

***Kindertagesbetreuung im Ausbau –
Voraussetzungen für präventive Effekte***

von

Hans Rudolf Leu

Aus: Erich Marks & Wiebke Steffen (Hrsg.):
Bildung - Prävention - Zukunft
Ausgewählte Beiträge des 15. Deutschen Präventionstages
Forum Vlg Godesberg; Auflage: 1 (31. Juli 2012), Seite 261-270

ISBN 3942865025 (Printausgabe)
ISBN 978-3942865029 (E-Book)

Hans Rudolf Leu

Kindertagesbetreuung im Ausbau - Voraussetzungen für präventive Effekte

Eckdaten zum Ausbau

Das öffentliche Angebot von Kindertagesbetreuung ist in Ost- und Westdeutschland immer noch sehr unterschiedlich. Während es in der DDR bereits in den 1980er Jahren flächendeckend für die Mehrzahl der Kinder im Krippen-, Kindergarten- und Grundschulalter Betreuungsplätze gab, lag die Versorgungsquote für Kinder unter drei Jahren in der Bundesrepublik unter 2%, für Hortkinder zwischen 4% und 5% (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 227 und S. 245). Für Kinder im Kindergartenalter kam es in den 1990er Jahren mit der Einführung eines Rechtsanspruchs auf einen Kindergartenplatz für alle Kinder ab drei Jahren bis zum Schuleintritt zu einem erheblichen Ausbau. Die Versorgungsquote stieg von 75% in 1994 auf 91% im Jahre 2002 (a.a.O., S. 228).

Im Fokus des Ausbaus in den letzten fünf Jahren stehen die Plätze für Kinder unter drei Jahren. Mit Blick auf die Einführung eines Rechtsanspruchs auf einen Betreuungsplatz für Kinder ab dem vollendeten ersten Lebensjahr gilt hier für 2013 das Ziel, für 35% der Kinder unter drei Jahren einen Platz anbieten zu können. Auch hier gibt es weiterhin enorme Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland. In Westdeutschland stieg die Quote der Inanspruchnahme von Plätzen (in Kindertageseinrichtungen und -tagespflege) durch Kinder unter drei Jahren von 8% in 2006 auf 15% in 2009, in Ostdeutschland von 39% auf 45%. Bundesweit entspricht das von 2006 bis 2009 einem Anstieg von 14% auf 20% (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 235).

Mit diesem Ausbau sind erhebliche Ausgaben verbunden, die sich allerdings aufgrund der Komplexität der Finanzierung der Kindertagesbetreuung nicht einfach abbilden lassen (vgl. Diller u.a. 2004). Anders als bei der Schule gibt es dafür keine staatliche Vollfinanzierung. Der Verankerung in der Kinder- und Jugendhilfe entsprechend spielen „Freie Träger“ eine große Rolle (namentlich die Diakonie, die Caritas, die Arbeiterwohlfahrt, das Rote Kreuz und im Deutschen Paritätischen Wohlfahrtsverband zusammengeschlossene Träger). Allerdings erhalten sie dafür von öffentlicher Seite, namentlich den Ländern und der Kommune in großem Umfang Fördermittel. Ihr Eigenanteil liegt nach einer Schätzung für das Jahr 2006 lediglich bei ca. 5% der Gesamtkosten für Kindertagesbetreuung, damit deutlich niedriger als der durch Elternbeiträge gedeckte Anteil von ca. 14% der bundesweiten Gesamtkosten in Höhe von 14,1 Mrd. Euro (vgl. DJI/ Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik 2008, S. 223). Einen Eindruck von dem Ausbau der Angebote in Kindertageseinrichtungen kann die Zunahme an Personal vermitteln. Umgerechnet in Vollzeitstellen

stieg die Zahl der pädagogisch tätigen Personen in diesem Bereich von 2002 bis 2009 um 16% von rund 247.000 auf 286.000 Vollzeitäquivalente in ganz Deutschland (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 239). Das ist das Personal für das gesamte Angebot der Kindertagesbetreuung für Kinder von Geburt an bis zum Hort. Die Zunahme der Stellen ist aber im Wesentlichen auf die größere Zahl von Angeboten für Kinder unter Drei zurückzuführen, weil hier der stärkste Ausbau stattfindet.

