Punkte sind, die Erzieherinnen in ihrer Berufswahl abgewählt haben. Erzieherinnen haben sich entschieden, mit Kindern zu arbeiten (#00:02:22-2#). Ich seh, dass viele Erzieherinnen sich MÜHN, n Stück sachlich mit Eltern zu reden. Aber die Befindlichkeitsseite überwiegt nach wie vor.“* (#00:02:55-4#).

Hinsichtlich der Sozialraumarbeit wurde die Fähigkeit der Fachkräfte hervorgehoben, für ihre Einrichtungen profilscharf auf die Bedarfslagen des sozialen Umfeldes abgestimmte Konzeptionen entwickeln zu können (Frau M., Netzwerkkoordinatorin von „KiNET – Netzwerk für Frühprävention, Sozialisation und Familie“; #00:09:04-9#). Frau G., Ortsamtsleiterin Dresden-Blasewitz, setzte hierfür auf die Intuition, *„da braucht man keine Ausbildung, das ist Bauchgefühl“* #00:15:58-9#.

Ressourcen für eine größere fachliche Sicherheit der ErzieherInnen

Auf die Frage, was man unternehmen könnte, um die Berufsgruppe noch sicherer in der Umsetzung der Leitideen für eine Passgenauigkeit der pädagogischen Arbeit zu machen, stellten gleich mehrere InterviewpartnerInnen auf eine Veränderung deren persönlicher Einstellung ab. Hinsichtlich der Dokumentationsarbeit beispielsweise gab Frau V., Geschäftsführerin und Dozentin der Akademie für zugewandte Pädagogik, zu bedenken: *„Das is gar nicht so die Technik, [...] wenn die Haltung KLAR ist, Beobachtung und Dokumentation ist die wichtigste meiner Aufgaben.“* (#00:08:53-3#).

Appelliert wurde auch hier ausdrücklich an die pädagogischen Leitungen der Kitas: *„Und die Leitungskräfte, [...] die managen schon ihre Einrichtungen, aber sie sind oft nicht genug im Stande, tatsächlich die pädagogische Arbeit anzuleiten.“* (Herr B., Fachberater und Referent für Kindertagesbetreuung im Landesjugendamt Sachsen; #00:22:27-1#). Frau P., Fachleiterin im Berufsschulzentrum für Gesundheit und Sozialwesen, sah als Reserve, dass man die Notwendigkeit zur Umsetzung *„vielleicht noch n Stückchen mehr (atmet tief aus) motiviert einführt in in den Kitas.“* (#00:09:50-9#).

Hinsichtlich der Gewährleistung elterlicher Mitbestimmungsrechte in den Kindereinrichtungen sprach sich Frau V., Fortbildnerin und Fachbuchautorin, dafür aus, die Berufsmotivation künftiger ErzieherInnen vorab stärker zu überprüfen. Es müsse klarer werden, dass Erwachsenenbildung ein Teil ihres späteren Berufsalltages ist (#00:10:10-0#). Vor allen in den Praktika sollte mit den FachschülerInnen trainiert werden, dass nicht jede Bemerkung von Eltern einen Angriff darstelle (Frau P., Elternvertreterin einer Dresdner Kita; #00:09:40-2#). Für die Evaluationsarbeit forderte Frau W., Schulleiterin der Freien Fachschule für Sozialwesen Dresden, ein höheres Maß an Verbindlichkeit ein: *„Also, denke ich nicht, dass es irgendwie an Unvermögen [liegt] oder irgendwie, dass sie was fachlich an die Hand bekommen müssen, sondern eher, dass die Verantwortung in jedem, für jeden Einzelnen formuliert ist. Per Arbeitsvertrag oder wie auch immer.“* (#00:09:28-8#).

Daneben sei eine intensive Begleitung der Teams über einen bestimmten Zeitraum durch externe Fachberatung eine gute Möglichkeit, die Einrichtungen in der Umsetzung zu stärken (Frau Prof. Dr. Z.-S., Studiengangsleiterin des Bachelor-Studienganges „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ an der Evangelischen Hochschule Dresden; #00:09:16-5#). Auch die ExpertInnen für die Schulzusammenarbeit regten eine Verbesserung der Fähigkeit der ElementarpädagogInnen zur Gesprächsführung mit Erwachsenen an und forderten zudem wechselseitige Hospitationen. Dies bringe mehr als die gemeinsamen Gesprächsrunden, in denen *„man das alles sehr schön darstellen [kann]“* (Herr R., Direktor der 51. Grundschule Dresden; #00:05:25-1#). Für die Sozialraumarbeit plädierte Frau M., Netzwerkkoordinatorin von „KiNET – Netzwerk für Frühprävention, Sozialisation und Familie“ Dresden, dafür, die Kindereinrichtungen mit dem Thema nicht allein zu lassen: *„Es brauch Informationen dazu, [...] welchen Akteur kann ich wann, in welchem Fall ansprechen. Was KANN der leisten und was nicht? [...] Man kann nich erwarten, dass Kindertageseinrichtungen ausSTRÖMEN und sich das Wissen selbst beschaffen.“* (#00:17:42-1#).

Vermutungen hinsichtlich der Ansichten der ErzieherInnen

In ihren Einschätzungen darüber, wie gut sich die ElementarpädagogInnen wohl selbst fachlich für die Umsetzung dieser Leitideen gerüstet fühlen, vergaben die Stakeholder für die Sozialraumarbeit von den neun möglichen Punkten nur ein bis zwei Punkte, für die Mitbestimmungsrechte der Elternschaft zwei bis vier Punkte, für die Zusammenarbeit mit den Grundschulen drei bis vier Punkte und für die Dokumentation der kindlichen Bildungsprozesse fünf bis sechs Punkte. Weiter klaffte die Spanne für die regelmäßige Evaluation der

pädagogischen Konzeptionen auf: Hier wurden zweimal zwei und einmal sechs Punkte vergeben.

In Hinblick auf die Vermutung, für wie sinnvoll die ErzieherInnen selbst die benannten Forderungen an ihre Arbeit halten, bewegten sich die vergebenen Punkte zwischen drei und sechs für eine regelmäßige Konzeptionsevaluation, zwischen drei und acht für den Bereich der Dokumentation sowie zwischen fünf und sechs in Bezug auf die Umsetzung der Elternrechte auf Mitbestimmung. Möglich waren wiederum maximal je neun Punkte.

Davon, dass ErzieherInnen die Umsetzung der Zusammenarbeit mit der Grundschule und die Sozialraumarbeit für sinnvoll halten, zeigten sich die Interviewten besonders überzeugt: Die Punkte lagen hier zwischen acht und neun.

Die Einschätzung, für wie sinnvoll die Fachkräfte eine Umsetzung der Leitidee halten könnten, korreliert dabei nicht zwangsläufig mit der Erwartung, in welchem Umfang sie diese dann auch tatsächlich umsetzen. Für die sozialraumbezogene Arbeit erwarteten die ExpertInnen beispielsweise nur eine Umsetzung von 45 Prozent, obgleich sie annahmen, 94 Prozent der Fachkräfte könnten diese Leitidee sinnvoll finden. Auch innerhalb der einzelnen Leitideen differierten die Werte mitunter stark: Die für die Elternarbeit wiesen eine Spanne von 45 bis 85 Prozent auf, die für die Schulzusammenarbeit lagen zwischen 60 und 80 Prozent und die für die Konzeptionsevaluation zwischen 50 und 100 Prozent. Besonders hoch schätzten die Befragten den Anteil derjenigen ElementarpädagogInnen, welche tatsächlich Dokumentationen in den Einrichtungen durchführten. Hier wurden einmal 50, einmal 90 und einmal 100 Prozent angenommen.

Erwartet wurde durch die Befragten, dass sich die ElementarpädagogInnen am wenigsten sicher in der Umsetzung der Leitidee einer Sozialraumarbeit von Kindertagesstätten fühlen. Auch hinsichtlich einer geschlechtsbewussten Erziehung erwarteten die Stakeholder wenig fachliche Sicherheit. Dagegen nahmen die ExpertInnen an, dass sich die ErzieherInnen für die Dokumentationsarbeit in einem hohen Maß gerüstet fühlen.

2.2.3.4 Zusammenfassende grafische Darstellung

Grafisch aufbereitet ergibt sich für die Rückmeldungen der Stakeholder zusammengefasst folgendes Bild:

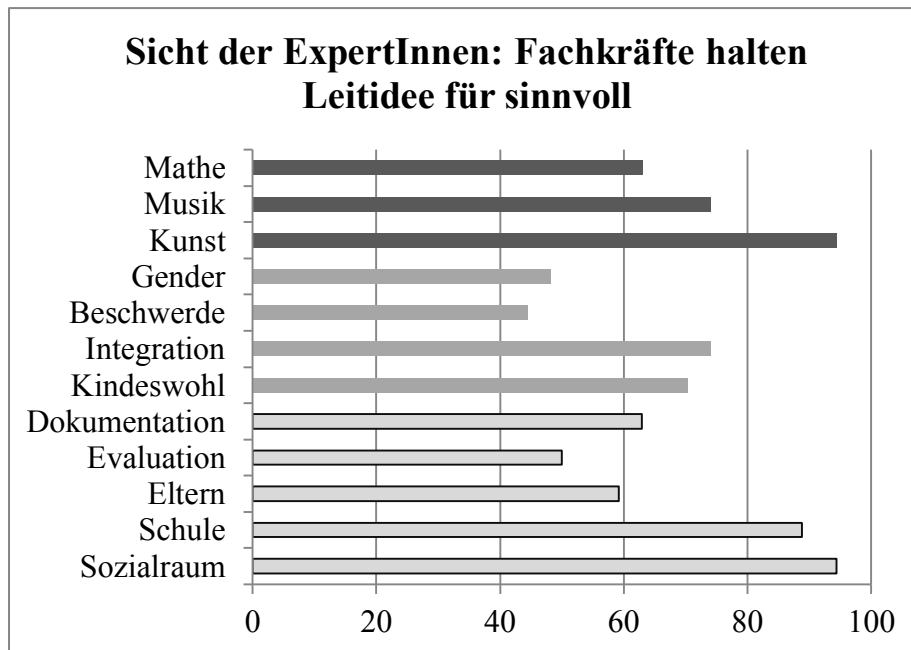


Abbildung 13: Vermutung zur Sinnhaftigkeit nach Leitideen- grafisch

Angabe in Prozent der maximal erreichbaren Punktzahl der Ordinalskala, n = 36

Die Erwartung, in welchem Maße die Leitideen tatsächlich umgesetzt werden, liegt dabei deutlich unter der Vermutung, für wie sinnvoll die Fachkräfte in den Einrichtungen eine Umsetzung halten. Dass die ElementarpädagogInnen die Selbstbildungsprozesse der Kinder dokumentieren, wurde mit einem Anteil von 80 Prozent angesetzt, dagegen die Wahrscheinlichkeit einer Umsetzung der Leitidee des mit dem Bundeskinderschutzgesetz im Jahr 2012 gesetzlich gefassten Beschwerderechtes für Kinder auf nur 17 Prozent geschätzt.

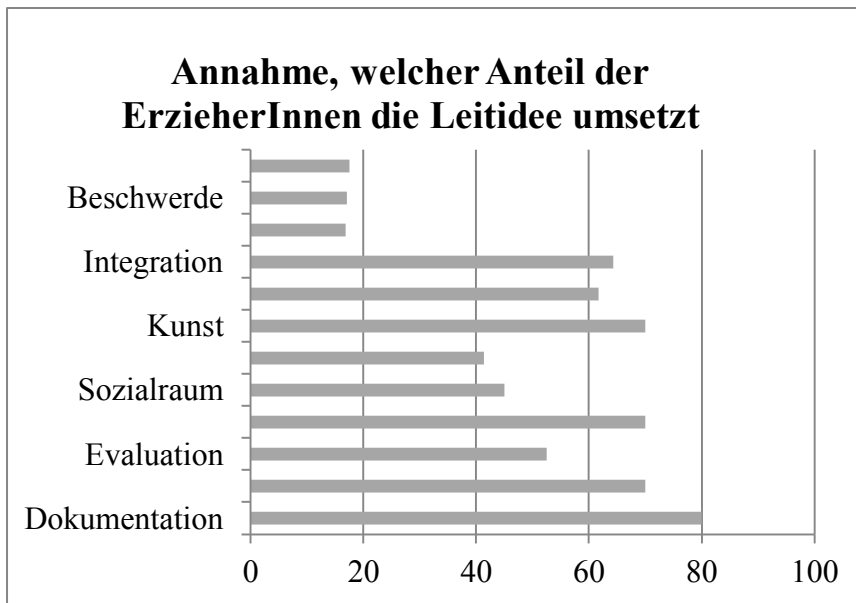


Abbildung 14: Vermutung zur Umsetzung nach Leitideen- grafisch

Aussagen, wie viel Prozent der ErzieherInnen das Leitziel vermutlich umsetzen, n = 36

Insgesamt schneiden die Leitideen für eine Passgenauigkeit der pädagogischen Arbeit in den Schätzungen bei weitem besser ab die Leitideen zur Verbesserung des inkorporierten sozialen Kapitals.

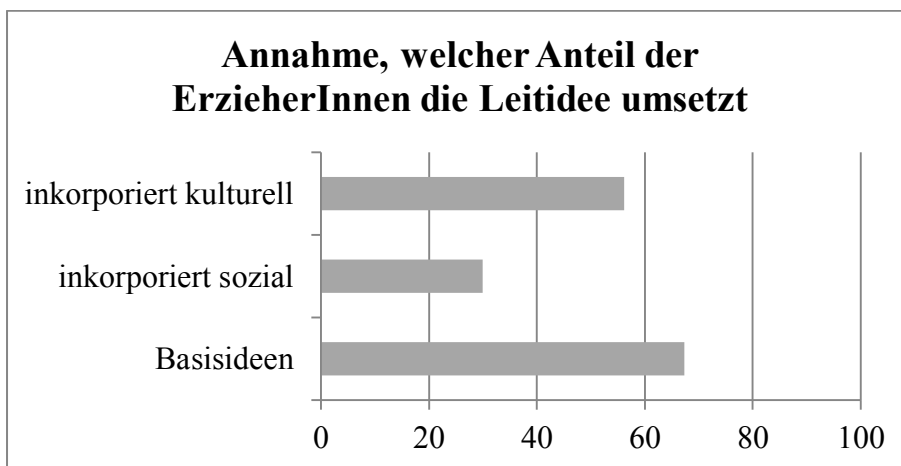


Abbildung 15: Vermutung zur Umsetzung nach Kapitalsorten – grafisch

Aussagen, wie viel Prozent der ErzieherInnen das Leitziel vermutlich umsetzen, n = 36

Dabei scheint bemerkenswert, dass die in der Lehre bzw. Wissenschaft Tätigen sowie die praxisnah am Thema Arbeitenden den ErzieherInnen die Realisierung der behördlich erwarteten Leitideen in einem weit höherem Maße zuschreiben als die in den Behörden für eine Forcierung dieser Umsetzung Verantwortlichen.

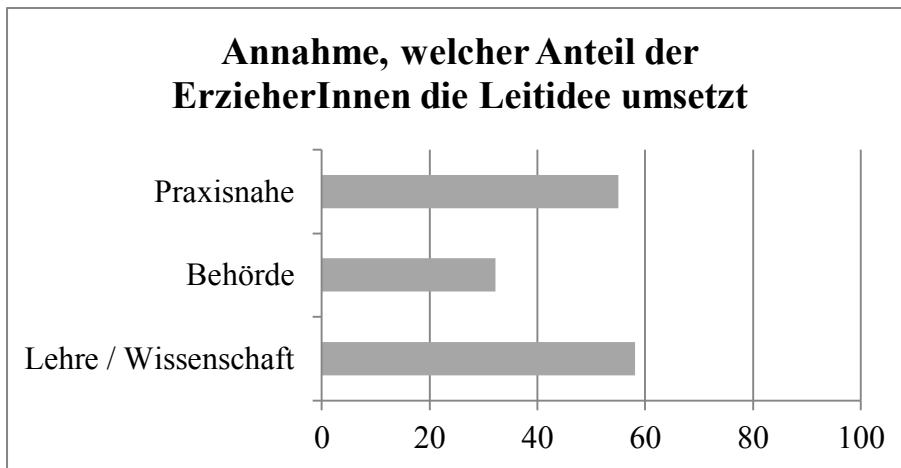


Abbildung 16: Vermutung zur Umsetzung nach Arbeitsgebiet der Stakeholder – grafisch

Aussagen, wie viel Prozent der ErzieherInnen das Leitziel vermutlich umsetzen, n = 36

Die Vermutung, in welchem Maße sich die Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen für die Umsetzung gerüstet fühlen, differiert ebenfalls für die einzelnen Leitideen erheblich und liegt für die Sozialraumarbeit besonders niedrig.

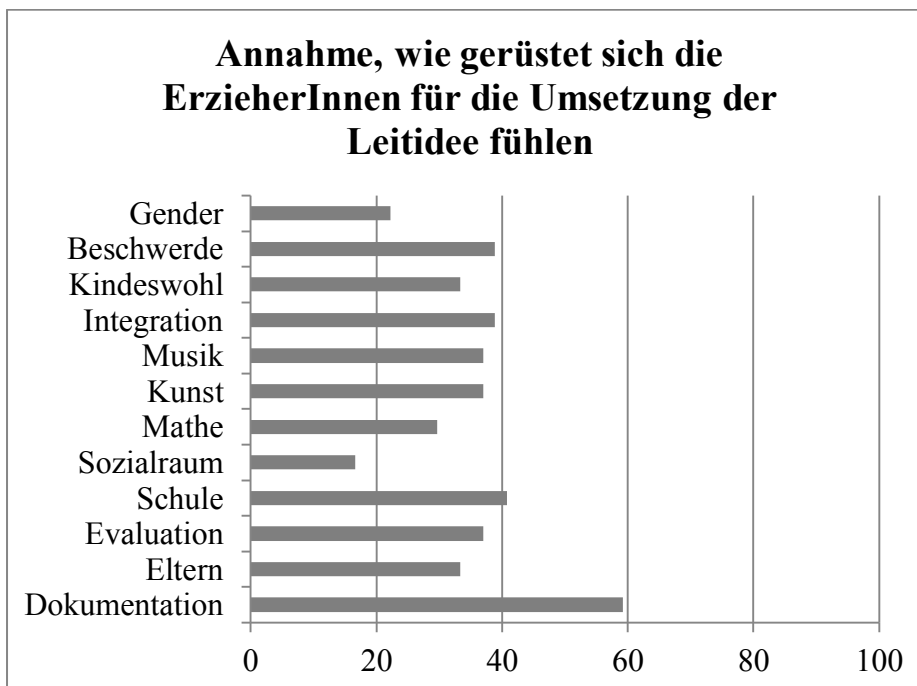


Abbildung 17: Vermutung zur Umsetzung nach Leitidee - grafisch

Angabe in Prozent der maximal erreichbaren Punktzahl der Ordinalskala, n = 36

Dabei trauen die Stakeholder den ErzieherInnen die Umsetzung in einem viel größeren Maße zu, als sie diese im betreffenden Gebiet für fachlich sicher halten. Eine Ausnahme bilden hier

nur die Leitideen der Gendergerechtigkeit und das Beschwerderecht der Kinder sowie die Arbeit im Kinderschutz, die auch bei fachlicher Sicherheit glücklicherweise nicht für alle Kinder umgesetzt werden muss.

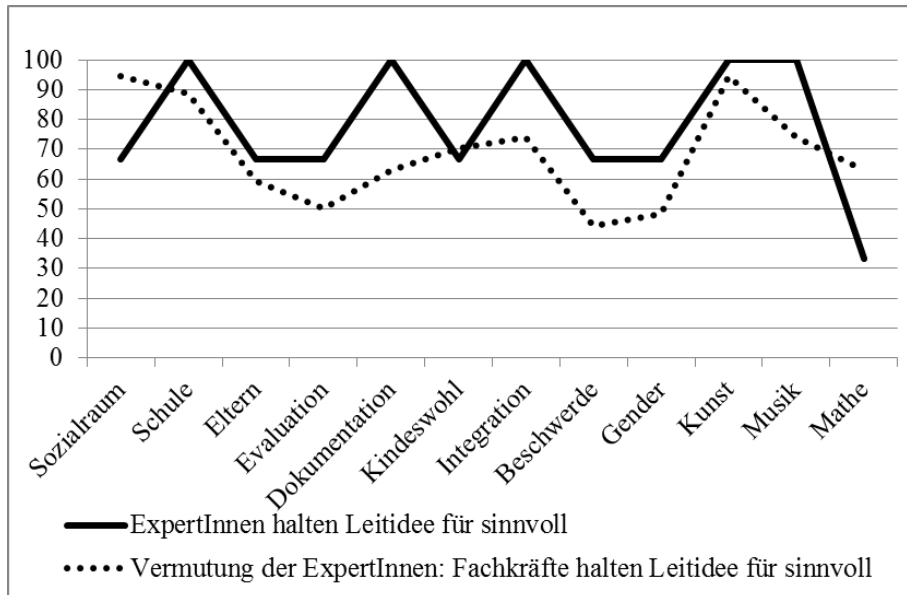


Abbildung 18: Vergleich der Vermutungen zu Sicherheit und Umsetzung – grafisch

Angabe in Prozent der maximal erreichbaren Punktzahl der Ordinalskala, n = 36

2.3 Zusammenfassung

Wie anfangs gezeigt werden konnte, ist der Zugang zu inkorporiertem kulturellem Kapital besonders tradiert zur Distinktion genutzt worden. Die gezielte Förderung von Kindern aus höheren Sozialschichten lässt sich hier historisch weit zurückverfolgen. Dies schlägt sich trotz der heutigen Bemühungen der staatlichen Kunstinstitutionen, alle Bevölkerungsgruppen zu erreichen – das Staatstheater Dresden beispielsweise bietet Empfängern von AGL II Theaterkarten für den Sonderpreis von nur einem Euro an,³⁶⁴ die Nutzung der Städtischen Bibliotheken Dresden ist für Dresden-Pass-Inhaber kostenfrei³⁶⁵ und auch die Staatlichen Kunstsammlungen Dresden ermäßigen ihre Eintrittspreise für Sozialschwache – noch immer in einem nachweisbar schichtspezifisch differenten Zugang nieder. Die eisige Heiligkeit der Kunstmuseen wie der überschwängliche Prunk der Theaterhäuser hielten die ‚einfachen Leute‘ auf Distanz, schrieb Bourdieu dazu.³⁶⁶

³⁶⁴ Vgl. Staatsschauspiel Dresden: Ermäßigungen und Geschenke. http://www.staatsschauspiel-dresden.de/karten/ermaessigungen_und_geschenke [aufgerufen am 16.8.2015].

³⁶⁵ Vgl. Städtische Bibliotheken Dresden: Gebühren & Partnerrabatte. <http://www.bibo-dresden.de/de/benutzung/gebuehren-und-partnerrabatte.php#gebuehren-benutzungsgebuehr> [aufgerufen am 16.8.2015]

³⁶⁶ Vgl. Bourdieu, Pierre: Die feinen Unterschiede. Frankfurt 2012, zuerst erschienen 1987, S. 66 f.

Während es in Bezug auf Kunst und Musik vor allem um einen Ausschluss Deprivierter aus der in frühester Kindheit erworbenen Ausprägung einer im Habitus verankerten Sicherheit im Umgang mit der sogenannten Hochkultur geht,³⁶⁷ kann mangelnde mathematische Vorbildung eine erhebliche Auswirkung auf die spätere Möglichkeit zum Erwerb ökonomischen Kapitals haben, wenn es nicht gelingt, die Bildungsrückstände bis zur Erteilung der Bildungsempfehlung für die 5. Klasse aufzuholen. Wie Studien zeigten, kann eine frühe Heranführung der Kinder an mathematische Grundlagen, an die Musik und an den Umgang mit Kunst in der Kindertagesbetreuung durchaus chancenausgleichend wirken. Ein entsprechender Effekt der Arbeit in den Einrichtungen ist jedoch dort, wo kindliche Entwicklungsverzögerungen auf das soziale Umfeld der Kinder zurückzuführen sind, nicht unbegrenzt.

Geschichtlich noch nicht so lange ließ man Kindern das für diese Arbeit untersuchte inkorporierte soziale Kapital zukommen. Alle vier der hierzu untersuchten Leitideen sind aktuell noch im Fluss und werden immer weiter akzentuiert. Wenngleich über die Jahrhunderte hinweg die Situation der jüngsten Familienmitglieder in sozial höher gestellten Familien fraglos stets besser war als die der Gleichaltrigen aus niedrigeren Sozialschichten, so konnte von einer gesellschaftlich anerkannten Gleichstellung der Mädchen und Jungen innerhalb ihrer jeweiligen Sozialkontexte ebenso wenig die Rede sein wie von einem Mitbestimmungsrecht der Kinder gegenüber ihren erwachsenen Erziehenden. Kinder mit erheblichen Einschränkungen mögen in besser gestellten Kreisen in Sanatorien, solche aus unterprivilegierten Schichten in Rettungshäusern untergebracht worden sein – von bewussten Integrationsbemühungen war beides weit entfernt. Körperliche Züchtigungen waren noch bis in die 1960-er Jahre in allen sozialen Kreisen allgemein gängig.

Die Forderungen nach einer gendergerechten Erziehung, nach Mitbestimmungsmöglichkeiten für Kinder sowie das Gebot einer gewaltfreien Erziehung richten sich heute grundsätzlich an jedermann. Empirische Untersuchungen zeigten allerdings, dass die Umsetzung dieser Leitideen in Familien aus schwierigen sozialen Lagen in geringerem Maße erfolgt als in solchen mit höherem Sozialstatus. Auch hier bietet die Kindertagesstättenbetreuung anerkannterweise Möglichkeiten zum Chancenausgleich. Im Bereich der Integration liegt der Vorteil vor allem in einem fachlich begleiteten Umgang behinderter mit nichtbehinderten Kindern unter Nutzung der Gruppenpädagogik.

³⁶⁷ Vgl. Die feinen Unterschiede, S. 120 ff.

Die Leitideen, die aufgrund einer möglichst passgenauen Ausrichtung von Bildung und Erziehung zur Chancenverbesserung beitragen können, sind historisch ebenfalls eher jung. Eine Dokumentation der Entwicklungsfortschritte der betreuten Kinder war stets an die gesellschaftliche Akzeptanz der Betreuungseinrichtungen als Bildungsinstitution für Kinder im vorschulischen Alter gekoppelt. Obgleich Konzeptschriften die Häuser als eine Voraussetzung für die Akquise der zu ihrem Unterhalt benötigten Mittel von Anbeginn an begleiteten, waren ständige Evaluationen nicht verlangt. Ein verbrieftes Recht auf Mitbestimmung der Elternschaft kam erst Mitte der 1960-er Jahre mit den Westberliner Kinderläden auf und blieb noch Jahre hindurch auf diese beschränkt.

Dass Kinder aus sozial schwierigen Kontexten davon, dass Kindertagesstätten diese Leitideen in der Betreuung ernst nehmen, besonders profitieren, ist ebenfalls nachgewiesen. Die Dokumentation ihrer Bildungsprozesse lässt in Fällen beginnender Retardierung dort, wo Elternhäuser aufgrund ihrer allgemeinen Überforderung mit Lebensproblemen möglicherweise erst viel später aufmerksam würden, eine raschere Korrektur bzw. eine Intensivierung von Fördermaßnahmen durch die Fachkräfte zu. Ein passgenau gemeinsam durch Kindergarten und Grundschule abgestimmter Übergang in den neuen Lebensabschnitt „Schulkind“ hilft vor allem denen, die weniger Unterstützung durch ihre Familie bei der Bewältigung dieser Transition zu erwarten haben. Dort, wo junge Kinder ihre Förderimpulse vor allem durch die Fachkräfte der Einrichtungen beziehen, ist es besonders wichtig, sozialraumorientiert zu arbeiten, alle Elternhäuser konzeptionell abgesichert mit einzubeziehen und die pädagogische Konzeption regelmäßig auf ihre Aktualität hin zu überprüfen. Eltern mit eher hohem Sozialstatus fordern ihre Einbeziehung in Kita-Entscheidungen bei weitem selbstverständlicher und vielfach sehr selbstbewusst ein. Bei Sorgeberechtigten, die aus ihrem eigenen Empfinden heraus den pädagogischen Fachkräften gegenüber ein nicht so gut ausformuliertes Erziehungswissen und oft weniger gute häusliche Bedingungen in die Waagschale werfen können, ist das häufig nicht in gleichem Maße gegeben. Wenngleich bezogen auf politische Einmischung, schrieb Bourdieu dazu, die Neigung, das Wort zu ergreifen, stehe in direktem Zusammenhang mit dem Gefühl, ein Recht auf Meinungsäußerung zu besitzen.³⁶⁸ Gezeigte Gleichgültigkeit könne hier als Zeichen von Ohnmacht gewertet werden.³⁶⁹

³⁶⁸ Vgl. Die feinen Unterschiede, S. 642.

³⁶⁹ Vgl. Die feinen Unterschiede, S. 632 ff.

Unter diesen Umständen lag sicher nahe, die Institution Kindertagesstätte in dem Maße, in welchem sie sich als Bildungseinrichtung zu profilieren sucht, auch verbindlich in die Arbeit mit den Leitideen einzubinden. Die entsprechenden aktuellen Forderungen an die ElementarpädagogInnen lassen sich auf unterschiedlichen Ebenen nachweisen. Dabei fällt auf, dass die Leitideen zur Verstärkung des sozialen Kapitals auch im Europarecht verankert sind. Lediglich für die Gendergerechtigkeit schließt die Richtlinie des Rates der Europäischen Union zur Verwirklichung des Grundsatzes der Gleichbehandlung von Männern und Frauen die Leistungen des staatlichen wie des privaten Bildungswesens von diesem Diskriminierungsverbot aus.³⁷⁰

Tabelle 1: Rechtliche Verankerung der Leitideen

| Leitidee | | verankert auf Ebene | | | |
|---------------------|---------------|---------------------|------|--------------|---------------|
| | | EU | Bund | Land Sachsen | Stadt Dresden |
| kulturelles Kapital | Mathe | | | X | |
| | Musik | | | X | |
| | Kunst | | | | X |
| soziales Kapital | Gender | | X | X | |
| | Beschwerde | X | X | | |
| | Integration | X | X | X | |
| | Kindeswohl | X | X | X | |
| Passgenauigkeit | Dokumentation | | | X | |
| | Evaluation | | X | X | X |
| | Eltern | | X | X | X |
| | Schule | | X | X | |
| | Sozialraum | | X | X | X |

Grau unterlegte, mit „X“ gekennzeichnete Felder symbolisieren die Verankerung auf der entsprechenden Hierarchie

Ungeachtet ihrer Verankerung in Gesetzen und Beschlüssen handelt es sich bei den in den Leitideen verkörperten rechtlichen Bestimmungen und Vorschriften nicht um von den letztendlich betroffenen Kindern und Eltern einklagbare subjektive Ansprüche zu deren Gunsten,³⁷¹ sie haben vielmehr – generalisierter – den Charakter und die Funktion von

³⁷⁰ Vgl. Art. 13 Richtlinie 2004/113/EG des Rates v. 13.12.2004 zur Verwirklichung des Grundsatzes der Gleichbehandlung von Männern und Frauen beim Zugang zu und bei der Versorgung mit Gütern und Dienstleistungen. Amtsblatt der Europäischen Union L 373/37.

³⁷¹ mit Ausnahme des Wächteramtes für Kindeswohlgefährdung, bei dessen grober Missachtung auch konkrete juristische Folgen für ErzieherInnen denkbar sind

Organisations-, Aufgaben- oder Programmnormen. Mit ihnen werden in der öffentlich-rechtlichen Hierarchie Kompetenzen und Ermächtigungen zu Gunsten der fachlich zuständigen Leistungsträger verteilt. So spielen in der gelebten Praxis für die Dresdner Kindertagesstätten oft die wesentlichere Rolle der aktuelle Fokus des Landesjugendamtes Sachsen innerhalb der Betriebserlaubnisverfahren sowie die jeweilige Schwerpunktsetzung der Dresdner Steuerungsgruppe zur „Trägerübergreifenden Qualitätsentwicklung“ innerhalb der Verhandlungen zu den Qualitätsentwicklungsvereinbarungen, denen sich jeder Rechtsträger, der in der Stadt Dresden eine oder mehrere im Bedarfsplan erfasste Kindertageseinrichtungen betreibt, alle zwei Jahre zu stellen hat.³⁷² In beiden Verfahren können den Trägern der Einrichtungen Auflagen erteilt werden, deren Umsetzung den Gremien dann nachzuweisen ist. Auf diese Weise entfalten z. B. auf Stadtebene gefasste Beschlüsse für die praktische Arbeit der Einrichtungen gegebenenfalls mitunter eine größere Bedeutung als an sich höherrangiges Rechtsgut.

Ergänzend zur Ermittlung der gesellschaftlichen Ansprüche zur Umsetzung der Leitideen durch behördliche Vorschriften wurde über leitfadengestützte offene Interviews noch die Sicht von Stakeholder erhoben. Aufgrund der geringen Probandenzahl können die so erfassten Statements jedoch nur einen Anhaltspunkt für die Außensicht auf das Arbeitsgebiet Kindertagesstätte darstellen. Dass es sinnvoll sei, die untersuchten Leitideen in den Kindertagesstätten umzusetzen, befürworteten die befragten ExpertInnen zu 77,8 bzw. 80,0 Prozent.

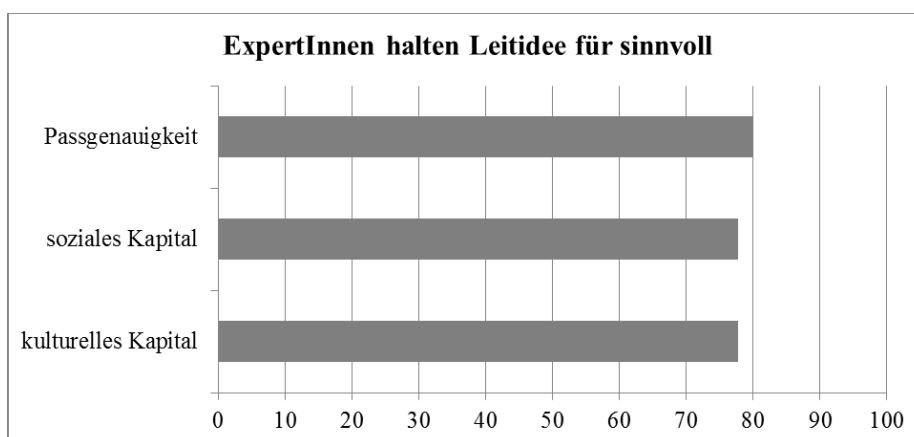


Abbildung 19: Sicht der Stakeholder auf Sinnhaftigkeit – grafisch

Angabe in Prozent der maximal erreichbaren Punktzahl der Ordinalskala, n = 36

³⁷² Vgl. Landeshauptstadt Dresden. Jugendamt: Dresdner Fachkräfteportal für Jugendhilfe: Qualitätsentwicklung in Dresdner Kindertageseinrichtungen: http://www.jugendinfoserver-dresden.de/templates/tyTP_standard_large.php?topic=qe_kita [aufgerufen am 16.8.2015].

Dabei liegt die Erwartung der Interviewten, dass die Fachkräfte in den Kindertagesstätten die Leitideen für sinnvoll halten, zum Teil erheblich unter ihren eigenen Ansichten dazu.

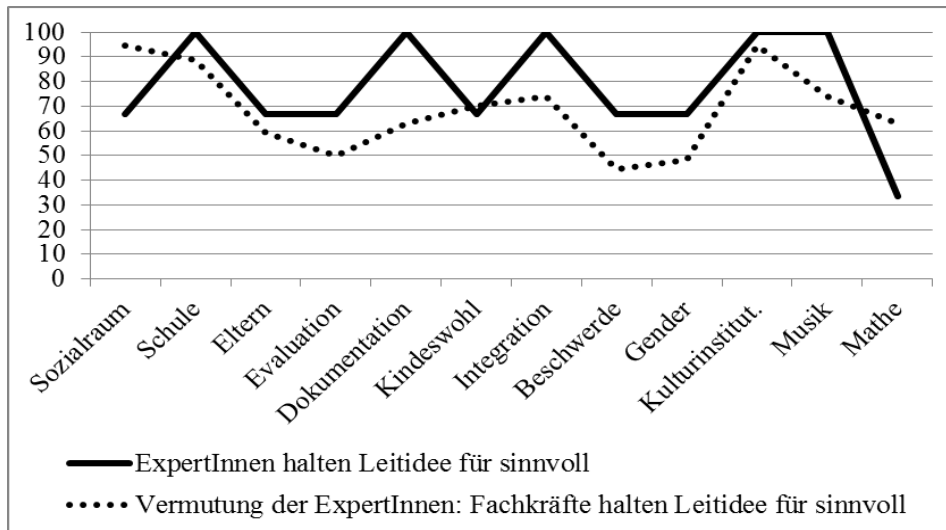


Abbildung 20: Vergleich der Sicht auf den Sinn – grafisch

Angabe in Prozent der maximal erreichbaren Punktzahl der Ordinalskala, n = 36

Als Begrenzung für eine erfolgreiche Umsetzung der Leitideen machten die ExpertInnen vor allem die in den Kitas vorherrschende Zeitknappheit für die Bewältigung von Arbeitsaufgaben aus.

Doch auch fachliche Ressourcen wurden benannt. Insgesamt schienen den Stakeholdern die ErzieherInnen wenig fachlich sicher, sie vergaben hier weniger als vierzig Prozent der maximal erreichbaren Punktzahl. Mehr als ein Viertel der Befragten – 27,7 Prozent – gaben auf diese Frage allerdings bipolare Antworten. Sie sahen die in den Kindereinrichtungen Tätigen mithin durchaus als nicht homogen in ihren Fähigkeiten zur Bewältigung der gestellten Aufgaben an und sprachen das auch so an.

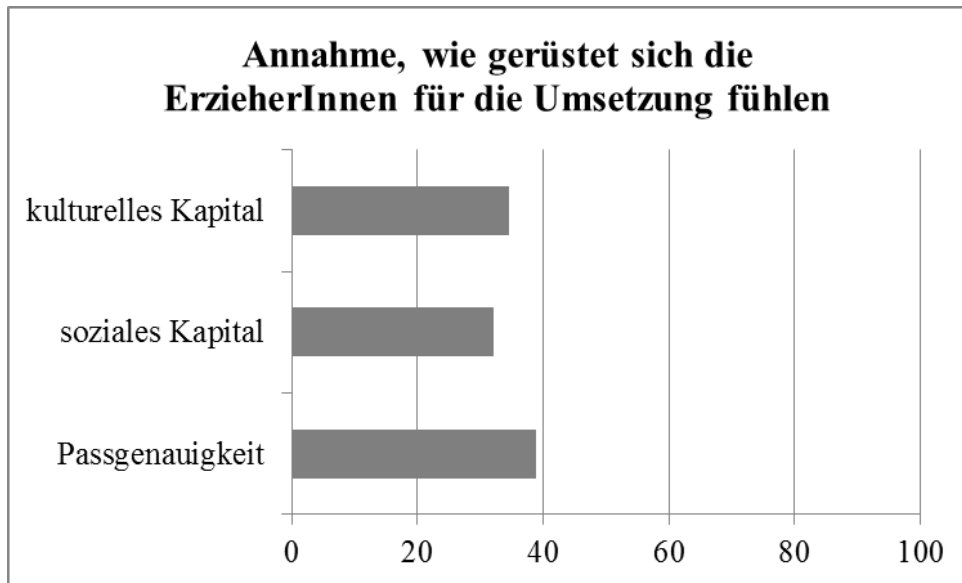


Abbildung 21: Sicht auf Qualifizierung der Fachkräfte - grafisch

Angabe in Prozent der maximal erreichbaren Punktzahl der Ordinalskala, n = 36

Wie die ElementarpädagogInnen selbst ihren Qualifizierungsstand einschätzen, wird in Kapitel 5 ausgewertet und der Vermutung der Stakeholder gegenübergestellt.

In der Tat arbeiten heute in den Teams der Kindertagesstätten MitarbeiterInnen mit unterschiedlichen grundständigen Ausbildungen als pädagogische Fachkräfte. Es kann aufgrund dessen erwartet werden, dass sich für das Kompetenzgefühl der Einzelnen in Bezug auf die verschiedenen Themenbereiche der Leitideen tatsächlich kein homogenes Bild ergibt. Welche Sicherheit im Umgang mit den untersuchten Leitideen aufgrund der spezifischen Ausbildungsinhalte und der jeweils differenten historischen Berufsentwicklung der Ausbildungsarten erwartbar sein könnte, wird in Kapitel 4 untersucht. Im folgenden Kapitel geht es um die Frage, inwieweit sich die Aufwachsensbedingungen von Dresdner Kindern im vorschulischen Alter sozialräumlich unterscheiden.

3. Lokale Ungleichverteilung von Kapital als Basis der Aufwachsensbedingungen von Kindern

Sozialräume mit schlechten Aufwachsensbedingungen sind nicht nur benachteiligt, sondern im Sinne kindlicher Sozialisation vor allem benachteiligend. Voraussetzung dafür, eine

bestehende Deprivation von Kindern durch sozialpädagogische Arbeit auszugleichen, ist allerdings, eine solche durch die Entscheidungsträger der Politik auf der Ebene der öffentlichen Jugendhilfeplanung und durch die praktisch auf diesem Feld Tätigen bewusst wahrzunehmen.

Dazu wird in diesem Kapitel zunächst auf die Begriffsentwicklung des Sozialen Raumes und auf die sich geänderte Lebenssituation von Kindern hinsichtlich einer selbstbestimmten Mobilität eingegangen. Da diese Forschungsarbeit davon ausgeht, dass die Indikatoren für eine soziale Benachteiligung von Kindern und Erwachsenen nicht identisch sind, wurde geprüft, welche Indikatoren für eine konsequent kindzentrierte Sozialraumanalyse in Frage kommen. Nachfolgend wurden diese Indikatoren für ein Ranking der Stadtviertel der Landeshauptstadt Dresden angewandt und die Berechnungsergebnisse dargestellt. In Kapitel 5 wird dann geprüft, ob und ggf. welchen Einfluss die soziale Lage der Sozialräume auf die Arbeit der ElementarpädagogInnen in den Kindertagesstätten hat.

3.1 Geografischer und sozialer Raum

3.1.1 Modelle sozialer Ungleichheit

Seit den 1990-er Jahren sei „Sozialraumorientierung“ zu einem Lieblingsbegriff der Sozialen Arbeit geworden – dessen Bedeutung scheint allerdings, so schrieb Kessl in seinem Aufsatz „Die (sozialpädagogische) Rede von der Sozialraumorientierung“ mit jeder Verwendung eher unklarer als klarer zu werden.³⁷³

Das Marxsche Klassenkonzept, welches angesichts der beginnenden industriellen Revolution auf die Produktions- und Zirkulationsprozesse des Kapitals fokussierte, machte soziale Ungleichheit ursachenanalytisch an den Revenuequellen und damit an der Verfügungsmacht über Produktionsmittel fest.³⁷⁴ Ein knappes halbes Jahrhundert später entwickelte Weber ein differenziertes Bild. Er leugnete durchaus nicht, dass soziale Lagen von Klassenlagen

³⁷³ Vgl. Kessl, Fabian / Reutlinger, Christian: Sozialraum. Wiesbaden 2002, S. 38.

³⁷⁴ Vgl. Engels, Friedrich (Hrsg.): Marx, Karl: Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Hamburg 1921, zuerst erschienen 1894, S. 421 f.

determiniert sein können, bezog jedoch die positive bzw. negative Privilegierung der Protagonisten in Hinblick auf ihre Art der Lebensführung, der formalen Erziehungsweise, des Abstammungs- oder Berufsprestiges und anderer traditioneller Konventionen mit ein.³⁷⁵

Geiger bemühte sich Anfang der 1930-er Jahre mittels empirischer Studien um eine Tiefendifferenzierung von Gruppierungsmerkmalen der sozialen Schichtung des deutschen Volkes in der späten Weimarer Republik. Dabei generierte er die Begrifflichkeit von den ökonomisch-sozialen Schichten, welche einerseits als „soziale Blöcke“ kollektiv wirksam seien, andererseits in ihren Bestrebungen und Interessen einander so überkreuzten, durchdrängten und überdeckten, dass eine abschließende zahlenmäßige Definition prinzipiell unmöglich sei.³⁷⁶ Wie Weber bezog auch er soziokulturelle Merkmale wie Beruf, Bildung, ethnische Abstammung und Konfession mit ein.

In der späten Mitte des 20. Jahrhunderts versucht Bolte, diese Schichtung in seinem grafischen Zwiebelmodell unterzubringen. Er ging davon aus, dass die historisch dominanten Faktoren zur sozialen Verortung, nämlich Geburt bzw. Herkunft, in Deutschland zwar deutlich an Bedeutung verloren hätten, gleichwohl jedoch weiterhin wirkten. Daneben betrachtete er den Einfluss des individuellen Verhaltens von Menschen für ihre Verortung im Ungleichheitsgefüge. Dies könne in Form von Leistungsverhalten zum Tragen kommen, wenn Akteuren aufgrund ihrer gezielten Aktivitäten ‚Belohnungen‘ in Form von Einkommen, formalen Bildungsabschlüssen oder gesellschaftlichem Einfluss zuwachsen. Ungleichheitsrelevante Folgen ergäben sich daneben durch individuelle Entscheidungen und Verhaltensweisen, wie beispielsweise durch die Wahl eines mehr oder weniger gut gestellten Ehepartners, durch die Auswahl des Arbeitsplatzes, oder aufgrund gesundheitsrelevanter Entscheidungen, wie beispielsweise einem Suchtmittelkonsum. Ein eindeutiger Zusammenhang zwischen dem individuellen Verhalten einer Person und ihrer Position im Ungleichheitsgefüge könne aufgrund der von den Individuen selbst kaum zu beeinflussenden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen allerdings nicht manifestiert werden.³⁷⁷

³⁷⁵ Vgl. Weber, Max: Grundriss der Sozialökonomie. Tübingen 1922. S. 179 f.

³⁷⁶ Vgl. Geiger, Theodor: Die soziale Schichtung des deutschen Volkes. Stuttgart 1987, S. 12 ff.

³⁷⁷ Vgl. Bolte, Karl M.: Strukturtypen sozialer Ungleichheit. In: Berger, Peter A. / Hradil, Stefan: Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile. Göttingen 1990, S. 39.

Hradil dachte in diese Richtung weiter und kritisierte, dass dem schichtungssoziologischen Modell eine ganze Reihe von Dimensionen sozialer Ungleichheit entgehe, welchen gerade in fortgeschrittenen Gesellschaften ein besonders hoher Rang zugesprochen werden muss: so den Arbeits-, Freizeit- und Wohnumfeldbedingungen, dem Maß an sozialer Sicherheit, den sozialen Beziehungen und den Ungleichbehandlungen.³⁷⁸ Sein Sozialstrukturmodell fokussiert auf die ungleichen gesellschaftlichen Voraussetzungen der Einzelnen zur Erreichung allgemein anerkannter Lebensziele und bezieht dabei sowohl objektive Dimensionen wie Geld, formale Bildung, berufliches Prestige, Gesundheit, Integration u. a. als auch subjektiv-intervenierende Faktoren wie individuelle Einstellungen, Absichten und wertgebundene Bedürfnisprioritäten mit ein. Indem Milieus die Bedeutung, den Gebrauch und das Aufarbeiten von vorteilhaften bzw. unvorteilhaften Lebensbedingungen regulierten, sah er in ihnen ein „Scharnier“ der unterschiedlichen Bewältigungsstrategien von Lebensumständen bei gleichen äußeren Umständen. So kam er zu einem Lagen- und Milieukonzept, von welchem er sich eine größere Lebensnähe versprach.³⁷⁹

Gegen die Traditionen der bisherigen Schicht- und Klassenmodelle mit ihren deterministischen Zuweisungen von vertikalen Strukturmerkmalen wendete sich auch Lütcke mit seinem handlungstheoretischen Lebensstilansatz. Ins Zentrum seiner Überlegungen stellte er die bewusste Gestaltung des Lebensstils eines jeden sozialen Akteurs. Er ging davon aus, dass Menschen innerhalb ihrer Kontexte der Lebensorganisation sinnvoll handeln und sich diese Kontexte, sofern sie sich subjektiv bewähren, in Form einer Selbstverpflichtung aneignen. Als Hauptfunktion von Lebensstilen sah er daher eine Entlastung der Individuen vom Aufwand der Suche nach Handlungsalternativen und damit eine Erleichterung der Alltagsroutinen. Durch die Betonung des Entscheidungsspielraums der Akteure entfällt laut Lütcke die theoretische Notwendigkeit, für jeden allgemeinen Lebensstil eine klassenspezifische Funktion zu postulieren, wie sie Bourdieu sah. Da der Suchraum eines jeden Individuums bei der Definition seines Lebensstils umso alternativenreicher ausfällt, je umfangreicher die für die Selektion von Zielen, Partnerschaften, Symbolen usw. verfügbaren Mittel sind, entsprechen Lebensstile aus seiner Sicht gleichwohl einer bedeutenden Dimension sozialer Ungleichheit.³⁸⁰

³⁷⁸ Vgl. Hradil, Stefan: Sozialstrukturanalyse in einer fortgeschrittenen Gesellschaft. Opladen 1987, S. 87

³⁷⁹ Vgl. ebd. S. 162 ff.

³⁸⁰ Vgl. Lütcke, Hartmut: Expressive Ungleichheit. Opladen 1989, S. 39 ff.

Geißler fasste den kollektiven sozialen Aufstieg der Schicht der deutschen Arbeiter nach dem II. Weltkrieg, der gekennzeichnet war durch eine Vervielfältigung der Bruttolöhne, eine Verkürzung der Wochenarbeitszeit sowie eine Verbesserung der arbeitsrechtlichen Stellung – und damit durch eine stärkere Orientierung an bürgerlichen Leitbildern und bürgerlichem Konsum –, unter dem Begriff „Entproletarisierung“ zusammen. Gleichzeitig anerkannte er die Fortdauer bestimmter schichttypischer Besonderheiten und konstatierte, dass eine Selbstzurechnung der Arbeiter zur Mittelschicht jedenfalls auf die Mehrzahl dieser nicht zuträfe.³⁸¹

Weniger als die Lage der Arbeiterschaft scheint aktuell die Lage der Selbständigen im Blickpunkt der Soziologen zu sein, die – bei gleicher Betriebsgröße nach Beschäftigtenzahl für beispielsweise den selbständigen Einzelhändler mit mithelfenden Familienangehörigen einerseits und dem Inhaber einer gutgehenden Anwaltssozietät andererseits – in den Punkten Einkommen, Sicherheit und Arbeitsbedingungen gleichfalls in hohem Maße differiert. Vielleicht könnte man in Bezug auf die umgangssprachlich „Ich-AG“³⁸² genannten Einzelunternehmen sogar von einer Proletarisierung von Unternehmern sprechen. Eigentum an Produktionsmitteln allein, wie Marx es einst definierte, ist heute jedenfalls keine Herrschaftsgarantie mehr, wie die aktuelle Debatte über die Sozialarmut von Selbständigen zeigt. Das Recht auf den mit Jahresbeginn 2015 eingeführten Mindestlohn steht jedenfalls nur Menschen mit Arbeitnehmereigenschaft zu.³⁸³ Bei aller Verschwommenheit der Sozialstrukturen moderner Industriegesellschaften herrsche Einigkeit darüber, dass weder der wirtschaftliche noch der soziale Fortschritt, weder der allgemeine Anstieg von Einkommen, Lebensstandard und Bildungsniveau noch die staatlichen Interventionen durch sozialpolitische Maßnahmen die sozialen Ungleichheiten beseitigen konnten.³⁸⁴

Zur Eigenheit sozialer Ungleichheit gehöre dabei unbestritten, dass ihre Strukturen rechtfertigungsbedürftig seien. Sie könnten nur dann dauerhaft Bestand haben, wenn von der überwiegenden Zahl der Gesellschaftsmitglieder als legitim angesehen wird, welche sozialen Gruppen zu den Nutznießern gesellschaftlicher Verteilungsprozesse gehören und welche sich

³⁸¹ Vgl. Geißler, Rainer: Die Sozialstruktur Deutschlands. Wiesbaden 2011, S. 190 ff.

³⁸² Vgl. Drittes Gesetz für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt vom 23.12.2003, BGBl. I 2003 i. V. m. § 4211 Sozialgesetzbuch Drittes Buch Arbeitsförderung vom 23.7.2004, BGBl. I S. 1842.

³⁸³ Vgl. § 1 Abs. 1 Mindestlohngesetz MiLoG v. 11.8.2014, BGBl. I, S. 1348.

³⁸⁴ Vgl. Geißler, Die Sozialstruktur Deutschlands. Wiesbaden 2011, S. 81 f.

mit geringeren Zuweisungen zu begnügen haben.³⁸⁵ Diese Erkenntnis des Soziologen Lengfeld ist in Hinblick auf die ungleichen Aufwuchsbedingungen von Kindern in Deutschland durchaus bedeutungsvoll.

3.1.2 Raumkonzepte

Schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts definierte Simmel als einer der ersten Soziologen „Raum“ nicht nur geografisch, sondern als durch „Wechselwirkung unter Menschen“ bestimmt – wenngleich der Raum seine Form dafür bereitstelle.³⁸⁶ Gerade weil die Kontinuität des Raumes nirgends eine absolute Grenze enthalte, biete sie an, eine solche subjektiv festzulegen, fasste Simmel seine Überlegungen dazu zusammen. Das Bewusstsein der Eingegrenztheit gegenüber gesellschaftlich gesetzten Schranken sei sogar stärker als gegenüber den sogenannten natürlichen, wie sie beispielsweise ein Gebirgszug darstelle. Insofern sei eine Grenze keine räumliche Tatsache mit soziologischen Wirkungen, sondern eine soziologische Tatsache, welche sich räumlich formt. Park, Begründer der sogenannten „Chicagoer Schule“, griff im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts diese Gedanken Simmels auf und entwickelte sie, ausgehend von Beobachtungen aus der Pflanzenwelt, mit eigenem Profil als Konzept der Humanökologie weiter. „Raum“ stellte sich für ihn vor allem als soziale Distanz dar, die sich räumlich-geographisch und sozial in Gruppenbildung niederschlägt. Dies unterstreiche die Bedeutung von Wohnlage, Position und Mobilität als Beschreibung und schließlich Erklärung sozialer Phänomene.³⁸⁷

Für Bourdieu, der das Thema ein halbes Jahrhundert später wieder aufgriff, verstand sich der „soziale Raum“ vor allem als ein nicht örtlich gebundenes theoretisches Konstrukt. In seiner Kulturtheorie beschrieb er das soziale Feld als einen mehrdimensionalen Raum, in welchem sich die Akteure auf der ersten Raumdimension je nach dem Gesamtumfang des ihnen zur Verfügung stehenden Kapitals und auf der zweiten Dimension je nach Kapitalzusammensetzung, dem „spezifischen Gewicht dieser einzelnen Kapitalsorten“, verteilen.³⁸⁸ Eine

³⁸⁵ Vgl. Lengfeld, Holger: Organisierte Ungleichheit. Wiesbaden 2007, S. 61.

³⁸⁶ Vgl. Simmel, Georg: Der Raum und die räumliche Ordnung der Gesellschaft. In: Simmel, Georg: Soziologie. Frankfurt 1992, zuerst erschienen 1908, S. 460 ff.

³⁸⁷ Vgl. Park, Robert E.: Die Stadt als räumliche Struktur und als sittliche Ordnung. In: Atteslander, Peter / Hamm, Bernd (Hrsg.): Materialien zur Siedlungssoziologie. Köln 1974, S. 95 ff.

³⁸⁸ Vgl. Bourdieu, Pierre: Sozialer Raum und „Klassen“. Frankfurt 1991, zuerst erschienen 1982, S. 9 ff.

räumliche Segregation der sozialen Akteure sah, trotz seines an sich enträumlichten Milieubegriffes, auch Bourdieu.³⁸⁹ So wie der physische Raum sich durch die wechselseitige Äußerlichkeit seiner Teile definiert, so definiert sich der Sozialraum durch die wechselseitige Ausschließung der ihn bildenden sozialen Positionen, so dass der bewohnte Raum in der Art spontaner Symbolisierung des Sozialraumes funktioniert. In einer hierarchisierten Gesellschaft, so Bourdieu, gibt es keinen Raum, der nicht hierarchisiert wäre und nicht Hierarchien und soziale Abstände zum Ausdruck brächte. Ähnlich wie ein Club, der unerwünschte Mitglieder aktiv ausschließt, weiht das schicke Wohnviertel jeden einzelnen seiner BewohnerInnen symbolisch, indem es ihnen erlaubt, an der Gesamtheit des akkumulierten Kapitals aller dort Wohnenden Anteil zu haben. Umgekehrt degradiert das stigmatisierte Viertel symbolisch jeden Einzelnen der dort Beheimateten, welcher seinerseits das von ihm bewohnte Viertel degradiert, denn er erfüllt die vom gesellschaftlichen Spiel geforderten Voraussetzungen nicht.³⁹⁰

Auch nach Bahrtdt, der sich schwerpunktmäßig mit Stadt- und Industriesoziologie auseinandersetzt, besteht „Umwelt“ immer aus räumlichen Elementen mit sozialer Bedeutung. Räumliche Elemente einer menschlichen Umwelt werden auf verschiedenen Ebenen sozialisiert und seien nur mit Hilfe des Symbolvorrats einer Kultur erkennbar, die sich gesellschaftlich reproduziert. Für die Stadt Dresden könnte man dafür gut das Beispiel des Stadtraumes Gorbitz anführen, einem Plattenbauviertel am südwestlichen Elbhänge, welches über einen ebenso luxuriösen Blick auf das barocke Zentrum und durch seine Rand- und Höhenlage über eine ebenso hohe Luftqualität verfügt wie das ihm nordöstlich im Elbtal gegenüberliegende Villenviertel Weißer Hirsch. Zählte das Wohngebiet Dresden-Gorbitz Mitte der 1980-er Jahre aufgrund seines in der Stadt damals noch nicht selbstverständlichen Komforts an Fernheizung und ständig verfügbarem Warmwasser zu den begehrteren Wohnlagen, so erfuhr es durch die gesellschaftliche Abwertung der Plattenbauweise – ohne wesentliche Änderung der Grundtatbestände – nach 1990 einen deutlichen Niedergang in seiner Beliebtheit und gilt heute in Teilen als sozialer Brennpunkt. Insoweit sich soziale Elemente also räumlich strukturieren, macht aus Sicht Bahrtdts eine Unterscheidung von räumlicher und sozialer Umwelt analytisch nur begrenzt Sinn.³⁹¹

³⁸⁹ Vgl. Bourdieu, Pierre: Sozialer Raum und „Klassen“, S. 20 ff.

³⁹⁰ Vgl. Bourdieu, Pierre: Ortseffekte. In: Bourdieu, Pierre: Das Elend der Welt. Konstanz 1997, S. 160 ff.

³⁹¹ Vgl. Bahrtdt, Hans-Paul: Umwelterfahrung. München 1974, S. 20 ff.

Dass das nur physikalische Raumbild den funktionalen Kontext der gesellschaftlich-sozialen Inhalte eines Raumes vollständig ausblendet, kritisierte auch Schubert in seiner Arbeit über städtischen Raum und Verhalten. Der öffentliche Raum beispielsweise könne keine eigenständige Kategorie sein, die unabhängig von den Menschen, die ihn organisieren und darin leben, gesehen wird. Hier schloss Schubert letztlich wieder an die Vorstellungen Simmels an.³⁹²

Die ebenfalls zeitgenössische Soziologin Löw, deren Arbeitsschwerpunkt die raumbezogene Gesellschaftsanalyse ist, entwickelte die Idee einer raumsoziologischen Konzeption, welche eine Dualität von Handeln und Struktur im Raum anerkennt und damit seiner Dynamik und seiner Prozesshaftigkeit in der historischen Entwicklung Rechnung trägt. Sie schlug den Begriff der „relationalen (An)Ordnung“ vor, um zu verdeutlichen, dass Räume mit ihren vorgegebenen Strukturen sehr wohl gesellschaftliche Ordnungen determinieren, gleichzeitig aber eben durch das soziale Handeln und die Syntheseleistung von Wahrnehmungs-, Vorstellungs- und Erinnerungsprozessen der dort Handelnden weiter strukturiert werden. Durch diese Ergänzung des Raum-Begriffes um eine prozessuale Perspektive auf die räumlichen Strukturen und auf die Wirkungsweise inszenierter Atmosphären würden Raumkonstitutionsprozesse deutlich, die nicht ausschließlich in einer territorialen Logik verstehbar sind.³⁹³

Unterschiedliche Lebensentwürfe und sozial differente Realisierungschancen sorgen auch in der Landeshauptstadt Dresden für eine Pluralität der Lebensformen. Diese Stilisierung des Lebens, so betonten Dangschat und Blasius, würde zunehmend gerade in den Städten als aktives Distinktionsmerkmal eingesetzt. Um Raum wurde und wird niemals nur mittels ökonomischen Kapitals konkurriert, sondern stets auch in symbolischer Form. Gelingt eine Verankerung relevanter und spezifischer Lebensstilmerkmale in einem Raum, so schreibe sich eine solche ‚In-Besitz-Nahme‘ dort langfristig fest. Gerade im städtischen Raum würde Hegemonie über Kultur und Denken symbolisiert, verdichtet und konfliktreich als soziale Distinktion ausgetragen.³⁹⁴ Die Kinder der dort Wohnenden sind dem unvermittelt ausgesetzt.

³⁹² Vgl. Schubert, Herbert: *Städtischer Raum und Verhalten*. Opladen 2000, S. 11.

³⁹³ Vgl. Löw, Martina / Steets, Silke / Stoetzer, Sergey: *Einführung in die Stadt- und Raumsoziologie*. Opladen / Farmington Hills 2008. S. 63 ff.

³⁹⁴ Vgl. Blasius, Jörg / Dangschat, Jens S.: *Lebensstile in den Städten – zwischen Individualisierung und neuen Klassenkonflikten*. In: Dangschat, Jens. S./ Blasius, Jörg (Hrsg.): *Lebensstile in den Städten. Konzepte und Methoden*. Opladen 1994, S. 17.

3.1.3 Die Gebundenheit der jungen Kinder an ihren Sozialraum

Während sich mit der Adoleszenz die Raumbindung grundsätzlich reduziert, sind Kinder in ihrem selbstbestimmten Tun deutlich stärker an die Grenzen ihres Wohnstadtteils gebunden, zumal diese meistens identisch sind mit solchen Barrieren wie stark befahrenen Verkehrsadern, fließenden Gewässern oder mit dem Übergang zu großflächig unbebauten Grünflächen.

Schon Hans Muchow, der als einer der ersten deutschen Forscher die Mobilität von Großstadtkindern im Alter von 9 bis 14 Jahren empirisch untersuchte, kritisierte die geringe Größe der für die Kinder tatsächlich nutzbaren Räume. Schließlich sei dieses selbst erforschbare Umfeld das, was man Heimat nenne, in der sie ihre ersten Erlebnisse und Erfahrungen sammelten, ihre grundlegende Bildung erführen und seelisch wurzelten. Die räumliche Beschränkung der Kinder sei eine erschütternde Erkenntnis, schrieb er, die das ganze Elend großstädtischen Menschentums sichtbar zu machen geeignet sei. Mit Blick auf die heutigen Verhältnisse für Kinder würde sein Urteil vermutlich noch harscher ausfallen: In den von ihm im Jahr 1930 untersuchten Hamburger Stadträumen betrug die Ausdehnung der Spielräume für Jungen im Durchschnitt noch 8,9 und für Mädchen 8,2 Kilometer. Unter den Begriff „Spielraum“ fasste der Forscher dabei diejenigen Flächen, von denen die Kinder angaben, so oft dort zu spielen, dass sie sich diese mit geschlossenen Augen genau vorstellen könnten. Die kindlichen Streifräume – definiert als diejenigen Gebiete, durch welche die Kinder schon gestreift waren, die sie aber nicht so genau kannten wie ihre Spielräume – betragen in seiner Studie für die Jungen durchschnittlich 115,6 und für die Mädchen 54,4 Kilometer. Dass die Mädchen nur wesentlich kleinere Gebiete für sich erobert hatten, führte er neben einer Wesensverschiedenheit der Geschlechter auch darauf zurück, dass die Mädchen zu stark in die häusliche Wirtschaft eingespannt seien, um viel „herumströbern“ zu können.³⁹⁵

Blinkert stellte in seiner 1993 erstmals veröffentlichten Studie fest, dass Freiburger Kinder zu dieser Zeit nur noch selten größere Entfernungen zurücklegen. 87 Prozent aller beim Spielen im Außenbereich angetroffenen Kinder im Vorschulalter hatten den Nahbereich der Wohnung nicht verlassen. Auch 73 Prozent der Sechs- bis Zehnjährigen hielten sich nicht weiter als hundertfünfzig Meter von der elterlichen Wohnung entfernt auf. Signifikante Unterschiede in

³⁹⁵ Vgl. Muchow, Martha / Muchow, Hans: Der Lebensraum des Großstadtkindes. Hamburg 1935, S. 11 ff.

der Situation von Jungen und Mädchen fand er in der Alterskohorte der Fünf- bis Neunjährigen nicht. Die Aktionsraumqualität der einzelnen Wohnviertel differierte dabei erheblich. Sozialer Raum und geografischer Raum überlagerten einander.³⁹⁶

Inzwischen dürfte sich dieses Problem weiter zugespitzt haben. Der Ausbau der Straßen ist kontinuierlich fortgesetzt worden, die Städte verdichteten sich immer stärker. Letzte innerstädtische Brachen werden einer kommerziellen Nutzung zugeführt – und sie werden, bis die Bebauung beginnen kann, aus Haftungsgründen so gesichert, dass eine Zwischennutzung durch unbeobachtet spielende Kinder möglichst ausgeschlossen ist. Sowohl in sozial abgesicherten als auch in sozial belasteten Sozialräumen bleiben die Kinder für ihr selbstbestimmtes Spiel auf die direkte Wohnungsnähe angewiesen.

Bronfenbrenner, zunächst frustriert über die nur marginalen Effekte auf kindliche Entwicklung durch Änderungen einzelner ihrer Umweltbedingungen, entdeckte, dass allein Wandlungen im alltäglichen Lebensbereich des Kindes in der Lage sind, Unterschiede in ihrer Entwicklung hervorzubringen. Einzig mit diesem Prinzip ließen sich die überschneidungsfreien Merkmalsverteilungen erklären, die er bei seinen Forschungen gefunden habe. Daraus entwickelte der Psychologe seinen ökosystemischen Ansatz, ein in die Mikrosysteme, das Meso-, das Exo- und das Makrosystem strukturiertes Ökosystem mit einer zeitlichen Entwicklungsdimension der Chronosysteme. Die oberste und sofort sichtbare Schicht der Umweltbedingung bildet dabei die unmittelbare Umgebung des Kindes: sein Wohnhaus, die Straße, der Spielplatz usw. Diese Umgebung ließe sich jeweils nach drei Seiten hin betrachten. Zunächst wäre da ihre räumliche und stoffliche Anordnung und dann die dort agierenden Personen mit ihren verschiedenen Rollen und Beziehungen zum Kind. Die dritte Dimension schließlich bildeten die Tätigkeiten, die diese Personen ausüben – sei es zueinander oder gegenüber dem Kind – sowie die soziale Bedeutung dieser Tätigkeiten.³⁹⁷ Diese Umgebungsqualitäten sind die Basis der kindlichen Sozialisation.

³⁹⁶ Vgl. Blinkert, Baldo: Aktionsräume von Kindern in der Stadt. Herbolzheim 2005, S. 11 ff.

³⁹⁷ Vgl. Bronfenbrenner, Urie: Ökologische Sozialisationsforschung. Stuttgart 1976, S. 201 ff.

3.2 Indikatoren für eine kindzentrierte Sozialraumanalyse

3.2.1 Argumente

Schon begrifflich sei die Bezeichnung „Sozialraum“ an der Schnittstelle von Architektur, Geografie, Stadtsoziologie, Städtebau, Pädagogik und Sozialer Arbeit angesiedelt. Aus diesem Grund könne das Phänomen auch nur interdisziplinär gefasst werden, war sich die Architektin und Soziologin Delitz sicher.³⁹⁸ Dem Grundgedanken folgend, bot sich für diese Forschungsarbeit eine Sozialraumanalyse nach dem sogenannten Analysetyp 1 an, welcher mit quantitativen Daten nach dem klassischen humanökologischen Modell der „Social Area Analysis“ operiert. Ziel eines solchen Verfahrens ist es, mittels sozioökonomischer Indikatoren in einer gesamtstädtischen Analyse die Strukturmuster von Stadtteilen zu identifizieren, um so die städtischen Teilgebiete auf der Ebene der Gesamtstadt systematisch voneinander unterscheiden zu können.³⁹⁹

Gleichwohl die Bindung der Analyse sozialer Milieus an administrative Grenzen der Stadt zweifelsfrei eine gewisse Vergrößerung der Sicht mit sich bringt, erfolgte die Untersuchung der Dresdner Sozialräume aus pragmatischen Gründen in Rückgriff auf die traditionelle Annahme von Raum als „Container für Milieukonstitutionen“, was im Kontext anwendungsorientierter Perspektive sinnvoll, aber nicht unumstritten ist.⁴⁰⁰ So muss sich die Innensicht der dort Wohnenden durchaus nicht immer mit der empirischen Einordnung eines Sozialraumes decken, wie beispielsweise die Initiative von BewohnerInnen des Stadtteils Strehlen gegen den Neubau einer Straßenbahnlinie in ihrem Viertel zeigt. In der objektiven Betrachtung findet sich dieser Stadtteil nur im mittleren Terzil von „Berufliche Stellung im Erwerbsleben“. Die PetentInnen argumentierten dagegen, den „harten Kern“ der hier Ansässigen bildeten Rechtsanwälte, Ärzte und Unternehmer und nicht ein auf den öffentlichen Nahverkehr angewiesenes Prekariat“.⁴⁰¹

³⁹⁸ Vgl. Delitz, Heike: Architektursoziologie. Bielefeld 2009, S. 116.

³⁹⁹ Vgl. Riege, Marlo / Schubert, Herbert: Zur Analyse sozialer Räume. In: Riege, Marlo / Schubert, Herbert (Hrsg.): Sozialraumanalyse. Wiesbaden 2005, S. 44.

⁴⁰⁰ Vgl. Nuissl, Henning: Probleme der Operationalisierung räumlich-sozialer Milieus. In: Matthiesen, Ulf (Hrsg.) Die Räume der Milieus. Neue Tendenzen in der sozial- und raumwissenschaftlichen Milieuforschung, in der Stadt- und Raumplanung. Berlin 1998, S. 233 f.

⁴⁰¹ Vgl. Rössel, Stefan: Anwohner wollen keine neue Straßenbahn. In: Sächsische Zeitung v. 24.5.2012, S. 18.

Gleichwohl die Lebenswelt von Kindern eng mit der der Erwachsenen im Sozialraum verwoben ist, so kann sie doch nicht als deckungsgleich betrachtet werden. Da kindliche Entwicklungsmöglichkeiten und damit individuelle Teilhabe- und Verwirklichungschancen direkt an die ökonomische, soziale und gesellschaftliche Lebenssituation ihrer eigenen Sorgeberechtigten geknüpft sind, bedarf es für eine kindzentrierte Sozialraumanalyse einer speziellen Betrachtung der Lebenssituation der Kinder in diesen Familienhaushalten.⁴⁰² Bereits vorliegende Typisierungen Dresdner Sozialräume, wie beispielsweise der Dresdner Sozialatlas in seiner 4. Fortschreibung⁴⁰³ oder der 1. Dresdner Bildungsbericht 2012⁴⁰⁴, beziehen sich aufgabenentsprechend auf die Lage der Dresdner Gesamtbevölkerung, weshalb darauf verzichtet wurde, die dort angebotene Klassifizierung zu übernehmen. Angefertigt wurde für diese Forschungsarbeit stattdessen eine dreistufige Clusterisierung von Sozialräumen in Hinblick auf die sozialen Lagen, welche explizit die Belange von jüngeren Kindern im Blick hat. Diese drei Kategorien bilden zugleich die erste Stufe des Forschungsplanes für die empirische Untersuchung in den Kindertagesstätten.

Für die Analyse stellte sich zunächst die Frage, welche konkreten Indikatoren hinsichtlich einer Verfügbarkeit über ökonomische, soziale, kulturelle und symbolische Kapitalsorten besonders stark auf kindliche Aufwuchsbedingungen wirken und welche der Dresdner Stadtteile anhand dieser Indikatoren den Kategorien „Sozialraum mit überdurchschnittlich guten Aufwuchsbedingungen“, „Sozialraum mit durchschnittlich guten Aufwuchsbedingungen“ und „Sozialraum mit unterdurchschnittlich guten Aufwuchsbedingungen“ zugewiesen werden mussten.

In Folge wurden für die Kategorisierung der Stadtteile insgesamt fünfundzwanzig Indikatoren ausgewählt, die ausgehend von der Verfügbarkeit über verschiedene Kapitalsorten nach Bourdieu, die soziale Lage von Kindern in den Stadtteilen zu charakterisieren in der Lage sind. Obwohl sie sehr unterschiedliche Lebenssphären der Heranwachsenden in den Blick nehmen, überschneiden und beeinflussen sie sich in ihren Wirkungen auf die Aufwuchsbedingungen der Kinder zweifelsfrei stärker, als dies in der hier notwendigen Reduktion von Komplexität dargestellt werden kann.

⁴⁰² Vgl. Landeshauptstadt Dresden. Geschäftsbereich Soziales: Bericht zur Entwicklung sozialer Strukturen und Lebenslagen. Lebenslagenbericht. Dresden 2008, S. 7.

⁴⁰³ Vgl. Landeshauptstadt Dresden. Die Oberbürgermeisterin. Geschäftsbereich Soziales: Sozialatlas 4. Fortschreibung. Dresden 2011.

⁴⁰⁴ Vgl. Landeshauptstadt Dresden. Die Oberbürgermeisterin. Bildungsbüro „Dresdner Bildungsbahnen“. Dresden 2012.

3.2.2 Auswahl der Indikatoren

Nach Schell ist von der Zusammenfassung mehrerer unabhängiger Messungen eine Verbesserung der Genauigkeit von Untersuchungen zu erwarten. Nach diesem Konzept der multiplen Indikatoren kann insbesondere in Feldern, deren zufällige Messfehler unsystematisch schwanken – wie dies bei meisten soziologischen Indikatoren eher die Regel sein dürfte – eine Erhöhung der Messgenauigkeit erwartet werden, wenn für jeden Begriff nicht nur eine, sondern mehrere Operationalisierungen verwendet werden. Durch die Berechnung des Mittelwertes einer größeren Anzahl unabhängiger Messungen könne ein Ausgleich dieser zufälligen Messfehler erwartet werden. Die entsprechende Auswahl der Indikatoren müsse allerdings konzeptbasiert sein.⁴⁰⁵ Für diese Untersuchung erfolgte die Auswahl der verwendeten Indikatoren in Referenz auf die Bourdieusche Kulturtheorie.

3.2.2.1 Verfügbarkeit über ökonomisches Kapital: Indikatoren mit ökonomischer Dimension

Indikator 1: Durchschnittliches Haushaltseinkommen

Auch ohne eine detaillierte Bezugnahme auf die Vielzahl von Armutskonzepten,⁴⁰⁶ wie beispielsweise das der auf Subsistenz abgestellten absoluten Armut, der auf soziale Ungleichheit fokussierten relativen Armut oder das Deprivationskonzept,⁴⁰⁷ welches darüber hinaus noch die Selbstbestimmtheit der Entscheidung zum Verzicht auf Güter und Dienstleistungen in den Blick nimmt, ist sicher unstrittig, dass die Höhe des verfügbaren Einkommens als maßgebliche Ressource die materiellen Lebensbedingungen und die Handlungsoptionen einer Familie bestimmt. Es ist ein durchgängiges Moment in dem Sinne, dass die Kinder von der familienmöglichen Verfügbarkeit über ökonomisches Kapital immer direkt betroffen sind. Ein Leben in absoluter Armut dürfte in der Bundesrepublik Deutschland eher die wirkliche Ausnahme bilden, die Grundversorgung von Kindern auch aus ärmeren Haushalten ist noch relativ abgesichert. In den Lebensstil-Ausgaben allerdings, über die sich auch Kinder schon definieren, müssen sich diese jedoch im Vergleich zu Kindern aus

⁴⁰⁵ Vgl. Schnell, Rainer / Hill, Paul B. / Esser, Elke: Methoden der empirischen Sozialforschung. München / Oldenbourg 2013, S. 123 f.

⁴⁰⁶ Zur Schwierigkeit dieser Definitionen vgl. auch: Deutscher Bundestag 14. Wahlperiode: Lebenslagen in Deutschland. Erster Armuts- und Reichtumsbericht. Drucksache 14/5990, Berlin 2001, 450 Seiten, S. 28 ff.

⁴⁰⁷ Vgl. Böhnke, Petra / Delhey, Jan: Lebensstandard und Einkommensarmut. In: Barlösius, Eva / Ludwig-Mayerhofer (Hrsg.): Die Armut der Gesellschaft. Opladen 2001, S. 315 ff.

finanziell besser ausgestatteten Haushalten schon erheblich einschränken. Der gelebte Umgang mit diesen Einschränkungen, darauf wies Beisenherz hin, variiert dabei in den betroffenen Familien je nach deren biographischer und sozialer Situation erheblich und reicht von Resignation bis hin zur Entwicklung von Gegenstrategien.⁴⁰⁸ Vor allem Mädchen aus ökonomisch deprivierten Familien seien sensibel für den Vergleich mit den finanziellen Möglichkeiten ihrer Peers und daher anfällig für daraus entstehende emotionale Belastungen.⁴⁰⁹ Insgesamt sei es nur eine sehr kleine Gruppe von Kindern, welche von einer vorliegenden materiellen Armutssituation anscheinend unbeeinträchtigt bleibt. Dies seien, so Chassé, vor allem diejenigen Kinder, deren Eltern zwar berufliche Abstiegsprozesse hinnehmen mussten, welche jedoch noch über kulturelle und soziale Ressourcen verfügen und die Kraft zu einem unterstützenden, die Kinder fördernden Familienklima aufbringen. Eine Mehrfachbelastung der Eltern dagegen, beispielsweise durch langdauernde Armutsperioden, schlechte berufsbiografische Aussichten, Partnerschaftsprobleme und Schuldenbelastung, bringe auch für die Kinder eine starke Mehrfachbelastung mit sich und benachteilige sie in allen wichtigen kindlichen Lebensbereichen.⁴¹⁰ Diezinger und Mayr-Kleffel, die Erscheinungsformen von Armut als allgemeine Einschränkung von Teilhabe- und Verwirklichungschancen untersuchten, verwiesen in diesem Zusammenhang darauf, dass einkommensarme Personen grundsätzlich ein erhebliches Risiko tragen, auch in ihren individuellen nicht-finanziellen Potentialen und hinsichtlich ihrer gesellschaftlich bedingten Chancen eingeschränkt zu sein. Nur etwa drei Prozent der durch die Autorinnen betrachteten Bevölkerungsgruppe waren lediglich finanziell arm, knapp 14 Prozent dagegen sowohl finanziell als auch gleichzeitig nicht-finanziell arm.⁴¹¹

Die politische Wende nach 1990 hat in Ostdeutschland in dieser Hinsicht die Karten für Familien häufig ganz neu gemischt. Butterwegge et al. verglichen hier Globalisierung und Wiedervereinigung: Beidem wäre gemeinsam, dass sie soziale Gewinner und Verlierer hervorbrächten. Kinder und Jugendliche seien dabei vor allem deshalb so stark von Armut betroffen, weil das neoliberale Projekt des Umbaus der Gesellschaft und des Sozialstaates auf Kosten vieler Eltern gehe, die weder dasselbe Maß an Sicherheit in Bezug auf ihre Arbeitsverhältnisse noch die Stabilität von Familienkonstellationen hätten wie frühere Generationen.

⁴⁰⁸ Vgl. Beisenherz, Gerhard H.: Kinderarmut in der Wohlfahrtsgesellschaft. Das Kainsmal der Globalisierung. Opladen 2002, S. 76 ff.

⁴⁰⁹ Vgl. Walper, Sabine: Ökonomische Knappheit im Erleben ost- und westdeutscher Kinder. In: Klocke, Andreas / Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Kinder und Jugendliche in Armut. Wiesbaden 2001, S. 173.

⁴¹⁰ Vgl. Chassé, Karl-August: Unterschichten in Deutschland. Wiesbaden 2010, S. 92.

⁴¹¹ Vgl. Diezinger, Angelika / Mayr-Kleffel, Verena: Soziale Ungleichheit. Freiburg 2009, S. 239 f.

Zunehmende Armut bilde geradezu die Kehrseite des steigenden Wohlstandes, denn gleichzeitig gab es in der Bundesrepublik Deutschland auch noch nie so viele Haushalte ohne materielle Sorgen und noch nie so viele Kinder mit eigenem Vermögen wie derzeit.⁴¹² Die Tatsache, dass ökonomisches Kapital – im Gegensatz zu kulturellem – durch Erbfolge direkt weitergegeben wird, lässt die symbolische Schere hier immer weiter aufklaffen⁴¹³ und es ist zu erwarten, dass sie die heutigen Kinder auch im Laufe ihrer weiteren Biographie benachteiligen bzw. begünstigen wird.

Indikator 2: Anteil von Hilfeempfängern im Sozialraum

Angesichts der großen Divergenz der durch Erwerbsarbeit erzielbaren Einkommen und aufgrund des hohen Anteils an Niedriglohn-Beziehern könne mittlerweile zwar von einem fließenden Übergang einer Lebenssituation mit Arbeitseinkommen zu einer Einkommenssituation unter Arbeitslosigkeit gesprochen werden.⁴¹⁴ Bei der Frage jedoch, ob es einer Person möglich ist, sich ihr Einkommen selbst zu erarbeiten oder ob sie von staatlichen Transferleistungen abhängig ist, handelt es sich nicht nur um eine finanzielle Dimension. Es ist darüber hinaus auch eine wesentliche Determinante des Selbstwertgefühls – nicht nur für das der betroffenen Person selbst, sondern auch für das des gesamten Familienverbandes und damit zwangsläufig auch für das der darin aufwachsenden Kinder. Dieses Phänomen wurde bereits im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts in der Studie zu den Arbeitslosen von Marienthal nachgewiesen: In den von den SozialforscherInnen initiierten Weihnachtsaufsätzen dominierte zur Erklärung der Diskrepanz zwischen den Weihnachtswünschen der Marienthaler Schulkinder und deren Erfüllung ihre Erklärung „Wenn meine Eltern nicht arbeitslos wären ...“.⁴¹⁵ Das Beziehen von staatlicher Unterstützung zum Lebensunterhalt kann so als eine politisch-normative Setzung von Armutsgrenzen gesehen werden, welche ganz wesentlich auch die nicht-materielle Armut betrifft.

⁴¹² Vgl. Butterwegge, Christoph / Klundt, Michael / Belke-Zeng, Matthias: Kinderarmut in Ost und Westdeutschland. Wiesbaden 2008, S. 64 f.

⁴¹³ Vgl. Bourdieu, Pierre: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt 2012, zuerst erschienen 1987, S. 197 ff.

⁴¹⁴ Vgl. Schäfer, Claus: Empirische Überraschung und politische Herausforderung: Niedriglöhne in Deutschland In: Becker, Irene / Hauser, Richard (Hrsg.): Einkommensverteilung und Armut. Frankfurt a. M. / New York 1997, S. 101 ff.

⁴¹⁵ Vgl. Jahosa, Marie / Lazarsfeld, Paul, F. / Zeisel, Hans: Die Arbeitslosen von Marienthal. Frankfurt a. M. 2007, zuerst erschienen 1933. S.75 f.

Die Transformation des Wertes „Arbeit“ von fluchbeladener Mühsal als Buße für den Biss in den paradiesischen Apfel⁴¹⁶ zur gottesgefällig neuen Antwort auf die grundlegende Frage nach dem Sinn des Lebens kennzeichnet den utilitaristischen Charakter der Entwicklung der calvinistischen Ethik. Das Ethos der Berufsarbeit, einer Arbeit im Dienste unpersönlich-gesellschaftlichen Nutzens, erklärte sich darin als Gottes Ruhm fördernd und damit als schlicht gottgewollt.⁴¹⁷ Ein Jeglicher habe seinem Beruf nachzugehen, wie jede andere Kreatur auf Erden der ihr arteigenen Tätigkeit auch, explizierte schließlich Luther.⁴¹⁸ Im Zuge der Selbstkonstitution der bürgerlichen Welt, welche das „Ich“ ins Zentrum des neuzeitlichen Weltverständnisses rückte, wurde Arbeit zu einer Schlüsselkategorie und rückte in der Rangordnung der Kulturbedeutung rapide nach oben. Sie entwickelte sich zum unverwechselbaren Baustein der Subjektbildung, der geistigen wie der körperlichen und der seelischen – und dies unabhängig von ständischer Zugehörigkeit.⁴¹⁹

Dem folgend, so arbeitete Eder heraus, geht Arbeitslosigkeit über die pekuniären Auswirkungen des elterlichen Arbeitsplatzverlustes hinaus in der Regel auch mit einer Beeinträchtigung der familialen Beziehungsqualität einher. Die aus dem Arbeitsplatzverlust heraus resultierenden finanziellen Sorgen, die an sich schon eine enorme Stressquelle für den gesamten Familienverband darstellen, führen bei beiden Elternteilen zu einer emotionalen Instabilität, wie Gereiztheit oder Aggressivität. Folgen seien nicht selten partnerschaftliche Streitigkeiten oder Auseinandersetzungen, die unter Umständen sogar mit Gewaltanwendung einhergehen können. Dieses veränderte Familienklima hat zwangsläufig Auswirkungen auf die Situation der Kinder in diesen Gemeinschaften. Neben der Furcht vor einer Stigmatisierung durch Gleichaltrige aufgrund der eingeschränkten finanziellen Möglichkeiten, welche beispielsweise gemeinsame soziale Freizeitaktivitäten erschweren, sei nun auch ein beeinträchtigtes Sozialverhalten der Heranwachsenden aufgrund dieser belasteten innerfamiliären Beziehungen erwartbar. Dies wiederum kann sich negativ auf das psychische, physische und schulische Befinden der Heranwachsenden auswirken.⁴²⁰ Jugendliche, deren Väter arbeitslos waren, zeigten schlechtere Schulnoten als ihre Vergleichsgruppe – allerdings

⁴¹⁶ Vgl. Das Alte Testament 1. Buch Moses Kapitel 3 Vers 17 ff.

⁴¹⁷ Vgl. Mohr, J. C. B. (Hrsg.): Max Weber. Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus. In: Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie I, Tübingen 1988, zuerst erschienen 1920, S.105 f.

⁴¹⁸ Vgl. Luther, Martin: D. Martin Luthers Werke. Kritische Gesamtausgabe. Weimar 1900, zuerst erschienen 1523, S. 276.

⁴¹⁹ Vgl. Negt, Oskar: Arbeit und menschliche Würde. Göttingen 2008, S. 295 f.

⁴²⁰ Vgl. Eder, Annika: Familiäre Konsequenzen elterlicher Arbeitslosigkeit. Hamburg 2008, S. 19 ff.

nur, wenn sie einen höheren Schultyp als die Hauptschule besuchten.⁴²¹ Möglicherweise kommt hier schon ein gewisser Fatalismus von HauptschülerInnen zum Tragen.

Gestring und Janßen arbeiteten gleichfalls heraus, dass soziale Milieus von Wohnquartieren mit einem nur noch geringen Anteil an Erwerbstätigen schon deshalb benachteiligende Auswirkungen auf Kinder und Jugendliche haben können, weil Erwerbsarbeit für ihre Sozialisation im alltäglichen Leben kaum eine Rolle spielt und weil dort Verhaltensweisen dominieren, die unter Umständen für die Bewältigung von Armut sinnvoll sind, sich außerhalb des Quartiers jedoch als kontraproduktiv erweisen. Durch eine Konzentration von Hilfeangewiesenen im Sozialraum kann im Extremfall ein Milieu entstehen, das es den Heranwachsenden erschwert, die für die Integration in den Arbeitsmarkt notwendigen formellen und informellen Qualifikationen zu erwerben.⁴²² Neben älteren Dauerarbeitslosen, die sich nicht mit einem kleinen Standbein in der Schattenwirtschaft etwas Geld und Prestige hinzuverdienen könnten, fielen vor allem jüngere Menschen „aus dem Spiel“, die aufgrund ihrer mangelnden Qualifikationen von vornherein keine Chance auf dem Arbeitsmarkt bekommen.⁴²³

Indikator 3: Schuldnerquote

Über ein nur geringes Einkommen hinaus können Schulden die familiäre Situation belasten, indem die notwendige Tilgung die Liquidität des Familienhaushaltes weiter einschränkt. Graeber, der die Genesis des Phänomens „Schulden“ vom ursprünglich moralischen Unterpfand zum Schuldbegriff im heutigen Sprachgebrauch aus anthropologischem Blickwinkel heraus untersuchte, schloss mit dem Fazit, Armut sei nicht die Folge der Ausbeutung von Armen durch gierige Finanziere, sondern Folge des Fehlens eines verantwortungsvollen, vertrauenswürdigem Kreditnetzwerkes.⁴²⁴ Schuldner zählten schon 1914 für Max Weber zu den typisch negativ privilegierten Besitzklassen.⁴²⁵

Verschuldung stellt, so Streuli et al., für die sozialen Akteure eine Möglichkeit dar, am gesellschaftlichen Ziel eines Statuskonsums, der auf Geldbesitz verweist, festzuhalten, ohne das notwendige Geld dafür vorgängig selbst erwirtschaften zu müssen. Sofern die Raten,

⁴²¹ Vgl. ebd. S. 240 ff.

⁴²² Vgl. Gestring, Norbert / Janßen, Andrea: Sozialraumanalysen aus stadtsoziologischer Sicht. In: Riege, Marlo/ Schubert, Herbert (Hrsg.): Sozialraumanalyse. Wiesbaden 2005, S. 169.

⁴²³ Vgl. Bude, Heinz: Die Ausgeschlossenen. München 2010, S. 129.

⁴²⁴ Vgl. Graeber, Davin: Schulden. Stuttgart 2012, S. 408.

⁴²⁵ Vgl. Weber, Max: Grundriss der Sozialökonomie, S. 178.

beispielsweise aus dem Einkommen, ohne weiteres getilgt werden können, sei dies unter Umständen durchaus eine rationale Strategie.⁴²⁶ Fischer wendete sich gegen die in weiten Teilen der Bevölkerung gängige Grundvorstellung, Verschuldung – insbesondere Konsumschulden der einkommensschwachen Haushalte – einem individuellen Versagen dieser Personen zuzurechnen, da das implizit unterstelle, nahezu jeder Verbraucher verfüge über eine Entscheidungsfreiheit darüber, welche Bedürfnisse er mit seinem Einkommen zu welchem Zeitpunkt befriedigt. Der überwiegende Teil der Bevölkerung könne als Arbeitnehmer, Arbeitsloser oder Sozialhilfeempfänger seine Arbeitskraft nicht im Voraus verkaufen und müsse deshalb langlebige Gebrauchsgüter häufig kreditär finanzieren. Dazu komme, dass aggressive Marketingstrategien den Besitz höherwertiger Verbrauchsgüter als gesellschaftlich unentbehrliches Must-have deklarierten.⁴²⁷ Darauf gingen auch Schruth, Schlabs und Müller in ihrer Publikation ein. Werbekampagnen mit Slogans wie „6 Monate ohne Zins- und Tilgung“ oder „Nullprozent-Finanzierung“ suggerierten den KundInnen, dass sie das Ganze praktisch nichts kosten würde und unterschlugen in der Wortwahl psychologisch geschickt, dass innerhalb einer Finanzierung häufig insgesamt mehr zu zahlen ist, als die Ware überhaupt wert ist.⁴²⁸ In Verbindung mit dem Druck der Peergroup nach einem Mithalten im Konsumverbrauch würde hier gerade von jungen Menschen eine Selbstdisziplinierung erwartet, die nicht jeder aufbringen könne.

Erfahrungen von Schuldnerberatungen zeigten, dass die unbeschönigte Haushaltsanalyse der KlientInnen nur einen Teil der Beratungssituationen ausmacht. Der bei weitem schwierigere Part sei die durch die Situation erzwungenermaßen notwendige Verhaltensänderung. Als Sachlagen, die aus Sicht der Verschuldeten einen Rückgriff auf die für unregelmäßig anfallende Zahlungsverpflichtungen angelegten Geldreserven nötig machten, sei von der defekten Waschmaschine bis zum bevorstehenden Kindergeburtstag alles denkbar.⁴²⁹ Nach einem Wegbruch von Einnahmen reichten kleinere Korrekturen der Lebensführung vielfach zur Kompensation nicht aus, schrieb Mantseris. Entscheidungen wie die, eine eigene Immobilie aufzugeben, in eine kleinere Wohnung zu ziehen oder das Auto abzugeben, beträfen jedoch die eigene Identität und die mit diesen Gütern verbundene Lebensvorstellung

⁴²⁶ Vgl. Streuli, Elisa / Steiner, Oliver / Mattes, Christoph: Eigenes Geld und fremdes Geld – Jugendliche zwischen finanzieller Abhängigkeit und Mündigkeit. Basel 2008, S. 35.

⁴²⁷ Vgl. Fischer, Wolfgang Chr.: Sozialökonomische Aspekte der Verschuldung privater Haushalte. Bremen 1987, S. 13 f.

⁴²⁸ Vgl. Schruth, Peter / Schlabs, Susanne / Müller, Klaus u. a.: Schuldnerberatung in der Sozialen Arbeit. Weinheim / München 2011, S. 188.

⁴²⁹ Vgl. Neuenfeldt, Detlef: Schuldnerberatung. Weinheim / Basel 1998, S. 31 ff.

stark.⁴³⁰ Kinder, die den Kampf ihrer Eltern gegen einen solchen sozialen Abstieg miterleben, werden zwangsläufig gleichfalls davon betroffen, ohne sich irgendwie helfend einbringen zu können.

Ursachen der Überschuldung von Jugendlichen sind ganz wesentlich an ihre Erfahrungen in verarmten Familien geknüpft, so Neuenfeldt.⁴³¹ Auch Plechinger schloss sich dem an. Die Familie erfülle im Sozialisationsprozess der Kinder zu künftigen KonsumentInnen im Wesentlichen zwei Funktionen: zunächst die Demonstrationsfunktion durch das Vorleben von Konsumverhaltensgewohnheiten und zum Zweiten die Vermittlung von normativen Standards in Hinblick auf die Art von Kaufentscheidungen oder auf das Sparverhalten.⁴³² In einer Schweizer Befragung mit 537 TeilnehmerInnen unterschiedlicher sozialer Herkunft gaben fünfundneunzig Prozent aller Jugendlichen auf die entsprechende Frage hin an, dass für sie ihre Eltern die entscheidendste Gelderziehungsinstanz darstellten. Die Freunde rangierten mit nur noch 35 Prozent der Nennung erst an dritter Stelle. Aus diesem Grund seien Kinder ver- oder überschuldeter Eltern besonders prädestiniert, in die gleichen Schuldenfallen zu tappen wie ihre Erziehungsberechtigten.⁴³³ Auch diesbezüglich sind also Kinder aus verschuldeten Haushalten somit nicht nur in ihrer aktuellen Lebenssituation, sondern auch hinsichtlich ihrer Lernerfahrung für das spätere Leben benachteiligt.

3.2.2.2 Verfügbarkeit über symbolisches Kapital: Indikator mit statusbezogener Dimension

Indikator 4: Die Stellung im Erwerbsleben

Als eine gesellschaftlich garantierte Wahrnehmung, die er mit der Art der Wahrnehmung einer juristischen Rechtsnorm verglich, stellte sich der Berufstitel für Bourdieu dar: als institutionalisiertes legales Kapital, welches nach Art eines bedeutenden Familiennamens funktioniere. Es sei die symbolische Rarität eines Titels im System der Berufsbezeichnungen, welche dafür Sorge, dass sich die Höhe der Vergütung eines betreffenden Berufes von der tatsächlich ausgeübten Tätigkeit weitgehend verselbständigt habe, so dass gleiche Tätigkeiten

⁴³⁰ Vgl. Mantseris, Nicolas: Haushaltplanung / Budgetberatung. In: Gastiger, Sigmund / Stark, Marius (Hrsg.): Schuldnerberatung. Freiburg 2012, S. 70 ff.

⁴³¹ Vgl. Schruth, Peter / Schlabs, Susanne / Müller, Klaus: Schuldnerberatung in der Sozialen Arbeit. Weinheim / München 2011, S. 257.

⁴³² Vgl. Plechinger, Kathrin: Die Ver- und Überschuldung Jugendlicher betrachtet im sozio-ökonomischen Kontext. Sankt Augustin 1995, S. 21 ff.

⁴³³ Vgl. Streuli, Elisa / Steiner, Oliver / Mattes, Christoph: Eigenes Geld und fremdes Geld – Jugendliche zwischen finanzieller Abhängigkeit und Mündigkeit. Basel 2008, S. 68.

letztlich unterschiedlich bezahlt würden.⁴³⁴ Das ist ein Prinzip, das beispielsweise Honorarprofessoren an der Dresdner Musikhochschule gegenüber den im gleichen Haus unterrichtenden Professoren schmerzlich erfahren.

Verbunden mit der Möglichkeit zur Erzielung eines bestimmten laufenden Einkommens wird auch die erbringbare Sparleistung maßgeblich von der beruflichen Stellung mitbestimmt. Während un- oder angelernte ArbeiterInnen und Angestellte im Jahr 2007 nur über ein Vermögen von rund 34.000 Euro verfügten, erreichten Verbeamtete des gehobenen oder höheren Dienstes im Durchschnitt ein individuelles Nettovermögen von mehr als 140.000 Euro. Erwartungsgemäß fiel das Vermögen von sicher positionierten Selbständigen am höchsten aus, es stieg für solche mit mehr als zehn MitarbeiterInnen auf mehr als 1,1 Mio. Euro.⁴³⁵

Das mit der Stellung im Erwerbsleben verbundene Prestige, geprägt von seiner Ambivalenz zwischen der auf subjektivem Erleben und Zuschreibungen Dritter beruhenden Bewertung einerseits und seiner Funktion als Beschreibung von Struktur sozialer Ungleichheit andererseits, entzieht sich freilich einer überdauernden statischen Einordnung. Ein Exempel dafür ist das in den letzten hundert Jahren extrem geschwundene Prestige des Lehrerberufes. Chassé verwies in diesem Zusammenhang auch auf die Situation nach 1989, in der die bis dahin auf osteuropäische Märkte ausgerichtete DDR-Ökonomie gleichsam über Nacht der Konkurrenz des Westens und dessen Marktkräften ausgesetzt war. In nur kurzer Zeit führte dies zum Verlust ganzer Branchen. Viele Berufe, die in der DDR zuvor als hochqualifiziert galten, fielen weg oder wurden stark entwertet, was die Betroffenen entweder zum Erwerb einer neuen Qualifikation oder zur sozialen Abwärtsmobilität zwang.⁴³⁶

Das mit der beruflichen Stellung der Eltern verbundene Prestige und die daran gekoppelte Wertschätzung und Anerkennung wirkt sich über die finanzielle Seite hinaus auf die praktische gesellschaftliche Stellung der Kinder dieser Familien aus. Selbst wenn die Berufsbezeichnungen der Eltern heute aus Datenschutzgründen in aller Regel nicht mehr durch die Aufnahmeformulare der Kindertagesstätten erhoben werden, so spricht es sich ungeachtet dessen in der Regel schnell herum, ob es sich bei dem aufgenommenen Kind um

⁴³⁴ Vgl. Bourdieu, Pierre: Sozialer Raum und „Klassen“, S. 26.

⁴³⁵ Vgl. Frick, Joachim R. / Grabka, Markus M. / Hauser, Richard: Die Verteilung der Vermögen in Deutschland. Berlin 2010, S. 109.

⁴³⁶ Vgl. Chassé, Karl-August: Unterschichten in Deutschland. Wiesbaden 2010, S. 57.

ein Professoren- oder um ein Hilfeempfängerkind handelt. Eine überdurchschnittlich gute Stellung im Berufsleben ermöglicht häufig auch Handlungsspielräume im weiteren Sinne, so beispielsweise in Hinblick auf die Selbstbestimmtheit der Arbeitszeiten, was für die Beliebtheit von Eltern, die flexibler auf die Bedürfnisse von Kindertagesstätten in Bezug auf angekündigte Schließtage oder die erwünschte Begleitung von Kindergruppen bei Exkursionen reagieren können, nicht unerheblich ist. Gleichfalls sind Ausmaß von Beziehungen, Zugang zu exklusiven Informationen und lokalpolitischer Einfluss stark vom Berufsprestige determiniert – und auch hiervon profitieren die Kinder prestigestarker Familien und ggf. deren Betreuungsinstitutionen.

3.2.2.3 Verfügbarkeit über inkorporiertes und institutionalisiertes kulturelles Kapital: Indikatoren mit bildungsbezogenen Dimensionen

Indikator 5: Durchschnittlich erreichte Berufsabschlüsse

Eine der maßgeblichen Ursachen dafür, dass die Angehörigen derselben Geburtskohorte verschiedene Lebenschancen zu erwarten haben, so stellte Lengfeld klar, sind die früheren Bildungsanstrengungen ihrer Eltern. Mit dem damit verbundenen Qualifikationsniveau als Berufsbasis variiert nicht nur die Höhe des Haushaltseinkommens, sondern auch das Risiko, von Arbeitslosigkeit betroffen zu werden, was beides unmittelbare Folgen für den Umfang der Möglichkeiten der Kinder dieser Familien hat.⁴³⁷ Auch wenn ein einmal erworbener Abschluss heute kein dauerhafter Garant mehr für beste Berufschancen ist – Beck hat für das Paradoxon der gleichzeitigen Auf- wie Abwertung von Bildungsabschlüssen den Begriff des „Fahrstuhl-Effektes“⁴³⁸ geprägt – so stellt die Bildung der Eltern doch einen zentralen Schichtindikator dar. In einem von der Hans-Böckler-Stiftung unterstützten Forschungsvorhaben wurde neben dem Einfluss des elterlichen Bildungsabschlusses auf das verfügbare Einkommen und auf den leistbaren Vermögensaufbau auch die damit verbundene Möglichkeit zur kostenintensiveren Ausbildung von Kindern belegt. Die zum Erwerb kulturellen Kapitals aufzuwendende Zeit ist das Bindeglied zwischen kulturellem und ökonomischem Kapital, erläuterte Bourdieu. Nicht alle Familien verfügten über die nötigen ökonomischen Mittel, die Bildung ihrer Kinder über das Minimum hinaus zu verlängern, welches für die Reproduktion der Arbeitskraft mit dem geringsten Arbeitsmarktwert unabdingbar ist. Die Dauer der Ausbildungszeit, für die die Lernenden durch ihre Herkunft

⁴³⁷ Vgl. Lengfeld, Holger: Organisierte Ungleichheit. Wiesbaden 2007, S. 89.

⁴³⁸ Vgl. Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Frankfurt a. M. 2006, zuerst erschienen 1986, S. 122 ff.

familien von ökonomischen Zwängen freigestellt werden können, ist eng mit den dadurch ermöglichten Abschlüssen verbunden.⁴³⁹

Mit zunehmendem Bildungsniveau stieg auch das Vermögen an, welches im Jahr 2002 bei Personen ohne beruflichen Abschluss im Durchschnitt bei rund 56.000 Euro lag, während Personen mit Fachhochschul- oder Universitätsabschluss durchschnittlich über etwa 149.000 Euro verfügten.⁴⁴⁰ Darüber hinaus, so Walper, erwies sich der elterliche Bildungsgrad in vielfältig weiterer Weise für die Gestaltung des Familienlebens als relevant, nicht zuletzt in Hinblick auf das elterliche Erziehungswissen und -verhalten.⁴⁴¹

Über die momentane finanzielle und berufliche Situation hinaus bildet ein hochrangiger Berufsabschluss gerade für junge Familien eine wichtige Ressource für künftige berufliche Möglichkeiten, die unter Umständen in einer aktuellen Situation noch nicht ausgeschöpft werden können – beispielsweise aufgrund von junger Elternschaft, aus Rücksicht auf den noch studierenden Partner oder weil sich die passenden Chancen dafür noch nicht geboten haben. Hier können jüngere Kinder in naher Zukunft noch von den erweiterten Möglichkeiten profitieren, die sich aus dem erreichten Berufsbildungsstatus ihrer Eltern ergeben.

Indikator 6: Erteilte Bildungsempfehlungen für Viertklässler

Individuelle Ausschließungsregeln funktionierten weniger sicher als kollektivistische, schrieb Groß, denn hätte prinzipiell jeder Zugang zu Bildungstiteln, wäre die damit verbundene Ausschließungsfunktion an sich in Frage gestellt. Dabei seien durchaus soziale Schließungen, die eigentlich auf individualistischen Kriterien basieren, in der Lage, ein der kollektivistischen Schließung ähnliches Muster zu erzeugen – beim Erwerb von Bildungsabschlüssen sei dies deshalb der Fall, weil die Bourgeoise viel eher in der Lage ist, sich an die Erfordernisse des Bildungssystems anzupassen als die Arbeiterschaft.⁴⁴² Auch Bourdieu, der das Phänomen vor allem auf eine Okkupation von Bildungschancen durch die bürgerliche Klasse zurückführte, wies einen sehr deutlichen Zusammenhang zwischen Herkunft und Schulerfolg nach.⁴⁴³

⁴³⁹ Vgl. Bourdieu, Pierre: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg 2005, zuerst erschienen 1992, S. 58.

⁴⁴⁰ Vgl. Frick, Joachim R. / Grabka, Markus M. / Hauser, Richard: Die Verteilung der Vermögen in Deutschland. Berlin 2010, S. 107 f.

⁴⁴¹ Vgl. Walper, Sabine: Ökonomische Knappheit im Erleben ost- und westdeutscher Kinder. In: Klocke, Andreas / Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Kinder und Jugendliche in Armut. Wiesbaden 2001, S. 171.

⁴⁴² Vgl. Groß, Martin: Klassen, Schichten, Mobilität. Wiesbaden 2008, S. 57.

⁴⁴³ Vgl. Bourdieu, Pierre / Passeron, Jean-Claude: Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart 1971, zuerst erschienen 1964 (Teil 1) / 1971 (Teil 2), S. 277.

Alle Untersuchungen der letzten Jahre zeigen, dass die herkunftsbezogene Ungleichheit der Bildungserfolge trotz aller Bemühungen um eine Chancengerechtigkeit in Deutschland groß ist – auch in der Gegenüberstellung mit den Ergebnissen anderer europäischer Länder. Dabei gibt es über deren Gründe unterschiedliche Ansichten. Nach Kleine werden in der soziologischen Bildungsforschung vor allem zwei Theorierichtungen zur Erklärung des Zustandekommens sozialer Ungleichheiten in den Bildungsabschlüssen herangezogen: die Rational Choice Theorie, welche Bildungsentscheidungen über einen rationalen Abwägungsprozess der Familien zu Kosten und Nutzen der Abschlüsse erklärt, und der soziokulturelle Ansatz, der diese Entscheidungen durch schichtspezifische Werte und Normen geleitet sieht. Einigkeit, so Kleine, besteht in der Bildungs- und Sozialstrukturforschung jedoch darüber, dass vor allem die Übergänge in den Bildungssystemen weichenstellend für die Entstehung von Bildungsungleichheiten sind, da Bildungsmöglichkeiten strukturell aufeinander aufbauen.⁴⁴⁴

Baumert folgte einem soziokulturellen Ansatz, in dem er das Entscheidungsverhalten in Hinblick auf Bildungsvorstellungen und -pläne für die nachfolgende Generation als einen sekundären Effekt verinnerlichter Sozialschichtzugehörigkeit bezeichnete, weitgehend unabhängig von der tatsächlichen Kompetenzentwicklung und von dem erreichten Kompetenzniveau der Lernenden. Bildungsentscheidungen müssten so immer im Kontext familiärer Bildungsvorstellungen verstanden werden. Die zu erwartende soziale Distanz mache es beispielsweise für Eltern, welche ihrerseits lediglich über einen Hauptschulabschluss verfügen, schwer, sich auf einen Bildungsweg ihrer Kinder zum Abitur einzulassen.⁴⁴⁵

Bildungschancen würden zu einem erheblichen Maß sozial vererbt, postulierte auch Lengfeld. Er führte dies jedoch nicht nur auf schichtspezifische Entscheidungen von Eltern zurück, sondern gleichfalls auf das im Rahmen der familialen Sozialisation differente Maß an vermittelten Anregungen und Anreizen. Je niedriger der Bildungsgrad der Eltern, desto schwieriger sei es für das Kind, Bildungsanstrengungen zu unternehmen, die über das Bildungsniveau seiner Eltern hinausgehen, und den eigenen sozialen Aufstieg als ein

⁴⁴⁴ Vgl. Kleine, Lydia / Paulus, Wibke / Blossfeld, Hans-Peter: Die Formation elterlicher Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe 1. In: Baumert, Jürgen / Maaz, Kai / Trautwein, Ulrich (Hrsg.): Bildungsentscheidungen. Wiesbaden 2010, S. 105 f.

⁴⁴⁵ Vgl. Baumert, Jürgen / Maaz, Kai / Trautwein, Ulrich: Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule. In: Baumert, Jürgen / Maaz, Kai / Trautwein, Ulrich (Hrsg.): Bildungsentscheidungen. Wiesbaden 2010, S. 15.

erstrebenswertes und realisierbares Ziel zu sehen.⁴⁴⁶ Die Wahl des Schultyps nach der Grundschule – als die erste, aber schon grundsätzlich richtungsweisende Entscheidung – hängt dabei entsprechend der Konstellation der Eltern gegenüber ihren noch jungen Kindern viel stärker als spätere Bildungsentscheidungen vom Willen der Erziehungsberechtigten ab.

Breitfuß und Dangschat wiesen zudem auf die schlechteren Lernmöglichkeiten von „armen Kindern an armen Orten“ als Folge überbelegter Wohnungen und einer häufig geringeren Lernunterstützung durch die Eltern hin.⁴⁴⁷ In einer Wiederholungserhebung, welche im Auftrag der Arbeiterwohlfahrt zur Klärung von Korrelationen zwischen Kinderarmut und ihren Folgen mit fünfhundert Kindern durchgeführt wurde, zeigte sich jedenfalls, dass die Durchschnittsnoten armer Kinder – unterschieden wurde hier in die drei Lebenslagentypen „Aufwachsen in Wohlergehen“, „Aufwachsen in Benachteiligung“ und „Aufwachsen in multipler Deprivation“ – in allen Fächern außer in Sport deutlich schlechter waren als die nicht-ärmer Kinder.⁴⁴⁸ In ihrem Resümee kritisierten die AutorInnen die Definitionsmacht der Schule hinsichtlich des Bildungsverlaufes von SchülerInnen entsprechend einer sozialen Selektion nach Armut, dem Bildungsniveau der Eltern und nach Migrationshintergründen.⁴⁴⁹ Hier fällt einem die Präambel des Gesetzes zur Demokratisierung der deutschen Schule aus dem Nachkriegsjahr ins Auge, in der es heißt, die deutsche Schule sei trotz ihrer beachtlichen Bildungshöhe nie eine Stätte wirklich demokratischer Erziehung der Jugend gewesen, da nicht die Fähigkeit der Kinder, sondern die Vermögenslage der Eltern über deren Bildungsgang bestimmt.⁴⁵⁰

Finanziell schlecht gestellten Familien gebrähe es auch an den pekuniären Möglichkeiten zur Förderung ihrer Kinder, wie durch Sprachcamps, Experimentierwochen und ähnlichem. In verschiedenen internationalen Studien wurde erforscht, wie die Leistungsentwicklung zwischen SchülerInnen differenter Herkunftsgruppen während der Sommerpause verlief. Hier konnte empirisch belegt werden, dass der Leistungsaufbau von Kindern aus unterschiedlichen Sozialschichten während der Schulzeit etwa parallel verlief, sich die Leistungsschere in der längeren Ferienzeit dagegen weiter öffnete: Kinder unterer sozialer Schichten fielen im

⁴⁴⁶ Vgl. Lengfeld, Holger: Organisierte Ungleichheit. Wie Organisationen Lebenschancen beeinflussen. Wiesbaden 2007. 345 Seiten, S. 182 f.

⁴⁴⁷ Vgl. Breitfuß, Andrea / Dangschat, Jens S.: Sozialräumliche Aspekte der Armut im Jugendalter. In: Klocke, Andreas / Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Kinder und Jugendliche in Armut. Wiesbaden 2001, S. 12.

⁴⁴⁸ Vgl. Holz, Gerda / Richter, Antje/ Wüstendörfer, Werner / Giering, Dietrich: „Zukunftschancen für Kinder? S. 82

⁴⁴⁹ Vgl. ebd. S. 208.

⁴⁵⁰ Vgl. Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule v. 22. Mai 1946. Verordnungsblatt für die Provinz Sachsen, Nr. 23 S. 228.

Leistungsniveau zurück, Kinder aus privilegierteren Elternhäusern dagegen konnten ihren bisher erreichten Leistungsstand halten oder sogar noch verbessern. Es sei ein zweistufiger Mechanismus, so Baumert, welcher dafür Sorge, dass SchülerInnen mit günstigem sozialen Hintergrund eine bessere Beschulung erhalten als sozial schlechter gestellte Gleichaltrige. So seien zum einen in den Gymnasialklassen beispielsweise Kinder aus sozial besser gestellten Familien überrepräsentiert, zum anderen fände immer dort, wo sozial besser gestellte SchülerInnen überrepräsentiert sind, auch ein überdurchschnittlicher Leistungszuwachs statt. Auf diese Weise vergrößerten sich die Differenzen zwischen unterschiedlichen Schulklassen bzw. Schulen immer weiter.⁴⁵¹

Lengfeld schloss sich dieser Auffassung an. Die Ausstattung einer Schule mit Lehrmaterial, Laboratorien oder Bibliotheken, selbst die Bemühungen der Lehrkräfte, seien zweitrangig hinter dem Effekt, in einem Schulklima lernen zu können, das von der Leistungsorientierung und dem Bildungsinteresse der Lernenden mit höherem Status geprägt ist.⁴⁵² Das frühzeitige Eingebundensein der Kinder bürgerlicher Herkunft in eine Welt gebildeter Menschen und vielfältiger Bildungsobjekte verschafft ihnen aus Bourdieus Sicht einen zeitlichen Vorlauf gegenüber weniger privilegierten Altersgenossen, den diese durch schulische Aktivitäten kaum wieder aufholen könnten.⁴⁵³

Dieser Logik folgend ist das ausschlaggebendste Argument für den Wegzug von Mittelschichtfamilien aus sozial absteigenden Wohnvierteln – neben der Änderung der lokalen Kultur des öffentlichen Raumes – die Sorge um die Schulbildung ihrer Kinder. Dies sei eine der beiden stärksten Wirkkräfte zur sozialräumlichen Spaltung der Stadt.⁴⁵⁴ Ernsthaft zu prüfen wäre deshalb, ob das gleiche Prinzip nicht bereits auf die Bildungsfortschritte wirkt, die im frühkindlichen Bereich der Kindertagesstätten vermittelt werden, denn auch hier bauen die ErzieherInnen auf die im häuslichen Niveau erworbenen Fähigkeiten der Kinder auf. Das weist den elementarpädagogischen Einrichtungen eine hohe Verantwortung zu: Je besser hier die Schulvorbereitung gelingt, desto größer könnten die Chancen auf einen guten Schuleinstieg und damit letztlich auf eine höherwertige Bildungsempfehlung sein.

⁴⁵¹ Vgl. Baumert, Jürgen / Maaz, Kai / Trautwein, Ulrich: Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule. In: Baumert, Jürgen / Maaz, Kai / Trautwein, Ulrich (Hrsg.): Bildungsentscheidungen. Wiesbaden 2010, S. 27 f.

⁴⁵² Vgl. Lengfeld, Holger: Organisierte Ungleichheit. Wiesbaden 2007, S. 200 ff.

⁴⁵³ Vgl. Bourdieu, Pierre: Die feinen Unterschiede, S. 134 ff.

⁴⁵⁴ Vgl. Chassé, Karl-August: Unterschichten in Deutschland. Wiesbaden 2010, S. 33.

3.2.2.4 Verfügbarkeit über soziales Kapital: Indikatoren mit wohnlagenbezogenen Dimensionen

Indikator 7: Wohnlage laut Mietspiegel

In jedem Fall gehöre die Architektur mit zum Sozialen, war sich Delitz sicher. Sie sei ein nonverbales, visuelles und kinästhetisches Medium, wenngleich es zumeist optisch und taktisch unbewusst wahrgenommen würde. Die Art der Architektur lege Körperhaltungen und -bewegungen nahe; nicht in jedem Raum könne man sich – nicht ohne ein ‚Antiprogramm‘ – beliebig verhalten.⁴⁵⁵ Vergegenwärtigt man sich das Gefühl beim Betreten des Foyers einer der Jugendstilvillen am Stresemannplatz in Striesen-Süd und jenes beim Eintritt in den sprüchebekritzelten Hausflur eines der unsanierten Plattenbauten auf der Sanddornstraße in Gorbitz-Nord, so kann man dieser Argumentation gut folgen.

Die Wohnsituation einer Familie spielt für das gelingende Aufwachsen von Kindern eine erhebliche Rolle, da die Familienwohnung und deren nähere Umgebung gerade für kleinere Kinder der wichtigste nichtinstitutionelle Sozialisationsort ist. Auch Feldtkeller wies darauf hin, dass Kinder elementarer als Erwachsene darauf angewiesen sind, Neugier und Erlebnis-hunger auszuleben, und dass es entscheidend von den sozialräumlichen Gegebenheiten abhängt, inwieweit sie dieses Bedürfnis in ihrer direkten Umgebung befriedigen können.⁴⁵⁶ Als räumliche Dimension der Grundstruktur von Lebenswelt ist die Wohnumgebung nicht nur Ausgangspunkt aller Explorationsbestrebungen der Heranwachsenden, sondern auch ihr Rückzugs- und Schutzraum. Größe, Ausstattung, Sicherheit und Qualität des umgebenden Sozialraumes spielen für die Handlungsoptionen kleinerer Kinder eine tragende Rolle. Als alltägliche Lebenswelt ist dieser Raum für die Kinder diejenige Wirklichkeitsregion, in der sie körperliche Erfahrungen machen und ihre Spuren hinterlassen können.⁴⁵⁷

Dabei seien die zahlreichen Versuche, eine ungleiche Versorgung mit Wohnraum, z. B. nach Größe, Ausstattung und Kosten, auf nationaler Ebene zu analysieren, wenig hilfreich, so Dangschat, da diese Ergebnisse die kleinräumig regionalen Unterschiede unterschätzten. Gerade in den Großstädten hätten sich seit den 1980-er Jahren die sozial-räumlichen Polarisierungsprozesse in Hinblick auf die räumliche Konzentration von Wohnstandorten der

⁴⁵⁵ Vgl. Delitz, Heike: Architektursoziologie. Bielefeld 2009, S. 75 ff.

⁴⁵⁶ Vgl. Feldtkeller, Andreas: Bauen für das Zusammenleben von Fremden. In: Riege, Marlo / Schubert, Herbert (Hrsg.): Sozialraumanalyse. Wiesbaden 2005, S. 122 f.

⁴⁵⁷ Vgl. Schütz, Alfred / Luckmann, Thomas: Strukturen der Lebenswelt. Konstanz 2008, zuerst erschienen 1975, S. 29 ff.

Armen bzw. Reichen sowie auf die freizeitbezogenen Szenen so verstärkt, so dass man von einer „geteilten Stadt“ sprechen könne.⁴⁵⁸

Über die ursprünglichen Vorteile, beispielsweise dem gesundheitlichen Nutzen durch geringere Schallimmission in verkehrsberuhigten und begrünten Straßenzügen, hinaus, spielt die Wohnlage im Zuge der immer weiter fortschreitenden sozialen Entmischung auch eine bedeutende Rolle für das eigene Image. Für die Reputation eines Stadtteils ist dabei nicht nur seine heutige Praktikabilität ausschlaggebend, sondern auch der Nimbus aus vergangenen Zeiten. Für Dresden trifft das beispielsweise auf die von Karl Schmidt im Sinne der Lebensreformbewegung in Hellerau initiierte erste deutsche Gartenstadt zu, in der ein Menschheitstraum des Industriezeitalters Wirklichkeit werden sollte.⁴⁵⁹ Die Hellerauer haben diese Besonderheit sehr wohl verinnerlicht, wie ihre selbstbewusste eigene Bewerbung um den UNESCO-Welterbe-Titel zeigt. Doch nicht nur aus der Geschichte, sondern ebenfalls durch die Darstellung in den Medien ergibt sich eine symbolische Bedeutung von Wohnquartieren. Ein negatives Image führt dabei zur Stigmatisierung und zur Verringerung des Selbstwertgefühls seiner Bewohnerschaft und kann auf diese Weise die Handlungsmöglichkeiten von Benachteiligten zusätzlich weiter einschränken, beispielsweise in Hinblick auf die Arbeitsmarktchancen.⁴⁶⁰ Das Verortetsein in urbanen sozialen Brennpunkten verweist auf den Endpunkt einer negativen Wohnkarriere, die an negative Zuschreibungen der dort lebenden Personengruppen gekoppelt ist. Als Diskreditierte verlieren die BewohnerInnen nicht nur ihre Kreditwürdigkeit gegenüber potentiell anderen Vermietern, sondern auch ihren Wert als Gastgeber für Besucher, die außerhalb des sozialen Brennpunktes leben. Insbesondere für Kinder würden so die Möglichkeiten, Gleichaltrige anderer Wohnquartiere einzuladen, stark limitiert.⁴⁶¹

Indikator 8: Die Anzahl der Wohnungen pro Haus

Der erste Versuch, ein Gebäude zu errichten, dessen Spitze „bis an den Himmel reiche“,⁴⁶² war der alttestamentlichen Erzählung nach wenig erfolgreich. Heute könnte die Höhe eines Wohnhauses und damit in der Regel die Anzahl seiner Wohnungen zumindest auf den ersten Blick ein ambivalenter Indikator für die soziale Lage eines Stadtteils sein. Eine große Anzahl

⁴⁵⁸ Vgl. Dangschat, Jens S.: Lebensstile in der Stadt. Raumbezug und konkreter Ort von Lebensstilen. In: Dangschat, Jens S. / Blasius, Jörg (Hrsg.): Lebensstile in den Städten. Opladen 1994, S. 347.

⁴⁵⁹ Vgl. Durth, Werner / Siegel, Paul: Baukultur. Spiegel gesellschaftlichen Wandels. Berlin 2010, S. 67.

⁴⁶⁰ Vgl. Gestring, Norbert / Janßen, Andrea: Sozialraumanalysen aus stadtsoziologischer Sicht. In: Riege, Marlo / Schubert, Herbert (Hrsg.): Sozialraumanalyse. Wiesbaden 2005, S. 168 f.

⁴⁶¹ Vgl. Hohm, Hans-Jürgen: Urbane soziale Brennpunkte. Weinheim / München 211, S. 49 f.

⁴⁶² Vgl. Turmbau zu Babel, 1. Buch Moses 11, 1-9.

von Wohnungen im eigenen Haus könnte für ein Kind beispielsweise eine bessere Auswahlmöglichkeit von schnell zu erreichenden SpielkameradInnen und für junge Familien eine vielfältige Vernetzungsressource bedeuten. Dazu stand in den ostdeutschen Städten noch die Idee des neuen Zusammenlebens von „sozialistischen Kleinfamilien“ im Raum, nach der im Idealfall im ersten Stock ein Rentnerpaar lebte, welches auf die spielenden Kinder aufpasste, während im dritten Stock der Maschinenbauschlosser neben dem Professor wohnte.⁴⁶³

Doch der Grundgedanke von schönen und funktionalen Hochhäusern mit höchstmöglichem Wohnkomfort für jedermann, den Le Corbusier und Gleichgesinnte Mitte des 20. Jahrhunderts entwickelten, scheint in der Praxis nicht aufzugehen. Klasmann führte das vor allem darauf zurück, dass die Mehrzahl der Architekturbüros, welche die neuen Trabantenstädte entwarfen, die Sorgfalt und Qualität der Le Corbusier'schen Planung außer Acht ließen. Wie ein stilles Abbild der vorherrschenden Großbetriebe⁴⁶⁴ entstanden meist lieblos aneinander gereihte, billige Beton-Burgen, die Anonymität und Trostlosigkeit mit sich brachten – und als dessen Begleiterscheinung auch Vandalismus und Kriminalität.⁴⁶⁵ Zwei Studien aus der Zeit des vermehrten Aufbaus von Wohnhochhäusern scheinen hier interessant. In einer empirischen Untersuchung erforschte der Soziologe und Wirtschaftswissenschaftler Herlyn in westdeutschen Quartieren hochhauspezifische Interaktions- und Kommunikationsstrukturen und ging damit auch der Frage nach, inwieweit die baulichen Besonderheiten eines Hochhauses in einer von den üblichen Hausformen abweichenden Weise dazu angetan sind, die Entwicklungsmöglichkeiten von kleinen Kindern nachteilig zu beeinflussen. Von den Befragten stimmten dem Item „Hochhäuser sind gut geeignet für Kinder – die haben hier mehr Spielkameraden“ lediglich knapp 6 Prozent zu. Nur etwas mehr als die Hälfte aller befragten Familien, welche selbst mit Kindern im vorschulischen Alter im Hochhaus wohnten, würden danach anderen Familien mit Kindern unter dem 7. Lebensjahr empfehlen, in ein Hochhaus zu ziehen. Von den Haushalten ohne Kinder konnten sich das sogar nur 43 Prozent der Befragten vorstellen.⁴⁶⁶

Die Untersuchungen zur Anonymität in einem 25-geschossigen Kölner Wohnhaus zeigten, dass auch eine hohe Kinderdichte – hier mit durchschnittlich 3 Kindern pro Wohnung – die Anonymität nicht aushebeln oder wesentlich abbauen konnte, obwohl sich die

⁴⁶³ Vgl. Liebscher, Robert: Wohnen für alle. Berlin 2009, S. 97 f.

⁴⁶⁴ Vgl. Keller, Carsten: Leben im Plattenbau. Frankfurt / New York 2005, S. 41

⁴⁶⁵ Vgl. Klasmann, Jaan Karl: Das [Wohn-] Hochhaus. Wien 2004, 101 ff.

⁴⁶⁶ Vgl. Herlyn, Ulfert: Wohnen im Hochhaus. Stuttgart / Bern 1970, S. 126 ff.

BewohnerInnen nach eigenen Angaben selbst mehr Kontakte gewünscht hätten und sie ihrer Nachbarschaft auch grundsätzliches Vertrauen entgegenbrachten. Als eine Ursache für das geringe Maß an tatsächlich gelebter Nachbarschaftlichkeit wurde hier der hochhaus-spezifische Wegfall von nachbarschaftstypischen Interaktionsflächen nach der Ersetzung des Treppenhauses durch einen Fahrstuhl und des Müllplatzes durch einen Müllschlucker benannt.⁴⁶⁷ Auch Günther, die 2009 eine qualitative Erhebung über Nachbarschaftsbeziehungen in drei Dresdner Plattenbauvierteln vornahm, kam zu ähnlichen Ergebnissen. Während ältere Frauen eher Hilfe bei alltagspraktischen Themenkreisen benötigten und leisteten, wünschten sich Mütter stärker eine Hilfe bei der Kinderbetreuung und stellten diese auch selbst bereit. Heikel dabei sei, dass die Intensität nachbarschaftlicher Kontrolle vom sozioökonomischen Status der Bewohner abhängt. Haushalte, denen aus pekuniären Gründen keine anderen Ressourcen als die kostenfreie Nachbarschaftshilfe zur Verfügung stehen, müssen gegenwärtig sein, dass sie sich durch das Eingestehen ihrer Notsituation und durch den zwangsläufig gewährten Einblick in ihre persönliche Sphäre einem stärkeren Risiko sozialer Kontrolle und dem befürchteten Nachbarschaftsklatsch aussetzen. Aus diesem Grund griffen solche Haushalte möglicherweise bewusst auch dann nicht auf Nachbarschaftshilfe zurück, wenn diese objektiv dringend gebraucht würde.⁴⁶⁸

Ein weiteres Risiko für das gelingende Aufwachsen von Kindern in Hochhäusern ist die vor allem von den höher gelegenen Wohnungen aus erschwerte Nachraumerschließung. Gerade jüngeren Kindern wird das selbstständige Spiel eher nur in der unmittelbaren Wohnumgebung erlaubt – also dort, wo ein Sicht- oder Rufkontakt zu den Erwachsenen gegeben ist. Wie weit sich Kinder in ihre Wohnumgebung hinein entfernen und diese autonom als Bewegungsraum nutzen dürfen, hängt damit stark von der Überschaubarkeit der Wohnareale ab.⁴⁶⁹ Peek kristallisierte als Faktoren für die Häufigkeit des erlaubten selbständigen Außenspiels von Kindern vor allem die Erdbodennähe der elterlichen Wohnung, die Spielverlockung der vorhandenen Außenfläche, die Kommunikationsmöglichkeiten für das Kind, das Gefahrenpotential des umgebenden Straßenraums sowie die aktuelle Wetterlage heraus. Schon ab dem dritten Wohngeschoss sei für die Beaufsichtigenden nicht mehr zu differenzieren, welches Kind gerufen habe und ob es sich dabei um einen Schrei im Rollenspiel oder um einen Notruf handele. Entsprechend gering sei bei höher gelegenen Wohnungen die Bereitschaft von

⁴⁶⁷ Vgl. Müller, Hans-Werner: Städtebau und Kriminalität. Weinheim / Basel 1981, S. 103 ff.

⁴⁶⁸ Vgl. Günther, Julia: Nachbarschaftsbeziehungen im Plattenbau, S. 237 ff.

⁴⁶⁹ Vgl. Baur, Jürgen: Motorische Entwicklung in sozialökonomischen Kontexten. In: Baur, Jürgen / Bös, Klaus / Singer, Roland: Motorische Entwicklung. Schorndorf 1994, S. 76.

Eltern, ihren Kindern ein freies Spielen außerhalb der elterlichen Wohnung zuzugestehen. Darauf ging auch Behrens in Bezug auf die Situation im Wohnhochhaus ein. Durch das Fehlen gesicherter Rückzugswege zwischen den Innenspielorten der elterlichen Wohnung und der Außenspielanlage könne der kindliche Explorationsdrang dort erst viel später ausgelebt werden als bei Gleichaltrigen, denen ein schneller und berechenbarer Rückzugsweg aus dem heimischen Garten in ein überschaubar großes Haus offen steht.⁴⁷⁰

Indem in den Planungsunterlagen für neue Quartiere nicht nur die in den Anlagen zulässigen und ausgeschlossenen Nutzungen festgelegt werden, sondern gleichfalls die Art der Freiflächen und die maximal zulässigen baulichen Höhen,⁴⁷¹ werden darin letztlich auch von vornherein die Voraussetzungen für einen wesentlichen Aspekt kindlicher Aufwuchsbedingungen fixiert. Bezeichnenderweise sei die kindliche Zeichnung vom Sujet „Haus“ auch bei hochhaussozialisierten Kindern klar von den Elementen einer Würfelform mit Spitzdach und davor angeordneten Blumen geprägt. Gleichwohl sie real doch durch gänzlich andersartige Erfahrungen geprägt würden, scheint dies unbeeindruckt ihr Bild von einem ‚richtigen‘ Haus zu sein.⁴⁷²

Indikator 9: Lärmlast der Wohnumgebung

Lärm kann, in Abhängigkeit von Dauer und Intensität seiner Einwirkung, zu einer Vielzahl von gesundheitlichen Problemen führen: von der Beeinträchtigung des Hörvermögens über die negative Beeinflussung des vegetativen Nervensystems durch Bluthochdruck, Herz-Kreislauf-Beschwerden bis hin zu Störungen der Verdauungsorgane. Auch eine Risikoerhöhung für ischämische Herzerkrankungen, wie Herzinfarkt oder Herzrhythmusstörungen, wurde bereits nachgewiesen.⁴⁷³ Nicht selten werden zwar Kinder selbst als erhebliche Lärmquelle wahrgenommen, dies scheint jedoch auch im allgemeinen Verständnis eher als ein Nachbarschaftsproblem und nicht als ein Stadtteilproblem aufgefasst zu werden. Nicht zuletzt hat das Bundes-Immissionsschutzgesetz klargestellt, dass die von Lebensäußerungen der Kinder ausgehende Geräuscheinwirkung – selbst bei gleichem Schallpegel – weder in ihrer Form als Nachbarschaftslärm noch als die von Kinderspiel- oder Ballspielplätzen auf

⁴⁷⁰ Vgl. Behrens, Heiko: Kinder im Hochhaus. Berlin 1986, S. 150 ff.

⁴⁷¹ Vgl. Feldtkeller, Andreas: Bauen für das Zusammenleben von Fremden. In: Riege, Marlo/ Schubert, Herbert (Hrsg.): Sozialraumanalyse. Wiesbaden 2005, S. 116.

⁴⁷² Vgl. Behrens, Heiko: Kinder im Hochhaus. Berlin 1986, S. 150 ff.

⁴⁷³ Vgl. Schmedding, David: Erfassung und Bewertung von Straßenverkehrslärm auf der Basis von geographischen Informationssystemen. Baden-Baden 2006, S. 64.

eine Stufe mit verkehrs- oder industrieverursachter Lärmbelastigung zu stellen ist.⁴⁷⁴ Trotzdem Kinder also selbst eine natürliche Geräuschursache sind, ist den meisten Familien ein gesundes, möglichst wenig lärmbelastetes Wohnumfeld für das Aufwachsen ihrer Kinder wichtig. Für 34 Prozent aller Paare mit Kindern unter dem 18. Lebensjahr und für 40 Prozent aller Alleinerziehenden ist dies bei vorliegendem Umzugswunsch der Grund für den geplanten Wohnortswechsel.⁴⁷⁵

Allen infrastrukturseitigen Maßnahmen gegen den Straßenlärm, der in Großstädten einen wesentlichen Teil der Lärmbelastigung ausmacht, ist gemeinsam, dass sie außerordentlich aufwendig sind. Eine Verlegung des Verkehrs in den Untergrund, die Errichtung von Schallschutzwänden oder die Sanierung von Straßen unter Verwendung von lärmarmem Straßenbelag erhöhen die Investitionsausgaben für einen Stadtteil deutlich.⁴⁷⁶ In Abhängigkeit vom Schallpegel durch Straßenlärm lässt sich jedoch klar eine Immobilienwertminderung nachweisen.⁴⁷⁷ Das hat den Effekt, dass laute Wohnviertel aufgrund der geringeren Miethöhe häufig von auch sonst benachteiligten Familien bewohnt werden, trotz des damit verbundenen Gesundheitsrisikos für deren Kinder.

Indikator 10: Andere Beeinträchtigungen in der Wohnumgebung

Die durch dort Wohnende empfundenen Beeinträchtigungen können in einem Stadtviertel sicherlich eine große Vielfalt aufweisen. Für die hier vorgelegte kindzentrierte Sozialraum-analyse betrachtet wurden für Kinder gesundheitsrelevante Faktoren wie eine Beeinträchtigung der Wohnumgebung durch Luftverschmutzung, die wahrgenommene Unsauberkeit von Straßen und Fußwegen, ungepflegte Grünanlagen sowie eine Verschmutzung durch Hundekot.

Zwischen Krankheiten im Kindesalter und einer Konzentration von verkehrsbedingten Luftschadstoffen wie Stickstoffdioxid, Kohlenmonoxid, Schwefeldioxid, Dieselruß, Blei und Benzol konnten eindeutige Korrelationen nachgewiesen werden. Insbesondere handelt es sich dabei um allergische Erkrankungen. Asthma, Ekzeme, Pseudokrapp, obstruktive Bronchitis

⁴⁷⁴ Vgl. § 22 Abs. 1a; § 47a Gesetz zum Schutz vor schädlichen Umwelteinwirkungen durch Luftverunreinigungen, Geräusche, Erschütterungen und ähnliche Vorgänge (BImSchG) v. 5.3.1974, zuletzt geändert am 27.6.2012. BGBl. I, S. 1421.

⁴⁷⁵ Vgl. Landeshauptstadt Dresden. Kommunale Statistikstelle: Kommunale Bürgerumfrage 2010. Tabellenteil. Dresden 2011. 357 Seiten S. 36.

⁴⁷⁶ Vgl. Schmedding, David: Erfassung und Bewertung von Straßenverkehrslärm auf der Basis von geographischen Informationssystemen. Baden-Baden 2006, S. 5.

⁴⁷⁷ Vgl. ebd. S. 62.

und Reizhusten beispielsweise treten hier verstärkt auf.⁴⁷⁸ Neben einer Beeinträchtigung des kindlichen Wohlbefindens ziehen solche, meist chronische Störungen, häufig auch Ausfälle in Bildungseinrichtungen wie Kindergarten und Schule mit sich, was wiederum den Lernerfolg unsicherer macht. Chronische Krankheiten haben darüber hinaus auch auf das Selbst- und das Fremdbild in der Peergroup einen fatalen Einfluss. Mielck wies mit Bezug auf eigene Studien darauf hin, dass Kinder aus der unteren sozialen Schicht häufiger als andere an Hauptverkehrsstraßen wohnen, welche eine erhöhte Konzentration an Außenluft-Schadstoffen aufweisen. Sie brachte dies ebenfalls in einen Zusammenhang mit der von ihr gefundenen Korrelation zwischen dem Auftreten und der Schwere von kindlichem Asthma und der sozialen Schicht der Eltern.⁴⁷⁹

Aufgrund ihrer Sicherheitsrelevanz für Kinder wurden auch die statistischen Werte für „Unfallrisiken im Verkehr“ sowie „verwaahlte Grundstücke“ aufgenommen, da solche zwar eine für Kinder durchaus reizvolle, aber oft sehr gefährliche Spielmöglichkeit darstellen. Untersuchungen über die Häufigkeit von Kinderunfällen zeigten, dass Kinder aus unteren sozialen Schichten öfter in Verkehrsunfälle verwickelt sind als Kinder aus höheren sozialen Schichten. Dies wird gleichfalls auf das soziale und ökologische Wohnumfeld zurückgeführt: Familien aus unteren sozialen Schichten wohnen häufiger in dicht besiedelten Wohngebieten mit engen Wohnungen, hohem Verkehrsaufkommen und wenigen Spielplätzen. In einem im Jahr 1998 durchgeführten Malwettbewerb des Vereins „Hilfe für das verkehrsgeschädigte Kind“, an welchem sich mehr als 10.000 Kinder beteiligten, benannten diese neben den verkehrsbedingten Risiken auch einige nicht direkt verkehrsbezogene Gefahren im öffentlichen Raum, so zum Beispiel aggressive Hunde, Schläger und alkoholisierte Jugendliche und Erwachsene.⁴⁸⁰

Eine fehlende Barrierefreiheit im Stadtteil tangiert nicht nur gehbehinderte MitbürgerInnen, sondern ebenso all jene, welche mit Babywagen oder mit Kindern, die ihrerseits Laufräder, Roller oder Puppenwagen mit sich führen, unterwegs sind. Wichtig für eine Wohnlagenbeurteilung sind zudem noch solche, für die Qualität der Alltagsgestaltung junger Familien und damit für das Aufwachsen von Kindern bedeutsamen Faktoren wie niederschwellige

⁴⁷⁸ Vgl. Limbourg, Maria / Flade, Antje / Schönharting, Jörg: Mobilität im Kindes- und Jugendalter. Opladen 2000, S. 75 ff.

⁴⁷⁹ Vgl. Mielck, Andreas: Armut und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen. In: Klocke, Andreas / Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Kinder und Jugendliche in Armut. Wiesbaden 2001, S. 240 ff.

⁴⁸⁰ Vgl. Limbourg, Maria / Flade, Antje / Schönharting, Jörg: Mobilität im Kindes- und Jugendalter. Opladen 2000, S. 61.

Kontaktmöglichkeiten, ein angenehmes soziales Umfeld sowie ausreichende Einkaufs- und Freizeitmöglichkeiten.

Indikator 11: Sicherheitsgefühl im Stadtteil

Wenngleich sich die Frage nach einem Gefühl der Sicherheit im eigenen Stadtteil auf vielerlei befürchtete oder erlebte Faktoren beziehen kann, spielt sie für Familien mit Kindern eine besondere Rolle und schlägt sich im Freiraum, der Kindern für nichtbeobachtetes Spiel und damit für eigenständige Explorationen gewährt wird, deutlich nieder. Das spiegelt auch die Tatsache wider, dass der Umzugswunsch von Dresdnern in eine Gegend mit „mehr Ordnung und Sicherheit im Wohngebiet“ von allen Bevölkerungsgruppen am stärksten durch Familien mit Kindern angegeben wurde.⁴⁸¹

Im Sinne des Polizeirechtes wird Schubert nicht unrecht haben, wenn er meinte, dass das Verhältnis von subjektiver Unsicherheit zur realen Bedrohung diametral auseinanderlaufe, da Konfliktgegenstand in den Sozialräumen insbesondere ein als beunruhigend empfundenen Territorialverhalten wie Defäkation, lautstarke Kommunikation von Personen über große Entfernungen, öffentliche Trunkenheit sowie unvollständige Bekleidung und provozierende Haltungen seien. Doch dies verletze zwar Konventionen der traditionellen bürgerlichen Gesellschaft, biete den Ordnungskräften im öffentlichen Raum jedoch bestenfalls nur unscharfe Interventionsmöglichkeiten und lasse sich als Problematik über die Formulierung von Polizeiverordnungen nicht lösen.⁴⁸² Die am stärksten Verunsicherten sind nach Robert dabei nicht unbedingt die am meisten oder unmittelbar Bedrohten, sondern verstärkt diejenigen, die sich neuen ökonomischen und sozialen Situationen kaum mit Aussicht auf Erfolg stellen können. Die Finanzdecke der sozialen Sicherungssysteme, auch für die allgemeinen öffentlichen Dienste, würde in der Regel gerade dann gekürzt, wenn das soziale Netz, zu dem dies alles gehört, besonders dringlich in Anspruch genommen werden möchte.⁴⁸³

Gänzlich scheint das Bewohnergefühl allerdings nicht zu trügen, denn während Burgheim und Sterbling in ihrem Vorwort zu einer Untersuchung über die subjektive Sicherheit und Lebensqualität in der Stadt Görlitz noch betonten, dass zwischen der subjektiven Sicherheitswahrnehmung und der tatsächlichen Kriminalitätsbelastung keineswegs immer ein

⁴⁸¹ Vgl. Kommunale Bürgerumfrage 2010, S. 37.

⁴⁸² Vgl. Schubert, Herbert: Städtischer Raum und Verhalten. Opladen 2000, S. 84 f.

⁴⁸³ Vgl. Robert, Philippe: Bürger, Kriminalität und Staat. Wiesbaden 2005, S. 75.

unmittelbarer Zusammenhang bestehe, weil sich die Bürgerschaft auch durch aus kriminologischer Sicht harmlose Dinge verunsichert fühlt, so fällt im konkreten Untersuchungsfall die Nennung der aus subjektiver Sicht gefährlichen Orte mit den tatsächlich kriminalstatistisch belasteten sehr wohl zusammen.⁴⁸⁴ Jedenfalls greift aus soziologischer Sicht zu kurz, was Zauke, Gründungsmitglied des Vereins Feministische Organisation von Planerinnen und Architektinnen, an Maßnahmen zur Verbesserung der Sicherheit im öffentlichen Raum vorschlägt: eine grundsätzliche Ausrichtung aller Wohnzimmer in Richtung Straße zur besseren Beobachtung von potentiellen Tätern, ein architektonischer Verzicht auf Mauervorsprünge, Pfeiler und von Balkons im ersten Geschoss, das Anpflanzen von nur niedrigwachsenden Büschen sowie die nächtliche Sperrung von Einkaufsstraßen, in denen sich keine Wohnungen befinden.⁴⁸⁵ Es darf bezweifelt werden, dass sich das elterliche Sicherheitsgefühl durch solche Vorkehrungen in einem Maße verbessern ließe, das die Einschränkungen für das kindliche Spiel durch die entstandene ‚Durchsichtigkeit‘ der Straßenzüge aufwiegt.

Indikator 12: Vorhandene Spielplatzdichte

Eine tatsächliche Nutzbarkeit von Spielplätzen in ihrem Alltag hängt vor allem für jüngere Kinder mit der Nähe zur Familienwohnung zusammen.⁴⁸⁶ Aus diesem Grund ist die Spielplatzdichte aus kindzentrierter Sicht sehr wohl ein Kriterium für die Sozialraumqualität eines Stadtteils, dessen Grenzen meist durch Verkehrs- oder Wasseradern gebildet werden, die für Kinder ohne Unterstützung unüberwindlich sind. Ein erstes Kinderspielplatzgesetz datiert schon von 1979. Um Kindern die Möglichkeit zu geben, ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten zu entwickeln, und um ihr soziales Verhalten zu fördern, waren danach öffentliche Spielplätze anzulegen und zu unterhalten sowie die bestehenden Spielplätze weiterzuentwickeln. Der Bedarf an öffentlicher Spielplatzfläche wird aktuell mit einem Richtwert von einem Quadratmeter nutzbarer Fläche je Einwohner definiert. Diese Plätze sollen dabei über vielseitige, möglichst ganzjährig nutzbare Spielangebote verfügen, die den verschiedenen Altersgruppen gerecht werden und auch die Bedürfnisse behinderter

⁴⁸⁴ Vgl. Burgheim, Joachim / Sterbling, Anton: Subjektive Sicherheit und Lebensqualität in Görlitz. Rothenburg / OL 2000, S. 93 ff.

⁴⁸⁵ Vgl. Siemonsen, Kerstin / Zauke, Gabriele: Sicherheit im öffentlichen Raum. Zürich / Dortmund 1991, S. 19 ff.

⁴⁸⁶ Vgl. Baur, Jürgen: Motorische Entwicklung in sozialökonomischen Kontexten. In: Baur, Jürgen / Bös, Klaus / Singer, Roland: Motorische Entwicklung. Schorndorf 1994, S. 76.

Kinder berücksichtigen. Bei ausreichender Größe sollen sie in verschiedene Spielbereiche gegliedert sein.⁴⁸⁷

Zweifelsfrei sagt die Anzahl der Spielplätze in einem Stadtteil noch nicht zwingend etwas über deren Qualität aus. Grothe-Jung, selbst Sozialplaner einer Großstadt, bemängelte, dass sich die Rolle der Planer zu oft im Expertenwissen über Vorschriften zur Risikominimierung oder in planerischem Wollen zur Umsetzung einer eigenen künstlerischen Handschrift erschöpfe, statt Mut zur Kinderbeteiligung zu beweisen. Wenn vor allem Wert auf exotische statt auf ‚spielfeste‘ Pflanzen gelegt und bei der Auswahl der Spielgeräte auf den neuesten Katalog statt auf eine langlebige und vielfältige Bepflanzbarkeit gesetzt wird, verbessere auch der Einsatz hoher Investitionssummen den Spielwert des Areals nicht.⁴⁸⁸ Zudem sei gerade der ‚Aua-Effekt‘ für spielende Kinder eine wichtige Lernhilfe bei der Entwicklung des im Leben erforderlichen Selbstschutzverhaltens – und dessen Quellen lösten auch keinen technischen Regelungsbedarf im Sinne der DIN EN 1176 aus.⁴⁸⁹

Darauf, dass Räume zudem Gestaltbarkeit bieten müssen, damit Kinder nicht nur draußen spielen dürfen, sondern auch wollen, verwies Blinkert, der in seinen Untersuchungen bei guter Aktionsraumqualität eine dreimal so lange Aufenthaltsdauer von Kindern im Freien feststellte: durchschnittlich täglich 90 Minuten gegenüber nur 20 Minuten bei schlechten Bedingungen.⁴⁹⁰ Ein guter Aktionsraum für Kinder definiere sich dabei weit über die bloße Bewegungsanregung hinaus. Er beinhalte auch emotionale Aspekte wie Rückzugsmöglichkeiten, Anregungen zum eigenen Tun und Kontaktflächen für das Zusammensein mit Freunden.⁴⁹¹

Als Gründe dafür, Kinder nicht allein auf den Spielplatz zu lassen, gaben Eltern neben einem zu gefährlichen Straßenverkehr am häufigsten die mögliche Gefährdung ihres Nachwuchses durch Aggressionen auf dem Spielplatz, durch Belästigungen und aufgrund des Aufenthaltes von angsteinflößenden Personen wie Wohnungslosen oder Drogensüchtigen auf dem Areal an.⁴⁹² Hier könnten sozial belastete Stadtviertel trotz einer größeren Spielplatzdichte

⁴⁸⁷ Vgl. Gesetz über öffentliche Kinderspielplätze (KiSpG) i. d. F. vom 20.6.1995 GVBl. S. 388, zuletzt geändert 17.12.2003 GVBl. S. 617.

⁴⁸⁸ Vgl. Grothe-Jung, Dietrich: Sozialplanung im Sanierungsgebiet. In: Harms, Gerd / Mannkopf, Lutz (Hrsg.): Spiel- und Lebensraum Großstadt. Berlin 1989, S. 33ff.

⁴⁸⁹ Vgl. Agde, Georg / Beltzig, Günter / Richter, Julian u. a.: Spielgeräte. Berlin / Wien / Zürich 2007, S. 11.

⁴⁹⁰ Vgl. Blinkert, Baldo: Aktionsräume von Kindern in der Stadt. Herbolzheim 2005, S. 128.

⁴⁹¹ Vgl. Österreicher, Herbert / Prokop, Edeltraud: Kinder wollen draußen sein. Seelze 2006, S. 9.

⁴⁹² Vgl. Blinkert, Baldo: Aktionsräume von Kindern in der Stadt. Herbolzheim 2005, S. 53 f.

möglicherweise insgesamt doch nicht die besseren Bedingungen für öffentliches Kinderspiel auf den dafür eingerichteten Flächen bieten.

3.2.2.5 Verfügbarkeit über soziales Kapital: Indikatoren mit wohnraumbezogenen Dimensionen

Indikator 13: Monatliche Grundmiete

In Deutschland sind die Bruttokaltmieten im Laufe der Zeit nicht nur absolut gestiegen – seit 1960 haben sie sich verzehnfacht – sondern auch in Relation zum Einkommen.⁴⁹³ Das trifft sicherlich alle sozialen Schichten, in besonderem Maße jedoch diejenigen, welche von der positiven Einkommensentwicklung abgekoppelt sind. Infolgedessen, dass weniger finanzstarke Familien angekündigte Mietpreiserhöhungen nicht mehr aufbringen können und finanziell besser Ausgestattete in die freiwerdenden Wohnungen begehrter Stadtviertel nachziehen, beschleunigt sich die soziale Entmischung der Städte immer weiter. Dieser von Weber analysierte Mechanismus der „sozialen Schließung“ über die Höhe der verlangten Miete – und daran gekoppelt über die Selektion der Mietinteressenten aufgrund der von den Wohnungsanbietern nachzuweisenden regelmäßigen Einkünfte – funktioniert auch in Dresden erfolgreich.⁴⁹⁴

Die Höhe der Wohnraummieten zusätzlich zur Wohnlage mit in eine Sozialraumanalyse aufzunehmen, macht deshalb Sinn, weil die tatsächlichen Miethöhen in den einzelnen Stadtteilen nicht unbedingt die Einteilung der Dresdner Wohnlagenklassen widerspiegeln. So ist beispielsweise in den Stadtteilen Innere Altstadt und Pirnaische Vorstadt das Phänomen zu beobachten, dass sich beide in Hinblick auf die Wohnlagenkarte des Mietspiegels im Terzil mit den besten, in Hinblick auf die monatliche Kaltmiete jedoch nur in der mit den schlechtesten Bedingungen verorten. Hier spielt eine Rolle, dass auch Zentrumsnähe als wohnlagenverbesserndes Merkmal gilt, wovon die genannten Stadtviertel profitieren. Die im Februar 1945 fast komplett zerstörte Innenstadt erfuhr nach Kriegsende einen möglichst schnellen Wiederaufbau mit praktikablen, wenig repräsentativen Wohnbauten, die unter konkreten politischen Anweisungen errichtet wurden und trotz heutiger Sanierung kaum Wohnluxus bieten. Das Zentrum der sozialistischen Stadt, dessen Plätze für die politischen Aufmärsche und Volksfeiern konzipiert waren, sollte aus Sicht ihrer Erbauer vor allem als

⁴⁹³ Vgl. Schruth, Peter / Schlabs, Susanne / Müller, Klaus u. a.: Schuldnerberatung in der Sozialen Arbeit. Weinheim / München 2011, S. 148.

⁴⁹⁴ Vgl. Weber, Max: Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen 1980, S. 201.

politischer Mittelpunkt städtischen Lebens fungieren. Das Maß solle der zu Fuß gehende politische Demonstrant und seine Marschgeschwindigkeit sein, wie der Minister für Aufbau der DDR 1950 in seinen Erläuterungen zu den von der Regierung beschlossenen Grundsätzen postulierte.⁴⁹⁵ Für junge Singles kann das Wohnen an solchen Plätzen mit ihren vielfältigen Angeboten an gastronomischen Einrichtungen und Shoppingmalls interessant sein, für das frühkindliche Aufwachsen dürften diese Wohngegenden dagegen wenig vorteilhaft sein.

Indikator 14: Anteil von Kindern mit eigenem Kinderzimmer

Kein eigenes Schlafzimmer für ein Kind ab dem 10. Lebensjahr zu haben, zählte der Sozial- und Wirtschaftsforscher Andreß zu den vier wichtigsten Items für die Beurteilung von Deprivation bei Kindern und Jugendlichen.⁴⁹⁶ Der Standard hat sich hier in den letzten Jahrzehnten erheblich zugunsten der Kinder verändert. 1983 empfahl ein in der DDR erschienener Wohn-Ratgeber noch einen raumhohen Paravent zur Abgrenzung zwischen Kinderbett und dem abendlichen Arbeitsplatz der Eltern, damit das Kind abends gut schlafen könne.⁴⁹⁷ In Westdeutschland war der Tenor entsprechender Literatur ganz ähnlich: Ließen die Wohnverhältnisse noch kein eigenes Kinderzimmer zu, so sei wenigstens ein Zimmeranteil von etwa 12 m² als Platz für das Kind zu reservieren.⁴⁹⁸ Dergleichen dürfte heute eher die Ausnahme sein.

Auch wenn die Ersteinrichtung heute üblicherweise den elterlichen Plänen entstammt und auch wenn die Frage nach der Ordnung im Kinderzimmer in aller Regel nicht dem Selbstlauf überlassen wird, so bietet ein eigenes Zimmer Kindern einen starken Schutzraum, bessere Chancen auf selbstbestimmte Raumgestaltung und auf den spielerischen Umgang mit eigenen Ordnungsprinzipien. Die Möglichkeit, seine Spielfreunde zu empfangen, ohne die Familie zu stören, ist besser gegeben. Und gerade für die Altersphase um das 4. und 5. Lebensjahr, in der Geschwister häufig vehement um ihre Rangordnung kämpfen, hat die Ressource eines eigenen Rückzugsraumes für die Bewältigung dieser entwicklungsbedingten Geschwisterrivalitäten eine hohe Relevanz.⁴⁹⁹

⁴⁹⁵ Vgl. Bolz, Lothar: Die sechzehn Grundsätze des Städtebaus. In: Bolz, Lothar: Von deutschem Bauen. Berlin 1951, S. 42 f.

⁴⁹⁶ Vgl. Andreß, Hans-Jürgen / Lipsmeier, Gero: Kosten von Kindern. In: Klocke, Andreas / Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Kinder und Jugendliche in Armut. Wiesbaden 2001, S. 54.

⁴⁹⁷ Vgl. Liermann, Ria: Wohnideen. Berlin 1983, S. 6 ff.

⁴⁹⁸ Vgl. Diekmeyer, Ulrich: Das Elternbuch 3. Stuttgart 1974, S. 33.

⁴⁹⁹ Vgl. McDermott, John: Kain und Abel im Kinderzimmer. München 1991, S. 22 ff.

Indikator 15: Durchschnittliche Wohnfläche pro Person

Über das Vorhandensein eines eigenen Kinderzimmers hinaus ist der insgesamt verfügbare Platz in einer Familienwohnung für die häuslichen Möglichkeiten eines Kindes mitbestimmend und wurde deshalb ebenfalls als Indikator gewählt. Die Gesamtfläche der Familienwohnung korreliert in aller Regel für Kinder auch mit der Größe der bespielbaren Fläche in dieser Wohnung. Trotz der sicher sehr unterschiedlichen Normvorstellungen von Eltern in Hinblick auf eine Grundordnung in der Wohnung ist davon auszugehen, dass bei einer größeren Wohnfläche die Toleranz der Erwachsenen gegenüber der Ausbreitung von Spielsachen außerhalb des Kinderzimmers, gegenüber kindlichen Installationen auf den Fußböden oder gegenüber verhangenen und zur Höhle erklärten Möbelstücken im Durchschnitt größer ist als bei beengten Wohnverhältnissen.

Auf mancherlei könnten Kinder verzichten, auf Montessori- oder Waldorfpädagogik, auf religiöse Erziehung oder eine spezielle Förderung durch Orffmusik – auf ausreichende Sinnes- und Bewegungserfahrung jedoch nicht. Fehlten diese, so würden sie krank an Körper, Geist und Seele, schrieb Schaffner.⁵⁰⁰ Durch eine Befragung von Erfurter und Kölner Kindern innerhalb des Projektes „Duale Armutsforschung und Kindheit“ wurde deutlich, dass die Wohnungsgröße – aber auch der Zustand der Wohnung – neben der Existenz eines Kinderzimmers für die Zufriedenheit der Kinder mit ihrer Wohnsituation tatsächlich relevant ist.⁵⁰¹

Indikator 16: Selbstgenutztes Wohneigentum

Gleichwohl die Vorschriften des umgangssprachlich „Stadtordnung“ genannten Regelwerkes vom Betrieb der Rasenmäher bis hin zur Anzeigepflicht beim Halten von Riesenschlangen die Wohneigentümer ebenso einschränkt wie die BewohnerInnen von Mietwohnungen,⁵⁰² so sind die Handlungsrestriktionen im Wohneigentum insgesamt doch bei Weitem kleiner als die für Mieter. Diese größeren Freiheiten beziehen sich auch auf die Lebenswelt der Kinder, beispielsweise durch eine unbeschwertere Nutzung der Grünflächen am Haus oder im akzeptierten Geräuschpegel beim Spiel. Ein kinderfreundliches Wohnumfeld spielte bei der Befragung von im Eigenheim lebenden Familien mit 54 Prozent der Nennung als Vorteil eine überragende Rolle. Etwas Abstand nach allen Seiten, ein eigener Hauseingang und die

⁵⁰⁰ Vgl. Schaffner, Karin: Der Bewegungskindergarten. Schorndorf 2004, S. 45.

⁵⁰¹ Vgl. Butterwegge, Christoph / Klundt, Michael / Belke-Zeng, Matthias: Kinderarmut in Ost- und Westdeutschland. Wiesbaden 2008, S. 234 ff.

⁵⁰² Vgl. Polizeiverordnung der Landeshauptstadt Dresden zur Aufrechterhaltung der öffentlichen Sicherheit und Ordnung in Dresden vom 28. Oktober 2004, zuletzt geändert am 22.05.09, Dresdner Amtsblatt Nr. 05/06 vom 02.02.06, S. 15.

Zwanglosigkeit für Kinder, auch etwas lauter zu spielen, zählten für diese jungen Familien zu den wesentlichsten Entscheidungsmotiven für ihr Eigenheim.⁵⁰³

Für Krings-Heckemeier stand gleichfalls vor allem die Familienfreundlichkeit der Wohnform „Wohneigentum in kleinen Häusern mit ein bis zwei Wohnungen“ im Vordergrund der Betrachtung, als sie ein Umdenken der Kommunalpolitik im urbanen Wohnungsbau forderte. Familien, denen es aufgrund ihrer finanziellen Ressourcen möglich ist, würden sonst gegen ihre eigentlichen Präferenzen die Stadt verlassen, um ihren Kindern im ländlichen Raum in überschaubaren Wohnobjekten mit hohem Grünanteil, kinderfreundlichere Aufwuchsbedingungen zu ermöglichen.⁵⁰⁴ Durch eine Eingemeindung der Ortschaften Schönfeld-Weißig, Cossebaude / Mobschatz / Oberwartha sowie Gompitz / Altfranken in den Jahren 1997 bis 1999 hat die Stadt Dresden dieses Problem zumindest vertagt, indem sie fast 7.300 ha Fläche hinzugewonnen und dort zahlreiche Baugrundstücke neu ausgewiesen hat. Die damit verbundene Gentrifizierung der vormals dörflich geprägten Gebiete verläuft jedoch auch im nun erweiterten Dresden nicht konfliktlos, da Marktprozesse stets einseitig zugunsten der Kapitaleigner gefördert werden. Dangschat verwandte hier den Begriff des „eingestürzten Erinnerungsraumes der passiven, resignierten Alteingesessenen“.⁵⁰⁵

Gleichwohl greift die durch Weber noch vorgenommene Zuweisung eines Hausbesitzenden innerhalb der Dichotomie „Besitzender / Besitzloser“ als grundsätzlich bessergestellt heute zu kurz.⁵⁰⁶ Eigenheimbesitzer zählen aus Sicht der Schuldnerberater explizit zur Schulden-Risikogruppe.⁵⁰⁷ Merton merkte dazu an, dass das in unserer Kultur fest verankerte Gefühl großer Wertschätzung für das Eigenheim durch die Äußerungen von Grundstückmaklern, Hypothekengebern und Einrichtungshäusern absichtsvoll noch verstärkt wird. Schon das mit dem Wort „Eigenheim“ in Verbindung gebrachte Gefühl vieler Leute aus den unteren und mittleren Einkommenschichten lenke aber von den wirtschaftlichen Risiken ab, die mit dem

⁵⁰³ Vgl. Weeber, Hannes / Weeber, Rotraut / Fritz, Antje u. a.: Besser wohnen in der Stadt. Stuttgart 2005, S. 13.

⁵⁰⁴ Vgl. Krings-Heckemeier, Marie-Therese: Die eigentumsfreundliche Stadt. In: Wüstenrot-Stiftung (Hrsg.): Wohnen im Eigentum in der Stadt. Stuttgart / Zürich 2004, S. 10 f.

⁵⁰⁵ Vgl. Dangschat, Jens S.: Lebensstile in der Stadt. Raumbezug und konkreter Ort von Lebensstilen. In: Dangschat, J. S. / Blasius, J. (Hrsg.): Lebensstile in den Städten. Opladen 1994, S. 354.

⁵⁰⁶ Vgl. Weber, Max: Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen 1980, zuerst erschienen 1921, S. 531 f.

⁵⁰⁷ Vgl. Schruth, Peter / Schlabs, Susanne / Müller, Klaus u. a.: Schuldnerberatung in der Sozialen Arbeit. Weinheim / München 2011, S. 5.

Erwerb von Haus- oder Wohnungseigentum verbunden sind.⁵⁰⁸ Ein Häuschen mit Garten war schließlich selbst der Wunschtraum der Spessartschen Räuber.⁵⁰⁹

Um wie viel besser als in den Hochhäusern die gegenseitige Hilfe der Eigenheimnachbarn im Fall von spontan benötigter Kinderbetreuung ist, bliebe ebenfalls zu hinterfragen. Indem sich die zugezogenen, ‚stadtflüchtigen‘ Städter sehr wohl der grundsätzlichen Gefahr einer starken sozialen Kontrolle im neuen dörflichen Milieu bewusst seien, würde vor allem Individualität der Nachbarn als Gemeinsamkeit vorausgesetzt und die Nachbarschaftsbeziehungen auf praktische, nicht emotionale Funktionen beschränkt. Nach Schmitt et al. können die häufig eng bebauten Eigenheimsiedlungen am Rande der Kernstadt bieten, was die Autoren die „unvollständige Integration des Suburbaniten“ nennen: eine Balance zwischen dem alltäglichen Bewegen in der urbanen Kernstadt für die Erwerbsarbeit, beim Shopping und im Kulturgenuß und der davon strikt abgeschiedenen Privatheit des Eigenheimes außerhalb der Agglomeration.⁵¹⁰ Ungeachtet dessen überwiegen die Vorteile für das Aufwachsen jüngerer Kinder durch die größeren Freiheiten beim Spiel bei gleichzeitig gesichertem Spielareal wohl durchaus.

3.2.2.6 Verfügbarkeit über soziales Kapital: Indikatoren mit gesundheitsbezogenen Dimensionen

Indikator 17: Selbst eingeschätzter Gesundheitszustand

Wie Butterwegge betonte, kann bei allen Einschränkungen hinsichtlich methodischer und empirischer Schwierigkeiten von Sozial- und Gesundheitsberichterstattung als gesichert gelten, dass materielle Armut immer auch Auswirkungen auf die Gesundheit der Betroffenen hat. Vor allem ein niedriger sozialer Status, die Unzufriedenheit mit den Zukunftsaussichten sowie ein geringeres Gesundheitsbewusstsein in sozial benachteiligten Familien werden dafür als Ursachen benannt.⁵¹¹ Dass jede Verbesserung des Gesundheitszustandes zwangsläufig fest an Grundvoraussetzungen wie angemessene Wohnbedingungen, Bildung, Ernährung,

⁵⁰⁸ Vgl. Merton, Robert K.: Zur Sozialpsychologie des Wohnens. In: Atteslander, Peter, Hamm, Bernd (Hrsg.): Materialien zur Siedlungssoziologie. Köln 1974, S. 166.

⁵⁰⁹ Vgl. Hoffmann, Kurt (Regie): Das Wirtshaus im Spessart, frei nach Hauffs Erzählung, 1958.

⁵¹⁰ Vgl. Schmitt, Jürgen / Dombrowski, Jörg / Seifert, Jörg u. a.: Einfamilienhaus oder City? Wiesbaden 2006, S. 111 ff.

⁵¹¹ Vgl. Butterwegge, Christoph / Klundt, Michael / Belke-Zeng, Matthias: Kinderarmut in Ost- und Westdeutschland. Wiesbaden 2008, S. 163.

Einkommen und soziale Gerechtigkeit gebunden ist, hält auch die Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung fest. Gutes Gesundheitsbefinden ist aus Sicht dieser ExpertInnen nicht nur entscheidender Bestandteil von individueller Lebensqualität, sondern gleichfalls eine wesentliche Bedingung für die soziale, ökonomische und persönliche Entwicklung.⁵¹² Fehlende Autonomie und mangelnde soziale Anerkennung in zentralen gesellschaftlichen Rollen dagegen stellen nach Siegrist aus Sicht der medizinsoziologischen Forschung die wichtigsten Risikofaktoren stress-assoziiierter Krankheiten dar. Insbesondere Korrelationen zu höherer Koronasterblichkeit, zu chronischen Krankheiten und zu Depressionen, aber auch in Hinblick auf eine generell niedrigere Lebenserwartung wurden hier nachgewiesen. Im Gegensatz dazu ließe die generalisierte Erwartung an eine in der Regel erfolgreiche Bewältigung von Stresssituationen Gefühle von Genugtuung, Überlegenheit oder Stolz aufkommen.⁵¹³

Die finanzielle Möglichkeit, sein gesundheitliches Wohlbefinden notfalls auch über die von der gesetzlichen Krankenkasse gewährten Mittel hinaus zu verbessern, scheint keine unerhebliche Rolle zu spielen. In einer Befragung von 1.118 gesetzlich Krankenversicherten gaben immerhin 21 Prozent an, sie hätten aufgrund der damit verbundenen Selbst- bzw. Zuzahlungen schon manchmal oder öfter ärztliche Behandlungen, Untersuchungen oder Impfungen unterlassen oder verschoben. Die Hälfte dieser PatientInnen gab an, sie hätte sich diese Behandlungen nicht leisten können. Nur 35 Prozent sagten aus, diese zusätzlichen medizinischen Leistungen wären ihnen auch nicht so wichtig gewesen. Dabei ließ sich durchaus ein Einfluss der tatsächlichen finanziellen Möglichkeiten auf solche Entscheidungen nachweisen: Bei einem monatlichen Haushaltsnettoeinkommen unter 2.500 Euro verzichteten 23 Prozent der Befragten auf die Zusatzleistungen, bei einem höheren Einkommen nur noch 17 Prozent.⁵¹⁴ Trotz dieses teilweisen Verzichtes hatten jedoch fast alle, nämlich 96 Prozent der befragten deutschen GKV-Versicherten im Alter ab 25 Jahren, in den vergangenen zwölf Monaten Leistungen komplett oder teilweise selbst bezahlt. Im Durchschnitt bezifferten die Befragten die von ihnen geleisteten Selbst- und Zuzahlungen auf 380 Euro pro Jahr.⁵¹⁵ Insofern scheint es eher zynisch, dass Hensen eine noch konsequentere Beachtung der Wirtschaftlichkeitsaspekte in den Leitlinien ärztlicher Behandlungen einforderte: Die

⁵¹² Vgl. World Health Organization: Ottawa Charter for Health Promotion, Ottawa 1986.

⁵¹³ Vgl. Siegrist, Johannes: Medizinische Soziologie. München / Jena 2005, S. 76 ff.

⁵¹⁴ Vgl. Continentale Krankenversicherung a. G. (Hrsg.): Continentale-Studie 2012. Dortmund 2012, S. 30 ff.

⁵¹⁵ Vgl. ebenda S. 7.

medizinisch-wissenschaftlichen Fachgesellschaften definierten Goldstandards, in den Leitlinien solle jedoch nicht das medizinisch Mögliche und auch nicht jede erdenkliche Sorgfalt verankert werden, sondern ein Grenzbereich, der gerade noch den Sicherheitsinteressen der Patienten genügt.⁵¹⁶ Die Herstellung bzw. der Besitz des bestmöglichen Gesundheitszustandes ohne Unterschied von Rasse, Religion, politischer Anschauung und der wirtschaftlichen oder sozialen Stellung, wie ihn die WHO als Grundrecht für jedes menschliche Wesen fordert, gerät da auch im wohlhabenden Deutschland zur Utopie.

In dem Maße, in dem Eltern sich gesund fühlen – und hier wird Gesundheit entsprechend der WHO-Verfassung nicht durch die bloße Abwesenheit von Krankheit oder Gebrechen definiert, sondern als ein Zustand des vollständigen körperlichen, geistigen und sozialen Wohlergehens⁵¹⁷ – steigt auch ihre Chance darauf, die soziale und ökonomische Situation der Familie zu verbessern oder wenigstens zu halten. Sie können ihren Kindern darüber hinaus ein günstigeres Beispiel für Lebenskraft und -mut geben und sie befähigen, ein eigenes förderliches Gesundheitsmanagement zu betreiben. Insofern ist der statistische Kennwert für das Gesundheitsempfinden der Erwachsenen nicht nur erhellend für die aktuelle Situation der jungen Kinder, sondern er wirkt sich über den Erwerb von Gesunderhaltungsstrategien zugleich auch auf deren künftiges Leben aus.

Indikator 18: Vorsorgequoten der Schulanfänger

Seit 2004 sind Früherkennungsuntersuchungen gesetzlich verankert. Versicherte Kinder haben danach Anspruch auf Untersuchungen zur frühen Diagnostik von Krankheiten, die ihre körperliche oder geistige Entwicklung in nicht geringfügigem Maße gefährden könnten.⁵¹⁸ Eine allgemein rechtsverbindliche und praktikable Lösung zur Umsetzung dessen in allen Bundesländern wurde jedoch noch nicht gefunden. Geene verwies dazu auf eine Diskrepanz zwischen dem psychosozialen Unterstützungsbedarf und der tatsächlichen medizinischen Leistungserbringung. Ein diffuses Sammelsurium moralischer Verhaltensbotschaften – von Warnungen vor ungesunder Ernährung und vorm plötzlichen Kindstod bis hin zum Umgang mit Vitaminen und Impfungen, zu Prophylaxen und Therapien – bringe letztlich einen Teil der Eltern dazu, auf jede Inanspruchnahme zu verzichten. Diese mangelnde Bereitschaft zur

⁵¹⁶ Vgl. Hensen, Peter: Leistungssteuerung. In: Roeder, Norbert / Hensen, Peter: Gesundheitsökonomie, Köln 2009, S. 213.

⁵¹⁷ Vgl. Verfassung der Weltgesundheitsorganisation vom 22.7.1946, zuletzt geändert am 25.6.2009, Ratifikationsurkunde vom 29.3.1947.

⁵¹⁸ § 26 Sozialgesetzbuch (SGB) Fünftes Buch vom 20.12.1988, BGBl. I, S. 2477.

Mitwirkung sei allerdings ihr gutes Recht und eine legitime Antwort auf die eklatanten Qualitätsmängel der fachlichen Unterstützung.⁵¹⁹

Wichtig scheint in diesem Zusammenhang, dass die eigene Lebenswirklichkeit der Eltern deren Sicht auf die Lage ihrer Kinder entscheidend beeinflusst, wie die Forschungsgruppe um den Psychotherapeuten Redegeld in einer Studie mit über tausend chronisch kranken Kindern und Jugendlichen feststellte.⁵²⁰ Waren die Eltern selbst in ihrer Lebensqualität beeinträchtigt, so führte dies auch zu einer eher pessimistischen Einschätzung der Lebensqualität ihrer Kinder. Hier ist eine deutliche Korrelation mit dem gelebten Gesundheitsmanagement der Familien, den Erfahrungen mit der Stabilität der Gesundheit von Familienmitgliedern und den damit verbundenen Grundeinstellungen zum öffentlichen Gesundheitswesen anzunehmen.

Wenngleich man also sicherlich über den Nutzen einzelner Vorsorgeuntersuchungen geteilter Meinung sein kann, so spricht die Wahrnehmung der Möglichkeiten sicher in den meisten Fällen dafür, dass Eltern ihre Kinder hiermit vor gesundheitlichen Nachteilen schützen möchten und dafür die Unbequemlichkeit von Arztbesuchen auf sich nehmen. Das lässt grundsätzlich auf ein gelebtes Gesundheitsmanagement in diesen Familien schließen, von welchem die Kinder insgesamt profitieren.

Indikator 19: Sprachentwicklungsauffälligkeiten

Dass vorschulische Kompetenzen in der sprachlichen Informationsverarbeitung für den späteren Schriftspracherwerb eine fundamentale Bedeutung haben, konnte inzwischen durch eine Vielzahl nationaler wie internationaler Forschungsarbeiten belegt werden. Es besteht breiter Konsens darüber, dass Leseprobleme von Kindern im Wesentlichen durch Defizite im sprachlichen Kodieren bedingt sind. Das Maß an Sprachkompetenz ist so der entscheidende Schlüssel für eine erfolgreiche Bewältigung der späteren Schulkarriere.⁵²¹ Etwa die Hälfte aller sprachentwicklungsgestörten vierjährigen Kinder, so Carl, erfüllten die diagnostischen Kriterien auch noch mit fünfeinhalb Jahren. Im Alter von achteinhalb Jahren erzielten sie, wie

⁵¹⁹ Vgl. Geene, Raimund: Kinderarmut in Ost- und Westdeutschland. In: Wagner, Ringo / Hutsch, Siegfried (Hrsg.): Kinderarmut in einem reichen Land. Magdeburg 2009, S. 21.

⁵²⁰ Vgl. Redegeld, Michael: Lebensqualität chronisch kranker Kinder und Jugendlicher. Hamburg 2003, S. 124.

⁵²¹ Vgl. Schneider, Wolfgang: Frühe Entwicklung von Lesekompetenz. In: Schiefele, Ulrich / Artelt, Cordula / Schneider, Wolfgang u. a. (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Wiesbaden 2004, S. 13 ff.

eine Nachuntersuchung ergab, in den Sprachtests gleichfalls noch signifikant niedrigere Leistungen als Gleichaltrige. Bei diesen Kindern seien anhaltende Entwicklungsprobleme zu erwarten.⁵²²

Die Basis für eine förderliche Sprachentwicklung liegt in den Familien. Auch wenn die gezielte institutionelle Förderung von Kleinkindern noch gute Erfolge zeitigen kann – und eine solche kann sie desgleichen nur hervorbringen, wenn die Elternhäuser diese Förderung bewusst unterstützen – ließe sich ein früher Entwicklungsvorsprung kaum noch aufholen, schrieb Kühne. Während die genetischen Voraussetzungen für die Sprachentwicklung in aller Regel gegeben sind, ist die sehr frühe Interaktion entscheidend für deren tatsächliche Entfaltung. Ein positiver Zusammenhang zwischen der Imitation von Sprachlauten und der späteren Größe des produktiven Wortschatzes konnte empirisch nachgewiesen werden. Umgekehrt zeigten sich bei einem Defizit von sozial orientierten Verhaltensweisen kindliche Verzögerungen in der Sprachentwicklung. Spracherwerb erfordere ein ständiges gemeinsames Problemlösen von Mutter und Kind und eine genaue Abstimmung der Reaktionen der Mutter auf die Sprachversuche ihres Kleinkindes.⁵²³ Schaffner, Schiefele und Schneider vermuteten, dass derartige Interaktionen in sozial schwächeren Familien weniger häufig seien bzw. weniger günstig verlaufen als in sozial besser gestellten Familien, und wiesen hier auch eine Korrelation zum Maß an kulturellem Kapital in den Familien nach.⁵²⁴

Ptok zwar widersprach der Annahme, Sprachentwicklungsstörungen entstünden durch ein unzureichendes Sprachangebot oder / und einem erhöhten Medienkonsum.⁵²⁵ Dieser Auffassung jedoch traten wiederum sowohl Patzlaff als auch Spitzer entschieden entgegen. Patzlaff betonte, es sei ein großes Missverständnis, sich für die förderlichen Seiten des kindlichen Fernsehkonsums darauf zu berufen, dass ausgebildete Sprecher ein oft besseres Sprachvorbild sein könnten als die eigenen Eltern. Spracherwerb basiert aus seiner Sicht auf mannigfaltiger Koordinationsübung der mit der Sprachmotorik verbundenen Muskeln. Dieser Lautbildungswille allerdings würde durch die unpersönlichen Schallwellen einer elektro

⁵²² Vgl. Carl, Sibylle: Zur Bedeutung von Sprachauffälligkeiten. Dresden 2012, S. 4 ff.

⁵²³ Vgl. Kühne, Norbert: Wie Kinder Sprache lernen. Darmstadt 2008, 46 ff.

⁵²⁴ Vgl. Schaffner, Ellen / Schiefele, Ulrich / Schneider, Wolfgang: Ein erweitertes Verständnis der Lesekompetenz. In: Schiefele, Ulrich / Artelt, Cordula / Schneider, Wolfgang u. a. (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz Wiesbaden 2004, S. 13 ff.

⁵²⁵ Vgl. Ptok, Martin: Sprachentwicklungsstörungen bei Kindern. In: Bitzer, Eva M. / Walter, Uta / Lingner, Heidrun / Schwartz, Friedrich-Wilhelm (Hrsg.): Kindergesundheit stärken. Berlin / Heidelberg 2009, S. 101.

technischen Box gar nicht angeregt.⁵²⁶ Dass Wissen, auch Sprachwissen, prozedural und nicht passiv erworben und gespeichert wird, wies der Neurowissenschaftler Spitzer in zahlreichen Studien nach.⁵²⁷

Dahnken, die in einer Längsschnittstudie von Eltern-Kind-Paaren die aktive Anpassungsleistung von Kleinstkindern an die umgebungssprachlichen Parameter der deutschen Sprache untersuchte, ging davon aus, dass die Lernbereitschaft und die Lernfähigkeit von Neugeborenen komplementär durch intuitive elterliche Anpassungen ergänzt werden und dass dies erst das prozedurale Lernen des Säuglings ermöglicht. Geling es Eltern häufiger und sicherer, einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus mit ihrem elfmonatigen Kind herzustellen, so zeigten diese Kinder mit vierzehn Monaten eine größere Wortkenntnis im Entwicklungstest als Vergleichskinder.⁵²⁸ Dies erfordert jedoch neben Grundeinsichten in die Signifikanz eines solchen Interaktionsverhaltens auch genügend elterliche Ressourcen – welche bei Multiproblemlagen der Familien nicht mehr selbstverständlich sind. Als einen Teufelskreis beschrieben die Autoren Butzmann, dass aufgrund der besonderen Dynamik zwischen Kleinkind und Mutter die elterliche Sprachanregung und -ermutigung bei einer verzögerten Sprachentwicklung der Kinder typischerweise zudem noch nachlässt, da sie stets von Aktivitäten beider Seiten gespeist werden muss.⁵²⁹

Welche Folgen Sprachretardierungen auf das Selbstbild des jungen Kindes haben können, veranschaulichte Zollinger in einer Analyse der bei uns häufig „Morgenkreis“ genannten pädagogischen Methode von Kindertagesstätten. Indem das sprach- und sprachverständnisretardierte Kind der Kommunikation der Gruppe nur verzögert folgen kann, gibt es unpassende Antworten, die von der Peergroup häufig mit spontanem Spott bedacht werden. Einige Kinder reagierten auf solch frustrierende Momente mit Aggression, andere mit innerem Rückzug. Wieder andere flüchteten in die Rolle des ‚Gruppenkaspers‘. Ein positives Feedback der ErzieherIn auf solche Verhaltensmuster sei jedoch in keinem der Fälle wahrscheinlich.⁵³⁰ Eine verzögerte Sprachentwicklung ist dementsprechend ein gesundheitsbezogenes Kriterium, dessen Auswirkungen unbehandelt weit über das Kindergartenalter hinaus das Leben eines Kindes zu beeinflussen in der Lage ist.

⁵²⁶ Vgl. Patzlaff, Rainer: Der gefrorene Blick. Stuttgart 2000, S. 106 ff.

⁵²⁷ Vgl. Spitzer, Manfred: Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Berlin / Heidelberg 2007, S. 59 ff.

⁵²⁸ Vgl. Dahnken, Claudia: Der Spracherwerb des Kleinkindes als aktive Anpassung an seine pädagogische Umgebung. Berlin 2006, S. 76 ff.

⁵²⁹ Vgl. Butzmann, Jürgen / Butzmann, Wolfgang: Wie Kinder sprechen lernen. Tübingen 2008, S. 301.

⁵³⁰ Vgl. Zollinger, Barbara: Die Entdeckung der Sprache. Bern / Stuttgart / Wien 2007, S. 65.

Indikator 20: Grobmotorische Entwicklungsauffälligkeiten

Auch in Hinblick auf die motorische Entwicklung der Kinder wird die Herkunftsfamilie mit den von ihr ausgehenden Impulsen als primäre Sozialisationsinstanz gesehen, über welche Anregungen für Bewegungsaktivitäten zustande kommen oder eben ausbleiben, wie Baur schrieb.⁵³¹ Zimmer betonte gleichfalls, dass die Familie in den ersten Lebensjahren der Kinder den wesentlichsten Einflussfaktor für deren motorische Entwicklung darstellt. Bereits die Wohnumwelt wirke sich auf das kindliche Bewegungsverhalten aus. Einen besonderen Stellenwert aber nähmen die personalen Beziehungen zwischen Eltern und Kindern ein. Diese seien der entscheidende Faktor dafür, ob ein Kind in seiner motorischen Entwicklung unterstützt oder eingeschränkt wird. Die Grundeinstellungen gegenüber Bewegung und Sport würden durch die Familie geprägt.⁵³²

Neben den gelebten Familientraditionen dürften hier auch die tatsächlichen Möglichkeiten, kindlichen Bewegungsdrang ohne allzu große Hürden auszuleben, eine Rolle spielen: eine genügend große Wohnung, attraktiver wohnungsnaher Außenspielraum, gut erreichbare abwechslungsreiche Spielplätze, der niederschwellige Zugang zu einem Sportverein sowie zeitliche und finanzielle Ressourcen für gemeinsame sportliche Aktivitäten der Familie.

Wie eng die Ausbildung von Motorik in der Entwicklung eines Kindes mit dessen physischer und psychischer Gesundheit sowie mit der Herausbildung seines Selbstwertgefühls verflochten ist, stellte die amerikanische Forscherin Hurlock bereits in ihrem 1942 veröffentlichten Handbuch fest. Die Entfaltung der motorischen Fähigkeiten eines Kindes würde durch sein Selbstbild und somit durch seine Persönlichkeit beeinflusst. Dergleichen motorischen Fortschritte wiederum wirkten auf die Persönlichkeitsentwicklung ein.⁵³³

Auch die Sprach- und Verständigungsfähigkeit ist eng an die Entwicklung menschlicher Motorik geknüpft. Mit seiner Beweglichkeit und Sprache, so war sich Vahle sicher, entwickle das Kind die Basis für seine Identität und für sein Selbstbewusstsein.⁵³⁴ Die noch in älteren, insbesondere angloamerikanischen Untersuchungen aufgestellte These, der zufolge Unter

⁵³¹ Vgl. Baur, Jürgen: Motorische Entwicklung in sozialökonomischen Kontexten. In: Baur, Jürgen / Bös, Klaus / Singer, Roland: Motorische Entwicklung. Schorndorf 1994, S. 72 ff.

⁵³² Vgl. Zimmer, Renate: Handbuch der Bewegungserziehung. Freiburg / Basel / Wien 2004, S. 113 ff.

⁵³³ Vgl. Hurlock, Elizabeth: Die Entwicklung des Kindes. Weinheim 1972, zuerst erschienen 1942, S. 124.

⁵³⁴ Vgl. Vahle, Fredrik: Sprache und Bewegung. In: Lensing-Conrady, Rudolf u. a. (Hrsg.): Adler steigen keine Treppen. Dortmund 2000, S. 55.

schichtkinder Benachteiligungen in der kognitiven Entwicklung durch bessere Leistungen im motorischen Bereich ausgleichen können, kann nach Baur zum heutigem Kenntnisstand als eindeutig widerlegt gelten.⁵³⁵

Indikator 21: Zahnärztliche Behandlungsbedürftigkeit

Zahngesundheit ist nicht nur ein von den Hochglanzmagazinen suggerierter Schönheitsfaktor, sondern vor allem Basis einer gesunden Verdauung. Zudem stellt sich schlechte Zahngesundheit aufgrund der nötigen Zuzahlungen bei Erwachsenen später als ein erheblicher Kostenfaktor dar – hier kann es leicht zu einer Spirale von verschobenen Behandlungen und weiteren Folgeschäden am Zahn kommen. Der allgemeine Kariesrückgang in Europa und Nordamerika, so merkte Staehle an, sei noch kein Grund zur Euphorie, da man auch in Deutschland von einer zunehmenden Polarisierung des Kariesvorkommens ausgehen müsse. In einer von ihm näher aufgeschlüsselten Untersuchung lag der Karieswert für Hauptschüler 1,8-mal so hoch wie der für Gymnasiasten.⁵³⁶ Auch Mielck wies in einer repräsentativen Studie einen deutlichen Zusammenhang zwischen der sozialen Schicht der Eltern und der Zahngesundheit ihrer Kinder nach. Danach nahm die Anzahl erkrankter oder fehlender Zähne über drei Stufen sozialer Schichten kontinuierlich in Richtung der oberen Schicht ab und erreichte dort nur noch etwa die Hälfte der Werte der unteren Schicht.⁵³⁷ Würkert, die eine eigene Studie über die Zahngesundheit von 223 Dresdner Kleinkindern vorlegte, kam zu ähnlichen Ergebnissen. Belastungen wie finanzielle Nöte, Erschöpfung oder Schwierigkeiten bei der Organisation des Familienalltags seien häufig die Ursache für eine verstärkte Saugerflaschengabe mit kariogenen Getränken, sowohl tagsüber als auch nachts. Diesen Eltern fehle wohl die Fähigkeit und auch der Mut zu anderen Formen der Beruhigung ihrer Kinder, vermutete die Autorin. Eine Korrelation sichtbarer Plaqueauflagerungen auf den Schneidezähnen der Kinder, deren Mütter nur niedrige Schulabschlüsse haben, wurde in der Studie ebenfalls deutlich.⁵³⁸ Zudem legte Würkerts Studie ein Indiz dafür vor, dass die Durchsetzung einer guten Zahnpflege bei Kindern vermutlich auch eine Frage von verfügbarer Zeit im Familienalltag ist: Sowohl bei Kindern alleinerziehender Mütter als auch bei Kindern, die drei oder mehr Geschwister haben, wurde eine signifikant höhere

⁵³⁵ Vgl. Baur, Jürgen: Motorische Entwicklung in sozialökonomischen Kontexten. In: Baur, Jürgen / Bös, Klaus / Singer, Roland: Motorische Entwicklung. Schorndorf 1994, S. 272.

⁵³⁶ Vgl. Staehle, Hans Jörg / Koch, Martin Jean: Kinder- und Jugendzahnheilkunde. Köln 1996, S. 64.

⁵³⁷ Vgl. Mielck, Andreas: Armut und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen. In: Klocke, Andreas / Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Kinder und Jugendliche in Armut. Wiesbaden 2001, S. 239.

⁵³⁸ Vgl. Würkert, Anke: Studie zur Zahngesundheit bei Dresdner Kleinkindern. Dresden 2007, S. 52 ff.

Kariesbelastung registriert. Selten dürfte es vorkommen, dass sich Kinder im vorschulischen Alter ohne eine regelmäßige Anleitung und Kontrolle der notwendigen Zahnpflege hingeben.

Es sei in der Bevölkerung zunehmend bekannt, dass Zahnschäden häufig nicht schicksalhaft, sondern ebenfalls als Folge von z. B. mangelnder Hygiene und falscher Ernährung auftreten. Aus zahnärztlicher Sicht bemerkte Staehle deshalb gegenüber dem Zahnarzt eine Ambivalenz betroffener Eltern zwischen Hilfebegehren und der Furcht vor Vorwürfen. Die familiäre Situation der Eltern von Kleinkindern mit der sogenannten Saugerflaschenkaries sei nicht selten von einer allgemeinen Überforderungssituation gekennzeichnet. Unbelastete familiäre Situationen dagegen seien eine gute Grundlage auch für erfolgreiche präventive Strategien.⁵³⁹ Schon aufgrund der befürchteten sozialen Kontrolle dürfte es für Eltern in Multiproblemlagen schwieriger sein als für andere, dem Ratschlag Einwags zu folgen, der einen Anruf der Prophylaxe-Helferin zu Hause empfahl, um Eltern von jungen Kindern an die vermittelten Zahnputzrituale mit den rhythmischen Bewegungen, Reimen und Liedern zu erinnern.⁵⁴⁰

Gesundheitsförderndes Handeln bemüht sich nach der Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung darum, bestehende soziale Unterschiede des Gesundheitszustandes zu verringern und gleiche Möglichkeiten und Voraussetzungen zur Verwirklichung des Gesundheitspotentials aller Menschen zu schaffen.⁵⁴¹ Eine Chance in diese Richtung liegt nach Staehle in den im Rahmen von Gruppenprophylaxen in Kindergärten und Schulen durchgeführten Vorsorgeuntersuchungen, da hier auch jene Kinder erreicht werden können, die sonst nie oder selten einen Zahnarzt aufsuchen.⁵⁴² Kariöse Zähne einer Behandlung zuzuführen und die Hinweise zur häuslichen Prävention umzusetzen, obliegt dann allerdings wieder den Eltern.

3.2.2.7 Verfügbarkeit über soziales Kapital: Indikatoren in Bezug auf staatliche Intervention

Indikator 22: Hilfen zur Erziehung

In Fällen, in denen eine dem Wohl des Kindes entsprechende Erziehung ohne eine solche Unterstützung nicht gewährleistet ist, haben Personensorgeberechtigte in der Bundesrepublik

⁵³⁹ Vgl. Staehle, Hans Jörg / Koch, Martin Jean: Kinder- und Jugendzahnheilkunde. Köln 1996, S. 22 ff.

⁵⁴⁰ Vgl. Einwag, Johannes / Pieper, Klaus: Kinderzahnheilkunde. München / Jena 2008, S. 390

⁵⁴¹ Vgl. World Health Organization: Ottawa Charter for Health Promotion, Ottawa 1986.

⁵⁴² Vgl. Staehle, Hans Jörg / Koch, Martin Jean: Kinder- und Jugendzahnheilkunde. Köln 1996, S. 113.

Deutschland Anspruch auf Hilfe zur Erziehung nach SGB VIII.⁵⁴³ Diese Hilfe muss für die Entwicklung des Kindes geeignet und notwendig sein und wird deshalb immer nach dem vorliegenden Einzelfall gewährt. Hilfen zur Erziehung sollen insbesondere nach Maßgabe der Paragraphen 28 bis 35 gewährt werden. Die dort beschriebenen Leistungen umfassen Erziehungsberatung, Soziale Gruppenarbeit, die Unterstützung durch einen Erziehungsbeistand sowie die Sozialpädagogische Familienhilfe, welche die vorliegende familiäre Situation so positiv beeinflussen soll, dass eine ansonsten angebrachte Fremdunterbringung der Kinder vermieden werden kann. Das trifft vor allem beim Vorliegen von Vernachlässigung, Misshandlung, bei mangelnden Erziehungsfertigkeiten oder mangelnder psychischer Stabilität von Eltern zu, zudem in akuten Krisensituationen. Als teilstationäre Hilfe definiert sich die Erziehung eines Kindes in einer Tagesgruppe, in der die sozialpädagogischen Fachkräfte erheblich intensiver auf die Bedarfslagen von Familien eingehen können, als dies in einer Hortbetreuung nach § 22 ff. SGB VIII möglich wäre.

Grundlage für den Erfolg all dieser Maßnahmen ist die Mitarbeit der Familie. Selten wird die Sozialpädagogische Familienhilfe dabei von den Betroffenen selbst initiiert. Deren innere Bereitschaft, sich der geänderten Situation und der angebotenen Hilfe zu stellen, muss dementsprechend erst erzeugt und ihre Teilnahme an einer Problemdefinition und Zielsetzung eingeworben werden.⁵⁴⁴ Ist einzuschätzen, dass ambulante oder teilstationäre Hilfen nicht ausreichen, so wird Unterstützung durch eine Vollzeitpflege in Pflegefamilien oder durch eine Heimerziehung bzw. eine sonstige betreute Wohnform gewährt. An Jugendliche ab einem Alter von mindestens 14 Jahren, welche durch andere Formen der Jugendhilfe nicht mehr erreicht werden können, wendet sich die Intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung.

Trotz der gesteigerten Bemühungen um Familien in schwierigen Situationen durch die Fachkräfte in den Kindertagesstätten und durch die Schulsozialarbeit steigen die Kosten für diese Art der Jugendhilfe fortlaufend. Allein für das Haushaltsjahr 2012 benötigte die Stadt Dresden die außerplanmäßige Bereitstellung eines finanziellen Mehrbedarfes in Höhe von rund 6.612.300 Euro im Bereich der Hilfen zur Erziehung.⁵⁴⁵ Petrov bezeichnete die damit

⁵⁴³ Vgl. §§ 27 ff. Sozialgesetzbuch (SGB) - Aches Buch (VIII) - Kinder- und Jugendhilfe - v. 26.6.1990, BGBl. I S. 1163, zuletzt geändert durch Art. 2 G. v. 22.12.2011 BGBl. I, S. 2975.

⁵⁴⁴ Vgl. Hohm, Hans-Jürgen: Urbane soziale Brennpunkte. Weinheim / München 2011, S. 107.

⁵⁴⁵ Vgl. Landeshauptstadt Dresden. Die Oberbürgermeisterin: Beschlüsse des Finanzausschusses. Dresdner Amtsblatt Mitteilungsblatt der Landeshauptstadt Dresden Nr. 48/2012.

expandierende Sozialarbeit als einen Berufsgewinner, der davon profitiert, ein Feigenblatt und Ruhekekissen für das soziale Gewissen der Gesellschaft und der Politik zu sein.⁵⁴⁶

Darauf, wie schwierig es für die sozialpädagogischen HelferInnen ist, den damit verbundenen eigenen und fremden Erwartungsdruck auszuhalten und Eltern zu begleiten, ohne der Versuchung nachzugeben, deren Kindern eine ‚bessere Mutter‘ zu sein, verwies Knon-Klees in detailliert dargestellten Fallbeispielen.⁵⁴⁷ Gleichwohl es sich bei den jugendhilflichen Eingriffen um eine Hilfe für das betroffene Kind handelt, greift eine staatliche Intervention in erheblichem Maße in sein Leben ein. Die statistische Häufigkeit solcher Eingriffe ist auch ein Indiz für die soziale Lage eines Stadtteils.

Indikator 23: Jugendgerichtsfälle

Gleichfalls in SGB VIII⁵⁴⁸ ist die Mitwirkung des Jugendamtes in Verfahren nach dem Jugendgerichtsgesetz⁵⁴⁹ geregelt, in denen frühzeitig abzuklären ist, ob für delinquente Jugendliche oder junge Volljährige Leistungen der Jugendhilfe in Betracht kommen und ob in solchen Fällen von der Verfolgung der Straftat abgesehen bzw. eine Einstellung des Verfahrens ermöglicht werden kann. Die VertreterInnen der Jugendgerichtshilfe sollen dabei vor den Jugendgerichten die erzieherischen, sozialen und fürsorgerischen Gesichtspunkte im Verfahren zur Geltung bringen.

Auf eine Modifikation des strafrechtlichen Reaktionsspektrums innerhalb der letzten fünfzig Jahre zugunsten des Erziehungsgedankens des Jugendstrafrechts verwies Schulz. Eine sich wandelnde Sanktionierungspraxis der Justiz und die damit verbundene Verschiebung des Verhältnismäßigkeitsmaßstabes mache es möglich, Jugendstrafverfahren schneller, flexibler und für die jugendlichen Beschuldigten weniger stigmatisierend zu beenden.⁵⁵⁰ Dem liegt die Erkenntnis zugrunde, so Reichert, dass normabweichendes Verhalten junger Menschen in einer Zeit ihres körperlichen und geistigen Wachstums durchaus nichts Ungewöhnliches, sondern mitunter auch Ausdruck entwicklungsbedingten Spiel- und Problemverhaltens, von Abenteuerlust oder pubertärer Aggressivität ist. Die Kriminalität der meisten Kinder und Jugendlichen habe deshalb Episodencharakter.

⁵⁴⁶ Vgl. Petrov, Veszelička Ildikó: Aus nächster Nähe. Marburg 2006, S. 55 f.

⁵⁴⁷ Vgl. Knon-Klees, Friedhelm: Familien wach begleiten. Freiburg 2008, S. 66.

⁵⁴⁸ Vgl. § 52 Sozialgesetzbuch (SGB).

⁵⁴⁹ Vgl. §§ 38 und 50 Abs. 3 Satz 2 Jugendgerichtsgesetz vom 11.12.1974. BGBl. I S. 3427, zuletzt geändert am 4.9.2012.

⁵⁵⁰ Vgl. Schulz, Felix: Die Entwicklung der Delinquenz bei Kindern, Jugendlichen und Heranwachsenden in Deutschland. Berlin 2007, S. 249 f.

Allerdings sei das Risiko einer fortgesetzten Straffälligkeit noch im Erwachsenenalter bei denjenigen Personen hoch, welche bereits als Kinder mehrfach polizeiauffällig waren. Kriminologische Studien zeigten, dass vor allem Minderjährige aus Familienkonstellationen, die den Heranwachsenden kaum Geborgenheit, Zuwendung und eine klare Werteorientierung bieten, durch erhebliche Straftaten auffielen.⁵⁵¹ Pfeifer vertrat dazu die These, dass Jugendliche, die als Kinder oder aktuell von ihren Eltern massiv geschlagen oder misshandelt wurden, erheblich häufiger selbst gewalttätig werden als nicht geschlagene Gleichaltrige. Junge Menschen, die Opfer innerfamiliärer Gewalt waren oder sind, schließen sich zudem signifikant häufiger in gewaltbefürwortenden Peergroups zusammen. Insbesondere, wenn mindestens zwei der Faktoren „Erfahrung innerfamiliärer Gewalt“, „gravierende soziale Benachteiligung der Familie“ und „schlechte Zukunftschancen des Jugendlichen selbst aufgrund eines niedrigen Bildungsniveaus“ vorlägen, erhöhe sich das Risiko der Entstehung von Jugendgewalt drastisch.⁵⁵²

Krüger und Plöger konnten diese These stützen. Ihre Untersuchung der Lebensläufe von aufgrund von Tötungs- oder Sexualdelikten im Maßregelvollzug Untergebrachten ergab, dass in 57 Prozent dieser Fälle das Klima ihrer Herkunftsfamilien konflikt- und gewaltbeladen, in 66 Prozent von emotionaler Vernachlässigung und in einem Drittel der Fälle von Verwahrlosung geprägt war. In seinem Vorwort schrieb der Herausgeber dazu, dass deshalb diese Menschen nicht nur als Quelle von Leid und Gewalt für andere gesehen werden dürften. Diejenigen, welche nach dem Schutz der Gesellschaft vor solchen Personen riefen, müssten sich vielmehr auch fragen lassen, was sie – als Teil dieser Gesellschaft – getan hätten, um solche jungen Menschen vor Bedingungen zu schützen, die das Risiko einer devianten Karriere drastisch erhöht haben.⁵⁵³

Einen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Gewalt in Familienbeziehungen zeichnete Krüger. 37 Prozent von Kindern aus der Unterschicht gaben seiner Untersuchung nach an, manchmal oder oft Gewalt durch ihre Eltern zu erfahren, während das nur 13 Prozent der Mittelschichtkinder und nur etwa 10 Prozent der Kinder aus der Oberschicht aussagten.⁵⁵⁴

⁵⁵¹ Vgl. Reichert, Werner: Kinder- und Jugendkriminalität. In: Gehl, Günter (Hrsg.): Über den Umgang mit einem gesellschaftspolitischen Sprengsatz. Weimar 2000, S. 9 ff.