Mit dem Ausbau verbundene Erwartungen

Die Erwartungen, die mit dem Ausbau verbunden werden, sind enorm. Traditionell steht dabei die Vereinbarkeit von Familie und Erwerbstätigkeit im Vordergrund. Seit einigen Jahren spielt aber auch der Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen eine besondere Rolle. Angestoßen wurden die darauf bezogenen Diskussionen vor allem durch die für Deutschland ernüchternden Ergebnisse der PISA-Studie. Dazu kamen Ergebnisse der Kleinkindforschung, die deutlich machen, dass entscheidende Lernprozesse spätestens mit der Geburt einsetzen und Kinder schon in frühestem Alter wichtige Fertigkeiten mitbringen und an ihren Bildungs- und Entwicklungsprozessen aktiv beteiligt sind.

Im Kontext der Debatte um den Ausbau spielen auch ökonomische Argumente eine erhebliche Rolle (vgl. Leu 2011). Es wird dargestellt, wie die günstigeren Möglichkeiten der Eltern zur Erwerbsbeteiligung und das für die Kindertagesbetreuung zusätzlich erforderliche Personal zu mehr Beschäftigung führt, die Gefahr der Entwertung von Berufserfahrung durch längere Unterbrechungen der Erwerbstätigkeit mindert und es damit zu wachsenden Steuereinnahmen, zu Einsparungen bei Sozialleistungen und bei der Arbeitslosenversicherung kommt. In einer von Wößmann/Piopiunik (2009) im Auftrag der Bertelsmann Stiftung durchgeführten Studie „Was unzureichende Bildung kostet“ werden bildungsökonomische Berechnungen vorgelegt, die zeigen sollen, wie sich der in den PISA-Erhebungen festgestellte Anteil von rund 20% „Risikoschülern“ als Minderung des Wirtschaftswachstums auswirkt. Als Risikoschüler wird dabei die Gruppe Jugendlicher bezeichnet, „die nicht über die unterste Kompetenzstufe (von 420 PISA-Punkten) hinauskommt und damit die Grundfähigkeiten nicht erreicht“ (a.a.O., S. 13). Bei Ihnen wird erwartet, dass sie bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz und später im Berufsleben erhebliche Probleme haben werden. Das politische Ziel einer demokratischen Gesellschaft, vorhandene Chancengerechtigkeiten zu mindern, wird so auch ökonomisch begründet.

Besondere Anforderungen der Bildungsförderung bei Kindern aus benachteiligten Familien

Es liegen inzwischen unterschiedliche Untersuchungen vor, in denen Bildungseffekte des Kindergartenbesuchs aufgezeigt werden (vgl. z.B. Becker 2010; Kratzmann/Schneider 2009). Es handelt sich dabei um Studien, bei denen der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule im Vordergrund steht. Längsschnittstudien, in denen

solche Effekte über einen längeren Zeitraum untersucht werden und bei denen Kinder aus benachteiligten Familien im Mittelpunkt stehen, liegen für Deutschland nicht vor. Deshalb wird hier auf eine Publikation von Heckman (2006) Bezug genommen, der eine pointierte Zusammenfassung einschlägiger us-amerikanischer Studien vorgenommen hat und zum Schluss kommt, dass Bildungsinvestitionen umso ertragreicher sind, je früher sie stattfinden. Er bezieht sich bei seiner Argumentation namentlich auf das Perry Preschool Program und das Abecedarian Program, mit denen Kinder aus sozial benachteiligten Familien gefördert wurden. Grundlage dafür ist ein besserer Schulerfolg, der nicht auf einen höheren Intelligenzquotient, aber auf eine stärkere Lernmotivation der Kinder zurückgeführt wird, die an diesem Programm teilgenommen haben. Im Alter von 40 Jahren hatte diese Gruppe nicht nur zu einem höheren Anteil einen HighSchool-Abschluss. Sie hatten auch höhere Gehälter, wohnten zu einem höheren Anteil in einem eigenen Haus bzw. einer eigenen Wohnung, nahmen weniger Sozialhilfe in Anspruch und kamen seltener mit dem Gesetz in Konflikt. All das summiert sich nach den bildungsökonomischen Berechnungen zu einer Rendite für die mit dem Programm verbundenen hohen Ausgaben zwischen 15% und 17%. Eine solche Rendite lässt sich nach Heckman nur mit Bildungsinvestitionen erreichen, die bereits vor dem Schuleintritt wirksam werden.

Ein zentrales Argument für die hohe Rendite ist die Annahme, dass frühkindlich Fertigkeiten und Handlungsdispositionen grundgelegt werden, auf denen alles spätere Lernen und Handeln aufbaut. Neben der Lernmotivation gehören dazu Beharrlichkeit und Ausdauer und sozio-emotionale Kompetenzen, die für eine erfolgreiche Alltagsbewältigung erforderlich sind. Allgemein bekannt ist, dass für die Entwicklung dieser Grundlagen der Anregungsgehalt der familialen Umwelt und die hier mögliche kognitive und sozio-emotionale Stimulierung und Förderung von größter Bedeutung ist. Die Benachteiligung, die Kinder in Familien erfahren, die das nicht dem Alter der Kinder angemessen gewährleisten können, ist gravierender als die Benachteiligung durch mangelnde finanzielle Ressourcen. Angebote, mit denen diese Benachteiligung zumindest in Teilen kompensiert werden kann, brauchen aber zum einen eine besondere Qualität in der pädagogischen Arbeit mit den Kindern und dem entsprechend qualifiziertes Personal. Zum anderen gehört eine intensive Zusammenarbeit mit den Eltern dazu. Angesichts der großen Bedeutung der Familie sind sie zentrale Ansprechpartner bei dem Ziel, durch familienergänzende Angebote bei den Kindern kompensatorische Bildungseffekte zu erzielen.

Sicherlich lassen sich die us-amerikanischen Programme, für deren Evaluation solche Längsschnittstudien vorliegen, nicht nahtlos auf die Frühpädagogik in Deutschland übertragen. Verbunden mit dem aktuellen Stand der Kleinkindforschung lassen sich darauf aber doch einige Aussagen dazu machen, was erforderlich ist, wenn frühpädagogische Angebote präventive Effekte erzielen und zum Abbau von Chancengleichheit beitragen sollen.

Unabdingbar ist zunächst das Vorhandensein eines ausreichenden Angebots auch für Kinder unter drei Jahren. Die in Westdeutschland oft noch knappen Plätze werden entsprechend den rechtlichen Vorgaben in erster Linie an Eltern vergeben, die beide entweder erwerbstätig oder in Ausbildung sind. Beides sind Kriterien, die für sozial benachteiligte Familien oft nicht zutreffen. Dabei zeigen die aktuellen Entwicklungen und v.a. die oben bereits dargestellte Inanspruchnahme solcher Plätze in Ostdeutschland, dass der für 2013 angestrebte Ausbaustand mit einem Angebot für 35% der Kinder bis zum Alter von drei Jahren nicht ausreichen dürfte und weiter angehoben werden muss.