⁵⁵² Vgl. Pfeifer, Christin / Wetzel, Peter: Acht Thesen zur Struktur und Entwicklung von Jugendgewalt. In: Gehl, Günter (Hrsg.): Über den Umgang mit einem gesellschaftspolitischen Sprengsatz. Weimar 2000, S. 39 ff.

⁵⁵³ Vgl. Krüger, Anne / Plöger, Ruth: Vom ungeliebten Kind zum beziehungsfähigen Menschen? In: Dimmek, Bernd (Hrsg.): Vom ungeliebten Kind zum beziehungsfähigen Menschen? Lengerich 1997, S. 174.

⁵⁵⁴ Vgl. Krüger, Maik: Frühprävention dissozialen Verhaltens. Mönchengladbach 2010, S. 90.

Ein vernachlässigender Erziehungsstil jedoch zählt zu den nachgewiesenen Risikofaktoren für die Ausbildung kriminellen Verhaltens: Kinder, die nur eine geringe Zuwendungs- oder Kontrollerfahrung haben, wiesen ein drei- bis viermal höheres Deliktrisiko auf als Kinder, die ausreichend durch ihre Eltern beobachtet wurden.⁵⁵⁵ Im Gegensatz dazu konnte allerdings innerhalb einer in Duisburg als Langzeitstudie angelegten Schülerbefragung, welche die Einflüsse der drei latenten Dimensionen „direkte internale Kontrolle“, „indirekte externale Kontrolle“ und „direkte externale Kontrolle“ auf Jugendkriminalität untersuchte, allein in der Dimension „direkte internale Kontrolle“ abschreckende Wirkung nachgewiesen werden.⁵⁵⁶ Die befragten Jugendlichen schützte mithin die Inkorporation sozialer Normen und Werte vor der Ausübung von Gewalttaten – eine Sozialisationsleistung, die in erster Linie durch die Familie erbracht werden muss.

Auf einen weiteren Aspekt machte Müller aufmerksam, der bei Untersuchungen in der Stadt Hamburg einen engen Zusammenhang zwischen der Delinquenz von Kindern und Jugendlichen und ihren ansonsten fehlenden Möglichkeiten zur Selbstwirksamkeitserfahrung fand. Mutprobendiebstähle als Riten von Peergroups, Sachbeschädigungen aus Gelegenheitsstrukturen anonymisierter Wohnbebauung heraus und das Bedienen eines durch die Peers empfundenen grundsätzlichen Generalverdachtetes durch ‚die Erwachsenen‘ bei eher geringem persönlichen Sanktionsrisiko schienen die Hemmschwelle für delinquentes Verhalten zu senken. Dabei musste nicht zwangsläufig Armut an sich das auslösende Moment für die kriminellen Handlungen sein.⁵⁵⁷ Hieran schloss auch Robert an. Die Gewaltneigung in marginalisierten Vierteln nur als Zeichen von Anomie oder sozialer Verwahrlosung zu sehen, griffe zu kurz. Da es insbesondere Jugendlichen unterster Schichtzugehörigkeit verwehrt bliebe, persönliches Ansehen über ökonomisches Kapital oder über den beruflich bzw. familial vermittelten Status zu erwerben, könnten sie ihre Reputation folglich nur über Körperkraft, Geschicklichkeit und einem an den Gruppenwerten orientierten Verhalten herstellen.⁵⁵⁸ Wenngleich also Symptomträger der Probleme für die Jugendgerichtsfälle noch nicht Kinder im Kindergartenalter sind und gleichwohl man nicht zwangsläufig von jedem einzelnen Jugendgerichtsfall auf schwierige Aufwuchsbedingungen der jungen DelinquentInnen schließen kann, so ist die statistische Häufigkeit von Jugendgerichtsfällen durchaus ein Sozialindikator für die Stadtteile.

⁵⁵⁵ Vgl. ebd. S. 173 ff.

⁵⁵⁶ Vgl. Kunadt, Susann: Sozialer Raum und Jugendkriminalität. Münster / New York / München u. a. 2011, S. 259 ff.

⁵⁵⁷ Vgl. Müller, Hans-Werner: Städtebau und Kriminalität. Weinheim / Basel 1981, S. 83 ff.

⁵⁵⁸ Vgl. Robert, Philippe: Bürger, Kriminalität und Staat. Wiesbaden 2005, S. 114 ff.

3.2.2.8 Verfügbarkeit über soziales Kapital: Indikatoren mit mobilitätsbezogenen

Dimensionen

Indikator 24: Private Personenkraftwagen

Die Disponibilität in Bezug auf einen privat nutzbaren Pkw ist eine gute Voraussetzung dafür, mit Kindern flexibel – und im Wesentlichen unbehelligt von der Meinung Mitfahrender über das Verhalten des Nachwuchses – mobil zu sein. Sie dürfte aus diesem Grund entscheidend für das Maß sein, in welchem Familienaktivitäten auch außerhalb des näheren Wohnradius unternommen werden. Die höchste Verkehrsleistung in der Freizeit, so Götz, entsteht durch Aktivitäten, die in soziale Netzwerke eingebunden sind oder dem sozialen Kontakt dienen. Die Freizeitparks, indem sie bis zur Ernährungsversorgung alles Nötige bereithalten, hätten dabei eine besondere Funktion für gestresste Eltern, welche hier gemeinsame Erlebnisse mit ihren Kindern und eigene Entspannung verbinden können.⁵⁵⁹ Für Dresdner Familien dürften auch die traditionellen Familienausflüge ins Umland, wie ins Erzgebirge oder in die Sächsische Schweiz, eine erhebliche Rolle spielen.

In keiner Bevölkerungsgruppe, so fassten Heine, Mautz und Rosenbaum ihre Forschungsergebnisse zusammen, ist Autobesitz so verbreitet wie bei Familien mit Kindern. Dies verdeutliche die Abhängigkeit der Integration eines Pkws in den Alltag von der jeweiligen biographischen Phase. Mit der Geburt des ersten Kindes ändere sich auch für Familien, die aufgrund des urbanen Umfeldes davor gut ohne ein eigenes Auto auskamen, die Situation grundlegend. Das sehr kleine Kind kann noch nicht gut mit dem Fahrrad transportiert werden und die Nutzung des öffentlichen Verkehrsnetzes mit Kinderwagen ist oft beschwerlich. Neue Wege, wie die zum Kinderarzt oder zu Krabbelgruppen kommen zu den täglichen Einkäufen hinzu. Bei der Erweiterung der Familie um ein zweites Kind potenzierten sich die Probleme, zumal das ältere Kind häufig sehr genaue Vorstellungen davon hat, was es seinerseits an Spielobjekten mitnehmen möchte, und diese Wünsche häufig vehement vertritt.

Neben der Bequemlichkeit spiele für die Eltern aber auch das kindzentrierte Sicherheitsmotiv eine bedeutende Rolle. Das eigene Auto erscheint als privater Schutzraum für das Kind gegen die Unbilden des Wetters, die Drängelei und Flegelei in den öffentlichen Verkehrsmitteln

⁵⁵⁹ Vgl. Götz, Konrad: Freiheitsmotive der Freizeitmobilität. In: Dick, Michael: Mobilität als Tätigkeit. Legerich / Berlin / Bremen 2009, S. 257 ff.

oder die relative Schutzlosigkeit eines Fahrrades im Fall eines Unfalls. Mit dem Wiedereinstieg in das Berufsleben wird der Spagat zwischen Erwerbsarbeit, Haushaltsführung und dem Transport der Kinder zu ihren Bildungseinrichtungen, Freunden und Freizeitaktivitäten für die meisten Eltern erst recht zu einer täglichen Pflichtübung, die sich ohne Auto kaum bewältigen lässt.⁵⁶⁰ Hinter diesen familienbedingten Erfordernissen treten offensichtlich auch ökologische Bedenken zurück. So zeigte die aktuelle oder frühere Mitgliedschaft in einer Umweltgruppe oder die Tatsache, wie häufig die befragte Person im Freundes- oder Bekanntenkreis über Probleme des Umweltschutzes diskutiert, keine Effekte auf ihren tatsächlichen Autobesitz.⁵⁶¹

Die Möglichkeit zur Anschaffung, Unterhaltung und Nutzung eines privaten Pkw korreliert jedoch eindeutig mit den finanziellen Möglichkeiten einer Familie. So wies im Forschungsprojekt zu „Mobilität und Lebensstilanalysen“ des Instituts für sozial-ökologische Forschung mit nur 37 gefahrenen Kilometern pro Woche die Gruppe „Benachteiligte“ mit Abstand die geringste Freizeitverkehrsleistung im motorisierten Individualverkehr auf. In dieser Gruppe dominierten niedrige Schulabschlüsse und ein geringes Haushaltsnettoeinkommen.⁵⁶² Als Gründe für ihre Autolosigkeit gaben so auch 32 Prozent der Befragten an, sie könnten sich kein Auto leisten. Nur für 19 Prozent stand der pragmatische Ansatz, man brauche in einer Stadt kein Auto, im Vordergrund. Die häufigsten Nennungen der Autobesitzenden als Entscheidungskriterium für ihren Privat-Pkw waren Unabhängigkeit und Flexibilität, das Auto als Lebensqualität und die Unverzichtbarkeit des Autos in der Freizeit. Erst an sechster Stelle wurde angegeben, aus beruflichen Gründen nicht auf das Auto verzichten zu können.⁵⁶³ Eine primäre Einkommensabhängigkeit für den Autobesitz wies Rössel gleichfalls nach.⁵⁶⁴

Ein zweiter Blick innerhalb der technischen Vernünftigkeit-Diskussion um Autos zeige, so merkte Schmidt an, dass nicht nur Transport-Zwecke, sondern auch „Transportierfreude“ bedient werden. Autofahren diene zudem der intrinsischen und extrinsischen Entfaltung der Persönlichkeit, man könne gar von einer automobilistischen Theatralik als Stück des allgemeingesellschaftlichen Geschehens sprechen, für das eine weit über die Zweckhaftigkeit

⁵⁶⁰ Vgl. Heine, Hartwig / Mautz, Rüdiger / Rosenbaum, Wolf: Mobilität im Alltag. Frankfurt / New York 2001, S. 39 ff.

⁵⁶¹ Vgl. Preisendörfer, Peter / Rinn, Maren: Haushalte ohne Auto. Opladen 2003, S. 97 f.

⁵⁶² Vgl. Götz, Konrad: Freizeit-Mobilität im Alltag oder Disponible Zeit, Auszeit, Eigenzeit. Berlin 2007, S. 110 ff.

⁵⁶³ Vgl. Preisendörfer, Peter / Rinn, Maren: Haushalte ohne Auto. Opladen 2003, 106 ff.

⁵⁶⁴ Vgl. Rössel, Jörg: Von Lebensstilen zu kulturellen Präferenzen. In: Soziale Welt 55, 2004, S. 107

hinausreichende autogerechte Infrastruktur den „Show-Room“ für Besitz, Fähigkeit und Geschmack der Autobesitzenden biete.⁵⁶⁵ Von einer Positionierung im Raum sozialer Symbole sprach deshalb auch Grischkat. Neben der Beweglichkeit im physikalischen Raum und der Erreichbarkeit von Gelegenheiten zur Bedürfniserfüllung sei dies als eine weitere zentrale Bedeutungsdimension mit dem Begriff der Mobilität verknüpft. Durch sie können Milieuabgrenzungen erzielt und Statusgewinne demonstriert werden.⁵⁶⁶

Dem schloss sich Preisendörfer an. Als Gebrauchsgut mit der besonderen Eigenschaft, ein überall vorzeigbares Statussymbol zu sein, spiele das Auto im sozialen Distinktionsgeschehen eine wichtige Rolle. Im Gegensatz zu einer luxuriösen Wohnzimmereinrichtung könne man es fast überall hin mitnehmen und also in sehr verschiedenen Kontexten öffentlich vorführen.⁵⁶⁷ Schon Kinder im Kindergartenalter – allen Genderbemühungen zum Trotz insbesondere die kleinen Jungen – haben bereits ein ausgesprochen gutes Gespür für den Symbolwert ihres Familienautos und das der anderen. Über die ganz praktischen Vorteile des Vorhandenseins eines Autos in der Familie für die Sicherheit und die Bequemlichkeit der jungen Kinder und über die Erhöhung der Wahrscheinlichkeit von Familienausflügen hinaus tangiert dies also auch schon das Selbstwertgefühl von Vorschulkindern.

Indikator 25: Anbindung an den öffentlichen Personennahverkehr

Neben der Dimension von Gemeinwohl und Daseinsvorsorge in Hinblick auf die notwendige Mobilität von sozial schlechter gestellten Personengruppen in der Stadt, welche die öffentliche Förderung dafür rechtfertigt, kann die Nutzung des ÖPNV durchaus auch eine bewusste Lebensstilentscheidung sein. Die Wahl des Verkehrsmittels ist eine hochgradig sozial und subjektiv determinierte. So gebe es in den Großstädten Milieus, in denen auch für Wohlhabende ein Leben ohne Auto akzeptiert oder sogar zum Anspruch erklärt wird. Gerade die Lebensstilgruppe der „Fun-Orientierten“, in der sich überproportional viele Selbständige sowie Personen mit überdurchschnittlich hoher Formalbildung finden und die sich durch die stärkste Affinität zu Informationstechnologien im Alltag auszeichnet, hätte in der Stadt den höchsten ÖPNV-Nutzungsanteil.⁵⁶⁸ Doch auch für Familien, die über keinen eigenen Pkw verfügen, als auch für Familien mit Kindern, deren Mütter sich gegen die Rolle einer

⁵⁶⁵ Vgl. Schmidt, Gert: Die Vision des „Vernünftigen Autos“ und die Fiktion „Vernünftiger Automobilität“. In: Schmidt, Gert / Bungsche, Thilo / Heyder, Thilo et al. (Hrsg.): Und es fährt und fährt. S. 250

⁵⁶⁶ Vgl. Grischkat, Sylvie: Umweltbilanzierung von individuellem Mobilitätsverhalten. Mannheim 2008, S. 36 f.

⁵⁶⁷ Vgl. Preisendörfer, Peter / Rinn, Maren: Haushalte ohne Auto. Opladen 2003, S. 23

⁵⁶⁸ Vgl. Institut für Mobilitätsforschung: Öffentlicher Personennahverkehr. Berlin / Heidelberg 2006, S. 83 ff.

‚Kinderchauffeuse‘ wehren, ist das Angebundensein an den öffentlichen Personennahverkehr ein wichtiges Kriterium für die flexible Erschließung von für Kinder interessanten Plätzen in der Stadt.

In der Regel sei der einzelne Verkehrsteilnehmende bei der Realisierung seiner mobilitätsbezogenen Ziele stets darauf bedacht, den eigenen Aufwand an Zeit, Geld sowie mentaler und körperlicher Anstrengung möglichst gering zu halten, fasste Hunecke zusammen.⁵⁶⁹ Hierin liegt sicherlich auch eine Chance für den öffentlichen Nahverkehr in der Großstadt. Nicht dessen strukturelle Nachteile, wie eine feste Linienführung und die Gebundenheit an Fahrpläne, seien ausschlaggebend für die relativ geringe Nachfrage gewesen. Auch das Image, das Verkehrsmittel der Erfolglosen zu sein, lastete auf dem ÖPNV. Durch eine verbesserte Anbindung an die Region und mit einer konsequenteren Ausrichtung auf die Kundenbedürfnisse – auch angeregt durch die neue Wettbewerbssituation unter den Anbietern – fände hier gerade eine Umorientierung statt.⁵⁷⁰ Immerhin verfügten innerhalb der Ballungsräume fast 19 Prozent der Bevölkerung dauerhaft über Zeitkarten für öffentliche Verkehrsmittel. Aufgrund einer dichteren Infrastruktur und einer besseren Taktung sei es auf vielen großstädtischen Strecken inzwischen schneller und damit rationaler, sich mit dem ÖPNV zu bewegen als mit dem eigenen Pkw, welcher zudem noch von den kommunalen Strukturen der Parkraumbewirtschaftung abhängig ist. Die Stauproblematik werde vor diesem Hintergrund durch die städtische Verkehrspolitik auch als ein sich selbstregulierendes Problem gesehen, indem Autofahrende durch die sinkende Attraktivität des Pkw-Verkehrs dazu bewegt würden, auf Alternativen umzusteigen.⁵⁷¹

In der Tat ist in Dresden durch eine Verbesserung des Service für die Fahrgäste der öffentlichen Verkehrsmittel wie beispielsweise barrierefreie Umgestaltung von Haltestellen, Einführung von Handytickets, dynamische Fahrgastinformationssystem in Echtzeit, DVB-Begleitservice für Mobilitätsbeeinträchtigte einerseits und durch eine immer konsequentere Beeinträchtigung des individuellen motorisierten Verkehrs wie ÖPNV-Bevorrechtigung an den Lichtsignalanlagen, kilometerlange Fahrspuren ohne Überholmöglichkeit an den

⁵⁶⁹ Vgl. Hunecke, Marcel: Zielgruppen urbaner Mobilität. In: Grischkat, Sylvie: Umweltbilanzierung von individuellem Mobilitätsverhalten. Mannheim 2008, S. 417

⁵⁷⁰ Vgl. Huber, Felix: Demografischer Wandel und Stadtverkehr. In: Grischkat, Sylvie: Umweltbilanzierung von individuellem Mobilitätsverhalten. Mannheim 2008, S. 69 ff.

⁵⁷¹ Vgl. Grawenhoff, Sören: Entwicklungen und Probleme des Stadtverkehrs. In: Grischkat, Sylvie: Umweltbilanzierung von individuellem Mobilitätsverhalten. Mannheim 2008, S. 56 ff.

Haltestellen oder die Sperrung der Fahrbahn lange vor Einfahrt der Straßenbahnen in den Haltestellenbereich andererseits die Pkw-Motorisierung trotz des Geburtenhochs inzwischen rückläufig.⁵⁷²

Zumindest teilweise ausgeglichen werden kann also der – erzwungene oder freiwillige – Verzicht auf ein Familienauto durch eine gute Anbindung der Wohnadresse an den öffentlichen Personennahverkehr. Zu den Komponenten, die den Lebensstandard eines Menschen charakterisieren, rechnete Bolte auch die Zugänglichkeit von Infrastruktureinrichtungen wie Theater, Bildungseinrichtungen und Sportstätten.⁵⁷³ Vor allem für diejenigen, die über keine privaten verfügen, ist eine gute Erreichbarkeit von öffentlichen Verkehrsmitteln meist Voraussetzung dafür, solche Institutionen überhaupt nutzen zu können.

3.2.2.9 Tradierte, hier jedoch nicht verwendete Indikatoren

Konventionell werden in die Beurteilung der sozialen Lage eines Quartiers auch die Indikatoren „Anteil von Ausländern an der Bevölkerung“, „Anteil von Alleinerziehenden“ sowie „Impfstatus der Kinder“ einbezogen. Diese fanden hier jedoch keine Verwendung.

Von den vier Stadtteilen Dresdens mit dem höchsten Ausländeranteil liegen die Innere Altstadt und die Innere Neustadt im Terzil mit dem höchsten Einkommen und die Stadtteile Südvorstadt-Ost und Seevorstadt-Ost in dem mit dem niedrigsten, was vermutlich über den hohen Anteil der dort ansässigen Studierenden erklärbar ist. Darauf, dass die quantitative Konzentration von MigrantInnen in einem Quartier nicht zwingend Hinweis auf eine besondere Problematik dieses Raumes sein muss, wies auch Riege hin. Entscheidend seien vielmehr die sozial-räumlichen Verhältnisse insgesamt und die Lebensperspektiven der BewohnerInnen.⁵⁷⁴ Eine einfache Linearität lässt sich in dieser Hinsicht für Dresden zumindest vorläufig nicht ausmachen. Während nur 21 Prozent der deutschen sozialversicherungspflichtig Beschäftigten in der Stadt als gut ausgebildet gelten, ist der entsprechende Anteil bei den AusländerInnen mehr als doppelt so hoch. Gleichzeitig verfügen

⁵⁷² Vgl. Landeshauptstadt Dresden. Stadtplanungsamt: Verkehrsentwicklungsplan Dresden 2025plus. Dresden 2011, S. 50 ff.

⁵⁷³ Vgl. Bolte, Karl Martin: Strukturtypen sozialer Ungleichheit. In: Berger, Peter A./ Hradil, Stefan: Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile. Göttingen 1990, S. 37

⁵⁷⁴ Vgl. Riege, Marlo / Schubert, Herbert: Zur Analyse sozialer Räume – Ein interdisziplinärer Integrationsversuch. In: Riege, Marlo / Schubert, Herbert (Hrsg.) : Sozialraumanalyse. Wiesbaden 2005, S. 30

jedoch 15 Prozent letzterer über gar keine abgeschlossene Berufsausbildung – auch dieser Anteil ist etwa doppelt so hoch wie bei den deutschen DresdnerInnen.⁵⁷⁵ Eine Einbeziehung dieses Indikators für die Beurteilung der Situation der Kinder in den Stadträumen würde also derzeit wenig Sinn machen.

Ein Kind, das mit zwei Elternteilen aufwächst, hat i. d. R. die Möglichkeit, seine Geschlechtsidentität an beiden Geschlechtsvorbildern zu entwickeln, es hat statistisch gesehen eine doppelt so große Chance auf Trost bei Kummer und auf Anregungen für seine Entwicklung und es sieht das klassische Familienideal des Kinderspiels „Vater-Mutter-Kind“ für sich erfüllt. Dazu ist in Zwei-Eltern-Familien in der Regel das Pro-Kopf-Haushaltseinkommen höher als bei Alleinerziehenden. Doch während Niepel als den wesentlichsten, ursächlichen Faktor für die Armutsgefährdung alleinerziehender Frauen die Nichtvereinbarkeit von Erwerbstätigkeit und Einelternschaft durch die fehlende Möglichkeit, die Kinder während der Berufstätigkeit betreuen zu lassen, herausstellte,⁵⁷⁶ so trifft dies für Dresdner Verhältnisse nicht zu, da hier arbeitstäglich eine bis zu elfstündige Kita-Betreuung abgesichert wird. Darüber hinaus ergibt sich bei der Definition des Status von Alleinerziehung ein empirisches Problem: Das Steuerrecht definiert seit 2004 grundsätzlich als alleinstehend nur noch Personen, in deren Haushaltsgemeinschaft keine weiteren Volljährigen wohnen, so dass dieser Status also bereits durch ein älteres Geschwisterkind mit Lehrlingsentgelt aufgehoben werden kann.⁵⁷⁷ Die Dresdner Beitragssatzung für Kindertagesstätten dagegen definiert als alleinerziehend alle, in deren Haushalt nicht beide Elternteile des Kindes gemeinsam leben. Hier wird nur auf die biologische Elternschaft abgestellt.⁵⁷⁸ Ob im Haushalt zusätzlich zum leiblichen Elternteil ein sozialer Vater bzw. eine soziale Mutter lebt und sich seit Jahren verlässlich mit um das Kind kümmert, so dass sich dieses als Teil einer intakten Familie versteht, spielt für diese Definition keine Rolle.

Auch der Indikator des Impfstatus ist ambivalent und lässt nicht klar erkennen, ob fehlende Impfungen aus einer bewussten Entscheidung von Eltern in Hinblick auf mögliche Neben

⁵⁷⁵ Vgl. Landeshauptstadt Dresden. Die Oberbürgermeisterin. Bildungsbüro „Dresdner Bildungsbahnen“: 1. Dresdner Bildungsbericht 2012. Dresden 2012, S. 58 ff.

⁵⁷⁶ Vgl. Niepel, Gabriele: Alleinerziehende. Opladen 1994, S. 77.

⁵⁷⁷ Vgl. § 24b Abs. 2 Einkommensteuergesetz (EStG) v. 16.10.1934. BGBl. I S. 3366, 3862, zuletzt geändert am 8.5.2012

⁵⁷⁸ Vgl. § 10 Abs. 6 Satzung der Landeshauptstadt Dresden zur Förderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen und in Kindertagespflege und über die Erhebung von Elternbeiträgen vom 23.6.2011. Dresdner Amtsblatt Nr. 26/11, Dresden 2011

wirkungen resultieren oder eine fahrlässige Vernachlässigung vorbeugender Gesundheitsmaßnahmen darstellen. Weder der Familienstand der Eltern noch der Bildungsgrad der Väter beeinflusst den Durchimpfungsgrad einer Kinderpopulation. Auch der Bildungsgrad der Mütter hat – im Gegensatz zu den Fakten bei der Zahngesundheit – einen kaum signifikanten Einfluss darauf.⁵⁷⁹ Eher führten die häufigen Änderungen der Impfeempfehlungen und eine Verwirrung über vermeintliche Impfnebenwirkungen zu einer diesbezüglich weit verbreiteten substanziellen Skepsis.⁵⁸⁰ Ein Indiz dafür, dass auch der Impfstatus nicht zwingend dazu geeignet ist, die soziale Lage eines Stadtteils zu charakterisieren, ist die typische Haltung von Eltern in Waldorfeinrichtungen, welche sicher selten dem Prekariat zugerechnet werden können.

3.3 Kindzentrierte Sozialraumanalyse für Dresden

3.3.1 Räumliche Gliederung der Stadt

Dresden ist eine über die Jahrhunderte hinweg gewachsene Stadt mit einer reichlich halben Million Einwohner⁵⁸¹ auf einer Fläche von 32.831 ha, die sich zu beiden Seiten des Elbtales entwickelt hat. Für statistische, stadtplanerische und verwaltungstechnische Zwecke ist das Dresdner Stadtgebiet seit 1992 hierarchisch in Ortsamtsbereiche, Stadtteile, statistische Bezirke und Blöcke gegliedert. In Folge von Eingemeindungen erweiterten sich die Ortsamtsbereiche um neun Ortschaften, denen sieben neue Stadtteile zugeordnet wurden.⁵⁸² Auf diese Weise ist Dresden heute in insgesamt 13 Ortsamtsbereiche, 17 Stadträume und 61 Stadtteile untergliedert. Die detaillierte Übersicht dazu befindet sich im Anhang.

Wie jede Sozialraumanalyse ist auch diese historisch gesehen nur eine Momentaufnahme. Prozesse der Umwertung von Stadtvierteln sind auch in Dresden deutlich sichtbar. Im zentrumsnahen Striesen-Süd entsteht unvermittelt eine neue Einfamiliensiedlung mit privaten

⁵⁷⁹ Vgl. Sprewitz, Sabine: Impfstatus von Patienten einer Abteilung für Kinder- und Jugendmedizin in der Regelversorgung Sachsens. Dresden 2008, S. 29

⁵⁸⁰ Vgl. Heininger, Ulrich: Impfprophylaxe. In: Bitzer, Eva M. / Walter, Uta / Lingner, Heidrun / Schwartz, Friedrich-Wilhelm (Hrsg.): Kindergesundheit stärken. Berlin / Heidelberg 2009, S. 68

⁵⁸¹ Stand zum I. Quartal 2012: 524.510 Einwohner mit einer Dresdner Hauptwohnung. Landeshauptstadt Dresden. http://www.dresden.de/de/02/06/01/c_01.php [aufgerufen am 31.10.2012]

⁵⁸² Vgl. Landeshauptstadt Dresden Kommunale Statistikstelle: Statistische Mitteilungen. Stadteilkatalog 2009. Dezember 2010, S. 6

kleinen Gärten, in Niedersedlitz erleiden die im Zuge der Errichtung des Plattenbauviertels Dresden-Prohlis entstandenen einst so markanten zehngeschossigen ‚Sternhäuser‘ den Rückbau. In Folge von Edelsanierungen werden Studierende und Kreativwirtschaftler aus der Inneren Neustadt verdrängt – ein typisch konflikthafter Prozess, da eine Homogenisierung von Nachbarschaft durch Gentrifizierung sehr viel langsamer vonstattengeht als die Übernahme der lokalen Freizeitszene.⁵⁸³ Der Kampf der Neu-Neustädter gegen Fassadenschmiererei und Graffitikunst zeugt lebhaft von einer Abwehrhaltung der bisherigen Bewohnerschaft gegen die Umwidmung ihres Stadtteils. Dabei wäre für die Gentrifizierungspioniere bei vermutlich gleichem pekuniären Aufwand, aber geringerem Konfliktpotential, ebenso die Entscheidung für ein Wohnen im traditionell bürgerlichen Stadtteil Dresden-Plauen möglich. Diesbezüglich verwies Vester darauf, dass ein pluralistisches Werte- und Normensystem zwar notwendige Bedingung für die Steigerung von individueller Wahlfreiheit und die Vervielfältigung von Lebensstilen ist, die tatsächlichen Alternativen allerdings stets mit dem materiellen Wohlstand steigen.⁵⁸⁴

3.3.2 Berechnungsmethodik

Um prüfen zu können, ob sich ein Zusammenhang zwischen der sozialen Lage eines Wohnquartiers und den empirischen Ergebnissen der Untersuchung der Arbeit von Fachkräften in Kindertagesstätten finden lässt, wurden die Dresdner Stadtviertel anhand der Werte der obigen Indikatoren in drei Sozialraumkategorien „Sozialraum mit überdurchschnittlich guten Aufwachsensbedingungen“, „Sozialraum mit durchschnittlich guten Aufwachsensbedingungen“ und „Sozialraum mit unterdurchschnittlich guten Aufwachsensbedingungen“ eingruppiert.

Aufgrund dessen, dass die Ortsamtsbereiche – vor allem an den Außengrenzen Dresdens – häufig Stadtteile mit ausgesprochen differenten sozialen Lagen zusammenfassen, wäre eine

⁵⁸³ Vgl. Dangschat, Jens S.: Lebensstile in der Stadt. In: Dangschat, Jens S. / Blasius, Jörg (Hrsg.): Lebensstile in den Städten. Opladen 1994, S. 353

⁵⁸⁴ Vester, Michael: Soziale Milieus im Überblick. In: Solga, Heike / Powell, Justin / Berger, Peter A.: Soziale Ungleichheit. Frankfurt a. M. 2009, S. 333 f.

ortsamtsbasierte Sozialraumanalyse für Dresden wenig valide gewesen.⁵⁸⁵ So weisen die beiden im Ortsamtsbereich Cotta gelegenen Stadtteile Gorbitz-Süd und Briesnitz beispielsweise einen Anteil von Leistungsempfängern nach SGB II⁵⁸⁶ einmal von einem Drittel und einmal von nur knapp 9 Prozent aus. Ein ähnlich differentes Bild stellt sich im Ortsamtsbereich Prohlis dar: Der Anteil an Leistungsempfängern in Prohlis-Süd ist mehr als fünfeinhalbmal so hoch wie der in Dresden-Lockwitz, in Lockwitz wiederum ist der Anteil an selbstgenutztem Wohneigentum dreieinhalb mal so hoch wie der im südlichen Prohlis. Aus diesem Grund wurden die Angaben dort, wo sie entsprechend aufbereitet vorlagen, direkt für die Stadtteile erhoben.

Die Rohwerte für die hier verwandten Indikatoren entstammen unterschiedlichen, teils öffentlich zugänglichen, teils internen, von Behörden oder Institutionen explizit für diese Arbeit zur Verfügung gestellten Statistiken. Für einige Indikatoren mussten die Werte für die Stadtteile erst von Postleitzahlbereichen oder von einer Auflistung nach Straßen bzw. Plätzen übernommen werden. In den Fällen, in denen das sekundärstatistische Material nur pro Ortsamtsbereich zugänglich war, wurde den einzelnen Stadtteilen jeweils der für das Ortsamt insgesamt zutreffende Wert zugeordnet, so dass Bindungen in den Beobachtungswerten auftraten.

Als Typisierungsmethodik wurde zunächst anhand der vorliegenden Werte für jeden einzelnen Indikator die Rangfolge der 61 Dresdner Stadtteile bestimmt. Dort, wo identische Werte für verschiedene Stadtteile vorlagen – meist in den Fällen, in denen ortsamtsbezogene Angaben Basis waren – wurde ein mittlerer Rangwert vergeben. So wiesen die drei Stadtviertel Prohlis-Nord, Prohlis-Süd und Reick beispielsweise für den Indikator „Haushalts-Nettoeinkommen“ mit jeweils 1.583 EUR die geringsten Werte in der Stadt auf. Sie platzierten sich entsprechend am unteren Ende der Rangliste für die 61 Stadtviertel. Aufgrund der ranggleichen Beobachtungen wurde ihnen der Mittelwert der auf sie entfallenden Ränge zugewiesen. Mithin erfolgte für diese drei Stadtviertel jeweils eine Zuordnung zu Rang 60.

⁵⁸⁵ Dieses Problem der Einordnung von sogenannten ‚Speckgürteln‘ versucht das Modell der BIK-REGIONEN durch die Strukturierung in Verdichtungs-, Übergangs- und Peripherbereiche zu lösen. Vgl. BIK ASCHPURWIS + BEHRENS GMBH. Markt-, Media- und Regionalforschung: BIK n REGIONEN. Ballungsräume, Stadtregionen, Mittel-/ Unterzentrengebiete. Methodenbeschreibung zur Aktualisierung 2000. Hamburg 2001, 14 Seiten

⁵⁸⁶ gemessen an der Gesamtzahl der Erwerbsfähigen

Je nach Bedeutungsgehalt für das kindliche Aufwachsen wechselt dabei die Richtung der Rangfolge: Je höher sich beispielsweise der Wert für die Schuldnerquote in einem Stadtteil darstellte, desto niedriger war dessen Rang für den betreffenden Indikator. Dagegen verkehrte sich die Richtung bei der Einordnung der Stadtteile z. B. hinsichtlich der Wohnungsgröße, da hier ein höherer Wert günstigere Bedingungen für Kinder darstellt als ein kleinerer.

In einem weiteren Schritt wurden für jeden Stadtteil die Rangplätze der 25 Indikatoren addiert und ihr Mittelwert berechnet. Die Indikatoren gingen hierbei mit einem jeweils gleichen Gewicht ein. Abschließend wurden anhand der Rangmittelwerte Terzile zur Ausweisung der drei Sozialraumkategorien gebildet, wobei das mittlere Drittel aufgrund der vorliegenden Anzahl der Stadtviertel einundzwanzig Werte enthält, das untere und das obere dagegen jeweils zwanzig. Rangplatz 1 bietet nach dieser Analyse die besten Bedingungen für das Aufwachsen eines Kindes, Rangplatz 61 die schlechtesten.

3.3.3 Berechnungsergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der kindzentrierten Sozialraumanalyse der Dresdner Stadtteile dargestellt. Die detaillierten tabellarischen Ergebnisse befinden sich im Anhang.

3.3.3.1 Indikatoren mit ökonomischer Dimension

Durchschnittliches Haushaltseinkommen

Verwendet wurde der arithmetische Mittelwert des in der Bürgerumfrage 2010 ausgewiesenen Haushalts-Netto-Gesamteinkommens der befragten Haushalte in EUR.⁵⁸⁷ Auf den ersten sechs Plätzen rangieren hier die Stadtviertel im ‚Speckgürtel‘ Dresdens Loschwitz / Wachwitz, Bühlau / Weißer Hirsch, Hosterwitz / Pillnitz, Weißig, Gönnsdorf / Pappritz und Schönfeld / Schullwitz mit einem Mittelwert von je 2.984 EUR.⁵⁸⁸ Der Abstand zu den nächsten Rangplätzen beträgt fast 500 EUR, diese Stufung ist in der Grafik gut zu erkennen. Auf den unteren Rängen verorten sich die Stadtteile Prohlis-Nord, Prohlis-Süd und das benachbarte Reick mit jeweils nur 1.583 EUR.

⁵⁸⁷ Vgl. Landeshauptstadt Dresden. Kommunale Bürgerumfrage S. 201, Anlage Fragebogen A S. 16, Anlage Fragebogen B S. 16

⁵⁸⁸ Nicht grundlos wählte Tellkamp in seinem Gesellschaftsroman „Der Turm“ gerade einen dieser Sozialräume für die Beschreibung des Milieus der DDR-Bildungsbürger aus.

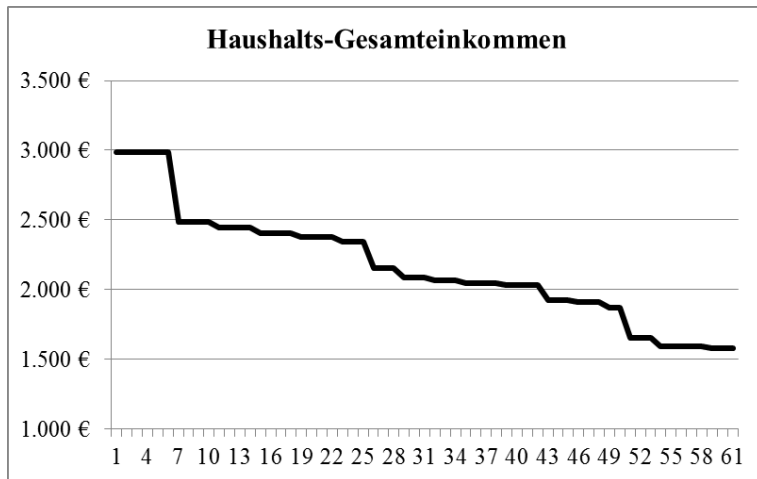


Abbildung 22: Indikator 1 – Haushaltseinkommen

Haushalts-Netto-Gesamteinkommen im August 2010; Mittelwert in EUR; die Ziffern der X-Achse bezeichnen die Rangplätze; eigene Darstellung

Anteil von Hilfeempfängern im Sozialraum

Berechnet wurde für diesen Indikator das Verhältnis zwischen dem Anteil von Menschen, welche einer sozialversicherungspflichtigen Arbeit nachgehen, zu denjenigen, die ALG I bzw. Leistungen nach SGB II beziehen. Grundlage dafür waren die Daten aus dem Stadtteilkatalog 2009 der Landeshauptstadt Dresden.⁵⁸⁹ TeilnehmerInnen an Maßnahmen der aktiven Arbeitsmarktpolitik, Personen nach Vollendung ihres 65. Lebensjahres sowie SchülerInnen, Studierende und Ausbildungssuchende wurden von dieser Statistik ausgenommen. Da der Anteil an BewohnerInnen, welche selbständig erwerbstätig sind, durch diese Berechnung gleichfalls nicht mit erfasst wurde, könnte sich die Aussage in Stadtteilen mit einem hohen Anteil an Unternehmerschaft tatsächlich noch zuungunsten dieser Sozialräume verzerren. Die geringste Quote an hilfeempfangenden Personen wies der Stadtteil Gompitz / Altfranken mit nur 11,5 Prozent auf. In Prohlis-Süd betrug dieser Anteil fast fünfmal so viel und war damit stadtweit am höchsten. Die statistische Kurve verläuft für diesen Indikator relativ linear, steigt jedoch im letzten Zwölftel für die Stadtviertel Pieschen-Süd, Pirnaische Vorstadt, Prohlis-Nord, Friedrichstadt und Prohlis-Süd steil an.

⁵⁸⁹ Vgl. Stadtteilkatalog 2009, S. 9 ff.

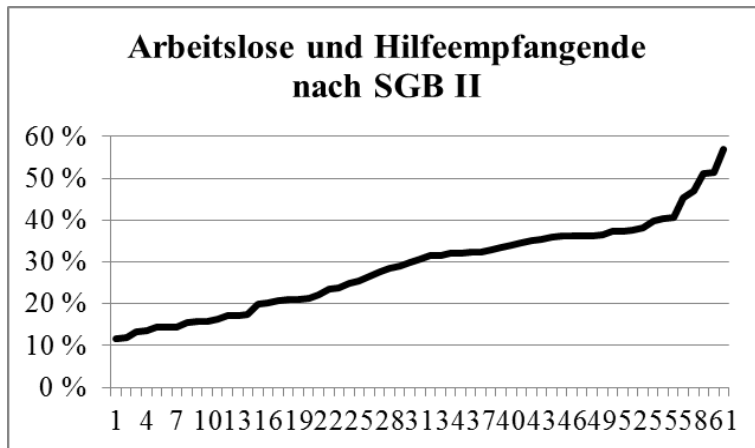


Abbildung 23: Indikator 2 – Hilfeempfänger

Prozentualer Anteil von Arbeitslosen und Leistungsempfängenden nach SGB II am Anteil von sozialversicherungspflichtig Beschäftigten, Arbeitslosen und Leistungsempfängern nach SGB II; die Ziffern der X-Achse bezeichnen die Rangplätze; eigene Darstellung

Schuldnerquote

Erfasst wurde für die einzelnen Stadtteile der prozentuale Anteil von Personen mit aktuell vorliegenden juristischen Negativmerkmalen im Verhältnis zu allen Personen ab 18 Jahren. Darunter gefasst werden die Abgabe einer eidesstattlichen Versicherung oder eine vorliegende Privatpersoneninsolvenz, unstrittige Inkassofälle gegenüber Privatpersonen sowie negative Zahlungserfahrungen der CEG Creditreform Consumer GmbH Poolteilnehmer. Nicht von dieser Statistik erfasst sind Darlehen aus dem privaten Umfeld, welche nach einer Untersuchung von Plechinger bei Jugendlichen noch vor Kreditinstituten den ersten Rang unter den Schulden ausmachen.⁵⁹⁰ Das Zahlenmaterial mit dem Datenstand vom 31.12.2010 stellte Creditreform Dresden Aumüller KG⁵⁹¹ für diese Arbeit zur Verfügung. Da es im Original nach Postleitzahlen aufbereitet war, mussten die Werte zunächst den Stadtteilen zugeordnet werden. Die geringste Schuldnerquote in Dresden verzeichnete der erst 1999 eingemeindete Stadtteil Langebrück / Schönborn mit einer Schuldnerquote von nur 3,9 Prozent, gefolgt von den drei Stadtteilen des Ortsamtsbereiches Loschwitz. Den höchsten Anteil wies der Stadtteil Pieschen-Süd mit einem Anteil von 15,2 Prozent auf, gefolgt von Prohlis-Süd mit einem Anteil von fast 14 Prozent.

⁵⁹⁰ Vgl. Plechinger, Kathrin: Die Ver- und Überschuldung Jugendlicher betrachtet im sozio-ökonomischen Kontext. Sankt Augustin 1995, S. 71.

⁵⁹¹ Creditreform Dresden Aumüller KG: Schuldenstände. Quote in Prozent. Personen mit Negativmerkmalen. Dresden 2011.

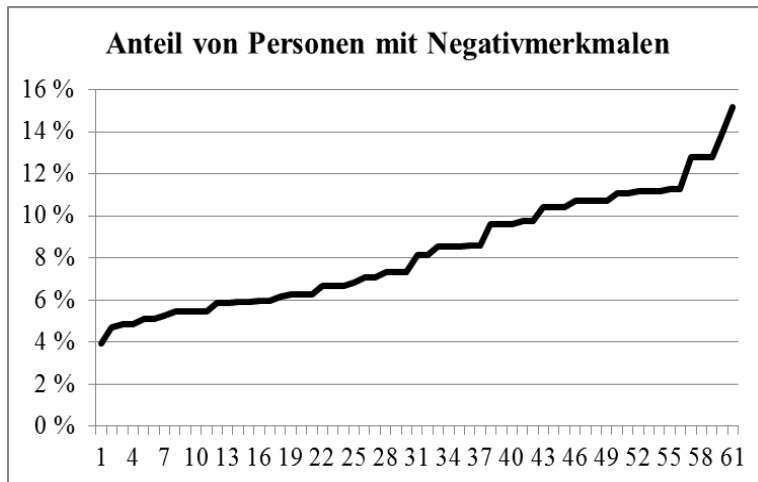


Abbildung 24: Indikator 3 – Schuldner

Personen mit Negativmerkmalen im Verhältnis zu allen Personen ab 18 Jahren; die Ziffern der X-Achse bezeichnen die Rangplätze; eigene Darstellung

3.3.3.2 Indikator mit statusbezogener Dimension

Die Stellung im Erwerbsleben

Die Daten für die Berufsstellung der StadtteilbewohnerInnen wurden der Auswertung der Achten Kommunalen Bürgerumfrage entnommen, an welcher sich 4.534 per Zufallsprinzip aus dem Datenbestand des Einwohnermeldeamtes ausgewählte Personen im Alter zwischen 16 und 90 Jahren beteiligt hatten.⁵⁹² Für die Berechnung wurde zunächst der Anteil der Erwerbstätigen an der Gesamtzahl der Befragten ermittelt. Einbezogen wurden hier Erwerbstätige, Auszubildende, Zivil- oder Wehrdienstleistende, SchülerInnen, Studierende, Arbeitssuchende, Personen im Vorruhestand, in Rente bzw. Pension sowie Hausfrauen und Menschen mit der Angabe „anderes“. Berufsstellungen mit ähnlichem Status wurden zum Teil zusammengefasst: die Items „Selbstständige mit bezahlten Mitarbeitern“ mit „Leitende oder wissenschaftliche Angestellte oder Beamte des höheren Dienstes“, die Items „Selbstständige ohne bezahlte Mitarbeiter“ mit „Mittlere Angestellte, Beamte des gehobenen oder mittleren Dienstes“ sowie die Items „Mithelfende Familienangehörige“ mit „Vorarbeiter, Facharbeiter“. Die Kategorien „Einfache Angestellte, Beamte des einfachen Dienstes“ sowie „Un- oder Angelernter“ wurden ohne Bündelung übernommen.⁵⁹³ Angelehnt an Erikson und Goldthorpe erfolgte auf diese Weise eine Reduzierung der in der Bürgerumfrage enthaltenen

⁵⁹² Vgl. Kommunale Bürgerumfrage 2010. Hauptaussagen, S. 10.

⁵⁹³ Vgl. Kommunale Bürgerumfrage 2010. Tabellenteil. Dresden 2011. 357 Seiten, S. 173 ff., Anlage Fragebogen A S. 14, Anlage Fragebogen B S. 14.

acht auf fünf Cluster.⁵⁹⁴ Gerade die Kategorie „Selbstständige ohne bezahlte Mitarbeiter“ dürfte jedoch bereits in sich eine hohe Heterogenität aufweisen, welche von gut situierten ImmobilienmaklerInnen bis hin zu denjenigen KleinunternehmerInnen reicht, die schon Geiger als Proletaroiden bezeichnete, da sie zwar rechtlich und arbeitsorganisatorisch „Herr ihres Arbeitslebens“ seien, deren erwirtschafteter Gewinn jedoch nicht über einen normalen Arbeitslohn hinausreiche.⁵⁹⁵

Die Werte der fünf Cluster wurden – abgestuft nach der Prestigeträchtigkeit der Berufsgruppen – mit Punktzahlen von 1 bis 5 gewichtet, pro Stadtteil addiert und danach an der Prozentzahl der Erwerbstätigen im Stadtteil standardisiert. Im Ergebnis verorteten sich im oberen Bereich der Rangliste die vier Stadtteile des von Gentrifizierung geprägten Stadtraumes Neustadt. Mit einem Unterschied von fast achtzig Punkten heben sich diese Stadtviertel durch einen deutlichen Sprung in der statistischen Kurve ab. Die untersten Rangplätze nehmen die fünf Stadtteile des Stadtraumes Altstadt-26-Ring ein, welche sich durch einen hohen Altenquotienten und – vermutlich damit verbunden – durch einen höheren Anteil von Personen ohne abgeschlossene Berufsausbildung auszeichnen.

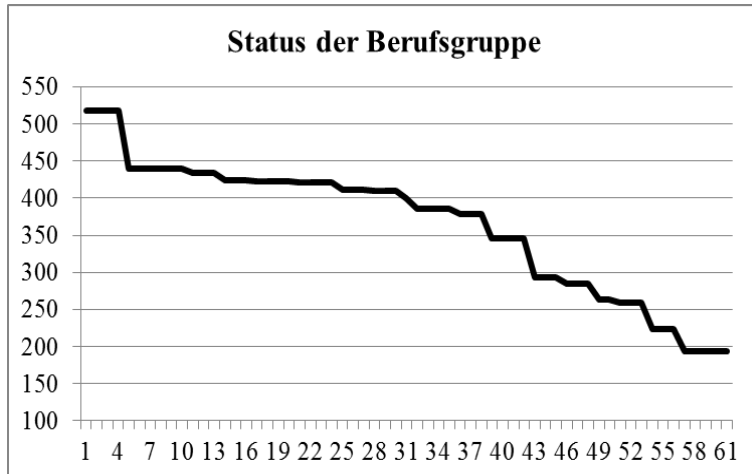


Abbildung 25: Indikator 4 – Berufsstatus

Punktwert für den Status der Berufsgruppe; die Ziffern der X-Achse bezeichnen die Rangplätze; eigene Darstellung

⁵⁹⁴ angelehnt an Erikson, R., Goldthorpe, J. H.: *The Constant Flux. A Study of the Class Mobility in Industrial Societies.* Oxford 1992

⁵⁹⁵ Vgl. Geiger, Theodor: *Die soziale Schichtung des deutschen Volkes.* Stuttgart 1987, S. 31.

3.3.3.3 Indikatoren mit bildungsbezogenen Dimensionen

Durchschnittlich erreichte Berufsabschlüsse

Für den Indikator der höchsten Berufsbildung wurden wiederum die statistischen Angaben aus der Kommunalen Bürgerumfrage 2010 verwendet. Die dort vorgegebenen Arten von Berufsabschlüssen „Hochschul- / Universitätsabschluss, Promotion“, „FHS-Abschluss, Ingenieurabschluss“, „Meister-, Techniker- oder gleichwertiger Abschluss“, „abgeschlossene Berufsausbildung als Facharbeiter o. ä.“, „Teilabschluss, beruflich-betriebliche Anlernzeit mit Abschlusszeugnis“ und „(noch) ohne abgeschlossene Berufsausbildung“, wurden von der Originalskala⁵⁹⁶ übernommen. Veröffentlicht wurde dort, welcher prozentuale Anteil der BewohnerInnen über einen entsprechenden Abschluss verfügt. Entsprechend des damit verbundenen Bildungsgrades erfolgte eine Wichtung dieser Angaben mit Punktwerten von 1 bis 6. Danach wurden die pro Stadtteil erreichten Punkte addiert.

Wie beim Indikator des beruflichen Status – und das entspricht dem engen Zusammenhang dieser beiden Indikatoren – stehen auch hier die Stadtteile des Stadtraumes Neustadt an der Spitze. Die geringsten beruflichen Qualifizierungen finden sich dagegen in den drei Stadtteilen des Stadtraumes Cotta-Gorbitz. Wie zu erwarten, korreliert die Art der Abschlüsse gleichfalls mit der Verteilung der Generationen in den Stadtteilen.⁵⁹⁷ Während der Altersdurchschnitt für die Gesamtstadt Dresden 43,1 Jahre betrug, erreichte er im Ortsamtsbereich Altstadt einen Durchschnitt von 48,9 Jahren – alle dort lokalisierten fünf Stadtteile sind auch im unteren Drittel der Rangfolge zu finden. Auffällig ist die beinahe gleiche Punktwertigkeit unterhalb des Median. Dies betrifft die Dresdner Stadtteile Südvorstadt-West, Südvorstadt-Ost, Räcknitz / Zschertnitz, Leuben, Laubegast, Kleinzschachwitz, Großschachwitz, Cotta, Löbtau-Nord, Löbtau-Süd und Naußlitz.

⁵⁹⁶ Vgl. Kommunale Bürgerumfrage 2010. Tabellenteil, S. 171, Anlage Fragebogen A S. 14, Anlage Fragebogen B, S. 14.

⁵⁹⁷ Vgl. Vester, Michael: Soziale Milieus im Überblick. In: Solga, Heike/ Powell, Justin/ Berger, Peter A.: Soziale Ungleichheit. Frankfurt a. M. 2009, S. 333 f.

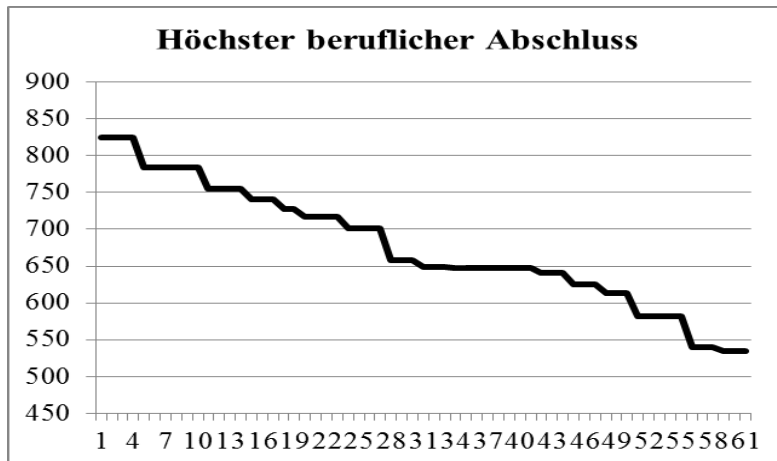


Abbildung 26: Indikator 5 – Berufsabschlüsse

Punktwert für den höchsten beruflichen Abschluss; die Ziffern der X-Achse bezeichnen die Rangplätze; eigene Darstellung

Erteilte Bildungsempfehlungen für Viertklässler

Das statistische Material für die Berechnung dieses Indikators stellte die Sächsische Bildungsagentur, Regionalstelle Dresden, für diese Arbeit zur Verfügung. Berechnet wurde der prozentuale Anteil der im Schulhalbjahr 2011 / 2012 in der Klassenstufe 4 für die SchülerInnen erteilten Bildungsempfehlungen für das Gymnasium. Die Rohwerte lagen schulbezogen vor. Dort, wo in Stadtteilen mehrere Schulen verortet waren, wurde das arithmetische Mittel ihrer Werte gebildet. Für Stadtteile ohne eigene Grundschule kam das arithmetische Mittel der erteilten Empfehlungen für den Stadtraum zur Verwendung, da davon ausgegangen werden kann, dass die dort wohnhaften Kinder in der Regel eine der umliegenden Schulen besuchen.

Im Ergebnis wies der Stadtteil Striesen-Ost mit einem Anteil von 80,0 Prozent an Gymnasialempfehlungen einen mehr als dreimal so hohen Wert auf wie die drei letztplatzierten Stadtteile. Dieses Ergebnis spiegelt auch der Bildungsbericht Dresden wider, der einen starken Zusammenhang zwischen sozialgeographischer Herkunft und vergebener Bildungsempfehlung nachwies. Je ausgeprägter die sozialen Probleme in einem Stadtteil sind, desto seltener wurde den Kindern dort in der Grundschule eine Empfehlung für das weiterführende Lernen in der höheren Schulform erteilt.⁵⁹⁸ Interessanterweise zweifelten nur 0,84 Prozent aller Elternhäuser an der Richtigkeit dieser für ihr Kind erteilten Bildungsempfehlung

⁵⁹⁸ Vgl. 1. Dresdner Bildungsbericht 2012, S. 152 f.

und fochten die Entscheidung über eine Eignungsprüfung für ihr Kind an. Diese bestanden allerdings auch nur 14,3 Prozent der jungen Prüflinge: drei Kinder aus dem oberen und ein Kind aus dem mittleren Terzil der Rangfolge für diesen Indikator.

Die statistische Kurve für den Anteil der Bildungsempfehlungen verläuft relativ linear. Auffällig ist jedoch das schlechte Abschneiden der letztplatzierten Stadtteile: Hier knickt die Kurve von 34,1 Prozent für Johannstadt-Nord auf 29,5 Prozent für Gorbitz-Ost, 25,7 Prozent für Südvorstadt-West, 25,0 Prozent für den Stadtteil Friedrichstadt zu schließlich nur noch 24,5 Prozentpunkten für Gorbitz-Süd ab.

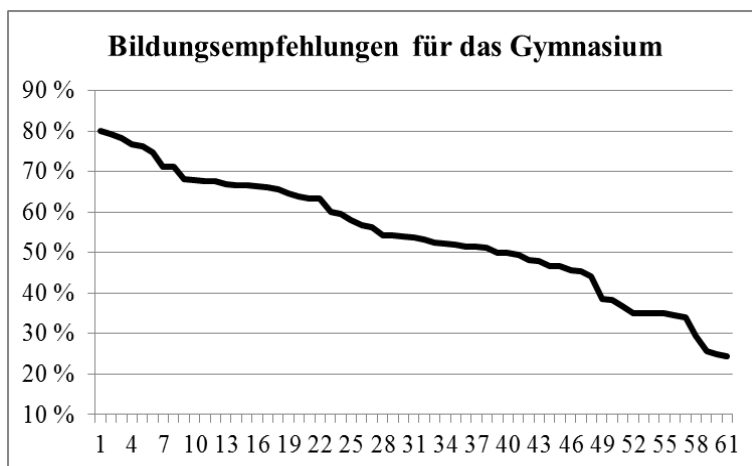


Abbildung 27: Indikator 6 – Bildungsempfehlungen

Prozentualer Anteil der im Schulhalbjahr 2011 / 2012 in der Klassenstufe 4 der Grundschulen für die Schüler erteilten Bildungsempfehlungen für das Gymnasium; die Ziffern der X-Achse bezeichnen die Rangplätze, eigene Darstellung

3.3.3.4 Indikatoren mit wohnlagenbezogenen Dimensionen

Wohnlage laut Mietspiegel

Die für die Rangfolge hinsichtlich dieses Indikators verwendeten sekundärstatistischen Angaben wurden dem Siebenten Dresdner Mietspiegel⁵⁹⁹ entnommen, welcher die

⁵⁹⁹ Vgl. Landeshauptstadt Dresden: Dresdner Mietspiegel 2010.

Anforderungen eines qualifizierten Mietspiegels nach BGB⁶⁰⁰ erfüllt. Erstellt wurde er durch eine Projektgruppe, der neben VertreterInnen des Sozialamtes der Landeshauptstadt Dresden auch solche des Mietervereins Dresden und Umgebung e. V., von Haus Grund Dresden e. V., der Sächsischen Wohnungsgenossenschaft Dresden e. G., der GAGFAH GROUP und anderer Organisationen angehörten. Die geforderte wissenschaftliche Begleitung leistete der Lehrstuhl für Allgemeine Wirtschafts- und Sozialgeographie der TU Dresden.

Für die Klassifizierung der Dresdner Stadtteile in die sieben Wohnlagen der Mietspiegelkarte wurden verschiedene Faktoren einbezogen, beispielsweise die vorliegende Siedlungsstruktur, die Nähe zu wertvoller denkmalgeschützter Bausubstanz, die Durchgrünung und die soziale Infrastruktur. Wie different Einzellagen innerhalb eines Stadtteils dabei sein können, lässt sich an Trachau oder Pieschen-Nord / Trachenberge nachvollziehen, in welchen mit einem starken Nord-Süd-Gefälle die Wohnlagen 1 bis 6 in einem einzigen Stadtteil zu finden sind. Um diesem Phänomen nach Möglichkeit gerecht zu werden, wurden für die hier vorgelegte Arbeit pro Stadtteil fünf Flächenanteile gebildet, in denen die in der Wohnlagenkarte vorgefundenen Farbabstufungen für die sieben verschiedenen Wohnlagentypen in Punktwerte von 1 bis 7 übersetzt wurden. Die Summe der so erhaltenen Wohnlagenpunkte war Grundlage für die Rangfolgenbildung der Stadtteile.

Erwartungsgemäß ließen sich auch hierbei eine wachsende räumliche Polarisierung und residentielle Segregation für die Stadt Dresden nachweisen. Als beste Wohnlage gilt der Stadtteil Blasewitz, gefolgt von Bühlau / Weißer Hirsch. Die schlechteste Wohnlage wurde für Prohlis-Süd registriert. Die Innere Altstadt, sonst kein privilegiertes Viertel, befindet sich mit Rang 5 bei den besten Wohnlagen – vermutlich aufgrund der Nachbarschaft seiner Wohnhäuser zu den historischen Gebäuden der Innenstadt.

⁶⁰⁰ § Vgl. 558d BGB vom 02.01.2002, BGBl. I S. 42 S. 2909, 2003 I S. 738, zuletzt geändert durch Gesetz vom 19.10.2012.

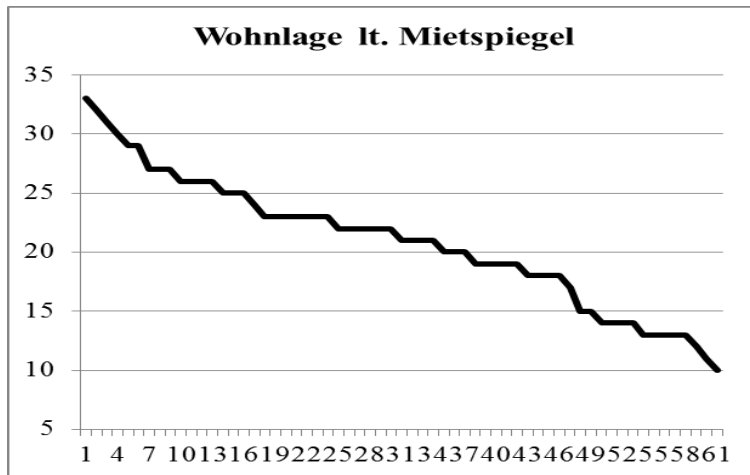


Abbildung 28: Indikator 7 – Wohnlage

Punktwerte für die Wohnlage nach Dresdner Mietspiegel 2010; die Ziffern der X-Achse bezeichnen die Rangplätze; eigene Darstellung

Anzahl der Wohnungen pro Haus

Die gefundene Spanne in der Wohnungszahl pro Haus ist stadttypisch breit. Basis für die Errechnung der Rangplätze war hier der in der Kommunalen Bürgerumfrage 2010 veröffentlichte arithmetische Mittelwert der Anzahl von Wohnungen pro Haus. Die niedrigsten Werte fanden sich danach am westlichen Stadtrand in den Stadtteilen Briesnitz, Gompitz / Altfranken und in den 1997 nach Dresden eingemeindeten Ortschaften Cossebaude / Mobschatz / Oberwartha mit durchschnittlich nur 5,4 Wohnungen pro Haus. Diese Stadtteile finden sich auch in den Rängen mit der höchsten Dichte an selbstgenutztem Wohneigentum wieder. Die ebenfalls in Randlagen verorteten Stadtteile Loschwitz / Wachwitz, Bühlau / Weißer Hirsch, Hosterwitz / Pillnitz, Weißig, Gönnsdorf / Pappritz und Schönfeld / Schullwitz wiesen einen Durchschnitt von 5,5 Wohnungen pro Haus auf. Danach steigt die statistische Kurve auf einen Durchschnitt von 7,6 und steigert sich allmählich auf 14,6. Hier liegen durchweg von traditioneller Bebauung gekennzeichnete Stadtviertel Dresdens. Danach weist die Grafik einen deutlichen Sprung auf: Die Neubauplattensiedlungen erreichen Werte von 27,9 und darüber. Mit durchschnittlich 35,9 Wohnungen pro Haus liegen die Stadtteile Reick, Prohlis-Nord und Prohlis-Süd am unteren Ende der Skala.⁶⁰¹ Hier dürfte sich für Kleinkinder aufgrund der vielen Etagen schon ein freies Bewegen im eigenen Haus zum Risiko gestalten.

⁶⁰¹ Vgl. Kommunale Bürgerumfrage 2010. Anlage Fragebogen A S. 3, Anlage Fragebogen B, S. 5.

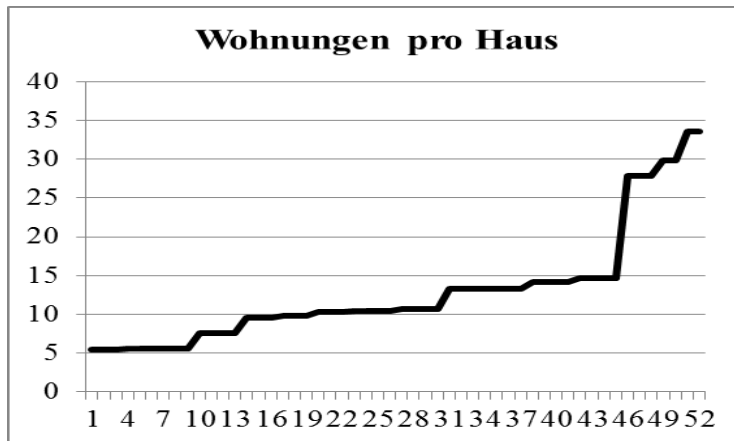


Abbildung 29: Indikator 8 – Wohnungen pro Haus

Arithmetischer Mittelwert der Anzahl von Wohnungen pro Haus; die Ziffern der X-Achse bezeichnen die Rangplätze; eigene Darstellung

Lärmlast der Wohnumgebung

Für das Maß an wahrgenommenem Lärm in der Wohnumgebung differenzierte die verwendete Fragebogenskala der Kommunalen Bürgerumfrage von 1 für die Ausprägung „keine Wahrnehmung“ bis zu 5 für „sehr starke Wahrnehmung“. ⁶⁰² Die Rangberechnung erfolgte über den Mittelwert der Antwortpunkte für die Lärmarten „allgemeiner Lärm“, „Straßenlärm“, „Lärm durch Eisenbahn- bzw. Flugverkehr“, „Lärm durch Baustellen“, „Lärm durch Gewerbe/ Industrie“, „Lärm durch Anwohner/ Passanten“ und „Lärm durch Wertstoffcontainer“. Vom Fluglärm ist diesmal in erster Linie der sonst gut situierte Stadtteil Klotzsche betroffen, in dessen Gebiet die Kernzone dieser Geräuschbelastung liegt. ⁶⁰³ Dennoch zählt der Stadtraum Klotzsche wie die sechs Stadtteile des Stadtraumes Loschwitz / Ortschaft Schönfeld-Weißig noch zu den aus der Wahrnehmung der dort Wohnenden heraus leisesten Stadtteilen Dresdens. Die höchste Lärmbelastigung empfanden die BewohnerInnen der Stadtteile Leipziger Vorstadt und der beiden Stadtteile Pieschen-Süd und Pieschen-Nord / Trachenberge. Dies sind traditionelle Arbeiterviertel, welche z. T. ebenfalls noch vom Fluglärm betroffen sind. Der durch Mitmenschen verursachte Lärm wurde in den drei Stadtteilen des Stadtraumes Cotta-Gorbitz als fast doppelt so störend empfunden wie in den vier Stadtteilen des Stadtraumes Klotzsche.

⁶⁰² Vgl. Kommunale Bürgerumfrage 2010. Tabellenteil S. 216 ff., Anlage Fragebogen B, S. 7.

⁶⁰³ Vgl. [www.http://stadtplan.dresden.de/Stadtentwicklung_und_Umwelt/Laerm/Fluglaerm](http://stadtplan.dresden.de/Stadtentwicklung_und_Umwelt/Laerm/Fluglaerm) – maßgeblicher Außenlärmpegel [aufgerufen am 8.9.2012].

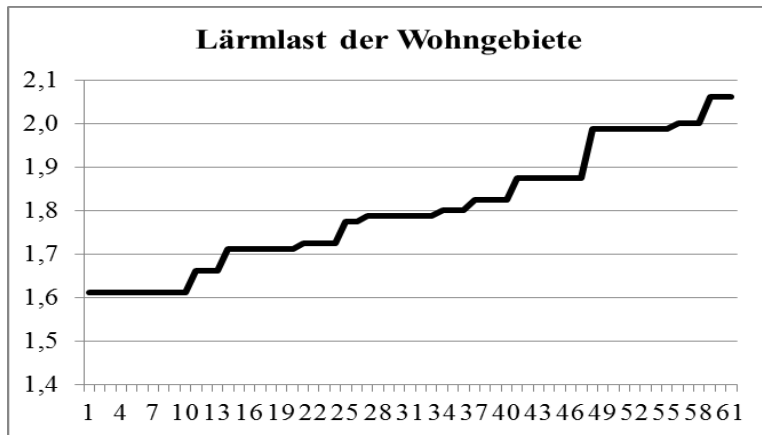


Abbildung 30: Indikator 9 – Lärmlast

Mittelwert einer fünfstufigen Skala von „keine Wahrnehmung“ zu „sehr starke Wahrnehmung“ hinsichtlich des Maßes an wahrgenommenem Lärm in der Wohnumgebung; die Ziffern der X-Achse bezeichnen die Rangplätze; eigene Darstellung

Andere Beeinträchtigungen in der Wohnumgebung

Gleichfalls auf einer Skala von 1 bis 5 erfasste die Bürgerumfrage im Fragebogen B verschiedene andere Beeinträchtigungen der Wohnumgebung, von denen hier nur die für das Aufwachsen von Kleinkindern relevantesten einbezogen wurden.⁶⁰⁴ Eine Vernachlässigung erfuhren beispielsweise Items wie das des Hochwasserrisikos, da solches in der Regel in der Stadt Dresden keine akute Gefahr für Kinder darstellt. Mangelhaftes Parkraumangebot stört zwar die motorisierten StadtteilbewohnerInnen, bringt Kindern aber nicht per se Nachteile. Auch eine Mitberechnung des Items „Anbindung an den öffentlichen Nahverkehr“ erfolgte hier nicht, da dieses an anderer Stelle als eigenständiger Indikator betrachtet wurde.

Im Ergebnis schienen die Dresdner mit den erhobenen Beeinträchtigungsarten insgesamt wenig Probleme zu haben, denn die Mittelwerte bewegten sich nur zwischen 1,6 für die nördlichen Stadtteile Klotzsche, Hellerau / Wilschdorf, Langebrück / Schönborn und Weixdorf bis hin zu einem Durchschnitt von 2,3 in den traditionellen nordwestlichen Arbeiterbezirken Leipziger Vorstadt, Pieschen-Süd und Pieschen-Nord / Trachenberge. Die höchsten Werte sind dort für eine Beeinträchtigung durch die Hinterlassenschaften der Hunde zu konstatieren.

⁶⁰⁴ Vgl. Kommunale Bürgerumfrage 2010. Tabellenteil S. 221 ff., Anlage Fragebogen B, S. 7.

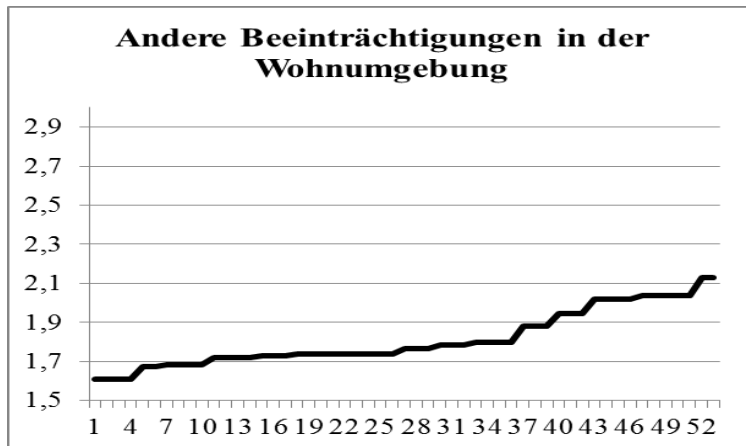


Abbildung 31: Indikator 10 – Andere Beeinträchtigungen

Mittelwert einer fünfstufigen Skala von „keine Wahrnehmung“ zu „sehr starke Wahrnehmung“. Beeinträchtigung in der Wohnumgebung durch Luftverschmutzung, Unsauberkeit der Straßen und Fußwege, ungepflegte, unsaubere Grünanlagen, verwahrloste Grundstücke, störendes soziales Umfeld, fehlende Kontaktmöglichkeiten, fehlende Einkaufsmöglichkeiten, fehlende Freizeitmöglichkeiten, fehlende Barrierefreiheit, Hundekot und Unfallrisiken im Verkehr; die Ziffern der X-Achse bezeichnen die Rangplätze; eigene Darstellung

Sicherheitsgefühl im Stadtteil

Um eine Rückmeldung zu dem Item „Wie sicher fühlen Sie sich in der Wohngegend, in der Sie leben?“ bat die Kommunale Bürgerumfrage ebenfalls.⁶⁰⁵ Für die Rangfolge der Stadtteile berechnet wurde der prozentuale Anteil der Antworten „sehr sicher“ und „sicher“ an den Gesamtantworten der BewohnerInnen. Danach ließ sich das höchste Sicherheitsempfinden in den sechs rechtselbischen nordwestlichen Stadtteilen des Stadtraumes Loschwitz / Schönfeld-Weißig mit einem 99-prozentigen Anteil solcher Antworten statuieren. Diese Stadtteile liegen auch sämtlich auf den Rängen mit der höchsten Dichte an selbstgenutztem Wohneigentum. Die häufigste Nennung der gegenteiligen Antwort „sehr unsicher“ erreichten die Stadtteile im Ortsamt Gorbitz mit zwei Prozent. Die Innere Neustadt dagegen, welche von außen häufig als Sorgenkind in punkto Sicherheit wahrgenommen wird und durch die Ausschreitungen und die damit verbundenen Polizeieinsätze rund um das Stadtteilfest „Bunte Republik Neustadt“ auch überregional Aufmerksamkeit in der Presse erreichte, wählten seine EinwohnerInnen ins Rangdrittel mit dem höchsten Sicherheitsgefühl. Sehr deutlich ist das Absinken der Kurve im letzten Zehntel der Rangplätze für die Stadtteile Gorbitz-Süd, Gorbitz-Ost und Gorbitz-Nord / Neu-Omsewitz mit einem Punktedurchschnitt von jeweils 54 sowie der Stadtteile Prohlis-Nord, Prohlis-Süd und Reick mit jeweils 47 Punkten. Nur weniger als die Hälfte der dort Befragten gaben an, sich „sehr sicher“ oder „sicher“ in ihrer Wohnumgebung zu fühlen.

⁶⁰⁵ Vgl. Kommunale Bürgerumfrage 2010, S. 43, Anlage Fragebogen A, S. 5.

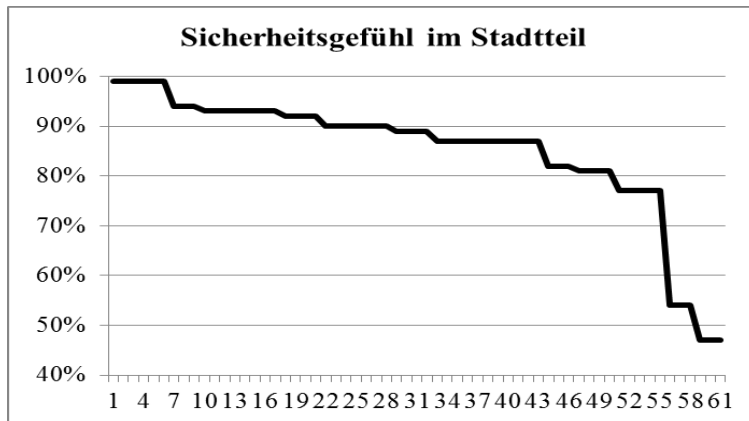


Abbildung 32: Indikator 11 – Sicherheitsgefühl

Prozentualer Anteil der Antworten „sehr sicher“ und „sicher“ an den Gesamtantworten der BewohnerInnen auf die Frage „Wie sicher fühlen Sie sich in der Wohngegend, in der Sie leben?“; die Ziffern der X-Achse bezeichnen die Rangplätze; eigene Darstellung

Vorhandene Spielplatzdichte

Das Zahlenmaterial für diesen Indikator stellte mit dem Entwurf für die 2. Fortschreibung der Spielplatzentwicklungskonzeption⁶⁰⁶ das Amt für Stadtgrün und Abfallwirtschaft zur Verfügung. Aufgelistet sind dort die aktuell vorgehaltenen Spielplätze für NutzerInnen im Alter von 0 bis 6 Jahren, von 6 bis 12 Jahren und von 12 bis 18 Jahren. Für die Berechnung des Indikators wurden diejenigen Spielräume, die ausschließlich für eine Nutzung von Kindern bzw. Jugendlichen im Alter über 12 Jahre konzipiert sind – wie beispielsweise der Skaterpark Gorbitz, die BMX-Anlage Gamigstraße und die öffentlich zugänglichen Außenanlagen einiger Jugendhäuser – nicht mit berücksichtigt, da sie für die jüngeren Kinder nicht relevant sind. Gleichfalls nicht mit erfasst wurden die Spielmöglichkeiten von Kindern im eigenen Garten am Haus sowie die Möglichkeiten, die städtische Randlagen mit der Umgebungsnatur bieten. In ländlich geprägten Bereichen Dresdens dürfte aufgrund der generell größeren sozialen Kontrolle zugleich auch die Sicherheitslage für Kinder auf diesen Flächen besser sein.

Gewertet wurde nur das Vorhandensein, nicht die damit vorgehaltene Größe der Spielplätze, da als ausschlaggebend für den Indikator die mögliche Erreichbarkeit von Spielflächen für die Kinder im Stadtteil angesehen wird. Für die Rangfolge der Stadtteile wurde der Quotient aus der Anzahl von Spielplätzen und der Fläche der jeweiligen Stadtviertel berechnet.

⁶⁰⁶ Vgl. Landeshauptstadt Dresden. Geschäftsbereich Wirtschaft. Amt für Stadtgrün und Abfallwirtschaft: Spielplatzentwicklungskonzeption Dresden – 2. Fortschreibung 2011, unveröffentlichter Entwurf April 2012

Ein Grund für den Bewegungsmangel, den man neben einer unausgewogenen Ernährung bei sozial benachteiligten Kindern findet, läge wohl im Mangel an adäquaten Sportstätten in den sozialen Brennpunkten, mutmaßte Trabert.⁶⁰⁷ Zumindest in Hinblick auf die Anzahl der Spielplätze kann dem für die Dresdner Situation widersprochen werden: Die großen Plattenbaugebiete von Gorbitz, Prohlis und Johannstadt liegen auf dem Rangdrittel mit der höchsten Spielplatzdichte. Einen guten Einfluss haben hier wohl die Wohnungsgenossenschaften wie die WG Johannstadt eG, die WG „Glückauf“ Süd Dresden eG, die Eisenbahner WG Dresden eG und andere ausgeübt, in deren Bestand sich ein sehr hoher Teil dieser Plätze befindet. Hier wurde offensichtlich die Sächsische Bauordnung ernstgenommen, welche vorschreibt, dass bei der Errichtung von Gebäuden mit mehr als drei Wohnungen entweder auf dem Baugrundstück oder in unmittelbarer Nähe ein ausreichend großer Spielplatz für Kleinkinder anzulegen ist.⁶⁰⁸

Auf den Plätzen mit der geringsten Spielplatzdichte liegen dagegen eher wohlhabende Stadtteile wie Gönnsdorf/Pappritz, Loschwitz/Wachwitz, Bühlau/Weißer Hirsch, Schönfeld/Schullwitz, Weißig und Hosterwitz/Pillnitz. Inwieweit auf privatem Grund installierte Spielgeräte oder die Nähe zur Dresdner Heide bzw. zu den Elbauen fehlende Spielplätze für kleine Kinder ausgleichen können, ergibt sich aus dieser Statistik nicht. Auch der Frage nach der Aktionsqualität der Dresdner Spielplätze konnte in dieser Arbeit nicht nachgegangen werden. Die Rangfolge der Stadtteile bemisst sich so nur an der theoretischen Auswahlmöglichkeit an Spielplätzen für Kinder in ihrem Wohnumfeld.

⁶⁰⁷ Vgl. Trabert, Gerhard: Kinderarmut und Gesundheit. In: Wagner, Ringo/ Hutsch, Siegfried (Hrsg.): Kinderarmut in einem reichen Land. Magdeburg 2009, S. 21.

⁶⁰⁸ Vgl. § 8 Abs. 2 SächsBO vom 28.5.2004. SächsGVBl., S. 200.

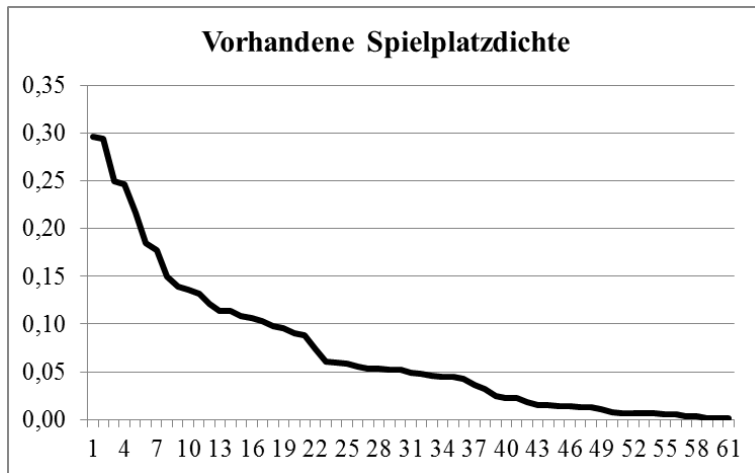


Abbildung 33: Indikator 12 – Spielplatzdichte

Anzahl der Spielplätze pro 1.000 m² Fläche in den Stadtvierteln; die Ziffern der X-Achse bezeichnen die Rangplätze; eigene Darstellung

3.3.3.5 Indikatoren mit wohnraumbezogenen Dimensionen

Monatliche Grundmiete

Basis der Rangbildung für diesen Indikator waren die Angaben zur Höhe der monatlichen Grundmieten in € / m² der Kommunalen Bürgerumfrage 2010.⁶⁰⁹ Aufgrund einer deutlichen Verschiebung von Angebot und Nachfrage, verursacht vor allem durch steigende Kinderzahlen, den wachsenden Zuzug nach Dresden und den planmäßigen Abriss unsanierter Bausubstanz, dürften sich die Mietpreise zum Zeitpunkt der Veröffentlichung dieser Forschungsarbeit noch deutlich nach oben entwickelt haben.

In der Analyse verzeichneten die sechs Stadtteile der Ortsamtsbereiche Loschwitz und Gompitz / Altfranken mit durchschnittlichen Kaltmietpreisen von € 5,86 / m² die höchsten, die drei Stadtteile des Stadtraumes Cotta-Gorbitz – trotz eines ebenso repräsentativen Höhenblicks auf die Innenstadt – mit nur jeweils € 4,53 m² die niedrigsten Kaltmieten. Hier bricht die statistische Kurve für den Indikator sehr deutlich ein. Da die hier nicht mit betrachteten Mietnebenkosten wesentlich von der Größe und vom betriebenen Pflegeaufwand für die Grundstücke abhängen, dürfte die Spanne in den Bruttomieten noch größer sein, denn in Loschwitz / Wachwitz handelt es sich häufig um parkähnliche, aufwendig bepflanzte Grundstücke, rund um die Gorbitzer Wohnhochhäuser eher um Rasenflächen mit Wäsche

⁶⁰⁹ Vgl. Kommunale Bürgerumfrage 2010. Tabellenteil. Dresden 2011, 357 Seiten, S. 23; Anlage Fragebogen A, S. 3, Anlage Fragebogen B, S. 4

trockenplätzen, welche aufgrund der hohen Anzahl der Wohnungen pro Haus einen nur marginalen Aufwand pro Mietpartei verursachen dürften.

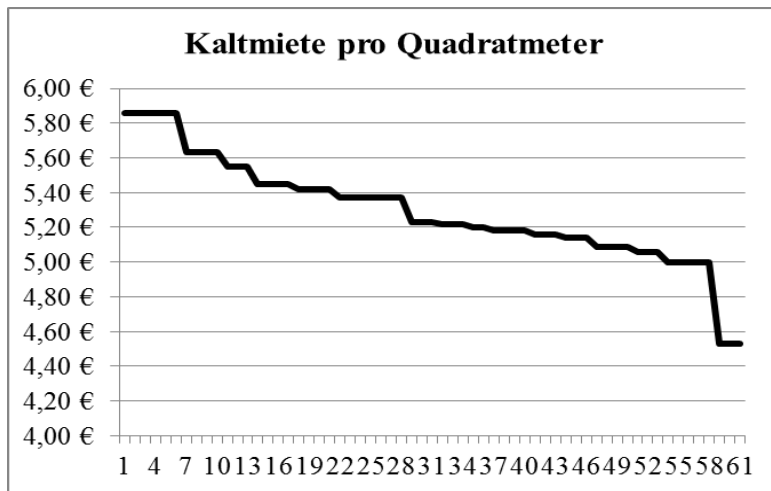


Abbildung 34: Indikator 13 – Kaltmieten

Höhe der monatlichen Grundmieten in €/m²; die Ziffern der X-Achse bezeichnen die Rangplätze; eigene Darstellung

Anteil von Kindern mit eigenem Kinderzimmer

Gleichfalls ausgehend von den Ergebnissen der Bürgerumfrage wurde für die Rangbildung dieses Indikators der Anteil derjenigen Wohnungen, in welchen jedes Kind über ein eigenes Kinderzimmer verfügt, am Anteil der Wohnungen, in welchen überhaupt Kinder leben, zugrunde gelegt.⁶¹⁰ Verfügt in Klotzsche, Hellerau / Wilschdorf, Weixdorf und Langebrück / Schönborn 91,2 Prozent der Kinder über ein Zimmer für sich, so sind dies in Pieschen-Nord / Trachenberge, Leipziger Vorstadt und Pieschen-Süd nur noch 51,9 Prozent.

Doch auch die sonst eher benachteiligten Stadtteile Gorbitz-Süd, Gorbitz-Ost und Gorbitz-Nord / Neu-Omsewitz konnten mit einem hohen Anteil an Kinderzimmern punkten: Immerhin verfügen neun von zehn Kindern über ein solches.

⁶¹⁰ Vgl. Kommunale Bürgerumfrage 2010. Tabellenteil, S. 20; Anlage Fragebogen A, S. 2, Anlage Fragebogen B, S. 4

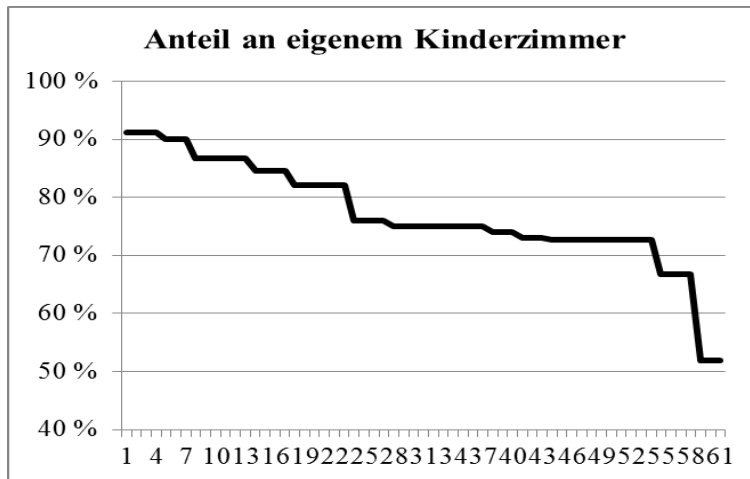


Abbildung 35: Indikator 14 – Kinderzimmer

Quotient aus dem Anteil der Haushalte, in welchen jedes Kind über ein eigenes Kinderzimmer verfügt, und dem Anteil der Haushalte, in welchen Kinder leben; die Ziffern der X-Achse bezeichnen die Rangplätze; eigene Darstellung

Durchschnittliche Wohnfläche pro Person

Grundlage für die Rangfolge der Stadtteile war hier der Quotient aus der durchschnittlichen Wohnungsgröße und der durchschnittlichen Anzahl von Personen pro Haushalt. Zugrunde gelegt wurde das Zahlenmaterial des Stadteilkataloges 2009, welcher die Werte mit dem Haushaltsgenerierungsverfahren HHGEN98 ermittelte. Unter einem Haushalt werden dabei diejenigen Personen verstanden, welche gemeinsam wohnen und wirtschaften – unabhängig davon, ob der Rahmen dafür durch eine Haupt- oder Nebenwohnung gegeben ist. Gemeinschaftsunterkünfte werden hier nicht mit berücksichtigt.⁶¹¹

Erwartungsgemäß ist die so gebildete Kennzahl in Gebieten mit traditioneller Bebauung tendenziell höher als die in den Neubaugebieten. Gleichzeitig wird der Einfluss des Anteils an Kindern im Haushalt sichtbar. So verfügten die BewohnerInnen des Stadtteils Innere Altstadt statistisch gesehen bei einer Fläche von 76,6 m² pro Wohnung und einer durchschnittlichen Belegung mit nur 1,5 Personen pro Haushalt über die größte Wohnfläche pro Person: über 50,4 m². In Gorbitz-Süd dagegen sind die Wohnungen im Durchschnitt nur 51,8 m² groß, die Haushalte jedoch bestehen aus durchschnittlich 1,65 Personen, womit dieser Stadtteil wiederum am unteren Ende der Ergebnisse liegt. Auffällige Sprünge weist die statistische Kurve nur an beiden Endpunkten auf. Deutlich sichtbar ist ein starker Abfall um 6,2 m² Wohnfläche pro Person für Wohnungen in der Inneren Altstadt gegenüber Loschwitz / Wachwitz und um weitere 1,7 m² gegenüber dem drittplatzierten Stadtteil Innere Neustadt.

⁶¹¹ Vgl. Stadteilkatalog, S. 6

Ein deutlicher Unterschied ergibt sich auch zwischen den beiden letztplatzierten Stadtvierteln: Verfügt Gorbitz-Nord / Neu-Omsewitz noch über eine Durchschnittswohnfläche pro Person von 33,0 m², so sind dies in Gorbitz-Süd nur noch 31,4 m². Kindzentriert bewertet entspricht diese Differenz etwa der Fläche für ein Kleinkindbett oder zwei Bauspielteppiche.

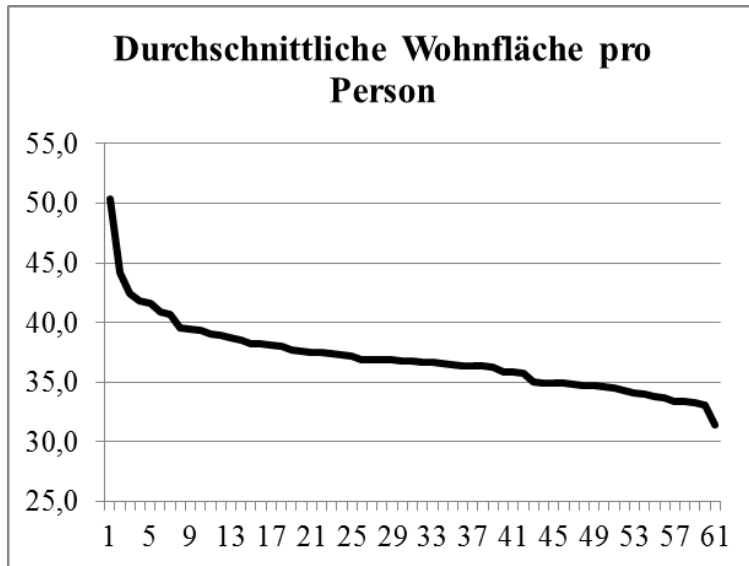


Abbildung 36: Indikator 15 – Wohnfläche

Quotient aus der durchschnittlichen Wohnfläche und der durchschnittlichen Anzahl von Personen pro Haushalt im Stadtteil; die Ziffern der X-Achse bezeichnen die Rangplätze; eigene Darstellung

Selbstgenutztes Wohneigentum

Den höchsten Anteil an selbstgenutztem Wohneigentum wiesen die drei Stadtteile im Ortsamtsbereich Klotzsche auf, im mittleren Rangdrittel fanden sich vor allem Stadtteile mit traditioneller, auch villenartiger Bebauung, wie beispielsweise Blasewitz oder die drei Striesener Stadtteile. Der geringste Anteil an Wohneigentum konnte sich dort etablieren, wo Wohnungsgenossenschaften einen hohen Bestand an Wohnungen halten, insbesondere im Ortsamtsbereich Altstadt und in Cotta-Gorbitz. Die Unterschiede sind erheblich: Liegt der Anteil an selbstgenutztem Wohneigentum in Johannstadt-Nord und Johannstadt-Süd bei nur einem Prozent, so beträgt er in Klotzsche, Hellerau / Wilschdorf, Weixdorf und Langebrück / Schönborn 46,5 Prozent.⁶¹²

⁶¹² Vgl. Kommunale Bürgerumfrage 2010. Tabellenteil, S. 20; Anlage Fragebogen A, S. 1, Anlage Fragebogen B, S. 19.

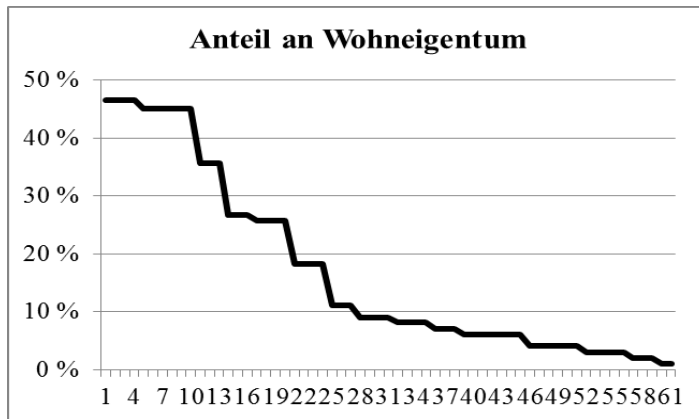


Abbildung 37: Indikator 16 – Wohneigentum

Anteil an selbstgenutztem Wohneigentum wie Eigentumswohnung und Eigenheim zu sonstigen Wohnformen wie Miete, Untermiete und Wohnheim; die Ziffern der X-Achse bezeichnen die Rangplätze; eigene Darstellung

3.3.3.6 Indikatoren mit gesundheitsbezogenen Dimensionen

Selbst eingeschätzter Gesundheitszustand

Bei der Erfassung der gesundheitsbezogenen Lebensqualität gibt die Weltgesundheitsorganisation dem Selbstbericht den absoluten Vorrang. Dem entsprach die Frage 44 im Fragebogen B der Kommunalen Bürgerumfrage „Wie beurteilen Sie gegenwärtig Ihren Gesundheitszustand?“. Wählbar waren hier die Ausprägungen „gut“, „einigermaßen zufriedenstellend“ und „schlecht“. Für Rangeinordnung wurde der prozentuale Anteil der Nennungen „gut“ an den Gesamtantworten pro Stadtteil verwendet.⁶¹³ Am gesündesten fühlten sich danach die BewohnerInnen der drei Stadtteile des Stadtraumes Plauen-Mockritz: das sind Kleinpestitz / Mockritz, Coschütz / Gittersee und Plauen. Knapp sieben von zehn Personen waren hier mit ihrer Gesundheit zufrieden. Am unteren Ende der Skala verorteten sich die drei Stadtteile Prohlis-Nord, Prohlis-Süd und Reick. Hier schätzte weniger als ein Drittel der Befragten seinen Gesundheitszustand als gut ein. Die statistische Kurve zeigt dort einen Abfall von 12 Prozent.

⁶¹³ Vgl. Kommunale Bürgerumfrage 2010, S. 283, Anlage Fragebogen B, S. 11.

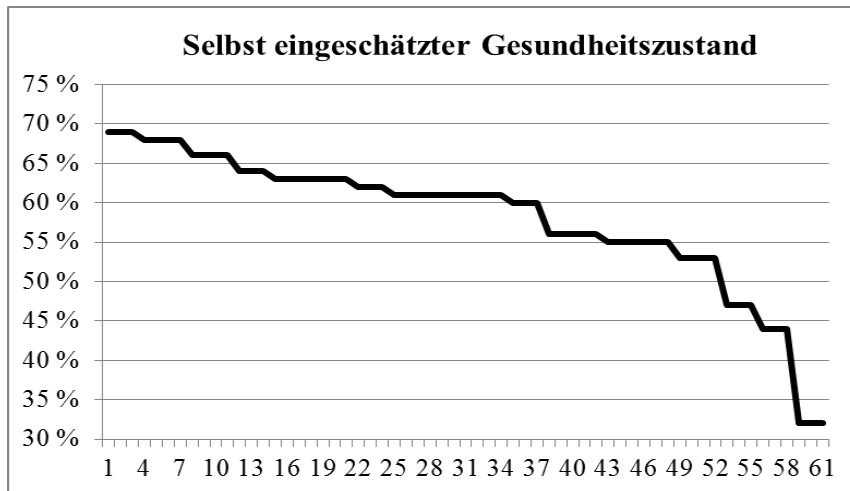


Abbildung 38: Indikator 17 – Gesundheitszustand

Prozentualer Anteil der Antworten „gut“ an der Gesamtantworten auf die Frage „Wie beurteilen Sie gegenwärtig Ihren Gesundheitszustand?“, die Ziffern der X-Achse bezeichnen die Rangplätze; eigene Darstellung

Vorsorgequoten der Schulanfänger

Darauf, dass Kindergesundheitsindikatoren in der Bewertung von Lebensräumen und damit in der Beurteilung sozialer Belastungen immer stärker an Bedeutung gewinnen, wies der von der Landeshauptstadt Dresden herausgegebene Sozialatlas in seiner 4. Fortschreibung hin. Für die Rangbildung zugrunde gelegt wurde der jeweils prozentuale Anteil der im Schuljahr 2009 / 2010 untersuchten SchulanfängerInnen mit einem vollständigen Nachweis über die Vorsorgeuntersuchungen an allen vorgelegten Untersuchungsheften. Gleichwohl insgesamt die Hälfte aller Stadtteile ihre Quote für die vollständige Vorsorge gegenüber der Jahresstatistik 2007 steigern konnte, bot sich ein sehr differentes Bild. Wiesen die als traditionelle Arbeiterviertel geltenden Stadtteile Pieschen-Süd, Mickten, Kaditz, Trachau und Pieschen-Nord / Trachenberge Vorsorgewerte von 85,4 Prozent auf, so lagen die eher zentral gelegenen Stadtteile Innere Altstadt, Pirnaische Vorstadt, Seevorstadt-Ost, Wilsdruffer Vorstadt / Seevorstadt-West, Friedrichstadt sowie Johannstadt-Nord und Johannstadt-Süd mit einem Anteil von 75,3 Prozent am unteren Ende der Rangliste. Die zweitschlechtesten Ergebnisse wiesen die im sogenannten ‚Speckgürtel‘ von Dresden befindlichen Stadtteile Loschwitz / Wachwitz, Bühlau / Weißer Hirsch, Hosterwitz / Pillnitz, Weißig, Gönnsdorf / Pappritz und Schönfeld / Schullwitz mit 75,6 Prozent auf.⁶¹⁴ Inwieweit hier der Versorgungsgrad mit Kinderärzten oder das Engagement von Sozialer Arbeit einen Einfluss auf die Entscheidungen von Eltern zur ärztlichen Vorsorge haben, wäre sicher eine weiterführende Untersuchung wert. Insgesamt weisen die Werte für den Indikator jedoch nur

⁶¹⁴ Vgl. Landeshauptstadt Dresden. Die Oberbürgermeisterin. Geschäftsbereich Soziales: Sozialatlas 4. Fortschreibung. Dresden 2011, 65 Seiten, S. 11 f.

eine Spannweite von 10,1 Prozentpunkten zwischen dem ersten und dem letzten Rangplatz auf. Selbst in den Stadtteilen mit der geringsten Vorsorgequote wurden für Dreiviertel aller vierjährigen Kinder die entsprechenden Vorsorgeuntersuchungen vorgenommen.

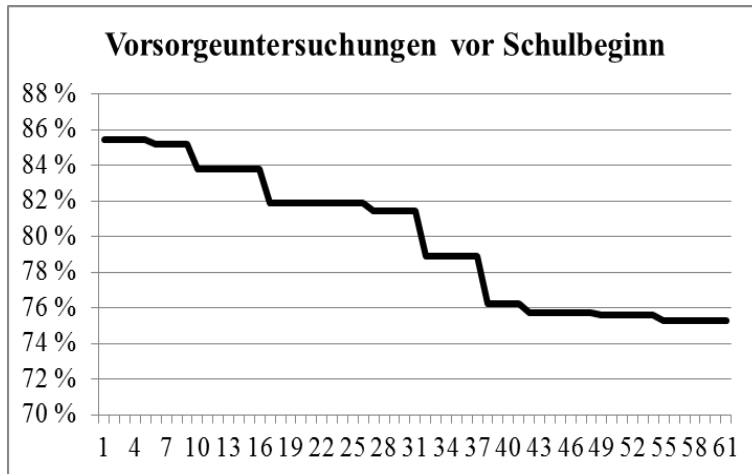


Abbildung 39: Indikator 18 – Vorsorgequoten

Prozentualer Anteil an vollständigen Vorsorgeuntersuchungen der vorgelegten Untersuchungshefte der SchulanfängerInnen; die Ziffern der X-Achse bezeichnen die Rangplätze; eigene Darstellung

Sprachentwicklungsauffälligkeiten

Für die Berechnung dieses Sozialraumindikators wurden die Entwicklungsauffälligkeiten in der Sprachkompetenz herangezogen, welche in den Vierjährigenuntersuchungen der Kindertagesstätten unter Einbeziehung eines standardisierten, altersspezifischen Sprachscreenings diagnostiziert wurden. Darunter fielen sowohl die sogenannten A-Befunde für Kinder, die neu als kontroll- bzw. diagnostikbedürftig bewertet wurden, als auch die B-Befunde für diejenigen Kinder, welche sich zum Testzeitpunkt bereits wegen Sprachentwicklungsauffälligkeiten in ärztlicher Behandlung befanden. Zur Verfügung gestellt wurden die Werte für diese Forschungsarbeit durch den Kinder- und Jugendärztlichen Dienst Dresden, der diese Reihenuntersuchungen entsprechend der Vorgabe des Sächsischen Kitagesetzes unter der Voraussetzung, dass die Eltern eines Kindes zustimmen, vornimmt.⁶¹⁵

Im unteren Terzil der Rangliste befanden sich nach der Auswertung alle Plattenbaugebiete der Stadt Dresden: die Johannstädter, Gorbitzer und Prohliser Stadtteile – allerdings auch der finanziell gut situierte Stadtteil Klotzsche. Während Prohlis-Süd einen Anteil von Sprachauffälligkeiten von 53,1 Prozent aufwies – mehr als die Hälfte der untersuchten

⁶¹⁵ Vgl. § 7 Abs. 2 Sächsisches Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen v. 27.11.2001, SächsGVBl., S. 705.

Vierjährigen zeigte hier also behandlungsbedürftige Sprachretardierungen – waren es in Cossebaude / Mobschatz / Oberwartha lediglich neun Prozent. Die Aussage von Szagun, ein Einfluss der demographischen Variable „soziale Schicht“ auf den frühen Spacherwerbsstil sei insgesamt gesehen entweder gar nicht oder nur sehr gering vorhanden, konnte so für Dresden zumindest zum Testzeitpunkt nicht bestätigt werden.⁶¹⁶

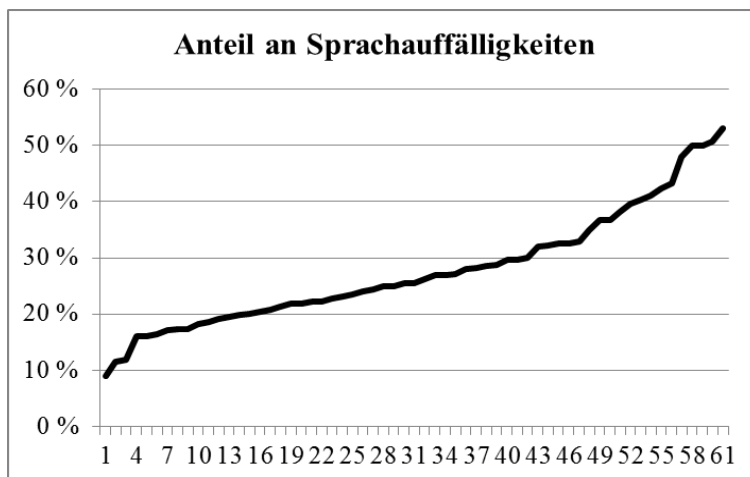


Abbildung 40: Indikator 19 – Sprachauffälligkeiten

Prozentualer Anteil aller Sprachentwicklungsauffälligkeiten der Befunde A und B an den Untersuchten in jeweiligen Stadtteil; die Ziffern der X-Achse bezeichnen die Rangplätze; eigene Darstellung

Grobmotorische Entwicklungsauffälligkeiten

Quelle für die hier verwendeten sekundärstatistischen Werte war gleichfalls die gesundheitsamtsinterne Auswertung der Kita-Untersuchung der Vierjährigen vom Schuljahr 2010 / 2011. Unter die A-Befunde wurden durch den Kinder- und Jugendärztlichen Dienst diejenigen Kinder gefasst, deren Ergebnisse in kleinen Sportaufgaben, wie einem Schlussprung, Einbeinstand und Einbeinspringen, als kontroll- bzw. diagnostikbedürftig bewertet wurden. Untersuchte Vierjährige, welche bereits wegen Grobmotorik auffälligkeiten in ärztlicher Behandlung waren, wurden auch hier in den B-Befunden erfasst.

In den acht Stadtteilen Innere Neustadt, Albertstadt, Hellerau / Wilschdorf, Weixdorf, Langebrück / Schönborn, Striesen-Süd, Kleinzschachwitz und Gompitz / Altfranken wurden gar keine Auffälligkeiten in der Grobmotorik diagnostiziert. Darunter sind auch drei von den vier Stadtteilen des Sozialraumes Klotzsche, nicht aber der heidenaher Stadtteil Klotzsche selbst. Die Innere Neustadt dagegen zeichnet sich durch eine dichte Bebauung und ein hohes Verkehrsaufkommen aus, wenngleich ihr an ihrem südlichen Rand auch ein Teil der

⁶¹⁶ Vgl. Szagun, Gisela: Sprachentwicklung beim Kind. Weinheim / Basel 2010, S. 229.

Elbwiesen zugehört. Die Auswertung zeigt mithin ein durchaus differentes Bild, das sich auf den ersten Blick nicht nur mit der Wohnnähe zu Waldflächen oder den Elbauen als natürliche Ressourcen für kindliche Bewegungsanlässe erklären lässt.

Am unteren Ende der Skala befinden sich die Stadtteile Prohlis-Süd mit einem Prozentanteil an Auffälligkeiten von 14,3 sowie die Südvorstadt-Ost mit 15 Prozent. Hier ist also fast jedes siebente Kind grobmotorisch auffällig – mit all den physischen und psychischen Nachteilen und Risiken, die sich für ein junges Kind daraus ergeben.

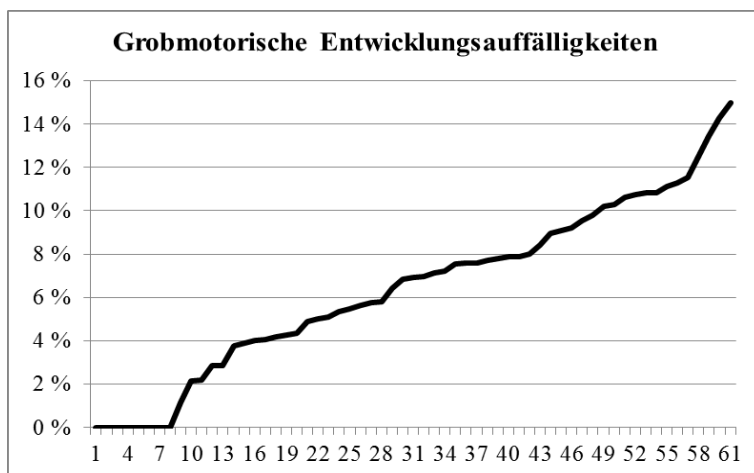


Abbildung 41: Indikator 20 – Grobmotorische Auffälligkeiten

Prozentualer Anteil aller grobmotorischen Entwicklungsauffälligkeiten der Befunde A und B an den Untersuchten im jeweiligen Stadtteil; die Ziffern der X-Achse bezeichnen die Rangplätze; eigene Darstellung

Zahnärztliche Behandlungsbedürftigkeit

Auch die Jugendzahnklinik der Abteilung Kinder- und Jugendärztlicher Dienst im Gesundheitsamt der Landeshauptstadt Dresden führt – die Einwilligung der Sorgeberechtigten vorausgesetzt – regelmäßig Reihenuntersuchungen in allen Kindertagesstätten der Stadt durch. Entsprechend der gesetzlichen Vorschrift werden die Untersuchungsergebnisse danach in anonymisierter zusammengefasster Form ausgewertet, um als Basis für Maßnahmen der öffentlichen Gesundheitsförderung zur Verfügung zu stehen.⁶¹⁷ Im Schuljahr 2008 / 2009 wurden so fast 38.000 Kinder untersucht und die Ergebnisse im Bericht „Gesundheit der Kinder und Jugendlichen in Dresden 2009“ veröffentlicht.⁶¹⁸ Geclustert waren die Untersuchungsergebnisse in die Rubriken für Auffälligkeiten von unter 5 Prozent, von 5 bis unter

⁶¹⁷ Vgl. § 7 Sächsisches Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen v. 27.11.2001, SächsGVBl. S. 705.

⁶¹⁸ Vgl. Landeshauptstadt Dresden. Die Oberbürgermeisterin. Gesundheitsamt: Gesundheit der Kinder und Jugendlichen in Dresden 2009. Dresden 2010, S. 36 ff.

10 Prozent, von 10 bis unter 15 Prozent, von 15 bis unter 20 Prozent und von mehr als zwanzig Prozent. Sie wiesen damit eine gröbere Gliederung auf als die Basiswerte für die übrigen Indikatoren.

Die Auswertung zeigte im Dresdner Durchschnitt eine Behandlungsbedürftigkeit des Gebisses von 9,5 Prozent der Dreijährigen. Sieht man sich die Verteilung der Daten für die einzelnen Stadtteile an, so wiesen die Albertstadt, Prohlis-Nord, Prohlis-Süd, Gorbitz-Süd und Gorbitz-Ost mit einem Anteil von über 20 Prozent behandlungsbedürftiger Dreijähriger den schlechtesten Zahnstatus in der Stadt auf. In Anbetracht dessen, dass in etwa 25 bis 50 Prozent der Fälle nach einem Milchzahntrauma Entwicklungsstörungen der bleibenden Zähne auftreten, ist dies eine bedenkliche Quote.⁶¹⁹ Die besten Werte mit einer unter fünfprozentigen Behandlungsbedürftigkeit erreichten die Stadtteile Innere Altstadt, Radeberger Vorstadt, Langebrück / Schönborn, Loschwitz / Wachwitz, Weißig, Gönsdorf / Pappritz, Striesen-West, Kleinpestitz / Mockritz, Coschütz / Gittersee, Plauen, Cossebaude / Mobschatz / Oberwartha sowie Weixdorf.

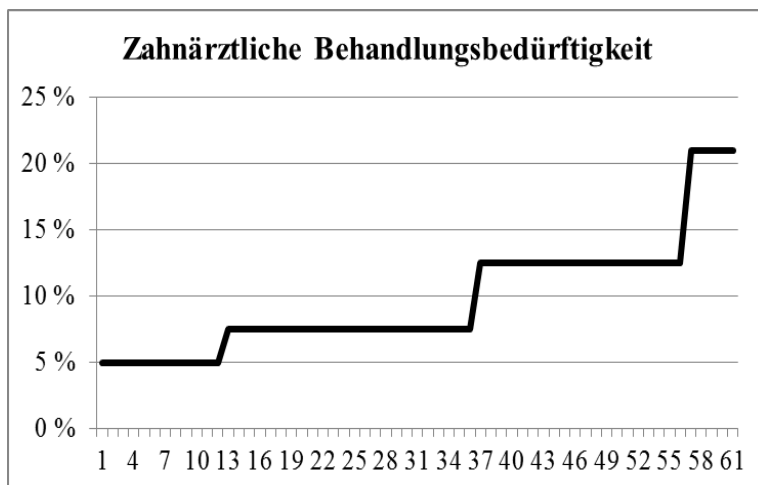


Abbildung 42: Indikator 21 – Zahngesundheit

Anteil der zahnärztlich behandlungsbedürftigen Dreijährigen; die Ziffern der X-Achse bezeichnen die Rangplätze; eigene Darstellung

⁶¹⁹ Vgl. Stachle, Hans Jörg / Koch, Martin Jean: Kinder- und Jugendzahnheilkunde. Köln 1996, S. 265.

3.3.3.7 Indikatoren in Bezug auf staatliche Intervention

Hilfen zur Erziehung

Für die Rangfolge in Hinblick auf diesen Indikator wurde jeweils die Summe der Fallzahlen der ambulanten, teilstationären und stationären Hilfen, welcher der Allgemeine Soziale Dienst des Jugendamtes Dresden pro Stadtteil gewährte, erfasst und am Anteil der BewohnerInnen im Alter von 0 bis 26 Jahren des jeweiligen Stadtteils standardisiert. Nicht mit einbezogen wurden die Fallzahlen des Pflegekinderdienstes. Datenstand der Hilfezahlen ist Februar 2012, der der Bevölkerungsanalyse nach Alter Dezember 2011. Bereitgestellt wurde die Fallzahlentwicklung nach Hilfearten im Fachkräfteportal des JugendInfoService Dresden, einem Projekt des Jugendamtes der Landeshauptstadt Dresden, welches mit diesen Informationen Transparenz fördern und den Jugendhilfeträgern die für deren Arbeit notwendigen Informationen zur Verfügung stellen möchte.⁶²⁰

Mit nur 2,1 Fällen pro tausend unter 27-Jährigen wiesen die sechs südlichen Randstadtteile des Stadtraumes Loschwitz / Schönfeld-Weißen die geringste Anzahl von Interventionen des Jugendamtes auf. Im nordwestlichen Ortsamtsbereich mit den Stadtteilen Leipziger Vorstadt, Pieschen-Süd, Pieschen-Nord / Trachenberge, Mickten, Kaditz und Trachau, einem traditionellen Arbeiterbezirk, war die Zahl mit 14,2 Fällen pro 1.000 jungen DresdnerInnen dagegen fast siebenmal so hoch. Die statistische Kurve steigt hier sprunghaft um fast fünf Fälle je tausend Heranwachsende an.

Die drei Gorbitzer Stadtteile befanden sich diesmal im mittleren Rangdrittel. Ein Grund dafür könnte die hohe Zahl von SozialarbeiterInnen sein, die Familien dort bereits präventiv unterstützen. Prohlis-Nord, Prohlis-Süd und Reick heben sich am unteren Rand immerhin noch mit einer Differenz von 4,9 Fällen pro tausend Einwohner von den Letztplatzierten ab. In den offenen Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit arbeiteten im Jahr 2012 in diesem Gebiet rund 14,5 geförderte Vollzeitkräfte, das entspricht einem Schlüssel von 384 Kindern und Jugendlichen pro geförderte Vollzeitstelle. Der diesbezügliche stadtweite Durchschnitt ist

⁶²⁰ Vgl. Landeshauptstadt Dresden. Jugendamt Dresden. JugendInfoService Dresden: Fachkräfteportal Soziale Jugenddienste. Statistische Informationen Fallzahlentwicklungen im ASD. http://www.jugendserver-dresden.de/templates/tyTP_standard_large.php?topic=fkp_fallzahlentw [aufgerufen am 17.03.2012].

mit 998 Jugendlichen etwa zweieinhalbmal so hoch. Allerdings sieht der Entwurf der Kinder- und Jugendhilfeplanung für den Zeitraum 2013 bis 2016 darauf basierend eine Einkürzung dieser Stellen für Prohlis vor.⁶²¹

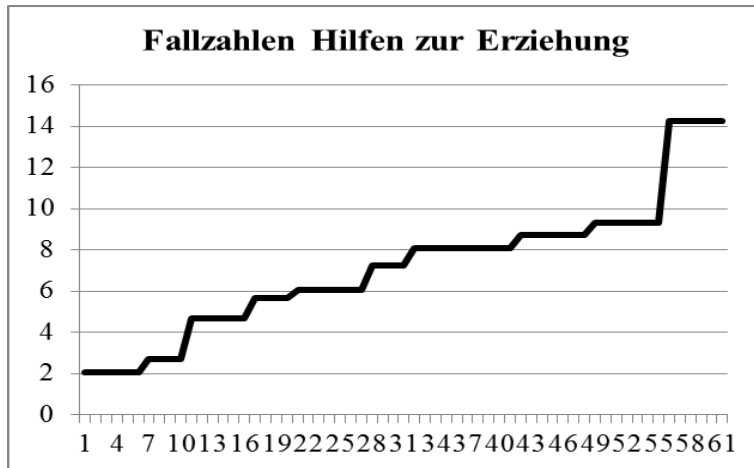


Abbildung 43: Indikator 22 – Fallzahlen ASD

Anzahl der ambulanten, teilstationären und stationären Hilfen nach SGB VIII pro tausend DresdnerInnen im Alter unter 27 Jahren; die Ziffern der X-Achse bezeichnen die Rangplätze; eigene Darstellung

Jugendgerichtsfälle

Erfasst wurden für die Bestimmung der Rangfolge die Jugendgerichtsfälle je tausend Dresdner EinwohnerInnen in der Altersspanne zwischen dem 14. und dem 21. Lebensjahr. Die Werte wurden dem Bericht zur Entwicklung sozialer Strukturen und Lebenslagen / Lebenslagenbericht des Jahres 2008 entnommen.⁶²² Die späteren Fortschreibungen des Sozialatlas enthalten diese Angaben nicht mehr.

Im Ergebnis liegt die Hilfedichte im nordwestlichen Ortsamtsbereich Pieschen sowie in der Leipziger Vorstadt, historischen Arbeiterwohnvierteln mit meist dreistöckiger Altbauweise und kleinen Hinterhöfen, mit 4,9 Fällen pro tausend Jugendlichen fast doppelt so hoch wie im Ortsamtsbereich Plauen mit nur zweieinhalb Fällen. Dabei greift als Erklärung die von Shaw und McKay entwickelte Theorie der sozialen Desorganisation, die als sozialräumliche Determinante nicht nur den niedrigen ökonomischen Status der Bewohner, sondern auch eine

⁶²¹ Vgl. Landeshauptstadt Dresden: Maßnahmeplanung des Teilplans für die Leistungsbereiche „Kinder-, Jugend- und Familienarbeit“ und „Andere Aufgaben/Jugendgerichtshilfe“ für den Zeitraum 2013 – 2016, Arbeitsstand: 18.10.2012. http://www.jugendinfoservice.de/templates/tyTP_standard_large.php?topic=fkp_jhp_aktuell. 58 Seiten, S. 26 ff. [aufgerufen am 22.11.2012].

⁶²² Vgl. Landeshauptstadt Dresden. Die Oberbürgermeisterin. Geschäftsbereich Soziales: Bericht zur Entwicklung sozialer Strukturen und Lebenslagen. Lebenslagenbericht. Dresden 2008, 223 Seiten, S. 72.

ethnische Heterogenität der lokalen Gemeinschaft definiert, für die Dresdner Situation zumindest vorläufig nicht.⁶²³ Im Widerspruch zu dieser Theorie beträgt der Ausländeranteil in Pieschen 3,2 Prozent, der im Stadtteil Plauen dagegen 7,1 Prozent – was vermutlich mit dessen Nähe zur Technischen Universität zu tun hat. Mit einem stadtweiten Ausländeranteil von gerade einmal 4,2 Prozent⁶²⁴ ist das Problem von in Stadträumen aufeinander treffenden divergierenden Norm- und Wertvorstellungen heterogener Ethnien in Dresden aktuell insgesamt nur marginal.

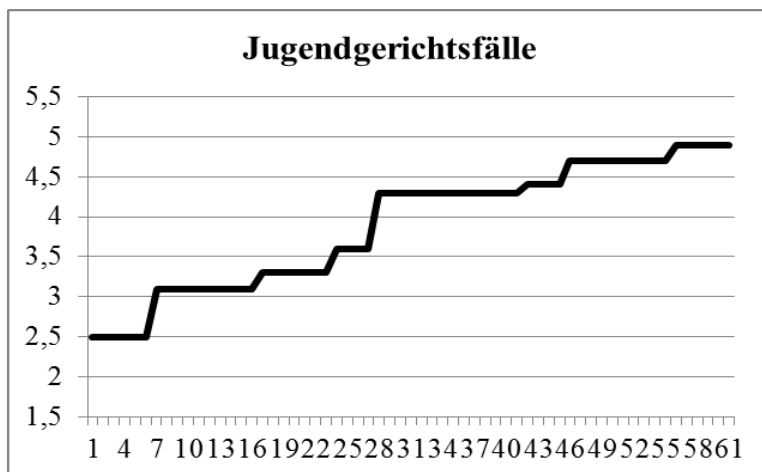


Abbildung 44: Indikator 23 – Fallzahlen Jugendgericht

Jugendgerichtsfälle je tausend Einwohner der Altersgröße 14-21 Jahre; die Ziffern der X-Achse bezeichnen die Rangplätze; eigene Darstellung

3.3.8.8 Indikatoren mit mobilitätsbezogenen Dimensionen

Private Personenkraftwagen

Erwartungsgemäß war die in den Zahlenwerten des Stadtteilkataloges gefundene Dichte der Privat-Pkws in den schlecht an den öffentlichen Nahverkehr angebotenen Randgebieten Dresdens besonders hoch. Dort ist die finanzielle Lage der Familien auch eher abgesichert. Am höchsten war die Autodichte mit 1.378 Privat-Pkws pro tausend Haushalten in Schönfeld / Schullwitz.⁶²⁵ Dieser Stadtteil wies gleichzeitig die höchsten Haushalts-Netto-Gesamteinkommen der Familien auf. Der Bevölkerungsanteil mit guter ÖPNV-Erreichbarkeit lag dort allerdings mit nur 82 Prozent weit unter dem Dresdner Durchschnitt von 93 Prozent.

⁶²³ Vgl. Kunadt, Susann: Sozialer Raum und Jugendkriminalität. Münster / New York / München 2011, S. 28 ff.

⁶²⁴ Stand I. Quartal 2012 Landeshauptstadt Dresden. Presse- und Öffentlichkeitsarbeit http://www.dresden.de/de/02/06/01/c_01.php [aufgerufen 3.10.2012].

⁶²⁵ Vgl. Stadtteilkatalog 2009.

Die geringste Autodichte hatte der Stadtteil Äußere Neustadt / Antonstadt mit lediglich 310 Privat-Pkws pro tausend Haushalten vorzuweisen. Auch dieser Stadtteil befand im Rangterzil mit den höchsten Einkommen. Entgegen Preisendörfer könnte der in diesem Sozialraum traditionell stark verankerte Umweltgedanke – immerhin votierten etwa jeweils vierzig Prozent der Neustadtansässigen in den Bundestags- und Landtagswahlen 2009 für die Fraktion Bündnis 90 / Die Grünen⁶²⁶ – für die geringere Dichte an privaten Autos ebenso eine Rolle spielen wie die chronisch angespannte Parkraumsituation im Viertel. Dafür, dass auch in Dresden sehr wohl pekuniäre Gründe eine Rolle für den Autobesitz spielen, spricht die Verortung der beiden Gorbitzer Stadtteile Nord und Süd und beider Prohliser Stadtteile im Rangdrittel mit der geringsten Dichte an Privat-Pkws. Der Umweltgedanke ist in Prohlis jedenfalls – misst man ihn am Wahlergebnis von nur 8,7 Prozent für die ökologisch ausgerichtete Partei – weniger stark präsent.

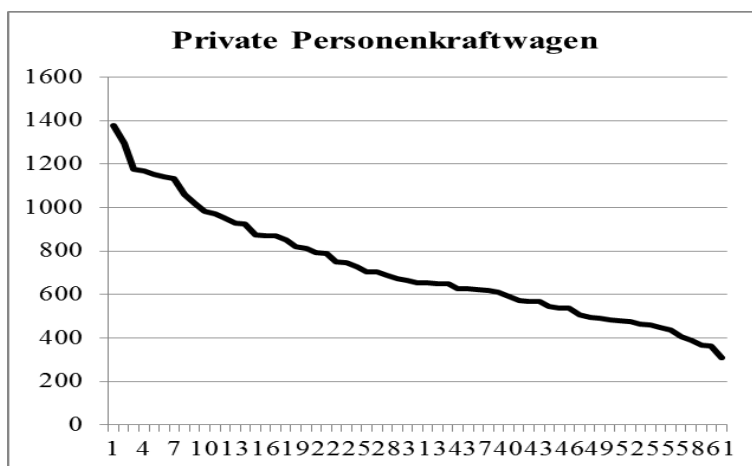


Abbildung 45: Indikator 24 – Privat-Pkw

Privat-Pkws pro tausend Haushalte; die Ziffern der X-Achse bezeichnen die Rangplätze; eigene Darstellung

Anbindung an den öffentlichen Personennahverkehr

Auf den besten Rangplätzen für die Erreichbarkeit durch öffentliche Verkehrsmittel lagen erwartungsgemäß die zentrumsnahen Stadtteile. Doch auch Prohlis-Süd erreichte hier einen Wert von 100 Prozent. Als gut erreichbar wurden dabei alle Wohnadressen mit einer Entfernung von höchstens 300 Metern zu einer Bus- oder Straßenbahn- bzw. von höchstens 600 Metern zu einer S-Bahn-Haltestelle definiert. Entnommen wurden die Werte dem Stadtteilkatalog 2009. Die randlagigen Langebrück / Schönborn und Weixdorf lagen danach am unteren Ende der Rangliste – Gompitz / Altfranken und Leubnitz-Neuostra dagegen trotz ihrer Randlage nur knapp unterhalb des Medians.

⁶²⁶ Vgl. Stadtteilkatalog 2009, S. 40.

Auf den ersten Blick scheint die Vorsorgeleistung der Stadt in Hinblick auf eine gute Erreichbarkeit des öffentlichen Nahverkehrs die Lage der autolosen Familien in den Neubaugebieten durch eine gute öffentliche Anbindung auszugleichen. So belegte Prohlis-Süd den Rangplatz 6 und Gorbitz-Süd Rangplatz 12. Doch schon für Gorbitz-Nord / Neu-Omsewitz mit Rangplatz 41 und Prohlis-Nord mit Rangplatz 45 sieht die Lage anders aus. Für Familien mit Kindern, die aus finanziellen Gründen nicht zu den Privat-Pkw-Besitzern gehören können, dürfte in diesen Stadtteilen die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben in der Stadt schon aus Gründen der eingeschränkten Mobilität schwierig sein. Quelle dieses statistischen Materials war der von der Landeshauptstadt Dresden herausgegebene Stadtteilkatalog 2009.⁶²⁷

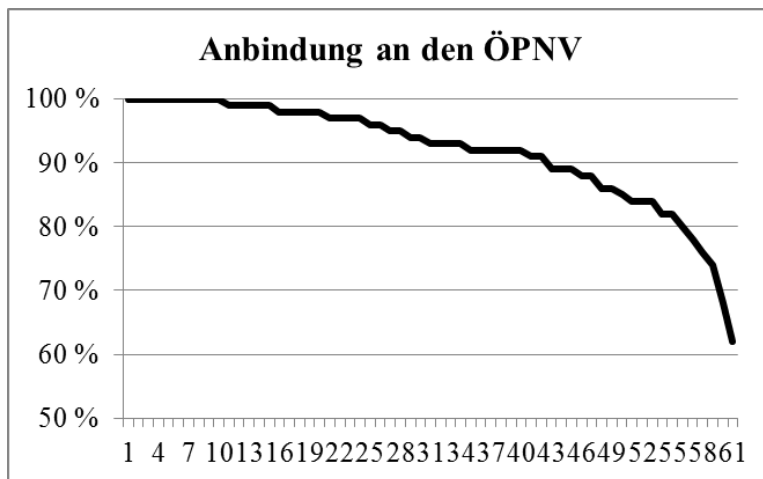


Abbildung 46: Indikator 25 – ÖPNV-Anbindung

Gute ÖPNV-Erreichbarkeit für die Haushalte in Prozent; die Ziffern der X-Achse bezeichnen die Rangplätze; eigene Darstellung

3.4 Zusammenfassung

Wenngleich geografischer und sozialer Raum nicht als identisch zu betrachten sind, so lokalisiert sich soziale Ungleichheit über den funktionalen Kontext der gesellschaftlichen Verhältnisse in aller Regel auch physikalisch-räumlich. Kinder im vorschulischen Alter sind dabei in ihrem selbstbestimmten Tun in der Regel stark an ihr direktes Wohnumfeld gebunden. Schon aufgrund der zunehmenden Verdichtung urbaner Gebiete, aufgrund des vermehrten Fahrzeugverkehrs und nicht zuletzt auch aufgrund eines gewachsenen Sicherheits

⁶²⁷ Vgl. Stadtteilkatalog 2009.

denkens der Eltern reduzierte sich der von Kindern eigenverantwortlich zu explorierende Raum immer stärker.

Um Deprivationen im kindlichen Aufwachsen durch sozialpädagogische Förderung ausgleichen zu können, ist eine Analyse der Bedingungen kindlicher Sozialisation nötig – anerkennend, dass die Untersuchung statistischer Angaben niemals die Betrachtung des Einzelfalles ersetzen kann. Mit dem Ziel, mögliche Zusammenhänge zwischen der sozialen Lage eines Stadtviertels und den empirischen Ergebnissen der eigenen Erhebung in den Kindertagesstätten prüfen zu können, wurde für diese Forschungsarbeit eine kindzentrierte Sozialraumanalyse erstellt. Dazu wurde zunächst herausgefiltert, welche Indikatoren in besonderem Maße Einfluss auf das kindliche Aufwachsen haben können. In einem zweiten Schritt wurden den 61 Dresdner Stadtteilen anhand von vorliegenden statistischen Werten Rangplätze für jeden der fünfundzwanzig betrachteten Indikatoren zugewiesen.

Sieht man sich die Rangfolge der Stadtteile hinsichtlich der Verfügbarkeit über ökonomisches Kapital an, so zeigt sich die Deprivation der vier am schlechtesten gestellten Stadtviertel Prohlis-Nord, Prohlis-Süd, Reick und Friedrichstadt. Auffällig sind die Unterschiede für die beiden Neustädter Stadtteile, die von einem hohen durchschnittlichen Einkommen einerseits und einer hohen Quote an Hilfeempfangenden und SchuldnerInnen andererseits gekennzeichnet sind. Möglicherweise sind dies Begleitphänomene der noch laufenden Gentrifizierung dieses Gebietes.

Vergleicht man die Werte in den Platzierungen beider bildungsbezogenen Indikatoren, so wird man eines deutlichen Zusammenhanges zwischen der beruflichen Bildung der Erwachsenen im Stadtteil und der Quote der dort erteilten Bildungsempfehlungen für ein Weiterlernen auf dem Gymnasium gewahr. Am stärksten tritt das Phänomen auf den untersten Rangplätzen für die Stadtteile Friedrichstadt, Gorbitz-Nord / Neu-Omsewitz, Gorbitz-Ost und Gorbitz-Süd in Erscheinung. In Rechnung zu stellen ist dabei, dass es sich jeweils um stadtteilbezogene Durchschnittswerte handelt, nicht um die Werte innerhalb der Familienverbände.

Ungeachtet ihres schlechten Abschneidens in der Spielplatzdichte belegen die Randlagen Gönnsdorf / Pappritz, Loschwitz / Wachwitz, Bühlau / Weißer Hirsch und Weißig die besten Ränge hinsichtlich der Indikatoren mit wohnlagenbezogenen Dimensionen. Mit fast gleichen

Rangmittelwerten verorten sich hier die Stadtteile Friedrichstadt und das Plattenbaugebiet Gorbitz-Ost auf den untersten Rangplätzen. Bei ersterem handelt es sich um eine gemischte Bebauung, die neben Neubauten auch durch von der Kriegszerstörung weitgehend verschont gebliebene Straßenzüge und einige denkmalgeschützte Gebäude gekennzeichnet ist. Dass die soziale Lage des Stadtteils Friedrichstadt heute allerdings als eher prekär wahrgenommen wird, zeigt seine Aufnahme in das Förderprogramm des Europäischen Sozialfonds nach der Förderrichtlinie „Nachhaltige soziale Stadtentwicklung ESF 2014–2020“ des Freistaates Sachsen.⁶²⁸

Hinsichtlich der wohnraumbezogenen Indikatoren erreichten die randlagigen Wohngebiete Dresdens ebenfalls die vorderen Ränge. Trotz ihres hohen Anteils an Kinderzimmern für jedes Kind schneiden die Plattenbausiedlungen auch hier schlecht ab: Gorbitz-Nord / Neu-Omsewitz und Gorbitz-Süd liegen neben den eher traditionell bebauten Stadtteilen Wilsdruffer Vorstadt / Seevorstadt-West, Pirnaische Vorstadt und Seevorstadt-Ost auf den fünf untersten Plätzen– hier wirkt sich auch die geringe Quote an selbstgenutztem Wohneigentum aus.

Diejenigen Stadtviertel, die in Bezug auf die gesundheitsbezogenen Indikatoren die oberen Ränge einnehmen, liegen gleichfalls in den Außenbezirken Dresdens – mit Ausnahme der Inneren Neustadt, welche die größte Zufriedenheit mit der eigenen Gesundheit der BewohnerInnen, die geringste Zahnbehandlungsbedürftigkeit der vierjährigen Kinder und keine in den Kindergartenuntersuchungen statuierten grobmotorischen Retardierungen aufwies. Allerdings ist dort fast ein Viertel der Kinder sprachentwicklungsauffällig gewesen. Auf den unteren Rängen platzierten sich die beiden Stadtviertel des Neubaugebietes Prohlis, der räumlich angrenzende Stadtteil Reick sowie Johannstadt-Süd und Johannstadt-Nord, welche sich durch einen relativ gut eingeschätzten Gesundheitszustand der befragten Erwachsenen, aber einen hohen Anteil an gesundheitlichen Auffälligkeiten der jungen Kinder auszeichnete.

Bei der Gegenüberstellung der Ränge für die staatlichen Interventionen fällt auf, dass sich die sonst häufig benachteiligten Plattenbaugebiete Gorbitz und Prohlis diesmal nicht auf den

⁶²⁸ Vgl. Landeshauptstadt Dresden: Nachhaltige Stadtentwicklung mit Mitteln aus dem Europäischen Sozialen Fonds (ESF). http://www.dresden.de/de/rathaus/aktuelles/pressemitteilungen/2015/10/pm_071.php [aufgerufen am 10.11.2015].

untersten Rängen befinden, was einer hohen Präsenz Sozialer Arbeit zugeschrieben werden könnte. Die höchsten Fallzahlen fanden sich in der Leipziger Vorstadt, in Pieschen-Süd, Pieschen-Nord / Trachenberge, Mickten, Kaditz und Trachau – traditionell bebaute historische Arbeiterquartiere. Die mittleren Ränge belegten eher zentrumsnahe Stadtteile. Neben den wohlsituierten Randlagen findet sich auch der Stadtteil Südvorstadt-West mit Rang 12 auf den oberen Rangplätzen. Möglicherweise spielt hier aufgrund der Nähe zur Technischen Universität das studentisch geprägte Milieu eine Rolle für die geringe Dichte von Jugendgerichtsfällen.

In Bezug auf eine Benachteiligung von Stadtteilen hinsichtlich der mobilitätsbezogenen Dimensionen ergab sich kein so eindeutiges Bild. Auf allen Rangkategorien befinden sich sowohl ökonomisch eher abgesicherte als auch mit nur geringem ökonomischen Kapital ausgestattete Stadtteile, sowohl Dresdner Randlagen als auch zentrumsnahe Gebiete. Vermutlich wirken hier verschiedene, an dieser Stelle nicht untersuchte Faktoren wie Umweltbewusstsein oder Altersdurchschnitt stärker ein als bei anderen Indikatoren.

Die Sozialraumanalyse abschließend erfolgte über den Mittelwert der jeweils erreichten Rangplätze der Dresdner Stadtteile die Berechnung von Terzilen, welche die drei Sozialraumkategorien „Sozialraum mit überdurchschnittlich guten Aufwuchsbedingungen“, „Sozialraum mit durchschnittlich guten Aufwuchsbedingungen“ und „Sozialraum mit unterdurchschnittlich guten Aufwuchsbedingungen“ bilden.

Im Auswertungsergebnis bietet sich für die Stadt Dresden folgendes Bild:

Tabelle 2: Stadtteile mit überdurchschnittlich guten Aufwachsensbedingungen

| Kategorie „Sozialraum mit überdurchschnittlich guten Aufwachsensbedingungen“ | | |
|---|---|-----------|
| Stadtteil | Mittelwert der Rangplätze für die einzelnen Indikatoren | Rangplatz |
| Bühlau / Weißer Hirsch | 14,78 | 1,5 |
| Loschwitz / Wachwitz | 14,78 | 1,5 |
| Langebrück / Schönborn | 17,70 | 3 |
| Plauen | 17,92 | 4 |
| Gömsdorf/ Pappritz | 17,96 | 5 |
| Hosterwitz / Pillnitz | 18,50 | 6 |
| Weißig | 18,94 | 7 |
| Weixdorf | 18,96 | 8 |
| Klotzsche | 19,54 | 9 |
| Schönfeld / Schullwitz | 19,58 | 10 |
| Striesen-Ost | 19,68 | 11 |
| Striesen-Süd | 19,98 | 12 |
| Blasewitz | 20,56 | 13 |
| Gompitz / Altfranken | 21,22 | 14 |
| Hellerau / Wilschdorf | 21,30 | 15 |
| Cossebaude / Mobschatz / Oberwartha | 22,72 | 16 |
| Striesen-West | 22,90 | 17 |
| Kleinpestitz / Mockritz | 23,36 | 18 |
| Coschütz / Gittersee | 24,54 | 19 |
| Innere Neustadt | 25,18 | 20 |

eigene Berechnung

Tabelle 3: Stadtteile mit durchschnittlich guten Aufwuchsbedingungen

| Kategorie „Sozialraum mit durchschnittlich guten Aufwuchsbedingungen“ | | |
|--|---|-----------|
| Stadtteil | Mittelwert der Rangplätze für die einzelnen Indikatoren | Rangplatz |
| Briesnitz | 26,24 | 21 |
| Laubegast | 26,40 | 22 |
| Radeberger Vorstadt | 26,56 | 23 |
| Äußere Neustadt (Antonstadt) | 26,82 | 24 |
| Lockwitz | 27,08 | 25 |
| Kleinzschachwitz | 27,86 | 26 |
| Leubnitz-Neuostra | 28,02 | 27 |
| Niedersedlitz | 28,68 | 28 |
| Tolkewitz / Seidnitz-Nord | 31,62 | 29 |
| Albertstadt | 31,64 | 30 |
| Strehlen | 32,00 | 31 |
| Großschachwitz | 32,10 | 32 |
| Gruna | 32,90 | 33 |
| Räcknitz / Zschertnitz | 32,98 | 34 |
| Löbtau-Nord | 34,22 | 35 |
| Naußlitz | 34,40 | 36 |
| Löbtau-Süd | 34,48 | 37 |
| Trachau | 34,66 | 38 |
| Leuben | 35,00 | 39 |
| Cotta | 35,02 | 40 |
| Südvorstadt-West | 35,04 | 41 |

eigene Berechnung

Tabelle 4: Stadtteile mit unterdurchschnittlich guten Aufwachsensbedingungen

| Kategorie „Sozialraum mit unterdurchschnittlich guten Aufwachsensbedingungen“ | | |
|--|---|-----------|
| Stadtteil | Mittelwert der Rangplätze für die einzelnen Indikatoren | Rangplatz |
| Seidnitz / Dobritz | 35,36 | 42 |
| Südvorstadt-Ost | 35,52 | 43 |
| Mickten | 36,66 | 44 |
| Johannstadt-Süd | 36,94 | 45 |
| Leipziger Vorstadt | 37,46 | 46 |
| Pieschen-Nord / Trachenberge | 38,56 | 47 |
| Johannstadt-Nord | 39,42 | 48 |
| Kaditz | 39,74 | 49 |
| Pieschen-Süd | 40,04 | 50 |
| Innere Altstadt | 40,24 | 51 |
| Wilsdruffer Vorstadt / Seevorstadt-West | 44,02 | 52 |
| Seevorstadt-Ost | 44,24 | 53 |
| Pirnaische Vorstadt | 44,32 | 54 |
| Reick | 45,64 | 55 |
| Prohlis-Nord | 46,10 | 56 |
| Friedrichstadt | 46,16 | 57 |
| Gorbitz-Süd | 46,20 | 58 |
| Gorbitz-Ost | 46,28 | 59 |
| Gorbitz-Nord / Neu-Omsewitz | 46,96 | 60 |
| Prohlis-Süd | 47,32 | 61 |

eigene Berechnung

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich die Ergebnisse der einzelnen Indikatoren nur wenig gegeneinander aufheben. „Ausreißer“ gibt es vor allem hinsichtlich der Mobilität, welche der Verfügbarkeit über soziales Kapital zugeordnet wurde. Im Gegensatz zu den französischen Banlieues, die Bourdieu untersuchte, sind die Dresdner Plattenbaugebiete am Rand der Stadt nicht in jedem Fall von einer guten Erreichbarkeit der Innenstadt mit ihren auch für Kinder bedeutsamen vielfältigen Erlebnispotentialen abgeschnitten. Durch die Einbeziehung der Spielplätze in die Beurteilung der Wohnlage fiel auch die Differenz zwischen den Sozialräumen mit guter bzw. schlechter Verfügbarkeit über ökonomisches Kapital für den Indikator Wohnlage nicht so hoch aus. Alles in allem schneiden die benachteiligten Sozialräume in der Verfügbarkeit über alle Kapitalarten jedoch signifikant schlechter ab.

Wenngleich sie eine wichtige Voraussetzung für Möglichkeit bereitstellt, überhaupt einer Erwerbsarbeit nachzugehen, ist es der Institution Kindertagesstätte nicht möglich, etwas an der sozial ungleichen Ausstattung der Familien mit ökonomischem Kapital zu ändern.

Als fester Bestandteil der Angebote der Kinder- und Jugendhilfe gehört es dagegen zu ihrer ausdrücklichen Aufgabe, durch die Vermittlung von kulturellem und sozialem Kapital Kindern aus benachteiligten Lebensverhältnissen ein höheres Maß an Chancengerechtigkeit einzuräumen.

Ob die Art einer Sozialraumkategorie Einfluss auf die Arbeit der elementarpädagogischen Fachkräfte hat, wird in Kapitel 5 anhand der Auswertung der eigenen empirischen Studie geprüft. Vor allem soll beleuchtet werden, ob und inwieweit sich die Sicht der dort arbeitenden ErzieherInnen auf bestimmte Items nach den drei Sozialraumkategorien unterscheidet. Fraglos ist in jedem Fall für die Umsetzung der gestellten Aufgaben ein erhebliches Maß an Wissen und Können notwendig, dessen Basis die grundständigen Ausbildungen der Fachkräfte bilden. Welche Voraussetzungen die einzelnen Ausbildungsgänge für die Umsetzung von Maßnahmen zur Verbesserung von Chancengerechtigkeit boten bzw. bieten, soll im folgenden Kapitel untersucht werden.

4. Im Kita-Fachkraftschlüssel zugelassene Berufsabschlüsse und das ausbildungsvermittelte Wissen

Dieses Kapitel geht der Frage nach, welche Voraussetzungen die heute im Fachkraftschlüssel der sächsischen Kitas Tätigen in ihren jeweils grundständigen Berufsausbildungen erworben haben könnten, um ihre Arbeit tatsächlich an den Leitideen zur Kompensation von Chancengerechtigkeit ausrichten und damit der lokalen Ungleichverteilung von kulturellem und sozialem Kapital in der Bildung der Kinder etwas entgegensetzen zu können. Dazu wird ausgehend von den offiziellen Unterrichtsplänen analysiert, welche konkreten Lehrinhalte die untersuchten Ausbildungsgängen hinsichtlich der verschiedenen Leitideen anbieten bzw. angeboten haben. In Kapitel 5 wird dann geprüft, ob sich Zusammenhänge zwischen dem in der Ausbildung vermittelten Wissen und den Ergebnissen der empirischen Befragung in den Kindertagesstätten finden lassen.

Ausgehend davon, dass die unterschiedlichen historischen Entwicklungsstränge der einzelnen Ausbildungszweige im beruflichen Selbstverständnis ihrer ProtagonistInnen auch heute noch

nachwirken, wird den einzelnen Abschnitten jeweils ein Kurzauszug der geschichtlichen Entwicklung des betreffenden Berufes und seiner Ausbildung vorangestellt. Dabei ist anzumerken, dass sich die historischen Entwicklungslinien dieser Berufszweige über die Zeiten hinweg nicht selten überschneiden, zum Teil auch wieder aufeinandertrafen und dass verschiedene Berufsbezeichnungen phasenweise synonym verwendet wurden. Das allerdings könnte für unser heutiges Verständnis von Fachkraftdefinition ein nicht uninteressanter Fingerzeig der Geschichte sein.

Die beschriebenen Berufsgruppen konkurrieren im Tätigkeitsfeld der Elementarpädagogik zum Teil schon seit Jahrhunderten miteinander um die besseren Konzepte und um die passendere Ausbildung – und damit um ihre fachliche Anerkennung in der Gesellschaft. Einleitend wird deshalb auf die Bemühungen zur Professionalisierung dieses Berufsfeldes an sich und auf die Rolle der Geschlechterfrage darin eingegangen, die eng mit der Professionalisierungsthematik verbunden ist.

4.1 Professionalisierung und Feminisierung – in der Elementarpädagogik jahrhundertlang zwei Seiten einer Medaille

Die historischen Wurzeln der beiden Berufsfelder Medizin und Soziale Arbeit reichen gleichermaßen weit zurück, erläuterte Hanses. Jedoch nähme die Geschichte der Professionalisierung der Sozialarbeit einen grundsätzlich anderen Verlauf als die des medizinischen Sektors, denn ihre Anfänge seien gerade von einem bewusst ehrenamtlichen Engagement geprägt gewesen. Gleichwohl auch die Sozialarbeit den Paradoxien professionellen Handelns ausgesetzt sei, so verfüge sie nicht über die Strukturmerkmale des konturierten Wissens- und Methodenprofils der sogenannten harten Professionen. Noch immer werde ihr deshalb nur der Status einer „bescheidenen Profession“ zugewiesen.⁶²⁹ Im historischen Prozess, so Lundgreen, verschränkten sich Akademisierung, Verwissenschaftlichung und Professionalisierung miteinander. Pädagogische Berufe seien auf diesem Weg schon ein gutes Stück nach vorn gekommen, dessen Ende jedoch sei noch unabsehbar.⁶³⁰

⁶²⁹ Vgl. Hanses, Andreas: Professionalisierung Sozialer Arbeit. In: Busse, Stefan / Ehlert, Gudrun: Soziale Arbeit und Region. Berlin 2009, S. 276 ff.

⁶³⁰ Lundgreen, Peter: Pädagogische Professionen. In: Helsper, Werner: Pädagogische Professionalität. Weinheim / Basel 2011, S. 9 ff.

Der heutige Diskurs nähert sich dem alten Phänomen der Professionalisierung von verschiedenen Seiten. Aus der Strukturperspektive heraus zeichnen sich die Professionen innerhalb der Gesamtgesellschaft durch einen Zentralwertbezug sowie durch die Aushandlung eines gesellschaftlichen Mandats und einer gesellschaftlich ratifizierten Lizenz aus. In Beziehung auf die Nutznießenden entwickeln sie eine Klientenorientierung, die durch ein vertrauensbasiertes Arbeitsbündnis und eine nicht ausschließlich am Kommerz ausgerichtete Arbeitsweise gekennzeichnet ist, definierte Nittel. Dem Attribut-Modell zufolge scheint prinzipiell zunächst jeder Beruf professionalisierbar zu sein, wenn nur die im Modell vorgesehenen Merkmale für ihn durchgesetzt werden können. Unbeachtet bliebe dabei allerdings, ob für die Erledigung einer bestimmten, beruflich organisierten Arbeitsaufgabe die Anwendung der Strukturlogik professionalisierten Handelns überhaupt erforderlich ist, der fragliche Beruf also tatsächlich professionalisierungsbedürftig und professionalisierungsfähig sei.⁶³¹ Dass die neuen gesellschaftsrelevanten Funktionssysteme wie beispielsweise die Massenkommunikationsmittel, Sport und Tourismus keine Leitprofessionen ausgebildet hätten, lege den Schluss nahe, Professionen eher als historisches Übergangsphänomen einzustufen.⁶³²

Braches-Chyrek machte darauf aufmerksam, dass gerade die berufliche Erzieherausbildung seit ihren Anfängen im 19. Jahrhundert durch widersprüchliche Professionalisierungsformen geprägt wurde. Bis heute weise sie eine nur geringe Akademisierungsquote bei gleichzeitig höchstem Feminisierungsgrad auf.⁶³³ Hier schloss Dünkel an: Eine Klärung der Frage, welchen Anteil die Frauen an der Entwicklung der Sozialen Arbeit als Profession hatten, sei ohne eine Berücksichtigung ihrer Geschlechtergeschichte kaum denkbar.⁶³⁴

Dass die Pflege der sonst aufsichtslosen Kleinkinder weiblicher Aufsicht anvertraut würde, schien Fürstin Pauline einst das wichtigste Argument dafür zu sein, den Müttern Vertrauen in die neuartige Betreuungsinstitution einzuflößen.⁶³⁵ Die Pioniere einer auch theoretisch basierten Elementarpädagogik allerdings waren – entsprechend ihrer viel besseren Chancen

⁶³¹ Merten, Roland / Olk, Thomas: Sozialpädagogik als Profession. In: Combe, Arno: Pädagogische Professionalität. Frankfurt a. M. 1996, S. 571 ff.

⁶³² Vgl. Nittel, Dieter: Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? In: Helsper, Werner: Pädagogische Professionalität. Weinheim / Basel 2011, S. 42 ff.

⁶³³ Vgl. Braches-Chyrek, Rita: Elementare Bildung. In: Bauer, Ullrich / Bittlingmayer, Uwe H. / Scherr, Albert (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie, Wiesbaden 2012, S. 545 ff.

⁶³⁴ Vgl. Dünkel, Barbara: Frauen in der sozialen Arbeit in Hamburg zwischen 1929 und 1945. In: Dünkel, Barbara / Fesl, Verena: Wohlfahrtspflege – Volkspflege – Fürsorge, Münster / Hamburg / Berlin 2001, S. 7 ff.

⁶³⁵ Vgl. Kiewning, Hans: Fürstin Pauline zur Lippe. Detmold 1930, S. 144.

auf eine wissenschaftliche Ausbildung – männlichen Geschlechts. Oberlin und Salzmann hatten, wie später Wichern, das Studium der Theologie absolviert. Pestalozzi studierte Religion und Jura, Fröbel Pädagogik – und wenngleich die beiden letzteren ihr Studium nicht bis zum Examen führten, wird es ihnen doch wichtige Anstöße für ihr späteres Wirken gegeben haben. Wie Fröbel dachte Wichern zunächst daran, auch das praktische Erziehungsgeschäft in männliche Hände zu legen. Vor allem unverlobte christliche Männer unter dem 30. Lebensjahr sollten in seinem „Rauhen Haus“ tätig werden. Doch arbeiteten später verstärkt auch junge Frauen dort⁶³⁶ und zunehmend begannen diese, die berufliche Elementarpädagogik zu dominieren. Goldschmidt, die 1911 die Gründung der Leipziger Hochschule für Frauen initiierte, war sich sicher, Fröbels eigentliche Mission sei es gewesen, die Frauen zu der Erkenntnis zu führen, der Erziehungsberuf sei ihr Kulturberuf.⁶³⁷ Gerade die Protagonistinnen der deutschen Frauenbewegung seien es gewesen, die die Unterschiede der Geschlechter zu einer Unvergleichlichkeit der weiblichen Wesensart hochstilisierten und damit zur Basis der Entwicklung einer spezifisch weiblichen Bildungs- und Berufskonstruktion erklärten, schrieb Rabe-Kleberg dazu. Die unter den erzwungenen Bedingungen einer Ausgrenzung aus der Öffentlichkeit kultivierten Charaktermerkmale wie Fürsorglichkeit und Mütterlichkeit wurden so als weibliche Kulturleistungen präsentiert, die über eine Tätigkeit in sozialen und pädagogischen Berufen dem Gemeinwesen zur Verfügung gestellt werden konnten.⁶³⁸

Der Frauenrechtlerin Otto-Peters dagegen schien es bei weitem unzureichend zu sein, sich nur mit einem mütterlichen Herz und weiblicher Intuition auf den Arbeitsmarkt zu wagen. Es fehle in Bezug auf weibliche Bildung jeder Ernst und jeder Plan, kritisierte sie in ihrer 1866 erschienenen Streitschrift „Das Recht der Frauen auf Erwerb“. Mütter müssten endlich begreifen, dass Lernen für Mädchen nicht nur ein leichter Aufputz für das Dilettieren auf Gesellschaften sei, sondern etwas, das ihrem Fortkommen in der Welt hilft. Explizit führt sie eine Ausbildung als Kindergärtnerin als gutes Beispiel dafür an.⁶³⁹

⁶³⁶ Vgl. Niemeyer, Christian: Sozialpädagogik als Männerberuf. In: Apel, Hans Jürgen / Horn, Klaus-Peter / Lundgreen, Peter (Hrsg.): Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess. Bad Heilbrunn 1999, S. 364 f.

⁶³⁷ Vgl. Goldschmidt, Henriette: Vom Kindergarten zur Hochschule für Frauen. Leipzig 1911, S. 8 ff.

⁶³⁸ Vgl. Rabe-Kleberg, Ursula: Geschlechterverhältnis und Bildung. In: Rabe-Kleberg, Ursula (Hrsg.): Besser gebildet und doch nicht gleich! Bielefeld 1990, S. 237 f.

⁶³⁹ Vgl. Otto-Peters, Louise: Das Recht der Frauen auf Erwerb. Leipzig 1997, zuerst erschienen 1866, S. 49 ff.

Zetkin wandte sich vehement gegen eine pauschale Zuschreibung der Berufseignung an Geschlechter. Ebenso wenig wie alle Männer mit der Befähigung ausgestattet seien, Schuhmacher oder Soldat zu werden, brächten Frauen von Natur aus die Begabung für den pädagogischen Beruf mit auf die Welt. Wollte man also den Erzieherberuf partout den Frauen aufzwingen, so müsse man zumindest absichern, dass solche neben einer natürlichen Begabung dafür über eine grundsätzlich hoch und vielseitig entwickelte Persönlichkeit verfügten und zudem eine spezielle Ausbildung erhielten. Allerdings meinte auch sie, es sei leicht möglich, wenn nicht sogar ganz wahrscheinlich, dass sich in Folge der jahrhundertlang ausgeübten erzieherischen Tätigkeit eine entsprechende Befähigung dafür unter dem weiblichen Geschlecht stärker vererbt hätte als unter Männern.⁶⁴⁰ Weber sah in ihrem 1894 veröffentlichten Aufsatz in einer klaren Geschlechtszuweisung zu Berufsrollen eher einen Vorteil. Je mehr gebildete Mädchen sich dem sozialen Beruf widmeten, desto eher könnten sie sich als eine Macht formieren – insbesondere dann, wenn sie sich, wie schon Frauen anderer Berufszweige, zu gegenseitigem Schutz und Hilfe in Berufsorganisationen zusammenschlossen.⁶⁴¹

Zur Mitte des 19. Jahrhunderts hatte man in der Sozialarbeit das Verwaltungsprinzip von Innen- und Außendienst eingeführt. Den weiblichen Armenhelferinnen kam die Aufgabe zu, die tatsächliche Lage in den Wohnungen der Antragstellenden zu ermitteln und darauf aufbauend Empfehlungen für Hilfeleistung abzugeben. Dem männlich besetzten Innendienst oblag dann die Bewilligungsentscheidung: Frauen seien dafür zu gutgläubig und könnten niemandem etwas abschlagen.⁶⁴² Dass es nach dem Zusammenbruch der ‚Goldenen Zwanziger‘ die ‚schwachen‘ Frauen waren, die im Außendienst den zunehmend auch tätlichen Übergriffen der verzweifelten Klientel ausgesetzt waren, wird den männlichen Innendienst vermutlich nicht dazu veranlasst haben, einen Rollentausch anzubieten.⁶⁴³

Aus den Geschlechtsrollenzuweisungen perpetuierte sich eine gängige Arbeitsteilung. Selbst in dem nicht von zwangsläufig männlichen Kirchenwürdenträgern dominierten Deutschen Fröbel-Verband, an dessen Gründungsversammlung im Jahr 1873 zu zwei Dritteln weibliche

⁶⁴⁰ Vgl. Zetkin, Clara: Die Arbeiterinnen- und Frauenfrage der Gegenwart. Berlin 1889, S. 30 f.

⁶⁴¹ Vgl. Weber, Mathilde: Warum fehlt es an Diakonissinnen und Pflegerinnen? Berlin 1894, S. 119 f.

⁶⁴² Vgl. Müller, Carl Wolfgang: Wie Helfen zum Beruf wurde. Weinheim / München 2006, S. 87.

⁶⁴³ Vgl. Hege, Marianne: Die Soziale Frauenschule in München. In: Dünkel, Barbara / Fesel, Verena: Wohlfahrtspflege – Volkspflege – Fürsorge. Münster / Hamburg / Berlin 2001, S. 52 ff.

Personen teilnahmen, wurden in den geschäftsführenden Vorstand ausschließlich Männer gewählt.⁶⁴⁴ Die praktische Arbeit am Kind dagegen sollte Frauen zukommen. Kein Beruf sei dem weiblichen Gemüt angemessener als derjenige, der dem Mutterberuf am nächsten komme – nämlich der Beruf der Kindergärtnerin – postulierte Goldschmidt in ihrer 1911 veröffentlichten Denkschrift.⁶⁴⁵

Auch Alice Salomon, Begründerin der seit 1908 arbeitenden Sozialen Frauenschule in Berlin, unterstützte die gängigen Zuschreibungen aus der zeitgenössischen Geschlechtertheorie. Der soziale Gedanke erwachse aus der mütterlichen Bestimmung der Frau und gäbe ihr die besondere Fähigkeit, über die eigenen Interessen und die ihres nächsten Kreises hinaus zu empfinden und zu handeln. Ihre Anlage und ihre Psyche führe sie stets dazu, sich schützend vor das Leben zu stellen, ihrer Natur nach sei sie nicht am Machtkampf interessiert.⁶⁴⁶ Als 1933 die Nationalsozialisten Salomon ebenso wie die Mitbegründerin der Sozialen Frauenschule Mannheims, Marie Bernays, aus allen öffentlichen Ämtern suspendierte, stellte sich niemand schützend vor sie, sowenig wie es 1935 in der Leipziger Einrichtung jemand wagte, öffentlich des 110. Geburtstages ihrer Gründerin Henriette Goldschmidt zu gedenken.

Der sonst eher linksintellektuell eingestellte Natorp erklärte eine Ausbildung für die Elementarpädagogik in seinem 1920 veröffentlichten Werk „Sozial-Idealismus“ für schlicht überflüssig und plädierte für eine genossenschaftliche Erziehung der jungen Kinder in nachbarschaftlich organisierten Kinderkreisen. Eine einfache Schulung dafür könne man sich leicht ausdenken und durchführen, das Übrige ergäbe sich dann durch Übung und durch das Beispiel der auf diesem Feld erfahrenen Frauen.⁶⁴⁷ Auch Hanse postulierte im neun Jahre später erschienenen Aufsatz über die Ausbildung der beruflichen Kräfte, wie jedes Frauenleben müsse besonders das Leben einer Kindergärtnerin von dem Gedanken durchdrungen sein, dass Mütterlichkeit die Kulturmission der Frau ist.⁶⁴⁸ Die Praktikerin Mohrmann scheint im gleichen Sammelband die Reduzierung ihres Berufes auf mütterliches Gefühl stark anzuzweifeln. Im Kindergarten gälte es, lediglich mit Unterstützung einer oft nur unzu

⁶⁴⁴ Vgl. Pestalozzi-Fröbel-Verband e. V. Fachverband für Kindheit und Bildung: Geschichte. http://www.pfv.info/pfv/wp-content/uploads/Geschichte_des_pfv.pdf [aufgerufen am 16.2.2015].

⁶⁴⁵ Vgl. Goldschmidt, Henriette: Vom Kindergarten zur Hochschule für Frauen. Leipzig 1911, S. 7 ff.

⁶⁴⁶ Vgl. Salomon, Alice: Die deutsche Frau und ihre Aufgaben im neuen Volksstaat. Leipzig / Berlin 1919, S. 10 ff.

⁶⁴⁷ Vgl. Natorp, Paul: Sozial-Idealismus. Leipzig 2010, zuerst erschienen 1920, S. 101 ff.

⁶⁴⁸ Vgl. Hanse, O. : Ausbildung und Beruf. In: Die Geschichte der evangelischen Kinderpflege. In: Gehring, Johannes (Hrsg.): Die evangelische Kinderpflege. Denkschrift zu ihrem 150jährigen Jubiläum im Auftrag der Reichskonferenz für evangelische Kinderpflege. Berlin / Leipzig 1929, 320 Seiten, S. 259.

länglichen Hilfskraft, dreißig bis vierzig Kindern in körperlicher und geistiger Beziehung verantwortungsvoll gerecht zu werden, daneben müssten Besuche bei den Behörden und bei den Eltern der Kinder gemacht sowie schriftliche Arbeiten erledigt werden. Stets müsse eine Kindergärtnerin über die behördlichen Vorschriften und über die aktuellen gesetzlichen Anordnungen orientiert sein. Nicht zu vernachlässigen sei die Vorbereitung auf die Arbeit, wichtig immer auch die eigene Fortbildung.

Dazu erwarte der kirchliche Träger oft auch noch eine Mitarbeit im Jungmädchenverein und den Einsatz im Kindergottesdienst. Dieser mannigfaltigen Aufgabenstellung seien nur ganz gesunde Menschen gewachsen.⁶⁴⁹

Die Nationalsozialisten übernahmen die Argumentationslinie des vergangenen Jahrhunderts. Eine Werbung für die NS-Ausbildungsstätten beruhigte Eltern damit, Mädchen sollten natürlich nur auf solche Berufe angewiesen sein, die auch ihrer weiblichen Wesensart entsprächen – der Beruf der Kindergärtnerin sei aber ein solch echt frauliches Wirkungsfeld.⁶⁵⁰ Die Ablehnung der Elementarbetreuung als unmännlich kam von ganz oben: Hitler erklärte, es sei eines Mannes unwürdig, Frauen zu frisieren oder in der Gastronomie zu bedienen, und ebenso müsse die Erziehung kleiner Kinder den Frauen überlassen bleiben. Man solle überhaupt in Erwägung ziehen, gewisse Berufe für Männer zu verbieten.⁶⁵¹ Dass die Rettung einer großen Schar betreuter Kinder im Angriffsfall den deutschen Jugend-erzieherinnen oblag, schien kein Widerspruch dazu zu sein. Die Wahrnehmung einer solchen Verantwortung würde ebenso der Mütterlichkeit entspringen, die jeder Frau zu eigen sei und ohne die man sich überhaupt keine richtige deutsche Erzieherin vorstellen könne.⁶⁵²

Die enge Verknüpfung von Professionalisierung und Feminisierung in diesem Berufsfeld verdeutlicht auch die Aussage von Derschau und Thiersch, im Westdeutschland der 1950-er und 1960-er Jahre hätte es vor allem deshalb einen so hohen Anteil an ungelerten Kräften in den Kindergärten gegeben, weil die Vorstellung vieler Einrichtungsträger von der Ansicht

⁶⁴⁹ Vgl. Mohrmann, Auguste: Der Beruf der evangelischen Kindergärtnerin, Hortnerin und Jugendleiterin. In: Die Geschichte der evangelischen Kinderpflege. In: Gehring, Johannes (Hrsg.): Die evangelische Kinderpflege. Denkschrift zu ihrem 150jährigen Jubiläum im Auftrag der Reichskonferenz für evangelische Kinderpflege. Berlin / Leipzig 1929, S. 279.

⁶⁵⁰ Vgl. Berger Manfred: Vorschulerziehung im Nationalsozialismus. Weinheim / Basel 1986, S. 107 ff.

⁶⁵¹ Vgl. Thalmann, Rita: Frausein im Dritten Reich. München / Wien 1984, S. 185.

⁶⁵² Vgl. Hennig, Hildegard: Die Jugenderzieherin im Luftschutz. In: Nationalsozialistischer Lehrerbund: Kindergarten. 77 Jg. 1936, Heft 3, Leipzig 1936, S. 48.

geprägt war, diese Arbeit könnten Frauen schon kraft der ihnen innewohnenden Mütterlichkeit leisten.⁶⁵³ Ob eine Professionalisierung in der Jugendarbeit von der Sache her notwendig sei, wird auch im vom Bundesminister für Familie und Jugend herausgegebenen Jugendbericht 1968 angezweifelt. Vorläufig fehle es noch an einer Forschung, die die Professionalisierung und Spezialisierung im Jugendhilfebereich von ihren Aufgabengebieten her kritisch untersuche.⁶⁵⁴

Auf ostdeutschem Gebiet bekam das Berufsfeld eine stärkere politische Unterstützung. Die DDR hätte sich zwar nicht vollständig von der Tradition der Frauenberufe abgekoppelt, doch wesentliche strukturelle Defizite, die Frauenberufen gegenüber denen der Männer traditionell stets immanent waren, seien gemindert worden oder ganz verschwunden, fasste Rabe-Kleberg zusammen. Die Gesamtheit des pädagogisch-didaktischen Fachwissens einer DDR-Kindergärtnerin sei eindeutig als ein berufliches definiert gewesen, das sich grundsätzlich vom Laienwissen der Eltern unterschied und hierarchisch von diesem abhob.⁶⁵⁵ Allerdings stand Mitte der 1960-er Jahre auch in der DDR die Instrumentalisierung von als geschlechtstypisch definierten Eigenschaften noch offiziell auf dem Plan. Schmidt-Kolmer und Reumann schrieben, mütterliche Gefühle besäßen die meisten Frauen auch gegenüber jedem anderen Kind und deshalb könne es für Pflegekräfte nicht schwierig sein, diese Mütterlichkeit und die Liebe zu Kindern im Betreuungssetting bewusst zu entfalten.⁶⁵⁶ Trotz der sehr stark versachlichten Ausbildung hinsichtlich des Erzieher-Kind-Verhältnisses sei Mütterlichkeit auch in der DDR ein zentrales Berufsmotiv für dieses Arbeitsfeld geblieben, so Höltershinken, Hoffmann und Prüfer in ihrer Reflexion über die Festlegung der Erziehungs- und Bildungsinhalte im Kindergarten. Diese ungebrochene Kontinuität der Berufsmotivation „Liebe zum Kind“ habe gleichzeitig viele der Kindergärtnerinnen stark genug dafür gemacht, die Umsetzung bestimmter politischer Doktrin in ihrem Arbeitsalltag zu verweigern.⁶⁵⁷

⁶⁵³ Vgl. Derschau, Dietrich von / Thiersch, Renate: Überblick über die Ausbildungssituation im Bereich der Tagesbetreuung von Kindern. In: Thiersch, Renate / Höltershinken, Dieter / Neumann, Karl (Hrsg.): Die Ausbildung der Erzieherinnen. Weinheim / München 1999, S. 23.

⁶⁵⁴ Vgl. Bundesminister für Familie und Jugend: Zweiter Bericht über die Lage der Jugend und die Bestrebungen auf dem Gebiet der Jugendhilfe gemäß § 25 Absatz 2 des Jugendwohlfahrtsgesetzes. Bonn 1968, S. 15.

⁶⁵⁵ Vgl. Rabe-Kleberg, Ursula: Wie aus Berufen für Frauen Frauenberufe werden. In: Nickel, Hildegard Maria / Völker, Susanne / Hüning, Hasko (Hrsg.): Transformation – Unternehmensreorganisation – Geschlechterforschung. Wiesbaden 1999, S. 94 ff.

⁶⁵⁶ Vgl. Schmidt-Kolmer, Eva / Reumann, Johanna: Leitfaden für die Erziehung in Krippen und Heimen. Berlin 1957, S. 23.

⁶⁵⁷ Vgl. Höltershinken, Dieter / Hoffmann, Hilmar / Prüfer, Gudrun: Kindergarten. In: Freundschaft! Die Volksbildung der DDR in ausgewählten Kapiteln. Berlin 1996, 487 Seiten, S. 371.

Im Jahr 1987 waren fast 90 Prozent aller in DDR-Vorschuleinrichtungen Beschäftigten weiblich – in der BRD betrug dieser Anteil im Jahr 1986 sogar mehr als 93 Prozent. Pfister führte dies auch zum Ende des 20. Jahrhunderts zumindest teilweise noch auf die historische Entwicklung dieses Berufsstandes aus hausarbeitsnahen Berufen und auf die in schon frühen Sozialisierungsprozessen anezogene Neigung von Mädchen zum Pflegen und Erziehen zurück.⁶⁵⁸

Auch in Hinblick auf den Professionalisierungsgrad der Vorschulpädagogik fand Liegle in den beiden deutschen Staaten vor 1990 bestenfalls marginale Unterschiede. Nehme man Merkmale wie die Zulassungsvoraussetzungen für die Erstausbildung, den Stand der Akademisierung, die Dauer der Ausbildung, den Feminisierungsgrad und die späteren Verdienstmöglichkeiten als Richtschnur für eine Aussage, so differierten die Items dafür aus seiner Sicht kaum.⁶⁵⁹ Maiwald dagegen machte in ihren Forschungsergebnissen für die ostdeutschen Elementarpädagoginnen einen durchaus höheren Sozialstatus gegenüber ihren westdeutschen Berufskolleginnen aus, vor allem aufgrund des für sie staatlich legitimierten Führungsanspruchs gegenüber der Elternschaft. Auch war ein Kindergarten-Arbeitsplatz im Vergütungssystem der DDR nicht schlecht gestellt, was ihn beispielsweise für aufstiegsorientierte Arbeitermädchen lukrativ machte.⁶⁶⁰

Versucht man nun, ein Fazit zum aktuellen Stand der Professionalisierung des Berufsfeldes Elementarpädagogik zu ziehen, muss man einräumen, dass das meiste noch unsicher ist. Obrecht meinte, ein zentrales Problem der gegenwärtigen Soziologie der Professionalisierung sei schon das Fehlen eines exakt definierten Begriffes vom professionellen Wissen. Hier gäbe es einen blinden Fleck, der nur durch eine genauere Bestimmung der damit verbundenen metatheoretischen Begriffe bearbeitet werden könne.⁶⁶¹ Ob mit der quantitativen Bedeutungszunahme der sozialen Dienstleistungsberufe, ihrer wachsenden Beschäftigtenzahl und der für

⁶⁵⁸ Vgl. Pfister, Gertrud: Die Feminisierung pädagogischer Berufe in der BRD und in der DDR. In: Baske, Siegfried: Pädagogische Berufe in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. Berlin 1990, S. 128 ff.

⁶⁵⁹ Vgl. Liegle, Ludwig: Vorschulpädagogische Berufe in der BRD und in der DDR. In: Baske, Siegfried: Pädagogische Berufe in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. Berlin 1990, S. 15 f.

⁶⁶⁰ Vgl. Annett Maiwald: Die Kindergärtnerinnenausbildung der DDR. In: die hochschule. journal für wissenschaft und bildung. Heft 2 / 2006. Wittenberg 2006, S. 162 f.

⁶⁶¹ Vgl. Obrecht Werner: Die Struktur professionellen Wissens. In: Becker-Lenz, Roland / Busse, Stefan / Ehlert, Gudrun / Müller, Silke (Hrsg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden 2009, S. 47 ff.

sie steigenden finanziellen Aufwendungen auch der Grad der Professionalisierung dieser Berufe zunimmt, bezweifelten Merten und Olk.⁶⁶² Nahezu übereinstimmend fassten Helsper und Tippelt zusammen, sei in den Beiträgen des 2011 erschienenen Bandes „Pädagogische Professionalität“ die Adaption des Professionsbegriffes für die pädagogischen Handlungsfelder kritisch eingeschätzt und mehr oder weniger deutlich für einen Abschied davon plädiert worden. Professionalisierung sei inzwischen zu einem Allerweltsbegriff geworden, alles könne irgendwie professionell gehandhabt und realisiert werden.⁶⁶³ Modernisierung und Verwissenschaftlichung hingen zusammen, so McClelland. Moderne akademische Berufe zeichneten sich dadurch aus, spezialisierte, lebenslängliche und ausschließliche Arbeitsformen zu sein, die nur auf Grundlage einer langen, teuren und wissenschaftlich fundierten Ausbildung zugänglich sind. Darum konzentrierte sich der Kampf um die Hebung eines Berufsstandes auch ungewöhnlich stark auf bildungs- und prüfungspolitische Fragen, besonders bei den sogenannten „neuen akademischen Berufen“.⁶⁶⁴

Dem allerdings wirken die aktuellen politischen Bestrebungen zur Durchlässigkeit der Berufszugänge im pädagogischen Feld gerade bewusst entgegen. Voraussetzung für die Aufnahme der Fachschulausbildung ist ein vorgängiger Berufsabschluss auf Facharbeiterniveau – welcher Art auch immer. Es ist ganz ausdrückliches Ziel des Bologna-Prozesses, für Höherqualifizierungen das bereits auf anderen Wegen erworbene Wissen anzuerkennen und wertzuschätzen. Dieser Ansatz dürfte den Aufstieg der betreffenden Berufsgruppen in ‚echte‘ Professionen eher verhindern. Mit Blick auf die bisher ebenfalls nur partiell geglückte Professionalisierung der Ingenieurberufe meinte Lundgreen jedenfalls, der berufsgeschichtliche Aufstieg von Kindergärtnerinnen ließe sich schon ein Stück weit als Professionalisierungsgeschichte auffassen – nicht ohne Perspektive, jedoch mit weiterhin offenem Ausgang.⁶⁶⁵

⁶⁶² Vgl. Merten, Roland / Olk, Thomas: Sozialpädagogik als Profession. In: Combe, Arno: Pädagogische Professionalität. Frankfurt a. M. 1996, S. 571 ff.

⁶⁶³ Vgl. Helsper, Werner / Tippelt, Rudolf: Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende. In: Helsper, Werner: Pädagogische Professionalität. Weinheim / Basel 2011, S. 268 ff.

⁶⁶⁴ Vgl. McClelland, Charles E.: Zur Professionalisierung der akademischen Berufe in Deutschland. In: Conze, Werner: Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Stuttgart 1992, S. 237.

⁶⁶⁵ Vgl. Lundgreen, Peter: Berufskonstruktion und Professionalisierung in historischer Perspektive. In: Apel, Hans Jürgen / Horn, Klaus-Peter / Lundgreen, Peter (Hrsg.): Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess. Bad Heilbrunn 1999, S. 34.

In die Frage zum Stand der Feminisierung des elementarpädagogischen Arbeitsfeldes dagegen ist in den letzten Jahren Bewegung gekommen – und zwar nicht durch Überlegungen zur Verbesserung der Lage der Frauen, sondern durch solche zu einer Verbesserung der Situation von Jungen. Wie sollten Jungen eine geschlechtliche Identität entwickeln, wenn sie in den ersten zehn Jahren ihres Lebens fast ausschließlich weibliche Rollenvorbilder erlebten, fragte Irlé in ihrem 2012 erschienenen Aufsatz und plädierte für einen Paradigmenwechsel und für die Einführung einer Männerquote im Arbeitsbereich der frühkindlichen Erziehung.⁶⁶⁶ Diefenbach hielt in ihrer 2012 veröffentlichten Streitschrift „Gegen den kollektivistischen Aktionismus!“ dagegen, dass der tatsächliche Stellenwert eines Zusammenhanges zwischen dem Vorhandensein männlicher Pädagogen und besseren Bildungschancen für Jungen bislang schlicht noch ungeklärt sei. Die Behauptung, es gäbe eine irgendwie biologisch oder anthropologisch oder historisch begründete automatische Solidarität zwischen Männern und Jungen oder eine irgendwie geartete mentale Übereinstimmung, die auf irgendeine Weise dazu führe, dass die Interaktion von Männern mit Jungen für Jungen und die Interaktion von Frauen mit Mädchen für Mädchen förderlich sei, ließe sich wissenschaftlich überhaupt noch nicht belegen.⁶⁶⁷

Im Rahmen der Diskussionen um die Aufarbeitung des sexuellen Missbrauchs von Kindern in Betreuungsinstitutionen schlägt am Berufsfeld interessierten Bewerbern auch immer wieder ein zumindest latentes Misstrauen entgegen. Es sei geradezu unmöglich, sich mit dem Thema „Männer in Kitas“ zu beschäftigen, ohne mit einem Generalverdacht konfrontiert zu werden, heißt es in einer 2014 von der Koordinationsstelle „Männer in Kitas“ herausgegebenen Broschüre. Das Unbehagen scheint relativ gleich verteilt: 40 Prozent der Eltern, 43 Prozent der Kitaleitungen und 48 Prozent der Trägervertretungen gaben in einer deutschlandweiten repräsentativen Befragung an, schon einmal an die Gefahr eines Missbrauchs durch einen Erzieher gedacht zu haben.⁶⁶⁸ Cremers und Krabel führten diesen generalisierten Missbrauchsverdacht vor allem darauf zurück, dass es nicht nur Eltern, sondern auch pädagogischen Fachkräften mit traditionellen Geschlechtervorstellungen noch immer schwerfiele, Männer in ihr Weltbild zu integrieren, die fürsorgliche Erziehungsverantwortung für Kleinkinder übernehmen wollen.⁶⁶⁹

⁶⁶⁶ Vgl. Irlé, Katja: Die Quote ist ein Gewinn für Jungen und Mädchen. In: Hurrelmann, Klaus: Jungen als Bildungsverlierer. Weinheim / Basel 2012, S. 18 ff.

⁶⁶⁷ Vgl. Diefenbach, Heike: Gegen den kollektivistischen Aktionismus! In: Hurrelmann, Klaus: Jungen als Bildungsverlierer. Weinheim / Basel 2012, S. 125 ff.

⁶⁶⁸ Vgl. Koordinationsstelle „Männer in Kitas“ (Hrsg.): Sicherheit gewinnen. Berlin 2014, S. 4 ff.

⁶⁶⁹ Vgl. Cremers, Michael / Krabel, Jens: Was sollen Männer in Kitas? Berlin 2013, S. 10 ff.

Doch das traditionell-proletarische, von körperlicher Stärke und kämpferischem Habitus geprägte Männerbild würde den künftigen Anforderungen eher nicht mehr gerecht. Dort, wo den Jungen keine Möglichkeit eingeräumt würde, dieses tradierte Bild angesichts modernerer Vorbilder zu revidieren, beraube man sie ihrer Chancen in der zukünftigen Gesellschaft. Die Vorstellung davon, was Mütterlichkeit bedeutet, löse sich auf in eine allgemein menschliche Kompetenz, die in Bildungsprozessen erworben wird, und trenne sich vom Geschlecht.⁶⁷⁰

Mit dem Ziel, eine größere Zahl solcher neuen männlichen Rollenvorbilder für die Berufarbeit im Elementarbereich zu gewinnen, initiierten das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und der Europäische Sozialfonds der Europäischen Union ein mit 13 Millionen Euro gefördertes Modellprojekt.⁶⁷¹ Im Rahmen des gleichstellungspolitischen Programmbausteins „MEHR Männer in Kitas“ sollten praxistaugliche Konzepte und Strategien identifiziert und erprobt werden, die das Interesse von Jungen und Männern am Erzieherberuf wecken und die schon im Berufsfeld tätigen männlichen Fachkräfte zum Verbleib in der Kindertagesbetreuung motivieren. Über eine Verbesserung der Rahmenbedingungen des Arbeitsfeldes für Männer wie für Frauen wollte man das Image des Erzieherberufes anheben. Drei Jahre nach dem Start des Modellprojektes konstatierte der Paritätische Wohlfahrtsverband Sachsen in seinem Abschlussbericht einen bundesweit positiven Trend: Zwischen 2010 und 2013 habe sich die Anzahl der männlichen Fachkräfte in den Krippen und Kindergärten um mehr als 51 Prozent auf insgesamt 15.113 Personen erhöht. In Sachsen konnte im Jahr 2013 ein fünfprozentiger Männeranteil erreicht werden, die Quote der noch in Ausbildung befindlichen männlichen Fachschüler stieg sogar von 12 Prozent im Schuljahr 2009 / 2010 auf 16 Prozent im Ausbildungsjahr 2012 / 2013 – hier wären also 1.204 neue Erzieher zu erwarten.⁶⁷²

Doch nur von Appellen an ihre neuentdeckte Fürsorglichkeit scheinen Männer sich nicht überzeugen zu lassen. Sie hätten gar keine grundsätzliche Scheu vor der Arbeit mit kleinen Kindern, schrieb Irle, das hätten sie bis in die 1960-er Jahre hinein in den Grund- und Volks

⁶⁷⁰ Vgl. Rabe-Kleberg, Ursula: Feminisierung der Erziehung von Kindern. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Entwicklungspotenziale institutioneller Angebote im Elementarbereich. München 2005, S. 139 ff.

⁶⁷¹ Vgl. Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband. Landesverband Sachsen e. V.: Basispresseinformation. <http://www.mmik-parisax.de/basispresseinformation> [aufgerufen am 7.9.2013].

⁶⁷² Vgl. Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband. Landesverband Sachsen e.V.: Leistungen – Wirkungen – Perspektiven. S. 1 ff.

schulen der Bundesrepublik bewiesen. Allerdings müssten die Bezahlung und das Berufsimage stimmen⁶⁷³ – und hier scheint nicht das weibliche Lob, sondern die Akzeptanz durch die Geschlechtsgenossen der Maßstab zu sein. Frauen stellen für Männer zwar eine unersetzliche Quelle der Anerkennung dar, so Scholz mit Verweis auf Bourdieus „libido dominandi“, diese zähle sozial jedoch weniger als die von Männern.⁶⁷⁴ Der Zusammenhang zwischen Professionalisierung und Feminisierung wird offensichtlich: Mit der Verlagerung der Erzieherausbildung an Hochschulen würde ein typischer Frauenberuf aufgewertet und damit auch für Männer attraktiver gemacht, bewirbt die Berliner ASFH ihren Bachelorstudiengang Erziehung und Bildung im Kindesalter.⁶⁷⁵ Einige der im Rahmen der Studie „Männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten“ Interviewten verbanden schon mit der bloßen Steigerung des Männeranteils im Arbeitsfeld der Elementarpädagogik die Hoffnung auf eine generelle Aufwertung des Berufes.⁶⁷⁶ Falls es gelingt, die Rahmenbedingungen und das Image der Elementarpädagogik so anzuheben, dass sie als Arbeitsfeld für beide Geschlechter gleichermaßen interessant ist – werden wir dann eines Tages über die OEEinführung einer Frauenquote dafür streiten?

4.2 Die heutigen Qualifikationsanforderungen an eine pädagogische Fachkraft

Die Vorstellungen darüber, welche konkrete Ausbildung man absolviert haben muss, um in der Lage zu sein, die gestellten Aufgaben in einer Kindertagesstätte adäquat umsetzen zu können, sind nicht starr. Wie Politik und Philosophie gehöre auch Erziehung zu denjenigen Angelegenheiten, die vor allem deshalb in einem so heillosen Zustand sind, weil jeder glaube, hier kraft seines sogenannten gesunden Menschenverstandes mitreden zu dürfen, urteilte Adler in seinem 1926 herausgegebenen Buch „Neue Menschen“. Von Rousseau bis Montessori hätten die großen Pädagogen jedoch niemals angezweifelt, dass Berufserziehende nicht wild wachsen, sondern erst einmal selbst herangezogen werden müssen. Gerade dort, wo es sich ‚bloß‘ um kleine Kinder handle, könne man die Ansprüche an das Wissen und die Bildung der Fachkräfte nicht hoch genug ansetzen.⁶⁷⁷

⁶⁷³ Vgl. Irle, Katja: Die Quote ist ein Gewinn für Jungen und Mädchen. In: Hurrelmann, Klaus: Jungen als Bildungsverlierer. Weinheim / Basel 2012, S. 18 ff.

⁶⁷⁴ Vgl. Scholz, Sylka: Männlichkeit erzählen. Münster 2004, S. 253.

⁶⁷⁵ Vgl. Alice Salomon Hochschule Berlin: Die Bachelorstudiengänge. <http://www.ash-berlin.eu/studienangebot/bachelorstudiengaenge/ba-erziehung-und-bildung-im-kindesalter> [aufgerufen am 7.9.2013]

⁶⁷⁶ Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten. Berlin 2010, S. 54 ff.

⁶⁷⁷ Vgl. Adler, Max: Neue Menschen. Berlin 1926, S. 102 f.

Seit diesem Ausruf ist die Sachlage allerdings nicht einfacher geworden. Historisch gesehen sei es stets darum gegangen, Kinder in einem ganz bestimmten Sinn zu erziehen, so Giesecke. Es sollten beispielsweise nicht nur naturwissenschaftliche Kenntnisse oder Fremdsprachen vermittelt werden, vielmehr musste dies alles einen zusätzlichen „pädagogischen Sinn“ hinsichtlich einer angestrebten Gesamtpersönlichkeitsentwicklung dieser Kinder ergeben. Innerhalb der Bildungsbemühungen pädagogischer Fachkräfte sollten sie beispielshalber zudem gehorsam, mündig, selbstständig oder kritisch werden. Dies sei jedoch inzwischen illusorisch geworden. Weder Eltern noch pädagogische Fachkräfte hätten angesichts der kulturellen Wirkungen der Massenmedien und des Marktes noch die Macht und die Möglichkeit, die Persönlichkeit eines Kindes im Ganzen zu steuern. Bestenfalls könnten partikulare Wirkungen erzielt werden.⁶⁷⁸ Hinsichtlich der für diese Forschungsarbeit untersuchten Möglichkeiten, bestimmte Leitideen umzusetzen, stellt sich also die Frage, auf welche wenigstens partikulare Wirkmöglichkeiten bestimmte Ausbildungsgänge gezielt vorbereiten.

Das Achte Buch Sozialgesetzbuch beschreibt die bundesweit umzusetzenden Grundsätze einer Förderung in Kindertageseinrichtungen als genau diesen Spagat zwischen einer Allgemeinverbindlichkeit von Erziehungszielen und individuellen Lösungen: Familien-ergänzend und -unterstützend sollen die Einrichtungen die Entwicklung aller Kinder zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten fördern und dabei gleichzeitig die einzelnen Familien darin unterstützen, elterliche Erwerbstätigkeit und Kindererziehung besser miteinander vereinbaren zu können. Als Förderauftrag wurde die Erziehung, Bildung und Betreuung der Kinder festgelegt, die alters- und entwicklungsgerechte Unterstützung ihrer sozialen, emotionalen, körperlichen und geistigen Entwicklung, die sich jeweils individuell an der konkreten Lebenssituation, den Interessen und den Bedürfnissen eines jeden Kindes zu orientieren hat.⁶⁷⁹ Welches Qualifikationsniveau ein Mensch haben muss, um solche Forderungen in der Praxis umzusetzen, legt das Bundesgesetz nicht fest, da dies in die Hoheit der Bundesländer fällt – und hier differieren die Sichtweisen der einzelnen Länder erheblich. In Berlin beispielsweise können neben staatlich anerkannten ErzieherInnen, staatlich anerkannten SozialpädagogInnen bzw. -arbeiterInnen mit Diplom-,

⁶⁷⁸ Vgl. Giesecke, Hermann: Pädagogik als Beruf. Weinheim / München 2007, S. 10 ff.

⁶⁷⁹ Vgl. § 22 ff. Sozialgesetzbuch (SGB) – Achstes Buch (VIII) – Kinder- und Jugendhilfe – v. 26.6.1990, i. d. F. v. 11.9.2012. BGBl. I, S. 2022.

Bachelor- und Masterabschlüssen auch Diplom-PädagogInnen als Fachkräfte in Kindertagesstätten arbeiten⁶⁸⁰ – das ist in Sachsen aktuell regulär nicht möglich. Im Freistaat Bayern gelten als pädagogische Fachkräfte alle Personen, die einen in- oder ausländischen Abschluss mit einer umfassenden fachtheoretischen und fachpraktischen sozialpädagogischen Ausbildung auf mindestens Fachakademie-Niveau nachweisen können, die über eine Gleichwertigkeitsanerkennung als pädagogische Fachkraft verfügen oder einfach alle, die bei In-Kraft-Treten der Verordnung zur Ausführung des Bayerischen Kinderbildungs- und -betreuungsgesetzes im Jahr 2005 schon rechtmäßig pädagogisch in einer Kindertageseinrichtung tätig waren. Das Fachkräftegebot ist dort auch dann noch sichergestellt, wenn in der Kindertageseinrichtung pädagogische Fachkräfte gemeinsam mit pädagogischen Ergänzungskräften arbeiten.⁶⁸¹

Das Sächsische Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen legt zunächst nur fest, dass die Institutionen über eine ausreichende Anzahl pädagogischer Fachkräfte für die Arbeit mit den Kindern und für die Leitung der Einrichtung verfügen müssen und dass diese durch weitere geeignete Mitarbeitende und Eltern unterstützt werden können. Es führt damit die rechtliche Unterscheidung zwischen „Fachkräften“ und den „sonstigen MitarbeiterInnen“ ein, deren Personalkosten förderrechtlich nicht als „pädagogische Personalkosten“ gelten, sondern nur über den eher knappen Sachkostenfond finanziert werden dürfen.⁶⁸² Die Definitionshoheit darüber, welcher Qualifikationsanforderung jemand genügen muss, um als pädagogische Fachkraft gelten zu können, wird an das Sächsische Staatsministerium für Kultus und Sport übergeben.⁶⁸³ Ob ein Träger die jeweils aktuellen Vorschriften tatsächlich einhält, prüft das Landesjugendamt als Teil des Staatsministeriums für Soziales und Verbraucherschutz Sachsen im Rahmen der Betriebserlaubniserteilung für die Einrichtungen. Jeder Betreiber hat in Hinblick auf die Eignung seines Personals nachzuweisen, dass ihm seine Fachkräfte die entsprechenden Ausbildungsnachweise vorgelegt haben⁶⁸⁴ – in der Praxis fordern die BearbeiterInnen des Landesjugendamtes regelmäßig Kopien davon an.

⁶⁸⁰ Vgl. § 11 Abs. 2 Verordnung über das Verfahren zur Gewährleistung eines bedarfsgerechten Angebotes von Plätzen in Tageseinrichtungen und Kindertagespflege und zur Personalausstattung in Tageseinrichtungen – VOKitaFöG v. 4.11.2005 i. d. F. v. 17.12.2009, GVBl., S. 848.

⁶⁸¹ Vgl. §16 Verordnung zur Ausführung des Bayerischen Kinderbildungs- und -betreuungsgesetzes – AVBayKiBiG v. 5.12.2005, zuletzt geändert am 16.8.2012. GVBl 2005, S. 633.

⁶⁸² Vgl. § 12 Sächsisches Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen – SächsKitaG. SächsGVBl. Jg. 2009, Bl.-Nr. 6, S. 225.

⁶⁸³ Vgl. § 21 Abs. 5 KitaG.

⁶⁸⁴ Vgl. § 45 Abs. 3 SGB VIII.

Welchen konkreten Berufsabschluss eine Person nun vorweisen muss, um in einer Dresdner Kindertagesstätte als pädagogische Fachkraft gelten zu können, regelt die Sächsische Qualifikations- und Fortbildungsverordnung pädagogischer Fachkräfte. Danach sind für eine Arbeit im sogenannten Fachkraftschlüssel aktuell staatlich anerkannte ErzieherInnen, staatlich anerkannte HeilpädagogInnen mit Fach- oder Hochschulabschluss, staatlich anerkannte SozialpädagogInnen bzw. SozialarbeiterInnen, Personen mit einem Abschluss als Master in einem Fachgebiet des Sozialwesens oder der Heilpädagogik, Diplom- und BachelorabsolventInnen des Studienganges Erziehungswissenschaft mit der Studienrichtung Sozialpädagogik / Soziale Arbeit sowie staatlich anerkannte KindheitspädagogInnen zugelassen. Darüber hinaus dürfen auch heute noch diejenigen, die ihre Abschlüsse vor 1990 auf dem Gebiet der DDR abgelegt hatten und die sich deren Gleichwertigkeit für eine Arbeit mit der entsprechenden Altersgruppe haben anerkennen lassen, in Kindergruppen dieses Altersspektrums sowie in altersgemischten Gruppen arbeiten.⁶⁸⁵

Für die Arbeit mit behinderten und von Behinderung bedrohten Kindern gelten Personen als pädagogische Fachkräfte, die über Berufsabschlüsse als staatlich anerkannte HeilerziehungspflegerInnen oder staatlich anerkannte HeilpädagogInnen mit Fachschul-, Hochschul- bzw. Masterabschluss verfügen. Für die Förderung von Kindern mit Sprachauffälligkeiten können zudem auch LogopädInnen und SprachheilpädagogInnen als pädagogische Fachkräfte eingestellt werden. Am flexibelsten einsetzbar sind ausgebildete ErzieherInnen, die über eine heilpädagogische Zusatzqualifikation verfügen, denn sie können sowohl mit den sogenannten Regelkindern als auch mit Integrationskindern arbeiten. Möglicherweise als Zugeständnis an den aktuellen Fachkräftemangel ist ein Kompromiss zu sehen, der schon in den meisten Facharbeiterberufen undenkbar wäre: Personen in Weiter- oder Fortbildung, die einen dieser Abschlüsse zum Ziel haben, gelten unter der Maßgabe, den Berufsabschluss innerhalb von fünf Jahren nach Tätigkeitsbeginn abzuschließen, bereits während dieser Qualifizierung als pädagogische Fachkraft.

In der Praxis der sächsischen Kindertagesstätten divergieren die Berufsabschlüsse der Praxisakteure also vom Facharbeiter- bis zum Hochschulniveau. Rauschenbach stellte dazu fest, die sich verändernde Ausbildungslandschaft mit ihren Modellvorhaben und

⁶⁸⁵ Vgl. § 1 Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über die Anforderungen an die Qualifikation und Fortbildung der pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen, der Kindertagespflegepersonen und der Fachberater – SächsQualiVO. SächsGVBl. Jg. 2010 Bl.-Nr. 12, S. 277.

Experimenten habe dazu geführt, dass unterschiedliche Konzepte und Ausbildungsgänge von Fachschulen, Fachhochschulen und Universitäten nebeneinander stehen – in Einzelfällen bestenfalls auch einmal miteinander kooperieren. Die aktuelle Lage erinnere an einen kollektiven Aufbruch, innerhalb dessen sich viele suchend auf den Weg machen, ohne dass das Ziel und die Etappen benannt oder auch nur untereinander abgesprochen wären. Die zu beobachtende Ausbildungsdebatte würde ziemlich losgelöst von den Erfordernissen des Berufsfeldes, den Regeln des Arbeitsmarktes und den Interessen der Träger geführt: Vor allem im Ausbildungssystem über das Ausbildungssystem. Ein Gespräch mit der Abnehmerseite könne hier möglicherweise ein wichtiges Korrektiv für allzu selbstreferenzielle Argumentationslinien und den vorherrschenden Tunnelblick der Ausbildungsstätten sein und verhindern, weitere Parallelstrukturen mit völlig ungeklärten Folgen entstehen zu lassen. Die friedliche Koexistenz der auf ihr jeweiliges Kerngeschäft konzentrierten Fachschulen, Fachhochschulen und Universitäten könne schnell ein Ende haben, betrachte man den Kontext einmal systematisch und frage, was wohl aus den Fachschulen würde, wenn sich die Erzieherausbildung eines Tages komplett an die Hochschulen verlagere oder andersherum, wenn Fachschulen zu Hochschulen eigener Art aufgewertet würden.⁶⁸⁶

Alle Ansprüche an das Berufsfeld mit einer – sozusagen der perfekten – Ausbildungsart abzudecken, scheint schwierig. Je mehr sich die Arbeit von der beruflichen Bewältigung alltäglicher Probleme in der Kindergartengruppe entferne, desto unvorbereiteter fühlten sich die fachschulausgebildeten ErzieherInnen. Ihre Vorbereitung auf krisenhafte Situationen mit Kindern, auf die Integration von Behinderten, auf die Arbeit mit sogenannten verhaltensauffälligen Kindern und insbesondere auf die Zusammenarbeit mit Eltern und anderen Erwachsenen außerhalb der Einrichtung schätzen sie, folgt man Thole und Cloos, selbst als nur niedrig ein. Die empirischen Befunde legen nahe, dass ErzieherInnen Anforderungen jenseits der direkten pädagogischen Interaktion mit Kindern als Belastung empfinden, für die sie nicht gut genug qualifiziert sind.⁶⁸⁷

Das Strategische Management des Eigenbetriebes Kindertageseinrichtungen Dresden hält Multiprofessionalität in den Einrichtungen für unabdingbar auf dem Weg in eine

⁶⁸⁶ Vgl. Rauschenbach, Thomas / Diller, Angelika: Reform oder Ende der Ausbildung. In: Rauschenbach, Thomas / Diller, Angelika (Hrsg.): Reform oder Ende der ErzieherInnenausbildung? Wiesbaden 2006, S. 9 ff.

⁶⁸⁷ Vgl. Thole, Werner / Cloos, Peter: Akademisierung des Personals für das Handlungsfeld Pädagogik der Kindheit. In: Rauschenbach, Thomas / Diller, Angelika (Hrsg.): Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Wiesbaden 2006, S. 50 f.

professionelle Zukunft. Um die Mädchen und Jungen entsprechend ihres konkreten Entwicklungsbedarfes bestmöglich individuell und präventiv begleiten und unterstützen zu können, müsse perspektivisch in jeder Tageseinrichtung eine Vielfalt an Professionen vorgehalten werden. Dabei sollten Fachkräfte mit Hoch- und mit Fachschulabschlüssen unterschiedliche Aufgaben wahrnehmen und miteinander kooperieren. Beide Ausbildungsarten ergänzten die Praxis und der stärkere Bezug zu Theorie und Forschung, den die Hochschulausbildungen vermitteln, würde in allen Einrichtungen benötigt. Die pädagogischen Fachkräfte seien sehr wohl bereit, sich den neuen Herausforderungen des Arbeitsfeldes zu stellen. Sie sähen sich jedoch zunehmend mit einem nur diffusen Auftrag ohne klare Kurs- oder Ressourcenbestimmung konfrontiert und es fehle an einem verzahnten Modell von Ausbildungen und Studiengängen im Sinne der notwendigen Multiprofessionalität für dieses herausfordernde Tätigkeitsfeld. Die Kita des Zukunftsbildes verfüge über gemischte Teams aus ErzieherInnen, LogopädInnen, MotopädagogInnen, Sprachfachkräften, MusikerInnen und SozialarbeiterInnen.⁶⁸⁸

Die durch die Sächsische Qualifikations- und Fortbildungsverordnung vorgegebene Fachkraft-Liste öffnet sich dem nur zögerlich, was einerseits die Einflüsse neuer Ausbildungsarten auf die Kitapraxis verlangsamt, andererseits Beliebigkeit unterbindet. In der Fassung von September 2010 war die Möglichkeit zur Einstellung staatlich anerkannter KindheitspädagogInnen als Fachkräfte noch nicht benannt.⁶⁸⁹ Im Jahr 2004 war es auch noch nicht zulässig, HeilpädagogInnen mit Fach-, Hochschul- oder Masterabschluss außerhalb der Betreuung von behinderten Kindern einzusetzen. Die Diplom- und Bachelorabschlüsse des Studienganges Erziehungswissenschaft und die Masterqualifikationen in einem Fachgebiet des Sozialwesens wurden danach ebenfalls noch nicht anerkannt.⁶⁹⁰ Seit 2015 wird bereits über einen neuen Entwurf zur Modifizierung der SächsQualiVO diskutiert. Die Sicht auf die Zulässigkeit von Abschlüssen für eine Fachkraftarbeit im Kita-Sektor ist also einer steten Änderung unterworfen, auch wenn behördlicherseits strikt auf die Einhaltung der jeweils aktuellen Version geachtet wird.

⁶⁸⁸ Vgl. Landeshauptstadt Dresden. Eigenbetrieb Kindertageseinrichtungen: Fachthema: Personal in Kindertageseinrichtungen – Entwicklungserfordernisse und Konzeptansätze, S. 6 ff.

⁶⁸⁹ Vgl. Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus und Sport über die Anforderungen an die Qualifikation und Fortbildung der pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen, der Kindertagespflegepersonen und der Fachberater – SächsQualiVO v. 20.9.2010. SächsGVBl. Jg. 2010, Bl.-Nr. 12, S. 277.

⁶⁹⁰ Vgl. Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus und Sport über die Anforderungen an die Qualifikation und Fortbildung der pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen, der Kindertagespflegepersonen und der Fachberater – SächsQualiVO v. 9.1.2004. SächsGVBl. Jg. 2004, Bl.-Nr. 1, S. 11.

Nittel schrieb in einem Aufsatz des 2011 herausgegebenen Werkes „Pädagogische Professionalität“, jeder Versuch, das Spektrum pädagogischer Berufskulturen aus professions-theoretischer Sicht in seiner ganzen Breite auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin zu untersuchen und dabei neue Erkenntnisse zu generieren, erfordere, zunächst erst einmal zu definieren, um was für eine soziale Einheit es sich dabei überhaupt handeln soll.⁶⁹¹

In Beantwortung dieser Frage war für die folgende Untersuchung der grundständigen Ausbildungsgänge eine Begrenzung nach zwei Seiten gegeben: Da für dieses Forschungsprojekt geprüft werden soll, ob in den Ergebnissen der empirischen Studie Zusammenhänge zwischen den Ausbildungsgängen und den durch die Fachkräfte geäußerten Ansichten über die Sinnhaftigkeit der Leitideen zur Chancenverbesserung, zu ihrer Sicherheit in und ihrer Freude an der Umsetzung sowie dem Maß an tatsächlicher Realisierung gefunden werden können, beschränkt sich die hier vorliegende Ausbildungsanalyse auf die nach der SächsQualiVO zugelassenen Qualifikationen. Als Konstante der Merkmalsträger für diese Untersuchung lässt sich also die aktuelle Zulassung einer Ausbildungsgruppe für die Arbeit im Fachkraftschlüssel festhalten. Entsprechend der Fassung der Verordnung vom 17.12.2013 sind dies die Berufsabschlüsse der ErzieherIn, der KindheitspädagogIn, der SozialpädagogIn, der SozialarbeiterIn sowie der hochschulausgebildeten HeilpädagogIn sowie die Diplom- bzw. Bachelorabschlüsse im Studiengang Erziehungswissenschaft, Studienrichtung Sozialpädagogik / Soziale Arbeit. In dieser Arbeit ebenfalls detailliert betrachtet werden die in der DDR erworbenen Berufsabschlüsse, die nach der politischen Wende nach einer nur kurzen Anpassungsqualifizierung in eine Zertifizierung als staatlich anerkannte ErzieherIn mündeten. Das betrifft die Abschlüsse der Krippenerzieherin, der Kindergärtnerin, der Hortnerin, der FreundschaftspionierleiterIn und der HeimerzieherIn. Diese grundständigen Ausbildungen machen heute etwa noch einen Anteil von 41 Prozent in den pädagogischen Teams der Kindertagesstätten aus.

Vernachlässigt wurde hingegen der Fachschul-Ausbildungsgang für staatlich anerkannte HeilpädagogInnen, obgleich auch dieser entsprechend der SächsQualiVO zur Arbeit im Fachkraftschlüssel mit nicht eingeschränkten Kindern qualifiziert. Voraussetzung für die Aufnahme einer solchen Ausbildung ist jedoch ein Abschluss als staatlich anerkannte

⁶⁹¹ Vgl. Nittel, Dieter: Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? In: Helsper, Werner: Pädagogische Professionalität. Weinheim / Basel 2011, S. 40.

ErzieherIn zuzüglich einer mindestens einjährigen hauptberuflichen praktischen Tätigkeit in einer sozial- oder sonderpädagogischen Einrichtung,⁶⁹² so dass die betreffenden Personen auch ohne das zusätzliche Fachschulzertifikat als Fachkraft in sächsischen Kindertagesstätten arbeiten dürften. Aus gleichem Grund erfolgt an dieser Stelle keine Analyse der für die Arbeit im Fachkraftschlüssel zugelassenen Masterausbildungen, die in der Regel einen Abschluss fachlich einschlägiger Studiengänge bereits zur Immatrikulationsvoraussetzung machen.

Aufgenommen in die Analyse wurden dagegen fachschulausgebildete HeilerziehungspflegerInnen. Diese sind zwar entsprechend § 1 Abs. 2 SächsQualiVO ausdrücklich für eine Arbeit mit behinderten bzw. von Behinderung bedrohten Kindern vorgesehen,⁶⁹³ jedoch sollen entsprechend der Sächsischen Integrationsverordnung regulär nicht mehr als drei Kinder mit Anspruch auf Eingliederungshilfe in eine Integrations-Kindergartengruppe aufgenommen werden,⁶⁹⁴ so dass sich in der gelebten Berufspraxis für den Arbeitsalltag der HeilerziehungspflegerInnen ein etwa gleichgroßes Pensum an Tätigkeiten mit behinderten wie mit nicht behinderten Kindern ergibt. Diese Tendenz wird durch das zunehmend offenere Konzept der Kindertagesstätten, in dessen Rahmen die betreuten Kinder täglich selbst wählen können, bei welchen Betreuungspersonen sie sich während der freien Spielzeit aufhalten, noch verstärkt. Zudem werden HeilerziehungspflegerInnen wie alle anderen ihrer KollegInnen in den allgemeinen Dienstplan des Gesamtteams eingebunden, haben also in gleicher Weise die meist nur durch eine einzelne Fachkraft besetzten Früh- und Spätdienste mit abzudecken – unabhängig davon, ob sich zu dieser Zeit schon bzw. noch Kinder mit Integrationsstatus in der Betreuung befinden.

Ausgehend von der Annahme, dass heute in Dresdner Kindertagesstätten arbeitende Fachkräfte ihre Berufsqualifizierung entweder in Sachsen erwarben oder vor allem aus Berlin / Brandenburg oder Thüringen in die Sächsische Landeshauptstadt arbeitsmigrierten, begrenzt sich die hier vorgelegte Analyse von Ausbildungsgängen zum Zweiten auf entsprechende

⁶⁹² Vgl. Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Beschlussammlung der KMK, Beschluss Nr. 430. Rahmenvereinbarung über Fachschulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 7.11.2002 i. d. F. vom 27.2.2013. 31 Seiten, S. 23.

⁶⁹³ Vgl. § 1 Abs. 2 Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus und Sport über die Anforderungen an die Qualifikation und Fortbildung der pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen, der Kindertagespflegepersonen und der Fachberater – SächsQualiVO v. 19.10.2010 i. d. F. v. 17.12.2013, SächsGVBl. Jg. 2010 Bl.-Nr. 12, S. 277.

⁶⁹⁴ Vgl. § 4 Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus und Sport zur Integration von behinderten und von Behinderung bedrohten Kindern in Tageseinrichtungen – SächsIntegrVO v.13.12.2002, i. d. F. v. 19.10.2010. SächsGVBl., S. 705.

Ausbildungsangebote dieser Bundesländer bzw. des Stadtstaates Berlin. Allein im 1. Halbjahr 2013 kamen aus der Gruppe der Zwanzig- bis Dreißigjährigen 136 Menschen aus Brandenburg und 361 aus Thüringen nach Sachsen.⁶⁹⁵ Bei einem Vergleich von Analysen zur Binnenwanderung in Deutschland kam Kröhnert darüber hinaus zu dem Ergebnis, dass die subjektive Wanderungsbereitschaft wie die tatsächliche Mobilität mit dem Bildungsstand zunimmt.⁶⁹⁶ Dabei wanderten – im Osten wie im Westen – Frauen deutlich häufiger in kreisfreie Städte ab als Männer. Während viele Frauen der alten Bundesländer später jedoch wieder in ihre Landkreise zurückkehrten, mieden die jungen weiblichen Ostdeutschen den ländlichen Raum auch in ihrer Zukunft weitgehend.⁶⁹⁷ Lehmann wies zudem einen deutlichen Zusammenhang zwischen dem Niveau der Arbeitslosigkeit von Abwanderungsgebieten und dem durch innerdeutsche Migration verursachten Abwanderungsverlust nach, wenngleich er hier keinen monokausalen Zusammenhang konstruieren wollte.⁶⁹⁸ Innerhalb einer Befragung sächsischer Jugendlicher im Alter von 17 bis 19 Jahren nach der politischen Wende äußerten jedenfalls nur drei Prozent der Befragten trotz einer zu erwartenden guten beruflichen Entwicklungsmöglichkeit in der eigenen Region Migrationsabsichten; von den Befragten hingegen, die sich solch gute Chancen nicht ausrechneten, waren es 76 Prozent.⁶⁹⁹ Diese Alterskohorte steht heute mitten im Berufsleben. Auch die Items „weiblich“ und „höhere Bildung“ treffen in hohem Maße auf die ProtagonistInnen des hier untersuchten Berufsfeldes zu.

Zu den unterstellten Abwanderungsgründen kommt, dass das Ausmaß an Arbeitsplätzen für pädagogische Fachkräfte in den Kindertagesstätten durch die gesetzlich festgelegten Fachkraftschlüssel zwingend an die tatsächlich lokal vorhandene Population von Kindern im entsprechenden Alter gebunden ist. Prognosen der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder erwarten dabei für das Flächenland Brandenburg einen Bevölkerungsrückgang von sechs Prozent im Jahr 2020 gegenüber dem Jahr 2005. Für Thüringen wird eine Dezimierung um zwölf Prozent prognostiziert.⁷⁰⁰ Zwar ging Adam davon aus, dass der durch ein Absinken

⁶⁹⁵ Vgl. Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen: Räumliche Bevölkerungsbewegung im Freistaat Sachsen im 1. Halbjahr 2013, S. 12 f. https://www.statistik.sachsen.de/download/100_Berichte-A/A_III_2_hj1_13_SN.pdf [aufgerufen am 3.5.2014]

⁶⁹⁶ Vgl. Kröhnert, Steffen: Sag mir, wo die Frauen sind. Aachen 2009, S. 37.

⁶⁹⁷ Vgl. ebd. S. 65.

⁶⁹⁸ Vgl. Lehmann, Arne: Gründe und Folgen des Brain Drain in Mecklenburg-Vorpommern. Rostock 2008, S. 38 f.

⁶⁹⁹ Vgl. Gericke, Thomas: Migration und Biographie Jugendlicher in Sachsen. In: Bien, Walter / Kuhnke, Ralf / Reißig, Monika (Hrsg.): Zur ökonomischen, sozialen und moralischen Verselbständigung junger Erwachsener. Opladen 1999, S. 67.

⁷⁰⁰ Vgl. Stiftung Demokratische Jugend (Hrsg.): Weg(e) in die Zukunft. Fachkräftesicherung. Berlin 2008, S. 16.

der Geburtenrate verursachte Nachfragerückgang von Betreuungsleistungen in Kinderkrippe, Kindergarten und Hort aufgrund des nun einsetzenden Wettbewerbes der Institutionen zu einer positiven Qualitätsentwicklung in diesen Einrichtungen führe.⁷⁰¹ Das jedoch wird hier bezweifelt, da nicht nur die ebenfalls mit der demographischen Entwicklung variierende Höhe des Steueraufkommens, sondern auch die jeweils aktuelle Lobby für Familien mit kleinen Kindern eine definitiv große Rolle für den politischen Willen zur Aufrechterhaltung einer qualitativ hochwertigen und quantitativ breit angelegten Betreuungsinfrastruktur spielt. Werden Einrichtungen aufgrund zu geringer Auslastung geschlossen, so ist die Abwanderung zumindest von familiär noch nicht lokal gebundenem Fachpersonal wahrscheinlich.

Im Folgenden wird nun detailliert untersucht, inwieweit die oben benannten Ausbildungsgänge ihre jeweiligen AbsolventInnen auf eine Umsetzung der in Kapitel 2 näher beschriebenen Leitideen zur Chancenkompensation vorbereiten bzw. vorbereiteten. Während die ostdeutschen Ausbildungen vor 1990 dabei nach DDR-weit gleichen Plänen arbeiteten, liegt entsprechend der Prämissen des deutschen Föderalismus die heutige Kompetenz für das jeweilige Schul- und Hochschulwesen in der Hoheit der Bundesländer.⁷⁰² Aus diesem Grund werden auch dort, wo bundesweite Rahmenpläne existieren, für die Fachschulausbildungen jeweils Landesrahmenpläne aufgestellt. Noch freier in der Gestaltung ihrer Curricula sind die Hochschulen, so dass man hier nur von einer exemplarischen Untersuchung ausgehen kann. Die Analyse erfolgt selbstverständlich zudem im Wissen darum, dass sich berufliches Können nicht ausschließlich aus der grundständigen Ausbildung speist, und eingedenk der Tatsache, dass veröffentlichte Curricula nicht völlig deckungsgleich mit dem in der Praxis tatsächlich umgesetzten Lehrstoff sind.

4.3 Ausbildungen auf dem Gebiet der DDR vor 1990

Das folgende Kapitel geht auf die Berufsausbildungen ein, die auf dem Gebiet der DDR auf eine erzieherische Tätigkeit vorbereiteten. Fachkräfte mit einer Erstausbildung als Krippenerzieherin, Kindergärtnerin und Hortnerin sind auch heute noch in aller Regel fester Bestandteil der pädagogischen Teams von Kindertagesstätten. Die Zahl der ausgebildeten HeimerzieherInnen und PionierleiterInnen war dagegen von vornherein kleiner, was ihre

⁷⁰¹ Vgl. Adam, Christoph: Auswirkungen der demographischen Alterung auf die öffentliche Infrastruktur. Saarbrücken 2012, S. 74 f.

⁷⁰² Vgl. Art. 30 Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, BGBl. I, S. 1478.

geringere Präsenz in den Einrichtungen zur Folge hat. In der Analyse des vermittelten Wissens wurde dabei nicht nur auf die Curricula, sondern ebenso auf die verbindlich vorgeschriebenen Bildungspläne Bezug genommen, auf welche die Ausbildungen direkt abgestimmt waren.

4.3.1 Spezialisiert auf die Arbeit mit den Jüngsten: die Krippenerzieherin

4.3.1.1 Berufsentwicklung

Über Jahrhunderte hinweg war die Kleinkindbetreuung eine Gemeinschaftsaufgabe des Gesamthausstandes, für die kein besonderes Konzept aufgestellt wurde. Erziehungsschwerpunkt war eine möglichst vollkommene Einpassung der Heranwachsenden in die durch jahrhundertalte Muster strukturierte Gemeinschaft ihres jeweiligen Standes – und soweit dem eine bestimmte Ordnung zugrunde lag, so wurde sie im Handeln verwirklicht, nicht aber im Einzelnen thematisiert.⁷⁰³ Gefährliche Betreuungslücken ergaben sich für die Kleinstkinder allerdings dort, wo alle, die irgendwie zu ihrer Betreuung getaugt hätten, außerhäuslich erwerbstätig sein mussten, um den Lebensunterhalt abzusichern. Zur Linderung dieser Not nahm Luise Scheppler, Hauswirtschaftlerin und Schülerin Oberlins, in die durch sie um 1779 im Vogesental gegründete Kleinkindstrickschule auch Dreijährige auf. Dabei vertrat sie durchaus schon ein klares Bildungskonzept: Es ging um die Heranführung an erste Arbeitstechniken, um eine Verstärkung des christlichen Glaubens und um die Ausbildung erster körperhygienischer Standards.⁷⁰⁴

Wegbereiterin für die öffentliche Kleinstkindbetreuung auf deutschem Boden war Pauline zur Lippe. Ausgehend von der Frage, was mit den Kleinstkindern geschehen sollte, deren Mütter zur Arbeit im Strafwerkhaus verurteilt waren, eröffnete sie 1802 in Detmold eine Aufbewahrungsanstalt für kleine Kinder, in der unbemittelte Mütter sowie Witwer während der Erntezeit ihren Nachwuchs vom frühen Morgen bis zum Abend unterbringen konnten. Als Betreuungspersonal setzte die Fürstin die älteren Mädchen des Waisenhauses ein und verfolgte damit zugleich das ausdrückliche Ziel, diese zu Kinderwärterinnen auszubilden.

⁷⁰³ Vgl. Roessler, Wilhelm: Die Entstehung des modernen Erziehungswesens in Deutschland. Stuttgart 1961, S. 61.

⁷⁰⁴ Vgl. Psczolla, Erich: Johann Friedrich Oberlin. Berlin 1982, S. 72 f.

Der in englischen Arbeiterdistrikten laut einer offiziellen ärztlichen Untersuchung aus dem Jahr 1861 weit verbreitete Gebrauch von Opiaten zur Ruhigstellung von Säuglingen während der außerhäuslichen Beschäftigung ihrer Mütter⁷⁰⁵ hielt mit der Industrialisierung auch in Deutschland Einzug und führte zu einem hohen Anteil an erworbenen Missbildungen und geistigen Behinderungen.⁷⁰⁶ Häufig mussten die jungen Arbeiterinnen ihren Nachwuchs während der langen Schichten gänzlich unbetreut in den Wohnungen lassen oder nahmen ihn mit in die zugigen Werkhallen. Laut einer über zweiundzwanzig Jahre hindurch geführten Statistik starben bis 1874 in der Stadt Erfurt mehr als dreißig Prozent aller Arbeiterkinder in ihrem ersten Lebensjahr – jedoch ‚nur‘ 17 Prozent der gleichaltrigen Mittelschichtskinder und neun Prozent der Kinder höherer Stände.⁷⁰⁷ Sieben Jahre nach Eröffnung des französischen Vorbildes durch Marbeau wurde 1851 in Dresden die erste Kinderkrippe Deutschlands unter dieser Bezeichnung gegründet. Vor allem bürgerliche Vereine initiierten und trugen diese nun rasch aufkeimenden Einrichtungen. Eine spezielle Ausbildung für die „Kindesmägde“ oder „Kindeswärterinnen“ wurde nicht verlangt: Es genügte, wenn diese Frauen selbst körperlich gesund waren und sich in der Säuglings- und Kinderpflege auskannten. Ihre Arbeit stand unter der Kontrollaufsicht eines ausgebildeten Krippenarztes und wurde von „Aufsichtsdamen“ aus höher gestellten Kreisen angeleitet.⁷⁰⁸ Die Berichte der Gewerbeinspektionen waren sich dabei grundsätzlich einig, dass die mütterliche Erziehung in der Regel durch keine andere Verpflegungsart ersetzt werden könne.⁷⁰⁹

Erst mit dem Aufkommen der Sozialen Frauenschulen nahm man sich das erste Mal seitens staatlicher Ausbildungsinstitutionen der Frage an, welche Kenntnisse für eine Arbeit in den Krippen notwendig seien. Mecke schrieb in ihrem 1913 erschienenen Leitfaden dazu, aufgrund der hohen Relevanz der ersten Äußerungen des Trieblebens müssten die Säuglingspflegenden nicht nur über systematische Kenntnisse der Körperhygiene verfügen, sondern auch in pädagogischen Kursen ausgebildet werden.⁷¹⁰

⁷⁰⁵ Vgl. Marx, Karl: Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Zweiter Band. Leipzig 2007, zuerst erschienen 1890, S. 429 ff.

⁷⁰⁶ Vgl. Merckens, Luise: Fürsorge und Erziehungsarbeit bei Körperbehinderten in Deutschland bis zum preußischen Krüppelfürsorgegesetz 1920 mit Ausblick auf die gegenwärtige Situation. Köln 1974, S. 32 ff.

⁷⁰⁷ Vgl. Meyers Konversations-Lexikon. Band 10, Leipzig / Wien 1894, S. 119.

⁷⁰⁸ Vgl. Paterak, Heike: Institutionelle Früherziehung im Spannungsfeld normativer Familienmodelle und gesellschaftlicher Realität. Münster / New York / München / Berlin 1999, S. 44 ff.

⁷⁰⁹ Vgl. Feld, Wilhelm: Die Kinder der in Fabriken arbeitenden Frauen und ihre Verpflegung mit besonderer Berücksichtigung der Crimmitschauer Arbeiterinnen. Dresden 1906, S. 37 ff.

⁷¹⁰ Vgl. Mecke, Johanna: Leitfaden der Berufskunde für Frauenschulen, Kindergärtnerinnen- und Jugendleiterinnen-Seminare und Kleinkinderlehrerinnen-Seminare. Bamberg 1913, S. 8 f.

Wenig später stand der Krippenausbau im Deutschen Reich vor allem im Zeichen der einsetzenden Kriegswirtschaft. Wurde Frauenarbeit seitens der regierenden Kreise bis dato bestenfalls als notwendiges Übel zur Behebung persönlicher Armutsrisiken betrachtet, so rief man die Frauen nun offiziell dazu auf, in den Fabriken mitzuarbeiten.

Zu den flankierenden Sozialmaßnahmen gehörte dabei vor allem die institutionelle Betreuungsabsicherung der Klein- und Kleinstkinder.

Im Jahr 1931 arbeiteten deutschlandweit 333 Krippen mit etwa 10.656 Plätzen.⁷¹¹ Entsprechend dem Dogma der Nationalsozialisten, den Frauen möglichst ausschließlich die Arbeitsrolle einer Mutter und Hausfrau zuzuweisen, wurde der Krippenausbau nach Hitlers Machtübernahme zunächst auch nicht weiter betrieben.⁷¹² Doch wie schon wenige Jahre zuvor änderte sich dies, als die Rüstungsindustrie erneut die Mitarbeit der Frauen einforderte. Ein Rundschreiben des Oberkommandos von April 1940 verlangte wiederum die Implementierung betriebseigener Krippen.⁷¹³ Die Notwendigkeit einer Ausbildung für den Krippenbereich wurde allerdings negiert. Wächtler, der 1935 die Leitung des auch für die Kleinkindbetreuung zuständigen Nationalsozialistischen Lehrerbundes übernahm, erklärte vor allem die weltanschauliche Ausrichtung des gesamten deutschen Erziehungspersonals zum ausdrücklichen pädagogischen Leitziel.⁷¹⁴

Nach Ende des Zweiten Weltkrieges verlief die Entwicklung der Institution Krippe in beiden deutschen Staaten sehr unterschiedlich. Aufgrund einer überzogenen Interpretation wissenschaftlicher Ergebnisse, insbesondere der Publikationen von Spitz und Bowlby, innerhalb derer eine institutionalisierte Fremdbetreuung von Kleinkindern als nachhaltig schädlich für die spätere Entwicklung gebrandmarkt wurde, galt eine Krippenbetreuung in der BRD lange Zeit nur als Notlösung.⁷¹⁵ Eine spezialisierte Ausbildung dafür wurde nicht angeboten. Bis in die 1970-er Jahren hinein waren in den Krippen ausschließlich Kinderkrankenschwestern oder -pflegerinnen tätig, die keine oder nur minimale pädagogisch-psychologische Kenntnisse besaßen und solche auch nicht erwerben konnten, kritisierten Kokigei und Prott. Von den jeweils zwei Betreuungspersonen, die für eine Krippengruppe von zwölf bis vierzehn

⁷¹¹ Vgl. Paterak, Heike: Institutionelle Früherziehung im Spannungsfeld normativer Familienmodelle und gesellschaftlicher Realität. Münster / New York / München / Berlin 1999, S. 146 f.

⁷¹² Vgl. Berger Manfred: Vorschulerziehung im Nationalsozialismus. Weinheim / Basel 1986, S. 77 ff.

⁷¹³ Vgl. Thalmann, Rita: Frausein im Dritten Reich. München / Wien 1984, S. 172 ff.

⁷¹⁴ Vgl. Nationalsozialistischer Lehrerbund: Kindergarten. 77 Jg. 1936, Heft 1, Leipzig 1936, S. 2.

⁷¹⁵ Vgl. Kokigei, Marianne / Prott Roger: ... und alles unsererwegen! Berlin (West) / München 1985, S. 8.

Kleinkindern zuständig waren, musste nur eine über eine entsprechende Ausbildung verfügen.⁷¹⁶ Trotz einiger inzwischen initiiertes erfolgreicher Modellprojekte auf dem Gebiet der Krippenbetreuung vertrat in einer Tagung Westberliner Kinderärzte 1985 nach wie vor der größte Teil der Fachbeiträge die gefestigte Ansicht, eine institutionelle Frühbetreuung schade der Entwicklung von Kindern.⁷¹⁷ Entsprechend lag die Betreuungsquote in öffentlich geförderten Krippen der BRD im Jahr 1990 bei insgesamt nur 1,8 Prozent. In ländlichen Gebieten oder Kleinstädten fehlte ein solches Angebot meist völlig.⁷¹⁸

Eine gänzlich andere Entwicklung dagegen nahm die Krippenpädagogik im Osten Deutschlands. Mit dem ausdrücklichen Ziel der Heranziehung von Frauen zur Berufsarbeit und zur sogenannten gesellschaftlich-schöpferischen Arbeit beschloss die provisorische Volkskammer der DDR schon 1950 die Neuschaffung von vierzigtausend Krippenplätzen innerhalb von fünf Jahren sowie die Bereitstellung von 40 Millionen DM für dieses Vorhaben.⁷¹⁹ Im Jahr 1984 erreichte der Versorgungsgrad nach Waterkamp bereits mehr als 68 Prozent. Ab 1965 wurden die Kinderkrippen als erste Stufe in das einheitliche sozialistische Bildungssystem integriert.⁷²⁰ Mit dem DDR-weit geltenden „Leitfaden für die Erziehung in Krippen und Heimen“ bekamen die Krippenpädagoginnen ein minutiös ausgearbeitetes Anleitungsmaterial in die Hand, das häufig die Abfolge eines jeden Handgriffes vorschrieb und die Erziehungsvorgaben für die einzelnen Entwicklungsstufen der Kleinkinder bis ins Detail regelte.⁷²¹

Ausgebildet wurden die Krippenerzieherinnen der DDR in einem dreijährigen Studium an den Medizinischen Fachschulen.⁷²² Schwerpunkt ihres Studiums war mit insgesamt 308 Lehrplanstunden das Ausbildungsfach „Gestaltung des Lebens der Kinder von 0 bis 3 Jahren in Krippen und Heimen“, darauf folgte mit 216 Stunden das in allen DDR-Ausbildungen

⁷¹⁶ Vgl. Bodenburg, Inga / Grimm, Gunhild: Zusammenleben mit Kleinstkindern. Berlin 1986, S. 5 ff.

⁷¹⁷ Vgl. Beller, E. Kuno: Pädagogische Reformen in Kinderkrippen im 19. und 20. Jahrhundert. In: Beller, E. Kuno: Berlin und pädagogische Reformen. Berlin 1992, S. 35.

⁷¹⁸ Vgl. Paterak, Heike: Institutionelle Früherziehung im Spannungsfeld normativer Familienmodelle und gesellschaftlicher Realität. Münster / New York / München / Berlin 1999, S. 213.

⁷¹⁹ Vgl. § 5 Abs. 1 Gesetz über den Mutter- und Kinderschutz und die Rechte der Frau vom 27. 9.1950, GBl. d. DDR 1950 Nr. 111, S. 1037.

⁷²⁰ Vgl. § 10 Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem vom 25.2.1965, GBl. d. DDR I Nr. 6, S. 83.

⁷²¹ Vgl. Schmidt-Kolmer, Eva / Reumann, Johanna: Leitfaden für die Erziehung in Krippen und Heimen. Berlin 1957, S. 23.

⁷²² Vgl. Ministerium für Gesundheitswesen (Hrsg.): Aus- und Weiterbildung der mittleren medizinischen Fachkräfte. Berlin 1981, S. 69.

unvermeidliche Fach „Grundlagen des Marxismus-Leninismus“. Pädagogik wurde mit 180 und Psychologie mit 153 Lehrplanstunden angesetzt. Neben medizinischen Fächern wie Anatomie, Allgemeine Krankheitslehre und Hygiene waren Bewegungserziehung, Bildnerische Erziehung und Musikerziehung Bestandteile des Unterrichtsplanes.⁷²³ Die heute in den Kindertagesstätten Tätigen mit der grundständigen Ausbildung „Krippenerzieherin“ haben eine solche Ausbildung absolviert.

Mit der Novellierung des Kinder- und Jugendhilferechts erlangten die Krippen bundesweit den Status von Kindertagesstätten. Für eine Berufstätigkeit in diesen Einrichtungen wird unter anderem der Abschluss als staatlich anerkannte ErzieherIn verlangt, den die DDR-ausgebildeten Krippenerzieherinnen über eine Anpassungsqualifizierung erwerben konnten.

4.3.1.2 Ausbildungsvermitteltes Wissen zur Umsetzung der Leitideen

Vermittlung eines mathematischen Grundverständnisses

Kenntnisse und Fähigkeiten zur Arbeit mit Kindern unter 3 Jahren im frühen mathematischen Bereich zu vermitteln, war fester Bestandteil der Berufsausbildung von Krippenerzieherinnen. Pädagogisches Ziel war die Herausbildung einer Vergleichs- und Verallgemeinerungsfähigkeit der Kinder in Bezug auf Objekte und Erscheinungen ihrer Alltagswelt. Die entsprechenden Ausbildungsinhalte laut Lehrplan der Fachschule hießen „Prinzipien für die Durchführung von Beschäftigungen“, „Aufbau von Beschäftigungen, Einsatz adäquater Mittel und eines adäquaten Sprachangebotes“, „Sicherung der aktiven Tätigkeit der Kinder entsprechend der Aufgabenstellung unter möglicher Einbeziehung von Spielverfahren“ und „Schriftliche Vorbereitung der Beschäftigung: Aufgabenstellung methodisches Vorgehen, Mittel, Einschätzung und Schlussfolgerung“.⁷²⁴

Bereits der Leitfaden von 1957 legte Wert auf eine Heranführung der Jüngsten an mathematische Grundfragestellungen. Für Kinder ab dem 24. Monat wurde als Beschäftigungseinheit das Sortieren verschieden langer Stäbe und Ringe nach Größen beschrieben, zunächst als konzentrierte Einzelbeschäftigung eines jeden Kindes unter gezielter Anleitung seiner Erzieherin. Die anderen Kinder hatten diese Interaktion – ebenfalls

⁷²³ Vgl. ebd. S. 219 ff.

⁷²⁴ Vgl. Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik: Spezielle Lehrprogramme für die theoretische Ausbildung in der Fachrichtung Krippenpädagogik (Krippenerzieherin). Berlin 1986, S. 63 ff.

konzentriert – zu beobachten und im Anschluss daran die gleichen Aufgaben zu lösen. Ab dem 30. Lebensmonat sollte mit den Kindern die Differenzierung der geometrischen Figuren Dreieck und Quadrat geübt werden, als höherer Schwierigkeitsgrad auch mit gleicher Farbgebung des Methodikmaterials.⁷²⁵

Das Programm für Erziehungsarbeit von 1985 führte das Thema konsequent fort. So war es Aufgabe der Erzieherin in der Gruppe von Kindern im 2. Lebensjahr, vor allem Größenverhältnisse bewusst zu thematisieren. Eine Übungseinheit beschäftigte sich beispielsweise damit, im Spiel kleine Puppen bewusst aus kleinen Tassen trinken und von kleinen Tellern essen zu lassen, den großen Puppen hingegen große Tassen und Teller zuzuordnen.⁷²⁶ In der Gruppe der Kinder im 3. Lebensjahr stand die Erweiterung der geometrischen Grundkenntnisse auf dem Plan, diesmal auch schon in Kombination mit einer zweiten Eigenschaft des Materials, wie Größe und Farbe. Dazu kamen neue pädagogische Beschäftigungseinheiten zum Thema Menge und Größe, auch hier wurde spezielles, über den zentralen Katalog für Spielzeug und Beschäftigungsmaterial des Staatlichen Kontors für Unterrichtsmittel und Schulmöbel zu beziehendes Methodikmaterial eingesetzt.⁷²⁷ Um die Sicherstellung der Versorgung der Krippen mit diesen spezifischen Materialien zu gewährleisten, gab das Ministerium für Gesundheit eine Direktive heraus.⁷²⁸

Altersgerechte musikalische Bildung der Kinder

Zu den als Voraussetzung für die Aufnahme der Ausbildung verlangten guten Leistungen in Musik zählte ausdrücklich auch die Fähigkeit der Bewerberinnen zum Singen.⁷²⁹ Im Jahr 1981 enthielt der Ausbildungsplan 81 Lehrplanstunden Musikerziehung,⁷³⁰ 1986 betrug der Anteil an musikalischen Fächern sogar insgesamt 90 Stunden. Im Lehrgebiet Musikerziehung sollten die künftigen Krippenerzieherinnen die Befähigung erwerben, basierend auf der Grundlage des Programms für Erziehungsarbeit in Kinderkrippen die musikalischen Beschäftigungen schon der Jüngsten anzuleiten. Die Lehrinhalte klingen anspruchsvoll und

⁷²⁵ Vgl. Schmidt-Kolmer, Eva / Reumann, Johanna: Leitfaden für die Erziehung in Krippen und Heimen, S. 122 ff.

⁷²⁶ Vgl. Ministerium für Gesundheitswesen: Programm für die Erziehungsarbeit in Kinderkrippen. Berlin 1985, S. 62.

⁷²⁷ Vgl. ebd. S. 122.

⁷²⁸ Vgl. Direktive für die Versorgung der Kinderkrippen und Dauerheime für Säuglinge mit Spiel- und Beschäftigungsmaterial. VuM d. MfGe Nr. 10 / 1962.

⁷²⁹ Vgl. Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik. Ministerium für Gesundheitswesen: Anforderungscharakteristik für die Fachrichtung Krippenpädagogik. Berlin 1986, S. 11 f.

⁷³⁰ Vgl. Ministerium für Gesundheitswesen (Hrsg.): Aus- und Weiterbildung der mittleren medizinischen Fachkräfte. Berlin 1981, S. 220.

reichen von Melodie-, Rhythmik- und Metrikanalyse über die Bestimmung des Schwierigkeitsgrades von Liedern bis zur stetigen Übung eigener Melodieerfindungen zu selbstgedichteten Versen. Die Fachschülerinnen wurden mit den Instrumenten des „Klingenden Schlagwerks“ – in etwa vergleichbar mit denen, die in den westdeutschen Kindergärten unter dem Namen Orffsches Instrumentarium eingesetzt wurden – vertraut gemacht, sie lernten die richtige Handhabung dieser Instrumente und deren Symbolschrift in den speziellen Liederbüchern. Dazu kamen Atem- und Stimmbildungsübungen. Melodie-niederschriften und Blattsingen mit steigendem Schwierigkeitsgrad waren Inhalt von Studienaufträgen und Leistungskontrollen. Dabei wurde besonders auf eine melodisch richtige und ausdrucksstarke Interpretation von Kinderliedern sowie auf eine klare Aussprache Wert gelegt.

Doch schon der Krippenleitfaden von 1957 verlangte von Liedern für Kleinstkinder auch politische Korrektheit. Jeder Liedtext sollte für die Kinder verständlich und gleichzeitig erzieherisch einwandfrei sein, ihnen richtige Vorstellungen von der Wirklichkeit vermitteln und zur Bildung des neuen sozialistischen Menschen beitragen. Entsprechend enthielt der sechsunddreißigseitige Liedanhang lediglich zwei Weihnachtslieder, welche beide auch gänzlich ohne verfängliche christliche Wortbezüge auskommen: „Kling, Glöckchen, Klingelingeling“ und „Oh Tannenbaum“.⁷³¹

Die ersten Erfahrungen mit den Aufgabenfolgen in den einzelnen Sachgebieten, so Schmidt-Kolmer, wären schon sehr erfolgreich. Allerdings hätten sie auch gezeigt, dass für die Verwirklichung der Aufgaben eine entsprechende Vorbereitung und Schulung der Mitarbeiterinnen unerlässlich sei. Mit dem nun vorgelegten Erziehungsprogramm wurde nach Angabe der Herausgeberin 1968 zum ersten Mal in Deutschland versucht, ein System für die Heranführung von Krippenkindern an das Aufnehmen und Wiedergeben von Musik zu schaffen.⁷³² Je früher man ein Kind zu eigener musikalischer Tätigkeit anhielte, hieß es, umso selbstverständlicher würde es Musik später als einen Bestandteil seines Lebens anerkennen. Voraussetzung dafür sei jedoch die Einsicht der Betreuenden in die positive Wirkungsweise von Musik.⁷³³

⁷³¹ Vgl. Schmidt-Kolmer, Eva / Reumann, Johanna: Leitfaden für die Erziehung in Krippen und Heimen, S. 75.

⁷³² Vgl. Schmidt-Kolmer, Eva. In: Schmidt-Kolmer, Eva (Hrsg.): Pädagogische Aufgaben und Arbeitsweise der Krippen. Berlin 1968, S. 13 f.

⁷³³ Vgl. Bachmann, Fritz.: Sachgebiet 5: Musikerziehung. In: Schmidt-Kolmer, Eva (Hrsg.): Pädagogische Aufgaben und Arbeitsweise der Krippen. Berlin 1968, S. 321.

Das Programm für die Erziehungsarbeit in Kinderkrippen legte detailliert fest, auf welche Weise Musikerziehung umzusetzen war. So hatte eine Erzieherin in der Arbeit mit Kindern im 6. bis etwa zum 9. Lebensmonat geeignete Tätigkeiten und Situationen im Tagesablauf stets mit entsprechenden Liedern oder melodischen Rufen zu begleiten und auf positive Reaktionen der Kleinstkinder mit Wiederholungen zu reagieren.⁷³⁴ Kinder im 2. Lebensjahr sollten dann schon in der Lage sein, sich konzentriert kurze Lieder und kleine Musikstücke anzuhören und bekannte Instrumentenklänge sowie einige Lieder und einprägsame Musikstücke voneinander zu unterscheiden. Daneben war durch die Erzieherin das melodische Mitsingen zu fördern.⁷³⁵ In der Gruppe der Kinder im 3. Lebensjahr schließlich war es ihre Aufgabe, die Kinder dazu zu befähigen, Bewegungen unterschiedlicher Tempi, wie Klatschen, Gehen oder Stampfen, zunehmend selbstständig im Grundschatz des Klingenden Instrumentariums darzustellen.⁷³⁶

Diese Musikerziehung sollte den gesamten pädagogischen Alltag der Krippe durchdringen, denn auch in Hinblick auf die körperliche Ertüchtigung wurde der musikalischen Beschäftigung von Kleinstkindern eine hohe Bedeutung zugesprochen: für die Schulung des kindlichen Hörvermögens, für die Entwicklung ihrer Atmungsorgane, für die Stimmentwicklung und für die des Bewegungsapparates. Und darüber hinaus wurde die Beschäftigung der Jüngsten mit Musik noch politisch instrumentalisiert. Musikerziehung sei für die Herausbildung sozialistischer Persönlichkeiten bereits in der Kinderkrippe von großer Bedeutung und das Medium deshalb bewusst zur Erziehung zu Kollektivität, Disziplin und gegenseitiger Rücksichtnahme der Kinder zu nutzen.⁷³⁷ Musikalische Tätigkeiten in der Kinderkrippe, so fasste Bachmann 1989 in dem entsprechenden Fachbuch zusammen, hätten in der Erlebniswelt der Kleinkinder einen durch nichts anderes zu ersetzenden, selbstverständlichen Platz.⁷³⁸

⁷³⁴ Vgl. Ministerium für Gesundheitswesen: Programm für die Erziehungsarbeit in Kinderkrippen. Berlin 1985, S. 34.

⁷³⁵ Vgl. ebd., S. 78 f.

⁷³⁶ Vgl. ebd., S. 145 f.

⁷³⁷ Vgl. Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik: Spezielle Lehrprogramme für die theoretische Ausbildung in der Fachrichtung Krippenpädagogik (Krippenerzieherin). Berlin 1986, S. 63 ff.

⁷³⁸ Vgl. Bachmann, Fritz / Kempf, J.: Musikerziehung. In: Schmidt-Kolmer, Eva (Hrsg.): Bewegungserziehung, bildnerische Erziehung, Musikerziehung. Berlin 1989, S. 321.

Kooperation mit Kulturinstitutionen

Zwar gehörte das gemeinsame Betrachten von Büchern und Wandbildern bereits in der Kinderkrippe zum pädagogischen Alltag,⁷³⁹ eine Forderung zur abgestimmten Arbeit mit Kulturinstitutionen wurde aber weder im Ausbildungsplan der Krippenerzieherinnen noch durch die Bildungspläne gefordert. Als Objekte der sogenannten Beobachtungsgänge waren diese Institutionen allerdings bereits im Fokus der Betrachtung durch die Kinder.

Der Beschäftigung mit Kunst als Voraussetzung für späteren Kunstgenuss sollte sich die Krippe dagegen bewusst öffnen. Oft würde noch nicht erkannt, dass auch die bildnerische Tätigkeit einer Förderung bedarf, da deren Vernachlässigung auf den ersten Blick keine großen Probleme oder Schwierigkeiten verursache. Die Erfahrung lehre jedoch, dass Kinder ohne eine solche Förderung in ihrer Entwicklung mehrfach benachteiligt würden. Zwar bräuchte eine Krippenerzieherin weder über eine künstlerische noch über eine kunstwissenschaftliche Spezialausbildung zu verfügen, auch sei kein kunstpsychologisches Studium nötig. Jedoch müsse sie auf der Grundlage eigener Erfahrungen und Erlebnisse Verständnis für das Wesen und die Eigenart künstlerischer Prozesse und Werke gewinnen und die Gesetzmäßigkeiten der Entwicklung bildnerischer Fähigkeiten im Zusammenhang mit der Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit eines Kindes kennen. Die Krippe müsse dem Kleinkind diesbezüglich allererste Erfahrungen ermöglichen, es sei ihm zu vermitteln, dass die Bildwerke als Ganzes ebenso wie ihre Komponenten Gegenstand, Form, Farbe und Motivanordnung etwas ganz Bestimmtes bedeuten und etwas aussagen über die Menschen und deren Verhältnis zueinander, zu den Dingen und zur Welt. Darum sei das Lehrgebiet „Bildnerische Erziehung“ mit einer Schulung der Rezeptionsfähigkeit von Kunstwerken neu mit in das Fachschulstudium der Krippenerzieherinnen aufgenommen worden. Für die Beschäftigung mit Kunst im Krippenalltag wurden unter anderem die Werke „Der Kater auf dem gelben Kissen“ von Franz Marc, „Das Mädchen mit der Taube“ von Picasso und „Landschaft mit gelben Vögeln“ von Paul Klee vorgeschlagen.⁷⁴⁰

⁷³⁹ Vgl. Nissen, Margot: Sachgebiet 4: Bekanntwerden mit der Umwelt und Spracherziehung. In: Schmidt-Kolmer, Eva (Hrsg.): Pädagogische Aufgaben und Arbeitsweise der Krippen. Berlin 1968, S. 278 ff.

⁷⁴⁰ Vgl. Regel, Günther: Bildnerische Erziehung. In: Schmidt-Kolmer, Eva (Hrsg.): Bewegungserziehung, bildnerische Erziehung, Musikerziehung. Berlin 1989, S. 86 ff.

Gendergerechtes Arbeiten

In Hinblick auf die Genderproblematik herrschte in den DDR-Krippen der Zeitgeist der 1960-er Jahre. So weckt laut einer Spielanleitung von 1957 im Rollenspiel über den Alltag der Krippe grundsätzlich die Rolle „Mutti“ das Kind und bringt es in die Einrichtung.⁷⁴¹ Die für die pädagogische Arbeit vorgeschlagenen Reime enthielten auch 1968 noch klare Geschlechtsrollenzuweisungen wie: „Das ist die Mutter, lieb und gut. Das ist der Vater mit frohem Mut.“⁷⁴² oder Genderzuschreibungen von „kleine Mädchen – Püppchen wiegen“ zu „kleine Jungen – Peitschen knallen“ und „liebe Muttis – Süppchen kochen“ zu „liebe Vatis – Zeitung lesen“. Das setzte sich im Liedtext auch für die Großelterngeneration so fort: Die Oma beschäftigt sich mit dem Stricken von Strümpfen, während der Opa Pfeife raucht.⁷⁴³

Die Kinderbekleidung war gleichfalls – wohl eben auch in der Praxis – geschlechtsspezifisch. So hatten Jungen laut dem Krippenplan ihr Taschentuch in der Hosentasche mit sich zu führen, Mädchen dagegen in der Schürzentasche.⁷⁴⁴ Weder der Bildungsplan aus dem Jahr 1985 noch die Ausbildungsinhalte der medizinischen Fachschule enthielten Hinweise auf die Notwendigkeit eines geschlechtergerechten Arbeitens.

Beschwerderecht für Kinder

Möglichkeiten der Partizipation wurden den Kindern im Alltagsleben der Kinderkrippe nicht eingeräumt. Im Lernbereich „Verhalten zu anderen“ schrieb der Leitfaden von 1957 für das Sollalter 13. bis 15. Lebensmonat fest: „Es versteht den Befehl ‚Du darfst nicht!‘ und gehorcht“.⁷⁴⁵ Launen, Eigensinn und Trotz von Krippenkindern müssten immer als Signal dafür angesehen werden, dass in der Arbeit der Pflegerin etwas nicht stimmt oder dass die Zusammenarbeit mit der Familie mangelhaft ist. Denn launisch zu sein, sei keine normale Eigenheit von Kindern.⁷⁴⁶ Nentwig-Gesemann wies in ihrer Dokumentenanalyse darauf hin, dass die Beschreibung der im Bildungsprogramm festgelegten Ziele durch Normative wie „es beherrscht“, „es besitzt“, „es versteht“, „es weist auf“, „ist fähig“ und dergleichen dominiert wurde und dass auf diese Weise sowohl individuelle Entwicklungstempi der Kinder als auch

⁷⁴¹ Vgl. Schmidt-Kolmer, Eva / Reumann, Johanna: Leitfaden für die Erziehung in Krippen und Heimen, S. 147.

⁷⁴² Vgl. Nissen, Margot: Sachgebiet 4: Bekanntwerden mit der Umwelt und Spracherziehung. In: Schmidt-Kolmer, Eva (Hrsg.): Pädagogische Aufgaben und Arbeitsweise der Krippen. Berlin 1968, S. 317.

⁷⁴³ Vgl. Schmidt-Kolmer, Eva / Reumann, Johanna: Leitfaden für die Erziehung in Krippen und Heimen, S. 202.

⁷⁴⁴ Vgl. Utpatel, Ursula: Erziehung zur Selbstbedienung. In: Schmidt-Kolmer, Eva (Hrsg.): Pädagogische Aufgaben und Arbeitsweise der Krippen. Berlin 1968, S. 166.

⁷⁴⁵ Vgl. Schmidt-Kolmer, Eva / Reumann, Johanna: Leitfaden für die Erziehung in Krippen und Heimen, S. 164 f.

⁷⁴⁶ Vgl. Schmidt-Kolmer, Eva / Reumann, Johanna: Leitfaden für die Erziehung in Krippen und Heimen, S. 20.

ein individuelles Eingehen der Erzieherinnen darauf stigmatisiert wurden. Solche Formulierungen legten nahe, unter Einhaltung der Vorgaben des Programms könne es gar keine Abweichung von den dort beschriebenen Normen geben, was folgerichtig jegliche Differenz im Entwicklungsstand von Kindern zwangsläufig zum persönlichen Misserfolg der pädagogischen Fachkräfte deklarierte.⁷⁴⁷

Gleichzeitig verlangte die vom Ministerrat verabschiedete Anforderungscharakteristik für die Fachrichtung Krippenpädagogik jedoch als psychische Voraussetzung für eine Krippenerzieherin, dass sie die Persönlichkeit und die Würde der Kinder zu achten habe.⁷⁴⁸ Die einzelne Krippenerzieherin wird dies vermutlich nicht selten in ein Dilemma zwischen ihrer Empathie mit den jungen Kindern und den – im Wesentlichen auch von den Eltern mitgetragenen – Erfolgserwartungen gestellt haben, an deren Maßstabsfestschreibung die Kinder keinen Anteil hatten.

Integration behinderter Kinder

Fielen in der Regelkrippe betreute Kinder mit sogenannten Fehlverhaltensweisen oder sozialen Besonderheiten auf, waren sie beispielsweise unausgeglichen oder hyperaktiv, so sollten die Krippenerzieherinnen zunächst mit pädagogisch-psychologischen Maßnahmen darauf einwirken und ihnen durch spezielle Zuwendung und über Techniken psychischer Reharmonisierung bei der Überwindung ihrer Einordnungsschwierigkeiten helfen. In der Ausbildung standen den Krippenerzieherinnen für die Behandlung dieses Themengebietes neun Stunden Lehrveranstaltung zur Verfügung.⁷⁴⁹ Ließen sich die Auffälligkeiten auf diese Weise nicht ‚heilen‘, so war keine integrative Förderung vorgesehen. Kinder mit Behinderungen oder solche, die von einer Behinderung bedroht waren, wurden in der DDR in „Sonderkrippen zur Förderung geschädigter Säuglinge und Kleinkinder“ betreut. Diese wurden als spezielle Einrichtungen des Gesundheits- und Sozialwesens geführt. Möglich war auch die Bildung von entsprechenden Sondergruppen an Regelkrippen, jedoch keine gemeinsame Betreuung.⁷⁵⁰

⁷⁴⁷ Vgl. Nentwig-Gesemann, Iris: Krippenerziehung in der DDR. Opladen 1999, S. 42 f.

⁷⁴⁸ Vgl. Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik. Ministerium für Gesundheitswesen: Anforderungscharakteristik für die Fachrichtung Krippenpädagogik. Berlin 1986, S. 2 ff.

⁷⁴⁹ Vgl. Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik: Spezielle Lehrprogramme für die theoretische Ausbildung in der Fachrichtung Krippenpädagogik (Krippenerzieherin). Berlin 1986, S. 21 ff.

⁷⁵⁰ Vgl. § 2 Abs. 1 Mitteilung zur Veröffentlichung der Ersten Durchführungsbestimmung zur Verordnung über Kindereinrichtungen der Vorschulerziehung vom 4. April 1977. GBl. d. DDR I, Nr. 7, S. 53.

Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung

Die Beobachtung des Kindeswohles wurde laut Ausbildungsplan der Krippenerzieherinnen in der Themengruppe 4 gestreift. Zur Absicherung von Kontinuität in der sozialen Betreuung der jungen Kinder und zur Verhinderung von Betreuungslücken sei ein regelmäßiger Informationsaustausch zwischen den Institutionen Kinderkrippe und Mütterberatung notwendig, hieß es dort.⁷⁵¹ Passend dazu wurde in Psychologie auch die Gesprächsführung mit Eltern behandelt. Das Gespräch, so der Lehrplan, sei eine Möglichkeit der Erfassung innerer Richtungsdispositionen des Handelns von Erziehungspersonen. Für „Eltern sozial rückständiger Kinder“ wurden in diesem Fach auch Beratungen hinsichtlich ihrer Erziehungsfehler und ihrer Fehlhaltungen in der Erziehung eingeübt – bei stärker auffälligen Kindern mit dem Ziel, eine psychologische bzw. kinderneuropsychiatrische Untersuchung dieser Kinder zu veranlassen.⁷⁵²

Ein möglichst gut dokumentierter Einblick in die Lebensweise der Familien der betreuten Kinder wurde schon im Krippenplan von 1968 eingefordert. Niebsch beklagte darin, dass die Dokumentationen über die Zusammenarbeit zwischen Krippe und Elternhäusern zwar auch bisher nicht absolut vernachlässigt worden seien, es aber über die Elternaussprachen und Hausbesuche noch keine ausreichend genauen Mitschriften gäbe. Häufig würden nach Hausbesuchen nur kurze Notizen wie „Kind besitzt ein eigenes Bett“, „Haushalt ist ordentlich“ oder „Eltern kümmern sich um das Kind“ hinterlegt. Darüber jedoch, welche konkreten Maßnahmen zur Überwindung bestehender Schwierigkeiten mit den Eltern festgelegt wurden, gäbe es kaum schriftliche Nachweise. Um das zu ändern, kam jetzt ein entsprechendes Formular zur Dokumentation mit in den überarbeiteten Entwicklungsbogen.⁷⁵³ Auch in den Fällen, in denen Krippenkinder von der erwarteten Norm abwichen, sollte das Krippenteam nach Abklärung möglicher medizinischer Ursachen die Lebensbedingungen des Kindes in seiner Familie erkunden.⁷⁵⁴

⁷⁵¹ Vgl. Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik: Spezielle Lehrprogramme für die theoretische Ausbildung in der Fachrichtung Krippenpädagogik (Krippenerzieherin). Berlin 1986, S. 44.

⁷⁵² Vgl. ebd. S. 9 ff.

⁷⁵³ Vgl. Niebsch, Gerda: Kontrolle der Entwicklung. In: Schmidt-Kolmer, Eva (Hrsg.): Pädagogische Aufgaben und Arbeitsweise der Krippen. Berlin 1968, S. 71.

⁷⁵⁴ Vgl. Zwiener, Karl / Schmidt-Kolmer Eva: Arbeitsanleitung für die Krippenerzieherin zur periodischen Kontrolle des Entwicklungsstandes bei Kindern von 0,1 bis 3,6 Jahren. Leipzig 1978, S. 2 ff.

Dokumentation von Bildungsprozessen

Bereits der 1957 erschienene Krippenleitfaden enthielt eine Art Entwicklungsbogen, der es den Pflegerinnen ermöglichen sollte, die Entwicklung eines jeden Kindes von Monat zu Monat genau zu verfolgen und für Kinder mit abweichendem Entwicklungsstand gezielte Erziehungs- oder Fördermaßnahmen festzulegen. Die Formulare enthielten im Kopf die Angaben „Name“, „geboren“ und „Erziehungseinflüsse der Familie“ und darauf folgend die Rubriken „Art der Bewegung“, „Art des Gefühlsausdruckes“, „Sprache“, „Schlaf-eigenheiten“, „Verhalten beim Spiel“, „Verhalten zu anderen Kindern“, „Verhalten zu Erwachsenen“, „Verhalten auf Verbot und Gebot“ sowie die freie Rubrik „Besonderheiten“. Für alle Entwicklungsbereiche waren dichotome Antworten vorgegeben. Für die Spalte „Verhalten auf Verbot und Gebot“ lauteten diese beispielsweise: „rasch – verzögert“, „nachhaltig – nicht nachhaltig beeindruckt“ sowie „uneinsichtig, gekränkt, trotzig, eigensinnig – einsichtig, bereitwillig, vernünftig“.⁷⁵⁵

Auch das Programm für die Erziehungsarbeit von 1985 enthielt ein solches Bewertungsraster. In engem Zusammenhang mit der Planung neuer erzieherischer Aufgaben und zur Kontrolle der Wirksamkeit der bisher geleisteten Arbeit sollte beispielsweise mindestens halbjährlich eine Einschätzung des Standes der Spielfähigkeit der Kinder durch die Erzieherin erfolgen. Das Raster war für Kinder im 1. und 2. Lebensjahr in die Bereiche „Gestalten von Handlungen“, „Sprache“ und „Verhalten“ unterteilt, für Kinder im 3. Lebensjahr wurden diese Bereiche jeweils noch einmal untergliedert in: „Übergang zum Rollenspiel“, „Bauspiel“, „Spiel mit didaktischem Material und didaktischem Spielzeug“, „Fingerpuppenspiel“, „Bewegungsspiel“ und „Didaktisches Spiel“.⁷⁵⁶ Das Führen aller Dokumente entsprechend den Forderungen des Krippenprogramms, dazu regelmäßige Aufzeichnungen über Gewicht, Größe, Ausscheidungen, Erkrankungen und Impfungen der Kinder, die Fortschreibung des Freiluftkalenders sowie das Anfertigen von Beobachtungsberichten und Beurteilungen der Kinder zählten als „Organisatorisch-schriftliche Arbeiten“ ausdrücklich zur Anforderungscharakteristik des Berufes.⁷⁵⁷ Die künftigen Krippenerzieherinnen, so legte es das Lehrprogramm für die theoretische Ausbildung der Fachrichtung Krippenpädagogik fest, sollten lernen, dass die Beurteilung von Entwicklungsniveau und Verhalten der Kinder

⁷⁵⁵ Vgl. Schmidt-Kolmer, Eva / Reumann, Johanna: Leitfaden für die Erziehung in Krippen und Heimen, S. 161.

⁷⁵⁶ Vgl. Ministerium für Gesundheitswesen: Programm für die Erziehungsarbeit in Kinderkrippen. Berlin 1985, S. 167 ff.

⁷⁵⁷ Vgl. Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik. Ministerium für Gesundheitswesen: Anforderungscharakteristik für die Fachrichtung Krippenpädagogik. Berlin 1986, S. 5.

einerseits Ausgangspunkt, andererseits aber auch das Ergebnis ihrer Erziehungsarbeit darstelle. Die Beobachtung sei deshalb die wichtigste psychologische Methode ihrer Arbeit. Entsprechende Lehrveranstaltungen dazu hießen „Verhaltensbeobachtung als Grundlage jeder Tätigkeit der Krippenerzieherin“, „Merkmale, Möglichkeiten und Grenzen der Beobachtungsmethode“ und „Klassifikation der Beobachtung“. Sie behandelten z. B. gebundene Beobachtungen nach standardisierten Beobachtungssystemen sowie Beobachtungsfehler und deren mögliche Auswirkungen auf die Persönlichkeitsbeurteilung, beispielsweise den „Mildestreng-Effekt“, den „Extremscheu-Effekt“ und den „Normanpassungs- oder Erwünschtheits-Effekt“.⁷⁵⁸

Von einer Sicht auf Bildung als Selbstbildung war die Krippe der DDR allerdings weit entfernt. Durch die ständige Selbstkontrolle der Fachkraft bei der Vorbereitung und durch ihr Bemühen, immer bessere Methoden der Leitung und Lenkung des Erziehungsprozesses zu entwickeln, beschleunige sie die Erkenntnisbildung bei den Kindern, hieß es im Fachbuch für die Krippenarbeit. Durch die Intensivierung der gesamten Erziehungsarbeit könnten immer größere Erziehungserfolge erreicht werden.⁷⁵⁹

Konzeptionsevaluation

Die Sorge um die Entwicklung einer eigenen Konzeption war den DDR-Kinderkrippen, die einheitlich nach den Prämissen des Programms für die Erziehungsarbeit in Kinderkrippen zu arbeiten hatten, abgenommen. Für die schriftliche Feinplanung der pädagogischen Vorhaben waren die im Programm enthaltenen Vordrucke zu nutzen. In das Raster hatte die Erzieherin einzutragen, um die wievielte Beschäftigung innerhalb eines thematischen Komplexes es sich handelte, welches die konkrete Aufgabenstellung an die Kinder war, welches methodische Vorgehen sie plante und welche pädagogischen Mittel sie einzusetzen gedachte. Nach dem Angebot folgten die Einschätzung des Gelingens und eigene Schlussfolgerungen für die künftige Arbeit. Der Vordruck war durch die Erzieherin zu unterschreiben und diente als Nachweis ihrer Bemühungen auch gegenüber der Leiterin.⁷⁶⁰

⁷⁵⁸ Vgl. Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik: Spezielle Lehrprogramme für die theoretische Ausbildung in der Fachrichtung Krippenpädagogik (Krippenerzieherin). Berlin 1986, S. 10 f.

⁷⁵⁹ Vgl. Wohlfarth, Maria: Die Planung der pflegerisch-erzieherischen Arbeit. In: Schmidt-Kolmer, Eva (Hrsg.): Pädagogische Aufgaben und Arbeitsweise der Krippen. Berlin 1968, S. 110.

⁷⁶⁰ Vgl. Ministerium für Gesundheitswesen der DDR: Programm für die Erziehungsarbeit in Kinderkrippen. Berlin 1985, S. 167 ff.

Über die pädagogische Feinplanung hinaus war der generelle Tagesablauf jeder Kindergruppe in einem so bezeichneten Tagesregime geregelt, in dem die Zeiten für die pädagogischen Beschäftigungseinheiten, für das Freispiel, den Frischluftaufenthalt, für die hygienischen Maßnahmen sowie für die Schlafenszeiten minutiös festgelegt waren.⁷⁶¹ Konzeptionelle Experimente waren hier nicht vorgesehen.

Die in den Plänen formulierten Normen für die Erreichung der Entwicklungsfortschritte waren mittels eines vom Institut für Hygiene des Kindes- und Jugendalters entwickelten Standards vierteljährlich mit den tatsächlichen Lernfortschritten der Kinder abzugleichen. Die arbeitswissenschaftliche Untersuchungsstelle für die Krippen der DDR hatte das Material an 7.490 Kindern in 74 Krippen aller 15 DDR-Bezirke erprobt und sprach selbst von einer „Eichung“. Die Dokumentationsbögen enthielten neben den persönlichen Angaben zum Kind und einer Arbeitsanleitung für das Fachpersonal insgesamt 126 Aufgaben zur Kontrolle der kindlichen Entwicklung vom ersten Lebensmonat bis zu etwa dreieinhalb Jahren. Nicht gelöste Aufgaben mussten nachkontrolliert, durften dazu aber im Vorfeld mit dem Kind nicht isoliert trainiert werden, um das Ergebnis nicht zu verfälschen. Konkrete Beispielaufgaben für den Test im 1. Lebensmonat waren die Prüfung des Greifreflexes sowie über eine unterschiedliche Reaktion auf saure und süße Getränke auch die der Geschmacksnerven.

Im 9. Monat sollte ein Kind eine entrindete Schnitte allein halten können und mehrmals davon abbeißen; im 20. Lebensmonat sollte es sich in Vorbereitung des Mittagsschlafes ohne spezielle Aufforderung allein seinen Schlüpfer ausziehen und im Freispiel auf die Bemerkung „Der Teddy ist müde.“ hin das Spielzeug zu Bett bringen und es liebevoll zudecken. Die soziale Aufgabe im 35. Lebensmonat bestand darin, die richtige Handlungsabfolge beim Einkaufen-Spiel umzusetzen: zunächst zu grüßen, dann die Ware ins Körbchen zu legen, zu bezahlen und sich am Schluss wieder zu verabschieden. Schwächen einzelner Kinder sollten nach einer Beratung des Krippenkollektivs mit dem zuständigen Krippenarzt durch eine individuelle Förderung im betreffenden Bildungsbereich aufgeholt werden. Bei Schwächen der gesamten Gruppe in einzelnen Punkten wurde von der Krippenerzieherin eine Verbesserung ihrer Gruppenarbeitsplanung erwartet.⁷⁶²

⁷⁶¹ Vgl. Pkt. 10 Abs. 2 Anweisung über die Erziehung, Betreuung und den Gesundheitsschutz der Kinder in Kinderkrippen. VuM d. MfGe Nr. 3 / 1988, S. 25.

⁷⁶² Vgl. Zwiener, Karl / Schmidt-Kolmer Eva: Arbeitsanleitung für die Krippenerzieherin zur periodischen Kontrolle des Entwicklungsstandes bei Kindern von 0,1 bis 3,6 Jahren. Leipzig 1978, S. 2 ff.

Lediglich in diesem Zusammenhang könnte man von einer Evaluierung der Umsetzung einzelner konzeptioneller Ansätze sprechen.

Elternrecht auf Mitbestimmung

Ein Mitbestimmungsrecht von Eltern in Bezug auf das Tagesregime oder den Bildungsplan der DDR-Krippen war nicht vorgesehen. Laut Anforderungscharakteristik für die Fachrichtung Krippenpädagogik hatte die Krippenerzieherin zwar den gesellschaftlichen Auftrag, eine sorgfältige Pflege der Kinder und deren fürsorgliche Betreuung und Erziehung im vertrauensvollen Zusammenwirken mit der Familie und dem Krippenarzt durchzuführen und auf diese Weise die Gesundheit und die allseitige, harmonische Entwicklung der Kinder zu sichern. Jedoch bezog sich diese vertrauensvolle Zusammenarbeit eher auf ein Einwerben der elterlichen Zuversicht in die Richtigkeit des Tuns der Fachkräfte sowie auf Absprachen zur gelingenden Adaption des Kindes in die Krippe. Dazu waren tägliche Kontaktgespräche mit gegenseitigen Informationen über das Verhalten und den Gesundheitszustand des Kindes sowie über anliegende Erziehungsaufgaben durchzuführen.⁷⁶³ Jede Veränderung der Methodik der Krippenerziehung müsse den Eltern rechtzeitig angekündigt und dargelegt werden, damit diese ihr Kind auch im häuslichen Umfeld in gleicher Weise behandelten.

Wenn eine Autorin des Krippenplanes schrieb, die Entleerungszeiten auf dem Topf seien mit der Mutter abzusprechen, damit sie diese an Sonn- und Feiertagen zu Hause ebenso einhalte, so wird unmissverständlich klar, dass es sich hier in der Realität um eine Top-down-Planung handelte – das Tagesregime der Krippe stand ja schließlich schon fest.⁷⁶⁴

Eine Gruppenerziehung von Kindern in der Krippe, so Schmidt-Kolmer, biete gegenüber der Familienerziehung insgesamt manche Vorteile. Die Pflegerinnen der Krippe hätten beste Möglichkeiten, die individuellen Besonderheiten eines Kindes kennenzulernen und darauf aufbauend den Eltern Ratschläge für das richtige Verhalten gegenüber ihrem Kind zu geben. Einmal durch die Krippe richtig angeleitet, würden Eltern auch im späteren Leben ihrer Kinder deren Erziehung genügend Aufmerksamkeit schenken.⁷⁶⁵ Krippen und Kindergärten seien nämlich keine familienergänzenden Institutionen, wie das häufig in bürgerlichen

⁷⁶³ Vgl. Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik. Ministerium für Gesundheitswesen: Anforderungscharakteristik für die Fachrichtung Krippenpädagogik. Berlin 1986, S. 2 ff.

⁷⁶⁴ Vgl. Utpatel, Ursula: Erziehung zur Selbstbedienung. In: Schmidt-Kolmer, Eva (Hrsg.): Pädagogische Aufgaben und Arbeitsweise der Krippen. Berlin 1968, S. 161.

⁷⁶⁵ Vgl. Schmidt-Kolmer, Eva / Reumann, Johanna: Leitfaden für die Erziehung in Krippen und Heimen. S. 11 f.

Publikationen zu lesen sei, postulierte Kreckler 1975. Beide Institutionen, Familie und gesellschaftliche Erziehungseinrichtung, seien notwendig für eine optimale Entwicklung und die sozialistische Erziehung der Kinder. Die größtenteils noch jungen und unerfahrenen Eltern seien sehr dankbar für sachliche Ratschläge und Hinweise des Fachpersonals.⁷⁶⁶

Aufgabe einer Krippenleiterin war es, die Zusammenarbeit der Krippenerzieherinnen mit den Eltern abzusichern, Elternversammlungen vorzubereiten, Elternsprechstunden abzuhalten und Hausbesuche – vor allem den Ersthausbesuch vor der Neuaufnahme eines Kindes – zu veranlassen. Daneben war sie für die Kooperation mit der Elternvertretung, dem sogenannten Elternaktiv, zuständig. Doch auch die Elternvertretung war nicht aufgerufen, die Arbeit der Krippe kritisch zu hinterfragen. Die Leiterin hatte umgekehrt dafür zu sorgen, dass sich das Elternaktiv mit in die Umsetzung wichtiger Maßnahmen der Erziehung und Betreuung in der Krippe sowie in die Gewährleistung von Ordnung und Sicherheit einbrachte. Außerdem sollte es die anderen Eltern hinsichtlich einer krippenkonformen Erziehung ihrer Kinder in der Familie beraten.⁷⁶⁷

Mitte der 1980-er Jahre ruderte die offizielle Sicht hier wieder ein Stück zurück. Im Unterrichtsfach Pädagogik war für die künftigen Krippenerzieherinnen nun Lehrstoff wie „Verantwortung der Familie für die gesunde, allseitige Entwicklung und Erziehung der Kinder im Sinne des sozialistischen Humanismus“ angesetzt. Hier wurden auch die spezifischen Potenzen der Familie für die Persönlichkeitsentwicklung eines Kindes in der frühen Kindheit behandelt. Im Stoffgebiet „Die vertrauensvolle Zusammenarbeit von Krippe und Familie im Interesse von Gesundheit und allseitiger Entwicklung der Kinder“, welches sieben Unterrichtsstunden einnahm, wurde auch die Einbeziehung der Erfahrungen, Vorschläge und Hinweise von Eltern in die pädagogische Arbeit der Krippe thematisiert.⁷⁶⁸ Die Erziehung der Kinder, räumte das Krippenbildungsprogramm von 1985 ein, sei eingeordnet in den Lebensrhythmus und die Gestaltung der zwischenmenschlichen Beziehungen in der Familie – dies seien besondere, nur der Familie eigene Bedingungen, die

⁷⁶⁶ Vgl. Kreckler, Margot: Die gesellschaftliche Funktion des Kindergartens bei der weiteren Gestaltung der entwickelten sozialistischen Gesellschaft. In: Neue Erziehung im Kindergarten. Berlin 1975, 28. Jahrgang, Heft 11, S. 1 ff.

⁷⁶⁷ Vgl. Anweisung über die Erziehung, Betreuung und den Gesundheitsschutz der Kinder in Kinderkrippen. VuM d. MfGe Nr. 3 / 1988, S. 25.

⁷⁶⁸ Vgl. Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik: Spezielle Lehrprogramme für die theoretische Ausbildung in der Fachrichtung Krippenpädagogik (Krippenerzieherin). Berlin 1986, S. 9 ff.

keine gesellschaftliche Institution zu ersetzen vermag. Der Krippenarzt, das Fachpersonal und die Eltern trügen gemeinsam Verantwortung für den Gesundheitsschutz der Kinder.⁷⁶⁹ Interessanterweise stehen die Eltern des Kindes auch in dieser Aufzählung wieder an der letzten Stelle. Was genau die Säuglinge und Kleinstkinder in der Krippe erlebten, fasste Karutz zusammen, konnten sie vor Erwerb der Sprache ihren Eltern nicht erzählen. Außer den Flur durften Eltern aus hygienischen Gründen keine Krippenräume betreten, so dass der Umgang der Erzieherinnen mit den betreuten Kindern einer elterlichen Kontrolle kaum zugänglich war.⁷⁷⁰

Zusammenarbeit mit der Grundschule

Da sich die Institution Kinderkrippe in der DDR als unterste Stufe des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems verstand, hatten die Krippenerzieherinnen zwar außerhalb ihrer „Beobachtungsgänge“ mit den Kindern keine direkten Arbeitskontakte zur Grundschule, wirkten mittelbar jedoch bereits an der Schulvorbereitung der Kinder mit. So begann folgerichtig jedes Planjahr für Krippen – mit ausdrücklichem Hinweis auf seine Anpassung an den Jahresrhythmus der Schule – gleichfalls am 1. September.⁷⁷¹

Auf Stoffvermittlungen der Themengebiete Mathematik oder Gesellschaftskunde der Krippe baute der Kindergarten nahtlos weiter auf und die Grundschule überführte sie später in die entsprechenden Unterrichtsfächer. Die „Sicherung eines kontinuierlichen Übergangs der Kinder aus der Krippe in den Kindergarten durch gegenseitige Abstimmung von Maßnahmen“ war ein eigener Themenabschnitt in der Ausbildung der Krippenerzieherinnen.⁷⁷²

Auch räumlich befanden sich die Typenbauten der sogenannten Kombi-Einrichtungen von Krippe und Kindergarten und die Plattenbauschulen mit ihren angeschlossenen Horten häufig in ganz unmittelbarer Nachbarschaft.

⁷⁶⁹ Vgl. Ministerium für Gesundheitswesen: Programm für die Erziehungsarbeit in Kinderkrippen. Berlin 1985, S. 6 f.

⁷⁷⁰ Vgl. Karutz, Annemarie: Erziehung in staatlichen Kinderkrippen und Kindergärten der DDR. In: Benz, Ute / Benz, Wolfgang: Deutschland, deine Kinder. München 2001, S. 61.

⁷⁷¹ Vgl. Wohlfarth, Maria: Die Planung der pflegerisch-erzieherischen Arbeit. In: Schmidt-Kolmer, Eva (Hrsg.): Pädagogische Aufgaben und Arbeitsweise der Krippen. Berlin 1968, S. 91.

⁷⁷² Vgl. Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik: Spezielle Lehrprogramme für die theoretische Ausbildung in der Fachrichtung Krippenpädagogik (Krippenerzieherin) Berlin 1986, S. 44.

Sozialraumorientierung

Ein bewusster Sozialraumbezug war Ausbildungsbestandteil jeder Krippenerzieherin und zwar unter dem Abschnitt „Pädagogik“. In Themengruppe 4 wurde ausdrücklich die Zusammenarbeit von Kinderkrippe und Wohngebiet behandelt, dabei sollte die Kooperation mit der Nationalen Front, dem Demokratischen Frauenbund Deutschland und dem Patenbetrieb der Krippe im Vordergrund stehen. Auch eine Öffentlichkeitsarbeit der Krippe im Territorium war Lehrstoff.⁷⁷³ Die Anweisung über die Erziehung, Betreuung und den Gesundheitsschutz der Kinder in Kinderkrippen forderte gleichfalls eine enge Zusammenarbeit zwischen der Krippe und den gesellschaftlichen Kräften des Wohngebietes. Dabei wurden zwei verschiedene Facetten angesprochen: Zum einen, so die Anweisung, sei das Zusammenwirken darauf zu richten, die Krippe mit in das politisch-kulturelle Leben des Sozialraumes einzubeziehen, zum anderen ginge es darum, deren materielle Bedingungen mittels externer Unterstützung zu verbessern.⁷⁷⁴ Hier wird der Gesetzgeber wohl vor allem die Ressourcen der Patenbetriebe im Blick gehabt haben.

Die Bindung an einen solchen Patenbetrieb war schon im Leitfaden verankert. Zu allen Feiern der Kinderkrippe sollten auch die Angehörigen dieses Betriebes eingeladen werden; laut Plan hatten sie den Kindern dabei kleine Geschenke mitzubringen. Die Kinder revanchierten sich dann mit kurzen Vorführungen aus Sing- und Kreisspielen. Im Anschluss daran sollte der Betrieb eine Kaffeestunde veranstalten, bei der Betriebsangehörige und Kleinkinder gemeinsam an einer festlich gedeckten Tafel saßen. Die Kinder lernten so, sich frei zu bewegen und Fremden gegenüber nicht scheu zu sein, definierte das Erziehungsprogramm das dahinterliegende pädagogische Ziel. Bereits Kinder ab dem 24. Lebensmonat sollten sich an diesen Veranstaltungen beteiligen, wie auch an den regelmäßigen Vorführungen im Altersheim.⁷⁷⁵

Die im Leitfaden verlangten regelmäßigen „Beobachtungsgänge“ der Krippenerzieherin mit ihren Kindern durch den Sozialraum waren in Beschäftigungseinheiten jeweils methodisch vor- und nachzubereiten. Ziel solcher Beobachtungsgänge sollten insbesondere Baustellen, der Bahnhof, die Post und der Straßenverkehr sein. Da Kinder dieses Alters zunächst nur ganz

⁷⁷³ Vgl. ebd.

⁷⁷⁴ Vgl. Anweisung über die Erziehung, Betreuung und den Gesundheitsschutz der Kinder in Kinderkrippen. VuM d. MfGe Nr. 3 / 1988, S. 25.

⁷⁷⁵ Vgl. Schmidt-Kolmer, Eva / Reumann, Johanna: Leitfaden für die Erziehung in Krippen und Heimen, S. 151 f.

allgemeine Vorstellungen davon bekommen könnten, wäre es gerade für das Bekanntmachen der Krippenkinder mit den gesellschaftlichen Einrichtungen wichtig, sich um eine hohe Fasslichkeit des Stoffes zu bemühen.⁷⁷⁶

Eine herausragende Rolle im Sozialraumbezug spielte die Zusammenarbeit mit dem benachbarten Kindergarten, zu dem regelmäßig Hospitationsbesuche durchzuführen waren – nach Möglichkeit auch schon gemeinsame Spielstunden. Pädagogisches Ziel war es hier, bei den Krippenkindern Vorfreude auf den kommenden Übergang in diese Institution zu wecken.⁷⁷⁷ Eine Vermittlung von Eltern in sozialen Schwierigkeiten an ergänzende Hilfesysteme, die heute einen wichtigen Part der sozialraumorientierten Arbeit ausmacht, spielte in der Ausbildung systembedingt keine Rolle.

Fazit: Stärken und Schwächen dieser grundständigen Ausbildung in Hinblick auf eine Umsetzung der Leitideen

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass in Hinblick auf die Umsetzung der Leitideen eine besondere Stärke dieses DDR-Ausbildungsganges in einer sehr fundierten Vermittlung musikalischer Kenntnisse und Fähigkeiten gelegen hat, was sich in einer hohen Sicherheit der ausgebildeten Krippenerzieherinnen bei der Umsetzung der heutigen Forderung nach einem gemeinsamen Singen und Musizieren mit den Kindern niederschlagen sollte. Dem Bereich der frühen mathematischen Bildung wurde ebenfalls sehr großer Wert beigemessen. Wenngleich die dafür entwickelten detaillierten methodischen Arbeitsmaterialien für Krippenerzieherinnen nur sehr spezifisch für Kinder bis zum Abschluss des 3. Lebensjahres vorlagen, so sollte sich das grundsätzliche Bildungsverständnis dafür auch in einer heutigen hohen Akzeptanz einer frühen Beschäftigung mit mathematischen Sachverhalten niederschlagen.

Das Führen von Konfliktgesprächen in Fällen eines Verdachtes auf Kindeswohlgefährdung war – wenngleich unter anderer Wortwahl – ebenfalls Lehrplaninhalt. Zwar waren die Voraussetzungen für diese Gespräche völlig andere, da zum Beispiel die heute schwierige Balance zwischen der Wahrung des Schutzes von Sozialdaten und dem Wächteramt entfiel.

⁷⁷⁶ Vgl. Nissen, Margot: Sachgebiet 4: Bekanntwerden mit der Umwelt und Spracherziehung. In: Schmidt-Kolmer, Eva (Hrsg.): Pädagogische Aufgaben und Arbeitsweise der Krippen. Berlin 1968, S. 271 ff.

⁷⁷⁷ Vgl. Ministerium für Gesundheitswesen: Programm für die Erziehungsarbeit in Kinderkrippen. Berlin 1985, S. 132 f.

Ein offener Informationsaustausch zwischen der Kinderkrippe und der Mütterberatung, einer medizinischen Sprechstunde für Vorsorgeuntersuchungen, war damals strukturell sogar vorgeschrieben. Auch war der gesellschaftliche Konsens über die Frage, welche Erziehungsstile als noch akzeptabel angesehen werden konnten, sehr viel stärker ausgeprägt als heute und die Krippenerzieherin konnte sich überdies innerhalb der herrschenden Rahmenbedingungen als legitime Vertreterin der ‚richtigen Sicht‘ präsentieren. Gleichwohl war die ausgesprochene Sorge um ein Kindeswohl heute wie damals eine hochkomplexe, meist von großer Emotionalität begleitete Gesprächssituation, so dass die Krippenfachleute in ihren diesbezüglichen Kommunikationsstrategien auch jetzt noch von dem damals erworbenen Erfahrungsschatz profitieren könnten.

Eine genaue und regelmäßige Beobachtung des Entwicklungsstandes der betreuten Kinder war gleichfalls Ausbildungsinhalt, allerdings mit dem klaren Fokus auf die Erreichung normierter Entwicklungsziele durch erzieherische Einwirkung, nicht mit Blick auf eine Selbstbildung der Kinder. Dieser Paradigmenwechsel könnte zu einem Abbruch der Akzeptanz der Forderung geführt haben, da er auf den ersten Blick nicht mehr die Erfolge der Erziehenden in den Mittelpunkt stellt. Bestandteil der Ausbildung war auch eine Sensibilisierung für Entwicklungsauffälligkeiten und -verzögerungen. Ließen sich diese jedoch nicht durch eine gesonderte Zuwendung im Alltag der Einrichtung ausgleichen, so kamen für die Betreuung von Kindern mit Handicaps nur noch Sonderkrippen oder entsprechende Sondergruppen an Regelkrippen in Frage.

Eine praktische Kooperation mit Museen, Bibliotheken und Theatern war aufgrund der Altersspezifik der Kinderkrippe eher nicht der Fall, jedoch arbeitete die Einrichtung bereits bewusst auf eine Öffnung auch gegenüber den klassischen Werken der Kunst hin. Die Zusammenarbeit mit den im Sozialraum ansässigen Institutionen wurde ausdrücklich verlangt und im Lehrplan thematisiert.

Obleich beide Institutionen als Bestandteil des einheitlichen Bildungssystems proklamiert wurden, war eine Kooperation auf Augenhöhe zwischen den pädagogischen Fachkräften der Kinderkrippe und denen der Grundschule strukturell nicht vorgesehen. Dieser Effekt des Hierarchiegefälles dürfte sich durch die Verortung der Krippe unter der Verantwortlichkeit des Ministeriums für Gesundheitswesen noch verstärkt haben, was aktuell gleichfalls noch Auswirkungen auf die Freude und die empfundene Sicherheit der ausgebildeten Krippen

erzieherinnen in der Umsetzung der Forderung nach einer Zusammenarbeit mit der Lehrerschaft haben könnte.

Die Entwicklung und Evaluation eigener Einrichtungskonzepte wurde nicht erwartet – es hätte angesichts des DDR-weit einheitlich vorgegebenen Programms für die Erziehungsarbeit in Kinderkrippen als politische Provokation gegolten, sich mit der Erarbeitung eigener Varianten zu beschäftigen. Hier könnte einerseits die damals fehlende Ausbildung und Übung auch heute in der Umsetzung der entsprechenden Leitidee noch eine Rolle spielen, andererseits aber auch die Freude an der jetzt gegebenen Möglichkeit des Einbringens eigener Ideen und Erziehungsvorstellungen in ein Einrichtungskonzept.

Geschlechtergerechtes Arbeiten wurde weder im Lehrplan für Krippenerzieherinnen noch in den Krippenplänen thematisiert – auch im zuletzt erschienenen Plan von 1985 noch nicht – so dass ein methodisches Rüstzeug dafür zumindest durch die grundständige Ausbildung nicht zu erwarten ist. Partizipation war in den Kinderkrippen nicht vorgesehen – weder für Eltern noch für die betreuten Kinder. Die gewählte Elternvertretung hatte eher eine Alibifunktion und eigenwilliges Verhalten von Kindern wurde als behandlungsbedürftig wahrgenommen. Erst kurz vor dem Ende der DDR spielte das Thema in der Ausbildung eine Rolle. Rein von der in der Ausbildung erfahrenen Sichtweise her könnte man also bei Probandinnen dieser beruflichen Grundausbildung eher eine Ablehnung von Mitbestimmungsrechten erwarten.

4.3.2 Ausgebildet für Kinder zwischen 3 bis 6 Jahren: die Kindergärtnerin

4.3.2.1 Berufsentwicklung

Der auch in der DDR geführte Berufsbegriff „Kindergärtnerin“ geht auf Friedrich Wilhelm August Fröbel zurück, welcher am Vorabend der bürgerlichen Revolution die Selbstbildung zur Grundlage aller Kleinkindpädagogik erklärte und im thüringischen Keilhau 1840 einen praktischen Modellversuch zur Untermauerung seiner Theorien unternahm.⁷⁷⁸ Mit den 1842 in Blankenburg initiierten Ausbildungskursen schuf er einen neuen, auf die Altersgruppe

⁷⁷⁸ Vgl. Lange, Wichard (Hrsg.): Friedrich Fröbels gesammelte pädagogische Schriften. Osnabrück 1966, zuerst erschienen 1862, S. 12.

zwischen dem 3. Lebensjahr und dem Schuleintritt spezialisierten Erziehungsberuf: den der Kindergärtnerin. In den Folgejahren entstanden nach seinem Modell Kindereinrichtungen in Göttingen, Nürnberg, Schmalkalden, Berlin, Sonneberg und Nordhausen. 1851 jedoch verbot eine Ministerialverfügung zunächst sämtliche dieser Fröbelkindergärten.

Vor allem Berta von Marenholtz-Bülow ist es zu verdanken, dass sich die Kindergartenidee dadurch nicht wesentlich aufhalten ließ und unter der Bezeichnung Volkskindergarten weiter verbreitete. Während sich die Einrichtungen für Kinder der wohlhabenden Klassen durch das zu zahlende Schulgeld selbst tragen konnten, trugen die Kinder aus armen Familien in ihren Kindergärten durch Matten- oder Korbflechten, Weben oder Papierarbeiten selbst mit zur Refinanzierung der Betriebskosten bei. Mit dem Erfolg der bürgerlichen Kindergärten wuchs dabei auch die Bereitschaft der Bürgerschaft, sich für die Volkskindergärten zu engagieren.

Auf Betreiben der Arbeitskommission des deutschen Fröbelverbandes verabschiedete das Preußische Kulturministerium 1911 einen Erlass, der die Ausbildung der Kindergärtnerinnen an den Frauenschulen samt der notwendigen Vorbildung regelte. Schon im Jahr 1913 legten an achtzehn dieser neuen Ausbildungseinrichtungen insgesamt 195 Kindergärtnerinnen ihre Prüfungen ab, 1914 waren es schon 427 Absolventinnen aus 21 Anstalten. Die Entwicklung eines Kindes fahre – allen sentimentalen Augenaufschlägen der Spießbürger zum Trotz – nicht schlecht bei einem solchen Wechsel von der durch Mutterinstinkt geleiteten Erziehung zu der unter berufsmäßig ausgebildeten Erzieherinnen, schätzte Zetkin in einem zeitgenössischen Beitrag ein.⁷⁷⁹

Ging es mit dem Einzug des ‚deutschen Geistes‘ in die Kindergärten schwerpunktmäßig um eine Erziehung zu fragloser Artigkeit, zu Fleiß, Korrektheit, Pflichterfüllung, Bescheidenheit, Gehorsam und der Verehrung von Monarchie, Kirche und Militär,⁷⁸⁰ so brach sich nach den überstandenen Notzeiten der Kriegs- und ersten Nachkriegszeit eine bisher beispiellose Anerkennung dieser Kindereinrichtung Bahn. 1920 gerieten die Fachleute in der Reichsschulkonferenz bei der Frage, ob eine Pflicht zum Besuch des Kindergartens eingeführt werden solle oder nicht, heftig aneinander. Beschlossen wurde schließlich nach schwierigen Verhandlungen, dass die Institution Kindergarten familienergänzend arbeiten und das Recht

⁷⁷⁹ Vgl. Zetkin, Clara: Die Arbeiterinnen- und Frauenfrage der Gegenwart. Berlin 1889, S. 28 ff.

⁷⁸⁰ Vgl. Berg, Christa: Familie, Kindheit, Jugend. In: Berg, Christa (Hrsg.): Handbuch der Bildungsgeschichte. München 1991, S. 112 ff.

und die Pflicht zur Erziehung von Kindern im vorschulischen Alter den Eltern obliegen sollte. Nur in Fällen, in denen die Erziehungsberechtigten nicht in der Lage seien, ihren Pflichten nachzukommen und die Entwicklung eines Kindes dadurch gefährdet sei, könne der Kindergartenbesuch vorgeschrieben werden.⁷⁸¹ Mit dieser Aufwertung als Bildungseinrichtung ging die Konzeptionierung verschiedenster alternativer Kindergartenprojekte einher. Von den reformpädagogischen Ansätzen Piagets, Freinets, Montessori und Steiner gingen wichtige, noch heute bedeutsame Anregungen für die Kindergartenpädagogik aus.

Dieses breite Spektrum an pädagogischer Vielfalt konnte jedoch nur eine historisch kurze Zeitspanne lang wirken. Schon im Mai 1933 erhob die zur Parteiorganisation der NSDAP erklärte Nationalsozialistische Volkswohlfahrt den Anspruch, sämtliche Einrichtungen der deutschen Wohlfahrtspflege zusammenzufassen und nach nationalsozialistischen Zielsetzungen auszurichten.⁷⁸² Während der zwölfjährigen NS-Herrschaft gelangten insgesamt etwa 65 Prozent der Kindergärten in deren Machtbereich. Der im Widerspruch zur kollektivistischen Ideologie der Nationalsozialisten stehende Waldorf-Gedanke wurde ausgegrenzt, Montessori-Einrichtungen geschlossen. Jüdischen Kindern war die Aufnahme in ‚deutsche‘ Kindergärten verwehrt.⁷⁸³ 1937 wurde die Ausbildung für Kindergarten und Hort zusammengelegt und begann regulär mit einem einwöchigen straffen Ausbildungslager zur nationalsozialistischen Indoktrinierung. Für eine solche Ausbildung zugelassen war jetzt jedes schulentlassene gesunde Mädchen rein arischer Abstammung mit einem Mindestalter von sechzehneinhalb Jahren.

Nach dem Zusammenbruch des Nationalsozialismus konnten sich auf dem Gebiet der späteren Bundesrepublik Deutschland die Wohlfahrtsverbände neu etablieren.⁷⁸⁴ Auch der Wiederaufbau der Kindergärtnerinnen-Seminare, welche inhaltlich an die Traditionen der Weimarer Republik anknüpften, begann. Die zweijährige Ausbildung gliederte sich in theoretische und praktische Unterrichtsteile sowie in Praktika.⁷⁸⁵ In den ‚Wirtschaftswunderjahren‘ der BRD war eine Erwerbstätigkeit von Müttern allerdings gesellschaftlich nur dann

⁷⁸¹ Vgl. Reichsministerium des Innern (Hrsg.): Die Reichsschulkonferenz 1920. Leipzig 1921, S. 81 f.; S. 938 ff.

⁷⁸² Vgl. Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband – Gesamtverband e. V.: Chronologie. www.zeitzeichen.paritaet.org/index.php?id=841 [aufgerufen am 21.11.2014].

⁷⁸³ Vgl. Walk, Joseph: Jüdische Schule und Erziehung im Dritten Reich. Frankfurt a. M. 1991, S. 214.

⁷⁸⁴ Vgl. Thomae, Paul: Aufschlussreiche Zahlen. In: Neue Erziehung im Kindergarten. Berlin 1955, 8. Jahrgang, Heft 24, S. 2.

⁷⁸⁵ Vgl. Derschau, Dietrich von / Thiersch, Renate: Überblick über die Ausbildungssituation im Bereich der Tagesbetreuung von Kindern. In: Thiersch, Renate / Höltershinken, Dieter / Neumann, Karl (Hrsg.): Die Ausbildung der Erzieherinnen. Weinheim / München 1999, S. 23.

akzeptiert, wenn der Hinzuverdienst aus ökonomischen Gründen unumgänglich schien. So galt der Kindergarten der BRD in den 1960-er Jahren als eine sozialfürsorgerische Einrichtung ohne eigenen Bildungsauftrag und entsprechend gering war auch der Ausbildungsstand seiner Mitarbeiterinnen, von denen nur etwa 45 Prozent über eine abgeschlossene Ausbildung als Kindergärtnerin oder Sozialpädagogin verfügten.⁷⁸⁶

In Folge der Studentenrevolten entstand 1968 auch die Kinderladenbewegung, in der auf ein von jeglichem Zwang befreites Zusammenleben der Kinder mit ihren BetreuerInnen abgestellt wurde. Einer der wichtigsten Theoriegeber für dieses Modell war Hoernle mit seinem 1929 herausgegebenen Werk „Grundfragen proletarischer Erziehung“;⁷⁸⁷ ein praktisches Modell für institutionelle antiautoritäre Erziehung präsentierte Neill mit seiner Internatsschule „Summerhill“.⁷⁸⁸ Kritiker warfen den Kinderläden allerdings vor, gerade für die Erziehung der Proletarierkinder nichts zu bewirken – und tatsächlich besuchten in der Praxis vornehmlich Mittelschichtskinder diese Selbsthilfeprojekte, da von der Elternschaft erwartet wurde, sich dort sehr aktiv und reflektiert mit in die pädagogische Arbeit einzubringen.⁷⁸⁹

Im Jahr 1976 kamen die Kultusminister der Länder überein, die Ausbildung für sozialpädagogische Berufe in der BRD neu zu regeln. Man einigte sich auf eine Erzieherausbildung an den Fachschulen für Sozialpädagogik, welche sich in einen zweijährigen schulischen Ausbildungsteil und ein einjähriges Berufspraktikum gliederte. Mit diesem Beschluss endete die spezialisierte Kindergartenausbildung auf dem Gebiet der Bundesrepublik.⁷⁹⁰

Die Versorgung mit Kindergartenplätzen stieg in der BRD von rund 33 Prozent im Jahr 1969 auf knapp 79 Prozent im Jahr 1980. Danach ging die Geburtenrate sowie damit verbunden die finanzielle Unterstützung von Bund und Ländern zurück und ein Teil der Einrichtungen wurde wieder geschlossen oder verkleinert.⁷⁹¹

⁷⁸⁶ Vgl. Frey, Andreas: Von der Laienhelferin zur Erzieherin. Landau 1999, S. 63 f.

⁷⁸⁷ Vgl. Hoernle, Edwin: Grundfragen proletarischer Erziehung. Frankfurt a. M. 1973, zuerst erschienen 1929, S. 140 ff.

⁷⁸⁸ Vgl. Neill, Alexander Sutherland: Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Hamburg 1970, S. 21 ff.

⁷⁸⁹ Vgl. Aden-Grossmann, Wilma: Kindergarten. Weinheim / Basel 2002, S. 132 ff.

⁷⁹⁰ Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Rahmenvereinbarung über die Berufsoberschule. Beschluss-Sammlung der Kultusministerkonferenz Nr. 226.1.

⁷⁹¹ Vgl. Aden-Grossmann, Wilma: Kindergarten. Weinheim / Basel 2002, S. 163 ff.

Bedingt durch eine andere Sicht auf die Berufstätigkeit der Frauen unterschied sich die Entwicklung des Kindergartens auf dem Gebiet der sowjetischen Besatzungszone und späteren DDR von der westdeutschen. Die Aufgaben des demokratischen Neuaufbaus könnten nicht gelöst werden, ohne die Frauen zu gewinnen, fasste eine Autorengruppe unter Leitung Ulbrichts zusammen.⁷⁹² Waren die Kindergärten 1945 zunächst noch den Sozialämtern unterstellt,⁷⁹³ so wechselten die Einrichtungen der sowjetischen Besatzungszone 1946 in die Verantwortungsbereiche der jeweiligen Volksbildungsämter der Länder bzw. Provinzen.⁷⁹⁴ Das Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule gliederte sie ausdrücklich mit in das neue Schulsystem ein und wies ihnen die Rolle zu, Kinder zielgerichtet zur Schulreife zu führen.⁷⁹⁵ Für die Errichtung neuer Kindergärten waren die Räte der Städte oder Gemeinden bzw. die volkseigenen Betriebe zuständig; Privatpersonen wurden davon ausdrücklich ausgeschlossen.⁷⁹⁶ Auch den Kirchenverwaltungen war lediglich gestattet, die zum Kriegsende noch in ihrer Trägerschaft befindlichen Einrichtungen weiterzuführen.⁷⁹⁷

Im Zuge der Entnazifizierung bestand die erste einschlägige Ausbildungsmöglichkeit auf ostdeutschem Gebiet in Schnellkursen, die zeigten, wie man Kinder pflegt und beschäftigt, sie von Schmutz und Läusen freihält, kleine Wunden behandelt und ein einfaches Gemeinschaftsessen zubereitet.⁷⁹⁸ Doch schon ab Sommer 1946 implementierte die SMAD ein Netz von sechsmonatigen Ausbildungskursen, für welche Sachsen beispielsweise 1.400 Plätze angewiesen bekam.⁷⁹⁹

Im Oktober 1946 verabschiedete die deutsche Verwaltung für Volksbildung die Neustrukturierung der Ausbildung von Kindergärtnerinnen⁸⁰⁰ und noch im gleichen Jahr

⁷⁹² Vgl. Institut für Marxismus-Leninismus beim Zentralkomitee der SED: Geschichte der deutschen Arbeiter-Bewegung. Berlin 1966, S. 38.

⁷⁹³ Vgl. Waterkamp, Dietmar: Handbuch zum Bildungswesen der DDR. Berlin 1987, S. 77.

⁷⁹⁴ Vgl. § 6 Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule v. 22.5.1946. Verordnungsblatt für die Provinz Sachsen, Nr. 23, S. 228.

⁷⁹⁵ Vgl. § 3 Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule v. 22.5.1946. Verordnungsblatt für die Provinz Sachsen, Nr. 23, S. 228.

⁷⁹⁶ Vgl. Verordnung über die Einrichtungen der vorschulischen Erziehung und der Horte vom 18.9.1952. GBl. d. DDR Nr. 134, S. 888.

⁷⁹⁷ Vgl. Hartmann, Ursula / Rahner, Christa-Maria: Zur Situation der konfessionellen Kindergärten in der DDR. In: Müller-Rieger Monika (Hrsg.): "Wenn Mutti früh zur Arbeit geht ..." Dresden 1997, S. 89 ff.

⁷⁹⁸ Vgl. Günther, Karl-Heinz / Uhlig, Gottfried: Zur Entwicklung des Volksbildungswesens auf dem Gebiet der Deutschen Demokratischen Republik 1946-1949. Berlin 1968, S. 100.

⁷⁹⁹ Vgl. SMAD: Über die Leitung der Arbeit in Kinderheimen. Befehl Nr. 225 v. 25.7.1946.

⁸⁰⁰ Vgl. Richtlinien der Deutschen Verwaltung für Volksbildung in der sowjetischen Besatzungszone Deutschlands für das Schulwesen: Kurzurse für Kindergärtnerinnen in Ausführung des Befehls Nr. 225 der SMA. Sch 35/46.

öffnet die erste Pädagogische Schule am Friedrich-Fröbel-Haus in Berlin mit einem dreijährigen Ausbildungsgang.⁸⁰¹ 1952 erfolgte die Umstrukturierung aller Fachschulen für Kindergärtnerinnen in Pädagogische Schulen für Kindergärtnerinnen,⁸⁰² bis 1989 arbeiteten DDR-weit insgesamt achtzehn dieser Ausbildungsstätten.⁸⁰³

Für alle Kindergärten der DDR – mit Ausnahme der wenigen konfessionellen – galten die im Bildungs- und Erziehungsplan festgelegten Prämissen. Der Kindergartenalltag war gekennzeichnet von einem straffen Tagesablauf und detailliert beschriebenen Aufgaben, welche durch die Kinder nicht nur genau in der geforderten Art und Weise, sondern auch in einer vorbestimmten Arbeitszeit zu lösen waren.⁸⁰⁴ Über all dem lag der Fokus der politischen Erziehung: Das Bildungs- und Erziehungsziel, so legte Margot Honecker die Doktrin für alle Bildungsstufen fest, beruhe auf der von Marx, Engels und Lenin begründeten Lehre von der allseitig entwickelten Persönlichkeit.⁸⁰⁵

Aufgrund einer faktischen Vollbeschäftigung der Frauen etablierte sich der Kindergarten in der DDR rasch als ein Teil der Normalbiographie in der Bevölkerung. Schon 1960 wurden 46 Prozent aller Kinder in Kindergärten betreut, danach stieg dieser Anteil stetig weiter. Die höchste Rate wurde im Jahr 1980 mit einer Betreuungsquote von mehr als 92 Prozent erreicht, sie sank im Zuge sozialpolitischer Verbesserungen für junge Familien 1984 auf einen Anteil von ca. 90 Prozent. Mit dem flächendeckenden Ausbau des Kindergartennetzes stieg auch die Zahl der dort Tätigen rasant: 1960 waren in diesem Arbeitsfeld 25.424 Personen beschäftigt, fünf Jahre später war diese Zahl um fast 22 Prozent auf 32.540 gestiegen und 1970 um weitere 22 Prozent auf 41.874. Im Jahr 1984 fanden 67.394 Angestellte ihre Erwerbsarbeit im Kindergarten. Ein großer Teil des Betreuungspersonals bestand freilich auch in der DDR aus Erziehungshelferinnen, denn obwohl an den Pädagogischen Schulen jährlich etwa 7.000 bis 8.000 junge Frauen studierten,⁸⁰⁶ konnten die Ausbildungseinrichtungen den steigenden Personalbedarf nicht abdecken.

⁸⁰¹ Vgl. Maiwald, Annett: Die Kindergärtnerinnenausbildung der DDR. In: die hochschule. journal für wissenschaft und bildung. Heft 2 / 2006. Wittenberg 2006, S. 160.

⁸⁰² Vgl. § 1 Verordnung über die Umwandlung der Fachschulen für Kindergärtnerinnen und Heimerzieher v. 6.11.1952. GBl. d. DDR I Nr. 158 S. 1195.

⁸⁰³ Vgl. Maiwald, Annett: Die Kindergärtnerinnenausbildung der DDR. In: die hochschule. journal für wissenschaft und bildung. Heft 2 / 2006. Wittenberg 2006, S. 163.

⁸⁰⁴ Vgl. §§ 6-9 Anweisung Nr. 11 / 83 zu den Aufgaben der sozialistischen Bildung und Erziehung und zur Gewährleistung einer festen Ordnung in den Kindergärten uM Sdr.

⁸⁰⁵ Vgl. Margot Honecker: Zu einigen Fragen der Bildungspolitik der Partei nach dem VIII. Parteitag der SED. Berlin 1972, S. 11.

⁸⁰⁶ Vgl. Maiwald, Annett: Die Kindergärtnerinnenausbildung der DDR. In: die hochschule. journal für wissenschaft und bildung. Heft 2 / 2006. Wittenberg 2006, S. 162.

Nach der politischen Wende gründeten sich entsprechend der Novellierung des Kinder- und Jugendhilferechts alle DDR-Kindergärten zu Kindertagesstätten um und ab August 1990 waren auch auf ostdeutschem Gebiet wieder Neugründungen unter freier Trägerschaft möglich.⁸⁰⁷ Mit dem im Jahr 2004 von der Jugendminister- und Kultusministerkonferenz verabschiedeten gemeinsamen Rahmen für die frühe Bildung erfolgte bundesweit eine Neuausrichtung der pädagogischen Arbeit im Elementarbereich.⁸⁰⁸ Unter diesen Rahmenbedingungen arbeiten heute jedoch so gut wie keine Kindergärtnerinnen mehr, da die meisten von ihnen die Nachqualifizierung als staatlich anerkannte ErzieherInnen absolvierten. Nur das in einem ganz geringen Umfang durch die Kirche der DDR für ihre Einrichtungen ausgebildete sozialpädagogische Personal konnte seine Arbeit nach der politischen Wende ohne eine Anpassungsqualifizierung weiter ausüben.⁸⁰⁹

4.3.2.2 Ausbildungsvermitteltes Wissen zur Umsetzung der Leitideen

Vermittlung eines mathematischen Grundverständnisses

Der intellektuellen Bildung und Erziehung der Kinder im Kindergarten wurde im Lehrplan der künftigen Kindergärtnerinnen insgesamt eine sehr hohe Aufmerksamkeit zuteil, sie galt als nötige Voraussetzung für den sozialistischen Aufbau der DDR.⁸¹⁰ 1963 war die Umsetzung der mathematischen Bildung noch mit im Ausbildungskomplex „Inhalt und Methoden der sozialistischen Erziehung und Bildung im Kindergarten“ verortet,⁸¹¹ später wurde sie gezielt als „Methodik des Bekanntmachens mit ausgewählten mathematischen Inhalten“ gelehrt. Ausbildungsziel war es, mit den Drei- bis Sechsjährigen bereits elementare mathematische Vorstellungen erarbeiten zu können.

Die künftigen Kindergärtnerinnen sollten in der Lage sein, das Interesse und die Freude der Kinder an der Auseinandersetzung mit quantitativen Erscheinungen und Zusammenhängen

⁸⁰⁷ Vgl. Verordnung über das Errichten und Betreiben von Tageseinrichtungen für Kinder in freier Trägerschaft v. 27.6.1990. GBl. d. DDR I S. 620.

⁸⁰⁸ Vgl. Braches-Chyrek, Rita: Elementare Bildung. In: Bauer, Ullrich / Bittlingmayer, Uwe H / Scherr, Albert (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie, Wiesbaden 2012, S. 545 ff.

⁸⁰⁹ Vgl. Kroll, Silvia: Kirchlich-caritative Ausbildung in der DDR. Freiburg i. B. 1998, S. 371 ff.

⁸¹⁰ Vgl. Regierung der Deutschen Demokratischen Republik. Ministerium für Volksbildung: Lehrprogramme der Pädagogischen Schulen für Kindergärtnerinnen der Deutschen Demokratischen Republik. Berlin 1963, S. 6.

⁸¹¹ Vgl. Regierung der Deutschen Demokratischen Republik. Ministerium für Volksbildung: Lehrprogramme der Pädagogischen Schulen für Kindergärtnerinnen der Deutschen Demokratischen Republik. Berlin 1963.

ihrer Lebenswelt sowie eine Vorfreude auf den späteren Mathematikunterricht in der Schule zu wecken.⁸¹²

Vorgeschrieben wurde in dem damit verbundenen Kindergartenbildungsplan eine mathematische Beschäftigungseinheit pro Woche. Hier ging es um ein Zuordnen, Vergleichen und Ergänzen von Zahlen, um Raumbeziehungen, geometrische Formen und um Mengenlehre. Darüber, was wann in welcher der vierzig vorgegebenen Einheiten zu lehren sei, machte der Plan detaillierte Vorgaben. Eine konzentrierte geistige Arbeit der Kinder und der Einsatz von methodisch breit gefächerten Arbeits- und Anschauungsmitteln durch die Kindergärtnerin galten als notwendige Voraussetzungen für den erwünschten Bildungserfolg.⁸¹³ Ausgehend von einer spielerischen Heranführung an mathematische Probleme arbeitete sich der Plan zu einer immer höheren Abstraktionsfähigkeit der Kinder vor. Ziel war es, zum Ende des Vorschulalters im Zahlenraum bis 10 nicht mehr auf eine unmittelbare Anschauung von Gegenständen angewiesen zu sein. In ihrer Ausbildung wurden die künftigen Kindergärtnerinnen konsequent auf die Umsetzung dieser Bildungsinhalte vorbereitet.⁸¹⁴

Die pädagogischen Vorgaben blieben dabei über Jahre hinweg stabil. Der im III. Quartal mit der mittleren Gruppe durchzuführende Mengenvergleich beispielsweise, bei dem Häuser mit Fahnen zu schmücken waren und dafür einmal mehr Fahnen als Häuser und dann wieder mehr Häuser als Fahnen zur Verfügung standen, zog sich unverändert von 1967 bis 1981 durch die Ausgaben der Bildungspläne.⁸¹⁵ Und wenngleich das Flaggen von Häusern nicht das vordringlichste Interessengebiet der jungen Kinder gewesen sein dürfte, konnte die Unterstufe der Schule im gesamten Gebiet der DDR ziemlich verlässlich auf diese genormten Bildungsvoraussetzungen bauen.

⁸¹² Vgl. Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik. Ministerium für Volksbildung: Studienplan für die Ausbildung von Kindergärtnerinnen an Pädagogischen Schulen für Kindergärtnerinnen der DDR. Berlin 1985, S. 40 ff.

⁸¹³ Vgl. Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut: Bildungs- und Erziehungsplan des Kindergartens. Quartalspläne für die Arbeit in der jüngeren und mittleren Gruppe. Berlin 1964, S. 100 ff.

⁸¹⁴ Vgl. Ministerium für Volksbildung: Programm für die Bildungs- und Erziehungsarbeit im Kindergarten. Berlin 1985, S. 242.

⁸¹⁵ Vgl. Regierung der Deutschen Demokratischen Republik. Ministerium für Volksbildung: Bildungs- und Erziehungsplan für den Kindergarten. Berlin 1967, S. 5 ff.

Altersgerechte musikalische Bildung der Kinder

Mit dem politischen Anspruch, in der Beschäftigung mit Kunst und Kultur einen unentbehrlichen Beitrag zur Erziehung von sozialistischer Moral und zur Herausbildung einer an den Idealen und Werten der Arbeiterklasse ausgerichteten ästhetischen Auffassung zu sehen,⁸¹⁶ wurde der musikalischen Ausbildung der künftigen Kindergärtnerinnen gleichfalls großer Wert beigemessen. Das Fach Musikerziehung bot ihnen eine fundierte Grundausbildung in Notensystem, Tonarten, Rhythmik und Harmonielehre, außerdem die methodischen Fähigkeiten zur musikalischen Beschäftigung und zur Hörerziehung der betreuten Kinder. Die Umsetzung des Gelernten wurde in Übungskindergärten trainiert.

Das Improvisieren, die freie Liedgestaltung, das instrumentale Vom-Blatt-Spielen und Transponieren sollte anwendungssicher erlernt werden; zur Steigerung der Motivation wurden regelmäßig kleine Aufführungen organisiert. Den Studentinnen, so der Ausbildungsplan, sei dabei der Charakter der Kunst als Waffe im Klassenkampf bewusst zu machen, ihre Musikerziehung dürfe nicht etwa Selbstzweck sein. Dieser Sicht entsprechend gehörten zu dem für die Arbeit mit der ältesten Gruppe vorgeschlagenen Liedgut schon Werke wie „Wacht auf, Verdammte dieser Erde“, „Unsterbliche Opfer“, „Feindliche Stürme“ und ähnliches.⁸¹⁷

Um in den Pädagogischen Schulen auf einem möglichst hohen Niveau an musikalischem Vorwissen aufbauen zu können, waren die chronisch ausgebuchten Musikschulen der DDR angehalten, Schülerinnen der 10. Klasse mit einem entsprechenden Berufswunsch spezielle Zugänge zum außerschulischen Unterricht in Musiklehre, Gehörbildung und Instrumentalspiel zu gewähren. Vorzugsweise in Gitarre oder Blockflöte sollten die künftigen Kindergärtnerinnen unterrichtet werden.⁸¹⁸ Das zu erwerbende Wissen korrespondierte mit der künftigen Aufgabenstellung. Die musikalische Bildung der Kindergartenkinder in der DDR war straff organisiert und strebte ein hohes Niveau an. Vorgeschrieben waren dafür zwei Beschäftigungseinheiten pro Woche. Kinder der mittleren Gruppe beispielsweise hatten laut Bildungs- und Erziehungsplan monatlich zwei neue Lieder und ein bis zwei neue Kreisspiele oder Tänze zu erlernen. Zudem sollten sie in der Lage sein, beim Vortrag von Liedern und Musikstücken aufmerksam zuzuhören und Höraufgaben wie das Erkennen des Musik

⁸¹⁶ Vgl. Margot Honecker: Zu einigen Fragen der Bildungspolitik der Partei nach dem VIII. Parteitag der SED. Berlin 1972, S. 27.

⁸¹⁷ Vgl. Regierung der Deutschen Demokratischen Republik. Ministerium für Volksbildung: Lehrprogramme der Pädagogischen Schulen für Kindergärtnerinnen der Deutschen Demokratischen Republik. Berlin 1963.

⁸¹⁸ Vgl. Vereinbarung zur Gewinnung und zur musikalischen Vorbereitung von Studienbewerbern auf das Lehrer- und Erzieherstudium v. 2.6.1976. VuM d. MfV Nr. 8, S. 45.

charakters zu lösen. Durch ständiges Üben sollte die Kindergärtnerin bei den Kindern ausgeglichene geordnete Bewegungen und das rhythmische Erfassen musikalischer Zusammenhänge erreichen. Gesungen wurde in unterschiedlichen Lautstärken, Tempi und Rhythmen sowohl in Einzel-, Gruppen- wie auch im Wechselgesang. Regelmäßig hatte eine Überprüfung des Leistungsstandes der Kinder im Singen stattzufinden.⁸¹⁹ In der ältesten Gruppe sollten die Kinder bereits verschiedene Instrumente, wie Blockflöte, Violine, Gitarre und die des Klingenden Schlagwerks, an ihrer Klangfarbe erkennen können. Kinder der jüngeren Gruppe – also die Drei- bis Vierjährigen – sollten beim Zuhören die in den Musikstücken ausgedrückten Stimmungen empfinden und verbalisieren lernen. Dies sollte die Kindergärtnerin, so forderte der Plan, bewusst dazu nutzen, die Beziehungen der Kinder zu ihrer sozialistischen Umwelt zu vertiefen.⁸²⁰

Die Inhalte der Bildungs- und Erziehungspläne sind auch hier über die Jahre hinweg im Wesentlichen fast unverändert geblieben. Eine der wenigen Modernisierungen des Liedgutes war der Austausch des Liedes „Ringel, Ringel, Ringelein“ für die jüngere Gruppe ab Ausgabe 1974 durch das zeitgemäßere Lied „Tut, das Auto kommt“. Außerdem wurde das Musikhören methodisch um die Möglichkeit des Schallplatteneinsatzes ergänzt.⁸²¹

Kooperation mit Kulturinstitutionen

Durch ihre Ausbildung in Kunsterziehung und Methodik sollten sich die künftigen Kindergärtnerinnen das nötige fachwissenschaftliche, künstlerisch-praktische und methodische Wissen und Können für die vielgestaltigen kunsterzieherischen Aufgaben im Kindergarten aneignen. Entsprechende Lehrgebiete waren „Kunstabstrachtung“, „Künstlerische Praxis“ und „Methodik der Kunsterziehung“. Die Studentinnen sollten sichere Grundkenntnisse über den Rezeptionsprozess erwerben, um später selbstständig mit den Kindern geeignete Werke der Bildenden Kunst erschließen zu können. Auch Methodik der literarischen Bildung und

⁸¹⁹ Vgl. Pfuetze, Renate / Arndt, Marga / Hoppe, Ingeburg: Bildungs- und Erziehungsplan für den Kindergarten. Berlin 1970, S. 128 f.

⁸²⁰ Vgl. Regierung der Deutschen Demokratischen Republik. Ministerium für Volksbildung: Programm für die Bildungs- und Erziehungsarbeit im Kindergarten. Berlin 1985, S. 77.

⁸²¹ Vgl. Regierung der Deutschen Demokratischen Republik. Ministerium für Volksbildung: Bildungs- und Erziehungsplan für den Kindergarten. Berlin 1967, S. 5 ff.

Erziehung wurde gelehrt – eine Zusammenarbeit mit den Bibliotheken fand im Ausbildungsplan jedoch keine explizite Erwähnung.⁸²²

Im Bildungsplan für die Kindergärten gab es die ausdrückliche Forderung nach einer Zusammenarbeit mit Kulturinstitutionen ebenfalls nicht. Vermutlich waren die lokalen Voraussetzungen für eine solche Realisierung zu different. In den Städten gehörten der Bibliotheksbesuch und der Besuch des Puppentheaters jedoch zum Alltag der Kindergärten. Ausgleich und Vorbereitung für die Rezeption von Kunst im Original war das für alle Kindergärten zur Verfügung gestellte detaillierte Methodikmaterial, das auch ausgewählte klassische Werke einbezog.

Gendergerechtes Arbeiten

Bereits die erste Verfassung der DDR schrieb die Gleichberechtigung der Geschlechter offiziell fest – gleich drei Artikel thematisieren dies⁸²³ – und anders als der Krippenbildungsplan folgte der Bildungsplan für die Kindergärten dieser Intention. Jungen und Mädchen wussten, dass auch die Mädchen Baubrigadier, Fahrer oder Tierpfleger sein können; die Übernahme solcher Rollen im Rollenspiel durch Mädchen wurde bereits 1964 ausdrücklich angeregt.⁸²⁴ Auch spätere Pläne stellten z. B. im Bildungsbereich „Bekanntmachen mit dem gesellschaftlichen Leben“ die Arbeitswelt ausdrücklich geschlechtsneutral dar, indem stets von der Arbeit der „Werktätigen“ die Rede war. An anderer Stelle wurde ebenso neutral von der Solidarität mit „Menschen“ gesprochen. Lediglich im Zuge der Beglückwünschung der Mütter zum Internationalen Frauentag würdigte man den „Kampf der Frauen um das Glück der Kinder“ speziell.⁸²⁵ Die den Kindern vorgelebte Berufsrollenverteilung in den Einrichtungen allerdings sah anders aus: Fast alle der mütterlich-hauswirtschaftlich geprägten Berufsrollen, wie die der Kindergärtnerin, der Küchen- und Reinigungskräfte waren weiblich besetzt. In der Regel war der einzige Mann im Team der Hausmeister. Spezielle Lehrinhalte zu geschlechtergerechter Arbeit finden sich in der Ausbildung der Kindergärtnerinnen.

⁸²² Vgl. Regierung der Deutschen Demokratischen Republik. Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik. Ministerium für Volksbildung: Studienplan für die Ausbildung von Kindergärtnerinnen an Pädagogischen Schulen für Kindergärtnerinnen der DDR. Berlin 1985, S. 33 ff.

⁸²³ Vgl. Art. 7; 18; 30 Gesetz über die Verfassung der DDR, GBl. d. DDR I S. 5.

⁸²⁴ Vgl. Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut: Bildungs- und Erziehungsplan des Kindergartens. Quartalspläne für die Arbeit in der jüngeren und mittleren Gruppe. Berlin 1964, S. 29.

⁸²⁵ Vgl. Regierung der Deutschen Demokratischen Republik. Ministerium für Volksbildung: Programm für die Bildungs- und Erziehungsarbeit im Kindergarten. Berlin 1985. S. 121 ff.

Beschwerderecht für Kinder

Ein Gefühl der Verantwortung für das Ganze, hohe Lern- und Arbeitsmoral, Diszipliniertheit, Gewissenhaftigkeit, Ordnungsliebe, Kollektivgeist und Opferbereitschaft – dieses Anforderungsprofil war Erziehungsziel aller Bildungsstufen im Kindergarten der DDR. Schon bei den Jüngsten sollte damit begonnen werden.⁸²⁶ Eine Vermittlung des gleichen Stoffes zu gleicher Zeit an alle Kinder einer Gruppe hieß der Grundsatz. Herausgebildet werden sollte ein Leistungsverhalten der betreuten Kinder – und dazu hatte die Kindergärtnerin die führende Rolle bei der Erziehung zu wahren. Ungeachtet dieser Forderung wurde eine aktive Rolle des Kindes im Lernprozess in der Ausbildung der Fachkräfte ebenfalls thematisiert.⁸²⁷ Kindermitbestimmung oder gar ein Beschwerderecht für Kinder waren im Kindergarten der DDR jedoch nicht vorgesehen und wurden im Ausbildungsplan nicht besprochen.

Waterkamp bemerkte dazu, dass der Doppelsinn des Begriffes „Disziplin“ von Anfang an die Möglichkeit zur Täuschung und Selbsttäuschung enthielt, da das Erziehungspersonal der schwierigen Frage, ob es ihnen denn nun gelungen sei, die Kinder wirklich zu den geforderten Überzeugungen zu erziehen, enthoben waren, solange sie nur das erwünschte bzw. vorgeschriebene Verhalten bei ihnen erzwingen konnten.⁸²⁸

Integration behinderter Kinder

Wie in der Kinderkrippe erfolgte eine klare Separierung der Kinder mit Behinderungen von den ohne Behinderung – schon, weil erstere möglicherweise nicht in der Lage gewesen wären, die hochgesteckten Erziehungsnormen zu erreichen und sie damit den Gruppenerfolg geschmälert hätten. Im Jahr 1990 gab es in der DDR 300 Vorschuleinrichtungen innerhalb des Sonderschulwesens, spezialisiert auf sprachgeschädigte, gehörlose, schwerhörige, blinde, sehschwache, körperbehinderte, intelligenzgeschädigte und mehrfachgeschädigte Kinder. Aufgenommen werden konnten auch hier prinzipiell nur solche Kinder, bei denen mittels sonderpädagogischer Förderung noch eine Schulfähigkeit zu erwarten war. Alle anderen wurden zur Betreuung in medizinische oder karitative Einrichtungen verwiesen. In den großen Kombinationseinrichtungen wurden zum Teil auch Sondergruppen für behinderte

⁸²⁶ Vgl. Margot Honecker: Zu einigen Fragen der Bildungspolitik der Partei nach dem VIII. Parteitag der SED. Berlin 1972, S. 13.

⁸²⁷ Vgl. Regierung der Deutschen Demokratischen Republik. Ministerium für Volksbildung: Lehrprogramme der Pädagogischen Schulen für Kindergärtnerinnen der Deutschen Demokratischen Republik. Berlin 1963, S. 12 f.

⁸²⁸ Vgl. Waterkamp, Dietmar: Erziehung der sozialistischen Persönlichkeit. Dresden 1997, S. 1 f.

Kinder geführt, allerdings strikt getrennt von den Gruppen der Regelbetreuung.⁸²⁹ Lediglich mit ihrer Ausbildung an der Pädagogischen Schule hätte eine Kindergärtnerin in solchen Sondergruppen auch nicht arbeiten dürfen. Es war ihr jedoch möglich, sich über ein zweijähriges Zusatzstudium mit Diplomabschluss dafür zu qualifizieren.

Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung

In den obligatorischen Hausbesuchen verschaffte sich die Kindergärtnerin einen Eindruck über die Ordnung und Sauberkeit im häuslichen Umfeld aller von ihr betreuten Kinder, kontrollierte, ob diese eigene Betten und Spielmöglichkeiten hatten, besprach mit den Eltern die Umsetzung von hygienischen Maßnahmen, wie angepasste Schlafendzeiten, Kleidung und Ernährung, und notierte sich auf dem Beobachtungsbogen jeden Kindes ihren Eindruck über die Umgangsformen in der Familie. Es sei wichtig zu wissen, welche Erziehungsmethoden – insbesondere welche Strafen – in den Elternhäusern angewandt würden, um daraus Schlussfolgerungen für die weitere pädagogische Beeinflussung des betreffenden Kindes zu ziehen. Dabei sei es nicht immer leicht, die Eltern davon zu überzeugen, dass man als Freund und Berater komme. Oft würde, so beklagte Korschake, die Kindergärtnerin eher als Schnüffler oder Eindringling gesehen.⁸³⁰

Bekam die Kindergartenleiterin Informationen über eine das Kindeswohl gefährdende Familiensituation, so war sie in der Pflicht, sich „mit Takt, Feingefühl und Konsequenz“ für bessere häusliche Entwicklungsbedingungen dieses Kindes einzusetzen. Brachten Elterngespräche und Hausbesuche nicht das erwünschte Ergebnis, so konnte sie sich auch an die Arbeitsstellen der Eltern wenden. Die Arbeitskollektive seien der rechte Ort, um auf jene Eltern einzuwirken, die ihre Erziehungspflichten vernachlässigten und sich gleichgültig oder gar verantwortungslos gegenüber ihren Kindern verhielten.⁸³¹ Hier konnte mit dem Hintergrund einer fast hundertprozentigen Beschäftigungsquote vermutlich ein sehr hoher gesellschaftlicher Druck aufgebaut werden. Als gesondertes Fachgebiet in der Ausbildung der Kindergärtnerinnen war das Thema jedoch nicht ausgewiesen.

⁸²⁹ Vgl. Schuster, Käthe-Maria: Zu Fragen der Integration geschädigter Kinder im Prozess der Erneuerung der Vorschulerziehung. In: Neue Erziehung im Kindergarten. Berlin 1990, 43. Jahrgang, Heft 5, S. 101 f.

⁸³⁰ Vgl. Korschake, I.: Eltern und Erzieher haben eine Aufgabe. In: Neue Erziehung im Kindergarten. Berlin 1955, 8. Jahrgang, Heft 1, S. 13 ff.

⁸³¹ Vgl. Scheibe, Sigrid: Das Elternaktiv im Kindergarten. Berlin 1983, S. 16 ff.

Dokumentation von Bildungsprozessen

Wie in der Kinderkrippe sollte die genaue Beobachtung und Dokumentation auch im Kindergarten Basis für eine passgenaue Weiterentwicklung der Kenntnisse und Fähigkeiten der Kinder sein. Davon ausgehend wurden kleinteilige Erziehungspläne erstellt, welche den Inhalt und Ablauf des täglichen Gruppenlebens und die Tätigkeit der Kinder bestimmten. Jede Kindergärtnerin habe die Entwicklungsfortschritte aller Kinder, so forderte der Bildungs- und Entwicklungsplan, aufmerksam zu verfolgen und daran anknüpfend gezielt zu beeinflussen. Sie müsse den gesamten Erziehungsprozess mit Konsequenz, aber auch im Vertrauen auf die Kräfte und Potenzen eines jeden Kindes führen.⁸³² Die genaue Vorgabe darüber, was ein Kind in welcher Altersgruppe schon bewältigen sollte, gab den Fachkräften einen offiziellen Leistungsmaßstab in die Hand, an dem nicht nur die Kinder, sondern letztlich auch sie selbst gemessen wurden.⁸³³ In ihrer Ausbildung ging der Lehrplan genau auf die später im Bildungsplan für die Kinder umzusetzenden Anforderungen und auf die Führung der Beobachtungsbögen für jedes Kind ein. Zudem wurde die Umsetzung bereits praxisnah in den Übungskindergärten trainiert. Allerdings dürfte dieser Prozess der Beobachtung weniger von einer freien Neugier auf die nächsten Entwicklungsschritte der Kinder als von einem erheblichen Erwartungsdruck geprägt gewesen sein.

Konzeptionsevaluation

Eine systematische und folgerichtige Planung der pädagogischen Tätigkeit wurde von jeder Kindergärtnerin verlangt und war ausdrücklich Inhalt ihrer Ausbildung.⁸³⁴ Gemeint war damit jedoch nicht die Erstellung einer eigenen Einrichtungskonzeption, sondern die kleinteilige Umsetzung der bestehenden Vorgaben. Eine Planüberarbeitung von 1964 wurde ausdrücklich damit begründet, dass es notwendig gewesen sei, den Inhalt des Bildungsplanes noch genauer zu fixieren, um die Kindergärtnerinnen der Mühe zu entheben, ihn täglich selbst zu bestimmen.⁸³⁵

Schriftlich vorzulegen waren im Kindergartenalltag ein Arbeitsplan für die gesamte Einrichtung sowie jeweils Pläne für die einzelnen Gruppen. Während Ersterer immer den

⁸³² Vgl. Regierung der Deutschen Demokratischen Republik. Ministerium für Volksbildung: Programm für die Bildungs- und Erziehungsarbeit im Kindergarten. Berlin 1985, S. 9.

⁸³³ Vgl. § 13 Abs. 2 Anweisung Nr. 11 / 83 zu den Aufgaben der sozialistischen Bildung und Erziehung und zur Gewährleistung einer festen Ordnung in den Kindergärten – Kindergartenordnung v. 23.6.1983 VuM Sdr..

⁸³⁴ Vgl. Regierung der Deutschen Demokratischen Republik. Ministerium für Volksbildung: Lehrprogramme der Pädagogischen Schulen für Kindergärtnerinnen der Deutschen Demokratischen Republik. Berlin 1963, S. 17.

⁸³⁵ Vgl. Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut: Bildungs- und Erziehungsplan des Kindergartens. Quartalspläne für die Arbeit in der jüngeren und mittleren Gruppe. Berlin 1964, S. 5.

Zeitraum eines ganzen Kindergartenjahres umfasste und aufbauend auf den zentralen staatlichen Festlegungen die Weiterbildungsvorhaben des Personals, die konkrete Umsetzung von Rechtsvorschriften, den jährlichen Ausstattungsplan und die Kooperationsvorhaben festhielt, hatte die Planung der pädagogischen Arbeit in den Gruppen ausgehend vom Bildungs- und Erziehungsplan für einen Zeitraum von jeweils zwei bis vier Wochen alle Maßnahmen festzulegen, mit denen die Entwicklung der einzelnen Kinder und die der Gesamtgruppe vorangebracht werden sollte.⁸³⁶ Die Frage, wie man eine Einrichtungskonzeption evaluiert, stellte sich damit erst gar nicht und wurde folgerichtig auch in der Ausbildung nicht behandelt.

Elternrecht auf Mitbestimmung

Eine Zusammenarbeit mit den Eltern der betreuten Kinder streifte der Ausbildungsplan für Kindergärtnerinnen nur. Innerhalb des Unterrichtsfaches „Der Kindergarten als Glied des einheitlichen Bildungssystems in seinem Zusammenwirken mit den anderen Erziehungs-trägern“ waren vier Unterrichtsstunden für die Behandlung der „Einheit von gesellschaftlichen Interessen und den Interessen der Eltern als Grundlage für die Zusammenarbeit von Kindergarten und Familie“ vorgesehen. Als Möglichkeiten und Formen der Zusammenarbeit wurden Hausbesuche, Elternabende, Sprechstunden, die Gestaltung von Wandzeitungen und die Zusammenarbeit mit dem Elternaktiv besprochen.⁸³⁷ Außerdem kam das Themengebiet Eltern noch einmal im Fach „Hygiene des Vorschulalters“ zur Sprache: Hier ging es um die Regelmäßigkeit von Mahlzeiten, um Tischsitten und um das Frühstück, welches die Eltern von zu Hause mitzubringen hatten.⁸³⁸

Wie schon in der Kinderkrippe verstand sich das Verhältnis des Kindergartens zu den Eltern als Top-Down-Prinzip. Gegensätzliche Erziehungsmethoden seien von vorherein zu vermeiden, weshalb die Kindergärtnerin sukzessive dahingehend auf die Eltern einzuwirken habe, das häusliche Erziehungsverhalten mit dem des Kindergartens in Übereinstimmung zu bringen.⁸³⁹

⁸³⁶ Vgl. §§ 10-13 Anweisung Nr. 11 / 83 zu den Aufgaben der sozialistischen Bildung und Erziehung und zur Gewährleistung einer festen Ordnung in den Kindergärten. VuM Sdr.

⁸³⁷ Vgl. Regierung der Deutschen Demokratischen Republik. Ministerium für Volksbildung: Lehrprogramme der Pädagogischen Schulen für Kindergärtnerinnen der Deutschen Demokratischen Republik. Berlin 1963, S. 19.

⁸³⁸ Vgl. ebd. S. 9.

⁸³⁹ Vgl. Kanschake, I.: Eltern und Erzieher haben eine Aufgabe. In: Neue Erziehung im Kindergarten. Berlin 1955, 8. Jahrgang, Heft 1, S. 13 ff.

Dazu hatte die Leiterin des Kindergartens die Eltern über Ziele und Inhalt der pädagogischen Arbeit in der Einrichtung zu informieren,⁸⁴⁰ diese sollten die dort erworbenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Verhaltensweisen ihrer Kinder zu Hause weiter bestärken.⁸⁴¹ Das Prinzip war gleich im Bildungsplan festgeschrieben: In Bezug auf die Arbeitserziehung und die damit verbundene Übernahme von „Ämtern“ wie Tischdienst, Waschraumdienst, Blumendienst u. ä. erhielten die Kinder den ausdrücklichen Auftrag, das Erlernte auch im Elternhaus umzusetzen, und sie hatten im Nachgang im Kindergarten über ihre diesbezüglichen Erfolge zu berichten.⁸⁴² Das Bedürfnis von Eltern, sich über die im Kindergarten geleistete erzieherische Arbeit zu informieren, sei sehr groß, schrieb Scheibe dazu in der offiziellen Fachzeitschrift. Gewachsen sei auch das elterliche Bedürfnis, von der Kindergärtnerin Ratschläge und Hinweise für die Erziehung der Kinder in der Familie zu erhalten.⁸⁴³ Diesem Duktus folgte die Ausbildung.

Dabei schien die elterliche Mitbestimmung auf den ersten Blick sogar per Gesetz abgesichert, denn in allen Kindergärten der DDR waren sogenannte Elternaktive zu bilden. Beim näheren Hinsehen beschränkte sich deren tatsächliche Befugnis allerdings auf die Qualitätskontrolle der Kinderspeisung. Ansonsten hatten die gewählten ElternvertreterInnen die Erziehungsarbeit des Kindergartens aktiv zu unterstützen und dafür zu sorgen, dass auch die anderen Eltern regelmäßig an den Elternabenden und anderen Veranstaltungen der Einrichtung teilnahmen und sich rege an Verschönerungsarbeiten beteiligten.⁸⁴⁴

Der Ansatz scheint, zumindest teilweise, so auch umgesetzt worden zu sein. Korschake berichtete zufrieden, dass es ihrem Elternaktiv fast immer gelungen sei, Familien, welche Einladungen zu Elternabenden zunächst ignorierten, in Hausbesuchen mit „offenen Aussprachen“ doch noch zu einer Teilnahme zu bewegen.⁸⁴⁵ Es kann unterstellt werden, dass dies den betreffenden Eltern letztlich dann doch als das kleinere Übel erschien.

⁸⁴⁰ Vgl. § 4 Abs. 6 Anweisung Nr. 11 / 83 zu den Aufgaben der sozialistischen Bildung und Erziehung und zur Gewährleistung einer festen Ordnung in den Kindergärten. VuM Sdr.

⁸⁴¹ Vgl. Margot Honecker: Zu einigen Fragen der Bildungspolitik der Partei nach dem VIII. Parteitag der SED. Berlin 1972, S. 14.

⁸⁴² Vgl. Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut: Bildungs- und Erziehungsplan des Kindergartens. Quartalspläne für die Arbeit in der jüngeren und mittleren Gruppe. Berlin 1964, S. 17.

⁸⁴³ Vgl. Scheibe, Sigrid: Das Elternaktiv im Kindergarten. Berlin 1983, S. 8.

⁸⁴⁴ Vgl. § 1 f. Erste Durchführungsbestimmung zur Verordnung über die Elternvertretungen an den allgemeinbildenden Schulen v. 22.5.1967. VuM d. MfV v. 15.1967.

⁸⁴⁵ Vgl. Korschake, I.: Eltern und Erzieher haben eine Aufgabe. In: Neue Erziehung im Kindergarten. Berlin 1955, 8. Jahrgang, Heft 1, S. 13 ff.

Zusammenarbeit mit der Grundschule

Inhalt und Methoden der pädagogischen Arbeit des Kindergartens und der ersten Schuljahre waren aufeinander abgestimmt, weshalb der Behandlung didaktischer Probleme der Vorschul-erziehung eine große Bedeutung in der Ausbildung der künftigen Kindergärtnerinnen zukam. Sie sollten nicht nur einen Einblick in die Arbeit der Krippe als dem vorangehenden Teil des Bildungssystems, sondern auch in die der Schule als dem nachfolgenden erhalten. Dazu wurden entsprechende Hospitationen durchgeführt.⁸⁴⁶ Den Studentinnen wurde genau vermittelt, welche Kenntnisse, Fertigkeiten und Charaktereigenschaften die Kindergartenkinder für einen erfolgreichen Übergang in die Schulzeit benötigten. Eine explizite Lehrveranstaltung zu diesem Thema hieß „Die Bedeutung der Zusammenarbeit mit der Schule für die Entwicklung der Schulfähigkeit und für die Herausbildung von Interessen für die Schule. Inhalt und Formen der Zusammenarbeit“.⁸⁴⁷ Ein einwöchiges Hospitationspraktikum im Kindergarten war im Gegenzug wiederum Pflichtteil der Ausbildung der künftigen UnterstufenlehrerInnen.⁸⁴⁸

Schon die Quartalspläne für die Arbeit in der jüngeren und mittleren Kindergartengruppe schrieben die Heranführung der Kinder an das Thema Schule vor. In gemeinsamen Ausflügen besichtigten die Kinder das Schulhaus; sie sollten lernen, sich leise darin zu bewegen und die Lehrerschaft achtungsvoll zu grüßen. Laut Plan sollten sie erzählen, wie sie sich freuten, bald zur Schule gehen und Pionier werden zu können.⁸⁴⁹ Das in der Hospitation einer Unterrichtsstunde der 1. Klasse Erlebte sollte nachfolgend im Kindergarten ausgewertet werden, hier sollte die Kindergärtnerin mit den Kindern herausarbeiten, wie gut die Schulkinder ihrer Lehrkraft zugehört, auf deren Fragen geantwortet und ihre Anweisungen befolgt hatten.⁸⁵⁰

Die Schule stelle die Kinder vom ersten Tag an vor feste Gesetze, Regeln und Forderungen, denen sie sich ohne Widerspruch unterzuordnen hätten. Wenn es Erstklässlern schwerfiel, nicht ausgezeichnet zu lernen, so sei dies einer unzureichenden Vorbereitung durch Kindergarten und Elternhaus anzulasten, denn diese hätten den ihrer Natur nach noch unruhigen

⁸⁴⁶ Vgl. Regierung der Deutschen Demokratischen Republik. Ministerium für Volksbildung: Lehrprogramme der Pädagogischen Schulen für Kindergärtnerinnen der Deutschen Demokratischen Republik. Berlin 1963, S. 2 ff.

⁸⁴⁷ Vgl. ebd. S. 5 ff.

⁸⁴⁸ Vgl. Rudzok, Richard: Inhalt der Praktika. In: Institut für Lehrerbildung (Hrsg.): Richtlinie für die Führung, inhaltliche Gestaltung und Organisation der Praktika am Institut für Lehrerbildung Altdöbern. Altdöbern 1972, S. 16.

⁸⁴⁹ Vgl. Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut: Bildungs- und Erziehungsplan des Kindergartens. Berlin 1964, S. 79 f.

⁸⁵⁰ Vgl. ebd. S. 89.

Vorschulkindern systematisch beizubringen, ihr Benehmen den festen Regeln der Disziplin und Ordnung zu unterwerfen und sie an eine selbstkontrollierte Eindämmung ihrer Gefühle und Wünsche zu gewöhnen. Schließlich stünde vor dem Kindergarten und der Schule das gleiche Ziel: Die junge Generation so zu erziehen, dass sie fähig sei, den Aufbau des Kommunismus zu vollenden.⁸⁵¹

Auch an die Unterstufenlehrer wurde in diesem Zuge appelliert. Es sei an der Zeit für die Schule, so eine Referentin für Vorschulerziehung, sich endlich mit den Zielen und Aufgaben der Vorschulerziehung zu beschäftigen, damit sie wirklich an deren Erziehungsergebnissen anknüpfen könne.⁸⁵² Diese Aussagen klingen noch nicht nach einer völlig gelungenen Partnerschaft zwischen beiden Institutionen – trotz der anspruchsvollen Vorgaben und trotz der expliziten Ausbildungsinhalte der Pädagogischen Schulen.

Sozialraumorientierung

Der Name der Lehrveranstaltung für eine spätere Sozialraumarbeit der Kindergärtnerinnen klang besonders sperrig: „Der Einfluss der sozialistischen Öffentlichkeit auf die Erziehung der jungen Generation. Die Notwendigkeit der Einflussnahme der Arbeiterklasse auf die Erziehungsarbeit durch ihre Partei und die örtlichen Volksvertretungen und Räte, die bewaffneten Organe und die gesellschaftlichen Organisationen. Inhalt und Formen der Zusammenarbeit mit Brigaden der sozialistischen Arbeit“. Die Studentinnen sollten darin erkennen, dass der Kindergarten eine gesellschaftliche Einrichtung sei, welche in vielfältigen Beziehungen zu anderen Institutionen stehe. Es gehöre zu den Aufgaben einer jeden Fachkraft, diese Beziehungen zu pflegen und bewusst für ihre Bildungs- und Erziehungsarbeit zu nutzen.⁸⁵³ In den Jahresarbeitsplan der Kindergärten waren zwingend auch Aussagen zur Zusammenarbeit mit der Schule, der Krippe und den anderen „gesellschaftlichen Kräften im Wohngebiet“ aufzunehmen.⁸⁵⁴

⁸⁵¹ Vgl. Adrianowa, A. E.: Kinder der Kindergärten – Schüler der ersten Klassen. In: Neue Erziehung im Kindergarten. Berlin 1958, 11. Jahrgang, Heft 14, S. 3 ff.

⁸⁵² Vgl. Gleiniger: Bessere Zusammenarbeit mit der Schule. In: Neue Erziehung im Kindergarten. Berlin 1959, 12. Jahrgang, Heft 11, S. 9.

⁸⁵³ Vgl. Regierung der Deutschen Demokratischen Republik. Ministerium für Volksbildung: Lehrprogramme der Pädagogischen Schulen für Kindergärtnerinnen der Deutschen Demokratischen Republik. Berlin 1963, S. 3 ff.

⁸⁵⁴ Vgl. § 12 Abs. 1 Anweisung Nr. 11 / 83 zu den Aufgaben der sozialistischen Bildung und Erziehung und zur Gewährleistung einer festen Ordnung in den Kindergärten v. 23.6.1983 VuM Sdr.

Schon von den Kindern der jüngeren Gruppe, den Drei- bis Vierjährigen, wurde erwartet, dass sie sich im Bildungsbereich „Bekanntmachen der Kinder mit dem gesellschaftlichen Leben“ den Namen ihres Heimatortes, ihre vollständige Wohnanschrift und die Adresse des Kindergartens fest einprägen.⁸⁵⁵ Auf ihren Beobachtungsgängen sollten die Kinder Betriebe, Schulen, Sportstätten und Kultureinrichtungen einschließlich ihrer Funktionen kennenlernen, darüber hinaus auch Parks, Denkmäler und ähnliches. Die Kindergärtnerin war angehalten, sie dazu zu befähigen, ausgewählte Straßen, Plätze und Gebäude in ihrem Wohnumfeld anhand markanter Merkmale wiederzuerkennen, sie exakt zu benennen und bei Spaziergängen zur Orientierung zu nutzen.⁸⁵⁶ Die Kinder sollten nicht nur den Namen eines örtlichen Betriebes kennen, sondern auch wissen, was dort hergestellt wird, und sie sollten mit Achtung von den dort arbeitenden Menschen und ihrer Arbeit sprechen.⁸⁵⁷ Eine besondere Rolle im Sozialraumbezug spielte auch hier wieder die Patenbrigade. Anhand von Exkursionen an deren Arbeitsplätze sollte die Erwerbsarbeit Erwachsener für die Kinder fasslich gemacht werden.⁸⁵⁸

Über ihre Arbeit mit den Kindern hinaus war die Kindergärtnerin angehalten, in Person Einfluss auf das gesellschaftliche, politische und kulturelle Leben ihres Sozialraumes zu nehmen. Dafür wurde eine entsprechende politisch-ideologische Einstellung von ihr erwartet, die in der Ausbildung ausführlich thematisiert wurde.⁸⁵⁹ Mögliche gesellschaftliche Probleme eines Sozialraumes wurden jedoch nicht angesprochen, dies war grundsätzlich tabu.

Fazit: Stärken und Schwächen dieser grundständigen Ausbildung in Hinblick auf eine Umsetzung der Leitideen

Wie schon die DDR-Krippenerzieherinnen erhielten auch die Kindergärtnerinnen in ihrer Ausbildung fundierte methodische Voraussetzungen dafür, mit den Kindern musikalische und mathematische Bildungsbereiche umzusetzen. Hier dürfte eine große Stärke dieser Ausbildung liegen. Auch die genaue Beobachtung und Dokumentation der Entwicklungsstände und -fortschritte der betreuten Kinder wurde gelehrt – wenngleich nicht unter Anerkennung einer Selbstbildung von Kindern.

⁸⁵⁵ Vgl. Margot Honecker: Zu einigen Fragen der Bildungspolitik der Partei nach dem VIII. Parteitag der SED. Berlin 1972, S. 49.

⁸⁵⁶ Vgl. Ministerium für Volksbildung: Programm für die Bildungs- und Erziehungsarbeit im Kindergarten. Berlin 1985, S. 48 ff.

⁸⁵⁷ Vgl. Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut: Bildungs- und Erziehungsplan des Kindergartens. Quartalspläne für die Arbeit in der jüngeren und mittleren Gruppe. Berlin 1964, 49 ff.

⁸⁵⁸ Vgl. Pagel, Ursula: Die Einflussnahme der Arbeiterklasse auf die sozialistische Erziehung der Vorschulkinder. In: Neue Erziehung im Kindergarten. Berlin 1975, 28. Jahrgang, Heft 6, S. 24.

⁸⁵⁹ Vgl. Rudolph, F.: Die Zusammenarbeit der Pädagogischen Schule mit den Eltern. In: Neue Erziehung im Kindergarten. Berlin 1958, 11. Jahrgang, Heft 10, S. 8 f.

Der Schutz des Kindeswohles zählte zu den Aufgaben der Kindergärtnerin, er wurde über Hausbesuche, Elterngespräche und weiterführend über die Information der Arbeitsstellen vernachlässigender Eltern umgesetzt. Die Erarbeitung und Evaluation einer eigenen Konzeption war – wie in der Krippe – kein Thema im Kindergarten, da auch hier detaillierte Vorgaben eines verbindlich vorgegebenen Bildungs- und Erziehungsplanes umzusetzen waren. Strukturell ausgeschlossen war die gemeinsame Betreuung von behinderten mit nichtbehinderten Kindern, ihre grundständige Ausbildung qualifizierte Kindergärtnerinnen auch nicht dafür. Einer Partizipation von Eltern oder Kindern wurde kaum Raum zugebilligt. Insofern unterscheiden sich die Aussagen in diesen Komplexen zwischen den beiden grundständigen Ausbildungen Krippenerzieherin und Kindergärtnerin im Wesentlichen nicht.

Anders als in der Krippenarbeit wurde jedoch die Genderthematik im Kindergarten aufgegriffen, vor allem in Hinblick auf eine Ermutigung der Mädchen, tradiert männliche Berufsrollen auszuprobieren. Insofern könnte erwartet werden, dass ausgebildete Kindergärtnerinnen dieser heutigen Forderung an ihre Arbeit aufgeschlossen gegenüberstehen und sie häufiger umsetzen.

Da der Kindergarten per Gesetz schulvorbereitend zu arbeiten hatte, wurde die Zusammenarbeit zwischen den Institutionen Kindergarten und Schule sowohl in der Kindergärtnerinnen- als auch in der Unterstufenlehrerausbildung behandelt. Dafür waren sogar gegenseitige Hospitationen Pflicht. Der grundständig ausgebildeten Kindergärtnerin müsste diese Forderung also seit ihrer Berufsaufnahme geläufig sein. Allerdings schien trotz der abgestimmten Ausbildungspläne eine gelebte Kooperation auf Augenhöhe auch im „einheitlichen sozialistischen Bildungssystem“ zumindest nicht flächendeckend erreicht worden zu sein – Erfahrungen, welche möglicherweise auch heute noch in den PraxisakteurInnen nachwirken.

Die Kooperation mit anderen Institutionen des Sozialraumes war Ausbildungsbestandteil der Kindergärtnerinnen und auf einen Sozialraumbezug der Einrichtung wurde viel Wert gelegt, wengleich soziale Konflikte und Probleme dabei nicht thematisiert werden konnten, da sie durch das politische System generell geleugnet wurden. Den Blick für die Ressourcen, welche ein Stadtteil für die Bildungsarbeit mit jüngeren Kindern bereithält, dürfte die damalige Ausbildung jedenfalls geschärft haben.

Gleichwohl es keine explizite Forderung nach einer Zusammenarbeit mit Museen, Bibliotheken und Theatern gab, wurden diese dort, wo sie in erreichbarer Nähe waren, in die Arbeit mit den Kindern einbezogen. Ersatzweise erfolgte eine kunsterzieherische Arbeit in der Einrichtung anhand von einheitlichen didaktischen Materialien zu Bildender Kunst und Musik. Hier sollte wohl ebenfalls eine Stärke auch der heutigen Erzieherinnen mit einer solchen grundständigen Ausbildung liegen.

4.3.3 In Ambivalenz zwischen Schule und eigenständiger Pädagogik: die Hortnerinnen

4.3.3.1 Berufsentwicklung

Das Problem, Kinder im Schulalter zu betreuen, stellte sich historisch erst viel später als die Frage nach der Absicherung von Kleinkindern. Über Jahrhunderte hinweg wurden erstere außerhalb ihrer Schulstunden ganz selbstverständlich mit in den Arbeitsrhythmus der elterlichen Handwerks- oder Landwirtschaftsbetriebe eingebunden. Das Allgemeine Landrecht von 1794 hielt ausdrücklich fest, dass Kinder ihren Eltern eine solche Unterstützung schuldig seien.⁸⁶⁰

In den Vorläufern der Horte ging es zunächst auch eher um die Schulung der Kinder in verschiedenen Handwerkstechniken. 1770 gründete Kindermann, ein Pfarrer und Lehrer, in der böhmischen Gemeinde Kaplitz die erste „Industrieschule“, in der seine Frau Kindern nachmittags noch Unterricht im Spinnen, Stricken und im Gartenbau gab und so gleichzeitig für deren Aufsicht und Sicherheit sorgte. Um 1780 gab es in Böhmen etwa einhundert solcher Einrichtungen. Die erste Industrieschule auf deutschem Boden etablierte Pastor Wagemann im Jahr 1784 in Göttingen.⁸⁶¹ Nach den Napoleonischen Kriegen ließen sich erst ab 1816 wieder Neugründungen nachweisen und ihre Ausrichtung hatte sich gewandelt. Sie trugen jetzt häufig den Namen „Beschäftigungsanstalt“ oder „Arbeitsanstalt“ und schulten die Kinder nicht mehr zum Zweck einer ganzheitlichen Erziehung und Bildung, sondern waren

⁸⁶⁰ Vgl. Boentert, Annika: Kinderarbeit im Kaiserreich 1871-1914. Paderborn 2007, S. 39.

⁸⁶¹ Albers, Hermine: Die Organisation der Jugendwohlfahrtspflege für Klein- und Schulkind. Berlin 1927, S. 71 ff.

strikt auf Erwerbsarbeit ausgerichtet. Die Betreuung oblag Arbeitsaufsehern oder „unversorgten alten Mädchen der Gemeinde“.⁸⁶²

Mit der Industrialisierung wurden auch die Kinder, sofern sie mit zum Familienunterhalt beizutragen hatten, schonungslos dem Maschinenarbeitstakt der großen Fabrikanlagen ausgesetzt. Eine solche Zwangsarbeit, so Marx, usurpierte nicht nur die Stelle des Kinderspiels, sondern auch die der freien Arbeit des Kindes innerhalb der sittlichen Schranken seiner Familie⁸⁶³ – und die gesundheitlichen Folgen dieser frühen und chronischen Überbelastung für die Jugend waren immens. Als Zweifel an einer künftigen Wehrtauglichkeit der jungen Männer aufkamen, legte man, beginnend 1839 mit einer Begrenzung der täglichen Arbeitszeit für Neun- bis Sechzehnjährige auf zehn Stunden, erste rechtliche Normierungen für die Arbeit von Minderjährigen fest.⁸⁶⁴ Ein reichsweit geltendes Recht dazu trat erstmals 1878 mit der Gewerbeordnungsnovelle in Kraft,⁸⁶⁵ danach wurden die arbeitsrechtlichen Einschränkungen für Kinderarbeit schrittweise weiter ausgebaut. Doch bei den betroffenen Familien stießen diese Maßnahmen nicht auf ein ungeteilt positives Echo. Neben dem Wegfall des Zuverdienstes sah man die Kinder nun auch den sittlichen Gefahren der Straße ausgesetzt. Entsprechend einer Ermittlung von Gewerbeinspektoren im Bezirk Hildesheim-Lüneburg war dort Anfang des 20. Jahrhunderts mehr als die Hälfte aller schulpflichtigen Kinder nachmittags ohne jede Obhut.⁸⁶⁶

In diesem Kontext eröffnet Schmid im Juli 1872 in Erlangen den ersten Hort unter dieser Bezeichnung. Im Zentrum seiner Konzeption stand nicht mehr die mechanische Beschäftigung der dort aufgenommenen Jungen, sondern ihre Erziehung durch pädagogisch Gebildete in freier, zwangloser Betätigung.⁸⁶⁷ Die Universalregel dazu laute allerdings: Maß und Ordnung.⁸⁶⁸ Die Erzieher seiner Institution bildete Schmid selbst aus – absichtsvoll verzichtete er darauf, Lehrer zu beschäftigen.

⁸⁶² Vgl. Harnack, Elisabeth: Die Entwicklung des Hortwesens. In: Deutsches Archiv für Jugendwohlfahrt (Hrsg.): Schulkinderpflege in Horten und Tagesheimen. Berlin 1930, S. 8 ff.

⁸⁶³ Vgl. Marx, Karl: Das Kapital. Zweiter Band. Leipzig 2007, zuerst erschienen 1890, S. 424.

⁸⁶⁴ Vgl. Boentert, Annika: Kinderarbeit im Kaiserreich 1871-1914. Paderborn 2007, S. 78 ff.

⁸⁶⁵ Vgl. § 135 Gesetz, betreffend die Abänderung der Gewerbeordnung, v. 17.7.1878. Deutsches Reichsgesetzblatt Band 1878, Nr. 24, S. 199.

⁸⁶⁶ Vgl. Otto, Rose: Über Fabrikarbeit verheirateter Frauen. Stuttgart / München 1910, S. 111.

⁸⁶⁷ Vgl. Harnack, Elisabeth von: Fürsorge für schulpflichtige Kinder in Kinderhorten. Berlin 1918, S. 31 ff.

⁸⁶⁸ Vgl. Schmid, Franz Xaver: Sonnenblumen. Zwickau 1873, S. 5 ff.

1884 wirkten Hortvereine bereits in 19 Städten,⁸⁶⁹ im Jahr 1895 gab es 181 Horte in 47 Städten, davon 117 Knabenhorte mit 10.665 Zöglingen und 342 Betreuungspersonen.⁸⁷⁰ 1922 existierten 1.245 Horte für 84.000 Kinder in 256 Gemeinden.⁸⁷¹ Oft hielten sich dort fünfzig bis achtzig Kinder in einem einzigen Raum auf und wurden von nur einer Aufsichtskraft betreut.

Engagierten sich zum Ende des 19. Jahrhunderts vor allem Damen höherer Stände, Diakonissinnen bzw. Barmherzige Schwestern sowie Schullehrer nach ihrer Unterrichtstätigkeit in der beginnenden Hortbewegung, so setzten die Träger der Einrichtungen zu Beginn des 20. Jahrhunderts verstärkt ausgebildete Kindergärtnerinnen oder Kleinkindlehrerinnen ein. Auch noch unverheiratete Töchter von Beamten, Pfarrern oder Lehrern arbeiteten dort, diese vor allem im Rahmen eines bürgerlich-sozialen Engagements und unter Anwendung ihres Allgemeinwissens.⁸⁷² Den ersten Versuch, Hortnerinnen regulär als gesonderten, auf die Arbeit mit Schulkindern im Freizeitbereich spezialisierten Berufszweig auszubilden, machte Anna von Gierke ab Herbst 1910 in Berlin-Charlottenburg. Ihre „Kurse zur berufsmäßigen Ausbildung für Hortleiterinnen und Schulpflegerinnen“ wurden ab 1914 auch behördlicherseits anerkannt und den Kindergärtnerinnenkursen gleichgestellt.⁸⁷³ Mit der Verbreitung der Horte etablierte sich auch die dazugehörige Berufsausbildung in den Sozialen Frauenschulen.⁸⁷⁴ Die Hortarbeit galt inzwischen als fester Bestandteil der Jugendwohlfahrt.⁸⁷⁵ Ab 1928 ging Preußen allerdings dazu über, nach einem zweijährigen Seminar die Berechtigung zur Arbeit mit Kleinkindern wie mit Schulkindern gleichermaßen zu erteilen⁸⁷⁶ und im Zuge erster Bemühungen um eine Vergleichbarkeit von Berufsabschlüssen verbreitete sich dieses Modell in der Weimarer Republik.⁸⁷⁷

⁸⁶⁹ Vgl. Albers, Hermine: Die Organisation der Jugendwohlfahrtspflege für Klein- und Schulkind. Berlin 1927, S. 71 ff.

⁸⁷⁰ Vgl. Rolle, Jürgen / Kesberg, Edith: Der Hort im Spiegel seiner Geschichte. Köln / Stuttgart / Berlin / Mainz 1988, S. 27 f.

⁸⁷¹ Vgl. Albers, Hermine: Die Organisation der Jugendwohlfahrtspflege für Klein- und Schulkind. Berlin 1927, S. 71 ff.

⁸⁷² Vgl. Rolle, Jürgen / Kesberg, Edith: Der Hort im Spiegel seiner Geschichte. Köln / Stuttgart / Berlin / Mainz 1988, S. 27 f.

⁸⁷³ Vgl. Harnack, Elisabeth: Die Entwicklung des Hortwesens. In: Deutsches Archiv für Jugendwohlfahrt (Hrsg.): Schulkinderpflege in Horten und Tagesheimen. Berlin 1930, S. 14 f.

⁸⁷⁴ Vgl. Schwarz, Ella: Die Hortnerin. In: Kindergarten. Monatsschrift für entwickelnde Erziehung in Familie, Kindergarten, Hort und Schule. 56. Jahrgang 1915, Berlin, S. 3.

⁸⁷⁵ Vgl. Rolle, Jürgen / Kesberg, Edith: Der Hort im Spiegel seiner Geschichte. Köln / Stuttgart / Berlin / Mainz 1988, S. 27 f.

⁸⁷⁶ Vgl. Corte, Erna: Die Berufskräfte für die Hortarbeit. In: Deutsches Archiv für Jugendwohlfahrt (Hrsg.): Schulkinderpflege in Horten und Tagesheimen. Berlin 1930, S. 81 ff.

⁸⁷⁷ Vgl. Rolle, Jürgen / Kesberg, Edith: Der Hort im Spiegel seiner Geschichte. Köln / Stuttgart / Berlin / Mainz 1988, S. 88.

Auch unter den Nationalsozialisten wurde die gemeinsame Ausbildung weitergeführt. Mit dem Ziel, die Schülerinnen gänzlich von den „Richtkräften der nationalsozialistischen Kinder- und Volkserziehung“ zu durchdringen, bildeten den Kern der Ausbildung in Kameradschaften gemeinsame körperliche Ertüchtigungen sowie die Pflege des Lied- und Erzählgutes der ‚Bewegung‘.⁸⁷⁸ Allerdings hatten die Kinderhorte während des Nationalsozialismus schon aufgrund der herrschenden Familienideologie eine nur noch geringe Bedeutung.⁸⁷⁹ Für die etwas älteren Kinder war ‚gesorgt‘: Ab dem 10. Lebensjahr hatten sich die Jungen bei den „Pimpfen“ zu organisieren und die Mädchen im Jungmädelsbund.

Auf dem Gebiet der westlichen Besatzungsmächte nahmen die Horte auch nach dem Zusammenbruch des ‚Dritten Reiches‘ nur Kinder auf, deren Betreuung nicht anders abgesichert werden konnte, weil ihre Mütter berufstätig, krank oder in sonstiger Weise an der Betreuung gehindert waren. So schwierig die Bedingungen in den Horten dieser Zeit auch waren, schienen sie immer noch besser zu sein als in den kalten und überfüllten Wohnungen. Die Rollenspiele der Kinder nach dem Krieg waren Ausdruck ihrer Sehnsüchte: In ihrer Fantasie fuhren sie schnelle Autos, wohnten in schönen großen Häusern, gingen ins Kino und leisteten sich Mahlzeiten mit Fleisch und Pudding.⁸⁸⁰

Sieben Jahre später kam der Pestalozzi-Fröbel-Verband nach einer großangelegten Untersuchung in Westdeutschland zu dem Ergebnis, aus Mangel an Horteinrichtungen könnten dort nach wie vor nur die gefährdetsten Kinder aufgenommen werden. Auch sei die Ausbildung dem Beruf nicht angemessen und es gäbe kaum Gelegenheiten zur Fortbildung von Hortnerinnen. Die nur geringe gesellschaftliche Rolle des Hortes in der Bundesrepublik schlug sich, wie Rolle und Kesberg bemerkten, ab Mitte der 1970-er Jahre auch in den Lehrplänen nieder: Die gemeinsame Erzieherausbildung berücksichtige den Schwerpunkt „Hort“ praktisch und theoretisch kaum noch. Symptomatisch sei, dass die seit 1971 gültige Reichsversicherungsverordnung zwar den Versicherungsschutz von Kindergartenkindern mit einschliesse, jedoch nicht die Betreuung im Hort – und zwar mit der ausdrücklichen Begründung, dies sei keine Einrichtung, welche pädagogische Arbeit leiste.

⁸⁷⁸ Vgl. Volkelt, Hans: Kameradschaftserziehung in der Ausbildung der Kindergärtnerinnen, Hortnerinnen, Jugendleiterinnen. In: Nationalsozialistischer Lehrerbund: Kindergarten. 77 Jahrgang 1936, Heft 5, Leipzig 1936, S. 104.

⁸⁷⁹ Vgl. Rolle, Jürgen / Kesberg, Edith: Der Hort im Spiegel seiner Geschichte. Köln / Stuttgart / Berlin / Mainz 1988, S. 41.

⁸⁸⁰ Vgl. Thurnwald, Hilde: Gegenwartsprobleme Berliner Familien. Berlin 1948, S. 27 ff.

An der Grundtendenz, im Hort eher eine Fürsorgeeinrichtung zu sehen, änderte sich in Westdeutschland auch bis zur Wiedervereinigung der beiden deutschen Staaten nichts. 1990 wurden in den alten Bundesländern gerade einmal 4,5 Prozent der Kinder im entsprechenden Alter in einem Hort betreut.⁸⁸¹

Auf dem Gebiet der sowjetischen Besatzungszone und späteren DDR stieg die Beschäftigungsquote der Frauen dagegen rasch an und auch von Müttern wurde eine Vollzeitätigkeit erwartet. Deren Wunsch, nach der Einschulung ihrer Kinder die Arbeitszeit zu verkürzen, so hieß es in der einschlägigen Fachzeitschrift, müsse man eine noch rechtzeitigere Aufklärung über die Vorzüge des Hortes entgegensetzen.⁸⁸²

Der Ausbildungsneustart in Ostdeutschland begann mit zunächst zweimonatigen Neulehrerkursen, welche die Lücken des gefallenen, noch in Gefangenschaft befindlichen oder aus politischen Gründen nicht mehr tragbaren Personals möglichst rasch schließen sollten. Zwischen 1945 und 1947 wurden vierzigtausend Menschen auf diese Weise für eine ganztägige Arbeit mit Schulkindern ausgebildet.⁸⁸³ Danach war das Studium zunächst zweijährig, wurde 1958 auf drei und 1963 auf vier Jahre verlängert.⁸⁸⁴ Unterrichtet wurden die Hortnerinnen der DDR als spezialisierter Berufszweig gemeinsam mit den UnterstufenlehrerInnen an den Instituten für Lehrerbildung. Sie sollten dazu befähigt werden, sowohl nach Lehrplan zu unterrichten als auch außerunterrichtlich bilden und erziehen zu können.⁸⁸⁵ Insgesamt 83 Unterrichtsstunden nahmen die Ausbildungsfächer zu Entwicklungspsychologie und Gesundheitserziehung ein.⁸⁸⁶

1952 wurden die Horte organisatorisch von den Kindergärten getrennt. Zunächst dachte man an eine Art Ganztagschule, bald jedoch löste der alte Begriff Hort diese Bezeichnung wieder

⁸⁸¹ Vgl. Rolle, Jürgen / Kesberg, Edith: Der Hort im Spiegel seiner Geschichte. Köln / Stuttgart / Berlin / Mainz 1988, S. 43 ff.

⁸⁸² Vgl. Kießler, Irma / Wilde, Renate / Köpp, Renate: Erfahrungen bei der Zusammenarbeit von Kindergarten, Schule und Hort. In: Neue Erziehung im Kindergarten. Berlin 1975, 28. Jahrgang, Heft 7 / 8 / 1975, S. 40 ff.

⁸⁸³ Vgl. Schmidt, Gerlind: Ende des Lehrermangels in der DDR. In: Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. Münster 1988, Heft 1 / 1988, 128 Seiten, S. 47 ff.

⁸⁸⁴ Vgl. Maier, Hildegard: Die Ausbildung der Unterstufenlehrer in der Deutschen Demokratischen Republik in den Jahren von 1956 bis 1964. Berlin 1969, S. 494.

⁸⁸⁵ Vgl. Hanke, Hans / Krause, Wolfgang: Die Lehrerstudenten müssen besser ausgebildet werden. In: Ganztägige Bildung und Erziehung. Heft 5 / 1964, Berlin 1964, S. 17 ff.

⁸⁸⁶ Vgl. Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik. Ministerium für Volksbildung: Lehrprogramm für die Ausbildung von Lehrern für die unteren Klassen und Freundschaftspionierleitern in Entwicklungsphysiologie / Gesundheitserziehung an Instituten für Lehrerbildung der DDR. Berlin 1987, S. 15 ff.

ab. Die Idee einer ganztägigen pädagogischen Einwirkung auf die Kinder jedoch setzte sich zunehmend durch und wurde durch einen Rechtsanspruch auf die Nachmittagsbetreuung untermauert. Verantwortlich für die Arbeit des Schulhortes, der zumeist direkt in der Schule arbeitete und die gleichen Räume mitnutzte, war der Schuldirektor, der mit der Leitung des Hortes einen Lehrer zu betrauen hatte.⁸⁸⁷ Angestrebt wurde eine enge Verzahnung der Arbeit der Horterzieherinnen, der PionierleiterInnen und des Lehrerkollegiums⁸⁸⁸ und wie im Kindergarten und in der Krippe auch gab es straffe pädagogische und organisatorische Vorgaben für die Hortarbeit.⁸⁸⁹ Die Nutzungszahlen erreichten die der vorgängigen Betreuungseinrichtungen nicht ganz: Besuchten 1970 etwas mehr als 46 Prozent aller Kinder der 1. bis 4. Klassen einen Hort, so betrug diese Betreuungsquote 81 Prozent im Jahr 1989.⁸⁹⁰

Die Vorstellungen darüber, wie die Ausbildung der Hortnerinnen nach der politischen Wende 1990 aussehen sollte, gingen weit auseinander.⁸⁹¹ Die notwendige Anschlussqualifizierung für eine künftige Arbeit mit Klientel von 0 bis 27 Jahren konnten die Hortnerinnen der DDR schließlich – wie die Krippenerzieherinnen und Kindergärtnerinnen – über einen Anpassungslehrgang erwerben.

4.3.3.2 Ausbildungsvermitteltes Wissen zur Umsetzung der Leitideen

Vermittlung eines mathematischen Grundverständnisses

Die Umsetzung von mathematischen Bildungsinhalten war zweifelsfrei stets auch Teil der Ausbildung von Hortnerinnen der DDR. Bereits der Studienplan von 1958 enthielt vier Wochenstunden „Methodik des Rechenunterrichtes“,⁸⁹² wenngleich eine Inspektion des Institutes für Lehrerbildung Altenburg im Dezember 1963 noch einschätzte, dass das Niveau des Mathematikunterrichts in keiner Weise befriedige, da schon das Ausbilderkollegium

⁸⁸⁷ Vgl. § 1 Verordnung über die Sicherung einer festen Ordnung an den allgemeinbildenden Schulen v. 12.11.1959. GBl. d. DDR I Nr. 63, S. 823.

⁸⁸⁸ Vgl. § 1 Verordnung über die Sicherung einer festen Ordnung an den allgemeinbildenden Schulen v. 12.11.1959. GBl. d. DDR I Nr. 63, S. 823 Walther, Günther: Rahmenplan für die Bildung und Erziehung im Schulhort. Empfehlungen für die Arbeit der Horterzieher. Berlin 1972, S. 19.

⁸⁸⁹ Vgl. Carow, Ursula / Holz, Hans-Joachim / Günther, Walter: Die Planung in Tagesklassen und -gruppen der Unterstufe. Berlin 1965, S. 63.

⁸⁹⁰ Vgl. Fischer, Andreas: Das Bildungssystem der DDR. Darmstadt 1992, S. 52.

⁸⁹¹ Vgl. Pannwitz, Gabriele: Wie wollen wir gemeinsam unseren Hort gestalten? In: Ganztägige Bildung und Erziehung, Berlin 1990, Heft 1 / 1990, S. 4 ff.

⁸⁹² Vgl. Maier, Hildegard: Die Ausbildung der Unterstufenlehrer in der Deutschen Demokratischen Republik in den Jahren von 1956 bis 1964. Berlin 1969, Anlage 3, S. 3.

erhebliche fachliche Schwächen darin aufwies und das mathematische Denken der Studierenden aus diesem Grund höchstens ungenügend entwickeln könne.⁸⁹³

Das Curriculum aus dem Jahr 1965 sah Unterricht in den mathematischen Teilgebieten „Grundlagen“, „Arithmetik“, „Funktionen“ und „Geometrie“ vor; der Umfang der Gesamtwochenstunden dafür schwankte innerhalb der acht Semester zwischen drei und sechs. Insgesamt waren 417 Unterrichtsstunden angesetzt. Die schnelle Steigerung der Arbeitsproduktivität in allen Bereichen der nationalen Volkswirtschaft, in der Industrie wie in der Landwirtschaft, verlange den verstärkten Einsatz mathematischer Hilfsmittel – daher sei Mathematik neben Deutsch ein tragendes Fach für die gesamte Unterstufenausbildung. Die außerunterrichtliche Arbeit sollte den Mathematikunterricht darin unterstützen, die Bedeutung der Mathematik für die sozialistische Gesellschaft bewusst zu machen und bei den Kindern Begeisterung für das Fach zu wecken.⁸⁹⁴

Ergänzt wurden die mathematischen Kenntnisse der Studierenden durch ihre Unterrichtung im Fach „Methodik des Mathematikunterrichtes“. Der methodischen Gestaltung der mathematischen Bildung und Erziehung im außerunterrichtlichen Bereich war ein eigenes Kapitel gewidmet. Gelehrt wurde hier, wie das Interesse von Hortkindern für die Mathematik angeregt und wie interessierte Kinder gefördert werden sollten, wie man das Wissen und Können der Schulkinder durch anregende außerunterrichtliche Angebote vertiefen kann und wie sie bei der Hausaufgabenerledigung zu unterstützen sind. Dabei wurde der methodische Einsatz von entsprechenden Spielen und spezieller Literatur, die Durchführung von Wettbewerben, die Gestaltung von Wandzeitungen und die Arbeit in Interessengemeinschaften besprochen. In allen Semestern zusammen waren achtzehn Unterrichtsstunden für die außerunterrichtliche Arbeit vorgesehen.⁸⁹⁵

Das Lehrprogramm aus dem Jahr 1987 verteilte insgesamt 598 Unterrichtsstunden im Fach Mathematik auf drei bis sieben Semesterstunden je Studienhalbjahr. Der Plan war inhaltlich gestrafft worden und beinhaltete die Methodik jetzt bereits. 201 Stunden – und damit etwa ein Drittel der Unterrichtszeit – waren nunmehr dafür reserviert. In einem höheren Maß als zuvor

⁸⁹³ Vgl. ebd. Anlage 31, S. 60.

⁸⁹⁴ Vgl. Ministerium für Volksbildung der DDR: Lehrprogramm für die Ausbildung von Lehrern für die unteren Klassen der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule im Fach Mathematik. Berlin 1965, S. 3 ff.

⁸⁹⁵ Vgl. Ministerium für Volksbildung der DDR: Lehrprogramm für die Ausbildung von Lehrern für die unteren Klassen der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule im Fach Methodik des Mathematikunterrichtes. Berlin 1979, S. 29 ff.

wurde eine selbstständige Erarbeitung des Unterrichtsstoffes durch die Studierenden gefordert.⁸⁹⁶

Auch der Hortrahmenbildungsplan räumte der mathematischen Bildung unter der Rubrik der naturwissenschaftlich-technischen Betätigung genügend Platz ein. Vorgeschlagen wurden hier zum Beispiel gemeinsame Knobelnachmittage, eine Einführung der Kinder in das Dame- und das Mühlespiel, regelmäßige Zählübungen, Knocheien an der Wandzeitung und Spiele zum Abschätzen von räumlichen Entfernungen. Ab der 2. Klasse sollten noch Spiele dazukommen, die den richtigen Umgang mit geometrischen Formen oder mit Geld erforderten, so beispielsweise entsprechende Rollenspiele. Für Hortkinder ab der 3. Klasse waren zudem spezielle Arbeitsgemeinschaften zur außerunterrichtlichen Beschäftigung mit mathematischen Phänomenen einzurichten.⁸⁹⁷

Altersgerechte musikalische Bildung der Kinder

Auch eine gründliche musikalische Ausbildung gehörte von Anbeginn an mit zum Studium der DDR-Hortnerinnen. Die Stundentafel aus dem Jahr 1958 sah sechs Stunden Musik und Methodik zuzüglich drei Stunden Instrumentalunterricht vor – gegenüber einem Stundenvolumen von sieben in den Fächern „Pädagogik“ und „Geschichte der Pädagogik“ war dies ein hoher Zeitanteil.⁸⁹⁸ Im Studienplan von 1979 waren insgesamt 54 Unterrichtsstunden der theoretischen Musikausbildung und weitere 30 Stunden entsprechenden Lehrveranstaltungen in der Schulpraxis gewidmet. Diese schulpraktische Ausbildung sollte den künftigen Fachkräften die Gelegenheit geben, ihr in den theoretisch-methodischen Fächern angeeignetes Wissen schon im Rahmen des Studiums in der Unterrichtspraxis und im außerunterrichtlichen Bereich tatsächlich anzuwenden.⁸⁹⁹ 1986 beinhaltete der Studienplan Lehrkomplexe zur Gehörbildung, zu musiktheoretischen Grundkenntnissen von den Ton- und Taktarten über Harmonielehre bis hin zur Einführung in die Notenschrift und in die Grundlagen des Dirigierens.⁹⁰⁰

⁸⁹⁶ Vgl. Ministerium für Volksbildung der DDR: Lehrprogramm für die Ausbildung von Lehrern für die unteren Klassen in Mathematik an Instituten für Lehrerbildung der DDR. Berlin 1987, S. 5 ff.

⁸⁹⁷ Vgl. Walther, Günther: Rahmenplan für die Bildung und Erziehung im Schulhort. Berlin 1972, S. 12 ff.

⁸⁹⁸ Vgl. Maier, Hildegard: Die Ausbildung der Unterstufenlehrer in der Deutschen Demokratischen Republik in den Jahren von 1956 bis 1964. Berlin 1969, Anlage 3, S. 3.

⁸⁹⁹ Vgl. Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik. Ministerium für Volksbildung: Lehrprogramm für die Ausbildung von Lehrern für die unteren Klassen in der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule und Freundschaftspionierleitern in Methodik des Musikunterrichts an Instituten für Lehrerbildung der DDR. Berlin 1979, S. 33 ff.

⁹⁰⁰ Vgl. Hauptabteilung Lehrerbildung des Ministeriums für Volksbildung der Deutschen Demokratischen Republik (Hrsg.): Musikalische Grundausbildung an Instituten für Lehrerbildung. Lehrmaterial für die Ausbildung an Instituten für Lehrerbildung – Musik. Potsdam 1986, S. 88.

Als „Anwendungsbereiche des Singens“ benannte der Ausbildungsplan vor allem Gruppenversammlungen, Fahnenappelle, Feierstunden und Demonstrationen. Doch auch im normalen Hortalltag sollte gesungen werden, so zum Beispiel beim Basteln und bei der Gartenarbeit.⁹⁰¹ Der Rahmenplan für die Bildung und Erziehung im Schulhort sah unter der Rubrik „Kulturell-künstlerische Betätigung“ für eine 1. Klasse das Singen, Musikhören, Tanzen und den Einsatz der Instrumente des klingenden Schlagwerks vor. Die Kinder sollten systematisch von einem zunächst noch spielerischen Musizieren zu einer bewussten und konzentrierten Lernhaltung geführt werden.⁹⁰² Für Hortgruppen der 2. und 3. Klassen war die Erarbeitung von Bewegungsformen mit steigendem Schwierigkeitsgrad vorgesehen. Die Kinder sollten nun bereits Metrum, Rhythmus, Tempo und Dynamik sowie deren Veränderungen in der Musik erkennen und nachgestalten können und sie sollten in der Lage sein, tänzerische Bewegungen ohne eine Unterstützung durch ihre Hortnerin in der richtigen Reihenfolge wiederzugeben. Erreicht werden sollten über die musikalische Beschäftigung der Kinder auch Charaktereigenschaften wie Disziplin, eine Einordnung in das Kollektiv und ein Mitdenken mit der Gruppe.⁹⁰³ Zweckfreie Freude an der Musik dagegen wurde nicht als pädagogische Zielstellung herausgestellt.

Kooperation mit Kulturinstitutionen

Gleichwohl eine Zusammenarbeit mit Kulturinstitutionen in der Ausbildung der Hortnerinnen nicht explizit thematisiert wurde, legte man in der Praxis großen Wert darauf. Bereits im Juni 1963 konstituierte sich im Museum für Deutsche Geschichte eine Arbeitsgruppe „Schule und Museum“ beim Wissenschaftlichen Rat des Ministeriums für Volksbildung der DDR, welche Vorschläge zur Einbeziehung der Museen in die außerunterrichtliche Bildung und Erziehung machen und eine Übersicht über die bisher in den Schulen und Museen vorhandenen Inhalte, Formen und Methoden ihrer fachspezifischen Zusammenarbeit erarbeiten sollte.⁹⁰⁴

⁹⁰¹ Vgl. Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik. Ministerium für Volksbildung: Lehrprogramm für die Ausbildung von Lehrern für die unteren Klassen in der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule und Freundschaftspionierleitern in Methodik des Musikunterrichts an Instituten für Lehrerbildung der DDR. Berlin 1979, S. 28 f.

⁹⁰² Vgl. Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik. Ministerium für Volksbildung: Lehrprogramm für die Ausbildung von Lehrern für die unteren Klassen in der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule und Freundschaftspionierleitern in Methodik des Musikunterrichts an Instituten für Lehrerbildung der DDR. Berlin 1979, S. 26.

⁹⁰³ Vgl. Frisch, Manfred: Musik körperlich erfassen und sichtbar äußern. In: Ganztägige Bildung und Erziehung, Berlin 1989, Heft 1 / 1964, S. 23 ff.

⁹⁰⁴ Vgl. Ave, Joachim: Die Arbeitsgruppe „Schule und Museum“ konstituiert sich. In: Ganztägige Bildung und Erziehung, Heft 3 / 1963, Berlin 1963, S. 39 ff.

Niemals ersetze das Betrachten von Reproduktionen den unmittelbaren Kontakt von Kindern zum Kunstwerk, darum würden alle Museen der DDR Sonderveranstaltungen für diese Altersstufe anbieten. Leider verfügten die Hortpädagoginnen nicht über ausreichende Kenntnisse und Methoden, um die betreuten Kinder sachgerecht durch die Ausstellungen zu begleiten, weshalb diese Möglichkeiten noch zu wenig genutzt würden, hieß es in der Fachzeitschrift. Eine Lösung sah man in schriftlich geschlossenen Kooperationsverträgen.⁹⁰⁵ Die Museen schienen hierfür von Anbeginn an sehr offen zu sein, wofür beispielsweise die Schaltung von Annoncen durch das Museum für Deutsche Geschichte Berlin in der Fachzeitschrift der Hortnerinnen spricht: „Nutzen Sie die Museen für Ihre Bildungs- und Erziehungsarbeit!“⁹⁰⁶

Neben der Förderung eigener künstlerischer Beschäftigung auf den verschiedensten Gebieten werde es auch darauf ankommen, noch mehr Kinder anzuregen, Theater zu erleben und ins Konzert zu gehen, schrieb Karsch. Jede pädagogische Fachkraft sei gut beraten, in den frühen Lebensjahren der Kinder deren sittlich-moralische und ästhetische Erziehung eng zu verknüpfen.⁹⁰⁷ Der Rahmenbildungsplan für den Hort widmete sich diesem Thema unter der Rubrik „Kulturell-künstlerische Betätigung“. Kinder der 1. Klasse sollten Originale in Museen betrachten, Puppentheater und Schauspiele besuchen und dabei lernen, sich bei öffentlichen Veranstaltungen kulturvoll zu benehmen. Für Hortkinder der 2. Klasse standen Ausstellungs- und Museumsbesuche sowie Exkursionen in Künstlerateliers auf dem Plan, innerhalb derer die Kinder auch mit den Künstlern ins Gespräch kommen sollten. Ab der 3. Klasse waren die SchülerInnen zu einer regelmäßigen Nutzung der Bibliotheken anzuhalten. Neben dem Besuch von Gemäldeausstellungen standen Vorführungen in Kindertheater und -oper sowie Schülerkonzerte auf dem Plan. Im letzten Hortjahr sollten nach Möglichkeit bereits alle SchülerInnen eingeschriebene Nutznießer einer Kinderbibliothek sein.⁹⁰⁸

⁹⁰⁵ Vgl. Göres, Ruth: Besuch von Kunstausstellungen. In: Ganztägige Bildung und Erziehung. Heft 4 / 1974, Berlin 1974, 410 Seiten, S. 113 ff.

⁹⁰⁶ Vgl. Museum für Deutsche Geschichte Berlin: Nutzen Sie die Museen für Ihre Bildungs- und Erziehungsarbeit! In: Ganztägige Bildung und Erziehung. Heft 7 / 1964, Berlin 1964, 16 ff.

⁹⁰⁷ Vgl. Karsch, Uwe: Ästhetisches Erleben und kommunistische Erziehung. In: Die Unterstufe. Berlin 1978, Heft 10 / 1978, S. 220 ff.

⁹⁰⁸ Vgl. Walther, Günther: Rahmenplan für die Bildung und Erziehung im Schulhort. Berlin 1972.

Gendergerechtes Arbeiten

Zwar gehörte die Sexualerziehung für Kinder der Unterstufe mit zu den Aufgaben einer Hortnerin; dies war auch Teil ihrer Berufsausbildung. Die Thematisierung von sozial erworbener Geschlechtlichkeit oder von praktischen Methoden zur spezifischen Jungen- und Mädchenarbeit kamen jedoch weder im Studienplan noch im Rahmenplan für die Bildungsarbeit des Hortes vor.⁹⁰⁹ Damit wurde ein Thema ignoriert, das insbesondere für die Kinder der älteren Hortgruppen selbst eine große Rolle gespielt haben dürfte.

Beschwerderecht für Kinder

Durch die im Rahmenplan klar festgelegte Tagesstruktur der Horte blieb den Kindern wenig Möglichkeit des Einflusses auf ihre Freizeitgestaltung nach der Schule. Zwar hieß es, die Wünsche und Vorschläge der Kinder seien einzuholen und konkrete Aufgaben und Verantwortlichkeiten für Vorhaben mit ihnen gemeinsam festzulegen. Dies, so wurde sofort eingeschränkt, jedoch immer nur unter Berücksichtigung des laufenden Pionierauftrages, der vorgesehenen Aktionen der Pionierfreundschaft der Schule, der aktuell anstehenden politischen Ereignisse sowie Höhepunkte im Leben der Schule und der Gesellschaft.⁹¹⁰ Ob auf diese Weise bei den Kindern Freude am eigenen aktiven Mitwirken geweckt werden konnte, bleibt zu bezweifeln.

Ein Ausscheren einzelner Kinder aus den Gruppenaktivitäten war faktisch unerlaubt und dafür wurde auch ein gehöriges Maß an Gruppendruck eingesetzt. Als ein Beispiel dafür, wie wertverteidigende Handlungen in Kindergruppen pädagogisch für eine bewusste Identifikation mit dem entsprechenden Wert eingesetzt werden können, führten Kießlat und Hentzgen den Umgang mit Kindern an, welche sich nicht an einer Altstoffsammlung beteiligen wollten. Dem durch die Gleichaltrigen vorgebrachten Argument, so könne das geplante Solidaritätsaufkommen nicht erfüllt und den Kindern in Nikaragua also weniger geholfen werden, konnte sich das unwillige einzelne Kind wohl kaum entziehen.⁹¹¹ Auch in den alltäglichen Abläufen, wie beim Mittagsschlaf oder während der Mahlzeiten, gab es kaum

⁹⁰⁹ Vgl. Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik. Ministerium für Volksbildung: Lehrprogramm für die Ausbildung von Lehrern für die unteren Klassen und Freundschaftspionierleitern in Entwicklungsphysiologie / Gesundheitserziehung an Instituten für Lehrerbildung der DDR. Berlin 1987, S. 15 ff.

⁹¹⁰ Vgl. Walther, Günther: Rahmenplan für die Bildung und Erziehung im Schulhort. Berlin 1972, S. 19.

⁹¹¹ Vgl. Kießlat, Günter / Hentzgen, Sigrid: Anforderungen an jüngere Schulkinder – Schlüssel für ihre moralische Erziehung und Entwicklung. In: Die Unterstufe. Heft 10 / 1988, Berlin 1988, S. 198 ff.

Wahlmöglichkeiten. Jedes Kind solle mittags seinen Teller leeressen, verlangte der Bildungsplan.⁹¹²

Eine festgeschriebene Möglichkeit, sich offiziell über das Verhalten einer Hortnerin zu beschweren, war undenkbar, wenngleich die Hortkinder aufgrund ihrer altersgemäß höher entwickelten Reflexions- und Kommunikationsfähigkeit besser als die Jüngeren in der Lage waren, ihre Eltern über empfundene Ungerechtigkeiten zu informieren. Ob diese sich dann für sie einsetzten, war stark abhängig vom Familienmilieu und von der Frage, inwieweit sich Eltern aus prinzipiellen Erwägungen heraus grundsätzlich eher auf die Seite der Fachkräfte von Schule und Hort begaben, was lange dem Zeitgeist entsprach. Es stellte damit eben gerade keinen Schutz der Kinder im Sinne unserer heutigen Auffassungen von einem Beschwerderecht dar.

In Bezug auf das Dilemma im Dogma der antifaschistischen Erziehung in der DDR verwiesen Geißler und Wiegmann darauf, dass die doch mindestens ebenso mit dem Vorbild des Antifaschisten verknüpfte Mahnung an die nachwachsende Generation, sich so wie diese gegen gesellschaftsimmanentes Unrecht zu wehren, völlig ausgegrenzt blieb. Der ständige Verweis auf die Opfer und das Heldentum zielte letztlich wiederum nur auf Staatsfrömmigkeit und einen unbedingten Gehorsam.⁹¹³

Integration behinderter Kinder

Da Kinder mit Handicaps bereits seit ihrer Krippenzeit institutionell getrennt von den Gleichaltrigen betreut und erzogen wurden, war ein gemeinsamer Besuch des Schulhortes keine Option mehr. Für die Bildung und Erziehung von Schulkindern mit wesentlichen physischen oder psychischen Schädigungen waren Sonderschulen mit angeschlossenen Internaten und andere sonderpädagogische Einrichtungen zuständig. Hortnerinnen waren für eine Arbeit mit behinderten oder von Behinderung bedrohter Kinder weder ausgebildet noch staatlicherseits zugelassen.

⁹¹² Vgl. Carow, Ursula / Holz, Hans-Joachim / Günther, Walter: Die Planung in Tagesklassen und -gruppen der Unterstufe (Klassen 1-3). Berlin 1965, S. 63.

⁹¹³ Vgl. Geißler, Gert / Wiegmann, Ulrich: Schule und Erziehung in der DDR. Studien und Dokumente. Berlin 1995, S. 159 f.

Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung

Ein Schutz der Kinder in Hinblick auf Vernachlässigung oder Missbrauch wurde offiziell weder im Studienplan noch in den verbindlichen Vorgaben für die Erziehungsarbeit des Hortes thematisiert. Zwar standen die Kinder durch das engmaschige Netz von Schule, Hort, Pioniergruppe und Arbeitsgemeinschaften tatsächlich unter einer oft ganztägigen Beobachtung von Fachkräften, die untereinander an keinerlei Schweigepflicht gebunden waren. Für die Praxis könnte insofern davon ausgegangen werden, dass bei aufkommenden Verdachtsmomenten Gespräche mit den Eltern durchgeführt wurden – gegebenenfalls sogar unter Einbeziehung der Elternvertretung. In schweren Fällen war es auch möglich, die ehrenamtlichen JugendhelferInnen der Jugendhilfekommissionen der Räte der Städte bzw. Gemeinden zu involvieren, welche Inobhutnahmen initiieren konnten.⁹¹⁴ Bestimmte Standards oder Verfahrensablaufpläne, welche das verbindlich absicherten, existierten für die Hortnerinnen jedoch nicht.

Dokumentation von Bildungsprozessen

Dadurch, dass Schule und Hort entsprechend der politischen Vorgaben einen gemeinsamen ganztägigen Erziehungsauftrag zu erfüllen hatten, war es den Fachkräften möglich, auch die Beobachtung und Dokumentation zusammenzuführen. Um hier effektiv vorgehen zu können, wurden die Hortgruppen nach Möglichkeit klassenrein gebildet. Milde und Wasser beschrieben die gemeinsame Planung der Stoffverteilungspläne durch Klassenleitung, Fachlehrerschaft und Hortkräften, welche sich alle acht Wochen trafen, um aktuelle Bildungs- und Erziehungsaufgaben zu besprechen.⁹¹⁵ Michailow-Drews kennzeichnete die Möglichkeit, die Kinder den ganzen Tag über zu beobachten und sie so in den unterschiedlichsten Situationen kennenzulernen, als einen großen Vorzug der ganztägigen Bildung und Erziehung, da es für die Fachkräfte so leicht sei, die Stärken, Schwächen und Probleme eines jeden Schulkindes einzuschätzen und in der pädagogischen Arbeit gezielt an dessen bisherigen Entwicklungsstand anzuknüpfen, um es kontinuierlich zu beeinflussen und zu korrigieren. Eine Sicht auf Selbstbildung war den Fachkräften fremd. Man könne die gemeinsame pädagogische Arbeit nicht dem Zufall überlassen, darüber müssten sich LehrerIn und Hortnerin für jedes einzelne Kind sorgfältig abstimmen.⁹¹⁶

⁹¹⁴ Vgl. Familiengesetzbuch der Deutschen Demokratischen Republik v. 20.12.1965. GBl. d. DDR I 1966 S. 1.

⁹¹⁵ Vgl. Milde, Eckard / Wasser, Hannelore: Wir beseitigen das Nebeneinander von Schule und Hort. In: Ganztägige Bildung und Erziehung. Heft 1 / 1963, Berlin 1963, S. 15 ff.

⁹¹⁶ Vgl. Michailow-Drews, Ursula: Zusammenwirken von Lehrern und Horterziehern im pädagogischen Prozess. Berlin 1987, S. 16.

Die gemeinsame Beobachtung dokumentierte man auch in den Zensuren: Das Verhalten, welches ein Kind während der Betreuung im Hort an den Tag legte, floss in die sogenannten Kopfnoten des Schulzeugnisses – also in eine Benotung von Ordnung, Fleiß und Betragen – mit ein.⁹¹⁷

Konzeptionsevaluation

In der schulpraktischen Ausbildung des Studiums sollten die StudentInnen lernen, ihre fachspezifischen Konzeptionen innerhalb des festgelegten Lehr- bzw. Hortbildungsplanes den Bedingungen der Praxis anzupassen und ihre diesbezüglichen pädagogisch-methodischen Entscheidungen wissenschaftlich zu begründen.⁹¹⁸ Gegenüber der Ausbildungscurricula für Kindergärtnerinnen sieht das nach einem etwas höheren Maß an Gestaltungsspielraum für konzeptionelle Erwägungen aus.

Walther schränkte dies in seinem Rahmenplan für die Bildung und Erziehung im Schulhort dahingehend wieder ein, dass sich eine bewusste, zielgerichtete und planmäßige Führung der pädagogischen Prozesse im Hort selbstverständlich immer aus den Bildungs- und Erziehungszielen der sozialistischen Schule und den Vorhaben der Pionierfreundschaft für jedes Pionierkollektiv abzuleiten habe. Daher müsse die Horterzieherin in ihrer gesamten politischen und pädagogischen Tätigkeit auch stets überlegen, welche Tätigkeitsinhalte der organisierten Freizeit der Kinder geeignet seien, diese Ziele umzusetzen. Im Gegensatz zu den Prämissen für die feingeplante Gruppenarbeit im Kindergarten hielt er es jedoch nicht für erforderlich, alle einzelnen Details der pädagogischen Prozesse über Wochen voraus festzuschreiben. Eine Beschränkung auf die wesentlichen Ziele und die dafür beabsichtigten Tätigkeitsinhalte für den konkreten Planungszeitraum sei realer.⁹¹⁹ Letztlich ließ sein Bildungsplan, wenngleich als Empfehlung und nicht als Dogma beschrieben, den Horten aber nicht wirklich viel Spielraum für eine eigene konzeptionelle Schwerpunktsetzung, deren Evaluation und Modifikation.

Elternrecht auf Mitbestimmung

Wie schon in Krippe und Kindergarten ging es auch im Schulhort um Informationen für die Eltern und nicht um deren Mitbestimmung. Sie müssten verstehen, dass sie für die Erziehung

⁹¹⁷ Vgl. Witzlack, Gerhard: Die entwicklungsfördernde Leistungs- und Verhaltensbewertung. In: Lompscher, Joachim / Irrlitz Lieselotte (Hrsg.): Persönlichkeitsentwicklung in der Lerntätigkeit. Berlin 1984, S. 222 ff.

⁹¹⁸ Vgl. Ministerium für Volksbildung: Lehrprogramm für die Ausbildung von Lehrern für die unteren Klassen in der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule und Freundschaftspionierleitern in Methodik des Musikunterrichts an Instituten für Lehrerbildung der DDR. Berlin 1979, S. 33.

⁹¹⁹ Vgl. Walther, Günther: Rahmenplan für die Bildung und Erziehung im Schulhort. Berlin 1972, S. 12 ff.

ihrer Kinder gegenüber der Gesellschaft und dem Staat Verantwortung tragen und bei der Bestimmung von Ziel und Mitteln ihrer Erziehung immer daran denken, dass in ihrer Familie ein künftiger Kämpfer für das Glück aller heranwüchse, so Sawin im Lehrbuch für die Ausbildung von Unterstufenlehrern aus dem Jahr 1976.⁹²⁰ Um unerwünschte Entwicklungen bei Kindern zurückzudrängen, zu korrigieren und abzubauen, stellten zwar Lehrkörper und Hortteam zusammen schon eine geballte Kraft dar, könnten sie die Eltern jedoch nicht noch zu ihren Verbündeten machen, blieben ihre Möglichkeiten eingeschränkt.⁹²¹ Darum sei es erforderlich, Eltern rechtzeitig und sachkundig über das Leben im Hort aufzuklären.⁹²²

Hortnerinnen seien auf Grund ihrer Ausbildung und ihrer praktischen Erfahrung ebenso gut wie KlassenlehrerInnen in der Lage, den Eltern bei der allseitigen Persönlichkeitsentwicklung ihrer Kinder mit Rat und Tat zur Seite zu stehen. Dies geschehe in persönlichen Gesprächen, vor allem aber in den Klassenelternversammlungen, an denen die Hortnerin ebenfalls teilnahm. Das Bestreben vieler Eltern, sich grundlegende schulpolitische, pädagogisch-psychologische und andere für die Erziehung ihrer Kinder bedeutsame Kenntnisse anzueignen, würde immer stärker. Diesen Wünschen gelte es in jeder Elternversammlung nachzukommen, da die Erziehung in der Familie die Persönlichkeitsentwicklung eines Kindes in erheblichem Maß beeinflusse, erläuterte Graupner. In dem Zusammenhang wurde auch auf die Möglichkeit gemeinsamer Hausbesuche durch LehrerIn und Hortnerin bei denjenigen Eltern, welche sich freiwillig noch nicht einer Zusammenarbeit stellten, verwiesen. Alle Eltern erwarteten von den Fachkräften der Schule wie des Hortes Hinweise für die Erziehung ihrer Kinder in der Familie zu sozialistischen Staatsbürgern. Daher sei es wichtig, die richtigen Themen für die Gestaltung der pädagogischen Propaganda in den Elternversammlungen auszuwählen. Nur so könne garantiert werden, dass wirkliche Probleme behandelt würden und nicht solche Einzelfragen wie vergessene Turnbeutel oder die Milchgeldkassierung.⁹²³

Die Rechte und Pflichten der ehrenamtlichen Elternvertretungen waren auch hier gesetzlich geregelt. Als Präambel stellte die entsprechende Verordnung voran, die sozialistische Schule

⁹²⁰ Vgl. Sawin, Nikolai: Pädagogik. Lehrbuch für die Ausbildung von Unterstufenlehrern, Berlin 1976, S. 321.

⁹²¹ Vgl. Michailow-Drews, Ursula: Zusammenwirken von Lehrern und Horterziehern im pädagogischen Prozess. Berlin 1987, S. 20.

⁹²² Vgl. Kießler, Irma / Wilde, Renate / Köpp, Renate: Erfahrungen bei der Zusammenarbeit von Kindergarten, Schule und Hort. In: Neue Erziehung im Kindergarten. Berlin 1975, 28. Jahrgang, Heft 7 / 8 / 1975, S. 40 f.

⁹²³ Vgl. Graupner, Siegfried: Eltern und Erzieher – Hand in Hand. In: Ganztägige Bildung und Erziehung. Heft 8 / 9 / 1974, Berlin 1974, S. 130 ff.

erziehe die Kinder und Jugendlichen zu allseitig und harmonisch entwickelten sozialistischen Persönlichkeiten und dies sei schließlich auch das Ziel einer jeden Familie für den Lebensweg ihrer Kinder. Die gewählten Elternvertretungen waren dazu berufen, die LehrerInnen und Horterzieherinnen zu unterstützen, mit den Pionierleiterinnen zusammenzuarbeiten und auch Einfluss auf die Entwicklung der sozialistischen Erziehung der Kinder in anderen Familien zu nehmen. Sie sollten sich an Verschönerungsarbeiten des Schulhauses und an der Verbesserung der materiellen Ausstattung der Horte beteiligen und sie sollten auch die anderen Eltern dazu anhalten. Dafür hatte der Elternbeirat einen Jahresplan aufzustellen und danach zu arbeiten.⁹²⁴

Wenn der Rahmenplan für die Bildung und Erziehung im Schulhort davon sprach, eine enge Zusammenarbeit der Horterzieherinnen mit den Eltern und anderen Werktätigen sei eine Bedingung dafür, die Freizeit der Kinder im Schulhort interessant und abwechslungsreich zu gestalten,⁹²⁵ so hatte er vermutlich eher ihre privaten Ressourcen im Blick und verstand es nicht als Einladung zu einer kritischen Auseinandersetzung mit den pädagogischen Zielsetzungen. Margot Honecker wurde hier noch deutlicher: In den Elternbeiratswahlen ginge es vor allem darum, wie Eltern noch bessere Bedingungen für die außerunterrichtliche Tätigkeit schaffen könnten, indem sie selbst die Leitung von Arbeitsgemeinschaften, Zirkeln und Kursen übernahmen oder Veranstaltungen auf den Gebieten der Geisteswissenschaften, der Naturwissenschaften, von Technik, Kunst oder Sports initiierten.⁹²⁶

Zusammenarbeit mit der Grundschule

Der Verzahnung von Schule und Hort wurde, wie schon beschrieben, sowohl in der Ausbildung der UnterstufenlehrerInnen als auch in der der Hortnerinnen ausdrücklicher Wert beigemessen. An sich sollte die ganztägige Erziehung der Kinder jeweils durch die spezifischen Möglichkeiten und Methoden des Unterrichtes in der Schule und der Freizeitgestaltung im Hort umgesetzt werden. Formal waren die Hortnerinnen dabei den Lehrkräften gleichgestellt und konnten wie diese beispielsweise eine Auszeichnung als „Verdienter Lehrer des Volkes“ erhalten.⁹²⁷

⁹²⁴ Vgl. Verordnung über die Elternvertretungen an den allgemeinbildenden Schulen v. 15. 11.1966, GBl. d. DDR II Nr. 133, S. 837.

⁹²⁵ Vgl. Walther, Günther: Rahmenplan für die Bildung und Erziehung im Schulhort. Berlin 1972, S. 15.

⁹²⁶ Vgl. Margot Honecker: Zu einigen Fragen der Bildungspolitik der Partei nach dem VIII. Parteitag der SED. Berlin 1972, 32 Seiten, S. 28.

⁹²⁷ Vgl. Redaktionskollegium: Verdiente Lehrer des Volkes. In: Die Unterstufe. Zeitschrift für sozialistische Bildung und Erziehung in den ersten vier Schuljahren. Berlin 1978, Heft 7 /8 /1978, S. 145.

Der Schuldirektor, welchem beide Berufsgruppen unterstanden, hatte auch nur das Recht, Hortnerinnen Arbeitspflichten zu übertragen, welche zu den Bildungs- und Erziehungsaufgaben ihrer Einrichtung gehörten.⁹²⁸ Doch in der gelebten Praxis richteten wohl die Hortnerinnen ihre Arbeit bei weitem stärker an der des Lehrerkollektivs aus als umgekehrt. Eine Horterzieherin müsse die Lehrpläne kennen, um in ihrem Anforderungsniveau nicht hinter dem des Unterrichts zurückzubleiben, meinte Michailow-Drews,⁹²⁹ Arndt forderte vom Hort, den Unterrichtsstoff didaktisch gut vor- und nachzubereiten, da dann die kurze Unterrichtszeit rationeller genutzt werden könne.⁹³⁰ Auch die Hausaufgabenerledigung, ausdrücklich als eine aus dem Unterricht verlagerte didaktische Funktion bezeichnet, war Sache des Hortes. Die Eltern sollten sich hier heraushalten, hieß es in einem Fachartikel, sie erwiesen ihren Kindern keinen guten Dienst, bestimmte schulische Aufgaben mit ihnen zusätzlich zum Hort zu üben.⁹³¹

Selbst in der sonst ausgesprochen unkritischen offiziellen Fachzeitschrift regte sich immer wieder der Unmut von Horterzieherinnen über diese Vereinnahmung durch die Schule. Nicht alle Lehrer seien von der Bedeutung und der gesellschaftlichen Notwendigkeit der Tageserziehung überzeugt, beklagte Rudolf in einem Artikel 1964.⁹³² Zehn Jahre später forderte Sauer ebenfalls die Schuldirektionen und Lehrkörper auf, die Bemühungen des Hortes um eine bessere Qualität der pädagogischen Arbeit noch wirksamer zu unterstützen.⁹³³ Es sei beispielsweise unzulässig, Unterrichtsaufgaben des Faches Sport in die planmäßige Hortarbeit zu verlagern, dies entspräche nicht seiner Funktion, mahnte Köhler noch im Frühjahrsheft 1989. Die Realisierung des Lehrplanes unterliege der vollen Verantwortung der SportlehrerIn. Auch wenn sie gern Hinweise für eine Ergänzung ihres Unterrichtes mit freizeitgemäßen

⁹²⁸ Vgl. § 5 Abs. 2 Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik. Staatssekretariat für Berufsbildung: Verordnung über die Pflichten und Rechte der Lehrkräfte und Erzieher der Volksbildung und Berufsbildung. Arbeitsordnung für pädagogische Kräfte v. 29.11.1979, Gbl. d. DDR I, Nr. 44 S. 144.

⁹²⁹ Vgl. Michailow-Drews, Ursula: Zusammenwirken von Lehrern und Horterziehern im pädagogischen Prozess. Berlin 1987, S. 20.

⁹³⁰ Vgl. Arndt, Marga: Didaktische Spiele für Kindergarten-, Spiel- und Lernnachmittage, ganztägige Bildung und Erziehung in der Unterstufe, Familie. Berlin 1966, S. 27.

⁹³¹ Vgl. Opitz, Wolfgang: Die Arbeit mit Hausaufgaben – Ein Problem auch für Eltern? In: Die Unterstufe. Zeitschrift für sozialistische Bildung und Erziehung in den ersten vier Schuljahren. Berlin 1988, Heft 1 / 1988, S. 14 ff.

⁹³² Vgl. Rudolf, Roland: Pädagogen dritter Klasse? In: Ganztägige Bildung und Erziehung. Heft 8 / 1964, Berlin 1964, S. 16 ff.

⁹³³ Vgl. Sauer, Rudolf: Harmonische und gesundheitsfördernde Tagesgestaltung im Hort. In: Ganztägige Bildung und Erziehung. Heft 4 / 1974, Berlin 1974, 410 Seiten, S. 103 ff.

Mitteln im Hort geben könne – Aufgabe der Nachmittagsbetreuung sei die altersgemäße Körpererziehung mit Spielen, Übungen und Wettkämpfen als Freizeitbetätigung.⁹³⁴

Mit dem Wegfall der Zensur zur Wendezeit klagten Hortnerinnen schließlich unverhohlen darüber, an nicht wenigen Schulen als ‚Mädchen für alles‘ angesehen und selbstverständlich mit Arbeiten in der Reinigung, der Essenausgabe, beim Abwasch und zum Teekochen eingedeckt worden zu sein. LehrerInnen bekämen für ihre Einsätze in den Ferienspielen täglich eine zusätzliche Pauschale von 7,- Mark, den Hortnerinnen dagegen würden noch nicht einmal die Überstunden bei Wandertagen oder Klassenfahrten vergütet.⁹³⁵ Nach einer gelebten Gleichberechtigung klingt dies trotz der gemeinsamen Ausbildung nicht.