Aus verschiedenen Untersuchungen wissen wir, dass gerade Eltern mit niedrigerer Schulbildung Angebote der Kindertagesbetreuung seltener in Anspruch als Eltern mit Abitur. Ähnliches gilt für Familien mit Migrationshintergrund. Nachdem das auch für Kinder im Kindergartenalter gilt (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 38), für die die Angebote aufgrund ihres Rechtsanspruchs auf einen Kindergartenplatz insgesamt gut ausgebaut sind, ist davon auszugehen, dass diese Zurückhaltung nicht allein durch ein noch ungenügendes Platzangebot bedingt ist. Aus der Fachpraxis ist bekannt, dass der Schritt in die Kindertageseinrichtung gerade für sozial benachteiligte Familien nicht einfach ist und für sie niedrigschwellige Angebote wichtig sind. Besonders geeignet scheinen dafür Familienzentren, die über die Kindertagesbetreuung hinaus weitere bereichernde soziale Kontakte anbieten und Eltern in der Wahrnehmung ihrer Aufgaben der Kindererziehung unterstützen (vgl. Colberg-Schrader 2008). Die hier geforderte Art der Zusammenarbeit mit Eltern erfordert aber zum einen zeitliche Ressourcen, zum anderen entsprechende Qualifikationen der Fachkräfte.

Es ist aber nicht nur die Zusammenarbeit mit den Eltern, welche besondere Qualifikationen bei den Fachkräften erfordern. Mit der (Neu-)Entdeckung des Bildungsauftrags der familienergänzenden Kindertagesbetreuung sind die Erwartungen enorm gewachsen, dass frühpädagogische Fachkräfte in den unterschiedlichsten Bildungsbereichen bzw. Entwicklungsdomänen über differenzierte Kenntnisse verfügen, um alle Kinder individuell und ihren Kompetenzen entsprechend in ihren Bildungs- und Lernprozessen unterstützen zu können. Am augenfälligsten wurde das in den letzten Jahren im Bereich der Sprachförderung. Ebenso wird aber gefordert, dass schon im frühkindlichen Bereich Grundlagen etwa für mathematisches und naturwissenschaftliches Denken gelegt werden, ganz abgesehen von motorischen, musischen und gestalterischen Fertigkeiten, die zum Kern der Elementarpädagogik gehören, heute allerdings manchmal ins Hintertreffen zu geraten drohen.

Die damit angesprochene Vielfalt an frühkindlichen Bildungs- und Lernprozessen lässt sich nicht in Lern-Lehrsituationen organisieren, die von externen Experten angeboten werden. Das liegt daran, dass das Lernen bei Kindern in diesem Alter eingebettet in ihren Alltag „beiläufig“, erfolgt (vgl. Leu 2008). Kinder sind dabei angewiesen auf verlässliche Beziehungen zu ihnen vertrauten Bezugspersonen, die „feinfüh-

lig“ mit ihnen in Kontakt stehen, ihre Interessen und Bedürfnisse wahrnehmen und darauf reagieren und mit denen sie so in einen wechselseitigen Austausch treten, der ihnen „Selbstwirksamkeitserfahrungen“ ermöglicht, das Erleben, etwas bewirken zu können, sei es in der materialen Umwelt, sei es bei anderen Menschen. All diese Voraussetzungen machen deutlich, dass die Förderung frühkindlicher Bildungs- und Lernprozesse und die darin liegenden Chancen für kompensatorische Leistungen der Kindertagesbetreuung mit Blick auf Prävention und Verbesserung der Chancengerechtigkeit durch die den Kindern vertrauten pädagogischen Fachkräfte im Rahmen ihres „Alltagsgeschäfts“ erbracht werden müssen.

Für die Aussicht auf präventive Effekte von Bildungsförderung in Kindertageseinrichtungen wichtige Rahmenbedingungen

Um diesen hohen Anforderungen gerecht zu werden, sind entsprechende Rahmenbedingungen erforderlich, die bei den weiteren Maßnahmen zum Ausbau bzw. zur Qualitätsentwicklung stärker beachtet werden sollten. Auf drei davon wird im Folgenden kurz eingegangen.