Sozialraumorientierung

Die Zusammenarbeit mit staatlichen und gesellschaftlichen Institutionen, wie der Musikschule, dem Pionierhaus und dem Kultur- bzw. Klubhaus des Patenbetriebes, wurden in der Ausbildung der Hortnerinnen mit im Unterrichtsabschnitt „Zur Tätigkeit in musikalischen Arbeitsgemeinschaften und Interessengruppen“ behandelt.⁹³⁶ Die Arbeit im Schulhort müsse unter Nutzung aller gesellschaftlichen Einrichtungen und Institutionen geplant und organisiert werden, forderte der Rahmenplan für die Bildungsarbeit im Hort. Unter der Rubrik „Gesellschaftlich-politisches Leben“ waren Spaziergänge und Exkursionen zu besonderen Verwaltungsgebäuden und Kulturinstitutionen, aber auch zum Krankenhaus, zum Sportplatz und zu Gedenkstätten zu unternehmen. Innerhalb dessen sollten die Kinder auf die gesellschaftlichen Funktionen dieser Einrichtungen aufmerksam gemacht und zu Gesprächen mit Werktätigen in den Betrieben und im Wohngebiet angeregt werden, wovon man sich laut Plan einen Einfluss der Arbeitskollektive auf die staatsbürgerliche Erziehung der Kinder versprach.⁹³⁷ Eine besondere Rolle innerhalb der Stadtteilarbeit spielte die Zusammenarbeit von Kindergarten und Hort, welche auch auf der Ebene der pädagogischen Fachkräfte durch

⁹³⁴ Vgl. Köhler, Hermann: Zur Zusammenarbeit von Erziehern und Sportlehrern. In: Ganztägige Bildung und Erziehung, Berlin 1989, Heft 2 / 3 / 1989, S. 64 ff.

⁹³⁵ Vgl. Pannwitz, Gabriele: Wie wollen wir gemeinsam unseren Hort gestalten? In: Ganztägige Bildung und Erziehung, Berlin 1990, Heft 1 / 1990, S. 4 ff.

⁹³⁶ Vgl. Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik. Ministerium für Volksbildung: Lehrprogramm für die Ausbildung von Lehrern für die unteren Klassen in der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule und Freundschaftspionierleitern in Methodik des Musikunterrichts an Instituten für Lehrerbildung der DDR. Berlin 1979, S. 31.

⁹³⁷ Vgl. Walther, Günther: Rahmenplan für die Bildung und Erziehung im Schulhort. Berlin 1972, S. 12 ff.

regelmäßige gemeinsame Gesprächsrunden und gegenseitige Hospitationen umgesetzt werden sollte.⁹³⁸

Fazit: Stärken und Schwächen dieser grundständigen Ausbildung in Hinblick auf eine Umsetzung der Leitideen

Das Fazit für die grundständige Ausbildung der Hortnerinnen unterscheidet sich durch sein Fußen auf den gleichen gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen nicht wesentlich von dem für die Krippenerzieherinnen und Kindergärtnerinnen der DDR. Der methodischen Umsetzung von musikalischen und mathematischen Bildungsinhalten wurde großer Wert beigemessen, sowohl in der Ausbildung selbst als auch durch die Forderungen des Rahmenbildungsplanes. Kooperationen mit Einrichtungen des Sozialraumes wurden von den Fachkräften des Hortes erwartet und im Rahmen des Planes umgesetzt. Eine besondere Bedeutung hatte die Zusammenarbeit mit den Kultur- und Kunstinstitutionen, hier gab es vielfältige Bemühungen und klare Vorgaben für die Bildungsarbeit mit den Hortkindern, sowohl für ihre Heranführung an Museen und die regelmäßige Nutzung von Bibliotheken als auch für gemeinsame Theatererlebnisse. In diesen Bereichen sollten auch heute noch Stärken der so Ausgebildeten liegen.

Auch im Hort legte man auf eine schriftliche Dokumentation der Entwicklungsstände der Kinder Wert, um darauf aufbauend die pädagogische Arbeit planen zu können – jedoch nicht mehr im gleichen Maße wie noch in den vorangegangenen Betreuungsinstitutionen. Dies schien deshalb nicht mehr so notwendig, da die Bildungsbereiche des Hortes auf die der Schule abgestimmt waren und die entsprechenden Leistungen der Kinder dort bereits über Noten beurteilt wurden. In Facetten von Konzeptionierung einzelner Vorhaben des Hortes schien die Hortnerin ein wenig freier zu sein als ihre Kolleginnen in Krippe und Kindergarten. Sie hatte sich allerdings wie diese strikt an die grundlegend vorgeschriebenen Planvorgaben zu halten und sich zudem ständig mit der Schule und der Pionierorganisation abzustimmen. Konzeptarbeit war nicht Bestandteil der Ausbildung.

Die Genderfrage wurde weder in der Ausbildung noch im Bildungsplan angesprochen, obgleich die Kinder untereinander sie altersgemäß wohl ständig thematisiert haben dürften. Eine Sicherheit in der Umsetzung von entsprechenden theoretisch basierten und methodisch

⁹³⁸ Vgl. Kießler, Irma / Wilde, Renate / Köpp, Renate: Erfahrungen bei der Zusammenarbeit von Kindergarten, Schule und Hort. In: Neue Erziehung im Kindergarten. Berlin 1975, 28. Jahrgang, Heft 7 / 8/1975, S. 41.

begründeten Projekten könnten sich die heutigen Fachkräfte erst nach der politischen Wende angeeignet haben.

Eine gemeinsame Betreuung von behinderten und nicht behinderten Kindern fand, wie auch für die anderen Altersgruppen, nicht statt. Weder für Eltern noch für Kinder war ein Mitbestimmungs- oder ein festgeschriebenes Beschwerderecht vorgesehen. Fragen eines Schutzes der Kinder bei vorliegendem Verdacht auf Kindeswohlgefährdung wurden weder in der Ausbildung noch im Rahmenplan aufgegriffen, wenngleich zu vermuten ist, dass die Hortnerinnen bei Verdachtsmomenten Elterngespräche durchführten.

Paradox blieb die Zusammenarbeit mit der Grundschule. Gleichwohl hier offiziell ein geradezu symbiotisches Miteinander von LehrerInnen und Hortnerinnen beschworen wurde, scheint es sich in der Regel kaum um eine Arbeit ‚auf Augenhöhe‘ gehandelt zu haben. Das könnte sich auch heute noch in der Einstellung von grundständig als Hortnerin ausgebildeten Erzieherinnen gegenüber den Lehrkörpern auswirken.

4.3.4 Mit Umerziehung beauftragt: die HeimerzieherInnen

4.3.4.1 Berufsentwicklung

Wenngleich das Arbeitsfeld derjenigen, die minderjährige Klientel in stationären Einrichtungen betreuten, damals schon ein historisch etabliertes war, schuf die DDR auf ihrem Gebiet auch für die Heimerziehung einen spezialisierten Beruf. Dort, wo die ehrenamtlichen JugendhelferInnen der DDR keinen Erfolg bei der Beeinflussung normverletzender Kinder oder Jugendlicher und ihrer Familien hatten, griff der Staat hart durch. Die Schulen waren berechtigt, in besonders schwerwiegenden Fällen für SchülerInnen, die ohne triftige Gründe häufig im Unterricht fehlten oder die die Disziplin und Ordnung verletzten, einen Antrag auf Erziehungshilfe an das Referat Jugendhilfe beim Rat des Kreises stellen⁹³⁹ – und dessen Leiter konnte unverzüglich vorläufige Verfügungen in allen Angelegenheiten treffen.

⁹³⁹ Vgl. § 34 Abs. 3b Verordnung über die Sicherung einer festen Ordnung an den allgemeinbildenden Schulen v. 12.11.1959. GBl. d. DDR I Nr. 63 S. 823.

Die erste Ausbildung für nationalsozialistisch unbelastetes Heimpersonal nach dem Zweiten Weltkrieg erfolgte – wie für die Kindergärten – per Befehl der SMAD über Halbjahreskurse.⁹⁴⁰ 1952 gründeten sich per Verordnung die Institute für Lehrerbildung, welche auch die Ausbildung der HeimerzieherInnen übernahmen.⁹⁴¹ Ausgebildet wurde dort in zwei Modi: Diejenigen, welche bereits eine abgeschlossene Berufsausbildung vorweisen konnten, erhielten ihre Heimerzieher-Ausbildung in einem dreijährigen Studium, die grundständig Studierenden in vier Jahren.⁹⁴² Trotz kritischer Stimmen, die Ende der 1950-er Jahre eine praxisbezogenere Ausbildung forderten⁹⁴³ stand zunehmend eine politische Indoktrinierung der StudentInnen im Vordergrund. Mitte der 1980-er Jahre waren allein neunundneunzig Unterrichtsstunden des Heimerzieherstudiums Ausbildungskomplexen vorbehalten, die „Kämpfe gegen Imperialismus, Militarismus und Krieg“, „Historische Entscheidungen in der Entstehung und Entwicklung der DDR“ und Ähnliches thematisierten.⁹⁴⁴ Gleichwohl erhielten die Studierenden auch 335 Stunden Unterricht im Fach Psychologie, das sich durch alle Semester zog.⁹⁴⁵ Als wichtiges Mittel zur individuellen Einflussnahme auf Leistung und Verhalten von Kindern und Jugendlichen galt die sportliche und touristische Betätigung, der Plan räumte dem künftigen Heimpersonal insgesamt 160 Zeitstunden im Fach Sport ein.⁹⁴⁶

Im Vordergrund der DDR-Heime stand immer der Umerziehungsgedanke: Ein jeder Heimerzieher hätte die gesellschaftliche Aufgabe zu erfüllen, die ihm anvertrauten Kinder und Jugendlichen auf ein Leben und auf die Arbeit in der entwickelten sozialistischen Gesellschaft vorzubereiten und sie zu Kämpfern für die Sache der Arbeiterklasse zu erziehen, verlangte das für die Ausbildung zuständige Institut für Jugendhilfe.⁹⁴⁷ Die Sicht der Eltern dieser Minderjährigen auf das so postulierte Erziehungsziel war nicht relevant.

⁹⁴⁰ Vgl. Befehl des Obersten Chefs der Sowjetischen Militär-Administration des Oberkommandierenden der Gruppe der Sowjetischen Besatzungstruppen in Deutschland Nr. 225 v. 26.6.1946.

⁹⁴¹ Vgl. § 2 Verordnung über die Umwandlung der Fachschulen für Kindergärtnerinnen und Heimerzieher v. 6.11.1952. GBl. d. DDR I Nr. 158 S. 1195.

⁹⁴² Vgl. Institut für Lehrerbildung Radebeul: Chronik Institut für Lehrerbildung Radebeul 1951 – 1960. Radebeul 1964, S. 129.

⁹⁴³ Vgl. ebd. S. 106 ff.

⁹⁴⁴ Vgl. Ministerium für Volksbildung: Lehrprogramm für die Ausbildung von Lehrern für die unteren Klassen, Freundschaftspionierleitern und Heimerziehern in Geschichte der DDR an Instituten für Lehrerbildung der DDR. Berlin 1987, S. 5 ff.

⁹⁴⁵ Vgl. Ministerium für Volksbildung: Lehrprogramm für die Ausbildung von Heimerziehern in Psychologie an Instituten für Lehrerbildung der DDR. Berlin 1987, S. 48.

⁹⁴⁶ Vgl. Ministerium für Volksbildung: Lehrprogramm für die Ausbildung von Lehrern für die unteren Klassen, Freundschaftspionierleitern und Heimerziehern in Methodik des Sportunterrichts. Berlin 1988, S. 31.

⁹⁴⁷ Vgl. Institut für Jugendhilfe: Materialsammlung zur Heimerziehung – 2. Falkensee 1984, S. 5.

In den Fällen, in denen die beabsichtigte Umerziehung erziehungsschwieriger Minderjähriger auch in den staatlichen Spezialheimen nicht den gewünschten Erfolg brachte, war ab dem 14. Lebensjahr die Einweisung in einen Jugendwerkhof möglich, bei besonders renitentem Verhalten auf Veranlassung des Direktors der Stammeinrichtung auch in den Geschlossenen Jugendwerkhof Torgau. Für das Jahr 1964 erfasste die Statistik für die DDR 72 Jugendwerkhöfe und Spezialkinderheime mit insgesamt 6.385 Plätzen.⁹⁴⁸ Obwohl als jugendhilfliche Maßnahme deklariert, handelte es sich bei der geschlossenen Anstalt in Torgau eher um eine Haftanstalt für Minderjährige. Die Jugendwerkhöfe wurden nach der politischen Wende 1990 aufgelöst bzw. als Heimeinrichtungen den westdeutschen Standards angepasst.

Mit dem tatsächlichen Fachkräftebedarf schien die Absolventenzahl der für die sozialpädagogische Arbeit in Heimen Ausgebildeten nicht Schritt halten zu können. Besonders bedenklich stellte sich die Situation in den Jugendwerkhöfen dar, merkten Jörns und Geißler an. Trotzdem es sich hier um die Volksbildungseinrichtung mit der kompliziertesten Erziehungssituation handele, hätte die Hälfte der 346 dort Beschäftigten keine bzw. keine vollwertige pädagogische Ausbildung.⁹⁴⁹

Eine vergleichbar genormte Spezialausbildung für die Heimarbeit gab es in der BRD gar nicht. Schreiber, der 1980 eine empirische Untersuchung im Bundesland Hessen veröffentlichte, fand heraus, dass der Beruf des Heimerziehers auch aus der Innensicht seiner Praxisakteure weder als ein eigenständiger Beruf noch als ein Beruf fürs Leben wahrgenommen wurde. Die in den westdeutschen Heimen beruflich Tätigen verfügten in der Regel über eine Erzieherausbildung, selten über eine entsprechende Spezialisierung an Fachschulen für Jugend- und Heimerziehung oder als akademisch ausgebildete Fachkraft für Rehabilitation.⁹⁵⁰

4.3.4.2 Ausbildungsvermitteltes Wissen zur Umsetzung der Leitideen

Vermittlung eines mathematischen Grundverständnisses

Ergänzend zum Mathematikunterricht der Heimkinder sollten diese auch in ihrer Freizeit spielerisch mit mathematischen Sachverhalten konfrontiert werden.

⁹⁴⁸ Vgl. Jörns, Gerhard / Geißler, Gerd: Jugendhilfe in der DDR. In: Blask, Falk: Einweisung nach Torgau. Berlin 1997, S. 108 ff.

⁹⁴⁹ Vgl. ebd. S. 72.

⁹⁵⁰ Vgl. Schreiber, Martin: Ausbildung und Beruf des Heilerziehungspflegers. Tübingen 1980, S. 15 f.

Den am Thema Interessierten war planmäßig die Möglichkeit zu offerieren, sich in mathematisch-naturwissenschaftliche Arbeitsgemeinschaften und Interessenzirkel einzutragen, auch außerhalb des Heimes.⁹⁵¹ Denjenigen, welchen das Fach nicht so lag, sollte das Heimpersonal zielgerichtet mittels Einsatz sozialpädagogischer und rehabilitationspädagogischer Ansätze zu einem besseren mathematischen Verständnis verhelfen. So wurde beispielsweise die Bereitschaft gefordert, ein konzentrationschwaches, im abstrakt-logischen Denken ungeübtes Heimkind bewusst in eine Arbeitsgruppe Schach aufzunehmen, um es zu unterstützen.⁹⁵² Für ihren Unterricht an den Instituten für Lehrerbildung der DDR standen den künftigen HeimerzieherInnen die gleichen Dozenten zur Verfügung wie den künftigen UnterstufenlehrerInnen.

Altersgerechte musikalische Bildung der Kinder

Auf das Wissen und Können zur Vermittlung musikalischer Bildungsinhalte wurde auch in der Heimerzieherausbildung großer Wert gelegt. Die Studierenden sollten befähigt werden, den ganztägigen Bildungs- und Erziehungsprozess in Heimen der Jugendhilfe durch den Einsatz von Musik interessant, erziehungswirksam und emotional durchdrungen zu gestalten, sie sollten dazu die Besonderheiten des ästhetisch-musikalischen Aneignungsprozesses erkennen und lernen, musikalische Freizeittätigkeiten im Heim so auszuwählen und zu gestalten, dass sich die HeiminsassInnen solcher Beschäftigung sowohl kollektiv als auch individuell mit Freude, wachsender Bewusstheit und ästhetischem Genuss öffneten. Die Potenzen der Musik sollten dabei entsprechend der Altersbesonderheiten und unter Berücksichtigung vorhandener Störungsbilder, Normabweichungen im Verhaltens- und Leistungsbereich und vorhandener Retardierungen flexibel eingesetzt werden. Daneben stand auch hier immer noch die Forderung der Instrumentalisierung des Genres für eine weltanschaulich-moralische Beeinflussung der Kinder und Jugendlichen hinsichtlich ihrer ästhetisch-parteilichen Wertorientierung.⁹⁵³

Geschult wurde im Fach „Methodik der Musikerziehung“ nicht nur die Planung außerunterrichtlicher musikalischer Betätigung im Heim, sondern in 28 Unterrichtsstunden auch die dafür notwendige theoretische Basis wie eine Vermittlung von Kenntnissen über die anatomisch-physiologischen Grundlagen, über Körperhaltung, Atmung, Lautbildung und

⁹⁵¹ Vgl. Institut für Jugendhilfe: Materialsammlung zur Heimerziehung – 3. Falkensee 1985, S. 8 f.

⁹⁵² Vgl. ebd. S. 79.

⁹⁵³ Vgl. Ministerium für Volksbildung: Lehrprogramm für die Ausbildung von Heimerziehern in Methodik der Musikerziehung an Instituten für Lehrerbildung der DDR. Berlin 1988, S. 5 ff.

Tongebung. Mit dem Ziel einer systematischen Erhöhung der eigenen gesanglichen Grundfertigkeiten wurden Stimmbildung, Hörfähigkeit und mehrstimmiges Singen trainiert. Die Methodik des Musikhörens nahm 24 Unterrichtsstunden ein. Thematisiert wurde im Heimerzieherstudium auch, wie positive Persönlichkeitseigenschaften der Betreuten durch eine Vertiefung ihrer musikalischen Erlebnisfähigkeit gefördert und die Erweiterung ihrer Beziehung zur Musik zur Überwindung von Fehlern, Schwächen und Störungen im Verhaltens- und Leistungsbereich genutzt werden könnten.⁹⁵⁴

Kooperation mit Kulturinstitutionen

Ebenfalls fundiert war die Ausbildung im Fach „Methodik der Kunsterziehung“, dessen Studienplan gemeinsam mit WissenschaftlerInnen der Sektion Ästhetik und Kunstwissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin ausgearbeitet worden war. Die künftigen Fachkräfte sollten in die Lage versetzt werden, unter Berücksichtigung der konkreten Bedingungen und auf Grundlage der jeweiligen Arbeitspläne der Heime die Potenzen von Kunsterziehung zur schöpferischen und sinnhaften Freizeitgestaltung der Kinder und Jugendlichen einzusetzen und diese dahin zu führen, Kunst zu genießen. Die Forderung nach einer politischen Beeinflussung der Betreuten blieb auch hier nicht aus: Ausdrücklich erwartete das Studienprogramm, Grundeinstellungen der Studierenden zu entwickeln, die später die individuellen ästhetisch-künstlerischen Wertvorstellungen der Heiminsassen in Richtung sozialistischer Positionen lenkten. Ausdrücklich wurde Rüstzeug für die Planung und Durchführung von Ausstellungs- und Museumsbesuchen vermittelt.⁹⁵⁵ Eine Zusammenarbeit mit Bibliotheken sowie regelmäßige Theater- und Konzertbesuche der Heimkollektive forderte auch Mannschatz in seinem Standardwerk.⁹⁵⁶ Insgesamt standen im Studium für diesen Themenkreis hundertsechzig Unterrichtsstunden zur Verfügung, davon 34 für schul- und heimpraktische Übungen. Am Ende konnte eine Lehrberechtigung im Fach Kunsterziehung für die Klassenstufen 1 bis 4 erreicht werden.⁹⁵⁷

Gendergerechtes Arbeiten

Ein geschlechtergerechtes Arbeiten ist in den Studienplänen nicht ausdrücklich thematisiert worden. An Mädchen und Jungen sollten grundsätzlich die gleichen Anforderungen gestellt

⁹⁵⁴ Vgl. ebd. S. 13 ff.

⁹⁵⁵ Vgl. Ministerium für Volksbildung: Lehrprogramm für die Ausbildung von Heimerziehern in Methodik der Kunsterziehung an Instituten für Lehrerbildung der DDR. Berlin 1988, S. 5 ff.

⁹⁵⁶ Vgl. Mannschatz, Eberhard: Heimerziehung. Berlin 1984, S. 98 f.

⁹⁵⁷ Vgl. Ministerium für Volksbildung: Lehrprogramm für die Ausbildung von Heimerziehern in Methodik der Kunsterziehung an Instituten für Lehrerbildung der DDR. Berlin 1988, S. 44.

werden, auch wenn die Normen im sportlichen Bereich unterschiedlich hoch waren. Dort, wo die Entwicklung der sozialen Geschlechtlichkeit stark von sexuellen Erlebnissen geprägt war, thematisierte man das im Heim allerdings auch. Für die damaligen Verhältnisse sehr offen benannte das Institut für Jugendhilfe in seiner Materialsammlung zur Heimerziehung, dass ins Heim eingewiesene schwererziehbare Mädchen häufig von Erfahrungen mit Vergewaltigung, Inzest, Prostitution oder Promiskuität geprägt waren und dass deshalb spezielle geschlechts-homogene Gesprächskreise zur Lebensvorbereitung in den Bereichen Liebe und Ehe angeboten werden sollten. Hier ging es schwerpunktmäßig darum, das Selbstwertgefühl der Mädchen und jungen Frauen zu stärken und den Fokus ihrer Partnerwahl auf ‚anständige‘ junge Männer zu lenken.⁹⁵⁸ Geschlechtsdifferente pädagogische Arbeit zählte demzufolge bereits zu den Anforderungen an die Heimpädagogik.

Beschwerderecht für Kinder

Entsprechend der damaligen Sicht auf die Heimzöglinge als Umzuerziehende hatten diese keinerlei Recht auf eine Beschwerde in persönlichen Angelegenheiten, selbst nicht im Fall von eindeutig schikanösen Bestrafungen oder nach sexuellen Übergriffen. Da es sich um Zwangskontexte handelte, hatten auch die Eltern hier keine Möglichkeit, einzugreifen. Die heutige Forderung nach einer Implementierung von Beschwerdeverfahren für Kinder im Bundeskinderschutzgesetz ist gerade auch eine Folge dieser Erkenntnisse.

Integration behinderter Kinder

Eine gemeinsame Betreuung von behinderten mit nicht behinderten Kindern war in den DDR-Heimeinrichtungen strukturell gegeben, insbesondere durch die Aufnahme sozial und seelisch behinderter Klientel. Auch wenn es für eindeutig erkennbare Behinderungsbilder in der DDR jeweils spezialisierte Einrichtungen gab, waren die Grenzen im Heimbereich vermutlich offener und fließender als in jeder anderen Institution der DDR-Volksbildung. Innerhalb ihrer Psychologieausbildung wurden die künftigen HeimerzieherInnen auch gründlicher auf zu erwartende psychische Besonderheit ihrer Klientel vorbereitet als dies bei den anderen Ausbildungen der Fall war. Gerade für die Spezialkinderheime kann davon ausgegangen werden, dass dort auf diese Weise behinderte und nicht behinderte Kinder zusammenlebten und gemeinsam erzogen wurden, wenngleich eine Integration im heutigen Sinne nicht Ziel der Heimerziehung war.

⁹⁵⁸ Vgl. Institut für Jugendhilfe: Materialsammlung zur Heimerziehung – 3. Falkensee 1985, S. 136 f.

Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung

Was den Schutzauftrag in Hinblick auf Kindeswohlgefährdungen betrifft, so sind zwei auseinanderstrebende Tendenzen zu konstatieren. Zum einen nahmen die Heime auch Kinder auf, deren Wohl aufgrund von Vernachlässigung oder Gewalt im elterlichen Haushalt nicht oder nicht mehr gesichert war, und schützten sie so. Zum anderen, so zeigt gerade die aktuelle Debatte um die Aufarbeitung der Berichte Betroffener über körperliche Misshandlungen, sexuelle Übergriffe und seelische Schikanen, machte sich ein Teil des Heimpersonals selbst der Kindeswohlgefährdung schuldig. Wie der Abschlussbericht des Runden Tisches „Heimerziehung in den 50er und 60er Jahren“, welcher sich auftragsgemäß ausschließlich auf Heime der alten Bundesländer bezieht, beschreibt, waren Züchtigungen im Heimalltag an der Tagesordnung und erschienen den Verantwortlichen als unumgänglich zur Aufrechterhaltung der Anstaltsdisziplin.⁹⁵⁹ Im Zuge der Diskussionen darüber kamen die Bundesregierung und die ostdeutschen Länder in ihrem Bericht zu der Einschätzung, dass Zwang und Gewalt auch für viele HeiminsassInnen der DDR eine alltägliche Erfahrung waren, insbesondere für die in den Spezialheimen der Jugendhilfe und den Jugendwerkhöfen.⁹⁶⁰ Das zeitgenössische Postulat, viele tausend ehemalige Heimkinder erinnerten sich später dankbar ihrer Erzieher, der fleißigen Küchenfrauen und Hausmeister, wirkt hier eher makaber.⁹⁶¹

Dokumentation von Bildungsprozessen

Mit zentral vorgegebenen Dokumentationsverfahren arbeiteten die Heime der DDR nicht, dazu waren die Einweisungsgründe vermutlich zu different. Auch ging es ausdrücklich nicht um die Beobachtung von Entwicklung als Selbstbildungsprozess, sondern um eine Umerziehung der Klientel, was den Fokus völlig ändert. Nichtsdestotrotz wurden im Fach Psychologie Methoden der Diagnostik und eine auf diesen Erkenntnissen aufbauende Erstellung von differenzierten Erziehungsplänen gelehrt, was letztlich immer eine zielgerichtete Beobachtung und Dokumentation voraussetzt. Die Forderung, auch kleinste Entwicklungsfortschritte der Kinder und Jugendlichen zu würdigen, geht in die gleiche Richtung. Ausfüllhilfen für die Verwendung bestimmter Verfahren, wie sie beispielsweise in der Kindergartenarbeit existierten, gab es für die Heime nicht. Es ist allerdings gut möglich, dass solche einrichtungsbezogen in Gebrauch waren.

⁹⁵⁹ Vgl. Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ: Abschlussbericht des Runden Tisches „Heimerziehung in den 50er und 60er Jahren“. Berlin 2010, S. 16 f.

⁹⁶⁰ Vgl. Fonds Heimerziehung in der Bundesrepublik Deutschland in den Jahren 1949 bis 1975: Fonds "Heimerziehung in der DDR". <http://www.fonds-heimerziehung.de/angebote-fuer-betroffene/fonds-heimerziehung-in-der-ddr.html> [aufgerufen am 18.10.2014].

⁹⁶¹ Vgl. Mannschatz, Eberhard: Heimerziehung. Berlin 1984, S. 16.

Konzeptionsevaluation

Gleichfalls gab es keine gesetzliche Vorgabe, an hauseigenen Konzeptionen zu arbeiten und sie zu evaluieren. Zentral vorgegeben war die politische Zielrichtung. Allerdings existierten verschriftlichte Arbeitspläne in den Heimen sowie individuelle Erziehungsprogramme für die einzelnen Betreuten, die für mittelfristige Zeiträume aufgestellt und in wiederkehrenden Denk-Handlungsfolgen operativ umgesetzt werden sollten.⁹⁶² Gefordert wurde ein gewisses Maß an Aufmerksamkeit für die somatischen Belange der Klientel. Auffällig sei, so fasste eine offizielle, 1984 veröffentlichte Studie zusammen, wie aufmerksam die Kinder und Jugendlichen über ihre materielle Versorgung und Betreuung reflektierten. Vor allem dort fühlten sie sich wohl, wo für ein sauberes und gepflegtes Heim sowie für eine ausreichende und geschmacklich vielseitige Verpflegung gesorgt würde und wo seitens der Erwachsenen eine positive Haltung zu jugendgemäßer modischer Bekleidung anzutreffen sei.⁹⁶³ Unter diesen Umständen kann davon ausgegangen werden, dass Heime, die sich als vorbildlich erweisen wollten, auch eigene Konzepte erarbeiteten und diese auf ihre Umsetzung und Wirksamkeit überprüften. Ausdrücklicher Bestandteil der Ausbildung der HeimerzieherInnen war dies jedoch nicht.

Elternrecht auf Mitbestimmung

Wie in anderen Erziehungseinrichtungen der DDR auch fand im Heimkontext keine Arbeit auf Augenhöhe mit den Eltern der minderjährigen Betreuten statt. Es ging um eine Information darüber, wie die Erziehungs- und Bildungsfragen im Heim gruppenbezogen umgesetzt wurden und darum, die Eltern für die Maßnahmen der Erziehung und Umerziehung ihrer Kinder während des Heimaufenthaltes und für eine Anpassung der Lebens- und Erziehungssituation im Elternhaus an diese Zielrichtungen zu gewinnen. Informationen über die Auflagen, welche die Eltern ihrerseits im Zusammenhang mit der Einweisung ihrer Kinder ins Heim umzusetzen hatten, erhielt das Erzieherkollektiv von den zuständigen Organen der Jugendhilfe. Es gehörte zu den ausdrücklichen Aufgaben eines Heimes, direkt oder über das Kind auf die Einhaltung dieser elterlichen Verpflichtungen hinzuwirken.⁹⁶⁴ Der Elternbesuch im Heim sei dafür die beste Möglichkeit. Auch die Methode des Hausbesuches sei in vielen Heimen schon gebräuchlich, hieß es in der Materialsammlung. Die Eltern zeigten sich hier meist freimütiger und vertrauensvoller als bei ihren Besuchen im Heim und ermöglichten

⁹⁶² Vgl. ebd. S. 121 ff.

⁹⁶³ Vgl. Institut für Jugendhilfe: Materialsammlung zur Heimerziehung – 2. Falkensee 1984, S. 34.

⁹⁶⁴ Vgl. Mannschatz, Eberhard: Heimerziehung. Berlin 1984, S. 163 f.

einen direkteren Einblick in die Lebensgestaltung und -ordnung ihrer Familie – vorausgesetzt, das Erzieherpersonal trage bei seinem Besuch zu einer vertrauensvollen Atmosphäre bei. Freilich sei diese Form der Elternarbeit aufgrund der nur selten günstigen Verkehrsverbindungen zeitraubend, weshalb sie noch nicht von allen genutzt werde.⁹⁶⁵ Nicht Partizipationsrechte, aber immerhin ein tiefergehendes Verständnis für die Lagen der Familien forderte das Institut für Jugendhilfe Mitte der 1980-er Jahre ein. Man müsse in der Heimarbeit berücksichtigen, dass problemhaften Familien mangelndes erzieherisches Wissen immanent sei. Der Umgang mit ihnen erfordere Taktgefühl, Ausdauer, Aufmerksamkeit und Wohlwollen.⁹⁶⁶ So gut dieser Appell an die damaligen Heimfachkräfte auch gemeint war, schrieb er doch die Dichotomie von gebenden und nehmenden Positionen der am Erziehungsprozess Beteiligten weiter fest.

Zusammenarbeit mit der Grundschule

Die Zusammenarbeit mit den Schulen, welche die Heimsinsassen besuchten, war eng. Oft handelte es sich dabei um auf besondere Förderbedarfe spezialisierte schulische Einrichtungen. Das unterstützte die Heimerzieherausbildung, indem viele Unterrichtsfächer Schulpraktika enthielten. Im Fach Musik beispielsweise machten die praktischen Anteile fast ein Drittel der entsprechenden Studienzeit aus.⁹⁶⁷ Da im Studium gleichzeitig eine Lehrbefähigung für bestimmte Nebenfächer erworben werden konnte, musste in der Ausbildung zwangsläufig auch darauf geachtet werden, die Studierenden für den Schulbetrieb zu rüsten. Sich in die Belange der Schule einzudenken und mit den Lehrkörpern zu kooperieren, gehörte mit dazu.

Sozialraumorientierung

Stark ausgeprägt war die Forderung nach einer Sozialraumorientierung. In der Anordnung über die Bildungs- und Erziehungsarbeit in Heimen der Jugendhilfe war festgelegt, dass in allen Heimen „Gesellschaftliche Beiräte“ zu bilden waren, deren Aufgabe darin bestand, den dort betreuten Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit zu verschaffen, als aktive Mitglieder in die Sportgemeinschaften des Sozialraumes aufgenommen zu werden und in den Arbeits- und Interessengemeinschaften der Gesellschaft für Sport und Technik im Kulturbund, der Schulen, der umliegenden Betriebe und der örtlichen Jugendklubhäuser mitarbeiten

⁹⁶⁵ Vgl. Institut für Jugendhilfe: Materialsammlung zur Heimerziehung – 2. Falkensee 1984, S. 21 ff.

⁹⁶⁶ Vgl. Institut für Jugendhilfe: Materialsammlung zur Heimerziehung – 3. Falkensee 1985, S. 115 ff.

⁹⁶⁷ Vgl. Ministerium für Volksbildung: Lehrprogramm für die Ausbildung von Heimerziehern in Methodik der Musikerziehung an Instituten für Lehrerbildung der DDR. Berlin 1988, S. 44.

zu können. Außerdem sollte das Gremium lokale Ressourcen für Werterhaltungen an den Gebäuden der Heime akquirieren und sich für die Beschaffung von Mobiliar und Ausstattungsgegenständen sowie für eine Versorgung mit Nahrungsmitteln und Bekleidung adäquat des durchschnittlichen Lebensniveaus der DDR-Bevölkerung einsetzen.⁹⁶⁸

Für interessierte Heimkinder bzw. -jugendliche sollte das Heimpersonal Mitwirkungsmöglichkeiten in kulturell-künstlerischen Arbeitsgemeinschaften, in Interessenzirkeln, in Kultur- und Instrumentalgruppen des Sozialraumes sowie in lokalen Chören erschließen. Auch, wie sich das Heim seinerseits in den Sozialraum einbringen könnte, wurde beschrieben. Allerdings zielte Letzteres offiziell vor allem auf eine aktive politische Arbeit der Heimkollektive im Wohngebiet ab. In der Praxis konnte darunter jedoch auch die Mitgestaltung von Wohngebietsfesten oder die Beteiligung an sogenannten Volksmasseninitiativen, die sich meist auf die Umgestaltung oder Verschönerung öffentlicher Einrichtungen richteten, bedeuten.⁹⁶⁹

Fazit: Stärken und Schwächen dieser grundständigen Ausbildung in Hinblick auf eine Umsetzung der Leitideen

Die Stärken der Ausbildung für eine heutige Arbeit in Kindertagesstätten könnten wiederum in der Vermittlung mathematischer Inhalte und einer frühen musikalischen Bildung liegen. Wenngleich auf eine andere Altersspezifik ausgerichtet, verfolgen die Kindertageseinrichtungen aktuell ähnliche Ansätze in Hinblick auf eine mathematische Bildung: Zum einen wollen sie besondere Neigungen von interessierten Kindern fördern, zum anderen erkannte Defizite durch eine spielerische Aufforderung zur Auseinandersetzung mit den Sachverhalten beheben. Hier könnten die in der DDR für Heimarbeit Ausgebildeten gute Voraussetzungen für eine heutige Arbeit in Tageseinrichtungen haben. Wenngleich im Kindergartenbereich der Bildungsfokus von Musikvermittlung nicht auf einer therapeutischen Einsatzmöglichkeiten liegt, so müsste die gründliche, auch theoretische Auseinandersetzung mit dem Medium Musik sowie die eigene Übung im Singen eine Umsetzung des Bildungsschwerpunktes ebenfalls leicht machen. Da Fragen einer Kooperation mit Kultur- und Kunstinstitutionen ausdrücklich Studieninhalt waren, dürfte den so Ausgebildeten die Umsetzung einer solchen Forderung in der heutigen Arbeit der Kindertagesstätten prinzipiell gleichfalls nicht schwerfallen.

⁹⁶⁸ Vgl. Kommentar zum § 26 der Anordnung über die Bildungs- und Erziehungsarbeit in Heimen der Jugendhilfe – Heimordnung – v. 13.5.1971. VuM Nr. 14 v. 13.5.1971, S. 183 ff.

⁹⁶⁹ Vgl. Institut für Jugendhilfe: Materialsammlung zur Heimerziehung – 3. Falkensee 1985, S. 8 f.

DDR-weit vorgeschriebene Beobachtungsbögen konnte man im Heimbereich nicht zu finden, individuelle Förderpläne, welche eine gezielte Beobachtung voraussetzten, waren jedoch Standard. Aus diesem Grund könnten HeimerzieherInnen mit ihrem diagnostischen Blick ausdrücklich eine Bereicherung für die Beobachtungs- und Dokumentationskompetenz in den heutigen Kindertagesstätten sein. Da sie darin unterrichtet worden waren, unterschiedliche psychische Entwicklungsstörungen zu analysieren und in der Zusammenarbeit mit pädagogischen, psychologischen und medizinischen Fachkräften Schlussfolgerungen für eine differenzierte Arbeit mit den Heiminsassen zu ziehen, wäre zu erwarten, dass sie eine besondere Sensibilität in Hinblick auf die Belange behinderter Kinder mitbringen und ausgehend von einer vorliegenden Diagnostik pädagogische Handlungsstrategien ableiten können.

Den für die Heimarbeit Ausgebildeten sollte es auch eher leicht fallen, mit der Lehrerschaft einer Grundschule zu kooperieren, da sie zum einen – wie auch die Hortnerinnen – oft selbst über eine Lehrbefähigung verfügten, im Gegensatz zu diesen aber nicht in einer latent untergeordneten Stellung im direkten Schulkontext arbeiten mussten. Sie konnten sich als selbstständige Fachleute profilieren. Die von den Heimen ausdrücklich geforderte Mitarbeit im Wohngebiet könnte darüber hinaus ihren Blick auf mögliche weitere Netzwerkpartnerschaften im Sozialraum geschärft und sie im fachbezogenen Aufeinander-Zugehen geübt haben.

Stärker als die bisher besprochenen DDR-Berufe setzten sich die HeimerzieherInnen auch mit der Genderproblematik auseinander. Wenngleich ohne solch vordergründige schwierige Problematiken wie damals im Heim und für eine sehr viel jüngere Klientel sind geschlechts-homogene Gesprächsrunden für Mädchen und Jungen in der Kindertagesstätte heute gleichfalls eine Methode geschlechtsbewussten Arbeitens.

Partizipation wurde im Heimbereich weder für Kinder noch für die Eltern eingeräumt. Die politische Zielsetzung einer Umerziehung unterstellte ja ausdrücklich, dass Fachleute nötig seien, um deren Persönlichkeit zu korrigieren. Der Vorwurf, nicht so zu ‚funktionieren‘, wie es verlangt wurde, betraf die Heiminsassen ebenso wie deren Eltern. Eine heutige professionelle pädagogische Grundhaltung in Kindertagesstätten jedoch erwartet ausdrücklich eine Wertschätzung des Expertentums für das eigene Kind für alle Elternhäuser und ein hohes Maß an Akzeptanz auch unterschiedlicher Erziehungsvorstellungen, an welche die

institutionelle Arbeit ergänzend anzuschließen hat. Für viele der jungen HeiminsassInnen der DDR waren Zwang und Gewalt eine alltägliche Erfahrung, doch Beschwerderechte standen ihnen nicht zu. Dass für einen Teil von ihnen die Verhältnisse in ihren Elternhäusern ebenso von einer permanenten Verletzung des Kindeswohls geprägt waren, ist sicher unstrittig. Von Gleichwürdigkeit geprägte Gespräche mit den Eltern gehörten weder zum Selbstverständnis des Heimpersonals noch wurden entsprechende Strategien in der Ausbildung gelehrt. Ein entsprechender Paradigmenwechsel war letztlich aber Teil des Transformationsprozesses in allen pädagogischen Einrichtungen der ehemaligen DDR.

4.3.5 Zwischen Politfunktion und Freizeitpädagogik: die PionierleiterInnen

4.3.5.1 Berufsentwicklung

Zur praktischen Umsetzung einer kollektiven Erziehung von Schulkindern wurde am 13. Dezember 1948 die nach sowjetischem Vorbild straff hierarchisch aufgebaute Pionierorganisation der DDR gegründet, die sich nach eigenem Anspruch als Massenorganisation aller Kinder verstand. Der Eintritt erfolgte beinahe automatisch. Sofern die Eltern dem nicht widersprachen, wurden ihre Kinder in einer Feierstunde der 1. Klasse als Jungpioniere aufgenommen und erhielten dort ein blaues Halstuch und den Mitgliedsausweis. Von den 10 Geboten, welche die Jungpioniere bei der Aufnahme in die Organisation einzuhalten versprachen, waren die ersten drei – in dieser Reihenfolge – die Deutsche Demokratische Republik, die eigenen Eltern und den Frieden zu lieben. Viertens sollte Freundschaft mit den Kindern der Sowjetunion und allen Ländern gehalten und fünftens fleißig gelernt sowie Ordnung und Disziplin gehalten werden.⁹⁷⁰

Der Verband war in Schul-, Kreis- und Bezirkseinheiten gegliedert, die dem Zentralrat in Berlin unterstanden, und es wurde dafür ein ganz neuer Beruf kreiert: der des Freundschaftspionierleiters. Sogenannte Freundschaftsleitungen waren dabei an allen Orten zu bilden, an denen es zentrale Mittel- oder vollausgebaute Schulen gab.⁹⁷¹ Voraussetzung dafür, haupt

⁹⁷⁰ Vgl. Zentralrat der FDJ. Abteilung Junge Pioniere (Hrsg.): Statut der Pionierorganisation „Ernst Thälmann“. Berlin 1970, S. 3 ff.

⁹⁷¹ Vgl. Zentralleitung der Pionierorganisation „Ernst Thälmann“: Richtlinie für die Arbeit der Freundschaftspionierleitungen der Pionierorganisation „Ernst Thälmann“. In: Pionierorganisation Ernst Thälmann (Hrsg.): Dokumente und Beschlüsse der Zentralleitung der Pionierorganisation "Ernst Thälmann". Berlin 1961, S. 112 ff.

amtlich in der Pionierleitung arbeiten zu können, war entsprechend dem Beschluss der Zentralleitung der Pionierorganisation vom Juni 1959 zunächst nur eine Verbundenheit mit dem Arbeiter- und Bauern-Staat, die Anerkennung der Prinzipien der sozialistischen Erziehung, Interesse an einer Tätigkeit mit Kindern sowie die Bereitschaft, sich pädagogische Kenntnisse anzueignen. Man musste eine abgeschlossene Berufsausbildung, eine erfolgreiche ehrenamtliche Tätigkeit und einen guten Leumund in Bezug auf seine Arbeitsmoral nachweisen können.⁹⁷²

Ab 1953 ging man dazu über, PionierleiterInnen in einem vierjährigen Studium an den Instituten für Lehrerbildung, später zudem auch noch an den Pädagogischen Hochschulen der DDR auszubilden. Das Studium schloss mit einem staatlichen Zertifikat ab, mit dem nicht nur die Berechtigung, in der Pionierleitung zu arbeiten, sondern auch eine Lehrbefähigung für den Unterricht in der Unterstufe allgemeinbildender Schulen erworben wurde.⁹⁷³ In der Ausbildung vermittelt werden sollte die Fähigkeit, die Pioniere im Sinne der Weltanschauung und Moral der Arbeiterklasse zu erziehen und sie aktiv in den Kampf des werktätigen Volkes für Frieden sowie in die Stärkung und den Schutz der DDR einzubeziehen⁹⁷⁴ – was auch immer darunter in Bezug auf Erstklässler verstanden wurde. Das revidierte Ausbildungsprogramm vom September 1987 legte den Schwerpunkt des Studiums mit 204 Unterrichtsstunden auf „Kurse zur Befähigung der Freundschaftspionierleiter in spezifischen Bereichen“, die sich im Einzelnen aus den Kursen „Agitation und Propaganda“, „Naturwissenschaft und Technik“, „Künstlerische Tätigkeit“, „Singen und Musizieren“ sowie „Sport, Touristik und Wehrsport“ zusammensetzten. Das zweitgrößte Zeitvolumen nahm mit 96 Unterrichtsstunden das Fach „Erziehungstheorie“ ein.⁹⁷⁵

⁹⁷² Vgl. Sekretariat der Zentralleitung der Pionierorganisation "Ernst Thälmann": Beschluss des Sekretariates der Zentralleitung der Pionierorganisation "Ernst Thälmann" über die weitere Arbeit der Pionierhäuser vom 29. Juni 1959. In: Pionierorganisation Ernst Thälmann (Hrsg.): Dokumente und Beschlüsse der Zentralleitung der Pionierorganisation "Ernst Thälmann". Berlin 1961, S. 148 ff.

⁹⁷³ Vgl. § 7 Verordnung über die Neuregelung der Ausbildung der Lehrer an den allgemeinbildenden Schulen, der Pionierleiter, der Kindergärtnerinnen und der Erzieher in Heimen und Horten v. 15.5.1953. GBl. d. DDR Nr. 66 S. 728.

⁹⁷⁴ Vgl. Ministerium für Volksbildung: Lehrprogramme für die Ausbildung von Freundschaftspionierleitern in Pädagogik und speziellen Lehrgebieten der Studienrichtung Freundschaftspionierleiter an Instituten für Lehrerbildung der DDR und am Zentralinstitut der Pionierorganisation „Ernst Thälmann“. Berlin 1987, S. 5 ff.

⁹⁷⁵ Vgl. Ministerium für Volksbildung: Lehrprogramme für die Ausbildung von Freundschaftspionierleitern in Pädagogik und speziellen Lehrgebieten der Studienrichtung Freundschaftspionierleiter an Instituten für Lehrerbildung der DDR und am Zentralinstitut der Pionierorganisation „Ernst Thälmann“. Berlin 1987, S. 155.

Um die Attraktivität der Pionierarbeit für die Kinder – und für deren Eltern – zu erhöhen, wurden ab Mitte der 1950-er Jahre Pionierhäuser gegründet, welche Arbeitsgemeinschaften auf technischen und naturwissenschaftlichen Gebieten bis hin zur Kleintierhaltung anboten, musische Erziehung in Zirkeln für Puppenspiel, Volkstanz, Laienspiel, Gesang, Malerei, Zeichnen, Linolschnitt und Keramik förderten sowie Sportangebote mit ÜbungsleiterInnen aus Betriebs- oder Schulsportgemeinschaften etablierten. Es gab hauseigene Büchereien, Fanfarenzüge und Blasorchester, aber auch eindeutig politisch geprägte Angebote wie die Agitpropgruppen.⁹⁷⁶ Innerhalb der politischen Wende ab 1990 wurden alle Pionier-einrichtungen abgewickelt, zum Teil aber auch in jugendhilfliche Einrichtungen nach § 11 SGB VIII umgegründet.

4.3.5.2 Ausbildungsvermitteltes Wissen zur Umsetzung der Leitideen

Vermittlung eines mathematischen Grundverständnisses

Wenngleich Methoden zur altersgerechten mathematischen Bildung von Vorschulkindern nicht Bestandteil der Pionierleiter-Ausbildung waren, da diese nicht zur Zielgruppe der späteren Arbeit zählten, so waren spielerische mathematische Übungen doch regelmäßig Bestandteil der Pionierarbeit und es gab zahlreiche Wettbewerbe wie die „Mathematik-Olympiade“ sowie entsprechende Arbeitsgemeinschaften dazu. Inwieweit es den Fachkräften gelingen konnte, diese Vorerfahrung auf eine Berufstätigkeit mit noch jüngeren Kindern zu übertragen, wird vermutlich auch von deren individueller Akzeptanz naturwissenschaftlicher Bildung im vorschulischen Altersbereich abhängen. Ausgebildet worden sind die PionierleiterInnen jedenfalls in der Vermittlung mathematischer Grundzusammenhänge. Wenngleich der Anteil des entsprechenden Studienfaches im Laufe der Entwicklung der Ausbildung zugunsten politischer Fächer dezimiert wurde, blieben Mathematik und Didaktik stets Hauptfächer.

Altersgerechte musikalische Bildung der Kinder

Obleich es sich um ein ausdrücklich politisches Studium handeln sollte, wurden dem Fach „Musikerziehung“ mit 379 Stunden fast zweieinhalb Prozent Unterrichtszeit mehr eingeräumt als dem Fach „Marxismus-Leninismus“.

⁹⁷⁶ Vgl. Sekretariat der Zentralleitung der Pionierorganisation "Ernst Thälmann": Beschluss des Sekretariates der Zentralleitung der Pionierorganisation "Ernst Thälmann" über die weitere Arbeit der Pionierhäuser vom 29. Juni 1959. In: Pionierorganisation Ernst Thälmann (Hrsg.): Dokumente und Beschlüsse der Zentralleitung der Pionierorganisation "Ernst Thälmann". Berlin 1961, S. 148 ff.

Der Kurs „Singen und Musizieren“ beschäftigte sich dabei mit der Didaktik zur Einführung aktueller Pionier- und Jugendlieder für die Gestaltung von Mitgliederversammlungen, Appellen, Feierstunden und ähnlichem und mit einer Reaktivierung des noch aus der eigenen Schulzeit stammenden Repertoires an Kampf-, Arbeiter- und FDJ-Liedern. Doch auch das Singen von Volksliedern stand auf dem Lehrplan, ebenso Fragen der rhythmisch-tänzerischen Erziehung von Kindern, der Arbeit mit dem „Klingenden Schlagwerk“ und Methoden zum angeleiteten Musikhören.⁹⁷⁷ Interessierten PionierleiterInnen stand es frei, eigene Chöre an den Pionierhäusern zu gründen, die sich nicht zwangsläufig nur mit politischen Liedern beschäftigen mussten.

Kooperation mit Kulturinstitutionen

Kunsterziehung stand gleichfalls auf dem Ausbildungsprogramm künftiger PionierleiterInnen. Ab 1961 waren ausdrücklich auch Kunstschaffende als StudienanwärterInnen für die Pionierarbeit gern gesehen, wodurch ein besonderes Interesse an kunst- und kulturpädagogischen Kooperationen mit in die Berufsgruppe eingeflossen sein könnte. Zudem waren alle Museen angehalten, den Pionierhäusern fertige kunstpädagogische Angebote zu offerieren, wodurch sich in der Praxis feste Arbeitsbeziehungen ergaben, da sich eine rege Nutzung dieser Angebote durch die Kinder positiv in der Abrechnung der Besucherzahlen beider Einrichtungen niederschlug.

Gendergerechtes Arbeiten

In den Formulierungen des Lehrprogrammes für FreundschaftspionierleiterInnen wurde keinerlei Unterschied für die Erziehung der Geschlechter gemacht, weder in Hinblick auf künstlerische Neigungskurse noch bei Technikangeboten oder wehrsportlichen Übungen wie Geländespielen oder Luftgewehrschießen. Es wird von „Schuljugend“ gesprochen, von „Pionieren“ oder von „Mädchen und Jungen“. Auch die im „Stufenprogramm“ gestellten Anforderungen an die Mithilfe im elterlichen Haushalt waren völlig geschlechtsneutral. Nur die Pionierkleidung, die bei Schulappellen, Demonstrationen und ähnlich offiziellen Gelegenheiten zu tragen war, unterschied sich: Mädchen sollten laut Statut zu diesen Anlässen ihr Pionierhalstuch mit einer weißen Bluse und einem dunklen Rock kombinieren, die Jungen

⁹⁷⁷ Vgl. Ministerium für Volksbildung: Lehrprogramme für die Ausbildung von Freundschaftspionierleitern in Pädagogik und speziellen Lehrgebieten der Studienrichtung Freundschaftspionierleiter an Instituten für Lehrerbildung der DDR und am Zentralinstitut der Pionierorganisation „Ernst Thälmann“. Berlin 1987, S. 142 ff.

dagegen ein weißes Hemd und eine dunkle Hose anziehen.⁹⁷⁸ In der gelebten Praxis jedoch setzten sich Mädchen, die auch sonst keine Röcke trugen, darin durch, ebenfalls in Hosen zu Pionierveranstaltungen zu erscheinen. In der Ausbildung thematisiert wurden Fragen der Genderproblematik nicht.

Beschwerderecht für Kinder

Das oberste Primat einer Kollektiverziehung dürfte wenig Raum für Beschwerdemöglichkeiten gegeben haben. Da es ausdrücklich um eine Ein- und Unterordnung der Kinder ging, standen im Unterricht der künftigen PionierleiterInnen auch entsprechende Methoden zur Erreichung dieser Ziele im Vordergrund. Allerdings gab es keine Pflicht zur Nutzung der Angebote der Pionierorganisation – wenngleich es nicht gern gesehen wurde, entzog sich jemand jeglicher Teilnahme. Aus diesem Grund aber könnten die ProtagonistInnen dieses Berufsfeldes, die auch an den Besucherzahlen gemessen wurden, gegenüber kritischen Bemerkungen der Kinder insgesamt aufmerksamer gewesen sein als beispielsweise Kindergärtnerinnen, deren Klientel nicht selbst bestimmen konnte, ob sie die Einrichtungen besuchten.

Integration behinderter Kinder

Im Gegensatz zu den anderen Bildungseinrichtungen der DDR arbeitete die Pionierorganisation auch mit behinderten Kindern. In Einzelfällen könnte es in lokalen Großveranstaltungen auch zu gemeinsamen Aktionen von behinderten und nicht behinderten Pionieren gekommen sein. Im Ausbildungsfach „Psychologie“ allerdings wurde vor allem Wert auf Methoden zur politischen Beeinflussung der Kinder gelegt. Grundlagenkenntnisse über verschiedene Behinderungsarten wurden laut Lehrplan nicht vermittelt, gleichwohl ausdrücklich auch an Heimen Pionierarbeit geleistet werden sollte.

Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung

Obleich ein Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung nicht explizit Aufgabe der in der Pionierorganisation Angestellten war, so war innerhalb der engen Zusammenarbeit mit der Schule und dem Hort wohl eine engmaschige Kontrolle hinsichtlich möglicher Vernachlässigung oder Misshandlung von Kindern gegeben. Das völlige Fehlen von Datenschutzbestimmungen dürfte dies begünstigt haben. Im Notfall konnten Informationen ohne weitere

⁹⁷⁸ Vgl. Zentralrat der FDJ. Abteilung Junge Pioniere: Statut der Pionierorganisation „Ernst Thälmann“. Berlin 1970, S. 18.

Umstände direkt an die Lehrerschaft weitergegeben werden, die ihrerseits das Recht hatte, Elterngespräche zu führen und gegebenenfalls sogar die Arbeitsstellen der Eltern zu involvieren. Ausbildungsinhalt für PionierleiterInnen war die Thematik allerdings nicht.

Dokumentation von Bildungsprozessen

Insofern sich das Ausbildungsfach „Entwicklungspsychologie“ ausdrücklich mit Fragen zur individuellen Anpassung der durch Unterricht, Hausaufgabenerledigung, Schulhort und Pionierarbeit gestellten Anforderungen an die jeweilige Belastbarkeit der einzelnen Schulkinder beschäftigte, kann wohl davon ausgegangen werden, dass die Erfassung der Entwicklungsstände der einzelnen Kinder offiziell mit zu den Aufgaben der hauptberuflich in der Pionierorganisation Tätigen gehörte. Bestimmte Dokumentationsverfahren dazu wurden jedoch nicht gelehrt und es existierten keine Entwicklungstabellen, wie sie beispielsweise im Kindergartenbereich zentral vorgeschrieben waren. Gleichzeitig sicherte die starke Orientierung an Wettbewerben aller Art den Fachkräften wie den Kindern stets einen aktuellen Überblick darüber, wer sich auf welchem Gebiet gut entwickelt hatte. Diesen ständigen Leistungsvergleichen entgingen weder das Chormitglied noch die Gruppe der Kaninchenzüchter.

Konzeptionsevaluation

Aufgrund der Tatsache, dass die Teilnahme an den Pionierveranstaltungen tatsächlich freiwillig war – die reine Betreuung der Schulkinder bis zum Ende der 4. Klasse in den Nachmittagsstunden wurde schließlich über den Hort abgedeckt – waren die PionierleiterInnen von allen in der DDR pädagogisch tätigen Kräften am stärksten gefordert, ihre Konzeptionen regelmäßig zu evaluieren und so zu überarbeiten, dass ihre Angebote von den Kindern wirklich angenommen wurden. Ausdrücklich waren sie dazu angehalten, selbstständig nach neuen Angebotsformen zu suchen, und hatten damit die ‚Erlaubnis‘, auf wechselnde Freizeitinteressen von Kindern einzugehen, solange sich begründen ließ, wie dies zur Entwicklung ihrer „allseitig gebildeten sozialistischen Persönlichkeit“ beitragen würde.

Elternrecht auf Mitbestimmung

Wie schon in der Kinderkrippe, im Kindergarten und im Hort erschöpften sich die Partizipationsmöglichkeiten von Eltern darin, Hinweise von den Fachkräften für die häusliche Erziehung entgegenzunehmen und diese in der Familie umsetzen zu sollen. Einen Einfluss auf die grundsätzliche Ausrichtung der Pionierarbeit hatten Eltern nicht. Gern angenommen

wurde dagegen ihr ehrenamtliches Engagement in Bezug auf die Leitung verschiedener Arbeitsgemeinschaften, zur Ermöglichung von Exkursionen in ihre Betriebe oder zur sporadischen Begleitung von Gruppenwanderungen oder Pionierexkursionen. Wenngleich viele dieser Bemühungen, sich mit einzubringen, seitens der Eltern eher unpolitisch und von dem Bestreben, ihren Kindern in der Freizeit etwas Interessantes zu bieten, getragen gewesen sein dürften, wurden sie von offizieller Seite stets als ein Einverständnis mit den Dogmen des Verbandes gedeutet. Inwieweit einzelne Eltern in der Praxis doch einen gewissen Einfluss geltend machen konnten, wird wahrscheinlich auch davon abgehängt haben, was sie ihrerseits der Organisation zu bieten hatten. Methoden der Partizipation im heutigen Sinne enthielt der Lehrplan für künftige PionierleiterInnen nicht.

Zusammenarbeit mit der Grundschule

Die Zusammenarbeit mit der Grundschule gestaltete sich, insbesondere bei demjenigen Personal, das seinen Arbeitsplatz direkt mit im Schulgebäude hatte und das für die Pionierarbeit dort zuständig war, ausgesprochen eng. Durch den Erwerb von Lehrbefähigungen waren die AbsolventInnen eng mit den Problemkreisen der Schulen vertraut. Der Idee, an der gemeinsamen Erziehung der Kinder zu arbeiten, wurde jeder Datenschutz untergeordnet. Auch die in den Pionierhäusern Tätigen hatten entsprechend ihres Auftrages immer eng mit den Schulen zu kooperieren. Wenn von offizieller Seite kritisiert wurde, dass PionierleiterInnen ‚heimlich‘ während ihrer für die Organisation veranschlagten Arbeitszeit mit im Unterricht eingesetzt wurden, so weist das aber darauf hin, dass die Arbeit der Lehrerschaft letztendlich doch für wichtiger gehalten wurde.

Sozialraumorientierung

Ein intensiver Sozialraumbezug der Pionierorganisation war grundsätzlich gefordert. Die Fachkräfte sollten im Wohngebiet und in den Gemeinden aktiv sein, mit den Kinderbibliotheken, den Museen und den Filmtheatern zusammenarbeiten, Kontakte zu den umliegenden Industrie- bzw. Landwirtschaftsbetrieben knüpfen und dort sogar an den internen Produktionsberatungen teilnehmen. Die Militäreinheiten vor Ort wurden ebenfalls immer wieder als wichtige Partner der Pionierorganisation benannt. Wie eine solche Zusammenarbeit zu bewerkstelligen sei, wurde auch in der Ausbildung besprochen.

Fazit: Stärken und Schwächen dieser grundständigen Ausbildung in Hinblick auf eine Umsetzung der Leitideen

Eine gründliche Ausbildung hinsichtlich der Vermittlung mathematischer Bildungsinhalte wurde den PionierleiterInnen zweifelsfrei erteilt. Zudem wurden sie auch darin geschult, dieses Wissen spielerisch und freudbetont anzubieten. Das könnte ihnen innerhalb einer heutigen Arbeit im Kindergartenbereich zugutekommen.

In Bezug auf die Leitidee der frühen musikalischen Bildung in Kindertagesstätten dürften die so Ausgebildeten gleichfalls fundierte didaktische Fähigkeiten erworben haben, die sich ohne größere Schwierigkeiten auf den frühkindlichen Bereich transformieren lassen. Sowohl das eigene Singen als auch eine Heranführung der Kinder an altersgerechte Rhythmusinstrumente und an das konzentrierte Musikhören waren Bestandteil des Studiums. Für die damals gelebte enge Zusammenarbeit mit den Museen und Bibliotheken wäre eine Fortführung im neuen politischen Kontext als gute Tradition ebenfalls denkbar.

Gleichwohl unter einem geschlechtergerechten Arbeiten mehr zu verstehen ist als das Nicht-Bedienen von Geschlechterrollen, so wird doch gerade zu Beginn der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts die Pionier-Forderung an Jungen, gleichfalls zu nähen, zu bügeln und zu putzen sowie die ausdrückliche Einladung an Mädchen, sich an Modellbaukursen und Schießwettbewerben zu beteiligen, zwangsläufig eine Thematisierung zwischen den hauptberuflich in der Pionierarbeit Tätigen und der Elternschaft mit sich gebracht haben. Herausgefordert durch die Pflicht zur Umsetzung der zentralen Vorgaben hatten sich die Fachkräfte den Genderfragen in ihrem Beruf bereits aktiv zu stellen, so dass ihnen die heutigen Forderungen nicht ganz fremd sein dürften.

Ein Beschwerderecht hatten Junge Pioniere nicht, sie sollten ihre individuellen Ansichten unter die – im Grunde durch offizielle Vorgaben bestimmten – des Kollektivs beugen. Fleiß, Ordnung, Disziplin, Sauberkeit und Uneigennützigkeit standen in der Pionierorganisation im Vordergrund und durften als Ziele auch der eigenen Persönlichkeitsentwicklung nicht angezweifelt werden. Im Gegensatz zum Besuch des Hortes aber war die Teilnahme an Pionierveranstaltungen grundsätzlich freiwillig, so dass die in der Pionierarbeit Tätigen ein größeres Interesse als die anderen hier beschriebenen DDR-Berufsgruppen gehabt haben könnten, Beschwerden der Kinder ernst zu nehmen. Bestimmte Methoden dazu wurden in der Ausbildung nicht vermittelt.

Auch die Elternarbeit war nicht von Partizipationsansätzen geprägt, obschon die Pionierorganisation mit auf die zeitlichen und fachlichen Ressourcen der Elternschaft angewiesen war. In Hinblick darauf könnten ehemalige PionierleiterInnen zumindest in der souveränen Gesprächsführung mit Eltern geübt sein.

Auch Methoden der Integration wurden nicht gelehrt. Hier ergaben sich aber in Abhängigkeit von der Art der Behinderung schon Möglichkeiten für gemeinsame Aktivitäten behinderter mit nicht behinderten Kindern. Die tatsächlichen Erfahrungen der Fachkräfte darin dürften stark von ihrem damaligen Arbeitsgebiet abhängen und bei denjenigen, die an den öffentlich zugänglichen Pionierhäusern tätig waren, größer sein als bei den PionierleiterInnen, die an lokalen Schulen arbeiteten. Ausbildungsinhalt war Integration nicht. Fragen eines Umgangs mit Gefährdungen des Kindeswohls wurden im Studium nicht thematisiert. In Problemfällen stand den PionierleiterInnen jedoch die Möglichkeit offen, sich an die Schule des betroffenen Kindes zu wenden, so dass die Berufsgruppe Erfahrungen damit haben könnte, sich gegebenenfalls Hilfe zu holen. Schwierig könnte hier die inzwischen völlig andere Bewertung von Datenschutzfragen sein.

Die Dokumentation von Entwicklungsständen der Kinder mit bestimmten Beobachtungsmethoden gab es in der Pionierarbeit nicht, dies leistete bereits die Schule über ihr Benotungssystem. Gleichwohl war die Pionierarbeit durch ständige Leistungsvergleiche geprägt, die in der Regel von Schul- zu Stadtbezirks-, Stadt-, Bezirks- bis zu DDR-Meisterschaften gestaffelt waren und nicht nur auf sportlichem Gebiet, sondern in allen Bereichen durchgeführt wurden. Einen genauen Blick auf die Entwicklungsfortschritte von Kindern könnten sich die PionierleiterInnen dabei schon angeeignet haben. Die damals sehr enge Zusammenarbeit mit den Schulen und das Verständnis dafür, schlussendlich mit den Kindern der gleichen Familien zu arbeiten, könnte für diese Fachkräfte hinsichtlich der Leitidee einer Kooperation zwischen Grundschule und Kindertagesstätte auch heute noch nützlich sein.

4.3.6 Grafische Gegenüberstellung der DDR-Ausbildungen

Versucht man, dass oben Gesagte grafisch darzustellen, erkennt man eine Stärke der DDR-Ausbildungen vor allem hinsichtlich der Leitideen des inkorporierten kulturellen Kapitals sowie für drei der Leitideen zur Passgenauigkeit von Chancenverbesserung.

Wissen zur Umsetzung der dem sozialen Kapital zugeordneten Leitideen eines geschlechtergerechten Arbeitens, der Umsetzung eines Beschwerderechtes für Kinder, der Integration behinderter Kinder sowie eines Wächteramtes bei Kindeswohlverletzungen enthielten diese Ausbildungsgänge entsprechend der veröffentlichten Curricula nicht bzw. so gut wie nicht.

Tabelle 5: Ausbildungsvermitteltes Wissen DDR-Ausbildungen

| Ausbildungsvermitteltes Wissen zur Umsetzung der Leitideen | | | | | | | | | | | | |
|--|---|-------|-------|---------|-------------|--------------|-------------|-----------------|-------------|--------|--------|-------------|
| Ausbildungen auf dem Gebiet der DDR vor 1990 | | | | | | | | | | | | |
| | Mathe | Musik | Kunst | Gen-der | Be-schwerde | Inte-gration | Kindes-wohl | Doku-menta-tion | Eva-luation | Eltern | Schule | Sozial-raum |
| Krippen-erzieherin | XX | XX | - | - | - | - | x | XX | - | - | - | x |
| Kinder-gärtnerin | XX | XX | x | - | - | - | - | XX | - | - | x | x |
| Hortnerin | XX | XX | XX | - | - | - | - | XX | - | - | x | x |
| Heimer-zieherIn | x | XX | XX | x | - | x | - | x | - | - | x | x |
| Pionier-leiterIn | XX | XX | XX | - | - | - | - | - | - | - | x | x |
| Legende | | | | | | | | | | | | |
| - | kein oder fast kein ausbildungsvermitteltes Wissen hinsichtlich dieser Leitidee | | | | | | | | | | | |
| x | geringes ausbildungsvermitteltes Wissen hinsichtlich dieser Leitidee | | | | | | | | | | | |
| XX | ausbildungsvermitteltes Wissen hinsichtlich dieser Leitidee | | | | | | | | | | | |

Pauschalisierte Einschätzung auf der Grundlage einer Analyse der veröffentlichten Curricula

Insofern wird es interessant sein zu prüfen, in welchem Maße das hier möglicherweise fehlende Wissen in den Kita-Teams durch das Ausbildungswissen der nach aktuellen Fach- und Hochschulcurricula ausgebildeten Fachkräfte ausgeglichen werden könnte.

4.3.7 Eine Tarnkappe für elementarpädagogische DDR-Abschlüsse: die Anpassungsqualifizierung

Mit dem Beitritt der Deutschen Demokratischen Republik zur Bundesrepublik Deutschland stellte sich die Frage, wie die oben beschriebenen Ausbildungsgänge zu bewerten seien. Die in der DDR erworbenen Berufsabschlüsse sollten denen der alten Bundesrepublik gleichgestellt sein, wenn sie gleichwertig waren, hieß es im Vertrag über die Herstellung der Einheit Deutschlands.⁹⁷⁹ Hätte es sich um seltene Nischenberufe gehandelt, so hätte man sich möglicherweise wenig Gedanken darum gemacht und wäre auf Einzelfalllösungen ausgewichen. Doch hier ging es um mehr als hundertfünfzigtausend Personen, die zudem dafür sorgten, dass mehrere Millionen ostdeutscher Eltern anderer Branchen ihrer Erwerbsarbeit nachgehen konnten. Dieser personelle Bedarf konnte für Ostdeutschland weder durch ‚Westimporte‘ gedeckt werden, noch konnte man so lange warten, bis ein neu etabliertes Ausbildungssystem die erste Generation von nach Westmaßstäben qualifizierten AbsolventInnen für den Arbeitsmarkt bereitstellen würde. Zudem forderte das in der DDR ausgebildete Fachpersonal ein moralisches Anrecht auf seine beruflich einschlägige Zukunftsperspektive ein – schließlich hatte es den inhaltlichen und organisatorischen Zuschnitt seiner Qualifikationen nicht zu verantworten.⁹⁸⁰

Im Juni 1991 entschied das Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister, die in der DDR bis Jahresende 1994 erworbenen Abschlüsse bundesweit für den Teilbereich, für den sie qualifizierten, anzuerkennen.⁹⁸¹ Solange also jemand in seiner bisherigen Einrichtung weiterarbeiten konnte, änderte sich für ihn in Hinblick auf seine berufliche Zulassung für die pädagogische Arbeit erst einmal nichts. Der konzeptionelle Trend der Kindertagesstätten zur Öffnung für verschiedene Kinderaltersgruppen allerdings brachte das System der klar definierten Berufsspezialisierungen ins Wanken. Auch für Neubewerbungen war der nur altersspezifisch eingeschränkt mögliche Einsatz ein Handicap.

⁹⁷⁹ Vgl. Art. 37 Einigungsvertrag vom 31. August 1990. BGBl. 1990 II, S. 889.

⁹⁸⁰ Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Neunter Jugendbericht. Drucksache 13 / 70. Bonn 1994, S. 359 ff.

⁹⁸¹ Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: 1 f. Anerkennung von nach Rechtsvorschriften der ehemaligen DDR abgeschlossenen Ausbildungen in Erzieherberufen gemäß Art. 37 Einigungsvertrag. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14.6.1991 i. d. F. v 27.1.1995. Beschlussammlung der KMK, Beschluss-Nr. 428.1 R: / B1 / KmK-Beschluss DDRERZ95-01-27.

Als Lösung präsentierte die Kultusministerkonferenz im Juni 1991 die Möglichkeit, den Abschluss als staatlich anerkannte ErzieherIn – und damit die Berechtigung, als Fachkraft in allen sozialpädagogischen Tätigkeitsfeldern arbeiten zu können – mittels einer Anpassungsfortbildung zu erwerben.⁹⁸²

Das Land Sachsen regelte die Gleichstellung der oben genannten Berufe zunächst in der gemeinsamen Ordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Soziales, Gesundheit und Familie und des Sächsischen Staatsministeriums für Wissenschaft und Kunst, später in einer Verwaltungsvorschrift des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus. Danach umfasste der theoretische Fortbildungsanteil 240 Stunden zuzüglich einem zwölfmonatigen Praktikum. Konnten BewerberInnen eine bereits dreijährige Berufspraxis nachweisen, verkürzte sich die Fortbildung auf 120 Unterrichtsstunden und einen sechsmonatigen praktischen Anteil. Wer bereits seit mindestens fünf Jahren in der Berufspraxis stand oder wer bei einer zweijährigen Berufspraxis bereits das 25. Lebensjahr vollendet hatte, brauchte gar kein Praktikum mehr abzuleisten. Gegeben wurden vierzig Stunden Kinder- und Jugendhilferecht – vor allem zu Aufsichtspflicht und Jugendschutz –, fünfundzwanzig Stunden Pädagogik und fünfunddreißig Stunden Psychologie des Kindes- und Jugendalters. Zwanzig Unterrichtsstunden standen zur freien Verfügung.⁹⁸³ Legt man einen normalen Vollzeitarbeitstag zu Grunde, hieß der gesellschaftliche Kompromiss also: staatliche Anerkennung als ErzieherIn nach etwa 15 Unterrichtstagen. Ob der atemlose Rechts- und damit Strukturtransfer von 1990 den spezifischen Problemlagen der Jugendhilfe gerecht werden konnte, so das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend rückblickend, sei angesichts der vollendeten Tatsachen eine zwar berechtigte, aber auch eine nur hypothetische Frage.⁹⁸⁴

⁹⁸² Vgl. ebd.

⁹⁸³ Vgl. Verwaltungsvorschrift des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über die Landesregelung zur Anerkennung als „Staatlich anerkannter Erzieher / Staatlich anerkannte Erzieherin“ v. 1.10.1996, Amtsblatt des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus 1 / 1997 v. 30.1.1997.

⁹⁸⁴ Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Neunter Jugendbericht. Drucksache 13 / 70. Bonn 1994, S. 358.

4.4 Heutige Fachschulausbildungen

4.4.1 Mit dem Mandat von Eltern und Gesellschaft: die staatlich anerkannte ErzieherIn

4.4.1.1 Berufsentwicklung

Der Beruf des Erziehers als solcher lässt sich historisch weit zurückverfolgen und über die Jahrhunderte hinweg waren verschiedene Begrifflichkeiten für die Personen, die sich im Auftrag der Sorgeberechtigten oder der Gesellschaft mit der Erziehung nichteigener Kinder befassten, synonym gängig.

Schon von zartester Kindheit an, so heißt es in Platons Protagoras, ermahne und belehre der Knabenführer – paidagogos – das Kind und strafe es, falls es nicht gutwillig gehorcht.⁹⁸⁵ An den frühen Fürstenhöfen Europas war der Einsatz von Erziehern gleichfalls üblich. Gut belegt ist hier beispielsweise das Wirken von Johannes Nuhn, des Erziehers der Landgrafenprinzen von Hessen zur Mitte des 15. Jahrhunderts.⁹⁸⁶ Francke setzte in seiner 1695 eröffneten Armenschule und seiner späteren Waisenhausstiftung mittellose Theologiestudenten gegen freie Kost und Logis als Lehrer und Erzieher in Personalunion ein.⁹⁸⁷ Im Jahr 1725 wurden in seiner Einrichtung so mehr als 2.300 Kinder von nur 175 Personen unterrichtet, betreut und erzogen.⁹⁸⁸ Im Jahr 1710 gründeten die Ursulinen ein Kloster, dem zwei Jahre später ein Bildungsinternat für adlige und gutbürgerliche Mädchen angeschlossen wurde. Pensionärinnen, die künftig als Lehrfrauen in den Orden eintreten wollten, wurden hier in Privatunterricht auf eine spätere erzieherische Tätigkeit vorbereitet.⁹⁸⁹

Erzieher zu sein, sei ein so edler Beruf, dass man ihn gar nicht für Geld ausüben dürfe, postulierte Rousseau und schilderte in „Emile“, wie er selbst es abgelehnt hätte, für eine

⁹⁸⁵ Vgl. Platon: Werke Band I.1 Phaidros, Lysis, Protagoras, Laches. Berlin 1984, S. 183 f.

⁹⁸⁶ Vgl. Studt, Birgit: Johannes Nuhn. In: Neue Deutsche Biographie 19, Berlin 1999, S. 374.

⁹⁸⁷ Vgl. Hertzberg, Gustav Friedrich: August Hermann Francke und sein Hallisches Waisenhaus. Halle 1998, S. 17 ff.

⁹⁸⁸ Vgl. ebd. S. 68 ff.

⁹⁸⁹ Vgl. Schalk, Georg: Geschichte des Klosters St. Ursula von 1696 bis 1946. Freiburg 1947, S. 5 ff.

hochrangige Familie als solcher zu arbeiten.⁹⁹⁰ Tatsächlich hatte er es sehr wohl versucht – und war damit gescheitert. Seine eigenen fünf Kinder überließ der große Theoretiker gleich nach der Geburt den Berufserziehern des Findelhauses und bezweifelte auch späterhin, dass sie durch ihn selbst zu ehrenwerteren Leuten herangezogen worden wären als in dieser öffentlichen Anstalt.⁹⁹¹

Nicht nur aufgrund fehlender finanzieller Mittel kamen für Pestalozzi angestellte Erzieher nicht in Frage. Bewusst versuchte er lieber, die Erziehung achtzig verwahrloster Kriegswaisenkinder lediglich mit Unterstützung einer einzigen Haushälterin zu bewerkstelligen, als mit gebildeten Menschen zusammenzuarbeiten, die seine theoretischen Ansätze nicht völlig teilten. Zunehmend übernahmen auf Stans die älteren Kinder die Wissensvermittlung an die jüngeren.⁹⁹² Oberlin, der ab 1779 in seiner „Strickschule“ Vorschulbetreuung und -bildung für Kinder ab dem vierten Lebensjahr anbot, stellte die Erzieherinnen als eigene Mägde ein, machte sie mit seiner Bücher-, Bilder- und naturgeschichtlichen Sammlung vertraut und unterwies sie in der ihm vorschwebenden Vorschulmethodik.⁹⁹³

Mit Beginn der Industrialisierung fand Oberlins Modell allerorten Nachahmer. Institutionen elementarer Früherziehung wurden in rascher Folge gegründet und benötigten Erziehungspersonal: Kinderbewahranstalten, Kleinkinderschulen, Warteschulen, Kinderpflegen, auch Besserungsanstalten. Sowohl kirchliche als auch bürgerliche Kreise setzten sich dafür ein. Fölsing forderte von den in seinen Kleinkinderschulen Tätigen eine gründliche, eng mit der praktischen Tätigkeit verbundene Ausbildung. Eine Erzieherin müsse dafür ertüchtigt werden, mit Lust und Erfolg auf ihre Schützlinge einzuwirken und sie benötige psychologische Kenntnisse, um die Eltern der Kinder für eine Besserung ihrer Sitten und ihrer Erziehungsansätze zu gewinnen.⁹⁹⁴ Auch Pfarrer Fliedner, der angeregt durch Wilderspin und durch Exkursionen in englische und schottische Bewahranstalten 1835 zunächst eine Strickschule und später eine konfessionsoffene Kleinkinderschule einrichtete, kümmerte sich um eine passende Ausbildung seiner Erzieherinnen.

⁹⁹⁰ Vgl. Rousseau, Jean-Jacques: Emile oder Über die Erziehung. Paderborn / München / Wien 1998, zuerst erschienen 1762, S. 23 f.

⁹⁹¹ Vgl. Rousseau, Jean-Jacques: Bekenntnisse. Frankfurt a. M. u. a. 2007, zuerst erschienen 1789 postum, S. 500 ff.

⁹⁹² Vgl. Pestalozzi, Johann Heinrich: Pestalozzi über seine Anstalt in Stans. Weimar 1947, zuerst erschienen 1807, S. 8 ff.

⁹⁹³ Vgl. Benoit, Jean-Paul: Brücke der Barmherzigkeit. Berlin 1973, S. 88.

⁹⁹⁴ Vgl. Frey, Andreas: Von der Laienhelferin zur Erzieherin. Landau 1999, S. 16 f.

Unter Leitung der Vorsteherin Henriette Frickenhaus entstand ein Seminar für Kleinkindlehrerinnen, welches bis zum Jahr 1842 mehr als hundertzwanzig⁹⁹⁵ und bis 1881 schon etwa tausend Absolventinnen hervorbrachte.⁹⁹⁶

Die Idee einer Ausbildung christlicher junger Mädchen für den Pflege- und Erziehungsberuf machte schnell Schule. 1868 gründete der damalige Rektor Fröhlich in seinem Dresdner Diakonissenhaus eine Kleinkinderschule, welche gleichzeitig als Übungseinrichtung für auszubildende Schwestern fungierte. Zunehmend wurden hier auch solche jungen Mädchen ausgebildet, die zwar in der Kleinkinderziehung tätig, aber nicht Diakonissenschwester werden wollten. Im September 1872 rief Pastor Hesekei, der Geschäftsführer des Provinzialvereins für Innere Mission der Provinz Sachsen, zur Etablierung einer Bildungsanstalt für Kleinkindlehrerinnen in Halberstadt auf – welche schon im April des darauffolgenden Jahres ihre Arbeit aufnahm. Fast im Jahresabstand gründeten sich danach solche Einrichtungen in anderen deutschen Städten.⁹⁹⁷

Der Siegeszug des Fröbelschen Kindergartens und der dazugehörigen Ausbildung jedoch änderte die Berufslandschaft tiefgreifend. 1911 normierte der Staat in einem Erlass des Ministers für geistliche, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten zum ersten Mal die Ausbildung für den Erzieherberuf.⁹⁹⁸ Das fand nicht überall Zustimmung. Es sei doch wohl Tatsache, dass die in Tracht gekleideten diakonischen Schwestern mit ihrem Berufsernst ein viel höheres Vertrauen genossen als die gut und modern ausgebildeten Kindergärtnerinnen, kritisierte die Diakonie. Im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts jedoch verloren die staatlich ungeprüften Erzieherinnen den Wettbewerb gegen die anerkannten Fröbelschen Kindergärtnerinnen. Privat ausgebildete Kräfte hätten kaum noch Chancen auf irgendeine Anstellung in der Kleinkindarbeit, so Gehring. Nicht nur die Kommunen, sondern auch die freien Vereine

⁹⁹⁵ Vgl. Fliedner, Georg: Theodor Fliedner. Durch Gottes Gnaden Erneuerer des apostolischen Diakonissen-Amtes der evangelischen Kirche. Kaiserswerth 1886, S. 73 ff.

⁹⁹⁶ Vgl. Flashar / Kopp: Kleinkinderschulen, Kinderbewahranstalten, Warteschulen, Kindergärten. In: Schmid, Karl Adolf: Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens. Band 4, Gotha 1881, zuerst erschienen 1862, S. 60.

⁹⁹⁷ Vgl. Gehring, Johannes: Die Geschichte der evangelischen Kinderpflege. In: Gehring, Johannes (Hrsg.): Die evangelische Kinderpflege. Berlin u. a. 1929, S. 151 ff.

⁹⁹⁸ Vgl. Reinecke, Hermann: Die Bestimmungen des Königlich Preußischen Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten, betreffend die Volks- und Mittelschule, die Lehrerbildung und die Prüfungen der Lehrer nebst dem Gesetze über die Beaufsichtigung des Unterrichts- und Erziehungswesens sowie die wichtigsten dazu erlassenen Ministerial-Verfügungen. Leipzig 1911, S. 8.

machten eine staatliche Kindergarten-Abschlussprüfung inzwischen zur Einstellungsbedingung. Gerade die vor 1911 ausgebildeten älteren Kräfte unterlügen in diesem Existenzkampf mehr und mehr.⁹⁹⁹

120 Jahre dauerte es, bis eine erneute Reform Mitte der 1960-er Jahre in Westdeutschland die Berufsbezeichnung Erzieher neu kreierte und die Kindergärtnerinnen, die Hortnerinnen und alle anderen, welche eine erziehende Tätigkeit ausübten, wieder unter diese Berufsbezeichnung fassten.¹⁰⁰⁰ Der für Männer wie Frauen konzipierte Ausbildungsgang für eine Tätigkeit in Kindertagesstätten, in Heimen aller Art sowie in Freizeiteinrichtungen war insgesamt dreijährig und gliederte sich in einen zweijährigen Unterrichtsteil mit achtwöchigem Praktikum und ein einjähriges Berufspraktikum. Grundlagenfächer waren Pädagogik, Psychologie, Methodenlehre, Soziologie, Sozialkunde und -recht, Berufs-, Heimat- und Verwaltungskunde, Jugendhilfe, Jugendrecht sowie Gesundheitslehre und -pflege. Im Jahr 1968 gab es im damaligen Bundesgebiet einundzwanzig solcher Erzieherausbildungsstätten.¹⁰⁰¹

Etwa dreißig Jahre lang schien sich dieses Ausbildungsmodell – seit der politischen Wende auch für die ostdeutschen Bundesländer – bewährt zu haben. Im Juni 1998 hielt die Kasseler Jugendministerkonferenz fest, dass die Arbeitsfelder für ErzieherInnen durch veränderte soziale Rahmenbedingungen und Familienstrukturen, eine höhere Bedeutung der Zusammenarbeit mit den Eltern, mit dem sozialen Umfeld und mit den kooperierenden Diensten und Einrichtungen sowie durch insgesamt gestiegene Erwartungen geprägt würden und dass sich vor diesem Hintergrund auch die Frage nach einer Qualifikation der Fachkräfte für all diese Aufgaben mit neuer Dringlichkeit stelle. Eine Ausbildung, die auf eine so geänderte Berufspraxis vorbereiten soll, müsse sich lösen von dem an Fächern und Wissenschaftsdisziplinen orientierten konventionellen Unterricht und zu einer Orientierung an Verwendungssituationen der Berufspraxis kommen.¹⁰⁰²

⁹⁹⁹ Vgl. Hanse: Ausbildung und Beruf. Die Ausbildung der beruflichen Kräfte. In: Gehring, Johannes (Hrsg.): Die evangelische Kinderpflege. Berlin 1929, S. 251 ff.

¹⁰⁰⁰ Vgl. Prott, Roger: 30 Jahre Ausbildungsreform – kritische Anmerkungen eines Insiders. In: Rauschenbach, Thomas / Diller, Angelika (Hrsg.): Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Wiesbaden 2006, S. 213 ff.

¹⁰⁰¹ Vgl. Bundesminister für Familie und Jugend: Zweiter Bericht über die Lage der Jugend und die Bestrebungen auf dem Gebiet der Jugendhilfe gemäß § 25 Absatz 2 des Jugendwohlfahrtsgesetzes. Bonn 1968, S. 57 f.

¹⁰⁰² Vgl. Jugendministerkonferenz: Top 10 Beschluss der Jugendministerkonferenz am 17. / 18. Mai 2001. AGJ-Mitteilungen. Weimar 2001, H. 3, S. 28 ff.

Dem folgte der Beschluss der Kultusministerkonferenz vom Januar 2000.¹⁰⁰³ Die entsprechende Rahmenvereinbarung wurde von der ständigen Konferenz der Kultusminister im November 2002 verabschiedet. Innerhalb von 2.400 Unterrichtsstunden in den Ausbildungsbereichen „Kommunikation und Gesellschaft“, „Sozialpädagogische Theorie und Praxis“, „Musisch-kreative Gestaltung“, „Ökologie und Gesundheit“, „Organisation, Recht und Verwaltung“ sowie je nach Landesrecht Religion oder Ethik sollten die Studierenden nun zu Erziehungsfachkräften herangebildet werden. Dazu kamen noch vorgeschriebene 1.200 Praxisstunden.¹⁰⁰⁴

Der Beschluss der Kultusministerkonferenz vom Dezember 2011 überarbeitete diesen Ansatz und legte sechs Handlungsfelder als professionelle Standards fest: „Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in ihrer Lebenswelt verstehen und pädagogische Beziehungen zu ihnen gestalten“, „Entwicklungs- und Bildungsprozesse anregen, unterstützen und fördern“, „In Gruppen pädagogisch handeln“, „Erziehungs- und Bildungspartnerschaften mit Eltern und Bezugspersonen gestalten“, „Institution und Team entwickeln“ sowie „In Netzwerken kooperieren und Übergänge gestalten“. Die allermeisten der heute in Dresden arbeitenden pädagogischen Fachkräfte, für welche dies ihr erster einschlägiger Berufsabschluss ist, werden auf der Grundlage einer dieser beiden Rahmenpläne ausgebildet und geprüft worden sein.

4.4.1.2 Ausbildungsvermitteltes Wissen zur Umsetzung der Leitideen

Der Frage nachgehend, inwieweit die Erzieherausbildungen in Sachsen, Thüringen und Brandenburg ihre AbsolventInnen für die ausgewählten Leitideen zur Verbesserung von chancengerechtem Aufwachsen rüsten, wurden die Rahmenlehrpläne dieser drei Bundesländer analysiert.¹⁰⁰⁵

¹⁰⁰³ Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Rahmenvereinbarung zur Ausbildung und Prüfung von Erziehern / Erzieherinnen, R: \B1 \ KMK-BESCHLUSS \ RVERZ00-01-28.DOC.

¹⁰⁰⁴ Vgl. Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Beschlussammlung der KMK, Beschluss Nr. 430. Rahmenvereinbarung über Fachschulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz v. 7.11.2002 i. d. F. v. 27.2.2013. Berlin 2002; 2013.

¹⁰⁰⁵ Vgl. Freistaat Sachsen. Sächsisches Staatsministerium für Kultus: Lehrpläne für die Fachschule Fachbereich Sozialwesen, Fachrichtung Sozialpädagogik Erzieher / Erzieherin, Klassenstufen 1 bis 3. Dresden 2008, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft: Rahmenlehrplan für Unterricht und Erziehung Staatliche Fachschule für Sozialpädagogik. Ausbildung zur Erzieherin / zum Erzieher, gültig ab Schuljahr 2011 / 2012. Berlin 2011; Thüringer Kultusministerium: Erprobungsfassung Thüringer Lehrplan für berufsbildende Schulen, Schulform: Fachschule, Fachbereich: Sozialwesen, Bildungsgang: Sozialpädagogik. Erfurt 2007.

Vermittlung eines mathematischen Grundverständnisses

In Sachsen werden die FachschülerInnen lediglich im berufsübergreifenden Pflichtbereich mit achtzig Unterrichtsstunden Mathematik konfrontiert. Auch der Brandenburger Plan ignoriert diesen Bildungsbereich außerhalb der Allgemeinbildung der FachschülerInnen – sieht man von der Erwähnung eines Anstriches „Naturwissenschaftliches Grundwissen zur Planung und Durchführung altersangemessener naturwissenschaftlicher Experimente“ ab, welcher sich unter dem Themenfeld „Natur und Umwelt erfahren und nachhaltig handeln“ im Lernbereich „Ökologie und Gesundheit“ findet. Die Vermittlung didaktisch-methodischer Kompetenzen zur Heranführung von Kindern an erste mathematische Zusammenhänge fehlt in beiden Plänen.

Dagegen haben die Thüringer FachschülerInnen nicht nur 120 Unterrichtsstunden Mathematik zur Entwicklung ihrer eigenen Fähigkeiten im logischen Denken, im Abstraktionsvermögen und von Problemlösungsstrategien zu absolvieren, unter „Berufliche Identität und professionelle Perspektiven entwickeln“ sind als verbindlicher Lerninhalt auch dreißig Unterrichtsstunden für „Mathematik und Naturwissenschaften“ angesetzt. Hier geht es um die Bedeutung des Wissenschaftsbereiches für die menschliche Entwicklung an sich, um Ziele, Inhalte und Aufgaben der mathematisch-naturwissenschaftlichen Bildung und Erziehung im Elementar- und Grundschulbereich und um die entsprechenden Methoden der naturwissenschaftlichen Erkenntnisprozesse, wie dem Betrachten, Beobachten, Analysieren, Vergleichen und Experimentieren. Die FachschülerInnen sollen so ein Grundverständnis dafür entwickeln, dass mathematische, naturwissenschaftliche und technische Bildungsprozesse bereits von früher Kindheit an die Basis für eine erfolgreiche Bewältigung alltäglicher Lebenssituationen bilden. Die inhaltliche Erweiterung des Lerngebietes um diese Bereiche wurde vorgenommen, so der Rahmenplan, um dem gesellschaftlichen Erfordernis nach der Gewährleistung einer frühzeitigen, ganzheitlich ausgerichteten Bildung und Erziehung besser entsprechen zu können.

Altersgerechte musikalische Bildung der Kinder

In Sachsen ist die musikalische Ausbildung der ErziehschülerInnen gemeinsam mit den Themenfeldern Kunst, Sprache, Literatur, Spiel, Bewegung und Sport in dem mit einem Zeitrichtwert von 650 Unterrichtsstunden angesetzten Lernfeld „Kulturell-kreative Kompetenzen weiterentwickeln und gezielt mit Medien arbeiten“ enthalten, wobei eine

Untersetzung des Zeitvolumens nur für die Instrumental Ausbildung erfolgt, welche in achtzig Unterrichtsstunden gegeben werden soll. Vermittelt werden sowohl Grundkenntnisse zum Musikverständnis und zur Musikausübung, wie die Liedgestaltung, der Umgang mit Klangerzeugern und die Aneignung von Lied- und Musiziergut, als auch ein Verständnis für Musik als Möglichkeit individueller Entäußerung, der Kommunikation und der Interaktion sowie eine kritische Auseinandersetzung mit ihren Wirkungsmechanismen.

In Berlin-Brandenburg widmet sich das Themenfeld „Entwicklung menschlicher Ausdrucksformen anregen, begleiten und anleiten“ innerhalb einer Gesamtvorgabe von 300 Stunden – also weniger als der Hälfte des sächsischen Zeitbudgets – neben dem bildnerischen Gestalten, der Literatur, dem Spiel und psychomotorisch-sportlichen Gestaltungsprozessen auch dem Singen, Musizieren und Tanzen, dem Umgang mit Klangerzeugern, der Improvisation und der rhythmisch-musikalischen Früherziehung. Die künftigen ErzieherInnen sollen in der Ausbildung ihre eigenen Ausdrucksformen und ästhetischen Empfindungen weiterentwickeln und lernen, sich respektvoll und offen gegenüber den individuellen schöpferischen Ausdrucksformen anderer zu verhalten. Auch hier ist der Umgang mit einem Instrument Bestandteil des Unterrichtes.

Sehr konkret bestimmt der Thüringer Lehrplan innerhalb seines Lernbereiches „Angewandte Didaktik und Methodik der sozialpädagogischen Praxis“ je drei Wochenstunden Unterricht in jedem der drei Ausbildungsjahre für den Bereich Musik / Rhythmik / Instrumental. Ziel ist neben einer grundlegenden Musikalisierung der FachschülerInnen ihre musikalisch-didaktische Ausbildung und die Entwicklung ihres rhythmischen Erlebens und Handelns in der sozialpädagogischen Praxis. Sie sollen befähigt werden, musikalische Aktivitäten in unterschiedlichsten Tätigkeitsfeldern zu planen und umzusetzen und ästhetische Erlebens- und Ausdrucksfähigkeit als auch soziale Fähigkeit zu begreifen. Angeboten wird Singen, bewusstes Musikhören, Bewegung nach Musik, Instrumentalspiel sowie das Lerngebiet Rhythmik mit einem ganzheitlichen Erleben der eigenen Bewegungen in Raum und Zeit. Die Beherrschung des einfachen Melodiespiels in verschiedenen Tonarten auf der Gitarre oder auf einem Tasteninstrument ist ebenfalls Unterrichtsziel. Auch dieser Plan betont ausdrücklich die Schulung von Experimentierfreude.

Kooperation mit Kulturinstitutionen

In seinem Lernfeld „Die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen analysieren, strukturieren und mitgestalten“ benennt der Sächsische Rahmenplan die Kultur- und Freizeiteinrichtungen neben den Beratungsstellen, den Kindertagesstätten, der Tagespflege, den Diensten des Jugendamtes und den vernetzten Hilfen als ein Unterstützungssystem für Kinder, Jugendliche und Familien. Dazu werden die Auszubildenden im Lernfeld „Kulturell-kreative Kompetenzen weiterentwickeln und gezielt mit Medien arbeiten“ angeregt, sich die kulturellen Angebote des Gemeinwesens zu erschließen. Die Nutzung museumspädagogischer Angebote wird allerdings explizit nur zur Erschließung der Geschichte des Erzieherberufes an sich vorgeschlagen.

Der Brandenburger Plan räumt seinem Themenfeld „Kulturarbeit leisten“ einhundert Unterrichtsstunden ein. Es sei eine besondere Aufgabe von ErzieherInnen, Kindern und Jugendlichen die Vielfalt kultureller Angebote nahe zu bringen und sie an kulturellen Ereignissen teilhaben zu lassen. Als Lerninhalt wird dies u. a. auch mit „Institutionen und Angebote der Kinder- und Jugendkulturarbeit“ untersetzt. Darüber hinaus werden im Themenfeld „Entwicklung menschlicher Ausdrucksformen anregen, begleiten und anleiten“ die Konzeptionen und Spielformen von Kinder- und Jugendtheatern analysiert und im Themenfeld „Natur und Umwelt erfahren und nachhaltig handeln“ Museen als eine Möglichkeit benannt, die kindliche Neugierde an ökologischen Zusammenhängen zu wecken und erste Sachkenntnisse darüber zu vermitteln.

Die Thüringer FachschülerInnen werden ermutigt, innerhalb ihres fachrichtungsübergreifenden Lernbereichs Deutsch / Kommunikation eigene Begegnungen mit dem Theater als künstlerische Wirklichkeit zu erleben, ebenfalls dort wird im Rahmen von Projektwochen ein Bibliotheksbesuch empfohlen. Eine direkte Kooperation mit Bibliotheken regt der mit zehn Unterrichtsstunden angesetzte Lernbereich „Medien“ an. Im Rahmen des Themas „Bildnerisches Gestalten“ ist auch ein analytisches und emotionales Betrachten von Kunst, Handwerk, Mode und Design angedacht – ob sich dies auf Originale in Kunstinstitutionen oder auf Repliken bzw. Drucke bezieht, wird aber nicht näher ausgeführt.

Gendergerechtes Arbeiten

Innerhalb des Lernfeldes „Berufliche Identität und professionelle Perspektiven entwickeln“ sollen sich die sächsischen FachschülerInnen mit verschiedenen Menschenbildern auseinandersetzen, so auch mit den Geschlechterrollen. Das Lernfeld „Bildungs- und Entwicklungsprozesse anregen und unterstützen“ thematisiert geschlechtsspezifische Bildungserfahrungen und eine geschlechtergerechte Förderung von Bildungsprozessen. Auch im Lernfeld „Kulturell-kreative Kompetenzen weiterentwickeln und gezielt mit Medien arbeiten“ spielt das Thema eine Rolle, indem darauf hingearbeitet wird, den Kindern später differenzierte Angebote auch unter der Geschlechterperspektive unterbreiten zu können.

Ausdrücklich als Querschnittsthema benannt wird die Gleichstellung von Mann und Frau mit gleichen Rechten und unter gegenseitiger Respekterweisung im Brandenburger Plan. Gender als gesellschaftlich konstruierte soziale Geschlechtsidentität sei erlern- und daher auch gestaltbar. Die unterschiedlichen Interessen und Lebenssituationen von Mädchen und Jungen zu analysieren und sich die Gleichzeitigkeit von Differenz und Übereinstimmung der Geschlechter in ihren unterschiedlichen Lebensverhältnissen, im Wahrnehmen, Denken und Handeln bewusst zu machen, sei Voraussetzung dafür, damit verbundene horizontale wie vertikale Segregation abzubauen und Mädchen wie Jungen in ihren unterschiedlichen Potenzialen fördern zu können. Als konkrete Unterrichtsinhalte sind Gender Mainstreaming, psychosexuelle Entwicklung, sexuelle Orientierung und Identität, Geschlechtsrollen und geschlechtergerechte Erziehung im Themenfeld „Entwicklung der personalen und gesellschaftlichen Identität von Kindern und Jugendlichen unterstützen und begleiten“ mit einer Zeitvorgabe von insgesamt einhundert Stunden angesetzt. Darüber hinaus wird im Themenfeld „Beobachten, interpretieren, planen und handeln“ die Einbeziehung geschlechtergerechter Gruppenarbeit in die konzeptionelle Arbeit gefordert und im Themenfeld „Sprache als Grundlage menschlicher Entwicklung verstehen und fördern“ auf die geschlechtsspezifischen Bedingungen der Lesesozialisation aufmerksam gemacht, so dass man hier sicher tatsächlich von einer Querschnittssicht sprechen kann.

Sehr viel weniger konkret fällt die Behandlung des Themas im Rahmenplan Thüringens aus. Zwar wird im Themenfeld „Beziehungen gestalten“ erwähnt, dass die Fachkräfte junge Menschen bei der Herausbildung ihrer Kommunikations- und Interaktionsfähigkeit auch unter Beachtung von Gender Mainstreaming begleiten sollen, daneben wird bedürfnis- und bedarfsorientierte Jungen- und Mädchenarbeit unter „Kinder- und Jugendarbeit / Jugend

sozialarbeit“ mit im Unterrichtsblock „Sozialpädagogische Methoden in der Kinder- und Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit“ behandelt. Jedoch muss sich dieser Themenstoff die zur Verfügung stehenden hundertfünfzig Unterrichtsstunden noch mit der Behandlung von Beziehungsgestaltung, Krisenintervention, Projekt- und Seminararbeit, Freizeiten, Erlebnispädagogik, interkultureller Arbeit, interdisziplinärer Zusammen- und Netzwerkarbeit sowie mit der Anleitung und Schulung von Ehrenamtlichen teilen, so dass bei einer gleichmäßigen Verteilung des Stoffes rechnerisch nur noch weniger als anderthalb Unterrichtstage für die Erarbeitung von gendergerechten sozialpädagogischen Methoden übrigbleiben. Auch die theoretische Fundierung ist fällt karg aus: Die geschlechts- und milieuspezifische Sozialisation wird in „Grundlagen der Sozial- und Erziehungswissenschaften“ lediglich als beachtenswert innerhalb der individuellen Unterschiede und der sozialen Vielfalt erwähnt.

Beschwerderecht für Kinder

In Sachsens Rahmenplan wird Partizipation als ein Handlungsparadigma für ErzieherInnen benannt. Mittels fortlaufender Analyse der konkreten Lebenssituationen ihrer Klientel sollen die Studierenden deren Interessen und Bedürfnisse erkennen und gemeinsam mit Kindern eine entwicklungsfördernde Umwelt gestalten. Als Lehrstoff findet sich hier der Anstrich „Bedürfnisorientierte Gestaltung von Lebenswelten und Partizipation“. Ein wenig stärker auf die damit verbundene Theorie geht das Lernfeld „Eltern und Familien an der sozialpädagogischen Arbeit beteiligen“ ein, hier werden – wenngleich bezogen auf die Elternarbeit – pädagogische Grundhaltungen des partizipativen Arbeitens, seine Bedingungen und Möglichkeiten sowie die Gestaltung von Partizipation vor dem Hintergrund unterschiedlicher Lebenslagen thematisiert.

Brandenburg sieht die Partizipation von Kindern – wie die für die Eltern – als Querschnittsthema und die Beteiligung der Kinder an allen sie betreffenden Entscheidungen durch Mitwirkung, Mitbestimmung und Mitverantwortung als eine von vier Dimensionen beruflicher Handlungskompetenz. Konkret findet sich Unterrichtsstoff dazu an verschiedenen Stellen des Rahmenplanes. Im Themenfeld „Lebensräume erschließen und gestalten“ wird die Einbeziehung der Kinder in die Gestaltung und Nutzung von Räumen gefordert. Partizipation wertzuschätzen und als Grundlage pädagogischer Arbeit mit Kindern zu begreifen, wird den FachschülerInnen auch im Themenfeld „Alltag und besondere Anlässe gestalten“ vermittelt. In Hinblick auf „Sozialpädagogische Einrichtungen als Dienstleistungsunternehmen erfassen

und entsprechend handeln“ enthält das Themenfeld ebenfalls einen Anstrich „Partizipation in der sozialpädagogischen Arbeit (Kinder, Jugendliche, Eltern, Erzieherinnen / Erzieher)“, untersetzt ihn jedoch nicht mit konkretem Unterrichtsstoff.

Die Thüringer Fachschule, so der Rahmenplan, vermittele den hier Auszubildenden, dass es Aufgabe von ErzieherInnen ist, der Klientel Selbsterfahrungen zu ermöglichen, die dazu dienen, Selbstvertrauen zu entwickeln sowie selbstbestimmt leben und lernen zu können. Sie sollen in ihrer Arbeit die Entscheidungsfreude und das kritische Urteilsvermögen auch von Kindern stärken. Die Achtung der Menschenwürde und der Selbstbestimmung des Einzelnen wird als berufsethische Grundfrage beschrieben. Als Beitrag des Lerngebietes „Rechtskunde“ zur Erzieherausbildung gilt dem Plan, die vorhandenen Kenntnisse zur Rechtsstellung der Minderjährigen unter Berücksichtigung des Fokus auf die Partizipation des Erziehungsprozesses zu erweitern und zu vertiefen. Auch in „Beziehungen gestalten“ gibt es das Thema „Partizipation von Kindern und Jugendlichen in vielfältigen Gestaltungs- und Entscheidungsprozessen“ als verbindlichen Lerninhalt, ebenso in „Fähigkeit zur Kooperation und Koordination entwickeln“, wo es darum gehen soll, die Befähigung des künftigen Fachpersonals in der Gestaltung von Partizipationsprozessen auszubauen. Emanzipation und selbstbestimmtes Leben als Leitvorstellung von Erziehung ist auch verbindlicher Lerninhalt in „Grundlagen der Sozial- und Erziehungswissenschaften“. Den Menschen als eine autonome Persönlichkeit zu begreifen, die nach der Verwirklichung ihrer selbst strebt und dabei einer Unterstützung und Begleitung bedarf, vermittelt darüber hinaus auch das Fach „Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsprozesse konzipieren, gestalten und reflektieren“.

Integration behinderter Kinder

In der sächsischen Ausbildung wird dem Thema im Lernfeld „Kinder und Jugendliche bei der Bewältigung besonderer Lebenssituationen unterstützen“ unter dem Punkt „Teilleistungsstörungen und Behinderungen“ Aufmerksamkeit gewidmet. Hier geht es zunächst um eine Begriffsklärung, um Merkmale, Arten und Ursachen von Behinderung, um die durch sie verursachten Beeinträchtigungen im Alltag und ihre sozialen Folgeerscheinungen, zudem um einen Überblick über sonderpädagogische Förderschwerpunkte, Förderplanung und über mögliche sozialpädagogische Maßnahmen zur Förderung und Integration. Der Abschnitt teilt sich mit neun weiteren Themen in insgesamt 340 Unterrichtsstunden, so dass rein rechnerisch fast eine Ausbildungswoche dafür zur Verfügung stehen könnte.

Der Brandenburger Plan bezeichnet es als zwar Querschnittsthema, die Integration / Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen zu erfassen und Handlungsstrategien zu entwickeln, die den Betroffenen gleiche Chancen auf ihre Entwicklung und ihre gesellschaftliche Integration sichern, verweist dann aber im gesamten Curriculum nicht mehr darauf. Welcher Art solche Handlungsstrategien sein könnten und wie man sie sich erarbeiten kann, erfahren die FachschülerInnen nicht.

Sehr ausführlich dagegen setzt sich der Thüringer Plan damit auseinander. Bereits in „Grundlagen der Sozial- und Erziehungswissenschaften“ wird die Förderung von Menschen mit körperlicher oder geistiger Behinderung und ihre Integration bzw. Inklusion als Kompetenz bezeichnet, welche für den Erzieherberuf unabdingbar ist. Im Ausbildungsblock „Integrationspädagogik“ setzen sich die FachschülerInnen dann in 240 Unterrichtsstunden ausschließlich mit spezifisch heil- und sonderpädagogischen Fragestellungen sowie mit integrativer Erziehung, Förderung und Betreuung auseinander. Im Unterrichtsstoff finden sich beispielsweise sechzig Stunden nur zu theoretischen Grundlagen, zur Geschichte der Heil- und Sonderpädagogik und zu Behinderung als anthropologisch-ethische, sozialpolitische und pädagogische Herausforderung. Es werden Formen der integrativen Erziehung im Elementar-, Heim- und Freizeitbereich sowie ihre gesetzlichen Grundlagen besprochen. Gesonderte dreißig Unterrichtsstunden stehen für die Thematisierung der Lebenswelten von Menschen mit Beeinträchtigungen und ihrer Stellung in der Gesellschaft zur Verfügung, ebenso viele für einen Überblick über ausgewählte Beeinträchtigungsformen. Untersetzt in die Förderbereiche Psychomotorik, musikalisch-rhythmische Förderung, bildnerisches Gestalten, Sprachförderung und Förderung im sozial-emotionalen Bereich erfahren die FachschülerInnen in hundert weiteren Unterrichtsstunden sehr konkret etwas über die Handlungsmöglichkeiten zur tatsächlichen Integration bis hin zu speziellen Möglichkeiten, die beispielsweise das Snoezelen bietet. Auch das Erstellen individueller Förderpläne und Entwicklungsdokumentationen wird geübt.

In „Allgemeine Didaktik und Methodik der sozialpädagogischen Praxis“ geht es auch um erzieherisches Handeln in integrativen Gruppen, in „Methodenkompetenz erwerben“ um ein verantwortungsvolles pädagogisches Handeln im Sinne der Integration und zur Vermeidung von Isolation und Ausgrenzung. Innerhalb von „Fähigkeit zur Kooperation und Koordination entwickeln“ wird auf den Stellenwert der Zusammenarbeit mit heilpädagogischen und therapeutischen Angeboten von Fachdiensten hingewiesen. Sehr konkret werden im Fach

„Bewegung“ die Fördermöglichkeiten bei Entwicklungsbeeinträchtigungen durch geistige, körperliche und seelische Behinderung angesprochen. Diese in der Theorie erworbenen Kompetenzen sollen dann während der berufspraktischen Ausbildung in entsprechenden sozial-, heil- oder sonderpädagogischen Einrichtungen geübt und vervollkommen werden.

Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung

Die Kurzcharakteristik des Bildungsganges im Sächsischen Rahmenplan stellt heraus, wie notwendig es für die Auszubildenden ist, die soziale Lage von Kindern zu erfassen, um eine Gefährdung des Kindeswohles gegebenenfalls erkennen und gezielt Hilfe leisten zu können. Im Lernfeld „Kinder und Jugendliche bei der Bewältigung besonderer Lebenssituationen unterstützen“ werden mit einem Zeitrichtwert von insgesamt 340 Unterrichtsstunden neben anderen Belastungssituationen wie Krankheiten, Sucht oder in Folge von Migration auch Fragen der Kindeswohlgefährdung behandelt. Insbesondere geht es neben einer theoretischen Begriffsklärung um Ursachen, Formen und Funktionen von Aggression und Gewalt, um sexuellen Missbrauch und um die Möglichkeiten von Früherkennung, Prävention, Intervention und interdisziplinärer Unterstützung bei Kindeswohlgefährdungen.

In Brandenburg wird „Kinderschutz und Umgang mit Kindeswohlgefährdung“ als eines von acht Themen mit im Themenfeld „Sozialpädagogische Arbeit im Kontext gesellschaftlicher und rechtlicher Rahmenbedingungen konzipieren und gestalten“ angeführt. Die Zeitvorgabe für das gesamte Themenfeld beträgt 80 Unterrichtsstunden; bei gleichwertiger Behandlung aller Themen entfielen auf das heikle Terrain des Kinderschutzes also gerade einmal anderthalb Unterrichtstage.

Nur als Schlagwort innerhalb der zehn Unterrichtsstunden Rechtskunde wird im Thüringer Plan unter dem Abschnitt „Beziehungen gestalten“ die „Gefährdung des Kindeswohls“ erwähnt. Neben vielen anderen Fragen wie Familien- und Sorgerecht, Adoption oder Unterhaltsansprüche wird die Situation von Kindern und Jugendlichen mit Gewalterfahrungen durch Kindesmisshandlung und / oder –missbrauch hinsichtlich ihrer Rolle als Symptomträger thematisiert, danach geht der Plan jedoch gleich zum Arbeitsfeld „Hilfen zur Erziehung“ über. Welche komplizierten Abwägungsprozesse dem vorangehen, was die Thematisierung der Sorge um ein betreutes Kind gegenüber seinen Erziehungsberechtigten für eine ErzieherIn in der pädagogischen Praxis bedeutet, wird ausgeklammert.

Dokumentation von Bildungsprozessen

Fragen der Beobachtung und Dokumentation sind im Sächsischen Plan gleich in zwei Lernfeldern verankert. Als Zielformulierung für das Lernfeld „Pädagogische Beziehungen gestalten und Gruppenprozesse begleiten“ wird angegeben, dass die Auszubildenden in der Lage sind, die Gruppenprozesse verschiedener Altersgruppen zu beobachten, zu analysieren, zu planen, zu gestalten, zu dokumentieren und zu reflektieren. Schwerpunkt des Lernfeldes „Bildungs- und Entwicklungsprozesse anregen und unterstützen“ ist die Sicht auf das Kind als Konstrukteur seiner Entwicklung. Anliegen dieses Lernfeldes ist die Weiterentwicklung und Vertiefung der Beobachtungs- und Beurteilungskompetenzen des künftigen Erzieherpersonals und die Schulung seiner Kompetenzen hinsichtlich der Planung, Initiierung, Begleitung und Evaluation von Bildungs- und Entwicklungsprozessen.

Das dementsprechende Themenfeld „Beobachten, interpretieren, planen und handeln“ des Brandenburger Planes spricht bei einer Zeitvorgabe von 160 Unterrichtsstunden neben der Behandlung von Wahrnehmungstheorien, Beobachtungsmethoden, Erfassungs- und Dokumentationsinstrumenten, der Analyse und Interpretation der wahrgenommenen Entwicklungsstände und der Portfolio-Arbeit sowie der davon abgeleiteten Planung, Gestaltung und Evaluation pädagogischer Prozesse auch noch viele weitere Fragen der Kindheits-, Lern- und Bildungsforschung an. Trotz des nur weniger als halb so opulenten Zeitvolumens könnten die den Fragen der Dokumentation gewidmeten Unterrichtsanteile – abhängig natürlich von der Wichtung an den konkreten einzelnen Bildungseinrichtungen – etwa denen des Sächsischen Planes entsprechen.

Der Thüringer Plan räumt dem Themengebiet „Entwicklungsprozesse wahrnehmen, beobachten und erklären“ ein Volumen von 386 Unterrichtsstunden ein. Als darin zu erlangende Sachkompetenz werden die Beherrschung der Analyse, Planung, Gestaltung und Reflexion von Erziehungsprozessen und die Fähigkeit, erzieherisches Handeln theoretisch zu begründen, benannt. Auch dass die künftigen Fachkräfte in die Lage versetzt werden, ihre Beobachtungen von Interpretationen und Wertungen abzugrenzen, ist dem Plan wichtig. Erstaunlicherweise findet sich dies in den verbindlichen Lerninhalten des Blockes allerdings so nicht wieder. Lediglich im Block „Allgemeine Didaktik und Methodik der sozialpädagogischen Praxis“, dem mit fünfunddreißig Unterrichtsstunden etwa 5 Fachschultage zur Verfügung stehen, soll neben der Auseinandersetzung mit der Bedeutung von Bedingungs

analysen der verschiedenen Arbeitsfelder eine „Vertiefung der Grundfähigkeiten des Erziehers, insbesondere das Beobachten, Beschreiben, Analysieren und Reflektieren“ erfolgen. Dem Plan nach soll die Verantwortung dafür möglicherweise auf die Praxiseinrichtungen verschoben werden: Das sechswöchige Hospitations- und Übungspraktikum im 1. Ausbildungsjahr steht explizit unter dem Schwerpunkt „Ausprägung der Beobachtungs- und Dokumentationsfähigkeit“.

Konzeptionsevaluation

Mit einem Zeitrichtwert von 70 Unterrichtsstunden widmet sich im Sächsischen Rahmenplan das Lernfeld „Pädagogische Konzeptionen erstellen und Qualitätsentwicklung sichern“ explizit dem Thema. Aus den sich ständig entwickelnden hohen Anforderungen an die sozialpädagogische Arbeit ergäbe sich für jede Fachkraft die Notwendigkeit einer aktiven Mitwirkung an den Qualitätssicherungsprozessen der Einrichtung, heißt es in der Erläuterung dazu. Pädagogische Konzeptionen und ihre Evaluation werden als Basis für eine erfolgreiche sozialpädagogische Arbeit bezeichnet. Mit Unterrichtsstoff zu den Aufgaben, dem Aufbau, den Inhalten und den Merkmalen von Konzeptionen sowie zu Fragen ihrer Erstellung und Aktualisierung wird dies auch sehr konkret untersetzt.

Der Brandenburger Plan räumt dem entsprechenden Themenfeld „Pädagogische Konzepte umsetzen und Qualität sichern“ mit einer Zeitvorgabe von 80 Unterrichtsstunden noch zehn Unterrichtsstunden mehr ein als der Sächsische Rahmenplan. Als zu entwickelnde Fachkompetenzen der FachschülerInnen beschreibt das Curriculum die Kenntnis von Konzepten sozialpädagogischer Arbeit, die Fähigkeit, sie miteinander zu vergleichen, zu beurteilen und aufeinander zu beziehen sowie ihre handlungsleitende Funktion und die Bedeutung der Teamarbeit für ihre Entwicklung und Umsetzung zu begründen. Auch, dass fachliches Handeln situationsgerecht methodisch an den Einrichtungskonzepten zu orientieren ist, und wie die vorliegenden konzeptionellen Ansätze mit eigenen Ideen variiert oder weiterentwickelt werden können, ist Unterrichtsstoff – die eigenverantwortliche Arbeit an der Erstellung oder Evaluation von Konzeptionen jedoch nicht. Dem kommt eher noch der kurze Anstrich „Das Verständnis von Bildung und Erziehung in pädagogischen Konzepten erfassen und beurteilen“ des Themenfeldes „Bilden und erziehen: Lernwelten von Kindern und Jugendlichen gestalten“ nahe.

Das Budget an Unterrichtszeit für „Konzepte erstellen und Qualitätsentwicklung sichern“ beträgt im Thüringer Plan 60 Unterrichtsstunden, in denen die Erkenntnis vermittelt werden soll, dass sich die Professionalität erzieherischer Tätigkeit immer stärker an der Fähigkeit ausrichtet, einrichtungsbezogene Konzeptionen zu erstellen, kontinuierlich zu überprüfen und zu aktualisieren, da dies für eine klare inhaltliche Orientierung und für eine systematische Verbesserung der pädagogischen Arbeit unumgänglich ist. Als verbindliche Lerninhalte werden die Analyse und Bewertung von Konzeptionen sozial- und heilpädagogischer Einrichtungen, der Aufbau sowie die Merkmale und Inhalte einer Konzeption, die Konzeptionsentwicklungsphasen sowie die Abhängigkeit der Zielfindung von den zugrundeliegenden Wert- und Normvorstellungen benannt. Der Konzeptentwicklung und den Evaluationstechniken werden außerdem im Rahmen des Abschnittes „Qualitätsmanagement“ unter „Sozialmanagement“ noch einmal Aufmerksamkeit geschenkt.

Elternrecht auf Mitbestimmung

Der Sächsische Rahmenlehrplan räumt im Lernfeld „Eltern und Familien an der sozialpädagogischen Arbeit beteiligen“ seine achtzig Unterrichtsstunden gezielt und ausschließlich diesem Anforderungsfeld ein. Partizipative Elternarbeit ergäbe sich zwingend aus den Aufgaben der Institutionen sowie aus den Erwartungen der Eltern wie auch der Fachkräfte. Dabei stehe das Wohl der Betreuten und deren optimale Entwicklung immer im Mittelpunkt aller Bemühungen. Eine effektive Zusammenarbeit könne dadurch erreicht werden, dass sowohl die ErzieherInnen als auch die Eltern die Prämissen ihres pädagogischen Umgangs offenlegen und sich gegenseitig unterstützen. Dabei müsse sich partizipative Elternarbeit an den Bedürfnissen und Problemen der Eltern und Familien vor dem Hintergrund vielfältiger Lebenslagen orientieren. Es sei Ziel der Ausbildung in diesem Lernfeld, dass die Studierenden eine respekt- und vertrauensvolle Zusammenarbeit mit den Familien als wesentlichen Bestandteil ihrer künftigen pädagogischen Arbeit akzeptierten und in der Lage wären, situationsangemessene und adressatengerechte Formen der Elternarbeit zu unterbreiten. Der konkrete Unterrichtsstoff untersetzt diese Ansprüche durch eine ausführliche Begriffsklärung von Partizipation, durch die Besprechung der rechtlichen Rahmenbedingungen, der Vorstellung von Methoden und Formen der Eltern- und Familienarbeit und durch die Anwendung von Gesprächs- und Moderationstechniken. Zur Umsetzung des Stoffes im Unterricht werden exemplarische Vorbereitungen von thematischen Elternabenden, Rollen- und Planspiele vorgeschlagen. Auch das Lernfeld

„Bildungs- und Entwicklungsprozesse anregen und unterstützen“ betont noch einmal, dass die Bildung und Erziehung in den verschiedenen Tätigkeitsfeldern stets im Dialog mit den Eltern zu planen, zu gestalten und zu dokumentieren sei, und dass die FachschülerInnen dem Interesse der Eltern an den Bildungs- und Entwicklungsprozessen ihrer Kinder mit Offenheit und Wertschätzung begegnen sollen.

Der Brandenburger Rahmenplan sieht die Partizipation von Eltern im Sinne einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft durch eine Mitwirkung, Mitbestimmung und Mitverantwortung an allen den Einzelnen und das Zusammenleben betreffenden Entscheidungen als ein Querschnittsthema. Er betont dabei besonders die Facette der Zusammenarbeit mit Familien in einer multikulturellen und multiethnischen Gesellschaft, welche von einer gegenseitigen Wertschätzung und der Bereitschaft, Verschiedenheit bei sich selbst und anderen als mögliche Bereicherung wahrzunehmen, geprägt sein soll. Der Lernbereich „Kommunikation und Gesellschaft“ beinhaltet dazu das mit einer Zeitvorgabe von hundert Unterrichtsstunden angesetzte Themenfeld „Kommunizieren und kooperieren“, mit dem die FachschülerInnen in die Lage versetzt werden sollen, auch Gespräche mit Eltern zu führen und dabei Konflikte zu erkennen, zu verbalisieren und eigenes kommunikatives Verhalten zu reflektieren. Neben der Vermittlung von theoretischen Grundlagen sind auch hier praktische Kommunikations- und Moderationsübungen geplant. Im Themenfeld „Lebensräume erschließen und gestalten“ wird angeregt, die Eltern mit in die Vorbereitung und Organisation von Festen, Bräuchen und besonderen Unternehmungen einzubeziehen. Die Partizipation von Eltern zu gewährleisten, ihre Interessen und Bedürfnisse zu erfassen, entsprechende Angebote zu entwickeln und Eltern so an der Gestaltung des pädagogischen Alltags zu beteiligen, sieht das Themenfeld „Sozialpädagogische Einrichtungen als Dienstleistungsunternehmen erfassen und entsprechend handeln“ als wichtig an. Hier eine Balance zwischen den eigenen Rechten und denen der Eltern zu finden, gehöre gleichfalls zu den beruflichen Kompetenzen einer ErzieherIn.

Am stärksten verankert im Thüringer Rahmenplan ist das Thema im Unterrichtsblock „Fähigkeit zur Kooperation und Koordination entwickeln“, welcher mit 114 Unterrichtsstunden angesetzt wird. Die Auszubildenden sollen sich hier der Tatsache bewusst werden, dass die vertrauensvolle und auf Partnerschaftlichkeit beruhende Zusammenarbeit mit den Eltern eine wesentliche Kernaufgabe ihrer beruflichen Tätigkeit ist, und dass eine

Kooperation mit den Eltern im Interesse der optimalen Entwicklungsförderung von Kindern liegt. Dies setze das Verständnis von partizipativer Elternarbeit voraus. Als zu erwerbende Sozialkompetenz wird die kooperative Zusammenarbeit mit den Erziehungspartnern, ihre Beratung und Unterstützung bei der Wahrnehmung ihrer Rechte und Pflichten und die Fähigkeit, in der Zusammenarbeit mit Eltern jeweils aktuelle Situationen und Ereignisse für die konkrete sozialpädagogische Arbeit thematisieren zu können, benannt.

Als verbindliche Lerninhalte werden im Folgenden anhand der einzelnen Bildungsbereiche ganz konkrete Formen und Methoden der Elternarbeit aufgeführt, die sich jedoch teilweise eher auf Elternbildung und auf ihre Sensibilisierung gegenüber den Bedürfnissen ihrer Kinder beziehen. Darüber hinaus sollen die Studierenden ihre berufspraktischen Ausbildungsabschnitte bewusst dafür nutzen, aufmerksam dafür zu werden, auf welche Weise in ihren Praxiseinrichtungen Eltern an wesentlichen Entscheidungen beteiligt werden und sie sollen reflektieren, wie sie selbst diese Formen der Elternzusammenarbeit erleben.

Zusammenarbeit mit der Grundschule

ErzieherInnen arbeiten eng mit anderen Bildungseinrichtungen, insbesondere den Schulen, zusammen, heißt es in der Kurzcharakteristik des Bildungsganges im Sächsischen Rahmenplan. Als Unterrichtsstoff findet sich dieser Anspruch mit im Lernfeld „Im Team zusammenarbeiten, die Kooperation im Berufsfeld gestalten und an der Unternehmensführung mitwirken“ wieder. Innerhalb eines Zeitrichtwertes von 90 Unterrichtsstunden werden hier drei Themenblöcke behandelt und der „Kooperation Kita – Grundschule – Hort“ im letzteren Block neben fünf weiteren Themen Aufmerksamkeit gewidmet.

Brandenburg führt im Themenfeld „Bilden und erziehen: Lernwelten von Kindern und Jugendlichen gestalten“ als zu erlangende Fachkompetenz auf, dass Kinder und Jugendliche auf den Übergang in andere Institutionen, insbesondere auf den in die Schule, vorzubereiten, zu unterstützen und zu begleiten sind, und untersetzt dies unter dem Anstrich „Zusammenarbeit zwischen Familie, Kindertageseinrichtung und Schule (Schnittstellenmanagement)“ mit konkretem Lerninhalt.

An unterschiedlichen Stellen geht der Thüringer Ausbildungsplan auf diese Fragen ein. Im Themenfeld „Allgemeine Didaktik und Methodik der sozialpädagogischen Praxis“ sind so

zehn Unterrichtsstunden für die Besprechung der „Gestaltung von Übergängen (von Familie in die Institution frühkindlicher Bildung, von dieser in die Schule sowie der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule)“ vorgesehen. Unter „Fähigkeit zur Kooperation und Koordination entwickeln“ werden die Ziele, Funktionen und Formen der Zusammenarbeit mit der Institution Schule als Ort des sozialen Lernens behandelt und unter „Primäre Bildung“ setzen sich die FachschülerInnen z. B. mit den reformpädagogischen Traditionen Thüringer Grundschulen, den Auswirkungen der veränderten Schuleingangsphase auf die pädagogische Tätigkeit von ErzieherInnen und mit der integrativen Förderung von Kindern im gemeinsamen Unterricht auseinander. Im Zuge dessen sind auch die Lehrpläne der Thüringer Grundschulen Ausbildungsstoff des Rahmenplanes.

Sozialraumorientierung

Es gehöre zur Aufgabe von ErzieherInnen, sich über die Kooperationen im Gemeinwesen hinaus an der sozialen Infrastrukturplanung zu beteiligen, heißt es in der Kurzcharakteristik der Sächsischen Ausbildung. Das wird an verschiedenen Stellen des Rahmenplanes auch untersetzt. Im Lernfeld „Die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen analysieren, strukturieren und mitgestalten“ beispielsweise wird davon gesprochen, dass eine Balance zwischen den institutionellen Anforderungen, den individuellen und Gruppeninteressen und dem Gemeinwesen herzustellen sei. Es sei wichtig, die Vielfalt professioneller Netzwerkmitglieder zu erfassen und mit diesen zu kooperieren. Dafür schlägt der Plan Lebensweltanalysen durch Erkundungen des Gemeinwesens vor. Die Erarbeitung einer sozialökologischen und systemischen Perspektive und einer Sozialraumorientierung ist festgeschriebener Unterrichtsstoff im Plan. Daneben gehen das Lernfeld „Kulturell-kreative Kompetenzen weiterentwickeln und gezielt mit Medien arbeiten“ mit der Forderung nach einer Einbeziehung der natürlichen und (multi)kulturellen Gegebenheiten des Gemeinwesens, das Lernfeld „Eltern und Familien an der sozialpädagogischen Arbeit beteiligen“ in seinem Punkt „Öffentlichkeitsarbeit, Netzwerk- und gemeinwesenorientierte Arbeit“ und das Lernfeld „Im Team zusammenarbeiten, die Kooperation im Berufsfeld gestalten und an der Unternehmensführung mitwirken“ mit einer Sensibilisierung der FachschülerInnen dafür, die Wirksamkeit ihres Handelns im Sozialraum zu reflektieren, auf das Thema ein.

Auch Brandenburgs Plan wird von einer Aufmerksamkeit für diese Anforderung an Kita-Arbeit durchzogen. Im Themenfeld „Kulturarbeit leisten“ heißt es, die (multi-)kulturellen Gegebenheiten des Gemeinwesens seien in die Planung, Durchführung und Reflexion der

Aktivitäten mit Kindern einzubeziehen. Auch das Themenfeld „Pädagogische Konzepte umsetzen und Qualität sichern“ geht auf die Notwendigkeit von Sozialraumorientierung ein. In „Lebensräume erschließen und gestalten“ wird betont, dass es wichtig sei, die Jugendhilfestrukturen im Sozialraum zu kennen und zu nutzen und Vernetzungen im Gemeinwesen vorzunehmen. Das Themenfeld „Sozialpädagogische Arbeit im Kontext gesellschaftlicher und rechtlicher Rahmenbedingungen konzipieren und gestalten“ lehrt, Instrumente zur Sozialraum- und Bedarfsanalyse als Grundlage für die Planung sozialpädagogischer Arbeit zu nutzen, und fordert dazu auf, Ressourcen des sozialen Umfeldes zu erschließen. Auch das Themenfeld „Sozialpädagogische Einrichtungen als Dienstleistungsunternehmen erfassen und entsprechend handeln“ ermuntert die Studierenden, sich an Kooperationen im Gemeinwesen zu beteiligen und sich dabei selbst als Teil des entsprechenden Netzwerks zu begreifen.

Nicht ganz so stark durchdringt das Thema den Thüringer Plan, doch auch dieser kommt an verschiedenen Stellen darauf zu sprechen. Im Themenfeld „Fähigkeit zur Kooperation und Koordination entwickeln“ geht es darum, wie die Ressourcen des Gemeinwesens genutzt werden können. Die FachschülerInnen sollen hier die Fähigkeit erwerben, notwendige Absprachen mit Kooperationspartnern zu treffen und soziale Prozesse zu koordinieren und zu organisieren. Zu den beruflichen Aufgabenstellungen wird ausdrücklich gezählt, sich selbst mit in das Gemeinwesen einzubringen. In „Allgemeine Didaktik und Methodik der sozialpädagogischen Praxis“, das mit dreißig Unterrichtsstunden angesetzt ist, wird Gemeinwesen- und Projektarbeit als eine Methode der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen aufgeführt; im Fach „Bildnerisches Gestalten“ vorgeschlagen, kreative Leistungen der Klientel zu unterschiedlichen Anlässen in verschiedenen Institutionen des Gemeinwesens zu präsentieren. Daneben soll in der berufspraktischen Ausbildung eine Sensibilisierung gegenüber dem Thema erreicht werden. Schon das Übungspraktikum soll dazu dienen, sozialpädagogische Einrichtungen als Teil des Gemeinwesens zu erleben, in darauffolgenden Praktika sollen die künftigen Fachkräfte auch auf ihre spätere Vermittlerrolle zwischen einer sozialpädagogischen Einrichtung und dem Gemeinwesen vorbereitet werden.

Fazit: Stärken und Schwächen dieser grundständigen Ausbildung in Hinblick auf eine Umsetzung der Leitideen

Ogleich die für die musikalische Ausbildung der ErzieherSchülerInnen angesetzten Unterrichtsanteile in den untersuchten Plänen sehr differieren, lässt sich doch feststellen, dass dem Thema überall ausdrückliche Aufmerksamkeit zuteilwird und man deshalb davon ausgehen kann, dass die AbsolventInnen aller drei Bundesländer bereits zum Berufsanfang in der Lage sind, musikalische Bildung für Kinder zwischen dem 3. und 6. Lebensjahr umzusetzen. Sie sollten gelernt haben, mit dem Orffschen Instrumentarium umzugehen und über Grundfähigkeiten für die Begleitung auf einem Instrument verfügen.

Während Fragen der Beobachtung und Dokumentation in den Rahmenplänen Sachsens und Brandenburgs mit einer Vermittlung von Wahrnehmungstheorien, Beobachtungsmethoden, Erfassungs- und Dokumentationsinstrumenten fest verankert sind und man von den AbsolventInnen diesbezüglich eine gute erste Arbeitsbasis im beginnenden Berufsalltag erwarten kann, kündigt der Thüringer Plan diese Themenfelder zwar an, unternimmt sie jedoch nicht mit konkretem Unterrichtsstoff. Hier scheint schwer vorstellbar, dass die Ausgebildeten die Fachschule mit einer ausreichenden Handlungssicherheit in den verschiedenen, in Kindertagesstätten gängigen Beobachtungsinstrumenten verlassen.

Dagegen thematisiert der Plan in Thüringen Fragen der Zusammenarbeit mit der Grundschule viel ausführlicher und fundierter als die beiden anderen untersuchten Pläne, geht unter anderem auf reformpädagogische Traditionen ein und bespricht die Auswirkungen der aktuellen Neuordnungen im Schulwesen auf die Erwartungshaltung von Schule gegenüber der Kindertagesbetreuung. Auch auf die Grundschullehrpläne wird eingegangen, was eine gute Basis für eine effiziente Zusammenarbeit sein dürfte, denn die praktische Basis für das Arbeitshandeln von GrundschullehrerInnen ist letztlich das mit dem Abschluss der Kindergartenzeit erreichte Bildungsniveau der Kinder. In dieser Konkretheit stellen sich die beiden anderen Rahmenpläne dem Thema nicht.

Für die Konzeptionsarbeit sollten die Erzieherfachkräfte aller drei Bundesländer gut ausgerüstet sein. In den analysierten Rahmenplänen wird den Fragen der Erstellung und Evaluation von pädagogischen Konzeptionen jeweils ein eigenes Kapitel eingeräumt und mit Unterrichtsstoff unternimmt. Hier könnte man erwarten, dass die BerufsstarterInnen grund

sätzlich gut in der Lage sind, sich theoretisch fundiert mit in Konzeptionsüberarbeitungsprozesse einzubringen.

In Bezug auf ein adäquates Handeln in Verdachtsfällen auf Kindeswohlgefährdung scheint der Sächsische Rahmenplan die künftigen Fachkräfte noch am besten vorzubereiten. Thematisiert werden Erscheinungsformen, Ursachen und Funktionen von Gewalt und Missbrauch sowie die professionell sozialpädagogischen Reaktionen darauf. Brandenburgs Plan streift das Thema in rechnerisch zehn Unterrichtsstunden, Thüringens Plan erwähnt Kindesmisshandlung bzw. -missbrauch lediglich als Ursache von Delinquenz. Wenngleich für BerufsanfängerInnen die ersten Konfrontationen mit solchen Verdachtsfällen immer mit einer hohen persönlichen Herausforderung einhergehen werden, scheint so schon die theoretische Basis für eine Erarbeitung eigenen professionellen Handelns ausgesprochen schwach angelegt zu sein, was ein rechtliches Risiko für die AbsolventInnen und ein praktisches Risiko für die betreuten Kinder darstellen kann.

In Hinblick auf die Ausrüstung künftiger Fachkräfte zur Umsetzung bewusster Genderarbeit liefert der Brandenburger Plan die wohl fundierteste Arbeitsgrundlage, da dort die geschlechtergerechte Arbeitsweise für verschiedene Handlungsfelder methodisch ganz konkret untersetzt wird. Auch Sachsens Plan geht auf die Geschlechterperspektive sowohl als professionelle Haltung als auch innerhalb konkreter Bildungs- und Entwicklungsprozesse ein, während in Thüringen der zu Verfügung stehende Zeitrahmen für die Behandlung dieser Fragen rechnerisch ausgesprochen knapp ausfällt. In Hinblick auf die unterschiedlichen Alltagserfahrungen mit Geschlechterrollen gerade der Kinder mit Migrationshintergrund wäre wohl eine stärkere Auseinandersetzung nicht nur mit dem theoretischen Anspruch, sondern auch mit Möglichkeiten der praktischen Umsetzung wünschenswert. Sofern es den AusbilderInnen jedoch gelingt, das künftige Erzieherpersonal grundsätzlich für das Thema zu sensibilisieren und in ihnen Freude an einer geschlechtsbewussten Sicht auf die kindlichen Bildungsprozesse zu wecken, so bieten alle drei Pläne Anfangswissen und einen ersten Ansatz für die weitere Erarbeitung eigener genderzentrierter Methoden im pädagogischen Alltag.

Obgleich die frühe mathematische Bildung in allen Landesbildungsplänen für Kindertagesstätten einen festen Platz hat, ignorieren der Sächsische wie der Brandenburgische Rahmenplan für die Erzieherausbildung dieses Thema völlig und reduzieren die Vermittlung von entsprechenden Kenntnissen nur auf den berufsübergreifenden Ausbildungsteil, welcher der

Erweiterung des allgemeinen Bildungsniveaus der Studierenden dient. Hier könnten gerade diejenigen, die bei der Bewältigung des dort vorgeschriebenen Stoffes von Differential- und Integralrechnungen und Statistik an ihre fachlichen Grenzen kommen, geneigt sein, die eigenen Vorbehalte gegenüber dem Wissenszweig auf die später betreuten Kinder zu übertragen. Zwar lässt sich das Grundwissen über spielerische mathematische Bildung bei entsprechendem Interesse später noch über Weiterbildungen wie die zu dem Konzept „Komm mit ins Zahlenland“ nachholen, für den Berufsstart dürfte die völlig fehlende methodische Ausbildung jedoch auch aus Sicht der aufnehmenden Teams ein erhebliches Manko sein. Dagegen hat sich Thüringen mit der Einsicht, dass naturwissenschaftliche und technische Bildungsprozesse bereits von früher Kindheit an die Basis für eine erfolgreiche Alltagsbewältigung bilden, bewusst dafür entschieden, auch Methoden der ganzheitlichen und altersgemäßen Beschäftigung mit mathematisch-naturwissenschaftlichen Phänomenen zu unterrichten und seinen Rahmenplan entsprechend ergänzt.

Die Ressourcen, welche in einer Zusammenarbeit mit Kunst- und Kulturinstitutionen liegen, werden in allen drei Rahmenplänen thematisiert, am fundiertesten im Brandenburger Curriculum, das mit „Institutionen und Angebote der Kinder- und Jugendkulturarbeit“ einen eigenen Abschnitt dafür reserviert. Auch Thüringen sensibilisiert seine Auszubildenden diesbezüglich. Gelingt es den Ausbildungsstätten, innerhalb ihres jeweils zur Verfügung stehenden Zeitrahmens, die künftigen Fachkräfte vom grundsätzlichen Nutzen solcher Kooperationen zu überzeugen, so könnte dies schon eine gute Basis für die Erschließung des Bildungsfeldes für die betreuten Kinder sein, da die potentiellen Kooperationsinstitutionen in der Regel eigene museums- bzw. theaterpädagogische Fachkräfte zur Unterstützung der Kindertagesstätten vorhalten.

Sozialraumorientierung und die Zusammenarbeit mit den verschiedenen Partnern im Gemeinwesen sind ebenfalls Unterrichtsstoff der Erzieherausbildung in allen drei Bundesländern, so dass die AbsolventInnen grundsätzlich über den Sinn von Lebensweltanalysen und den Nutzen einer regen Netzwerkarbeit im Bilde sein dürften und in der Lage sein müssten, sich für ihre Einrichtungen dort aktiv mit einzubringen.

Sehr fundiert ist die Ausbildung der FachülerInnen in Hinblick auf die Sicherung der Elternrechte in den Einrichtungen. Sachsens Plan wendet allein dafür achtzig Unterrichtsstunden auf, in den beiden anderen Plänen ist die Partizipation von Eltern mit in den

Themenblöcken „Kommunizieren und kooperieren“ bzw. „Fähigkeit zur Kooperation und Koordination entwickeln“ verortet. Selbst angesichts der Tatsache, dass es einiger praktischer Erfahrungen bedarf, um hier als ErzieherIn souverän agieren zu können, bieten die Ausbildungen eine gute Grundlage für diese Arbeit an.

Different dagegen ist der Umgang mit dem Themenfeld der Integration behinderter oder von Behinderung bedrohter Kinder in Regelkindertagesstätten. Während sich der Thüringer Plan sehr ausführlich damit auseinandersetzt und die Fördermöglichkeiten eingeschränkter Kinder in den einzelnen Bildungsbereichen jeweils ganz konkret beschreibt, widmet sich der Sächsische Ausbildungsplan neben der theoretischen Einführung einem mehr allgemeinen Überblick über sonderpädagogische Förderschwerpunkte und die Förderplanung. Der Brandenburger Plan reduziert die Behandlung des Themas nur auf die Benennung als Querschnittsthema.

Partizipation von Kindern, ihr grundsätzliches Recht auf Mitbestimmung als eine Basis professionellen Handelns thematisieren die drei untersuchten Pläne – konkrete Methoden jedoch, wie dies für Kinder der unterschiedlichen Altersgruppen im pädagogischen Alltag umzusetzen wäre, fehlen als beschriebener Unterrichtsstoff. Der Begriff „Beschwerde“ als Wortstamm ist in keinem dieser Pläne enthalten, welche allerdings alle vor Inkrafttreten des Bundeskinderschutzgesetzes verabschiedet wurden. Insofern ist es durchaus möglich, dass die Ausbildungsstätten diese Forderung in Eigenregie im Unterricht thematisieren. Die Rahmenpläne schreiben es ihnen in ihrer vorliegenden Form nicht vor.

4.4.1.3 Ohne Theorie in die Praxis: die berufsbegleitende Ausbildung zur ErzieherIn

Eine spezielle Variante des Erwerbs dieses Fachschulabschlusses ist die Aufnahme einer berufsbegleitenden Erzieherausbildung. Grundsätzlich wird eine solche auch in Brandenburg, im Bundesland Thüringen und anderswo angeboten, in der Praxis jedoch kommt für die in Dresden Ansässigen nur die sächsische Ausbildung in Frage, da Zugangsbedingung eine gleichzeitig ausgeübte, arbeitsvertraglich geregelte Erziehertätigkeit ist. Die übrigen Voraussetzungen für eine Ausbildung in Teilzeit sind grundsätzlich die gleichen wie für die in Vollzeitform, jedoch soll im Teilzeitmodus eine Klassenstufe in der Regel in vier, statt in nur

zwei Semestern absolviert werden.¹⁰⁰⁶ Da die Fachschulverordnung für die gesamte Erzieherausbildung in Vollzeitform, einschließlich ihrer berufspraktischen Anteile, eine Studienzeit von drei Jahren vorschreibt, ergäbe sich für die berufsbegleitende Variante auf diese Weise ein sechsjähriges Studium. Jedoch kann die Ausbildungsdauer auf Antrag bei der Sächsischen Bildungsagentur im Umfang der fachlichen Gleichwertigkeit um bis zu zwei Jahre verkürzt werden, wenn eine andere abgeschlossene berufliche Ausbildung nachgewiesen wird und die Verkürzung das Ausbildungsziel nicht gefährdet.¹⁰⁰⁷ Diese Voraussetzungen liegen in der Regel vor. So ergibt sich in der Praxis für die berufsbegleitend Lernenden zumeist ein Zeitaufwand von 4 Jahren für ihre Erzieherausbildung.

Die Dualität von Arbeit im Team und der Präsenz in den Ausbildungsstätten stellen sowohl die Kindertageseinrichtungen als auch die berufsbegleitend Lernenden vor hohe organisatorische Herausforderungen – denn letztlich muss das übrige Team die schulbedingten Fehlzeiten im Dienstplan stets mit abdecken. Die größte Herausforderung allerdings ist wohl, dass die berufsbegleitend auszubildenden ErzieherInnen von ihrem allerersten Einstellungstag an als pädagogische Fachkräfte entsprechend der Qualifizierungsverordnung gelten und damit voll im Fachkraftschlüssel mit berechnet werden.¹⁰⁰⁸ Unabhängig davon, wie fern von der jetzt begonnenen Ausbildung ihr bisheriger Berufsabschluss und ihre bisherigen Berufserfahrungen sind, haben sie sich sofort in der Gruppenarbeit zu bewähren, dabei die Prämissen des Sächsischen Bildungsplanes umzusetzen, alle gesetzlichen Vorschriften einzuhalten und im Fall eines Verdachtes auf Kindeswohlgefährdung notfalls unverzüglich adäquat zu handeln. Dass sich die Einrichtungen auf dieses organisatorische und pädagogische Wagnis einlassen, ist aktuell wohl wesentlich der Fachkraftnot geschuldet. Im Dresdner Amtsblatt Nr. 6 / 2013 schrieb allein der Eigenbetrieb Kindertageseinrichtungen Dresden 185 Stellen für ErzieherInnen in

¹⁰⁰⁶ Vgl. § 2 Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus und Sport und des Sächsischen Staatsministeriums für Umwelt und Landwirtschaft über die Fachschule im Freistaat Sachsen v. 2.12.2009, zuletzt geändert 1.8.2011 Ministerialblatt des SMK Nr. 2 / 2010, S. 3.

¹⁰⁰⁷ Vgl. § 73 Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus und Sport und des Sächsischen Staatsministeriums für Umwelt und Landwirtschaft über die Fachschule im Freistaat Sachsen v. 2.12.2009, zuletzt geändert 1.8.2011, Ministerialblatt des SMK Nr. 2 / 2010, S. 3.

¹⁰⁰⁸ Vgl. § 1 Abs. 5 Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus und Sport über die Anforderungen an die Qualifikation und Fortbildung der pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen, der Kindertagespflegepersonen und der Fachberater – SächsQualiVO) v. 19.10.2010, SächsGVBl. Jg. 2010 Bl.-Nr. 12 S. 277.

kommunalen Kindertagesstätten aus.¹⁰⁰⁹ Daneben waren weitere 33 Erzieherstellen in der Jobbörse der Agentur für Arbeit als zu besetzen gelistet.¹⁰¹⁰

Gelingt es aber, all diese Herausforderungen zu meistern, so könnte das sozialpädagogische Handlungsfeld Kindertagesstätte durch die Verschiedenartigkeit der beruflichen Vorerfahrungen seiner pädagogischen Fachkräfte – und möglicherweise auch von ihrer anderen Art der Netzwerk-Ressourcen – profitieren.

4.4.2 Im Einsatz für Menschen mit Handicap: die staatlich anerkannte HeilerziehungspflegerIn

4.4.2.1 Berufsentwicklung

Man finde keine so unglückliche Geistesanlage, als dass sie sich nicht durch Pflege verbessern ließe, mahnte Comenius und er forderte, das Recht auf Bildung weder an Stand, noch an Geschlecht oder Begabung zu binden. Gerade die „Schwächlichen und Stumpfen“ bedürften einer Hilfe für ihre Entwicklung und es sei durchaus nicht sicher, dass geistig zunächst Schwerfällige die Frühreifen in Hinblick auf ihre Bildungserfolge nicht noch überholen könnten.¹⁰¹¹

Schon seit dem frühen Mittelalter unterhielt die Kirche Findel-, Waisen- und ab dem 19. Jahrhundert sogenannte Rettungshäuser, in denen nicht nur ‚verwahrloste‘, sondern auch gehandicapte Kinder und Jugendliche betreut und erzogen wurden. Meistenteils zeichneten Pfarrer und Ordensschwestern hier auch verantwortlich für die pädagogischen und heilerzieherischen Fragen. Harte körperliche Arbeit, strenge Regeln und Strafen sowie karge Kost waren die dort gängigen Erziehungsprinzipien. Unabdingbar sei, so Johann Baptist von

¹⁰⁰⁹ Landeshauptstadt Dresden. Die Oberbürgermeisterin: Stellenausschreibungen. Dresdner Amtsblatt Mitteilungsblatt der Landeshauptstadt Dresden Nr. 6 | 2013 vom 7.2.2013, S. 9.

¹⁰¹⁰ Agentur für Arbeit. Jobbörse: http://jobboerse.arbeitsagentur.de/vamJB/stellenangeboteFinden.html?d_6827794_p=10&execution=e1s1 [aufgerufen am 9.3.2013].

¹⁰¹¹ Vgl. Comenius, Johann Amos: Große Didaktik. Stuttgart 1992, zuerst erschienen 1657, S. 51 ff.

Hirscher, den Zöglingen auf alle nur erdenkliche Weise eine heilsame Furcht vor Gottes Strafgerechtigkeit einzuflößen. Von einer „Schulhaltung“ dieser Kinder hielt er – den intensiven Religionsunterricht ausgenommen – nichts.¹⁰¹² Streng waren auch seine Vorgaben für das heilerziehungspflegerische Personal seiner Anstalten, von denen er nach eigener Aussage die wissenschaftliche Bildung eines Geistlichen, die Geduld und Selbstaufopferung eines Heiligen und die Umsicht und Geschäftskennntnis eines Ökonomen forderte.

Um die Wende zum 20. Jahrhundert begannen sich aus den medizinischen und psychologischen Wissenschaftsbereichen heraus Sonderdisziplinen einer speziell auf Kinder zugeschnittenen Forschung und Therapie abzuspalten. Trüper, welcher heute als einer der Begründer der Heilpädagogik gilt, erwarb 1892 in Thüringen das Sanatorium Sophienhöhe und gründete darin ein modernes, mit Turnhalle, beheizbarem Schwimmbad, Schulhaus und Werkstätten ausgestattetes Heim, welches sich ausdrücklich der therapeutisch-erzieherischen Förderung gestörter und entwicklungs kranker Kinder widmete.¹⁰¹³ Zu seinem pädagogischen Team gehörten Lehrkräfte, Kindergärtnerinnen, Therapiespezialisten sowie AusbilderInnen für Handwerk und Hauswirtschaft.¹⁰¹⁴

Im Zuge der Industrialisierung rückte die besondere Lage von Kindern mit Einschränkungen zunehmend ins gesellschaftliche Bewusstsein. Fachleute gehen von einem etwa neunzigprozentigen Anteil an erworbenen Behinderungen aus: durch altersunangemessene Fehl- und Überbelastungen der Kinder in den Fabriken, durch schwere Unfälle aufgrund von Übermüdung, durch häufige Mangel- und Unterernährung, durch angeborene Syphilis, Tuberkulose und Rachitis und durch alkoholverursachte vorgeburtliche Schädigungen.¹⁰¹⁵

Der Pädagoge Herold forderte schon zeitig die Einrichtung von Spezialkindergärten und Vorschulen für körperlich eingeschränkte Kinder. Die jüngeren sollten unter der Obhut einer „mit dem Wesen des Krüppelkindes vertrauten“ Kindergärtnerin spielen, jedoch noch keinen Unterricht erhalten. Als Aufgabe einer „Vorübungsschule“ sah er es dann, die ab Sechsjährigen in einjährigen Kursen durch eine Entwicklung all ihrer psychischen und

¹⁰¹² Vgl. Nastainczyk, Wolfgang: Johann Baptist von Hirschers Beitrag zur Heilpädagogik. Freiburg i. B. 1957, S. 47 ff.

¹⁰¹³ Vgl. Trüper, Hellmut / Trüper, Irmela: Ursprünge der Heilpädagogik in Deutschland. Johannes Trüper – Leben und Werk. Stuttgart 1978, S. 14 ff.

¹⁰¹⁴ Vgl. Trüper, Johannes: Das Erziehungsheim und Jugendsanatorium auf der Sophienhöhe bei Jena. Langensalza 1909, S. 59 f.

¹⁰¹⁵ Vgl. Merckens, Luise: Fürsorge und Erziehungsarbeit bei Körperbehinderten in Deutschland bis zum preußischen Krüppelfürsorgegesetz 1920 mit Ausblick auf die gegenwärtige Situation. Köln 1974, S. 32 ff.

intellektuellen Kräfte bis zur Schulreife zu bringen.¹⁰¹⁶ Schneerson wies im 1922 in München abgehaltenen Kongress der Gesellschaft für Heilpädagogik auf die doppelte Anbindung des Fachgebietes hin: Die Heilpädagogik gehöre ihrem Gegenstand, dem anormalen Kind, nach zur Medizin, ihren Arbeitsmethoden nach jedoch zur Pädagogik. Weder das eine noch das andere dieser beiden bestehenden Fachgebiete könne die anstehenden Aufgaben allein meistern. Ihm schwebte dafür eine Ausbildung vor, welche ein medizinisches und ein philosophisches Studium miteinander verband.¹⁰¹⁷

War Georg Friedrich Müller in seiner 1849 gegründeten „Heil- und Pflgeanstalt für schwachsinnige Kinder“ noch Mediziner, Theologe und Pädagoge in Personalunion, so verlangte die Einrichtung in ihrem steten Wachstum schon bald nach einem interdisziplinären Arbeitsteam. Inspektor Schlaich führte aktuelle Erkenntnisse aus der Medizin, der Pädagogik und den Pflegewissenschaften zusammen und schuf 1933 – gerade zu Beginn der Machtübernahme des Nationalsozialismus – den Beruf und die Ausbildung für Heilerziehungspflege im heutigen Sinne.¹⁰¹⁸ 1958 entwickelte sich daraus die erste Fachschule für Heilerziehungspflege in Deutschland; als Ludwig-Schlaich-Akademie der Diakonie Stetten bildet sie auch heute noch auf diesem Fachgebiet aus.¹⁰¹⁹

Die Reformpädagogik der Weimarer Republik berührte die Heilpädagogik kaum. Stattdessen setzte sich, auch unter dem Einfluss der wirtschaftlichen Regression, immer stärker die schon im Wilhelminischen Kaiserreich aufgekommene eugenetische Sichtweise durch. Es stünde außer Frage, so Bindig, dass es Menschenleben gäbe, die so stark die Eigenschaft des Rechtsgutes eingebüßt hätten, dass es kein vernünftiges Interesse mehr am Fortbestand ihrer Existenz gäbe. Außer im Gefühl der Mutter oder der treuen Pflegerin risse ihr Tod nicht die geringste Lücke und es sei ein furchtbarer Widersinn, einen Menschenberuf entstehen zu lassen, der Arbeitskraft, Geduld und finanzielle Mittel so nutzlos an ihnen vergeude.¹⁰²⁰ Das Preußische Ministerium für Volkswohlfahrt ordnete im Mai 1920 die Verpflichtung aller Geburtshelfer an, Neugeborene auf Anzeichen einer Verkrüppelung hin zu untersuchen und in

¹⁰¹⁶ Vgl. ebd. S. 184 f.

¹⁰¹⁷ Vgl. Hanselmann, Heinrich: Grundlinien zu einer Theorie der Sondererziehung (Heilpädagogik). Erlenbach-Zürich 1941, S. 247 f.

¹⁰¹⁸ Vgl. Blum, Dieter / Grohmann, Peter: Der Fluss des Lebens. Stetten 2003, S. 12 ff.

¹⁰¹⁹ Vgl. Ludwig Schlaich Akademie GmbH: Geschichte. <https://ludwig-schlaich-akademie.diakonie-stetten.de/die-ludwig-schlaich-akademie/geschichte.html> [aufgerufen 26.10.2014].

¹⁰²⁰ Vgl. Binding, Karl: Rechtliche Ausführungen. In: Binding, Karl / Hoche, Alfred: Die Freigabe der Vernichtung lebensunwerten Lebens. Leipzig 1920, S. 27 ff.

einem solchen Fall Anzeige zu erstatten.¹⁰²¹ Das dann im Sommer 1933 verabschiedete „Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses“ wies perfiderweise in seinem ersten Paragraphen die Betroffenen selbst als „Antragsberechtigte“ für ihre eigene Sterilisation aus – jedoch schon Paragraph 3 Abs. 2 befugte alle Kranken-, Heil- oder Pflegeanstalten ebenfalls zur Antragstellung. Alternativ zu einem ärztlichen Gutachten genügte es, die Gründe „auf andere Weise glaubhaft zu machen“.¹⁰²²

Mit dem durch den Krieg verursachten zunehmenden Arbeitskräftemangel verschärfte sich die Lage für behinderte Kinder weiter. Es sei wirtschaftlich nicht zu verantworten, so zitierte Reuter einen Artikel in der Fachzeitschrift „Die deutsche Sonderschule“, heilpädagogisch ausgebildete Fachkräfte für sie einzusetzen, da es sich ja hier eher um ein Abrichten für einfache Tätigkeiten handle als um Unterricht.¹⁰²³ Unter der menschenverachtenden Titulierung „Gnadentod“ begann schließlich im August 1939 durch den „Reichsausschuss zur wissenschaftlichen Erfassung von erb- und anlagebedingten Schäden“ die Ermordung von ca. 5.000 körperlich oder geistig behinderten jungen Kindern, die durch den Ausschuss als „unbrauchbar“ kategorisiert worden waren.¹⁰²⁴ Die Lage der heilpädagogischen Institutionen nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges war entsprechend katastrophal, die meisten Einrichtungen waren inzwischen geschlossen oder zerstört worden.

Eine systematische Früherfassung behinderter Kinder gab es auch in der DDR. Betreut wurden die Gehandicapten dann in jeweils auf bestimmte Einschränkungen spezialisierte sonderpädagogische Institutionen, getrennt nach den Altersbereichen Krippe, Kindergarten und Schule.¹⁰²⁵ Im Jahr 1975 standen dafür insgesamt 7.838 Plätze zur Verfügung.¹⁰²⁶ Eine derartige Früherziehung ermögliche, so Becker in seinem 1984 erschienenen Fachbuch „Rehabilitationspädagogik“, die Bildungs- und Erziehungsprozesse für diese Kinder effektiver zu gestalten.¹⁰²⁷

¹⁰²¹ Vgl. § 31 Gesetz, betreffend die öffentliche Krüppelfürsorge vom 6. Mai 1920. Preußische Gesetzsammlung S. 280.

¹⁰²² Vgl. Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses v. 14.7.1933. RGBl. I S. 529.

¹⁰²³ Vgl. Reuter, Claudia: Sammelklassen und -horte in Groß-Berlin. In: Rudnick, Martin (Hrsg.): Aussondern – Sterilisieren – Liquidieren. Berlin 1990, S. 137

¹⁰²⁴ Vgl. Ellger-Rüttgardt, Sieglind Luise: Geschichte der Sonderpädagogik. München / Basel 2008, S. 242 ff.

¹⁰²⁵ Vgl. 5. Durchführungsbestimmung zum Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem – Sonderschulwesen – v. 20.12.1968, GBl. II 1969 Nr. 3 S. 36.

¹⁰²⁶ Vgl. Becker, Klaus-Peter / Theiner, Christa: Zur Entwicklung der Bildung und Erziehung Geschädigter in der DDR. In: Becker, Klaus-Peter (Hrsg.): Rehabilitationspädagogik. Berlin 1984, S. 99.

¹⁰²⁷ Vgl. Becker, Klaus-Peter / Theiner, Christa / Schreiber, Edith et al.: Das sozialistische Bildungssystem für physisch-psychisch Geschädigte. In: Becker, Klaus-Peter (Hrsg.): Rehabilitationspädagogik. Berlin 1984, S. 283 ff.

Auf Grundlage der „Verordnung über die Beschulung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit wesentlichen physischen und psychischen Mängeln“ erfolgte ab 1951 in der DDR historisch erstmalig eine Ausbildung von Kindergärtnerinnen für sonder- und rehabilitationspädagogische Handlungsfelder im Vorschulbereich, die eine gleichwertige Qualifikation gegenüber der im entsprechenden schulischen Bereich darstellte.¹⁰²⁸ Mit den erreichten Absolventenzahlen, so Hübner, gelang es jedoch nicht ansatzweise, den tatsächlichen Bedarf an entsprechenden Fachkräften abzudecken. Im Schuljahr 1982 / 1983 verfügten einundneunzig Prozent der 4.964 im Sonderschulwesen Tätigen noch nicht über eine adäquate sonderpädagogische Qualifikation.¹⁰²⁹

In den westlichen Bundesländern spielte die Kindertagesbetreuung auch für behinderte Kleinkinder eine wesentlich geringere Rolle als in der DDR. Die Anzahl spezieller Sonderkindergärten in der BRD hätte sich zwar in den letzten Jahren beachtlich vergrößert, doch gäbe es sie noch nicht in jedem Bundesland und noch nicht für jede Behindertenkategorie, schrieb Speck in der 1973 veröffentlichten „Behindertenstatistik, Früherkennung, Frühförderung“.¹⁰³⁰ Bach hob hier die Verdienste der 1958 auf Initiative von Eltern, Fachleuten und Freunden Geistigbehinderter gegründeten Bundesvereinigung Lebenshilfe e. V. hervor, die eine planmäßige, kontinuierliche und differenzierte Förderung überhaupt erst in Gang gebracht und staatliche Mittel dafür erkämpft habe.¹⁰³¹ Anders als in der DDR bemühten sich die Fachleute in Westdeutschland schon zeitig auch um integrative Ansätze. Bereits 1974 gab es räumlich und organisatorisch miteinander verbundene Vorschuleinrichtungen für sogenannte Regelkinder und geistig behinderte Kinder sowie erste Integrativeinrichtungen.¹⁰³² Allerdings setzte der sogenannte Ressourcenvorbehalt dieser Integration Grenzen: Seien die finanziellen Ressourcen eines Landes oder einer Gemeinde erschöpft, so nähmen die integrativen Klassen schlicht keine Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf mehr auf.¹⁰³³

¹⁰²⁸ Vgl. Verordnung über die Beschulung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit wesentlichen physischen oder psychischen Mängeln v. 5.10.1951. Gbl. d. DDR I 1951 Nr. 122, S. 915.

¹⁰²⁹ Vgl. Hübner, Ricarda: Die Rehabilitationspädagogik in der DDR. Frankfurt a. M. 2000, S. 139 ff.

¹⁰³⁰ Vgl. Speck, Otto: Früherkennung und Frühförderung behinderter Kinder. In: Muth, Jakob (Hrsg.): Behindertenstatistik, Früherkennung, Frühförderung. Stuttgart 1973, S. 124 f.

¹⁰³¹ Vgl. Bach, Heinz: Geistigbehinderte unter pädagogischem Aspekt. In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Gutachten und Studien der Bildungskommission Bd. 34. Stuttgart 1974, S. 75 ff.

¹⁰³² Vgl. ebd. S. 83 ff.

¹⁰³³ Vgl. Boenisch, Jens: Integrationspädagogik in der sonderpädagogischen Lehrerbildung. Halle 1999, S. 65.

Die Ausbildungswege für diejenigen, die in der BRD mit Behinderten arbeiten wollten, waren schon vom Ansatz her viel weniger einheitlich als in Ostdeutschland. Die Gesellschaft erwarte einen ‚Tausendsassa‘, der alle pädagogischen, spieltherapeutischen, psychotherapeutischen, verhaltenstherapeutischen, kommunikationstheoretischen und sonstigen Denkansätze beherrsche und jeweils in der Lage sei, sofort zu entscheiden, was mit wem wo zu tun ist, kritisierte Müller-Schöll. Die Ausbildungsstätten sollten hier endlich miteinander ins Gespräch kommen und die wirklichen Zielsetzungen einer solchen Ausbildung koordinieren.¹⁰³⁴ Von einem einheitlichen Berufsbild des Heilerziehungspflegers in der Bundesrepublik könne nicht gesprochen werden, fasste auch Schreiber seine 1980 veröffentlichte Bestandsaufnahme zusammen. Seit nunmehr zwanzig Jahren bilde die Fachschule in Stetten Heilerziehungspfleger und Heilerziehungshelfer aus, doch noch immer gäbe es nicht in allen Bundesländern Rechtsverordnungen für die Heilerziehungspflegerausbildung.¹⁰³⁵

Diese Grundlage für ein einheitlicheres Berufsbild ist inzwischen eingeführt worden. Die heutige Ausbildung zur staatlich anerkannten HeilerziehungspflegerIn ist in ihrer Vollzeitform eine dreijährige Fachschulausbildung, deren berufspraktische Anteile in heilerziehungspflegerischen Tätigkeitsfeldern zu absolvieren sind.¹⁰³⁶ Ausbildungsziel ist die Befähigung dazu, Menschen, deren personale und soziale Identität und Integration durch Beeinträchtigungen oder Behinderungen erschwert ist, selbstständig und eigenverantwortlich zu begleiten, zu betreuen und zu pflegen und dabei deren Persönlichkeitsentwicklung, Bildung, Sozialisation und Rehabilitation zu unterstützen. Für die Gliederung der Ausbildung wurden zentral vorgegeben die Bereiche „Kommunikation und Gesellschaft“, „Heilerziehungspflegerische Theorie und Praxis“, „Musisch-kreative Gestaltung“, „Pflege“, „Organisation, Recht und Verwaltung“ sowie – je nach den Bestimmungen der einzelnen Bundesländer – Religion bzw. Ethik.¹⁰³⁷

¹⁰³⁴ Vgl. Müller-Schöll, Albrecht: Der personale Anspruch in der Heilpädagogik. In: Berufsverband der Heilpädagogen in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Der personale Anspruch in der Heilpädagogik. . Berlin 1976, S. 51 ff.

¹⁰³⁵ Vgl. Schreiber, Martin: Ausbildung und Beruf des Heilerziehungspflegers. Tübingen 1980, S. 42 ff.

¹⁰³⁶ Vgl. § 58 Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus und Sport und des Sächsischen Staatsministeriums für Umwelt und Landwirtschaft über die Fachschule im Freistaat Sachsen (FSO) v. 2.12.2009. Ministerialblatt des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus und Sport Nr. 2 / 2010.

¹⁰³⁷ Vgl. Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Rahmenvereinbarung über Fachschulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz v. 7.11.2002 i. d. F. v. 27.2.2013, Beschlussammlung der KMK, Beschluss Nr. 430.

Wenngleich zu erwarten ist, dass die konkreten Ausbildungsstätten innerhalb ihrer Ländervorgaben durchaus individuelle Schwerpunkte setzen – der Sächsische Plan für Heilerziehungspflege verweist bei einer Betonung der grundsätzlichen Verbindlichkeit der ausgewiesenen Ziele und Lerninhalte explizit auf die Möglichkeit einer akzentuierten Umsetzung durch die einzelnen Schulen – bezieht sich die folgende Analyse der Lehrpläne auf die jeweils durch die Bundesländer Sachsen, Thüringen und Brandenburg herausgegebenen Rahmenrichtlinien für diese Fachschulausbildung.¹⁰³⁸

4.4.2.2 Ausbildungsvermitteltes Wissen zur Umsetzung der Leitideen

Vermittlung eines mathematischen Grundverständnisses

Der Sächsische Rahmenplan schreibt innerhalb der 480 Unterrichtsstunden des berufsübergreifenden Lernbereiches auch achtzig Stunden Allgemeinbildung im Fach Mathematik vor – dagegen enthält die Brandenburger Ausbildung dieses Fach nur für den wahlweise zusätzlichen Erwerb der Fachhochschulreife. Auch in Thüringen fällt die mathematische Bildung der FachschülerInnen in den berufsübergreifenden Lernbereich, dabei legt die fachdidaktische Konzeption jedoch ausdrücklich Wert auf eine Verbindung mit der Berufsspezifik.

Altersgerechte musikalische Bildung der Kinder

Einer musikalischen Ausbildung wird in den Plänen aller drei Bundesländer Aufmerksamkeit geschenkt. In Sachsen und Brandenburg geschieht dies jeweils im Lernfeld „Prozesse der Bewegung, Gestaltung und Darstellung weiterentwickeln und Medien anwenden“, wobei die zeitlichen Anteile für den Themenbereich Musik nicht näher bestimmt sind. Der Sächsische Rahmenplan betont die Praxis des Einsatzes musikalischer Mittel. Danach sollen die FachschülerInnen elementare Kenntnisse über musikalische Gestaltungsmittel, gesangstechnische Grundlagen, über die Formen des Singens und der Liedgestaltung sowie zur Instrumentalbegleitung erwerben und sich mit Fragen von Musik und Rhythmik als

¹⁰³⁸ Vgl. Freistaat Sachsen. Sächsisches Staatsministerium für Kultus: Lehrpläne für die Fachschule, Fachbereich Sozialwesen, Fachrichtung Heilerziehungspflege, Heilerziehungspfleger / Heilerziehungspflegerin, Klassenstufen 1 bis 3. Dresden 2008; Niedersächsisches Kultusministerium: Rahmenrichtlinien für das Fach Berufsbezogener Unterricht in der Fachschule – Heilerziehungspflege. Hannover 2003; Thüringer Kultusministerium: Thüringer Lehrplan für berufsbildende Schulen. Schulform: Fachschule Pflichtunterricht, Berufspraktische Ausbildung, Wahlunterricht. Fachrichtung: Heilerziehungspfleger / Heilerziehungspflegerin. Erfurt 2001.

therapeutische Methoden auseinandersetzen. Sie sollen nach ihrer Ausbildung in der Lage sein, alltägliche wie besondere Situationen ihrer Arbeit durch den Einsatz musisch-kreativer Mittel, insbesondere durch Gesang mit Gitarren- oder Keyboardbegleitung gestalten zu können.

Dem Plan nach stärker theoretisch fundiert ist die Brandenburger Ausbildung mit ihrer Forderung nach einer eigenständigen Erarbeitung von Konzepten zur motorischen wie musikalisch-rhythmischen Förderung der Betreuten – ausdrücklich auch bei auffälligem und abweichendem Verhalten. Im Unterricht sollen Phänomene der Musik und ihre Wirkungen erfasst und durch differenzierte Selbsterfahrungsprozesse reflektiert, außerdem ein Repertoire an eigenem Liedgut erworben werden.

Im Thüringer Plan nimmt die Musikerziehung als gesonderter Lehrplanpunkt einhundert-zwanzig Unterrichtsstunden ein, geht aber auch mehr auf den praktischen Nutzen des Mediums ein. Es sei für die Umsetzung einer ganzheitlichen Lern- und Erziehungsarbeit mit behinderten Menschen notwendig, in den Bereichen Singen, Instrumentalspiel, Rhythmik und Musikhören über sichere grundlegende Fähigkeiten zu verfügen, um den Alltag der Zielgruppe durch den Einsatz musikalischer Mittel zu bereichern und ihre Wahrnehmung zu trainieren. Über das gemeinsame Singen sollen soziale Kompetenzen erworben werden.

Kooperation mit Kulturinstitutionen

Während weder der Sächsische noch der Brandenburger Plan auf die Ressourcen von hautnah erlebter Kunst in der Arbeit mit behinderten Menschen eingehen, widmet der Thüringer Plan dem Unterrichtsstoff „Kunst- und Werkerziehung / Kunsttherapie“ insgesamt 120 Unterrichtsstunden. Allerdings geht es auch hier nicht um die Nutzung von Angeboten der Kulturinstitutionen, sondern um Therapieformen innerhalb der eigenen Institution. Möglicherweise ergibt sich aber in diesem Rahmen eine Thematisierung von z. B. Museumsbesuchen.

Gendergerechtes Arbeiten

Weder für Kinder noch für Erwachsene wird in den untersuchten drei Bundesplänen die gesellschaftlich konstruierte Geschlechtlichkeit behandelt. In Sachsen enthält das Lernfeld „Beziehungen gestalten und Gruppenprozesse begleiten“ unter der Rubrik „Beziehungsgestaltung unter Berücksichtigung individueller Ressourcen“ lediglich Anstriche zu „Sexualität und Partnerschaft“ und „Beziehungsstörungen“.

In Brandenburg wird im Lernfeld „Menschen mit Behinderung individuell und situationsbezogen begleiten und pflegen“ der Körper des Menschen und seine Funktionen behandelt. Neben Ernährung und Schlaf geht es hier auch um Sexualität und sexuelle Störungen.

Das Thema der körperlichen Geschlechtlichkeit behandelt der Thüringer Rahmenplan ebenfalls ganz ausführlich. Der Lernbereich „Anatomie / Physiologie“ beschäftigt sich in acht Unterrichtsstunden mit der Topographie, dem Bau und der Funktion von weiblichen wie männlichen Genitalorganen, die Lernenden erwerben hier Kenntnisse über den Menstruationszyklus und die Spermio-genese, erhalten Hinweise zu Geschlechtskrankheiten und zur Sexualhygiene bei Behinderten. Auch die sexualbiologische und psychosexuelle Entwicklung von Menschen wird im Unterrichtsstoff zu „Gestaltung der Lebenswelt“ besprochen – die Genderfrage jedoch nicht aufgegriffen.

Beschwerderecht für Kinder

HeilerziehungspflegerInnen seien unter Beachtung der prinzipiellen und unveräußerlichen Selbstbestimmung eines jeden Menschen arbeitende Fachkräfte, so beschreibt es die Kurzcharakteristik des Bildungsganges in Sachsen. Ihr berufliches Handeln ziele auf die Entwicklung, die Erhaltung oder Wiedergewinnung einer möglichst selbstbestimmten, selbstständigen und eigenverantwortlichen Lebensführung von Menschen mit Behinderungen. Mit diesem hehren Anspruch lässt der Plan die Auszubildenden dann aber auch schon wieder allein, denn eine Untersetzung mit partizipationsgestaltenden Arbeitsmethoden erfolgt nicht. Das Lernfeld „Beziehungen gestalten und Gruppenprozesse begleiten“ stellt noch die Aussage „Respekt und Wertschätzung vor dem Individuum trügen zu Gleichberechtigung, Partizipation und Partnerschaft im Handeln bei“ in den Raum – untersetzt diese aber ebenso nicht.

In Brandenburg kommt Beschwerdemanagement zwar als Methode der Qualitätssicherung für die Ausbildung selbst ins Spiel, in Hinblick auf die künftige Klientel begnügt sich der Plan allerdings ebenfalls damit, „Selbstbestimmt leben“ als eine der Leitideen der Behindertenhilfe zu benennen. Im Lernfeld „Mit Menschen mit Behinderung Lebenswelten strukturieren und gestalten“ heißt es, die FachschülerInnen wahren in der Beratung und Begleitung die Selbstbestimmung des Menschen mit Behinderung und fördern so deren selbstverantwortliches

Handeln – doch wie das für verschiedene Behinderungsarten und Altersgruppen konkret umzusetzen wäre, wird nicht gelehrt.

Auch der Thüringer Plan belässt es global bei der knappen Ansage, ein zukünftiger Heilpädagoge versuche, den Menschen in seinen sozialen Bezügen als eine Gesamtheit zu sehen und zu verstehen und akzeptiere ihn als gleichberechtigten Menschen.

Integration behinderter Kinder

Sowohl der Sächsische als auch der Brandenburgische Ausbildungsplan benennen „Integration“ und „Inklusion“ als Leitideen von Behindertenhilfe. Einer Untersetzung dieses Anspruches in der Praxis stellen sich die Werke nicht.

Die Thüringer Ausbildung erarbeitet mit den künftigen HeilerziehungspflegerInnen im mit fünfunddreißig Unterrichtsstunden angesetzten Fachgebiet „Heilpädagogisches Handeln unter gesellschaftlichem, institutionellem und berufskundlichem Aspekt“ ein Verständnis für die Probleme von Ausgliederung, Stigmatisierung und Integration behinderter Menschen aus gesellschaftlichem Blickwinkel, thematisiert die ethischen Aspekte heilpädagogischen Handelns und die Facetten integrativer Bildung und Erziehung. Die Möglichkeiten und Grenzen von Integration werden innerhalb des Lehrstoffes für verschiedene Behinderungsarten ganz konkret besprochen. Im Rahmen des Faches „Spielerziehung / Spieltherapie“ werden die Potenzen dieses Mediums für integrationsfördernde Interaktionsprozesse hervorgehoben und die künftigen Fachkräfte praktisch geschult. Die Integration innerhalb von Kindereinrichtungen wird nicht nur theoretisch behandelt, die Ausbildungscurricula plant auch Exkursionen in integrative Vorschuleinrichtungen ein.

Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung

Im Sächsischen Rahmenplan wird das Schlagwort „Kindeswohlgefährdung“ als ein Anstrich unter der Rubrik „Familie mit Menschen mit Behinderung / en“ im Lernfeld „Die Lebenswelt mit Menschen mit Behinderung / en strukturieren und gestalten“ erwähnt, in den Plänen für Brandenburg und Thüringen dagegen gar nicht. Eine Thematisierung von möglicher Vernachlässigung, Missbrauch oder Misshandlung wird in keinem der drei Pläne vorgenommen, obwohl beispielsweise Kinder mit Behinderung in Deutschland laut Studien zwei-

bis dreimal so häufig von sexuellem Missbrauch betroffen sind wie nicht behinderte Kinder.¹⁰³⁹

Dokumentation von Bildungsprozessen

Sowohl in Sachsen als auch in Brandenburg behandelt man das Themengebiet innerhalb des Lernfeldes „Heilerziehungspflegerische Prozesse planen, durchführen, dokumentieren und evaluieren“. In Sachsen ist dafür ein Zeitrichtwert von 200 Unterrichtsstunden angesetzt, in Brandenburg einer von 160 Unterrichtsstunden.

Dem Sächsischen Plan ist es wichtig, die FachschülerInnen mit einem handlungsleitenden Instrumentarium zur Planung und Dokumentation heilerziehungspflegerischer Prozesse auszustatten, welches es ihnen ermöglicht, auf der Grundlage eigener Beobachtungen, der Bedürfnisse der Klientel sowie mittels ergänzender Informationserhebungsverfahren individuell abgestimmte Förder-, Bildungs- und Pflegepläne für die betreuten behinderten Menschen zu erstellen, zu realisieren und zu evaluieren. Hierbei wird auf verschiedene Verfahren der Informationsgewinnung und -dokumentation eingegangen.

Brandenburgs Plan betont, dass sich professionelles Selbstverständnis von Heilerziehungspflege insbesondere in einem zielgerichteten und methodengeleiteten Handeln unter Umsetzung der Phasen: Analysieren, Planen, Entscheiden, Ausführen, Kontrollieren und Auswerten manifestiert. Sowohl Verfahren der Informationserhebung und -aufbereitung als auch von Dokumentations- und Präsentationsformen sind Lerninhalt. Als Übungsfelder schlägt der Plan Rollenspiele, die Analyse von Filmsequenzen sowie die Nutzung verschiedener Beobachtungsformen im Rahmen der berufspraktischen Ausbildung vor.

In Thüringen heißt das mit fünfundzwanzig Unterrichtsstunden angesetzte Fach „Beobachtung als Grundlage heilerzieherischen Handelns“. Auch hier geht es darum, den SchülerInnen die Notwendigkeit gezielter Beobachtung als Voraussetzung für ihr heilerzieherisches Handeln begreiflich zu machen und ihnen grundlegende Kenntnisse über Beobachtungs- und Dokumentationsarten zu vermitteln. Dabei geht der Plan gleichfalls auf die Möglichkeit von Rollenspielen und anderen Übungen zur Selbst- und Fremdbeobachtung

¹⁰³⁹ Vgl. gegen-missbrauch e.V.: Sexueller Missbrauch an Menschen mit Behinderung. <http://www.gegen-missbrauch.de/menschenmitbehinderung> [aufgerufen 20.5.2014].

sowie auf methodische Beobachtungsfehler ein. Der Unterrichtsumfang mit nicht einmal dreizehn Prozent des im Sächsischen Rahmenplan angesetzten dürfte einer tiefgreifenden Beschäftigung mit der Thematik allerdings Grenzen setzen.

Konzeptionsevaluation

Im Lernfeld „Eigene Sozialisation begreifen, berufliche Identität und professionelle Perspektiven entwickeln“ des Rahmenplanes in Sachsen wird als eine weitere Voraussetzung für erfolgreiches heilerziehungspflegerisches Handeln auch die Entwicklung konzeptioneller Arbeit genannt. Sie bestimme die Ziele des Handelns. Später werden diese Leitsätze im Lernfeld „Heilerziehungspflegerische Arbeit organisieren, koordinieren und reflektieren sowie Qualität sichern“ noch mit konkretem Unterrichtsstoff zur Entwicklung, Begründung und Präsentation von Leitbildern und den darauf aufbauenden Einrichtungskonzeptionen sowie deren Aktualisierung und Reflektion anhand verschiedener Tätigkeitsfelder untersetzt.

Im letzteren dieser beiden Lernfelder ist das Thema auch in Brandenburg verortet. HeilerziehungspflegerInnen seien gerade unter dem Fokus eines gestiegenen Qualitätsbewusstseins gegenüber den heilerziehungspflegerischen Dienstleistern zunehmend gefordert, ihr berufliches Handeln im Kontext der jeweiligen Einrichtung konzeptionell zu beschreiben, zu begründen und in der Öffentlichkeit darzustellen, heißt es dort. Dazu sollen die FachschülerInnen auch die für Kostenträger oder Kooperationspartner erstellten konzeptionellen Aussagen und Leistungsbeschreibungen unter Qualitätsgesichtspunkten untersuchen und beschreiben lernen.

Die Notwendigkeit einer eigenen Mitarbeit an der Erstellung und Evaluation von Einrichtungskonzeptionen behandelt der Thüringer Plan dagegen nicht. Zwar wird im Fach „Praxis- und Methodenlehre“ von der Fähigkeit und Bereitschaft der Fachkräfte gesprochen, ihr individuelles methodisches Handeln im Rahmen der Gesamtkonzeption einer Einrichtung kritisch zu reflektieren und gegebenenfalls zu verändern, und unter „Didaktisch-methodische Prinzipien der Heilerziehung“ zudem von einer Einsicht in die Notwendigkeit, die Arbeit zielorientiert auf der Grundlage des bestehenden Einrichtungskonzeptes zu planen, durchzuführen und auszuwerten – eine spätere eigene Verantwortlichkeit dafür können die künftigen HeilerziehungspflegerInnen daraus jedoch nicht ablesen.

Elternrecht auf Mitbestimmung

Die Zusammenarbeit mit Eltern und Angehörigen wird in allen drei untersuchten Rahmenplänen thematisiert. Die sächsische Kurzcharakteristik des Bildungsganges weist darauf hin, dass HeilerziehungspflegerInnen eng mit den Angehörigen ihrer Klientel zusammenarbeiten haben und benennt die Angehörigenarbeit mit als Voraussetzung erfolgreichen heilerziehungspflegerischen Handelns. Diese Formulierung wird im Lernfeld „Heilerziehungspflegerische Arbeit organisieren, koordinieren und reflektieren sowie Qualität sichern“ noch einmal wiederholt. Auf bestimmte Methoden zur Anbahnung und Ausgestaltung solcher Kontakte oder auf deren Zielsetzung wird jedoch nicht näher eingegangen.

Etwas fundierter geht der Brandenburger Plan darauf ein. Im Lernfeld „Mit Menschen mit Behinderung Lebenswelten strukturieren und gestalten“ werden auch mögliche Kooperationsformen mit Eltern und Angehörigen eines Betreuten behandelt. Professionalität, so heißt es in den allgemeinen Vorbemerkungen, muss sich auch an der Fähigkeit und Bereitschaft von HeilerziehungspflegerInnen zur Angehörigenarbeit messen lassen.

Die detailliertesten Vorgaben finden sich im Thüringer Plan. In dem mit fünfzehn Stunden angesetzten Unterrichtsstoff „Heilpädagogik im System der Wissenschaften“ geht es um ein grundsätzliches Verständnis für die Situation betroffener Familien, um die Zusammenarbeit mit ihnen und um ihre Begleitung in Phasen von Konfliktbewältigung und Trauerarbeit. Dazu werden Kenntnisse über mögliche Interaktionsabläufe in betroffenen Familien, über Formen und Sichtweisen in der Elternarbeit und die damit verbundenen Aspekte der Gesprächsführung vermittelt. Ergänzend werden Gesprächsformen, -arten und -ebenen und deren Einsatzmöglichkeit behandelt, so auch Fragen zur Erwartungshaltung der Gesprächspartner.

Zusammenarbeit mit der Grundschule

Obleich sich das Lernfeld „Mit Menschen mit Behinderung Lebenswelten strukturieren und gestalten“ für eine Thematisierung der Zusammenarbeit auch mit Schule anbieten könnte, ignorieren die Rahmenpläne dies weitgehend. Im Sächsischen Rahmenplan wird sehr allgemein davon gesprochen, dass die FachschülerInnen eine ganzheitlich orientierte Begleitung von behinderten Menschen aller Altersgruppen verantworten und dazu Inhalt und Struktur der einzelnen Bereiche ihrer Lebenswelt erfassen und vernetzen sollen. „Institutionen

der Bildung“ wird hier ohne jede Untersetzung als Schlagwort aufgeführt. Im gleichen Lernfeld in Brandenburg wird die Bedeutung der Bildung für Menschen mit Behinderung als Lerninhalt benannt – allerdings unter der Überschrift „Bildungsprozesse Erwachsenenbildung“. Über die Bildungsnotwendigkeit von Kindern wird nicht gesprochen. Zudem gibt es in den allgemeinen Vorbemerkungen des Planes noch den Hinweis darauf, dass HeilerziehungspflegerInnen in den integrativen Einrichtungen des Elementar- und Grundschulbereiches ebenso wie die dort tätigen ErzieherInnen und das Lehrpersonal auf die notwendige Förderung der deutschen Sprache achten sollen – von einer gemeinsamen Abstimmung der Methoden dazu oder von einer professionenübergreifenden Konzeptionierung ist dabei nicht die Rede.

Der Thüringer Rahmenplan reißt das Thema an verschiedenen Stellen kurz an. So soll im Fach „Pädagogik der Lernbehinderung“ auch ein Verständnis für die psychosoziale Lebenssituation betroffener Menschen und der Möglichkeiten ihrer Förderung an Lernbehinderten- bzw. Förderschulen geweckt werden, im Fach „Geistigbehindertenpädagogik“ werden die Bedeutung und Aufgaben der Frühförderung an Sonderschulen für geistig Behinderte behandelt und unter „Gestaltung der Lebenswelt“ die Bereitschaft und Fähigkeit von HeilerziehungspflegerInnen, behinderten Menschen in besonderen Situationen, beispielsweise beim Übergang aus dem vorschulischen in den schulischen Bereich, beizustehen. Das kommt der Forderung nach einer Zusammenarbeit mit den Schulen noch am nächsten.

Sozialraumorientierung

In Sachsen beschreibt das Lernfeld „Eigene Sozialisation begreifen, berufliche Identität und professionelle Perspektiven entwickeln“ die Gemeinwesenorientierung als eine Voraussetzung für erfolgreiches heilerziehungspflegerisches Handeln. Darüber hinaus kommt das Lernfeld „Heilerziehungspflegerische Arbeit organisieren, koordinieren und reflektieren sowie Qualität sichern“ unter dem Anstrich „Marketinginstrumente“ auf Gemeinwesenorientierung und Regionalbezug zu sprechen.

Der Brandenburg Plan greift das Thema in seinem Lernfeld „Mit Menschen mit Behinderung Lebenswelten strukturieren und gestalten“ auf und sieht Stadtteil- bzw. Gemeinwesen-erkundungen als eine Möglichkeit zur Analyse des Standes der gesellschaftlichen Stellung

von behinderten Menschen und dem Vergleich des Festgestellten mit verschiedenen Leitideen der Behindertenhilfe, wie die des Normalisierungs- und des Selbstbestimmungskonzeptes. Gelebte Kooperationen mit anderen AkteurInnen im Gemeinwesen werden dabei nicht angeregt. Keinerlei Hinweise auf Sozialraum- oder Gemeinwesenorientierung enthält der Thüringer Ausbildungsplan.

Fazit: Stärken und Schwächen dieser grundständigen Ausbildung in Hinblick auf eine Umsetzung der Leitideen

Alle drei der analysierten Bundesrahmenlehrpläne für Heilerziehungspflege statten ihre künftigen AbsolventInnen fundiert für einen Einsatz musikbasierter Methoden in der Arbeit mit ihrer Klientel aus, wobei die damit verbundene Theoriefundierung unterschiedlich hoch ist. Eine Einsicht in die Sinnhaftigkeit gemeinsamen Singens und Musizierens im pädagogischen Alltag auch eines Kindergartens und ein grundlegendes praktisches Rüstzeug dafür müsste daher gegeben sein.

Die Verwendung von Dokumentationsverfahren als Grundlage didaktischer Planungen wird – wengleich immer fokussiert auf heilerziehungspflegerische Prozesse – ebenfalls in allen drei Ländern ausführlich gelehrt. Hier könnten die HeilerziehungspflegerInnen durch ihren genaueren therapeutischen Blick auf Entwicklungsfortschritte anderen grundständigen Ausbildungen gegenüber sogar im Vorteil sein. Innerhalb einer Thematisierung von Qualitätssicherung heilerziehungspflegerischer Arbeit rüsten die Pläne in Sachsen und Brandenburg ihre SchülerInnen auch mit umfangreichem Wissen über die Entwicklung, Begründung und Präsentation konzeptioneller Aussagen aus. Bei einer Umsetzung der Unterrichtsvorgaben sollten diese AbsolventInnen durchaus sicher in Hinblick auf die Erstellung und regelmäßige Evaluation auch von Kita-Konzeptionen sein. Die Thüringische Ausbildung ignoriert dieses Thema zwar nicht, stellt aber eher auf das Bewusstsein künftiger MitarbeiterInnen ab, ihre eigenen konzeptionellen Vorstellungen unter eine bereits erstellte Einrichtungskonzeption zu beugen.

Gemeinwesenorientierung wird in Sachsen und Brandenburg als für die Arbeit von HeilerziehungspflegerInnen notwendig erwähnt, theoretisches Hinterland zur Begriffsklärung, Vorschläge für lohnenswerte Sozialraumpartnerschaften oder konkrete Methoden zur Umsetzung enthalten die Pläne jedoch nicht. Der Thüringer Plan verzichtet auf jeden Hinweis zu Sozialraum- oder Gemeinwesenorientierung.

Dafür kommt dieser im Abschnitt „Gestaltung der Lebenswelt“ wenigstens kurz auf die notwendige Fähigkeit von HeilerziehungspflegerInnen zu sprechen, behinderte Menschen in Übergangsphasen zu begleiten und zu unterstützen, und thematisiert in diesem Zusammenhang auch die Bedeutung und Aufgabe von Lernbehinderten- bzw. Förderschulen. Hier könnte man erwarten, dass in der Ausbildung auch Fragen einer Zusammenarbeit mit den Fachkräften dieser Schulen angesprochen werden. In Sachsen und in Brandenburg fehlt dieses wichtige Thema. Eine solche Ausklammerung ist schwer nachzuvollziehen, denn gerade von den HeilerziehungspflegerInnen als den BezugserzieherInnen der Kinder mit Integrationsstatus werden in den Kindertagesstätten sowohl vom Team als auch von den betroffenen Eltern sichere Kenntnisse über die Wesenszüge verschiedener, auf Behinderungen spezialisierter Schulen und eine diesbezüglich fundierte Beratung für die individuelle Schulwahl erwartet. Die HeilerziehungspflegerInnen, welche ihre Bezugskinder meist häufiger in Bildungssettings erleben als deren Eltern, die an den Förderplänen arbeiten und die Entwicklungsdokumentationen fortschreiben, wären prädestiniert dafür, einzuschätzen, welche Möglichkeiten und Grenzen sie hinsichtlich einer Beschulung ihrer Bezugskinder sehen. Schließlich werden zum Ende der Kindergartenzeit mit der Entscheidung für eine bestimmte Schulart die Weichen für den künftigen Bildungs- und damit Lebensweg eines jeden behinderten Kindes gestellt. Die Bertelsmann Stiftung sieht begründeten Anlass zu der Vermutung, dass einmal in eine Förderschule eingestufte Kinder nach dem Ende ihrer Schullaufbahn kaum reelle Perspektiven auf eine Ausbildung und damit auf eine Integration in die Berufswelt haben.¹⁰⁴⁰ Umso fataler sind Fehlentscheidungen hinsichtlich der Schulwahl. Hier sollten gerade die HeilerziehungspflegerInnen die Beratungsspezialisten einer jeden Kindertagesstätte sein.

Ebenso unverständlich scheint, dass „Integration“ und „Inklusion“ im Sächsischen und im Brandenburgischen Ausbildungsplan lediglich als Leitideen der Behindertenhilfe benannt werden, ohne entsprechende Methoden mit zu vermitteln. Der Schwerpunkt der Ausbildung liegt naturgemäß auf der Arbeit mit behinderten Menschen, doch ist Integration im pädagogischen Alltag bei Weitem mehr als der gleichzeitige Aufenthalt von behinderten und nichtbehinderten Kindern in einem Gruppenraum. In einer Altersstufe, in der die Hinführung zu sich steigernder Selbstständigkeit bei gleichzeitiger Akzeptanz von gemeinsam ausgehandelten Gruppenregeln Basisthemen sind, müssen die Besonderheiten von

¹⁰⁴⁰ Vgl. Bertelsmann Stiftung: Jugendliche ohne Hauptschulabschluss. Analysen – Regionale Trends – Reformansätze. Gütersloh 2010, S. 18 ff.

eingeschränkten Kindern mit den Peers thematisiert werden, wenn eine behinderungsbedingte Rücksicht der Fachkraft durch die anderen Kinder nicht als eigene Benachteiligung empfunden werden soll. Gleichzeitig ist unabdingbar, neben einer Sensibilisierung für vorliegende Schwächen immer auch wieder die besonderen Stärken eines jeden einzelnen Kindes hervorzuheben – des behinderten wie des nichtbehinderten. Sich dies als BerufsanfängerIn ohne ein in der Ausbildung erworbenes theoretisches Basiswissen selbst erarbeiten zu müssen, ist eine hohe Herausforderung. Die Thüringer Ausbildung bietet ihren AbsolventInnen hier durch die Thematisierung verschiedenster Facetten von integrativer Bildung und Erziehung, durch eine Sensibilisierung für Stigmatisierungsprozesse und durch die Vermittlung von konkreten spielpädagogischen Methoden zur Integration eine wesentlich bessere Ausgangslage.

Auch mit der Frage des elterlichen Partizipationsrechtes setzt sich der Thüringer Plan am fundiertesten und am vielfältigsten auseinander. Möglichkeiten und Schwierigkeiten einer Zusammenarbeit mit den Angehörigen behinderter Menschen, Aspekte von Gesprächsführung mit Eltern sowie ihre Begleitung in Phasen der Konfliktbewältigung sind planmäßiger Unterrichtsstoff. Im Brandenburger Plan werden gleichfalls mögliche Kooperationsformen mit den Eltern und Angehörigen eines Betreuten behandelt. Dagegen erklärt der Sächsische Bildungsgang Angehörigenarbeit zwar zu einer Voraussetzung für erfolgreiches heilpädagogisches Handeln, untersetzt dies jedoch an keiner Stelle methodisch oder geht auf konkrete Mitbestimmungsrechte von Eltern ein. Diese stiefmütterliche Behandlung ist insofern erstaunlich, als dass neben dem Sächsischen Kitagesetz auch die Sächsische Integrationsverordnung eine partnerschaftliche Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten behinderter Kinder ausdrücklich fordert – und sich diese Forderung in anderen heilpädagogischen Arbeitsfeldern wie Heimen oder Internaten für Minderjährige gleichermaßen wie in der Kindertagesstätte stellt.

In Hinblick auf das Beschwerderecht der Kinder in persönlichen Angelegenheiten belassen es alle drei Pläne bei einem Verweis auf die prinzipielle Selbstbestimmung eines jeden Menschen und auf Gleichberechtigung als zu akzeptierendes Grundrecht. Welche Umsetzungsschwierigkeiten sich hier in der praktischen integrativen Gruppenarbeit, beispielsweise im Kontext von mit typischen Aggressionsschüben begleiteten Behinderungsbildern, ergeben können und mit welchen Methoden diesen begegnet werden kann,

untersetzen die Ausbildungspläne nicht. Dabei könnten auch hier die HeilerziehungspflegerInnen mit ihrer auf ‚besondere‘ Menschen spezialisierten Ausbildung den pädagogischen Teams Vorbild und Ratgeber in der Begleitung von Situationen sein, in denen ‚schwierige‘ Kinder – mit und ohne Integrationsstatus – ErzieherInnen besonders herausfordern, ohne dass sie dabei ihr Recht auf Selbstbestimmung und Beschwerde einbüßen.

In der integrativen Tagesbetreuung von behinderten Kindern geht es nicht nur um den Umgang mit körperlichen Einschränkungen oder genetisch bedingten Störungsbildern. Ein erheblicher Teil der Beeinträchtigungen wurde in früher Kindheit sozial erworben und die davon betroffenen Kinder leben, oft begleitet durch Maßnahmen des Jugendamtes, in latent von Überforderung gekennzeichneten familiären Settings. Ungeachtet dessen thematisiert keiner der drei untersuchten Ausbildungspläne kindliche Vernachlässigung, Missbrauch oder Misshandlung – sieht man von einer Erwähnung des Schlagwortes „Kindeswohlgefährdung“ als Anstrich ohne Untersetzung im Sächsischen Plan ab. Was es aber tatsächlich bedeutet, Erziehungsberechtigte in die Gefährdungseinschätzung zum Kindeswohl mit einzu beziehen,¹⁰⁴¹ wie eine Fachkraft hier gleichermaßen empathisch und konsequent kommunizieren und danach institutionsübergreifend fallangemessen handeln kann, ergibt sich nicht einfach aus ihrem Alltagswissen. AbsolventInnen hier ohne fundierte Fachkenntnisse in die Praxis zu entlassen scheint der gesetzlichen Aufgabe des Wächteramtes wenig angemessen zu sein.

In Hinblick auf die Geschlechtlichkeit werden in den Curricula zwar in unterschiedlich starkem Maße Körperlichkeit, Sexualität und Partnerschaft von behinderten Menschen behandelt, Gender als Thema jedoch völlig ausgeklammert. Auch, welche Möglichkeiten für die Arbeit mit behinderten Kindern oder Erwachsenen in der gelebten Kooperation mit Kulturinstitutionen wie den Museen, Bibliotheken und Theatern liegen könnten, ist nirgends Thema.

Der erteilte Unterrichtsstoff in Mathematik dient in allen drei Bundesländern lediglich der Verbesserung des Bildungsniveaus der FachschülerInnen selbst. Methoden zur spielerischen mathematischen Grundbildung der Betreuten, wie sie möglicherweise nicht nur für Kinder, sondern auch für erwachsene behinderte Menschen gewinnbringend sein könnten, werden

¹⁰⁴¹ Vgl. § 8a Abs. 4 Satz 3 Achstes Buch Sozialgesetzbuch – Kinder- und Jugendhilfe – v. 26.6.1990. BGBl. I S. 1163.

nicht gelehrt, obwohl der mathematische Bildungsbereich in allen Landesbildungsplänen für Kindertagesstätten präsent ist und obgleich die Arbeit in diesen Einrichtungen in allen drei Bundesländern als Einsatzort für HeilerziehungspflegerInnen ausdrücklich benannt wird. Hier starten die BerufsanfängerInnen in einem weiteren wichtigen Bildungsbereich ohne theoretische Vorbereitung durch ihre Ausbildung in die Praxis.

4.4.2.3 Berufsbegleitende Ausbildung

Auch die Ausbildung in Heilerziehungspflege wird berufsbegleitend angeboten, in Dresden beispielsweise durch die DRK Bildungswerk Sachsen gemeinnützige GmbH.¹⁰⁴² Im Bereich der Kindertagesstättenbetreuung spielt diese Form jedoch keine nennenswerte Rolle, so dass hier nicht näher darauf eingegangen wird.

4.4.3 Grafische Gegenüberstellung der Fachschulausbildungen

Tabellarisch ergibt sich für die Analyse der Rahmenpläne zur Ausbildung staatlich anerkannter ErzieherInnen folgendes, wenngleich stark pauschalisiertes Bild. Es zeigt, dass die so Ausgebildeten für die Umsetzung der meisten Leitideen grundsätzlich gut gerüstet sein dürften. Der dringendste Nachholbedarf könnte sich wohl hinsichtlich des Schutzes von Kindeswohl bei den AbsolventInnen aus Brandenburger und Thüringer Fachschulen ergeben. Darüber hinaus ignorieren die Pläne von Sachsen und Brandenburg mit dem mathematischen einen Ausbildungsbereich, auf den im Sächlichen Bildungsplan für Kindertagesstätten aktuell großer Wert gelegt wird.

¹⁰⁴² Vgl. bildungsmarkt-sachsen.de: Ausbildung zum/r Heilerziehungspfleger/in in Dresden. <http://www.bildungsmarkt-sachsen.de/interaktiv/course/detail/ausbildung-zum-r-heilerziehungspfleger-in-dresden/id:76309> [aufgerufen 26.10.2014].

Tabelle 6: Ausbildungsvermitteltes Wissen ErzieherIn

| Ausbildungsvermittelte Wissen zur Umsetzung der Leitideen | | | | | | | | | | | | |
|--|---|-------|-------|---------|--------------|--------------|-------------|-----------------|-------------|--------|--------|-------------|
| Ausbildung zur staatlich anerkannten ErzieherIn | | | | | | | | | | | | |
| | Mathe | Musik | Kunst | Gen-der | Be-schwer-de | Inte-gration | Kindes-wohl | Doku-menta-tion | Eva-luation | Eltern | Schule | Sozial-raum |
| Sachsen | - | XX | x | XX | x | x | XX | XX | XX | XX | x | XX |
| Berlin / Brandenb. | - | XX | XX | XX | x | x | x | XX | XX | XX | x | XX |
| Thüringen | XX | XX | XX | x | x | XX | - | x | XX | XX | XX | XX |
| Legende | | | | | | | | | | | | |
| - | kein oder fast kein ausbildungsvermitteltes Wissen hinsichtlich dieser Leitidee | | | | | | | | | | | |
| x | geringes ausbildungsvermitteltes Wissen hinsichtlich dieser Leitidee | | | | | | | | | | | |
| XX | gutes ausbildungsvermitteltes Wissen hinsichtlich dieser Leitidee | | | | | | | | | | | |

Pauschalisierte Einschätzung auf der Grundlage einer Analyse der veröffentlichten Curricula

In den Rahmenlehrplänen für HeilerziehungspflegerInnen fehlen wesentliche Ausbildungsbereiche zur Umsetzung von chancenausgleichendem Handeln. Am stärksten ist dieser Ausbildungsgang in der Vermittlung von Wissen für diejenigen Leitideen, die Basis für ein passgenaues elementarpädagogisches Agieren zur Chancenverbesserung sind, während hinsichtlich der Leitideen zur Verbesserung von kulturellem Kapital ausbildungsseitig nur auf die musikalische Förderung von Kindern vorbereitet wird. Eine Vermittlung von Wissen und Können zur Umsetzung der Leitideen zur Stärkung des sozialen Kapitals durch eine geschlechtergerechte Arbeitsweise, durch die Implementierung eines Beschwerderechtes für Kinder, durch adäquates Handeln bei Kindeswohlgefährdungen und durch die Integration behinderter Kinder lassen die Curricula beinahe gänzlich außer Acht.

Tabelle 7: Ausbildungsvermitteltes Wissen HeilerziehungspflegerIn

| Ausbildungsvermittelte Wissen zur Umsetzung der Leitideen | | | | | | | | | | | | |
|--|---|-------|-------|---------|--------------|--------------|-------------|-----------------|-------------|--------|--------|-------------|
| Ausbildung zur staatlich anerkannten HeilerziehungspflegerIn | | | | | | | | | | | | |
| | Mathe | Musik | Kunst | Gen-der | Be-schwer-de | Inte-gration | Kindes-wohl | Doku-menta-tion | Eva-luation | Eltern | Schule | Sozial-raum |
| Sachsen | - | XX | - | - | - | - | - | XX | XX | x | - | x |
| Berlin / Brandenb. | - | XX | - | - | - | - | - | XX | XX | XX | - | x |
| Thüringen | - | XX | - | - | - | XX | - | XX | x | XX | x | - |
| Legende | | | | | | | | | | | | |
| - | kein oder fast kein ausbildungsvermitteltes Wissen hinsichtlich dieser Leitidee | | | | | | | | | | | |
| x | geringes ausbildungsvermitteltes Wissen hinsichtlich dieser Leitidee | | | | | | | | | | | |
| XX | gutes ausbildungsvermitteltes Wissen hinsichtlich dieser Leitidee | | | | | | | | | | | |

Pauschalisierte Einschätzung auf der Grundlage einer Analyse der veröffentlichten Curricula

Stellt man also die beiden grundständigen Fachschulausbildungen einander gegenüber, so zeigt sich, dass zumindest hinsichtlich der untersuchten Leitideen die Erzieherausbildung bei weitem größere Wissensbereiche abdeckt. Dabei lässt die Ausbildung zur staatlich anerkannten HeilerziehungspflegerIn auch dort größere Lücken in der Vermittlung von Wissen, wo dieses für die Arbeit mit AdressatInnen einer nichtintegrativen Behindertenpädagogik gleichfalls fachlich angemessen schiene.

4.5 Fachkräfte mit akademischen Abschlüssen in der Kita

4.5.1 Zwischen Hilfestellung und Kontrolle: Sozialarbeiter / Sozialpädagogen

4.5.1.1 Berufsentwicklung

Nicht der barmherzige Samariter, der den ausgeraubten, verletzten Händler fand und erstversorgte,¹⁰⁴³ so die These Rauschenbachs, sondern der Wirt, welcher ihn gegen Entgelt zur Rekonvaleszenz übernahm, sei als erster neutestamentlich überlieferter Helfer einer bezahlten Nächstenliebe und damit quasi zum Leitbild der modernen personenbezogenen Sozialdienstleistungen anzunehmen.¹⁰⁴⁴

Scherpner sieht Hilfe als Urkategorie menschlichen Handelns überhaupt an. Deren objektiver Sinn allerdings werde stets durch die aktuelle gesellschaftliche Situation, ihre Wertanschauungen und Glaubenshaltungen determiniert.¹⁰⁴⁵

Hatte die private milde Gabe an Bedürftige über Jahrhunderte hinweg ihre feste Funktion als Möglichkeit, christliche Nächstenliebe unter Beweis zu stellen, so änderte sich dies mit dem Aufkommen der protestantischen Arbeitsethik. Mit der 1679 in Kraft getretenen Reform des Frankfurter Armenwesens entstanden soziale Einrichtungen, die gleichermaßen vernachlässigte Kinder, „Arbeitsscheue“, Alte, „Schwachsinnige“, Trinker und Dirnen aufnahmen.¹⁰⁴⁶

¹⁰⁴³ Vgl. Lukas Evangelium Kapitel 10, Vers 29 ff.

¹⁰⁴⁴ Vgl. Rauschenbach, Thomas: Bezahlte Nächstenliebe. In: Sozialpädagogik, 38. Jg., H. 5, S. 206 ff.

¹⁰⁴⁵ Vgl. Scherpner, Hans: Theorie der Fürsorge. Göttingen 1974, zuerst erschienen 1962, S. 122 ff.

¹⁰⁴⁶ Vgl. Scherpner, Hans: Geschichte der Jugendfürsorge. Göttingen 1966, S. 62 ff.

Bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts hatten sich Arbeitshäuser, in denen ‚arbeitsscheue und liederliche‘ Arme auch zwangsweise unterbracht wurden, in ganz Deutschland verbreitet.¹⁰⁴⁷ Einen Paradigmenwechsel nahm hier 1833 der junge Theologe Wichern vor, welcher sein „Rauhes Haus“ als ein freies christliches Asyl für sittlich gefährdete und verwahrloste junge Menschen begriff und seine Art von Kinder- und Jugendhilfe damit klar von den damaligen Korrektions- und Strafhäusern abgrenzte.¹⁰⁴⁸ Dieses Modell breitete sich schnell aus: Im Jahr 1885 gab es in Deutschland bereits 291 Rettungshäuser mit elftausend aufgenommenen Zöglingen. Dazu kamen nochmals 180 Anstalten mit neuntausend Plätzen auf preußischem Gebiet.¹⁰⁴⁹ Den damit verbundenen Fachkraftmangel löste Zeller beispielsweise, indem er seine Anstalt mit einer mehrjährigen kostenfreien Ausbildung für Armenschul-Lehrer verband, deren Seminaristen die Erziehung und den Unterricht im Rettungshaus zu übernehmen hatten.¹⁰⁵⁰

Im Oktober 1840 erließ König Friedrich August eine Allgemeine Armenordnung für Sachsen, nach welcher die Kindererziehung mit zu den Gegenständen der Armenpflege zählte. Waisenkinder ohne privatrechtlich zur Versorgung verpflichtete Angehörige waren danach in den von der öffentlichen Armenkasse finanzierten Waisenhäusern oder bei „ehrbaren Leuten“ unterzubringen.¹⁰⁵¹

Mit dem Gesetz über die Fürsorgeerziehung wurde das Verhältnis zwischen der Armenpflege und der Hilfe für bedürftige Kinder ab 1909 neu bestimmt. In Armen- oder Arbeitshäusern durften Minderjährige von da an nur noch dann untergebracht werden, wenn sie dort von den übrigen Insassen getrennt betreut und erzogen werden konnten.¹⁰⁵² Blase sah die damit verbundenen Regelungen nicht vorrangig als Hilfeleistung: Die nun drohende öffentlich-rechtliche Fürsorgeerziehung solle vielmehr eine heilsame Wirkung auf pflichtvergessene

¹⁰⁴⁷ Vgl. Sachße, Christoph / Tennstedt Florian: Geschichte der Armenfürsorge in Deutschland. Stuttgart / Berlin / Köln 1980, S. 249.

¹⁰⁴⁸ Vgl. Wichern, Johann Hinrich: Zur Erziehungs- und Rettungshausarbeit Band VI: Aufsätze über Rettungsanstalten aus dem Jahre 1833 (Teil II.) Rettungsanstalten für Kinder im deutschen Sprachgebiet (Teil III.) Hamburg 1908, S. 70 f.

¹⁰⁴⁹ Vgl. Meyers Konversations-Lexikon. Band 14, Leipzig / Wien 1896, S. 665.

¹⁰⁵⁰ Vgl. Scherpner, Hans: Geschichte der Jugendfürsorge. Göttingen 1966, S. 123 ff.

¹⁰⁵¹ Vgl. § 49 Armenordnung für das Königreich Sachsen v. 22.10.1840. Gesetz- u. Verordnungsblatt des Königreiches Sachsen v. Jahre 1840 S. 257.

¹⁰⁵² Vgl. § 2 ff. Gesetz über die Fürsorgeerziehung v. 1.2.1909. Gesetz- u. Verordnungsblatt des Königreiches Sachsen v. Jahre 1909, S. 63.

Eltern wie auf widerspenstige und böartige Kinder ausüben, so der Jurist.¹⁰⁵³ Das sogenannte Doppelte Mandat zwischen Hilfe und Kontrolle, dem Flösser und Oechler auch heute noch Janusköpfigkeit attestieren, fand hier eine gesetzliche Grundlage.¹⁰⁵⁴

Etwa ab 1900 begannen die Vaterländischen Frauenvereine wie auch religiöse Genossenschaften, die Ausbildung ihrer Schwestern für die Soziale Arbeit zu fördern.¹⁰⁵⁵ In Fortführung dieser Arbeit gründete Bäumer mit anderen Vertreterinnen des Bundes deutscher Frauenvereine im Jahr 1917 die „Soziale Frauenschule und Sozialpädagogisches Institut Hamburg“, welche nach einer erfolgreichen zweijährigen Ausbildung eine staatliche Anerkennung vergab und ihre Absolventinnen bis zum Ausbruch der Weltwirtschaftskrise zu gesuchten Fachkräften für soziale Berufe machte.¹⁰⁵⁶ Gelehrt wurden Fächer wie Staatsrecht, Volkswirtschaft, Gesundheitslehre, Anatomie, Physiologie, Psychologie, Pädagogik – und zeitgemäß auch schon Rassenhygiene.¹⁰⁵⁷ Zunehmend durften Verwaltungen bei Neueinstellungen nur noch Absolventinnen dieser neuen Wohlfahrtsschulen berücksichtigen.¹⁰⁵⁸ Eines der wichtigsten Einsatzgebiete der Sozialarbeiterinnen dieser Zeit war dabei die Gesundheitsfürsorge der Kleinkinder in den sich rasant verdichtenden Großstädten. Es sei leider Tatsache, so Albers, dass viele Mütter weder die einfachsten Grundregeln für die Ernährung und Gesunderhaltung ihrer Säuglinge noch die elementarsten Erziehungsfragen beherrschten.¹⁰⁵⁹

Im Zuge der politischen Übernahme versuchten sich die Nationalsozialisten an der Umarbeitung der Lehrpläne der Sozialen Frauenschulen, die nun mit der Berufsbezeichnung „Volkspfleger(in)“ abschlossen. Ab Januar 1942 reduzierte man die Ausbildung auf einen einjährigen Kurs, dessen Zulassungsbedingungen nur noch aus dem Nachweis einer deutsch

¹⁰⁵³ Vgl. Blase, Richard: Das Königlich Sächsisches Gesetz über die Fürsorgeerziehung vom 1. Februar 1909 nebst Ausführungsverordnung vom 6. Mai 1909 und den sonstigen Ausführungsbestimmungen. Leipzig 1909, S. 29 ff.

¹⁰⁵⁴ Vgl. Flösser, Gaby / Oechler, Melanie: Einführung in die Theorie der sozialpädagogischen Dienste. Darmstadt 2010, S. 104 ff.

¹⁰⁵⁵ Vgl. Sachße, Christoph / Tennstedt Florian: Geschichte der Armenfürsorge in Deutschland. Stuttgart / Berlin / Köln 1980, S. 235.

¹⁰⁵⁶ Vgl. Dünkel, Barbara: Frauen in der sozialen Arbeit in Hamburg zwischen 1929 und 1945: Ausbildung, Beruf, Biographie. In: Dünkel, Barbara / Fesel, Verena: Wohlfahrtspflege – Volkspflege – Fürsorge. Münster / Hamburg / Berlin 2001, S. 8 ff.

¹⁰⁵⁷ Vgl. Hege, Marianne: Die Soziale Frauenschule in München. In: Dünkel, Barbara / Fesel, Verena: Wohlfahrtspflege – Volkspflege – Fürsorge. Münster / Hamburg / Berlin 2001, S. 52 ff.

¹⁰⁵⁸ Vgl. Albers, Hermine: Die Organisation der Jugendwohlfahrtspflege für Klein- und Schulkind. Berlin 1927, S. 29 ff.

¹⁰⁵⁹ Vgl. ebd. S. 11.

blütigen Abstammung, der Zugehörigkeit zur NSDAP, einem polizeilichen Führungs- und einem amtsärztlichen Gesundheitszeugnis bestanden.¹⁰⁶⁰ Im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit wurde der Hitlerjugend die Monopolstellung zugewiesen, konfessionelle Jugendverbände wurden 1937 / 1938 aufgelöst.¹⁰⁶¹ Um unerwünschtes Verhalten Minderjähriger noch flexibler und schneller sanktionieren zu können, erfolgte im Herbst 1940 die Einführung eines sogenannten Jugendarrestes und ab 1943 nochmals eine Verschärfung der Disziplinierungsmöglichkeiten durch die Einführung von Arbeitserziehungslagern.¹⁰⁶² Experten schätzen, dass jeder Zehnte diese Lager nicht überlebt hat.

An der erfolgreichen Umsetzung dieser ‚sozialen Jugendarbeit‘ hatten VertreterInnen der Fürsorge in Heimen, Jugendämtern und Verbänden einen wesentlichen Anteil. Nachweislich wirkten sie aktiv an Verfolgungsmaßnahmen und Selektierungen mit und rechtfertigten Lagerhaft und Heimeinweisungen als opportune Erziehungsmittel.¹⁰⁶³

Die Situation nach Ende des Zweiten Weltkrieges war verheerend. Hunderttausende Halbwüchsiger vagabundierten auf deutschen Straßen, nächtigten in Scheunen, ehemaligen Bunkern oder ungesicherten Ruinen und versuchten, sich durch Hilfsdienste, Prostitution, Kleinkriminalität und Schwarzmarkthandel am Leben zu erhalten. Die Betreuung dieser sogenannten ‚jugendlichen Wanderer‘ blieb bis Mitte der 1950-er Jahre eine der Kernaufgaben der Jugendhilfe.¹⁰⁶⁴

Auf dem Gebiet der sowjetischen Besatzungszone ließ der Oberste Chef der Sowjetischen Militär-Administration zunächst alle noch bestehenden Heime registrieren und übergab sie unabhängig von ihrer Trägerschaft der Deutschen Verwaltung für Volksbildung.¹⁰⁶⁵ Im Juli 1947 wurden die Jugendämter mit ins Volksbildungswesen integriert, der Jugendschutz, die Amtsvormundschaft und das Pflegekinderwesens jedoch schon zu Beginn des Jahres 1950 wieder ausgliedert. Das Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem reduzierte

¹⁰⁶⁰ Vgl. Köster, Markus: Jugend, Wohlfahrtsstaat und Gesellschaft im Wandel. Münster 1998, S. 335 ff.

¹⁰⁶¹ Vgl. Malina, Peter: „Erziehungs“-Terror: Politische und gesellschaftliche Voraussetzungen von Kindsein im Nationalsozialismus. In: Berger, Ernst / Benetka, Gerhard (Hrsg.): Verfolgte Kindheit. Kinder und Jugendliche als Opfer der NS-Sozialverwaltung. Wien / Köln / Weimar 2007, S. 91 ff.

¹⁰⁶² Vgl. Köster, Markus: Jugend, Wohlfahrtsstaat und Gesellschaft im Wandel. Münster 1998, S. 335 ff.

¹⁰⁶³ Vgl. Guse, Martin: Die Jugendschutzlager Moringen und Uckermark. In: Der Ort des Terrors. Band 9: Arbeitserziehungslager, Ghettos, Jugendschutzlager, Polizeihafllager, Sonderlager, Zigeunerlager, Zwangsarbeiterlager. München 2009, S. 100 ff.

¹⁰⁶⁴ Vgl. Köster, Markus: Jugend, Wohlfahrtsstaat und Gesellschaft im Wandel. Münster 1998, S. 389 f.

¹⁰⁶⁵ Vgl. Befehl des Obersten Chefs der Sowjetischen Militär-Administration des Oberkommandierenden der Gruppe der Sowjetischen Besatzungsgruppen in Deutschland Nr. 225 v. 26.6.1946.

die Adressatengruppe der Jugendhilfe der DDR schließlich auf elternlose oder entwicklungsgefährdete Kinder und Jugendliche.¹⁰⁶⁶ Als zuständig für die praktische Jugendsozialarbeit wurde die FDJ erklärt und planmäßig zur Massenorganisation ausgebaut.¹⁰⁶⁷

Für die Umsetzung der jugendhilflichen Aufgaben in der DDR hatten die Räte der Städte bzw. Gemeinden ehrenamtliche JugendhelferInnen zu werben. Diese wurden offiziell vom Referat Jugendhilfe bestellt, konnten Zwangsmaßnahmen wie eine Erziehungsaufsicht über Familien oder Heimerziehung verhängen und waren auch für die Kontrolle dieser festgelegten Maßnahmen zuständig.¹⁰⁶⁸ Sie sollten die familiären Verhältnisse vor Ort prüfen und die Betriebe der Eltern, die Schulen der Kinder und die Haus- und Straßenvertrauensleute mit in ihre Entscheidungen einzubeziehen.¹⁰⁶⁹ Zeitigte das Engagement der EhrenamtlerInnen nicht den gewünschten Erfolg, reagierten die staatlichen Behörden mit Heimeinweisungen. Die dort herrschenden Vorstellungen von geeigneten Erziehungsmethoden unterschieden sich nicht wesentlich von den westdeutschen dieser Zeit: Drill, körperliche Züchtigungen und harte Strafen waren an der Tagesordnung.

Der einzige noch im Bereich der Jugendhilfe der DDR verbliebene Berufszweig „Jugendfürsorger in den staatlichen Organen der Jugendhilfe“ erhielt seine Ausbildung ab 1959 am Institut für Lehrerbildung Radebeul, am Institut für Jugendhilfe in Ludwigsfelde und später im Direktstudium in Falkensee.¹⁰⁷⁰ Ausbildungsschwerpunkt war das Familien-, Pflegschafts- und Vormundschaftsrecht sowie eine intensive politische Indoktrinierung.¹⁰⁷¹

Zudem bildete die Kirche in einem minimalen Umfang Jugendleiterinnen für Praxisfelder der Diözesancaritas, der Inneren Mission und für kirchliche Kindereinrichtungen aus. Da die Berufsbezeichnung „Jugendleiterin“ immer wieder Assoziationen mit Funktionen der FDJ-Organisation hervorrief, fasste man im Dezember 1988 den Beschluss, sie in „Sozialpädagogin im kirchlichen Dienst“ zu ändern.¹⁰⁷²

¹⁰⁶⁶ Vgl. § 20 Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem v. 25.2.1965. GBl. I Nr. 6, S. 83.

¹⁰⁶⁷ Vgl. Jörns, Gerhard / Geißler, Gerd: Jugendhilfe in der DDR. In: Blask, Falk: Einweisung nach Torgau. Berlin 1997, S. 45 f.

¹⁰⁶⁸ Vgl. § 11 f. Verordnung über die Aufgaben und die Arbeitsweise der Organe der Jugendhilfe (Jugendhilfeverordnung) v. 3.3.1966. Gbl. II S. 25.

¹⁰⁶⁹ Vgl. Gesemann, Günter: Leitfaden für Jugendhilfekommissionen. Berlin 1968, S. 10 ff.

¹⁰⁷⁰ Vgl. Kroll, Silvia: Kirchlich-caritative Ausbildung in der DDR. Freiburg i. B. 1998, S. 388 ff.

¹⁰⁷¹ Vgl. Institut für Jugendhilfe (Hrsg.): Das Familienrecht in der DDR. Radebeul 1960, S. 58 f.

¹⁰⁷² Vgl. Kroll, Silvia: Kirchlich-caritative Ausbildung in der DDR. Freiburg i. B. 1998, S. 371 ff.

Auf westdeutschem Territorium erklärte die RJWG-Novelle die öffentliche Jugendhilfe der BRD ab Sommer 1953 zur Selbstverwaltungsangelegenheit der Gemeinden und Gemeindeverbände und nahm die noch heute bestehende Gliederung des Jugendamtes in eine Jugendamtsverwaltung und einen auch trägerseitig besetzten Jugendwohlfahrtsausschuss vor.¹⁰⁷³ Die Kommunen nutzten diesen neuen Spielraum auch zur Implementierung eigener Institutionen der Jugendarbeit, vor allem durch die Errichtung von „Heimen offener Tür“.¹⁰⁷⁴ Das Arbeitsfeld der Kindertagesstätten entdeckten die westdeutschen Fachkräfte der Sozialen Arbeit gleichfalls für sich – was nach Aly dazu geführt habe, dass nun statt singenden und bastelnden Fröbelkindergärtnerinnen sehr junge SozialpädagogInnen in die Praxis träten, die weder singen noch basteln könnten und davon auch nichts hielten.¹⁰⁷⁵

Entsprechend einer Rahmenvereinbarung der Ständigen Konferenz der Kultusminister vom März 1967 wurde die bisher dreijährige Ausbildung zur Jugendleiterin in ein vierjähriges Studium an Höheren Fachschulen für Sozialpädagogik überführt. Dem neuen Modell war jedoch keine lange Lebensdauer beschieden, denn im Zuge eines Beschlusses vom Oktober 1968 wurden die Höheren Fachschulen in Fachhochschulen transformiert, was erstmals in Deutschland auch ein Studium der Sozialpädagogik auf Hochschulbasis erlaubte.¹⁰⁷⁶ Eine ganze Reihe von Fachhochschulen boten dabei die Studiengänge „Sozialarbeit“ und „Sozialpädagogik“ parallel an.¹⁰⁷⁷ Nach der politischen Wende 1991 übernahmen die neuen Bundesländer diesen Ausbildungsstandard.

Mit Wirkung zum 3. Oktober 1990 trat in den ostdeutschen Ländern und zum 1. Januar 1991 in der gesamten Bundesrepublik das neue Kinder- und Jugendhilfegesetz in Kraft, das einen Paradigmenwechsel hin zu einem Katalog verbindlicher Leistungszusagen an Hilfe und Unterstützung darstellte. Eine dauerhafte Beschneidung von Elternrechten oblag danach nicht mehr den Organen der Jugendhilfe, sondern nur noch den Familiengerichten.¹⁰⁷⁸

¹⁰⁷³ Vgl. Art. 1 Abs. 2 Gesetz zur Änderung von Vorschriften des Reichsjugendwohlfahrtsgesetzes v. 28.8.1953. BGBl I S. 1035.

¹⁰⁷⁴ Vgl. Köster, Markus: Jugend, Wohlfahrtsstaat und Gesellschaft im Wandel. Münster 1998, S. 501 f.

¹⁰⁷⁵ Vgl. Aly, Götz: „Wofür wirst Du eigentlich bezahlt?“ Berlin 1980, S. 8.

¹⁰⁷⁶ Vgl. Janssen, Rolf: Die Ausbildung Frühpädagogischer Fachkräfte an Berufsfachschulen und Fachschulen. In: Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI): Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München 2010, S. 11.

¹⁰⁷⁷ Vgl. Hamburger, Franz: Einführung in die Sozialpädagogik. Stuttgart 2012, S. 114 ff.

¹⁰⁷⁸ Vgl. Aechtes Buch Sozialgesetzbuch – Kinder- und Jugendhilfe – v. 26.6.1990. BGBl. I S. 1163.

2001 beschlossen die Hochschulrektorenkonferenz und die Kultusministerkonferenz die Zusammenlegung der Studiengänge für Sozialarbeit und für Sozialpädagogik zu einem bundeseinheitlichen Berufsabschluss auf Diplomniveau,¹⁰⁷⁹ womit, wie Buchkremer konstatierte, ein vieljähriger Markendiskurs endete.¹⁰⁸⁰ Gegen Ende des ersten Jahrzehnts des neuen Jahrtausends setzte sich die am 25. Mai 1998 in Sorbonne angestoßene¹⁰⁸¹ und ein reichliches Jahr später in Bologna in der Gemeinsamen Erklärung der Europäischen Bildungsminister festgehaltene Idee von der Schaffung eines europäischen Hochschulraumes durch.¹⁰⁸² Ein vorrangiges Ziel dieses neuen gestuften Graduierungssystems war, den Hochschulen ein möglichst großes Maß an Gestaltungsspielraum und Flexibilität für die Ausgestaltung ihrer Studiengänge zu ermöglichen.¹⁰⁸³ In der 2012 herausgegebenen „Einführung in die Sozialpädagogik“ merkte Hamburger dazu allerdings an, die Idee, durch eine Modularisierung der Studieninhalte die europaweite Mobilität der Studierenden zu verbessern, sei ebenso wenig aufgegangen wie die Hoffnung, durch eine Orientierung an Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen den Gebrauchswert des Studiums zu erhöhen.¹⁰⁸⁴

Da den Hochschulen für die Ausgestaltung ihrer konkreten Lehre gesetzgeberseitig ein hohes Maß an Freiheiten eingeräumt wird und entsprechend auch keine landeseinheitlichen Rahmenlehrpläne vorliegen, wurden für diese Arbeit exemplarisch die Modulhandbücher jeweils einer Ausbildungseinrichtung für Soziale Arbeit aus Sachsen, aus Sachsen-Anhalt, aus

¹⁰⁷⁹ Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Soziale Arbeit – Fachhochschulen – v. 3.7.2001 / 11.10.2001. Berlin 2001, S. 31.

¹⁰⁸⁰ Vgl. Buchkremer, Hansjosef (Hrsg.): Handbuch Sozialpädagogik. Darmstadt 2009, S. 14 f.

¹⁰⁸¹ Vgl. Gemeinsame Erklärung zur Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung der vier Minister Frankreichs, Deutschlands, Großbritanniens und Italiens vom 25. Mai 1998. [http:// www.uni-mannheim.de/ects/p/Sorbonne.pdf](http://www.uni-mannheim.de/ects/p/Sorbonne.pdf) [aufgerufen am 3.10.2013].

¹⁰⁸² Vgl. Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister 19. Juni 1999, Bologna. [http:// www.bmbf.de/pubRD/bologna_deu.pdf](http://www.bmbf.de/pubRD/bologna_deu.pdf) [aufgerufen am 3.10.2013].

¹⁰⁸³ Vgl. Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen v. 4.2.2010 – Auslegungshinweise – (Handreichung des Hochschulausschusses der Kultusministerkonferenz vom 25.3.2011).

¹⁰⁸⁴ Vgl. Hamburger, Franz: Einführung in die Sozialpädagogik. Stuttgart 2012, S. 203 ff.

Mecklenburg-Vorpommern sowie aus dem Stadtstaat Berlin betrachtet.¹⁰⁸⁵ Zugrunde gelegt wird dabei die Theorie einer nationalen Wanderungsbewegung, nach der AbiturientInnen zu Studienzwecken auch in andere Bundesländer übersiedeln, nach Abschluss ihrer Ausbildung jedoch häufig wieder in ihre Herkunftsregionen zurückziehen. In Sachsen-Anhalt nahmen so im Jahr 2012 etwa anderthalbmal so viele junge Menschen ein Studium auf, wie dort im betreffenden Jahr die Hochschulberechtigung erlangten; diese Quote ist in Berlin und auch in Sachsen selbst sogar noch höher.¹⁰⁸⁶ Im Folgenden werden die untersuchten Ausbildungseinrichtungen kurz vorgestellt.

Die konfessionelle, auf soziale, pflegerische und theologische Studienrichtungen spezialisierte Evangelische Hochschule Dresden weist in ihrem Modulhandbuch für den grundständigen Studiengang Bachelor of Arts „Soziale Arbeit“ einundzwanzig Studienmodule aus. Innerhalb des mit 140 Präsenzstunden zeitintensivsten Moduls „Handlungsfelder“ können sich die Studierenden entscheiden zwischen: „Assistenz bei psychischer Krankheit und Behinderung“, „Erziehung, Familie und soziale Beratung“, „Aufsuchende und Offene Arbeit im Sozialraum“ oder „Differenz, Abweichung und Soziale Kontrolle im Kontext ausgewählter Bereiche Sozialer Probleme“. Dabei sollen sie die spezifischen Arbeitsgrundlagen des ausgewählten Feldes kennen und allgemeine sozialarbeiterische Kernkompetenzen auf dessen besondere Bedingungen zu übertragen lernen. Spezifisches Fachwissen für eine Arbeit mit Kindern in Kindertagesstätten steht nicht auf dem Plan – auch nicht im Handlungsfeld „Erziehung, Familie und soziale Beratung“. Ausdrücklich mit Kindern beschäftigt sich das Modul „Kindheit, Jugend, Bildung und Erziehung“, das neben den soziologischen Grundlagen von Kindheit und Jugendalter als Lebensphase und den psychologischen und soziologischen Zugängen zu den Entwicklungsaufgaben dieser Lebensphasen auch die Erziehung und Bildung in institutionellen Kontexten sowie das Kinder- und Jugendhilferecht in den Blick nimmt.

¹⁰⁸⁵ Vgl. Evangelische Hochschule Dresden - University of Applied Sciences for Social Work, Education and Nursing: Grundständiger Studiengang Soziale Arbeit (Bachelor of Arts) elektronisch zur Verfügung gestellt durch die EFHSD am 27.09.2013; Hochschule Magdeburg-Stendal: Soziale Arbeit. https://www.hs-magdeburg.de/fachbereiche/f-sgw/bachelor/soz_arbeit/Katalog_S_und_A_MODULE_neu_240308.pdf [aufgerufen am 15.9.2012]; Hochschule Neubrandenburg: Studiengang Soziale Arbeit (B.A.) Modulhandbuch Fachbereich Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung. http://www.hs-nb.de/fileadmin/SBE/Soziale_Arbeit/Mhandb_BA-SozA_WS12_13.pdf [aufgerufen am 22.9.2013]; Alice Salomon Hochschule: Modulplan Bachelorstudiengang Soziale Arbeit. http://www.ash-berlin.eu/fileadmin/user_upload/pdfs/Studienangebot/Bachelor/Soziale_Arbeit/Modulplan_PO_2009_%C3%BCberarbeitet_22.5.12.pdf [aufgerufen am 8.9.2013].

¹⁰⁸⁶ Vgl. Statistisches Bundesamt: Bildung und Kultur. Wiesbaden 2014, S. 14 ff. <http://ids.hof.uni-halle.de/documents/t2162.pdf> [aufgerufen am 22.9.2013].

Im Modul „Grundlagen der Entwicklung, Sozialisation und des Lernens“ werden neben psychologischen, neurologischen, soziologischen und erziehungswissenschaftlichen Theorieansätzen auch Erkenntnisse der Bindungsforschung vermittelt – das könnte für künftig in der Frühpädagogik Tätige in Hinsicht auf die Eingewöhnungsprozesse von Kindern in Kindertagesstätten von Nutzen sein.¹⁰⁸⁷ Zugangsvoraussetzung für ein Studium Soziale Arbeit auf Bachelorebene ist an der EHS die formale Hochschulzugangsberechtigung oder – nach erfolgreich bestandem Zulassungsgespräch – auch ein Fachschul- oder ein Meisterzertifikat. Generell wird ein mindestens halbjähriges Vorpraktikum im Bereich der Sozialen Arbeit sowie ergänzende Erfahrungen durch Ehrenamtsarbeit oder Praktika in sozialen, politischen oder kirchlichen Kontexten erwartet.¹⁰⁸⁸

Die Hochschule Magdeburg-Stendal verweist die InteressentInnen in Bezug auf die Zulassungsvoraussetzungen zum Bachelor-Studium Soziale Arbeit lediglich auf das Hochschulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt, also letztlich nur auf die Hochschulreife.¹⁰⁸⁹ Über die meiste Ausbildungszeit verfügt mit 150 Stunden Präsenzstudienzeit das Modul „Professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit“, dem Modul „Arbeitsmarkt, Berufsorientierung und Berufseinmündung“ stehen 120 Stunden zur Verfügung. Am Ende dieses Moduls, so die Beschreibung, werden die Studierenden fachlich und methodisch kompetent sein, die im Studium erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten auf die angestrebte berufliche Tätigkeit anzupassen bzw. zu konkretisieren. Die angebotenen Blockveranstaltungen setzen sich mit „relevanten Themenbereichen im Berufseinmündungsprozess“ auseinander, so zum Beispiel mit der Vorbereitung von Bewerbungsgesprächen, der Anfertigung von Bewerbungsmappen, der Aufbereitung der Ergebnisse der Bachelor-Arbeit zur Selbstvermarktung und mit der Vorstellung von beruflichen Interessenvertretungen.¹⁰⁹⁰ Als mögliche spätere Einsatzbereiche listet die Homepage ausdrücklich die professionelle Arbeit mit Kindern, z. B. in der frühkindlichen Bildung, auf.¹⁰⁹¹

¹⁰⁸⁷ Vgl. Evangelische Hochschule Dresden - University of Applied Sciences for Social Work, Education and Nursing: Grundständiger Studiengang Soziale Arbeit (Bachelor of Arts), zur Verfügung gestellt durch die EFHSD am 27.9.2013.

¹⁰⁸⁸ Vgl. Evangelische Hochschule Dresden - University of Applied Sciences for Social Work, Education and Nursing: Soziale Arbeit (Bachelor) Zugangsvoraussetzungen zum Studium <http://www.ehs-dresden.de/index.php?id=278> [aufgerufen am 15.9.2012].

¹⁰⁸⁹ Vgl. § 27 Hochschulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt (HSG LSA) v. 5.5.2004. GVBl. LSA S. 255

¹⁰⁹⁰ Hochschule Magdeburg-Stendal: Soziale Arbeit. https://www.hs-magdeburg.de/fachbereiche/fsgw/bachelor/soz_arbeit/Katalog_S_und_A_MODULE_neu_240308.pdf [aufgerufen am 15.9.2012].

¹⁰⁹¹ Vgl. Hochschule Magdeburg-Stendal: Studienziele. https://www.hs-magdeburg.de/studium/s-studienangebot/bachelor/b_sozialarbeit [aufgerufen am 22.9.2013].

Die noch relativ junge Hochschule Neubrandenburg bildet seit 2003 auch im Studiengang Soziale Arbeit aus.¹⁰⁹² Postulierter Anspruch des Studiengangskonzeptes ist es, Wissenschaftlichkeit und Praxisorientierung gleichermaßen zu berücksichtigen und die Studierenden zu guten, professionell handelnden PraktikerInnen heranzubilden. Von den sieben Grundlagenmodulen nimmt das Modul „Profession und Disziplin der Sozialen Arbeit: Geschichte, Methoden, Theorien, Handlungskonzepte“ mit 224 Stunden fast ein Viertel der gesamten Präsenzzeit ein. Zweitrangig folgt das Modul „Anthropologische Theorien Sozialer Arbeit“ mit 160 Stunden. Daneben haben die Studierenden im 5. und 6. Semester aus den drei Schwerpunktbereichen „Soziale Arbeit mit Kindern, Jugendlichen, Familien und Älteren in biographischer Perspektive“, „Gesundheit / Krankheit / Behinderung“ und „Soziale Problemlagen / Soziale Dienste“ einen Schwerpunkt mit zwei Wahlpflichtveranstaltungen zu belegen.¹⁰⁹³

Auf eine 85 Jahre ältere Geschichte blickt die auf helfende Berufe spezialisierte heutige Alice Salomon Hochschule Berlin, gegründet im Jahr 1908 als die erste Soziale Frauenschule Deutschlands, zurück.¹⁰⁹⁴ Zugangsberechtigt ist, wer die allgemeine Hoch- oder Fachhochschulreife bzw. eine als gleichwertig anerkannte Vorbildung und ein mindestens zwölfwöchiges einschlägiges Vollzeitvorpraktikum nachweisen kann.¹⁰⁹⁵ Innerhalb ihrer Ausbildung setzen sich die Lernenden mit Geschichte und Theorie Sozialer Arbeit, mit deren ethischen, psychologischen und pädagogischen Grundlagen, mit Organisation, Finanzierung und Management sowie mit internationaler Sozialer Arbeit und mit statistischen Forschungsmethoden auseinander. Im Modul „Rechtliche Grundlagen Sozialer Arbeit“ werden vor allem Auszüge des Sozialgesetzbuches und ein Teil des Arbeitsrechts behandelt, für Fragen des Familienrechts stehen drei Wochenstunden im zweiten Semester zur Verfügung. Ab dem vierten Semester werden Module angeboten, in denen einzelne Arbeitsfelder, Zielgruppen und Organisationen Sozialer Arbeit näher beleuchtet werden. So gibt es als Vertiefungsgebiet zum Beispiel auch "Hilfe zur Erziehung sowie Eltern-, Kinder- und Jugendarbeit".

¹⁰⁹² Vgl. Hochschule Neubrandenburg: Geschichte der Hochschule Neubrandenburg. <http://www.hs-nb.de/fileadmin/hochschule/pdf/hochschule/Geschichte.pdf> [aufgerufen am 22.9.2012].

¹⁰⁹³ Vgl. Hochschule Neubrandenburg: Studiengang Soziale Arbeit (B.A.) Modulhandbuch Fachbereich Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung. http://www.hs-nb.de/fileadmin/SBE/Soziale_Arbeit/Mhandb_BA-SozA_WS12_13.pdf [aufgerufen am 22.9.2013].

¹⁰⁹⁴ Vgl. Alice Salomon Hochschule Berlin: Die Geschichte der Alice Salomon Hochschule Berlin. <http://www.ash-berlin.eu/profil/historie> [aufgerufen am 22.9.2013].

¹⁰⁹⁵ Vgl. Alice Salomon Hochschule: Modulplan Bachelorstudiengang Soziale Arbeit. http://www.ash-berlin.eu/fileadmin/user_upload/pdfs/Studienangebot/Bachelor/Soziale_Arbeit/Modulplan_PO_2009_%C3%BCberarbeitet_22.5.12.pdf [aufgerufen am 8.9.2013].

Als berufliche Perspektiven für die AbsolventInnen benennt die Internetpräsentation u. a. Arbeitsfelder in der Beratung, in Sozialverwaltungen und im Management, innerhalb von Bildungsarbeit, in Berufsfeldern von Gesundheit, Krankheit, Sucht und Rehabilitation, in der Krisenintervention sowie innerhalb von Streetwork und Jugendarbeit. Sofern man die Kindertagesbetreuung nicht mit unter letzteren Punkt fasst, wird sie hier als Berufsfeld nicht mit benannt.¹⁰⁹⁶

Die folgende Analyse der Ausbildungsinhalte bezieht sich wiederum auf die veröffentlichten Curricula. Inwieweit hier einzelne Lehrkräfte andere Schwerpunkte setzen als den öffentlich zugänglichen Informationen entnehmbar, kann nicht beurteilt werden.

4.5.1.2 Ausbildungsvermitteltes Wissen zur Umsetzung der Leitideen

Vermittlung eines mathematischen Grundverständnisses

Methoden zur Vermittlung mathematischer oder sonstiger naturwissenschaftlicher Bildung thematisieren die vier ausgewählten Hochschuleinrichtungen in ihren Bachelorstudiengängen Soziale Arbeit nicht.

Altersgerechte musikalische Bildung der Kinder

Während die Evangelische Hochschule Dresden das Themengebiet Musik ignoriert, eröffnet die Alice Salomon Hochschule Berlin im vierten Semester im Modul „Kultur – Ästhetik – Medien“ unter Unit 1 mit der exemplarischen Einführung in einen Wahlbereich –die entsprechende Wahl des Studierenden vorausgesetzt – die Möglichkeit, in zwei Wochenstunden Kenntnisse auch über den musikalischen Themenbereich zu erwerben.

Die Hochschule Magdeburg offeriert ein Modul „Kultur und Medien“ und verspricht im Handbuch den Studierenden, am Ende dieses Moduls in der Lage zu sein, den Stellenwert, die Funktion und die Wirkungsweise des Ästhetischen zu kennen, auf konkrete Produkte, Situationen und Kommunikationsprozesse zu beziehen, in praktisches Verhalten zu übersetzen und dies anderen reflektiert zu vermitteln. Das Studienmaterial für den mit neunzig Stunden angesetzten Komplex wird dabei je nach Medium entweder durch die Schule vorgegeben oder ist von den StudentInnen selbst zu recherchieren.

¹⁰⁹⁶ Vgl. Alice Salomon Hochschule: Informationen zum Studiengang. <http://www.ash-berlin.eu/studienangebot/bachelorstudiengaenge/ba-erziehung-und-bildung-im-kindesalter/> [aufgerufen am 16.8.2014].

Wirklich konkret auf dieses für die Arbeit in Kindertagesstätten so bedeutsame Thema geht nur die Hochschule Neubrandenburg ein, die im 1. Semester im Modul „Theorien und Handlungskonzepte Sozialer Arbeit“ Wahlpflichtveranstaltungen zur Musikpraxis anbietet. Vermittelt werden u. a. ein Grundlagenwissen um die Wirkungsweisen ästhetischer Praxis und Bildung, über künstlerische Techniken und Methoden sowie theoretische Kenntnisse über Konzepte kultureller Bildung. Dazu kommen Grundlagen der Musikpädagogik. Der Stoff setzt sich mit der Bedeutung kultureller und ästhetischer Aktivitäten als sinn- und identitätsstiftende Prozesse für Menschen aller Altersgruppen auseinander und beschäftigt sich – unter der ausdrücklichen Forderung an die Studierenden, ihr eigenes Repertoire zu erweitern und zum Üben bereit zu sein – mit Formen des performativen und musikalischen Ausdrucks.

Kooperation mit Kulturinstitutionen

Wenngleich auch die Hochschule Neubrandenburg nicht explizit auf die Ressourcen einer Zusammenarbeit mit Kunst- und Kulturinstitutionen eingeht, so können sich die Studierenden im zweiten Semester doch für eine Wahlpflichtveranstaltung mit dem Titel „Ideen und Konzepte kultureller / ästhetischer Bildung in der Arbeit mit Gruppen“ entscheiden und sich im fünften Semester innerhalb einer Wahlpflichtveranstaltung mit dem „Grundlagenerwerb ästhetisch medialer und künstlerischer Techniken und Methoden. Wissen um Wirkungsweisen ästhetischer Praxis und Bildung anwenden“ auseinandersetzen. Ob eine Kooperation mit Kunstinstitutionen hier mit verankert ist, wird nicht ersichtlich. In Berlins Hochschule könnte dies mit im Wahlbereich „Kultur – Ästhetik – Medien“ erfasst sein, der im vierten Semester mit zwei Wochenstunden unter „Grundlagen der Sozialen Kulturarbeit“ angeboten wird. Sofern der Magdeburger Plan das Stichwort „Globalisierung von Kultur“ nicht als Aufforderung zum Besuch internationaler Kulturschätze sieht, so ignoriert er das Thema ebenso wie die Ausbildungsstätte in der Kulturstadt Dresden.

Gendergerechtes Arbeiten

Mit dem Thema der sozial konstruierten Geschlechteridentitäten befassen sich alle vier der ausgewählten Hochschulen in ihrem Studiengang Soziale Arbeit, wenn auch in unterschiedlicher Ausführlichkeit. An der Evangelischen Hochschule Dresden wird im Rahmen des Moduls „Familie, soziale Netzwerke und Mikrosysteme“ auf „Genderperspektiven und Interkulturalität in der Familie“ eingegangen, zusätzlich werden im 5. Semester den „Vertiefungsstudien zu Gender und Interkulturalität“ noch einmal vierundvierzig Unterrichtsstunden eingeräumt. Hier beschäftigt man sich u. a. mit ausgewählten geschlechter

theoretischen Grundlagen, mit Gender und Interkulturalität in professionellen Strukturen und als Handlungsfeld der Sozialen Arbeit sowie mit den geschlechterpolitischen Entwicklungen in der EU.

Die Alice Salomon Hochschule in Berlin widmet dem Stoff „Gender- und Queerstudies“ dagegen nur zwei Stunden im dritten Semester; als eines von acht Themen könnte es auch als Theorie-Praxis-Vertiefung gewählt werden. In Neubrandenburg bietet die Hochschule eine Auseinandersetzung mit der Genderfrage an zwei Stellen fakultativ an. Zum einen können sich die Studierenden im zweiten Semester für eine Wahlpflichtveranstaltung „Einführung in Gender Studies“ entscheiden, daneben besteht im 5. Semester und 6. Semester die Möglichkeit, sich dem Thema „Gender“ in einer von sieben angebotenen Ringvorlesungen zu nähern.

Am intensivsten setzen sich laut Ausbildungsplan die Studierenden in der Hochschule Magdeburg-Stendal mit der Genderfrage auseinander. Klingen Gender-Aspekte schon im Teilmodul „Handlungstheorien der Sozialen Arbeit“ mit an, so widmet sich ein eigenes Teilmodul explizit nur diesem Thema. Untersetzt wird das mit Lehrstoff wie „Theoretische Aspekte der Geschlechterverhältnisse“, „Geschlechtsspezifische Sozialisation“, „Unterschiedliche Lebenslagen und Interessen von Frauen und Männern, Jungen und Mädchen“, „Gleichstellungspolitik und Gleichstellungsstrategien, einschließlich Gender Mainstreaming“ und „Gender in der sozialen Arbeit“.

Beschwerderecht für Kinder

In Dresden geht die EHS im 5. und 6. Semester im Handlungsfeld „Erziehung, Familie und soziale Beratung“ darauf ein, dass die Studierenden lernen sollen, Hilfeplanungsprozesse und Hilfeprozesse partizipativ zu gestalten. Methodisch näher unternimmt dies jedoch laut Modulhandbuch nicht.

In den Modulhandbüchern der entsprechenden Ausbildungsstätten in Berlin, Magdeburg-Stendal und Neubrandenburg kommen weder die Begriffe „Beschwerdemanagement“, „Selbstbestimmung“, „Mitbestimmung“ noch der Begriff der „Partizipation“ vor.

Integration behinderter Kinder

Von den vier ausgewählten Einrichtungen beschäftigen sich nur zwei in ihren Studiengängen Soziale Arbeit mit der Förderung von behinderten oder von Behinderung bedrohten Menschen. Im Modul „Anthropologische Theorien Sozialer Arbeit“ können die Studierenden der Hochschule Neubrandenburg das Thema „Einführung in die Arbeit mit Menschen mit Behinderungen“ als eines von vier Wahlpflichtveranstaltungen belegen, daneben widmet sich das Modul „Gesundheit / Krankheit / Behinderung“ ganz ausführlich diesem Problemkreis. Hier werden Lehrveranstaltungen wie „Historischer Abriss der Entwicklungen der Psychiatrie“, „Arbeit mit psychisch erkrankten Menschen“, „Förderkonzepte für Menschen mit Behinderungen“, „Biografien behinderter Menschen“ und „Sexualpädagogik bei Menschen mit Behinderung“ angeboten.

Die Dresdner Hochschule offeriert im fünften Semester ein Modul „Gesundheit, Alter und Altern“, in welchem auch „Modelle von Gesundheit, Krankheit und Behinderung; Gesundheitsverhalten“ vorgestellt werden. Außerdem enthält das Modulhandbuch noch das Handlungsfeld „Assistenz bei psychischer Krankheit und Behinderung“. Die Studierenden sollen hier auch lernen, Theorien auf die Praxis der unterschiedlichen Handlungsbereiche zu übertragen, Aussagen über wahrscheinliche Wirkungen unterschiedlicher Handlungskonzepte zu machen, die Selbsthilfemöglichkeiten der Zielgruppe zu erkennen und zu fördern und sich mit Fragen der gesellschaftlichen Inklusion und Teilhabe auseinanderzusetzen.

Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung

Die Hochschule Neubrandenburg erwähnt in ihrem Modulhandbuch den Begriff „Kinderschutz“ nur im Zusammenhang mit der Gewährung von Erziehungs- und Familienhilfen; die Magdeburger Ausbildung dagegen vermittelt im Teilmodul „Einführung in die sozialrechtlichen und verwaltungsverfahrensrechtlichen Bezüge der Sozialen Arbeit“ ausdrücklich auch „Kenntnisse der familienrechtlichen Bezüge zur Kindeswohlgefährdung und zum Kinderschutz“. Es ist denkbar, dass dieser Komplex in der Evangelischen Hochschule Dresden mit im 2. Semester im Modul „Kindheit, Jugend, Bildung und Erziehung“ behandelt wird, in dem es u. a. um „Kinder- und Jugendhilferecht“ geht oder in dem im 3. Semester unter „Grundlagen und -fragen des Familien-, insbesondere Kindschaftsrechts“. Die Alice Salomon Hochschule bietet im Modul „Rechtliche Grundlagen Sozialer Arbeit“ sowohl 3 Stunden „Familienrecht“ als auch „Kinder- und Jugendhilferecht“ an. Explizit erwähnt wird der Kinderschutz in diesen beiden Ausbildungshandbüchern jedoch nicht.

Dokumentation von Bildungsprozessen

Auch zu der im Sächsischen Bildungsplan verankerten Forderung nach einer Beobachtung und Dokumentation der kindlichen Bildungsprozesse bieten weder die Evangelische Hochschule Dresden noch die Alice Salomon Hochschule Lehrstoff an. Gleichfalls enthält sich die Hochschule Magdeburg-Stendal einer Auseinandersetzung damit. Lediglich die Hochschule Neubrandenburg offeriert im Grundlagenmodul „Interaktion, Kommunikation und Selbstreferenz“ eine Lehrinheit „Interaktionen beobachten und analysieren“ als Wahlpflichtveranstaltung des zweiten Semesters. Entscheiden sich Studierende dafür, könnte dies möglicherweise eine theoretische Basis auch für die Beobachtung von Bildungs- und Entwicklungsfortschritten der Kinder in Kindertageseinrichtungen sein.

Konzeptionsevaluation

Während die Berliner Hochschule weder das Schlagwort „Planung“ noch „Konzeptentwicklung“ in ihren Modulen enthält, klingt das Thema in der Dresdner Einrichtung im Handlungsfeld „Differenz, Abweichung und Soziale Kontrolle im Kontext ausgewählter Bereiche Sozialer Probleme“ in der Lehrveranstaltung „Mitgestalten im Handlungsfeld durch innovative Handlungskonzepte und durch (Modell-) Projektentwicklung“ wenigstens marginal an. Nicht viel stärker beschäftigen sich die beiden anderen Ausbildungsstätten damit: Im Magdeburger Dokument wird im Teilmodul „Soziale Arbeit als Profession“ sehr allgemein ein Unterrichtsstoff „Wissensbestände für methodisches Handeln wie Beobachtungs- und Beschreibungswissen“ angekündigt, in Neubrandenburgs Modulhandbuch könnte man eine Behandlung des Stoffes möglicherweise mit in der Wahlpflichtveranstaltung „Qualitätsmanagement und Organisationsentwicklung“ vermuten.

Elternrecht auf Mitbestimmung

Die sächsische Ausbildungseinrichtung widmet dem Thema „Familie, soziale Netzwerke und Mikrosysteme“ im Modul „Arbeitsformen und methodisches Handeln“ ein fast eigenes Modul im Umfang von vierundvierzig Unterrichtsstunden. Im Modul „Handlungsfeld Erziehung, Familie und soziale Beratung“ des 5. und 6. Semesters können sich die Studierenden weiter damit auseinandersetzen. Sie sollen damit in die Lage versetzt werden, ihr Grundlagenwissen auf die Wahrnehmung, Analyse und Deutung von Lebenslagen junger Menschen und ihrer Familien anzuwenden, Hilfeprozesse partizipativ zu gestalten und dabei ein personen- und situationsadäquates Repertoire an Methoden und Arbeitsformen einzusetzen. Mögliches Rüstzeug zur praktischen Umsetzung liefert das schon im ersten Semester verortete Modul

„Elementare Kommunikationskompetenzen“, welches Lehrstoff wie „Kommunikation als Wahrnehmen, Verstehen, Deuten und Bewerten“, „Begriffe ausgewählter Kommunikationstheorien, insbesondere personenzentriert, systemisch, konstruktivistisch, lösungsorientiert“, „Verbale und nonverbale Kommunikation“ und „Ethische Standards für die Gestaltung von Kommunikationsprozessen“ bereithält. Darauf baut dann das im zweiten Semester angebotene Modul „Grundlagen für Arbeitsformen und methodisches Handeln“ mit der Vermittlung von „Theoretisch-konzeptionellen Ansätzen und Techniken der Gesprächsführung bzw. Beratung“ auf.

In ihrem Modul „Soziale Arbeit mit Kindern, Jugendlichen, Familien und Älteren in biographischer Perspektive“ bietet die Hochschule Neubrandenburg das Thema „Erziehungs- und Familienhilfen: Elternarbeit“ als eine der Wahlpflichtveranstaltungen an, daneben im gleichen Modul auch „Familienarbeit in den verschiedenen Hilfeformen“. Flankierend dazu können im 2. Semester, ebenfalls als Wahlpflichtveranstaltung, Themen rund um die Kommunikation belegt werden, zum Beispiel „Sehen, Hören, Verstehen“ und „Wissen um Konzepte und Theorien der Gesprächsführung in psychosozialen Arbeitsfeldern sowie anderer sozialpädagogisch relevanter Formen Sozialer Interaktion“. In einer von drei Wahlpflichtveranstaltungen des 5. Semesters besteht auch die Möglichkeit, sich mit „Lösungsorientierter Beratung“, „Körperorientiertem Verstehen in Beratungsprozessen“ und „Verhandlungsführung“ auseinanderzusetzen.

Lediglich als Teil eines Projektmoduls schlägt dagegen die Hochschule Magdeburg auch den „Aufbau von Kommunikationsstrukturen mit Einzelnen, Gruppen und Institutionen in den projektspezifischen Feldern des Sozial- oder des Gesundheitswesens“ vor. Ein vorbereitender Lehrstoff dazu wird dem Plan nach nicht angeboten. Die Alice Salomon Hochschule geht weder auf Themen wie „Eltern“, „Familie“ oder „Angehörige“ ein noch setzt sie sich laut Modulhandbuch mit methodischen Fragen zu Kommunikation und Gesprächsführung auseinander. Lediglich im Komplex „Handlungsmethoden I + II“ könnte man gegebenenfalls unter „Methoden, Selbstreflexion und Beratung“ eine Beschäftigung mit angrenzenden Inhalten unterstellen.

Zusammenarbeit mit der Grundschule

Sieht man von einer Erwähnung der Schule als Diskussionsbeispiel für sozialpädagogische Bezüge und Praxisfelder der Sozialen Arbeit in Bezug auf eine Auseinandersetzung mit den

Grundlagen pädagogischer Theorien im Teilmodul „Pädagogisches Handeln in der Sozialen Arbeit“ in der Hochschule Magdeburg-Stendal ab, so beschäftigt sich keine der Bildungseinrichtungen mit dieser Institution.

Sozialraumorientierung

Intensiver stellen sich zumindest drei der vier betrachteten Einrichtungen der Behandlung der Arbeit im Sozialraum. Die EHS Dresden geht im 2. Semester im Modul „Grundlagen für Arbeitsformen und methodisches Handeln“ u. a. auf die fachlichen Grundlagen von Gemeinwesenarbeit ein, kommt im 3. Semester im Modul „Arbeitsformen und methodisches Handeln“ noch einmal darauf zurück und bietet im 5. und 6. Semester das Modul „Aufsuchende und Offene Arbeit im Sozialraum“ mit den Lerninhalten „Sozialräumliche Konzeptentwicklung in der Gemeinwesen- und Jugendarbeit“ sowie „Quartiersmanagement“ an. Die Studierenden sollen die spezifischen Arbeitsgrundlagen dieses Handlungsfeldes kennenlernen und künftig in der Lage sein, allgemeine sozialarbeiterische Kernkompetenzen auf die besonderen Bedingungen dieses Handlungsfeldes zu übertragen.

In Magdeburg-Stendal wird die Gemeinwesenarbeit als eine der drei klassischen Methoden der Sozialen Arbeit im Teilmodul „Methoden der Sozialen Arbeit“ unter dem Modul „Professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit“ behandelt; auch im nachfolgenden Teilmodul „Handlungstheorien der Sozialen Arbeit“ erfolgt eine Beschäftigung mit Fragen von Sozialraumorientierung. Studierende in Neubrandenburgs Hochschule setzen sich im zweiten Semester innerhalb einer Gruppenarbeit mit „Gemeinwesenarbeit / Netzwerkarbeit“ auseinander und können im dritten Semester „Feldforschung / Sozialraumanalyse“ als eine von fünf Wahlpflichtveranstaltungen belegen. Gleichfalls wählbar ist die Ringvorlesung „Feldforschung / Sozialraumanalyse“. Im Modulhandbuch der Alice Salomon Hochschule dagegen findet man zu den Schlagwörtern „Gemeinwesen“, „Sozialraum“, „Quartier“ oder „Stadtteil“ nichts.

Fazit: Stärken und Schwächen dieser grundständigen Ausbildung in Hinblick auf eine Umsetzung der Leitideen

Alle vier Hochschulen setzen sich in ihren Studiengängen Soziale Arbeit mit der Genderproblematik auseinander, besonders intensiv die Hochschule Magdeburg-Stendal. In Bezug auf diese Fragen sollten die AbsolventInnen gut genug ausgebildet worden sein, um die

erarbeiteten Erkenntnisse und fachlichen Haltungen auch auf eine Arbeit im Vorschulbereich übertragen zu können.

Die Voraussetzungen dafür, mit Kindern gemeinsam zu singen und zu musizieren, wie es der Sächsische Bildungsplan für Kindertagesstätten verlangt, vermitteln verpflichtend dagegen nur die Hochschulen in Neubrandenburg und in Magdeburg. In der Alice Salomon Hochschule Berlin ist dies wenigstens noch als exemplarische Einführung in einem Wahlbereich möglich. Die Beherrschung eines breiten Repertoires an Kinderliedern, die altersadäquate Heranführung von jüngeren Kindern an geeignete Werke der klassischen Musik, methodische Kenntnisse über den Aufbau von musikalischen Projekten im Vorschulalter, das Beherrschen eines Musikinstrumentes zur Liedbegleitung oder gar Kenntnisse vom gesunden Gebrauch der Singstimme – der eigenen und der der Kinder – werden jedoch in keiner dieser Hochschulausbildungen gelehrt.

Auch wie eine Einrichtungskonzeption erarbeitet werden kann, wie sie aufgebaut und später evaluiert werden sollte, bleibt den Studierenden der Sozialen Arbeit laut den Modulhandbüchern im Wesentlichen unbekannt. Lediglich die Dresdner Hochschule geht ansatzweise darauf ein; in Magdeburg und in Neubrandenburg könnte eine am Thema interessierte Lehrkraft Informationen darüber möglicherweise in einem angrenzenden Themenbereich mit anklingen lassen. In der Berliner Hochschule fehlt das Thema gänzlich. Dagegen beschäftigen sich die Lehrpläne zumindest der untersuchten Hochschulen in Dresden, Magdeburg und Neubrandenburg intensiver mit Fragen einer Arbeit im Sozialraum. Die Alice Salomon Hochschule geht auch darauf nicht ein.

Obleich das Partizipationsrecht von Eltern minderjähriger Klientel ein übergeordnetes Arbeitsprinzip der Sozialen Arbeit darstellt und entsprechende Methoden somit generell zum Arbeitswissen der dort Tätigen gehören sollten, bieten nur zwei der untersuchten Hochschulen diesbezüglich Ausbildungswissen an. Die sächsische Ausbildung räumt einem entsprechenden Lehrkomplex 44 Unterrichtsstunden ein. Noch ausführlicher – und auch mit praktischen Übungen zur Gesprächsführung unternimmt – können sich Studierende an der Hochschule Neubrandenburg mit dem Thema auseinandersetzen. Allerdings handelt es sich dort durchweg um Wahlpflichtveranstaltungen. Die beiden anderen Ausbildungsstätten ignorieren das Thema, obgleich es ihnen doch auch in anderen sozialen Arbeitsfeldern immer wieder begegnen dürfte.

Nur die Neubrandenburger Hochschule bietet mit der Lehrinheit „Interaktionen beobachten und analysieren“ gegebenenfalls Voraussetzungen dafür an, der Forderung nach einer Beobachtung und Dokumentation der kindlichen Bildungsprozesse später nicht völlig fremd gegenüberzustehen. Gleichfalls nur diese stellt sich einer Beschäftigung mit der Frage nach der Integration behinderter Menschen, wenngleich auch sie nicht auf die besondere Situation behinderter Kinder eingeht. Die Dresdner Hochschule thematisiert den Komplex lediglich in Hinblick auf eine Behinderung im Alter bzw. aufgrund von psychischen Erkrankungen.

Eng verbunden mit der Elternarbeit ist auch die Frage, wie in Fällen des Verdachtes auf Kindeswohlgefährdung mit den Sorgeberechtigten umzugehen sei, denn dies ist neben einer theoretischen Sicherheit in der Beurteilung der Situation anhand einschlägiger Kriterienlisten und sicherer Rechtskenntnis in der Praxis oft der schwierigere Part. Es ist zu vermuten, dass die auf Fachschulniveau Ausgebildeten gerade hier von ihren ‚akademisch studierten‘ KollegInnen ein besonders nutzbringendes und anwendungsbereites Handlungswissen erwarten. Jedoch nur die Magdeburger Hochschule spricht das Thema „Kindeswohlgefährdung und Kinderschutz“ überhaupt explizit in ihrem Modulhandbuch an.

Themengebiete rund um Kunst und Ästhetik werden in den untersuchten Modulhandbüchern zwar nicht völlig ausgespart, allerdings befasst sich danach keine der Ausbildungen ausdrücklich mit den Ressourcen, welche in einer bewussten Kooperation mit Kunst- und Kultureinrichtungen liegen können. Auch hier wären die AbsolventInnen darauf angewiesen, sich möglichst schnell von ihren erfahreneren Teammitgliedern ‚abzuschauen‘, welche konkreten Angebote man Kindern in dieser Hinsicht machen kann – ein Wissen, welches ohne eigenes Interesse an kunstpädagogischen Fragen ohne Theoriebasierung bliebe.

Den Fragen von „Beschwerdemanagement“, „Selbstbestimmung“, „Mitbestimmung“ und „Partizipation“ für die Zielgruppen Sozialer Arbeit stellen sich die Ausbildungen entsprechend ihrer veröffentlichten Curricula nicht, obwohl Beteiligungsrechte in allen Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe ein Grundrecht der Adressaten sind.¹⁰⁹⁷ Lediglich die EHS in Dresden erwähnt dazu im Handlungsfeld „Erziehung, Familie und soziale Beratung“, dass Hilfe- und Hilfeplanungsprozesse partizipativ zu gestalten seien. Doch auch sie untersetzt dies nicht mit konkreten Methoden für verschiedene Altersgruppen

¹⁰⁹⁷ Vgl. § 8 Das Achte Buch Sozialgesetzbuch – Kinder und Jugendhilfe – i. d. F. v. 11.9.2012 BGBl. I S. 2022, zuletzt geändert 29.8.2013 I 3464.

oder Bedarfslagen. Das scheint erstaunlich, da zwar die Verankerung einer solchen Forderung im Bundeskinderschutzgesetz relativ neu ist,¹⁰⁹⁸ jedoch nicht die Forderung an sich.

Keine der Bildungseinrichtungen thematisiert die Notwendigkeit einer Kooperation mit der Grundschule, gleichwohl diese doch ein wichtiger Partner für die Soziale Arbeit auch in anderen Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe – von der Schulsozialarbeit bis zum ASD des Jugendamtes – sein dürfte. Ebenso wenig vermittelt eine der vier ausgewählten Hochschuleinrichtungen in ihrem Bachelorstudiengang Soziale Arbeit Methoden der Heranführung von Kindern im vorschulischen Alter an ganzheitliche mathematische oder sonstige naturwissenschaftliche Bildung.

4.5.2 Hochschulausgebildete HeilpädagogInnen: adäquate Fachkräfte für die Arbeit mit ‚Regelkindern‘?

4.5.2.1 Berufsentwicklung

Das Berufsbild der HeilpädagogInnen – synonym verwandt wurden bzw. werden dafür auch die Bezeichnungen Sonderpädagogik, Rehabilitationspädagogik oder Behindertenpädagogik – überschneidet sich über seine historische Entwicklung hinweg weitgehend mit dem der Heilerziehungspflege, wenngleich es sich um verschiedene Berufsabschlüsse handelt und seit der Einrichtung der ersten Hochschulausbildung im Jahr 1900 in Ungarn immer gehandelt hat.

Der Berufsverband der Heilpädagoginnen und Heilpädagogen beschreibt das Fachgebiet als eine eigenständige Wissenschaft und Profession der sozialen Arbeit mit spezifischen Kompetenzen und Aufgaben für Menschen mit Beeinträchtigungen. Es verstehe sich als integraler Bestandteil von Pädagogik.¹⁰⁹⁹ Arbeitsplätze dieser Fachkräfte sind u. a. Wohn- und Pflegeheime, Tagesstätten für Menschen mit Behinderung, Einrichtungen der Kinder- und

¹⁰⁹⁸ Vgl. Art. 2 Gesetz zur Stärkung eines aktiven Schutzes von Kindern und Jugendlichen (Bundeskinderschutzgesetz – BKiSchG) v. 28.12.2011. BGBl. I, S. 2975.

¹⁰⁹⁹ Vgl. Berufsverband der Heilpädagoginnen und Heilpädagogen. Fachverband für Heilpädagogik (BHP) e. V.: BHP Berufsbild Heilpädagogin / Heilpädagoge. Berlin 2010, S. 4 ff.

Jugendhilfe, Kliniken und Therapiezentren, Gemeinschaftspraxen sowie kirchliche Wohlfahrtsverbände.¹¹⁰⁰ Die Begründer der Heilpädagogik hoben ausdrücklich hervor, dass dies ein neuer Arbeitszweig der allgemeinen pädagogischen Praxis sein solle und das Verhältnis zu ihr niemals aufgeben dürfe. Zu messen seien die Leistungen der heilpädagogischen Praxis deshalb auch weniger an ihrer unmittelbaren Wirksamkeit an den „Kranken, Gebrechlichen und Entarteten“, sondern eher in dem, was der Erziehung der Gesunden zugutekomme. Als wichtige Heilmethoden sahen Georgens und Deinhardt zeitgemäß den regelmäßigen Aufenthalt im Freien, Diätetik, guten Schlaf, kalte Bäder sowie angeleitete Gartenarbeit, künstlerische Bildung und eine handwerkliche Arbeitserziehung zur gezielten Schulung der Sinne wie der Kognition an.¹¹⁰¹

Der heutige Diplomstudiengang Heilpädagogik entwickelte sich erst um die Wende zum 21. Jahrtausend aus der vordem üblichen Fachrichtung „Sozialwesen“ heraus. Im Auftrag der Gemeinsamen Kommission und unter Beteiligung der dafür zuständigen Fachhochschulen wurde eine separate Rahmenordnung für den Studiengang Heilpädagogik entwickelt,¹¹⁰² die auf eine Regelstudienzeit von acht Semestern einschließlich eines mindestens zwanzigwöchigen Praxisstudiensemesters fokussierte.¹¹⁰³ Im Zuge der Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge allerdings wurde das bisherige System von einem akkreditierungs-basierten System abgelöst, das überregionale Vorgaben auf ein Mindestmaß beschränkt.¹¹⁰⁴

Drei solcher akkreditierter Hochschulgänge werden im Folgenden untersucht. Die entsprechenden Ausbildungsstätten befinden sich in Sachsen, Thüringen und Berlin. Als Beispiel für eine heilpädagogische Fachhochschulausbildung im Raum Berlin / Brandenburg wurde das Studium an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin analysiert. Schon seit der Grundsteinlegung des Gebäudes im Jahr 1928 für das durch Marienschwestern

¹¹⁰⁰ Vgl. Bundesagentur für Arbeit: Heilpädagoge/-pädagogin. <http://berufenet.arbeitsagentur.de/berufe/start?dest=profession&prof-id=9129> [aufgerufen am 4.3.2015].

¹¹⁰¹ Vgl. Georgens, Jan-Daniel / Deinhardt, Heinrich Marianus: Die Heilpädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanstalten. Zweiter Band. Leipzig 1863, S. 226 ff.

¹¹⁰² Vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Soziale Arbeit – Fachhochschulen – beschlossen von der Konferenz der Rektoren und Präsidenten der Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland am 3.7.2001 und von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland am 11.10.2001. Bonn 2001, 56 Seiten, S. 34 ff.

¹¹⁰³ Vgl. § 1 Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Heilpädagogik an Fachhochschulen, beschlossen von der Konferenz der Rektoren und Präsidenten der Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland am 8. November 1999 und von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland am 17. März 2000. Bonn 2000.

¹¹⁰⁴ Vgl. Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Künftige Entwicklung der länder- und hochschulübergreifenden Qualitätssicherung in Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 1.3.2002. Beschlussammlung der KMK, 21 Seiten, S. 2 ff.

geführte St. Antonius-Krankenhaus widmet sich diese Einrichtung der Sozialen Arbeit¹¹⁰⁵ und konzentriert sich in ihrem Studienangebot auch derzeit noch auf soziale und sozialmedizinische Ausbildungsgänge, was ermöglicht, einen Teil der Module studiengangübergreifend anzulegen. Zulassungsvoraussetzung ist u. a. die erfolgreiche Teilnahme an einem Bewerbungsverfahren, bei dem insbesondere auf das soziale Engagement der Bewerbenden abgestellt wird,¹¹⁰⁶ sowie eine mindestens sechsmonatige praktische Vollzeit-Tätigkeit in einem einschlägigen Arbeitsfeld der Heilpädagogik.¹¹⁰⁷

In Thüringen bietet die Hochschule Nordhausen University of Applied Sciences einen solchen Ausbildungsgang an. Die Vorläufereinrichtung wurde 1951 als "Fachschule für Landwirtschaft" eröffnet und bildete vor allem Ingenieure aus.¹¹⁰⁸ Zugelassen für den Bachelorstudiengang Heilpädagogik / Inclusive Studies wird nur, wer ein mindestens zwölfwöchiges Vorpraktikum in einer inklusiven Einrichtung oder in einer Organisation der professionellen Arbeit mit behinderten Menschen nachweisen kann.¹¹⁰⁹

Erst zum Herbstsemester 2014 von sechs auf sieben Semester umgestellt hat die sächsische Hochschule Zittau / Görlitz ihren Studiengang Heilpädagogik / Inclusion Studies Bachelor of Arts. Sie führt ihre Entwicklungsgeschichte ausgehend von der sich im Mittelalter entwickelnden handwerklichen Lehre über die „Zittauer Bauhütte“ des 19. Jahrhunderts und die späteren DDR-Hoch- und Fachschulen für Maschinenbau, Textilindustrie und Bauwesen zurück.¹¹¹⁰ Immatrikulationsvoraussetzung für den Bachelorstudiengang Heilpädagogik ist dort nur die allgemeine Hoch- bzw. Fachhochschulreife, auf welche nach dem Bestehen einer Zugangsprüfung bei Vorliegen einer abgeschlossenen Berufsausbildung und einer mindestens

¹¹⁰⁵ Vgl. Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin: Geschichte. <http://www.khsb-berlin.de/hochschule/geschichte> [aufgerufen am 4.3.2015].

¹¹⁰⁶ Vgl. Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin: Immatrikulationsordnung der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin (KHSB). http://www.khsb-berlin.de/fileadmin/user_upload/Downloadseite%20Pruefung%20und%20Praxis/Pruefungsamt/Mitteilungsblatt_2013-01.pdf [aufgerufen am 4.3.2015].

¹¹⁰⁷ Vgl. Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin: Studien- und Prüfungsordnung für den Bachelorstudiengang Heilpädagogik der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin (KHSB). http://www.khsb-berlin.de/fileadmin/user_upload/PDF_Sammlung/PDFs_Studienangelegenheiten/Pruefungsamt/07-2014_Mitt-Blatt_StuPO-HP-BA.pdf [aufgerufen am 4.3.2015].

¹¹⁰⁸ Vgl. Hochschule Nordhausen University of Applied Sciences: Chronik der HSN. <http://www.fh-nordhausen.de/172.html?&L=0&T=0> [aufgerufen am 4.3.2015].

¹¹⁰⁹ Vgl. Hochschule Nordhausen University of Applied Sciences: Studienordnung für den Bachelorstudiengang Heilpädagogik/Inclusive Studies an der Fachhochschule Nordhausen. http://www.fh-nordhausen.de/fileadmin/daten/amtl_bekanntm/2013/abkm_2013_13_06-11-13.pdf [aufgerufen am 4.3.2015].

¹¹¹⁰ Vgl. Hochschule Zittau / Görlitz: Chronik. <http://www.hszg.de/hochschule/ueber-uns/chronik.html> [aufgerufen am 4.3.2015].

dreijährigen Berufspraxis auch verzichtet werden kann. Irgendeine praktische Erfahrung in pädagogischer oder heilpflegerischer Tätigkeit wird dabei nicht verlangt.¹¹¹¹

Eine Analyse der veröffentlichten Modulhandbücher ergab für die Ausbildung der künftigen Fachkräfte in Hinblick auf eine Arbeit in Kindertagesstätten Folgendes.¹¹¹²

4.5.2.2 Ausbildungsvermitteltes Wissen zur Umsetzung der Leitideen

Vermittlung eines mathematischen Grundverständnisses

Obleich methodisches Rüstzeug zur Vermittlung einfacher mathematischer Zusammenhänge sicher auch für die Arbeit mit erwachsenen Menschen mit Behinderung, beispielsweise für deren Schulung in allgemeiner Lebenskompetenz, durchaus angebracht wäre, geht keine der untersuchten Hochschulen auf diesen Bereich ein.

Altersgerechte musikalische Bildung der Kinder

Die Vermittlung ästhetischer Erfahrungen, so schreibt die Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin, nähme einen hohen Stellenwert in den verschiedenen Feldern der Heilpädagogik ein. Darum würden im Modul „Konzepte sozialprofessionellen Handelns“ Kenntnisse in Theorie und Handlungskonzeption ästhetisch-künstlerischer Verfahren vermittelt und die Fähigkeit zur eigenen Gestaltung u. a. auch in den Bereichen Musik, Rhythmik und Tanz entwickelt. Die Studierenden seien dann in der Lage, verschiedene kreative Medien zu nutzen, um einen speziellen Zugang zu den Stärken ihrer Adressaten zu erlangen.

Derartige Angebote findet man an den Hochschulen Nordhausen und Zittau / Görlitz nicht.

¹¹¹¹ Vgl. Hochschule Zittau / Görlitz: Zulassungsvoraussetzungen. <http://www.hszg.de/studium/dein-weg-zum-studium/bewerbungsverfahren.html> [aufgerufen am 4.3.2015].

¹¹¹² Vgl. Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin: Modulhandbuch Bachelorstudiengang Heilpädagogik an der KHSB. http://www.khsb-berlin.de/fileadmin/user_upload/modulhandbuecher/Modulhandbuch_HP_ab1314_Feb15.pdf. [aufgerufen am 4.3.2015]; Hochschule Nordhausen University of Applied Sciences: Modulbeschreibung Heilpädagogik. http://www.fh-nordhausen.de/uploads/media/modulbeschreibungen_heilpaed_02-13.pdf [aufgerufen am 4.3.2015]; Hochschule Zittau / Görlitz: Studiengänge. Heilpädagogik / Inclusion Studies 2014 B.A. <http://web.hszg.de/Modulkatalog/index.php?activTopic=3&activNav=2&stid=325&frei=1&kennz=suche&activCont=1> [aufgerufen am 3.5.2014].

Kooperation mit Kulturinstitutionen

Die Berliner Hochschule ist die einzige unter den dreien, die sich – im Modul „Erziehungswissenschaftliche und psychologische Dimensionen der Heilpädagogik“ – über das Theorem der „Macht des kulturellen Kapitals“ wenigstens theoretisch mit dem Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und einer Bildungsteilhabe auseinandersetzt und damit thematisiert, wie die künftigen Fachkräfte einer Reproduktion von Ungleichheit im Bildungssystem begegnen könnten. Hier würde sich eine Annäherung an die Zusammenarbeit mit kulturellen Bildungseinrichtungen wie Theatern oder Museen als ein Teilschritt anbieten.

Gendergerechtes Arbeiten

Weit besser aufgestellt sind die untersuchten Hochschulen in der Genderfrage. Die Berliner Einrichtung thematisiert Geschlecht neben den Dimensionen Soziales Milieu, Armut und Ethnie im Modul „Soziologische Dimensionen der Heilpädagogik“ als zentral für das Thema „Soziale Ungleichheit“. Auch im Modul „Inklusive Bildung und Beratung“ wird Gender als eine der Querschnittsperspektiven vorgestellt. Eine vorurteils- und geschlechterbewusste Pädagogik, die in der Lage ist, alltägliche und gängige Zuschreibungsprozesse und Deutungsmuster in Hinblick auch auf Geschlecht zu erkennen, kritisch zu hinterfragen und über methodische Ansätze professionellen Handelns zu überwinden, wird als Bestandteil der Lehre im Modul „Konzepte sozialprofessionellen Handelns“ ausgewiesen.

Die Thüringer Hochschule gibt im Modul „Reflexion eigener Emotionen und Ressourcen“ Raum, die eigene Geschlechterrolle zu würdigen und anzunehmen und sich mit ihr anhand biografischer Prägungen auseinanderzusetzen. Daneben sollen die Studierenden im Wahlpflichtmodul „Diversity“ die Kompetenz erwerben, differente Perspektiven auch in Hinblick auf Gender einzunehmen.

In gleich acht seiner dreizehn Module wird in der Hochschule für Technik, Wirtschaft und Sozialwesen Zittau / Görlitz als zu erwerbende Fachkompetenz Genderkompetenz und Gendersensibilität angegeben: Die Studierenden sollen Kenntnisse über Geschlechterverhältnisse in unterschiedlichen Lebenslagen von Frauen und Männern, Mädchen und Jungen gewinnen. Der Textbaustein ist überall wortgleich, geht allerdings nirgends auf die Spezifik des jeweiligen Moduls ein. Bestenfalls kann das wohl als Ansatz gesehen werden, Gender als Metathema zu behandeln.

Beschwerderecht für Kinder

Eine Beschäftigung mit der Menschenwürde und den Menschenrechten steht in der Katholischen Hochschule Berlin im Modul „Ethik der Heilpädagogik“ im Mittelpunkt. Auch im Modul „Anthropologie der Heilpädagogik“ setzen sich die Studierenden mit der Würde sowie den Rechten und Pflichten des Menschen im gesellschaftlichen Kontext auseinander.

An der Hochschule Nordhausen werden Methoden von Partizipation und die Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderung im Modul „Methoden der Heilpädagogischen Arbeit“ thematisiert. Die Hochschule für Technik, Wirtschaft und Sozialwesen Zittau / Görlitz geht im Modul „Pädagogische Wurzeln der Inklusion“ kurz auf die Selbstvertretung und Selbstbestimmung behinderter Menschen als Motor von Inklusionsprozessen ein. Fragen der Implementierung von tatsächlichen Beschwerdemöglichkeiten der Klientel behandeln die Ausbildungsstätten allerdings nicht.

Integration behinderter Kinder

Die Begleitung und Förderung von Menschen mit Behinderung bilden naturgemäß den Schwerpunkt einer Ausbildung in Heilpädagogik. In Berlin nähert sich die Katholische Hochschule dem Thema gelingender sozialer Integration über das Konzept der Entstigmatisierung von Menschen mit Behinderung im Modul „Soziologische Dimensionen der Heilpädagogik“. Das ist auch die prinzipielle Herangehensweise der Integrations-Kindertagesstätten an eine Arbeit mit den verschiedenen Kindern. Im Modul „Inklusive Bildung und Beratung“ lernen die Studierenden inklusive kompetenz-, ressourcen- und lebensweltorientierte Handlungsansätze kennen und sollen in die Lage versetzt werden, diese situationsangemessen umsetzen zu können. „Historische und wissenschaftstheoretische Grundlagen der Heilpädagogik“ thematisiert im 1. und 2. Semester die theoretischen, bildungspolitischen und ethischen Hintergründe einer integrativen Pädagogik sowie ihre Weiterentwicklung zur Inklusionsidee. Die künftigen Fachkräfte lernen zudem im Modul „Einführung in heilpädagogische Handlungsformen“ die übergeordneten und spezifischen Aufgaben der Heilpädagogik und der inklusiven Pädagogik sowie die entsprechenden Grundlagen didaktischen und kooperativen Handelns und Methoden kennen. Auch das praktische Studiensemester wird unter die Perspektive von Inklusion gestellt.

Die Thüringer Ausbildung enthält im 4. und 5. Studienhalbjahr das Pflichtmodul „Methoden der Heilpädagogischen Arbeit“, welches heilpädagogische Handlungskonzepte und Methoden einschließlich einer theoretischen Fundierung für verschiedene Adressatengruppen beinhaltet. Außerdem geht es im Modul „Lebenswelten und Diversität“ in zwei Semesterwochenstunden noch um die Definition von und um die fachlichen Ansprüche an Inklusion und um ihre Abgrenzung von Integration.

Die in der Oberlausitz Ausgebildeten lernen in „Humanwissenschaftliche Grundlagen für Inklusion“, in Diskussionen eine positive Grundhaltung hinsichtlich sozial-inklusive Denkens einzunehmen und zu vertreten; die Notwendigkeit einer eigenen Positionsbestimmung sollen sie sich mittels Selbstreflexion bewusst machen. Das Modul „Richtung Inklusion in Europa“ behandelt ausgewählte Theoriestücke zu Exklusion und Inklusion und will konzeptuelles Denken jenseits einer Defizitorientierung anregen. „Pädagogische Wurzeln der Inklusion“ vermittelt einen geschichtlichen Überblick und thematisiert die pädagogische Sonderförderung und ein gemeinsames Lernen und Leben als Inklusionsstrategie. Die Studierenden sollen sich hier mit pädagogischen Modellen, Konzepten und Paradigmen beschäftigen und daraus Lernangebote und Handlungsstrategien zur Überwindung von Exklusion entwickeln lernen. Auch das begleitete Praxismodul „Interventionsorientiertes Inklusives Handeln“ stellt eine Lebensbegleitung und Förderung unter dem Aspekt von Inklusion und unter Berücksichtigung des Lebensalters der Klientel in den Mittelpunkt.

Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung

Die an der Katholischen Hochschule Berlin Studierenden lernen im Modul „Rechtliche Grundlagen der Heilpädagogik“ etwas über private und gerichtliche Handlungsbefugnisse im Familienrecht, wobei die Umsetzung der staatlichen Gewährleistung des Kindeswohles nach SGB VIII ausdrücklich thematisiert wird. Vertieft dargestellt werden laut Modulhandbuch diverse Rechtsinstitute des Familienrechts einschließlich der Grundzüge des Sorgerechts und der gerichtlichen Regelungsbefugnisse im Sorgerecht sowie die Aufgaben der Jugendämter in familiengerichtlichen Verfahren.

An der Hochschule Nordhausen erfolgt im Modul „Sozial- und Verwaltungsrecht“ in sechzig Unterrichtsstunden ein Überblick über das deutsche Rechtssystem inklusive juristischer Methodenlehre, der Grundzüge des Strafrechts, des Verwaltungsrechts, der Grundsicherung

für Arbeitssuchende, der Sozialversicherung, der Kinder- und Jugendhilfe nach SGB VIII und des Zivilrechts. Nur als Schlagwort wird hier auch das Familienrecht erwähnt.

Die Hochschule für Technik, Wirtschaft und Sozialwesen Zittau / Görlitz bietet im Studium der Heilpädagogik fundamental wahlweise ein Lehrangebot zum Erwerb eines Überblickswissens der Schwerpunktkategorien Ethik, Geschichte, Kunstwissenschaft, Philosophie, Religionswissenschaft, Rhetorik, Politikwissenschaft, Sozialwissenschaft oder Rechtswissenschaft an, kommt ansonsten aber gänzlich ohne einen Unterricht in Recht aus.

Dokumentation von Bildungsprozessen

In Berlin will die Katholische Hochschule im Modul „Diagnostik und Lernbegleitung“ auch Kompetenzen im Erstellen von Entwicklungsdokumentationen ausbilden. Die Studierenden sollen hier erfahrungsbezogene diagnostische Handlungskompetenzen erwerben, insbesondere solche der Beobachtung und der diagnostischen Gesprächsführung. Es wird in die Beobachtungslehre eingeführt und man behandelt unterschiedliche Beobachtungstheorien und -methoden. Die entsprechende Personenwahrnehmung und -beurteilung eigenständig durchzuführen und kritisch zu reflektieren, üben die Studierenden auch praktisch.

Thüringens Hochschule bietet im 3. und 4. Studienhalbjahr ein eigenes Wahlpflichtmodul „Frühförderung“ mit sechs Semesterwochenstunden an, in denen die Studierenden ein Verständnis von Entwicklung und von der jeweils individuellen Weise, in der Kinder Erfahrungen sammeln und daran lernen, erwerben. Sie sollen um die verschiedenen Herangehensweisen an Förderung und Therapie wissen – hier könnte man davon ausgehen, dass Fragen von Beobachtung und Dokumentation mit behandelt werden. Ausgeschriebener Lernstoff ist es jedoch nicht. Die sächsische Einrichtung verzichtet gänzlich auf das Themenfeld.

Konzeptionsevaluation

Die hauptstädtische Hochschule beschreibt als Lernziel des praktischen Studiensemesters, dass die Studierenden die notwendige wechselseitige Bedingtheit von Wissens-, Handlungs-, Sozial- und Selbstkompetenz kennen und in der Lage sein sollten, ihr professionelles Handeln unter dieser Perspektive zu reflektieren. An Thüringens Hochschule sollen sie laut Modulbeschreibung in die Lage versetzt werden, die notwendigen Qualifikationen dafür zu erwerben, sich professionstypische Anforderungen der Heilpädagogik in der Schnittmenge

von Sozialmanagement selbst anzueignen. Wie eine Konzeption aufgestellt und evaluiert wird, lernen die künftigen HeilpädagogInnen – nimmt man die veröffentlichten Modulhandbücher zur Basis – nicht.

Die Lausitzer Hochschule macht es im gleichnamigen Modul zum Lerninhalt, Diagnostik und Planung als Phänomen und zyklischen Prozess zu begreifen. Die Studierende sollen in die Lage versetzt werden, das eigene Handeln und dessen Resultate kritisch im Sinne der eigenen Aufgaben zu reflektieren und zu analysieren und Folgerungen für ihr künftiges Tun zu erkennen. Das lässt sich als potentiell Wissen über die grundsätzlichen Prozesse einer Konzeptionsevaluation lesen.

Elternrecht auf Mitbestimmung

Konzepte der Elternbildung und -beratung sowie die professionelle Rolle von heilpädagogischen Fachkräften in ihrer Beziehung zu den Eltern behinderter Kinder behandelt die Berliner Einrichtung mit im Modul „Inklusive Bildung und Beratung“. Daneben werden Elterngespräche innerhalb des Moduls „Beratung und Konfliktmanagement / Krisenintervention“ thematisiert. Das Modul „Einführung in heilpädagogische Handlungsformen“ verspricht die Vermittlung einer soliden Technik der Gesprächsführung. Inwieweit diese Gesprächsübungen mit dem theoretischen Rüstzeug um die elterliche Mitbestimmungshoheit unterfüttert werden, bleibt allerdings offen.

Auch die Thüringer Einrichtung rüstet mit theoretischen und ersten methodischen Kenntnissen zur Durchführung von Beratungsgesprächen aus. Im Modul „Beratungsansätze“ geht es um die Fähigkeiten zur Kommunikation und um die Erarbeitung von verschiedenen Fragetechniken. Das nötige Handlungswissen wird ganz praktisch im Rollenspiel eingeübt und anhand von Videoaufnahmen reflektiert. Im Modul „Frühförderung“ wird zudem die Kompetenz erarbeitet, die Eltern eines Kindes in jede praktische Phase und in jeden konkreten Teilschritt der Frühförderung mit einzubeziehen.

Dagegen heißt es im Modulhandbuch der Lausitzer Hochschule Zittau / Görlitz unter „Diagnostik und Planung“ eher unbestimmt, die Studierenden sollten in der Lage sein, sich zu anderen Personen in Beziehung zu setzen, das soziale Handeln des anderen zu verstehen und das eigene Handeln kritisch zu betrachten.

Zusammenarbeit mit der Grundschule

Gerade einmal in Nordhausen verspricht der Ausbildungsplan unter „Grundlagen der Heilpädagogik“ einen Einblick in das heilpädagogische Schulsystem zu geben. Von einer Kooperation mit den Schulen ist nicht die Rede, weder in Hinblick auf Regel- noch auf Förderschulen. In den beiden anderen Modulhandbüchern taucht der Begriff Schule gar nicht auf.

Sozialraumorientierung

Zwei Semesterwochenstunden widmet die Hochschule in Berlin im Modul „Konzepte sozialprofessionellen Handelns“ Methoden und Konzepten für die Arbeit im Gemeinwesen und vermittelt den dort Studierenden die Prinzipien und die Bedeutung von sozialraumorientierter Arbeit. In Thüringen und in Sachsen gehen die entsprechenden Hochschulen nicht darauf ein.

Fazit: Stärken und Schwächen dieser grundständigen Ausbildung in Hinblick auf eine Umsetzung der Leitideen

Zusammenfassend lässt sich wohl einschätzen, dass die Bachelorstudiengänge Heilpädagogik zumindest der drei untersuchten Fachhochschulen in Bezug auf die Umsetzung der Leitideen in einer Kindertagesstätte einigermaßen praxisfern sind. Entsprechend des Grundthemas der Studiengänge werden die theoretischen Grundlagen einer integrativen Pädagogik fundiert vermittelt. Nicht zwangsläufig damit verbunden ist allerdings der Erwerb von Kompetenzen zur gemeinsamen Arbeit mit auch nichteingeschränkter Klientel. Doch interessanterweise sind AbsolventInnen dieses Studienganges ausdrücklich auch für die Arbeit in Einrichtungen zugelassen, die keine als behindert oder von Behinderung bedroht statuierten Kinder führen. Zweifelsfrei ist die ethische Grundhaltung, die einem bewussten Ringen um Entstigmatisierung zugrunde liegt, in allen pädagogischen Einrichtungen wertvoll und sicherlich kommt der therapeutische Blickwinkel auch dem einen oder anderen ‚Regelkind‘ sehr zugute, wengleich für besondere heilpädagogische Einzelförderung in einer Gruppe mit 18 bis 19 Kindern selten Zeit bleibt. Das besondere Wissen, das in dieser Ausbildung erworben wird, wird hier eher nur marginal zum Zuge kommen können.

Die Genderfrage wird gleichfalls in allen drei Ausbildungen angegangen, vor allem als Metathema in Hinsicht auf Diversity und an Thüringens Hochschule auch in Form von Biographiearbeit. Konkrete Methoden einer möglicherweise auch noch altersentsprechenden

geschlechtergerechten Arbeit werden nicht vermittelt. Wer von den AbsolventInnen jedoch an dem Thema interessiert ist, könnte sich entsprechende Projektbausteine auf der Grundlage des im Studium erworbenen Wissens vielleicht in der Praxis noch selbst erarbeiten.

Kompetenzen zur Gestaltung von Elterngesprächen und -beratung sind Bestandteil der analysierten Heilpädagogikstudiengänge. In der Thüringer Hochschule wird in Bezug auf die Frühförderung auch die große Bedeutung einer Erziehungspartnerschaft hervorgehoben. Von elterlichen Mitbestimmungsrechten bei der Ausgestaltung der pädagogischen Angebote ist jedoch so nirgends die Rede. Hier verhält es sich geradezu umgekehrt wie bei der Genderfrage: Die AbsolventInnen verlassen die Hochschulen mit einem gewissen Maß an praktischer Übung, verfügen vermutlich jedoch über eine höchstens unzureichende Theoriebasierung auf dem Gebiet.

Ähnlich sieht es in Hinblick auf das theoretische Wissen oder auf praktische Kompetenzen zur Implementierung von Beschwerdeverfahren für Kinder aus. Zwar werden Fragen der Menschenwürde an sich angesprochen, dies jedoch vor allem in Hinblick auf die Wahrung der Rechte von Menschen mit Behinderung. Praktikable Methoden einer Umsetzung werden nicht vermittelt, schon gar nicht solche für eine altersadäquate Umsetzung des Beschwerderechtes im Kindergartenbereich. Hier wäre es aber besonders wichtig, auch Kinder mit z. B. Sprachretardierungen oder Verhaltensauffälligkeiten mittels pädagogischer Interventionen dazu zu ermutigen, ihre diesbezüglichen Rechte gleichberechtigt wahrzunehmen. Inwieweit die theoriebasierte Sensibilisierung der künftigen Fachkräfte für das Menschenrecht auf Mitbestimmung an sich schon ausreicht, um sich im späteren Arbeitsalltag das notwendige praktische Handwerkszeug selbstständig zu erarbeiten, muss sich im Einzelfall zeigen.

Die besten Voraussetzungen für die Führung von Dokumentationen der kindlichen Selbstbildungsprozesse bietet die Ausbildung an der Katholischen Hochschule in Berlin, die nicht nur unterschiedliche Beobachtungstheorien und -methoden vermittelt, sondern auch praktische Übungen dazu anbietet. Thüringens Hochschule streift das Thema wenigstens in Hinblick auf die Frühförderung von Kindern; die Hochschule Zittau / Görlitz ignoriert es. Das ist umso verwunderlicher, als man doch auch für andere heilpädagogische Handlungsfelder davon ausgehen könnte, dass pädagogische bzw. therapeutische Maßnahmen stets auf Grundlage einer fundierten, professionellen Beobachtung und ihrer fachgerechten Dokumentation konzipiert werden.

Wie pädagogische Konzeptionen erstellt und evaluiert werden, behandelt keine der drei Ausbildungseinrichtungen – bestenfalls wird im Sinne von Diagnostik und Planung darauf abgestellt. Dabei ist davon auszugehen, dass nicht nur Kindertagesstätten, sondern auch Werkstätten für behinderte Menschen, Einrichtungen für betreutes Wohnen und Rehabilitationsinstitutionen mit verschriftlichten Konzeptionen arbeiten, die vom Team oder vom Träger regelmäßig zu evaluieren sind. Die hohen ethischen Grundsätze, die in den Hochschulen vermittelt werden, sind fraglos eine gute Basis für die spätere praktische Arbeit und können sich in den Präambeln der Einrichtungskonzeptionen in der Beschreibung des zugrunde gelegten Menschenbildes wiederfinden. Fehlt jedoch eine klare, nachvollziehbare Beschreibung davon, wo sich diese Grundsätze auch in der täglichen Arbeit einer Einrichtung wiederfinden lassen, wie die Bewältigung der alltäglichen Situationen davon beeinflusst wird und auf welche diesbezüglichen Standards sich die Teams in ihrem schwierigen Berufsalltag verständigt haben, kommt leicht der Verdacht auf, hohlen Phrasen aufgesessen zu sein.

Nur die Berliner Hochschule beschäftigt sich ausdrücklich mit einer Umsetzung des Schutzauftrages bei Kindeswohlgefährdung. Die Hochschule Nordhausen bietet wenigstens einige Unterrichtsstunden zu Familienrecht und den Prämissen der Kinder- und Jugendhilfe nach SGB VIII an. Dass der Studiengang in Zittau / Görlitz das Themenfeld völlig ausblendet wird, ist sehr erstaunlich, da sich der Schutzauftrag bei Personen mit geistigen oder seelischen Krankheiten oder mit einer Behinderung nicht nur auf Kinder und Jugendliche, sondern auch noch auf Erwachsene bezieht¹¹¹³ und somit in anderen typischen Arbeitsfeldern heilpädagogischer Fachkräfte ebenfalls eine Rolle spielen dürfte.

Konzepte für eine Arbeit im Gemeinwesen sowie Prinzipien und Bedeutung von sozialraumorientierter Arbeit vermittelt von den untersuchten drei Ausbildungsstätten ausschließlich die Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin. Sie ist auch die einzige dieser Hochschulen, die eine Heranführung der künftigen HeilpädagogInnen an Theorien und Handlungskonzepte ästhetisch-künstlerischer Medien wie Musik, Rhythmik und Tanz anbietet und die sich wenigstens theoretisch mit der „Macht des kulturellen Kapitals“ beschäftigt – und damit den Stellenwert einer Kooperation mit Kulturinstitutionen grundsätzlich anspricht.

Mit methodischem Wissen um die Vermittlung eines mathematischen Grundverständnisses für Kinder – oder auch für erwachsene Menschen mit eingeschränkter Kognition – statten die

¹¹¹³ Vgl. § 174c Strafgesetzbuch StGB v. 13.11.1998. BGBl. I, S. 3322, i. d. F. v. 21.1.2015. BGBl. I, S. 10.

Hochschulen die künftigen HeilpädagogInnen nicht aus, ebenso nicht mit Methoden zum Einsatz von Spiel, Bewegung, Literatur, Gartenarbeit, einer künstlerischen Bildung oder Arbeitserziehung. All diese Methoden hielten Georgens und Deinhardt in der Gründungszeit der Heilpädagogik jedoch für wesentlich, um das neue Menschenbild in der heilpädagogischen Arbeit umzusetzen. Auch eine Kooperation mit Schulen, die notwendig wäre, um Bildungsinhalte in der Förderung eingeschränkter Kinder auf die Anforderungen eines künftigen Unterrichtes abzustimmen, wird völlig ausgeblendet. Fast alle Kinder mit Behinderung werden jedoch eingeschult.

Wenn die Nordhausener Hochschule in ihrem Modulkatalog als Ziel formuliert, die Studierenden hätten nach Abschluss des insgesamt nur neunzigstündigen Moduls „Frühförderung“ gelernt, im Sinne des universalen Lernens in allen Bereichen von Aktionen und Interaktionen zusätzliche Entwicklungspotentiale des Kindes zu aktivieren, fragt sich, wann und wie sie das denn in umgerechnet etwa dreizehn Tagen Unterricht gelernt haben können. Sie verfügten über erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe, könnten diese aus ihrer historischen Entstehung heraus ableiten und in moderne professionelle Anforderungen übertragen, heißt es für das Modul „Pädagogische Grundlagen“. Zudem seien sie mit der Notwendigkeit vertraut, neue erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse systematisch zu erarbeiten und zu aktualisieren. Das ist ein hoher Anspruch, insbesondere wenn man in Betracht zieht, dass für die Thüringer Ausbildung eine nur mindestens dreimonatige einschlägige Praxiserfahrung vorgeschrieben ist. Für Auszubildende an der Lausitzer Hochschule Zittau /Görlitz wird keinerlei pädagogische Vorerfahrung verlangt.

4.5.3 Neue Studienrichtungen für Berufsfelder der Elementarpädagogik: Konzepte im Aufbruch

4.5.3.1 Die Entwicklung neuer spezialisierter Studiengänge

Gegen Ende des zweiten Jahrtausends bekam die Erzieherfachschulausbildung Konkurrenz von den Hochschulen, die über die schon bisher angebotene Ausbildung in allgemeiner Sozialer Arbeit hinausging, indem sie sich explizit auf die kindliche Entwicklung fokussierte. Zwei Themen, so berichtete die unter dem Vorsitz von Prof. Dr. Furck arbeitende

Kommission für erziehungswissenschaftliche Strukturberatung, bearbeite sie aktuell vordringlich, darunter den Entwurf einer Rahmenordnung für die fachspezifischen Bestimmungen einer Magisterprüfung im Fach Erziehungswissenschaft.¹¹¹⁴ Sprey-Wessing und Dehnert reagierten auf den Vorstoß eher misstrauisch: Derartig wissenschaftlich-universitär ausgebildete Fachkräfte seien zum aktuellen Zeitpunkt in den meisten Bildungs- und Erziehungsfeldern ein Novum, sie irritierten die Praxis und lösten Befürchtungen und Verunsicherungen aus. Zudem böte der Arbeitsmarkt noch gar keine spezifischen Beschäftigungsfelder für die AbsolventInnen eines solchen Ausbildungsganges.¹¹¹⁵

Im Jahr 2010 beschlossen die Kultusministerkonferenz und die Jugend- und Familienministerkonferenz den „Gemeinsamen Orientierungsrahmen Bildung und Erziehung in der Kindheit“, der sich einer Weiterentwicklung der Aus- und Fortbildung des Erzieherberufes widmete. In der gemeinsamen Erklärung unterstützten beide Gremien den quantitativen Ausbau von Studiengängen im Bereich "Bildung und Erziehung in der Kindheit". Die große Bedeutung einer frühen Förderung aller Kinder sowie der allgemeine gesellschaftliche Wandel hin zu einer Wissensgesellschaft müsse auch Folgen für die Ausbildung der in den Kinder- einrichtungen Tätigen haben und eine diesbezügliche Verbesserung der Qualifizierung sei zwingend.

Gleichzeitig mahnten sie auch eine Verständigung zwischen den Ausbildungsinstitutionen und der Abnehmerseite der späteren AbsolventInnen ein und forderten die Schaffung einer Transparenz des Verhältnisses zwischen Hoch- und Fachschulausbildung. AbsolventInnen solcher neuer Hochschul-Studiengänge sollten sich grundsätzlich durch eine professionelle Haltung und einen forschenden Habitus auszeichnen, andererseits dürfe jedoch auch der Erwerb eines praktisch-pädagogischen Professionswissens nicht vernachlässigt werden. Hinsichtlich der Neukonzeptionierung solcher Studiengänge wolle man nicht in die Autonomie der Hochschulen eingreifen. Jedoch sei die Einigung auf eine geeignete Berufsbezeichnung und auf Regelungen zur Berufseinmündungsphase umso wichtiger, als der

¹¹¹⁴ Vgl. Furck, Carl-Ludwig: Bericht über die Arbeit der Kommission für erziehungswissenschaftliche Strukturberatung. In: Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Erziehungswissenschaft, Jahrgang 1996, Heft 13, Siegen 1996, S. 29.

¹¹¹⁵ Vgl. Sprey-Wessing, Thea / Dehnert, Holger: Pädagogik der frühen Kindheit und Familienpädagogik. In: Thiersch, Renate / Höltershinken, Dieter / Neumann, Karl (Hrsg.): Die Ausbildung der Erzieherinnen. Weinheim / München 1999, S. 165 ff.

Zugang zu einer entsprechenden Berufsausübung in der Kinder- und Jugendhilfe üblicherweise behördlicherseits reglementiert ist.¹¹¹⁶ Die Jugend- und Familienministerkonferenz vom Mai 2011 schloss sich dem an und empfahl als bundeseinheitliche Berufsbezeichnung „Staatlich anerkannte Kindheitspädagogin / Staatlich anerkannter Kindheitspädagoge“.¹¹¹⁷

Doch dieser Appell an die Ausbildungsinstitute scheint eher ungehört verhallt zu sein. Vier Jahre später hießen die neuen Studiengänge beispielsweise „Pädagogik der Kindheit“,¹¹¹⁸ „Elementarpädagogik“,¹¹¹⁹ „Angewandte Kindheitswissenschaften“,¹¹²⁰ „Pädagogik der Kindheit und Familienbildung“,¹¹²¹ „Frühpädagogik“¹¹²² und „Pädagogik der frühen Kindheit“.¹¹²³ Rauschenbach und Schilling sprachen in einem 2013 erschienenen Aufsatz von einem regelrechten Gründungsboom neukonzipierter früh- und kindheitspädagogischer Studiengänge: Allein zwischen 2004 und 2011 seien mehr als fünfzig solcher Angebote neu entstanden. Als Nebenwirkung seien sie jedoch noch von einem diffusen Nebeneinander an Konzepten, Modulen, Titeln und Personalstrategien geprägt und durch keine gemeinsame Rahmenprüfungsordnung gebunden.¹¹²⁴ Um die Breite der derzeitigen Angebote darzustellen, wurden für die neuen kindheitsbezogenen Studiengänge gleich fünf Ausbildungsstätten ausgewählt, welche Abschlüsse mit jeweils unterschiedlichen Bezeichnungen offerieren.

¹¹¹⁶ Vgl. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.9.2010, Beschluss der Jugend- und Familienministerkonferenz vom 14.12.2010: Weiterentwicklung der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern – Gemeinsamer Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ –. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_09_16-Ausbildung-Erzieher-KMK-JFMK.pdf [aufgerufen am 3.10.2013].

¹¹¹⁷ Vgl. Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) am 26./ 27. Mai 2011 in Essen: Staatliche Anerkennung von Bachelorabschlüssen im Bereich der Kindertagesbetreuung und Berufsbezeichnung. http://jfmk.de/pub2011/TOP_7.2_Staatliche_Anerkennung_von_Bachelorabschlussen.pdf [aufgerufen am 3.10.2013].

¹¹¹⁸ Vgl. Fachhochschule Bielefeld: Studiengang BA Pädagogik der Kindheit. <http://www.fh-bielefeld.de/fb4/studierende/studiengaenge/Studiengang%20BA%20P%C3%A4dagogik%20der%20Kindheit>. [aufgerufen am 30.8.2014].

¹¹¹⁹ Vgl. Evangelische Fachhochschule RWL Bochum: Bachelorstudiengang Elementarpädagogik http://www.efh-bochum.de/studium/studiengaenge/ba_elementarpaedagogik.html [aufgerufen am 30.8.2014]

¹¹²⁰ Vgl. Hochschule Magdeburg-Stendal (FH): Angewandte Kindheitswissenschaften. http://www.fachhochschule.de/FH/Studium/Angewandte_Kindheitswissenschaften_14710.htm. [aufgerufen am 30.8.2014].

¹¹²¹ Vgl. Fachhochschule Köln: Pädagogik der Kindheit und Familienbildung (Bachelor). https://www.fh-koeln.de/studium/paedagogik-der-kindheit-und-familienbildung-bachelor_258.php [aufgerufen am 30.8.2014].

¹¹²² Vgl. DIPLOMA Private Hochschulgesellschaft mbH. Frühpädagogik – Bachelor of Arts. <http://diploma.de/fernstudium-fruehpaedagogik> [aufgerufen am 30.8.2014].

¹¹²³ Vgl. Hochschule Koblenz: Studiengang Pädagogik der Frühen Kindheit. <http://www.hs-koblenz.de/rmc/fachbereiche/sozialwissenschaften/studiengaenge-sozialwissenschaften/ba/paedagogik-der-fruehen-kindheit/startseite/> [aufgerufen am 30.8.2014].

¹¹²⁴ Vgl. Rauschenbach, Thomas / Schilling, Matthias: Die Akademisierungsfrage der Frühpädagogik und ihre Nebenwirkungen. In: Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Sektion 8 Sozialpädagogik und Pädagogik der Frühen Kindheit: Konsens und Kontroversen. Weinheim / Basel 2013, S. 104 ff.

Darunter sind zwei sächsische Institutionen außerhalb von Dresden, zwei hauptstädtische und eine Einrichtung Thüringens.

Die Alice Salomon Hochschule Berlin begründet die von ihr angebotene Hochschul- ausbildung für den Erzieherbereich ausdrücklich mit einer besseren Wettbewerbsfähigkeit innerhalb der EU. Erklärtes Ziel des seit 2004 angebotenen Studiengangs „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ sei es, die Studierenden zu befähigen, Mädchen und Jungen unterschiedlicher Herkunft und Kultur im Altersbereich von 0 bis 13 Jahren auf der Grundlage von interdisziplinären und wissenschaftlich fundierten Kenntnissen angemessen zu begleiten.¹¹²⁵ Die Ausbildung beinhaltet sieben Semester und gliedert sich in acht Studien- bereiche. Zugelassen werden alle Interessierten, welche eine Hochschulreife und ein dreimonatiges Praktikum vorweisen können, einschlägige Vorkenntnisse werden nicht erwartet.

Ebenfalls in sieben Semestern bildet die Evangelische Hochschule Berlin im seit Herbst 2009 akkreditierten Studiengang „Elementare Pädagogik / Kindheitspädagogik“ für die pädagogische Arbeit mit Kindern im Alter von 0 bis 12 Jahren aus. Angekündigt wird eine enge Verknüpfung von wissenschaftlicher Theorie mit den Anforderungen der Praxis. Voraussetzung zum Studium hier ist lediglich die entsprechende Fachhochschulreife, ein Praktikum vor Studienbeginn ist nicht erforderlich.¹¹²⁶

„Der Markt hat uns gerufen, also bilden und entwickeln wir, was gebraucht wird.“¹¹²⁷ zitiert die Internetpräsentation der privaten, ausschließlich über Studiengebühren finanzierten DPFA Hochschule Sachsen Zwickau ihren Geschäftsführenden Gesellschafter. Die Studiengebühr für das grundständige Bachelor-Studium „Pädagogik der Kindheit“ betrug im Jahr 2013 monatlich 350 EUR, zuzüglich einer Immatrikulationsgebühr in Höhe von 160 EUR. Schwerpunkt der nur sechssemestrigen Ausbildung ist die Bewegungspädagogik, daneben scheinen vier Module direkt auf die Bildungsbereiche des Sächsischen Bildungsplanes für Kindertagesstätten abgestimmt zu sein.¹¹²⁸

¹¹²⁵ Vgl. Alice Salomon Hochschule Berlin: Studienangebot. <http://www.ash-berlin.eu/studienangebot/bachelorstudiengaenge/ba-erziehung-und-bildung-im-kindesalter/presenzstudienform> [aufgerufen am 7.9.2013].

¹¹²⁶ Vgl. Evangelische Hochschule Berlin: Studienangebot. <http://www.eh-berlin.de/studienangebot/elementare-paedagogik/uebersicht.html> [aufgerufen am 7.9.2013].

¹¹²⁷ Vgl. DPFA Akademiegruppe GmbH: Träger der Hochschule. <http://www.dpfa-hs.de/hochschule/traeger-der-hochschule> [aufgerufen am 7.9.2013].

¹¹²⁸ Vgl. DPFA Hochschule Sachsen: Studium. http://www.dpfa-hs.de/download-center/download_file/moduluebersicht-studiengang-paedagogik-der-kindheit/?no_cache=1 [aufgerufen am 7.9.2013].

Im Rahmen eines dreijährigen Studiums Soziale Arbeit bietet die Staatliche Studienakademie Breitenbrunn im Erzgebirge sechs unterschiedliche Studienrichtungen an, darunter auch die der „Elementarpädagogik“. Eine Reihe von Modulen bilden die Klammer für diese verschiedenen Studienrichtungen, die Spezialisierung „Elementarpädagogik“ vertieft dann das Wissen mit Modulen wie „Frühpädagogische Konzeptionen“, „Beobachtungs- und Dokumentationsmethoden“, „Inklusionspädagogik im Elementarbereich“ sowie „Gesellschaftliche Zusammenhänge der Elementarpädagogik“. Durch dieses generalistisch ausgelegte Studium, so verspricht der Ausbildungsträger, erwerben die Studierenden zugleich die Qualifikation, in allen anderen Bereichen der Sozialen Arbeit tätig zu werden.¹¹²⁹

Die Fachhochschule Erfurt, eine Körperschaft des öffentlichen Rechts, nimmt sich wieder sieben Semester Zeit für eine Ausbildung in der Fachrichtung: „Bildung und Erziehung von Kindern“, welche die AbsolventInnen in die Lage versetzen will, Kinder von der Geburt bis zum 10. Lebensjahr in ihren formalen und non-formalen Bildungsprozessen zu begleiten und zu fördern. Mehr als ein Drittel der Präsenzstudienzeit fällt auf den Modulbereich „Bildungsprozesse und Didaktik im Kindesalter“, davon widmen sich z. B. sechzig Stunden der „Theorie und Praxis des Spiels“ und fünfundsiebzig Stunden der Methodik der Forschungswerkstätten mit Kindern.¹¹³⁰ Voraussetzung für die Aufnahme dieses Studiums ist neben einer Hochschulzugangsberechtigung auch ein mindestens zwölfwöchiges Vollzeit-Vorpraktikum in einer Einrichtung, welche Kinder bis zum Hortalter sozialpädagogisch betreut. In das erweiterte Auswahlverfahren fließen außer dem Notendurchschnitt auch Kriterien wie eine einschlägige Berufsausbildung, vorgängige Berufserfahrungen oder Zusatzqualifikationen mit ein.¹¹³¹

Analysiert man die Modulhandbücher dieser Ausbildungsstätten in Hinblick auf die ausgewählten Leitziele zur Förderung von Chancengerechtigkeit in Kindertagesstätten, so findet man die folgenden Aussagen bzw. Lehrinhalte dazu.¹¹³²

¹¹²⁹ Vgl. Staatliche Studienakademie Breitenbrunn: Studiengang Soziale Arbeit. <http://www.ba-breitenbrunn.de/index.php?id=3392#c4935> [aufgerufen am 8.9.2013].

¹¹³⁰ Vgl. Fachhochschule Erfurt: Modulkatalog für den Bachelorstudiengang „Pädagogik der Kindheit“ an der Fakultät Angewandte Sozialwissenschaften der Fachhochschule Erfurt http://www.fh-erfurt.de/soz/fileadmin/SO/Dokumente/Studium/BA_PdK/Modulkatalog_PdK_24_02_2012.pdf [aufgerufen am 15.9.2013].

¹¹³¹ Vgl. Fachhochschule Erfurt: Studieninteressierte. <http://www.fh-erfurt.de/fhe/studieninteressierte/bachelor-studium/paedagogik-der-kindheit> [aufgerufen am 15.9.2013].

¹¹³² Vgl. DPFA Hochschule Sachsen: Modulübersicht Studiengang: „Pädagogik der Kindheit“. http://www.dpfa-hs.de/download-center/download_file/moduluebersicht-studiengang-paedagogik-der-kindheit/?no_cache=1 [aufgerufen am 7.9.2013]; Alice Salomon Hochschule Berlin: Bachelorstudiengang: Bachelorstudiengang Erziehung und Bildung im Kindesalter. http://www.ash-berlin.eu/uploads/media/Ziele_EBK_Studiengang.pdf

4.5.3.2 Ausbildungsvermitteltes Wissen zur Umsetzung der Leitideen

Altersgerechte musikalische Bildung der Kinder

Die Entwicklung von Kompetenzen zur späteren Umsetzung von mathematischer Bildung vernachlässigt keine der hier untersuchten Hochschulen. Die DPFA bietet „Mathematik und Naturwissenschaften in der Elementarpädagogik“ mit fünf Semesterwochenstunden an, die Staatliche Studienakademie Breitenbrunn lehrt die „Entwicklungsförderung der Kinder in Bildungsbereichen“ und vergibt zwölf Credits dafür. In der Evangelischen Hochschule Berlin werden zwei Semesterwochenstunden dem Block „Mathematische Grunderfahrungen“ eingeräumt. Die Studierenden der Alice Salomon Hochschule Berlin sollen im Studienbereich „Bildung und Didaktik im Kindesalter“ Kenntnisse und Kompetenzen zur Förderung kognitiver, emotionaler und sozialer, motorischer und ästhetischer Fähigkeiten von Kindern erwerben und sich dazu auch intensiv mit Mathematik auseinandersetzen. In Forschungswerkstätten mit Kindern will die Fachhochschule Erfurt fundierte wissenschaftliche Kenntnisse zur Entwicklung des Verständnisses mathematischer, naturwissenschaftlicher und technischer Zusammenhänge bei Kindern vermitteln und die künftigen AbsolventInnen in die Lage versetzen, die forschenden Bildungsprozesse der Kinder individuell und dialogisch zu begleiten sowie eine fördernde und unterstützende Umgebung dafür zu schaffen.

Altersgerechte musikalische Bildung der Kinder

Auf eine Ausbildung hinsichtlich der Befähigung, mit Kindern im pädagogischen Alltag einer Kindertagesstätte gemeinsam zu singen und zu musizieren, legt dagegen nur eine der untersuchten Hochschulen Wert. Zwar wird in den Modulhandbüchern auch der anderen Ausbildungsstätten allgemein von Kultur und Ästhetik in der Elementarpädagogik, vom Kompetenzerwerb zur Förderung ästhetischer Fähigkeiten von Kindern oder von einer Entwicklungsförderung der Kinder in den Bildungsbereichen gesprochen, mit tatsächlichem Unterrichtsstoff in Hinblick auf Musik wird dies jedoch nicht umgesetzt.

[aufgerufen am 7.9.2013]; Evangelische Hochschule Berlin (EHB: Kindheitspädagogik B.A. Studienverlaufsplan „Kindheitspädagogik“ an der Evangelischen Hochschule Berlin, <http://www.eh-berlin.de/studienangebot/elementare-paedagogik/downloads.html> [aufgerufen am 7.9.2013]; Staatliche Studienakademie Breitenbrunn (Erzgebirge): Studienrichtung Elementarpädagogik (mit Credits): <http://www.ba-breitenbrunn.de/index.php?id=3392#c4935> [aufgerufen am 8.9.2013]; Fachhochschule Erfurt: „Bildung und Erziehung von Kindern“: http://www.fh-erfurt.de/soz/fileadmin/SO/Dokumente/Studium/BA_PdK/Modulkatalog_PdK_24_02_2012.pdf [aufgerufen am 15.9.2013].

Die Fachhochschule Erfurt dagegen räumt der musikalischen Bildung 105 Stunden Präsenzzeit ein und setzt sich zum Ziel, die musikalischen Kompetenzen der Studierenden dahingehend zu entwickeln, dass sie in der Lage sind, Kinder auf vielfältige Weise zur Herausbildung eigener musikalischer Interessen und Neigungen anzuregen. Dazu sollen die künftigen Fachkräfte ein Instrument soweit beherrschen lernen, dass sie Kinder beim Singen begleiten können, und sie sollen mit Rhythmik und Bewegungsimprovisation so vertraut sein, dass sie musikalische Impulse aufgreifen können. Unterrichtet wird in Gehörbildung, Musiktheorie, Musikkunde, Stimmpflege, Stimmentwicklung, Intonation und Artikulation. Zur Ausbildung gehören auch das gemeinsame Experimentieren mit Kindern in Musikwerkstätten und Klanglaboren sowie eine Tanz- und Bewegungsbegleitung. Fragen der Konzertpädagogik und der Hinführung von Kindern auf ein klassisches Werk greift die Fachhochschule Erfurt ebenfalls auf.

Kooperation mit Kulturinstitutionen

Die Fachhochschule Erfurt vermittelt ihren StudentInnen in „Bildungsräume und Bildungsgelegenheiten“ theoretische Grundlagen der Theaterpädagogik und sensibilisiert dafür, im Sinne eines Aufbaus von kulturellem Kapital allen Kindern Zugang zu ästhetischer Bildung zu ermöglichen. Von einer Zusammenarbeit mit Kulturinstitutionen wie Museen, Bibliotheken und Theatern ist nicht explizit die Rede, man könnte jedoch davon ausgehen, dass es in diesem Kontext mitangesprochen wird, da Bourdieu mit seinem Begriff des kulturellen Kapitals gerade auch eine Sicherheit in der Nutzung der etablierten Kunstinstitutionen verband.

In vier Semesterwochenstunden lehrt die Evangelische Hochschule Berlin „Medienpädagogik / Theaterpädagogik“, hier könnten angesichts der vorhandenen Möglichkeiten in einer hauptstädtischen Bildungseinrichtung die Ressourcen von Bibliotheks- und Theaterbesuchen für junge Kinder mit thematisiert werden. Nicht konkret lässt sich dagegen eine mögliche Behandlung des Themas in den anderen Hochschulen nachweisen: Die DPFA Hochschule Sachsen unterrichtet fünf Semesterwochenstunden „Sprache, Kultur und Ästhetik in der Elementarpädagogik“, die Staatliche Studienakademie Breitenbrunn vergibt vier Credits für „Ästhetische Praxis und Medienbildung“ und die Alice Salomon Hochschule Berlin bietet in zwei Wochenstunden des IV. Semester eine „Exemplarische Einführung in einem Wahlbereich“ im Modul „Kultur – Ästhetik – Medien“ an. Hier könnte der Kooperationsgedanke mit angesprochen werden.

Gendergerechtes Arbeiten

Mit dem Thema Gender beschäftigt sich weder die Staatliche Studienakademie Breitenbrunn noch die DPFA Hochschule Sachsen. In der Alice Salomon Hochschule Berlin könnte das Thema möglicherweise mit unter den Studienbereich „Gesellschaftliche und politische Rahmenbedingungen von Erziehung und Bildung“ fallen, in dem „Diversity“ als Lehrstoff erwähnt wird. Die Vermittlung von Methoden geschlechtergerechten Arbeitens wird allerdings nicht angekündigt. Etwas konkreter bietet die Evangelische Hochschule Berlin innerhalb ihres Moduls „Gesellschaftliche und individuelle Rahmenbedingungen“ eine Unterrichtseinheit im Umfang von zwei Semesterwochenstunden zu „Gender“ an.

Ausführlich widmet sich dem Thema dagegen an der Fachhochschule Erfurt das Modul „Gesellschaftliche Kontexte von institutioneller Bildung und Erziehung“, wo es im Unterrichtsblock „Norm und Differenz“ unter anderem um die Analysekategorie Gender geht und eine Sensibilität der StudentInnen hinsichtlich bestehender Geschlechterverhältnisse erreicht werden soll. Die Studierenden sollen erkennen, so der Ausbildungsplan, dass geschlechtsbezogene Diskriminierung zahlreiche soziale Probleme verursacht. In ihrer Ausbildung sollen sie lernen, die Bedeutung von Gleichberechtigung für die individuelle und gesellschaftliche Entwicklung zu reflektieren und die Konstruktion von Geschlecht sowie Geschlechterstereotype zu erkennen.

Beschwerderecht für Kinder

Nur die Fachhochschule Erfurt lehrt unter „Organisation und Management I“ im 6. Semester Strategien der Partizipation auch von Kindern und Eltern und beschäftigt sich mit den Persönlichkeitsrechten des Kindes. Daneben vermittelt dort die Lehrinheit „Gesprächsführung“ die Beherrschung grundlegender Elemente der Gesprächsführung mit Kindern und Übungen zur Konfliktschlichtung mit ihnen. In den Modulhandbüchern der anderen Institutionen dagegen kommt die Thematisierung einer Partizipation von Kindern, ihrer Mit- oder Selbstbestimmung oder ihren Beschwerderechten nicht vor.

Integration behinderter Kinder

In Hinblick auf die Forderung einer gemeinsamen Betreuung von behinderten und nicht behinderten Kindern in Tagesstätten bietet die Fachhochschule Erfurt ein Pflichtseminar „Inklusion“ an, in welchem die Grundlagen inklusionspädagogischen Denkens und Handelns und ein Basiswissen über Segregation, Integration sowie über Inklusion im Bildungssystem

vermittelt werden. Die Staatliche Studienakademie Breitenbrunn beschäftigt sich in „Analyse gesellschaftlicher Exklusions- und Inklusionsprozesse“ mit Inklusion und den Möglichkeiten einer ganzheitlichen Förderung betroffener Kinder im Elementarbereich. Keinerlei Erwähnung finden die Begriffe Behinderung, Integration oder Inklusion in den Modulhandbüchern der DPFA Hochschule Sachsen, der Alice Salomon Hochschule Berlin und der Evangelischen Hochschule Berlin.

Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung

Auch in Bezug auf die Vorbereitung der künftigen Fachkräfte, das staatliche Wächteramt umzusetzen, arbeitet die Erfurter Ausbildung am gründlichsten. Sie setzt es sich zum Ziel, dass ihre AbsolventInnen die rechtlichen und lebensweltlichen Dimensionen der Begriffe Kindesinteressen, Kindeswohl und Kindeswohlgefährdung definieren können, Interventionsmöglichkeiten zum Kinderschutz kennen und diese als Netzwerk früher Hilfen mit unterschiedlichen Professionen zu konzeptualisieren in der Lage sind. Darüber hinaus bietet die Einrichtung ein Seminar zu Fragen von Kindesinteressen, Kinderrechten, elterlicher Sorge; Kindeswohl und Kindeswohlgefährdung sowie zu den interdisziplinären Interventionsmöglichkeiten im Kinderschutz an.

Zum Thema Kinderschutz erwartet die Alice Salomon Hochschule Berlin von ihren StudentInnen nach Abschluss der Ausbildung die Kenntnis der in Hinblick auf die Personensorge zentralen familienrechtlichen Regelungen, insbesondere zum Inhalt und zu den Grenzen des Sorgerechts, sowie Kenntnisse über den Bereich Kindeswohl, Schutzauftrag und Inobhutnahme. Diese Kenntnisse bleiben laut Handbuch allerdings theoretisch, Fähigkeiten zum eigenen Agieren in Verdachtsfällen werden nicht vermittelt.

Von der DPFA Hochschule Sachsen, der Staatlichen Studienakademie Breitenbrunn und der Evangelischen Hochschule Berlin kann man möglicherweise ein Anschneiden dieses Problemkreises in deren Lehrstoffeinheiten „Rechtliche Grundlagen des Verfassungs-, Familien-, Jugend- und Sozialrechts“ oder „Rechtliche und institutionelle Grundlagen der Pädagogik“ erwarten, deren Umfang zwischen zwei und fünf Semesterwochenstunden liegt. Ein eigenes Handlungsrepertoire zur Umsetzung des Kinderschutzes wird hier wohl aber kaum aufgebaut.

Dokumentation von Bildungsprozessen

Dagegen setzen sich alle fünf untersuchten Einrichtungen mit der Beobachtung und Dokumentation kindlicher Bildungsprozesse auseinander und bieten zumeist auch praxisorientierte Übungen dazu an. Die Evangelische Hochschule Berlin räumt der „Beobachtung und Dokumentation als pädagogisch-methodisches Handeln in verschiedenen Bildungsbereichen“ sechs Semesterwochenstunden ein, in der Fachhochschule Erfurt ist der Bildungsinhalt auf verschiedene Module verteilt. Ziel ist es hier, zu vermitteln, wie man Spielprozesse bei Kindern methodisch reflektiert beobachtet und anhand dieser Beobachtungen und Dokumentationen den Entwicklungsstand der Kinder einschätzt und Gespräche dazu führt. Die AbsolventInnen sollen in der Lage sein, Entwicklungsverzögerungen erfassen und darauf aufbauend entsprechende Angebote zur Förderung erarbeiten und durchführen zu können. Dazu sollen sie verschiedene Konzepte des Beobachtens und Dokumentierens kennen und auf der Grundlage reflektierter theoretischer Positionen bestimmte Verfahren auswählen, deren Einsatz planen, in der Praxis anwenden und Außenstehenden gegenüber fachlich begründen können. Die DPFA Hochschule Sachsen schließt in das entsprechende Modul „Beobachtung und Dokumentation kindlicher Bildungsprozesse“ ein integriertes Erkundungspraktikum mit ein, die Staatliche Studienakademie Breitenbrunn vergibt für die erfolgreiche Bewältigung des Themenblockes immerhin vier Credits.

Konzeptionsevaluation

Studierende der Alice Salomon Hochschule Berlin setzen sich im Studienbereich „Institutionen der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern“ mit Konzeptionen der Elementarpädagogik auseinander, die Staatliche Studienakademie Breitenbrunn behandelt ebenfalls „Frühpädagogische Konzeptionen“ und vergibt 6 Credits dafür. Bestenfalls anklingen lässt die Evangelische Hochschule Berlin den Themenbereich in der Lehrinheit „Verfahren der Qualitätsentwicklung und -sicherung“, erwähnt jedoch Fragen der Konzeptionserstellung, -evaluation und -überarbeitung darin nicht ausdrücklich. Die Erfurter Hochschule will die dort in Ausbildung Befindlichen in die Lage versetzen, sich im Rahmen des pädagogischen Alltags alters- bzw. entwicklungsbezogene Handlungsmöglichkeiten für die praktische Umsetzung pädagogischer Konzepte zu erarbeiten. Fragen nach einer Evaluation oder Überarbeitung bereits bestehender Konzeptionen dagegen werden laut Modulbeschreibung auch dort nicht bearbeitet.

Elternrecht auf Mitbestimmung

Das Modulhandbuch der Alice Salomon Hochschule Berlin beschreibt als Lernziel des Bachelorstudienganges nicht nur die Kenntnis der für die Ausübung der Personensorge zentralen familienrechtlichen Regelungen, sondern thematisiert auch den Aufbau von Erziehungspartnerschaften und will dazu befähigen, ressourcenorientiert und ressourcenfördernd mit Erziehungsberechtigten unterschiedlicher Milieus und Kulturen kooperieren zu können. In der Fachhochschule Erfurt sind es fünfundvierzig Unterrichtsstunden, die für Fragen der Zusammenarbeit zwischen der Kindertagesstätte und den Familien angesetzt werden. Die Studierenden sollen grundlegende Kenntnisse zu Transitions- und Bindungstheorien erwerben und deren Implikation auf die Gestaltung der Eingewöhnungsphase lernen. Flankiert wird dies von weiteren sechzig Unterrichtsstunden zur Vermittlung von vielfältigen Methoden der Gesprächsführung. Dazu wird im Rahmen von „Pädagogisches Handeln in der Praxis“ noch Lehrstoff vermittelt, der allgemeine Grundsätze von Gesprächsführung, verbale und nonverbale Kommunikation, den Zusammenhang von Selbstwert und Kommunikation, das Prinzip des Aktiven Zuhörens sowie die Fähigkeit, Dialoge zu kontrollieren und Feedback zu geben, enthält.

In lediglich zwei Semesterwochenstunden bietet dagegen die Evangelische Hochschule Berlin die Einheit „Gestaltung der Zusammenarbeit mit Eltern“ an. Und gleichwohl die Staatliche Studienakademie Breitenbrunn in ihrer Internetpräsentation als Lehrinhalt des Studiums explizit auch den Aufbau eines Kompetenzprofils in Hinblick auf familienpartnerschaftliche Methoden der Sozialen Arbeit angibt, finden sich die Schlagwörter Eltern, Erziehungspartnerschaft oder Sorgeberechtigte in deren Modulhandbuch ebenso wenig wieder wie in dem der DPFA Hochschule Sachsen.

Zusammenarbeit mit der Grundschule

Die notwendige Zusammenarbeit mit der Grundschule thematisiert die Evangelische Hochschule Berlin in ihrem Modul „Institutionelle und rechtliche Rahmenbedingungen“ in zwei Semesterwochenstunden mit der speziellen Lerneinheit „Kooperation mit Schule“; die Fachhochschule Erfurt beschäftigt sich im Rahmen des Moduls „Gesellschaftliche Kontexte von institutioneller Bildung und Erziehung“ fünfundvierzig Unterrichtsstunden lang mit den Bezügen zwischen Elementarpädagogik und schulischer Bildung, mit ausgewählten Projekten zur systemischen Strukturierung des Schulanfangs, mit dem integrierten Bildungsauftrag von Kindergarten und Grundschule, mit möglichen Formen institutioneller Vernetzung zwischen

Kindertagesstätte und Schule sowie mit der Einbeziehung der Eltern bei der Transition zwischen den beiden Bildungsinstitutionen. Die anderen untersuchten Hochschulen gehen in ihren Curricula nicht auf dieses Thema ein.

Sozialraumorientierung

Auf Fragen des Sozialraumbezuges, der Stadtteilarbeit, des Quartiermanagements oder der Nachbarschaftsbeziehung nimmt keine der untersuchten Hochschulen in ihrem Curriculum Bezug.

Fazit: Stärken und Schwächen dieser grundständigen Ausbildung in Hinblick auf eine Umsetzung der Leitideen

Dass aktuell in der Elementarpädagogik großer Wert auf eine altersgerechte mathematische Bildung gelegt wird, scheinen alle fünf untersuchten Ausbildungsgänge erkannt zu haben und räumen der Vermittlung eines entsprechenden Wissens und Könnens ihrer StudentInnen entsprechenden Raum in der Ausbildung ein. Ebenso sollte man, geht man von einer Umsetzung der Modulhandbücher aus, von den AbsolventInnen dieser Hochschulen ein anwendungsbereites Basiswissen zur Beobachtung und Dokumentation kindlicher Bildungsprozesse erwarten können.

Dagegen legt nur die Fachhochschule Erfurt Wert auf eine fundierte musikalische Ausbildung, die AbsolventInnen der anderen Institutionen werden ohne ausbildungsseitig vermittelte Kenntnisse in den pädagogischen Alltag von Kindertagesstätten geschickt, in denen das Singen und Musizieren und die damit verbundenen Möglichkeiten auch der sozialen und kommunikativen Bildung traditionell breiten Raum einnehmen.

Eine grundsätzliche Beschäftigung mit Konzeptionen der Elementarpädagogik findet in den untersuchten Ausbildungsstätten statt, in vier der fünf jedoch in einem nur sehr allgemeinen Sinn, so dass fraglich scheint, ob die dort Ausgebildeten nach Studienabschluss tatsächlich schon in der Lage sind, Konzeptionen selbst mit zu erstellen, sie zu evaluieren und regelmäßig zu überarbeiten. Nur die Alice Salomon Hochschule Berlin beschäftigt sich eingehender mit dem Thema. Gerade diesbezüglich jedoch dürfte der Erwartungsdruck der künftigen Arbeitsstellen an die Fähigkeiten der neu eingestellten AkademikerInnen hoch sein und eher die Übernahme einer Federführung bei Konzeptionsevaluationen erwarten als deren Lernen in der Praxis über trial and error.

Auch eine größere Sicherheit in allen Fragen des Kinderschutzes wird den HochschulabsolventInnen gegenüber den ‚nur‘ fachschulausgebildeten ErzieherInnen landläufig fraglos zugesprochen. In der Tat begnügen sich die Ausbildungsstätten – mit Ausnahme der Fachhochschule Erfurt – jedoch damit, allgemeine Definitionen der entsprechenden Rechtsbegriffe zu vermitteln. Das ist unstrittig die Basis für ein kompetentes Handeln beim Aufkommen des Verdachtes auf Kindeswohlgefährdung, vernachlässigt jedoch die notwendigen Handlungskompetenzen im tatsächlichen Umgang mit den betreffenden Elternhäusern und in der Zusammenarbeit mit den richtigen Netzwerkpartnern im Fall von jugendhilflichen Interventionen. Das Wissen um geeignete weiterführende Hilfen, Kompetenzen zur sensiblen Gesprächsführung mit den Eltern, rechtssicheres Agieren zwischen den Prinzipien des Daten- und des Kinderschutzes – sich all das nach dem Studium möglichst sofort selbst zu erarbeiten zu müssen, dürfte manche AbsolventIn überfordern.

Generell arbeitet die Erfurter Einrichtung – legt man die veröffentlichten Materialien zugrunde – in Hinblick auf die Partizipationsrechte der Eltern am fundiertesten und thematisiert explizit auch die Gestaltung der sensiblen Eingewöhnungsphase, die sich ja letztlich nicht nur auf den Bindungsaufbau des Kindes zur sozialpädagogischen Fachkraft, sondern auch auf den Aufbau eines Vertrauensverhältnisses der Eltern zu ihr bezieht. Die Alice Salomon Hochschule Berlin legt besonderen Wert auf die Kompetenz, mit Erziehungsberechtigten divergenter Milieus und Kulturen gut kooperieren zu können, was für eine Stadt mit so heterogenen Elternhäusern sicher eine sehr gute Voraussetzung ist. Eher marginal behandelt die Evangelische Hochschule Berlin den Themenkreis „Eltern und Erziehungspartnerschaft“ und die Staatliche Studienakademie Breitenbrunn wie auch die DPFA Hochschule Sachsen ignorieren ihn gänzlich. Das dürfte insofern ein schwieriger Start für deren AbsolventInnen sein, als die damit verbundene Haltung gegenüber den Sorgeberechtigten der betreuten Kinder schon vom ersten Tag an im Alltag einer Kindertagesstätte tragen muss. Stoßen die ‚Neulinge‘ Eltern hier aus Unsicherheit oder Inkompetenz vor den Kopf, so baut sich schnell ein Gefüge aus gegenseitigen – ausgesprochenen wie unausgesprochenen – Vorwürfen und nicht zuletzt auch Misstrauen auf, das meist nur schwer und nur unter intensiver Moderation der Leitung wieder abgebaut werden kann. Üblicherweise werden sich die Neueingestellten während dieser Phase noch in der arbeitsrechtlichen Probezeit befinden.

Die Erwartung, AbsolventInnen der neuen kindheitszentrierten Hochschulausbildungen könnten per se Motor hinsichtlich einer Sensibilisierung der alteingesessenen pädagogischen Teams in Fragen der geschlechtergerechten Erziehung von Kindern werden, erfüllt sich gleichfalls nicht zwangsläufig. Nur zwei der fünf untersuchten Hochschulen stellen sich diesem Thema in einer Weise, welche praxisbezogenes Wissen bei den späteren Fachkräften erwarten lässt.

Nicht besser fällt der Schnitt beim Themenkreis der inklusiven Betreuung in Kindertagesstätten aus. Wenngleich die eigentlichen Spezialisten dafür sicher die ausgebildeten HeilpädagogInnen bleiben, so muss den Gedanken von Integration und Inklusion letztlich das gesamte Team mittragen, wenn der Ansatz in der Praxis erfolgreich sein soll. Von Menschen, die auf Hochschulniveau ausdrücklich für eine Arbeit in Kindereinrichtungen ausgebildet wurden, sollte man hier – ebenso wie in der Genderfrage – eine theoriebasierte Arbeitshaltung und ein sicheres Methodenrepertoire erwarten können, welches den anderen Ansporn ist, Routinen kritisch zu hinterfragen und sich der Auseinandersetzung mit diesen ‚neuen‘ Meta-Kita-Themen zu stellen. Gleiches gilt auch für die Forderung danach, Kindern in der institutionellen Betreuung bewusst und altersgerecht Möglichkeiten der Beschwerde in persönlichen Angelegenheiten anzubieten und ihre Partizipationsrechte ernst zu nehmen. Nur die Erfurter Ausbildung stellt sich diesem Thema wirklich adäquat.

Nicht im gleichen Maße nachteilig ist es möglicherweise, dass auch Fragen einer Kooperation mit Museen, Bibliotheken und Theatern in den neuen Studienrichtungen keine besondere Aufmerksamkeit eingeräumt wird, wenngleich dies gerade in Hinblick auf die theoretischen Kenntnisse hinsichtlich des Distinktionswertes einer kulturellen Bildung wünschenswert wäre. In der Praxis jedoch haben die meisten Einrichtungen schon langjährige fundierte Erfahrungen, die sie den AbsolventInnen ohne Zeitdruck weitergeben können. Zudem verfügen die Kulturinstitutionen in der Regel über speziell ausgebildete Theater-, Kunst- bzw. MedienpädagogInnen, auf deren didaktische Hinweise sich die in Kitas arbeitenden Fachkräfte stützen können.

Dass der Sozialraumbezug der Kindertageseinrichtungen in allen fünf untersuchten Ausbildungscurricula keinerlei Rolle spielt, ist allerdings erstaunlich, da die Studienrichtungen denen der Sozialen Arbeit grundsätzlich nahestehen und dort der Wert einer Vernetzung im Stadtteil tradiert sehr hoch angesetzt wird. Hier könnten neue

wissenschaftliche Erkenntnisse, welche hochschulausgebildete AbsolventInnen mit in die Kita-Teams bringen, noch eine wirkliche Bereicherung sein.

4.5.4 Grafische Gegenüberstellung der Bachelorstudiengänge

Wie die tabellarische Aufbereitung zeigt, rüsten die speziell kindheitsbezogenen Studiengänge ihre AbsolventInnen für eine Arbeit nach den Leitideen zum Chancenausgleich in Kindertagesstätten am besten aus. Insbesondere Methoden der frühen mathematischen Bildung sowie Dokumentationsverfahren werden dort gründlich vermittelt.

Tabelle 8: Ausbildungsvermitteltes Wissen Bachelor Soziale Arbeit

| Ausbildungsvermittelte Wissen zur Umsetzung der Leitideen | | | | | | | | | | | | |
|---|---|-------|-------|-----------|--------------|--------------|-------------|-----------------|-------------|-----------|--------|-------------|
| Bachelorstudiengang Soziale Arbeit | | | | | | | | | | | | |
| | Mathe | Musik | Kunst | Gen-der | Be-schwer-de | Inte-gration | Kindes-wohl | Doku-menta-tion | Eva-luation | Eltern | Schule | Sozial-raum |
| EHS Dresden | - | - | - | XX | - | - | - | - | x | XX | - | XX |
| HS Magdeburg-Stendal | - | x | - | XX | - | - | x | - | x | - | - | XX |
| HS Neu-brandenburg | - | x | - | x | - | XX | - | x | x | XX | - | XX |
| Alice Salomon HS Berlin | - | x | - | x | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Legende | | | | | | | | | | | | |
| - | kein oder fast kein ausbildungsvermitteltes Wissen hinsichtlich dieser Leitidee | | | | | | | | | | | |
| x | geringes ausbildungsvermitteltes Wissen hinsichtlich dieser Leitidee | | | | | | | | | | | |
| XX | ausbildungsvermitteltes Wissen hinsichtlich dieser Leitidee | | | | | | | | | | | |

Pauschalisierte Einschätzung auf der Grundlage einer Analyse der veröffentlichten Curricula

Tabelle 9: Ausbildungsvermitteltes Wissen Bachelor Heilpädagogik

| Ausbildungsvermittelte Wissen zur Umsetzung der Leitideen | | | | | | | | | | | | |
|---|---|-------|-------|---------|--------------|--------------|-------------|-----------------|-------------|--------|--------|-------------|
| Bachelorstudiengang Heilpädagogik | | | | | | | | | | | | |
| | Mathe | Musik | Kunst | Gen-der | Be-schwer-de | Inte-gration | Kindes-wohl | Doku-menta-tion | Eva-luation | Eltern | Schule | Sozial-raum |
| HS Zittau / Görlitz | - | - | - | XX | - | XX | - | - | - | - | - | - |
| HS Nordhausen | - | - | - | XX | - | XX | - | x | - | x | - | - |
| Kath. HS f. Sozialwesen Berlin | - | x | x | XX | - | XX | XX | XX | - | x | - | XX |
| Legende | | | | | | | | | | | | |
| - | kein oder fast kein ausbildungsvermitteltes Wissen hinsichtlich dieser Leitidee | | | | | | | | | | | |
| x | geringes ausbildungsvermitteltes Wissen hinsichtlich dieser Leitidee | | | | | | | | | | | |
| XX | ausbildungsvermitteltes Wissen hinsichtlich dieser Leitidee | | | | | | | | | | | |

Pauschalisierte Einschätzung auf der Grundlage einer Analyse der veröffentlichten Curricula

Tabelle 10: Ausbildungsvermitteltes Wissen neue kindheitsbezogene Studiengänge

| Ausbildungsvermitteltes Wissen zur Umsetzung der Leitideen | | | | | | | | | | | | |
|--|---|-------|-------|---------|--------------|--------------|-------------|-----------------|-------------|--------|--------|-------------|
| neue kindheitsbezogene Studiengänge | | | | | | | | | | | | |
| | Mathe | Musik | Kunst | Gen-der | Be-schwer-de | Inte-gration | Kindes-wohl | Doku-menta-tion | Eva-luation | Eltern | Schule | Sozial-raum |
| Staatl. Studienak. Breitenbrunn | XX | - | - | - | - | XX | - | XX | - | - | - | - |
| DPFA HS Sachsen Zwickau | XX | - | - | - | - | - | - | XX | - | - | - | - |
| FHS Erfurt | XX | XX | x | XX | XX | XX | XX | XX | - | XX | XX | - |
| Ev. HS Berlin | XX | - | x | x | - | - | - | XX | - | x | XX | - |
| Alice Salomon HS Berlin | XX | - | - | - | - | - | x | XX | XX | XX | - | - |
| Legende | | | | | | | | | | | | |
| - | kein oder fast kein ausbildungsvermitteltes Wissen hinsichtlich dieser Leitidee | | | | | | | | | | | |
| x | geringes ausbildungsvermitteltes Wissen hinsichtlich dieser Leitidee | | | | | | | | | | | |
| XX | ausbildungsvermitteltes Wissen hinsichtlich dieser Leitidee | | | | | | | | | | | |

Pauschalisierte Einschätzung auf der Grundlage einer Analyse der veröffentlichten Curricula

Die untersuchten Studiengänge für Soziale Arbeit und diejenigen für Heilpädagogik blenden die mathematische Bildung gänzlich aus. Eine Vermittlung von musikalischen Fähigkeiten reißen eher noch die Bachelorstudiengänge Soziale Arbeit an, gehen jedoch nicht auf eine Kooperationsmöglichkeit mit Kulturinstitutionen ein. Durchschnittlich vermitteln die kindheitsbezogenen Studiengänge so das fundierteste Wissen hinsichtlich der dem kulturellen Kapital zugeordneten Leitideen.

Ausreichendes fachliches Rüstzeug für ein gendergerechtes Arbeiten vermittelt von den untersuchten fünf auf kindliche Entwicklung spezialisierten Studiengängen nur die FHS Erfurt. Die Bachelorstudiengänge für Soziale Arbeit und für Heilpädagogik widmen dem Thema Gender in ihren Curricula dagegen ausdrücklich Aufmerksamkeit.

Der Erwerb von Methodenkompetenz zur Umsetzung der gesetzlich vorgeschriebenen Implementierung eines institutionalisierten Beschwerderechtes für Kinder wird in allen drei Studiengang-Arten eher vernachlässigt – auch hier ist nur die FHS Erfurt positive Ausnahme. Wie erwartbar, arbeiten die Studiengänge Heilpädagogik am fundiertesten hinsichtlich eines Wissensaufbaus zur integrativen Erziehung. Für die gelebte Praxis riskant scheint, dass fast keiner der Bachelorstudiengänge auf ein adäquates Handeln im Fall von Kindeswohlgefährdung vorbereitet. Generell liegt die Stärke der Bachelorstudiengänge wohl nicht in einer Wissensvermittlung für die Arbeit nach den Leitideen, die das soziale Kapital der Kinder ausgleichen können.

In Bezug auf den Aufbau von Kompetenzen zur Passgenauigkeit von Chancenverbesserung schneidet das Heilpädagogikstudium am schwächsten ab. Mit Dokumentationsverfahren beschäftigen sich vor allem die Studierenden der kindheitsbezogenen Ausbildungsgänge, Wissen zur Konzeptionsevaluation erwerben vor allem künftige AbsolventInnen der Fachrichtung Soziale Arbeit. Die Entscheidung darüber, ob fachliches Können für eine Umsetzung des Elternrechtes auf Mitbestimmung erworben werden kann, fiel bei den Hochschulen für die verschiedenen Studiengänge ganz unterschiedlich aus. Nur zwei der fünf kindheitsbezogenen Studiengänge thematisieren die notwendige Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule – die künftigen AbsolventInnen Sozialer Arbeit und die späteren HeilpädagogInnen erfahren in ihre Ausbildung entsprechend der veröffentlichten Modulhandbücher darüber nichts.

Hinsichtlich einer Vermittlung von Fachwissen zum Sozialraumbezug ist der Studiengang Soziale Arbeit am stärksten – auch dies war erwartbar, da Quartiersarbeit traditionell zum Tätigkeitsfeld der Sozialarbeit zählt. Durchschnittlich schneiden die Bachelorausbildungen für Heilpädagogik in Bezug auf die Leitideen zur Passgenauigkeit von Chancenverbesserung am schwächsten und die kindheitsbezogenen Ausbildungen am stärksten ab.

Wie gut ein Studiengang die künftigen Fachkräfte auf eine Arbeit mit den Leitideen zur Chancenverbesserung in den Kindertagesstätten vorbereitet, scheint insgesamt fast stärker von der Konzeptionierung der einzelnen Hochschule als vom gewählten Studiengang abzuhängen. So vermittelt die Ausbildung in Sozialer Arbeit an der Hochschule Neubrandenburg Wissen für die Umsetzung von sieben der zwölf Leitideen, der gleiche Studiengang an der Alice Salomon HS nur für zwei – und dabei für keine umfassend. Für acht der zwölf Leitideen qualifiziert der Studiengang Heilpädagogik an der traditionell mit diesem Themenfeld verbundenen Katholischen Hochschule für Soziale Arbeit Berlin, Wissenserwerb für lediglich zwei Leitideen vermittelt die historisch von der Ingenieurausbildung geprägte Hochschule Zittau / Görlitz. Ein ähnlich differentes Bild bietet sich für die kindheitsbezogenen Studiengänge: Fachwissen für zehn Leitideen offeriert die FHS Erfurt, Kompetenzen für nur drei Leitideen die Staatliche Studienakademie Breitenbrunn.

4.6 Zusammenfassung

Wohl schon seit die ‚richtige‘ Erziehung mit einem erfolgreichen späteren Erwachsenenleben in Verbindung gebracht wurde, bemühte man sich um die Gewinnung von geeignetem Fachpersonal dafür. Erziehende Berufe sind ein uraltes Handwerk. Im Laufe der Zeit entwickelten sich dabei Spezialisierungen: für die Arbeit in der Kinderkrippe, im Kindergarten, im Hort, in Heimen und für junge Menschen mit Behinderungen oder in sozialen Notlagen. Der Begriff „Erzieher“ wurde häufig als Synonym gebraucht – die entsprechende grundständige, staatlich anerkannte Ausbildung gab es jedoch lange Zeit so nicht. Erst Anfang der 1960-er Jahre wurde – zunächst in Westdeutschland und nach der politischen Wende in ganz Deutschland – ein Ausbildungsgang „Erzieher“ eingeführt, der für alle Erziehungsbereiche mit einer Klientel bis zum 27. Lebensjahr ausgelegt ist. Eng verbunden mit der Konzipierung von passenden Ausbildungen für eine berufliche Arbeit in der Betreuung, Bildung und Erziehung junger Menschen war stets auch das Streben nach einer Professionalisierung, von Anbeginn an begleitet mit der Geschlechterfrage der ProtagonistInnen.

Nun schon seit vielen Jahren bemühen sich auch Hochschulen um eine Ausbildung für den Erziehungssektor. Wie die Analyse zeigt, differiert die Praxistauglichkeit des vermittelten Wissens in Bezug auf die gesellschaftlichen Leitideen zur Chancenverbesserung von Kindern hierbei noch sehr. Fatalerweise muss eine Kindertagesstätte jedoch davon ausgehen, dass auch

neueingestellte akademisch ausgebildete Fachkräfte mit einer Gruppe von oft achtzehn und mehr Kindern im Alter von 2 Jahren und 9 Monaten bis zum Schuleintritt sogleich allein und kompetent arbeiten können: altersgerecht, empathisch, fachlich fundiert und das möglichst sofort in allen Bildungsbereichen von Sport bis Naturwissenschaft, von der gesunden Ernährung bis zur Schulvorbereitung. In diesen Gruppenkonstellationen sollen sie zurückhaltende Kinder zur Teilhabe ermutigen, dominant Auftretende zur Rücksichtnahme bewegen, durch hochstrittige Elterntrennungen verunsicherten Kleinkindern Resilienzfördernd zur Seite stehen und dabei mit kultureller wie religiöser Diversity sicher umzugehen wissen. Ob alle der hier untersuchten Studiengänge ein dafür ausreichendes berufliches Rüstzeug vermitteln, wird hier in Frage gestellt. Praxisorientierung, also die thematische und didaktische Ausrichtung der Studiengänge auf den späteren Beruf, sei seit der 1970-er Jahre zu einem Zauberwort für die pädagogische Ausbildung geworden, schrieb Giesecke in ihrem 2007 veröffentlichten Fachbuch. Doch wenngleich es auf den ersten Blick so aussähe, als sei eine solche Handlungsorientierung in den pädagogischen Hochschulstudiengängen zumindest energisch angestrebt worden, könne bestenfalls partiell die Rede davon sein.¹¹³³ Sicherlich ist es unangebracht, von den neukonzipierten Studiengängen Wunder zu erwarten. Angesichts der Tatsache, dass die anbietenden Hochschulen ausdrücklich mit großer Praxisbezogenheit werben, scheint manche Schwerpunktsetzung noch überdenkenswert zu sein.

In den Kindertagesstätten arbeiten noch zahlreiche Fachkräfte, die ihre Ausbildung in der DDR absolviert haben. Wissen über geschlechtergerechtes Arbeiten, über die Konzept-evaluation, über das Elternrecht zur Mitbestimmung und das Recht der Kinder auf Beschwerde wurde in diesen Ausbildungen nicht vermittelt. Da Kinder mit Behinderungen in der DDR separiert betreut und erzogen wurden, waren Fragen von Integration nicht Teil des Unterrichtes für diejenigen, die für nicht behinderte Kinder ausgebildet wurden. Insgesamt könnten durch eine offene, wertschätzende Kommunikation über die Stärken und Schwächen der einzelnen Ausbildungsgänge in den Kita-Teams sicherlich noch enorme Ressourcen erschlossen werden. Hier kommt den LeiterInnen der Kindertageseinrichtungen eine besondere Verantwortung zu.

Inwieweit sich die Ausbildungsinhalte möglicherweise noch heute auf die praktische Arbeit der ElementarpädagogInnen auswirken, soll nun im folgenden Kapitel geprüft werden.

¹¹³³ Vgl. Giesecke, Hermann: Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. Weinheim / München 2007, S. 147.

Anhand der Ergebnisse einer eigenen empirischen Studie wird untersucht, ob sich Zusammenhänge zwischen der Art der grundständigen Ausbildung und der Umsetzung der ausgewählten Leitideen finden lassen.

5. Empirische Ergebnisse – Akzeptanz und Umsetzung der Leitideen in Dresdner Kitas

5.1. Vorbereitung und Durchführung der empirischen Untersuchung

5.1.1 Erstellung des Forschungsplanes

Erhoben werden sollten die Daten von einhundertfünfzig ElementarpädagogInnen, welche – zumindest arbeitszeitanteilig – mit Kindergartenkindern arbeiten. Geht man von den im Schuljahr 2012 / 2013 in Dresden angebotenen 17.762 Kindergartenplätzen¹¹³⁴ und der zu dieser Zeit gültigen Vorgabe des Sächsischen Gesetzes zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen mit einer Fachkraft-Kind-Relation von einer pädagogischen Fachkraft für 13 Kindergartenkinder aus,¹¹³⁵ so ergibt sich für diesen Betreuungsbereich ein Fachkraftvolumen von ca. 1.370 Vollzeitäquivalenten. Zieht man in Betracht, dass nicht alle Beschäftigten in Vollzeit tätig waren und setzt man ein durchschnittliches Arbeitspensum von 38 Wochenstunden an, so ergibt sich im Befragungszeitraum eine Grundgesamtheit von ca. 1.300 Dresdner ErzieherInnen im Kindergartenbereich, von denen die vorliegende Erhebung einen Anteil von etwas mehr als elf Prozent erfasst.

Zur Sicherstellung der Reliabilität der Forschungsergebnisse dieser Erhebung erfolgte die Aufstellung eines dreistufigen Forschungsplanes. Für seine erste Stufe wurden alle Dresdner Kindertagesstätten, welche im vom Stadtrat bestätigten „Bedarfsplan für Kindertageseinrichtungen“ verankert waren – und damit vertraglich zu einer Arbeit nach den

¹¹³⁴ Vgl. Landeshauptstadt Dresden. Eigenbetrieb Kindertageseinrichtungen: Fortschreibung Fachplan Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege für den Zeitraum 2013 / 14, S. 5.

¹¹³⁵ Vgl. § 12 Abs.2 Sächsisches Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen v. 15.5.2009. SächsGVBl., S. 225.

einschlägigen verbindlichen Vorgaben verpflichtet sind – und die zum Zeitpunkt der Befragung eine Betreuung auch im Kindergartenbereich anboten, tabellarisch erfasst. Basis dafür war die durch die Landeshauptstadt Dresden herausgegebene Broschüre „Wo kleine Dresdner groß werden“, die eine Veröffentlichung der jeweils aktuellen Kapazitäten aller Dresdner Kindertageseinrichtungen nach Stadtteilen und dem Platzangebot für die einzelnen Kinderaltersgruppen enthält.¹¹³⁶ Ausgehend davon, dass der Fokus der Untersuchung auf einer Arbeit im Kindergartenbereich liegen sollte, wurden Einrichtungen mit reiner Krippenbetreuung, solche mit ausschließlicher Hortbetreuung sowie Tagesstätten, welche sich auf lernbehinderte Kinder und Heilpädagogik spezialisiert hatten, von der Befragung ausgeschlossen.

Die Kindereinrichtungen wurden zunächst den Dresdner Stadtteilen, in denen sie verortet sind, und in einem zweiten Schritt jeweils einer der drei Sozialraumkategorien für kindliche Aufwuchsbedingungen (vgl. Kapitel 3) zugeordnet. Besucht auch nicht jedes Kind eine Kindertagesstätte in seinem Wohnstadtteil – für die Entscheidung der Eltern kann auch die besondere Konzeption oder die Nähe des Arbeitsplatzes eine Rolle spielen – so trifft dies doch für die überwiegende Mehrzahl aller betreuten Kinder zu, wie eine eigene Berechnung im Vorfeld der Untersuchung ergab, die durch die neuen Möglichkeiten des seit 2014 implementierten elektronischen Vergabesystems für Betreuungsplätze in Dresden statistisch untermauert wurde. Durchschnittlich 71,5 Prozent aller Kinder besuchen danach eine Kindertagesstätte, die in ihrem Wohn-Ortsamt liegt, ergab die Analyse des Anmeldeverhaltens von 13.541 Dresdner Familien zum Stand Mai 2015.¹¹³⁷

Der Überlegung folgend, dass sich kleine Einrichtungen aufgrund einer anderen Personalstruktur mit anderen Umsetzungsproblematiken auseinandersetzen haben als Einrichtungen mit einer zum Teil zehnfachen Größe, wurden die Kindertagesstätten in einer zweiten Stufe des Forschungsplanes in vier Kapazitätsgrößen unterschieden.

Um möglicherweise bestehende Effekte aufgrund verschiedener Trägerschaftsarten zu nivellieren, wurden in der dritten Stufe des Forschungsplanes die Einrichtungen innerhalb

¹¹³⁶ Vgl. Landeshauptstadt Dresden: Wo kleine Dresdner groß werden. Kindertageseinrichtungen. Dresden 2011.

¹¹³⁷ Landeshauptstadt Dresden. Eigenbetrieb Kindertageseinrichtungen: Fortschreibung Fachplan 2016 / 17. Bedarfserhebung Sozialraumwahl. Dresden 2016

der einzelnen Sozialraumkategorien jeweils als Tagesstätten in freier bzw. kommunaler Trägerschaft gekennzeichnet. Entsprechend eines Dresdner Stadtratsbeschlusses zur Umsetzung des Subsidiaritätsprinzips waren nach der politischen Wende sechzig Prozent der kommunalen Kindertagesstätten in freie Trägerschaft überführt worden – eine Quote, welche mit jeweils geringen Abweichungen durch Einrichtungsschließungen oder Neueröffnungen in der Praxis auch fortlaufend gehalten wird. Auf diese Weise ergab sich der folgende Forschungsplan, nach welchem die zu befragenden Einrichtungen ermittelt wurden:

Tabelle 11: Schema Forschungsplan empirische Untersuchung

| | | |
|--|--------------------|---------------|
| Sozialraum mit unterdurchschnittlich guten Aufwuchsbedingungen | mehr als 90 Plätze | EBK |
| | | freier Träger |
| | 66-90 Plätze | EBK |
| | | freier Träger |
| 41-65 Plätze | EBK | |
| | freier Träger | |
| bis 40 Plätze | EBK | |
| | freier Träger | |
| Sozialraum mit durchschnittlich guten Aufwuchsbedingungen | mehr als 90 Plätze | EBK |
| | | freier Träger |
| | 66-90 Plätze | EBK |
| | | freier Träger |
| 41-65 Plätze | EBK | |
| | freier Träger | |
| bis 40 Plätze | EBK | |
| | freier Träger | |
| Sozialraum mit überdurchschnittlich guten Aufwuchsbedingungen | mehr als 90 Plätze | EBK |
| | | freier Träger |
| | 66-90 Plätze | EBK |
| | | freier Träger |
| 41-65 Plätze | EBK | |
| | freier Träger | |
| bis 40 Plätze | EBK | |
| | freier Träger | |

5.1.2 Der Aufbau des Fragebogens

Für die Datenerhebung wurde ein standardisierter Fragebogen zur Verwendung in Papierform entwickelt. Fragebogendramaturgisch gingen die Items von den Kontaktfragen über das Kernstück mit Fragen zur Bewältigung der Umsetzung der Leitideen bis hin zu den als besonders

persönlich eingeschätzten Themen über und schlossen mit statistischen Angaben zum Alter.¹¹³⁸ Der Hinweis von Gläser und Laudel, die Formulierungen im Fragebogen vom wissenschaftlichen Sprachduktus auf das Sprachverständnis der ProbandInnen – in diesem Fall von ErzieherInnen aller Alters- und Ausbildungsgruppen – zu transformieren, wurde für die Erstellung aufgegriffen und wissenschaftlich-abstraktes Forschungsinteresse in möglichst konkret fassliche Begriffe überführt.¹¹³⁹ Zudem erfolgte eine Überarbeitung der Entwürfe anhand der durch Atteslander empfohlenen Kriterien, nach denen weder eine Mehrdimensionalität von Fragen noch doppelte Negationen auftreten sollte, semantische Reizwörter zu vermeiden sowie Suggestivfragen jeder Art auszuschließen sind.¹¹⁴⁰

Da man mit sehr hoher Wahrscheinlichkeit davon ausgehen kann, dass es den ElementarpädagogInnen wichtig ist, als fundierte Fachkräfte wahrgenommen zu werden, barg die zentrale Fragestellung „Meinen Sie, dass es eine von Behörden oder Gesetzgeber beschlossene, verbindliche Vorgabe gibt, nach der von ErzieherInnen erwartet wird [die Leitidee umzusetzen]“ die Gefahr der Abgabe von sozial erwünschten Statements. Diesem Problem einer möglichen Verzerrung durch das Social-Desirability-Response-Set¹¹⁴¹ wurde durch die Ankündigung begegnet, nicht alle der nachgefragten Leitideen gründeten sich auf tatsächlich gestellte gesellschaftliche Forderungen:

Ich frage Sie in diesem Komplex nach verschiedenen Forderungen an die Kita-Arbeit, die nach 1990 neu oder geändert an ErzieherInnen gestellt werden und danach, was Sie selbst davon halten. Allerdings sind nicht alle hier genannten Forderungen welche, die tatsächlich aufgestellt wurden. Manche stimmen auch nicht. Insgesamt sind es Fragen nach 13 Gesetzen oder offiziellen Richtlinien.

Abbildung 47: Auszug Fragebogen ErzieherInnen-Interview, Eingangsfrage Komplex B

Dem entsprach auch tatsächlich der Fragekomplex B 5, welcher sich auf eine möglicherweise von Behörden oder vom Gesetzgeber beschlossene verbindliche Vorgabe bezog, nach der ErzieherInnen die Großeltern der betreuten Kinder regelmäßig einladen und sie über den Entwicklungsstand ihrer Enkel informieren sollten. Alle anderen Komplexe des Abschnittes B

¹¹³⁸ Die Erhebungsergebnisse der Fragenkomplexe D, E und H wurden für diese Arbeit nicht verwendet.

¹¹³⁹ Vgl. Gläser, Jochen / Laudel, Grit: Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden 2010, 111 ff.

¹¹⁴⁰ Vgl. Atteslander, Peter: Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin 2010, S. 155.

¹¹⁴¹ Vgl. Schnell, Rainer / Hill, Paul B. / Esser, Elke: Methoden der empirischen Sozialforschung. München / Oldenbourg 2013, S. 347 f.

verhandelten dagegen tatsächlich behördlicherseits für verbindlich erklärte Leidideen. Aufgrund der Fülle der Fragen und zur Sicherstellung einer hohen Rücklaufquote sollten die Daten mittels Fragebogeninterview in Face-to-face-Situationen gewonnen werden.

Der Pretest erfolgte im Herbst 2011 mit zehn Testpersonen, welche sowohl alle Alterskohorten als auch die zu untersuchenden grundständigen Berufsausbildungen für ErzieherInnen abdeckten. Darunter waren neun Frauen und ein Mann, was in etwa dem Geschlechterverhältnis in der Arbeitspraxis entspricht. Nachgängig wurden die TestprobandInnen gebeten, die erlebte Erhebungssituation anhand eines standardisierten Fragebogens zum Pretest schriftlich zu bewerten. Gefragt wurde nach den Empfindungen, die die Gesprächssituation bei ihnen ausgelöst hatte, danach, ob die Befragungszeit als zu kurz, als zu lang oder als angemessen eingestuft wurde, nach der Verständlichkeit und der Eindeutigkeit der Fragen sowie danach, ob einzelne Passagen als unangemessen, als zu intim oder als ermüdend empfunden wurden. Zudem wurden die PretesterInnen gebeten, die Streichung sowie eine Erweiterung von Fragen vorzuschlagen und dies zu begründen. Gegebenenfalls sollten weitere Anregungen mitgeteilt werden. Die in diesen Rückmeldungen gegebenen Hinweise wurden geprüft und zum überwiegenden Teil in die Endversion des Fragebogens eingearbeitet. Gleichzeitig wurden die Befragungsergebnisse des Pretests dazu genutzt, die erstellte Datenmatrix auf Vollständigkeit und Richtigkeit zu prüfen.

5.1.3 Durchführung der Befragung

Die Befragung fand im Zeitraum vom 10. Januar 2012 bis zum 27. März 2014 statt, wobei der Befragungsschwerpunkt zwischen Mai 2012 und Oktober 2013 lag. Entsprechend der Prämissen des ausgearbeiteten Forschungsplanes wurde die Zusammenarbeit mit vorab bestimmten Kindertageseinrichtungen anvisiert und das Vorhaben zunächst den jeweils entscheidungsbefugten TrägervertreterInnen vorgestellt. In diesen Vorgesprächen erfolgte die Offenlegung des Forschungsinteresses und es wurde um Erlaubnis gebeten, die Befragung in Einrichtungen dieser Trägerschaft durchführen und die LeiterInnen der ausgewählten Einrichtungen dazu kontaktieren zu dürfen. Von den sechszwanzig angesprochenen freien Trägern sagten vierundzwanzig ihre Unterstützung für das Forschungsprojekt zu; die beiden anderen waren zum betreffenden Zeitpunkt bereits in andere aufwändige Vorhaben einge

bunden. Unter den Teilnehmenden waren regional wie überregional arbeitende Organisationen, Elterninitiativen, Waldorfvereine sowie Träger der katholischen und der evangelischen Konfession. Der Eigenbetrieb Kindertagesstätten Dresden, welchem die kommunalen Einrichtungen der Stadt unterstehen, gab seine Einwilligung nach einer Vorstellung des Forschungsprojektes vor der Abteilungsleiterin kommunale Kindertageseinrichtungen und den FachberaterInnen des öffentlichen Trägers.

Im folgenden Schritt wurden die LeiterInnen der Zieleinrichtungen in einer standardisierten Mail kontaktiert und ebenfalls um ein persönliches Vorgespräch gebeten. Dieses Schreiben enthielt bereits die Bitte, für die Befragung während der Öffnungszeiten einen ungestörten Raum direkt in der Einrichtung zur Verfügung zu stellen, um standardisierte Rahmenbedingungen zu wahren. Zugesichert wurden der ausschließliche Einsatz erfahrener Interviewerinnen und die strikte Wahrung der Anonymität in Bezug auf die erhobenen Daten. In Einrichtungen mit einer Platzkapazität bis zu 40 Plätzen im Kindergartenbereich wurde um ein Interview gebeten. In Einrichtungen mit 41 bis 65 Kindergartenplätzen sollten zwei Interviews stattfinden, in denen mit 66 bis 90 Kindergartenplätzen drei und in allen mit einer noch höheren Kapazität in diesem Bereich i. d. R. vier. Trotz oft schwieriger Personallagen und großer Raumknappheit machten die Führungskräfte dies in der Regel tatsächlich möglich, so dass wie geplant in jeder Sozialraumkategorie fünfzig Befragungen durchgeführt werden konnten. Nach Größe der Einrichtungen und Sozialraum dargestellt ergibt sich dafür folgendes Bild:

Tabelle 12: Anzahl Befragungen nach Sozialraumkategorie und Platzkapazität

| Kategorie Aufwachsensbedingungen | Platzkapazität im Kindergartenbereich | | | | gesamt |
|----------------------------------|---------------------------------------|-----------|-----------|-------------|------------|
| | bis 40 | 41-65 | 66-90 | mehr als 90 | |
| unterdurchschnittlich gut | 5 | 10 | 15 | 20 | 50 |
| durchschnittlich gut | 5 | 10 | 15 | 20 | 50 |
| überdurchschnittlich gut | 5 | 10 | 15 | 20 | 50 |
| gesamt | 15 | 30 | 45 | 60 | 150 |

Wie im Forschungsplan vorgesehen, wurden auch vierzig Prozent der Erhebungen in kommunalen Einrichtungen durchgeführt und sechzig Prozent in Einrichtungen freier Träger, was der Platzstruktur dieses Leistungsfeldes in der Stadt Dresden entspricht.

Tabelle 13: Anzahl Befragungen nach Sozialraumkategorie und Trägerschaft

| Kategorie Aufwachsens- bedingungen | Trägerschaft | | |
|---------------------------------------|--------------|--------------|------------|
| | kommunal | freie Träger | gesamt |
| unterdurchschnittlich gut | 20 | 30 | 50 |
| durchschnittlich gut | 20 | 30 | 50 |
| überdurchschnittlich gut | 20 | 30 | 50 |
| gesamt | 60 | 90 | 150 |

eigene Erhebung und Darstellung

Nach Platzkapazität und Trägerschaft stellt sich die Befragungsstruktur dann wie folgt dar:

Tabelle 14: Anzahl Befragungen nach Platzkapazität und Trägerschaft

| Platzkapazität Kiga | Trägerschaft | | |
|---------------------|--------------|--------------|------------|
| | kommunal | freie Träger | gesamt |
| bis 40 | 6 | 9 | 15 |
| 41-65 | 12 | 18 | 30 |
| 66-90 | 18 | 27 | 45 |
| mehr als 90 | 24 | 36 | 60 |
| gesamt | 60 | 90 | 150 |

eigene Erhebung und Darstellung

Im Ergebnis nahmen insgesamt 57 Dresdner Kindertageseinrichtungen von 25 verschiedenen Trägern in 35 unterschiedlichen Dresdner Stadtteilen an der Erhebung teil.

Mit dem Ziel, innerhalb der Probandengruppe den Anteil der einzelnen grundständigen Berufsausbildungen nach Möglichkeit der tatsächlichen Verteilung in den Einrichtungen anzupassen, erfolgte in den Vorgesprächen mit den LeiterInnen der teilnehmenden Kindertagesstätten eine Erhebung dieser Quoten in ihren Teams. Damit konnte die Art der grundständigen Ausbildung von 833 Personen erfasst werden. Mithilfe dieser, sich im Laufe der Erhebung ständig aktualisierenden Berechnungen wurden gegenüber den EinrichtungsleiterInnen Wünsche nach ProbandInnen mit bestimmten grundständigen Ausbildungen geäußert. Obgleich es im praktischen Arbeitsalltag nicht immer leicht war, auch noch diesen zusätzlichen Wünschen nachzukommen, zeigten sich die Führungspersonen demgegenüber offen.

Die Auswertung der Kurzdossiers belegt diese hohe Bereitschaft der Einrichtungen, sich in die Untersuchung einzubringen. In drei von zehn Fällen wurde die Interviewerin sehr herzlich, ansonsten offen und freundlich empfangen. In siebzig Prozent der Begegnungen

hatte die EinrichtungsleiterIn die Interviewerin schon erwartet; lediglich in drei Fällen war es eher schwierig, jemanden zu finden, der sich des Interviews annimmt. In mehr als dreiviertel aller Fälle hielt sich die vereinbarte ProbandIn bereits für das Interview bereit, nur in sechzehn Prozent der Fälle musste die Zielperson erst im Haus gesucht werden, war aber von dem vereinbarten Interview informiert. Acht Interviews wurden mit anderen Personen geführt als ursprünglich anvisiert, da die anfänglich benannte Fachkraft nicht präsent war. Nur in einem Fall konnte das geplante Interview nicht durchgeführt werden, weil keine ProbandIn zur Verfügung stand. Dieser Termin wurde nachgeholt. Für 134 Interviews war der Befragungsort offensichtlich schon im Vorfeld ausgewählt worden, für die übrigen Erhebungssituationen musste eine möglichst passende Räumlichkeit im laufenden Kita-Betrieb erst noch gesucht werden. Die Interviews wurden meistens in Beratungsräumen, in den Personalzimmern oder im Leiterbüro der Kindertagesstätten durchgeführt, in 14 Fällen in einem temporär unbelegten Gruppenraum, daneben aber auch in Snoezel-, Therapie-, Sport- und Speiseräumen, im Kreativzimmer oder in ansonsten hauswirtschaftlich genutzten Bereichen. In 63 Fällen wurden die angebotenen Lokalitäten für eine Befragung als „sehr gut geeignet“ eingeschätzt, in 79 als „geeignet“ und in 9 Fällen als „eigentlich ungeeignet“. Hier wurde deutlich, in welchem Maße die Stadt Dresden den enormen Ausbau der Betreuungsplätze auch durch die maximale Auslastung der vorhandenen Raumkapazitäten als direkte Betreuungsflächen erreicht hat.

Nur knapp 60 Prozent der Interviews verliefen gänzlich ohne Störung, etwa 35 Prozent wurden kurz gestört, weil etwa eine dritte Person leise den Raum betrat, um dort etwas zu holen oder abzulegen. Knapp fünf Prozent der Befragungssituationen wurden stärker von außen irritiert, indem Dritte während eines laufenden Interviews kurze Auskünfte von der ProbandIn verlangten oder ihr notwendige Informationen zum weiteren Verlauf des Arbeitstages gaben. Ein Interview musste abgebrochen werden, da die Fachkraft ad hoc wieder die Betreuung von Kindern zu übernehmen hatte. Diese Daten sind nicht mit in die Erhebung eingeflossen, das Interview wurde an anderer Stelle substituiert.

Mehr als neunzig Prozent der ProbandInnen zeigte sich dem Interview gegenüber offen und in einer eher neugierigen Grundhaltung, nur selten wurden die Befragten als aufgeregt oder unsicher erlebt. In keinem der Fälle kam die Vermutung auf, dass InterviewpartnerInnen gegen ihren eigenen Willen an der Befragung teilnehmen mussten. Um ungeachtet der langen

Interviewdauer eine hohe Konzentration der Interviewerinnen sicherzustellen, fanden nie mehr als zwei Befragungen hintereinander statt. Die Erhebungssituation war stark strukturiert, d. h. allen ProbandInnen wurden alle Fragen in der gleichen Abfolge gestellt. Geführt wurden sogenannte neutrale Interviews, in denen die üblichen Gesprächskonventionen eingehalten werden. Fühlten sich die Befragten durch einzelne Items angeregt, ihre Antworten durch Beispiele ihrer praktischen Arbeit zu erläutern, so wurden solche Rückmeldungen zugelassen und nonverbal wertgeschätzt. Die eingebrachten Ergänzungen wurden jedoch nicht mit protokolliert.

Die Auswertung der Erhebung erfolgte mittels der Statistiksoftware IBM SPSS Statistics.

5.2 Ergebnisse der empirischen Erhebung

5.2.1 Soziale Merkmale der ProbandInnen und Rahmenbedingungen ihrer Arbeit

Von den insgesamt einhundertfünfzig elementarpädagogischen Fachkräften, die an der empirischen Erhebung teilnahmen, waren 91,3 Prozent Frauen und 8,7 Prozent Männer, was in etwa dem generellen Anteil von männlichen Fachkräften in Dresdner Kindertageseinrichtungen entspricht. Dieser lag für Dresden-Stadt zum Stichtag 1. März 2013 bei etwa 9,8 Prozent, allerdings unter Einrechnung der Leitungskräfte.¹¹⁴²

¹¹⁴² Vgl. Statistisches Landesamt Freistaat Sachsen: Statistischer Bericht K V 5 - j/13 - Kindertagesbetreuung im Freistaat Sachsen 2013. Kamenz 2013. https://www.google.de/search?q=Statistisches+Landesamt+Freistaat+Sachsen:+Statistischer+Bericht.+Kindertagesbetreuung+im+Freistaat+Sachsen+2012.+P%C3%A4dagogisches,+Leitungs-+und+Verwaltungspersonal+in+Kindertageseinrichtungen+am+1.+M%C3%A4rz+2013+nach+Kreisfreien+St%C3%A4dten+und+Landkreisen+sowie+Alter&ie=utf-8&oe=utf-8&gws_rd=cr&ei=xR7kVqa2KsqGaMzKv6gJ. [aufgerufen am 12.3.2016] Tabelle T31.

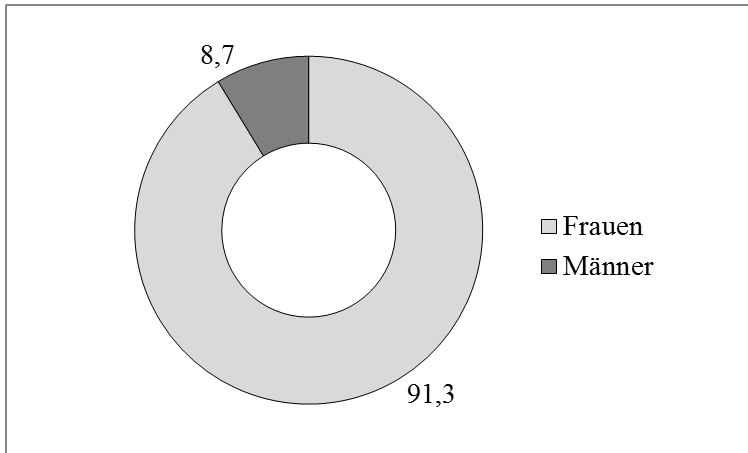


Abbildung 48: ProbandInnen nach Geschlecht – grafisch

Ausprägungen in Prozent; N = 150; eigene Darstellung

55 der Befragten waren jünger als 33 Jahre, 41 Personen zwischen 33 und 43 Jahre alt, 36 befanden sich in der Altersspanne zwischen 44 und 54 Jahren und 18 ProbandInnen waren älter als 55 Jahre.

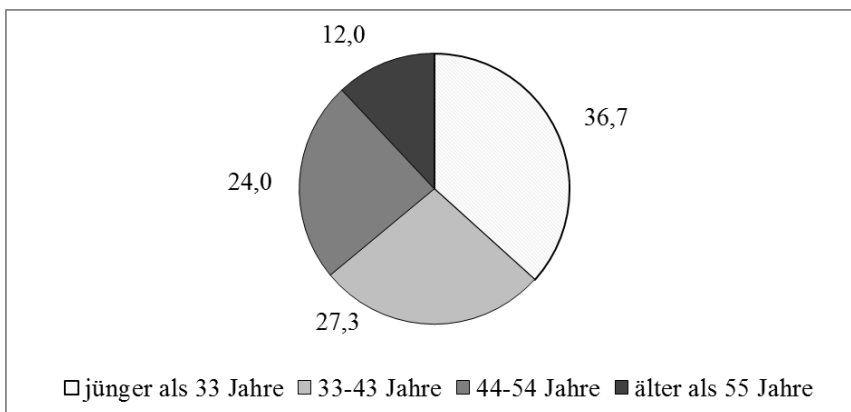


Abbildung 49: Alter der ProbandInnen – grafisch

Ausprägungen in Prozent; N = 150; eigene Darstellung

Davon hatten 39,3 Prozent eine Ausbildung auf dem Gebiet der DDR vor 1990 als Hortnerin, Kindergärtnerin oder Krippenerzieherin abgeschlossen, 48,7 Prozent der Befragten verfügten über einen heutigen Fachschulabschluss als staatlich anerkannte HeilerziehungspflegerIn bzw. als staatlich anerkannte ErzieherIn oder waren gerade dabei, letzteren berufsbegleitend zu erwerben. Sechs Prozent der ProbandInnen hatten ein Studium Soziale Arbeit auf Diplom- oder Bachelorbasis abgeschlossen. Dabei differiert der prozentuale Anteil von Personen, die eine entsprechende Ausbildung absolviert hatten, innerhalb der Gesamtteams der an der Befragung beteiligten Kindertagesstätten und der ProbandInnen nur marginal. Die höchste Abweichung liegt bei 1,8 Prozent.

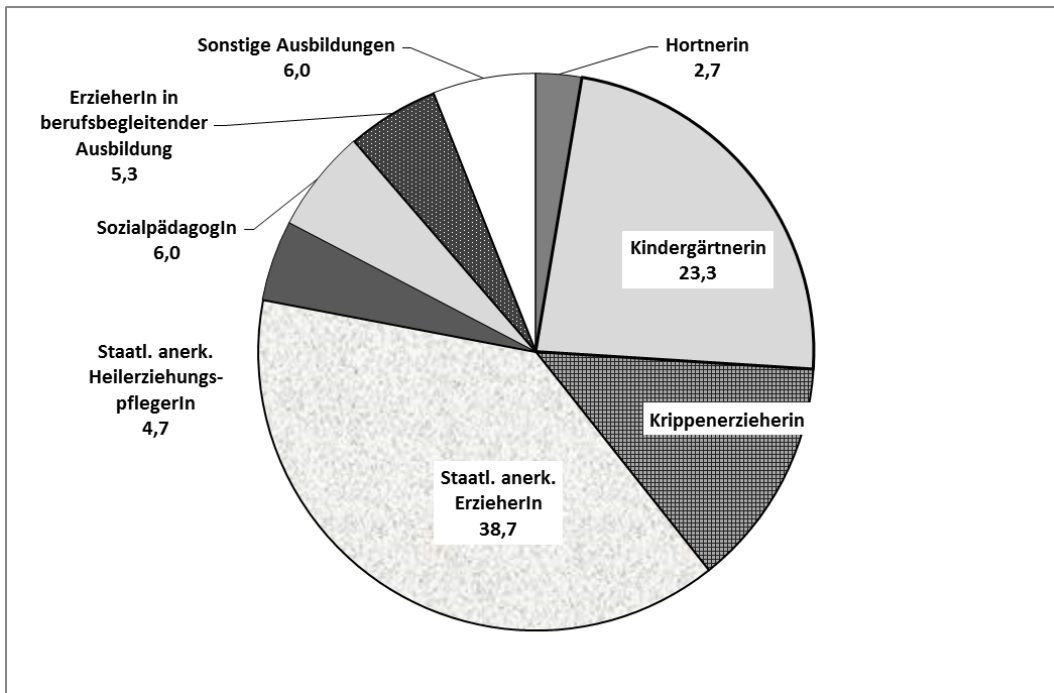


Abbildung 50: Grundständige Ausbildung der ProbandInnen – grafisch

Ausprägungen in Prozent; N = 150; eigene Darstellung

Für die Auswertung der empirischen Untersuchung wurden die Arten der grundständigen Ausbildungen in vier Kategorien unterteilt:

Tabelle 15: Kategorien grundständiger Ausbildungen

| Ausbildungen auf dem Gebiet der DDR vor 1990 | heutige Fachschulausbildungen | akademischer Abschluss | sonstige Ausbildungen |
|--|--|-----------------------------------|--|
| Hortnerin | Staatlich anerkannte ErzieherIn | Soziale Arbeit (Diplom, Bachelor) | LehrerInnen (verschiedene Abschlüsse) |
| Kindergärtnerin | berufsbegleitende Ausbildung zur ErzieherIn | | Heilpädagoginnen (Diplom; Bachelor) |
| Krippenerzieherin | Staatlich anerkannte HeilerziehungspflegerIn | | Erziehungswissenschaftlerin |
| | | | Heimerzieherin (Ausbildung DDR vor 1990) |

Da die Berufsbilder der „sonstigen Ausbildungen“ in sich zu heterogen waren, um sinnvolle ausbildungsbezogene Aussagen zuzulassen, wurden die Werte dieser Befragten von den Analysen nach grundständiger Ausbildung ausgeschlossen. Alle weiteren Auswertungen dagegen beziehen sämtliche ProbandInnen ein.

Die Untersuchung ergab, dass auch ein Drittel der Befragten, die sich nicht in der berufsbegleitenden Ausbildung zur ErzieherIn befinden, über mindestens noch einen weiteren Berufsabschluss verfügt. Diese vorgängigen Abschlüsse divergieren zwischen medizinischen Berufen wie Arzthelferin oder Krankenschwester, verschiedenen therapeutischen Berufen, Berufen in der Gastronomie und im Hotelwesen, Verwaltungsberufen, anderen pädagogischen Ausbildungsrichtungen sowie Berufen aus Industrie und Landwirtschaft wie beispielsweise Kleidungsfacharbeiterin für Konfektion oder Zootechniker. Von den einhundertfünfzig ProbandInnen hatten allein vier eine vorgängige Berufsausbildung als Friseurin absolviert.

Wie die Antworten der ProbandInnen verdeutlichen, ist die von den elementarpädagogischen Fachkräften empfundene Belastung hoch. Weniger als zwei von fünf Befragten schätzten ein, ihre Arbeitsaufgaben im Großen und Ganzen oder wenigstens meistens bewältigen zu können. Fast Dreiviertel der ProbandInnen fühlten sich davon ziemlich oder sogar sehr stark belastet.

Tabelle 16: Bewältigung der Arbeitsaufgaben in Kitas

| im Großen und Ganzen alles | meistens zu schaffen | häufig nicht | in der Regel fällt was ‚hinten runter‘ |
|---|----------------------|--------------|--|
| 10,0 | 28,0 | 26,0 | 36,0 |
| Erhebungsfrage: Wie schätzen Sie aktuell die Möglichkeit ein, alle an Sie gestellten Arbeitsaufgaben zu bewältigen? | | | |

Ausprägungen in Prozent; N = 150

Tabelle 17: Belastung bei Nichtbewältigung

| belastet mich gar nicht | belastet mich kaum | belastet mich ziemlich | belastet mich sehr stark |
|---|--------------------|------------------------|--------------------------|
| 2,7 | 23,3 | 54,0 | 20,0 |
| Erhebungsfrage: Wie sehr belastet es Sie, wenn Sie die an Sie gestellten Aufgaben nicht alle bewältigen können? | | | |

Ausprägungen in Prozent; N = 150

Dabei nimmt das Gefühl, die Arbeitsaufgaben bewältigen zu können, bis zur Altersgruppe der 55-jährigen stetig ab und steigt danach sprunghaft wieder an. Die Größe der Einrichtung scheint hierbei kaum ins Gewicht zu fallen: Der Anteil derjenigen, welche die Möglichkeit zur Bewältigung der Arbeitsaufgaben grundsätzlich bejaht, differiert zwischen 41,8 Prozent in der Kategorie „66-90 Kindergartenplätze“ und 35,3 Prozent in der Kategorie „über 90 Kindergartenplätze“. Auch das Geschlecht spielt keine wesentliche Rolle. Nur 38,7 Prozent

der befragten Frauen und 30,8 Prozent der befragten Männer bejahten die Frage, alle an sie gestellten Arbeitsaufgaben im Großen und Ganzen bewältigen zu können. Anders ist dies bei einer Auswertung nach Trägerschaft. Hier zeigt sich, dass deutlich weniger ProbandInnen aus den kommunalen Einrichtungen das Gefühl hatten, ihre Arbeitsaufgaben umsetzen zu können, als Befragte aus Einrichtungen in freier Trägerschaft. Die Möglichkeit, alle Aufgaben erledigen zu können, wurde in der Sozialraumkategorie mit unterdurchschnittlich guten Aufwuchsbedingungen mit 32,0 Prozent als am geringsten angegeben. Interessanterweise schätzten die ProbandInnen, welche sich noch in einer berufsbegleitenden Ausbildung zur ErzieherIn befanden, dabei am häufigsten ein, ihren Arbeitsaufgaben gerecht werden zu können, und sie empfanden eine deutlich geringere Belastung im Fall der Nichtbewältigung als ihre TeamkollegInnen (vgl. Tabellen im Anhang).

Als Gründe dafür, sich belastet zu fühlen, benannten die Fachkräfte zuallererst die fehlende Möglichkeit, die betreuten Kinder optimal fördern zu können. Gleich darauffolgend kam der nicht einlösbare Anspruch an sich selbst. Die gesellschaftlichen Forderungen nicht vollständig umsetzen zu können, rangierte dagegen auf dem letzten Platz dieser Nennungen. Dies könnte man dahingehend interpretieren, dass der Blick der ElementarpädagogInnen in erster Linie auf ihrer direkten Klientel liegt und deren Förderung ihnen per se wichtig ist – unabhängig davon, dass eine solche auch durch zentrale Vorgaben verlangt wird.

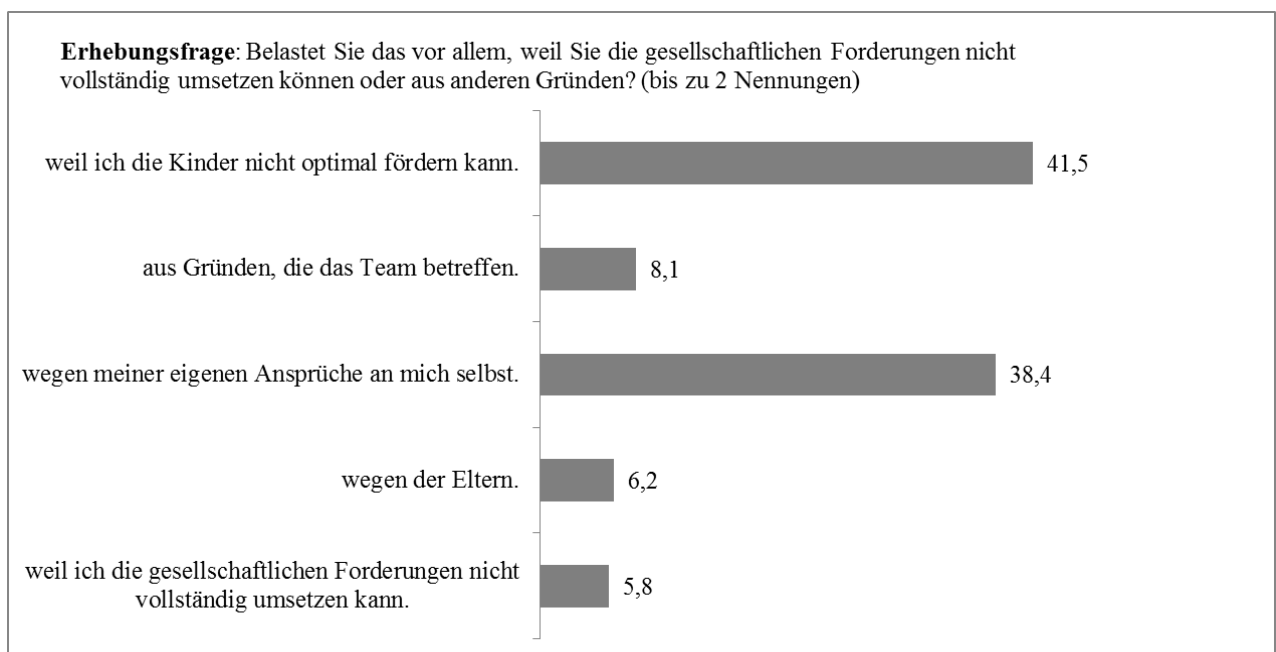


Abbildung 51: Gründe für die Belastung bei Nichtbewältigung – grafisch

Anteil der Ausprägungen in Prozent; N = 150, eigene Darstellung

Für diese Lesart spricht, dass die gesellschaftliche Achtung in der intrinsischen Arbeitsmotivation der Befragten eine ganz besonders große Rolle spielt. Sie ist den Fachkräften noch wichtiger als die Sicherheit des Berufes oder die Verdienstchancen.

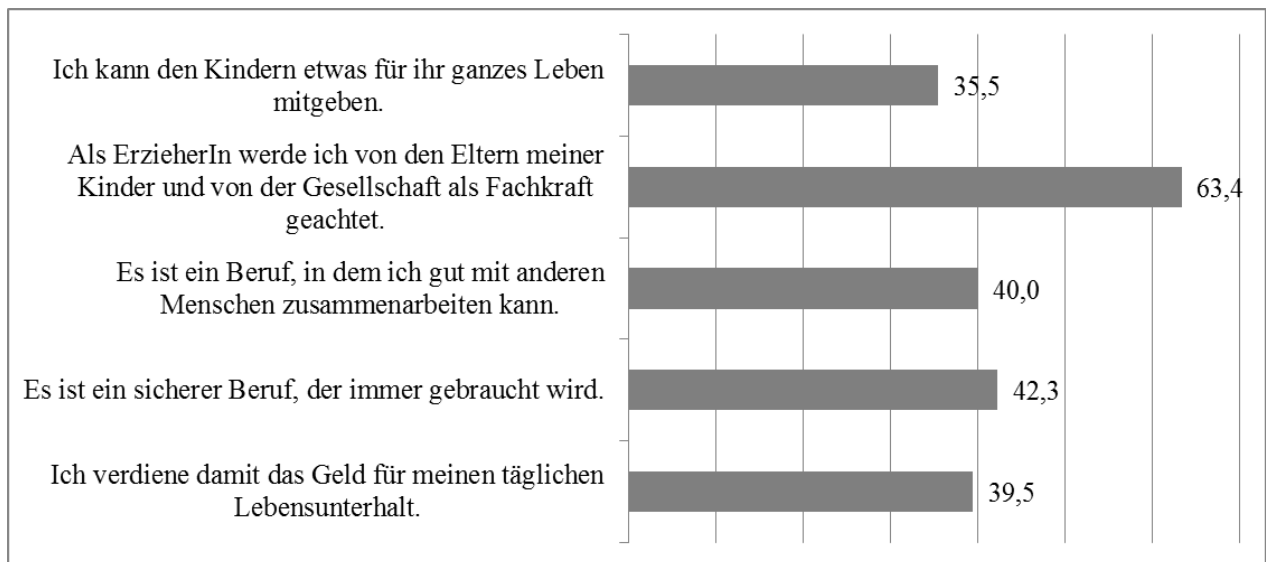


Abbildung 52: Intrinsische Arbeitsmotivation – grafisch

Durchschnitt der vergebenen Punktwerte; N = 150; eigene Darstellung

Möglicherweise fühlen sich die Fachkräfte in ihrem Bewältigungsdilemma von der Politik ein Stück weit allein gelassen, denn ungeachtet ihrer tatsächlichen Erfahrungen mit der Bewältigungsmöglichkeit ihrer Arbeit waren 88,4 Prozent der Befragten der Meinung, dass die Gesetzgeber ihrerseits sehr wohl davon ausgehen, dass alle derzeit an Kita gestellten Forderungen durch die ErzieherInnen auch erfüllbar seien. Tatsächlich sehr zufrieden mit der Achtung, welche den ErzieherInnen von den politischen Entscheidungsträgern entgegengebracht wird, waren nur 1,3 Prozent der Befragten und mit der allgemeinen gesellschaftlichen Anerkennung gegenüber dem Erzieherberuf nur 4,0 Prozent. Diesbezüglich ist die Zufriedenheit in beiden Bereichen bei denjenigen Fachkräften, die in Sozialräumen mit überdurchschnittlich guten Aufwachsensbedingungen arbeiten, deutlich höher als die der anderen. Hier konnten sich auch lediglich 64,6 Prozent der Fachkräfte vorstellen, einen anderen Beruf als den der ErzieherIn auszuüben – in den Sozialräumen mit unterdurchschnittlich guten Aufwachsensbedingungen waren dies 77,6 Prozent, in denen mit durchschnittlich guten Bedingungen sogar 83,7 Prozent. Von den Fachkräften, die in sozial schwierigen Sozialräumen tätig waren, würden sich – denselben Grad von Berufserfahrung

und von Vertrautheit im Team vorausgesetzt – 36,8 Prozent für einen beruflichen Gegenentwurf entscheiden. Bei denjenigen aus Sozialräumen mit durchschnittlich guten Bedingungen waren das dagegen nur 22,2 Prozent und von denen, die in Sozialräumen mit überdurchschnittlich guten Bedingungen arbeiteten, sogar nur 10,3 Prozent. Die Erhebungsfragen dazu lauteten: „Wenn Sie plötzlich nicht mehr ErzieherIn sein könnten, welcher andere Beruf käme für Sie noch in Frage?“ – hier wurde vermerkt, ob für die ProbandIn überhaupt ein anderer Beruf denkbar war oder nicht.

Nachfolgend wurde erfragt: „Und wenn Sie jetzt die Möglichkeit hätten, ganz frei zu wählen zwischen ErzieherIn und diesem anderen Beruf, und Sie stünden dort schon wie heute in Ihrem Erzieherberuf da, mit demselben Grad von Berufserfahrung und der Vertrautheit im Team – was wären Sie lieber?“. Grafisch aufbereitet stellen sich die Rückmeldungen dazu wie folgt dar:

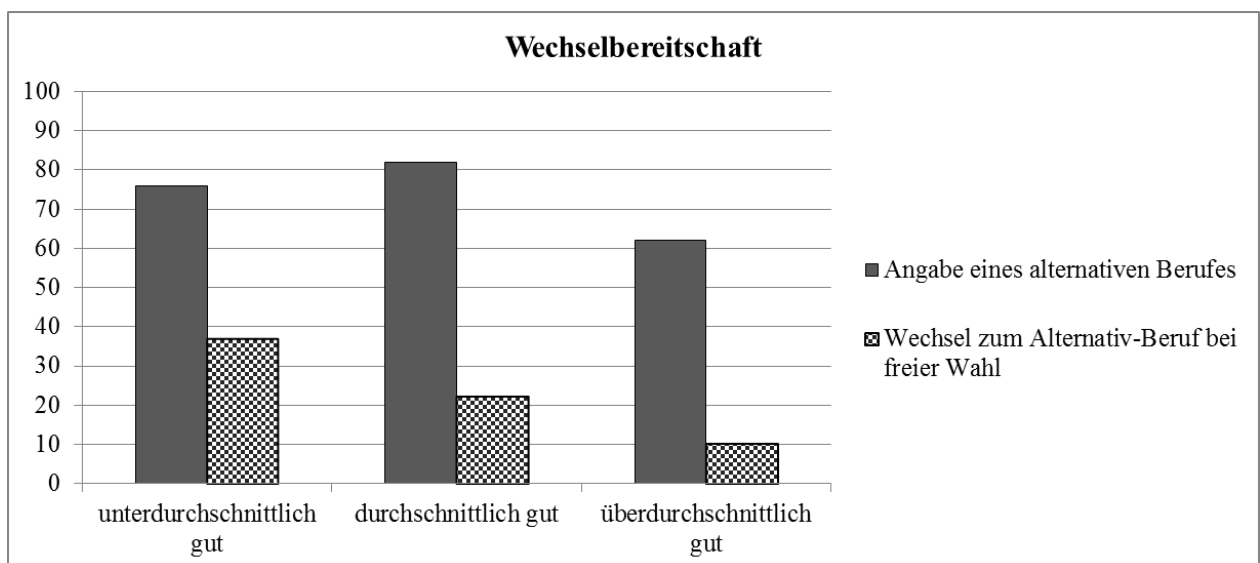


Abbildung 53: Bereitschaft zum Wechsel des Berufes nach Sozialraum

Durchschnitt der vergebenen Punktwerte; N = 150; eigene Darstellung

Ganz unabhängig von der Sozialraumkategorie zeigte keine der Befragten aus Einrichtungen mit unter vierzig Kindergartenplätzen Zufriedenheit mit der den ErzieherInnen durch die politischen Entscheidungsträger entgegengebrachten Achtung. Niemand von ihnen war damit also „sehr zufrieden“ oder auch nur „halbwegs zufrieden“.

Das Commitment der ElementarpädagogInnen ist hoch. Fast 39 Prozent der Befragten gab an, über ihre eigentliche Arbeitszeit hinaus weiterzuarbeiten, ohne die Stunden als Freizeit- ausgleich anzusetzen oder sich bezahlen zu lassen. 14,0 Prozent taten dies sogar eher regelmäÙig. Jede Sechste nahm regelmäÙig oder manchmal Arbeit, wie Projektvorbereitung, notwendige Berichte oder Portfolios, mit nach Hause und erledigte sie in ihrer Freizeit. Nur 17,3 Prozent taten dies nie oder fast nie. Deutlich mehr als die Hälfte der ProbandInnen nutzten ihre privaten Netzwerke, wenn es galt, etwas für die Kita zu besorgen, oder wenn helfende Hände für Arbeitseinsätze oder Einrichtungsfeste gebraucht wurden. Die weiblichen Fachkräfte setzen dabei mehr als doppelt so häufig ihr privates Geld ein, um Bücher, CDs, Spiel- oder Deko-Material für ihre Arbeitsstellen zu erwerben wie ihre männlichen Kollegen. 65,0 Prozent der Frauen finanzierten so die Kindertagesstätten mit. Männer dagegen leisteten deutlich häufiger unbezahlte Arbeitsstunden. Mehr als die Hälfte von ihnen stimmten diesem Item zu.

Nur 55,3 Prozent der Befragten gelingt es im Kita-Alltag, ihre halbe Stunde Mittagspause immer, fast immer oder wenigstens meistens ungestört und in einem neutralen Raum ohne Kinder zu verbringen – und das, obwohl 80,0 Prozent von ihnen angaben, eine ungestörte Mittagspause sei für sie „wirklich sehr wichtig“ bzw. „wichtig“. Hier ist die Lage in den kleinen Einrichtungen mit weniger als vierzig Kindergartenplätzen am prekärsten: 69,2 Prozent der Befragten dort antwortete, selten, fast nie oder nie zu solch einer ungestörten Pause zu kommen.

Zusammenfassend lässt sich hieraus schließen, dass die elementarpädagogischen Fachkräfte in der Bewältigung ihrer Arbeitsaufgaben unter großem Druck stehen. Sie bringen sich in einem weit über das arbeitsvertraglich festgelegte Maß hinaus in ihre Erwerbstätigkeit ein und es gelingt ihnen offensichtlich nur zum Teil, die ihnen zustehenden gesundheitsrelevanten Arbeitsbedingungen wie Pausengestaltung und pünktlichen Feierabend tatsächlich in Anspruch zu nehmen. Nur eine von zehn Befragten gab an, ihre Arbeitsaufgaben im Großen und Ganzen bewältigen zu können. Diese Rahmenbedingungen gilt es, für die Einordnung der nachfolgenden Auswertungen im Blick zu behalten.

5.2.2 Analyse nach Ausbildungsart

Entsprechend der Forschungsfrage, ob in der empirischen Erhebung jeweils ein Zusammenhang zwischen der Art der grundständigen Ausbildung, der durch die Fachkräfte geäußerten Sinnhaftigkeit der Umsetzung der verschiedenen Leitideen, in der Sicherheit, in der Freude bei der Umsetzung und im Umfang der tatsächlichen Realisierung gefunden werden kann, wurde das Maß der Zustimmung zu diesen Items ermittelt. Errechnet wurde dabei der prozentuale Anteil der bejahenden Ausprägungen an der Gesamtzahl der gültigen Antworten pro Ausbildungsart. Dies geht von der grundsätzlichen Überlegung aus, dass es sich in einer Zustimmung zu den Items nach der Kenntnis einer bestimmten Leitidee, danach, deren Umsetzung in der Kindertagesbetreuung als sinnvoll zu erachten, sich für die entsprechende Arbeit gut genug qualifiziert zu fühlen und letztlich im Maß der tatsächlichen Umsetzung niederschlagen müsste, wenn es einer Ausbildungsart grundsätzlich gelungen ist, ihre AbsolventInnen durch eine ausreichende Thematisierung des Stoffes für die entsprechende Leitidee zu sensibilisieren und sie mit dem notwendigen Rüstzeug für eine praktische Arbeit damit auszustatten. Das Design für die Erforschung der Stellung der Fachkräfte gegenüber den einzelnen Leitideen war für alle Leitideen gleich und lässt sich wie folgt darstellen:

Tabelle 18: Übersicht der als zustimmend gewerteten Antworten

| Item | Erhebungsfrage | Ausprägungen mit zustimmendem Charakter |
|--------------------------------------|--|---|
| Kenntnis der Umsetzungsvorgabe | Meinen Sie, dass es eine von Behörden oder Gesetzgeber beschlossene, verbindliche Vorgabe gibt, nach der von ErzieherInnen erwartet wird, dass sie die Kinder an [die Leitidee] heranführen? | Ja, so etwas gibt es |
| Sinnhaftigkeit | Denken Sie, dass es sinnvoll ist, eine solche Forderung an die Institution Kita zu stellen? | Auf jeden Fall Tendenziell ja |
| Freude bei der Umsetzung | Was meinen Sie: wieviel Freude haben oder hätten Sie an der Umsetzung dieser Forderung? | Sehr viel Viel |
| Qualifizierungsstand für die Aufgabe | Fühlen Sie sich mit Ihrem aktuellen Ausbildungsstand und Erfahrungsschatz gut genug gerüstet dafür? | Auf jeden Fall Im Wesentlichen schon |
| tatsächliche Umsetzung | Haben Sie selbst in den vergangenen 12 Monaten konkret dazu gearbeitet? | Ja |

Die in der Befragung angebotenen Ausprägungen waren hinsichtlich der Kenntnis und der Umsetzung einer Leitidee dichotom, hinsichtlich der Sinnhaftigkeit, der Freude und des Qualifizierungsstandes wurden Likert-Skalen mit vier Ausprägungen angeboten.

Ob und inwieweit nun ein solcher Zusammenhang zwischen Ausbildung und Zustimmung angesichts des Wirkens vieler anderer Faktoren im Leben der ProbandInnen gefunden werden kann, wie vor allem das persönliche Interesse an bestimmten Themengebieten, die vertretenen individuellen Werte, das durch nachgängige Weiterbildung erworbene Wissen sowie die Priorisierung bzw. Vernachlässigung bestimmter Leitideen durch die Führungskraft der Arbeitsstelle, sollte dann durch einen Vergleich mit den Analyseergebnissen der Curricula der jeweiligen Ausbildungsarten (vgl. Kapitel 4) untersucht werden. Dargestellt werden nachfolgend jeweils die Ergebnisse für die untersuchten Kapitalsorten „inkorporiertes kulturelles Kapital“ und „inkorporiertes soziales Kapital“ und für die Zustimmung zu denjenigen Leitideen, welche als Basis für eine Passgenauigkeit der Bemühungen um die Chancenverbesserung fungieren.

In diese Auswertung konnten insgesamt 141 ProbandInnen einbezogen werden. Obwohl die Auswertungsergebnisse der nur vier Befragten mit der grundständigen Ausbildungsart „Hortnerin“ keinesfalls ein repräsentatives Bild abgeben können, wurden sie hier mit dargestellt, um diesen innerhalb der DDR-Ausbildungen typischen Beruf nicht völlig zu ignorieren. Tabellarisch gliedert sich die Probandenzahl wie folgt:

Tabelle 19: ProbandInnen nach Ausbildungsart

| Ausbildungsart | grundständige Ausbildung | N |
|--|--|----|
| Ausbildungen auf dem Gebiet der DDR vor 1990 | Hortnerin | 4 |
| | Kindergärtnerin | 35 |
| | Krippenerzieherin | 20 |
| heutige Fachschul-ausbildungen | Staatlich anerkannte ErzieherIn | 58 |
| | berufsbegleitende Ausbildung zur ErzieherIn | 8 |
| | Staatlich anerkannte HeilerziehungspflegerIn | 7 |
| akademischer Abschluss | Soziale Arbeit (Diplom, Bachelor) | 9 |

Inkorporiertes kulturelles Kapital

In diesem Abschnitt werden die Zustimmungswerte zu den Leitideen „Vermittlung eines mathematischen Grundverständnisses“, „altersgerechte musikalische Bildung der Kinder“ und „Kooperation mit Kulturinstitutionen“ dargestellt. Die mit diesen Bildungsfacetten verbundenen Kenntnisse und Fähigkeiten gelten als besonders stark schichtgebunden und fungieren tradiert als wirksames Distinktionsfeld (vgl. Kapitel 2). Dem folgend gehört eine

Heranführung von Kindern aus familialen Lebensverhältnissen, in denen eine alltagsbezogene mathematische Bildung, eine frühe Heranführung an die Musik sowie die selbstverständliche Nutzung von Kulturinstitutionen wie Theatern, Museen und Bibliotheken nicht oder nur selten zu den Anregungen aus dem Elternhaus gehört, mit zu den Leitideen der Verbesserung von Chancengerechtigkeit.

Die grundsätzliche Zustimmung zu diesen Leitideen war bei den befragten ProbandInnen aller Ausbildungsarten groß, insbesondere hinsichtlich der frühen mathematischen Bildung. 96,6 Prozent der Befragten mit einer Ausbildung auf dem Gebiet der DDR vor 1990 war sich dessen bewusst, dass dergleichen in den Kindertagesstätten umgesetzt werden soll, auch alle ProbandInnen mit einem akademischen Abschluss in Sozialer Arbeit. Von denjenigen, die eine der heutigen Fachschulausbildungen abgeschlossen hatten, waren es 90,4 Prozent. Auch der Anteil der zustimmenden Antworten auf die Frage nach dem Qualifizierungsstand lag bei allen Antwortenden über 95 Prozent, obwohl das Thema in keinem der untersuchten Bachelorstudiengänge Soziale Arbeit und nur in der Thüringer Erzieherausbildung explizit behandelt wird. Im Detail jedoch zeigt sich ein Unterschied: „Auf jeden Fall“ gerüstet fühlten sich 71,2 Prozent der in der DDR Ausgebildeten, in deren Fachschulstudium die Methodik der Vermittlung frühen mathematischen Wissens eine große Rolle gespielt hatte, aber nur 55,6 Prozent der StudienabgängerInnen Soziale Arbeit (vgl. Tabellen im Anhang). Von den akademisch ausgebildeten ProbandInnen setzten auch nur 88,9 Prozent die Leitlinie tatsächlich um, von den in der DDR Ausgebildeten waren es dagegen fast zehn Prozentpunkte mehr.

Tabelle 20: Zustimmung Vermittlung mathematisches Grundverständnis

| | Kenntnis | Sinnhaftigkeit | Freude | Qualifizierungsstand | Umsetzung | Durchschnittliche Zustimmung |
|------------------------|----------|----------------|--------|----------------------|-----------|------------------------------|
| DDR-Ausbildung | 96,6 | 100,0 | 98,3 | 96,6 | 98,3 | 98,0 |
| FS-Ausbildung | 90,4 | 95,9 | 94,5 | 95,9 | 94,7 | 94,3 |
| Akademischer Abschluss | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 88,9 | 97,8 |

Prozentualer Anteil an zustimmenden Antworten, N = 141

Zwischen 55,6 und 58,9 Prozent der Befragten der einzelnen Ausbildungsgruppen war bekannt, dass behördlicherseits von den Fachkräften in Kindertagesstätten erwartet wird, mit den Kindern gemeinsam zu singen und zu musizieren. Diese Werte liegen deutlich unter der

Zustimmung zu Sinn, Freude, Qualifikation und Umsetzung, was dafür spricht, dass den ElementarpädagogInnen nicht der Umgang mit der Leitidee fremd ist, sondern lediglich das Bewusstsein für die Verbindlichkeit einer Umsetzung fehlt. Eine musikalisch-didaktische Ausbildung hatten sowohl die vor 1990 Ausgebildeten als auch die staatlich anerkannten ErzieherInnen und HeilerziehungspflegerInnen – in den akademischen Curricula dagegen fehlt das Thema weitgehend. Von den AbsolventInnen der Studienrichtung Soziale Arbeit gaben auch lediglich 11,1 Prozent an, „auf jeden Fall“ für die Umsetzung gerüstet zu sein (vgl. Tabellen im Anhang). Die durchschnittliche Zustimmung liegt insgesamt zwischen 73,3 und 82,7 Prozent, wobei die akademischen Abschlüsse die geringsten Werte aufweisen.

Tabelle 21: Zustimmung Vermittlung musikalische Bildung

| | Kenntnis | Sinnhaftigkeit | Freude | Qualifizierungsstand | Umsetzung | Durchschnittliche Zustimmung |
|------------------------|----------|----------------|--------|----------------------|-----------|------------------------------|
| DDR-Ausbildung | 57,6 | 86,4 | 83,1 | 89,8 | 96,6 | 82,7 |
| FS-Ausbildung | 58,9 | 79,5 | 82,2 | 79,5 | 91,8 | 78,4 |
| Akademischer Abschluss | 55,6 | 77,8 | 77,8 | 66,7 | 88,9 | 73,3 |

Prozentualer Anteil an zustimmenden Antworten, N = 141

Auf die Frage danach, ob von ErzieherInnen eine Kooperation mit Kulturinstitutionen wie Museen, Bibliotheken und Theatern erwartet wird, meinten 42,4 Prozent der in der DDR Ausgebildeten, die Forderung, eine solche Leitidee umzusetzen, gäbe es. Dagegen bejahte nur ein etwa halb so großer Anteil der ehemaligen SozialarbeitsstudentInnen diese Frage. Eine Zusammenarbeit mit den Kulturinstitutionen war für die untersuchten DDR-Berufe vor der politischen Wende allerdings auch selbstverständlicher Teil ihrer Arbeit. Andererseits werden die Ressourcen einer Kooperation mit Kulturinstitutionen auch in der Ausbildung der staatlich anerkannten ErzieherInnen thematisiert, nicht dagegen in der der HeilerziehungspflegerInnen. Im Detail stimmen jedoch mehr als doppelt so viele HeilerziehungspflegerInnen als ErzieherInnen der Aussage zu, es gäbe eine verbindliche Vorgabe zur Umsetzung (vgl. Tabellen im Anhang). Die Freude an einer solchen Arbeit war bei allen ProbandInnen groß, diesem Item stimmten zwischen 88,9 und 93,2 der Befragten zu. In der tatsächlichen Umsetzung liegen die studierten SozialarbeiterInnen sogar um fast fünf bzw. neun Prozentpunkte höher als die anderen Ausbildungsgruppen – obwohl keine der untersuchten Hochschulen laut ihren Modulhandbüchern Wissen dazu anbot.

Tabelle 22: Zustimmung Kooperation mit Kulturinstitutionen

| | Kenntnis | Sinnhaftigkeit | Freude | Qualifizierungsstand | Umsetzung | Durchschnittliche Zustimmung |
|------------------------|----------|----------------|--------|----------------------|-----------|------------------------------|
| DDR-Ausbildung | 42,4 | 83,1 | 93,2 | 91,5 | 72,9 | 76,6 |
| FS-Ausbildung | 24,7 | 68,5 | 90,4 | 84,9 | 68,5 | 67,4 |
| Akademischer Abschluss | 22,2 | 88,9 | 88,9 | 100,0 | 77,8 | 75,6 |

Prozentualer Anteil an zustimmenden Antworten, N = 141

Zusammenfassend kann für die Leitideen zur Vermittlung von inkorporiertem kulturellen Kapital eine insgesamt hohe Akzeptanz durch die elementarpädagogischen Fachkräfte konstatiert werden, wobei die Werte für die Leitidee, den Kindern ein mathematisches Grundverständnis zu vermitteln, am höchsten und die für eine Kooperation mit Kulturinstitutionen am niedrigsten liegen. Wie die tabellarische Übersicht zeigt, bewegt sich die prozentuale Zustimmung zwischen 80,0 und 85,8 Prozentanteilen. Der Kruskal-Wallis-Test weist auf einem Signifikanzniveau von 0,05 einen p-Wert von 0,02 aus. Für den Bereich des kulturellen Kapitals besteht mithin ein signifikanter Zusammenhang zwischen Ausbildungsart und der Zustimmung der ProbandInnen zu den Leitideen.

Tabelle 23: Zustimmung zu Leitideen kulturelles Kapital gesamt

| | mathematisches Verständnis | musikalische Bildung | Kooperation Kulturinstitutionen | Durchschnittliche Zustimmung |
|------------------------|----------------------------|----------------------|---------------------------------|------------------------------|
| DDR-Ausbildung | 98,0 | 82,7 | 76,6 | 85,8 |
| FS-Ausbildung | 94,3 | 78,4 | 67,4 | 80,0 |
| Akademischer Abschluss | 97,8 | 73,3 | 75,6 | 82,2 |

Prozentualer Anteil an zustimmenden Antworten, N = 141

Inkorporiertes soziales Kapital

Als Leitideen für einen Erwerb sozialen Kapitals in der Kindertagesbetreuung wurden Gendergerechtigkeit, die Stärkung der Kinder in ihrem Recht auf Beschwerde, eine Integration behinderter Kinder und der Schutzauftrag bei Verdacht auf Kindeswohlgefährdung analysiert.

Das Wissen darum, eine geschlechtergerechte Arbeit leisten zu sollen, erreicht nur Werte zwischen 55,9 Prozent bei den in der DDR Ausgebildeten und 44,4 Prozent bei den AbsolventInnen der Studienrichtung Soziale Arbeit. Obgleich letztere mit einem Anteil von 66,7 Prozent die Sinnhaftigkeit einer solchen Leitidee am stärksten bejahten, setzten sie entsprechend der Selbstauskunft nur 44,4 Prozent von ihnen tatsächlich um. Von den in der DDR Ausgebildeten taten dies nach eigenen Angaben immerhin 69,5 Prozent. Dies lässt sich nicht über die Ausbildungscurricula erklären, da zumindest in zwei der analysierten Hochschulen die Genderarbeit ausdrücklich Ausbildungsinhalt ist, während sie in den untersuchten DDR-Ausbildungen nicht thematisiert wurde. Auch in der Umsetzung sind die in der DDR Ausgebildeten am stärksten. Insgesamt liegen die Zustimmungswerte zwischen 62,2 und 66,1 Prozent – sie differieren also zwischen den Ausbildungsarten nicht wesentlich.

Tabelle 24: Zustimmung zu gendergerechtem Arbeiten

| | Kenntnis | Sinnhaftigkeit | Freude | Qualifizierungsstand | Umsetzung | Durchschnittliche Zustimmung |
|------------------------|----------|----------------|--------|----------------------|-----------|------------------------------|
| DDR-Ausbildung | 55,9 | 59,3 | 61,0 | 84,7 | 69,5 | 66,1 |
| FS-Ausbildung | 46,6 | 53,4 | 64,4 | 87,7 | 61,6 | 62,7 |
| Akademischer Abschluss | 44,4 | 66,7 | 66,7 | 88,9 | 44,4 | 62,2 |

Prozentualer Anteil an zustimmenden Antworten, N = 141

Die Kenntnis der Umsetzungsvorgabe des nach dem Bundeskinderschutzgesetz verbindlich umzusetzenden Beschwerderechtes für Kinder fällt mit Prozentanteilen zwischen 30,5 und 37,0 noch geringer aus. Sinnvoll fanden diese Leitidee vor allem die ProbandInnen mit heutigen Fachschulausbildungen, am besten gerüstet aber sahen sich die StudienabgängerInnen, welche dieses Item ausnahmslos bejahten. Mit 77,8 Prozent war bei ihnen auch der Anteil derer, die angaben, in den letzten zwölf Monaten dazu gearbeitet zu haben, am höchsten. Auch dieser Effekt lässt sich nicht durch die Ausbildung an sich erklären – möglicherweise hat hier die Rollenzuschreibung für die ‚Studierten‘ ein stärkeres Gewicht. Nur ausgehend von den Ausbildungsplänen hätten die staatlich anerkannten ErzieherInnen die höchsten Werte aufweisen müssen.

Tabelle 25: Zustimmung zum Beschwerderecht für Kinder

| | Kenntnis | Sinnhaftigkeit | Freude | Qualifizierungsstand | Umsetzung | Durchschnittliche Zustimmung |
|------------------------|----------|----------------|--------|----------------------|-----------|------------------------------|
| DDR-Ausbildung | 30,5 | 69,5 | 64,4 | 81,4 | 69,5 | 63,1 |
| FS-Ausbildung | 37,0 | 80,8 | 78,1 | 87,7 | 75,3 | 71,8 |
| Akademischer Abschluss | 33,3 | 77,8 | 66,7 | 100,0 | 77,8 | 71,1 |

Prozentualer Anteil an zustimmenden Antworten, N = 141

Die Kenntnis von der verbindlichen Vorgabe zur gemeinsamen Betreuung behinderter mit nicht behinderten Kindern war mit einem Anteil von 69,9 Prozent bei den fachschul- ausgebildeten Fachkräften am geringsten, obwohl sich darunter auch die staatlich anerkannten HeilerziehungspflegerInnen befanden. Die Fragen einer solchen Integration werden laut Rahmenplan jedoch auch nur in der Thüringer Ausbildung für Heilerziehungspflege behandelt. Die durchschnittliche Zustimmung zur Sinnhaftigkeit dieser Leitidee war dessen ungeachtet generell ausgesprochen hoch und lag zwischen 91,5 Prozent für die DDR- Ausgebildeten, deren Berufsausbildung dergleichen nicht thematisiert hatte, und einer hundertprozentigen Zustimmung durch die AbsolventInnen der Sozialen Arbeit. Dass momentan andere Sachen wichtiger gewesen seien, gab keine der Befragten als Grund für eine Nichtumsetzung an. Dagegen erklärten 51,8 Prozent der Befragten, es hätte in der betreffenden Zeitspanne keinen Bedarf für Integration gegeben, was – nimmt man als Maßstab für eine Behinderung die behördliche Statuierung als Integrationskind – durchaus plausibel ist (vgl. Tabellen im Anhang). Unter diesem Fokus sollte wohl auch das geringe Maß an tatsächlicher Umsetzung dieser Leitidee gesehen werden, das von Prozentanteilen zwischen 22,2 und 35,6 reicht. Nicht in jeder Kindergartengruppe werden durchgängig auch Integrationskinder betreut.

Ein direkter Vergleich zu den Ausbildungscurricula ist für dieses Themenfeld schwer, da sich hier für die verschiedenen Ausbildungsstätten eine sehr unterschiedliche Herangehensweise zeigte. Der Rahmenplan für die Erzieherausbildung in Sachsen schneidet das Thema nur an, während es in der Thüringer Ausbildung gründlich vertieft wird. Von den untersuchten Fachhochschulen widmet sich nur die Neubrandenburger Ausbildungsstätte dieser Leitidee.

Tabelle 26: Zustimmung zur Integration behinderter Kinder

| | Kenntnis | Sinnhaftigkeit | Freude | Qualifizierungsstand | Umsetzung | Durchschnittliche Zustimmung |
|------------------------|----------|----------------|--------|----------------------|-----------|------------------------------|
| DDR-Ausbildung | 79,7 | 91,5 | 74,6 | 42,4 | 32,2 | 64,1 |
| FS-Ausbildung | 69,9 | 93,2 | 80,8 | 43,8 | 35,6 | 64,7 |
| Akademischer Abschluss | 77,8 | 100,0 | 100,0 | 57,1 | 22,2 | 71,4 |

Prozentualer Anteil an zustimmenden Antworten, N = 141

Bei dem geringen Umsetzungsgrad des Schutzauftrages bei Verdacht auf Kindeswohlgefährdung ist gleichfalls im Blick zu behalten, dass die Notwendigkeit eines solchen Eingreifens glücklicherweise nicht täglich gegeben ist. Insofern sind die Realisierungsanteile mit 32,2 bis 44,4 Prozent schon hoch. Dass der Schutzauftrag in der Kindertagesstätte sinnvoll ist, fanden die ProbandInnen aller Ausbildungsgruppen, hier lagen die zustimmenden Werte zwischen 83,6 und 93,2 Prozent.

Zumindest in Sachsen wird in der Erzieherausbildung das Thema sehr intensiv besprochen, in Berlin-Brandenburg immerhin noch ausreichend. Dagegen wird es nur in den Modulhandbüchern für Soziale Arbeit der Magdeburger FHS überhaupt erwähnt. Ungeachtet dessen liegen die Zustimmungswerte der StudienabgängerInnen zu den Items „Freude“ und „Qualifizierungsstand“ über denen der beiden anderen Ausbildungsgruppen. Auch die DDR-Ausbildungen behandelten das Thema nur am Rande und vor allem in Bezug auf eine Weitergabe von Informationen, da Kindeswohlgefährdungen offiziell eher nicht thematisiert wurden. Ungeachtet dessen übersteigt das Maß ihrer Zustimmung jedoch das der Fachschulausgebildeten.

Tabelle 27: Zustimmung zum Schutzauftrag für Kindeswohl

| | Kenntnis | Sinnhaftigkeit | Freude | Qualifizierungsstand | Umsetzung | Durchschnittliche Zustimmung |
|------------------------|----------|----------------|--------|----------------------|-----------|------------------------------|
| DDR-Ausbildung | 72,9 | 93,2 | 71,2 | 52,5 | 32,2 | 64,4 |
| FS-Ausbildung | 63,0 | 83,6 | 76,7 | 43,8 | 44,4 | 62,3 |
| Akademischer Abschluss | 55,6 | 88,9 | 88,9 | 88,9 | 34,2 | 71,3 |

Prozentualer Anteil an zustimmenden Antworten, N = 141

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Zustimmung zu den Leitideen des inkorporierten sozialen Kapitals keine solch hohen Werte erreicht wie für die Vermittlung von inkorporiertem kulturellem Kapital, sie sind um mehr als ein Fünftel geringer. Dabei unterscheiden sich die Durchschnittswerte für die untersuchten Ausbildungsgruppen um nur 3,9 Prozentpunkte. Tabellarisch stellen sich die Zustimmungswerte wie folgt dar:

Tabelle 28: Zustimmung zu Leitideen soziales Kapital gesamt

| | Gender-gerechtigkeit | Beschwerderecht | Integration | Schutzauftrag | Durchschnittliche Zustimmung |
|------------------------|----------------------|-----------------|-------------|---------------|------------------------------|
| DDR-Ausbildung | 66,1 | 63,1 | 64,1 | 64,4 | 64,4 |
| FS-Ausbildung | 62,7 | 71,8 | 64,7 | 62,3 | 65,4 |
| Akademischer Abschluss | 62,2 | 71,1 | 71,4 | 71,3 | 69,0 |

Prozentualer Anteil an zustimmenden Antworten, N = 141

Der Kruskal-Wallis-Test weist hier keine signifikante Korrelation zwischen Ausbildung und Zustimmung aus.

Passgenauigkeit von Chancenverbesserung

Für eine auf die individuellen Bedarfe eines jeden Kindes und seine Familie zugeschnittene elementarpädagogische Arbeit sind einige Voraussetzungen notwendig, die hier als Leitideen für eine Passgenauigkeit der anvisierten Förderung beschrieben werden. Dazu gehören die Dokumentation der kindlichen Entwicklungsstände, die regelmäßige Evaluation der pädagogischen Konzeption, die Umsetzung des Elternrechtes auf Mitbestimmung, der Austausch mit der Grundschule und eine Orientierung an den sozialräumlichen Bedarfen (vgl. Kapitel 2).

Die Leitidee einer fortlaufenden Dokumentation der kindlichen Selbstbildung als Grundlage für die weitere Planung pädagogischer Prozesse findet eine große Akzeptanz bei den elementarpädagogischen Fachkräften. Hier lag bzw. liegt auch ein Ausbildungsschwerpunkt sowohl der in der DDR Ausgebildeten als auch der AbsolventInnen der heutigen Fachschulen für Sozialwesen. In den Studiengängen Soziale Arbeit wird das Thema zwar nicht mit der gleichen Vertiefung behandelt, jedoch auch nicht völlig ausgeblendet. Die Kenntnis über die Forderung nach einer verbindlichen Umsetzung liegt bei den einzelnen Ausbildungsarten zwischen 82,2 und 91,5 Prozent; zwischen 88,9 und 96,6 Prozent der ProbandInnen halten

dies auch für sinnvoll. In der Umsetzung innerhalb der letzten zwölf Monate vor der Befragung allerdings sind – bei einem generell sehr hohen Umsetzungsgrad – die in der DDR Ausgebildeten mit einem Realisierungsanteil von 98,3 Prozent am stärksten. Dies könnte man möglicherweise darauf zurückführen, dass die fortlaufende Dokumentation zwingend auch zu ihren ursprünglichen Tätigkeitsfeldern und zu ihrer Ausbildung gehörte.

Tabelle 29: Zustimmung zur Dokumentation von Bildungsprozessen

| | Kenntnis | Sinnhaftigkeit | Freude | Qualifizierungsstand | Umsetzung | Durchschnittliche Zustimmung |
|------------------------|----------|----------------|--------|----------------------|-----------|------------------------------|
| DDR-Ausbildung | 91,5 | 96,6 | 74,6 | 89,8 | 98,3 | 90,2 |
| FS-Ausbildung | 82,2 | 90,6 | 84,9 | 84,1 | 90,4 | 86,4 |
| Akademischer Abschluss | 88,9 | 88,9 | 88,9 | 100,0 | 88,9 | 91,1 |

Prozentualer Anteil an zustimmenden Antworten, N = 141

Wie pädagogische Konzepte zu schreiben und zu evaluieren wären, kam dagegen in den DDR-Ausbildungen nicht vor, während es die heutigen Fachschulen ausführlich behandeln und die Studiengänge diese Problematik zumindest noch anreißen. In der Kenntnis einer entsprechenden Umsetzungsvorgabe liegen die Werte der Vertreterinnen dieser Ausbildungsart mit einer Bejahung von 76,3 Prozent auch deutlich unter denen der anderen Ausbildungsgruppen, welche zu 86,3 bzw. sogar zu 100,0 Prozent dem Item zustimmten, dass es eine solche Forderung an ihre Arbeit gäbe. Hier weisen die Analysen der Ausbildung und die empirischen Ergebnisse in die gleiche Richtung. Alle der befragten AbsolventInnen heutiger Fach- und Hochschulausbildung bejahten die Sinnhaftigkeit einer regelmäßigen Konzeptions-evaluation, von den Vertreterinnen der DDR-Ausbildungen waren es noch 91,5 Prozent. Durch knapp zehn Prozent der Befragten erfolgte dabei die Rückmeldung, im betreffenden Zeitraum hätte es keinen Bedarf an einer Überarbeitung gegeben (vgl. Tabellen im Anhang).

Das ist gut denkbar, da die Konzeptionen üblicherweise für Zeiträume von anderthalb bis drei Jahren geschrieben und erst dann evaluiert werden. Unter diesem Fokus könnte man auch die Realisierungsgrade verstehen, die mit 64,4 bis 88,9 Prozent der bejahenden Antworten unter den Zustimmungen für die Kenntnis, die Sinnhaftigkeit und für eine als ausreichend empfundene Qualifizierung liegen.

Tabelle 30: Zustimmung zur Konzeptionsevaluation

| | Kenntnis | Sinnhaftigkeit | Freude | Qualifizierungsstand | Umsetzung | Durchschnittliche Zustimmung |
|------------------------|----------|----------------|--------|----------------------|-----------|------------------------------|
| DDR-Ausbildung | 76,3 | 91,5 | 74,6 | 89,8 | 83,1 | 83,1 |
| FS-Ausbildung | 86,3 | 100,0 | 74,0 | 82,2 | 64,4 | 81,4 |
| Akademischer Abschluss | 100,0 | 100,0 | 88,9 | 77,8 | 88,9 | 91,1 |

Prozentualer Anteil an zustimmenden Antworten, N = 141

Dass Eltern an allen wesentlichen Entscheidungen der Kindertagesstätte, welche ihr Kind besucht, zu beteiligen sind, war nur 60,3 Prozent der in Fachschulen ausgebildeten ProbandInnen klar. Dagegen stimmten 79,7 Prozent der in der DDR Ausgebildeten sowie 88,9 Prozent der akademisch Ausgebildeten diesem Item zu. Dieses Phänomen lässt sich nicht über die Ausbildungen erklären, da elterliche Mitbestimmung in den Kindereinrichtungen der DDR keine Rolle spielte, wohingegen das Thema in den heutigen Fachschulausbildungen einen deutlichen Stellenwert bekommt. Die staatlich anerkannten ErzieherInnen und HeilerziehungspflegerInnen fühlten sich mit einem Anteil von 86,3 Prozent trotzdem deutlich seltener für diese Facette ihrer Arbeit gerüstet als ihre KollegInnen, so wie sie überhaupt in allen Items dieser Leitidee in ihren Zustimmungen unter denen der anderen Ausbildungsgruppen liegen.

Tabelle 31: Zustimmung zum Elternrecht auf Mitbestimmung

| | Kenntnis | Sinnhaftigkeit | Freude | Qualifizierungsstand | Umsetzung | Durchschnittliche Zustimmung |
|------------------------|----------|----------------|--------|----------------------|-----------|------------------------------|
| DDR-Ausbildung | 79,7 | 83,1 | 76,3 | 91,5 | 88,1 | 83,7 |
| FS-Ausbildung | 60,3 | 75,3 | 72,6 | 86,3 | 80,8 | 75,1 |
| Akademischer Abschluss | 88,9 | 88,9 | 77,8 | 100,0 | 100,0 | 91,1 |

Prozentualer Anteil an zustimmenden Antworten, N = 141

Eine Zusammenarbeit mit der Grundschule halten 77,8 bis 84,7 Prozent der Befragten für sinnvoll. Dass eine solche behördlicherseits verlangt wird, wussten jedoch nur zwischen 24,7 und 33,3 Prozent von ihnen. Die Freude an der Umsetzung bewegt sich zwischen prozentualen Anteilen von 44,4 für die StudienabgängerInnen Soziale Arbeit und 69,5 der in der DDR Ausgebildeten, die in ihrer ursprünglichen Arbeitstätigkeit zu einer sehr engen Zusammenarbeit mit den Schulen angehalten waren. Am wenigsten gut qualifiziert für die Umsetzung sahen sich die AbsolventInnen der heutigen Fachschulen mit einem Anteil von

63,0. Auf die Frage „Fühlen Sie sich mit Ihrem aktuellen Ausbildungsstand und Erfahrungsschatz gut genug gerüstet dafür?“ entschieden sich nur 13,8 Prozent der staatlich anerkannten ErzieherInnen für die Ausprägung „auf jeden Fall“ (vgl. Tabellen im Anhang). Allerdings wird das Thema auch nur in den Ausbildungsstätten behandelt, die nach dem Thüringer Rahmenplan unterrichten. Hier könnte ein Zusammenhang zwischen Ausbildung und einer Zustimmung zu der Leitidee gesehen werden. Hinsichtlich der relativ geringen Umsetzungsgrade ist allerdings mit einzurechnen, dass sich die Frage nach der tatsächlichen Realisierung auf den Zeitraum der vergangenen zwölf Monate bezog, die besonders intensive Zusammenarbeit mit der Schule jedoch vor allem Aufgabe der Fachkräfte ist, die schwerpunktmäßig mit Kindern im letzten Kindergartenjahr arbeiten.

Tabelle 32: Zustimmung zur Zusammenarbeit mit Grundschule

| | Kenntnis | Sinnhaftigkeit | Freude | Qualifizierungsstand | Umsetzung | Durchschnittliche Zustimmung |
|------------------------|----------|----------------|--------|----------------------|-----------|------------------------------|
| DDR-Ausbildung | 28,8 | 84,7 | 69,5 | 78,0 | 40,7 | 60,3 |
| FS-Ausbildung | 24,7 | 79,5 | 61,6 | 63,0 | 30,1 | 51,8 |
| Akademischer Abschluss | 33,3 | 77,8 | 44,4 | 88,9 | 44,4 | 57,8 |

Prozentualer Anteil an zustimmenden Antworten, N = 141

Wie wichtig eine Orientierung der Kindertagesstätte an den Bedarfen ihres umliegenden Sozialraumes ist, war Thema in allen untersuchten Ausbildungsarten, wenngleich es vor der politischen Wende hier vorrangig um eine Nutzbarmachung von Ressourcen und nach 1990 schwerpunktmäßig um den Blick auf prekäre Lebenslagen von Familien ging. In den Fachschulen erhält das Thema laut Curricula eine hohe Beachtung und auch die Fachhochschulen vermitteln – mit Ausnahme der Alice Salomon Hochschule – entsprechendes Wissen dazu. Ungeachtet dessen war das Bewusstsein der Fachkräfte in der Befragung dafür, dass eine Sozialraumorientierung zu den gesellschaftlich wie behördlicherseits geforderten Leitideen zählt, ausgesprochen gering.

Nur 13,6 Prozent der in der DDR Ausgebildeten, nur 4,1 Prozent der FachschulabsolventInnen und keine der AbsolventInnen des Studienfachs Soziale Arbeit hielten dies für eine verbindliche Vorgabe. 44,4 Prozent der akademisch Ausgebildeten meinten, die Umsetzung dieser Forderung würde ihnen viel Freude machen, doch nur halb so viele hatten tatsächlich daran gearbeitet.

Die Gründe dafür scheinen sehr vielfältig zu sein. Sie reichen von der Nennung „mehr Zeit für pädagogische Prozesse“, „eine bessere finanzielle Ausstattung z. B. für Material oder Ausflüge“, „mehr Zeit für interne Absprachen“, „eine andere Berufsausbildung“, „zusätzliche Qualifikationen“, „genauere Vorgaben durch den Träger“ bis zur Forderung nach einer größeren räumlichen Kapazität in der Kita. 40,4 Prozent der befragten Fachkräfte gaben als Grund für die Nichtumsetzung dieser Forderung an, dafür hätte es im betreffenden Zeitraum keinen Bedarf gegeben (vgl. Tabellen im Anhang). Hier scheint es den Ausbildungsstätten bisher wenig gelungen zu sein, ihren AbsolventInnen die Irritation über ein so komplexes Aufgabenfeld zu nehmen.

Tabelle 33: Zustimmung zur Sozialraumorientierung

| | Kenntnis | Sinnhaftigkeit | Freude | Qualifizierungsstand | Umsetzung | Durchschnittliche Zustimmung |
|------------------------|----------|----------------|--------|----------------------|-----------|------------------------------|
| DDR-Ausbildung | 13,6 | 39,0 | 20,3 | 27,1 | 23,7 | 24,7 |
| FS-Ausbildung | 4,1 | 15,1 | 21,9 | 19,2 | 13,7 | 14,8 |
| Akademischer Abschluss | 0,0 | 33,3 | 44,4 | 66,7 | 22,2 | 33,3 |

Prozentualer Anteil an zustimmenden Antworten, N = 141

Wie die tabellarische Übersicht zeigt, ist die Zustimmung zu den Leitideen, die für eine Passgenauigkeit der pädagogischen Bemühungen sorgen, nur geringfügig höher als die zu den Leitideen des sozialen Kapitals. Die durchschnittliche Zustimmung bewegt sich zwischen 61,9 und 72,9 Prozent. Besonders niedrig ist sie hinsichtlich einer Sozialraumorientierung der Kindereinrichtungen, am höchsten in Bezug auf die Dokumentation der kindlichen Bildungsprozesse.

Tabelle 34: Zustimmung zu Leitideen Passgenauigkeit gesamt

| | Dokumentation | Evaluation | Elternmitbestimmung | Zusammenarbeit Grundschule | Sozialraumorientierung | Durchschnittliche Zustimmung |
|------------------------|---------------|------------|---------------------|----------------------------|------------------------|------------------------------|
| DDR-Ausbildung | 90,2 | 83,1 | 83,7 | 60,3 | 24,7 | 68,4 |
| FS-Ausbildung | 86,4 | 81,4 | 75,1 | 51,8 | 14,8 | 61,9 |
| Akademischer Abschluss | 91,1 | 91,1 | 91,1 | 57,8 | 33,3 | 72,9 |

Prozentualer Anteil an zustimmenden Antworten, N = 141

Der Kruskal-Wallis-Test weist hier eine asymptotische Signifikanz mit einem p-Wert von 0,004 aus, für diese Art der Leitideen gibt es also einen signifikanten Zusammenhang zwischen der Ausbildung und den Zustimmungswerten.

Durchschnittliche Zustimmung gesamt

Die durchschnittliche Zustimmung zu den Leitideen der einzelnen Kapitalsorten bzw. für eine Passgenauigkeit der pädagogischen Arbeit differiert zwischen den einzelnen Ausbildungsarten. Für die Leitideen des inkorporierten kulturellen Kapitals ist die Zustimmungsrates der in der DDR Ausgebildeten am höchsten, für die beiden anderen Themenfelder übersteigt die Zustimmung der akademisch Ausgebildeten die der anderen. Daneben ist deutlich zu sehen, dass die Zustimmung zu den Leitideen des kulturellen Kapitals durchweg am stärksten ist. Das Histogramm zeigt die Differenzen anschaulich:

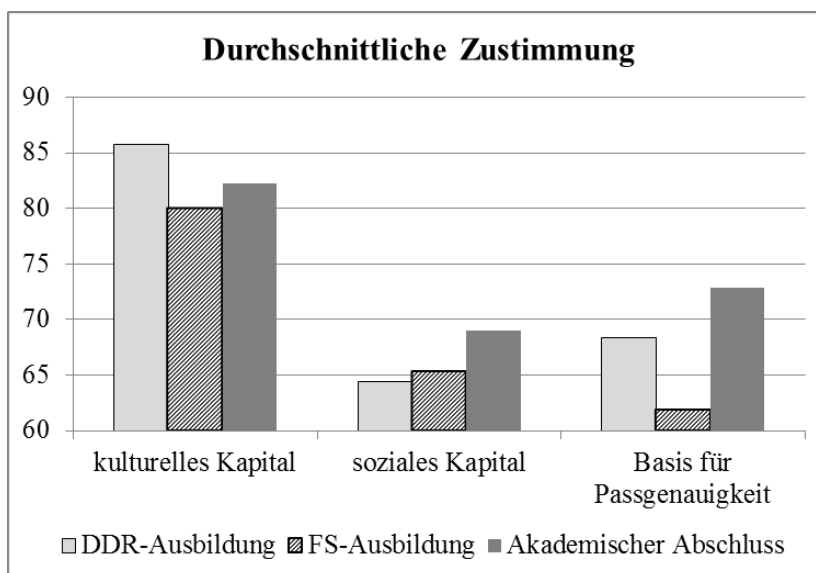


Abbildung 54: Zustimmung zu den Leitideen gesamt – grafisch

Prozentualer Anteil an zustimmenden Antworten, N = 141; eigene Darstellung

Auffällig ist die geringe Zustimmungsrates der Fachschulausgebildeten zu den Leitideen für eine Passgenauigkeit. Hier bieten jedoch laut Curricula sowohl die Ausbildungen zur staatlich anerkannten ErzieherIn als auch die zur staatlich anerkannten HeilerziehungspflegerIn hinsichtlich der Leitideen „Dokumentation“, „Konzeptionsevaluation“ und „Elternrecht“ ein gutes ausbildungsvermitteltes Wissen an. Die Sozialraumorientierung wird in der Erzieherausbildung vertieft und in der Heilerziehungspflegeausbildung zumindest noch marginal thematisiert. Über die Zusammenarbeit mit der Grundschule sprechen die künftigen

ErzieherInnen in Sachsen und Berlin / Brandenburg in ausreichendem Maße und in Thüringen ganz ausführlich, während das Thema für die Heilerziehungspflege nur in Thüringen angerissen wird. Insgesamt sollten die Fachschulausbildungen ihre AbsolventInnen damit hinsichtlich dieser Leitideen gut genug auf die Praxis vorbereitet haben – in den Werten der empirischen Befragung spiegelt sich dies jedoch so nicht wider.

Den Leitideen zur Vermittlung von sozialem Kapital stehen die AbsolventInnen der Studienrichtung Soziale Arbeit offener gegenüber als ihre KollegInnen aus anderen Ausbildungsarten. Während Genderarbeit allerdings in den untersuchten Dresdner und Magdeburger Fachhochschulen gründlich besprochen und in den Ausbildungsstätten in Neubrandenburg und Berlin zumindest noch marginal thematisiert wird, erwähnt keine der Hochschulen das Beschwerdemanagement und nur die Neubrandenburger Schule setzt sich mit der Integration auseinander. Über den Kinderschutz erfahren lediglich die Studierenden in Neubrandenburg etwas – und dies auch nur am Rande. Diese Vernachlässigung wichtiger Themenfelder im Unterricht scheint sich jedoch nicht wesentlich auf das Maß an Zustimmung auszuwirken. So lässt sich zwar für zwei der drei untersuchten Themengruppen ein statistischer Zusammenhang zwischen Ausbildung und Zustimmung an sich konstatieren, ein einfaches Durchschlagen der in den Curricula verorteten Wissensgebieten auf die praktische Arbeit der ElementarpädagogInnen eher nicht.

5.2.3 Analyse nach Aufwuchsbedingung

Zu den Forschungsfragen dieser Untersuchung gehört es auch, zu analysieren, ob in den Befragungsergebnissen ein Zusammenhang zwischen den Sozialraumkategorien und der durch die Fachkräfte geäußerten Sinnhaftigkeit einer Umsetzung der Leitideen sowie dem Maß der tatsächlichen Realisierung nachweisbar ist. Dem lag die Überlegung zugrunde, dass es aufgrund der nach Sozialraum differierenden Vorerfahrungen der betreuten Kinder für die elementarpädagogischen Fachkräfte einen Unterschied machen könnte, der Arbeit mit den Leitlinien einen Sinn zuzumessen oder nicht. Zudem könnten sich die Ansprüche der Elternschaft nach den Kategorien der Aufwuchsbedingungen unterscheiden. Hierzu wurden für die Erhebungsfrage: „Denken Sie, dass es sinnvoll ist, eine solche Forderung an die Institution Kita zu stellen?“ wiederum die Ausprägungen „auf jeden Fall“ und „tendenziell ja“ des

vierskaligen Antwortformates als zustimmend gewertet. Hinsichtlich der dichotomen Antwortmöglichkeit des Items „Haben Sie selbst in den vergangenen 12 Monaten konkret dazu gearbeitet?“ war es die Ausprägung „ja“. In die Auswertung dieser Forschungsfragen sind alle ProbandInnen einbezogen worden.

Inkorporiertes kulturelles Kapital

Zu diesen Leitideen zählen die frühe mathematische Bildung, die musikalische Bildung und die Kooperation mit Kulturinstitutionen. Die statistische Auswertung zeigt hinsichtlich der Sinn und Umsetzung bejahenden Ausprägungen für die Items „Vermittlung eines mathematischen Grundverständnisses“ und „Altersgerechte musikalische Bildung der Kinder“ nur geringe Unterschiede. Hier betragen die maximalen Differenzen zwischen den Sozialraumkategorien lediglich 4,0 Prozentpunkte. Offensichtlich werden ungeachtet der sozialen Lebenslagen der Familien im pädagogischen Alltag der Einrichtungen Alltagsmaterialien verglichen, gezählt und gewogen sowie mit den Kindern gesungen und auf einfachen Instrumenten musiziert.

Anders sieht das in der Nutzung der Möglichkeiten von Museen, Theatern und Bibliotheken aus. Zweiundzwanzig Prozent mehr ElementarpädagogInnen aus der Sozialraumkategorie mit sozialen Schwierigkeiten als in der mit eher abgesicherten Verhältnissen gaben an, die Leitidee sinnvoll zu finden. In der tatsächlichen Umsetzung allerdings waren die Fachkräfte der mittleren Sozialraumkategorie am stärksten. Das könnte dafür sprechen, dass es den ElementarpädagogInnen sehr wohl wichtig ist, Kindern aus prekären Lebensverhältnissen bewusst einen Einblick in die kulturellen Möglichkeiten der Stadt zu geben, während sich die ErzieherInnen hinsichtlich der Kinder aus Familien mit einem allgemein höheren Level an kultureller Bildung eher darauf verlassen können, dass dieser Förderbereich auch in der familialen Sphäre ausreichend abgedeckt wird. Gleichzeitig bedeutet es einen größeren Aufwand, mit Kindern eine solche Exkursion zu unternehmen, die noch sehr ungeübt in den Konventionen des Verhaltens in Kulturinstitutionen sind.

In der Summe übersteigt die Zustimmung der ElementarpädagogInnen in den Sozialräumen mit weniger guten Aufwuchsbedingungen die der anderen. Der Kruskal-Wallis-Test weist für die Leitideen des kulturellen Kapitals eine asymptotische Signifikanz mit einem p-Wert von 0,035 aus und bestätigt mithin das Vorliegen einer signifikanten Korrelation zwischen Sozialraumkategorie und den Zustimmungswerten zu den Leitideen des kulturellen Kapitals.

Tabelle 35: Zustimmung zu den Leitideen kulturelles Kapital nach Sozialraum

| Kategorie Aufwachsens- bedingungen | mathematisches Verständnis | | musikalische Bildung | | Kooperation Kultur- institutionen | | Durch- schnittliche Zustimmung |
|--|-------------------------------|----------------|-------------------------|----------------|---|----------------|--------------------------------------|
| | Sinn | Um- setzung | Sinn | Um- setzung | Sinn | Um- setzung | |
| unterdurchschnittlich gut | 100,0 | 94,0 | 84,0 | 96,0 | 86,0 | 76,0 | 89,3 |
| durchschnittlich gut | 96,0 | 96,0 | 84,0 | 94,0 | 79,6 | 78,0 | 87,9 |
| überdurchschnittlich gut | 96,0 | 94,0 | 82,0 | 92,0 | 64,0 | 60,0 | 81,3 |

Prozentualer Anteil an zustimmenden Antworten, N = 150

Inkorporiertes soziales Kapital

Betrachtet wurde hier wiederum die Zustimmung zu einem gendergerechten Arbeiten, zum Beschwerderecht für Kinder, zur Integration und zur Wahrnehmung des Schutzauftrages bei Kindeswohlgefährdung. In Bezug auf eine gendergerechte Arbeit weisen dabei die Fachkräfte im Sozialraum mit überdurchschnittlich guten Bedingungen die höchsten Werte auf – sowohl im Zusprechen einer Sinnhaftigkeit dieser Arbeitsfacette als auch in der tatsächlichen Umsetzung. Möglicherweise legt die Elternschaft in diesen Gebieten auch einen verstärkten Wert darauf. Für die Leitidee des Beschwerderechtes ergibt sich keine klare Aussage, die Zustimmungswerte liegen jedoch klar über denen für die Gendergerechtigkeit. Hinsichtlich einer Integration behinderter Kinder zeigt sich das gleiche Phänomen wie bei der Auswertung nach Ausbildungsgruppen: Die Zustimmung zur Sinnhaftigkeit einer solchen Arbeit ist bei weitem stärker als das Maß an tatsächlicher Umsetzung – vermutlich deshalb, weil nicht in allen Kindergartengruppen auch Integrationskinder betreut werden. Gleiches gilt für die Wahrnehmung des Schutzauftrages bei Verdacht auf Kindeswohlgefährdung. Während hier die Zustimmungswerte zum Sinn einer solchen Leitidee zwischen den Sozialraumkategorien nur um vier Prozentpunkte differieren, unterscheidet sich das Maß an tatsächlicher Umsetzung in den letzten zwölf Monaten vor der Befragung zwischen dem Sozialraum mit unterdurchschnittlich guten und dem Sozialraum mit überdurchschnittlich guten Aufwachsensbedingungen um ganze 16 Prozent.

Für diejenigen Fachkräfte, die mit Familien in schwierigen Lebenslagen arbeiten, ist das staatliche Wächteramt also viel öfter Teil ihres Arbeitsalltags. Eine generelle Signifikanz weist der Kruskal-Wallis-Test für die Korrelation zwischen einer Zustimmung zu den Leitideen des sozialen Kapitals und den Sozialraumkategorien jedoch nicht aus.

Tabelle 36: Zustimmung zu den Leitideen soziales Kapital nach Sozialraum

| Kategorie Aufwachsens- bedingungen | Gendergerechtig- keit | | Beschwerde- recht | | Integration | | Schutzauftrag | | Durch- schnittliche Zustimmung |
|--|--------------------------|----------------|----------------------|----------------|-------------|----------------|---------------|----------------|--------------------------------------|
| | Sinn | Um- setzung | Sinn | Um- setzung | Sinn | Um- setzung | Sinn | Um- setzung | |
| unterdurch- schnittlich gut | 56,0 | 54,0 | 74,0 | 80,0 | 98,0 | 38,0 | 86,0 | 42,0 | 66,0 |
| durchschnittlich gut | 54,0 | 66,0 | 80,0 | 84,0 | 84,0 | 32,0 | 88,0 | 40,0 | 66,0 |
| überdurch- schnittlich gut | 66,0 | 70,0 | 74,0 | 60,0 | 98,0 | 34,0 | 84,0 | 26,0 | 64,0 |

Prozentualer Anteil an zustimmenden Antworten, N = 150

Passgenauigkeit von Chancenverbesserung

Auch hinsichtlich einer Zustimmung zu den Leitideen für eine Passgenauigkeit der pädagogischen Arbeit zu Chancenverbesserung – der Dokumentation der Bildungsprozesse, der regelmäßigen Konzeptionsevaluation, der Wahrung des Rechtes auf Elternmitbestimmung, der Zusammenarbeit mit den Grundschulen und der Sozialraumorientierung – weist der Kruskal-Wallis-Test keinen signifikanten Zusammenhang zwischen Zustimmung und Sozialraum aus.

Obleich der Anteil der Fachkräfte, die eine Dokumentation der kindlichen Bildungsprozesse für sinnvoll halten, im Sozialraum mit unterdurchschnittlich guten Bedingungen am geringsten ist, wird die entsprechende Leitidee dort am häufigsten umgesetzt. Der Realisierungsgrad ist hier insgesamt sehr hoch und liegt in allen Sozialräumen deutlich über der Zustimmung zu einer Sinnhaftigkeit dieser Aufgabe. Gleiches gilt für die Leitidee, Eltern an allen wichtigen Entscheidungen der Kindertagesstätte zu beteiligen. Gleichwohl nur etwa die Hälfte der Fachkräfte in der Befragung erklärt, dass dergleichen sinnvoll sei, erfüllen sie die behördlichen Vorgaben zu 82 bis 90 Prozent. Das könnte in beiden Fällen dafür sprechen, dass sich die Fachkräfte hier vor allem der Forderung der Elternschaft nach einer Umsetzung beugen.

Für die Leitidee der regelmäßigen Evaluation der pädagogischen Konzeption lässt sich keine so klare Aussage treffen. Die zustimmenden Werte bewegen sich zwischen 66,0 und 84,0 Prozent und liegen in der mittleren Sozialraumkategorie etwas unter den Werten der anderen. Deutlich niedriger fällt das Maß an Zustimmung zu einer Zusammenarbeit mit der Grundschule aus und noch geringer die zu einer Sozialraumorientierung der Kinder

einrichtung. Für die letztere Leitidee jedoch ist ein Muster erkennbar: Mit den Schwierigkeiten des Sozialraumes nimmt die Zustimmung der Fachkräfte, sich dem Thema zu öffnen, deutlich zu und zwar sowohl hinsichtlich der Akzeptanz einer Sinnhaftigkeit dieser Leitidee als auch in der tatsächlichen Arbeit daran.

Tabelle 37: Zustimmung zu den Leitideen Passgenauigkeit nach Sozialraum

| Kategorie Aufwachens- bedingungen | Dokumentation | | Konzeptions- evaluation | | Elternrecht auf Mitbestimmung | | Zusammen- arbeit Grundschule | | Sozialraum- orientierung | | Durch- schnittliche Zustimmung |
|---|---------------|----------------|----------------------------|----------------|----------------------------------|----------------|------------------------------------|----------------|-----------------------------|----------------|--------------------------------------|
| | Sinn | Um- setzung | Sinn | Um- setzung | Sinn | Um- setzung | Sinn | Um- setzung | Sinn | Um- setzung | |
| unterdurch- schnittlich gut | 54,0 | 98,0 | 74,0 | 84,0 | 48,0 | 82,0 | 36,0 | 34,0 | 32,0 | 22,0 | 56,4 |
| durchschnittlich gut | 68,0 | 94,0 | 72,0 | 66,0 | 42,0 | 90,0 | 46,0 | 30,0 | 24,0 | 20,0 | 55,2 |
| überdurch- schnittlich gut | 62,0 | 90,0 | 82,0 | 72,0 | 54,0 | 86,0 | 48,0 | 40,0 | 22,0 | 12,0 | 56,8 |

Prozentualer Anteil an zustimmenden Antworten, N = 150

Berufliche Anerkennung und Sozialraum

Untersucht werden sollte in dieser Forschungsarbeit auch, ob sich die Sicht der Fachkräfte auf die ihnen zuerkannte gesellschaftliche und politische Anerkennung und auf die empfundene Wertschätzung durch die Zielpersonen ihres Arbeitshandelns sowie auf das Maß ihrer Zufriedenheit mit dem allgemeinen Prestige des Berufes in den drei Sozialraumkategorien unterscheidet. Das ist der Fall.

Als zustimmende Antworten für die Zufriedenheit wurden von der vierstufigen Likert-Skala die Ausprägungen „sehr zufrieden“ und „halbwegs zufrieden“ gewertet. Das Histogramm weist dabei vor allem deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Items aus. So sind die ElementarpädagogInnen mit der Anerkennung, die ihnen von den Eltern der betreuten Kinder für ihre Arbeit zuteilwird, zu einem Anteil von 94,0 bis 100,0 Prozent insgesamt wohl recht zufrieden. Ihre Zufriedenheit mit der allgemeinen gesellschaftlichen Anerkennung gegenüber dem Erzieherberuf, zum Beispiel in Fachdiskussionen oder in der Presse, bejahen noch zwischen 48,9 und 60,0 Prozent der Befragten. Am unzufriedensten sind die Fachkräfte mit der Achtung, die ihnen von den politischen Entscheidungsträgern entgegengebracht wird. Diese Werte liegen nur noch zwischen 20,8 und 26,0 Prozent.

Zudem lassen sich zwischen den Sozialraumkategorien deutliche Unterschiede und folgendes Muster erkennen: In den Sozialräumen, in denen die Familien sozial abgesicherter leben, sind die Fachkräfte zufriedener mit der ihnen zugewandten Anerkennung als in den anderen Sozialraumkategorien. Der Kruskal-Wallis-Test weist dafür eine signifikante Korrelation mit einem p-Wert von 0,124 aus.

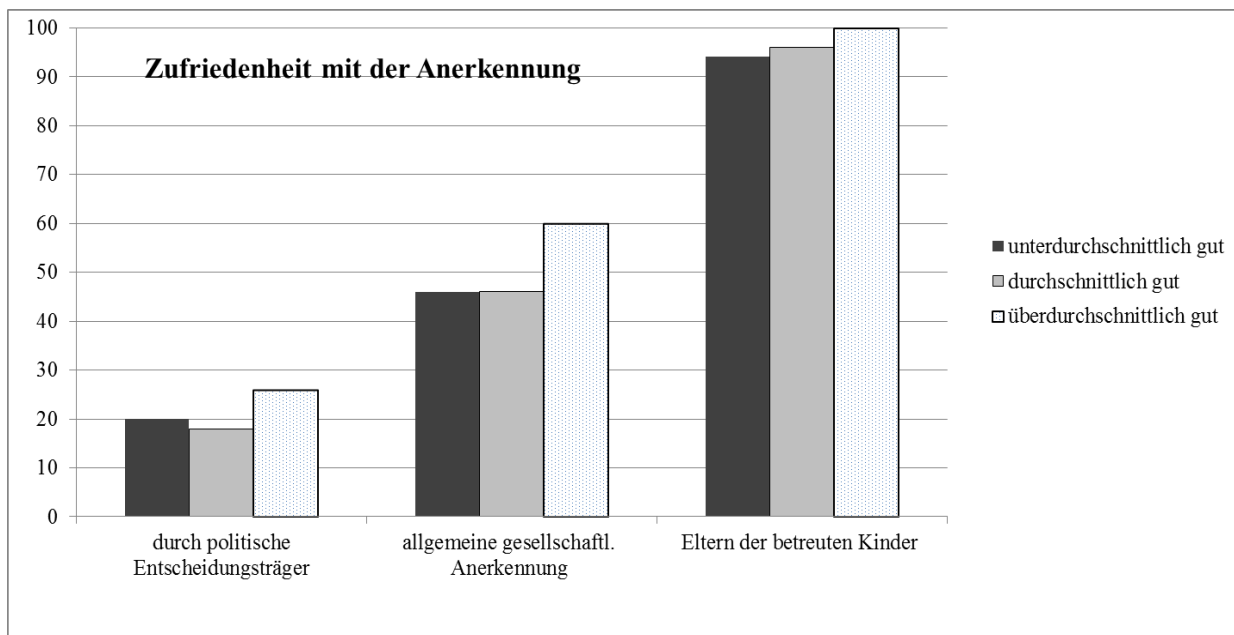


Abbildung 55: Zufriedenheit mit Anerkennung – grafisch

Prozentualer Anteil an zustimmenden Antworten, N = 150

Gefragt wurden die ProbandInnen auch danach, wie zufrieden sie mit dem heutigen Prestige ihres Berufes sind. Die Erhebungsfrage dazu lautete:

Wenn man so [...] vor seiner Berufswahl steht, hat man gewöhnlich auch Vorstellungen vom Prestige eines bestimmten Berufes. Wenn Sie heute über Ihren Beruf blicken: Inwieweit entspricht das allgemeine Prestige des Erzieherberufes heute dem, was Sie erhofft hatten, als Sie sich damals dafür entschieden hatten?

Abbildung 56: Auszug Fragebogen ErzieherInnen-Interview, Komplex G, Frage 7

Für die nachfolgende Grafik wurden die Antworten „Das ist heute sogar höher, als ich es damals erwartet hatte.“ und „Das entspricht meinen damaligen Erwartungen.“ als zustimmend gewertet. Die Auswertung zeigt, dass auch die Zufriedenheit mit dem Berufsprestige mit den sozialen Schwierigkeiten im umgebenden Sozialraum sinkt.

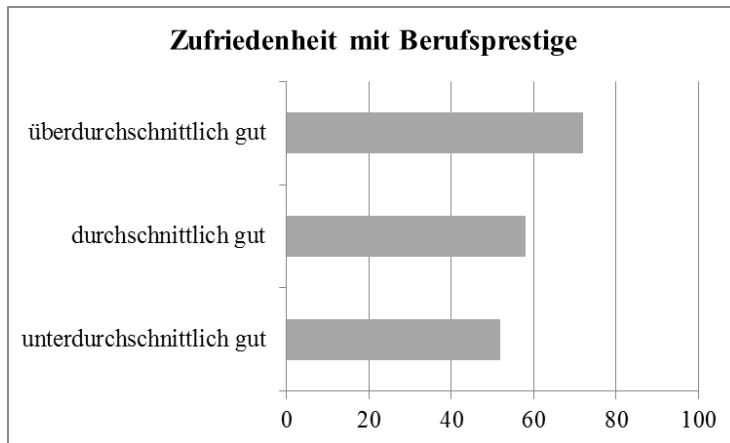


Abbildung 57: Zufriedenheit mit Berufsprestige nach Sozialraum – grafisch
 Prozentualer Anteil an zustimmenden Antworten, N = 150; eigene Darstellung

Möglicherweise korrespondiert dies mit dem Gefühl, für eine gute Arbeit unter schwierigen Bedingungen mehr Anerkennung verdient zu haben. Tatsächlich staffeln sich die Zustimmungswerte zu den Leitideen – zu einem Wissen um ihre Verbindlichkeit, der Zustimmung zu ihrer Sinnhaftigkeit, der Freude bei der Umsetzung, dem Maß an Qualifizierung dafür und dem tatsächlichen Realisierungsgrad – positiv in Richtung der schwierigeren Sozialraumbedingungen.

Die Fachkräfte in den Sozialräumen mit den unterprivilegierten Lebenslagen weisen die höchsten Zustimmungswerte auf und setzen sich damit am stärksten für die Ideen eines Chancenausgleichs prekärer Lebenslagen in ihren Kindertagesstätten ein.

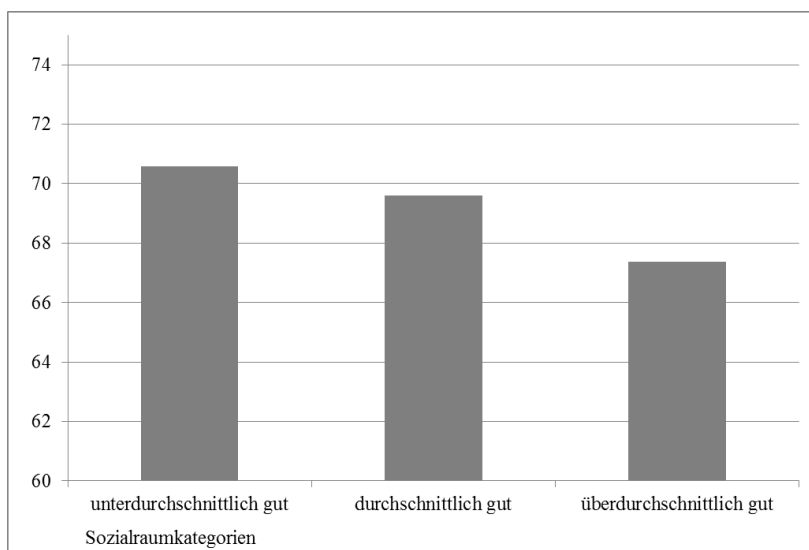


Abbildung 58: Zufriedenheit mit Anerkennung nach Sozialraum – grafisch
 Prozentualer Anteil an zustimmenden Antworten, N = 150; eigene Darstellung

5.2.4 Vergleich der Erwartungen der Stakeholder mit den Ergebnissen der empirischen Erhebung

Eine Fragestellung dieser Studie beschäftigt sich mit der gesellschaftlichen Sicht auf die Möglichkeiten und Grenzen der elementarpädagogischen Fachkräfte zur Verbesserung von Chancengerechtigkeit. So wurden zu jeder Leitidee auch drei Stakeholder nach ihrer persönlichen Meinung befragt. Unter dem Begriff Stakeholder, welcher zunächst in betriebswirtschaftlichen Kontexten für diejenigen verwandt wurde, die sich für den Erfolg eines bestimmten Projektes einsetzen, versteht man heute im Bereich der Sozialen Arbeit Personen, die engagiert an entscheidenden Schnittstellen zwischen angrenzenden Arbeitsbereichen tätig sind und sich damit öffentlich wahrnehmbar für eine Weiterentwicklung der entsprechenden Prozesse interessieren.

Die Interviews wurden mit Personen geführt, die entweder in führenden Positionen außerhalb von Kindertagesstätten praxisnah an der Umsetzung der untersuchten Leitideen mitwirkten, an verantwortlicher Stelle in Behörden dafür zuständig waren, in gehobenen Positionen auf dem Gebiet der Ausbildung von ElementarpädagogInnen arbeiteten oder sich grundsätzlich wissenschaftlich mit der betreffenden Thematik auseinandersetzten (vgl. Kapitel 2). Zweifelsfrei können die von ihnen gewonnenen Aussagen aufgrund der geringen Probandenzahl nur als ‚Blitzlichter‘ einer Außenwahrnehmung gelten.

Eine Gegenüberstellung der Expertenstatements mit den Aussagen der befragten Kita-Fachkräfte schien trotz dieser Einschränkung gewinnbringend. Der Begriff wird in dieser Arbeit synonym mit dem Expertenbegriff verwandt.

5.2.4.1 Vergleich zwischen Außen- und Innenwahrnehmung hinsichtlich der Qualifizierung

Befragt wurden beide Probandengruppen zur Problematik der ausreichenden Qualifizierung für die Umsetzung der Leitideen. Die Stakeholder wurden dabei gebeten einzuschätzen, wie gut sich die ErzieherInnen wohl für eine entsprechende Arbeit gerüstet fühlten. Die Erhebungsfrage an die ExpertInnen lautete:

Wir haben im vergangenen Jahr 150 Einzelinterviews mit ErzieherInnen geführt. Darin haben wir auch gefragt, wie gut sich diese ErzieherInnen mit ihrem aktuellen Ausbildungsstand und Erfahrungsschatz dafür gerüstet fühlen, [*die Forderung umzusetzen*]. Was, glauben Sie, war die am häufigsten gegebene Antwort der ErzieherInnen?

– Auf jeden Fall. – Im Wesentlichen schon.
 – Gerade so. – Eigentlich nicht.

Abbildung 59: Auszug Leitfaden Experteninterview, Frage 6

Das entsprechende Item der Befragung der ElementarpädagogInnen hieß:

Fühlen Sie sich mit Ihrem aktuellen Ausbildungsstand und Erfahrungsschatz gut genug gerüstet dafür?

– Auf jeden Fall. – Im Wesentlichen schon.
 – Gerade so. – Eigentlich nicht.

Abbildung 60: Auszug Fragebogen ErzieherInnen-Interview, Komplex B, Frage x.4

Inkorporiertes kulturelles Kapital

Wie der Vergleich beider Untersuchungen zeigt, sahen sich die Fachkräfte hinsichtlich aller drei Leitideen des inkorporierten kulturellen Kapitals – also für die Vermittlung eines mathematischen Grundverständnisses, für die altersgerechte musikalische Bildung der Kinder und für eine Kooperation mit Kulturinstitutionen – besser qualifiziert, als ihnen dies die ExpertInnen zugetraut hatten. Besonders deutlich ist das in Bezug auf die Leitidee der Vermittlung eines frühen mathematischen Grundverständnisses:

Während die Stakeholder vermuteten, dass der Modus auf der Ausprägung „gerade so“ läge, war es tatsächlich die Rückmeldung „auf jeden Fall“. 62,7 Prozent der elementarpädagogischen Fachkräfte antworteten so.

Inkorporiertes soziales Kapital

In Bezug auf die dem inkorporierten sozialen Kapital zugeordneten Leitideen – der Gendergerechtigkeit, dem Beschwerderecht, der Integration und des Schutzauftrages – ist die Tendenz die gleiche. In allen Fällen schätzten die Fachkräfte selbst ihre Qualifizierung als besser ein, als die ExpertInnen erwartet hatten. Für die geschlechtergerechte Arbeit sowie für die Implementierung eines Beschwerderechtes für Kinder in der Kindertagesstätte lag der Modus auf der Ausprägung „im Wesentlichen schon“. 48,0 bzw. 50,7 Prozent der

ErzieherInnen gaben das so an. Dagegen hatten jeweils zwei der drei Stakeholder erwartet, dass die Fachkräfte in den Kitas hier mit „eigentlich nicht“ antworten würden. „Im Wesentlichen schon“ gerüstet fühlten sich die ErzieherInnen auch für eine Integration behinderter Kinder und für die Umsetzung des Schutzauftrages bei Kindeswohlgefährdung. Der Anteil der Nennung des Modus betrug 32,4 bzw. 34,0 Prozent der Gesamtnennungen. Die Erwartungen der Stakeholder dagegen lagen mit „gerade so“ und „eigentlich nicht“ noch darunter.

Passgenauigkeit von Chancenverbesserung

Um die Arbeit in den vorgängig genannten Themenfeldern innerhalb der institutionellen Elementarpädagogik möglichst passgenau auf die individuellen Bedarfe der Kinder und ihrer Familien zuschneiden zu können, bedarf es der Akzeptanz und der Umsetzung weiterer Leitideen, wie der Bildungsdokumentation, der Konzeptionsevaluation, des elterlichen Mitbestimmungsrechtes, der Zusammenarbeit mit der Grundschule und einer Sozialraumorientierung. Hinsichtlich der Dokumentation kindlicher Bildungsprozesse lagen die Außenstehenden mit ihrer Vermutung richtig: Die häufigste Antwort der in Kitas pädagogisch Arbeitenden war „im Wesentlichen schon“. Auch in Bezug auf eine Sozialraumorientierung der Einrichtungen irrten sie sich nicht, wenngleich das Ergebnis ernüchtert: Der Modus lag bei der Rückmeldung der ErzieherInnen, sich „eigentlich nicht“ für eine Umsetzung dieser Aufgabe qualifiziert zu fühlen.

Im Modus für die Elternarbeit dagegen verschätzten sich die Außenstehenden. „Gerade so“ bzw. „eigentlich nicht“ genug qualifiziert für die Umsetzung des Elternrechts auf Mitbestimmung, so meinten die ExpertInnen, könnte die Antwort der elementarpädagogischen Fachkräfte sein. Diese selbst sehen sich jedoch mit einem Anteil von 53,6 Prozent am häufigsten „im Wesentlichen schon“ gerüstet. Auch für die Zusammenarbeit mit der Grundschule liegt der häufigste Antwortwert etwas über den Erwartungen der ExpertInnen, wenngleich mit einem Anteil von 43,3 Prozent nur weniger als die Hälfte der elementarpädagogischen Fachkräfte der Ausprägung „im Wesentlichen schon“ zugestimmt hatte. Keine eindeutige Aussage lässt sich den Ergebnissen des Items zur Konzeptionsevaluation entnehmen. Hier streuen die Vermutungen der Außenstehenden über die gesamte Ordinalskala – mit Ausnahme des tatsächlichen Modalwertes, der wiederum bei „im Wesentlichen schon“ liegt.

5.2.4.2 Vergleich zwischen Außen- und Innenwahrnehmung hinsichtlich der Umsetzung

Im folgenden Abschnitt soll beleuchtet werden, inwieweit die in Behörden, in der Erzieherausbildung und in weiteren Institutionen tätigen ExpertInnen den ElementarpädagogInnen die tatsächliche Umsetzung der gesellschaftlichen Leitideen in den Kindereinrichtungen zutrauen. Die Stakeholder wurden dazu gefragt:

Erhebungsfrage: Was meinen Sie, wie viel Prozent der befragten ErzieherInnen angegeben haben, mit den Kindern in den vergangenen 12 Monaten zu diesem Thema gearbeitet zu haben?

Abbildung 61: Auszug Leitfaden Experteninterview, Frage 8

Für die Auswertung wurden Prozentangaben aus den Interviews direkt übernommen und verbalisierte Rückmeldungen wie "die Hälfte" oder "wahrscheinlich ein Drittel" nachgängig in entsprechende Zahlenwerte übersetzt.

Die entsprechende Erhebungsfrage für die elementarpädagogischen Fachkräfte lautete:

Haben Sie selbst in den vergangenen 12 Monaten konkret dazu gearbeitet?

Abbildung 62: Auszug Fragebogen ErzieherInnen-Interview, Komplex B, Frage x.5

Inkorporiertes kulturelles Kapital

Für die Wahrnehmung der Außenstehenden auf die tatsächliche Umsetzung der Leitideen bietet sich in der Analyse hinsichtlich der Items zum inkorporierten kulturellen Kapital zunächst das gleiche Bild: Die ElementarpädagogInnen setzten die Leitideen nach eigener Angabe bei weitem häufiger um, als die ExpertInnen dies vermuteten. Für das Themenfeld der Vermittlung eines mathematischen Grundverständnisses an Kinder im Kindergartenalter tippten die Stakeholder so auf einen Umsetzungsgrad von weniger als der Hälfte – tatsächlich aber gaben fast alle der befragten ErzieherInnen an, diese Leitidee in den vergangenen zwölf Monaten umgesetzt zu haben. Ähnlich sieht dies für die altersgerechte musikalische Bildung aus. Hier steht der Vermutung einer Umsetzung von 61,7 Prozent ein tatsächlicher Realisierungsgrad von 94,0 Prozent gegenüber. Nicht ganz so stark ist die Diskrepanz bei der

Schätzung, wie viele der ElementarpädagogInnen im angegebenen Zeitraum mit Kulturinstitutionen kooperiert haben könnten. Für diese Leitidee beträgt die Differenz lediglich etwas mehr als sechs Prozent.

Tabelle 38 Vergleich Wahrnehmung Umsetzung – kulturelles Kapital

| mathematisches Grundverständnis | | musikalische Bildung | | Kooperation Kulturinstitutionen | |
|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|
| N = 3 | N = 150 | N = 3 | N = 150 | N = 3 | N = 150 |
| Vermutung Stakeholder ¹ | Antwort Elementarpäd. ² | Vermutung Stakeholder ¹ | Antwort Elementarpäd. ² | Vermutung Stakeholder ¹ | Antwort Elementarpäd. ² |
| 51,6 | 94,7 | 61,7 | 94,0 | 65,0 | 71,3 |

Angaben in Prozent

Die grafische Darstellung zeigt das Zurückbleiben der Erwartungen der Außenstehenden gegenüber der Innenwahrnehmung des Erziehungspersonals selbst besonders deutlich.

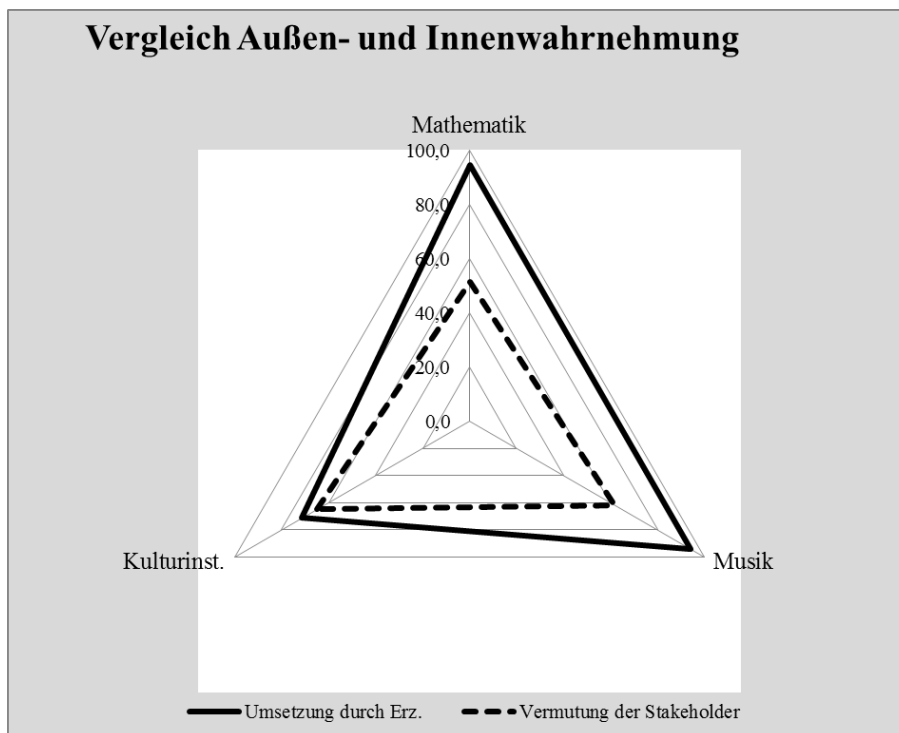


Abbildung 63: Vergleich Wahrnehmung Umsetzung kulturelles Kapital – grafisch
Ausprägung in Prozent; eigene Darstellung

Inkorporiertes soziales Kapital

Für die Items des inkorporierten sozialen Kapitals weisen die Ergebnisse gleichfalls eine erhebliche Differenz zugunsten der tatsächlichen Umsetzung auf. Für die Gendergerechtigkeit beträgt der Anteil der Realisierung das mehr als Dreieinhalbfache gegenüber der Vermutung der Außenstehenden. Für die beiden Items „Beschwerderecht für Kinder“ und „Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung“ ist der Umsetzungsgrad etwa doppelt so hoch wie geschätzt.

Anders sieht das hinsichtlich einer Integration behinderter Kinder aus. Während die Stakeholder meinten, etwa 65 Prozent der ErzieherInnen arbeitete dazu, bejahte nur etwas mehr als ein Drittel der Befragten die Frage nach der Umsetzung tatsächlich. Das jedoch kann – wie in an anderer Stelle bereits erläutert – auch auf die strukturellen Gegebenheiten in den Kindertagesstätten zurückgeführt werden.

Tabelle 39: Vergleich Wahrnehmung Umsetzung– soziales Kapital

| Gendergerechtigkeit | | Beschwerderecht | | Integration | | Schutzauftrag | |
|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|
| N = 3 | N = 150 | N = 3 | N = 150 | N = 3 | N = 150 | N = 3 | N = 150 |
| Vermutung Stakeholder ¹ | Antwort Elementarpäd. ² | Vermutung Stakeholder ¹ | Antwort Elementarpäd. ² | Vermutung Stakeholder ¹ | Antwort Elementarpäd. ² | Vermutung Stakeholder ¹ | Antwort Elementarpäd. ² |
| 17,5 | 63,3 | 34,7 | 74,7 | 64,4 | 34,7 | 18,5 | 36,0 |

Angaben in Prozent

In der grafischen Darstellung ist dieser Ausreißer gut zu erkennen:

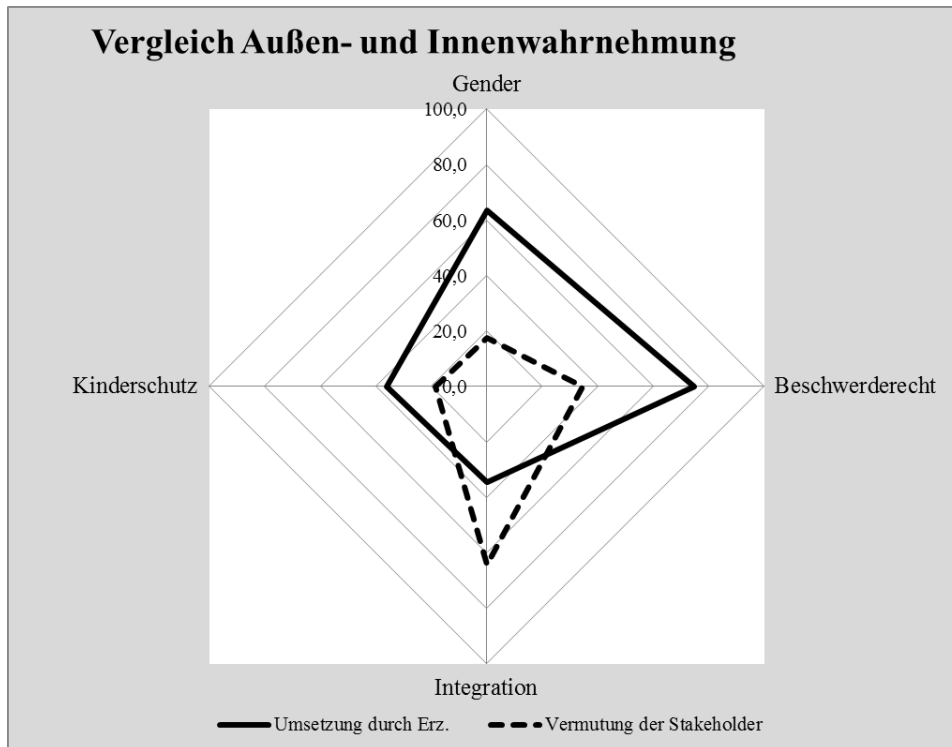


Abbildung 64: Vergleich Wahrnehmung Umsetzung soziales Kapital – grafisch
 Ausprägung in Prozent; eigene Darstellung

Passgenauigkeit von Chancenverbesserung

Auch für drei der fünf Leitideen, welche Basis für eine Passgenauigkeit der chancenverbessernden Maßnahmen sind, übertrifft der Grad der Umsetzung die Erwartungen der Stakeholder. Mit einem Anteil von 94,0 Prozent setzten vierzehn Prozent mehr Fachkräfte eine Dokumentation von Bildungsprozessen um als erwartet. Der Vermutung eines Realisierungsgrades von 43,3 Prozent steht für eine regelmäßige Überarbeitung der pädagogischen Konzeption eine tatsächliche Umsetzung von 74,0 Prozent gegenüber. Beim Elternrecht auf Mitbestimmung liegt die Differenz noch bei fast sechzehn Prozentpunkten.

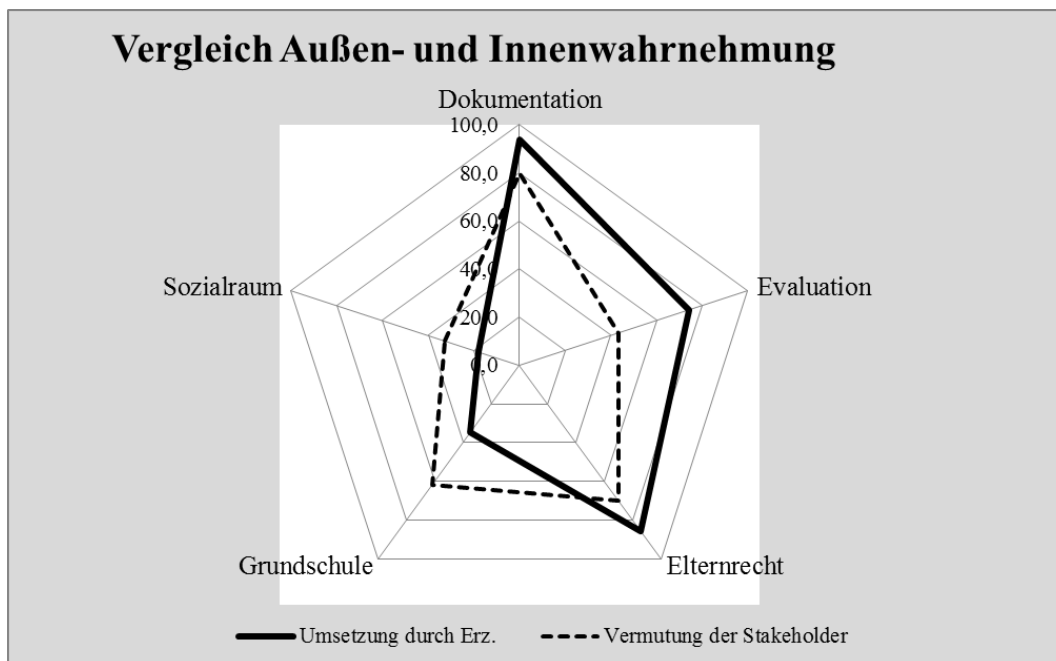
Der tatsächliche Umsetzungsanteil für eine Zusammenarbeit mit der Grundschule jedoch erreicht die Erwartungen der ExpertInnen nicht. Waren diese von einem Realisierungsanteil von 61,7 Prozent ausgegangen, so lag der Anteil der bejahenden Antworten tatsächlich nur bei reichlich ein Drittel der Gesamtrückmeldungen. Ähnlich fällt der Unterschied hinsichtlich einer Sozialraumorientierung der Einrichtungen aus. Knapp ein Drittel der ExpertInnen war der Ansicht, die ElementarpädagogInnen setzten die entsprechende Leitidee um – diese bestätigten das jedoch nur zu einem Anteil von 18,0 Prozent.

Tabelle 40: Vergleich Wahrnehmung Umsetzung – Passgenauigkeit

| Dokumentation | | Konzeptionsevaluation | | Elternrecht auf Mitbestimmung | | Zusammenarbeit Grundschule | | Sozialraumorientierung | |
|---|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|
| N = 3 | N = 150 | N = 3 | N = 150 | N = 3 | N = 150 | N = 3 | N = 150 | N = 2 | N = 150 |
| Vermutung Stakeholder ¹ | Antwort Elementarpäd. ² | Vermutung Stakeholder ¹ | Antwort Elementarpäd. ² | Vermutung Stakeholder ¹ | Antwort Elementarpäd. ² | Vermutung Stakeholder ¹ | Antwort Elementarpäd. ² | Vermutung Stakeholder ¹ | Antwort Elementarpäd. ² |
| 80,0 | 94,0 | 43,3 | 74,0 | 70,0 | 85,7 | 61,7 | 34,7 | 32,5 | 18,0 |
| ¹ prozentualer Anteil der entsprechenden Antworten der Stakeholder | | | | | | | | | |
| ² prozentualer Anteil der Angabe der modalen Ausprägung an den Gesamtantworten der ErzieherInnen | | | | | | | | | |

Angaben in Prozent

Für dieses Themenfeld, so zeigt die nachfolgende Netzgrafik, schließt die grafisch dargestellte Fläche der Umsetzung diejenige für die Erwartung nicht vollständig ein, wie dies für die Leitideen hinsichtlich des inkorporierten kulturellen Kapitals der Fall war.

**Abbildung 65: Vergleich Wahrnehmung Umsetzung Passgenauigkeit – grafisch**

Ausprägung in Prozent; eigene Darstellung

5.3 Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich eine hohe Beteiligungsbereitschaft sowohl der Kindertageseinrichtungen und ihrer Träger als auch der Fachkräfte selbst an der Studie konstatieren. Die realisierte Stichprobe entsprach dem Forschungsplan und die statistischen Parameter „Ausbildung“ und „Geschlecht“ der ProbandInnen korrelieren weitgehend mit dem Durchschnitt der Grundgesamtheit.

Die elementarpädagogischen Fachkräfte in den Dresdner Kindertageseinrichtungen stehen offensichtlich unter einem großen Arbeitsdruck. Trotz eines hohen organisationalen Commitments, dem häufigen Verzicht auf reguläre Pausen und dem Einsatz unbezahlter Arbeitszeit gelingt es nach eigener Aussage nur 38 Prozent der Befragten, ihre Arbeitsaufgaben „meistens“ oder wenigstens „im Großen und Ganzen“ zu bewältigen. Drei von vier Fachkräften fühlen sich dadurch „ziemlich“ oder „sehr stark“ belastet und dies vor allem deshalb, weil sie das Gefühl haben, die Kinder nicht optimal fördern und ihren eigenen Ansprüchen an sich selbst nicht genügen zu können. Nicht in der Lage zu sein, die gesellschaftlichen Forderungen vollständig umzusetzen, spielt im Belastungsgefühl der ElementarpädagogInnen eine nur untergeordnete Rolle. Dem widerspricht allerdings, dass die intrinsische Arbeitsmotivation, von den Eltern der betreuten Kinder und von der Gesellschaft als Fachkraft geachtet zu werden, von allen Items dieser Fragebatterie die höchste Punktzahl erhielt.

Betrachtet man die Zustimmungswerte der Befragten der unterschiedlichen Ausbildungsgruppen zu den untersuchten Leitideen, so sticht die positive Haltung gegenüber den Leitideen des kulturellen Kapitals mit einer durchschnittlichen Zustimmung von 80,0 bis 85,5 Prozent heraus. Diese Werte liegen hinsichtlich der Leitideen des sozialen Kapitals nur zwischen 64,4 und 69,0 Prozent und bezüglich der Leitideen für eine Passgenauigkeit von Chancenverbesserung zwischen 61,9 und 72,9 Prozent. Für die beiden letzteren Rubriken wiesen die AbsolventInnen der akademischen Ausbildung die besten Werte auf, für die Leitideen des kulturellen Kapitals die in der DDR ausgebildeten ProbandInnen. In der Zustimmung zu den Leitideen für eine Passgenauigkeit der pädagogischen Arbeit fallen die fachschulausgebildeten ProbandInnen gegenüber den anderen beiden Ausbildungsgruppen sehr deutlich zurück.

Ein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen Ausbildungsart und dem Maß an zustimmenden Antworten lässt sich für die Leitideen zur Vermittlung von inkorporiertem kulturellen Kapital und für die Leitideen zur Absicherung einer Passgenauigkeit nachweisen.

Der Vergleich zwischen den laut Curricula vermittelten Wissensinhalten innerhalb der verschiedenen Ausbildungswege mit der Zustimmung der AbsolventInnen zu den entsprechenden Leitideen konnte bei intensiverer Stoffvermittlung nur punktuell auch höhere Zustimmungswerte feststellen. Eine einfache Kausalität scheint hier nicht gegeben.

Die Untersuchung der Ergebnisse nach Kategorie der Aufwuchsbedingungen ergab das Vorliegen der höchsten Zustimmungswerte für die Leitideen des kulturellen und des sozialen Kapitals in den Sozialräumen mit unterdurchschnittlich guten Bedingungen. Gleichzeitig sind die elementarpädagogischen Fachkräfte dort mit der Anerkennung durch die Eltern der betreuten Kinder, mit der allgemeinen gesellschaftlichen Achtung und mit dem Prestige ihres Berufes am unzufriedensten und ihre Wechselbereitschaft in einen anderen Beruf ist höher als bei den KollegInnen in den anderen Sozialraumkategorien.

Vergleicht man die Erwartungen der Stakeholder dazu, wie sinnvoll die ElementarpädagogInnen bestimmte Leitideen finden könnten und in welchem Maße sie diese wohl in ihrem Arbeitsalltag umsetzen, mit den tatsächlichen Rückmeldungen dieser Fachkräfte, so stellt sich heraus, dass die ExpertInnen die in Kitas Tätigen tendenziell unterschätzen. Hinsichtlich der Erwartung einer tatsächlichen Umsetzung der Leitideen des inkorporierten kulturellen Kapitals lag der Realisierungsgrad für alle drei Leitideen, für die des inkorporierten sozialen Kapitals bei drei der vier Leitideen und hinsichtlich einer Passgenauigkeit der pädagogischen Arbeit für drei von fünf Leitideen zum Teil deutlich über den Vermutungen. Hier lässt sich zusammenfassend also das Paradoxon konstatieren, dass die ElementarpädagogInnen in ihrer täglichen Arbeit nach eigener Angabe zwar nur einen Teil der behördlich vorgeschriebenen Leitideen umsetzen – jedoch bei weitem mehr, als die befragten VertreterInnen aus Behörden, Erzieherausbildung und anderen auf diesem Fachgebieten Tätigen annahmen. Möglicherweise erklärt sich hieraus, warum sich ElementarpädagogInnen gerade von der nur ungenügenden Umsetzung der gesellschaftlichen Forderungen nur wenig belastet fühlen, obgleich es ihnen sehr wichtig ist, von der Gesellschaft als Fachkraft anerkannt zu werden.

6. Fazit

In der Bundesrepublik Deutschland hat jeder junge Mensch ein gesetzlich verbrieftes Recht auf die Förderung seiner Entwicklung und auf seine Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit. Wie schon in der Verfassung garantiert, ist die Pflege und Erziehung der Kinder dabei zuallererst das Recht und die Pflicht ihrer Eltern.¹¹⁴³

Kinder, die in Multiproblemfamilien aufwachsen, so Clemenz et al., erleben ihre Eltern allerdings als Erziehende, deren Lebensentwurf von der Aussichtslosigkeit geprägt ist, das gesellschaftliche Zielmilieu zu erreichen. Ihnen stünde daher nicht die beste, sondern nur die schlechteste Möglichkeit zur Bildung ihrer eigenen Identität offen. Zudem sei die Einfühlung der Eltern in die Bedürfnisse ihrer Kinder häufig überschattet von dem auf sie übertragenen Wunsch, die eigene Schuld über das soziale Versagen auszugleichen, was die Kinder zu Adressaten unrealistischer kompensatorischer Illusionen mache.¹¹⁴⁴ In Referenz auf die Bourdieusche Kulturtheorie steht den Kindern dieser Familien für ihre Sozialisation mithin nicht nur ein am Durchschnitt des sozialen Feldes gemessen zu geringes ökonomisches Kapital für die Interaktionen ihres Alltagslebens zur Verfügung, auch mit den Kapitalsorten des sozialen, symbolischen und kulturellen Kapitals sind sie schlechter ausgestattet als andere Gleichaltrige.

Eine Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe ist es daher, Benachteiligungen für die individuelle und soziale Entwicklung junger Menschen zu vermeiden oder abzubauen und dazu beizutragen, positive Lebensbedingungen für sie und ihre Familien zu schaffen.¹¹⁴⁵ Die Kindertageseinrichtungen als ein Teil der kinder- und jugendhilflichen Angebote sollen dabei die familiäre Erziehung und Bildung der Kinder unterstützen und ergänzen.¹¹⁴⁶ Gesellschaftlich bedingten Unterschieden in den Startchancen von Kindern könne mit einem bedarfsdeckenden und qualitativ hochwertigen Angebot an Krippen-, Kindergarten- und Hortplätzen entgegengewirkt werden, waren sich Becker und Hauser sicher.¹¹⁴⁷ Auch Vogler forderte von

¹¹⁴³ Vgl. Artikel 6 Abs. 2 Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland v. 23.5.1949 i. d. F. v. 23.12.2014, BGBl. I, S. 2438.

¹¹⁴⁴ Vgl. Clemenz, Manfred / Combe, Arno / Beier, Christel et al.: Soziale Krise, Institution und Familiendynamik. Opladen 1990, S. 98 ff.

¹¹⁴⁵ Vgl. § 1 Sozialgesetzbuch (SGB) Achstes Buch (VIII) Kinder- und Jugendhilfe v.14.12.2006 i. d. F. v. 11.9.2012, BGBl. I, S. 1163.

¹¹⁴⁶ Vgl. ebd. § 22.

¹¹⁴⁷ Vgl. Becker, Irene / Hauser, Richard: Soziale Gerechtigkeit – ein magisches Viereck. Berlin 2009, S. 57 ff.

der Jugendhilfe, defizitären Lebenslagen von Kindern durch von hoher Fachlichkeit geprägte Angebote in ihren Einrichtungen entgegenzuwirken.¹¹⁴⁸ Die Kindertagesstätte steht hier freilich in der Ambivalenz, benachteiligten Kindern durch ergänzende Bildungs- und Erziehungsangebote neue Chancen auf ihre soziale Entwicklung zu eröffnen, gleichzeitig aber auch die Grenzen eines institutionellen Agierens anzuerkennen. Die hier vorgelegte Forschungsarbeit hat sich in diesem Rahmen zum Ziel gesetzt, den aktuellen Stand des Beitrages von Kindertagesstätten zur Chancengerechtigkeit im Aufwachsen von Kindern – insbesondere in Hinblick auf die konkrete Situation in der Stadt Dresden – zu untersuchen.

In Kapitel 1 konnte dazu herausgearbeitet werden, inwieweit die Kindertagesstätten innerhalb ihrer Grundbestimmung, familienergänzend zu arbeiten, den ausdrücklichen Arbeitsauftrag haben, die differenten Lebenslagen der betreuten Kinder in den Blick zu nehmen und den Kindern aus anregungsarmen Familienkontexten innerhalb der elementarpädagogischen Arbeit durch eine gezielte Förderung von sozialen, emotionalen, körperlichen und kognitiven Kompetenzen einen Chancenausgleich für die gelingende Entwicklung zu bieten. Dabei wurde auf den engen Zusammenhang zwischen materieller und nichtmaterieller Armut abgestellt, der durch zahlreiche Studien belegt ist.

Ausgehend von dieser Grundforderung wurden in Kapitel 2 zwölf Leitideen identifiziert, welche im Bereich der frühkindlichen Bildung und Erziehung insbesondere zur Kompensation von Chancenungerechtigkeit geeignet sein können. Es wurde der Frage nachgegangen, inwieweit die damit verbundenen Bildungsbereiche bereits traditionell zur sozialen Distinktion eingesetzt wurden und welche politischen und gesellschaftlichen Erwartungen aktuell mit der Umsetzung dieser Leitideen in den Kindertagesstätten verbunden sind. Daneben wurde die Sicht von sechsunddreißig Stakeholdern erfragt, die in Schnittstellen zum Arbeitsfeld der Kindertagesbetreuung in Fachgremien, Erzieherausbildung, Behörden und wissenschaftlichen Einrichtungen tätig waren.

Kapitel 3 behandelt die Frage, welche Indikatoren zu einer spezifisch kindzentrierten Sozialraumanalyse herangezogen werden können, indem sie das kindliche Aufwachsen in besonderem Maße tangieren. Insbesondere ging es hier um eine Verfügbarkeit über ökonomisches, inkorporiertes und institutionalisiertes kulturelles, symbolisches und soziales

¹¹⁴⁸ Vgl. Vogler, Sven: Kinderarmut im Südharz, Mansfelder Land. In: Wagner, Ringo / Hutsch, Siegfried (Hrsg): Kinderarmut in einem reichen Land. Magdeburg 2009, S. 21.

Kapital. Anhand von fünfundzwanzig solcher Indikatoren erfolgte die Zuordnung der 61 Dresdner Stadtteile in die Kategorien „Sozialraum mit überdurchschnittlich guten Aufwachsensbedingungen“, „Sozialraum mit durchschnittlich guten Aufwachsensbedingungen“ und „Sozialraum mit unterdurchschnittlich guten Aufwachsensbedingungen“.

Diese Sozialraumkategorien bilden die Basis für den dreistufigen Forschungsplan einer empirischen Erhebung unter den in Dresdner Kindertagesstätten tätigen Fachkräften. Geprüft wurde, ob in den Befragungsergebnissen ein Zusammenhang zwischen der sozialen Lage eines Stadtteiles und den Rückmeldungen der Fachkräfte hinsichtlich einer Sinnhaftigkeit der Umsetzung der Leitideen, ihrer eigenen Freude an dieser Umsetzung, ihrem Gefühl, gut genug dafür qualifiziert zu sein sowie dem Maß der tatsächlichen Realisierung gefunden werden kann. Daneben wurde erforscht, ob sich die Sicht der dort arbeitenden Fachkräfte auf die ihnen zuerkannte gesellschaftliche Anerkennung und die Anerkennung ihrer Arbeit durch die Zielpersonen ihres Arbeitshandelns sowie auf das Maß ihrer Zufriedenheit mit dem allgemeinen Prestige des Berufes in den drei Sozialraumkategorien unterscheidet.

Kennzeichnend für die Situation, innerhalb derer die Leitideen zur Verbesserung von Chancengerechtigkeit umgesetzt werden sollen, ist die Vielfalt der Berufsabschlüsse in den Arbeitsteams der Kindertagesstätten. Davon ausgehend, dass für die Bewältigung einer praktischen Arbeit nach diesen Leitideen entsprechende ausbildungsvermittelte Berufskennnisse und -fähigkeiten notwendig sind, wurde über eine Analyse der jeweiligen Ausbildungscurricula in Kapitel 4 für die nach der Sächsischen Qualifikations- und Fortbildungsverordnung zugelassenen grundständigen Ausbildungen analysiert, welche Lehrinhalte konkretes Rüstzeug für die Umsetzung der zwölf Leitideen vermitteln könnten. Um auch den Berufshabitus der verschieden ausgebildeten pädagogischen Fachkräfte mit erfassen zu können, wurde diesen Analysen jeweils eine Kurzvorstellung der historischen Entwicklung der Berufe vorangestellt.

Mit dem Ziel zu prüfen, ob verschiedene grundständige Ausbildungen divergente Prioritätensetzungen in der Umsetzung der Leitideen nach sich ziehen, wurde in Kapitel 5 das Erhebungsmaterial danach untersucht, ob sich Korrelationen zwischen den Aussagen der elementarpädagogischen Fachkräfte hinsichtlich ihrer Sicht auf die Sinnhaftigkeit einer Umsetzung der verschiedenen Leitideen, hinsichtlich der Sicherheit und der Freude bei deren Umsetzung sowie hinsichtlich des Umfangs ihrer tatsächlichen Realisierung finden lassen.

Dazu wurde das durchschnittliche Maß an Zustimmung zu diesen Items ermittelt. Zudem wurden die Aussagen der Stakeholder den Statements der elementarpädagogischen Fachkräfte gegenübergestellt.

Im Ergebnis dieser Analyse lässt sich sagen, dass insbesondere der Zugang zu inkorporiertem kulturellem Kapital tradiert zur Distinktion genutzt wurde. Hierfür näher untersuchte Leitideen sind die Förderung eines frühen mathematischen Verständnisses, die altersgerechte musikalische Bildung der Kinder in der Tagesbetreuung sowie die Kooperation der Kindertagesstätten mit Kulturinstitutionen. Hinsichtlich einer Verfügbarkeit über soziales Kapital wurden die Leitideen der Gendergerechtigkeit und des institutionalisierten Beschwerderechtes für die betreuten Kinder sowie die Leitideen einer Integration behinderter Kinder und des Schutzauftrages der Kindereinrichtungen bei Verdacht auf Kindeswohlgefährdung betrachtet. Diese Themengebiete weisen in der Historie noch keine so lange Tradition in der distinktiven Erziehung von Kindern auf. Daneben wurden weitere fünf Leitideen untersucht, die als Basis für eine Passgenauigkeit der Bemühungen um die Chancenverbesserung fungieren: die Dokumentation der kindlichen Entwicklung in den Einrichtungen, die regelmäßige Evaluation der pädagogischen Konzeption, die Elternmitbestimmung, die Zusammenarbeit mit der Grundschule und die Sozialraumorientierung der Kindertagesstätten.

Behördliche Forderungen, diese zwölf Leitideen umzusetzen, lassen sich aktuell auf unterschiedlichen Hierarchieebenen nachweisen. Dabei fällt auf, dass die dem kulturellen Kapital zugeordneten Leitideen behördlicherseits auf kommunaler und auf Landesebene, die Leitideen für eine Stärkung des sozialen Kapitals im Europa-, Bundes- und Landesrecht und die Leitideen für eine Passgenauigkeit der elementarpädagogischen Bemühungen auf Bundes- und Landesebene sowie auf kommunaler Ebene verankert sind. Die entsprechenden rechtlichen Bestimmungen und Vorschriften haben dabei zwar in erster Linie den Charakter von Organisations-, Aufgaben- oder Programmnormen, ihre Umsetzung spielt jedoch für die Betriebserlaubnisverfahren und innerhalb der Verhandlungen zu den Qualitätsentwicklungsvereinbarungen mit der Landeshauptstadt Dresden eine wichtige Rolle für die Träger von Kindertageseinrichtungen.

Die Studie ergab, dass die befragten Stakeholder eine Sinnhaftigkeit der Umsetzung der Leitideen in hohem Maße bejahten.

Die zustimmenden Antworten lagen für die drei Kategorien der Leitideen zwischen 77,8 und 80,0 Prozent. Ohne dass in den Interviews explizit danach gefragt wurde, sprachen die Stakeholder ausdrücklich an, dass die Kitas bei einer Umsetzung der Leitideen einen Beitrag zum chancengerechten Aufwachsen leisten. In der Beantwortung der Frage, wo sie die Grenzen einer erfolgreichen Umsetzung der Leitideen sehen, verwiesen die ExpertInnen vor allem auf die in den Kitas vorherrschende Zeitknappheit für die Bewältigung von Arbeitsaufgaben sowie auf fachliche Defizite. Dabei zeigte der Vergleich der Erwartungen der Stakeholder mit den Ergebnissen der Befragung der ElementarpädagogInnen, dass die Stakeholder die Arbeit der in Kitas tätigen Fachkräfte tendenziell unterschätzten. So war das Maß an tatsächlicher Umsetzung der Leitideen beispielsweise für alle drei Kapitalsorten höher als von den Stakeholdern erwartet. Auch lag die Vermutung der Stakeholder darüber, ob die Fachkräfte in den Kindertagesstätten eine Umsetzung der Leitideen gleichfalls für sinnvoll halten, zum Teil erheblich unter ihren eigenen Ansichten dazu. Bei der Bewertung dieser Statements ist gleichwohl zu beachten, dass sie aufgrund der geringen Probandenzahl nur als ‚Blitzlichter‘ einer gesellschaftlichen Außensicht gelten können.

Basis dafür, Deprivationen im kindlichen Aufwachsen durch eine sozialpädagogische Förderung ausgleichen zu können, ist die bewusste Analyse der vorliegenden Bedingungen kindlicher Sozialisation. Da Kinder im vorschulischen Alter in ihrem selbstbestimmten Tun in der Regel stark an ihr direktes Wohnumfeld gebunden sind und zum überwiegenden Teil auch Kindertagesstätten ihres eigenen Wohnstadtteils besuchen, spielt die soziale Lage eines Stadtteils für die Lebenssituation von jungen Kindern eine noch größere Rolle als für andere Alterskohorten. Um die diesbezügliche Situation für die Stadt Dresden zu erfassen, wurden fünfundzwanzig Indikatoren für die Verfügbarkeit über verschiedene Kapitalsorten herausgearbeitet, welche vor allem die Themen Wohnen, Bildung, Gesundheit, staatliche Intervention und Mobilität berühren.

Die für diese Arbeit angefertigte kindzentrierte Sozialraumanalyse ergab dabei – vorhersehbar – erhebliche Unterschiede für die Items, welche kindliches Aufwachsen in einer Stadt beeinflussen können. So betrug das durchschnittliche Haushalts-Netto-Gesamteinkommen in den Dresdner Stadtteilen auf den niedrigsten Rängen nur 53 Prozent der Höhe der hier bestplatzierten Stadtteile und der Anteil an erteilten Bildungsempfehlungen für das Gymnasium differierte in den einzelnen Sozialräumen zwischen 80 und knapp 25 Prozent.

Die anhand der sekundärstatistischen Werte vorgenommenen Rangplatzierungen zeigten zudem deutlich, dass die einzelnen Items meistens enge Bezüge zueinander aufwiesen. Eine Ausnahme bildeten v. a. die Spielplatzdichte und der Anschluss an den Öffentlichen Personennahverkehr. Obgleich auch Lebensbereiche mit untersucht wurden, die klassisch in Sozialraumbewertungen eher keine Rolle spielen, unterscheidet sich die Zuordnung der Dresdner Stadtteile zu den drei Sozialraumkategorien im Ergebnis daher nur marginal von bereits vorliegenden Dresdner Kategorisierungen, welche sich nicht so stringent auf das kindliche Aufwachsen bezogen.

Eine historische Betrachtung der einzelnen Berufsentwicklungen zeigt das jahrhundertalte Bemühen um die Konzeptionierung einer passenden Ausbildung für die beruflich in der Elementarpädagogik Tätigen, die immer wieder geänderten Ansprüche an die Zugangsvoraussetzungen zu diesem Berufsfeld sowie die steten Modifizierungen der Abschlüsse, für die bereits seit 1911 staatliche Anerkennungen vergeben wurden. Die im heutigen Fachkraftschlüssel zugelassenen Berufszweige stellen sich in ihrer geschichtlichen Entwicklung ausgesprochen different dar. So zeigt die Analyse, dass die in der DDR ausgebildeten Fachkräfte eine hohe Spezialisierung auf klar eingegrenzte Kinder-Altersbereiche bzw. auf bestimmte gesellschaftliche Aufgabenfelder erfuhren, während der erst in den 1960-er Jahren in der BRD wiederbelebte Beruf der ErzieherIn bereits vorab als Breitbandausbildung konzipiert war. Akademisch ausgebildete Fachkräfte für Sozialarbeit und Sozialpädagogik beschäftigten sich traditionell eher mit Einzelfallhilfen und mit der ‚Rettung‘ ihrer Klientel – weniger mit der Förderung von Kindern, die als nicht auffällig galten. Der Arbeitsauftrag in den Kindertagesstätten allerdings bezieht sich auf alle betreuten Kinder. Die auf eine Arbeit mit Behinderten fokussierten Berufe widmeten sich auch nicht zwangsläufig der Integration ihrer Klientel. Das scheint nachzuwirken: Der Sächsische Rahmenausbildungsplan für HeilerziehungspflegerInnen benennt „Integration“ und „Inklusion“ zwar als Leitideen von Behindertenhilfe, untersetzt dies in der konkreten Wissens- und Methodikvermittlung jedoch nicht.

Allen Professionalisierungsbestrebungen zum Trotz wird dem Berufsfeld der Sozialen Arbeit auch heute nur der Status einer „bescheidenen Profession“ zuerkannt. Hier scheint auf absehbare Zeit auch keine Änderung zu erwarten sein. Wie die Untersuchung der historischen Entwicklung zeigt, wurde von Anbeginn der Verberuflichung einer praktischen Arbeit mit kleinen Kindern auch die Frage diskutiert, inwieweit dieses Berufsfeld eine vor allem

weibliche Mission sei. Die zu Beginn des 19. Jahrhunderts gegründeten Sozialen Frauenschulen nahmen zunächst grundsätzlich keine Männer zur Ausbildung auf. Ausgehend von einer fast neunzigprozentigen Quote weiblicher Beschäftigten in Vorschuleinrichtungen der DDR und einem Anteil von fast 94 Prozent in den BRD-Kindergärten zur Mitte der 1980-er Jahre erfolgte ein Paradigmenwechsel erst zu Beginn des 21. Jahrhunderts, indem ein höherer Anteil an männlichen Elementarpädagogen insbesondere als förderlich für die Entwicklung von Jungen angesehen wurde.

Die heutigen Qualifikationsvoraussetzungen für eine Anerkennung als pädagogische Fachkraft in sächsischen Kindertageseinrichtungen sind per Verordnung geregelt. Zu den danach aktuell zugelassenen grundständigen Berufsausbildungen zählen Abschlüsse auf Fachschul-, Fachhochschul- und Hochschulniveau. Dazu bestehen die elementarpädagogischen Teams zu einem durchschnittlichen Anteil von etwa 41 Prozent noch aus Fachkräften, die ihre Abschlüsse vor 1990 auf dem Gebiet der DDR erwarben und nach einer kurzen Anpassungsqualifizierung als staatlich anerkannte ErzieherInnen zertifiziert wurden. Eine detaillierte Analyse der Ausbildungscurricula für diese verschiedenen Berufsarten zeigt, dass entsprechend der veröffentlichten Lehr- bzw. Studienpläne auf keinem der untersuchten Ausbildungswege ein Wissenserwerb für die Umsetzung aller untersuchten Leitideen angeboten wurde bzw. wird.

Während die untersuchten pädagogischen Ausbildungen auf dem Gebiet der DDR vor 1990 Kenntnisse zur heutigen Umsetzung von Leitideen hinsichtlich des kulturellen Kapitals sowie in Bezug auf einige Leitideen zur Passgenauigkeit pädagogischer Bemühungen sehr gründlich vermittelten, wurden Fragen von Gendergerechtigkeit, Integration, Konzeptevaluation und Elternmitbestimmung gar nicht angesprochen. Die aktuelle Ausbildung zur staatlich anerkannten ErzieherIn deckt hingegen große Wissensbereiche zur Umsetzung der Leitideen ab, ignoriert jedoch – mit Ausnahme des Thüringer Rahmenplanes – die Notwendigkeit einer frühen mathematischen Bildung. Staatlich anerkannte HeilerziehungspflegerInnen beschäftigen sich in ihrem Studium dem verbindlichen Rahmenplan nach intensiv mit der Dokumentation von Entwicklungsprozessen und mit der Konzeptevaluation und erhalten eine musikalisch-didaktische Grundausbildung –die übrigen Leitideen werden jedoch im Wesentlichen vernachlässigt.

Eine Stärke der Bachelorstudiengänge Soziale Arbeit liegt in der Thematisierung der Sozialraumorientierung, der Gendergerechtigkeit und des Elternrechtes auf Mitbestimmung, die der Bachelorstudiengänge Heilpädagogik auf einer Vermittlung von Wissen zu geschlechtergerechtem Aufwachsen, Integration und Elternrecht. Da die Fachhochschulen in der Konzeptionierung ihrer Studienangebote jedoch weitgehend frei sind, kann die vorliegende Analyse hierfür lediglich als exemplarisch gelten. Gleiches gilt für die Untersuchung des in den neuen kindheitsbezogenen Studiengängen vermittelten Wissens. Erkennbar war in allen fünf analysierten Modulhandbüchern eine sehr gründliche Auseinandersetzung mit früher mathematischer Bildung und mit der Dokumentation kindlicher Selbstbildungsprozesse. Dagegen wurde der Sozialraumorientierung keine Bedeutung zugemessen. Während die DPFA Hochschule Sachsen Zwickau laut Curriculum lediglich Wissensvermittlung zu zwei der Leitideen anbietet, offeriert die FHS Erfurt ihren Studierenden Lehrinhalte zu zehn der zwölf Leitideen. Nicht nur in den ehemaligen DDR-Ausbildungen, sondern auch in den aktuellen Curricula der Fach- und Hochschulgänge konnten somit hinsichtlich der Leitideen zum Teil beträchtliche Ausbildungslücken nachgewiesen werden. Andererseits ist im Ergebnis der Analyse der historischen Entwicklung der elementarpädagogischen Berufe wohl zu konstatieren, dass sich nicht jegliches Wissen und Können, das für eine adäquate Umsetzung der gesellschaftlichen Forderungen an die Kindertagesstättenbetreuung notwendig wäre, in einer einzigen Ausbildung vermitteln lässt.

In der hier vorgelegten empirischen Untersuchung wurde geprüft, inwieweit sich das Maß an Zustimmung der elementarpädagogischen Fachkräfte zu den Leitideen für Chancengerechtigkeit in den drei Sozialraumkategorien unterscheidet und ob Zusammenhänge zwischen dem Maß an Zustimmung und der Art der grundständigen Ausbildung bestehen, die sich gegebenenfalls über das dort vermittelte Wissen erklären ließen. Dazu wurden nach einem dreistufigen Forschungsplan – gestuft nach Sozialraumkategorie, nach Platzkapazität im Kindergartenbereich und nach Art der Trägerschaft – insgesamt 150 Fachkräfte befragt, davon 60 aus kommunalen Kindertagesstätten und 90 aus Einrichtungen in freier Trägerschaft. Die Datenerhebung erfolgte unter Verwendung eines standardisierten Fragebogens in Papierform innerhalb von Face-to-face-Situationen direkt in den Kindereinrichtungen. An der Erhebung beteiligten sich insgesamt 58 Kindertagesstätten in 37 Dresdner Stadtteilen. Unter den teilnehmenden Einrichtungen waren regional wie überregional arbeitende Organisationen, Elterninitiativen, Waldorfvereine sowie Träger der katholischen und der evangelischen

Konfession. Die Auswertung der Kurzdossiers belegt eine hohe Bereitschaft der jeweiligen Einrichtungen, sich in diese Untersuchung einzubringen.

Insgesamt zeigt die Auswertung dieser Dossiers hohe Zustimmungswerte zu den untersuchten Leitideen, insbesondere gegenüber denen des kulturellen Kapitals, unter das die frühe mathematische Bildung, die altersgerechte musikalische Förderung und eine Kooperation mit Kulturinstitutionen gefasst wurde. Der Anteil der die Leitideen bejahenden Antworten lag hier zwischen 80,0 und 85,5 Prozent. Dagegen erreichte das Maß an zustimmenden Antworten für die Leitideen des sozialen Kapitals – zum gendergerechten Arbeiten, zum Beschwerderecht für Kinder, zur Integration behinderter Kinder und zur Wahrnehmung des Schutzauftrages bei Kindeswohlgefährdung – lediglich einen Anteil von 64,4 bis 69,0 Prozent. Ähnliche Werte wies die Bejahung der Leitideen für eine Passgenauigkeit von Chancenverbesserung auf, sie lagen zwischen 61,9 und 72,9 Prozent. Das betrifft die Zustimmung zu einer Dokumentation der kindlichen Bildungsprozesse, zu einer regelmäßigen Konzeptionsevaluation, zur Elternmitbestimmung, zur Zusammenarbeit mit den Grundschulen und zur Sozialraumorientierung.

Reserven in der Ausbildung scheint es durchweg hinsichtlich der Vermittlung von Wissen und Können für die Arbeit mit erwachsenen BezugspartnerInnen zu geben. Nur drei der zehn untersuchten grundständigen Ausbildungsgänge thematisierten das Recht der Eltern auf Mitbestimmung in ihren Curricula. Hier könnte ein Zusammenhang zu den Werten für das selbstempfundene Qualifikationsniveau bestehen, denn der Anteil der Antworten „auf jeden Fall“ und „im Wesentlichen schon“ an den Gesamtausprägungen der vierstufigen Ordinalskala lag bei dem Item „Fühlen Sie sich mit Ihrem aktuellen Ausbildungsstand und Erfahrungsschatz gut genug gerüstet dafür?“ für die Leitideen, die eine Zusammenarbeit mit Erwachsenen erfordern, deutlich unter dem Durchschnittswert von 73,1 Prozent für alle Leitideen. Der Zustimmungswert für die Elternmitbestimmung betrug 48,7 Prozent, der für die Zusammenarbeit mit der Grundschule 38,7 Prozent und der für die Wahrnehmung des Wächteramtes bei Verdacht auf Kindeswohlgefährdung 23,3 Prozent. Der Zustimmungswert für die Sozialraumorientierung lag hingegen nur bei 13,3 Prozent. ErzieherInnen hätten sich dafür entschieden, mit Kindern zu arbeiten, merkte Frau V., Fortbildnerin und Fachbuchautorin zu Themen der Elternarbeit, in einem der Experteninterviews dazu an. Klarheit in der Kommunikation und Selbstsicherheit in einer Sachdiskussion – diese klassischen Faktoren für eine gelingende Erwachsenenarbeit seien genau die Aspekte, die ErzieherInnen in ihrer Berufsentscheidung abgewählt hätten (#00:01:48-5#).

Obgleich sich die Zustimmungswerte zwischen den einzelnen Ausbildungsgruppen durchaus voneinander unterscheiden, lässt sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Art der grundständigen Ausbildung und dem Maß an zustimmenden Antworten der AbsolventInnen letztlich nur für die Leitideen zur Vermittlung von inkorporiertem kulturellen Kapital und für die Leitideen zur Absicherung einer Passgenauigkeit nachweisen. Einander gegenübergestellt wurden hier die Werte der AbsolventInnen einer DDR-Ausbildung, einer heutigen Fachschulausbildung und die der akademisch Ausgebildeten. Eine generelle lineare Kausalität zwischen einer intensiveren Stoffvermittlung für die entsprechenden Leitideen zu den Zustimmungswerten der AbsolventInnen ließ sich damit nicht nachweisen.

Als ein zentrales Ergebnis dieser Forschungsarbeit kann somit festgehalten werden, dass die laut Curricula angebotene Wissensvermittlung zu Themen der untersuchten Leitideen offensichtlich bestenfalls einen punktuellen Einfluss darauf hat, ob die AbsolventInnen die Umsetzung der Leitideen für sinnvoll halten, ob sie Freude daran haben, inwieweit sie sich qualifiziert dafür halten und in welchem Maße sie die Leitideen ihrer eigenen Angabe nach tatsächlich umsetzen. Welche anderen Faktoren hier noch wirksam sind, wäre sicherlich eine weiterführende Untersuchung wert. Aus Sicht der Verfasserin könnten hierfür außer individuellen Faktoren beispielsweise das aktuelle Maß an allgemeiner öffentlicher Aufmerksamkeit für verschiedene Leitideen sowie die thematische Schwerpunktsetzung der Landes- und kommunalen Behörden bei der Formulierung von Qualitätsansprüchen an die Kindertagesbetreuung in Frage kommen. Unabhängig davon sollte eine offene und wertschätzende Kommunikation über die Stärken und Schwächen der einzelnen Ausbildungsgänge in den Kita-Teams sicher noch enorme Ressourcen erschließen. So wird in der aktuellen U-3-Diskussion beispielsweise fast nie danach gefragt, welches spezielle Fachwissen die in der DDR ausgebildeten Krippenerzieherinnen hier mit einbringen könnten. Davon, mit welchen konkreten Studieninhalten die AbsolventInnen Sozialer Arbeit die Fachlichkeit in den Kita-Teams bereichern können – und wo sie aufgrund fehlenden Ausbildungswissens in den ersten Praxismonaten möglicherweise tatsächlich überfordert sind – haben ihre KollegInnen mit anderen grundständigen Ausbildungen vermutlich nur unkonkrete Vorstellungen. Hier kommt den LeiterInnen der Kindertageseinrichtungen eine besondere Verantwortung zu, nachzufragen, zu vermitteln und bewusst für einen gegenseitigen Wissenstransfer zu sorgen, der den Qualifizierungsstand der elementarpädagogischen Teams insgesamt weiter hebt.

In Bezug auf die Frage, ob die soziale Lage der Wohnumgebung einen Einfluss auf die Zustimmung zu den Leitideen für eine Verbesserung von Chancengerechtigkeit im kindlichen Aufwachsen hat, konnte ein statistisch signifikanter Zusammenhang nur für die Leitideen des kulturellen Kapitals ermittelt werden. Der Kruskal-Wallis-Test wies hier eine asymptotische Signifikanz mit einem p-Wert von 0,035 aus. Man kann also sagen, dass sich die Dresdner ElementarpädagogInnen gerade in den Sozialräumen in besonders intensiver Weise um einen Ausgleich bemühen, in denen Kinder durch ihre Elternhäuser mit einem statistisch gemessen geringeren Maß an kulturellem Kapital ausgestattet werden als Gleichaltrige in sozial besser gestellten Sozialräumen. Für die Leitideen des inkorporierten sozialen Kapitals sowie hinsichtlich der Leitideen für eine Passgenauigkeit von chancenverbessernder pädagogischer Arbeit ergab der Kruskal-Wallis-Test hingegen keinen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Maß an Zustimmung und der Sozialraumkategorie.

Ein weiteres Ergebnis der empirischen Studie ist, dass die Fachkräfte in Sozialräumen, in denen Familien sozial abgesicherter leben, zufriedener mit der ihnen zugeordneten Anerkennung sind als ihre KollegInnen in den anderen Sozialraumkategorien. Der Kruskal-Wallis-Test weist dafür eine signifikante Korrelation mit einem p-Wert von 0,124 aus. Dementsprechend ist die Wechselbereitschaft in andere Berufe bei den Dresdner Fachkräften, die in Sozialräumen mit unterdurchschnittlich guten Aufwuchsbedingungen arbeiten, höher als bei Fachkräften in den anderen Sozialraumkategorien.

Deutlich wurde in der Untersuchung auch, dass die elementarpädagogischen Fachkräfte in den Dresdner Kindertageseinrichtungen unter einem großen Arbeitsdruck stehen. Nur 38 Prozent der Befragten gaben an, ihre Arbeitsaufgaben „meistens“ oder wenigstens „im Großen und Ganzen“ bewältigen zu können. 36 Prozent der Interviewten stimmten dem Item „In der Regel fällt irgendetwas ‚hinten runter‘.“ zu. Nur 2,7 Prozent der Fachkräfte fühlten sich davon gar nicht belastet. 54 Prozent hingegen antworteten, diese Situation belaste sie ziemlich. Jede fünfte Fachkraft erlebte eine sogar sehr starke Belastung. Als Belastungsgründe angegeben wurde vor allem das Empfinden, die Kinder nicht optimal fördern und den eigenen Ansprüchen nicht genügen zu können. Dieses Ergebnis deckt sich mit anderen Untersuchungen. Gesundheitsberichte belegen seit Jahren eine sehr unterschiedliche psychische Belastung im Erwerbsleben und zählen ErzieherInnen zu der Beschäftigungsgruppe mit erhöhtem Risiko.¹¹⁴⁹

¹¹⁴⁹ Vgl. beispielsweise Techniker Krankenkasse: Gesundheitsreport 2013. Hamburg 2013, S. 7.

Das Institut für Gesundheitsforschung und Soziale Psychiatrie der Katholischen HS Nordrhein-Westfalen wies in einer Studie über berufsbezogene Stressbelastungen und das Burnout-Risiko bei ErzieherInnen als konkrete Belastungsfaktoren die häufig unzureichende personelle Ausstattung in den Einrichtungen nach, die von ständigem Zeitdruck und dem Gefühl, im Multitasking-Modus arbeiten zu müssen, begleitet wird.¹¹⁵⁰ Als spezifisches Merkmal der Arbeitsbedingungen von ErzieherInnen fand die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft in ihrer Erhebung einen grundsätzlich hohen Zuspruch der Befragten zum Sinngehalt ihrer Arbeit. 84 Prozent der dort befragten ErzieherInnen gab an, stolz auf ihre Arbeit zu sein. Achtzig Prozent meldeten sogar zurück, dass ihre Arbeit sie begeistert.¹¹⁵¹

Ein erhebliches Maß an Freude bei der Umsetzung der mit den Leitideen verbundenen Arbeitsfacetten ergab auch die für diese Forschungsarbeit durchgeführte empirische Erhebung. Der Anteil der Ausprägungen „sehr viel“ und „viel“ auf der vierstufigen Likert-Skala zum Item „Was meinen Sie: wie viel Freude haben oder hätten Sie an der Umsetzung dieser Forderung?“ beträgt über alle zwölf Leitideen hinweg 73,1 Prozent. Auch das in der Untersuchung ermittelte personelle Commitment der Dresdner Kita-Fachkräfte ist ausgesprochen hoch. In der Befragung gaben fast 39 Prozent an, über ihre eigentliche Arbeitszeit hinaus weiterzuarbeiten, ohne die Stunden als Freizeitausgleich anzusetzen oder sich bezahlen zu lassen. Bei 14,0 Prozent von ihnen war eine solche Arbeitsweise sogar die Regel. Jede sechste Fachkraft nahm regelmäßig oder manchmal Arbeit, wie Projektvorbereitung, notwendige Berichte oder Portfolios, mit nach Hause und erledigte sie in ihrer Freizeit. Nur 17,3 Prozent taten dies nie oder fast nie. Gerade hierin kann jedoch ein Risiko bestehen. Obgleich grundsätzlich jeder Mensch von Burnout betroffen werden könne, so Rudow, seien Berufe mit Humandienstleistungen aufgrund der durch sie geleisteten sozialen Emotionsarbeit und einer dafür nicht ausreichenden Anerkennung und Belohnung in besonderem Maße gefährdet.¹¹⁵²

Das Problem der ungleichen Startchancen im kindlichen Aufwachsen hat sich nicht verringert. In seinem Paritätischen Jahresgutachten 2015 betonte der Wohlfahrtsverband, dass trotz der wirtschaftlichen Prosperität das Armutsrisiko weiter wächst und unverändert in

¹¹⁵⁰ Vgl. Institut für Gesundheitsforschung und Soziale Psychiatrie Kath. Hochschule Nordrhein-Westfalen / Aachen (Hrsg.): Berufsbezogene Stressbelastungen und Burnout-Risiko bei Erzieherinnen und Erziehern. Aachen 2013, S. 48 ff.

¹¹⁵¹ Vgl. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.): Arbeitsqualität aus Sicht von Erzieherinnen und Erziehern. Stadtbergen 2008, S. 16 f.

¹¹⁵² Vgl. Rudow, Bernd: Die gesunde Arbeit. München 2011, S. 56 ff.

erheblichem Ausmaß auch Kinder betrifft. Die hohe Korrelation von Bildungsabschlüssen, Erwerbstätigkeit und Einkommen führe innerhalb der wirtschaftlichen Entwicklung nicht nur zur Herausbildung, sondern zur kontinuierlichen Reproduktion von Gewinnern und Verlierern, deren Gewinn- und Verlustchancen jeweils immer weiter stiegen, was die Kluft zwischen ihnen zunehmend vergrößere.¹¹⁵³

Den sozialen Veränderungen in manchen Stadtteilen könne der Freistaat Sachsen nur bedingt begegnen, schrieb das Sächsische Staatsministerium im Vorwort zum Programm „Soziale Stadt“. Jedoch könnten die Entwicklungschancen von Kindern aus sozial benachteiligten Familien erhöht werden, wenn Kommunen handelten und dafür Unterstützung des Landes, des Bundes und der Europäischen Union erhielten.¹¹⁵⁴ Erste gute Ansätze, Programme und Konzepte gibt es dafür in der Stadt Dresden bereits. Mit dem Ziel, ein stadtteilbezogenes Netzwerk aus Kindertagesstätten, Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, Ämtern, Beratungsstellen, Kinderärzten, ElternvertreterInnen und anderen relevanten Akteuren zu entwickeln, startete 2005 im benachteiligten Sozialraum Gorbitz das Modellvorhaben „KiNET – Netzwerk für Frühprävention, Sozialisation und Familie“. Bis 2007 ausschließlich kommunal finanziert, erfuhr es von 2008 bis 2010 eine Förderung über das Bund-Länder-Programm „Stadtteile mit besonderem Entwicklungsbedarf“. Seither führt die Stadt Dresden das Projekt wieder allein weiter – wenn auch mit eingeschränktem Budget.¹¹⁵⁵ 2008 wurde das Dresdner Handlungsprogramm „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“ initiiert, welches bis Mitte 2012 in zweiunddreißig Kindertagesstätten umgesetzt wurde und nun auf weitere Sozialräume ausgedehnt wird. Innerhalb dieses Programms werden die ausgewählten Kindertageseinrichtungen durch zusätzliche personelle oder zeitliche Ressourcen unterstützt und durch das Kompetenz- und Beratungszentrum apfe beim Zentrum für Forschung, Weiterbildung und Entwicklung gGmbH an der EHS Dresden begleitet.¹¹⁵⁶ Seit 2011 stellt ein Bundesprogramm für Einrichtungen mit einem besonders hohen Anteil an Kindern aus bildungsbenachteiligten Familien bzw. mit Migrationshintergrund Fördermittel für zusätzliche

¹¹⁵³ Vgl. Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband – Gesamtverband e. V.: Gewinner und Verlierer. Berlin 2015, S. 53 ff.

¹¹⁵⁴ Vgl. Sächsisches Staatsministerium des Innern (SMI). Abteilung Bau- und Wohnungswesen: Stadtteile mit besonderem Entwicklungsbedarf. Dresden 2005, S. 3.

¹¹⁵⁵ Vgl. ZFWB an der ehs Dresden gGmbH (Hrsg.): KiNET – Netzwerk für Frühprävention, Sozialisation und Familie. Dresden 2011, S. 6 ff.

¹¹⁵⁶ Vgl. Zentrum für Forschung, Weiterbildung und Beratung an der ehs Dresden gGmbH apfe (Arbeitsstelle Praxisberatung, Forschung und Entwicklung): Aufwachsen in sozialer Verantwortung. <http://www.aufwachsen-in-sozialer-verantwortung.de/index.php/das-handlungsprogramm.html> [aufgerufen am 2.12.2012].

Fachkräfte bereit, die eine alltagsintegrierte sprachliche Bildung umsetzen sollen.¹¹⁵⁷ Der Europäische Sozialfonds fördert mit dem Ziel einer Verbesserung der Chancengerechtigkeit von Kindern mit besonderen Lern- und Lebenserschwernissen gleichfalls zusätzliches Personal in Kindertageseinrichtungen mit einem besonders hohen Anteil an benachteiligten Kindern.¹¹⁵⁸

Eine verbesserte Personalsituation in den Kindertagesstätten kann ein wichtiger Beitrag dazu sein, durch ein Mehr an individueller Zuwendung innerhalb der Arbeit mit den Leitideen Potentiale von deprivierten Kindern zu fördern, ihr soziales Kapital aufzubauen und sich um eine Passgenauigkeit ihrer Förderung zu bemühen. Ein großes Manko der dafür konzipierten Zusatzprogramme ist jedoch deren Projekthaftigkeit: Sie müssen stets zusätzlich beantragt, dokumentiert und abgerechnet werden, was ein erhebliches Maß an Arbeitszeit bindet. Die Mittelbewilligung ist häufig unsicher, die Bescheiderstellung erfolgt nicht selten erst nach dem eigentlich geplanten Projektbeginn. Nach Auslauf der stets nur befristet gewährten zusätzlichen Personalressourcen droht den dafür eingestellten Fachkräften die Entlassung.

Das aktuelle Sächsische Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen hebt den Personalschlüssel im Bereich Kindergarten zwischen September 2015 und September 2016 in zwei Schritten von einer vollbeschäftigten pädagogischen Fachkraft für 13 Kinder auf eine pädagogische Fachkraft für 12 Kinder an und definiert dies als eine ausreichende Anzahl pädagogischer Fachkräfte für die Arbeit.¹¹⁵⁹ Zweifelsfrei ist dies ein Schritt in die richtige Richtung. Bei aller politischen Euphorie über die Verbesserung sollte jedoch nicht vergessen werden, dass gerade dieser Personalschlüssel bis August 1996 schon einmal in Kraft war¹¹⁶⁰ und erst danach auf eine Relation von einer pädagogischen Fachkraft für 13 Kinder im Alter von zwei Jahren und neun Monaten bis zum Schuleintritt abgesenkt wurde.¹¹⁶¹ Ob es angesichts der gestiegenen Anforderungen als Sieg zu begreifen ist, den Stand von vor zehn Jahren wiedererreicht zu haben, darf bezweifelt werden. Einer Untersuchung von Knoll und Burkhardt zufolge betrug der Anteil der im Kindertagesstättenbereich Tätigen, der sich

¹¹⁵⁷ Vgl. Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Bundesprogramm „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“. <http://sprach-kitas.fruehe-chancen.de/programm/ueber-das-programm> [aufgerufen am 2.7.2016].

¹¹⁵⁸ Vgl. SMK-ESF-Richtlinie 2014 – 2020 v. 16.11.2015, SächsABL., S. 1605.

¹¹⁵⁹ Vgl. § 12 Abs. 2, § 23 Abs. 2 Gesetz über Kindertageseinrichtungen v. 15.5. 2009. SächsGVBl. S. 225.

¹¹⁶⁰ Vgl. § 14 Abs. 3a Gesetz über Kindertageseinrichtungen v. 10.9.1993. SächsGVBl., S. 999.

¹¹⁶¹ Vgl. § 12 Abs. 4 Gesetz über Kindertageseinrichtungen v. 24.8.1996 SächsGVBl., S. 386.

vorstellen kann, die jetzige Tätigkeit unter den derzeitigen Rahmenbedingungen bis zum Rentenausalter auszuüben, nur ca. 23 Prozent.¹¹⁶²

Damit Kindertagesstätten ihren Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrag erfüllen können, so die Forschungsgruppe der Bertelsmann Stiftung, benötigen sie angemessene strukturelle Rahmenbedingungen. Sie empfiehlt für die Fachkraftrelation einer Kindergarten-Gruppe das Verhältnis von 1 zu 10. Die in Deutschland bestehenden Unterschiede bei den Personalkapazitäten – sächsische Einrichtungen müssen dabei mit dem bundesweit zweitschlechtesten Personalschlüssel arbeiten – würden laut Forschungsgruppe der Bertelsmann Stiftung die Frage auf, ob unter diesen ungleichen Rahmenbedingungen in den Kitas vergleichbare Bildungschancen für alle Kinder gewährleistet werden können.¹¹⁶³

Wenn Beck von Wahl- oder Drahtseilbiographien sprach, welche die heutigen Normlebensentwicklungen kennzeichneten,¹¹⁶⁴ so sollte nicht vergessen werden, dass eine wirkliche Wahl nur hat, wem tatsächlich verschiedene Optionen offenstehen. Die Kindertagesbetreuung kann nachgewiesenermaßen einen Beitrag zur Verbesserung von Chancen für Kinder aus benachteiligten Verhältnissen leisten. Die ElementarpädagogInnen – so zeigen die Ergebnisse dieser Arbeit – sind offen dafür, sich diesen Anforderungen zu stellen und setzen sich engagiert für eine Umsetzung der Leitideen ein.

¹¹⁶² Vgl. Knoll, Michael / Burkhardt, Markus: Ergebnisse der Befragung von Fach- und Führungskräften in der sächsischen Sozialwirtschaft. In: Arbeitsgemeinschaft Jugendfreizeitstätten Sachsen e. V. (Hrsg.): Respekt! – Erfahrung als Ressource. Chemnitz 2013, S. 5 ff.

¹¹⁶³ Vgl. Bertelsmann Stiftung: Länderreport frühkindlicher Bildungssysteme 2015. Gütersloh 2015, S. 24.

¹¹⁶⁴ Vgl. Beck, Ulrich: Jenseits von Stand und Klasse? in: Beck, Ulrich/ Beck-Gernsheim, E.: Riskante Freiheiten. Frankfurt a. M. 1994, S. 13.

Abbildungsverzeichnis

| | |
|---|-----|
| Abbildung 1: Auszug Leitfaden Experteninterview, Frage 1 | 42 |
| Abbildung 2: Auszug Leitfaden Experteninterview, Frage 9.1 | 42 |
| Abbildung 3: Auszug Fragebogen ErzieherInnen-Interview, Komplex B, Frage 6.2..... | 42 |
| Abbildung 4: Auszug Fragebogen ErzieherInnen-Interview, Komplex B, Frage 6.3..... | 45 |
| Abbildung 5: Auszug Fragebogen ErzieherInnen-Interview, Komplex B, Frage 6.1 | 46 |
| Abbildung 6: Befragte Stakeholder nach Geschlecht – grafisch | 123 |
| Abbildung 7: Befragte Stakeholder nach Arbeitskontext – grafisch..... | 123 |
| Abbildung 8: Interviewaussagen in Codiereinheiten – Auszug..... | 125 |
| Abbildung 9: Sicht auf Sinnhaftigkeit nach Leitideen – grafisch..... | 135 |
| Abbildung 10: Sicht auf Sinnhaftigkeit nach Arbeitskontext Stakeholder – grafisch | 136 |
| Abbildung 11: Sicht auf Chancenausgleich nach Leitideen- grafisch..... | 136 |
| Abbildung 12: Sicht auf Personalknappheit in Kitas – grafisch | 137 |
| Abbildung 13: Vermutung zur Sinnhaftigkeit nach Leitideen- grafisch | 144 |
| Abbildung 14: Vermutung zur Umsetzung nach Leitideen- grafisch | 145 |
| Abbildung 15: Vermutung zur Umsetzung nach Kapitalsorten – grafisch..... | 145 |
| Abbildung 16: Vermutung zur Umsetzung nach Arbeitsgebiet der Stakeholder – grafisch .. | 146 |
| Abbildung 17: Vermutung zur Umsetzung nach Leitidee - grafisch | 146 |
| Abbildung 18: Vergleich der Vermutungen zu Sicherheit und Umsetzung – grafisch..... | 147 |
| Abbildung 19: Sicht der Stakeholder auf Sinnhaftigkeit – grafisch..... | 151 |
| Abbildung 20: Vergleich der Sicht auf den Sinn – grafisch..... | 152 |
| Abbildung 21: Sicht auf Qualifizierung der Fachkräfte - grafisch..... | 153 |
| Abbildung 22: Indikator 1 – Haushaltseinkommen | 215 |
| Abbildung 23: Indikator 2 – Hilfeempfänger | 216 |
| Abbildung 24: Indikator 3 – Schuldner | 217 |
| Abbildung 25: Indikator 4 – Berufsstatus..... | 218 |
| Abbildung 26: Indikator 5 – Berufsabschlüsse | 220 |
| Abbildung 27: Indikator 6 – Bildungsempfehlungen..... | 221 |
| Abbildung 28: Indikator 7 – Wohnlage | 223 |
| Abbildung 29: Indikator 8 – Wohnungen pro Haus | 224 |
| Abbildung 30: Indikator 9 – Lärmlast | 225 |
| Abbildung 31: Indikator 10 – Andere Beeinträchtigungen | 226 |
| Abbildung 32: Indikator 11 – Sicherheitsgefühl | 227 |

| | |
|--|-----|
| Abbildung 33: Indikator 12 – Spielplatzdichte | 229 |
| Abbildung 34: Indikator 13 – Kaltmieten..... | 230 |
| Abbildung 35: Indikator 14 – Kinderzimmer | 231 |
| Abbildung 36: Indikator 15 – Wohnfläche..... | 232 |
| Abbildung 37: Indikator 16 – Wohneigentum | 233 |
| Abbildung 38: Indikator 17 – Gesundheitszustand | 234 |
| Abbildung 39: Indikator 18 – Vorsorgequoten | 235 |
| Abbildung 40: Indikator 19 – Sprachauffälligkeiten..... | 236 |
| Abbildung 41: Indikator 20 – Grobmotorische Auffälligkeiten | 237 |
| Abbildung 42: Indikator 21 – Zahngesundheit | 238 |
| Abbildung 43: Indikator 22 – Fallzahlen ASD | 240 |
| Abbildung 44: Indikator 23 – Fallzahlen Jugendgericht | 241 |
| Abbildung 45: Indikator 24 – Privat-Pkw..... | 242 |
| Abbildung 46: Indikator 25 – ÖPNV-Anbindung..... | 243 |
| Abbildung 47: Auszug Fragebogen ErzieherInnen-Interview, Eingangsfrage Komplex B ... | 453 |
| Abbildung 48: ProbandInnen nach Geschlecht – grafisch..... | 459 |
| Abbildung 49: Alter der ProbandInnen – grafisch | 459 |
| Abbildung 50: Grundständige Ausbildung der ProbandInnen – grafisch | 460 |
| Abbildung 51: Gründe für die Belastung bei Nichtbewältigung – grafisch | 462 |
| Abbildung 52: Intrinsische Arbeitsmotivation – grafisch | 463 |
| Abbildung 53: Bereitschaft zum Wechsel des Berufes nach Sozialraum..... | 464 |
| Abbildung 54: Zustimmung zu den Leitideen gesamt – grafisch | 479 |
| Abbildung 55: Zufriedenheit mit Anerkennung – grafisch | 485 |
| Abbildung 56: Auszug Fragebogen ErzieherInnen-Interview, Komplex G, Frage 7 | 485 |
| Abbildung 57: Zufriedenheit mit Berufsprestige nach Sozialraum – grafisch | 486 |
| Abbildung 58: Zufriedenheit mit Anerkennung nach Sozialraum – grafisch..... | 486 |
| Abbildung 59: Auszug Leitfaden Experteninterview, Frage 6 | 488 |
| Abbildung 60: Auszug Fragebogen ErzieherInnen-Interview, Komplex B, Frage x.4 | 488 |
| Abbildung 61: Auszug Leitfaden Experteninterview, Frage 8 | 490 |
| Abbildung 62: Auszug Fragebogen ErzieherInnen-Interview, Komplex B, Frage x.5 | 490 |
| Abbildung 63: Vergleich Wahrnehmung Umsetzung kulturelles Kapital – grafisch | 491 |
| Abbildung 64: Vergleich Wahrnehmung Umsetzung soziales Kapital – grafisch | 493 |
| Abbildung 65: Vergleich Wahrnehmung Umsetzung Passgenauigkeit – grafisch | 494 |

Tabellenverzeichnis

| | |
|--|-----|
| Tabelle 1: Rechtliche Verankerung der Leitideen..... | 150 |
| Tabelle 2: Stadtteile mit überdurchschnittlich guten Aufwachsensbedingungen | 247 |
| Tabelle 3: Stadtteile mit durchschnittlich guten Aufwachsensbedingungen | 248 |
| Tabelle 4: Stadtteile mit unterdurchschnittlich guten Aufwachsensbedingungen | 249 |
| Tabelle 5: Ausbildungsvermitteltes Wissen DDR-Ausbildungen..... | 352 |
| Tabelle 6: Ausbildungsvermitteltes Wissen ErzieherIn | 399 |
| Tabelle 7: Ausbildungsvermitteltes Wissen HeilerziehungspflegerIn | 399 |
| Tabelle 8: Ausbildungsvermitteltes Wissen Bachelor Soziale Arbeit..... | 445 |
| Tabelle 9: Ausbildungsvermitteltes Wissen Bachelor Heilpädagogik | 446 |
| Tabelle 10: Ausbildungsvermitteltes Wissen neue kindheitsbezogene Studiengänge | 446 |
| Tabelle 11: Schema Forschungsplan empirische Untersuchung..... | 452 |
| Tabelle 12: Anzahl Befragungen nach Sozialraumkategorie und Platzkapazität | 455 |
| Tabelle 13: Anzahl Befragungen nach Sozialraumkategorie und Trägerschaft | 456 |
| Tabelle 14: Anzahl Befragungen nach Platzkapazität und Trägerschaft..... | 456 |
| Tabelle 15: Kategorien grundständiger Ausbildungen..... | 460 |
| Tabelle 16: Bewältigung der Arbeitsaufgaben in Kitas..... | 461 |
| Tabelle 17: Belastung bei Nichtbewältigung | 461 |
| Tabelle 18: Übersicht der als zustimmend gewerteten Antworten | 466 |
| Tabelle 19: ProbandInnen nach Ausbildungsart | 467 |
| Tabelle 20: Zustimmung Vermittlung mathematisches Grundverständnis | 468 |
| Tabelle 21: Zustimmung Vermittlung musikalische Bildung..... | 469 |
| Tabelle 22: Zustimmung Kooperation mit Kulturinstitutionen | 470 |
| Tabelle 23: Zustimmung zu Leitideen kulturelles Kapital gesamt | 470 |
| Tabelle 24: Zustimmung zu gendergerechtem Arbeiten | 471 |
| Tabelle 25: Zustimmung zum Beschwerderecht für Kinder | 472 |
| Tabelle 26: Zustimmung zur Integration behinderter Kinder | 473 |
| Tabelle 27: Zustimmung zum Schutzauftrag für Kindeswohl | 473 |
| Tabelle 28: Zustimmung zu Leitideen soziales Kapital gesamt | 474 |
| Tabelle 29: Zustimmung zur Dokumentation von Bildungsprozessen | 475 |
| Tabelle 30: Zustimmung zur Konzeptionsevaluation..... | 476 |
| Tabelle 31: Zustimmung zum Elternrecht auf Mitbestimmung..... | 476 |
| Tabelle 32: Zustimmung zur Zusammenarbeit mit Grundschule | 477 |

| | |
|---|-----|
| Tabelle 33: Zustimmung zur Sozialraumorientierung..... | 478 |
| Tabelle 34: Zustimmung zu Leitideen Passgenauigkeit gesamt | 478 |
| Tabelle 35: Zustimmung zu den Leitideen kulturelles Kapital nach Sozialraum | 482 |
| Tabelle 36: Zustimmung zu den Leitideen soziales Kapital nach Sozialraum | 483 |
| Tabelle 37: Zustimmung zu den Leitideen Passgenauigkeit nach Sozialraum..... | 484 |
| Tabelle 38 Vergleich Wahrnehmung Umsetzung – kulturelles Kapital..... | 491 |
| Tabelle 39: Vergleich Wahrnehmung Umsetzung– soziales Kapital..... | 492 |
| Tabelle 40: Vergleich Wahrnehmung Umsetzung – Passgenauigkeit | 494 |

Literaturverzeichnis

Literatur

2. Volksschule (Hrsg.): 100 Jahre 2. Volksschule 1838-1938. Dresden 1938

Accardo, Alain: Das schulische Schicksal. In: Bourdieu, Pierre (Hrsg.): Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Konstanz 2002

Adam, Christoph: Auswirkungen der demographischen Alterung auf die öffentliche Infrastruktur. Eine geographische Untersuchung neuer Rahmenbedingungen, veränderter Problemstellungen und möglicher Lösungsansätze. Saarbrücken 2012

Aden-Grossmann, Wilma: Kindergarten. Eine Einführung in seine Entwicklung und Pädagogik. Weinheim / Basel 2002

Adler, Max: Neue Menschen. Gedanken über sozialistische Erziehung. Berlin 1926

Adrianowa, A. E.: Kinder der Kindergärten – Schüler der ersten Klassen. In: Neue Erziehung im Kindergarten. Berlin 1958, 11. Jg., H. 14

AG Kindeswohl im Netzwerk für Kinderschutz: Der Dresdner Kinderschutzordner. Dresden 2013

Agde, Georg / Beltzig, Günter / Richter, Julian et al.: Spielgeräte. Sicherheit auf Europas Spielplätzen. Erläuterungen in Bildern zu DIN EN 1176. Berlin / Wien / Zürich 2007

Albers, Hermine: Die Organisation der Jugendwohlfahrtspflege für Klein- und Schulkind. Berlin 1927

Alkemeyer, Thomas / Rieder-Ladich: Symbolische Gewalt im pädagogischen Feld. In: Schmidt, Robert / Woltersdorff, Volker (Hrsg.): Symbolische Gewalt. Herrschaftsanalyse nach Pierre Bourdieu. Konstanz 2008

Aly, Götz: „Wofür wirst Du eigentlich bezahlt?“ Möglichkeiten praktischer Erzieherarbeit zwischen Ausflippen und Anpassung. Berlin 1980

Amend-Tiedemann, Gabriele / Dorrer, Gabriele / Reich-Scholz, Barbara et al.: Heilpädagogisches Handeln in Kindertageseinrichtungen. In: Textor, Martin R.: Verhaltensauffällige Kinder fördern. Praktische Hilfen für Kindergarten und Hort. Weinheim / Basel 2004

Andreß, Hans-Jürgen / Lipsmeier, Gero: Kosten von Kindern – Auswirkungen auf die Einkommensposition und den Lebensstandard der betroffenen Haushalte. In: Klocke, Andreas / Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Kinder und Jugendliche in Armut. Wiesbaden 2001

Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ: Abschlussbericht des Runden Tisches „Heimerziehung in den 50er und 60er Jahren“. Berlin 2010

Aristoteles: Nikomachische Ethik I, 2ff., Übersetzung Eugen Rolfes. Köln 2009

Arndt, Marga: Didaktische Spiele für Kindergarten-, Spiel- und Lernnachmittage, ganztägige Bildung und Erziehung in der Unterstufe, Familie. Berlin 1966

Atteslander, Peter: Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin 2010

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld 2014

Ave, Joachim: Die Arbeitsgruppe „Schule und Museum“ konstituiert sich. In: Ganztägige Bildung und Erziehung. Jg.1963, H. 3

Bach, Heinz: Geistigbehinderte unter pädagogischem Aspekt. In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Gutachten und Studien der Bildungskommission Bd. 34. Stuttgart 1974

Bachmann, Fritz / Kempf, J.: Musikerziehung. In: Schmidt-Kolmer, Eva (Hrsg.): Bewegungserziehung, bildnerische Erziehung, Musikerziehung. Berlin 1989

Bachmann, Fritz: Sachgebiet 5: Musikerziehung. In: Schmidt-Kolmer, Eva (Hrsg.): Pädagogische Aufgaben und Arbeitsweise der Krippen. Berlin 1968

Bäcker, Gerhard / Naegele, Gerhard / Bispinck, Reinhard: Sozialpolitik und soziale Lage in Deutschland, Bd. 2. Wiesbaden 2010

BAG Landesjugendämter: Sicherung der Rechte von Kindern als Qualitätsmerkmal von Kindertageseinrichtungen. Mainz 2013

Bahrddt, Hans-Paul: Umwelterfahrung. Soziologische Beiträge über den Beitrag des Subjektes zur Konstitution von Umwelt. München 1974

Bambach-Horst / Hildegard Hogen: Duden, Geschäftskorrespondenz. Mannheim 2011

Bastian, Hans Günther (Hrsg.): Schulmusiklehrer und Laienmusik. Musiklehrerausbildung vor neuen Aufgaben? Essen 1988

Baumert, Jürgen / Maaz, Kai / Trautwein, Ulrich: Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In: Baumert, Jürgen / Maaz, Kai / Trautwein, Ulrich (Hrsg.): Bildungsentscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 12 / 2009. Wiesbaden 2010

Baur, Jürgen: Motorische Entwicklung in sozialökonomischen Kontexten. In: Baur, Jürgen / Bös, Klaus / Singer, Roland: Motorische Entwicklung. Ein Handbuch. Schorndorf 1994

Beck, Ulrich: Jenseits von Stand und Klasse? In: Beck, Ulrich/ Beck-Gernsheim, Elisabeth: Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt a. M. 1994

Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. M. 2006. zuerst erschienen 1986

Becker, Irene / Hauser, Richard: Soziale Gerechtigkeit – ein magisches Viereck. Ziel-dimensionen, Politikanalysen und empirische Befunde. Berlin 2009

Becker, Klaus-Peter / Theiner, Christa / Schreiber, Edith et al.: Das sozialistische Bildungssystem für physisch-psychisch Geschädigte. In: Becker, Klaus-Peter (Hrsg.): Rehabilitationspädagogik. Berlin 1984

- Becker, Klaus-Peter / Theiner, Christa: Zur Entwicklung der Bildung und Erziehung Geschädigter in der DDR. In: Becker, Klaus-Peter (Hrsg.): Rehabilitationspädagogik. Berlin 1984
- Becker, Martin: Soziale Stadtentwicklung und Gemeinwesenarbeit in der Sozialen Arbeit. Stuttgart 2014
- Behrens, Heiko: Kinder im Hochhaus. Ökologische Aspekte und Verwirklichungen in der Sonderpädagogik. Berlin 1986
- Beinzger, Dagmar: Einleitung. In: Diehm, Isabell: Frühe Kindheit und Geschlechterverhältnisse. Konjunkturen in der Sozialpädagogik. Frankfurt a. M. 2003
- Beisenherz, Gerhard H.: Kinderarmut in der Wohlfahrtsgesellschaft. Das Kainsmal der Globalisierung. Opladen 2002
- Beller, E. Kuno: Pädagogische Reformen in Kinderkrippen im 19. und 20. Jahrhundert. In: Ders.: Berlin und pädagogische Reformen. Brennpunkte der individuellen und historischen Entwicklung. Berlin 1992
- Beller, Kuno E. / Beller, Simone: Kuno Bellers Entwicklungstabelle. Modifizierte Fassung vom Juli 2000. Berlin 2010
- Benke, Doris: Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung. Fachliche Herausforderungen für freie Träger und deren Fachkräfte. In: Jordan, Erwin: Kindeswohlgefährdung. Rechtliche Neuregelungen und Konsequenzen für den Schutzauftrag der Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim / München 2007
- Benoit, Jean-Paul: Brücke der Barmherzigkeit. Berlin 1973
- Benzing, Richard: Grundlagen der körperlichen und geistigen Erziehung des Kleinkindes im nationalsozialistischen Kindergarten. Berlin 1942
- Berg, Christa: Familie, Kindheit, Jugend. In: Ders. (Hrsg.): Handbuch der Bildungsgeschichte. Bd. IV 1870-1918. München 1991
- Berger, Manfred: Vorschulerziehung im Nationalsozialismus. Recherchen zur Situation des Kindergartenwesens 1933-1945. Weinheim / Basel 1986
- Berger, Marianne / Berger, Lasse: Der Baum der Erkenntnis für Kinder und Jugendliche im Alter von 1-16 Jahren. Bremen 2008
- Berner, Elisabeth: Das Weib soll schweigen ...? Geschlechtsspezifische Differenzen im Sprachbewusstsein von Studentinnen und Studenten. In: Brandt, Gisela: Bausteine zu einer Geschichte des weiblichen Sprachgebrauchs – 3. Forschungsbericht und feministische Fragestellungen. Internationale Fachtagung Dresden 15.-16.08.1997. Stuttgart 1998
- Bertelsmann Stiftung: Jugendliche ohne Hauptschulabschluss. Analysen – Regionale Trends – Reformansätze. Gütersloh 2010
- Bertelsmann Stiftung: Länderreport frühkindlicher Bildungssysteme 2015. Trends der FBBE in Deutschland – zentrale Ergebnisse des Länderreports 2015. Gütersloh 2015
- Bertelsmann-Stiftung (Hrsg.): Kommunale Netzwerke für Kinder. Ein Handbuch zur Governance frühkindlicher Bildung. Gütersloh 2008

Berufsverband der Heilpädagoginnen und Heilpädagogen. Fachverband für Heilpädagogik (BHP) e. V.: BHP Berufsbild Heilpädagogin / Heilpädagoge. Berlin 2010

Besch, Werner: Sprachgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung. 2. Teilbd. Berlin / New York 2000

Bien, Walter / Rauschenbach, Thomas / Riedel, Birgit (Hrsg.): Wer betreut Deutschlands Kinder? DJI-Kinderbetreuungsstudie. Berlin / Düsseldorf / Mannheim 2007

Binding, Karl: Rechtliche Ausführungen. In: Binding, Karl / Hoche, Alfred: Die Freigabe der Vernichtung lebensunwerten Lebens. Ihr Maß und ihre Form. Leipzig 1920

Blase, Richard: Das Königlich Sächsische Gesetz über die Fürsorgeerziehung vom 1. Februar 1909 nebst Ausführungsverordnung vom 6. Mai 1909 und den sonstigen Ausführungsbestimmungen. Leipzig 1909

Blasius, Jörg / Dangschat, Jens S.: Lebensstile in den Städten – zwischen Individualisierung und neuen Klassenkonflikten. In: Dangschat, Jens S./ Blasius, Jörg (Hrsg.): Lebensstile in den Städten. Konzepte und Methoden. Opladen 1994

Blinkert, Baldo: Aktionsräume von Kindern in der Stadt. Eine Untersuchung im Auftrag der Stadt Freiburg. Herbolzheim 2005

Bloom, Benjamin Samuel: Stabilität und Veränderung menschlicher Merkmale. Weinheim 1971

Blum, Dieter / Grohmann, Peter: Der Fluss des Lebens. Ein Buch der Diakonie Stetten zu ihrem 150-jährigen Jubiläum. Stetten 2003

Bockhorst, Hildegard / Stehen, Wolfgang: Kinder brauchen Spiel und Kunst. In: Bockhorst, Hildegard (Hrsg.): Kinder brauchen Spiel & Kunst. Bildungschancen von Anfang an – Ästhetisches Lernen in Kindertagesstätten. München 2006

Bodenburg, Inga / Grimm, Gunhild: Zusammenleben mit Kleinstkindern. Anregungen für die Arbeit in Krippen und Krabbelstuben. Berlin 1986

Boenisch, Jens: Integrationspädagogik in der sonderpädagogischen Lehrerbildung. Analysen und Perspektiven für die zweite Ausbildungsphase. Halle 1999

Boentert, Annika: Kinderarbeit im Kaiserreich 1871-1914. Paderborn 2007

Böhnke, Petra / Delhey, Jan: Lebensstandard und Einkommensarmut. Plädoyer für eine erweiterte Armutsforschung. In: Barlösius, Eva / Ludwig-Mayerhofer (Hrsg.): Die Armut der Gesellschaft. Opladen 2001

Böllert, Karin: Aufwachsen in öffentlicher Verantwortung – Aktuelle Herausforderungen und Perspektiven der Kinder- und Jugendhilfe. In: Institut für soziale Arbeit e. V.: ISA-Jahrbuch zur sozialen Arbeit, Jahrgang 2012. Münster / New York / München / Berlin 2012

Bolte, Karl Martin: Strukturtypen sozialer Ungleichheit. Soziale Ungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland im historischen Vergleich. In: Berger, Peter A. / Hradil, Stefan: Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile. Göttingen 1990

Bolz, Lothar: Die sechzehn Grundsätze des Städtebaues. Erläuterungen zu den am 27.7.1950 von der Regierung der Deutschen Demokratischen Republik beschlossenen Grundsätzen. In: Ders.: Von deutschem Bauen. Reden und Aufsätze. Berlin (Ost) 1951

Booth, Tony / Ainscow, Mel / Kingston, Denise: Index für Inklusion Tageseinrichtungen für Kinder. Spiel, Lernen und Partizipation in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln. Frankfurt a. M. 2012

Bourdieu, Pierre / Passeron, Jean Claude: Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungssystems am Beispiel Frankreichs. Stuttgart 1971, zuerst erschienen 1964 (Teil 1) / 1971 (Teil 2)

Bourdieu, Pierre: Das Modell Tietmeyer. In: Ders.: Forschen und Handeln. Vorträge am Frankreich-Zentrum der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg (1989-2000). Freiburg i. B. 2004

Bourdieu, Pierre: Die drei Formen des kulturellen Kapitals. In: Ders.: Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Hamburg 2006

Bourdieu, Pierre: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt 2012, zuerst erschienen 1987

Bourdieu, Pierre: Die konservative Schule. Die soziale Chancenungleichheit gegenüber Schule und Kultur. In: Ders.: Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Hamburg 2006

Bourdieu, Pierre: Die männliche Herrschaft. Frankfurt a. M. 2010, zuerst erschienen 1998

Bourdieu, Pierre: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg 2005, zuerst erschienen 1992

Bourdieu, Pierre: Ortseffekte. In: Ders.: Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Konstanz 1997

Bourdieu, Pierre: Sozialer Raum und „Klassen“. Leçon sur la leçon. Frankfurt 1991, zuerst erschienen 1982

Braches-Chyrek, Rita: Elementare Bildung. In: Bauer, Ullrich / Bittlingmayer, Uwe H. / Scherr, Albert (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden 2012

Brandes, Helga: Politische Mythen und Symbole im Mädchenbuch der Gründerzeit. Oldenburg 1993

Braun, Elisabeth: „Im Biotop der Familie ...“ Kulturarbeit mit der Familiengemeinschaft benachteiligter Kinder – Herausforderung für die „traditionelle“ kulturelle Bildung. In: Bockhorst, Hildegard (Hrsg.): Kinder brauchen Spiel & Kunst. Bildungschancen von Anfang an – Ästhetisches Lernen in Kindertagesstätten. München 2006

Breitfuß, Andrea / Dangschat, Jens S.: Sozialräumliche Aspekte der Armut im Jugendalter. In: Klocke, Andreas / Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Kinder und Jugendliche in Armut. Wiesbaden 2001

Bronfenbrenner, Urie: Ökologische Sozialisationsforschung. Stuttgart 1976

Buchkremer, Hansjosef (Hrsg.): Handbuch Sozialpädagogik. Ein Leitfaden in der sozialen Arbeit. Darmstadt 2009

Bude, Heinz: Die Ausgeschlossenen. Das Ende vom Traum einer gerechten Gesellschaft. München 2010

Bundesminister für Familie und Jugend: Zweiter Bericht über die Lage der Jugend und die Bestrebungen auf dem Gebiet der Jugendhilfe gemäß § 25 Absatz 2 des Jugendwohlfahrtsgesetzes – Jugendbericht – . Bonn 1968

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): 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. Deutscher Bundestag 17. Wahlperiode, Drucksache 17 / 12200. Berlin 2013

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Familienreport 2012. Leistungen, Wirkungen, Trends. Paderborn 2012

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten. Eine Studie zur Situation von Männern in Kindertagesstätten und in der Ausbildung zum Erzieher. Berlin 2010

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Neunter Jugendbericht. Die Situation der Kinder und Jugendlichen und die Entwicklung der Jugendhilfe in den neuen Bundesländern. Drucksache 13 / 70. Bonn 1994

Bundschuh, Konrad: Allgemeine Heilpädagogik. Eine Einführung. Stuttgart 2010

Burgheim, Joachim / Sterbling, Anton: Subjektive Sicherheit und Lebensqualität in Görlitz. Rothenburg / OL 2000

Butterwegge, Christoph / Klundt, Michael / Belke-Zeng, Matthias: Kinderarmut in Ost- und Westdeutschland. Wiesbaden 2008

Büttner, Frank: Bildungsideen und Bildende Kunst in Deutschland um 1800. In: Koselleck, Reinhart (Hrsg.): Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Teil II. Bildungsgüter und Bildungswissen. Stuttgart 1990

Butzmann, Jürgen / Butzmann, Wolfgang: Wie Kinder sprechen lernen. Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen. Tübingen 2008

Campanella: Sonnenstaat. In: Grassi, Ernesto (Hrsg.): Der utopische Staat. Reinbek 1991, zuerst erschienen 1602

Carl, Sibylle: Zur Bedeutung von Sprachauffälligkeiten. Eine vergleichende Untersuchung an Dresdner Vorschulkindern. Dresden 2012

Carle, Ursula: Der Sächsische Bildungsplan, das Schulvorbereitungsjahr und die Verzahnung mit der Schuleingangsphase. Auswertung der Evaluierung. Fachtagung am 30.5.2011 in Dresden

Carow, Ursula / Holz, Hans-Joachim / Günther, Walter: Die Planung in Tagesklassen und -gruppen der Unterstufe (Klassen 1-3). Berlin 1965

Carsten, Jürgen: Gerech ist... Die Gerechtigkeitstheorie von John Rawls – eine kritische Würdigung. Marburg 2008

Chassé, Karl-August: Unterschichten in Deutschland. Materialien zu einer kritischen Debatte. Wiesbaden 2010

Claußen, Bernhard: Emanzipatorische Erziehung und Geschlechtsrollenerwerb im Kindesalter. Ein Beitrag zur Theorie und Praxis des politisch-sozialen Lernens. Frankfurt a. M. / Bern / Las Vegas 1977

Clemenz, Manfred / Combe, Arno / Beier, Christel et al.: Soziale Krise, Institution und Familiendynamik. Konfliktstrukturen und Chancen therapeutischer Arbeit bei Multiproblemfamilien. Opladen 1990

Cloerkes, Günther: Die Problematik widersprüchlicher Normen in der sozialen Reaktion auf Behinderte. In: Kastl, Jörg Michael / Felkendorff, Kai (Hrsg.): Behinderung, Soziologie und gesellschaftliche Erfahrung. Wiesbaden 2014

Comenius, Johann Amos: Große Didaktik. Stuttgart 1992, zuerst erschienen 1657

Continental Krankenversicherung a. G. (Hrsg.): Continentale-Studie 2012. Positive Dualität: PKV und GKV aus Sicht der Bevölkerung. Eine repräsentative TNS-Infratest-Bevölkerungsbefragung der Continental Krankenversicherung a. G. Dortmund 2012

Corte, Erna: Die Berufskräfte für die Hortarbeit. In: Deutsches Archiv für Jugendwohlfahrt (Hrsg.): Schulkinderpflege in Horten und Tagesheimen. Berlin 1930

Creditreform Dresden Aumüller KG: Schuldenstände. Quote in Prozent. Personen mit Negativmerkmalen. Dresden 2011

Cremers, Michael / Krabel, Jens: Was sollen Männer in Kitas? Eine Erörterung. Berlin 2013

Dahlhaus, Carl: Das deutsche Bildungsbürgertum und die Musik. In: Koselleck, Reinhart (Hrsg.): Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Teil II. Bildungsgüter und Bildungswissen. Stuttgart 1990

Dahnken, Claudia: Der Spracherwerb des Kleinkindes als aktive Anpassung an seine pädagogische Umgebung. Berlin 2006

Dahrendorf, Ralf: Gesellschaft und Demokratie in Deutschland. München 1965

Dangschat, Jens S.: Lebensstile in der Stadt. Raumbezug und konkreter Ort von Lebensstilen. In: Dangschat, Jens S./ Blasius, Jörg (Hrsg.): Lebensstile in den Städten. Konzepte und Methoden. Opladen 1994

Das Alte Testament. 1. Buch Mose, Kapitel 3 Vers 17 ff. Einheitsübersetzung der Heiligen Schrift. Stuttgart 2003

Das Alte Testament. Das Buch der Sprichwörter 13. 24. Einheitsübersetzung der Heiligen Schrift. Stuttgart 2003

Delitz, Heike: Architektursoziologie. Bielefeld 2009

Der Paritätische Gesamtverband / Diakonisches Werk / GEW Berlin (Hrsg.): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung – Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation. Berlin 2009

Derschau, Dietrich von / Thiersch, Renate: Überblick über die Ausbildungssituation im Bereich der Tagesbetreuung von Kindern. In: Thiersch, Renate / Höltershinken, Dieter / Neumann, Karl (Hrsg.): Die Ausbildung der Erzieherinnen. Entwicklungstendenzen und Reformansätze. Weinheim / München 1999

Deutsch, Martin: Gesellschaftliche und psychologische Perspektiven der Entwicklungsförderung bei Vorschulkindern. In: Hechinger, Fred M.: Vorschulerziehung als Förderung sozial benachteiligter Kinder. Stuttgart 1971

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung gemeinnützige GmbH. Regionalstelle Sachsen (Hrsg.): Demokratie von Anfang an. Arbeitsmaterialien für die Kitapraxis. Dresden 2010

Deutsche UNESCO-Kommission e. V. (Hrsg.): Übereinkommen über den Schutz und die Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen. Magna Charta der Internationalen Kulturpolitik. Bonn 2006

Deutscher Ausschuss zur Erziehung im frühen Kindesalter. In: Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1952-1965. Gesamtausgabe. Stuttgart 1966

Deutscher Bundestag 14. Wahlperiode: Lebenslagen in Deutschland. Erster Armuts- und Reichtumsbericht. Drucksache 14 / 5990, Berlin 2001

Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband – Gesamtverband e. V.: Gewinner und Verlierer. Paritätisches Jahresgutachten 2015. Berlin 2015

Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband. Landesverband Sachsen e.V.: Leistungen – Wirkungen – Perspektiven. Abschlussbericht des sächsischen Modellprojektes „Vielfalt entdecken - MEHR Männer in Kitas“. o. O. 2014

Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut: Bildungs- und Erziehungsplan des Kindergartens. Berlin 1964

Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut: Bildungs- und Erziehungsplan des Kindergartens. Quartalspläne für die Arbeit in der jüngeren und mittleren Gruppe. Berlin 1964

Diefenbach, Heike: Gegen den kollektivistischen Aktionismus! In: Hurrelmann, Klaus: Jungen als Bildungsverlierer. Brauchen wir eine Männerquote in Kitas und Schulen? Weinheim / Basel 2012

Diekmeyer, Ulrich: Das Elternbuch 3. Unser Kind von 2-3. Alles über Ernährung, das Kinderzimmer, die Sexualität und das, was Eltern sonst noch wissen wollen. Stuttgart 1974

Diezinger, Angelika / Mayr-Kleffel, Verena: Soziale Ungleichheit. Eine Einführung für soziale Berufe. Freiburg 2009

Dittrich, Irene / Grenner, Katja / Groot-Wilken, Bernd: Zusammenarbeit mit Familien. In: Tietze, Wolfgang / Viernickel, Susanne (Hrsg.): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog. Berlin / Düsseldorf / Mannheim 2007

Dresdner Steuerungsgruppe zur trägerübergreifenden Qualitätsentwicklung: Trägerübergreifende Qualitätsentwicklung im Bereich der Dresdner Kindertagesbetreuung. Dresden 2004

Dresing, Thorsten / Pehl, Thorsten: Praxisbuch Transkription. Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen. Marburg 2011

- Dünkel, Barbara: Frauen in der sozialen Arbeit in Hamburg zwischen 1929 und 1945: Ausbildung, Beruf, Biographie. In: Dünkel, Barbara / Fesl, Verena: Wohlfahrtspflege – Volkspflege – Fürsorge. Regionale und überregionale Forschungsergebnisse der sozialen Arbeit zwischen 1920 und 1970. Münster / Hamburg / Berlin 2001
- Durth, Werner / Siegel, Paul: Baukultur. Spiegel gesellschaftlichen Wandels. Berlin 2010
- Eder, Annika: Familiäre Konsequenzen elterlicher Arbeitslosigkeit. Eine Sekundäranalyse des sozio-ökonomischen Panels (SOEP). Hamburg 2008
- Einwag, Johannes / Pieper, Klaus: Kinderzahnheilkunde. München / Jena 2008
- Ellger-Rüttgardt, Sieglind Luise: Geschichte der Sonderpädagogik. Eine Einführung. München / Basel 2008
- Emmerich, Marcus / Hormel, Ulrike: Equity oder die Individualisierung der Bildungsbenachteiligung. In: Journal für LehrerInnenbildung Jg. 2013, H. 1. Thema: Equity and Equality. Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit im Bildungssystem. Eine Spurensuche. Innsbruck / Wien / Bozen 2013
- Emmrich, Brigitte: Heimatforschung, Spinnstuben-Performance und Hochschulseminar. Beiträge zur Wissenschaftsgeschichte der Volkskunde in Sachsen. Dresden 2001
- Engels, Friedrich: Der Ursprung der Familie, des Privateigentums und des Staats. Im Anschluß an Lewis H. Morgan's Forschungen. Stuttgart 1886
- Engels, Friedrich (Hrsg.): Marx, Karl: Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Dritter Bd. Zweiter Teil. Hamburg 1921, zuerst erschienen 1894
- Erikson, R. / Goldthorpe, John H.: The Constant Flux. A Study of the Class Mobility in Industrial Societies. Oxford 1992
- Feld, Wilhelm: Die Kinder der in Fabriken arbeitenden Frauen und ihre Verpflegung mit besonderer Berücksichtigung der Crimmitschauer Arbeiterinnen. Dresden 1906
- Feldtkeller, Andreas: Bauen für das Zusammenleben von Fremden. In: Riege, Marlo / Schubert, Herbert (Hrsg.): Sozialraumanalyse. Grundlagen – Methoden – Praxis. Wiesbaden 2005
- Fischer, Andreas: Das Bildungssystem der DDR. Entwicklung, Umbruch und Neugestaltung seit 1989. Darmstadt 1992
- Fischer, Wolfgang Chr.: Sozialökonomische Aspekte der Verschuldung privater Haushalte. Beiträge zur Arbeits- und Konsumforschung. H. 5. Bremen 1987
- Flashar / Kopp: Kleinkinderschulen, Kinderbewahranstalten, Warteschulen, Kindergärten. In: Schmid, Karl Adolf: Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. Bd. 4, Gotha 1881, zuerst erschienen 1862
- Fliedner, Georg: Theodor Fliedner. Durch Gottes Gnaden Erneuerer des apostolischen Diakonissen-Amtes der evangelischen Kirche. Kaiserswerth 1886
- Flösser, Gaby / Oechler, Melanie: Einführung in die Theorie der sozialpädagogischen Dienste. Darmstadt 2010

Freistaat Sachsen. Sächsisches Staatsministerium für Kultus: Lehrpläne für die Fachschule Fachbereich Sozialwesen, Fachrichtung Sozialpädagogik Erzieher / Erzieherin, Klassenstufen 1 bis 3. Dresden 2008

Freistaat Sachsen. Sächsisches Staatsministerium für Kultus: Lehrpläne für die Fachschule, Fachbereich Sozialwesen, Fachrichtung Heilerziehungspflege, Heilerziehungspfleger / Heilerziehungspflegerin, Klassenstufen 1 bis 3. Dresden 2008

Frey, Andreas: Von der Laienhelferin zur Erzieherin. Aspekte zur Geschichte der institutionalisierten Kindererziehung und der Ausbildung des pädagogischen Personals vom 17. bis 20. Jahrhunderts. Landau 1999

Frick, Joachim R. / Grabka, Markus M. / Hauser, Richard: Die Verteilung der Vermögen in Deutschland. Empirische Analysen für Personen und Haushalte. Berlin 2010

Friedrich, Gerhard / de Galgóczy, Viola / Schindelbauer, Barbara: Komm mit ins Zahlenland. Eine spielerische Entdeckungsreise in die Welt der Mathematik. Freiburg / Basel / Wien 2011

Frisch, Manfred: Musik körperlich erfassen und sichtbar äußern. In: Ganztägige Bildung und Erziehung. Berlin 1989, Jg. 1964, H. 1.

Fröbel, Friedrich: Ausgewählte Schriften 4. Die Spielgaben. Stuttgart 1982, zuerst erschienen 1844

Fthenakis, Wassilios E.: Frühe mathematische Bildung. Troisdorf 2009

Fuchs, Max: Bildung, Kunst, Gesellschaft. Beiträge zur Theorie und Geschichte der kulturellen Bildung. Remscheid 2000

Fuchs, Max: Kulturelle Bildung. Grundlagen – Praxis – Politik. München 2008

Furck, Carl-Ludwig: Bericht über die Arbeit der Kommission für erziehungswissenschaftliche Strukturberatung. In: Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Erziehungswissenschaft. Jg. 1996, H. 13

Gasteiger, Hedwig: Elementare mathematische Bildung im Alltag der Kindertagesstätte. Grundlegung und Evaluation eines kompetenzorientierten Förderansatzes. Münster / New York / München / Berlin 2010

Gebhardt, Rainer / Rom, Anne: Ein Leben auf Rechenwegen. In: Museum Adam-Ries-Haus / Sächsische Landesstelle für Museumswesen (Hrsg.): Schatzkammer der Rechenkunst. Historische Rechenbücher im Adam-Ries-Museum Annaberg-Buchholz. Döbel 2008

Geene, Raimund: Kinderarmut in Ost- und Westdeutschland. In: Wagner, Ringo / Hutsch, Siegfried (Hrsg.): Kinderarmut in einem reichen Land. Magdeburg 2009

Gehring, Johannes: Die Geschichte der evangelischen Kinderpflege. In: Gehring, Johannes (Hrsg.): Die evangelische Kinderpflege. Denkschrift zu ihrem 150jährigen Jubiläum im Auftrag der Reichskonferenz für evangelische Kinderpflege. Berlin 1929

Geiger, Theodor: Die soziale Schichtung des deutschen Volkes. Soziographischer Versuch auf statistischer Grundlage. Stuttgart 1987

Geißler, Gert / Wiegmann, Ulrich: Schule und Erziehung in der DDR. Studien und Dokumente. Berlin 1995

Geißler, Rainer: Die Sozialstruktur Deutschlands. Wiesbaden 2014

Geißler, Rainer: Die Sozialstruktur Deutschlands. Zur gesellschaftlichen Entwicklung einer Bilanz der Vereinigung. Wiesbaden 2011

Geißler, Rainer: Schichten in der postindustriellen Gesellschaft. Die Bedeutung des Schichtbegriffes für die Analyse unserer Gesellschaft. In: Berger, Peter A. / Hradil, Stefan: Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile. Göttingen 1990

Georgens, Jan-Daniel / Deinhardt, Heinrich Marianus: Die Heilpädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanstalten. Zweiter Bd. Leipzig 1863

Gericke, Thomas: Migration und Biographie Jugendlicher in Sachsen. In: Bien, Walter / Kuhnke, Ralf / Reißig, Monika (Hrsg.): Zur ökonomischen, sozialen und moralischen Verselbständigung junger Erwachsener. Ergebnisse der Leipziger Längsschnitt-Studie 3. Opladen 1999

Gesemann, Günter: Leitfaden für Jugendhilfekommissionen. Berlin 1968

Gestring, Norbert / Janßen, Andrea: Sozialraumanalysen aus stadtsoziologischer Sicht. In: Riege, Marlo / Schubert, Herbert (Hrsg.): Sozialraumanalyse. Grundlagen – Methoden – Praxis. Wiesbaden 2005

Geulen, Dieter: Das subjektorientierte Paradigma. In: Bauer, Ullrich / Bittlingmayer, Uwe H. / Scherr, Albert (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden 2012

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft – Hauptvorstand Organisationsbereich Jugendhilfe und Sozialarbeit (Hrsg.): Wie gehts im Job? KiTa-Studie der GEW. Frankfurt a. M. 2007

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.): Arbeitsqualität aus Sicht von Erzieherinnen und Erziehern. Ergebnisse aus der Erhebung zum DGB-Index Gute Arbeit. Stadtbergen 2008

Giesecke, Hermann: Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. Weinheim / München 2007

Girgensohn, Jürgen: Vorwort. In: Bechert, Günter / Heermann, Günther: Chancengleichheit durch Förderung. Referate und Resolutionen aus der 3. Pädagogischen Woche in Unna. Weinheim / Basel 1973

Gläser, Jochen / Laudel, Grit: Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden 2010

Gleiniger: Bessere Zusammenarbeit mit der Schule. In: Neue Erziehung im Kindergarten. Berlin 1959, 12. Jg., H. 11

Goldschmidt, Henriette: Vom Kindergarten zur Hochschule für Frauen. Eine Denkschrift. Leipzig 1911

Göres, Ruth: Besuch von Kunstausstellungen. In: Ganztägige Bildung und Erziehung. Jg. 1974, H. 4

Gorny, Hildegard: Feministische Sprachkritik. In: Stötzel, Georg / Wengeler Martin: Kontroverse Begriffe. Geschichte des öffentlichen Sprachgebrauchs in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin / New York 1995

Götz, Konrad: Freiheitsmotive der Freizeitmobilität. In: Dick, Michael: Mobilität als Tätigkeit: individuelle Expansion – alltägliche Logistik – kulturelle Kapazität. Legerich / Berlin / Bremen 2009

Götz, Konrad: Freizeit-Mobilität im Alltag oder Disponible Zeit, Auszeit, Eigenzeit – warum wir in der Freizeit raus müssen. Berlin 2007

Graeber, Davin: Schulden. Die ersten 5000 Jahre. Stuttgart 2012

Graupner, Siegfried: Der Hort unterstützt die Familienerziehung. In: Ganztägige Bildung und Erziehung. Jg. 1974, H. 5

Graupner, Siegfried: Eltern und Erzieher – Hand in Hand. In: Ganztägige Bildung und Erziehung. Jg. 1974 H. 8 / 9

Grawenhoff, Sören: Entwicklungen und Probleme des Stadtverkehrs. In: Grischkat, Sylvie: Umweltbilanzierung von individuellem Mobilitätsverhalten. Methodische Ansätze und gestaltungsrelevante Ansätze. Mannheim 2008

Griebel, Wilfried / Niesel, Renate: Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. Weinheim / Basel 2004

Grischkat, Sylvie: Umweltbilanzierung von individuellem Mobilitätsverhalten. Methodische Ansätze und gestaltungsrelevante Ansätze. Mannheim 2008

Groß, Martin: Klassen, Schichten, Mobilität. Eine Einführung. Wiesbaden 2008

Grothe-Jung, Dietrich: Sozialplanung im Sanierungsgebiet. In: Harms, Gerd / Mannkopf, Lutz (Hrsg.): Spiel- und Lebensraum Großstadt. Berlin 1989

Grundmann, Matthias: Kinderarmut und Wohlfahrtsproduktion. In: Böllert, Karin (Hrsg.): Soziale Arbeit als Wohlfahrtsproduktion. Wiesbaden 2011

Günther, Julia: Nachbarschaftsbeziehungen im Plattenbau. Eine empirische Studie sozialer Netzwerke in problematischen Wohngebieten. Dresden 2012

Günther, Karl-Heinz / Uhlig, Gottfried: Zur Entwicklung des Volksbildungswesens auf dem Gebiet der Deutschen Demokratischen Republik 1946-1949. Berlin 1968

Guse, Martin: Die Jugendschutzlager Moringen und Uckermark. In: Der Ort des Terrors. Geschichte der nationalsozialistischen Konzentrationslager. Bd. 9: Arbeitserziehungslager, Ghettos, Jugendschutzlager, Polizeihäftlager, Sonderlager, Zigeunerlager, Zwangsarbeiterlager. München 2009

Hamburger, Franz: Einführung in die Sozialpädagogik. Stuttgart 2012

Hanke, Hans / Krause, Wolfgang: Die Lehrerstudenten müssen besser ausgebildet werden. In: Ganztägige Bildung und Erziehung. Jg. 1964, H. 5

Hanse: Ausbildung und Beruf. Die Ausbildung der beruflichen Kräfte. In: Gehring, Johannes (Hrsg.): Die evangelische Kinderpflege. Denkschrift zu ihrem 150jährigen Jubiläum im Auftrag der Reichskonferenz für evangelische Kinderpflege. Berlin 1929

Hanselmann, Heinrich: Grundlinien zu einer Theorie der Sondererziehung (Heilpädagogik). Ein Versuch. Erlenbach-Zürich 1941

Hanses, Andreas: Professionalisierung Sozialer Arbeit – Fragmente einer reflexiven Positionsbestimmung. In: Busse, Stefan / Ehlert, Gudrun: Soziale Arbeit und Region. Lebenslagen, Institutionen, Professionalität. Berlin 2009

Harnack, Elisabeth von: Fürsorge für schulpflichtige Kinder in Kinderhorten. Berlin 1918

Harnack, Elisabeth von: Die Entwicklung des Hortwesens. In: Deutsches Archiv für Jugendwohlfahrt (Hrsg.): Schulkinderpflege in Horten und Tagesheimen. Berlin 1930

Hartmann, Ursula / Rahner, Christa-Maria: Zur Situation der konfessionellen Kindergärten in der DDR. In: Müller-Rieger, Monika (Hrsg.): "Wenn Mutti früh zur Arbeit geht ...". Zur Geschichte des Kindergartens in der DDR. Dresden 1997

Häßler, Günther / Häßler, Frank: Geistig Behinderte im Spiegel der Zeit. Vom Narrenhäusl zur Gemeindepsychiatrie. Stuttgart 2005

Hauser, Richard / Iben, Gerd: Chancengleichheit. In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hrsg.): Fachlexikon der sozialen Arbeit. Baden-Baden 2011

Hechinger, Fred M.: Gleiche Startchancen für alle. In: Hechinger, Fred M.: Vorschul-erziehung als Förderung sozial benachteiligter Kinder. Stuttgart 1971

Hege, Marianne: Die Soziale Frauenschule in München. In: Dünkel, Barbara / Fesel, Verena: Wohlfahrtspflege – Volkspflege – Fürsorge. Regionale und überregionale Forschungsergebnisse der sozialen Arbeit zwischen 1920 und 1970. Münster / Hamburg / Berlin 2001

Heine, Hartwig / Mautz, Rüdiger / Rosenbaum, Wolf: Mobilität im Alltag. Warum wir nicht vom Auto lassen. Frankfurt a. M. / New York 2001

Heininger, Ulrich: Impfprophylaxe. In: Bitzer, Eva M. / Walter, Uta / Lingner, Heidrun et al. (Hrsg.): Kindergesundheit stärken. Vorschläge zur Optimierung von Prävention und Versorgung. Berlin / Heidelberg 2009

Hellbrügge, Theodor / Rutenfranz, Joseph / Graf, Otto: Gesundheit und Leistungsfähigkeit im Kindes- und Jugendalter. Stuttgart 1960

Helsper, Werner / Tippelt, Rudolf: Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer un abgeschlossenen Diskussion. In: Helsper, Werner: Pädagogische Professionalität. Weinheim / Basel 2011

Hennig, Hildegard: Die Jugenderzieherin im Luftschutz. In: Nationalsozialistischer Lehrerbund: Kindergarten. Zeitschrift der Reichsfachschaft 7 „Sozialpädagogische Berufe im NSLB“. Zeitschrift des Deutschen Fröbel-Verbandes (seit 1873). 77. Jg. 1936, H. 3

Hensen, Peter: Leistungssteuerung. In: Roeder, Norbert / Hensen, Peter: Gesundheitsökonomie, Gesundheitssystem und öffentliche Gesundheitspflege. Köln 2009

Herlyn, Ulfert: Wohnen im Hochhaus. Eine empirisch-soziologische Untersuchung in ausgewählten Hochhäusern der Städte München, Stuttgart, Hamburg und Wolfsburg. Stuttgart / Bern 1970

Hertzberg, Gustav Friedrich: August Hermann Francke und sein Hallisches Waisenhaus. Mit einem Plane der Franckeschen Stiftungen. Halle 1898

Hierdeis, Irmgard: Zur Modernität eines Vergessenen. In: Ders. (Hrsg.): "Die Gleichheit der Geschlechter" und "Die Erziehung der Frauen" bei Poullain de LaBarre (1647-1723). Frankfurt a. M. 1993

Hoernle, Edwin: Grundfragen proletarischer Erziehung. Frankfurt a. M. 1973, zuerst erschienen 1929

Hohm, Hans-Jürgen: Urbane soziale Brennpunkte. Soziale Hilfe und das Programm „Soziale Stadt“. Weinheim / München 2011

Höltershinken, Dieter / Hoffmann, Hilmar / Prüfer, Gudrun: Kindergarten. Zur Festlegung der Erziehungs- und Bildungsinhalte. In: Freundschaft! Die Volksbildung der DDR in ausgewählten Kapiteln. Berlin 1996

Holz, Gerda / Richter, Antje / Wüstendörfer, Werner et al. : „Zukunftschancen für Kinder? – Wirkung von Armut bis zum Ende der Grundschulzeit“. Endbericht der 3. AWO-ISS-Studie im Auftrag der Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e. V.

Holz, Gerda / Puhmann, Andreas: Alles schon entschieden? Wege und Lebenssituation armer und nicht-armer Kinder zwischen Kindergarten und weiterführender Schule. Zwischenbericht der AWO-ISS-Längsschnittstudie. Frankfurt a. M. 2005

Honecker, Margot: Zu einigen Fragen der Bildungspolitik der Partei nach dem VIII. Parteitag der SED. Berlin 1972

Hradil, Stefan: Sozialstrukturanalyse in einer fortgeschrittenen Gesellschaft. Von Klassen und Schichten zu Lagen und Milieus. Opladen 1987

Huber, Felix: Demografischer Wandel und Stadtverkehr. In: Grischkat, Sylvie: Umweltbilanzierung von individuellem Mobilitätsverhalten. Methodische Ansätze und gestaltungsrelevante Ansätze. Mannheim 2008

Hübner, Ricarda: Die Rehabilitationspädagogik in der DDR. Zur Entwicklung einer Profession. Frankfurt a. M. 2000

Hunecke, Marcel: Zielgruppen urbaner Mobilität – Bewertung von Segmentierungsansätzen zur Personenmobilität aus der Perspektive eines sozialen Managements. In: Grischkat, Sylvie: Umweltbilanzierung von individuellem Mobilitätsverhalten. Methodische Ansätze und gestaltungsrelevante Ansätze. Mannheim 2008

Hurlock, Elizabeth: Die Entwicklung des Kindes. Weinheim 1972, zuerst erschienen 1942

Institut der deutschen Wirtschaft Köln: Internationaler Gerechtigkeitsmonitor 2015 (GEMO II). Ein Vergleich von 28 Ländern für die Jahre 2000 bis 2014 über sechs Gerechtigkeitsdimensionen. Kurzstudie. Berlin 2015

Institut für Gesundheitsforschung und Soziale Psychiatrie der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen / Aachen (Hrsg.): Berufsbezogene Stressbelastungen und Burnout-Risiko bei Erzieherinnen und Erziehern. Ergebnisse einer Fragebogenstudie. Abschlussbericht. Aachen 2013

Institut für Jugendhilfe (Hrsg.): Das Familienrecht in der DDR. Studienmaterial zur externen Vorbereitung auf die Abschlußprüfung als Jugendfürsorger. Radebeul 1960

Institut für Jugendhilfe: Materialsammlung zur Heimerziehung – 2. Falkensee 1984

Institut für Lehrerbildung Radebeul: Chronik Institut für Lehrerbildung Radebeul 1951 – 1960. Radebeul 1964

Institut für Marxismus-Leninismus beim Zentralkomitee der SED: Geschichte der deutschen Arbeiter-Bewegung. Bd. 6. von Mai 1945 bis 1949. Berlin 1966

Institut für Mobilitätsforschung: Öffentlicher Personennahverkehr. Herausforderungen und Chancen. Berlin / Heidelberg 2006

Irle, Katja: Die Quote ist ein Gewinn für Jungen und Mädchen. In: Hurrelmann, Klaus: Jungen als Bildungsverlierer. Brauchen wir eine Männerquote in Kitas und Schulen? Weinheim / Basel 2012

Jahn, Antje / Schimkowiak, Nicole / Kehler, Holger: Dresdner Bildungsbericht 2014. Dresden 2014

Jahosa, Marie / Lazarsfeld, Paul, F. / Zeisel, Hans: Die Arbeitslosen von Marienthal. Ein soziographischer Versuch über die Wirkung langandauernder Arbeitslosigkeit. Mit einem Anhang zur Geschichte der Soziographie. Frankfurt a. M. 2007, zuerst erschienen 1933

Janssen, Rolf: Die Ausbildung Frühpädagogischer Fachkräfte an Berufsfachschulen und Fachschulen. Eine Analyse im Ländervergleich. In: Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI): Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München 2010

Jörns, Gerhard / Geißler, Gerd: Jugendhilfe in der DDR. In: Blask, Falk: Einweisung nach Torgau. Texte und Dokumente zur autoritären Jugendfürsorge in der DDR. Berlin 1997

Jugendministerkonferenz: Top 10 Beschluss der Jugendministerkonferenz am 17. / 18. Mai 2001. AGJ-Mitteilungen H. 3. Weimar 2001

Karsch, Uwe: Ästhetisches Erleben und kommunistische Erziehung. In: Die Unterstufe. Zeitschrift für sozialistische Bildung und Erziehung in den ersten vier Schuljahren. Jg. 1978, H. 10

Karutz, Annemarie: Erziehung in staatlichen Kinderkrippen und Kindergärten der DDR. In: Benz, Ute / Benz, Wolfgang: Deutschland, deine Kinder. Zur Prägung von Feindbildern in Ost und West. München 2001

Keller, Carsten: Leben im Plattenbau. Zur Dynamik sozialer Ausgrenzung. Frankfurt a. M. / New York 2005

Kessl, Fabian / Reutlinger, Christian: Sozialraum. Wiesbaden 2002

Kießlat, Günter / Hentzgen, Sigrid: Anforderungen an jüngere Schulkinder – Schlüssel für ihre moralische Erziehung und Entwicklung. In: Die Unterstufe. Zeitschrift für sozialistische Bildung und Erziehung in den ersten vier Schuljahren. Jg. 1988, H 10

Kießler, Irma / Wilde, Renate / Köpp, Renate: Erfahrungen bei der Zusammenarbeit von Kindergarten, Schule und Hort. In: Neue Erziehung im Kindergarten. 28. Jg. 1975, H. 7 / 8

Kiewning, Hans: Fürstin Pauline zur Lippe. 1769-1820. Detmold 1930

Kinderschutz-Zentrum Berlin (Hrsg.): Kindesmisshandlung erkennen und helfen. Berlin 2000

- Kinderschutz-Zentrum Berlin: Kindeswohlgefährdung. Erkennen und Helfen. Berlin 2009
- KiNET – Netzwerk für Frühprävention, Sozialisation und Familie (Hrsg.): Richtig helfen – wann und wie? Ein Leitfadens zum Thema Kindeswohlgefährdung. Dresden 2011
- KiNET Netzwerk für Frühprävention, Sozialisation und Familie (Hrsg.): Frühprävention durch Vernetzung. Erfahrungen des Modellprojektes KiNET. Dresden 2011
- Klasmann, Jaan Karl: Das [Wohn-] Hochhaus. Hochhaus und Stadt. Wien 2004
- Kleine, Lydia / Paulus, Wibke / Blossfeld, Hans-Peter: Die Formation elterlicher Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe 1. In: Baumert, Jürgen / Maaz, Kai / Trautwein, Ulrich (Hrsg.): Bildungsentscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft Jg. 2009, H. 12
- Knauer, Raingard / Sturzenhecker, Benedikt / Hansen Rüdiger: Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita. Gesellschaftliches Engagement von Kindern fördern. Gütersloh 2011
- Knoll, Michael / Burkhardt, Markus: Ergebnisse der Befragung von Fach- und Führungskräften in der sächsischen Sozialwirtschaft. In: Arbeitsgemeinschaft Jugendfreizeitstätten Sachsen e. V. (Hrsg.): Respekt! – Erfahrung als Ressource. Chemnitz 2013
- Knon-Klees, Friedhelm: Familien wach begleiten. Von der Probleminszenierung zur Lösungsfindung. Freiburg i. B. 2008
- Koch, Rüdiger / Rocholl, Georg (Hrsg.): Kleinkinderziehung als Privatsache? Köln 1977
- Koglin, Ute / Petermann, Franz / Petermann, Ulrike: Entwicklungsbeobachtung und -dokumentation EBD 48-72 Monate. Eine Arbeitshilfe für pädagogische Fachkräfte in Kindergärten und Kindertagesstätten. Berlin 2010
- Köhler, Hermann: Zur Zusammenarbeit von Erziehern und Sportlehrern. In: Ganztägige Bildung und Erziehung, Jg. 1989, H. 2 / 3
- Kokigei, Marianne / Prott Roger: ... und alles unseretwegen! Zur Weiterentwicklung der pädagogischen Konzeption von Krippenbetreuung in Berlin (West). München 1985
- Konschake, I.: Eltern und Erzieher haben eine Aufgabe. In: Neue Erziehung im Kindergarten. Jg. 1955, H. 1
- Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit (Hrsg.): Bildungsmonitor Nummer 10, Mai 2015. Berlin 2015
- Koordinationsstelle „Männer in Kitas“ (Hrsg.): Sicherheit gewinnen. Wie Kitas männliche Fachkräfte vor pauschalen Verdächtigungen und Kinder vor sexualisierter Gewalt schützen können. Berlin 2014
- Köster, Markus: Jugend, Wohlfahrtsstaat und Gesellschaft im Wandel. Westfalen zwischen Kaiserreich und Bundesrepublik. Münster 1998
- Krajewski, Kristin: Vorhersage von Rechenschwäche in der Grundschule. Hamburg 2008
- Krecker, Margot: Die gesellschaftliche Funktion des Kindergartens bei der weiteren Gestaltung der entwickelten sozialistischen Gesellschaft. In: Neue Erziehung im Kindergarten. 28. Jg. 1975, H. 11

Krings-Heckemeier, Marie-Therese: Die eigentumsfreundliche Stadt: Wohnwünsche und kommunale Realität im Widerspruch? In: Wüstenrot-Stiftung (Hrsg.): Wohnen im Eigentum in der Stadt. Stuttgart / Zürich 2004

Kröhnert, Steffen: Sag mir, wo die Frauen sind. Ausprägung und Ursachen geschlechtsselektiver Abwanderung aus den neuen Bundesländern. Aachen 2009

Kroll, Silvia: Kirchlich-caritative Ausbildung in der DDR. Entwicklung im Aufgabenbereich Kinder- und Jugendhilfe. Freiburg i. B. 1998

Kron, Maria / Papke, Birgit: Frühe Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern mit Behinderung. Eine Untersuchung integrativer und heilpädagogischer Betreuungsformen in Kindergärten und Kindertagesstätten. Bad Heilbrunn 2006

Kropp, Gerhard: Geschichte der Mathematik. Probleme und Gestalten. Heidelberg 1969

Krüger, Anne / Plöger, Ruth: Vom ungeliebten Kind zum beziehungsfähigen Menschen? In: Dimmek, Bernd (Hrsg.): Vom ungeliebten Kind zum beziehungsfähigen Menschen? Delinquenz als Reinszenierung eigener früher Gewalterfahrung. Lengerich 1997

Krüger, Maik: Frühprävention dissozialen Verhaltens. Entwicklungen in der Kinder- und Jugendhilfe. Mönchengladbach 2010

Kubelik, Tomas: Genug gegendert! Eine Kritik der feministischen Sprache. Halle 2013

Kuhlmei, Bärbel: Auf den Flügeln der Phantasie. In: Bockhorst, Hildegard (Hrsg.): Kinder brauchen Spiel & Kunst. Bildungschancen von Anfang an – Ästhetisches Lernen in Kindertagesstätten. München 2006

Kühne, Norbert: Wie Kinder Sprache lernen. Grundlagen, Strategien, Bildungschancen. Darmstadt 2008

Kunadt, Susann: Sozialer Raum und Jugendkriminalität. Zum Einfluss der Wohnumgebung auf delinquentes Handeln. Eine empirische Untersuchung in Duisburg. Münster / New York / München 2011

Kunert-Zier, Margitta: Erziehung der Geschlechter. Entwicklungen, Konzepte und Genderkompetenz in sozialpädagogischen Feldern. Wiesbaden 2005

Laewen, Hans- Joachim: Grenzsteine der Entwicklung als Grundlage eines Frühwarnsystems für Risikolagen in Kindertageseinrichtungen. In: Diskowski, Detlef / Pesch, Ludger (Hrsg.): Familien stützen – Kinder schützen. Was Kitas beitragen können. Weimar / Berlin 2008

Lamnek, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. Weinheim / Basel 2010

Landeshauptstadt Dresden. Gesundheitsamt: Gesundheit der Kinder und Jugendlichen in Dresden 2009. Dresden 2010

Landeshauptstadt Dresden. Amt für Kultur und Denkmalschutz: KubBiK – kulturelle Bildung in Kindertageseinrichtungen. Dresden 2011

Landeshauptstadt Dresden. Amt für Kultur und Denkmalschutz: Kulturentwicklungsplan der Landeshauptstadt Dresden. Dresden 2007

Landeshauptstadt Dresden. Amt für Kultur und Denkmalschutz: Prozessdarstellung. Dresden 2007

Landeshauptstadt Dresden. Die Oberbürgermeisterin. Bildungsbüro „Dresdner Bildungsbahnen“: 1. Dresdner Bildungsbericht 2012. Dresden 2012

Landeshauptstadt Dresden. Die Oberbürgermeisterin: Beschlüsse des Finanzausschusses. Dresdner Amtsblatt Mitteilungsblatt der Landeshauptstadt Dresden Nr. 48 / 2012

Landeshauptstadt Dresden. Die Oberbürgermeisterin: Dresden erfüllt den Rechtsanspruch auf einen Kita-Platz. Aktualisierter Fach- und Bedarfsplan für 2014 / 15 liegt vor. Dresdner Amtsblatt Nr. 11 / 2014 v. 13.3.2014

Landeshauptstadt Dresden. Die Oberbürgermeisterin: Stellenausschreibungen. Dresdner Amtsblatt Mitteilungsblatt der Landeshauptstadt Dresden Nr. 6 / 2013 v. 7.2.2013

Landeshauptstadt Dresden. Eigenbetrieb Kindertageseinrichtungen: Fachplan Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege 2015 / 16 Teil A. Dresden 2014

Landeshauptstadt Dresden. Eigenbetrieb Kindertageseinrichtungen: Fachplan Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege 2014 / 15 Teil A. Dresden 2015

Landeshauptstadt Dresden. Eigenbetrieb Kindertageseinrichtungen: Fortschreibung Fachplan 2016 / 17. Bedarfserhebung Sozialraumwahl. Dresden 2016

Landeshauptstadt Dresden. Eigenbetrieb Kindertageseinrichtungen: Fortschreibung Fachplan Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege für den Zeitraum 2013 / 14. Dresden 2014

Landeshauptstadt Dresden. Eigenbetrieb Kindertageseinrichtungen: Grundsatzpapier zur Gestaltung von Erziehungspartnerschaften in öffentlich geförderten Kindertageseinrichtungen und Tagespflegestellen der Landeshauptstadt Dresden. Dresden 2008

Landeshauptstadt Dresden. Eigenbetrieb Kindertageseinrichtungen: Unser Leitbild Eigenbetrieb Kindertageseinrichtungen. Dresden 2014

Landeshauptstadt Dresden. Eigenbetrieb Kindertageseinrichtungen: Wo kleine Dresdner groß werden. Kindertageseinrichtungen. Dresden 2011

Landeshauptstadt Dresden. Geschäftsbereich Soziales. Jugendamt: Programmatische Jugendhilfeplanung. Dresdner Wirkungszielkatalog für die Kinder- und Jugendhilfe. Dresden 2006

Landeshauptstadt Dresden. Geschäftsbereich Soziales: Bericht zur Entwicklung sozialer Strukturen und Lebenslagen. Lebenslagenbericht. Dresden 2008

Landeshauptstadt Dresden. Geschäftsbereich Soziales: Sozialatlas 4. Fortschreibung. Dresden 2011

Landeshauptstadt Dresden. Geschäftsbereich Wirtschaft. Amt für Stadtgrün und Abfallwirtschaft: Spielplatzentwicklungskonzeption Dresden – 2. Fortschreibung 2011, unveröffentlichtes Manuskript. April 2012

Landeshauptstadt Dresden. Jugendamt: Erster Dresdner Kinderschutzbericht. Dresden 2012

Landeshauptstadt Dresden. Kommunale Statistikstelle: Kommunale Bürgerumfrage 2010. Tabellenteil. Dresden 2011

Landeshauptstadt Dresden. Kommunale Statistikstelle: Statistische Mitteilungen. Stadteilkatalog 2009. Dresden 2010

Landeshauptstadt Dresden. Stadtplanungsamt: Verkehrsentwicklungsplan Dresden 2025plus. Synoptische Verkehrsanalyse. Dresden 2011

Landeshauptstadt Dresden: Dresdner Mietspiegel 2010. Dresden 2010

Landeshauptstadt Dresden: Geschäftsbereich Kultur. Amt für Kultur- und Denkmalschutz: Bibliotheksentwicklungsplan 2014-2017. Dresden 2014

Lange, Wichard (Hrsg.): Friedrich Fröbels gesammelte pädagogische Schriften. Erste Abteilung: Friedrich Fröbel in seiner Entwicklung als Mensch und Pädagoge. Erster Bd. Osnabrück 1966, zuerst erschienen 1862

Lehmann, Arne: Gründe und Folgen des Brain Drain in Mecklenburg-Vorpommern. Zur Abwanderung in einem ostdeutschen Flächenland. Rostock 2008

Lengfeld, Holger: Organisierte Ungleichheit. Wie Organisationen Lebenschancen beeinflussen. Wiesbaden 2007

Lenz, Gabi: Genderperspektiven – eine Notwendigkeit in der Sozialen Arbeit. In: Beinzger, Dagmar / Diehm, Isabell: Frühe Kindheit und Geschlechterverhältnisse. Konjunkturen in der Sozialpädagogik. Frankfurt a. M. 2003

Lenz, Karl / Fückler, Michael: Zweite Dresdner Kinderstudie. Wie Kinder in Dresden leben. Dresden 2005

Lenz, Karl / Schlinzig, Tino / Stephan, Christina et al.: Dritte Dresdner Kinderstudie 2012. Lebenslagen Dresdner Mädchen und Jungen. Dresden 2012

Liebau, Eckart: Die Kultivierung des Alltags. Das pädagogische Interesse an Bildung, Kunst und Kultur. Weinheim / München 1992

Liebscher, Robert: Wohnen für alle. Eine Kulturgeschichte des Plattenbaus. Berlin 2009

Liegle, Ludwig: Vorschulpädagogische Berufe in der BRD und in der DDR. In: Baske, Siegfried: Pädagogische Berufe in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. Berlin 1990

Liermann, Ria: Wohnideen. Kinder zu Hause. Berlin 1983

Limbourg, Maria / Flade, Antje / Schönharting, Jörg: Mobilität im Kindes- und Jugendalter. Opladen 2000

Littig, Beate: Interviews mit Experten und Expertinnen. Überlegungen aus geschlechtertheoretischer Sicht. In: Bogner, Alexander / Littig, Beate / Menz, Wolfgang (Hrsg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. Wiesbaden 2009

Lorenz, Annetrin / Stöcker, Silke / Wiere, Andreas: Pädagogische und konzeptionelle Herausforderungen an Kindertageseinrichtungen in belasteten Sozialräumen. Zwischenbericht im Dresdner Handlungskonzept „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“. Dresden 2013

Löw, Martina / Steets, Silke / Stoetzer, Sergey: Einführung in die Stadt- und Raumsoziologie. Opladen / Farmington Hills 2008

- Lüdtke, Hartmut: *Expressive Ungleichheit. Zur Soziologie der Lebensstile.* Opladen 1989
- Lundgreen, Peter: *Berufskonstruktion und Professionalisierung in historischer Perspektive.* In: Apel, Hans Jürgen / Horn, Klaus-Peter / Lundgreen, Peter (Hrsg.): *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess.* Bad Heilbrunn 1999
- Lundgreen, Peter: *Pädagogische Professionen. Ausbildung und Professionalität in historischer Perspektive.* In: Helsper, Werner: *Pädagogische Professionalität.* Weinheim / Basel 2011
- Luther, Martin: *D. Martin Luthers Werke. Kritische Gesamtausgabe. Abt. Schriften, Bd. 11.* Weimar 1900, zuerst erschienen 1523
- Luxemburg, Rosa: *Frauenwahlrecht und Klassenkampf.* In: *Frauenwahlrecht. Propaganda-schrift zum II. sozialdemokratischen Frauentag.* Stuttgart 1912
- Lychatz, Sven / Seidel, Ulrike / Schulz, Andreas: *Mit Frodi zählen und rechnen lernen. Materialsammlung zur Entwicklung der Mengenvorstellung und des Zahlbegriffs.* Grimma 2009
- Maier, Hildegard: *Die Ausbildung der Unterstufenlehrer in der Deutschen Demokratischen Republik in den Jahren von 1956 bis 1964.* Berlin 1969
- Maiwald, Annett: *Die Kindergärtnerinnenausbildung der DDR. Zur berufssoziologischen Rekonstruktion einer Berufspersönlichkeit.* In: *die hochschule. journal für wissenschaft und bildung.* Jg. 2006, H. 2
- Malina, Peter: *„Erziehungs“-Terror: Politische und gesellschaftliche Voraussetzungen von Kindsein im Nationalsozialismus.* In: Berger, Ernst / Benetka, Gerhard (Hrsg.): *Verfolgte Kindheit. Kinder und Jugendliche als Opfer der NS-Sozialverwaltung.* Wien / Köln / Weimar 2007
- Mannschatz, Eberhard: *Heimerziehung.* Berlin 1984
- Mantseris, Nicolas: *Haushaltplanung. Budgetberatung.* In: Gastiger, Sigmund / Stark, Marius (Hrsg.): *Schuldnerberatung. Eine ganzheitliche Aufgabe für methodische Sozialarbeit.* Freiburg i. B. 2012
- Marx, Karl: *Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Zweiter Bd.* Leipzig 2007, zuerst erschienen 1890
- Marx-Engels-Lenin-Stalin-Institut beim Zentralkomitee der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands (Hrsg.): *Politische Ökonomie. Lehrbuch.* Berlin 1955
- Maywald, Jörg: *Kinder haben Rechte! Kinderrechte kennen – umsetzen – wahren. Für Kindergarten, Schule und Jugendhilfe (0-18 Jahre).* Weinheim / Basel 2012
- McClelland, Charles E.: *Zur Professionalisierung der akademischen Berufe in Deutschland.* In: Conze, Werner: *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert . Bildungssystem und Professionalisierung in internationalen Vergleichen.* Stuttgart 1992
- McDermott, John: *Kain und Abel im Kinderzimmer. Rivalitäten zwischen Geschwistern.* München 1991
- Mecke, Johanna: *Leitfaden der Berufskunde für Frauenschulen, Kindergärtnerinnen- und Jugendleiterinnen-Seminare und Kleinkinderlehrerinnen-Seminare. Im Anschluß an die Allgemeinen Bestimmungen des Königlich Preußischen Kultusministeriums.* Bamberg 1913

Meinel, Roland: Kulturpädagogik in den neuen Ländern. In: Bundesvereinigung kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V.: Woher – Wohin? Kinder- und Jugendkulturarbeit in Ostdeutschland. Remscheid 1993

Meis, Mona Sabine: Allgemeine Grundlagen der künstlerisch-ästhetischen Praxis in der Sozialen Arbeit. In: Meis, Mona Sabine / Mies, Georg-Achim (Hrsg.): Künstlerisch-ästhetische Methoden in der Sozialen Arbeit. Kunst, Musik, Theater, Tanz und Neue Medien. Stuttgart 2012

Merkens, Luise: Fürsorge und Erziehungsarbeit bei Körperbehinderten in Deutschland bis zum preußischen Krüppelfürsorgegesetz 1920 mit Ausblick auf die gegenwärtige Situation. Eine historische Grundlegung zur Körperbehindertenpädagogik. Köln 1974

Merten, Roland / Olk, Thomas: Sozialpädagogik als Profession. Historische Entwicklung und künftige Perspektiven. In: Combe, Arno: Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M. 1996

Merton, Robert K.: Zur Sozialpsychologie des Wohnens. In: Atteslander, Peter, Hamm, Bernd (Hrsg.): Materialien zur Siedlungssoziologie. Köln 1974

Meyers Konversations-Lexikon. Leipzig / Wien 1894-1896

Meysen, Thomas / Eschelbach, Diana: Das neue Bundeskinderschutzgesetz. Baden-Baden 2012

Michailow-Drews, Ursula: Zusammenwirken von Lehrern und Horterziehern im pädagogischen Prozess. Berlin 1987

Mielck, Andreas: Armut und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen. In: Klocke, Andreas / Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Kinder und Jugendliche in Armut. Wiesbaden 2001

Milde, Eckard / Wasser, Hannelore: Wir beseitigen das Nebeneinander von Schule und Hort. In: Ganztägige Bildung und Erziehung. Jg. 1963, H. 1

Ministerium für Volksbildung der Deutschen Demokratischen Republik. Hauptabteilung Lehrerbildung (Hrsg.): Musikalische Grundausbildung an Instituten für Lehrerbildung. Lehrmaterial für die Ausbildung an Instituten für Lehrerbildung – Musik. Potsdam 1986

Mohr, Jacob Christian Benjamin (Hrsg.): Max Weber. Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus. In: Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie I, Tübingen 1988, zuerst erschienen 1920

Mohrmann, Auguste: Der Beruf der evangelischen Kindergärtnerin, Hortnerin und Jugendleiterin. In: Die Geschichte der evangelischen Kinderpflege. In: Gehring, Johannes (Hrsg.): Die evangelische Kinderpflege. Denkschrift zu ihrem 150jährigen Jubiläum im Auftrag der Reichskonferenz für evangelische Kinderpflege. Berlin / Leipzig 1929

Muchow, Martha / Muchow, Hans: Der Lebensraum des Großstadtkindes. Hamburg 1935

Müller, Carl Wolfgang: Wie Helfen zum Beruf wurde. Eine Methodengeschichte der Sozialen Arbeit. Weinheim / München 2006

Müller, Hans-Werner: Städtebau und Kriminalität. Eine empirische Untersuchung. Weinheim / Basel 1981

Müller-Schöll, Albrecht: Der personale Anspruch in der Heilpädagogik. Versuch einer Zusammenfassung und Vorschläge für mögliche Schlußfolgerungen. In: Berufsverband der Heilpädagogen in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Der personale Anspruch in der Heilpädagogik. Bericht der 8. Fachtagung des Berufsverbandes der Heilpädagogen in der Bundesrepublik Deutschland (BHD) e. V. vom 21.-24. Dezember 1974. Berlin 1976

Museum für Deutsche Geschichte Berlin: Nutzen Sie die Museen für Ihre Bildungs- und Erziehungsarbeit! In: Ganztägige Bildung und Erziehung. Jg. 1964, H. 7

Nastainczyk, Wolfgang: Johann Baptist von Hirschers Beitrag zur Heilpädagogik. Freiburg i. B. 1957

Nationalsozialistischer Lehrerbund: Kindergarten. Zeitschrift der Reichsfachschaft 7 „Sozialpädagogische Berufe im NSLB“. Zeitschrift des Deutschen Fröbel-Verbandes (seit 1873). 77 Jg. 1936, H. 1

Natorp, Paul: Sozial-Idealismus. Leipzig 2010, zuerst erschienen 1920

Negt, Oskar: Arbeit und menschliche Würde. Göttingen 2008

Neill, Alexander Sutherland: Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill. Hamburg 1970

Nentwig-Gesemann, Iris: Krippenerziehung in der DDR. Alltagspraxis und Orientierungen von Erzieherinnen im Wandel. Opladen 1999

Neuenfeldt, Detlef: Schuldnerberatung. Ein Lehr- und Praxisbuch. Weinheim / Basel 1998

Neutzling, Rainer: Jungen und die Inszenierung von Männlichkeit. In: AGJF Sachsen e. V.: CORAX Magazin für Kinder- und Jugendarbeit in Sachsen. Jg. 2012, H. 4

Niebsch, Gerda: Kontrolle der Entwicklung. In: Schmidt-Kolmer, Eva (Hrsg.): Pädagogische Aufgaben und Arbeitsweise der Krippen. Berlin 1968

Niedersächsisches Kultusministerium: Rahmenrichtlinien für das Fach Berufsbezogener Unterricht in der Fachschule – Heilerziehungspflege. Hannover 2003

Niemeyer, Christian: Sozialpädagogik als Männerberuf. Zur Bedeutung des § 9 RJWG für den Professionalisierungsdiskurs im Bereich der evangelischen Jugendfürsorge der Weimarer Republik. In: Apel, Hans Jürgen / Horn, Klaus-Peter / Lundgreen, Peter (Hrsg.): Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess. Bad Heilbrunn 1999

Niepel, Gabriele: Alleinerziehende. Abschied von einem Klischee. Opladen 1994

Nimmermann, Peter: Begabung und Begaben. Der Einfluss von Umwelt und Schule auf die Lernfähigkeit. In: Bechert, Günter / Heermann, Günther: Chancengleichheit durch Förderung. Referate und Resolutionen aus der 3. Pädagogischen Woche in Unna. Weinheim / Basel 1973

Nissen, Margot: Sachgebiet 4: Bekanntwerden mit der Umwelt und Spracherziehung. In: Schmidt-Kolmer, Eva (Hrsg.): Pädagogische Aufgaben und Arbeitsweise der Krippen. Berlin 1968

Nittel, Dieter: Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? In: Helsper, Werner: Pädagogische Professionalität. Weinheim / Basel 2011

Nuissl, Henning: Probleme der Operationalisierung räumlich-sozialer Milieus (mit quantitativen Methoden). In: Matthiesen, Ulf (Hrsg.) Die Räume der Milieus. Neue Tendenzen in der sozial- und raumwissenschaftlichen Milieuforschung, in der Stadt- und Raumplanung. Berlin 1998

Oberhuemer, Pamela: TQ-Dimension 6: Familienorientierung und Elternbeteiligung. In: Fthenakis, Wassilios E. / Hanssen, Kirsten / Oberhuemer, Pamela et al. (Hrsg.): Träger zeigen Profil. Qualitätshandbuch für Träger von Kindertageseinrichtungen. Weinheim / Basel / Berlin 2003

Obrecht Werner: Die Struktur professionellen Wissens. Ein integrativer Beitrag zur Theorie der Professionalisierung. In: Becker-Lenz, Roland / Busse, Stefan / Ehlert, Gudrun et al. (Hrsg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. Wiesbaden 2009

Offe, Claus: Das Wachstum der Dienstleistungsarbeit. In: Offe, Claus: „Arbeitsgesellschaft“: Strukturprobleme und Zukunftsperspektiven. Frankfurt a. M. / New York 1984

Olstorpe, Kristina / Lundberg, Monica / Skoogh, Lennart et al.: Mathe Mosaik. Die Welt der Zahlen im Kindergarten. Troisdorf 2006

Opitz, Wolfgang: Die Arbeit mit Hausaufgaben – Ein Problem auch für Eltern? In: Die Unterstufe. Zeitschrift für sozialistische Bildung und Erziehung in den ersten vier Schuljahren. Jg. 1988, H. 1

Österreicher, Herbert / Prokop, Edeltraud: Kinder wollen draußen sein. Natur entdecken, erleben und erforschen. Seelze 2006

Otto, Rose: Über Fabrikarbeit verheirateter Frauen. Stuttgart / München 1910

Otto-Peters, Louise: Das Recht der Frauen auf Erwerb. Blicke auf das Frauenleben der Gegenwart. Leipzig 1997, zuerst erschienen 1866

Pagel, Ursula: Die Einflussnahme der Arbeiterklasse auf die sozialistische Erziehung der Vorschulkinder. In: Neue Erziehung im Kindergarten. Jg. 1975, H. 6

Pannwitz, Gabriele: Wie wollen wir gemeinsam unseren Hort gestalten? In: Ganztägige Bildung und Erziehung, Berlin 1990, Jg. 1990, H. 1

Park, Robert E.: Die Stadt als räumliche Struktur und als sittliche Ordnung. In: Atteslander, Peter / Hamm, Bernd (Hrsg.): Materialien zur Siedlungssoziologie. Köln 1974

Paterak, Heike: Institutionelle Früherziehung im Spannungsfeld normativer Familienmodelle und gesellschaftlicher Realität. Münster / New York / München 1999

Patzlaff, Rainer: Der gefrorene Blick. Physiologische Wirkungen des Fernsehens und die Entwicklung des Kindes. Stuttgart 2000

Pesch, Ludger: Über die Mühen der Ebene. Gescheiterte oder gefährdete Kooperationen. In: Ramseger, Jörg / Hoffsommer, Jens (Hrsg.): Kindergärten und Grundschulen auf neuen Wegen. Erfahrungen und Ergebnisse aus einem Entwicklungsprogramm. Weimar / Berlin 2008

Pestalozzi, Johann Heinrich: Pestalozzi über seine Anstalt in Stans. Weimar 1947, zuerst erschienen 1807

Peterek, Katharina: Chancengerechtigkeit und Bildung im Vorschulbereich. Handbuch für Pädagogen in den Kindertagesstätten. München 2010

Petrov, Veszelinka Ildikó: Aus nächster Nähe. Zeitaspekte sozialarbeiterischer Intervention in Familien. Marburg 2006

Pfeifer, Christin / Wetzels, Peter: Acht Thesen zur Struktur und Entwicklung von Jugendgewalt. In: Gehl, Günter (Hrsg.): Über den Umgang mit einem gesellschaftspolitischen Sprengsatz (Perspektiven und Konzepte). Weimar 2000

Pfeiffer, Christian: Ausgrenzung, Gewalt und Kriminalität im Leben junger Menschen. Kinder und Jugendliche als Opfer und Täter. Hannover 1998

Pfister, Gertrud: Die Feminisierung pädagogischer Berufe in der BRD und in der DDR. In: Baske, Siegfried: Pädagogische Berufe in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. Berlin 1990

Pfuetze, Renate / Arndt, Marga / Hoppe, Ingeburg: Bildungs- und Erziehungsplan für den Kindergarten. Berlin 1970

Piaget, Jean / Szeminska, Alina: Die Entwicklung des Zahlbegriffs beim Kinde. Stuttgart 1969

Picht, Georg: Die deutsche Bildungskatastrophe. München 1965

Piper, Sandra: Dialoge eröffnen und unterstützen. Ein Gespräch mit Moderatorinnen von ponte. In: Ramseger, Jörg / Hoffsommer, Jens (Hrsg.): Kindergärten und Grundschulen auf neuen Wegen. Erfahrungen und Ergebnisse aus einem Entwicklungsprogramm. Weimar / Berlin 2008

Platon: Werke Band I.1 Phaidros, Lysis, Protagoras, Laches. Berlin 1984

Plechinger, Kathrin: Die Ver- und Überschuldung Jugendlicher betrachtet im sozio-ökonomischen Kontext. Sankt Augustin 1995

Poulain de la Barre, François: Die Gleichheit der zwei Geschlechter. In: Hierdeis, Irmgard (Hrsg.): "Die Gleichheit der Geschlechter" und "Die Erziehung der Frauen" bei Poullain de LaBarre (1647-723). Frankfurt a. M. 1993

Preisendörfer, Peter / Rinn, Maren: Haushalte ohne Auto. Eine empirische Untersuchung zum Sozialprofil, zur Lebenslage und zur Mobilität autofreier Haushalte. Opladen 2003

Preissing, Christa / Netzeband, Gisela / Wiegmann, Ursula u. a.: Mädchen in Erziehungseinrichtungen: Erziehung zur Unauffälligkeit. Opladen 1985

Preuss-Lausitz, Ulf: Der hilflose Umgang mit Jungen in Schule und Pädagogik. In: Hurrelmann, Klaus: Jungen als Bildungsverlierer. Brauchen wir eine Männerquote in Kitas und Schulen? Weinheim / Basel 2012

Prott, Roger: 30 Jahre Ausbildungsreform – kritische Anmerkungen eines Insiders. In: Rauschenbach, Thomas / Diller, Angelika (Hrsg.): Reform oder Ende der Erzieherinnen-ausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte. Wiesbaden 2006

Psczolla, Erich: Johann Friedrich Oberlin. Berlin 1982

Ptok, Martin / Marsen-Storz, Gisela / Lehmann, Frank: Kinder stark machen – Gesundheitsförderung und Prävention bei Kindern und Jugendlichen. In: Bitzer, Eva M. / Walter, Uta / Lingner, Heidrun et al. (Hrsg.): Kindergesundheit stärken. Vorschläge zur Optimierung von Prävention und Versorgung. Berlin / Heidelberg 2009

Ptok, Martin: Sprachentwicklungsstörungen bei Kindern. In: Bitzer, Eva M. / Walter, Uta / Lingner, Heidrun et al. (Hrsg.): Kindergesundheit stärken. Vorschläge zur Optimierung von Prävention und Versorgung. Berlin / Heidelberg 2009

Pusch, Luise F.: Alle Menschen werden Schwestern. Feministische Sprachkritik. Frankfurt a. M. 1990

Rabe-Kleberg, Ursula: Geschlechterverhältnis und Bildung. Über das Ende einer Illusion. In: Rabe-Kleberg, Ursula (Hrsg.): Besser gebildet und doch nicht gleich! Frauen und Bildung in der Arbeitsgesellschaft. Bielefeld 1990

Rabe-Kleberg, Ursula: Wie aus Berufen für Frauen Frauenberufe werden. In: Nickel, Hildegard Maria / Völker, Susanne / Hüning, Hasko (Hrsg.): Transformation – Unternehmensreorganisation – Geschlechterforschung. Wiesbaden 1999

Rabe-Kleberg, Ursula: Feminisierung der Erziehung von Kindern. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Entwicklungspotenziale institutioneller Angebote im Elementarbereich. München 2005

Ramseger, Jörg: Einleitung. In: Ramseger, Jörg / Hoffsommer, Jens (Hrsg.): Kindergärten und Grundschulen auf neuen Wegen. Erfahrungen und Ergebnisse aus einem Entwicklungsprogramm. Weimar / Berlin 2008

Rauschenbach, Thomas / Diller, Angelika: Reform oder Ende der Ausbildung – eine einleitende Skizze. In: Rauschenbach, Thomas / Diller, Angelika (Hrsg.): Reform oder Ende der ErzieherInnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte. Wiesbaden 2006

Rauschenbach, Thomas / Schilling, Matthias: Die Akademisierungsfrage der Frühpädagogik und ihre Nebenwirkungen. In: Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Sektion 8 Sozialpädagogik und Pädagogik der Frühen Kindheit: Konsens und Kontroversen. Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit im Dialog. Weinheim / Basel 2013

Rauschenbach, Thomas: Bezahlte Nächstenliebe. Zur Struktur sozialpädagogischen Handelns. In: Sozialpädagogik, 38. Jg., H. 5

Rauschenbach, Thomas: Inszenierte Solidarität. In: Beck, Ulrich / Beck-Gernsheim, Elisabeth: Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt a. M. 1994

Rawls, John / Kelly, Erin / Schulte, Joachim: Gerechtigkeit als Fairness. Ein Neuentwurf. Frankfurt a. M. 2003

Redegeld, Michael: Lebensqualität chronisch kranker Kinder und Jugendlicher. Eltern- vs. Kinderperspektive. Hamburg 2003

Regel, Günther: Bildnerische Erziehung. In: Schmidt-Kolmer, Eva (Hrsg.): Bewegungserziehung, bildnerische Erziehung, Musikerziehung. Berlin 1989

Regierung der Deutschen Demokratischen Republik. Ministerium für Gesundheitswesen der DDR: Programm für die Erziehungsarbeit in Kinderkrippen. Berlin 1985

Regierung der Deutschen Demokratischen Republik. Ministerium für Gesundheitswesen: Aus- und Weiterbildung der mittleren medizinischen Fachkräfte. Berlin 1981

Regierung der Deutschen Demokratischen Republik. Ministerium für Volksbildung der DDR: Lehrprogramm für die Ausbildung von Lehrern für die unteren Klassen der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule im Fach Mathematik. Berlin 1965

Regierung der Deutschen Demokratischen Republik. Ministerium für Volksbildung der DDR: Lehrprogramm für die Ausbildung von Lehrern für die unteren Klassen der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule im Fach Methodik des Mathematikunterrichtes. Berlin 1979

Regierung der Deutschen Demokratischen Republik. Ministerium für Volksbildung der DDR: Lehrprogramm für die Ausbildung von Lehrern für die unteren Klassen in Mathematik an Instituten für Lehrerbildung der DDR. Berlin 1987

Regierung der Deutschen Demokratischen Republik. Ministerium für Volksbildung: Bildungs- und Erziehungsplan für den Kindergarten. Berlin 1967

Regierung der Deutschen Demokratischen Republik. Ministerium für Volksbildung: Lehrprogramm für die Ausbildung von Heimerziehern in Methodik der Kunsterziehung an Instituten für Lehrerbildung der DDR. Berlin 1988

Regierung der Deutschen Demokratischen Republik. Ministerium für Volksbildung: Lehrprogramm für die Ausbildung von Heimerziehern in Methodik der Musikerziehung an Instituten für Lehrerbildung der DDR. Berlin 1988

Regierung der Deutschen Demokratischen Republik. Ministerium für Volksbildung: Lehrprogramm für die Ausbildung von Heimerziehern in Psychologie an Instituten für Lehrerbildung der DDR. Berlin 1987

Regierung der Deutschen Demokratischen Republik. Ministerium für Volksbildung: Lehrprogramm für die Ausbildung von Lehrern für die unteren Klassen in der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule und Freundschaftspionierleitern in Methodik des Musikunterrichts an Instituten für Lehrerbildung der DDR. Berlin 1979

Regierung der Deutschen Demokratischen Republik. Ministerium für Volksbildung: Lehrprogramm für die Ausbildung von Lehrern für die unteren Klassen und Freundschaftspionierleitern in Entwicklungsphysiologie / Gesundheitserziehung an Instituten für Lehrerbildung der DDR. Berlin 1987

Regierung der Deutschen Demokratischen Republik. Ministerium für Volksbildung: Lehrprogramm für die Ausbildung von Lehrern für die unteren Klassen, Freundschaftspionierleitern und Heimerziehern in Geschichte der DDR an Instituten für Lehrerbildung der DDR. Berlin 1987

Regierung der Deutschen Demokratischen Republik. Ministerium für Volksbildung: Lehrprogramm für die Ausbildung von Lehrern für die unteren Klassen, Freundschaftspionierleitern und Heimerziehern in Methodik des Sportunterrichts. Berlin 1988

Regierung der Deutschen Demokratischen Republik. Ministerium für Volksbildung: Lehrprogramme der Pädagogischen Schulen für Kindergärtnerinnen der Deutschen Demokratischen Republik. Berlin 1963

Regierung der Deutschen Demokratischen Republik. Ministerium für Volksbildung: Lehrprogramme der Pädagogischen Schulen für Kindergärtnerinnen der Deutschen Demokratischen Republik. Berlin 1963, Teile A-M

Regierung der Deutschen Demokratischen Republik. Ministerium für Volksbildung: Lehrprogramme für die Ausbildung von Freundschaftspionierleitern in Pädagogik und speziellen Lehrgebieten der Studienrichtung Freundschaftspionierleiter an Instituten für Lehrerbildung der DDR und am Zentralinstitut der Pionierorganisation „Ernst Thälmann“. Berlin 1987

Regierung der Deutschen Demokratischen Republik. Ministerium für Volksbildung: Programm für die Bildungs- und Erziehungsarbeit im Kindergarten. Berlin 1985

Regierung der Deutschen Demokratischen Republik. Ministerium für Volksbildung: Studienplan für die Ausbildung von Kindergärtnerinnen an Pädagogischen Schulen für Kindergärtnerinnen der DDR. Berlin 1985

Regierung der Deutschen Demokratischen Republik. Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik. Ministerium für Gesundheitswesen: Anforderungscharakteristik für die Fachrichtung Krippenpädagogik. Berlin 1986

Regierung der Deutschen Demokratischen Republik. Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik: Spezielle Lehrprogramme für die theoretische Ausbildung in der Fachrichtung Krippenpädagogik (Krippenerzieherin) – Teil 1 – zur Ausbildung an den medizinischen Fachschulen der DDR. Berlin 1986

Reich, Ulrich: Johann Albert (Albrecht) – ein Erfolgsautor. In: Museum Adam-Ries-Haus / Sächsische Landesstelle für Museumswesen (Hrsg.): Schatzkammer der Rechenkunst. Historische Rechenbücher im Adam-Ries-Museum Annaberg-Buchholz. Döbel 2008

Reichel-Wehnert, Katrin: Verbesserte Schuleingangsphase – Ursachen, Ziele und Probleme. In: Stadelternbeirat für Kitas und Horte in Dresden (Hrsg.): Eltern im Dialog 28.5.2005. 3. Dresdner Bildungskolloquium zum Thema „Verbesserte Schuleingangsphase“. Dresden 2005

Reichert, Werner: Kinder- und Jugendkriminalität. Über den Umgang mit einem gesellschaftspolitischen Sprengsatz (Perspektiven und Konzepte) In: Gehl, Günter (Hrsg.): Über den Umgang mit einem gesellschaftspolitischen Sprengsatz (Perspektiven und Konzepte). Weimar 2000

Reichsministerium des Innern (Hrsg.): Die Reichsschulkonferenz 1920. Ihre Vorgeschichte und Vorbereitung und ihre Verhandlungen. Amtlicher Bericht. Leipzig 1921

Reinecke, Hermann: Die Bestimmungen des Königlich Preußischen Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten, betreffend die Volks- und Mittelschule, die Lehrerbildung und die Prüfungen der Lehrer nebst dem Gesetze über die Beaufsichtigung des Unterrichts- und Erziehungswesens sowie die wichtigsten dazu erlassenen Ministerial-Verfügungen. Leipzig 1911

Rendtorff, Barbara: Frühe Kindheit und Geschlecht. In: Beinzger, Dagmar / Diehm, Isabell: Frühe Kindheit und Geschlechterverhältnisse. Konjunkturen in der Sozialpädagogik. Frankfurt a. M. 2003

Renneisen, Helga / Binder, Eberhard: Vom Dorle, das nicht schlafen wollte. Weinheim / Basel 2005, zuerst erschienen 1964

- Reuter, Claudia: Sammelklassen und -horte in Groß-Berlin. In: Rudnick, Martin (Hrsg.): Aussondern – Sterilisieren – Liquidieren. Die Verfolgung Behinderter im Nationalsozialismus. Berlin 1990
- Riege, Marlo / Schubert, Herbert: Zur Analyse sozialer Räume – Ein interdisziplinärer Integrationsversuch. In: Riege, Marlo / Schubert, Herbert (Hrsg.): Sozialraumanalyse. Grundlagen – Methoden – Praxis. Wiesbaden 2005
- Ries, Adam: Rechnung nach der Länge, auf den Linien und Feder. Arnstadt 2010, zuerst erschienen 1522
- Robert, Philippe: Bürger, Kriminalität und Staat. Le Citoyen, le Crime et l'État. Wiesbaden 2005
- Robinson, Saul Benjamin: Erziehung als Wissenschaft. Stuttgart 1973
- Roessler, Wilhelm: Die Entstehung des modernen Erziehungswesens in Deutschland. Stuttgart 1961
- Rohrman, Tim: Lernen Jungen anders als Mädchen? Zusammenhänge zwischen Bildung und Geschlecht. In: Neider, Andreas (Hrsg.): Brauchen Jungen eine andere Erziehung als Mädchen? Stuttgart 2007
- Rolle, Jürgen / Kesberg, Edith: Der Hort im Spiegel seiner Geschichte. Quellen und Dokumente. Köln / Stuttgart / Berlin / Mainz 1988
- Rössel, Jörg: Von Lebensstilen zu kulturellen Präferenzen – Ein Vorschlag zur theoretischen Neuorientierung. In: Soziale Welt, 2004, H. 1
- Rössel, Stefan: Anwohner wollen keine neue Straßenbahn. In: Sächsische Zeitung v. 24.5.2012
- Rousseau, Jean-Jacques: Bekenntnisse. Frankfurt a. M. u. a. 2007, zuerst erschienen 1789 postum
- Rousseau, Jean-Jacques: Emile oder Über die Erziehung. Paderborn / München / Wien 1998, zuerst erschienen 1762
- Rudolf, Roland: Pädagogen dritter Klasse? In: Ganztägige Bildung und Erziehung. Jg. 1964, H. 8
- Rudolph, F.: Die Zusammenarbeit der Pädagogischen Schule mit den Eltern. In: Neue Erziehung im Kindergarten. Jg. 1958, H. 10
- Rudow, Bernd: Die gesunde Arbeit. Arbeitsgestaltung, Arbeitsorganisation und Personalführung. München 2011
- Rudzok, Richard: Inhalt der Praktika. In: Institut für Lehrerbildung (Hrsg.): Richtlinie für die Führung, inhaltliche Gestaltung und Organisation der Praktika am Institut für Lehrerbildung Altdöbern. Altdöbern 1972
- Sächsisches Staatsministerium des Innern. Abteilung Bau- und Wohnungswesen: Stadtteile mit besonderem Entwicklungsbedarf – Die soziale Stadt. Die kommunale Ebene: Ressourcen. Akteure. Handlungsfelder. Dresden 2005

Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport (Hrsg.): Große Übergänge für kleine Leute. Praxishandbuch für Pädagogen in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Dresden 2011

Sächsisches Staatsministerium für Kultus: Die Bildungsempfehlung. Wechsel an weiterführende Schulen. Dresden 2015

Sächsisches Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz (Hrsg.): Vierter Sächsischer Kinder- und Jugendbericht. Dresden 2014

Sächsisches Staatsministerium für Soziales: Dritter Sächsischer Kinder- und Jugendbericht. Lampertswalde 2008

Sachße, Christoph / Tennstedt Florian: Geschichte der Armenfürsorge in Deutschland. Vom Spätmittelalter bis zum Ersten Weltkrieg. Stuttgart / Berlin / Köln 1980

Salmen, Walter: Zu Tisch bei Johann Sebastian Bach. Einnahmen und "Consumtionen" einer Musikerfamilie. Hildesheim / Zürich / New York 2009

Salomon, Alice: Die deutsche Frau und ihre Aufgaben im neuen Volksstaat. Leipzig / Berlin 1919

Salten, Felix (zugeschrieben): Josefine Mutzenbacher. Die Geschichte einer Wienerischen Dirne. Von ihr selbst erzählt. München 1991, zuerst erschienen 1906

Sauer, Rudolf: Harmonische und gesundheitsfördernde Tagesgestaltung im Hort. In: Ganztägige Bildung und Erziehung. Jg. 1974, H. 4

Sawin, Nikolai: Pädagogik. Lehrbuch für die Ausbildung von Unterstufenlehrern. Berlin 1976

Schäfer, Claus: Empirische Überraschung und politische Herausforderung: Niedriglöhne in Deutschland In: Becker, Irene / Hauser, Richard (Hrsg.): Einkommensverteilung und Armut. Deutschland auf dem Weg zur Vierfüntel-Gesellschaft? Frankfurt a. M. / New York 1997

Schaffner, Ellen / Schiefele, Ulrich / Schneider, Wolfgang: Ein erweitertes Verständnis der Lesekompetenz In: Schiefele, Ulrich / Artelt, Cordula / Schneider, Wolfgang et al. (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden 2004

Schaffner, Karin: Der Bewegungskindergarten. Schorndorf 2004

Schalk, Georg: Geschichte des Klosters St. Ursula von 1696 bis 1946. Festschrift zum 250jährigen Bestehen des Klosters St. Ursula in Freiburg im Breisgau. Freiburg i. B. 1947

Scheibe, Sigrid: Das Elternaktiv im Kindergarten. Für Elternbeirat und Elternaktiv. Berlin 1983

Schering, Arnold: Deutsche Haus- und Kirchenmusik im 16. Jahrhundert. Grundzüge einer neuen geschichtlichen Auffassung. Langensalza 1912

Scherpner, Hans: Geschichte der Jugendfürsorge. Göttingen 1966

Scherpner, Hans: Theorie der Fürsorge. Göttingen 1974, zuerst erschienen 1962

Scherr, Albert: Natürlich hat die Kinder- und Jugendhilfe ein politisches Mandat. In: CORAX Magazin für Kinder- und Jugendarbeit in Sachsen 2011, H. 1

Schilling Johannes, Didaktik, Methodik Sozialer Arbeit. Grundlagen und Konzepte. München / Basel 2008

Schimke, Hans-Jürgen: Das neue Bundeskinderschutzgesetz aus rechtswissenschaftlicher Perspektive. In: Institut für soziale Arbeit e. V.: ISA-Jahrbuch zur sozialen Arbeit, Jahrgang 2011. Münster / New York / München 2011

Schirmer, Dominiqu: Empirische Methoden der Sozialforschung. Grundlagen und Techniken. Paderborn 2009

Schmedding, David: Erfassung und Bewertung von Straßenverkehrslärm auf der Basis von geographischen Informationssystemen. Baden-Baden 2006

Schmid, Franz Xaver: Sonnenblumen. Briefe über vernünftige Erziehung für das deutsche Volk. Zwickau 1873

Schmidbauer, Wolfgang: Die hilflosen Helfer. Über die seelische Problematik der helfenden Berufe. Reinbeck 1980

Schmidt, Gerlind: Ende des Lehrermangels in der DDR: Implikationen für Lehrerbildung und Lehrtätigkeit. In: Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. Jg. 1988, H. 1

Schmidt, Gert: Die Vision des „Vernünftigen Autos“ und die Fiktion „Vernünftiger Automobilität“. In: Schmidt, Gert / Bungsche, Thilo / Heyder, Thilo et al. (Hrsg.): Und es fährt und fährt. Automobilindustrie und Automobilkultur am Beginn des 21. Jahrhunderts. Berlin 2005

Schmidt-Kolmer, Eva / Reumann, Johanna: Leitfaden für die Erziehung in Krippen und Heimen. Berlin 1959

Schmidt-Kolmer, Eva. In: Schmidt-Kolmer, Eva (Hrsg.): Pädagogische Aufgaben und Arbeitsweise der Krippen. Berlin 1968

Schmitt, Jürgen / Dombrowski, Jörg / Seifert, Jörg et al.: Einfamilienhaus oder City? Wohnorientierungen im Vergleich. Wiesbaden 2006

Schneider, Wolfgang: Frühe Entwicklung von Lesekompetenz: Zur Relevanz vorschulischer Sprachkompetenzen. In: Schiefele, Ulrich / Artelt, Cordula / Schneider, Wolfgang et al. (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden 2004

Schnell, Rainer / Hill, Paul B. / Esser, Elke: Methoden der empirischen Sozialforschung. München / Oldenbourg 2013

Scholz, Sylka: Männlichkeit erzählen. Lebensgeschichtliche Identitätskonstruktionen ostdeutscher Männer. Münster 2004

Schreiber, Martin: Ausbildung und Beruf des Heilerziehungspflegers. Bestandsaufnahme, Erhebungen, Untersuchungen. Tübingen 1980

Schreyer, Inge: TQ-Dimension 7: Gemeinwesenorientierte Vernetzung und Kooperation. In: Fthenakis, Wassilios E. / Hanssen, Kirsten / Oberhuemer, Pamela et al. (Hrsg.): Träger zeigen Profil. Qualitätshandbuch für Träger von Kindertageseinrichtungen. Weinheim / Basel / Berlin 2003

Schruth, Peter / Schlabs, Susanne / Müller, Klaus et al.: Schuldnerberatung in der Sozialen Arbeit. Sozialpädagogische, juristische und gesellschaftliche Grundkenntnisse in Theorie und Praxis. Weinheim / München 2011

Schubert, Herbert: Städtischer Raum und Verhalten. Zu einer integrierten Theorie des öffentlichen Raumes. Opladen 2000

Schubert, Klaus / Klein, Martina: Das Politiklexikon. Begriffe, Fakten, Zusammenhänge. Bonn 2011

Schulz, Felix: Die Entwicklung der Delinquenz bei Kindern, Jugendlichen und Heranwachsenden in Deutschland. Eine vergleichende Analyse von Kriminalstatistiken und Dunkelfelduntersuchungen zwischen 1950 und 2000. Berlin 2007

Schuster, Käthe-Maria: Zu Fragen der Integration geschädigter Kinder im Prozess der Erneuerung der Vorschulerziehung. In: Neue Erziehung im Kindergarten, Jg. 1990, H. 5

Schütz, Alfred / Luckmann, Thomas: Strukturen der Lebenswelt. Konstanz 2008, zuerst erschienen 1975

Schwarz, Ella: Die Hortnerin. In: Kindergarten. Monatsschrift für entwickelnde Erziehung in Familie, Kindergarten, Hort und Schule, Jg. 1915, H. 3

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft: Rahmenlehrplan für Unterricht und Erziehung Staatliche Fachschule für Sozialpädagogik. Ausbildung zur Erzieherin / zum Erzieher, gültig ab Schuljahr 2011 / 2012. Berlin 2011

Siebert, Kathleen / Scholz-Petzold, Anja: Sächsischer Entwicklungsbaum. Für Kinder im Alter von 0-10 Jahren. Pirna 2014

Siegrist, Johannes: Medizinische Soziologie. München / Jena 2005

Siemonsen, Kerstin / Zauke, Gabriele: Sicherheit im öffentlichen Raum. Städtebauliche und planerische Maßnahmen zur Verminderung von Gewalt. Zürich / Dortmund 1991

Simmel, Georg: Der Raum und die räumliche Ordnung der Gesellschaft. In: Simmel, Georg: Soziologie. Untersuchungen über die Form der Vergesellschaftung. Frankfurt 1992, zuerst erschienen 1908

Speck, Otto: Früherkennung und Frühförderung behinderter Kinder. In: Muth, Jakob (Hrsg.): Behindertenstatistik, Früherkennung, Frühförderung. Stuttgart 1973

Spitzer, Manfred: Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Berlin / Heidelberg 2007

Sprewitz, Sabine: Impfstatus von Patienten einer Abteilung für Kinder- und Jugendmedizin in der Regelversorgung Sachsen: Analyse und Bewertung unter Berücksichtigung soziodemographischer Daten. Dresden 2008

Sprey-Wessing, Thea / Dehnert, Holger: Pädagogik der frühen Kindheit und Familienpädagogik. Zur Ausbildung an Universitäten. In: Thiersch, Renate / Höltershinken, Dieter / Neumann, Karl (Hrsg.): Die Ausbildung der Erzieherinnen. Entwicklungstendenzen und Reformansätze. Weinheim / München 1999

Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (Hrsg.): Empfehlungen zur Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule. Donauwörth 1989

Staehe, Hans Jörg / Koch, Martin Jean: Kinder- und Jugendzahnheilkunde. Kompendium für Studierende und Zahnärzte. Köln 1996

Steinrücke, Margareta / Bolder, Axel: Vorwort. In: Bourdieu, Pierre: Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Hamburg 2006

Stephan, Christoph: Nach Gerichtsurteil: Stadt wird Kita-Satzung überarbeiten. Dresdner Neueste Nachrichten v. 30.3.2013

Stephanie Wesely: Ein Plädoyer für die Kita. Der Psychiatrie-Professor Veit Rößner über verhaltensauffällige Kinder, Erziehungsdefizite und Hubschrauber-Eltern. In: Sächsische Zeitung v. 10.8.2015

Stiftung Demokratische Jugend (Hrsg.): Weg(e) in die Zukunft. Fachkräftesicherung – Chancen und Perspektiven für Unternehmen und junge Menschen in Ostdeutschland. Berlin 2008

Stippler, Renate: Musikalische Früherziehung. Entwicklungen und Aspekte eines Fachs im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts. Mainz / Berlin / London 2011

Streuli, Elisa / Steiner, Oliver / Mattes, Christoph et al.: Eigenes Geld und fremdes Geld – Jugendliche zwischen finanzieller Abhängigkeit und Mündigkeit. Eine empirische Untersuchung bei 500 Schülerinnen und Schülern. Basel 2008

Studt, Birgit: Johannes Nuhn. In: Neue Deutsche Biographie 19. Berlin 1999

Swiderek, Thomas: Partizipation von Kindern – ein Beitrag zur Demokratisierung der Gesellschaft? Kommunale und lokale Formen und Modelle von Beteiligung. In: Güthoff, Friedhelm / Sünker, Heinz: Handbuch Kinderrechte. Partizipation, Kinderpolitik, Kinderkultur. Münster 2001

Szgun, Gisela: Sprachentwicklung beim Kind. Weinheim / Basel 2010

Techniker Krankenkasse: Gesundheitsreport 2013 – Veröffentlichungen zum Betrieblichen Gesundheitsmanagement der TK. Hamburg 2013

Thalmann, Rita: Frausein im Dritten Reich. München / Wien 1984

Thole, Werner / Cloos, Peter: Akademisierung des Personals für das Handlungsfeld Pädagogik der Kindheit. In: Rauschenbach, Thomas / Diller, Angelika (Hrsg.): Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte. Wiesbaden 2006

Thomae, Paul: Aufschlussreiche Zahlen. In: Neue Erziehung im Kindergarten. Jg. 1955, H. 24

Thüringer Kultusministerium: Erprobungsfassung Thüringer Lehrplan für berufsbildende Schulen, Schulform: Fachschule, Fachbereich: Sozialwesen, Bildungsgang: Sozialpädagogik. Erfurt 2007

Thüringer Kultusministerium: Thüringer Lehrplan für berufsbildende Schulen. Schulform: Fachschule Pflichtunterricht, Berufspraktische Ausbildung, Wahlunterricht. Fachrichtung: Heilerziehungspfleger / Heilerziehungspflegerin. Erfurt 2001

Thurnwald, Hilde: Gegenwartsprobleme Berliner Familien. Eine soziologische Untersuchung an 498 Familien. Berlin 1948

Trabert, Gerhard: Kinderarmut und Gesundheit. In: Wagner, Ringo / Hutsch, Siegfried (Hrsg.): Kinderarmut in einem reichen Land. Magdeburg 2009

Trinczek, Rainer: Wie befrage ich Manager? Methodische und methodologische Aspekte des Experteninterviews als qualitative Methode empirischer Sozialforschung. In: Bogner, Alexander / Littig, Beate / Menz, Wolfgang (Hrsg.): Experteninterviews / Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. Wiesbaden 2009

Trömel-Plötz, Senta: Frauensprache in unserer Welt der Männer. Konstanz 1979

Trüper, Hellmut / Trüper, Irmela: Ursprünge der Heilpädagogik in Deutschland. Johannes Trüper – Leben und Werk. Stuttgart 1978

Trüper, Johannes: Das Erziehungsheim und Jugendsanatorium auf der Sophienhöhe bei Jena. Langensalza 1909

Utpatel, Ursula: Erziehung zur Selbstbedienung. In: Schmidt-Kolmer, Eva (Hrsg.): Pädagogische Aufgaben und Arbeitsweise der Krippen. Berlin 1968

Vahle, Fredrik: Sprache und Bewegung. In: Lensing-Conrady, Rudolf / Beins, Hans J. / Pütz, Günter et al. (Hrsg.): Adler steigen keine Treppen...: Kindesentwicklung auf individuellen Wegen. Dortmund 2000

Valentin, Erich: Musica domestica. Von Geschichte und Wesen der Hausmusik. Trossingen 1959

Valter, Claudia: Studien zu bürgerlichen Kunst- und Naturaliensammlungen des 17. und 18. Jahrhunderts in Deutschland. Aachen 1995

Veli, Tuvia: Der Weg zur Chancengerechtigkeit im deutschen Bildungs- und Erziehungswesen. In: AGJF Sachsen e. V.: CORAX Magazin für Kinder- und Jugendarbeit in Sachsen. Jg. 2012, H. 6

Vester, Michael: Soziale Milieus im Überblick. In: Solga, Heike / Powell, Justin / Berger, Peter A.: Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse. Frankfurt a. M. 2009

Vogler, Sven: Kinderarmut im Südharz, Mansfelder Land – Befunde und Fragen an den Sozialstaat. In: Wagner, Ringo / Hutsch, Siegfried (Hrsg.): Kinderarmut in einem reichen Land. Magdeburg 2009

Völkel, Petra / Wihstutz, Anne (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaft im Elementarbereich. Köln 2014

- Volkelt, Hans: Kameradschaftserziehung in der Ausbildung der Kindergärtnerinnen, Hortnerinnen, Jugendleiterinnen. In: Nationalsozialistischer Lehrerbund: Kindergarten. Zeitschrift der Reichsfachschaft 7 „Sozialpädagogische Berufe im NSLB“. Zeitschrift des Deutschen Fröbel-Verbandes (seit 1873). Jg. 1936, H. 5
- Voort, Dörthe van der: Die Rechte der Kinder in unseren Kindertagesstätten – Plädoyer für eine neue pädagogische Praxis – In: Güthoff, Friedhelm / Sünker, Heinz: Handbuch Kinderrechte. Partizipation, Kinderpolitik, Kinderkultur. Münster 2001
- Walk, Joseph: Jüdische Schule und Erziehung im Dritten Reich. Frankfurt a. M. 1991
- Walper, Sabine: Ökonomische Knappheit im Erleben ost- und westdeutscher Kinder. In: Klocke, Andreas / Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Kinder und Jugendliche in Armut. Wiesbaden 2001
- Walther, Günther: Rahmenplan für die Bildung und Erziehung im Schulhort. Empfehlungen für die Arbeit der Horterzieher. Berlin 1972
- Waterkamp, Dietmar: Erziehung der sozialistischen Persönlichkeit. Dresden 1997
- Waterkamp, Dietmar: Handbuch zum Bildungswesen der DDR. Berlin 1987
- Weber, Mathilde: Warum fehlt es an Diakonissinnen und Pflegerinnen? Berlin 1894
- Weber, Max: Grundriss der Sozialökonomie. II. Abteilung Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen 1922
- Weber, Max: Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen 1980, zuerst erschienen 1921
- Weeber, Hannes / Weeber, Rotraut / Fritz, Antje et al.: Besser wohnen in der Stadt. Konzepte und Beispiele für Familienwohnungen. Stuttgart 2005
- Wehner, Nicole: Die habitualisierte Inszenierung von Professionalität. Eine biografische Studie im Berufsfeld der Sozialen Arbeit. Berlin 2010
- Wichern, Johann Hinrich: Zur Erziehungs- und Rettungshausarbeit Band VI: Aufsätze über Rettungsanstalten aus dem Jahre 1833 (Teil II). Rettungsanstalten für Kinder im deutschen Sprachgebiet (Teil III). Hamburg 1908
- Willenbring, Monika: „Problemkinder“ einschätzen und beobachten. Pädagogische Beobachtungshilfen in Kindergarten und Hort. In: Textor, Martin R.: Verhaltensauffällige Kinder fördern. Praktische Hilfen für Kindergarten und Hort. Weinheim / Basel 2004
- Wirth, Louis: Urbanität als Lebensform. In: Herlyn, Ulfert: (Hrsg.): Stadt- und Sozialstruktur. Arbeiten zur sozialen Segregation, Ghattobildung und Stadtplanung. München 1974
- Witzel, Andreas: Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt a. M. / New York 1982
- Witzlack, Gerhard: Die entwicklungsfördernde Leistungs- und Verhaltensbewertung. In: Lompscher, Joachim / Irrlitz Lieselotte (Hrsg.): Persönlichkeitsentwicklung in der Lerntätigkeit. Ein Lehrbuch für pädagogische Psychologie an Instituten für Lehrerbildung. Berlin 1984
- Wohlfarth, Maria: Die Planung der pflegerisch-erzieherischen Arbeit. In: Schmidt-Kolmer, Eva (Hrsg.): Pädagogische Aufgaben und Arbeitsweise der Krippen. Berlin 1968

- Würkert, Anke: Studie zur Zahngesundheit bei Dresdner Kleinkindern. Dresden 2007
- Wustmann, Corina: Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. In: Fthenakis, Wassilios E. (Hrsg.) Beiträge zur Bildungsqualität. Weinheim / Basel 2004
- Wustmann, Cornelia / Lenz, Karl / Bamler, Vera: Öffnungszeitenbedarf in Kindertageseinrichtungen in der Stadt Dresden. Studie im Auftrag des Eigenbetriebs Kindertageseinrichtungen der Stadt Dresden. Dresden 2008
- Wyß, R.: Kinder-Spiegel. Der Jugend und ihren Freunden zur Belehrung und Kurzweil erzählt. Muri o. J. (ca. 1900)
- Zahn, Lola (Hrsg.): Robert Owen. Eine neue Auffassung von der Gesellschaft. Berlin 1989
- Zarius, Karl-Heinz: Zur Problematik vorschulischer Musikerziehung. In: Zarius, Karl-Heinz (Hrsg.): Musikalische Früherziehung. Grundfragen und Grundlagen. Mainz / London / New York 1985
- Zentralleitung der Pionierorganisation „Ernst Thälmann“: Richtlinie für die Arbeit der Freundschaftspionierleitungen der Pionierorganisation „Ernst Thälmann“. In: Pionierorganisation Ernst Thälmann (Hrsg.): Dokumente und Beschlüsse der Zentralleitung der Pionierorganisation "Ernst Thälmann". Berlin 1961
- Zentralrat der FDJ. Abteilung Junge Pioniere: Statut der Pionierorganisation „Ernst Thälmann“. Berlin 1970
- Zetkin, Clara: Die Arbeiterinnen- und Frauenfrage der Gegenwart. Berlin 1889
- ZFWB an der ehs Dresden gGmbH (Hrsg.): KiNET – Netzwerk für Frühprävention, Sozialisation und Familie. Dresden 2011
- Zimmer, Renate: Handbuch der Bewegungserziehung. Grundlagen für Ausbildung und pädagogische Praxis. Freiburg / Basel / Wien 2004
- Zollinger, Barbara: Die Entdeckung der Sprache. Bern / Stuttgart / Wien 2007
- Zwiener, Karl / Schmidt-Kolmer Eva: Arbeitsanleitung für die Krippenerzieherin zur periodischen Kontrolle des Entwicklungsstandes bei Kindern von 0,1 bis 3,6 Jahren. Leipzig 1978

Rechtsquellen

Gesetze

Asylbewerberleistungsgesetz (AsylbLG) v. 30.6.1993. BGBl. I, S. 2022, zuletzt geändert 23.12.2014

Bundeskindergeldgesetz (BKGG) v. 11.10.1995 i. d. F. v. 16.7.2015. BGBl. I, S. 1202

Bürgerliches Gesetzbuch (BGB) i. d. F. v. 22.7.2014. BGBl. I, S. 1218

Bürgerliches Gesetzbuch (BGB) v. 2.1.2002, BGBl. I, S. 42, zuletzt geändert 19.10.2012

Bürgerliches Gesetzbuch des Deutschen Reiches 4. Buch v. 18.8.1896. RGBl. S. 195

Drittes Gesetz für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt v. 23.12.2003. BGBl. I, S. 2003

Einigungsvertrag vom 31. August 1990. BGBl. 1990 II, S. 889

Einkommensteuergesetz (EStG) v. 16.10.1934. BGBl. I, S. 3366, 3862, zuletzt geändert 8.5.2012

Familiengesetzbuch der Deutschen Demokratischen Republik v. 20.12.1965. GBl. d. DDR I 1966, S. 1

Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem v. 25.2.1965. GBl. I, Nr. 6, S. 83

Gesetz über den Mutter- und Kinderschutz und die Rechte der Frau v. 27. 9.1950. GBl. d. DDR 1950, Nr. 111, S. 1037

Gesetz über die Fürsorgeerziehung v. 1.2.1909. Gesetz- u. Verordnungsbl. D. Königreiches Sachsen 1909, S. 63

Gesetz über die Verfassung der DDR. GBl. d. DDR I, S. 5

Gesetz über Kindertageseinrichtungen v. 15.5.2009. SächsGVBl., S. 225.

Gesetz über Kindertageseinrichtungen v. 10.9.1993. SächsGVBl., S. 999.

Gesetz über Kindertageseinrichtungen v. 24.8.1996. SächsGVBl., S. 386.

Gesetz über öffentliche Kinderspielplätze (KiSpG) v. 20.6.1995, GVBl. S. 388, zuletzt geändert 17.12.2003

Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13.12.2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13.12.2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen v. 21.12.2008. BGBl. 2008 Teil II, S. 1419

Gesetz zum Schutz vor schädlichen Umwelteinwirkungen durch Luftverunreinigungen, Geräusche, Erschütterungen und ähnliche Vorgänge (BImSchG) v. 5.3.1974, zuletzt geändert am 27.6.2012

Gesetz zur Änderung von Vorschriften des Reichsjugendwohlfahrtsgesetzes v. 28.8.1953. BGBl I, S. 1035

Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule v. 22.5.1946. Verordnungsbl. für die Provinz Sachsen Nr. 23, S. 228

Gesetz zur Neuordnung des Kinder- und Jugendhilferechts v. 26.6.1990. BGBl. I, S. 1163

Gesetz zur Stärkung eines aktiven Schutzes von Kindern und Jugendlichen – BKiSchG – v. 22.12.2011. BGBl. 2011 Teil I, S. 2975

Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses (GezVeN) v. 14.7.1933. RGBl. I, S. 529

Gesetz, betreffend die Abänderung der Gewerbeordnung, v. 17.7.1878. Deutsches Reichsgesetzbl. Bd 1878 Nr. 24, S. 199

Gesetz, betreffend die öffentliche Krüppelfürsorge vom 6. 5.1920. Preußische Gesetzsammlung, S. 280

Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland v. 23.5.1949 i. d. F. v. 23.12.2014, BGBl. I, S. 2438.

Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland v. 23.5.1949 i. d. F. v. 11.7.2012, BGBl. I, S. 1478

Hochschulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt (HSG LSA) v. 5.5.2004. GVBl. LSA, S. 255

Jugendgerichtsgesetz v. 11.12.1974. BGBl. I, S. 3427, zuletzt geändert 4.9.2012

Jugendwohlfahrtsgesetz (JWG) v. 11.8.1961. BGBl. I, S. 1206

Mindestlohngesetz (MiLoG) v. 11.8.2014. BGBl. I, S. 1348

Raumordnungsgesetz (ROG) vom 22.12.2008. BGBl. I, S. 2986, zuletzt geändert 1.8.2015

Sächsisches Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen (SächsKitaG) v. 1.3.2012. SächsGVBl. 2009, S. 225

Sächsisches Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen (SächsKitaG) v. 29.4.2015. SächsGVBl., S. 349

Sächsisches Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen (SächsKitaG.) v. 27.11.2001. SächsGVBl. S. 705

Sächsisches Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen (SächsKitaG.) SächsGVBl. 2009, Bl.-Nr. 6, S. 225

Sozialgesetzbuch (SGB) - Achtes Buch - Kinder- und Jugendhilfe - v. 26.6.1990. BGBl. I S. 1163, zuletzt geändert 22.12.2011

Sozialgesetzbuch (SGB) – Achtes Buch – Kinder- und Jugendhilfe – v. 26.6.1990 i. d. F. v. 21.1.2015. BGBl. I, S. 10

Sozialgesetzbuch (SGB) Achtes Buch – Kinder- und Jugendhilfe – v. 26.6.1990 i. d. F. v. 21.1.2015, BGBl. I, S. 10

Sozialgesetzbuch (SGB) Achtes Buch - Kinder- und Jugendhilfe - v.14.12.2006 i. d. F. v. 11.9.2012, BGBl. I, S. 1163.

Sozialgesetzbuch (SGB) Achtes Buch -Kinder- und Jugendhilfe - i. d. F. v. 8.12.1998, BGBl. I, S. 3546

Sozialgesetzbuch (SGB) Fünftes Buch v. 20.12.1988. BGBl. I, S. 2477

Sozialgesetzbuch (SGB) Siebentes Buch – Sozialhilfe – v. 27.12.2003. BGBl. I, S. 3022, zuletzt geändert 21.7.2014

Sozialgesetzbuch (SGB) Zweites Buch – Grundsicherung für Arbeitsuchende – v. 24.12.2003. BGBl. I, S. 2954 i. d. F. v. 13.5.2011

Sozialgesetzbuch Drittes Buch Arbeitsförderung v. 23.7.2004. BGBl. I, S. 1842

Strafgesetzbuch (StGB) v. 13.11.1998. BGBl. I, S. 3322, i. d. F. v. 21.1.2015

Verordnungen

Armenordnung für das Königreich Sachsen v. 22.10.1840. Gesetz- u. Verordnungsbl. D. Königreiches Sachsen 1840, S. 257

Polizeiverordnung der Landeshauptstadt Dresden zur Aufrechterhaltung der öffentlichen Sicherheit und Ordnung in Dresden v. 23.6.2016. Dresdner Amtsbl. Nr. 26-27 /16 v. 7.7.2016

Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Heilpädagogik an Fachhochschulen, beschlossen von der Konferenz der Rektoren und Präsidenten der Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland am 8.11.1999 und von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland am 17.3.2000

Sächsische Bauordnung (SächsBO) v. 28.5.2004. SächsGVBl., S. 200

Sächsische Kindertageseinrichtungen-Finanzierungsverordnung v. 13.7.2011, SächsGVBl., S. 295

Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über allgemeinbildende Gymnasien und die Abiturprüfung im Freistaat Sachsen – SOGYA – v. 27.6.2012, SächsGVBl. 2012, S. 348

Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über die Anforderungen an die Qualifikation und Fortbildung der pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen, der Kindertagespflegepersonen und der Fachberater (SächsQualiVO). SächsGVBl. 2010, Bl.-Nr. 12, S. 277

Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über Grundschulen im Freistaat Sachsen – Schulordnung Grundschulen – SächsGVBl. 2004, S. 312

Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus und Sport über die Anforderungen an die Qualifikation und Fortbildung der pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen, der Kindertagespflegepersonen und der Fachberater (SächsQualiVO) v. 9.1.2004. SächsGVBl. Jg. 2004, Bl.-Nr. 1, S. 11

Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus und Sport über die Anforderungen an die Qualifikation und Fortbildung der pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen, der Kindertagespflegepersonen und der Fachberater (SächsQualiVO) v. 20.9.2010. SächsGVBl. Jg. 2010, Bl.-Nr. 12, S. 277

Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus und Sport und des Sächsischen Staatsministeriums für Umwelt und Landwirtschaft über die Fachschule im Freistaat Sachsen (FSO) v. 2.12.2009. Ministerialblatt des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus und Sport Nr. 2 / 2010

Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus und Sport zur Integration von behinderten und von Behinderung bedrohten Kindern in Tageseinrichtungen (SächsIntegrVO) v.13.12.2002, i. d. F. v. 19.10.2010. SächsGVBl., S. 705

Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus zur Schulvorbereitung in Kindertageseinrichtungen – Sächsische Schulvorbereitungsverordnung – v. 15.5.2009. SächsGVBl., S. 235

Verordnung über das Errichten und Betreiben von Tageseinrichtungen für Kinder in freier Trägerschaft v. 27.6.1990. GBl. d. DDR I, S. 620

Verordnung über das Verfahren zur Gewährleistung eines bedarfsgerechten Angebotes von Plätzen in Tageseinrichtungen und Kindertagespflege und zur Personalausstattung in Tageseinrichtungen (VOKitaFöG) v. 4.11.2005 i. d. F. v. 17.12.2009, GVBl., S. 848

Verordnung über die Aufgaben und die Arbeitsweise der Organe der Jugendhilfe (Jugendhilfeverordnung) v. 3.3.1966. Gbl. II, S. 25

Verordnung über die Beschulung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit wesentlichen physischen oder psychischen Mängeln v. 5.10.1951. Gbl. d. DDR I 1951, Nr. 122, S. 915

Verordnung über die Einrichtungen der vorschulischen Erziehung und der Horte vom 18.9.1952. GBl. d. DDR Nr. 134, S. 888

Verordnung über die Elternvertretungen an den allgemeinbildenden Schulen – Elternbeiratsverordnung – v. 15. 11.1966, GBl. d. DDR II, Nr. 133, S. 837

Verordnung über die Neuregelung der Ausbildung der Lehrer an den allgemeinbildenden Schulen, der Pionierleiter, der Kindergärtnerinnen und der Erzieher in Heimen und Horten v. 15.5.1953. GBl. d. DDR, Nr. 66, S. 728

Verordnung über die Sicherung einer festen Ordnung an den allgemeinbildenden Schulen – Schulordnung – v. 12.11.1959, GBl. d. DDR I, Nr. 63, S. 823

Verordnung über die Umwandlung der Fachschulen für Kindergärtnerinnen und Heimerzieher v. 6.11.1952. GBl. d. DDR I, Nr. 158, S. 1195

Verordnung zur Ausführung des Bayerischen Kinderbildungs- und -betreuungsgesetzes (AVBayKiBiG) v. 5.12.2005, zuletzt geändert 16.8.2012

weitere Rechtsquellen

5. Durchführungsbestimmung zum Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem – Sonderschulwesen – vom 20.12.1968, GBl. II 1969, Nr. 3, S. 36

Anweisung Nr. 11 / 83 zu den Aufgaben der sozialistischen Bildung und Erziehung und zur Gewährleistung einer festen Ordnung in den Kindergärten – Kindergartenordnung – v. 23.6.1983, VuM Sdr.

Anweisung über die Erziehung, Betreuung und den Gesundheitsschutz der Kinder in Kinderkrippen. VuM d. MfGe Nr. 3 / 1988, S. 25

Befehl des Obersten Chefs der Sowjetischen Militär-Administration des Oberkommandierenden der Gruppe der Sowjetischen Besatzungstruppen in Deutschland Nr. 225 v. 26.6.1946

Beschluss der Kultusministerkonferenz v. 16.9.2010, Beschluss der Jugend- und Familienministerkonferenz vom 14.12.2010: Weiterentwicklung der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern – Gemeinsamer Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_09_16-Ausbildung-Erzieher-KMK-JFMK.pdf [aufgerufen am 30.12.2013]

Direktive für die Versorgung der Kinderkrippen und Dauerheime für Säuglinge mit Spiel- und Beschäftigungsmaterial. VuM d. MfGe Nr. 10 / 1962

Empfehlung des Sächsischen Staatsministeriums für Soziales zum Qualitätsmanagement in Kindertageseinrichtungen im Freistaat Sachsen v. 5.2.2007, SächsABl. Dr. S. S1776, 7 Seiten, S. 3 f.

Erste Durchführungsbestimmung zur Verordnung über die Elternvertretungen an den allgemeinbildenden Schulen (Elternbeiratsverordnung) – Elternaktiv in den Einrichtungen der Vorschulerziehung – v. 22.5.1967. VuM d. MfV v. 15.1967

Gemeinsame Vereinbarung des Sächsischen Staatsministeriums für Soziales und des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus zur Kooperation von Kindergarten und Grundschule vom 13.8.2003. Ministerialblatt des SMK Nr. 9 v. 25.9.2003, S. 201

Kommentar zum § 26 der Anordnung über die Bildungs- und Erziehungsarbeit in Heimen der Jugendhilfe – Heimordnung – v. 13.5.1971. VuM Nr. 14 v. 13.5.1971, S. 183 ff.

Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik. Staatssekretariat für Berufsbildung: Verordnung über die Pflichten und Rechte der Lehrkräfte und Erzieher der Volksbildung und Berufsbildung. Arbeitsordnung für pädagogische Kräfte v. 29.11.1979, Gbl. d. DDR I, Nr. 44, S. 144

Mitteilung zur Veröffentlichung der Ersten Durchführungsbestimmung zur Verordnung über Kindereinrichtungen der Vorschulerziehung vom 4. April 1977. GBl. d. DDR I, Nr. 7, S. 53

Richtlinie 2004 / 113 / EG des Rates v. 13.12.2004 zur Verwirklichung des Grundsatzes der Gleichbehandlung von Männern und Frauen beim Zugang zu und bei der Versorgung mit Gütern und Dienstleistungen. Amtsbl. d. Europäischen Union L 373 / 37

Richtlinien der Deutschen Verwaltung für Volksbildung in der sowjetischen Besatzungszone Deutschlands für das Schulwesen: Kurzurse für Kindergärtnerinnen in Ausführung des Befehls Nr. 225 der SMA. Sch 35 / 46

Sächsisches Staatsministerium für Soziales (Hrsg.): Der Sächsische Bildungsplan – ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Kinderkrippen und Kindergärten i. d. F. v. 12.8.2006, Sächsisches Amtsbl. F48500

Satzung der Landeshauptstadt Dresden zur Förderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen und in Kindertagespflege und über die Erhebung von Elternbeiträgen v. 23.6.2011, Dresdner Amtsblatt Nr. 26 / 11 v. 30.6.2011

Satzung der Landeshauptstadt Dresden zur Förderung von Kindern in kommunalen Kindertageseinrichtungen (Fördersatzung) v. 30.1.2014. Dresdner Amtsbl. Nr. 08 / 14 v. 20.2.2014

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.2011

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Anerkennung von nach Rechtsvorschriften der ehemaligen DDR abgeschlossenen Ausbildungen in Erzieherberufen gemäß Art. 37 Einigungsvertrag. Beschluss der Kultusministerkonferenz v. 14.6.1991 i. d. F. v. 27.1.1995. Beschlussammlung der KMK DDRERZ95-01-27

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Beschlussammlung der KMK, Beschluss Nr. 430. Rahmenvereinbarung über Fachschulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz v. 7.11.2002 i. d. F. v. 27.2.2013, Beschlussammlung der KMK

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen, Beschluss der Jugendministerkonferenz v. 13. / 14.5.2004 / Beschluss der Kultusministerkonferenz v. 3. / 4.6.2004, Beschlussammlung der KMK

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 1.12.2011, Beschlussammlung der KMK

Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Künftige Entwicklung der länder- und hochschulübergreifenden Qualitätssicherung in Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 1.3.2002. Beschlussammlung der KMK

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen v. 4.2.2010 – Auslegungshinweise – Handreichung des Hochschulausschusses der Kultusministerkonferenz v. 25.3.2011, Beschlussammlung der KMK

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Soziale Arbeit – Fachhochschulen – v. 3.7.2001 / 11.10.2001. Beschlussammlung der KMK 2001

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Rahmenvereinbarung über die Berufsoberschule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.11.1976, Beschlussammlung der KMK Nr. 226.1

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Rahmenvereinbarung über Fachschulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz v. 7.11.2002 i. d. F. v. 27.2.2013, Beschlussammlung der KMK Nr. 430

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Rahmenvereinbarung zur Ausbildung und Prüfung von Erziehern / Erzieherinnen v. 28.1.2000 Beschlussammlung der KMK RVERZ00-01-28.

SMAD: Über die Leitung der Arbeit in Kinderheimen. Befehl Nr. 225 v. 25.7.1946

SMK-ESF-Richtlinie 2014 – 2020 v. 16.11.2015, SächsABl., S. 1605.

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Soziale Arbeit – Fachhochschulen – beschlossen von der Konferenz der Rektoren und Präsidenten der Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland am 3.7.2001 und von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland am 11.10.2001. Bonn 2001

Übereinkommen über die Rechte des Kindes v. 20.11.1989, Zustimmung von Bundestag und Bundesrat durch Gesetz v. 17.2.1992, BGBl. II, S. 121

Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau. Abgeschlossen am 18. Dezember 1979, von der Bundesversammlung genehmigt am 4.10.1996

Vereinbarung zur Gewinnung und zur musikalischen Vorbereitung von Studienbewerbern auf das Lehrer- und Erzieherstudium v. 2.6.1976. VuM d. MfV Nr. 8, S. 45

Verfassung der Weltgesundheitsorganisation vom 22.7.1946, zuletzt geändert am 25.6.2009, Ratifikationsurkunde vom 29.3.1947

Verwaltungsvorschrift des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über die Landesregelung zur Anerkennung als „Staatlich anerkannter Erzieher / Staatlich anerkannte Erzieherin“ – VwV Erzieheranerkennung v. 1.10.1996, Amtsbl. d. Sächsischen Staatsministeriums für Kultus 1 / 1997 v. 30.1.1997

World Health Organization: Ottawa Charter for Health Promotion. Ottawa 1986

Internetquellen

Agentur für Arbeit. Jobbörse: http://jobboerse.arbeitsagentur.de/vamJB/stellenangeboteFinden.html?d_6827794_p=10&execution=e1s1 [aufgerufen am 9.3.2013]

Alice Salomon Hochschule Berlin: Bachelorstudiengang: Bachelorstudiengang Erziehung und Bildung im Kindesalter. http://www.ash-berlin.eu/uploads/media/Ziele_EBK_Studiengang.pdf [aufgerufen am 7.9.2013]

Alice Salomon Hochschule Berlin: Die Bachelorstudiengänge. <http://www.ash-berlin.eu/studienangebot/bachelorstudiengaenge/ba-erziehung-und-bildung-im-kindesalter> [aufgerufen am 7.9.2013]

Alice Salomon Hochschule Berlin: Die Geschichte der Alice Salomon Hochschule Berlin. <http://www.ash-berlin.eu/profil/historie> [aufgerufen am 22.9.2013]

Alice Salomon Hochschule Berlin: Studienangebot. <http://www.ash-berlin.eu/studienangebot/bachelorstudiengaenge/ba-erziehung-und-bildung-im-kindesalter/praesenzstudienform> [aufgerufen am 7.9.2013]

Alice Salomon Hochschule: Informationen zum Studiengang. <http://www.ash-berlin.eu/studienangebot/bachelorstudiengaenge/ba-erziehung-und-bildung-im-kindesalter/> [aufgerufen am 16.8.2014]

Alice Salomon Hochschule: Modulplan Bachelorstudiengang Soziale Arbeit. http://www.ash-berlin.eu/fileadmin/user_upload/pdfs/Studienangebot/Bachelor/Soziale_Arbeit/Modulplan_PO_2009_%C3%BCberarbeitet_22.5.12.pdf [aufgerufen am 8.9.2013]

bildungsmarkt-sachsen.de: Ausbildung zum/r Heilerziehungspfleger/in in Dresden. <http://www.bildungsmarkt-sachsen.de/interaktiv/course/detail/ausbildung-zum-r-heilerziehungspfleger-in-dresden/id:76309> [aufgerufen 26.10.2014]

Bundesagentur für Arbeit: Heilpädagoge/-pädagogin. <http://berufenet.arbeitsagentur.de/berufe/start?dest=profession&prof-id=9129> [aufgerufen am 4.3.2015]

Bundesjugendkuratorium: Zukunftsfähigkeit von Kindertageseinrichtungen. Stellungnahme. München 2008. http://www.bundesjugendkuratorium.de/pdf/2007-2009/bjk_2008_2_stellungnahme_zukunftsfaeheKitas.pdf [aufgerufen am 30.8.2015]

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Bundesprogramm „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“. <http://sprach-kitas.fruehechancen.de/programm/ueber-das-programm> [aufgerufen am 2.7.2016].

Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister 19. Juni 1999, Bologna. http://www.bmbf.de/pubRD/bologna_deu.pdf [aufgerufen am 3.10.2013]

Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband – Gesamtverband e. V.: Chronologie. www.zeitzeichen.paritaet.org/index.php?id=841 [aufgerufen am 21.11.2014]

Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband. Landesverband Sachsen e. V.: Basispresseinformation. <http://www.mmik-parisax.de/basispresseinformation> [aufgerufen am 7.9.2013]

DIPLOMA Private Hochschulgesellschaft mbH. Frühpädagogik – Bachelor of Arts. <http://diploma.de/fernstudium-fruehpaedagogik> [aufgerufen am 30.8.2014]

DPFA Akademiegruppe GmbH: Träger der Hochschule. <http://www.dpfa-hs.de/hochschule/traeger-der-hochschule> [aufgerufen am 7.9.2013]

DPFA Hochschule Sachsen: Modulübersicht Studiengang: „Pädagogik der Kindheit“. http://www.dpfa-hs.de/download-center/download_file/moduluebersicht-studiengang-paedagogik-der-kindheit/?no_cache=1 [aufgerufen am 7.9.2013]

DPFA Hochschule Sachsen: Studium. http://www.dpfa-hs.de/download-center/download_file/moduluebersicht-studiengang-paedagogik-der-kindheit/?no_cache=1 [aufgerufen am 7.9.2013]

Evangelische Fachhochschule RWL Bochum: Bachelorstudiengang Elementarpädagogik http://www.efh-bochum.de/studium/studiengaenge/ba_elementarpaedagogik.html [aufgerufen am 30.8.2014]

Evangelische Hochschule Berlin: Kindheitspädagogik B.A. Studienverlaufsplan „Kindheitspädagogik“ an der Evangelischen Hochschule Berlin, <http://www.eh-berlin.de/studienangebot/elementare-paedagogik/downloads.html> [aufgerufen am 7.9.2013]

Evangelische Hochschule Berlin: Studienangebot. <http://www.eh-berlin.de/studienangebot/elementare-paedagogik/uebersicht.html> [aufgerufen am 7.9.2013]

Evangelische Hochschule Dresden - University of Applied Sciences for Social Work, Education and Nursing: Soziale Arbeit (Bachelor) Zugangsvoraussetzungen zum Studium <http://www.ehs-dresden.de/index.php?id=278> [aufgerufen am 15.9.2012]

Fachhochschule Bielefeld: Studiengang BA Pädagogik der Kindheit. <http://www.fh-bielefeld.de/fb4/studierende/studiengaenge/Studiengang%20BA%20P%C3%A4dagogik%20der%20Kindheit>. [aufgerufen am 30.8.2014]

Fachhochschule Erfurt: „Bildung und Erziehung von Kindern“: http://www.fh-erfurt.de/soz/fileadmin/SO/Dokumente/Studium/BA_PdK/Modulkatalog_PdK_24_02_2012.pdf [aufgerufen am 15.9.2013]

Fachhochschule Erfurt: Modulkatalog für den Bachelorstudiengang „Pädagogik der Kindheit“ an der Fakultät Angewandte Sozialwissenschaften der Fachhochschule Erfurt http://www.fh-erfurt.de/soz/fileadmin/SO/Dokumente/Studium/BA_PdK/Modulkatalog_PdK_24_02_2012.pdf [aufgerufen am 15.9.2013]

Fachhochschule Erfurt: Studieninteressierte. <http://www.fh-erfurt.de/fhe/studieninteressierte/bachelor-studium/paedagogik-der-kindheit> [aufgerufen am 15.9.2013]

Fachhochschule Köln: Pädagogik der Kindheit und Familienbildung (Bachelor). https://www.fh-koeln.de/studium/paedagogik-der-kindheit-und-familienbildung-bachelor_258.php [aufgerufen am 30.8.2014]

Fonds Heimerziehung in der Bundesrepublik Deutschland in den Jahren 1949 bis 1975: Fonds "Heimerziehung in der DDR". <http://www.fonds-heimerziehung.de/angebote-fuer-betroffene/fonds-heimerziehung-in-der-ddr.html> [aufgerufen am 18.10.2014]

Fthenakis, Wassilios Emanuel: Frühe Bildung – Lernen in Europa. http://www.na-bibb.de/uploads/leo/ftff_fthenakis.pdf [aufgerufen am 27.2.2007]

gegen-missbrauch e.V.: Sexueller Missbrauch an Menschen mit Behinderung. <http://www.gegen-missbrauch.de/menschenmitbehinderung> [aufgerufen 20.5.2014]

Hochschule Koblenz: Studiengang Pädagogik der Frühen Kindheit. <http://www.hs-koblenz.de/rmc/fachbereiche/sozialwissenschaften/studiengaenge-sozialwissenschaften/ba/paedagogik-der-fruehen-kindheit/startseite/> [aufgerufen am 30.8.2014]

Hochschule Magdeburg-Stendal (FH): Angewandte Kindheitswissenschaften.
http://www.fachhochschule.de/FH/Studium/Angewandte_Kindheitswissenschaften_14710.htm. [aufgerufen am 30.8.2014]

Hochschule Magdeburg-Stendal: Soziale Arbeit. https://www.hs-magdeburg.de/fachbereiche/f-sgw/bachelor/soz_arbeit/Katalog_S_und_A_MODULE_neu_240308.pdf [aufgerufen am 15.9.2012]

Hochschule Magdeburg-Stendal: Studienziele. https://www.hs-magdeburg.de/studium/s-studienangebot/bachelor/b_sozialarbeit [aufgerufen am 22.9.2013]

Hochschule Neubrandenburg: Geschichte der Hochschule Neubrandenburg. <http://www.hs-nb.de/fileadmin/hochschule/pdf/hochschule/Geschichte.pdf> [aufgerufen am 22.9.2012]

Hochschule Neubrandenburg: Studiengang Soziale Arbeit (B.A.) Modulhandbuch Fachbereich Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung. http://www.hs-nb.de/fileadmin/SBE/Soziale_Arbeit/Mhandb_BA-SozA_WS12_13.pdf [aufgerufen am 22.9.2013]

Hochschule Nordhausen University of Applied Sciences: Chronik der HSN. <http://www.fh-nordhausen.de/172.html?&L=0&T=0> [aufgerufen am 4.3.2015]

Hochschule Nordhausen University of Applied Sciences: Modulbeschreibung Heilpädagogik. http://www.fh-nordhausen.de/uploads/media/modulbeschreibungen_heilpaed_02-13.pdf [aufgerufen am 4.3.2015]

Hochschule Nordhausen University of Applied Sciences: Studienordnung für den Bachelorstudiengang Heilpädagogik/Inclusive Studies an der Fachhochschule Nordhausen. http://www.fh-nordhausen.de/fileadmin/daten/amt1_bekanntm/2013/abkm_2013_13_06-11-13.pdf [aufgerufen am 4.3.2015]

Hochschule Zittau / Görlitz: Chronik. <http://www.hszg.de/hochschule/ueber-uns/chronik.html> [aufgerufen am 4.3.2015]

Hochschule Zittau / Görlitz: Studiengänge. Heilpädagogik / Inclusion Studies 2014 B.A. <http://web.hszg.de/Modulkatalog/index.php?activTopic=3&activNav=2&stid=325&frei=1&kennz=suche&activCont=1> [aufgerufen am 3.5.2014]

Hochschule Zittau / Görlitz: Zulassungsvoraussetzungen. <http://www.hszg.de/studium/deinweg-zum-studium/bewerbungsverfahren.html> [aufgerufen am 4.3.2015]

Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) am 26. / 27. Mai 2011 in Essen: Staatliche Anerkennung von Bachelorabschlüssen im Bereich der Kindertagesbetreuung und Berufsbezeichnung. http://jfmk.de/pub2011/TOP_7.2_Staatliche_Anerkennung_von_Bachelorabschlussen.pdf [aufgerufen am 3.10.2013]

Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin: Geschichte. <http://www.khsb-berlin.de/hochschule/geschichte> [aufgerufen am 4.3.2015]

Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin: Immatrikulationsordnung der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin (KHSB). http://www.khsb-berlin.de/fileadmin/user_upload/Downloadseite%20Pruefung%20und%20Praxis/Pruefungsamt/Mitteilungsblatt_2013-01.pdf [aufgerufen am 4.3.2015]

Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin: Modulhandbuch Bachelorstudiengang Heilpädagogik an der KHSB. http://www.khsb-berlin.de/fileadmin/user_upload/modulhandbuecher/Modulhandbuch_HP_ab1314_Feb15.pdf. [aufgerufen am 4.3.2015]

Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin: Studien- und Prüfungsordnung für den Bachelorstudiengang Heilpädagogik der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin (KHSB). http://www.khsb-berlin.de/fileadmin/user_upload/PDF_Sammlung/PDFs_Studienangelegenheiten/Pruefungsamt/07-2014_Mitt-Blatt_StuPO-HP-BA.pdf [aufgerufen am 4.3.2015]

Landeshauptstadt Dresden. Jugendamt Dresden. JugendInfoService Dresden: Fachkräfteportal Soziale Jugenddienste. Statistische Informationen Fallzahlentwicklungen im ASD. http://www.jugendserver-dresden.de/templates/tyTP_standard_large.php?topic=fkp_fallzahlentw [aufgerufen am 17.03.2012]

Landeshauptstadt Dresden. Jugendamt: Dresdner Fachkräfteportal für Jugendhilfe: Qualitätsentwicklung in Dresdner Kindertageseinrichtungen: http://www.jugendinfoserver-dresden.de/templates/tyTP_standard_large.php?topic=qe_kita [aufgerufen am 16.8.2015]

Landeshauptstadt Dresden: Erster Aktionsplan der Landeshauptstadt Dresden. Europäische Charta für die Gleichstellung von Frauen und Männern auf lokaler Ebene. http://www.dresden.de/media/pdf_neu/gleichstellung/Aktionsplan_Anlage_1.pdf [aufgerufen am 10.5.2015]

Landeshauptstadt Dresden: Maßnahmeplanung des Teilplans für die Leistungsbereiche „Kinder-, Jugend- und Familienarbeit“ und „Andere Aufgaben/Jugendgerichtshilfe“ (§§ 11-14, 16 und 52 SGB VIII i. V. m. JGG) für den Zeitraum 2013 – 2016, Arbeitsstand: 18.10.2012. http://www.jugendinfoservice.de/templates/tyTP_standard_large.php?topic=fkp_jhp_aktuell. [aufgerufen am 22.11.2012]

Landeshauptstadt Dresden: Nachhaltige Stadtentwicklung mit Mitteln aus dem Europäischen Sozialfonds (ESF). http://www.dresden.de/de/rathaus/aktuelles/pressemitteilungen/2015/10/pm_071.php [aufgerufen am 10.11.2015]

Ludwig Schlaich Akademie GmbH: Geschichte. <https://ludwig-schlaich-akademie.diakoniestetten.de/die-ludwig-schlaich-akademie/geschichte.html> [aufgerufen 26.10.2014]

Pestalozzi-Fröbel-Verband e. V. Fachverband für Kindheit und Bildung: Geschichte. http://www.pfv.info/pfv/wp-content/uploads/Geschichte_des_pfv.pdf [aufgerufen am 16.2.2015]

Staatliche Studienakademie Breitenbrunn (Erzgebirge): Studienrichtung Elementarpädagogik (mit Credits): <http://www.ba-breitenbrunn.de/index.php?id=3392#c4935> [aufgerufen am 8.9.2013]

Staatliche Studienakademie Breitenbrunn: Studiengang Soziale Arbeit. <http://www.ba-breitenbrunn.de/index.php?id=3392#c4935> [aufgerufen am 8.9.2013]

Staatsschauspiel Dresden: Ermäßigungen und Geschenke. http://www.staatsschauspiel-dresden.de/karten/ermaessigungen_und_geschenke [aufgerufen am 16.8.2015]

Städtische Bibliotheken Dresden: Gebühren & Partnerrabatte. <http://www.bibo-dresden.de/de/benutzung/gebuehren-und-partnerrabatte.php#gebuehren-benutzungsgebuehr> [aufgerufen am 16.8.2015]

Statistisches Bundesamt: Bildung und Kultur. Nichtmonetäre hochschulstatistische Kennzahlen. Wiesbaden 2014. <http://ids.hof.uni-halle.de/documents/t2162.pdf> [aufgerufen am 22.9.2013]

Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen: Räumliche Bevölkerungsbewegung im Freistaat Sachsen im 1. Halbjahr 2013, S. 12 f. https://www.statistik.sachsen.de/download/100_Berichte-A/A_III_2_hj1_13_SN.pdf [aufgerufen am 3.5.2014]

Statistisches Landesamt Freistaat Sachsen: Statistischer Bericht K V 5 - j/13 - Kindertagesbetreuung im Freistaat Sachsen 2013. Pädagogisches Leitungs- und Verwaltungspersonal in Kindertageseinrichtungen am 1. März 2013 nach Kreisfreien Städten und Landkreisen sowie Alter. https://www.google.de/search?q=Statistisches+Landesamt+Freistaat+Sachsen:+Statistischer+Bericht.+Kindertagesbetreuung+im+Freistaat+Sachsen+2012.+P%C3%A4dagogisches,+Leitungs-+und+Verwaltungspersonal+in+Kindertageseinrichtungen+am+1.+M%C3%A4rz+2013+nach+Kreisfreien+St%C3%A4dten+und+Landkreisen+sowie+Alter&ie=utf-8&oe=utf-8&gws_rd=cr&ei=xR7kVqa2KsqGaMzKv6gJ. [aufgerufen am 12.3.2016] Tabelle T31

Universität Mannheim: Gemeinsame Erklärung zur Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung der vier Minister Frankreichs, Deutschlands, Großbritanniens und Italiens vom 25. Mai 1998. <http://www.uni-mannheim.de/ects/p/Sorbonne.pdf> [aufgerufen am 3.10.2013]

Zentrum für Forschung, Weiterbildung und Beratung an der ehs Dresden gGmbH apfe (Arbeitsstelle Praxisberatung, Forschung und Entwicklung): Aufwachsen in sozialer Verantwortung. <http://www.aufwachsen-in-sozialer-verantwortung.de/index.php/das-handlungsprogramm.html> [aufgerufen am 2.12.2012].

Tabellenanhang

Inhaltsverzeichnis Tabellenverzeichnis

| | |
|--|--------|
| 1. Tabellen zu Kapitel 2 „Leitideen zur Verbesserung der Chancengerechtigkeit“ | VIII |
| 2. Tabellen zu Kapitel 3 „Lokale Ungleichverteilung von Kapital“ | XIII |
| 3. Tabellen zu Kapitel 4 "Im Kita-Fachkraftschlüssel zugelassene Berufsabschlüsse" . | XXXVII |
| 4. Tabellen zu Kapitel 5 " Empirische Ergebnisse" – Soziale Merkmale und Rahmenbedingungen der ProbandInnen | XL |
| 5. Tabellen zu Kapitel 5 " Empirische Ergebnisse" – Akzeptanz und Umsetzung der Leitideen in Dresdner Kitas | LXIV |
| 6. Tabellen zu Schlussbemerkungen Interviews | LXXX |

Tabellenverzeichnis

| | |
|--|-------|
| Tabelle 1.1: Übersicht Stakeholder 1 | VIII |
| Tabelle 1.2: Übersicht Stakeholder 2 | IX |
| Tabelle 1.3: Stakeholder nach Geschlecht | IX |
| Tabelle 1.4: Stakeholder nach Arbeitskontext | IX |
| Tabelle 1.5: Sicht auf möglichen Chancenausgleich | X |
| Tabelle 1.6: Sicht auf Sinnhaftigkeit | X |
| Tabelle 1.7: Vermutung Qualifizierungsgrad der ErzieherInnen | XI |
| Tabelle 1.8: Vermutung Umsetzungsgrad nach Leitideen | XI |
| Tabelle 1.9: Vermutung Umsetzungsgrad nach Arbeitskontext | XI |
| Tabelle 1.10: Vermutung Zustimmungsggrad der ErzieherInnen | XII |
| Tabelle 1.11: Angesprochener Zeitmangel nach Leitideen | XII |
| Tabelle 1.12: Angesprochener Zeitmangel nach Leitideen | XII |
| Tabelle 2.1: Verwaltungstechnische Gliederung Dresden 1 | XIII |
| Tabelle 2.2: Verwaltungstechnische Gliederung Dresden 2 | XIV |
| Tabelle 2.3: Indikatoren mit ökonomischen Dimensionen 1 | XV |
| Tabelle 2.4: Indikatoren mit ökonomischen Dimensionen 2 | XVI |
| Tabelle 2.5: Indikator mit statusbezogener Dimension 1 | XVII |
| Tabelle 2.6: Indikator mit statusbezogener Dimension 2 | XVIII |
| Tabelle 2.7: Indikatoren mit bildungsbezogenen Dimensionen 1 | XIX |

II

| | |
|---|---------|
| Tabelle 2.8: Indikatoren mit bildungsbezogenen Dimensionen 2 | XX |
| Tabelle 2.9: Indikatoren mit wohnlagenbezogenen Dimensionen A.1 | XXI |
| Tabelle 2.10: Indikatoren mit wohnlagenbezogenen Dimensionen A.2 | XXII |
| Tabelle 2.11: Indikatoren mit wohnlagenbezogenen Dimensionen A.3 | XXIII |
| Tabelle 2.12: Indikatoren mit wohnlagenbezogenen Dimensionen B.1 | XXIV |
| Tabelle 2.13: Indikatoren mit wohnlagenbezogenen Dimensionen B.2 | XXV |
| Tabelle 2.14: Indikatoren mit wohnraumbezogenen Dimensionen 1 | XXVI |
| Tabelle 2.15: Indikatoren mit wohnraumbezogenen Dimensionen 2 | XXVII |
| Tabelle 2.16: Indikatoren mit gesundheitsbezogenen Dimensionen A.1 | XXVIII |
| Tabelle 2.17: Indikatoren mit gesundheitsbezogenen Dimensionen A.2 | XXIX |
| Tabelle 2.18: Indikatoren mit gesundheitsbezogenen Dimensionen B.1 | XXX |
| Tabelle 2.19: Indikatoren mit gesundheitsbezogenen Dimensionen B.2 | XXXI |
| Tabelle 2.20: Indikatoren in Bezug auf staatliche Interventionen 1 | XXXII |
| Tabelle 2.21: Indikatoren in Bezug auf staatliche Interventionen 2 | XXXIII |
| Tabelle 2.22: Indikatoren mit mobilitätsbezogenen Dimensionen 1 | XXXIV |
| Tabelle 2.23: Indikatoren mit mobilitätsbezogenen Dimensionen 2 | XXXV |
| Tabelle 2.24: Stadtteile nach sozialer Kategorie 1 | XXXVI |
| Tabelle 2.25: Stadtteile nach sozialer Kategorie 2 | XXXVI |
| Tabelle 2.26: Stadtteile nach sozialer Kategorie 3 | XXXVII |
| Tabelle 3.1: Auszubildende mit Wissen zur Umsetzung der Leitideen 1 | XXXVII |
| Tabelle 3.2: Auszubildende mit Wissen zur Umsetzung der Leitideen 2 | XXXVIII |
| Tabelle 3.3: Auszubildende mit Wissen zur Umsetzung der Leitideen 3 | XXXVIII |
| Tabelle 3.4: Auszubildende mit Wissen zur Umsetzung der Leitideen 4 | XXXVIII |
| Tabelle 3.5: Auszubildende mit Wissen zur Umsetzung der Leitideen 5 | XXXIX |
| Tabelle 3.6: Auszubildende mit Wissen zur Umsetzung der Leitideen 6 | XXXIX |
| Tabelle 4.1: Teilnehmende Einrichtungen nach Sozialraumkategorie 1 | XL |
| Tabelle 4.2: Teilnehmende Einrichtungen nach Sozialraumkategorie 2 | XLI |
| Tabelle 4.3: Teilnehmende Einrichtungen nach Sozialraumkategorie 3 | XLII |
| Tabelle 4.4: Teilnehmende Einrichtungen nach Sozialraumkategorie und Platzkapazität | XLII |
| Tabelle 4.5: Teilnehmende Einrichtungen nach Platzkapazität und Träger | XLIII |
| Tabelle 4.6: ProbandInnen nach Alter | XLIII |
| Tabelle 4.7: ProbandInnen nach Ausbildung | XLIII |
| Tabelle 4.8: ProbandInnen mit weiterer Ausbildung | XLIII |
| Tabelle 4.9: ProbandInnen nach Art weiterer Ausbildungen | XLIV |
| Tabelle 4.10: ProbandInnen nach Geschlecht | XLIV |
| Tabelle 4.11: Bewältigungsgrad | XLIV |
| Tabelle 4.12: Belastung | XLIV |
| Tabelle 4.13: Bewältigungsgrad nach Sozialraumkategorie | XLV |
| Tabelle 4.14: Belastung nach Sozialraumkategorie | XLV |
| Tabelle 4.15: Bewältigungsgrad nach Kapazität | XLV |

III

| | |
|--|--------|
| Tabelle 4.16: Belastung nach Kapazität | XLV |
| Tabelle 4.17: Bewältigungsgrad nach Alter | XLV |
| Tabelle 4.18: Belastung nach Alter | XLVI |
| Tabelle 4.19: Bewältigungsgrad nach Träger | XLVI |
| Tabelle 4.20: Belastung nach Träger | XLVI |
| Tabelle 4.21: Bewältigungsgrad nach Ausbildung | XLVI |
| Tabelle 4.22: Belastung nach Ausbildung | XLVII |
| Tabelle 4.23: Bewältigungsgrad nach Geschlecht | XLVII |
| Tabelle 4.24: Belastung nach Geschlecht | XLVII |
| Tabelle 4.25: Belastungsgründe | XLVII |
| Tabelle 4.26: Intrinsische Motivation nach Alter: Verdienst | XLVII |
| Tabelle 4.27: Intrinsische Motivation nach Alter: Sicherheit | XLVIII |
| Tabelle 4.28: Intrinsische Motivation nach Alter: Zusammenarbeit | XLVIII |
| Tabelle 4.29: Intrinsische Motivation nach Alter: Achtung | XLVIII |
| Tabelle 4.30: Intrinsische Motivation nach Alter: Pädagogik | XLVIII |
| Tabelle 4.31: Intrinsische Motivation nach Geschlecht: Verdienst | XLVIII |
| Tabelle 4.32: Intrinsische Motivation nach Geschlecht: Sicherheit | XLIX |
| Tabelle 4.33: Intrinsische Motivation nach Geschlecht: Zusammenarbeit | XLIX |
| Tabelle 4.34: Intrinsische Motivation nach Geschlecht: Achtung | XLIX |
| Tabelle 4.35: Intrinsische Motivation nach Geschlecht: Pädagogik | XLIX |
| Tabelle 4.36: Extrinsische Motivation | XLIX |
| Tabelle 4.37: Alternativer Beruf | XLIX |
| Tabelle 4.38: Wechselbereitschaft | L |
| Tabelle 4.39: Extrinsische Motivation nach Sozialraumkategorie: Bezahlung | L |
| Tabelle 4.40: Extrinsische Motivation nach Sozialraumkategorie: Politik | L |
| Tabelle 4.41: Extrinsische Motivation nach Sozialraumkategorie: Gesellschaft | L |
| Tabelle 4.42: Extrinsische Motivation nach Sozialraumkategorie: Führung | L |
| Tabelle 4.43: Extrinsische Motivation nach Sozialraumkategorie: Eltern | L |
| Tabelle 4.44: Extrinsische Motivation nach Sozialraumkategorie: Kinder | LI |
| Tabelle 4.45: Alternativer Beruf nach Sozialraumkategorie | LI |
| Tabelle 4.46: Wechselbereitschaft nach Sozialraumkategorie | LI |
| Tabelle 4.47: Extrinsische Motivation nach Kapazität: Bezahlung | LI |
| Tabelle 4.48: Extrinsische Motivation nach Kapazität: Politik | LI |
| Tabelle 4.49: Extrinsische Motivation nach Kapazität: Gesellschaft | LII |
| Tabelle 4.50: Extrinsische Motivation nach Kapazität: Führung | LII |
| Tabelle 4.51: Extrinsische Motivation nach Kapazität: Eltern | LII |
| Tabelle 4.52: Extrinsische Motivation nach Kapazität: Kinder | LII |
| Tabelle 4.53: Alternativer Beruf nach Kapazität | LII |
| Tabelle 4.54: Wechselbereitschaft nach Kapazität | LIII |
| Tabelle 4.55: Extrinsische Motivation nach Alter: Bezahlung | LIII |

IV

| | |
|---|-------|
| Tabelle 4.56: Extrinsische Motivation nach Alter: Politik | LIII |
| Tabelle 4.57: Extrinsische Motivation nach Alter: Gesellschaft | LIII |
| Tabelle 4.58: Extrinsische Motivation nach Alter: Führung | LIII |
| Tabelle 4.59: Extrinsische Motivation nach Alter: Eltern | LIII |
| Tabelle 4.60: Extrinsische Motivation nach Alter: Kinder | LIV |
| Tabelle 4.61: Alternativer Beruf nach Alter | LIV |
| Tabelle 4.62: Wechselbereitschaft nach Alter | LIV |
| Tabelle 4.63: Extrinsische Motivation nach Träger: Bezahlung | LIV |
| Tabelle 4.64: Extrinsische Motivation nach Träger: Politik | LIV |
| Tabelle 4.65: Extrinsische Motivation nach Träger: Gesellschaft | LV |
| Tabelle 4.66: Extrinsische Motivation nach Träger: Führung | LV |
| Tabelle 4.67: Extrinsische Motivation nach Träger: Eltern | LV |
| Tabelle 4.68: Extrinsische Motivation nach Träger: Kinder | LV |
| Tabelle 4.69: Alternativer Beruf nach Träger | LV |
| Tabelle 4.70: Wechselbereitschaft nach Träger | LVI |
| Tabelle 4.71: Extrinsische Motivation nach Geschlecht: Bezahlung | LVI |
| Tabelle 4.72: Extrinsische Motivation nach Geschlecht: Politik | LVI |
| Tabelle 4.73: Extrinsische Motivation nach Geschlecht: Gesellschaft | LVI |
| Tabelle 4.74: Extrinsische Motivation nach Geschlecht: Führung | LVI |
| Tabelle 4.75: Extrinsische Motivation nach Geschlecht: Eltern | LVI |
| Tabelle 4.76: Extrinsische Motivation nach Geschlecht: Kinder | LVII |
| Tabelle 4.77: Alternativer Beruf nach Geschlecht | LVII |
| Tabelle 4.78: Wechselbereitschaft nach Geschlecht | LVII |
| Tabelle 4.79: Commitment | LVII |
| Tabelle 4.80: Commitment nach Sozialraumkategorie: privates Geld | LVII |
| Tabelle 4.81: Commitment nach Sozialraumkategorie: Arbeit zu Hause | LVII |
| Tabelle 4.82: Commitment nach Sozialraumkategorie: unbezahlte Überstunden | LVIII |
| Tabelle 4.83: Commitment nach Sozialraumkategorie: private Netzwerke | LVIII |
| Tabelle 4.84: Commitment nach Kapazität: privates Geld | LVIII |
| Tabelle 4.85: Commitment nach Kapazität: Arbeit zu Hause | LVIII |
| Tabelle 4.86: Commitment nach Kapazität: unbezahlte Überstunden | LVIII |
| Tabelle 4.87: Commitment nach Kapazität: private Netzwerke | LVIII |
| Tabelle 4.88: Commitment nach Alter: privates Geld | LIX |
| Tabelle 4.89: Commitment nach Alter: Arbeit zu Hause | LIX |
| Tabelle 4.90: Commitment nach Alter: unbezahlte Überstunden | LIX |
| Tabelle 4.91: Commitment nach Alter: private Netzwerke | LIX |
| Tabelle 4.92: Commitment nach Träger: privates Geld | LIX |
| Tabelle 4.93: Commitment nach Träger: Arbeit zu Hause | LX |
| Tabelle 4.94: Commitment nach Träger: unbezahlte Überstunden | LX |
| Tabelle 4.95: Commitment nach Träger: private Netzwerke | LX |

| | |
|---|-------|
| Tabelle 4.96: Commitment nach Geschlecht: privates Geld | LX |
| Tabelle 4.97: Commitment nach Geschlecht: Arbeit zu Hause | LX |
| Tabelle 4.98: Commitment nach Geschlecht: unbezahlte Überstunden | LX |
| Tabelle 4.99: Commitment nach Geschlecht: private Netzwerke | LX |
| Tabelle 4.100: Pausenmöglichkeit | LXI |
| Tabelle 4.101: Relevanz Pause | LXI |
| Tabelle 4.102: Pausenmöglichkeit nach Sozialraumkategorie | LXI |
| Tabelle 4.103: : Relevanz Pause nach Sozialraum | LXI |
| Tabelle 4.104: Pausenmöglichkeit nach Kapazität | LXI |
| Tabelle 4.105: Relevanz Pause nach Kapazität | LXI |
| Tabelle 4.106: Pausenmöglichkeit nach Alter | LXII |
| Tabelle 4.107: Relevanz Pause nach Alter | LXII |
| Tabelle 4.108: Pausenmöglichkeit nach Träger | LXII |
| Tabelle 4.109: Relevanz Pause nach Träger | LXII |
| Tabelle 4.110: Pausenmöglichkeit nach Geschlecht | LXII |
| Tabelle 4.111: Relevanz Pause nach Geschlecht | LXII |
| Tabelle 4.112: Erwartung Gesetzgeber | LXII |
| Tabelle 4.113: Information Eltern | LXIII |
| Tabelle 4.114: Information Eltern nach Sozialraumkategorie | LXIII |
| Tabelle 4.115: Information Eltern nach Träger | LXIII |
| Tabelle 4.116: Erwartung Eltern | LXIII |
| Tabelle 4.117: Prestige | LXIII |
| Tabelle 4.118: Prestige nach Sozialraumkategorie | LXIII |
| Tabelle 4.119: Prestige nach Kapazität | LXIV |
| Tabelle 4.120: Prestige nach Alter | LXIV |
| Tabelle 4.121: Prestige nach Träger | LXIV |
| Tabelle 4.122: Prestige nach Geschlecht | LXIV |
| Tabelle 5.1: Mathematisches Grundverständnis: Kenntnis | LXIV |
| Tabelle 5.2: Mathematisches Grundverständnis: Sinnhaftigkeit | LXV |
| Tabelle 5.3: Mathematisches Grundverständnis: Freude | LXV |
| Tabelle 5.4: Mathematisches Grundverständnis: Qualifizierungsgrad | LXV |
| Tabelle 5.5: Mathematisches Grundverständnis: Umsetzung | LXV |
| Tabelle 5.6: Musikalische Bildung: Kenntnis | LXVI |
| Tabelle 5.7: Musikalische Bildung: Sinnhaftigkeit | LXVI |
| Tabelle 5.8: Musikalische Bildung: Freude | LXVI |
| Tabelle 5.9: Musikalische Bildung: Qualifizierungsgrad | LXVI |
| Tabelle 5.10: Musikalische Bildung: Umsetzung | LXVII |
| Tabelle 5.11: Kooperation mit Kulturinstitutionen: Kenntnis | LXVII |
| Tabelle 5.12: Kooperation mit Kulturinstitutionen: Sinnhaftigkeit | LXVII |

| | |
|--|--------|
| Tabelle 5.13: Kooperation mit Kulturinstitutionen: Freude | LXVII |
| Tabelle 5.14: Kooperation mit Kulturinstitutionen: Qualifizierungsgrad | LXVIII |
| Tabelle 5.15: Kooperation mit Kulturinstitutionen: Umsetzung | LXVIII |
| Tabelle 5.16: Geschlechtsbewusstes Arbeiten: Kenntnis | LXVIII |
| Tabelle 5.17: Geschlechtsbewusstes Arbeiten: Sinnhaftigkeit | LXVIII |
| Tabelle 5.18: Geschlechtsbewusstes Arbeiten: Freude | LXIX |
| Tabelle 5.19: Geschlechtsbewusstes Arbeiten: Qualifizierungsgrad | LXIX |
| Tabelle 5.20: Geschlechtsbewusstes Arbeiten: Umsetzung | LXIX |
| Tabelle 5.21: Beschwerderecht für Kinder: Kenntnis | LXIX |
| Tabelle 5.22: Beschwerderecht für Kinder: Sinnhaftigkeit | LXX |
| Tabelle 5.23: Beschwerderecht für Kinder: Freude | LXX |
| Tabelle 5.24: Beschwerderecht für Kinder: Qualifizierungsgrad | LXX |
| Tabelle 5.25: Beschwerderecht für Kinder: Umsetzung | LXX |
| Tabelle 5.26: Integration: Kenntnis | LXXI |
| Tabelle 5.27: Integration: Sinnhaftigkeit | LXXI |
| Tabelle 5.28: Integration: Freude | LXXI |
| Tabelle 5.29: Integration: Qualifizierungsgrad | LXXI |
| Tabelle 5.30: Integration: Umsetzung | LXXII |
| Tabelle 5.31: Schutzauftrag: Kenntnis | LXXII |
| Tabelle 5.32: Schutzauftrag: Sinnhaftigkeit | LXXII |
| Tabelle 5.33: Schutzauftrag: Freude | LXXII |
| Tabelle 5.34: Schutzauftrag: Qualifizierungsgrad | LXXIII |
| Tabelle 5.35: Schutzauftrag: Umsetzung | LXXIII |
| Tabelle 5.36: Dokumentation: Kenntnis | LXXIII |
| Tabelle 5.37: Dokumentation: Sinnhaftigkeit | LXXIII |
| Tabelle 5.38: Dokumentation Freude | LXXIV |
| Tabelle 5.39: Dokumentation: Qualifizierungsgrad | LXXIV |
| Tabelle 5.40: Dokumentation: Umsetzung | LXXIV |
| Tabelle 5.41: Konzeptionsevaluation: Kenntnis | LXXIV |
| Tabelle 5.42: Konzeptionsevaluation: Sinnhaftigkeit | LXXV |
| Tabelle 5.43: Konzeptionsevaluation: Freude | LXXV |
| Tabelle 5.44: Konzeptionsevaluation: Qualifizierungsgrad | LXXV |
| Tabelle 5.45: Konzeptionsevaluation: Umsetzung | LXXV |
| Tabelle 5.46: Elternmitbestimmung: Kenntnis | LXXVI |
| Tabelle 5.47: Elternmitbestimmung: Sinnhaftigkeit | LXXVI |
| Tabelle 5.48: Elternmitbestimmung: Freude | LXXVI |
| Tabelle 5.49: Elternmitbestimmung: Qualifizierungsgrad | LXXVI |
| Tabelle 5.50: Elternmitbestimmung: Umsetzung | LXXVII |
| Tabelle 5.51: Zusammenarbeit Grundschule: Kenntnis | LXXVII |
| Tabelle 5.52: Zusammenarbeit Grundschule: Sinnhaftigkeit | LXXVII |

VII

| | |
|---|---------|
| Tabelle 5.53: Zusammenarbeit Grundschule: Freude | LXXVII |
| Tabelle 5.54: Zusammenarbeit Grundschule: Qualifizierungsgrad | LXXVIII |
| Tabelle 5.55: Zusammenarbeit Grundschule: Umsetzung | LXXVIII |
| Tabelle 5.56: Sozialraumorientierung: Kenntnis | LXXVIII |
| Tabelle 5.57: Sozialraumorientierung: Sinnhaftigkeit | LXXVIII |
| Tabelle 5.58: Sozialraumorientierung: Freude | LXXIX |
| Tabelle 5.59: Sozialraumorientierung: Qualifizierungsgrad | LXXIX |
| Tabelle 5.60: Sozialraumorientierung: Umsetzung | LXXIX |
| Tabelle 6.1: Geänderte Anforderungen | LXXX |
| Tabelle 6.2: Weiterbildungswünsche | LXXX |
| Tabelle 6.3: Wichtigste Aufgaben einer ErzieherIn | LXXXI |
| Tabelle 6.4: Schlussbemerkungen | LXXXI |

1. Tabellen zu Kapitel 2 „Leitideen zur Verbesserung der Chancengerechtigkeit im Aufwachsen“

Tabelle 1.1: Übersicht Stakeholder 1

| Leitidee | | InterviewpartnerIn | Institution | Funktion |
|--|---|--------------------|---|--|
| Zugang zu inkorporiertem kulturellem Kapital | Vermittlung eines math. Grundverständnisses | Herr Sch. | Technische Sammlungen Dresden | Direktor |
| | | Herr L. | BSZ Bau und Technik Dresden | Fachleiter für Bautechnik |
| | | Herr Prof. Dr. T. | TU Dresden | Lehrstuhlinhaber VWL |
| | Vermittlung einer musikalischen Bildung | Herr G. | Zentrum der menschlichen Stimme | Lehrbeauftragter der HS für Musik „Carl-Maria von Weber“ und der HS für Musik „Franz Liszt“ |
| | | Herr J. | Heinrich-Schütz-Konservatorium Dresden e. V. | Pädagogischer Leiter |
| | | Frau W. | Musikschule crea musica | Lehrbeauftragte der HS für Musik "Carl Maria von Weber", Inhaberin der Musikschule crea musica |
| | Kooperation mit Kulturinstitutionen | Frau Sch. | Staatliche Kunstsammlungen Dresden | Leiterin der Museumspädagogik |
| | | Frau L. | theater junge generation | Intendantin |
| | | Herr Dr. F. | Städtische Bibliotheken Dresden | Direktor |
| Chancen auf inkorporiertes soziales Kapital | Gendergerechtes Arbeiten | Herr M. | Fachstelle Jungen- und Männerarbeit Dresden | Mitarbeiter für Jungenarbeit |
| | | Frau B. | Frauen- und Mädchengesundheitszentrum MEDEA e. V. | Mitarbeiterin für Mädchenarbeit |
| | | Herr W. | Sächsisches Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz | Referatsleiter Gleichstellung |
| | Beschwerderecht für Kinder | Herr Sch. | Deutscher PARITÄTISCHER Wohlfahrtsverband, Landesverband Sachsen e.V., Jugendhilfeausschuss Dresden | Regionalgeschäftsstellenleiter |
| | | Herr H. | Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, Regionalstelle Sachsen | Projekt Demokratie von Anfang an |
| | | Herr H. | Projektschmiede gGmbH | Geschäftsleiter |
| | Integration behinderter Kinder | Herr Sch. | Sächsisches Staatsministerium für Kultus | Referatsleiter Kindertagesbetreuung u. Soziale Berufe |
| | | Frau M. | Landeshauptstadt Dresden | Beauftragte für Menschen mit Behinderungen |
| | | Frau Z. | Lebenshilfe Dresden e.V. | Leiterin Frühförderung |
| | Schutzauftrag für Kindeswohl | Fr. Prof. Dr. E. | Institut f. Rechtsmedizin der Medizinischen Fakultät der TU Dresden | Direktorin |
| | | Herr K. | Kinder- und Jugendnotdienst Dresden | Leiter |
| | | Frau R. | Netzwerk für Kinderschutz und Frühe Hilfen Dresden | Koordinatorin |

InterviewpartnerInnen für die Leitideen zu einem passgenauen pädagogischen Handeln

Tabelle 1.2: Übersicht Stakeholder 2

| Leitidee | | InterviewpartnerIn | Institution | Funktion |
|---|-------------------------------------|----------------------|---|--|
| Passgenauigkeit von Chancenverbesserung | Dokumentation von Bildungsprozessen | Frau V. | Akademie für zugewandte Pädagogik | Akademieleiterin |
| | | Herr B. | Landesjugendamt Sachsen | Fachberater und Referent für Kindertagesbetreuung |
| | | Frau P. | Berufliches Schulzentrum für Gesundheit und Sozialwesen | Fachleiterin Fachschule / Berufsfachschule |
| | Konzeptions- und evaluation | Frau W. | Freie Fachschule für Sozialwesen Dresden | Schulleiterin |
| | | Frau Prof. Dr. Z.-S. | Evangelische Hochschule Dresden | Studiengangsleiterin |
| | | Frau J. | Diakonisches Werk - Stadtmission Dresden e.V. | Abteilungsleiterin für die evangelische Kindertagesbetreuung |
| | Elternrecht auf Mitbestimmung | Frau V. | | Fortbildnerin, Supervisorin, Autorin |
| | | Frau W.-Sch. | VSP Dresden e. V. | Elternkurs-Leiterin "Grenzen, Nähe und Respekt" |
| | | Frau Dr. P. | Elternbeirat Omse e. V. | |
| | Zusammenarbeit mit der Grundschule | Frau R. | Eigenbetrieb Kindertagesstätten Dresden | Qualitäts- und Projektmanagerin |
| | | Herr R. | 51. GS Dresden "An den Platanen" | Direktor |
| | | Herr B. | Sächsische Bildungsagentur Regionalstelle Dresden | Referent Referat 21, Grund- und Förderschulen |
| | Sozialraumorientierung | Herr W. | Zentrum für Forschung, Weiterbildung und Beratung an der ehs Dresden gemeinnützige GmbH | Projektleitung Dresdner Handlungsprogramm „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“ |
| | | Frau G. | Landeshauptstadt Dresden, Ortsämter Blasewitz und Loschwitz | Ortsamtsleiterin |
| | | Frau M. | "KiNET - Netzwerk für Frühprävention, Sozialisation und Familie" | Netzwerkkoordinatorin |

InterviewpartnerInnen für die Leitideen des kulturellen und sozialen Kapitals

Tabelle 1.3: Stakeholder nach Geschlecht

| | |
|---------------|-----------|
| männlich | 17 |
| weiblich | 19 |
| gesamt | 36 |

Tabelle 1.4: Stakeholder nach Arbeitskontext

| InterviewpartnerInnen | Anzahl |
|--|-----------|
| arbeiten selbst mit Kindern an der Umsetzung der betreffenden Leitidee | 17 |
| sind wissenschaftlich oder lehrend in dem entsprechenden Themenbereich tätig | 10 |
| sind in einer Behörde für die Umsetzung der betreffenden Leitidee verantwortlich | 9 |
| gesamt | 36 |

Tabelle 1.5: Sicht auf möglichen Chancenausgleich

| | Leitidee | Zustimmung |
|--|--|-------------------|
| Zugang zu inkorporiertem kulturellem Kapital | Vermittlung eines mathematischen Grundverständnisses | 66,6 |
| | Vermittlung einer musikalischen Bildung | 33,3 |
| | Kooperation mit Kulturinstitutionen | 100,0 |
| Chancen auf inkorporiertes soziales Kapital | Gendergerechtes Arbeiten | 66,6 |
| | Beschwerderecht für Kinder | 66,6 |
| | Integration behinderter Kinder | 33,3 |
| | Schutzauftrag für Kindeswohl | 0,0 |
| Passgenauigkeit von Chancenverbesserung | Dokumentation von Bildungsprozessen | 66,6 |
| | Konzeptionsevaluation | 100,0 |
| | Elternrecht auf Mitbestimmung | 0,0 |
| | Zusammenarbeit mit der Grundschule | 33,3 |
| | Sozialraumorientierung | 66,6 |

Prozentualer Anteil der Interviews mit Aussagen, durch eine Umsetzung der Leitideen sei eine Chancenverbesserung hinsichtlich der Kapitalsorten möglich

Tabelle 1.6: Sicht auf Sinnhaftigkeit

| | Leitidee | Zustimmung |
|--|--|-------------------|
| Zugang zu inkorporiertem kulturellem Kapital | Vermittlung eines mathematischen Grundverständnisses | 33,3 |
| | Vermittlung einer musikalischen Bildung | 100,0 |
| | Kooperation mit Kulturinstitutionen | 100,0 |
| Chancen auf inkorporiertes soziales Kapital | Gendergerechtes Arbeiten | 66,7 |
| | Beschwerderecht für Kinder | 66,7 |
| | Integration behinderter Kinder | 100,0 |
| | Schutzauftrag für Kindeswohl | 66,7 |
| Passgenauigkeit von Chancenverbesserung | Dokumentation von Bildungsprozessen | 100,0 |
| | Konzeptionsevaluation | 66,7 |
| | Elternrecht auf Mitbestimmung | 66,7 |
| | Zusammenarbeit mit der Grundschule | 100,0 |
| | Sozialraumorientierung | 66,6 |

Prozentualer Anteil der Interviews mit Aussagen, eine Umsetzung der Leitideen sei sinnvoll

Tabelle 1.7: Vermutung Qualifizierungsgrad der ErzieherInnen

| | Leitidee | Erwartung |
|--|--|------------------|
| Zugang zu inkorporiertem kulturellem Kapital | Vermittlung eines mathematischen Grundverständnisses | 29,6 |
| | Vermittlung einer musikalischen Bildung | 37,0 |
| | Kooperation mit Kulturinstitutionen | 37,0 |
| Chancen auf inkorporiertes soziales Kapital | Gendergerechtes Arbeiten | 22,2 |
| | Beschwerderecht für Kinder | 38,9 |
| | Integration behinderter Kinder | 38,9 |
| | Schutzauftrag für Kindeswohl | 33,3 |
| Passgenauigkeit von Chancenverbesserung | Dokumentation von Bildungsprozessen | 59,3 |
| | Konzeptionsevaluation | 37,0 |
| | Elternrecht auf Mitbestimmung | 33,3 |
| | Zusammenarbeit mit der Grundschule | 40,7 |
| | Sozialraumorientierung | 16,7 |

Prozentualer Anteil am möglichen Gesamtpunktwert für die Vermutung der Stakeholder, die ErzieherInnen fühlen sich für eine Umsetzung der Leitideen fachlich gut genug gerüstet

Tabelle 1.8: Vermutung Umsetzungsgrad nach Leitideen

| | Leitidee | Erwartung |
|--|--|------------------|
| Zugang zu inkorporiertem kulturellem Kapital | Vermittlung eines mathematischen Grundverständnisses | 41,3 |
| | Vermittlung einer musikalischen Bildung | 61,7 |
| | Kooperation mit Kulturinstitutionen | 70,0 |
| Chancen auf inkorporiertes soziales Kapital | Gendergerechtes Arbeiten | 17,5 |
| | Beschwerderecht für Kinder | 17,0 |
| | Integration behinderter Kinder | 64,3 |
| | Schutzauftrag für Kindeswohl | 16,8 |
| Passgenauigkeit von Chancenverbesserung | Dokumentation von Bildungsprozessen | 80,0 |
| | Konzeptionsevaluation | 52,5 |
| | Elternrecht auf Mitbestimmung | 70,0 |
| | Zusammenarbeit mit der Grundschule | 70,0 |
| | Sozialraumorientierung | 45,0 |

Vermutung der Stakeholder, welcher prozentualer Anteil der befragten ErzieherInnen angegeben hat, die entsprechenden Leitideen in den letzten 12 Monaten umgesetzt zu haben.

Tabelle 1.9: Vermutung Umsetzungsgrad nach Arbeitskontext

| InterviewpartnerInnen | Erwartung |
|--|------------------|
| arbeiten selbst mit Kindern an der Umsetzung der betreffenden Leitidee | 42,5 |
| sind wissenschaftlich oder lehrend in dem entsprechenden Themenbereich tätig | 66,4 |
| sind in einer Behörde für die Umsetzung der betreffenden Leitidee verantwortlich | 55,0 |

Vermutung der Stakeholder, welcher prozentualer Anteil der befragten ErzieherInnen angegeben hat, die entsprechenden Leitideen in den letzten 12 Monaten umgesetzt zu haben.

Tabelle 1.10: Vermutung Zustimmungsgrad der ErzieherInnen

| | Leitidee | Erwartung |
|--|--|------------------|
| Zugang zu inkorporiertem kulturellem Kapital | Vermittlung eines mathematischen Grundverständnisses | 63,0 |
| | Vermittlung einer musikalischen Bildung | 74,1 |
| | Kooperation mit Kulturinstitutionen | 94,4 |
| Chancen auf inkorporiertes soziales Kapital | Gendergerechtes Arbeiten | 48,1 |
| | Beschwerderecht für Kinder | 44,4 |
| | Integration behinderter Kinder | 74,1 |
| | Schutzauftrag für Kindeswohl | 70,4 |
| Passgenauigkeit von Chancenverbesserung | Dokumentation von Bildungsprozessen | 63,0 |
| | Konzeptionsevaluation | 50,0 |
| | Elternrecht auf Mitbestimmung | 59,3 |
| | Zusammenarbeit mit der Grundschule | 88,9 |
| | Sozialraumorientierung | 94,4 |

Prozentualer Anteil am möglichen Gesamtpunktwert für die Vermutung der Stakeholder, die ErzieherInnen halten eine Umsetzung der Leitideen für sinnvoll

Tabelle 1.11: Angesprochener Zeitmangel nach Leitideen

| | Leitidee | Erwartung |
|--|--|------------------|
| Zugang zu inkorporiertem kulturellem Kapital | Vermittlung eines mathematischen Grundverständnisses | 33,3 |
| | Vermittlung einer musikalischen Bildung | 33,3 |
| | Kooperation mit Kulturinstitutionen | 33,3 |
| Chancen auf inkorporiertes soziales Kapital | Gendergerechtes Arbeiten | 33,3 |
| | Beschwerderecht für Kinder | 33,3 |
| | Integration behinderter Kinder | 33,3 |
| | Schutzauftrag für Kindeswohl | 0,0 |
| Passgenauigkeit von Chancenverbesserung | Dokumentation von Bildungsprozessen | 100,0 |
| | Konzeptionsevaluation | 33,3 |
| | Elternrecht auf Mitbestimmung | 66,7 |
| | Zusammenarbeit mit der Grundschule | 100,0 |
| | Sozialraumorientierung | 66,7 |

Prozentualer Anteil der Interviews mit Aussagen, Zeitmangel in den Einrichtungen setze der Umsetzung der Leitideen Grenzen

Tabelle 1.12: Angesprochener Zeitmangel nach Leitideen

| InterviewpartnerInnen | Anteil |
|--|---------------|
| arbeiten selbst mit Kindern an der Umsetzung der betreffenden Leitidee | 52,9 |
| sind wissenschaftlich oder lehrend in dem entsprechenden Themenbereich tätig | 50,0 |
| sind in einer Behörde für die Umsetzung der betreffenden Leitidee verantwortlich | 33,3 |

Prozentualer Anteil der Interviews mit Aussagen, Zeitmangel in den Einrichtungen setze der Umsetzung der Leitideen Grenzen

2. Tabellen zu Kapitel 3 „Lokale Ungleichverteilung von Kapital als Basis der Aufwachsensbedingungen von Kindern“

Tabelle 2.1: Verwaltungstechnische Gliederung Dresden 1

| Orts- amts- bereiche | Nr. Stadt- räume | Bezeich- nung Stadt- räume | Nr. Stadt- teile | Bezeichnung Stadtteile |
|--|-------------------------|--|------------------------|---|
| Altstadt | 1 | Altstadt-26- Ring | 1 | Innere Altstadt |
| | | | 2 | Pirnaische Vorstadt |
| | | | 3 | Seevorstadt-Ost |
| | | | 4 | Wilsdruffer Vorstadt / Seevorstadt-West |
| | | | 5 | Friedrichstadt |
| | 2 | Alt- stadt- Johann- stadt | 6 | Johannstadt-Nord |
| | | | 7 | Johannstadt-Süd |
| Neustadt | 3 | Neustadt | 11 | Äußere Neustadt (Antonstadt) |
| | | | 12 | Radeberger Vorstadt |
| | | | 13 | Innere Neustadt |
| | | | 14 | Leipziger Vorstadt |
| | | | 15 | Albertstadt |
| Pieschen | 4 | Neu- stadt- Pieschen | 21 | Pieschen-Süd |
| | | | 5 | Pieschen- Kaditz |
| | 23 | Kaditz | | |
| | 24 | Trachau | | |
| | 25 | Pieschen-Nord / Trachenberge | | |
| Klotzsche | 6 | Klotzsche | 31 | Klotzsche |
| | | | 32 | Hellerau / Wilschdorf |
| | | | 35 | Weixdorf |
| | | | 36 | Langebrück / Schönborn |
| Loschwitz / Gompitz / Altfranken | 7 | Loschwitz u. Ortschaft Schönfeld-Weißig | 41 | Loschwitz / Wachwitz |
| | | | 42 | Bühlau / Weißer Hirsch |
| | | | 43 | Hosterwitz / Pillnitz |
| | | | 45 | Weißig |
| | | | 46 | Gönnsdorf / Pappritz |
| | | | 47 | Schönfeld / Schullwitz |
| | | | Blasewitz | 8 |
| 52 | Striesen-Ost | | | |
| 53 | Striesen-Süd | | | |
| 54 | Striesen-West | | | |
| 9 | Blasewitz- Tolkewitz | 55 | | Tolkewitz / Seidnitz-Nord |
| | | 56 | | Seidnitz / Dobritz |
| | | 57 | | Gruna |

Stadtteile Nr. 1 bis 57

Tabelle 2.2: Verwaltungstechnische Gliederung Dresden 2

| Orts- amts- bereiche | Nr. Stadt- räume | Bezeich- nung Stadt- räume | Nr. Stadt- teile | Bezeichnung Stadtteile |
|---|------------------------|---|------------------------|-------------------------------------|
| Leuben | 10 | Leuben | 61 | Leuben |
| | | | 62 | Laubegast |
| | | | 63 | Kleinzschachwitz |
| | | | 64 | Großzschachwitz |
| Prohlis | 11 | Prohlis- Reick | 71 | Prohlis-Nord |
| | | | 72 | Prohlis-Süd |
| | 12 | Prohlis- Nieder- sedlitz, Strehlen | 73 | Niedersedlitz |
| | | | 74 | Lockwitz |
| | | | 75 | Leubnitz-Neuostra |
| | | | 76 | Strehlen |
| | | | 77 | Reick |
| Plauen | 13 | Plauen- Zschert- nitz | 81 | Südvorstadt-West |
| | | | 82 | Südvorstadt-Ost |
| | | | 83 | Räcknitz / Zschertnitz |
| | 14 | Plauen- Mockritz | 84 | Kleinpestitz / Mockritz |
| | | | 85 | Coschütz / Gittersee |
| | | | 86 | Plauen |
| Cossebaude / Mobschatz / Oberwartha | 17 | Cossebaude / Mobschatz / Oberwartha | 90 | Cossebaude / Mobschatz / Oberwartha |
| Cotta | 15 | Cotta- Löbtau | 91 | Cotta |
| | | | 92 | Löbtau-Nord |
| | | | 93 | Löbtau-Süd |
| | | | 94 | Naußlitz |
| | 16 | Cotta- Gorbitz | 95 | Gorbitz-Süd |
| | | | 96 | Gorbitz-Ost |
| | | | 97 | Gorbitz-Nord / Neu-Omsewitz |
| Gompitz / Altfranken | 17 | Cotta u. westl. Ortschaften | 98 | Briesnitz |
| | | | 99 | Gompitz / Altfranken |

Stadtteile Nr. 61 bis 99

Tabelle 2.3: Indikatoren mit ökonomischen Dimensionen 1

| Indikatoren mit ökonomischen Dimensionen | | | | | | |
|--|--|-----------|---|-----------|---|-----------|
| Stadtviertel | Haushalts-Netto-Gesamteinkommen ¹ | | Arbeitslose und Leistungsempfänger nach SGB II ² | | Schuldnerquote ³ | |
| | arithmetischer Mittelwert | Rangplatz | Anteil an der erwerbsfähigen Bevölkerung | Rangplatz | Anteil der Personen mit Negativmerkmalen an allen Personen ab 18 Jahren | Rangplatz |
| Albertstadt | 2.486,00 € | 8,5 | 32,15% | 35,0 | 9,59% | 39,0 |
| Äußere Neustadt (Antonstadt) | 2.486,00 € | 8,5 | 35,43% | 43,0 | 9,59% | 39,0 |
| Blasewitz | 2.447,00 € | 12,5 | 15,83% | 10,0 | 5,45% | 9,5 |
| Briesnitz | 2.158,00 € | 27,0 | 34,06% | 40,0 | 9,76% | 41,5 |
| Bühlau / Weißer Hirsch | 2.984,00 € | 3,5 | 17,20% | 12,0 | 4,70% | 2,0 |
| Coschütz / Gittersee | 2.341,00 € | 24,0 | 21,05% | 18,0 | 6,82% | 25,0 |
| Cossebaude / Mobschatz / Oberwartha | 2.158,00 € | 27,0 | 20,87% | 17,0 | 5,87% | 12,5 |
| Cotta | 2.045,00 € | 36,5 | 34,66% | 41,0 | 9,76% | 41,5 |
| Friedrichstadt | 1.596,00 € | 56,0 | 51,50% | 60,0 | 10,73% | 47,5 |
| Gompitz / Altfranken | 2.158,00 € | 27,0 | 11,50% | 1,0 | 5,87% | 12,5 |
| Gönnsdorf / Pappritz | 2.984,00 € | 3,5 | 12,04% | 2,0 | 6,68% | 23,0 |
| Gorbitz-Nord / Neu-Omsewitz | 1.653,00 € | 52,0 | 33,01% | 38,0 | 12,78% | 58,0 |
| Gorbitz-Ost | 1.653,00 € | 52,0 | 33,35% | 39,0 | 11,19% | 53,0 |
| Gorbitz-Süd | 1.653,00 € | 52,0 | 31,39% | 32,0 | 12,78% | 58,0 |
| Großschachwitz | 2.035,00 € | 40,5 | 29,78% | 30,0 | 7,10% | 26,5 |
| Gruna | 2.087,00 € | 30,0 | 26,61% | 26,0 | 6,25% | 19,0 |
| Hellerau / Wilschdorf | 2.406,00 € | 16,5 | 14,39% | 7,0 | 5,91% | 14,5 |
| Hosterwitz / Pillnitz | 2.984,00 € | 3,5 | 17,25% | 13,0 | 4,83% | 3,5 |
| Innere Altstadt | 1.596,00 € | 56,0 | 25,49% | 25,0 | 10,73% | 47,5 |
| Innere Neustadt | 2.486,00 € | 8,5 | 32,11% | 34,0 | 11,29% | 55,5 |
| Johannstadt-Nord | 1.871,00 € | 49,5 | 39,95% | 54,0 | 6,28% | 20,5 |
| Johannstadt-Süd | 1.871,00 € | 49,5 | 36,21% | 46,0 | 6,28% | 20,5 |
| Kaditz | 1.926,00 € | 44,0 | 31,65% | 33,0 | 11,09% | 50,5 |
| Kleinpestitz / Mockritz | 2.341,00 € | 24,0 | 22,07% | 21,0 | 5,12% | 5,5 |
| Kleinschachwitz | 2.035,00 € | 40,5 | 14,29% | 5,0 | 7,10% | 26,5 |
| Klotzsche | 2.406,00 € | 16,5 | 21,40% | 20,0 | 5,91% | 14,5 |
| Langebrück / Schönborn | 2.406,00 € | 16,5 | 13,17% | 3,0 | 3,92% | 1,0 |
| Laubegast | 2.035,00 € | 40,5 | 21,06% | 19,0 | 5,94% | 16,5 |
| Leipziger Vorstadt | 2.068,00 € | 33,0 | 37,40% | 51,0 | 11,29% | 55,5 |
| Leuben | 2.035,00 € | 40,5 | 40,38% | 55,0 | 8,52% | 34,0 |

Quellen:

¹ Landeshauptstadt Dresden: Kommunale Bürgerumfrage 2010

² Landeshauptstadt Dresden: Stadtteilkatalog 2009

³ Creditreform Dresden Aumüller KG: Personen mit Negativmerkmalen, Dresden 2011

Statistische Werte und Ränge der Stadtviertel Albertstadt bis Leuben

Tabelle 2.4: Indikatoren mit ökonomischen Dimensionen 2

| Stadtviertel | Haushalts-Netto-Gesamteinkommen ¹ | | Arbeitslose und Leistungsempfänger nach SGB II ² | | Schuldnerquote ³ | |
|---|--|-----------|---|-----------|---|-----------|
| | arithmetischer Mittelwert | Rangplatz | Anteil an der erwerbsfähigen Bevölkerung | Rangplatz | Anteil der Personen mit Negativmerkmalen an allen Personen ab 18 Jahren | Rangplatz |
| Leubnitz-Neuostra | 2.375,00 € | 20,5 | 25,03% | 24,0 | 8,16% | 31,5 |
| Löbtau-Nord | 2.045,00 € | 36,5 | 37,58% | 52,0 | 11,19% | 53,0 |
| Löbtau-Süd | 2.045,00 € | 36,5 | 37,20% | 50,0 | 11,19% | 53,0 |
| Lockwitz | 2.375,00 € | 20,5 | 15,42% | 8,0 | 8,52% | 34,0 |
| Loschwitz / Wachwitz | 2.984,00 € | 3,5 | 14,36% | 6,0 | 4,83% | 3,5 |
| Mickten | 1.926,00 € | 44,0 | 35,19% | 42,0 | 11,09% | 50,5 |
| Naußlitz | 2.045,00 € | 36,5 | 36,33% | 48,0 | 12,78% | 58,0 |
| Niedersedlitz | 2.375,00 € | 20,5 | 20,26% | 16,0 | 8,52% | 34,0 |
| Pieschen-Nord / Trachenberge | 2.068,00 € | 33,0 | 36,30% | 47,0 | 8,60% | 36,5 |
| Pieschen-Süd | 2.068,00 € | 33,0 | 45,39% | 57,0 | 15,17% | 61,0 |
| Pirnaische Vorstadt | 1.596,00 € | 56,0 | 47,09% | 58,0 | 7,34% | 29,0 |
| Plauen | 2.341,00 € | 24,0 | 17,50% | 14,0 | 6,14% | 18,0 |
| Prohlis-Nord | 1.583,00 € | 60,0 | 51,07% | 59,0 | 10,43% | 44,0 |
| Prohlis-Süd | 1.583,00 € | 60,0 | 56,83% | 61,0 | 13,96% | 60,0 |
| Räcknitz / Zschertnitz | 1.912,00 € | 47,0 | 29,06% | 29,0 | 5,12% | 5,5 |
| Radeberger Vorstadt | 2.486,00 € | 8,5 | 27,62% | 27,0 | 9,59% | 39,0 |
| Reick | 1.583,00 € | 60,0 | 40,60% | 56,0 | 10,43% | 44,0 |
| Schönfeld / Schullwitz | 2.984,00 € | 3,5 | 16,42% | 11,0 | 6,68% | 23,0 |
| Seevorstadt-Ost | 1.596,00 € | 56,0 | 36,12% | 45,0 | 10,73% | 47,5 |
| Seidnitz / Dobritz | 2.087,00 € | 30,0 | 30,76% | 31,0 | 10,43% | 44,0 |
| Strehlen | 2.375,00 € | 20,5 | 38,11% | 53,0 | 8,16% | 31,5 |
| Striesen-Ost | 2.447,00 € | 12,5 | 15,80% | 9,0 | 5,45% | 9,5 |
| Striesen-Süd | 2.447,00 € | 12,5 | 28,35% | 28,0 | 5,45% | 9,5 |
| Striesen-West | 2.447,00 € | 12,5 | 20,05% | 15,0 | 5,45% | 9,5 |
| Südvorstadt-Ost | 1.912,00 € | 47,0 | 35,87% | 44,0 | 7,34% | 29,0 |
| Südvorstadt-West | 1.912,00 € | 47,0 | 32,46% | 37,0 | 7,34% | 29,0 |
| Tolkewitz / Seidnitz-Nord | 2.087,00 € | 30,0 | 32,38% | 36,0 | 5,94% | 16,5 |
| Trachau | 1.926,00 € | 44,0 | 23,50% | 22,0 | 8,60% | 36,5 |
| Weißig | 2.984,00 € | 3,5 | 23,87% | 23,0 | 6,68% | 23,0 |
| Weixdorf | 2.406,00 € | 16,5 | 13,56% | 4,0 | 5,23% | 7,0 |
| Wilsdruffer Vorstadt / Seevorstadt-West | 1.596,00 € | 56,0 | 36,54% | 49,0 | 10,73% | 47,5 |

Quellen:

¹ Landeshauptstadt Dresden: Kommunale Bürgerumfrage 2010

² Landeshauptstadt Dresden: Stadtteilkatalog 2009

³ Creditreform Dresden Aumüller KG: Personen mit Negativmerkmalen, Dresden 2011

Statistische Werte und Ränge der Stadtviertel Leubnitz-Neuostra bis Wilsdruffer Vorstadt / Seevorstadt-West

Tabelle 2.5: Indikator mit statusbezogener Dimension 1

| Stadtviertel | Berufsstatus ¹ | |
|---|---|-----------|
| | erreichter Punktstatus in Bezug auf die Gesamtzahl von erwerbstätigen Personen im Stadtteil | Rangplatz |
| Albertstadt | 518,3 | 2,5 |
| Äußere Neustadt (Antonstadt) | 518,3 | 2,5 |
| Blasewitz | 423,6 | 15 |
| Briesnitz | 434,7 | 11,5 |
| Bühlau / Weißer Hirsch | 439,4 | 6 |
| Coschütz / Gittersee | 410,9 | 26 |
| Cossebaude / Mobschatz / Oberwartha | 434,7 | 13 |
| Cotta | 385,1 | 33,5 |
| Friedrichstadt | 193,4 | 59 |
| Gompitz / Altfranken | 434,7 | 11,5 |
| Gönnsdorf / Pappritz | 439,4 | 9 |
| Gorbitz-Nord / Neu-Omsewitz | 284,1 | 47 |
| Gorbitz-Ost | 284,1 | 47 |
| Gorbitz-Süd | 284,1 | 47 |
| Großschachwitz | 346,3 | 40,5 |
| Gruna | 292,7 | 44 |
| Hellerau / Wilschdorf | 423,1 | 18,5 |
| Hosterwitz / Pillnitz | 439,4 | 6 |
| Innere Altstadt | 193,4 | 59 |
| Innere Neustadt | 518,3 | 2,5 |
| Johannstadt-Nord | 263,8 | 49,5 |
| Johannstadt-Süd | 263,8 | 49,5 |
| Kaditz | 379,1 | 37 |
| Kleinpestitz / Mockritz | 410,9 | 26 |
| Kleinschachwitz | 346,3 | 40,5 |
| Klotzsche | 423,1 | 18,5 |
| Langebrück / Schönborn | 423,1 | 18,5 |
| Laubegast | 346,3 | 40,5 |
| Leipziger Vorstadt | 410,3 | 29 |
| Leuben | 346,3 | 40,5 |
| Items | Berechnungs-faktor | |
| „Selbständige mit bezahlten Mitarbeitern“, „Leitende oder wissenschaftliche | 5 | |
| „Selbständige ohne bezahlte Mitarbeiter“, „Mittlere Angestellte, Beamte des | 4 | |
| „Mithelfende Familienangehörige“, „Vorarbeiter, Facharbeiter“ | 3 | |
| „Einfache Angestellte, Beamte des einfachen Dienstes“ | 2 | |
| „Un- o. Angeleerter“ | 1 | |
| Quelle: | | |
| Landeshauptstadt Dresden: Kommunale Bürgerumfrage 2010. | | |

Statistische Werte und Ränge der Stadtviertel Albertstadt bis Leuben

Tabelle 2.6: Indikator mit statusbezogener Dimension 2

| Stadtviertel | Berufsstatus ¹ | |
|---|---|-----------|
| | erreichter Punktstatus in Bezug auf die Gesamtzahl von erwerbstätigen Personen im Stadtteil | Rangplatz |
| Leubnitz-Neuostra | 420,7 | 22,5 |
| Löbtau-Nord | 385,1 | 33,5 |
| Löbtau-Süd | 385,1 | 33,5 |
| Lockwitz | 420,7 | 22,5 |
| Loschwitz / Wachwitz | 439,4 | 6,0 |
| Mickten | 379,1 | 37,0 |
| Naußlitz | 385,1 | 33,5 |
| Niedersedlitz | 420,7 | 22,5 |
| Pieschen-Nord / Trachenberge | 410,3 | 29,0 |
| Pieschen-Süd | 410,3 | 29,0 |
| Pirnaische Vorstadt | 193,4 | 59,0 |
| Plauen | 410,9 | 26,0 |
| Prohlis-Nord | 223,5 | 55,0 |
| Prohlis-Süd | 223,5 | 55,0 |
| Räcknitz / Zschertnitz | 258,8 | 52,0 |
| Radeberger Vorstadt | 518,3 | 2,5 |
| Reick | 223,5 | 55,0 |
| Schönfeld / Schullwitz | 439,4 | 9,0 |
| Seevorstadt-Ost | 193,4 | 59,0 |
| Seidnitz / Dobritz | 292,7 | 44,0 |
| Strehlen | 420,7 | 22,5 |
| Striesen-Ost | 423,6 | 15,0 |
| Striesen-Süd | 423,6 | 15,0 |
| Striesen-West | 400,6 | 31,0 |
| Südvorstadt-Ost | 258,8 | 52,0 |
| Südvorstadt-West | 258,8 | 52,0 |
| Tolkewitz / Seidnitz-Nord | 292,7 | 44,0 |
| Trachau | 379,1 | 37,0 |
| Weißig | 439,4 | 9,0 |
| Weixdorf | 423,1 | 18,5 |
| Wilsdruffer Vorstadt / Seevorstadt-West | 193,4 | 59,0 |
| Items | Berechnungs-faktor | |
| „Selbständige mit bezahlten Mitarbeitern“, „Leitende oder wissenschaftliche Angestellte oder Beamte des höheren Dienstes“ | 5,0 | |
| „Selbständige ohne bezahlte Mitarbeiter“, „Mittlere Angestellte, Beamte des gehobenen oder mittleren Dienstes“ | 4,0 | |
| „Mithelfende Familienangehörige“, „Vorarbeiter, Facharbeiter“ | 3,0 | |
| „Einfache Angestellte, Beamte des einfachen Dienstes“ | 2,0 | |
| „Un- o. Angeleerter“ | 1,0 | |
| Quelle: | | |
| Landeshauptstadt Dresden: Kommunale Bürgerumfrage 2010. | | |

Statistische Werte und Ränge der Stadtviertel Leubnitz-Neuostra bis Wilsdruffer Vorstadt / Seevorstadt-West

Tabelle 2.7: Indikatoren mit bildungsbezogenen Dimensionen 1

| Indikatoren mit bildungsbezogenen Dimensionen | | | | |
|--|--|----------------|--|------------------------|
| Stadtviertel | Durchschnittlich erreichte Berufsabschlüsse ¹ | | Bildungsempfehlungen Gymnasium für Grund- schülerInnen der 4. Kl. ² | |
| | erreichter Punktstatus in Bezug auf die Gesamtzahl von erwerbstätigen Personen im Stadtteil | Rang- platz | Anteil an erteilten Empfehlungen in Prozent | Rang- platz |
| Albertstadt | 825 | 2,5 | 46,5% | 45,0 |
| Äußere Neustadt (Antonstadt) | 825 | 2,5 | 63,3% | 22,0 |
| Blasewitz | 755 | 12,5 | 67,6% | 11,0 |
| Briesnitz | 625 | 46,0 | 53,7% | 31,0 |
| Bühlau / Weißer Hirsch | 784 | 7,5 | 79,3% | 2,0 |
| Coschütz / Gittersee | 741 | 16,0 | 60,0% | 23,0 |
| Cossebaude / Mobschatz / Oberwartha | 625 | 46,0 | 66,0% | 17,0 |
| Cotta | 647 | 37,5 | 36,8% | 51,0 |
| Friedrichstadt | 582 | 53,0 | 25,0% | 60,0 |
| Gompitz / Altfranken | 625 | 46,0 | 66,7% | 15,0 |
| Gönnsdorf / Pappritz | 784 | 7,5 | 51,5% | 36,0 |
| Gorbitz-Nord / Neu-Omsewitz | 535 | 60,0 | 34,5% | 56,0 |
| Gorbitz-Ost | 535 | 60,0 | 29,5% | 58,0 |
| Gorbitz-Süd | 535 | 60,0 | 24,5% | 61,0 |
| Großschachwitz | 647 | 37,5 | 50,0% | 39,0 |
| Gruna | 613 | 49,0 | 51,1% | 38,0 |
| Hellerau / Wilschdorf | 717 | 21,5 | 49,4% | 41,0 |
| Hosterwitz / Pillnitz | 784 | 7,5 | 68,0% | 10,0 |
| Innere Altstadt | 582 | 53,0 | 54,2% | 28,0 |
| Innere Neustadt | 825 | 2,5 | 76,3% | 5,0 |
| Johannstadt-Nord | 727 | 18,5 | 34,1% | 57,0 |
| Johannstadt-Süd | 727 | 18,5 | 66,7% | 14,0 |
| Kaditz | 641 | 43,0 | 52,5% | 33,0 |
| Kleinpestitz / Mockritz | 741 | 16,0 | 63,9% | 20,0 |
| Kleinzschachwitz | 647 | 37,5 | 56,7% | 26,0 |
| Klotzsche | 717 | 21,5 | 66,9% | 13,0 |
| Langebrück / Schönborn | 717 | 21,5 | 53,2% | 32,0 |
| Laubegast | 647 | 37,5 | 66,3% | 16,0 |
| Leipziger Vorstadt | 658 | 29,0 | 46,7% | 44,0 |
| Leuben | 647 | 37,5 | 38,2% | 50,0 |
| Quellen: | | | | |
| ¹ Landeshauptstadt Dresden: Kommunale Bürgerumfrage 2010 | | | | |
| ² Sächsische Bildungsagentur, Regionalstelle Dresden, Auswertung für Schulhalbjahr 2011 / | | | | |
| Items Berufsabschlüsse | | | | Berechnungs- faktor |
| Hochschul-/ Universitätsabschluss, Promotion | | | | 6,0 |
| FHS-Abschluss, Ingenieur | | | | 5,0 |
| Meister-, Techiker- oder gleichwertiger Abschluss | | | | 4,0 |
| abgeschlossene Berufsausbildung als Facharbeiter o. ä. | | | | 3,0 |
| Teilabschluss, beruflich-betriebliche Anlernzeit mit Abschlusszeugnis | | | | 2,0 |
| (noch) ohne abgeschlossene Berufsausbildung | | | | 1,0 |

Statistische Werte und Ränge der Stadtviertel Albertstadt bis Leuben

Tabelle 2.8: Indikatoren mit bildungsbezogenen Dimensionen 2

| Stadtviertel | Durchschnittlich erreichte Berufsabschlüsse ¹ | | Bildungsempfehlungen Gymnasium für GrundschülerInnen der 4. Kl. ² | |
|---|---|-----------|--|-----------|
| | erreichter Punktstatus in Bezug auf die Gesamtzahl von erwerbstätigen Personen im Stadtteil | Rangplatz | Anteil an erteilten Empfehlungen in Prozent | Rangplatz |
| Leubnitz-Neuostra | 701 | 25,5 | 74,6% | 6,0 |
| Löbtau-Nord | 647 | 37,5 | 38,5% | 49,0 |
| Löbtau-Süd | 647 | 37,5 | 50,0% | 40,0 |
| Lockwitz | 701 | 25,5 | 76,7% | 4,0 |
| Loschwitz / Wachwitz | 784 | 7,5 | 63,4% | 21,0 |
| Mickten | 641 | 43,0 | 45,5% | 47,0 |
| Naußlitz | 647 | 37,5 | 71,1% | 7,0 |
| Niedersedlitz | 701 | 25,5 | 44,1% | 48,0 |
| Pieschen-Nord / Trachenberge | 658 | 29,0 | 48,0% | 43,0 |
| Pieschen-Süd | 658 | 29,0 | 35,0% | 55,0 |
| Pirnaische Vorstadt | 582 | 53,0 | 54,2% | 29,0 |
| Plauen | 741 | 16,0 | 71,1% | 8,0 |
| Prohlis-Nord | 540 | 57,0 | 35,1% | 52,0 |
| Prohlis-Süd | 540 | 57,0 | 35,1% | 53,0 |
| Räcknitz / Zschertnitz | 649 | 32,0 | 45,7% | 46,0 |
| Radeberger Vorstadt | 825 | 2,5 | 54,1% | 30,0 |
| Reick | 540 | 57,0 | 35,1% | 54,0 |
| Schönfeld / Schullwitz | 784 | 7,5 | 68,1% | 9,0 |
| Seevorstadt-Ost | 582 | 53,0 | 59,5% | 24,0 |
| Seidnitz / Dobritz | 613 | 49,0 | 52,0% | 35,0 |
| Strehlen | 701 | 25,5 | 51,4% | 37,0 |
| Striesen-Ost | 755 | 12,5 | 80,0% | 1,0 |
| Striesen-Süd | 755 | 12,5 | 67,5% | 12,0 |
| Striesen-West | 755 | 12,5 | 64,5% | 19,0 |
| Südvorstadt-Ost | 649 | 32,0 | 65,6% | 18,0 |
| Südvorstadt-West | 649 | 32,0 | 25,7% | 59,0 |
| Tolkewitz / Seidnitz-Nord | 613 | 49,0 | 56,2% | 27,0 |
| Trachau | 641 | 43,0 | 52,2% | 34,0 |
| Weißig | 784 | 7,5 | 58,0% | 25,0 |
| Weixdorf | 717 | 21,5 | 48,2% | 42,0 |
| Wilsdruffer Vorstadt / Seevorstadt-West | 582 | 53,0 | 78,2% | 3,0 |

Quellen:¹ Landeshauptstadt Dresden: Kommunale Bürgerumfrage 2010² Sächsische Bildungsagentur, Regionalstelle Dresden, Auswertung für Schulhalbjahr 2011 /

| Items Berufsabschlüsse | Berechnungsfaktor |
|---|-------------------|
| Hochschul-/ Universitätsabschluss, Promotion | 6,0 |
| FHS-Abschluss, Ingenieur | 5,0 |
| Meister-, Techiker- oder gleichwertiger Abschluss | 4,0 |
| abgeschlossene Berufsausbildung als Facharbeiter o. ä. | 3,0 |
| Teilabschluss, beruflich-betriebliche Anlernzeit mit Abschlusszeugnis | 2,0 |
| (noch) ohne abgeschlossene Berufsausbildung | 1,0 |

Statistische Werte und Ränge der Stadtviertel Leubnitz-Neuostra bis Wilsdruffer Vorstadt / Seevorstadt-West

Tabelle 2.9: Indikatoren mit wohnlagenbezogenen Dimensionen A.1

| Stadtviertel | Wohnlage des Stadtteils ¹ | | Anzahl der Wohnungen pro Haus ² | | Lärmlast der Wohnumgebung ³ | |
|-------------------------------------|---|-----------|--|-----------|--|-----------|
| | Summe der Punktwerte nach überwiegender Klassifizierung lt. Mietspiegelkarte für jeweils 5 Teilgebiete von jeweils 20-prozentiger Gesamtfläche des Stadtteils | Rangplatz | arithmetischer Mittelwert | Rangplatz | arithmetischer Mittelwert der gegebenen Antworten auf einer Skala von 1 (keine Wahrnehmung) zu 5 (sehr starke Wahrnehmung) | Rangplatz |
| Albertstadt | 19 | 40,0 | 14,2 | 39,5 | 1,9 | 44,0 |
| Äußere Neustadt (Antonstadt) | 23 | 21,0 | 14,2 | 39,5 | 1,9 | 44,0 |
| Blasewitz | 33 | 1,0 | 14,6 | 43,5 | 1,7 | 22,5 |
| Briesnitz | 25 | 15,0 | 5,4 | 2,0 | 1,8 | 35,0 |
| Bühlau / Weißer Hirsch | 32 | 2,0 | 5,5 | 6,5 | 1,6 | 5,5 |
| Coschütz / Gittersee | 22 | 27,5 | 9,5 | 15,0 | 1,7 | 17,0 |
| Cossebaude / Mobschatz / Oberwartha | 19 | 40,0 | 5,4 | 2,0 | 1,8 | 35,0 |
| Cotta | 19 | 40,0 | 10,4 | 24,5 | 1,8 | 38,5 |
| Friedrichstadt | 13 | 56,0 | 33,6 | 53,0 | 2,0 | 51,5 |
| Gompitz / Altfranken | 22 | 27,5 | 5,4 | 2,0 | 1,8 | 35,0 |
| Gönnsdorf / Pappritz | 30 | 4,0 | 5,5 | 6,5 | 1,6 | 5,5 |
| Gorbitz-Nord / Neu-Omsewitz | 14 | 51,5 | 27,9 | 47,0 | 2,0 | 57,0 |
| Gorbitz-Ost | 13 | 56,0 | 27,9 | 47,0 | 2,0 | 57,0 |
| Gorbitz-Süd | 14 | 51,5 | 27,9 | 47,0 | 2,0 | 57,0 |
| Großschachwitz | 11 | 60,0 | 13,3 | 34,0 | 1,7 | 17,0 |
| Gruna | 18 | 44,5 | 13,3 | 34,0 | 1,7 | 12,0 |
| Hellerau / Wilschdorf | 23 | 21,0 | 10,7 | 28,5 | 1,6 | 5,5 |
| Hosterwitz / Pillnitz | 26 | 11,5 | 5,5 | 6,5 | 1,6 | 5,5 |
| Innere Altstadt | 29 | 5,5 | 33,6 | 53,0 | 2,0 | 51,5 |
| Innere Neustadt | 25 | 15,0 | 14,2 | 39,5 | 1,9 | 44,0 |

Quellen:¹ Landeshauptstadt Dresden: Dresdner Mietspiegel 2010² Landeshauptstadt Dresden: Kommunale Bürgerumfrage 2010³ Landeshauptstadt Dresden: Kommunale Bürgerumfrage 2010

| Items Wohnlage lt. Wohnlagenkarte (Farbabstufung) | Berechnungsfaktor |
|---|-------------------|
| gut | 7 |
| | 6 |
| | 5 |
| mittel | 4 |
| | 3 |
| | 2 |
| einfach | 1 |

verwendete Items Lärmlast

Lärm allgemein, Straßenlärm, Eisenbahnlärm, Flugverkehrslärm, Baustellenlärm, Lärm durch Gewerbe / Industrie, Lärm durch Anwohner / Passanten, Lärm durch Wertstoffcontainer

Statistische Werte und Ränge der Stadtviertel Albertstadt bis Innere Neustadt

Tabelle 2.10: Indikatoren mit wohnlagenbezogenen Dimensionen A.2

| Stadtviertel | Wohnlage des Stadtteils ¹ | | Anzahl der Wohnungen pro Haus ² | | Lärmlast der Wohnung ³ | |
|------------------------------|---|-----------|--|-----------|--|-----------|
| | Summe der Punktwerte nach überwiegender Klassifizierung lt. Mietspiegelkarte für jeweils 5 Teilgebiete von jeweils 20-prozentiger Gesamtfläche des Stadtteils | Rangplatz | arithmetischer Mittelwert | Rangplatz | arithmetischer Mittelwert der gegebenen Antworten auf einer Skala von 1 (keine Wahrnehmung) zu 5 (sehr starke Wahrnehmung) | Rangplatz |
| Johannstadt-Nord | 23 | 21,0 | 29,8 | 49,5 | 1,8 | 25,5 |
| Johannstadt-Süd | 19 | 40,0 | 29,8 | 49,5 | 1,8 | 25,5 |
| Kaditz | 18 | 44,5 | 10,3 | 21,0 | 2,0 | 51,5 |
| Kleinpestitz / Mockritz | 20 | 36,0 | 9,5 | 15,0 | 1,7 | 17,0 |
| Kleinzschachwitz | 21 | 32,5 | 13,3 | 34,0 | 1,7 | 17,0 |
| Klotzsche | 21 | 32,5 | 10,7 | 28,5 | 1,6 | 5,5 |
| Langebrück / Schönborn | 26 | 11,5 | 10,7 | 28,5 | 1,6 | 5,5 |
| Laubegast | 27 | 8,0 | 13,3 | 34,0 | 1,7 | 17,0 |
| Leipziger Vorstadt | 15 | 48,5 | 9,8 | 18,0 | 2,1 | 60,0 |
| Leuben | 13 | 56,0 | 13,3 | 34,0 | 1,7 | 17,0 |
| Leubnitz-Neuostra | 22 | 27,5 | 7,6 | 11,5 | 1,8 | 30,0 |
| Löbtau-Nord | 20 | 36,0 | 10,4 | 24,5 | 1,8 | 38,5 |
| Löbtau-Süd | 18 | 44,5 | 10,4 | 24,5 | 1,8 | 38,5 |
| Lockwitz | 18 | 44,5 | 7,6 | 11,5 | 1,8 | 30,0 |
| Loschwitz / Wachwitz | 31 | 3,0 | 5,5 | 6,5 | 1,6 | 5,5 |
| Mickten | 23 | 21,0 | 10,3 | 21,0 | 2,0 | 51,5 |
| Naußlitz | 27 | 8,0 | 10,4 | 24,5 | 1,8 | 38,5 |
| Niedersedlitz | 14 | 51,5 | 7,6 | 11,5 | 1,8 | 30,0 |
| Pieschen-Nord / Trachenberge | 22 | 27,5 | 9,8 | 18,0 | 2,1 | 60,0 |

Quellen:¹ Landeshauptstadt Dresden: Dresdner Mietspiegel 2010² Landeshauptstadt Dresden: Kommunale Bürgerumfrage 2010³ Landeshauptstadt Dresden: Kommunale Bürgerumfrage 2010

| Items Wohnlage lt. Wohnlagenkarte (Farbabstufung) | Berechnungsfaktor |
|--|-------------------|
| gut | 7 |
| | 6 |
| | 5 |
| mittel | 4 |
| | 3 |
| | 2 |
| einfach | 1 |
| verwendete Items Lärmlast | |
| Lärm allgemein, Straßenlärm, Eisenbahnlärm, Flugverkehrslärm, Baustellenlärm, Lärm durch Gewerbe / Industrie, Lärm durch Anwohner / Passanten, Lärm durch Wertstoffcontainer | |

Statistische Werte und Ränge der Stadtviertel Johannstadt-Nord bis Pieschen-Nord / Trachenberge

Tabelle 2.11: Indikatoren mit wohnlagenbezogenen Dimensionen A.3

| Stadtviertel | Wohnlage des Stadtteils ¹ | | Anzahl der Wohnungen pro Haus ² | | Lärmlast der Wohnumgebung ³ | |
|---|---|-----------|--|-----------|--|-----------|
| | Summe der Punktwerte nach überwiegender Klassifizierung lt. Mietspiegelkarte für jeweils 5 Teilgebiete von jeweils 20-prozentiger Gesamtfläche des Stadtteils | Rangplatz | arithmetischer Mittelwert | Rangplatz | arithmetischer Mittelwert der gegebenen Antworten auf einer Skala von 1 (keine Wahrnehmung) zu 5 (sehr starke Wahrnehmung) | Rangplatz |
| Pieschen-Süd | 17 | 47,0 | 9,8 | 18,0 | 2,1 | 60,0 |
| Pirnaische Vorstadt | 24 | 17,0 | 33,6 | 53,0 | 2,0 | 51,5 |
| Plauen | 26 | 11,5 | 9,5 | 15,0 | 1,7 | 17,0 |
| Prohlis-Nord | 13 | 56,0 | 35,9 | 60,0 | 1,8 | 30,0 |
| Prohlis-Süd | 10 | 61,0 | 35,9 | 60,0 | 1,8 | 30,0 |
| Räcknitz / Zschertnitz | 21 | 32,5 | 35,5 | 57,0 | 1,9 | 44,0 |
| Radeberger Vorstadt | 27 | 8,0 | 14,2 | 39,5 | 1,9 | 44,0 |
| Reick | 12 | 59,0 | 35,9 | 60,0 | 1,8 | 30,0 |
| Schönfeld / Schullwitz | 23 | 21,0 | 5,5 | 6,5 | 1,6 | 5,5 |
| Seevorstadt-Ost | 22 | 27,5 | 33,6 | 53,0 | 2,0 | 51,5 |
| Seidnitz / Dobritz | 13 | 56,0 | 13,3 | 34,0 | 1,7 | 12,0 |
| Strehlen | 19 | 40,0 | 7,6 | 11,5 | 1,8 | 30,0 |
| Striesen-Ost | 29 | 5,5 | 14,6 | 43,5 | 1,7 | 22,5 |
| Striesen-Süd | 23 | 21,0 | 14,6 | 43,5 | 1,7 | 22,5 |
| Striesen-West | 23 | 21,0 | 14,6 | 43,5 | 1,7 | 22,5 |
| Südvorstadt-Ost | 22 | 27,5 | 35,5 | 57,0 | 1,9 | 44,0 |
| Südvorstadt-West | 15 | 48,5 | 35,5 | 57,0 | 1,9 | 44,0 |
| Tolkewitz / Seidnitz-Nord | 25 | 15,0 | 13,3 | 34,0 | 1,7 | 12,0 |
| Trachau | 21 | 32,5 | 10,3 | 21,0 | 2,0 | 51,5 |
| Weißig | 26 | 11,5 | 5,5 | 6,5 | 1,6 | 5,5 |
| Weixdorf | 20 | 36,0 | 10,7 | 28,5 | 1,6 | 5,5 |
| Wilsdruffer Vorstadt / Seevorstadt-West | 14 | 51,5 | 33,6 | 53,0 | 2,0 | 51,5 |

Quellen:

¹ Landeshauptstadt Dresden: Dresdner Mietspiegel 2010
² Landeshauptstadt Dresden: Kommunale Bürgerumfrage 2010
³ Landeshauptstadt Dresden: Kommunale Bürgerumfrage 2010

| Items Wohnlage lt. Wohnlagenkarte (Farbabstufung) | Berechnungsfaktor |
|---|-------------------|
| gut | 7 |
| | 6 |
| | 5 |
| mittel | 4 |
| | 3 |
| | 2 |
| einfach | 1 |

verwendete Items Lärmlast

Lärm allgemein, Straßenlärm, Eisenbahnlärm, Flugverkehrslärm, Baustellenlärm, Lärm durch Gewerbe / Industrie, Lärm durch Anwohner / Passanten, Lärm durch Wertstoffcontainer

Statistische Werte und Ränge der Stadtviertel Pieschen-Süd bis Wilsdruffer Vorstadt / Seevorstadt-West

Tabelle 2.12: Indikatoren mit wohnlagenbezogenen Dimensionen B.1

| Indikatoren mit wohnlagenbezogenen Dimensionen | | | | | | | |
|---|--|-----------|--|-----------|---|-----------|--|
| Stadtviertel | Andere Beeinträchtigungen der Wohnumgebung ¹ | | Sicherheitsgefühl im Stadtteil ² | | Spielplatzdichte ³ | | |
| | arithmetischer Mittelwert der gegebenen Antworten auf einer Skala von 1 (keine Wahrnehmung) zu 5 (sehr starke Wahrnehmung) | Rangplatz | Anteil der Antworten „sehr sicher“ und „sicher“ an den Gesamtantworten der BewohnerInnen | Rangplatz | Spielplätze für NutzerInnen im Alter von 0 bis 12 Jahren pro 1.000 m ² | Rangplatz | |
| Albertstadt | 2,0 | 44,5 | 93,0% | 13,5 | 0,01 | 61,0 | |
| Äußere Neustadt (Antonstadt) | 2,0 | 44,5 | 93,0% | 13,5 | 1,14 | 14,0 | |
| Blasewitz | 1,7 | 8,5 | 93,0% | 13,5 | 0,25 | 39,0 | |
| Briesnitz | 1,7 | 16,0 | 94,0% | 8,0 | 0,11 | 49,0 | |
| Bühlau / Weißer Hirsch | 1,7 | 22,0 | 99,0% | 3,5 | 0,06 | 55,0 | |
| Coschütz / Gittersee | 1,7 | 22,0 | 87,0% | 38,0 | 0,14 | 45,0 | |
| Cossebaude / Mobschatz / Oberwartha | 1,7 | 16,0 | 94,0% | 8,0 | 0,05 | 56,0 | |
| Cotta | 2,1 | 53,5 | 81,0% | 48,5 | 0,56 | 26,0 | |
| Friedrichstadt | 2,0 | 49,0 | 87,0% | 38,0 | 0,18 | 42,0 | |
| Gompitz / Altfranken | 1,7 | 16,0 | 94,0% | 8,0 | 0,06 | 54,0 | |
| Gönnsdorf / Pappritz | 1,7 | 22,0 | 99,0% | 3,5 | 0,14 | 46,0 | |
| Gorbitz-Nord / Neu-Omsewitz | 2,1 | 57,0 | 54,0% | 57,0 | 2,94 | 2,0 | |
| Gorbitz-Ost | 2,1 | 57,0 | 54,0% | 57,0 | 1,08 | 15,0 | |
| Gorbitz-Süd | 2,1 | 57,0 | 54,0% | 57,0 | 1,21 | 12,0 | |
| Großschachwitz | 1,7 | 12,5 | 90,0% | 25,0 | 0,23 | 41,0 | |
| Gruna | 1,8 | 28,0 | 87,0% | 38,0 | 1,39 | 9,0 | |
| Hellerau / Wilschdorf | 1,6 | 2,5 | 92,0% | 19,5 | 0,04 | 57,0 | |
| Hosterwitz / Pillnitz | 1,7 | 22,0 | 99,0% | 3,5 | 0,03 | 58,0 | |
| Innere Altstadt | 2,0 | 49,0 | 87,0% | 38,0 | 0,36 | 37,0 | |
| Innere Neustadt | 2,0 | 44,5 | 93,0% | 13,5 | 0,44 | 35,0 | |
| Johannstadt-Nord | 1,7 | 5,5 | 77,0% | 53,0 | 0,49 | 31,0 | |
| Johannstadt-Süd | 1,7 | 5,5 | 77,0% | 53,0 | 2,96 | 1,0 | |
| Kaditz | 1,9 | 38,0 | 82,0% | 45,0 | 0,07 | 50,0 | |
| Kleinpestitz / Mockritz | 1,7 | 22,0 | 87,0% | 38,0 | 0,44 | 34,0 | |
| Kleinschachwitz | 1,7 | 12,5 | 90,0% | 25,0 | 0,06 | 53,0 | |
| Klotzsche | 1,6 | 2,5 | 92,0% | 19,5 | 0,52 | 29,0 | |
| Langebrück / Schönborn | 1,6 | 2,5 | 92,0% | 19,5 | 0,02 | 59,0 | |
| Laubegast | 1,7 | 12,5 | 90,0% | 25,0 | 0,58 | 25,0 | |
| Leipziger Vorstadt | 2,3 | 60,0 | 77,0% | 53,0 | 0,43 | 36,0 | |
| Leuben | 1,7 | 12,5 | 90,0% | 25,0 | 0,53 | 27,0 | |
| Quellen: | | | | | | | |
| ¹ Landeshauptstadt Dresden: Kommunale Bürgerumfrage 2010 | | | | | | | |
| ² Landeshauptstadt Dresden: Kommunale Bürgerumfrage 2010 | | | | | | | |
| ³ Landeshauptstadt Dresden. Amt für Stadtgrün und Abfallwirtschaft: Spielplatzentwicklungskonzeption Dresden 2. Fortschreibung, unveröffentlichter Entwurf April 2012 | | | | | | | |
| verwendete Items Andere Beeinträchtigungen | | | | | | | |
| Luftverschmutzung, Unsauberkeit der Straßen und Fußwege, ungepflegte unsaubere Grünanlagen, verwahrloste Grundstücke, störendes soziales Umfeld, fehlende Kontaktmöglichkeiten, fehlende Einkaufsmöglichkeiten, fehlende Freizeitmöglichkeiten, fehlende Barrierefreiheit, Hundekot, Unfallrisiken im Verkehr | | | | | | | |

Statistische Werte und Ränge der Stadtviertel Albertstadt bis Leuben

Tabelle 2.13: Indikatoren mit wohnlagenbezogenen Dimensionen B.2

| Stadtviertel | Andere Beeinträchtigungen der Wohnumgebung ¹ | | Sicherheitsgefühl im Stadtteil ² | | Spielplatzdichte ³ | |
|---|--|-----------|--|-----------|---|-----------|
| | arithmetischer Mittelwert der gegebenen Antworten auf einer Skala von 1 (keine Wahrnehmung) zu 5 (sehr starke Wahrnehmung) | Rangplatz | Anteil der Antworten „sehr sicher“ und „sicher“ an den Gesamtantworten der BewohnerInnen | Rangplatz | Spielplätze für NutzerInnen im Alter von 0 bis 12 Jahren pro 1.000 m ² | Rangplatz |
| Löbtau-Süd | 2,1 | 53,5 | 81,0% | 48,5 | 1,14 | 13,0 |
| Lockwitz | 1,8 | 34,5 | 89,0% | 30,5 | 0,06 | 52,0 |
| Loschwitz / Wachwitz | 1,7 | 22,0 | 99,0% | 3,5 | 0,13 | 47,0 |
| Mickten | 1,9 | 38,0 | 82,0% | 45,0 | 0,52 | 30,0 |
| Naußlitz | 2,1 | 53,5 | 81,0% | 48,5 | 0,15 | 44,0 |
| Niedersedlitz | 1,8 | 34,5 | 89,0% | 30,5 | 0,15 | 43,0 |
| Pieschen-Nord / Trachenberge | 2,3 | 60,0 | 77,0% | 53,0 | 0,32 | 38,0 |
| Pieschen-Süd | 2,3 | 60,0 | 77,0% | 53,0 | 0,91 | 20,0 |
| Pirnaische Vorstadt | 2,0 | 49,0 | 87,0% | 38,0 | 1,85 | 6,0 |
| Plauen | 1,7 | 22,0 | 87,0% | 38,0 | 1,31 | 11,0 |
| Prohlis-Nord | 1,9 | 41,0 | 47,0% | 60,0 | 1,36 | 10,0 |
| Prohlis-Süd | 1,9 | 41,0 | 47,0% | 60,0 | 2,46 | 4,0 |
| Räcknitz / Zscherntitz | 1,8 | 31,0 | 90,0% | 25,0 | 1,06 | 16,0 |
| Radeberger Vorstadt | 2,0 | 44,5 | 93,0% | 13,5 | 0,53 | 28,0 |
| Reick | 1,9 | 41,0 | 47,0% | 60,0 | 1,50 | 8,0 |
| Schönfeld / Schullwitz | 1,7 | 22,0 | 99,0% | 3,5 | 0,01 | 60,0 |
| Seevorstadt-Ost | 2,0 | 49,0 | 87,0% | 38,0 | 0,48 | 32,0 |
| Seidnitz / Dobritz | 1,8 | 28,0 | 87,0% | 38,0 | 1,03 | 17,0 |
| Strehlen | 1,8 | 34,5 | 89,0% | 30,5 | 0,60 | 24,0 |
| Striesen-Ost | 1,7 | 8,5 | 93,0% | 13,5 | 0,45 | 33,0 |
| Striesen-Süd | 1,7 | 8,5 | 93,0% | 13,5 | 1,78 | 7,0 |
| Striesen-West | 1,7 | 8,5 | 93,0% | 13,5 | 2,50 | 3,0 |
| Südvorstadt-Ost | 1,8 | 31,0 | 90,0% | 25,0 | 0,23 | 40,0 |
| Südvorstadt-West | 1,8 | 31,0 | 90,0% | 25,0 | 2,17 | 5,0 |
| Tolkewitz / Seidnitz-Nord | 1,8 | 28,0 | 87,0% | 38,0 | 0,89 | 21,0 |
| Trachau | 1,9 | 38,0 | 82,0% | 45,0 | 0,73 | 22,0 |
| Weißig | 1,7 | 22,0 | 99,0% | 3,5 | 0,13 | 48,0 |
| Weixdorf | 1,6 | 2,5 | 92,0% | 19,5 | 0,07 | 51,0 |
| Wilsdruffer Vorstadt / Seevorstadt-West | 2,0 | 49,0 | 87,0% | 38,0 | 0,98 | 18,0 |

Quellen:

¹ Landeshauptstadt Dresden: Kommunale Bürgerumfrage 2010

² Landeshauptstadt Dresden: Kommunale Bürgerumfrage 2010

³ Landeshauptstadt Dresden. Amt für Stadtgrün und Abfallwirtschaft: Spielplatzentwicklungskonzeption Dresden 2. Fortschreibung, unveröffentlichter Entwurf April 2012

verwendete Items Andere Beeinträchtigungen

Luftverschmutzung, Unsauberkeit der Straßen und Fußwege, ungepflegte unsaubere Grünanlagen, verwahrloste Grundstücke, störendes soziales Umfeld, fehlende Kontaktmöglichkeiten, fehlende Einkaufsmöglichkeiten, fehlende Freizeitmöglichkeiten, fehlende Barrierefreiheit, Hundekot, Unfallrisiken im Verkehr

Statistische Werte und Ränge der Stadtviertel Leubnitz-Neuostra bis Wilsdruffer Vorstadt / Seevorstadt-West

Tabelle 2.14: Indikatoren mit wohnraumbezogenen Dimensionen 1

| Stadtviertel | Höhe der monatlichen Grundmiete ¹ | | Eigenes Kinderzimmer ² | | Durchschnittliche Wohnfläche pro Haushaltsmitglied ³ | | Wohnen im selbstgenutzten Wohneigentum ⁴ | |
|-------------------------------------|--|-----------|---|-----------|---|-----------|--|-----------|
| | Kosten pro Quadratmeter | Rangplatz | Anteil der Haushalte, in welchen jedes Kind über ein eigenes Zimmer verfügt, von der Gesamtzahl der Haushalte mit Kindern | Rangplatz | m ² | Rangplatz | Anteil an selbstgenutztem Wohneigentum (Eigentumswohnung, Eigenheim) an allen Wohnformen | Rangplatz |
| Albertstadt | 5,42 € | 19,5 | 72,7% | 49,0 | 34,67 | 48,0 | 6,1% | 40,5 |
| Äußere Neustadt (Antonstadt) | 5,42 € | 19,5 | 72,7% | 49,0 | 40,67 | 7,0 | 6,1% | 40,5 |
| Blasewitz | 5,63 € | 8,5 | 66,7% | 56,5 | 40,90 | 6,0 | 8,1% | 33,5 |
| Briesnitz | 5,37 € | 25,0 | 86,7% | 10,0 | 34,06 | 53,0 | 35,6% | 12,0 |
| Bühlau / Weißer Hirsch | 5,86 € | 3,5 | 82,1% | 20,5 | 41,82 | 4,0 | 45,0% | 7,5 |
| Coschütz / Gittersee | 5,55 € | 12,0 | 73,1% | 42,0 | 35,05 | 43,0 | 26,7% | 15,0 |
| Cossebaude / Mobschatz / Oberwartha | 5,37 € | 25,0 | 86,7% | 13,0 | 37,30 | 24,0 | 35,6% | 12,0 |
| Cotta | 5,37 € | 25,0 | 75,0% | 32,5 | 34,66 | 49,0 | 9,0% | 29,5 |
| Friedrichstadt | 5,00 € | 56,0 | 72,7% | 49,0 | 39,02 | 11,0 | 3,0% | 54,0 |
| Gompitz / Altfranken | 5,37 € | 25,0 | 86,7% | 10,0 | 38,49 | 14,0 | 35,6% | 12,0 |
| Gönnsdorf / Pappritz | 5,86 € | 3,5 | 82,1% | 20,5 | 41,57 | 5,0 | 45,0% | 7,5 |
| Gorbitz-Nord / Neu-Omsewitz | 4,53 € | 60,0 | 90,0% | 6,0 | 33,01 | 60,0 | 2,0% | 58,0 |
| Gorbitz-Ost | 4,53 € | 60,0 | 90,0% | 6,0 | 33,35 | 57,0 | 2,0% | 58,0 |
| Gorbitz-Süd | 4,53 € | 60,0 | 90,0% | 6,0 | 31,39 | 61,0 | 2,0% | 58,0 |
| Großschachwitz | 5,18 € | 38,5 | 76,0% | 25,5 | 33,28 | 59,0 | 18,2% | 22,5 |
| Gruna | 5,14 € | 45,0 | 75,0% | 32,5 | 36,56 | 34,0 | 4,0% | 48,5 |
| Hellerau / Wilschdorf | 5,09 € | 48,5 | 91,2% | 2,5 | 36,49 | 35,0 | 46,5% | 2,5 |
| Hosterwitz / Pillnitz | 5,86 € | 3,5 | 82,1% | 20,5 | 39,40 | 9,0 | 45,0% | 7,5 |
| Innere Altstadt | 5,00 € | 56,0 | 72,7% | 49,0 | 50,39 | 1,0 | 3,0% | 54,0 |
| Innere Neustadt | 5,42 € | 19,5 | 72,7% | 49,0 | 42,41 | 3,0 | 6,1% | 40,5 |
| Johannstadt-Nord | 5,20 € | 35,5 | 72,7% | 49,0 | 38,19 | 15,0 | 1,0% | 60,5 |
| Johannstadt-Süd | 5,20 € | 35,5 | 72,7% | 49,0 | 36,71 | 32,0 | 1,0% | 60,5 |
| Kaditz | 5,22 € | 33,0 | 74,1% | 39,0 | 34,64 | 50,0 | 11,1% | 26,0 |
| Kleinpestitz / Mockritz | 5,55 € | 12,0 | 73,1% | 42,0 | 36,67 | 33,0 | 26,7% | 15,0 |
| Kleinschachwitz | 5,18 € | 38,5 | 76,0% | 25,5 | 38,73 | 13,0 | 18,2% | 22,5 |
| Klotzsche | 5,09 € | 48,5 | 91,2% | 2,5 | 36,79 | 31,0 | 46,5% | 2,5 |
| Langebrück / Schönborn | 5,09 € | 48,5 | 91,2% | 2,5 | 37,40 | 23,0 | 46,5% | 2,5 |
| Laubegast | 5,18 € | 38,5 | 76,0% | 25,5 | 36,32 | 38,0 | 18,2% | 22,5 |
| Leipziger Vorstadt | 5,23 € | 30,0 | 51,9% | 60,0 | 39,31 | 10,0 | 6,0% | 44,0 |
| Leuben | 5,18 € | 38,5 | 76,0% | 25,5 | 34,94 | 44,0 | 18,2% | 22,5 |

Quellen:

¹ Landeshauptstadt Dresden: Kommunale Bürgerumfrage 2010
² Landeshauptstadt Dresden: Kommunale Bürgerumfrage 2010
³ Landeshauptstadt Dresden: Stadteilkatalog 2009
⁴ Landeshauptstadt Dresden: Kommunale Bürgerumfrage 2010

Statistische Werte und Ränge der Stadtviertel Albertstadt bis Leuben

Tabelle 2.15: Indikatoren mit wohnraumbezogenen Dimensionen 2

| Stadtviertel | Höhe der monatlichen Grundmiete ¹ | | Eigenes Kinderzimmer ² | | Durchschnittliche Wohnfläche pro Haushaltsmitglied ³ | | Wohnen im selbstgenutzten Wohneigentum ⁴ | |
|---|--|-----------|---|-----------|---|-----------|--|-----------|
| | Kosten pro Quadratmeter | Rangplatz | Anteil der Haushalte, in welchen jedes Kind über ein eigenes Zimmer verfügt, von der Gesamtzahl der Haushalte mit Kindern | Rangplatz | m ² | Rangplatz | Anteil an selbstgenutztem Wohneigentum (Eigentumswohnung, Eigenheim) an allen Wohnformen | Rangplatz |
| Leubnitz-Neuostra | 5,45 € | 15,5 | 84,6% | 15,5 | 36,23 | 39,0 | 25,7% | 18,5 |
| Löbtau-Nord | 5,37 € | 25,0 | 75,0% | 32,5 | 37,58 | 20,0 | 9,0% | 29,5 |
| Löbtau-Süd | 5,37 € | 25,0 | 75,0% | 32,5 | 37,20 | 25,0 | 9,0% | 29,5 |
| Lockwitz | 5,45 € | 15,5 | 84,6% | 15,5 | 37,48 | 21,0 | 25,7% | 18,5 |
| Loschwitz / Wachwitz | 5,86 € | 3,5 | 82,1% | 20,5 | 44,15 | 2,0 | 45,0% | 7,5 |
| Mickten | 5,22 € | 33,0 | 74,1% | 39,0 | 34,86 | 46,0 | 11,1% | 26,0 |
| Naußlitz | 5,37 € | 25,0 | 75,0% | 32,5 | 36,33 | 37,0 | 9,0% | 29,5 |
| Niedersedlitz | 5,45 € | 15,5 | 84,6% | 15,5 | 35,80 | 41,0 | 25,7% | 18,5 |
| Pieschen-Nord / Trachenberge | 5,23 € | 30,0 | 51,9% | 60,0 | 35,86 | 40,0 | 6,0% | 44,0 |
| Pieschen-Süd | 5,23 € | 30,0 | 51,9% | 60,0 | 36,37 | 36,0 | 6,0% | 44,0 |
| Pirnaische Vorstadt | 5,00 € | 56,0 | 72,7% | 49,0 | 35,75 | 42,0 | 3,0% | 54,0 |
| Plauen | 5,55 € | 12,0 | 73,1% | 42,0 | 38,94 | 12,0 | 26,7% | 15,0 |
| Prohlis-Nord | 5,06 € | 52,0 | 86,7% | 10,0 | 33,94 | 54,0 | 6,9% | 37,0 |
| Prohlis-Süd | 5,06 € | 52,0 | 86,7% | 10,0 | 33,63 | 56,0 | 6,9% | 37,0 |
| Räcknitz / Zschertnitz | 5,16 € | 42,0 | 75,0% | 32,5 | 34,91 | 45,0 | 4,0% | 48,5 |
| Radeberger Vorstadt | 5,42 € | 19,5 | 72,7% | 49,0 | 38,17 | 16,0 | 6,1% | 40,5 |
| Reick | 5,06 € | 52,0 | 86,7% | 10,0 | 34,51 | 51,0 | 6,9% | 37,0 |
| Schönfeld / Schullwitz | 5,86 € | 3,5 | 82,1% | 20,5 | 36,82 | 29,0 | 45,0% | 7,5 |
| Seevorstadt-Ost | 5,00 € | 56,0 | 72,7% | 49,0 | 33,31 | 58,0 | 3,0% | 54,0 |
| Seidnitz / Dobritz | 5,14 € | 45,0 | 75,0% | 32,5 | 33,79 | 55,0 | 4,0% | 48,5 |
| Strehlen | 5,45 € | 15,5 | 84,6% | 15,5 | 36,91 | 26,0 | 25,7% | 18,5 |
| Striesen-Ost | 5,63 € | 8,5 | 66,7% | 56,5 | 38,13 | 17,0 | 8,1% | 33,5 |
| Striesen-Süd | 5,63 € | 8,5 | 66,7% | 56,5 | 37,95 | 18,0 | 8,1% | 33,5 |
| Striesen-West | 5,63 € | 8,5 | 66,7% | 56,5 | 37,71 | 19,0 | 8,1% | 33,5 |
| Südvorstadt-Ost | 5,16 € | 42,0 | 75,0% | 32,5 | 36,86 | 28,0 | 4,0% | 48,5 |
| Südvorstadt-West | 5,16 € | 42,0 | 75,0% | 32,5 | 39,59 | 8,0 | 4,0% | 48,5 |
| Tolkewitz / Seidnitz-Nord | 5,14 € | 45,0 | 75,0% | 32,5 | 34,31 | 52,0 | 4,0% | 48,5 |
| Trachau | 5,22 € | 33,0 | 74,1% | 39,0 | 34,85 | 47,0 | 11,1% | 26,0 |
| Weißig | 5,86 € | 3,5 | 82,1% | 20,5 | 37,44 | 22,0 | 45,0% | 7,5 |
| Weixdorf | 5,09 € | 48,5 | 91,2% | 2,5 | 36,81 | 30,0 | 46,5% | 2,5 |
| Wilsdruffer Vorstadt / Seevorstadt-West | 5,00 € | 56,0 | 72,7% | 49,0 | 36,89 | 27,0 | 3,0% | 54,0 |

Quellen:

¹ Landeshauptstadt Dresden: Kommunale Bürgerumfrage 2010

² Landeshauptstadt Dresden: Kommunale Bürgerumfrage 2010

³ Landeshauptstadt Dresden: Stadteilkatalog 2009

⁴ Landeshauptstadt Dresden: Kommunale Bürgerumfrage 2010

Statistische Werte und Ränge der Stadtviertel Leubnitz-Neuostra bis Wilsdruffer Vorstadt / Seevorstadt-West

Tabelle 2.16: Indikatoren mit gesundheitsbezogenen Dimensionen A.1

| Indikatoren mit gesundheitsbezogenen Dimensionen | | | | | | |
|--|---|-----------|---|-----------|--|-----------|
| Stadtviertel | Selbst eingeschätzter Gesundheitszustand ¹ | | Vorsorgequoten der Schulanfänger ² | | Sprachentwicklungsauffälligkeiten ³ | |
| | Anteil der Antworten „gut“ an den Gesamtantworten der BewohnerInnen | Rangplatz | Anteil am vollständigen Vorsorgestatus in den Untersuchungsheften für Vorsorgeuntersuchungen bei SchulanfängerInnen | Rangplatz | Anteil an Sprachauffälligkeiten der A- und B-Befunde an allen untersuchten Kindern 2 Jahre vor Schulaufnahme | Rangplatz |
| Albertstadt | 68,0% | 5,5 | 81,4% | 29,0 | 18,2% | 10,0 |
| Äußere Neustadt (Antonstadt) | 68,0% | 5,5 | 81,4% | 29,0 | 16,0% | 4,0 |
| Blasewitz | 63,0% | 18,0 | 83,8% | 13,0 | 17,4% | 9,0 |
| Briesnitz | 63,0% | 18,0 | 81,9% | 21,5 | 11,5% | 2,0 |
| Bühlau / Weißer Hirsch | 61,0% | 29,5 | 75,6% | 51,5 | 18,6% | 11,0 |
| Coschütz / Gittersee | 69,0% | 2,0 | 78,9% | 34,5 | 22,2% | 22,0 |
| Cossebaude / Mobschatz / Oberwartha | 63,0% | 18,0 | 81,9% | 21,5 | 9,1% | 1,0 |
| Cotta | 66,0% | 9,5 | 81,9% | 21,5 | 20,8% | 17,0 |
| Friedrichstadt | 56,0% | 40,0 | 75,3% | 58,0 | 39,5% | 52,0 |
| Gompitz / Altfranken | 63,0% | 18,0 | 81,9% | 21,5 | 12,0% | 3,0 |
| Gönnsdorf / Pappritz | 61,0% | 29,5 | 75,6% | 51,5 | 29,7% | 41,0 |
| Gorbitz-Nord / Neu-Omsewitz | 44,0% | 57,0 | 81,9% | 21,5 | 50,0% | 59,0 |
| Gorbitz-Ost | 44,0% | 57,0 | 81,9% | 21,5 | 35,0% | 48,0 |
| Gorbitz-Süd | 44,0% | 57,0 | 81,9% | 21,5 | 50,7% | 60,0 |
| Großschachwitz | 53,0% | 50,5 | 76,2% | 39,5 | 28,0% | 36,0 |
| Gruna | 47,0% | 54,0 | 83,8% | 13,0 | 36,8% | 50,0 |
| Hellerau / Wilschdorf | 61,0% | 29,5 | 85,2% | 7,5 | 23,5% | 25,0 |
| Hosterwitz / Pillnitz | 61,0% | 29,5 | 75,6% | 51,5 | 25,0% | 28,0 |
| Innere Altstadt | 56,0% | 40,0 | 75,3% | 58,0 | 41,0% | 54,0 |
| Innere Neustadt | 68,0% | 5,5 | 81,4% | 29,0 | 24,0% | 26,0 |
| Johannstadt-Nord | 55,0% | 45,5 | 75,3% | 58,0 | 32,3% | 44,0 |
| Johannstadt-Süd | 55,0% | 45,5 | 75,3% | 58,0 | 38,2% | 51,0 |
| Kaditz | 60,0% | 36,0 | 85,4% | 3,0 | 36,7% | 49,0 |
| Kleinpestitz / Mockritz | 69,0% | 2,0 | 78,9% | 34,5 | 28,2% | 37,0 |
| Kleinschachwitz | 53,0% | 50,5 | 76,2% | 39,5 | 25,4% | 30,0 |
| Klotzsche | 61,0% | 29,5 | 85,2% | 7,5 | 30,1% | 42,0 |
| Langebrück / Schönborn | 61,0% | 29,5 | 85,2% | 7,5 | 19,2% | 12,0 |
| Laubegast | 53,0% | 50,5 | 76,2% | 39,5 | 17,2% | 7,0 |
| Leipziger Vorstadt | 64,0% | 13,0 | 81,4% | 29,0 | 16,5% | 6,0 |
| Leuben | 53,0% | 50,5 | 76,2% | 39,5 | 32,9% | 47,0 |

Quellen:

¹ Landeshauptstadt Dresden: Kommunale Bürgerumfrage 2010

² Landeshauptstadt Dresden: Sozialatlas 4. Fortschreibung 2011

³ Landeshauptstadt Dresden. Kinder- und Jugendärztlicher Dienst: interne Auswertung der Vierjährigen-Untersuchung im Schuljahr 2010 / 2011

Statistische Werte und Ränge der Stadtviertel Albertstadt bis Leuben

Tabelle 2.17: Indikatoren mit gesundheitsbezogenen Dimensionen A.2

| Stadtviertel | Selbst eingeschätzter Gesundheitszustand ¹ | | Vorsorgequoten der Schulanfänger ² | | Sprachentwicklungsauffälligkeiten ³ | |
|---|---|-----------|---|-----------|--|-----------|
| | Anteil der Antworten „gut“ an den Gesamtantworten der BewohnerInnen | Rangplatz | Anteil am vollständigen Vorsorgestatus in den Untersuchungsheften für Vorsorgeuntersuchungen bei SchulanfängerInnen | Rangplatz | Anteil an Sprachauffälligkeiten der A- und B-Befunde an allen untersuchten Kindern 2 Jahre vor Schulaufnahme | Rangplatz |
| Leubnitz-Neuostra | 55,0% | 45,5 | 75,7% | 45,0 | 27,0% | 34,0 |
| Löbtau-Nord | 66,0% | 9,5 | 81,9% | 21,5 | 29,6% | 40,0 |
| Löbtau-Süd | 66,0% | 9,5 | 81,9% | 21,5 | 25,5% | 31,0 |
| Lockwitz | 55,0% | 45,5 | 75,7% | 45,0 | 21,3% | 18,0 |
| Loschwitz / Wachwitz | 61,0% | 29,5 | 75,6% | 51,5 | 17,3% | 8,0 |
| Mickten | 60,0% | 36,0 | 85,4% | 3,0 | 27,0% | 33,0 |
| Naußlitz | 66,0% | 9,5 | 81,9% | 21,5 | 21,9% | 20,0 |
| Niedersedlitz | 55,0% | 45,5 | 75,7% | 45,0 | 19,6% | 13,0 |
| Pieschen-Nord / Trachenberge | 64,0% | 13,0 | 85,4% | 3,0 | 22,8% | 23,0 |
| Pieschen-Süd | 64,0% | 13,0 | 85,4% | 3,0 | 32,6% | 45,0 |
| Pirnaische Vorstadt | 56,0% | 40,0 | 75,3% | 58,0 | 48,0% | 57,0 |
| Plauen | 69,0% | 2,0 | 78,9% | 34,5 | 21,8% | 19,0 |
| Prohlis-Nord | 32,0% | 60,0 | 75,7% | 45,0 | 40,4% | 53,0 |
| Prohlis-Süd | 32,0% | 60,0 | 75,7% | 45,0 | 53,1% | 61,0 |
| Räcknitz / Zschertnitz | 62,0% | 23,0 | 78,9% | 34,5 | 28,8% | 39,0 |
| Radeberger Vorstadt | 68,0% | 5,5 | 81,4% | 29,0 | 20,5% | 16,0 |
| Reick | 32,0% | 60,0 | 75,7% | 45,0 | 43,2% | 56,0 |
| Schönfeld / Schullwitz | 61,0% | 29,5 | 75,6% | 51,5 | 28,6% | 38,0 |
| Seevorstadt-Ost | 56,0% | 40,0 | 75,3% | 58,0 | 50,0% | 58,0 |
| Seidnitz / Dobritz | 47,0% | 54,0 | 83,8% | 13,0 | 32,0% | 43,0 |
| Strehlen | 55,0% | 45,5 | 75,7% | 45,0 | 23,1% | 24,0 |
| Striesen-Ost | 63,0% | 18,0 | 83,8% | 13,0 | 22,2% | 21,0 |
| Striesen-Süd | 63,0% | 18,0 | 83,8% | 13,0 | 25,0% | 29,0 |
| Striesen-West | 63,0% | 18,0 | 83,8% | 13,0 | 24,4% | 27,0 |
| Südvorstadt-Ost | 62,0% | 23,0 | 78,9% | 34,5 | 20,0% | 15,0 |
| Südvorstadt-West | 62,0% | 23,0 | 78,9% | 34,5 | 26,2% | 32,0 |
| Tolkewitz / Seidnitz-Nord | 47,0% | 54,0 | 83,8% | 13,0 | 27,1% | 35,0 |
| Trachau | 60,0% | 36,0 | 85,4% | 3,0 | 19,8% | 14,0 |
| Weißig | 61,0% | 29,5 | 75,6% | 51,5 | 32,6% | 46,0 |
| Weixdorf | 61,0% | 29,5 | 85,2% | 7,5 | 16,1% | 5,0 |
| Wilsdruffer Vorstadt / Seevorstadt-West | 56,0% | 40,0 | 75,3% | 58,0 | 42,3% | 55,0 |
| Quellen: | | | | | | |
| ¹ Landeshauptstadt Dresden: Kommunale Bürgerumfrage 2010 | | | | | | |
| ² Landeshauptstadt Dresden: Sozialatlas 4. Fortschreibung 2011 | | | | | | |
| ³ Landeshauptstadt Dresden. Kinder- und Jugendärztlicher Dienst: interne Auswertung der Vierjährigen-Untersuchung im Schuljahr 2010 / 2011 | | | | | | |

Statistische Werte und Ränge der Stadtviertel Leubnitz-Neuostra bis Wilsdruffer Vorstadt / Seevorstadt-West

Tabelle 2.18: Indikatoren mit gesundheitsbezogenen Dimensionen B.1

| Indikatoren mit gesundheitsbezogenen Dimensionen | | | | |
|--|---|-----------|---|-----------|
| Stadtviertel | Entwicklungsauffälligkeiten in der Grobmotorik ¹ | | Zahnärztliche Behandlungsbedürftigkeit ² | |
| | Anteil an Auffälligkeiten in der Grobmotorik der A- und B-Befunde an allen untersuchten Kindern 2 Jahre vor Schulaufnahme | Rangplatz | Anteil der behandlungsbedürftigen Dreijährigen in den jugendzahnärztlichen Untersuchungen | Rangplatz |
| Albertstadt | 0,0% | 4,5 | > 20% | 59,0 |
| Äußere Neustadt (Antonstadt) | 2,1% | 10,0 | 10% - < 15 % | 45,5 |
| Blasewitz | 10,6% | 51,0 | 5% - < 10 % | 24,5 |
| Briesnitz | 4,2% | 18,0 | 5% - < 10 % | 24,5 |
| Bühlau / Weißer Hirsch | 2,9% | 12,5 | 5% - < 10 % | 24,5 |
| Coschütz / Gittersee | 11,1% | 55,0 | < 5 % | 6,5 |
| Cossebaude / Mobschatz / Oberwartha | 5,5% | 25,0 | < 5 % | 6,5 |
| Cotta | 6,9% | 31,0 | 10% - < 15 % | 45,5 |
| Friedrichstadt | 7,0% | 32,0 | 5% - < 10 % | 24,5 |
| Gompitz / Altfranken | 0,0% | 4,5 | 10% - < 15 % | 45,5 |
| Gönnsdorf / Pappritz | 10,8% | 53,5 | < 5 % | 6,5 |
| Gorbitz-Nord / Neu-Omsewitz | 7,9% | 41,0 | 15% < 20% | 55,5 |
| Gorbitz-Ost | 5,0% | 22,0 | > 20% | 59,0 |
| Gorbitz-Süd | 6,8% | 30,0 | > 20% | 59,0 |
| Großschachwitz | 4,0% | 16,0 | 5% - < 10 % | 24,5 |
| Gruna | 10,3% | 50,0 | 5% - < 10 % | 24,5 |
| Hellerau / Wilschdorf | 0,0% | 4,5 | 10% - < 15 % | 45,5 |
| Hosterwitz / Pillnitz | 12,5% | 58,0 | 5% - < 10 % | 24,5 |
| Innere Altstadt | 8,4% | 43,0 | < 5 % | 6,5 |
| Innere Neustadt | 0,0% | 4,5 | 5% - < 10 % | 24,5 |
| Johannstadt-Nord | 10,8% | 52,0 | 10% - < 15 % | 45,5 |
| Johannstadt-Süd | 9,2% | 46,0 | 10% - < 15 % | 45,5 |
| Kaditz | 10,2% | 49,0 | 10% - < 15 % | 45,5 |
| Kleinpestitz / Mockritz | 11,3% | 56,0 | < 5 % | 6,5 |
| Kleinschachwitz | 0,0% | 4,5 | 5% - < 10 % | 24,5 |
| Klotzsche | 4,9% | 21,0 | 5% - < 10 % | 24,5 |
| Langebrück / Schönborn | 0,0% | 4,5 | < 5 % | 6,5 |
| Laubegast | 7,5% | 35,0 | 5% - < 10 % | 24,5 |
| Leipziger Vorstadt | 3,9% | 15,0 | 5% - < 10 % | 24,5 |
| Leuben | 7,6% | 36,0 | 10% - < 15 % | 45,5 |

Quellen:

¹ Landeshauptstadt Dresden. Kinder- und Jugendärztlicher Dienst: interne Auswertung der Vierjährigen-Untersuchung im Schuljahr 2010 / 2011

² Landeshauptstadt Dresden. Gesundheitsamt: Gesundheit der Kinder und Jugendlichen in Dresden 2009

Statistische Werte und Ränge der Stadtviertel Albertstadt bis Leuben

Tabelle 2.19: Indikatoren mit gesundheitsbezogenen Dimensionen B.2

| Stadtviertel | Entwicklungsauffälligkeiten in der Grobmotorik ¹ | | Zahnärztliche Behandlungsbedürftigkeit ² | |
|---|---|-----------|---|-----------|
| | Anteil an Auffälligkeiten in der Grobmotorik der A- und B-Befunde an allen untersuchten Kindern 2 Jahre vor Schulaufnahme | Rangplatz | Anteil der behandlungsbedürftigen Dreijährigen in den jugendzahnärztlichen Untersuchungen | Rangplatz |
| Leubnitz-Neuostra | 4,1% | 17,0 | 10% - < 15 % | 45,5 |
| Löbtau-Nord | 5,6% | 26,0 | 5% - < 10 % | 24,5 |
| Löbtau-Süd | 3,8% | 14,0 | 5% - < 10 % | 24,5 |
| Lockwitz | 4,3% | 19,0 | 5% - < 10 % | 24,5 |
| Loschwitz / Wachwitz | 5,3% | 24,0 | < 5 % | 6,5 |
| Mickten | 7,9% | 40,0 | 5% - < 10 % | 24,5 |
| Naußlitz | 7,8% | 39,0 | 10% - < 15 % | 45,5 |
| Niedersedlitz | 2,2% | 11,0 | 5% - < 10 % | 24,5 |
| Pieschen-Nord / Trachenberge | 7,6% | 37,0 | 10% - < 15 % | 45,5 |
| Pieschen-Süd | 9,1% | 45,0 | 5% - < 10 % | 24,5 |
| Pirnaische Vorstadt | 8,0% | 42,0 | 10% - < 15 % | 45,5 |
| Plauen | 1,1% | 9,0 | < 5 % | 6,5 |
| Prohlis-Nord | 5,8% | 27,0 | > 20% | 59,0 |
| Prohlis-Süd | 14,3% | 60,0 | > 20% | 59,0 |
| Räcknitz / Zschertnitz | 13,5% | 59,0 | 5% - < 10 % | 24,5 |
| Radeberger Vorstadt | 7,2% | 34,0 | < 5 % | 6,5 |
| Reick | 10,8% | 53,5 | 10% - < 15 % | 45,5 |
| Schönfeld / Schullwitz | 2,9% | 12,5 | 10% - < 15 % | 45,5 |
| Seevorstadt-Ost | 7,1% | 33,0 | 5% - < 10 % | 24,5 |
| Seidnitz / Dobritz | 9,8% | 48,0 | 10% - < 15 % | 45,5 |
| Strehlen | 7,7% | 38,0 | 10% - < 15 % | 45,5 |
| Striesen-Ost | 6,4% | 29,0 | 5% - < 10 % | 24,5 |
| Striesen-Süd | 0,0% | 4,5 | 5% - < 10 % | 24,5 |
| Striesen-West | 9,0% | 44,0 | < 5 % | 6,5 |
| Südvorstadt-Ost | 15,0% | 61,0 | 10% - < 15 % | 45,5 |
| Südvorstadt-West | 9,5% | 47,0 | 15% < 20% | 55,5 |
| Tolkewitz / Seidnitz-Nord | 5,1% | 23,0 | 5% - < 10 % | 24,5 |
| Trachau | 5,8% | 28,0 | 10% - < 15 % | 45,5 |
| Weißig | 4,3% | 20,0 | < 5 % | 6,5 |
| Weixdorf | 0,0% | 4,5 | < 5 % | 6,5 |
| Wilsdruffer Vorstadt / Seevorstadt-West | 11,5% | 57,0 | 5% - < 10 % | 24,5 |

Quellen:

¹ Landeshauptstadt Dresden. Kinder- und Jugendärztlicher Dienst: interne Auswertung der Vierjährigen-Untersuchung im Schuljahr 2010 / 2011

² Landeshauptstadt Dresden. Gesundheitsamt: Gesundheit der Kinder und Jugendlichen in Dresden 2009

Statistische Werte und Ränge der Stadtviertel Leubnitz-Neuostra bis Wilsdruffer Vorstadt / Seevorstadt-West

Tabelle 2.20: Indikatoren in Bezug auf staatliche Interventionen 1

| Stadtviertel | Hilfen zur Erziehung ¹ | | Jugendgerichtsfälle ² | |
|-------------------------------------|---|-----------|--|-----------|
| | Fälle je 1.000 Dresdner der Altersgruppe bis 26 Jahre | Rangplatz | Fälle je 1.000 Dresdner der Altersgruppe 14 bis 21 Jahre | Rangplatz |
| Albertstadt | 7,3 | 29,5 | 4,4 | 43,5 |
| Äußere Neustadt (Antonstadt) | 7,3 | 29,5 | 4,4 | 43,5 |
| Blasewitz | 6,1 | 24,0 | 3,3 | 20,0 |
| Briesnitz | 8,1 | 36,5 | 4,7 | 50,5 |
| Bühlau / Weißer Hirsch | 2,1 | 3,5 | 3,1 | 11,5 |
| Coschütz / Gittersee | 4,7 | 13,5 | 2,5 | 3,5 |
| Cossebaude / Mobschatz / Oberwartha | 8,1 | 36,5 | 4,7 | 50,5 |
| Cotta | 8,1 | 36,5 | 4,7 | 50,5 |
| Friedrichstadt | 8,7 | 45,0 | 4,3 | 34,5 |
| Gompitz / Altfranken | 8,1 | 36,5 | 4,7 | 50,5 |
| Gönnsdorf / Pappritz | 2,1 | 3,5 | 3,1 | 11,5 |
| Gorbitz-Nord / Neu-Omsewitz | 8,1 | 36,5 | 4,7 | 50,5 |
| Gorbitz-Ost | 8,1 | 36,5 | 4,7 | 50,5 |
| Gorbitz-Süd | 8,1 | 36,5 | 4,7 | 50,5 |
| Großschachwitz | 5,7 | 18,5 | 3,6 | 25,5 |
| Gruna | 6,1 | 24,0 | 3,3 | 20,0 |
| Hellerau / Wilschdorf | 2,7 | 8,5 | 3,1 | 11,5 |
| Hosterwitz / Pillnitz | 2,1 | 3,5 | 3,1 | 11,5 |
| Innere Altstadt | 8,7 | 45,0 | 4,3 | 34,5 |
| Innere Neustadt | 7,3 | 29,5 | 4,4 | 43,5 |
| Johannstadt-Nord | 8,7 | 45,0 | 4,3 | 34,5 |
| Johannstadt-Süd | 8,7 | 45,0 | 4,3 | 34,5 |
| Kaditz | 14,2 | 58,5 | 4,9 | 58,5 |
| Kleinpestitz / Mockritz | 4,7 | 13,5 | 2,5 | 3,5 |
| Kleinschachwitz | 5,7 | 18,5 | 3,6 | 25,5 |
| Klotzsche | 2,7 | 8,5 | 3,1 | 11,5 |
| Langebrück / Schönborn | 2,7 | 8,5 | 3,1 | 11,5 |
| Laubegast | 5,7 | 18,5 | 3,6 | 25,5 |
| Leipziger Vorstadt | 14,2 | 58,5 | 4,9 | 58,5 |
| Leuben | 5,7 | 18,5 | 3,6 | 25,5 |

Quellen:

¹ Landeshauptstadt Dresden. JugendInfoService Dresden: Fachkräfteportal Soziale Jugenddienste. Statistische Informationen Fallzahlentwicklungen im ASD, Februar 2012

² Landeshauptstadt Dresden. Geschäftsbereich Soziales: Lebenslagenbericht Dresden 2008

Statistische Werte und Ränge der Stadtviertel Albertstadt bis Leuben

Tabelle 2.21: Indikatoren in Bezug auf staatliche Interventionen 2

| Stadtviertel | Hilfen zur Erziehung ¹ | | Jugendgerichtsfälle ² | |
|---|---|-----------|--|-----------|
| | Fälle je 1.000 Dresdner der Altersgruppe bis 26 Jahre | Rangplatz | Fälle je 1.000 Dresdner der Altersgruppe 14 bis 21 Jahre | Rangplatz |
| Leubnitz-Neuostra | 9,3 | 52,0 | 4,3 | 34,5 |
| Löbtau-Nord | 8,1 | 36,5 | 4,7 | 50,5 |
| Löbtau-Süd | 8,1 | 36,5 | 4,7 | 50,5 |
| Lockwitz | 9,3 | 52,0 | 4,3 | 34,5 |
| Loschwitz / Wachwitz | 2,1 | 3,5 | 3,1 | 11,5 |
| Mickten | 14,2 | 58,5 | 4,9 | 58,5 |
| Naußlitz | 8,1 | 36,5 | 4,7 | 50,5 |
| Niedersedlitz | 9,3 | 52,0 | 4,3 | 34,5 |
| Pieschen-Nord / Trachenberge | 14,2 | 58,5 | 4,9 | 58,5 |
| Pieschen-Süd | 14,2 | 58,5 | 4,9 | 58,5 |
| Pirnaische Vorstadt | 8,7 | 45,0 | 4,3 | 34,5 |
| Plauen | 4,7 | 13,5 | 2,5 | 3,5 |
| Prohlis-Nord | 9,3 | 52,0 | 4,3 | 34,5 |
| Prohlis-Süd | 9,3 | 52,0 | 4,3 | 34,5 |
| Räcknitz / Zschertnitz | 4,7 | 13,5 | 2,5 | 3,5 |
| Radeberger Vorstadt | 7,3 | 29,5 | 4,4 | 43,5 |
| Reick | 9,3 | 52,0 | 4,3 | 34,5 |
| Schönfeld / Schullwitz | 2,1 | 3,5 | 3,1 | 11,5 |
| Seevorstadt-Ost | 8,7 | 45,0 | 4,3 | 34,5 |
| Seidnitz / Dobritz | 6,1 | 24,0 | 3,3 | 20,0 |
| Strehlen | 9,3 | 52,0 | 4,3 | 34,5 |
| Striesen-Ost | 6,1 | 24,0 | 3,3 | 20,0 |
| Striesen-Süd | 6,1 | 24,0 | 3,3 | 20,0 |
| Striesen-West | 6,1 | 24,0 | 3,3 | 20,0 |
| Südvorstadt-Ost | 4,7 | 13,5 | 2,5 | 3,5 |
| Südvorstadt-West | 4,7 | 13,5 | 2,5 | 3,5 |
| Tolkewitz / Seidnitz-Nord | 6,1 | 24,0 | 3,3 | 20,0 |
| Trachau | 14,2 | 58,5 | 4,9 | 58,5 |
| Weißig | 2,1 | 3,5 | 3,1 | 11,5 |
| Weixdorf | 2,7 | 8,5 | 3,1 | 11,5 |
| Wilsdruffer Vorstadt / Seevorstadt-West | 8,7 | 45,0 | 4,3 | 34,5 |

Quellen:

¹ Landeshauptstadt Dresden. JugendInfoService Dresden: Fachkräfteportal Soziale Jugenddienste. Statistische Informationen Fallzahlentwicklungen im ASD, Februar 2012

² Landeshauptstadt Dresden. Geschäftsbereich Soziales: Lebenslagenbericht Dresden 2008

Statistische Werte und Ränge der Stadtviertel Leubnitz-Neuostra bis Wilsdruffer Vorstadt / Seevorstadt-West

Tabelle 2.22: Indikatoren mit mobilitätsbezogenen Dimensionen 1

| Stadtviertel | Privat-Pkws ¹ | | Anbindung an den ÖPNV ² | |
|--|---------------------------|-----------|--|-----------|
| | Anteil je 1.000 Haushalte | Rangplatz | Bevölkerungsanteil mit guter ÖPNV-Erreichbarkeit | Rangplatz |
| Albertstadt | 702 | 26,0 | 84,0% | 52,0 |
| Äußere Neustadt (Antonstadt) | 310 | 61,0 | 93,0% | 32,5 |
| Blasewitz | 788 | 22,0 | 94,0% | 29,5 |
| Briesnitz | 930 | 13,0 | 85,0% | 50,0 |
| Bühlau / Weißer Hirsch | 923 | 14,0 | 86,0% | 48,5 |
| Coschütz / Gittersee | 871 | 16,0 | 84,0% | 52,0 |
| Cossebaude / Mobschatz / Oberwartha | 1.059 | 8,0 | 92,0% | 37,5 |
| Cotta | 620 | 38,0 | 98,0% | 18,0 |
| Friedrichstadt | 365 | 60,0 | 99,0% | 13,0 |
| Gompitz / Altfranken | 1.297 | 2,0 | 93,0% | 32,5 |
| Gönnsdorf / Pappritz | 1.177 | 3,0 | 89,0% | 44,0 |
| Gorbitz-Nord / Neu-Omsewitz | 538 | 45,0 | 91,0% | 41,5 |
| Gorbitz-Ost | 537 | 46,0 | 92,0% | 37,5 |
| Gorbitz-Süd | 480 | 51,0 | 99,0% | 13,0 |
| Großschachwitz | 726 | 25,0 | 98,0% | 18,0 |
| Gruna | 666 | 30,0 | 96,0% | 25,5 |
| Hellerau / Wilschdorf | 1.132 | 7,0 | 84,0% | 52,0 |
| Hosterwitz / Pillnitz | 1.019 | 9,0 | 80,0% | 56,0 |
| Innere Altstadt | 404 | 57,0 | 100,0% | 5,5 |
| Innere Neustadt | 484 | 50,0 | 100,0% | 5,5 |
| Johannstadt-Nord | 545 | 44,0 | 97,0% | 22,5 |
| Johannstadt-Süd | 567 | 43,0 | 100,0% | 5,5 |
| Kaditz | 749 | 23,0 | 93,0% | 32,5 |
| Kleinpestitz / Mockritz | 870 | 17,0 | 92,0% | 37,5 |
| Kleinschachwitz | 981 | 10,0 | 89,0% | 44,0 |
| Klotzsche | 814 | 20,0 | 98,0% | 18,0 |
| Langebrück / Schönborn | 1.142 | 6,0 | 62,0% | 61,0 |
| Laubegast | 791 | 21,0 | 97,0% | 22,5 |
| Leipziger Vorstadt | 389 | 58,0 | 99,0% | 13,0 |
| Leuben | 628 | 35,0 | 98,0% | 18,0 |
| Quellen: | | | | |
| ¹ Landeshauptstadt Dresden: Stadtteilkatalog 2009 | | | | |
| ² Landeshauptstadt Dresden: Stadtteilkatalog 2009 | | | | |

Statistische Werte und Ränge der Stadtviertel Albertstadt bis Leuben

Tabelle 2.23: Indikatoren mit mobilitätsbezogenen Dimensionen 2

| Stadtviertel | Privat-Pkws ¹ | | Anbindung an den ÖPNV ² | |
|--|---------------------------|-----------|--|-----------|
| | Anteil je 1.000 Haushalte | Rangplatz | Bevölkerungsanteil mit guter ÖPNV-Erreichbarkeit | Rangplatz |
| Leubnitz-Neuostra | 821 | 19,0 | 93,0% | 32,5 |
| Löbtau-Nord | 463 | 53,0 | 100,0% | 5,5 |
| Löbtau-Süd | 474 | 52,0 | 92,0% | 37,5 |
| Lockwitz | 1.170 | 4,0 | 88,0% | 46,5 |
| Loschwitz / Wachwitz | 952 | 12,0 | 82,0% | 54,5 |
| Mickten | 625 | 36,0 | 99,0% | 13,0 |
| Naußlitz | 849 | 18,0 | 76,0% | 58,0 |
| Niedersedlitz | 969 | 11,0 | 97,0% | 22,5 |
| Pieschen-Nord / Trachenberge | 591 | 40,0 | 92,0% | 37,5 |
| Pieschen-Süd | 436 | 56,0 | 100,0% | 5,5 |
| Pirnaische Vorstadt | 367 | 59,0 | 95,0% | 27,5 |
| Plauen | 650 | 33,0 | 96,0% | 25,5 |
| Prohlis-Nord | 571 | 41,0 | 89,0% | 44,0 |
| Prohlis-Süd | 489 | 49,0 | 100,0% | 5,5 |
| Räcknitz / Zschertnitz | 621 | 37,0 | 100,0% | 5,5 |
| Radeberger Vorstadt | 671 | 29,0 | 74,0% | 59,0 |
| Reick | 653 | 31,0 | 94,0% | 29,5 |
| Schönfeld / Schullwitz | 1.378 | 1,0 | 82,0% | 54,5 |
| Seevorstadt-Ost | 450 | 55,0 | 100,0% | 5,5 |
| Seidnitz / Dobritz | 652 | 32,0 | 100,0% | 5,5 |
| Strehlen | 568 | 42,0 | 92,0% | 37,5 |
| Striesen-Ost | 690 | 28,0 | 99,0% | 13,0 |
| Striesen-Süd | 609 | 39,0 | 100,0% | 5,5 |
| Striesen-West | 649 | 34,0 | 78,0% | 57,0 |
| Südvorstadt-Ost | 495 | 48,0 | 88,0% | 46,5 |
| Südvorstadt-West | 506 | 47,0 | 97,0% | 22,5 |
| Tolkewitz / Seidnitz-Nord | 702 | 27,0 | 91,0% | 41,5 |
| Trachau | 746 | 24,0 | 95,0% | 27,5 |
| Weißig | 874 | 15,0 | 86,0% | 48,5 |
| Weixdorf | 1.152 | 5,0 | 68,0% | 60,0 |
| Wilsdruffer Vorstadt / Seevorstadt-West | 459 | 54,0 | 98,0% | 18,0 |
| Quellen: | | | | |
| ¹ Landeshauptstadt Dresden: Stadtteilkatalog 2009 | | | | |
| ² Landeshauptstadt Dresden: Stadtteilkatalog 2009 | | | | |

Statistische Werte und Ränge der Stadtviertel Leubnitz-Neuostra bis Wilsdruffer Vorstadt / Seevorstadt-West

Tabelle 2.24: Stadtteile nach sozialer Kategorie 1

| Kategorie „Sozialraum mit überdurchschnittlich guten Aufwachsensbedingungen“ | | |
|--|---|-----------|
| Stadtteil | Mittelwert der Rangplätze für die einzelnen Indikatoren | Rangplatz |
| Bühlau / Weißer Hirsch | 14,78 | 1,5 |
| Loschwitz / Wachwitz | 14,78 | 1,5 |
| Langebrück / Schönborn | 17,70 | 3,0 |
| Plauen | 17,92 | 4,0 |
| Gönnsdorf / Pappritz | 17,96 | 5,0 |
| Hosterwitz / Pillnitz | 18,50 | 6,0 |
| Weißig | 18,94 | 7,0 |
| Weixdorf | 18,96 | 8,0 |
| Klotzsche | 19,54 | 9,0 |
| Schönfeld / Schullwitz | 19,58 | 10,0 |
| Striesen-Ost | 19,68 | 11,0 |
| Striesen-Süd | 19,98 | 12,0 |
| Blasewitz | 20,56 | 13,0 |
| Gompitz / Altfranken | 21,22 | 14,0 |
| Hellerau / Wilschdorf | 21,30 | 15,0 |
| Cossebaude / Mobschatz / Oberwartha | 22,72 | 16,0 |
| Striesen-West | 22,90 | 17,0 |
| Kleinpestitz / Mockritz | 23,36 | 18,0 |
| Coschütz / Gittersee | 24,54 | 19,0 |
| Innere Neustadt | 25,18 | 20,0 |

Stadtteile im Terzil „Sozialraum mit überdurchschnittlich guten Aufwachsensbedingungen“

Tabelle 2.25: Stadtteile nach sozialer Kategorie 2

| Kategorie „Sozialraum mit durchschnittlich guten Aufwachsensbedingungen“ | | |
|--|---|-----------|
| Stadtteil | Mittelwert der Rangplätze für die einzelnen Indikatoren | Rangplatz |
| Briesnitz | 26,24 | 21,0 |
| Laubegast | 26,40 | 22,0 |
| Radeberger Vorstadt | 26,56 | 23,0 |
| Äußere Neustadt (Antonstadt) | 26,82 | 24,0 |
| Lockwitz | 27,08 | 25,0 |
| Kleinzschachwitz | 27,86 | 26,0 |
| Leubnitz-Neuostra | 28,02 | 27,0 |
| Niedersedlitz | 28,68 | 28,0 |
| Tolkewitz / Seidnitz-Nord | 31,62 | 29,0 |
| Albertstadt | 31,64 | 30,0 |
| Strehlen | 32,00 | 31,0 |
| Großschachwitz | 32,10 | 32,0 |
| Gruna | 32,90 | 33,0 |
| Räcknitz / Zschertnitz | 32,98 | 34,0 |
| Löbtau-Nord | 34,22 | 35,0 |
| Naußlitz | 34,40 | 36,0 |
| Löbtau-Süd | 34,48 | 37,0 |
| Trachau | 34,66 | 38,0 |
| Leuben | 35,00 | 39,0 |
| Cotta | 35,02 | 40,0 |
| Südvorstadt-West | 35,04 | 41,0 |

Stadtteile im Terzil „Sozialraum mit durchschnittlich guten Aufwachsensbedingungen“

Tabelle 2.26: Stadtteile nach sozialer Kategorie 3

| Kategorie „Sozialraum mit unterdurchschnittlich guten Aufwuchsbedingungen“ | | |
|--|---|-----------|
| Stadtteil | Mittelwert der Rangplätze für die einzelnen Indikatoren | Rangplatz |
| Seidnitz / Dobritz | 35,36 | 42,0 |
| Südvorstadt-Ost | 35,52 | 43,0 |
| Mickten | 36,66 | 44,0 |
| Johannstadt-Süd | 36,94 | 45,0 |
| Leipziger Vorstadt | 37,46 | 46,0 |
| Pieschen-Nord / Trachenberge | 38,56 | 47,0 |
| Johannstadt-Nord | 39,42 | 48,0 |
| Kaditz | 39,74 | 49,0 |
| Pieschen-Süd | 40,04 | 50,0 |
| Innere Altstadt | 40,24 | 51,0 |
| Wilsdruffer Vorstadt / Seevorstadt-West | 44,02 | 52,0 |
| Seevorstadt-Ost | 44,24 | 53,0 |
| Pirnaische Vorstadt | 44,32 | 54,0 |
| Reick | 45,64 | 55,0 |
| Prohlis-Nord | 46,10 | 56,0 |
| Friedrichstadt | 46,16 | 57,0 |
| Gorbitz-Süd | 46,20 | 58,0 |
| Gorbitz-Ost | 46,28 | 59,0 |
| Gorbitz-Nord / Neu-Omsewitz | 46,96 | 60,0 |
| Prohlis-Süd | 47,32 | 61,0 |

Stadtteile im Terzil „Sozialraum mit unterdurchschnittlich guten Aufwuchsbedingungen“

3. Tabellen zu Kapitel 4 "Im Kita-Fachkraftschlüssel zugelassene Berufsabschlüsse und das ausbildungsvermittelte Wissen"

Tabelle 3.1: Ausbildungsvermitteltes Wissen zur Umsetzung der Leitideen 1

| Ausbildungen auf dem Gebiet der DDR vor 1990 | | | | | | | | | | | | |
|--|---|-------|-------|--------|------------|-------------|------------|---------------|------------|--------|--------|------------|
| | Mathe | Musik | Kunst | Gender | Beschwerde | Integration | Kindeswohl | Dokumentation | Evaluation | Eltern | Schule | Sozialraum |
| Krippenerzieherin | XX | XX | - | - | - | - | x | XX | - | - | - | x |
| Kindergärtnerin | XX | XX | x | - | - | - | - | XX | - | - | x | x |
| Hortnerin | XX | XX | XX | - | - | - | - | XX | - | - | x | x |
| HeimerzieherIn | x | XX | XX | x | - | x | - | x | - | - | x | x |
| PionierleiterIn | XX | XX | XX | - | - | - | - | - | - | - | x | x |
| Legende | | | | | | | | | | | | |
| - | kein oder fast kein ausbildungsvermitteltes Wissen hinsichtlich dieser Leitidee | | | | | | | | | | | |
| x | geringes ausbildungsvermitteltes Wissen hinsichtlich dieser Leitidee | | | | | | | | | | | |
| XX | ausbildungsvermitteltes Wissen hinsichtlich dieser Leitidee | | | | | | | | | | | |

Pauschalisierte Einschätzung auf der Grundlage einer Analyse der durch die Regierung der DDR herausgegebenen Lehrprogramme

Tabelle 3.2: Ausbildungsvermitteltes Wissen zur Umsetzung der Leitideen 2

| Ausbildung zur staatlich anerkannten ErzieherIn | | | | | | | | | | | | |
|---|---|-------|-------|--------|------------|-------------|------------|---------------|------------|--------|--------|------------|
| | Mathe | Musik | Kunst | Gender | Beschwerde | Integration | Kindeswohl | Dokumentation | Evaluation | Eltern | Schule | Sozialraum |
| Sachsen | - | XX | x | XX | x | x | XX | XX | XX | XX | x | XX |
| Berlin / Brandenb. | - | XX | XX | XX | x | x | x | XX | XX | XX | x | XX |
| Thüringen | XX | XX | XX | x | x | XX | - | x | XX | XX | XX | XX |
| Legende | | | | | | | | | | | | |
| - | kein oder fast kein ausbildungsvermitteltes Wissen hinsichtlich dieser Leitidee | | | | | | | | | | | |
| x | geringes ausbildungsvermitteltes Wissen hinsichtlich dieser Leitidee | | | | | | | | | | | |
| XX | gutes ausbildungsvermitteltes Wissen hinsichtlich dieser Leitidee | | | | | | | | | | | |

Pauschalisierte Einschätzung auf Grundlage einer Analyse der Rahmenlehrpläne

Tabelle 3.3: Ausbildungsvermitteltes Wissen zur Umsetzung der Leitideen 3

| Ausbildung zur staatlich anerkannten HeilerziehungspflegerIn | | | | | | | | | | | | |
|--|---|-------|-------|--------|------------|-------------|------------|---------------|------------|--------|--------|------------|
| | Mathe | Musik | Kunst | Gender | Beschwerde | Integration | Kindeswohl | Dokumentation | Evaluation | Eltern | Schule | Sozialraum |
| Sachsen | - | XX | - | - | - | - | - | XX | XX | x | - | x |
| Berlin / Brandenb. | - | XX | - | - | - | - | - | XX | XX | XX | - | x |
| Thüringen | - | XX | - | - | - | XX | - | XX | x | XX | x | - |
| Legende | | | | | | | | | | | | |
| - | kein oder fast kein ausbildungsvermitteltes Wissen hinsichtlich dieser Leitidee | | | | | | | | | | | |
| x | geringes ausbildungsvermitteltes Wissen hinsichtlich dieser Leitidee | | | | | | | | | | | |
| XX | gutes ausbildungsvermitteltes Wissen hinsichtlich dieser Leitidee | | | | | | | | | | | |

Pauschalisierte Einschätzung auf Grundlage einer Analyse der Rahmenlehrpläne

Tabelle 3.4: Ausbildungsvermitteltes Wissen zur Umsetzung der Leitideen 4

| Bachelorstudiengang Soziale Arbeit | | | | | | | | | | | | |
|------------------------------------|---|-------|-------|--------|------------|-------------|------------|---------------|------------|--------|--------|------------|
| | Mathe | Musik | Kunst | Gender | Beschwerde | Integration | Kindeswohl | Dokumentation | Evaluation | Eltern | Schule | Sozialraum |
| EHS Dresden | - | - | - | XX | - | - | - | - | x | XX | - | XX |
| HS Magdeburg-Stendal | - | x | - | XX | - | - | x | - | x | - | - | XX |
| HS Neubrandenburg | - | x | - | x | - | XX | - | x | x | XX | - | XX |
| Alice Salomon HS Berlin | - | x | - | x | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Legende | | | | | | | | | | | | |
| - | kein oder fast kein ausbildungsvermitteltes Wissen hinsichtlich dieser Leitidee | | | | | | | | | | | |
| x | geringes ausbildungsvermitteltes Wissen hinsichtlich dieser Leitidee | | | | | | | | | | | |
| XX | ausbildungsvermitteltes Wissen hinsichtlich dieser Leitidee | | | | | | | | | | | |

Pauschalisierte Einschätzung auf der Grundlage einer Analyse der veröffentlichten Modulhandbücher

Tabelle 3.5: Ausbildungsvermitteltes Wissen zur Umsetzung der Leitideen 5

| Bachelorstudiengang Heilpädagogik | | | | | | | | | | | | |
|-----------------------------------|---|-------|-------|--------|------------|-------------|------------|---------------|------------|--------|--------|------------|
| | Mathe | Musik | Kunst | Gender | Beschwerde | Integration | Kindeswohl | Dokumentation | Evaluation | Eltern | Schule | Sozialraum |
| HS Zittau / Görlitz | - | - | - | XX | - | XX | - | - | - | - | - | - |
| HS Nordhausen | - | - | - | XX | - | XX | - | x | - | x | - | - |
| Kath. HS f. Sozialwesen Berlin | - | x | x | XX | - | XX | XX | XX | - | x | - | XX |
| Legende | | | | | | | | | | | | |
| - | kein oder fast kein ausbildungsvermitteltes Wissen hinsichtlich dieser Leitidee | | | | | | | | | | | |
| x | geringes ausbildungsvermitteltes Wissen hinsichtlich dieser Leitidee | | | | | | | | | | | |
| XX | ausbildungsvermitteltes Wissen hinsichtlich dieser Leitidee | | | | | | | | | | | |

Pauschalisierte Einschätzung auf der Grundlage einer Analyse der veröffentlichten Modulhandbücher

Tabelle 3.6: Ausbildungsvermitteltes Wissen zur Umsetzung der Leitideen 6

| neue kindheitsbezogene Studiengänge | | | | | | | | | | | | |
|-------------------------------------|---|-------|-------|---------|------------|-------------|------------|---------------|------------|--------|--------|------------|
| | Mathe | Musik | Kunst | Gen-der | Beschwerde | Integration | Kindeswohl | Dokumentation | Evaluation | Eltern | Schule | Sozialraum |
| Staatl. Studienak. Breitenbrunn | XX | - | - | - | - | XX | - | XX | - | - | - | - |
| DPFA HS Sachsen Zwickau | XX | - | - | - | - | - | - | XX | - | - | - | - |
| FHS Erfurt | XX | XX | x | XX | XX | XX | XX | XX | - | XX | XX | - |
| Ev. HS Berlin | XX | - | x | x | - | - | - | XX | - | x | XX | - |
| Alice Salomon HS Berlin | XX | - | - | - | - | - | x | XX | XX | XX | - | - |
| Legende | | | | | | | | | | | | |
| - | kein oder fast kein ausbildungsvermitteltes Wissen hinsichtlich dieser Leitidee | | | | | | | | | | | |
| x | geringes ausbildungsvermitteltes Wissen hinsichtlich dieser Leitidee | | | | | | | | | | | |
| XX | ausbildungsvermitteltes Wissen hinsichtlich dieser Leitidee | | | | | | | | | | | |

Pauschalisierte Einschätzung auf der Grundlage einer Analyse der veröffentlichten Modulhandbücher

4. Tabellen zu Kapitel 5 " Empirische Ergebnisse" – Soziale Merkmale und Rahmenbedingungen der ProbandInnen

Tabelle 4.1: Teilnehmende Einrichtungen nach Sozialraumkategorie 1

| Name der Einrichtung | Straße | Träger | Stadtteil |
|------------------------------------|--------------------------|---|------------------------|
| "Am Hochwald" | Nachtflügelweg 16 | Am Hochwald e. V. | Bühlau / Weißer Hirsch |
| "Koboldland" | Klotzcher Hauptstr. 26 | Omse e. V. | Klotzsche |
| "Mobile" | Eschdorfer Str. 2 | Eigenbetrieb Kindertageseinrichtungen | Bühlau / Weißer Hirsch |
| "Gänseblümchen" | Paul-Gerhardt-Straße 21 | Eigenbetrieb Kindertageseinrichtungen | Striesen-Süd |
| "Hellerauer Gartenkinder" | Moritzburger Weg 67 c | Eigenbetrieb Kindertageseinrichtungen | Hellerau / Wilschdorf |
| "Am Elbhang" | Van-Gogh-Str. 15 | Eigenbetrieb Kindertageseinrichtungen | Hosterwitz / Pillnitz |
| "Fidelio-F.-Finke-Str." | Fidelio-F-Finke-Str. 11 | Eigenbetrieb Kindertageseinrichtungen | Loschwitz / Wachwitz |
| "Zum Waldpark" | Mendelssohnallee 27 / 29 | Eigenbetrieb Kindertageseinrichtungen | Blasewitz |
| "Gompitzer Spatzennest" | Altnossener Str. 38 | Gompitzer Spatzennest e. V. | Gompitz / Altfranken |
| "Am Königswald" | Dörnichtweg 34 | Eigenbetrieb Kindertageseinrichtungen | Klotzsche |
| Waldorfkindergarten | Goetheallee 8 | Verein zur Pflege der Waldorfpädagogik Dresden- Blasewitz e. V. | Blasewitz |
| "Kindertageszentrum Cossebaude" | Hauptstr. 12 | Eigenbetrieb Kindertageseinrichtungen | Cossebaude/ Mobschatz |
| "Villa Pat's Freunde" | Hohe Str. 86 | Unternehmen Kultur gGmbH | Plauen |
| "Haus Grünschnäbel" | Reinhold-Becker-Str. 14 | Ev.-luth. Kirchgemeinde Dresden- Blasewitz | Blasewitz |
| "Kinderhaus Arche Noah" | Anton-Graff-Str. 8 | Katholische Pfarrei Herz-Jesu Dresden-Johannstadt | Striesen-Süd |
| "Knirpsenhausen" | Binzer Weg 17 | Freier Musikverein Paukenschlag e.V. | Klotzsche |
| "Schildkröte" | Berggartenstr. 26 | Elterninitiative Schildkröte e.V. | Blasewitz |
| "Kinderland" | Selliner Str. 37 | Freier Musikverein Paukenschlag e.V. | Klotzsche |
| "Eschdorfer Knirpse" | Am Steinbruch 22 | Arbeiter-Samariter-Bund Dresden & Kamenz gGmbH | Schönfeld / Schullwitz |
| "Pat's Mini Box" | Händelallee 23 | Unternehmen Kultur gGmbH | Blasewitz |

Kindertagesstätten in Stadtvierteln der Kategorie „Sozialraum mit überdurchschnittlich guten Aufwuchsbedingungen“

Tabelle 4.2: Teilnehmende Einrichtungen nach Sozialraumkategorie 2

| Name der Einrichtung | Straße | Träger | Stadtteil |
|--|---------------------------|---|------------------------------|
| "Hirschzwerge" | Am Jägerpark 8 | Kindergruppe Hirschzwerge e. V. | Radeberger Vorstadt |
| "Leubener Kinderinsel" | Hertzstr. 17 | Verbund Leubener Kindertagesstätten e. V. | Leuben |
| "Kümmelkrümel" | Freiheit 3 | Omse e. V. | Briesnitz |
| "Kinder-Garten-Detektive" | Struppener Str. 10 | Eigenbetrieb Kindertageseinrichtungen | Kleinzschachwitz |
| "Trauchauer Spatzennest" | Geblerstr. 20 | Jugend- und Sozialwerk Oranienburg gGmbH | Trachau |
| Außenstelle der Kindertagesstätte "Starkinder" | Heinrich-Mann-Str. 32 | Eigenbetrieb Kindertageseinrichtungen | Niedersedlitz |
| "Michelino" | Michelangelostr. 5 | Eigenbetrieb Kindertageseinrichtungen | Räcknitz / Zschernitz |
| "FunkelDunkelLichtgedicht - Theater-Kita" | Badweg 1 | Eigenbetrieb Kindertageseinrichtungen | Löbtau-Stüd |
| "Pat's Dahlienheim" | Am Dahlienheim 21 | Unternehmen Kultur gGmbH | Leuben |
| "Sonnenklecks" | Kamenzer Str. 26 | Eigenbetrieb Kindertageseinrichtungen | Äußere Neustadt (Antonstadt) |
| "Pirolino" | Gottfried-Keller-Str. 54 | Eigenbetrieb Kindertageseinrichtungen | Cotta |
| "Kinderhaus Fritz" | Fritz- Meinhardt- Str. 48 | Eigenbetrieb Kindertageseinrichtungen | Lockwitz |
| Waldorfkindergarten | Heideparkstr. 6 | Waldorfkindergarten Am Heidepark e. V. | Radeberger Vorstadt |
| "Trend 2000" | Comeniusstr. 135a | Independent Living - Jugendhilfe im Aufbau e. V. | Gruna |
| "Haus der fröhlichen Kinder" | Wilischstr. 7 | Independent Living - Jugendhilfe im Aufbau e. V. | Tolkewitz/ Seidnitz-Nord |
| "Alaunkids" | Alaunplatz 4 | Eigenbetrieb Kindertageseinrichtungen | Äußere Neustadt (Antonstadt) |
| Christliches Kinderhaus | Ulmenstr. 17 | Kath. Pfarrei Heilige Familie Dresden-Zschachwitz | Leuben |
| "Louise" | Louisenstr. 41 | Malwina e. V. | Äußere Neustadt (Antonstadt) |

Kindertagesstätten in Stadtvierteln der Kategorie „Sozialraum mit durchschnittlich guten Aufwuchsbedingungen“

Tabelle 4.3: Teilnehmende Einrichtungen nach Sozialraumkategorie 3

| Name der Einrichtung | Straße | Träger | Stadtteil |
|--------------------------|--------------------------|---|------------------------------|
| "Riese efeu" | Wachsbleichstraße 22 | Riese efeu e. V. | Friedrichstadt |
| "Gorbitzer Früchtchen" | Omsewitzer Ring 10 | Omse e. V. | Gorbitz-Nord / Neu-Omsewitz |
| "Kneipp-Kita" | Dinglingerstraße 12 | Jugend- und Sozialwerk Oranienburg gGmbH | Johannstadt-Süd |
| "Fröhliche Strolche" | Asternweg 1-3 | Jugend- und Sozialwerk Oranienburg gGmbH | Gorbitz-Ost |
| "Kleinstein" | Gret-Palucca-Str. 5 | Jugend- und Sozialwerk Oranienburg gGmbH | Seevorstadt-Ost |
| "Conni" | Rudolf-Leonhard-Str. 39 | AZ Conni e. V. | Leipziger Vorstadt |
| "Bienenkorb" | Liebenauer Str. 3 | Independent Living - Jugendhilfe im Aufbau e. V. | Seidnitz / Dobritz |
| "Pat's Bunnyhouse" | Dahlienweg 23-25 | Unternehmen Kultur gGmbH | Gorbitz-Ost |
| „Kinderhaus“ | Friedrichstraße 46 | Städtischer Eigenbetrieb Krankenhaus Dresden-Friedrichstadt | Friedrichstadt |
| "Lisa & Fridolin" | Friedrichstraße 34 | Eigenbetrieb Kindertageseinrichtungen | Friedrichstadt |
| Kindertagesstätte | Fiedlerstr. 2 | Ev.-Lutherische Johannesgemeinde | Johannstadt-Nord |
| "Sonnenschein" | Carrierastr.15 | Kinderland 2000 gGmbH | Mickten |
| "An der Schleifscheibe" | An der Schleifscheibe 16 | Eigenbetrieb Kindertageseinrichtungen | Reick |
| Holbeinstraße | Holbeinstr. 111 | Eigenbetrieb Kindertageseinrichtungen | Johannstadt-Süd |
| "Pieschener Kinderinsel" | Riesaer Str. 9 / 10 | Eigenbetrieb Kindertageseinrichtungen | Pieschen-Nord / Trachenberge |
| "Grüner Johann" | Georg-Nerlich-Str. 2a | Eigenbetrieb Kindertageseinrichtungen | Johannstadt-Süd |
| "Sonnenblumenhaus" | Hopfgartenstr. 9 | Deutscher Kinderschutzbund Ortsverband Dresden e. V. | Johannstadt-Nord |
| "Pünktchen" | Dürerstr. 50 | Deutscher Kinderschutzbund Ortsverband Dresden e. V. | Johannstadt-Süd |
| "An der Elbe" | Sternstr. 32 | Eigenbetrieb Kindertageseinrichtungen | Mickten |

Kindertagesstätten in Stadtvierteln der Kategorie „Sozialraum mit unterdurchschnittlich guten Aufwachsensbedingungen“

Tabelle 4.4: Teilnehmende Einrichtungen nach Sozialraumkategorie und Platzkapazität

| Kategorie Aufwachsensbedingungen | Platzkapazität im Kindergartenbereich | | | | gesamt |
|----------------------------------|---------------------------------------|-----------|-----------|-------------|------------|
| | bis 40 | 41-65 | 66-90 | mehr als 90 | |
| unterdurchschnittlich gut | 5 | 10 | 15 | 20 | 50 |
| durchschnittlich gut | 5 | 10 | 15 | 20 | 50 |
| überdurchschnittlich gut | 5 | 10 | 15 | 20 | 50 |
| gesamt | 15 | 30 | 45 | 60 | 150 |

Tabelle 4.5: Teilnehmende Einrichtungen nach Platzkapazität und Träger

| Platzkapazität Kiga | kommunaler Träger | freie Träger | gesamt |
|---------------------|-------------------|--------------|------------|
| bis 40 | 6 | 9 | 15 |
| 41-65 | 12 | 18 | 30 |
| 66-90 | 18 | 27 | 45 |
| mehr als 90 | 24 | 36 | 60 |
| gesamt | 60 | 90 | 150 |

Tabelle 4.6: ProbandInnen nach Alter

| Alterskategorie | ProbandInnen |
|---------------------|--------------|
| jünger als 33 Jahre | 55 |
| 33-43 Jahre | 41 |
| 44-54 Jahre | 36 |
| älter als 55 Jahre | 18 |
| Gesamt | 150 |

Tabelle 4.7: ProbandInnen nach Ausbildung

| grundständige Berufsausbildung | ProbandInnen |
|---|--------------|
| Hortnerin bzw. "Lehrer und Erzieher für untere Klassen" (DDR-Abschluss) | 4 |
| Kindergärtnerin (DDR-Abschluss) | 35 |
| Krippenerzieherin (DDR-Abschluss) | 20 |
| Staatlich anerkannte ErzieherIn | 58 |
| Staatlich anerkannte HeilerziehungspflegerIn | 7 |
| SozialpädagogIn (Diplom, Bachelor, Master) | 9 |
| ErzieherIn in berufsbegleitender Ausbildung | 8 |
| Sonstige Ausbildungen | 9 |
| gesamt | 150 |

Tabelle 4.8: ProbandInnen mit weiterer Ausbildung

| Alterskategorie | weitere Ausbildungen der ProbandInnen | | | gesamt |
|---------------------|---------------------------------------|-----------|----------|------------|
| | keine | eine | zwei | |
| jünger als 33 Jahre | 37 | 18 | 0 | 55 |
| 33-43 Jahre | 19 | 20 | 2 | 41 |
| 44-54 Jahre | 29 | 7 | 0 | 36 |
| älter als 55 Jahre | 15 | 3 | 0 | 18 |
| gesamt | 100 | 48 | 2 | 150 |

Tabelle 4.9: ProbandInnen nach Art weiterer Ausbildungen

| Medizin | Handwerk | Therapie | Gastronomie und Hotelwesen | Schreibtisch | Pädagogik | Styling | Verkauf | Industrie oder Landwirtschaft |
|--------------------------|-----------------------------------|-------------------|----------------------------|--|--|-----------|-----------------------|--|
| Arzhelferin | Tischler | Ergo-therapeutin | Hotelfachfrau | Germanist | Grundschullehrerin | Friseur | Fachverkäuferin | Kleidungs-facharbeiter Konfektion |
| Arzhelferin | Fliesen-, Platten- u. Mosaikleger | Ergo-therapeutin | Hotelfachfrau | gestaltungs-technischer Assistent | Lehrbefähigung, 2. Staatsexamen für das höhere Lehramt | Friseurin | Einzelhandelskauffrau | Zootechniker / Mechanisator mit Abitur |
| Arzhelferin | Elektronik-facharbeiter | Ergo-therapeutin | Hotelfachmann | Gesundheits-ökonom | Gerontopädagoge | Friseurin | | |
| Arzhelferin | Baufacharbeiter mit Abitur | Motopäde | Koch | staatl. anerk. Gestaltungs-technische Assistentin für Medien | Kreativpädagogin | Friseurin | | |
| Krankenschwester | Gas-Wasser-Installateur | Motopädin | Köchin | Staatlich geprüfte Gestaltungs-assistentin | Montessori-pädagogin | | | |
| Krankenschwester | Gärtner | Musik-therapeutin | Restaurant-fachfrau | Steuerfach-angestellte | Fremdsprachen-lehrerin | | | |
| ex. Krankenpflegerin | Gitarrenbauer | Motopädin | Wirtschafts-pfleger | Steuerfach-gehilfin | Diplom-Sozialpädagogin | | | |
| Heilerziehungs-pflegerin | Floristin | | | | | | | |
| | | | | | | | | |

Tabelle 4.10: ProbandInnen nach Geschlecht

| Geschlecht | ProbandInnen |
|---------------|--------------|
| Frauen | 137 |
| Männer | 13 |
| gesamt | 150 |

Tabelle 4.11: Bewältigungsgrad

| im Großen und Ganzen alles | meistens zu schaffen | häufig nicht | in der Regel fällt was ,hinten runter'? |
|----------------------------|----------------------|--------------|---|
| 10,0 | 28,0 | 26,0 | 36,0 |

Erhebungsfrage: Wie schätzen Sie aktuell die Möglichkeit ein, alle an Sie gestellten Arbeitsaufgaben zu bewältigen?

Angaben in Prozent

Tabelle 4.12: Belastung

| belastet mich gar nicht | belastet mich kaum | belastet mich ziemlich | belastet mich sehr stark |
|-------------------------|--------------------|------------------------|--------------------------|
| 2,7 | 23,3 | 54,0 | 20,0 |

Erhebungsfrage: Wie sehr belastet es Sie, wenn Sie die an Sie gestellten Aufgaben nicht alle bewältigen können?

Angaben in Prozent

Tabelle 4.13: Bewältigungsgrad nach Sozialraumkategorie

| Kategorie Aufwachsensbedingungen | im Großen und Ganzen alles | meistens zu schaffen | häufig nicht | in der Regel fällt was ,hinten runter' |
|----------------------------------|----------------------------|----------------------|--------------|--|
| unterdurchschnittlich gut | 10,0 | 22,0 | 28,0 | 40,0 |
| durchschnittlich gut | 12,0 | 32,0 | 28,0 | 28,0 |
| überdurchschnittlich gut | 8,0 | 30,0 | 22,0 | 40,0 |

Erhebungsfrage: Wie schätzen Sie aktuell die Möglichkeit ein, alle an Sie gestellten Arbeitsaufgaben zu bewältigen?

Angaben in Prozent

Tabelle 4.14: Belastung nach Sozialraumkategorie

| Kategorie Aufwachsensbedingungen | belastet mich gar nicht | belastet mich kaum | belastet mich ziemlich | belastet mich sehr stark |
|----------------------------------|-------------------------|--------------------|------------------------|--------------------------|
| unterdurchschnittlich gut | 2,0 | 30,0 | 52,0 | 16,0 |
| durchschnittlich gut | 0,0 | 22,0 | 56,0 | 22,0 |
| überdurchschnittlich gut | 6,0 | 18,0 | 54,0 | 22,0 |

Erhebungsfrage: Wie sehr belastet es Sie, wenn Sie die an Sie gestellten Aufgaben nicht alle bewältigen können?

Angaben in Prozent

Tabelle 4.15: Bewältigungsgrad nach Kapazität

| Plätze im Kiga-Bereich | im Großen und Ganzen alles | meistens zu schaffen | häufig nicht | in der Regel fällt was ,hinten runter' |
|------------------------|----------------------------|----------------------|--------------|--|
| bis 40 Plätze | 7,7 | 30,8 | 30,8 | 30,8 |
| 41-65 Plätze | 12,9 | 22,6 | 25,8 | 38,7 |
| 66-90 Plätze | 9,1 | 32,7 | 16,4 | 41,8 |
| über 90 Plätze | 9,8 | 25,5 | 35,3 | 29,4 |

Erhebungsfrage: Wie schätzen Sie aktuell die Möglichkeit ein, alle an Sie gestellten Arbeitsaufgaben zu bewältigen?

Angaben in Prozent

Tabelle 4.16: Belastung nach Kapazität

| Plätze im Kiga-Bereich | belastet mich gar nicht | belastet mich kaum | belastet mich ziemlich | belastet mich sehr stark |
|------------------------|-------------------------|--------------------|------------------------|--------------------------|
| bis 40 Plätze | 0,0 | 30,8 | 53,8 | 15,4 |
| 41-65 Plätze | 6,5 | 19,4 | 48,4 | 25,8 |
| 66-90 Plätze | 1,8 | 25,5 | 47,3 | 25,5 |
| über 90 Plätze | 2,0 | 21,6 | 64,7 | 11,8 |

Erhebungsfrage: Wie sehr belastet es Sie, wenn Sie die an Sie gestellten Aufgaben nicht alle bewältigen können?

Angaben in Prozent

Tabelle 4.17: Bewältigungsgrad nach Alter

| Alterskategorie | im Großen und Ganzen alles | meistens zu schaffen | häufig nicht | in der Regel fällt was ,hinten runter' |
|---------------------|----------------------------|----------------------|--------------|--|
| jünger als 33 Jahre | 12,7 | 32,7 | 27,3 | 27,3 |
| 33-43 Jahre | 14,6 | 19,5 | 26,8 | 39,0 |
| 44-54 Jahre | 2,8 | 25,0 | 30,6 | 41,7 |
| älter als 55 Jahre | 5,6 | 38,9 | 11,1 | 44,4 |

Erhebungsfrage: Wie schätzen Sie aktuell die Möglichkeit ein, alle an Sie gestellten Arbeitsaufgaben zu bewältigen?

Angaben in Prozent

Tabelle 4.18: Belastung nach Alter

| Alterskategorie | belastet mich gar nicht | belastet mich kaum | belastet mich ziemlich | belastet mich sehr stark |
|---------------------|-------------------------|--------------------|------------------------|--------------------------|
| jünger als 33 Jahre | 5,5 | 34,5 | 47,3 | 12,7 |
| 33-43 Jahre | 2,4 | 22,0 | 61,0 | 14,6 |
| 44-54 Jahre | 0,0 | 11,1 | 63,9 | 25,0 |
| älter als 55 Jahre | 0,0 | 16,7 | 38,9 | 44,4 |

Erhebungsfrage: Wie sehr belastet es Sie, wenn Sie die an Sie gestellten Aufgaben nicht alle bewältigen können?

Angaben in Prozent

Tabelle 4.19: Bewältigungsgrad nach Träger

| Art der Trägerschaft | im Großen und Ganzen alles | meistens zu schaffen | häufig nicht | in der Regel fällt was ,hinten runter' |
|--|----------------------------|----------------------|--------------|--|
| Eigenbetrieb Kindertages-einrichtungen Dresden | 10,2 | 20,3 | 33,9 | 35,6 |
| Freie Träger | 9,9 | 33,0 | 20,9 | 36,3 |

Erhebungsfrage: Wie schätzen Sie aktuell die Möglichkeit ein, alle an Sie gestellten Arbeitsaufgaben zu bewältigen?

Angaben in Prozent

Tabelle 4.20: Belastung nach Träger

| Art der Trägerschaft | belastet mich gar nicht | belastet mich kaum | belastet mich ziemlich | belastet mich sehr stark |
|--|-------------------------|--------------------|------------------------|--------------------------|
| Eigenbetrieb Kindertages-einrichtungen Dresden | 3,4 | 22,0 | 50,8 | 23,7 |
| Freie Träger | 2,2 | 24,2 | 56,0 | 17,6 |

Erhebungsfrage: Wie sehr belastet es Sie, wenn Sie die an Sie gestellten Aufgaben nicht alle bewältigen können?

Angaben in Prozent

Tabelle 4.21: Bewältigungsgrad nach Ausbildung

| grundständige Ausbildung | im Großen und Ganzen alles | meistens zu schaffen | häufig nicht | in der Regel fällt was ,hinten runter' |
|---|----------------------------|----------------------|--------------|--|
| Hortnerin | 0,0 | 0,0 | 50,0 | 50,0 |
| Kindergärtnerin | 2,9 | 28,6 | 14,3 | 51,4 |
| Krippenerzieherin | 20,0 | 25,0 | 30,0 | 25,0 |
| Staatlich anerkannte ErzieherIn | 12,1 | 31,0 | 24,1 | 32,8 |
| berufsbegleitende Ausbildung zur ErzieherIn | 37,5 | 25,0 | 25,0 | 12,5 |
| Staatlich anerkannte HeilerziehungspflegerIn | 0,0 | 57,1 | 28,6 | 14,3 |
| SozialpädagogIn (Diplom, Bachelor) | 0,0 | 11,1 | 44,4 | 44,4 |
| Sonstige Ausbildungen innerhalb des Fachkraftschlüssels | 0,0 | 22,2 | 44,4 | 33,3 |

Erhebungsfrage: Wie schätzen Sie aktuell die Möglichkeit ein, alle an Sie gestellten Arbeitsaufgaben zu bewältigen?

Angaben in Prozent

Tabelle 4.22: Belastung nach Ausbildung

| grundständige Ausbildung | belastet mich gar nicht | belastet mich kaum | belastet mich ziemlich | belastet mich sehr stark |
|---|-------------------------|--------------------|------------------------|--------------------------|
| Hortnerin | 0,0 | 0,0 | 75,0 | 25,0 |
| Kindergärtnerin | 2,9 | 11,4 | 57,1 | 28,6 |
| Krippenerzieherin | 0,0 | 20,0 | 55,0 | 25,0 |
| Staatlich anerkannte ErzieherIn | 3,4 | 32,8 | 46,6 | 17,2 |
| berufsbegleitende Ausbildung zur ErzieherIn | 0,0 | 50,0 | 50,0 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte HeilerziehungspflegerIn | 14,3 | 14,3 | 57,1 | 14,3 |
| SozialpädagogIn (Diplom, Bachelor) | 0,0 | 0,0 | 100,0 | 0,0 |
| Sonstige Ausbildungen innerhalb des Fachkraftschlüssels | 0,0 | 33,3 | 33,3 | 33,3 |

Erhebungsfrage: Wie sehr belastet es Sie, wenn Sie die an Sie gestellten Aufgaben nicht alle bewältigen können?

Angaben in Prozent

Tabelle 4.23: Bewältigungsgrad nach Geschlecht

| Geschlecht | im Großen und Ganzen alles | meistens zu schaffen | häufig nicht | in der Regel fällt was 'hinten runter' |
|------------|----------------------------|----------------------|--------------|--|
| Frauen | 10,2 | 28,5 | 26,3 | 35,0 |
| Männer | 7,7 | 23,1 | 23,1 | 46,2 |

Erhebungsfrage: Wie schätzen Sie aktuell die Möglichkeit ein, alle an Sie gestellten Arbeitsaufgaben zu bewältigen?

Angaben in Prozent

Tabelle 4.24: Belastung nach Geschlecht

| Geschlecht | belastet mich gar nicht | belastet mich kaum | belastet mich ziemlich | belastet mich sehr stark |
|------------|-------------------------|--------------------|------------------------|--------------------------|
| Frauen | 2,2 | 22,6 | 54,0 | 21,2 |
| Männer | 7,7 | 30,8 | 53,8 | 7,7 |

Erhebungsfrage: Wie sehr belastet es Sie, wenn Sie die an Sie gestellten Aufgaben nicht alle bewältigen können?

Angaben in Prozent

Tabelle 4.25: Belastungsgründe

| | |
|---|------|
| weil ich die gesellschaftlichen Forderungen nicht vollständig umsetzen kann | 5,8 |
| wegen der Eltern | 6,2 |
| wegen meiner eigenen Ansprüche an mich selbst | 38,4 |
| aus Gründen, die das Team betreffen. | 8,1 |
| weil ich die Kinder nicht optimal fördern kann | 41,5 |

Erhebungsfrage: Belastet Sie das vor allem, weil Sie die gesellschaftlichen Forderungen nicht vollständig umsetzen können oder aus anderen Gründen? (bis zu 2 Nennungen)

Angaben in Prozent

Tabelle 4.26: Intrinsische Motivation nach Alter: Verdienst

| Ich verdiene damit das Geld für meinen täglichen Lebensunterhalt. | | | | | | | | | | | |
|---|-----|-----|-----|-----|-----|------|------|-----|------|-----|------|
| Alterskategorie | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| jünger als 33 Jahre | 1,8 | 0,0 | 1,8 | 1,8 | 1,8 | 5,5 | 1,8 | 5,5 | 21,8 | 7,3 | 50,9 |
| 33-43 Jahre | 0,0 | 0,0 | 2,4 | 2,4 | 0,0 | 7,3 | 2,4 | 9,8 | 24,4 | 9,8 | 41,5 |
| 44-54 Jahre | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 2,8 | 0,0 | 16,7 | 2,8 | 5,6 | 27,8 | 8,3 | 36,1 |
| älter als 55 Jahre | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 16,7 | 0,0 | 16,7 | 0,0 | 66,7 |

Erhebungsfrage: Bitte vergeben Sie jeder der jetzt folgenden Aussagen 0-10 Punkte, je nachdem, wie wichtig das für Sie persönlich ist. 0 = ist gar nicht wichtig, 10 = ist ganz wichtig

Angaben in Prozent

Tabelle 4.27: Intrinsische Motivation nach Alter: Sicherheit

| Es ist ein sicherer Beruf, der immer gebraucht wird. | | | | | | | | | | | |
|--|-----|-----|-----|-----|-----|------|-----|------|------|------|------|
| Alterskategorie | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| jünger als 33 Jahre | 0,0 | 0,0 | 1,8 | 0,0 | 0,0 | 5,5 | 1,8 | 10,9 | 25,5 | 18,2 | 36,4 |
| 33-43 Jahre | 0,0 | 0,0 | 7,3 | 0,0 | 0,0 | 7,3 | 7,3 | 9,8 | 12,2 | 7,3 | 48,8 |
| 44-54 Jahre | 2,8 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 5,6 | 11,1 | 2,8 | 5,6 | 30,6 | 5,6 | 36,1 |
| älter als 55 Jahre | 5,6 | 0,0 | 5,6 | 0,0 | 0,0 | 5,6 | 0,0 | 0,0 | 22,2 | 0,0 | 61,1 |

Erhebungsfrage: Bitte vergeben Sie jeder der jetzt folgenden Aussagen 0-10 Punkte, je nachdem, wie wichtig das für Sie persönlich ist. 0 = ist gar nicht wichtig, 10 = ist ganz wichtig

Angaben in Prozent

Tabelle 4.28: Intrinsische Motivation nach Alter: Zusammenarbeit

| Es ist ein Beruf, in dem ich gut mit anderen Menschen zusammenarbeiten kann. | | | | | | | | | | | |
|--|-----|-----|-----|-----|-----|------|-----|-----|------|------|------|
| Alterskategorie | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| jünger als 33 Jahre | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 1,8 | 0,0 | 9,1 | 32,7 | 14,5 | 41,8 |
| 33-43 Jahre | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 2,4 | 4,9 | 7,3 | 12,2 | 17,1 | 56,1 |
| 44-54 Jahre | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 2,8 | 0,0 | 25,0 | 13,9 | 58,3 |
| älter als 55 Jahre | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 11,1 | 0,0 | 0,0 | 16,7 | 11,1 | 61,1 |

Erhebungsfrage: Bitte vergeben Sie jeder der jetzt folgenden Aussagen 0-10 Punkte, je nachdem, wie wichtig das für Sie persönlich ist. 0 = ist gar nicht wichtig, 10 = ist ganz wichtig

Angaben in Prozent

Tabelle 4.29: Intrinsische Motivation nach Alter: Achtung

| Als ErzieherIn werde ich von den Eltern meiner Kinder und von der Gesellschaft als Fachkraft geachtet. | | | | | | | | | | | |
|--|-----|-----|-----|-----|-----|------|------|------|------|------|------|
| Alterskategorie | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| jünger als 33 Jahre | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 3,6 | 9,1 | 7,3 | 12,7 | 20,0 | 25,5 | 7,3 | 14,5 |
| 33-43 Jahre | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 2,4 | 4,9 | 2,4 | 9,8 | 19,5 | 46,3 | 4,9 | 9,8 |
| 44-54 Jahre | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 2,8 | 0,0 | 5,6 | 19,4 | 25,0 | 11,1 | 19,4 | 16,7 |
| älter als 55 Jahre | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 5,6 | 27,8 | 5,6 | 11,1 | 27,8 | 11,1 | 11,1 |

Erhebungsfrage: Bitte vergeben Sie jeder der jetzt folgenden Aussagen 0-10 Punkte, je nachdem, wie wichtig das für Sie persönlich ist. 0 = ist gar nicht wichtig, 10 = ist ganz wichtig

Angaben in Prozent

Tabelle 4.30: Intrinsische Motivation nach Alter: Pädagogik

| Ich kann den Kindern etwas für ihr ganzes Leben mitgeben. | | | | | | | | | | | |
|---|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|------|------|
| Alterskategorie | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| jünger als 33 Jahre | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 3,6 | 3,6 | 12,7 | 27,3 | 52,7 |
| 33-43 Jahre | 0,0 | 0,0 | 2,4 | 0,0 | 0,0 | 4,9 | 0,0 | 2,4 | 26,8 | 9,8 | 53,7 |
| 44-54 Jahre | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 2,8 | 2,8 | 11,1 | 13,9 | 69,4 |
| älter als 55 Jahre | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 5,6 | 5,6 | 11,1 | 16,7 | 61,1 |

Erhebungsfrage: Bitte vergeben Sie jeder der jetzt folgenden Aussagen 0-10 Punkte, je nachdem, wie wichtig das für Sie persönlich ist. 0 = ist gar nicht wichtig, 10 = ist ganz wichtig

Angaben in Prozent

Tabelle 4.31: Intrinsische Motivation nach Geschlecht: Verdienst

| Ich verdiene damit das Geld für meinen täglichen Lebensunterhalt. | | | | | | | | | | | |
|---|-----|-----|-----|-----|-----|------|-----|-----|------|-----|------|
| Geschlecht | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Frauen | 0,7 | 0,0 | 1,5 | 2,2 | 0,7 | 7,3 | 3,6 | 5,8 | 24,1 | 7,3 | 46,7 |
| Männer | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 15,4 | 7,7 | 7,7 | 15,4 | 7,7 | 46,2 |

Erhebungsfrage: Bitte vergeben Sie jeder der jetzt folgenden Aussagen 0-10 Punkte, je nachdem, wie wichtig das für Sie persönlich ist. 0 = ist gar nicht wichtig, 10 = ist ganz wichtig

Angaben in Prozent

Tabelle 4.32: Intrinsische Motivation nach Geschlecht: Sicherheit

| Es ist ein sicherer Beruf, der immer gebraucht wird. | | | | | | | | | | | |
|--|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|------|------|
| Geschlecht | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Frauen | 1,5 | 0,0 | 2,2 | 0,7 | 1,5 | 7,3 | 2,9 | 8,0 | 21,2 | 10,2 | 44,5 |
| Männer | 0,0 | 0,0 | 7,7 | 0,0 | 0,0 | 7,7 | 7,7 | 7,7 | 38,5 | 7,7 | 23,1 |

Erhebungsfrage: Bitte vergeben Sie jeder der jetzt folgenden Aussagen 0-10 Punkte, je nachdem, wie wichtig das für Sie persönlich ist. 0 = ist gar nicht wichtig, 10 = ist ganz wichtig

Angaben in Prozent

Tabelle 4.33: Intrinsische Motivation nach Geschlecht: Zusammenarbeit

| Es ist ein Beruf, in dem ich gut mit anderen Menschen zusammenarbeiten kann. | | | | | | | | | | | |
|--|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|------|------|------|
| Geschlecht | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Frauen | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 2,2 | 2,2 | 4,4 | 22,6 | 16,1 | 52,6 |
| Männer | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 7,7 | 0,0 | 15,4 | 30,8 | 0,0 | 46,2 |

Erhebungsfrage: Bitte vergeben Sie jeder der jetzt folgenden Aussagen 0-10 Punkte, je nachdem, wie wichtig das für Sie persönlich ist. 0 = ist gar nicht wichtig, 10 = ist ganz wichtig

Angaben in Prozent

Tabelle 4.34: Intrinsische Motivation nach Geschlecht: Achtung

| Als ErzieherIn werde ich von den Eltern meiner Kinder und von der Gesellschaft als Fachkraft geachtet. | | | | | | | | | | | |
|--|-----|-----|-----|-----|------|------|------|------|------|------|------|
| Geschlecht | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Frauen | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 2,9 | 4,4 | 6,6 | 13,1 | 19,7 | 28,5 | 10,2 | 14,6 |
| Männer | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 15,4 | 23,1 | 7,7 | 23,1 | 23,1 | 7,7 | 0,0 |

Erhebungsfrage: Bitte vergeben Sie jeder der jetzt folgenden Aussagen 0-10 Punkte, je nachdem, wie wichtig das für Sie persönlich ist. 0 = ist gar nicht wichtig, 10 = ist ganz wichtig

Angaben in Prozent

Tabelle 4.35: Intrinsische Motivation nach Geschlecht: Pädagogik

| Ich kann den Kindern etwas für ihr ganzes Leben mitgeben. | | | | | | | | | | | |
|---|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|------|------|
| Geschlecht | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Frauen | 0,0 | 0,0 | 0,7 | 0,0 | 0,0 | 0,7 | 2,9 | 2,9 | 17,5 | 17,5 | 57,7 |
| Männer | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 7,7 | 0,0 | 7,7 | 0,0 | 23,1 | 61,5 |

Erhebungsfrage: Bitte vergeben Sie jeder der jetzt folgenden Aussagen 0-10 Punkte, je nachdem, wie wichtig das für Sie persönlich ist. 0 = ist gar nicht wichtig, 10 = ist ganz wichtig

Angaben in Prozent

Tabelle 4.36: Extrinsische Motivation

| Item | sehr zufrieden | halbwegs zufrieden | eher unzufrieden | gänzlich unzufrieden |
|--|----------------|--------------------|------------------|----------------------|
| aktuelle Bezahlung im Kontext Vergütung anderer Berufsgruppen | 9,4 | 56,4 | 28,9 | 5,4 |
| Achtung durch die politischen Entscheidungsträger | 1,4 | 20,4 | 63,3 | 15,0 |
| allgemeine gesellschaftliche Anerkennung gegenüber dem Erzieherberuf | 4,2 | 49,0 | 44,1 | 2,8 |
| Anerkennung durch die Führungspersonen | 46,3 | 42,2 | 10,2 | 1,4 |
| Anerkennung durch die Eltern der betreuten Kinder | 40,0 | 56,7 | 3,3 | 0,0 |
| Anerkennung durch die Kinder selbst | 94,7 | 5,3 | 0,0 | 0,0 |

Angaben in Prozent

Tabelle 4.37: Alternativer Beruf

| Angabe eines alternativen Berufes | Aussage, dass kein anderer in Frage kommt |
|-----------------------------------|---|
| 75,3 | 24,7 |

Erhebungsfrage: Wenn Sie plötzlich nicht mehr ErzieherIn sein könnten, welcher andere Beruf käme für Sie noch in Frage?

Angaben in Prozent

Tabelle 4.38: Wechselbereitschaft

| ErzieherIn | alternativer Beruf |
|------------|--------------------|
| 75,7 | 24,3 |

Erhebungsfrage bei Angabe eines alternativen Berufes: Und wenn Sie jetzt die Möglichkeit hätten, ganz frei zu wählen zwischen ErzieherIn und diesem anderen Beruf, und Sie stünden dort schon wie heute in Ihrem Erzieherberuf da, mit dem selben Grad von Berufserfahrung und der Vertrautheit im Team – was wären Sie lieber?

Angaben in Prozent

Tabelle 4.39: Extrinsische Motivation nach Sozialraumkategorie: Bezahlung

| aktuelle Bezahlung im Kontext Vergütung anderer Berufsgruppen | | | | |
|---|----------------|--------------------|------------------|----------------------|
| Kategorie Aufwachsensbedingungen | sehr zufrieden | halbwegs zufrieden | eher unzufrieden | gänzlich unzufrieden |
| unterdurchschnittlich gut | 12,0 | 44,0 | 34,0 | 10,0 |
| durchschnittlich gut | 8,0 | 60,0 | 28,0 | 4,0 |
| überdurchschnittlich gut | 8,2 | 65,3 | 24,5 | 2,0 |

Angaben in Prozent

Tabelle 4.40: Extrinsische Motivation nach Sozialraumkategorie: Politik

| Achtung durch die politischen Entscheidungsträger | | | | |
|---|----------------|--------------------|------------------|----------------------|
| Kategorie Aufwachsensbedingungen | sehr zufrieden | halbwegs zufrieden | eher unzufrieden | gänzlich unzufrieden |
| unterdurchschnittlich gut | 0,0 | 20,8 | 62,5 | 16,7 |
| durchschnittlich gut | 0,0 | 18,4 | 67,3 | 14,3 |
| überdurchschnittlich gut | 4,0 | 22,0 | 60,0 | 14,0 |

Angaben in Prozent

Tabelle 4.41: Extrinsische Motivation nach Sozialraumkategorie: Gesellschaft

| allgemeine gesellschaftliche Anerkennung gegenüber dem Erzieherberuf | | | | |
|--|----------------|--------------------|------------------|----------------------|
| Kategorie Aufwachsensbedingungen | sehr zufrieden | halbwegs zufrieden | eher unzufrieden | gänzlich unzufrieden |
| unterdurchschnittlich gut | 2,1 | 46,8 | 46,8 | 4,3 |
| durchschnittlich gut | 4,3 | 45,7 | 50,0 | 0,0 |
| überdurchschnittlich gut | 6,0 | 54,0 | 36,0 | 4,0 |

Angaben in Prozent

Tabelle 4.42: Extrinsische Motivation nach Sozialraumkategorie: Führung

| Anerkennung durch die Führungspersonen | | | | |
|--|----------------|--------------------|------------------|----------------------|
| Kategorie Aufwachsensbedingungen | sehr zufrieden | halbwegs zufrieden | eher unzufrieden | gänzlich unzufrieden |
| unterdurchschnittlich gut | 37,5 | 54,2 | 8,3 | 0,0 |
| durchschnittlich gut | 46,0 | 42,0 | 12,0 | 0,0 |
| überdurchschnittlich gut | 55,1 | 30,6 | 10,2 | 4,1 |

Angaben in Prozent

Tabelle 4.43: Extrinsische Motivation nach Sozialraumkategorie: Eltern

| Anerkennung durch die Eltern der betreuten Kinder | | | | |
|---|----------------|--------------------|------------------|----------------------|
| Kategorie Aufwachsensbedingungen | sehr zufrieden | halbwegs zufrieden | eher unzufrieden | gänzlich unzufrieden |
| unterdurchschnittlich gut | 26,0 | 68,0 | 6,0 | 0,0 |
| durchschnittlich gut | 40,0 | 56,0 | 4,0 | 0,0 |
| überdurchschnittlich gut | 54,0 | 46,0 | 0,0 | 0,0 |

Angaben in Prozent

Tabelle 4.44: Extrinsische Motivation nach Sozialraumkategorie: Kinder

| Anerkennung durch die Kinder selbst | | | | |
|-------------------------------------|----------------|--------------------|------------------|----------------------|
| Kategorie Aufwachsensbedingungen | sehr zufrieden | halbwegs zufrieden | eher unzufrieden | gänzlich unzufrieden |
| unterdurchschnittlich gut | 92,0 | 8,0 | 0,0 | 0,0 |
| durchschnittlich gut | 96,0 | 4,0 | 0,0 | 0,0 |
| überdurchschnittlich gut | 96,0 | 4,0 | 0,0 | 0,0 |

Angaben in Prozent

Tabelle 4.45: Alternativer Beruf nach Sozialraumkategorie

| Kategorie Aufwachsensbedingungen | Angabe eines alternativen Berufes | Aussage, dass kein anderer in Frage kommt |
|----------------------------------|-----------------------------------|---|
| unterdurchschnittlich gut | 77,6 | 22,4 |
| durchschnittlich gut | 83,7 | 16,3 |
| überdurchschnittlich gut | 64,6 | 35,4 |

Erhebungsfrage: Wenn Sie plötzlich nicht mehr ErzieherIn sein könnten, welcher andere Beruf käme für Sie noch in Frage?

Angaben in Prozent

Tabelle 4.46: Wechselbereitschaft nach Sozialraumkategorie

| Kategorie Aufwachsensbedingungen | ErzieherIn | alternativer Beruf |
|----------------------------------|------------|--------------------|
| unterdurchschnittlich gut | 63,2 | 36,8 |
| durchschnittlich gut | 77,8 | 22,2 |
| überdurchschnittlich gut | 89,7 | 10,3 |

Erhebungsfrage bei Angabe eines alternativen Berufes: Und wenn Sie jetzt die Möglichkeit hätten, ganz frei zu wählen zwischen ErzieherIn und diesem anderen Beruf, und Sie stünden dort schon wie heute in Ihrem Erzieherberuf da, mit dem selben Grad von Berufserfahrung und der Vertrautheit im Team – was wären Sie lieber?

Angaben in Prozent

Tabelle 4.47: Extrinsische Motivation nach Kapazität: Bezahlung

| aktuelle Bezahlung im Kontext Vergütung anderer Berufsgruppen | | | | |
|---|----------------|--------------------|------------------|----------------------|
| Plätze im Kiga-Bereich | sehr zufrieden | halbwegs zufrieden | eher unzufrieden | gänzlich unzufrieden |
| bis 40 Plätze | 15,4 | 30,8 | 53,8 | 0,0 |
| 41-65 Plätze | 6,5 | 58,1 | 32,3 | 3,2 |
| 66-90 Plätze | 9,3 | 61,1 | 24,1 | 5,6 |
| über 90 Plätze | 9,8 | 56,9 | 25,5 | 7,8 |

Angaben in Prozent

Tabelle 4.48: Extrinsische Motivation nach Kapazität: Politik

| Achtung durch die politischen Entscheidungsträger | | | | |
|---|----------------|--------------------|------------------|----------------------|
| Plätze im Kiga-Bereich | sehr zufrieden | halbwegs zufrieden | eher unzufrieden | gänzlich unzufrieden |
| bis 40 Plätze | 0,0 | 0,0 | 92,3 | 7,7 |
| 41-65 Plätze | 6,5 | 25,8 | 51,6 | 16,1 |
| 66-90 Plätze | 0,0 | 18,5 | 64,8 | 16,7 |
| über 90 Plätze | 0,0 | 24,5 | 61,2 | 14,3 |

Angaben in Prozent

Tabelle 4.49: Extrinsische Motivation nach Kapazität: Gesellschaft

| allgemeine gesellschaftliche Anerkennung gegenüber dem Erzieherberuf | | | | |
|--|----------------|--------------------|------------------|----------------------|
| Plätze im Kiga-Bereich | sehr zufrieden | halbwegs zufrieden | eher unzufrieden | gänzlich unzufrieden |
| bis 40 Plätze | 0,0 | 38,5 | 61,5 | 0,0 |
| 41-65 Plätze | 12,9 | 35,5 | 48,4 | 3,2 |
| 66-90 Plätze | 2,0 | 44,0 | 52,0 | 2,0 |
| über 90 Plätze | 2,0 | 65,3 | 28,6 | 4,1 |

Angaben in Prozent

Tabelle 4.50: Extrinsische Motivation nach Kapazität: Führung

| Anerkennung durch die Führungspersonen | | | | |
|--|----------------|--------------------|------------------|----------------------|
| Plätze im Kiga-Bereich | sehr zufrieden | halbwegs zufrieden | eher unzufrieden | gänzlich unzufrieden |
| bis 40 Plätze | 58,3 | 33,3 | 0,0 | 8,3 |
| 41-65 Plätze | 67,7 | 25,8 | 6,5 | 0,0 |
| 66-90 Plätze | 37,7 | 45,3 | 15,1 | 1,9 |
| über 90 Plätze | 39,2 | 51,0 | 9,8 | 0,0 |

Angaben in Prozent

Tabelle 4.51: Extrinsische Motivation nach Kapazität: Eltern

| Anerkennung durch die Eltern der betreuten Kinder | | | | |
|---|----------------|--------------------|------------------|----------------------|
| Plätze im Kiga-Bereich | sehr zufrieden | halbwegs zufrieden | eher unzufrieden | gänzlich unzufrieden |
| bis 40 Plätze | 61,5 | 38,5 | 0,0 | 0,0 |
| 41-65 Plätze | 41,9 | 54,8 | 3,2 | 0,0 |
| 66-90 Plätze | 38,2 | 54,5 | 7,3 | 0,0 |
| über 90 Plätze | 35,3 | 64,7 | 0,0 | 0,0 |

Angaben in Prozent

Tabelle 4.52: Extrinsische Motivation nach Kapazität: Kinder

| Anerkennung durch die Kinder selbst | | | | |
|-------------------------------------|----------------|--------------------|------------------|----------------------|
| Plätze im Kiga-Bereich | sehr zufrieden | halbwegs zufrieden | eher unzufrieden | gänzlich unzufrieden |
| bis 40 Plätze | 92,3 | 7,7 | 0,0 | 0,0 |
| 41-65 Plätze | 96,8 | 3,2 | 0,0 | 0,0 |
| 66-90 Plätze | 94,5 | 5,5 | 0,0 | 0,0 |
| über 90 Plätze | 94,1 | 5,9 | 0,0 | 0,0 |

Angaben in Prozent

Tabelle 4.53: Alternativer Beruf nach Kapazität

| Plätze im Kiga-Bereich | Angabe eines alternativen Berufes | Aussage, dass kein anderer in Frage kommt |
|------------------------|-----------------------------------|---|
| bis 40 Plätze | 76,9 | 23,1 |
| 41-65 Plätze | 74,2 | 25,8 |
| 66-90 Plätze | 70,4 | 29,6 |
| über 90 Plätze | 81,3 | 18,8 |

Erhebungsfrage: Wenn Sie plötzlich nicht mehr ErzieherIn sein könnten, welcher andere Beruf käme für Sie noch in Frage?

Angaben in Prozent

Tabelle 4.54: Wechselbereitschaft nach Kapazität

| Plätze im Kiga-Bereich | ErzieherIn | alternativer Beruf |
|------------------------|------------|--------------------|
| bis 40 Plätze | 90,0 | 10,0 |
| 41-65 Plätze | 88,0 | 12,0 |
| 66-90 Plätze | 69,7 | 30,3 |
| über 90 Plätze | 68,6 | 31,4 |

Erhebungsfrage bei Angabe eines alternativen Berufes: Und wenn Sie jetzt die Möglichkeit hätten, ganz frei zu wählen zwischen ErzieherIn und diesem anderen Beruf, und Sie stünden dort schon wie heute in Ihrem Erzieherberuf da, mit dem selben Grad von Berufserfahrung und der Vertrautheit im Team – was wären Sie lieber?

Angaben in Prozent

Tabelle 4.55: Extrinsische Motivation nach Alter: Bezahlung

| aktuelle Bezahlung im Kontext Vergütung anderer Berufsgruppen | | | | |
|---|----------------|--------------------|------------------|----------------------|
| Alterskategorie | sehr zufrieden | halbwegs zufrieden | eher unzufrieden | gänzlich unzufrieden |
| jünger als 33 Jahre | 12,7 | 52,7 | 32,7 | 1,8 |
| 33-43 Jahre | 7,5 | 55,0 | 27,5 | 10,0 |
| 44-54 Jahre | 8,3 | 61,1 | 30,6 | 0,0 |
| älter als 55 Jahre | 5,6 | 61,1 | 16,7 | 16,7 |

Angaben in Prozent

Tabelle 4.56: Extrinsische Motivation nach Alter: Politik

| Achtung durch die politischen Entscheidungsträger | | | | |
|---|----------------|--------------------|------------------|----------------------|
| Alterskategorie | sehr zufrieden | halbwegs zufrieden | eher unzufrieden | gänzlich unzufrieden |
| jünger als 33 Jahre | 1,9 | 26,9 | 55,8 | 15,4 |
| 33-43 Jahre | 2,4 | 17,1 | 65,9 | 14,6 |
| 44-54 Jahre | 0,0 | 16,7 | 72,2 | 11,1 |
| älter als 55 Jahre | 0,0 | 16,7 | 61,1 | 22,2 |

Angaben in Prozent

Tabelle 4.57: Extrinsische Motivation nach Alter: Gesellschaft

| allgemeine gesellschaftliche Anerkennung gegenüber dem Erzieherberuf | | | | |
|--|----------------|--------------------|------------------|----------------------|
| Alterskategorie | sehr zufrieden | halbwegs zufrieden | eher unzufrieden | gänzlich unzufrieden |
| jünger als 33 Jahre | 2,0 | 54,0 | 44,0 | 0,0 |
| 33-43 Jahre | 7,5 | 50,0 | 37,5 | 5,0 |
| 44-54 Jahre | 5,6 | 47,2 | 47,2 | 0,0 |
| älter als 55 Jahre | 0,0 | 35,3 | 52,9 | 11,8 |

Angaben in Prozent

Tabelle 4.58: Extrinsische Motivation nach Alter: Führung

| Anerkennung durch die Führungspersonen | | | | |
|--|----------------|--------------------|------------------|----------------------|
| Alterskategorie | sehr zufrieden | halbwegs zufrieden | eher unzufrieden | gänzlich unzufrieden |
| jünger als 33 Jahre | 54,5 | 30,9 | 14,5 | 0,0 |
| 33-43 Jahre | 41,0 | 51,3 | 5,1 | 2,6 |
| 44-54 Jahre | 44,4 | 44,4 | 8,3 | 2,8 |
| älter als 55 Jahre | 35,3 | 52,9 | 0,0 | 11,8 |

Angaben in Prozent

Tabelle 4.59: Extrinsische Motivation nach Alter: Eltern

| Anerkennung durch die Eltern der betreuten Kinder | | | | |
|---|----------------|--------------------|------------------|----------------------|
| Alterskategorie | sehr zufrieden | halbwegs zufrieden | eher unzufrieden | gänzlich unzufrieden |
| jünger als 33 Jahre | 34,5 | 58,2 | 7,3 | 0,0 |
| 33-43 Jahre | 43,9 | 56,1 | 0,0 | 0,0 |
| 44-54 Jahre | 44,4 | 52,8 | 2,8 | 0,0 |
| älter als 55 Jahre | 38,9 | 61,1 | 0,0 | 0,0 |

Angaben in Prozent

Tabelle 4.60: Extrinsische Motivation nach Alter: Kinder

| Anerkennung durch die Kinder selbst | | | | |
|-------------------------------------|----------------|--------------------|------------------|----------------------|
| Alterskategorie | sehr zufrieden | halbwegs zufrieden | eher unzufrieden | gänzlich unzufrieden |
| jünger als 33 Jahre | 92,7 | 7,3 | 0,0 | 0,0 |
| 33-43 Jahre | 95,1 | 4,9 | 0,0 | 0,0 |
| 44-54 Jahre | 94,4 | 5,6 | 0,0 | 0,0 |
| älter als 55 Jahre | 100,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |

Angaben in Prozent

Tabelle 4.61: Alternativer Beruf nach Alter

| Alterskategorie | Angabe eines alternativen Berufes | Aussage, dass kein anderer in Frage kommt |
|---------------------|-----------------------------------|---|
| jünger als 33 Jahre | 77,8 | 22,2 |
| 33-43 Jahre | 82,9 | 17,1 |
| 44-54 Jahre | 65,7 | 34,3 |
| älter als 55 Jahre | 68,8 | 31,3 |

Erhebungsfrage: Wenn Sie plötzlich nicht mehr ErzieherIn sein könnten, welcher andere Beruf käme für Sie noch in Frage?

Angaben in Prozent

Tabelle 4.62: Wechselbereitschaft nach Alter

| Alterskategorie | ErzieherIn | alternativer Beruf |
|---------------------|------------|--------------------|
| jünger als 33 Jahre | 81,6 | 18,4 |
| 33-43 Jahre | 80,6 | 19,4 |
| 44-54 Jahre | 72,7 | 27,3 |
| älter als 55 Jahre | 50,0 | 50,0 |

Erhebungsfrage bei Angabe eines alternativen Berufes: Und wenn Sie jetzt die Möglichkeit hätten, ganz frei zu wählen zwischen ErzieherIn und diesem anderen Beruf, und Sie stünden dort schon wie heute in Ihrem Erzieherberuf da, mit dem selben Grad von Berufserfahrung und der Vertrautheit im Team – was wären Sie lieber?

Angaben in Prozent

Tabelle 4.63: Extrinsische Motivation nach Träger: Bezahlung

| aktuelle Bezahlung im Kontext Vergütung anderer Berufsgruppen | | | | |
|---|----------------|--------------------|------------------|----------------------|
| Art der Trägerschaft | sehr zufrieden | halbwegs zufrieden | eher unzufrieden | gänzlich unzufrieden |
| Eigenbetrieb Kindertageseinrichtungen Dresden | 6,8 | 61,0 | 25,4 | 6,8 |
| Freie Träger | 11,1 | 53,3 | 31,1 | 4,4 |

Angaben in Prozent

Tabelle 4.64: Extrinsische Motivation nach Träger: Politik

| Achtung durch die politischen Entscheidungsträger | | | | |
|---|----------------|--------------------|------------------|----------------------|
| Art der Trägerschaft | sehr zufrieden | halbwegs zufrieden | eher unzufrieden | gänzlich unzufrieden |
| Eigenbetrieb Kindertageseinrichtungen Dresden | 0,0 | 22,4 | 65,5 | 12,1 |
| Freie Träger | 2,2 | 19,1 | 61,8 | 16,9 |

Angaben in Prozent

Tabelle 4.65: Extrinsische Motivation nach Träger: Gesellschaft

| allgemeine gesellschaftliche Anerkennung gegenüber dem Erzieherberuf | | | | |
|--|----------------|--------------------|------------------|----------------------|
| Art der Trägerschaft | sehr zufrieden | halbwegs zufrieden | eher unzufrieden | gänzlich unzufrieden |
| Eigenbetrieb Kindertageseinrichtungen Dresden | 0,0 | 49,1 | 45,5 | 5,5 |
| Freie Träger | 6,8 | 48,9 | 43,2 | 1,1 |

Angaben in Prozent

Tabelle 4.66: Extrinsische Motivation nach Träger: Führung

| Anerkennung durch die Führungspersonen | | | | |
|---|----------------|--------------------|------------------|----------------------|
| Art der Trägerschaft | sehr zufrieden | halbwegs zufrieden | eher unzufrieden | gänzlich unzufrieden |
| Eigenbetrieb Kindertageseinrichtungen Dresden | 44,8 | 41,4 | 10,3 | 3,4 |
| Freie Träger | 47,2 | 42,7 | 10,1 | 0,0 |

Angaben in Prozent

Tabelle 4.67: Extrinsische Motivation nach Träger: Eltern

| Anerkennung durch die Eltern der betreuten Kinder | | | | |
|---|----------------|--------------------|------------------|----------------------|
| Art der Trägerschaft | sehr zufrieden | halbwegs zufrieden | eher unzufrieden | gänzlich unzufrieden |
| Eigenbetrieb Kindertageseinrichtungen Dresden | 42,4 | 54,2 | 3,4 | 0,0 |
| Freie Träger | 38,5 | 58,2 | 3,3 | 0,0 |

Angaben in Prozent

Tabelle 4.68: Extrinsische Motivation nach Träger: Kinder

| Anerkennung durch die Kinder selbst | | | | |
|---|----------------|--------------------|------------------|----------------------|
| Art der Trägerschaft | sehr zufrieden | halbwegs zufrieden | eher unzufrieden | gänzlich unzufrieden |
| Eigenbetrieb Kindertageseinrichtungen Dresden | 91,5 | 8,5 | 0,0 | 0,0 |
| Freie Träger | 96,7 | 3,3 | 0,0 | 0,0 |

Angaben in Prozent

Tabelle 4.69: Alternativer Beruf nach Träger

| Art der Trägerschaft | Angabe eines alternativen Berufes | Aussage, dass kein anderer in Frage kommt |
|---|-----------------------------------|---|
| Eigenbetrieb Kindertageseinrichtungen Dresden | 71,4 | 28,6 |
| Freie Träger | 77,8 | 22,2 |

Erhebungsfrage: Wenn Sie plötzlich nicht mehr ErzieherIn sein könnten, welcher andere Beruf käme für Sie noch in Frage?

Angaben in Prozent

Tabelle 4.70: Wechselbereitschaft nach Träger

| Art der Trägerschaft | ErzieherIn | alternativer Beruf |
|---|------------|--------------------|
| Eigenbetrieb Kindertageseinrichtungen Dresden | 73,0 | 27,0 |
| Freie Träger | 77,3 | 22,7 |

Erhebungsfrage bei Angabe eines alternativen Berufes: Und wenn Sie jetzt die Möglichkeit hätten, ganz frei zu wählen zwischen ErzieherIn und diesem anderen Beruf, und Sie stünden dort schon wie heute in Ihrem Erzieherberuf da, mit dem selben Grad von Berufserfahrung und der Vertrautheit im Team – was wären Sie lieber?

Angaben in Prozent

Tabelle 4.71: Extrinsische Motivation nach Geschlecht: Bezahlung

| aktuelle Bezahlung im Kontext Vergütung anderer Berufsgruppen | | | | |
|---|----------------|--------------------|------------------|----------------------|
| Geschlecht | sehr zufrieden | halbwegs zufrieden | eher unzufrieden | gänzlich unzufrieden |
| Frauen | 8,8 | 59,6 | 27,2 | 4,4 |
| Männer | 15,4 | 23,1 | 46,2 | 15,4 |

Angaben in Prozent

Tabelle 4.72: Extrinsische Motivation nach Geschlecht: Politik

| Achtung durch die politischen Entscheidungsträger | | | | |
|---|----------------|--------------------|------------------|----------------------|
| Geschlecht | sehr zufrieden | halbwegs zufrieden | eher unzufrieden | gänzlich unzufrieden |
| Frauen | 0,7 | 22,4 | 64,2 | 12,7 |
| Männer | 7,7 | 0,0 | 53,8 | 38,5 |

Angaben in Prozent

Tabelle 4.73: Extrinsische Motivation nach Geschlecht: Gesellschaft

| allgemeine gesellschaftliche Anerkennung gegenüber dem Erzieherberuf | | | | |
|--|----------------|--------------------|------------------|----------------------|
| Geschlecht | sehr zufrieden | halbwegs zufrieden | eher unzufrieden | gänzlich unzufrieden |
| Frauen | 3,1 | 49,2 | 44,6 | 3,1 |
| Männer | 15,4 | 46,2 | 38,5 | 0,0 |

Angaben in Prozent

Tabelle 4.74: Extrinsische Motivation nach Geschlecht: Führung

| Anerkennung durch die Führungspersonen | | | | |
|--|----------------|--------------------|------------------|----------------------|
| Geschlecht | sehr zufrieden | halbwegs zufrieden | eher unzufrieden | gänzlich unzufrieden |
| Frauen | 44,8 | 42,5 | 11,2 | 1,5 |
| Männer | 61,5 | 38,5 | 0,0 | 0,0 |

Angaben in Prozent

Tabelle 4.75: Extrinsische Motivation nach Geschlecht: Eltern

| Anerkennung durch die Eltern der betreuten Kinder | | | | |
|---|----------------|--------------------|------------------|----------------------|
| Geschlecht | sehr zufrieden | halbwegs zufrieden | eher unzufrieden | gänzlich unzufrieden |
| Frauen | 41,6 | 55,5 | 2,9 | 0,0 |
| Männer | 23,1 | 69,2 | 7,7 | 0,0 |

Angaben in Prozent

Tabelle 4.76: Extrinsische Motivation nach Geschlecht: Kinder

| Anerkennung durch die Kinder selbst | | | | |
|-------------------------------------|----------------|--------------------|------------------|----------------------|
| Geschlecht | sehr zufrieden | halbwegs zufrieden | eher unzufrieden | gänzlich unzufrieden |
| Frauen | 94,9 | 5,1 | 0,0 | 0,0 |
| Männer | 92,3 | 7,7 | 0,0 | 0,0 |

Angaben in Prozent

Tabelle 4.77: Alternativer Beruf nach Geschlecht

| Geschlecht | Angabe eines alternativen Berufes | Aussage, dass kein anderer in Frage kommt |
|------------|-----------------------------------|---|
| Frauen | 76,6 | 23,4 |
| Männer | 66,7 | 33,3 |

Erhebungsfrage: Wenn Sie plötzlich nicht mehr ErzieherIn sein könnten, welcher andere Beruf käme für Sie noch in Frage?

Angaben in Prozent

Tabelle 4.78: Wechselbereitschaft nach Geschlecht

| Geschlecht | ErzieherIn | alternativer Beruf |
|------------|------------|--------------------|
| Frauen | 75,2 | 24,8 |
| Männer | | |

Erhebungsfrage bei Angabe eines alternativen Berufes: Und wenn Sie jetzt die Möglichkeit hätten, ganz frei zu wählen zwischen ErzieherIn und diesem anderen Beruf, und Sie stünden dort schon wie heute in Ihrem Erzieherberuf da, mit dem selben Grad von Berufserfahrung und der Vertrautheit im Team – was wären Sie lieber?

Angaben in Prozent

Tabelle 4.79: Commitment

| Item | nie oder fast nie | selten | manchmal | eher regelmäßig |
|--|-------------------|--------|----------|-----------------|
| finanzieren Kita-Material selbst | 22,0 | 16,0 | 46,7 | 15,3 |
| arbeiten zu Hause weiter | 17,3 | 20,7 | 34,0 | 28,0 |
| arbeiten unbezahlt über die eigentliche Arbeitszeit hinaus | 34,0 | 27,3 | 24,7 | 14,0 |
| nutzen private Netzwerke für die Kita | 29,3 | 15,3 | 46,7 | 8,7 |

Erhebungsfrage: Es wird in der Literatur häufig beschrieben, dass MitarbeiterInnen von Non-Profit-Organisationen sich stärker in den Betrieb einbringen, als sie laut Vertrag müssten. Wie ist das bei Ihnen?

Angaben in Prozent

Tabelle 4.80: Commitment nach Sozialraumkategorie: privates Geld

| Kategorie Aufwuchsbedingungen | nie oder fast nie | selten | manchmal | eher regelmäßig |
|-------------------------------|-------------------|--------|----------|-----------------|
| unterdurchschnittlich gut | 28,0 | 14,0 | 40,0 | 18,0 |
| durchschnittlich gut | 16,0 | 20,0 | 40,0 | 24,0 |
| überdurchschnittlich gut | 22,0 | 14,0 | 60,0 | 4,0 |

Erhebungsfrage: Kaufen Sie manchmal von Ihrem privaten Geld Bücher, CDs, Spiel- oder Deko-Material, um es im Rahmen Ihrer Arbeit in der Kita einzusetzen?

Angaben in Prozent

Tabelle 4.81: Commitment nach Sozialraumkategorie: Arbeit zu Hause

| Kategorie Aufwuchsbedingungen | nie oder fast nie | selten | manchmal | eher regelmäßig |
|-------------------------------|-------------------|--------|----------|-----------------|
| unterdurchschnittlich gut | 22,0 | 24,0 | 34,0 | 20,0 |
| durchschnittlich gut | 8,0 | 28,0 | 26,0 | 38,0 |
| überdurchschnittlich gut | 22,0 | 10,0 | 42,0 | 26,0 |

Erhebungsfrage: Nehmen Sie manchmal Arbeit, wie Projektvorbereitung, notwendige Berichte oder Portfolios, mit nach Hause und erledigen sie in Ihrer Freizeit?

Angaben in Prozent

Tabelle 4.82: Commitment nach Sozialraumkategorie: unbezahlte Überstunden

| Kategorie Aufwachsensbedingungen | nie oder fast nie | selten | manchmal | eher regelmäßig |
|----------------------------------|-------------------|--------|----------|-----------------|
| unterdurchschnittlich gut | 36,0 | 30,0 | 22,0 | 12,0 |
| durchschnittlich gut | 30,0 | 26,0 | 24,0 | 20,0 |
| überdurchschnittlich gut | 36,0 | 26,0 | 28,0 | 10,0 |

Erhebungsfrage: Kommt es vor, dass Sie in der Einrichtung über Ihre eigentliche Arbeitszeit hinaus weiterarbeiten, ohne die Stunden als Freizeitausgleich anzusetzen oder sich bezahlen zu lassen?

Angaben in Prozent

Tabelle 4.83: Commitment nach Sozialraumkategorie: private Netzwerke

| Kategorie Aufwachsensbedingungen | nie oder fast nie | selten | manchmal | eher regelmäßig |
|----------------------------------|-------------------|--------|----------|-----------------|
| unterdurchschnittlich gut | 28,0 | 14,0 | 50,0 | 8,0 |
| durchschnittlich gut | 28,0 | 14,0 | 50,0 | 8,0 |
| überdurchschnittlich gut | 32,0 | 18,0 | 40,0 | 10,0 |

Erhebungsfrage: Nutzen Sie Ihre privaten Netzwerke, also Bekannte, Freunde oder Familienangehörige, wenn es darum geht, etwas für die Kita zu besorgen oder wenn Helfer für Arbeitseinsätze oder Kita-Feste gebraucht werden?

Angaben in Prozent

Tabelle 4.84: Commitment nach Kapazität: privates Geld

| Plätze im Kiga-Bereich | nie oder fast nie | selten | manchmal | eher regelmäßig |
|------------------------|-------------------|--------|----------|-----------------|
| bis 40 Plätze | 30,8 | 7,7 | 38,5 | 23,1 |
| 41-65 Plätze | 35,5 | 3,2 | 41,9 | 19,4 |
| 66-90 Plätze | 23,6 | 16,4 | 49,1 | 10,9 |
| über 90 Plätze | 9,8 | 25,5 | 49,0 | 15,7 |

Erhebungsfrage: Kaufen Sie manchmal von Ihrem privaten Geld Bücher, CDs, Spiel- oder Deko-Material, um es im Rahmen Ihrer Arbeit in der Kita einzusetzen?

Angaben in Prozent

Tabelle 4.85: Commitment nach Kapazität: Arbeit zu Hause

| Plätze im Kiga-Bereich | nie oder fast nie | selten | manchmal | eher regelmäßig |
|------------------------|-------------------|--------|----------|-----------------|
| bis 40 Plätze | 7,7 | 15,4 | 46,2 | 30,8 |
| 41-65 Plätze | 22,6 | 12,9 | 35,5 | 29,0 |
| 66-90 Plätze | 18,2 | 16,4 | 36,4 | 29,1 |
| über 90 Plätze | 15,7 | 31,4 | 27,5 | 25,5 |

Erhebungsfrage: Nehmen Sie manchmal Arbeit, wie Projektvorbereitung, notwendige Berichte oder Portfolios, mit nach Hause und erledigen sie in Ihrer Freizeit?

Angaben in Prozent

Tabelle 4.86: Commitment nach Kapazität: unbezahlte Überstunden

| Plätze im Kiga-Bereich | nie oder fast nie | selten | manchmal | eher regelmäßig |
|------------------------|-------------------|--------|----------|-----------------|
| bis 40 Plätze | 23,1 | 30,8 | 23,1 | 23,1 |
| 41-65 Plätze | 41,9 | 16,1 | 16,1 | 25,8 |
| 66-90 Plätze | 21,8 | 36,4 | 29,1 | 12,7 |
| über 90 Plätze | 45,1 | 23,5 | 25,5 | 5,9 |

Erhebungsfrage: Kommt es vor, dass Sie in der Einrichtung über Ihre eigentliche Arbeitszeit hinaus weiterarbeiten, ohne die Stunden als Freizeitausgleich anzusetzen oder sich bezahlen zu lassen?

Angaben in Prozent

Tabelle 4.87: Commitment nach Kapazität: private Netzwerke

| Plätze im Kiga-Bereich | nie oder fast nie | selten | manchmal | eher regelmäßig |
|------------------------|-------------------|--------|----------|-----------------|
| bis 40 Plätze | 38,5 | 23,1 | 30,8 | 7,7 |
| 41-65 Plätze | 41,9 | 6,5 | 48,4 | 3,2 |
| 66-90 Plätze | 25,5 | 9,1 | 50,9 | 14,5 |
| über 90 Plätze | 23,5 | 25,5 | 45,1 | 5,9 |

Erhebungsfrage: Nutzen Sie Ihre privaten Netzwerke, also Bekannte, Freunde oder Familienangehörige, wenn es darum geht, etwas für die Kita zu besorgen oder wenn Helfer für Arbeitseinsätze oder Kita-Feste gebraucht werden?

Angaben in Prozent

Tabelle 4.88: Commitment nach Alter: privates Geld

| Alterskategorie | nie oder fast nie | selten | manchmal | eher regelmäßig |
|---------------------|-------------------|--------|----------|-----------------|
| jünger als 33 Jahre | 23,6 | 14,5 | 49,1 | 12,7 |
| 33-43 Jahre | 24,4 | 22,0 | 31,7 | 22,0 |
| 44-54 Jahre | 19,4 | 11,1 | 55,6 | 13,9 |
| älter als 55 Jahre | 16,7 | 16,7 | 55,6 | 11,1 |

Erhebungsfrage: Kaufen Sie manchmal von Ihrem privaten Geld Bücher, CDs, Spiel- oder Deko-Material, um es im Rahmen Ihrer Arbeit in der Kita einzusetzen?

Angaben in Prozent

Tabelle 4.89: Commitment nach Alter: Arbeit zu Hause

| Alterskategorie | nie oder fast nie | selten | manchmal | eher regelmäßig |
|---------------------|-------------------|--------|----------|-----------------|
| jünger als 33 Jahre | 20,0 | 14,5 | 32,7 | 32,7 |
| 33-43 Jahre | 17,1 | 29,3 | 26,8 | 26,8 |
| 44-54 Jahre | 11,1 | 25,0 | 44,4 | 19,4 |
| älter als 55 Jahre | 22,2 | 11,1 | 33,3 | 33,3 |

Erhebungsfrage: Nehmen Sie manchmal Arbeit, wie Projektvorbereitung, notwendige Berichte oder Portfolios, mit nach Hause und erledigen sie in Ihrer Freizeit?

Angaben in Prozent

Tabelle 4.90: Commitment nach Alter: unbezahlte Überstunden

| Alterskategorie | nie oder fast nie | selten | manchmal | eher regelmäßig |
|---------------------|-------------------|--------|----------|-----------------|
| jünger als 33 Jahre | 34,5 | 21,8 | 25,5 | 18,2 |
| 33-43 Jahre | 41,5 | 29,3 | 22,0 | 7,3 |
| 44-54 Jahre | 30,6 | 22,2 | 25,0 | 22,2 |
| älter als 55 Jahre | 22,2 | 50,0 | 27,8 | 0,0 |

Erhebungsfrage: Kommt es vor, dass Sie in der Einrichtung über Ihre eigentliche Arbeitszeit hinaus weiterarbeiten, ohne die Stunden als Freizeitausgleich anzusetzen oder sich bezahlen zu lassen?

Angaben in Prozent

Tabelle 4.91: Commitment nach Alter: private Netzwerke

| Alterskategorie | nie oder fast nie | selten | manchmal | eher regelmäßig |
|---------------------|-------------------|--------|----------|-----------------|
| jünger als 33 Jahre | 38,2 | 20,0 | 32,7 | 9,1 |
| 33-43 Jahre | 29,3 | 14,6 | 46,3 | 9,8 |
| 44-54 Jahre | 19,4 | 8,3 | 61,1 | 11,1 |
| älter als 55 Jahre | 22,2 | 16,7 | 61,1 | 0,0 |

Erhebungsfrage: Nutzen Sie Ihre privaten Netzwerke, also Bekannte, Freunde oder Familienangehörige, wenn es darum geht, etwas für die Kita zu besorgen oder wenn Helfer für Arbeitseinsätze oder Kita-Feste gebraucht werden?

Angaben in Prozent

Tabelle 4.92: Commitment nach Träger: privates Geld

| Art der Trägerschaft | nie oder fast nie | selten | manchmal | eher regelmäßig |
|--|-------------------|--------|----------|-----------------|
| Eigenbetrieb Kindertages-einrichtungen Dresden | 25,4 | 18,6 | 39,0 | 16,9 |
| Freie Träger | 19,8 | 14,3 | 51,6 | 14,3 |

Erhebungsfrage: Kaufen Sie manchmal von Ihrem privaten Geld Bücher, CDs, Spiel- oder Deko-Material, um es im Rahmen Ihrer Arbeit in der Kita einzusetzen?

Angaben in Prozent

Tabelle 4.93: Commitment nach Träger: Arbeit zu Hause

| Art der Trägerschaft | nie oder fast nie | selten | manchmal | eher regelmäßig |
|--|-------------------|--------|----------|-----------------|
| Eigenbetrieb Kindertages- einrichtungen Dresden | 18,6 | 13,6 | 30,5 | 37,3 |
| Freie Träger | 16,5 | 25,3 | 36,3 | 22,0 |

Erhebungsfrage: Nehmen Sie manchmal Arbeit, wie Projektvorbereitung, notwendige Berichte oder Portfolios, mit nach Hause und erledigen sie in Ihrer Freizeit?

Angaben in Prozent

Tabelle 4.94: Commitment nach Träger: unbezahlte Überstunden

| Art der Trägerschaft | nie oder fast nie | selten | manchmal | eher regelmäßig |
|--|-------------------|--------|----------|-----------------|
| Eigenbetrieb Kindertages- einrichtungen Dresden | 42,4 | 22,0 | 23,7 | 11,9 |
| Freie Träger | 28,6 | 30,8 | 25,3 | 15,4 |

Erhebungsfrage: Kommt es vor, dass Sie in der Einrichtung über Ihre eigentliche Arbeitszeit hinaus weiterarbeiten, ohne die Stunden als Freizeitausgleich anzusetzen oder sich bezahlen zu lassen?

Angaben in Prozent

Tabelle 4.95: Commitment nach Träger: private Netzwerke

| Art der Trägerschaft | nie oder fast nie | selten | manchmal | eher regelmäßig |
|--|-------------------|--------|----------|-----------------|
| Eigenbetrieb Kindertages- einrichtungen Dresden | 37,3 | 22,0 | 39,0 | 1,7 |
| Freie Träger | 24,2 | 11,0 | 51,6 | 13,2 |

Erhebungsfrage: Nutzen Sie Ihre privaten Netzwerke, also Bekannte, Freunde oder Familienangehörige, wenn es darum geht, etwas für die Kita zu besorgen oder wenn Helfer für Arbeitseinsätze oder Kita-Feste gebraucht werden?

Angaben in Prozent

Tabelle 4.96: Commitment nach Geschlecht: privates Geld

| Geschlecht | nie oder fast nie | selten | manchmal | eher regelmäßig |
|------------|-------------------|--------|----------|-----------------|
| Frauen | 20,4 | 14,6 | 48,9 | 16,1 |
| Männer | 38,5 | 30,8 | 23,1 | 7,7 |

Erhebungsfrage: Kaufen Sie manchmal von Ihrem privaten Geld Bücher, CDs, Spiel- oder Deko-Material, um es im Rahmen Ihrer Arbeit in der Kita einzusetzen?

Angaben in Prozent

Tabelle 4.97: Commitment nach Geschlecht: Arbeit zu Hause

| Geschlecht | nie oder fast nie | selten | manchmal | eher regelmäßig |
|------------|-------------------|--------|----------|-----------------|
| Frauen | 14,6 | 21,9 | 33,6 | 29,9 |
| Männer | 46,2 | 7,7 | 38,5 | 7,7 |

Erhebungsfrage: Nehmen Sie manchmal Arbeit, wie Projektvorbereitung, notwendige Berichte oder Portfolios, mit nach Hause und erledigen sie in Ihrer Freizeit?

Angaben in Prozent

Tabelle 4.98: Commitment nach Geschlecht: unbezahlte Überstunden

| Geschlecht | nie oder fast nie | selten | manchmal | eher regelmäßig |
|------------|-------------------|--------|----------|-----------------|
| Frauen | 34,3 | 28,5 | 23,4 | 13,9 |
| Männer | 30,8 | 15,4 | 38,5 | 15,4 |

Erhebungsfrage: Kommt es vor, dass Sie in der Einrichtung über Ihre eigentliche Arbeitszeit hinaus weiterarbeiten, ohne die Stunden als Freizeitausgleich anzusetzen oder sich bezahlen zu lassen?

Angaben in Prozent

Tabelle 4.99: Commitment nach Geschlecht: private Netzwerke

| Geschlecht | nie oder fast nie | selten | manchmal | eher regelmäßig |
|------------|-------------------|--------|----------|-----------------|
| Frauen | 28,5 | 16,8 | 45,3 | 9,5 |
| Männer | 38,5 | 0,0 | 61,5 | 0,0 |

Erhebungsfrage: Nutzen Sie Ihre privaten Netzwerke, also Bekannte, Freunde oder Familienangehörige, wenn es darum geht, etwas für die Kita zu besorgen oder wenn Helfer für Arbeitseinsätze oder Kita-Feste gebraucht werden?

Angaben in Prozent

Tabelle 4.100: Pausenmöglichkeit

| immer oder fast immer | meistens | selten | nie oder fast nie |
|--|----------|--------|-------------------|
| 28,0 | 27,3 | 21,3 | 23,3 |
| Erhebungsfrage: Wie oft gelingt es Ihnen im Kita-Alltag, Ihre halbe Stunde Mittagspause tatsächlich ungestört und in einem neutralen Raum ohne Kinder zu verbringen? | | | |

Angaben in Prozent

Tabelle 4.101: Relevanz Pause

| wirklich sehr wichtig | wichtig | nicht ganz so wichtig | eher unwichtig |
|---|---------|-----------------------|----------------|
| 34,7 | 45,3 | 14,7 | 5,3 |
| Erhebungsfrage: Wie wichtig ist für Sie eine ungestörte Mittagspause? | | | |

Angaben in Prozent

Tabelle 4.102: Pausenmöglichkeit nach Sozialraumkategorie

| Kategorie Aufwachsensbedingungen | immer oder fast immer | meistens | selten | nie oder fast nie |
|--|-----------------------|----------|--------|-------------------|
| unterdurchschnittlich gut | 24,0 | 28,0 | 24,0 | 24,0 |
| durchschnittlich gut | 30,0 | 32,0 | 14,0 | 24,0 |
| überdurchschnittlich gut | 30,0 | 22,0 | 26,0 | 22,0 |
| Erhebungsfrage: Wie oft gelingt es Ihnen im Kita-Alltag, Ihre halbe Stunde Mittagspause tatsächlich ungestört und in einem neutralen Raum ohne Kinder zu verbringen? | | | | |

Angaben in Prozent

Tabelle 4.103: : Relevanz Pause nach Sozialraum

| Kategorie Aufwachsensbedingungen | wirklich sehr wichtig | wichtig | nicht ganz so wichtig | eher unwichtig |
|---|-----------------------|---------|-----------------------|----------------|
| unterdurchschnittlich gut | 40,0 | 40,0 | 12,0 | 8,0 |
| durchschnittlich gut | 28,0 | 46,0 | 20,0 | 6,0 |
| überdurchschnittlich gut | 36,0 | 50,0 | 12,0 | 2,0 |
| Erhebungsfrage: Wie wichtig ist für Sie eine ungestörte Mittagspause? | | | | |

Angaben in Prozent

Tabelle 4.104: Pausenmöglichkeit nach Kapazität

| Plätze im Kiga-Bereich | immer oder fast immer | meistens | selten | nie oder fast nie |
|--|-----------------------|----------|--------|-------------------|
| bis 40 Plätze | 15,4 | 15,4 | 30,8 | 38,5 |
| 41-65 Plätze | 51,6 | 9,7 | 12,9 | 25,8 |
| 66-90 Plätze | 21,8 | 30,9 | 23,6 | 23,6 |
| über 90 Plätze | 23,5 | 37,3 | 21,6 | 17,6 |
| Erhebungsfrage: Wie oft gelingt es Ihnen im Kita-Alltag, Ihre halbe Stunde Mittagspause tatsächlich ungestört und in einem neutralen Raum ohne Kinder zu verbringen? | | | | |

Angaben in Prozent

Tabelle 4.105: Relevanz Pause nach Kapazität

| Plätze im Kiga-Bereich | wirklich sehr wichtig | wichtig | nicht ganz so wichtig | eher unwichtig |
|---|-----------------------|---------|-----------------------|----------------|
| bis 40 Plätze | 30,8 | 53,8 | 15,4 | 0,0 |
| 41-65 Plätze | 38,7 | 41,9 | 3,2 | 16,1 |
| 66-90 Plätze | 32,7 | 56,4 | 9,1 | 1,8 |
| über 90 Plätze | 35,3 | 33,3 | 27,5 | 3,9 |
| Erhebungsfrage: Wie wichtig ist für Sie eine ungestörte Mittagspause? | | | | |

Angaben in Prozent

Tabelle 4.106: Pausenmöglichkeit nach Alter

| Alterskategorie | immer oder fast immer | meistens | selten | nie oder fast nie |
|---------------------|-----------------------|----------|--------|-------------------|
| jünger als 33 Jahre | 34,5 | 27,3 | 20,0 | 18,2 |
| 33-43 Jahre | 26,8 | 31,7 | 22,0 | 19,5 |
| 44-54 Jahre | 19,4 | 22,2 | 25,0 | 33,3 |
| älter als 55 Jahre | 27,8 | 27,8 | 16,7 | 27,8 |

Erhebungsfrage: Wie oft gelingt es Ihnen im Kita-Alltag, Ihre halbe Stunde Mittagspause tatsächlich ungestört und in einem neutralen Raum ohne Kinder zu verbringen?

Angaben in Prozent

Tabelle 4.107: Relevanz Pause nach Alter

| Alterskategorie | wirklich sehr wichtig | wichtig | nicht ganz so wichtig | eher unwichtig |
|---------------------|-----------------------|---------|-----------------------|----------------|
| jünger als 33 Jahre | 34,5 | 45,5 | 16,4 | 3,6 |
| 33-43 Jahre | 34,1 | 41,5 | 17,1 | 7,3 |
| 44-54 Jahre | 30,6 | 50,0 | 11,1 | 8,3 |
| älter als 55 Jahre | 44,4 | 44,4 | 11,1 | 0,0 |

Erhebungsfrage: Wie wichtig ist für Sie eine ungestörte Mittagspause?

Angaben in Prozent

Tabelle 4.108: Pausenmöglichkeit nach Träger

| Art der Trägerschaft | immer oder fast immer | meistens | selten | nie oder fast nie |
|--|-----------------------|----------|--------|-------------------|
| Eigenbetrieb Kindertages-einrichtungen Dresden | 37,3 | 22,0 | 18,6 | 22,0 |
| Freie Träger | 22,0 | 30,8 | 23,1 | 24,2 |

Erhebungsfrage: Wie oft gelingt es Ihnen im Kita-Alltag, Ihre halbe Stunde Mittagspause tatsächlich ungestört und in einem neutralen Raum ohne Kinder zu verbringen?

Angaben in Prozent

Tabelle 4.109: Relevanz Pause nach Träger

| Art der Trägerschaft | wirklich sehr wichtig | wichtig | nicht ganz so wichtig | eher unwichtig |
|--|-----------------------|---------|-----------------------|----------------|
| Eigenbetrieb Kindertages-einrichtungen Dresden | 40,7 | 44,1 | 13,6 | 1,7 |
| Freie Träger | 30,8 | 46,2 | 15,4 | 7,7 |

Erhebungsfrage: Wie wichtig ist für Sie eine ungestörte Mittagspause?

Angaben in Prozent

Tabelle 4.110: Pausenmöglichkeit nach Geschlecht

| Geschlecht | immer oder fast immer | meistens | selten | nie oder fast nie |
|------------|-----------------------|----------|--------|-------------------|
| Frauen | 27,0 | 27,0 | 21,9 | 24,1 |
| Männer | 38,5 | 30,8 | 15,4 | 15,4 |

Erhebungsfrage: Wie oft gelingt es Ihnen im Kita-Alltag, Ihre halbe Stunde Mittagspause tatsächlich ungestört und in einem neutralen Raum ohne Kinder zu verbringen?

Angaben in Prozent

Tabelle 4.111: Relevanz Pause nach Geschlecht

| Geschlecht | wirklich sehr wichtig | wichtig | nicht ganz so wichtig | eher unwichtig |
|------------|-----------------------|---------|-----------------------|----------------|
| Frauen | 34,3 | 46,0 | 13,9 | 5,1 |
| Männer | 38,5 | 38,5 | 23,1 | 0,0 |

Erhebungsfrage: Wie wichtig ist für Sie eine ungestörte Mittagspause?

Angaben in Prozent

Tabelle 4.112: Erwartung Gesetzgeber

| ja, sicher | wahrscheinlich schon | wahrscheinlich nicht | glaub ich nicht |
|------------|----------------------|----------------------|-----------------|
| 38,8 | 49,7 | 5,4 | 6,1 |

Erhebungsfrage: Was meinen Sie: Gehen die Gesetzgeber davon aus, dass alle derzeit an Kita gestellten Forderungen durch die ErzieherInnen auch erfüllbar sind?

Angaben in Prozent

Tabelle 4.113: Information Eltern

| sehr gut informiert | eher gut informiert | eher wenig informiert | kaum informiert |
|---|---------------------|-----------------------|-----------------|
| 7,0 | 31,7 | 45,8 | 15,5 |
| Erhebungsfrage: Was meinen Sie, wie gut Eltern darüber informiert sind, welche Gesetze und Richtlinien eine Kita heute umsetzen soll? | | | |

Angaben in Prozent

Tabelle 4.114: Information Eltern nach Sozialraumkategorie

| Kategorie Aufwachsensbedingungen | sehr gut informiert | eher gut informiert | eher wenig informiert | kaum informiert |
|---|---------------------|---------------------|-----------------------|-----------------|
| unterdurchschnittlich gut | 4,2 | 29,2 | 56,3 | 10,4 |
| durchschnittlich gut | 10,6 | 25,5 | 46,8 | 17,0 |
| überdurchschnittlich gut | 6,4 | 40,4 | 34,0 | 19,1 |
| Erhebungsfrage: Was meinen Sie, wie gut Eltern darüber informiert sind, welche Gesetze und Richtlinien eine Kita heute umsetzen soll? | | | | |

Angaben in Prozent

Tabelle 4.115: Information Eltern nach Träger

| Art der Trägerschaft | sehr gut informiert | eher gut informiert | eher wenig informiert | kaum informiert |
|---|---------------------|---------------------|-----------------------|-----------------|
| Eigenbetrieb Kindertageseinrichtungen Dresden | 3,7 | 22,2 | 57,4 | 0,2 |
| Freie Träger | 9,1 | 37,5 | 38,6 | 14,8 |
| Erhebungsfrage: Was meinen Sie, wie gut Eltern darüber informiert sind, welche Gesetze und Richtlinien eine Kita heute umsetzen soll? | | | | |

Angaben in Prozent

Tabelle 4.116: Erwartung Eltern

| ja, sicher | wahrscheinlich schon | wahrscheinlich nicht | glaub ich nicht |
|---|----------------------|----------------------|-----------------|
| 23,4 | 59,3 | 16,6 | 0,7 |
| Erhebungsfrage: Was meinen Sie: Gehen die Eltern davon aus, dass alle derzeit an Kita gestellten Forderungen durch die ErzieherInnen auch erfüllbar sind? | | | |

Angaben in Prozent

Tabelle 4.117: Prestige

| höher als erwartet | entspricht Erwartungen | niedriger als erwartet |
|--|------------------------|------------------------|
| 15,9 | 53,0 | 31,1 |
| Erhebungsfrage: Wenn Sie heute über Ihren Beruf blicken: Inwieweit entspricht das allgemeine Prestige des Erzieherberufes heute dem, was Sie erhofft hatten, als Sie sich damals dafür entschieden hatten? | | |

Angaben in Prozent

Tabelle 4.118: Prestige nach Sozialraumkategorie

| Kategorie Aufwachsensbedingungen | höher als erwartet | entspricht Erwartungen | niedriger als erwartet |
|--|--------------------|------------------------|------------------------|
| unterdurchschnittlich gut | 15,6 | 42,2 | 42,2 |
| durchschnittlich gut | 19,0 | 50,0 | 31,0 |
| überdurchschnittlich gut | 13,3 | 66,7 | 20,0 |
| Erhebungsfrage: Wenn Sie heute über Ihren Beruf blicken: Inwieweit entspricht das allgemeine Prestige des Erzieherberufes heute dem, was Sie erhofft hatten, als Sie sich damals dafür entschieden hatten? | | | |

Angaben in Prozent

Tabelle 4.119: Prestige nach Kapazität

| Plätze im Kiga-Bereich | höher als erwartet | entspricht Erwartungen | niedriger als erwartet |
|------------------------|--------------------|------------------------|------------------------|
| bis 40 Plätze | 18,2 | 45,5 | 36,4 |
| 41-65 Plätze | 10,7 | 60,7 | 28,6 |
| 66-90 Plätze | 16,0 | 60,0 | 24,0 |
| über 90 Plätze | 18,6 | 41,9 | 0,4 |

Erhebungsfrage: Wenn Sie heute über Ihren Beruf blicken: Inwieweit entspricht das allgemeine Prestige des Erzieherberufes heute dem, was Sie erhofft hatten, als Sie sich damals dafür entschieden hatten?

Angaben in Prozent

Tabelle 4.120: Prestige nach Alter

| Alterskategorie | höher als erwartet | entspricht Erwartungen | niedriger als erwartet |
|---------------------|--------------------|------------------------|------------------------|
| jünger als 33 Jahre | 10,9 | 69,6 | 19,6 |
| 33-43 Jahre | 18,4 | 44,7 | 36,8 |
| 44-54 Jahre | 12,1 | 51,5 | 36,4 |
| älter als 55 Jahre | 33,3 | 26,7 | 40,0 |

Erhebungsfrage: Wenn Sie heute über Ihren Beruf blicken: Inwieweit entspricht das allgemeine Prestige des Erzieherberufes heute dem, was Sie erhofft hatten, als Sie sich damals dafür entschieden hatten?

Angaben in Prozent

Tabelle 4.121: Prestige nach Träger

| Art der Trägerschaft | höher als erwartet | entspricht Erwartungen | niedriger als erwartet |
|--|--------------------|------------------------|------------------------|
| Eigenbetrieb Kindertages-einrichtungen Dresden | 15,4 | 46,2 | 38,5 |
| Freie Träger | 16,3 | 57,5 | 26,3 |

Erhebungsfrage: Wenn Sie heute über Ihren Beruf blicken: Inwieweit entspricht das allgemeine Prestige des Erzieherberufes heute dem, was Sie erhofft hatten, als Sie sich damals dafür entschieden hatten?

Angaben in Prozent

Tabelle 4.122: Prestige nach Geschlecht

| Geschlecht | höher als erwartet | entspricht Erwartungen | niedriger als erwartet |
|------------|--------------------|------------------------|------------------------|
| Frauen | 16,5 | 52,1 | 31,4 |
| Männer | 9,1 | 63,6 | 27,3 |

Erhebungsfrage: Wenn Sie heute über Ihren Beruf blicken: Inwieweit entspricht das allgemeine Prestige des Erzieherberufes heute dem, was Sie erhofft hatten, als Sie sich damals dafür entschieden hatten?

Angaben in Prozent

5. Tabellen zu Kapitel 5 " Empirische Ergebnisse" – Akzeptanz und Umsetzung der Leitideen in Dresdner Kitas

Tabelle 5.1: Mathematisches Grundverständnis: Kenntnis

| grundständige Ausbildung | N | Ausprägungen | | |
|--|----|----------------------|--|--------------------------------|
| | | Ja, so etwas gibt es | Nein, als verbindliche Vorgabe für die Kita-Arbeit gibt es das nicht | Das kann ich nicht beantworten |
| Hortnerin | 4 | 100,0 | 0,0 | 0,0 |
| Kindergärtnerin | 35 | 97,1 | 2,9 | 0,0 |
| Krippenerzieherin | 20 | 95,0 | 5,0 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte ErzieherIn | 58 | 89,7 | 8,6 | 1,7 |
| berufsbegleitende Ausbildung zur ErzieherIn | 8 | 100,0 | 0,0 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte HeilerziehungspflegerIn | 7 | 85,7 | 14,3 | 0,0 |
| Soziale Arbeit (Diplom, Bachelor) | 9 | 100,0 | 0,0 | 0,0 |

Erhebungsfrage: Meinen Sie, dass es eine von Behörden oder Gesetzgeber beschlossene, verbindliche Vorgabe gibt, nach der von ErzieherInnen erwartet wird, dass sie die Kinder an Mathematik heranzuführen?

Angaben in Prozent

Tabelle 5.2: Mathematisches Grundverständnis: Sinnhaftigkeit

| grundständige Ausbildung | N | Ausprägungen | | | | |
|--|----|----------------|----------------|-----------------|--|----------------|
| | | Auf jeden Fall | Tendenziell ja | Nicht unbedingt | Nein, dafür sollte Kita nicht zuständig sein | Weiß ich nicht |
| Hortnerin | 4 | 100,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| Kindergärtnerin | 35 | 94,3 | 5,7 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| Krippenerzieherin | 20 | 90,0 | 10,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte ErzieherIn | 58 | 77,6 | 19,0 | 1,7 | 1,7 | 0,0 |
| berufsbegleitende Ausbildung zur ErzieherIn | 8 | 75,0 | 25,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte HeilerziehungspflegerIn | 7 | 85,7 | 0,0 | 14,3 | 0,0 | 0,0 |
| Soziale Arbeit (Diplom, Bachelor) | 9 | 66,7 | 33,3 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |

Erhebungsfrage: Denken Sie, dass es sinnvoll ist, eine solche Forderung an die Institution Kita zu stellen?

Angaben in Prozent

Tabelle 5.3: Mathematisches Grundverständnis: Freude

| grundständige Ausbildung | N | Ausprägungen | | | | |
|--|----|--------------|------|--------------|------------------|----------------|
| | | Sehr viel | Viel | Eher weniger | Eigentlich keine | Weiß ich nicht |
| Hortnerin | 4 | 100,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| Kindergärtnerin | 35 | 74,3 | 22,9 | 2,9 | 0,0 | 0,0 |
| Krippenerzieherin | 20 | 60,0 | 40,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte ErzieherIn | 58 | 53,4 | 41,4 | 5,2 | 0,0 | 0,0 |
| berufsbegleitende Ausbildung zur ErzieherIn | 8 | 50,0 | 50,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte HeilerziehungspflegerIn | 7 | 85,7 | 0,0 | 14,3 | 0,0 | 0,0 |
| Soziale Arbeit (Diplom, Bachelor) | 9 | 44,4 | 55,6 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |

Erhebungsfrage: Was meinen Sie: wieviel Freude haben oder hätten Sie an der Umsetzung dieser Forderung?

Angaben in Prozent

Tabelle 5.4: Mathematisches Grundverständnis: Qualifizierungsgrad

| grundständige Ausbildung | N | Ausprägungen | | | | |
|--|----|----------------|-----------------------|-----------|------------------|----------------|
| | | Auf jeden Fall | Im Wesentlichen schon | Gerade so | Eigentlich nicht | Weiß ich nicht |
| Hortnerin | 4 | 75,0 | 0,0 | 25,0 | 0,0 | 0,0 |
| Kindergärtnerin | 35 | 77,1 | 20,0 | 2,9 | 0,0 | 0,0 |
| Krippenerzieherin | 20 | 60,0 | 40,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte ErzieherIn | 58 | 55,2 | 39,7 | 5,2 | 0,0 | 0,0 |
| berufsbegleitende Ausbildung zur ErzieherIn | 8 | 62,5 | 37,5 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte HeilerziehungspflegerIn | 7 | 85,7 | 14,3 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| Soziale Arbeit (Diplom, Bachelor) | 9 | 55,6 | 44,4 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |

Erhebungsfrage: Fühlen Sie sich mit Ihrem aktuellen Ausbildungsstand und Erfahrungsschatz gut genug gerüstet dafür?

Angaben in Prozent

Tabelle 5.5: Mathematisches Grundverständnis: Umsetzung

| grundständige Ausbildung | N | Ausprägungen | | |
|--|----|--------------|------|----------------|
| | | Ja | Nein | Weiß ich nicht |
| Hortnerin | 4 | 100,0 | 0,0 | 0,0 |
| Kindergärtnerin | 35 | 97,1 | 2,9 | 0,0 |
| Krippenerzieherin | 20 | 100,0 | 0,0 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte ErzieherIn | 58 | 96,6 | 3,4 | 0,0 |
| berufsbegleitende Ausbildung zur ErzieherIn | 8 | 88,9 | 11,1 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte HeilerziehungspflegerIn | 7 | 85,7 | 14,3 | 0,0 |
| Soziale Arbeit (Diplom, Bachelor) | 9 | 88,9 | 11,1 | 0,0 |

Erhebungsfrage: Haben Sie selbst in den vergangenen 12 Monaten konkret dazu gearbeitet?

Angaben in Prozent

Tabelle 5.6: Musikalische Bildung: Kenntnis

| grundständige Ausbildung | N | Ausprägungen | | |
|--|----|----------------------|--|--------------------------------|
| | | Ja, so etwas gibt es | Nein, als verbindliche Vorgabe für die Kita-Arbeit gibt es das nicht | Das kann ich nicht beantworten |
| Hortnerin | 4 | 25,0 | 75,0 | 0,0 |
| Kindergärtnerin | 35 | 62,9 | 34,3 | 2,9 |
| Krippenerzieherin | 20 | 55,0 | 40,0 | 5,0 |
| Staatlich anerkannte ErzieherIn | 58 | 60,3 | 37,9 | 1,7 |
| berufsbegleitende Ausbildung zur ErzieherIn | 8 | 37,5 | 50,0 | 12,5 |
| Staatlich anerkannte HeilerziehungspflegerIn | 7 | 71,4 | 28,6 | 0,0 |
| Soziale Arbeit (Diplom, Bachelor) | 9 | 55,6 | 44,4 | 0,0 |

Erhebungsfrage: Meinen Sie, dass es eine von Behörden oder Gesetzgeber beschlossene, verbindliche Vorgabe gibt, nach der von ErzieherInnen erwartet wird, dass sie mit den Kindern gemeinsam singen und musizieren?

Angaben in Prozent

Tabelle 5.7: Musikalische Bildung: Sinnhaftigkeit

| grundständige Ausbildung | N | Ausprägungen | | | | |
|--|----|----------------|----------------|-----------------|--|----------------|
| | | Auf jeden Fall | Tendenziell ja | Nicht unbedingt | Nein, dafür sollte Kita nicht zuständig sein | Weiß ich nicht |
| Hortnerin | 4 | 50,0 | 0,0 | 25,0 | 25,0 | 0,0 |
| Kindergärtnerin | 35 | 57,1 | 31,4 | 5,7 | 5,7 | 0,0 |
| Krippenerzieherin | 20 | 40,0 | 50,0 | 10,0 | 0,0 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte ErzieherIn | 58 | 37,9 | 39,7 | 19,0 | 1,7 | 0,0 |
| berufsbegleitende Ausbildung zur ErzieherIn | 8 | 37,5 | 50,0 | 12,5 | 0,0 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte HeilerziehungspflegerIn | 7 | 14,3 | 71,4 | 0,0 | 14,3 | 0,0 |
| Soziale Arbeit (Diplom, Bachelor) | 9 | 22,2 | 55,6 | 22,2 | 0,0 | 0,0 |

Erhebungsfrage: Denken Sie, dass es sinnvoll ist, eine solche Forderung an die Institution Kita zu stellen?

Angaben in Prozent

Tabelle 5.8: Musikalische Bildung: Freude

| grundständige Ausbildung | N | Ausprägungen | | | | |
|--|----|--------------|------|--------------|------------------|----------------|
| | | Sehr viel | Viel | Eher weniger | Eigentlich keine | Weiß ich nicht |
| Hortnerin | 4 | 0,0 | 0,0 | 75,0 | 25,0 | 0,0 |
| Kindergärtnerin | 35 | 42,9 | 45,7 | 5,7 | 5,7 | 0,0 |
| Krippenerzieherin | 20 | 30,0 | 60,0 | 10,0 | 0,0 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte ErzieherIn | 58 | 48,3 | 36,2 | 12,1 | 1,7 | 1,7 |
| berufsbegleitende Ausbildung zur ErzieherIn | 8 | 25,0 | 62,5 | 12,5 | 0,0 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte HeilerziehungspflegerIn | 7 | 42,9 | 14,3 | 28,6 | 14,3 | 0,0 |
| Soziale Arbeit (Diplom, Bachelor) | 9 | 22,2 | 55,6 | 22,2 | 0,0 | 0,0 |

Erhebungsfrage: Was meinen Sie: wieviel Freude haben oder hätten Sie an der Umsetzung dieser Forderung?

Angaben in Prozent

Tabelle 5.9: Musikalische Bildung: Qualifizierungsgrad

| grundständige Ausbildung | N | Ausprägungen | | | | |
|--|----|----------------|-----------------------|-----------|------------------|----------------|
| | | Auf jeden Fall | Im Wesentlichen schon | Gerade so | Eigentlich nicht | Weiß ich nicht |
| Hortnerin | 4 | 0,0 | 0,0 | 50,0 | 50,0 | 0,0 |
| Kindergärtnerin | 35 | 57,1 | 37,1 | 2,9 | 2,9 | 0,0 |
| Krippenerzieherin | 20 | 30,0 | 70,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte ErzieherIn | 58 | 44,8 | 36,2 | 13,8 | 5,2 | 0,0 |
| berufsbegleitende Ausbildung zur ErzieherIn | 8 | 25,0 | 50,0 | 12,5 | 12,5 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte HeilerziehungspflegerIn | 7 | 57,1 | 14,3 | 0,0 | 28,6 | 0,0 |
| Soziale Arbeit (Diplom, Bachelor) | 9 | 11,1 | 55,6 | 22,2 | 11,1 | 0,0 |

Erhebungsfrage: Fühlen Sie sich mit Ihrem aktuellen Ausbildungsstand und Erfahrungsschatz gut genug gerüstet dafür?

Angaben in Prozent

Tabelle 5.10: Musikalische Bildung: Umsetzung

| grundständige Ausbildung | N | Ausprägungen | | |
|--|----|--------------|------|----------------|
| | | Ja | Nein | Weiß ich nicht |
| Hortnerin | 4 | 100,0 | 0,0 | 0,0 |
| Kindergärtnerin | 35 | 97,1 | 2,9 | 0,0 |
| Krippenerzieherin | 20 | 95,0 | 5,0 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte ErzieherIn | 58 | 91,4 | 6,9 | 1,7 |
| berufsbegleitende Ausbildung zur ErzieherIn | 8 | 87,5 | 12,5 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte HeilerziehungspflegerIn | 7 | 100,0 | 0,0 | 0,0 |
| Soziale Arbeit (Diplom, Bachelor) | 9 | 88,9 | 11,1 | 0,0 |

Erhebungsfrage: Haben Sie selbst in den vergangenen 12 Monaten konkret dazu gearbeitet?

Angaben in Prozent

Tabelle 5.11: Kooperation mit Kulturinstitutionen: Kenntnis

| grundständige Ausbildung | N | Ausprägungen | | |
|--|----|----------------------|--|--------------------------------|
| | | Ja, so etwas gibt es | Nein, als verbindliche Vorgabe für die Kita-Arbeit gibt es das nicht | Das kann ich nicht beantworten |
| Hortnerin | 4 | 50,0 | 50,0 | 0,0 |
| Kindergärtnerin | 35 | 45,7 | 51,4 | 2,9 |
| Krippenerzieherin | 20 | 35,0 | 60,0 | 5,0 |
| Staatlich anerkannte ErzieherIn | 58 | 20,7 | 72,4 | 6,9 |
| berufsbegleitende Ausbildung zur ErzieherIn | 8 | 25,0 | 50,0 | 25,0 |
| Staatlich anerkannte HeilerziehungspflegerIn | 7 | 57,1 | 14,3 | 28,6 |
| Soziale Arbeit (Diplom, Bachelor) | 9 | 22,2 | 44,4 | 33,3 |

Erhebungsfrage: Meinen Sie, dass es eine von Behörden oder Gesetzgeber beschlossene, verbindliche Vorgabe gibt, nach der von ErzieherInnen erwartet wird, dass sie mit Museen, Bibliotheken und Theater kooperieren?

Angaben in Prozent

Tabelle 5.12: Kooperation mit Kulturinstitutionen: Sinnhaftigkeit

| grundständige Ausbildung | N | Ausprägungen | | | | |
|--|----|----------------|----------------|-----------------|--|----------------|
| | | Auf jeden Fall | Tendenziell ja | Nicht unbedingt | Nein, dafür sollte Kita nicht zuständig sein | Weiß ich nicht |
| Hortnerin | 4 | 25,0 | 25,0 | 25,0 | 25,0 | 0,0 |
| Kindergärtnerin | 35 | 57,1 | 31,4 | 8,6 | 0,0 | 2,9 |
| Krippenerzieherin | 20 | 40,0 | 40,0 | 20,0 | 0,0 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte ErzieherIn | 58 | 32,8 | 31,0 | 32,8 | 3,4 | 0,0 |
| berufsbegleitende Ausbildung zur ErzieherIn | 8 | 50,0 | 50,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte HeilerziehungspflegerIn | 7 | 57,1 | 14,3 | 28,6 | 0,0 | 0,0 |
| Soziale Arbeit (Diplom, Bachelor) | 9 | 22,2 | 66,7 | 11,1 | 0,0 | 0,0 |

Erhebungsfrage: Denken Sie, dass es sinnvoll ist, eine solche Forderung an die Institution Kita zu stellen?

Angaben in Prozent

Tabelle 5.13: Kooperation mit Kulturinstitutionen: Freude

| grundständige Ausbildung | N | Ausprägungen | | | | |
|--|----|--------------|------|--------------|------------------|----------------|
| | | Sehr viel | Viel | Eher weniger | Eigentlich keine | Weiß ich nicht |
| Hortnerin | 4 | 0,0 | 75,0 | 0,0 | 25,0 | 0,0 |
| Kindergärtnerin | 35 | 60,0 | 34,3 | 0,0 | 0,0 | 5,7 |
| Krippenerzieherin | 20 | 45,0 | 50,0 | 5,0 | 0,0 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte ErzieherIn | 58 | 50,0 | 39,7 | 8,6 | 1,7 | 0,0 |
| berufsbegleitende Ausbildung zur ErzieherIn | 8 | 62,5 | 37,5 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte HeilerziehungspflegerIn | 7 | 42,9 | 42,9 | 14,3 | 0,0 | 0,0 |
| Soziale Arbeit (Diplom, Bachelor) | 9 | 44,4 | 44,4 | 11,1 | 0,0 | 0,0 |

Erhebungsfrage: Was meinen Sie: wieviel Freude haben oder hätten Sie an der Umsetzung dieser Forderung?

Angaben in Prozent

Tabelle 5.14: Kooperation mit Kulturinstitutionen: Qualifizierungsgrad

| grundständige Ausbildung | N | Ausprägungen | | | | |
|--|----|----------------|-----------------------|-----------|------------------|----------------|
| | | Auf jeden Fall | Im Wesentlichen schon | Gerade so | Eigentlich nicht | Weiß ich nicht |
| Hortnerin | 4 | 0,0 | 75,0 | 0,0 | 25,0 | 0,0 |
| Kindergärtnerin | 35 | 51,4 | 42,9 | 2,9 | 2,9 | 0,0 |
| Krippenerzieherin | 20 | 35,0 | 55,0 | 10,0 | 0,0 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte ErzieherIn | 58 | 37,9 | 46,6 | 13,8 | 1,7 | 0,0 |
| berufsbegleitende Ausbildung zur ErzieherIn | 8 | 37,5 | 50,0 | 0,0 | 12,5 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte HeilerziehungspflegerIn | 7 | 28,6 | 57,1 | 14,3 | 0,0 | 0,0 |
| Soziale Arbeit (Diplom, Bachelor) | 9 | 55,6 | 44,4 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |

Erhebungsfrage: Fühlen Sie sich mit Ihrem aktuellen Ausbildungsstand und Erfahrungsschatz gut genug gerüstet dafür?

Angaben in Prozent

Tabelle 5.15: Kooperation mit Kulturinstitutionen: Umsetzung

| grundständige Ausbildung | N | Ausprägungen | | |
|--|----|--------------|------|----------------|
| | | Ja | Nein | Weiß ich nicht |
| Hortnerin | 4 | 50,0 | 50,0 | 0,0 |
| Kindergärtnerin | 35 | 82,9 | 17,1 | 0,0 |
| Krippenerzieherin | 20 | 60,0 | 40,0 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte ErzieherIn | 58 | 65,5 | 34,5 | 0,0 |
| berufsbegleitende Ausbildung zur ErzieherIn | 8 | 75,0 | 25,0 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte HeilerziehungspflegerIn | 7 | 85,7 | 14,3 | 0,0 |
| Soziale Arbeit (Diplom, Bachelor) | 9 | 77,8 | 22,2 | 0,0 |

Erhebungsfrage: Haben Sie selbst in den vergangenen 12 Monaten konkret dazu gearbeitet?

Angaben in Prozent

Tabelle 5.16: Geschlechtsbewusstes Arbeiten: Kenntnis

| grundständige Ausbildung | N | Ausprägungen | | |
|--|----|----------------------|--|--------------------------------|
| | | Ja, so etwas gibt es | Nein, als verbindliche Vorgabe für die Kita-Arbeit gibt es das nicht | Das kann ich nicht beantworten |
| Hortnerin | 4 | 50,0 | 50,0 | 0,0 |
| Kindergärtnerin | 35 | 62,9 | 37,1 | 0,0 |
| Krippenerzieherin | 20 | 45,0 | 50,0 | 5,0 |
| Staatlich anerkannte ErzieherIn | 58 | 43,1 | 50,0 | 6,9 |
| berufsbegleitende Ausbildung zur ErzieherIn | 8 | 75,0 | 25,0 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte HeilerziehungspflegerIn | 7 | 42,9 | 57,1 | 0,0 |
| Soziale Arbeit (Diplom, Bachelor) | 9 | 44,4 | 33,3 | 22,2 |

Erhebungsfrage: Meinen Sie, dass es eine von Behörden oder Gesetzgeber beschlossene, verbindliche Vorgabe gibt, nach der von ErzieherInnen erwartet wird, dass sie Mädchen und Jungen in der Kita bewusst bei der Entwicklung ihrer eigenen Weiblichkeit bzw. Männlichkeit unterstützen?

Angaben in Prozent

Tabelle 5.17: Geschlechtsbewusstes Arbeiten: Sinnhaftigkeit

| grundständige Ausbildung | N | Ausprägungen | | | | |
|--|----|----------------|----------------|-----------------|--|----------------|
| | | Auf jeden Fall | Tendenziell ja | Nicht unbedingt | Nein, dafür sollte Kita nicht zuständig sein | Weiß ich nicht |
| Hortnerin | 4 | 50,0 | 25,0 | 25,0 | 0,0 | 0,0 |
| Kindergärtnerin | 35 | 54,3 | 11,4 | 20,0 | 14,3 | 0,0 |
| Krippenerzieherin | 20 | 45,0 | 0,0 | 45,0 | 10,0 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte ErzieherIn | 58 | 27,6 | 22,4 | 36,2 | 13,8 | 0,0 |
| berufsbegleitende Ausbildung zur ErzieherIn | 8 | 37,5 | 50,0 | 12,5 | 0,0 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte HeilerziehungspflegerIn | 7 | 42,9 | 0,0 | 28,6 | 28,6 | 0,0 |
| Soziale Arbeit (Diplom, Bachelor) | 9 | 44,4 | 22,2 | 11,1 | 11,1 | 11,1 |

Erhebungsfrage: Denken Sie, dass es sinnvoll ist, eine solche Forderung an die Institution Kita zu stellen?

Angaben in Prozent

Tabelle 5.18: Geschlechtsbewusstes Arbeiten: Freude

| grundständige Ausbildung | N | Ausprägungen | | | | |
|--|----|--------------|------|--------------|------------------|----------------|
| | | Sehr viel | Viel | Eher weniger | Eigentlich keine | Weiß ich nicht |
| Hortnerin | 4 | 50,0 | 0,0 | 50,0 | 0,0 | 0,0 |
| Kindergärtnerin | 35 | 37,1 | 28,6 | 14,3 | 11,4 | 8,6 |
| Krippenerzieherin | 20 | 25,0 | 30,0 | 30,0 | 15,0 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte ErzieherIn | 58 | 20,7 | 44,8 | 17,2 | 10,3 | 6,9 |
| berufsbegleitende Ausbildung zur ErzieherIn | 8 | 37,5 | 37,5 | 25,0 | 0,0 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte HeilerziehungspflegerIn | 7 | 28,6 | 14,3 | 28,6 | 28,6 | 0,0 |
| Soziale Arbeit (Diplom, Bachelor) | 9 | 11,1 | 55,6 | 22,2 | 0,0 | 11,1 |

Erhebungsfrage: Was meinen Sie: wieviel Freude haben oder hätten Sie an der Umsetzung dieser Forderung?

Angaben in Prozent

Tabelle 5.19: Geschlechtsbewusstes Arbeiten: Qualifizierungsgrad

| grundständige Ausbildung | N | Ausprägungen | | | | |
|--|----|----------------|-----------------------|-----------|------------------|----------------|
| | | Auf jeden Fall | Im Wesentlichen schon | Gerade so | Eigentlich nicht | Weiß ich nicht |
| Hortnerin | 4 | 25,0 | 75,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| Kindergärtnerin | 35 | 42,9 | 34,3 | 8,6 | 11,4 | 2,9 |
| Krippenerzieherin | 20 | 40,0 | 55,0 | 0,0 | 0,0 | 5,0 |
| Staatlich anerkannte ErzieherIn | 58 | 32,8 | 55,2 | 6,9 | 5,2 | 0,0 |
| berufsbegleitende Ausbildung zur ErzieherIn | 8 | 75,0 | 25,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte HeilerziehungspflegerIn | 7 | 28,6 | 42,9 | 28,6 | 0,0 | 0,0 |
| Soziale Arbeit (Diplom, Bachelor) | 9 | 44,4 | 44,4 | 0,0 | 11,1 | 0,0 |

Erhebungsfrage: Fühlen Sie sich mit Ihrem aktuellen Ausbildungsstand und Erfahrungsschatz gut genug gerüstet dafür?

Angaben in Prozent

Tabelle 5.20: Geschlechtsbewusstes Arbeiten: Umsetzung

| grundständige Ausbildung | N | Ausprägungen | | |
|--|----|--------------|------|----------------|
| | | Ja | Nein | Weiß ich nicht |
| Hortnerin | 4 | 75,0 | 25,0 | 0,0 |
| Kindergärtnerin | 35 | 71,4 | 28,6 | 0,0 |
| Krippenerzieherin | 20 | 65,0 | 35,0 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte ErzieherIn | 58 | 63,8 | 36,2 | 0,0 |
| berufsbegleitende Ausbildung zur ErzieherIn | 8 | 75,0 | 25,0 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte HeilerziehungspflegerIn | 7 | 28,6 | 71,4 | 0,0 |
| Soziale Arbeit (Diplom, Bachelor) | 9 | 44,4 | 55,6 | 0,0 |

Erhebungsfrage: Haben Sie selbst in den vergangenen 12 Monaten konkret dazu gearbeitet?

Angaben in Prozent

Tabelle 5.21: Beschwerderecht für Kinder: Kenntnis

| grundständige Ausbildung | N | Ausprägungen | | |
|--|----|----------------------|--|--------------------------------|
| | | Ja, so etwas gibt es | Nein, als verbindliche Vorgabe für die Kita-Arbeit gibt es das nicht | Das kann ich nicht beantworten |
| Hortnerin | 4 | 50,0 | 50,0 | 0,0 |
| Kindergärtnerin | 35 | 22,9 | 68,6 | 8,6 |
| Krippenerzieherin | 20 | 40,0 | 50,0 | 10,0 |
| Staatlich anerkannte ErzieherIn | 58 | 34,5 | 55,2 | 10,3 |
| berufsbegleitende Ausbildung zur ErzieherIn | 8 | 37,5 | 62,5 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte HeilerziehungspflegerIn | 7 | 57,1 | 42,9 | 0,0 |
| Soziale Arbeit (Diplom, Bachelor) | 9 | 33,3 | 66,7 | 0,0 |

Erhebungsfrage: Meinen Sie, dass es eine von Behörden oder Gesetzgeber beschlossene, verbindliche Vorgabe gibt, nach der von ErzieherInnen erwartet wird, dass sie Kindern in der Kita eine festgelegte Möglichkeit zur Beschwerde in persönlichen Angelegenheiten geben?

Angaben in Prozent

Tabelle 5.22: Beschwerderecht für Kinder: Sinnhaftigkeit

| grundständige Ausbildung | N | Ausprägungen | | | | |
|--|----|----------------|----------------|-----------------|--|----------------|
| | | Auf jeden Fall | Tendenziell ja | Nicht unbedingt | Nein, dafür sollte Kita nicht zuständig sein | Weiß ich nicht |
| Hortnerin | 4 | 25,0 | 25,0 | 25,0 | 25,0 | 0,0 |
| Kindergärtnerin | 35 | 31,4 | 40,0 | 20,0 | 8,6 | 0,0 |
| Krippenerzieherin | 20 | 35,0 | 35,0 | 30,0 | 0,0 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte ErzieherIn | 58 | 32,8 | 46,6 | 17,2 | 3,4 | 0,0 |
| berufsbegleitende Ausbildung zur ErzieherIn | 8 | 87,5 | 0,0 | 12,5 | 0,0 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte HeilerziehungspflegerIn | 7 | 57,1 | 28,6 | 14,3 | 0,0 | 0,0 |
| Soziale Arbeit (Diplom, Bachelor) | 9 | 44,4 | 33,3 | 11,1 | 11,1 | 0,0 |

Erhebungsfrage: Denken Sie, dass es sinnvoll ist, eine solche Forderung an die Institution Kita zu stellen?

Angaben in Prozent

Tabelle 5.23: Beschwerderecht für Kinder: Freude

| grundständige Ausbildung | N | Ausprägungen | | | | |
|--|----|--------------|------|--------------|------------------|----------------|
| | | Sehr viel | Viel | Eher weniger | Eigentlich keine | Weiß ich nicht |
| Hortnerin | 4 | 50,0 | 0,0 | 25,0 | 25,0 | 0,0 |
| Kindergärtnerin | 35 | 20,0 | 42,9 | 22,9 | 5,7 | 8,6 |
| Krippenerzieherin | 20 | 30,0 | 40,0 | 25,0 | 5,0 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte ErzieherIn | 58 | 17,2 | 58,6 | 19,0 | 1,7 | 3,4 |
| berufsbegleitende Ausbildung zur ErzieherIn | 8 | 50,0 | 37,5 | 12,5 | 0,0 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte HeilerziehungspflegerIn | 7 | 28,6 | 57,1 | 14,3 | 0,0 | 0,0 |
| Soziale Arbeit (Diplom, Bachelor) | 9 | 11,1 | 55,6 | 22,2 | 0,0 | 11,1 |

Erhebungsfrage: Was meinen Sie: wieviel Freude haben oder hätten Sie an der Umsetzung dieser Forderung?

Angaben in Prozent

Tabelle 5.24: Beschwerderecht für Kinder: Qualifizierungsgrad

| grundständige Ausbildung | N | Ausprägungen | | | | |
|--|----|----------------|-----------------------|-----------|------------------|----------------|
| | | Auf jeden Fall | Im Wesentlichen schon | Gerade so | Eigentlich nicht | Weiß ich nicht |
| Hortnerin | 4 | 25,0 | 25,0 | 25,0 | 25,0 | 0,0 |
| Kindergärtnerin | 35 | 22,9 | 57,1 | 8,6 | 8,6 | 2,9 |
| Krippenerzieherin | 20 | 35,0 | 55,0 | 10,0 | 0,0 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte ErzieherIn | 58 | 41,4 | 44,8 | 10,3 | 3,4 | 0,0 |
| berufsbegleitende Ausbildung zur ErzieherIn | 8 | 37,5 | 62,5 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte HeilerziehungspflegerIn | 7 | 42,9 | 42,9 | 14,3 | 0,0 | 0,0 |
| Soziale Arbeit (Diplom, Bachelor) | 9 | 33,3 | 66,7 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |

Erhebungsfrage: Fühlen Sie sich mit Ihrem aktuellen Ausbildungsstand und Erfahrungsschatz gut genug gerüstet dafür?

Angaben in Prozent

Tabelle 5.25: Beschwerderecht für Kinder: Umsetzung

| grundständige Ausbildung | N | Ausprägungen | | |
|--|----|--------------|------|----------------|
| | | Ja | Nein | Weiß ich nicht |
| Hortnerin | 4 | 75,0 | 25,0 | 0,0 |
| Kindergärtnerin | 35 | 74,3 | 22,9 | 2,9 |
| Krippenerzieherin | 20 | 60,0 | 40,0 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte ErzieherIn | 58 | 74,1 | 25,9 | 0,0 |
| berufsbegleitende Ausbildung zur ErzieherIn | 8 | 75,0 | 25,0 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte HeilerziehungspflegerIn | 7 | 85,7 | 14,3 | 0,0 |
| Soziale Arbeit (Diplom, Bachelor) | 9 | 77,8 | 22,2 | 0,0 |

Erhebungsfrage: Haben Sie selbst in den vergangenen 12 Monaten konkret dazu gearbeitet?

Angaben in Prozent

Tabelle 5.26: Integration: Kenntnis

| grundständige Ausbildung | N | Ausprägungen | | |
|--|----|----------------------|--|--------------------------------|
| | | Ja, so etwas gibt es | Nein, als verbindliche Vorgabe für die Kita-Arbeit gibt es das nicht | Das kann ich nicht beantworten |
| Hortnerin | 4 | 50,0 | 50,0 | 0,0 |
| Kindergärtnerin | 35 | 85,7 | 14,3 | 0,0 |
| Krippenerzieherin | 20 | 75,0 | 10,0 | 15,0 |
| Staatlich anerkannte ErzieherIn | 58 | 69,0 | 27,6 | 3,4 |
| berufsbegleitende Ausbildung zur ErzieherIn | 8 | 75,0 | 12,5 | 12,5 |
| Staatlich anerkannte HeilerziehungspflegerIn | 7 | 71,4 | 28,6 | 0,0 |
| Soziale Arbeit (Diplom, Bachelor) | 9 | 77,8 | 22,2 | 0,0 |

Erhebungsfrage: Meinen Sie, dass es eine von Behörden oder Gesetzgeber beschlossene, verbindliche Vorgabe gibt, nach der Kinder mit Behinderungen gemeinsam mit nicht behinderten Kindern betreut werden sollen?

Angaben in Prozent

Tabelle 5.27: Integration: Sinnhaftigkeit

| grundständige Ausbildung | N | Ausprägungen | | | | |
|--|----|----------------|----------------|-----------------|--|----------------|
| | | Auf jeden Fall | Tendenziell ja | Nicht unbedingt | Nein, dafür sollte Kita nicht zuständig sein | Weiß ich nicht |
| Hortnerin | 4 | 75,0 | 0,0 | 25,0 | 0,0 | 0,0 |
| Kindergärtnerin | 35 | 51,4 | 40,0 | 2,9 | 2,9 | 2,9 |
| Krippenerzieherin | 20 | 55,0 | 40,0 | 5,0 | 0,0 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte ErzieherIn | 58 | 62,1 | 31,0 | 5,2 | 0,0 | 1,7 |
| berufsbegleitende Ausbildung zur ErzieherIn | 8 | 62,5 | 37,5 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte HeilerziehungspflegerIn | 7 | 57,1 | 28,6 | 14,3 | 0,0 | 0,0 |
| Soziale Arbeit (Diplom, Bachelor) | 9 | 44,4 | 55,6 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |

Erhebungsfrage: Denken Sie, dass es sinnvoll ist, eine solche Forderung an die Institution Kita zu stellen?

Angaben in Prozent

Tabelle 5.28: Integration: Freude

| grundständige Ausbildung | N | Ausprägungen | | | | |
|--|----|--------------|------|--------------|------------------|----------------|
| | | Sehr viel | Viel | Eher weniger | Eigentlich keine | Weiß ich nicht |
| Hortnerin | 4 | 25,0 | 50,0 | 25,0 | 0,0 | 0,0 |
| Kindergärtnerin | 35 | 28,6 | 48,6 | 14,3 | 0,0 | 8,6 |
| Krippenerzieherin | 20 | 35,0 | 35,0 | 0,0 | 15,0 | 15,0 |
| Staatlich anerkannte ErzieherIn | 58 | 25,9 | 53,4 | 10,3 | 3,4 | 6,9 |
| berufsbegleitende Ausbildung zur ErzieherIn | 8 | 37,5 | 50,0 | 12,5 | 0,0 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte HeilerziehungspflegerIn | 7 | 85,7 | 0,0 | 14,3 | 0,0 | 0,0 |
| Soziale Arbeit (Diplom, Bachelor) | 9 | 33,3 | 66,7 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |

Erhebungsfrage: Was meinen Sie: wieviel Freude haben oder hätten Sie an der Umsetzung dieser Forderung?

Angaben in Prozent

Tabelle 5.29: Integration: Qualifizierungsgrad

| grundständige Ausbildung | N | Ausprägungen | | | | |
|--|----|----------------|-----------------------|-----------|------------------|----------------|
| | | Auf jeden Fall | Im Wesentlichen schon | Gerade so | Eigentlich nicht | Weiß ich nicht |
| Hortnerin | 4 | 0,0 | 25,0 | 25,0 | 25,0 | 25,0 |
| Kindergärtnerin | 35 | 5,7 | 42,9 | 17,1 | 34,3 | 0,0 |
| Krippenerzieherin | 20 | 5,0 | 30,0 | 40,0 | 25,0 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte ErzieherIn | 58 | 3,4 | 34,5 | 36,2 | 25,9 | 0,0 |
| berufsbegleitende Ausbildung zur ErzieherIn | 8 | 37,5 | 0,0 | 25,0 | 37,5 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte HeilerziehungspflegerIn | 7 | 85,7 | 14,3 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| Soziale Arbeit (Diplom, Bachelor) | 9 | 28,6 | 28,6 | 28,6 | 14,3 | 0,0 |

Erhebungsfrage: Fühlen Sie sich mit Ihrem aktuellen Ausbildungsstand und Erfahrungsschatz gut genug gerüstet dafür?

Angaben in Prozent

Tabelle 5.30: Integration: Umsetzung

| grundständige Ausbildung | N | Ausprägungen | | |
|--|----|--------------|------|----------------|
| | | Ja | Nein | Weiß ich nicht |
| Hortnerin | 4 | 50,0 | 50,0 | 0,0 |
| Kindergärtnerin | 35 | 34,3 | 65,7 | 0,0 |
| Krippenerzieherin | 20 | 25,0 | 75,0 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte ErzieherIn | 58 | 32,8 | 67,2 | 0,0 |
| berufsbegleitende Ausbildung zur ErzieherIn | 8 | 25,0 | 75,0 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte HeilerziehungspflegerIn | 7 | 71,4 | 28,6 | 0,0 |
| Soziale Arbeit (Diplom, Bachelor) | 9 | 22,2 | 77,8 | 0,0 |

Erhebungsfrage: Haben Sie selbst in den vergangenen 12 Monaten konkret dazu gearbeitet?

Angaben in Prozent

Tabelle 5.31: Schutzauftrag: Kenntnis

| grundständige Ausbildung | N | Ausprägungen | | |
|--|----|----------------------|--|--------------------------------|
| | | Ja, so etwas gibt es | Nein, als verbindliche Vorgabe für die Kita-Arbeit gibt es das nicht | Das kann ich nicht beantworten |
| Hortnerin | 4 | 75,0 | 0,0 | 25,0 |
| Kindergärtnerin | 35 | 68,6 | 25,7 | 5,7 |
| Krippenerzieherin | 20 | 80,0 | 20,0 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte ErzieherIn | 58 | 63,8 | 22,4 | 13,8 |
| berufsbegleitende Ausbildung zur ErzieherIn | 8 | 75,0 | 12,5 | 12,5 |
| Staatlich anerkannte HeilerziehungspflegerIn | 7 | 42,9 | 42,9 | 14,3 |
| Soziale Arbeit (Diplom, Bachelor) | 9 | 55,6 | 22,2 | 22,2 |

Erhebungsfrage: Meinen Sie, dass es eine von Behörden oder Gesetzgeber beschlossene, verbindliche Vorgabe gibt, nach der die Fachkräfte in der Kita bei Verdacht auf Kindeswohlgefährdung selbst mit den Eltern sprechen und auf diese einwirken sollen, damit sie staatliche Hilfe annehmen

Angaben in Prozent

Tabelle 5.32: Schutzauftrag: Sinnhaftigkeit

| grundständige Ausbildung | N | Ausprägungen | | | | |
|--|----|----------------|----------------|-----------------|--|----------------|
| | | Auf jeden Fall | Tendenziell ja | Nicht unbedingt | Nein, dafür sollte Kita nicht zuständig sein | Weiß ich nicht |
| Hortnerin | 4 | 75,0 | 25,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| Kindergärtnerin | 35 | 85,7 | 8,6 | 2,9 | 2,9 | 0,0 |
| Krippenerzieherin | 20 | 75,0 | 15,0 | 5,0 | 5,0 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte ErzieherIn | 58 | 72,4 | 13,8 | 6,9 | 5,2 | 1,7 |
| berufsbegleitende Ausbildung zur ErzieherIn | 8 | 75,0 | 12,5 | 12,5 | 0,0 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte HeilerziehungspflegerIn | 7 | 42,9 | 14,3 | 42,9 | 0,0 | 0,0 |
| Soziale Arbeit (Diplom, Bachelor) | 9 | 33,3 | 55,6 | 0,0 | 11,1 | 0,0 |

Erhebungsfrage: Denken Sie, dass es sinnvoll ist, eine solche Forderung an die Institution Kita zu stellen?

Angaben in Prozent

Tabelle 5.33: Schutzauftrag: Freude

| grundständige Ausbildung | N | Ausprägungen | | | | |
|--|----|--------------|------|--------------|------------------|----------------|
| | | Sehr viel | Viel | Eher weniger | Eigentlich keine | Weiß ich nicht |
| Hortnerin | 4 | 75,0 | 25,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| Kindergärtnerin | 35 | 48,6 | 20,0 | 20,0 | 11,4 | 0,0 |
| Krippenerzieherin | 20 | 60,0 | 10,0 | 15,0 | 15,0 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte ErzieherIn | 58 | 56,9 | 19,0 | 8,6 | 13,8 | 1,7 |
| berufsbegleitende Ausbildung zur ErzieherIn | 8 | 87,5 | 12,5 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte HeilerziehungspflegerIn | 7 | 57,1 | 0,0 | 28,6 | 14,3 | 0,0 |
| Soziale Arbeit (Diplom, Bachelor) | 9 | 66,7 | 22,2 | 0,0 | 0,0 | 11,1 |

Erhebungsfrage: Was meinen Sie: wieviel Freude haben oder hätten Sie an der Umsetzung dieser Forderung?

Angaben in Prozent

Tabelle 5.34: Schutzauftrag: Qualifizierungsgrad

| grundständige Ausbildung | N | Ausprägungen | | | | |
|--|----|----------------|-----------------------|-----------|------------------|----------------|
| | | Auf jeden Fall | Im Wesentlichen schon | Gerade so | Eigentlich nicht | Weiß ich nicht |
| Hortnerin | 4 | 4,0 | 0,0 | 50,0 | 25,0 | 25,0 |
| Kindergärtnerin | 35 | 35,0 | 14,3 | 37,1 | 28,6 | 20,0 |
| Krippenerzieherin | 20 | 20,0 | 10,0 | 45,0 | 30,0 | 15,0 |
| Staatlich anerkannte ErzieherIn | 58 | 58,0 | 15,5 | 25,9 | 36,2 | 22,4 |
| berufsbegleitende Ausbildung zur ErzieherIn | 8 | 8,0 | 25,0 | 25,0 | 25,0 | 25,0 |
| Staatlich anerkannte HeilerziehungspflegerIn | 7 | 7,0 | 28,6 | 28,6 | 28,6 | 14,3 |
| Soziale Arbeit (Diplom, Bachelor) | 9 | 9,0 | 33,3 | 55,6 | 0,0 | 11,1 |

Erhebungsfrage: Fühlen Sie sich mit Ihrem aktuellen Ausbildungsstand und Erfahrungsschatz gut genug gerüstet dafür?

Angaben in Prozent

Tabelle 5.35: Schutzauftrag: Umsetzung

| grundständige Ausbildung | N | Ausprägungen | | |
|--|----|--------------|------|----------------|
| | | Ja | Nein | Weiß ich nicht |
| Hortnerin | 4 | 50,0 | 50,0 | 0,0 |
| Kindergärtnerin | 35 | 34,3 | 65,7 | 0,0 |
| Krippenerzieherin | 20 | 25,0 | 75,0 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte ErzieherIn | 58 | 31,0 | 69,0 | 0,0 |
| berufsbegleitende Ausbildung zur ErzieherIn | 8 | 37,5 | 62,5 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte HeilerziehungspflegerIn | 7 | 57,1 | 42,9 | 0,0 |
| Soziale Arbeit (Diplom, Bachelor) | 9 | 44,4 | 55,6 | 0,0 |

Erhebungsfrage: Haben Sie selbst in den vergangenen 12 Monaten konkret dazu gearbeitet?

Angaben in Prozent

Tabelle 5.36: Dokumentation: Kenntnis

| grundständige Ausbildung | N | Ausprägungen | | |
|--|----|----------------------|--|--------------------------------|
| | | Ja, so etwas gibt es | Nein, als verbindliche Vorgabe für die Kita-Arbeit gibt es das nicht | Das kann ich nicht beantworten |
| Hortnerin | 4 | 75,0 | 25,0 | 0,0 |
| Kindergärtnerin | 35 | 91,4 | 2,9 | 5,7 |
| Krippenerzieherin | 20 | 95,0 | 5,0 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte ErzieherIn | 58 | 82,8 | 13,8 | 3,4 |
| berufsbegleitende Ausbildung zur ErzieherIn | 8 | 87,5 | 12,5 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte HeilerziehungspflegerIn | 7 | 71,4 | 28,6 | 0,0 |
| Soziale Arbeit (Diplom, Bachelor) | 9 | 88,9 | 11,1 | 0,0 |

Erhebungsfrage: Meinen Sie, dass es eine von Behörden oder Gesetzgeber beschlossene, verbindliche Vorgabe gibt, nach der die ErzieherInnen die Selbstbildungsprozesse der Kinder mit einem in der Kita festgelegten Verfahren dokumentieren sollen?

Angaben in Prozent

Tabelle 5.37: Dokumentation: Sinnhaftigkeit

| grundständige Ausbildung | N | Ausprägungen | | | | |
|--|----|----------------|----------------|-----------------|--|----------------|
| | | Auf jeden Fall | Tendenziell ja | Nicht unbedingt | Nein, dafür sollte Kita nicht zuständig sein | Weiß ich nicht |
| Hortnerin | 4 | 25,0 | 50,0 | 25,0 | 0,0 | 0,0 |
| Kindergärtnerin | 35 | 54,3 | 42,9 | 2,9 | 0,0 | 0,0 |
| Krippenerzieherin | 20 | 70,0 | 30,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte ErzieherIn | 58 | 65,5 | 25,9 | 6,9 | 0,0 | 1,7 |
| berufsbegleitende Ausbildung zur ErzieherIn | 8 | 77,8 | 11,1 | 11,1 | 0,0 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte HeilerziehungspflegerIn | 7 | 57,1 | 28,6 | 14,3 | 0,0 | 0,0 |
| Soziale Arbeit (Diplom, Bachelor) | 9 | 77,8 | 11,1 | 11,1 | 0,0 | 0,0 |

Erhebungsfrage: Denken Sie, dass es sinnvoll ist, eine solche Forderung an die Institution Kita zu stellen?

Angaben in Prozent

Tabelle 5.38: Dokumentation Freude

| grundständige Ausbildung | N | Ausprägungen | | | | |
|--|----|--------------|------|--------------|------------------|----------------|
| | | Sehr viel | Viel | Eher weniger | Eigentlich keine | Weiß ich nicht |
| Hortnerin | 4 | 25,0 | 25,0 | 50,0 | 0,0 | 0,0 |
| Kindergärtnerin | 35 | 25,7 | 42,9 | 28,6 | 2,9 | 0,0 |
| Krippenerzieherin | 20 | 25,0 | 65,0 | 10,0 | 0,0 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte ErzieherIn | 58 | 20,7 | 63,8 | 15,5 | 0,0 | 0,0 |
| berufsbegleitende Ausbildung zur ErzieherIn | 8 | 75,0 | 0,0 | 12,5 | 12,5 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte HeilerziehungspflegerIn | 7 | 42,9 | 57,1 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| Soziale Arbeit (Diplom, Bachelor) | 9 | 33,3 | 55,6 | 11,1 | 0,0 | 0,0 |

Erhebungsfrage: Was meinen Sie: wieviel Freude haben oder hätten Sie an der Umsetzung dieser Forderung?

Angaben in Prozent

Tabelle 5.39: Dokumentation: Qualifizierungsgrad

| grundständige Ausbildung | N | Ausprägungen | | | | |
|--|----|----------------|-----------------------|-----------|------------------|----------------|
| | | Auf jeden Fall | Im Wesentlichen schon | Gerade so | Eigentlich nicht | Weiß ich nicht |
| Hortnerin | 4 | 50,0 | 50,0 | 25,0 | 25,0 | 0,0 |
| Kindergärtnerin | 35 | 34,3 | 48,6 | 17,1 | 0,0 | 0,0 |
| Krippenerzieherin | 20 | 45,0 | 55,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte ErzieherIn | 58 | 36,2 | 48,3 | 12,1 | 1,7 | 1,7 |
| berufsbegleitende Ausbildung zur ErzieherIn | 8 | 71,4 | 28,6 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte HeilerziehungspflegerIn | 7 | 37,5 | 25,0 | 25,0 | 12,5 | 0,0 |
| Soziale Arbeit (Diplom, Bachelor) | 9 | 44,4 | 55,6 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |

Erhebungsfrage: Fühlen Sie sich mit Ihrem aktuellen Ausbildungsstand und Erfahrungsschatz gut genug gerüstet dafür?

Angaben in Prozent

Tabelle 5.40: Dokumentation: Umsetzung

| grundständige Ausbildung | N | Ausprägungen | | |
|--|----|--------------|------|----------------|
| | | Ja | Nein | Weiß ich nicht |
| Hortnerin | 4 | 100,0 | 0,0 | 0,0 |
| Kindergärtnerin | 35 | 97,1 | 2,9 | 0,0 |
| Krippenerzieherin | 20 | 100,0 | 0,0 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte ErzieherIn | 58 | 91,4 | 8,6 | 0,0 |
| berufsbegleitende Ausbildung zur ErzieherIn | 8 | 75,0 | 12,5 | 12,5 |
| Staatlich anerkannte HeilerziehungspflegerIn | 7 | 100,0 | 0,0 | 0,0 |
| Soziale Arbeit (Diplom, Bachelor) | 9 | 88,9 | 11,1 | 0,0 |

Erhebungsfrage: Haben Sie selbst in den vergangenen 12 Monaten konkret dazu gearbeitet?

Angaben in Prozent

Tabelle 5.41: Konzeptionsevaluation: Kenntnis

| grundständige Ausbildung | N | Ausprägungen | | |
|--|----|----------------------|--|--------------------------------|
| | | Ja, so etwas gibt es | Nein, als verbindliche Vorgabe für die Kita-Arbeit gibt es das nicht | Das kann ich nicht beantworten |
| Hortnerin | 4 | 75,0 | 25,0 | 0,0 |
| Kindergärtnerin | 35 | 77,1 | 17,1 | 5,7 |
| Krippenerzieherin | 20 | 75,0 | 20,0 | 5,0 |
| Staatlich anerkannte ErzieherIn | 58 | 87,9 | 6,9 | 5,2 |
| berufsbegleitende Ausbildung zur ErzieherIn | 8 | 87,5 | 0,0 | 12,5 |
| Staatlich anerkannte HeilerziehungspflegerIn | 7 | 71,4 | 28,6 | 0,0 |
| Soziale Arbeit (Diplom, Bachelor) | 9 | 100,0 | 0,0 | 0,0 |

Erhebungsfrage: Meinen Sie, dass es eine von Behörden oder Gesetzgeber beschlossene, verbindliche Vorgabe gibt, nach der die ErzieherInnen die pädagogische Konzeption ihrer Kita regelmäßig mit bestimmten Verfahren überprüfen sollen?

Angaben in Prozent

Tabelle 5.42: Konzeptionsevaluation: Sinnhaftigkeit

| grundständige Ausbildung | N | Ausprägungen | | | | |
|--|----|----------------|----------------|-----------------|--|----------------|
| | | Auf jeden Fall | Tendenziell ja | Nicht unbedingt | Nein, dafür sollte Kita nicht zuständig sein | Weiß ich nicht |
| Hortnerin | 4 | 75,0 | 0,0 | 0,0 | 25,0 | 0,0 |
| Kindergärtnerin | 35 | 77,1 | 11,4 | 5,7 | 2,9 | 2,9 |
| Krippenerzieherin | 20 | 50,0 | 50,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte ErzieherIn | 58 | 81,0 | 19,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| berufsbegleitende Ausbildung zur ErzieherIn | 8 | 87,5 | 12,5 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte HeilerziehungspflegerIn | 7 | 85,7 | 14,3 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| Soziale Arbeit (Diplom, Bachelor) | 9 | 88,9 | 11,1 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |

Erhebungsfrage: Denken Sie, dass es sinnvoll ist, eine solche Forderung an die Institution Kita zu stellen?

Angaben in Prozent

Tabelle 5.43: Konzeptionsevaluation: Freude

| grundständige Ausbildung | N | Ausprägungen | | | | |
|--|----|--------------|------|--------------|------------------|----------------|
| | | Sehr viel | Viel | Eher weniger | Eigentlich keine | Weiß ich nicht |
| Hortnerin | 4 | 25,0 | 50,0 | 0,0 | 25,0 | 0,0 |
| Kindergärtnerin | 35 | 5,7 | 68,6 | 20,0 | 2,9 | 2,9 |
| Krippenerzieherin | 20 | 15,0 | 60,0 | 25,0 | 0,0 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte ErzieherIn | 58 | 10,3 | 65,5 | 22,4 | 1,7 | 0,0 |
| berufsbegleitende Ausbildung zur ErzieherIn | 8 | 12,5 | 50,0 | 37,5 | 0,0 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte HeilerziehungspflegerIn | 7 | 14,3 | 57,1 | 28,6 | 0,0 | 0,0 |
| Soziale Arbeit (Diplom, Bachelor) | 9 | 11,1 | 77,8 | 11,1 | 0,0 | 0,0 |

Erhebungsfrage: Was meinen Sie: wieviel Freude haben oder hätten Sie an der Umsetzung dieser Forderung?

Angaben in Prozent

Tabelle 5.44: Konzeptionsevaluation: Qualifizierungsgrad

| grundständige Ausbildung | N | Ausprägungen | | | | |
|--|----|----------------|-----------------------|-----------|------------------|----------------|
| | | Auf jeden Fall | Im Wesentlichen schon | Gerade so | Eigentlich nicht | Weiß ich nicht |
| Hortnerin | 4 | 50,0 | 25,0 | 0,0 | 25,0 | 0,0 |
| Kindergärtnerin | 35 | 28,6 | 57,1 | 11,4 | 2,9 | 0,0 |
| Krippenerzieherin | 20 | 30,0 | 70,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte ErzieherIn | 58 | 29,3 | 56,9 | 10,3 | 3,4 | 0,0 |
| berufsbegleitende Ausbildung zur ErzieherIn | 8 | 25,0 | 37,5 | 0,0 | 37,5 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte HeilerziehungspflegerIn | 7 | 14,3 | 57,1 | 14,3 | 14,3 | 0,0 |
| Soziale Arbeit (Diplom, Bachelor) | 9 | 33,3 | 44,4 | 22,2 | 0,0 | 0,0 |

Erhebungsfrage: Fühlen Sie sich mit Ihrem aktuellen Ausbildungsstand und Erfahrungsschatz gut genug gerüstet dafür?

Angaben in Prozent

Tabelle 5.45: Konzeptionsevaluation: Umsetzung

| grundständige Ausbildung | N | Ausprägungen | | |
|--|----|--------------|------|----------------|
| | | Ja | Nein | Weiß ich nicht |
| Hortnerin | 4 | 100,0 | 0,0 | 0,0 |
| Kindergärtnerin | 35 | 82,9 | 17,1 | 0,0 |
| Krippenerzieherin | 20 | 80,0 | 20,0 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte ErzieherIn | 58 | 69,0 | 31,0 | 0,0 |
| berufsbegleitende Ausbildung zur ErzieherIn | 8 | 50,0 | 50,0 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte HeilerziehungspflegerIn | 7 | 42,9 | 57,1 | 0,0 |
| Soziale Arbeit (Diplom, Bachelor) | 9 | 88,9 | 11,1 | 0,0 |

Erhebungsfrage: Haben Sie selbst in den vergangenen 12 Monaten konkret dazu gearbeitet?

Angaben in Prozent

Tabelle 5.46: Elternmitbestimmung: Kenntnis

| grundständige Ausbildung | N | Ausprägungen | | |
|--|----|----------------------|--|--------------------------------|
| | | Ja, so etwas gibt es | Nein, als verbindliche Vorgabe für die Kita-Arbeit gibt es das nicht | Das kann ich nicht beantworten |
| Hortnerin | 4 | 75,0 | 25,0 | 0,0 |
| Kindergärtnerin | 35 | 74,3 | 20,0 | 5,7 |
| Krippenerzieherin | 20 | 90,0 | 10,0 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte ErzieherIn | 58 | 56,9 | 43,1 | 0,0 |
| berufsbegleitende Ausbildung zur ErzieherIn | 8 | 75,0 | 12,5 | 12,5 |
| Staatlich anerkannte HeilerziehungspflegerIn | 7 | 71,4 | 14,3 | 14,3 |
| Soziale Arbeit (Diplom, Bachelor) | 9 | 88,9 | 11,1 | 0,0 |

Erhebungsfrage: Meinen Sie, dass es eine von Behörden oder Gesetzgeber beschlossene, verbindliche Vorgabe gibt, nach der von ErzieherInnen erwartet wird, dass sie die Eltern bei allen wesentlichen Entscheidungen der Kita beteiligen?

Angaben in Prozent

Tabelle 5.47: Elternmitbestimmung: Sinnhaftigkeit

| grundständige Ausbildung | N | Ausprägungen | | | | |
|--|----|----------------|----------------|-----------------|--|----------------|
| | | Auf jeden Fall | Tendenziell ja | Nicht unbedingt | Nein, dafür sollte Kita nicht zuständig sein | Weiß ich nicht |
| Hortnerin | 4 | 50,0 | 25,0 | 0,0 | 25,0 | 0,0 |
| Kindergärtnerin | 35 | 57,1 | 22,9 | 11,4 | 8,6 | 0,0 |
| Krippenerzieherin | 20 | 60,0 | 30,0 | 10,0 | 0,0 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte ErzieherIn | 58 | 34,5 | 37,9 | 19,0 | 6,9 | 1,7 |
| berufsbegleitende Ausbildung zur ErzieherIn | 8 | 50,0 | 37,5 | 0,0 | 12,5 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte HeilerziehungspflegerIn | 7 | 28,6 | 57,1 | 14,3 | 0,0 | 0,0 |
| Soziale Arbeit (Diplom, Bachelor) | 9 | 55,6 | 33,3 | 11,1 | 0,0 | 0,0 |

Erhebungsfrage: Denken Sie, dass es sinnvoll ist, eine solche Forderung an die Institution Kita zu stellen?

Angaben in Prozent

Tabelle 5.48: Elternmitbestimmung: Freude

| grundständige Ausbildung | N | Ausprägungen | | | | |
|--|----|--------------|------|--------------|------------------|----------------|
| | | Sehr viel | Viel | Eher weniger | Eigentlich keine | Weiß ich nicht |
| Hortnerin | 4 | 0,0 | 50,0 | 50,0 | 0,0 | 0,0 |
| Kindergärtnerin | 35 | 20,0 | 54,3 | 20,0 | 2,9 | 2,9 |
| Krippenerzieherin | 20 | 30,0 | 55,0 | 15,0 | 0,0 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte ErzieherIn | 58 | 1,7 | 67,2 | 22,4 | 3,4 | 5,2 |
| berufsbegleitende Ausbildung zur ErzieherIn | 8 | 12,5 | 75,0 | 12,5 | 0,0 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte HeilerziehungspflegerIn | 7 | 28,6 | 57,1 | 14,3 | 0,0 | 0,0 |
| Soziale Arbeit (Diplom, Bachelor) | 9 | 33,3 | 44,4 | 22,2 | 0,0 | 0,0 |

Erhebungsfrage: Was meinen Sie: wieviel Freude haben oder hätten Sie an der Umsetzung dieser Forderung?

Angaben in Prozent

Tabelle 5.49: Elternmitbestimmung: Qualifizierungsgrad

| grundständige Ausbildung | N | Ausprägungen | | | | |
|--|----|----------------|-----------------------|-----------|------------------|----------------|
| | | Auf jeden Fall | Im Wesentlichen schon | Gerade so | Eigentlich nicht | Weiß ich nicht |
| Hortnerin | 4 | 25,0 | 50,0 | 25,0 | 0,0 | 0,0 |
| Kindergärtnerin | 35 | 45,7 | 42,9 | 11,4 | 0,0 | 0,0 |
| Krippenerzieherin | 20 | 50,0 | 50,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte ErzieherIn | 58 | 31,0 | 56,9 | 8,6 | 1,7 | 1,7 |
| berufsbegleitende Ausbildung zur ErzieherIn | 8 | 25,0 | 50,0 | 12,5 | 12,5 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte HeilerziehungspflegerIn | 7 | 42,9 | 42,9 | 14,3 | 0,0 | 0,0 |
| Soziale Arbeit (Diplom, Bachelor) | 9 | 22,2 | 77,8 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |

Erhebungsfrage: Fühlen Sie sich mit Ihrem aktuellen Ausbildungsstand und Erfahrungsschatz gut genug gerüstet dafür?

Angaben in Prozent

Tabelle 5.50: Elternmitbestimmung: Umsetzung

| grundständige Ausbildung | N | Ausprägungen | | |
|--|----|--------------|------|----------------|
| | | Ja | Nein | Weiß ich nicht |
| Hortnerin | 4 | 75,0 | 25,0 | 0,0 |
| Kindergärtnerin | 35 | 85,7 | 14,3 | 0,0 |
| Krippenerzieherin | 20 | 95,0 | 5,0 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte ErzieherIn | 58 | 81,0 | 19,0 | 0,0 |
| berufsbegleitende Ausbildung zur ErzieherIn | 8 | 87,5 | 12,5 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte HeilerziehungspflegerIn | 7 | 71,4 | 28,6 | 0,0 |
| Soziale Arbeit (Diplom, Bachelor) | 9 | 100,0 | 0,0 | 0,0 |

Erhebungsfrage: Haben Sie selbst in den vergangenen 12 Monaten konkret dazu gearbeitet?

Angaben in Prozent

Tabelle 5.51: Zusammenarbeit Grundschule: Kenntnis

| grundständige Ausbildung | N | Ausprägungen | | |
|--|----|----------------------|--|--------------------------------|
| | | Ja, so etwas gibt es | Nein, als verbindliche Vorgabe für die Kita-Arbeit gibt es das nicht | Das kann ich nicht beantworten |
| Hortnerin | 4 | 25,0 | 50,0 | 25,0 |
| Kindergärtnerin | 35 | 22,9 | 54,3 | 22,9 |
| Krippenerzieherin | 20 | 40,0 | 55,0 | 5,0 |
| Staatlich anerkannte ErzieherIn | 58 | 25,9 | 60,3 | 13,8 |
| berufsbegleitende Ausbildung zur ErzieherIn | 8 | 12,5 | 50,0 | 37,5 |
| Staatlich anerkannte HeilerziehungspflegerIn | 7 | 28,6 | 71,4 | 0,0 |
| Soziale Arbeit (Diplom, Bachelor) | 9 | 33,3 | 33,3 | 33,3 |

Erhebungsfrage: Meinen Sie, dass es eine von Behörden oder Gesetzgeber beschlossene, verbindliche Vorgabe gibt, nach der von ErzieherInnen erwartet wird, dass sie ihre eigenen Arbeitskonzepte und Arbeitsformen der Grundschule vorstellen und sich darüber mit den LehrerInnen austauschen?

Angaben in Prozent

Tabelle 5.52: Zusammenarbeit Grundschule: Sinnhaftigkeit

| grundständige Ausbildung | N | Ausprägungen | | | | |
|--|----|----------------|----------------|-----------------|--|----------------|
| | | Auf jeden Fall | Tendenziell ja | Nicht unbedingt | Nein, dafür sollte Kita nicht zuständig sein | Weiß ich nicht |
| Hortnerin | 4 | 25,0 | 50,0 | 0,0 | 0,0 | 25,0 |
| Kindergärtnerin | 35 | 51,4 | 28,6 | 14,3 | 2,9 | 2,9 |
| Krippenerzieherin | 20 | 55,0 | 40,0 | 5,0 | 0,0 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte ErzieherIn | 58 | 36,2 | 44,8 | 13,8 | 5,2 | 0,0 |
| berufsbegleitende Ausbildung zur ErzieherIn | 8 | 62,5 | 12,5 | 12,5 | 12,5 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte HeilerziehungspflegerIn | 7 | 42,9 | 28,6 | 28,6 | 0,0 | 0,0 |
| Soziale Arbeit (Diplom, Bachelor) | 9 | 22,2 | 55,6 | 11,1 | 11,1 | 0,0 |

Erhebungsfrage: Denken Sie, dass es sinnvoll ist, eine solche Forderung an die Institution Kita zu stellen?

Angaben in Prozent

Tabelle 5.53: Zusammenarbeit Grundschule: Freude

| grundständige Ausbildung | N | Ausprägungen | | | | Weiß ich nicht |
|--|----|--------------|------|--------------|------------------|----------------|
| | | Sehr viel | Viel | Eher weniger | Eigentlich keine | |
| Hortnerin | 4 | 0,0 | 50,0 | 25,0 | 25,0 | 0,0 |
| Kindergärtnerin | 35 | 17,1 | 51,4 | 22,9 | 2,9 | 5,7 |
| Krippenerzieherin | 20 | 30,0 | 45,0 | 25,0 | 0,0 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte ErzieherIn | 58 | 8,6 | 56,9 | 19,0 | 6,9 | 8,6 |
| berufsbegleitende Ausbildung zur ErzieherIn | 8 | 12,5 | 37,5 | 50,0 | 0,0 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte HeilerziehungspflegerIn | 7 | 14,3 | 28,6 | 42,9 | 0,0 | 14,3 |
| Soziale Arbeit (Diplom, Bachelor) | 9 | 0,0 | 44,4 | 44,4 | 0,0 | 11,1 |

Erhebungsfrage: Was meinen Sie: wieviel Freude haben oder hätten Sie an der Umsetzung dieser Forderung?

Angaben in Prozent

Tabelle 5.54: Zusammenarbeit Grundschule: Qualifizierungsgrad

| grundständige Ausbildung | N | Ausprägungen | | | | |
|--|----|----------------|-----------------------|-----------|------------------|----------------|
| | | Auf jeden Fall | Im Wesentlichen schon | Gerade so | Eigentlich nicht | Weiß ich nicht |
| Hortnerin | 4 | 25,0 | 25,0 | 0,0 | 50,0 | 0,0 |
| Kindergärtnerin | 35 | 37,1 | 51,4 | 2,9 | 8,6 | 0,0 |
| Krippenerzieherin | 20 | 45,0 | 20,0 | 25,0 | 10,0 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte ErzieherIn | 58 | 13,8 | 51,7 | 22,4 | 6,9 | 5,2 |
| berufsbegleitende Ausbildung zur ErzieherIn | 8 | 12,5 | 37,5 | 12,5 | 37,5 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte HeilerziehungspflegerIn | 7 | 42,9 | 14,3 | 28,6 | 14,3 | 0,0 |
| Soziale Arbeit (Diplom, Bachelor) | 9 | 33,3 | 55,6 | 0,0 | 0,0 | 11,1 |

Erhebungsfrage: Fühlen Sie sich mit Ihrem aktuellen Ausbildungsstand und Erfahrungsschatz gut genug gerüstet dafür?

Angaben in Prozent

Tabelle 5.55: Zusammenarbeit Grundschule: Umsetzung

| grundständige Ausbildung | N | Ausprägungen | | |
|--|----|--------------|------|----------------|
| | | Ja | Nein | Weiß ich nicht |
| Hortnerin | 4 | 25,0 | 75,0 | 0,0 |
| Kindergärtnerin | 35 | 42,9 | 57,1 | 0,0 |
| Krippenerzieherin | 20 | 40,0 | 60,0 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte ErzieherIn | 58 | 34,5 | 63,8 | 1,7 |
| berufsbegleitende Ausbildung zur ErzieherIn | 8 | 12,5 | 87,5 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte HeilerziehungspflegerIn | 7 | 14,3 | 85,7 | 0,0 |
| Soziale Arbeit (Diplom, Bachelor) | 9 | 44,4 | 55,6 | 0,0 |

Erhebungsfrage: Haben Sie selbst in den vergangenen 12 Monaten konkret dazu gearbeitet?

Angaben in Prozent

Tabelle 5.56: Sozialraumorientierung: Kenntnis

| grundständige Ausbildung | N | Ausprägungen | | |
|--|----|----------------------|--|--------------------------------|
| | | Ja, so etwas gibt es | Nein, als verbindliche Vorgabe für die Kita-Arbeit gibt es das nicht | Das kann ich nicht beantworten |
| Hortnerin | 4 | 0,0 | 100,0 | 0,0 |
| Kindergärtnerin | 35 | 17,1 | 71,4 | 11,4 |
| Krippenerzieherin | 20 | 10,0 | 75,0 | 15,0 |
| Staatlich anerkannte ErzieherIn | 58 | 5,2 | 79,3 | 15,5 |
| berufsbegleitende Ausbildung zur ErzieherIn | 8 | 0,0 | 87,5 | 12,5 |
| Staatlich anerkannte HeilerziehungspflegerIn | 7 | 0,0 | 85,7 | 14,3 |
| Soziale Arbeit (Diplom, Bachelor) | 9 | 0,0 | 100,0 | 0,0 |

Erhebungsfrage: Meinen Sie, dass es eine von Behörden oder Gesetzgeber beschlossene, verbindliche Vorgabe gibt, nach der von ErzieherInnen erwartet wird, dass sie sich um die Bearbeitung sozialer Probleme und Konflikte im Stadtteil kümmern?

Angaben in Prozent

Tabelle 5.57: Sozialraumorientierung: Sinnhaftigkeit

| grundständige Ausbildung | N | Ausprägungen | | | | |
|--|----|----------------|----------------|-----------------|--|----------------|
| | | Auf jeden Fall | Tendenziell ja | Nicht unbedingt | Nein, dafür sollte Kita nicht zuständig sein | Weiß ich nicht |
| Hortnerin | 4 | 0,0 | 0,0 | 50,0 | 50,0 | 0,0 |
| Kindergärtnerin | 35 | 17,1 | 25,7 | 14,3 | 40,0 | 2,9 |
| Krippenerzieherin | 20 | 5,0 | 35,0 | 20,0 | 40,0 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte ErzieherIn | 58 | 3,4 | 12,1 | 29,3 | 53,4 | 1,7 |
| berufsbegleitende Ausbildung zur ErzieherIn | 8 | 0,0 | 12,5 | 12,5 | 62,5 | 12,5 |
| Staatlich anerkannte HeilerziehungspflegerIn | 7 | 0,0 | 14,3 | 0,0 | 85,7 | 0,0 |
| Soziale Arbeit (Diplom, Bachelor) | 9 | 0,0 | 33,3 | 33,3 | 33,3 | 0,0 |

Erhebungsfrage: Denken Sie, dass es sinnvoll ist, eine solche Forderung an die Institution Kita zu stellen?

Angaben in Prozent

Tabelle 5.58: Sozialraumorientierung: Freude

| grundständige Ausbildung | N | Ausprägungen | | | | |
|---|----|--------------|------|--------------|------------------|----------------|
| | | Sehr viel | Viel | Eher weniger | Eigentlich keine | Weiß ich nicht |
| Hortnerin | 4 | 0,0 | 0,0 | 100,0 | 0,0 | 0,0 |
| Kindergärtnerin | 35 | 8,6 | 17,1 | 54,3 | 17,1 | 2,9 |
| Krippenerzieherin | 20 | 0,0 | 15,0 | 60,0 | 15,0 | 10,0 |
| Staatlich anerkannte ErzieherIn | 58 | 0,0 | 20,7 | 50,0 | 20,7 | 8,6 |
| berufsbegleitende Ausbildung zur ErzieherIn | 8 | 0,0 | 25,0 | 50,0 | 12,5 | 12,5 |
| Staatlich anerkannte HeilerziehungspflegerIn | 7 | 14,3 | 14,3 | 42,9 | 28,6 | 0,0 |
| Soziale Arbeit (Diplom, Bachelor) | 9 | 0,0 | 44,4 | 44,4 | 11,1 | 0,0 |
| Erhebungsfrage: Was meinen Sie: wieviel Freude haben oder hätten Sie an der Umsetzung dieser Forderung? | | | | | | |

Angaben in Prozent

Tabelle 5.59: Sozialraumorientierung: Qualifizierungsgrad

| grundständige Ausbildung | N | Ausprägungen | | | | |
|---|----|----------------|-----------------------|-----------|------------------|----------------|
| | | Auf jeden Fall | Im Wesentlichen schon | Gerade so | Eigentlich nicht | Weiß ich nicht |
| Hortnerin | 4 | 0,0 | 0,0 | 25,0 | 75,0 | 0,0 |
| Kindergärtnerin | 35 | 2,9 | 31,4 | 25,7 | 40,0 | 0,0 |
| Krippenerzieherin | 20 | 5,0 | 15,0 | 15,0 | 60,0 | 5,0 |
| Staatlich anerkannte ErzieherIn | 58 | 5,2 | 13,8 | 32,8 | 44,8 | 3,4 |
| berufsbegleitende Ausbildung zur ErzieherIn | 8 | 0,0 | 0,0 | 25,0 | 75,0 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte HeilerziehungspflegerIn | 7 | 0,0 | 42,9 | 14,3 | 42,9 | 0,0 |
| Soziale Arbeit (Diplom, Bachelor) | 9 | 33,3 | 33,3 | 22,2 | 0,0 | 11,1 |
| Erhebungsfrage: Fühlen Sie sich mit Ihrem aktuellen Ausbildungsstand und Erfahrungsschatz gut genug gerüstet dafür? | | | | | | |

Angaben in Prozent

Tabelle 5.60: Sozialraumorientierung: Umsetzung

| grundständige Ausbildung | N | Ausprägungen | | |
|---|----|--------------|-------|----------------|
| | | Ja | Nein | Weiß ich nicht |
| Hortnerin | 4 | 50,0 | 50,0 | 0,0 |
| Kindergärtnerin | 35 | 25,7 | 74,3 | 0,0 |
| Krippenerzieherin | 20 | 15,0 | 85,0 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte ErzieherIn | 58 | 15,5 | 84,5 | 0,0 |
| berufsbegleitende Ausbildung zur ErzieherIn | 8 | 0,0 | 100,0 | 0,0 |
| Staatlich anerkannte HeilerziehungspflegerIn | 7 | 14,3 | 85,7 | 0,0 |
| Soziale Arbeit (Diplom, Bachelor) | 9 | 22,2 | 77,8 | 0,0 |
| Erhebungsfrage: Haben Sie selbst in den vergangenen 12 Monaten konkret dazu gearbeitet? | | | | |

6. Tabellen zu Schlussbemerkungen Interviews

Tabelle 6.1: Geänderte Anforderungen

| angesprochenes Thema | Anzahl der Nennung |
|--|--------------------|
| Einführung Sächsischer Bildungsplan | 37 |
| Rechtsanspruch auf Kitabetreuung | 24 |
| Umsetzung des Bundeskinderschutzgesetzes | 23 |
| Verschärfung von Hygiene- und Sicherheitsbestimmungen | 19 |
| Kapazitätserhöhung in den Gruppen, Verschlechterung des Betreuungsschlüssels | 13 |
| Einführung neuer Betreuungszeiten | 8 |
| Partizipation und Beschwerdemanagement | 7 |
| verstärktes Qualitätsmanagement | 5 |
| offene Arbeit | 4 |
| Verbesserung des eigenen Urlaubsanspruches | 4 |
| Dokumentation und Portfolioarbeit | 4 |
| Einführung des E-Kita-Systems | 3 |
| Einführung von Elterngeld | 2 |
| Inklusion | 2 |
| Erhebungsfrage: Für die Arbeit in den Kindertagesstätten sind in den letzten Jahren und Monaten durch die Behörden und Gesetzgeber einige neue Richtlinien und Vorschriften erarbeitet oder solche geändert worden. Fallen Ihnen spontan solche ein? | |

Tabelle 6.2: Weiterbildungswünsche

| gewünschtes Weiterbildungsthema | | Anzahl der Nennungen |
|---|---|----------------------|
| übergreifende Themen | Entwicklungspsychologie | 7 |
| | Entwicklungsverzögerungen, Verhaltensauffälligkeiten, Behinderungen | 22 |
| | Kinderschutzbeauftragter | 12 |
| | offene Arbeit, Altersmischung | 7 |
| | Beobachtung und Dokumentation | 5 |
| | Spezifik von Krippenpädagogik | 5 |
| | | 58 |
| Bildungsbereiche des Sächsischen Bildungsplanes | Spiel, Bildungsbereiche allgemein | 4 |
| | Motopädie, Bewegung, Tanz, Theater | 18 |
| | Partizipation von Kindern, gemeinsames Philosophieren | 4 |
| | Sprachförderung | 6 |
| | Medienpädagogik | 7 |
| | Kreativpädagogik | 6 |
| | Musik | 7 |
| | mathematische u. naturwissenschaftliche Bildung | 5 |
| | 57 | |
| Kooperation | Erziehungspartnerschaft mit Eltern | 20 |
| | kollegialer Austausch, fachliche Vernetzung, Gemeinwesenarbeit | 4 |
| | | 24 |
| eigenes berufliches Fortkommen | Selbstmanagement der ErzieherInnen, Teamarbeit | 12 |
| | Ausbildung zur PraxisanleiterIn | 2 |
| | Reformpädagogik | 2 |
| | Erste-Hilfe-Kurs | 2 |
| | Studienwunsch Bachelor | 4 |
| | | 22 |
| Erhebungsfrage: Wenn Sie sich für die nächste Zeit eine Weiterbildung wünschen könnten und Sie hätten die Zeit dafür und die Finanzierung wäre auch geklärt: Welches Thema würden Sie nehmen? | | |

Tabelle 6.3: Wichtigste Aufgaben einer ErzieherIn

| Nennung als eine der drei wichtigsten Aufgaben einer ErzieherIn | Anzahl der Nennung |
|---|--------------------|
| Geborgenheit und emotionale Sicherheit für das Kind schaffen, verlässliche Bezugsperson sein | 106 |
| gute Zusammenarbeit mit dem Eltern | 49 |
| Kinder in ihrer Entwicklung fördern und fordern | 40 |
| Partizipation, Wertschätzung der Kinder | 34 |
| Förderung der Individualität des Kindes | 33 |
| Bildung, Wissen vermitteln | 24 |
| Betreuung und Aufsicht | 23 |
| gute Zusammenarbeit mit dem Team | 22 |
| Erziehung der Kinder zu sozialem Miteinander | 21 |
| Beobachtung und Dokumentation | 15 |
| Kinder zur Selbständigkeit zu erziehen | 12 |
| Regeln, Normen, klare Strukturen vermitteln | 11 |
| mit den Kindern Spaß haben | 9 |
| Selbstbildung, Neugier und Ideen der Kinder fördern | 8 |
| Gruppenprozesse führen | 7 |
| Schulvorbereitung | 6 |
| freudig, authentisch und offen an die Arbeit gehen | 6 |
| den Kindern ein Vorbild sein | 5 |
| eigene fachliche Weiterbildung, das Berufsfeld weiter vorwärts bringen | 5 |
| Gesundheitserziehung der Kinder | 5 |
| organisieren können | 4 |
| den Kindern ein Spielpartner sein | 3 |
| Kooperation mit anderen Einrichtungen | 1 |
| Erhebungsfrage: Was halten Sie persönlich für die 3 wichtigsten Aufgaben einer ErzieherIn im Kindergartenbereich? | |

Tabelle 6.4: Schlussbemerkungen

| angesprochenes Thema | Anzahl der Nennung |
|--|--------------------|
| Verbesserung des Personalschlüssels, Reduzierung der Gruppenstärke | 64 |
| zusätzliche Zeiten für Vor- und Nachbereitung und für Dokumentation nötig | 21 |
| Ausbildung muss verbessert werden, v. a. mehr Praxisbezug | 9 |
| Wiedereinführung der Altersteilzeit gewünscht | 9 |
| Kritik an Rahmenbedingungen der Arbeitsverhältnisse, v. a. an Arbeitsverträgen "32+" | 9 |
| Reduzierung von "Büroarbeit" zugunsten der Arbeit am Kind | 8 |
| Verbesserung der gesellschaftlichen Anerkennung des Berufes | 7 |
| generelle Verbesserung der Rahmenbedingungen der Arbeit | 7 |
| Urlaub und Krankheitszeiten sollen in den Personalschlüssel einbezogen werden | 6 |
| Zeit für Reflexion, Fachaustausch und Vernetzung fehlt | 6 |
| Einrichtungen bieten zu wenig Platz für die Kinder | 5 |
| Organisation von Krankheitsvertretungen notwendig | 4 |
| zu schlechte Aufstiegschancen für ErzieherInnen | 4 |
| bessere Bezahlung für ErzieherInnen nötig | 3 |
| Verbesserung der Kita-Finanzierung nötig | 3 |
| Erzieherberuf ist ein Traumberuf | 3 |
| weitere Statements | |
| mehr Flexibilität und eigenes Ermessen bei der konzeptionellen Arbeit nötig | |
| Verbesserung der Zusammenarbeit Schule und Kita seitens der Grundschule nötig | |
| Öffnungszeiten behindern eine kontinuierliche Arbeit mit den Kindern | |
| strengere Maßstäbe für die Annahme von erkrankten Kindern nötig | |
| Weiterentwicklung für die Kinder ohne ständige Umstrukturierung der Inhalte | |
| schnelleres Reagieren bei Integrationsanträgen seitens der Behörden | |
| Pflege der Häuser solle nicht Aufgabe der Erzieher sein, das müssten Hausmeister machen | |
| mehr Praxisbezogenheit der Gesetzgeber nötig | |
| der Geräuschpegel ist zu hoch | |
| Gesetzgeber sollte das Stundenbudget für Leiterinnen erhöhen | |
| Erhebungsfrage: Gibt es etwas, das aus Ihrer Sicht noch zu diesem Themenbereich gesagt werden sollte? | |

Statements der ProbandInnen auf die offene Fragestellung