Zu nennen ist als erstes der Personalschlüssel, der über die Anzahl Kinder informiert, die auf eine Fachkraft entfallen. Für Kinder unter drei Jahren wird hier ein Schlüssel von einer Fachkraft auf 3 Kinder empfohlen. Wenn man davon ausgeht, dass die Fachkräfte 25% ihrer Tätigkeit nicht in unmittelbarem Kontakt mit den Kindern ausübt, ergibt sich daraus eine Fachkraft-Kind-Relation von 1:4. Die Situation in den in meisten Bundesländern ist von einer solchen Ausstattung weit entfernt. Am Nächsten kommen diesem Wert laut der Publikation der Bertelsmann Stiftung (2010, S. 198) im Jahr 2008 Kindertageseinrichtungen aus dem Saarland mit einem Schlüssel von 1:3,5. Die ungünstigsten Werte mit 1:7,4 werden für Brandenburg und Nordrhein-Westfalen gemeldet. Für Deutschland insgesamt beträgt der Schlüssel 1:6,0, mit erheblich schlechteren Werten für Ostdeutschland (1:6,5) als für Westdeutschland (1:5,2). Abgesehen davon, dass diese Daten zeigen, dass neben dem quantitativen Ausbau auch noch erhebliche Anstrengungen für eine bessere personelle Ausstattung erforderlich sind, werden auch die großen Unterschiede deutlich, die zwischen Bundesländern bestehen und die sich in Unterschieden nach Kommunen fortsetzen. Von deutschlandweit vergleichbaren Bedingungen für die Förderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen kann vor diesem Hintergrund nicht die Rede sein.

Ein weiterer für die Qualität der pädagogischen Arbeit wichtiger Aspekt ist die Qualifikation des Fachpersonals. Die „Standardqualifikation“ für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen ist in Deutschland die Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher an Fachschulen bzw. Fachakademien. 72% der Fachkräfte in Deutschland brachten 2008 diesen Abschluss mit (vgl. Bertelsmann Stiftung 2010, S. 200). Die zweitstärkste Gruppe sind die geringer qualifizierten Kinderpflegerinnen bzw. Sozialassistentinnen, die insgesamt 15% des Personals stellen, allerdings mit großen Unterschieden

nach den Ländern. Den größten Anteil stellen sie mit 37% in Bayern, gefolgt von Schleswig-Holstein und dem Saarland mit jeweils 21%. Demgegenüber macht diese Berufsgruppe in Ostdeutschland nur knapp 1% der frühpädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen aus (ebd.). Für die Tätigkeit im Bildungsbereich auffallend gering ist die Zahl von Hochschulabsolventinnen und -absolventen. Lediglich jede dreißigste Beschäftigte in diesem Arbeitsfeld konnte 2008 einen solchen Abschluss vorweisen (ebd.). Man geht davon aus, dass sich der Anteil von Personen mit einem Hochschulabschluss angesichts der zahlreichen neu eingerichteten Studiengänge zu Frühpädagogik und Kindheitsforschung in den nächsten Jahren erhöhen wird. Allerdings ist nicht zu übersehen, dass die Bezahlung dieser Berufsgruppe im Vergleich zu Lehrkräften an Grundschulen deutlich schlechter ist und es - wenn sich daran nichts ändert - schwierig sein dürfte, die Akademikerquote in erheblichem Umfang zu erhöhen. Hinzu kommt, dass sich in den kommenden Jahren erst zeigen kann, inwiefern und bei welchen Aufgaben die derzeit angebotenen, zum Teil sehr unterschiedlichen hochschulischen Qualifikationen die pädagogische Qualität der Arbeit in Kindertageseinrichtungen verbessert. Eine wichtige Unterstützung für dieses Ziel leistet die Weiterbildung der bereits Berufstätigen (vgl. dazu die „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)“, www.weiterbildungsinitiative.de):

In der Fachdiskussion sind die enorm gewachsenen Anforderungen an die Fachkräfte unstrittig, welche neben den Eltern – wie oben skizziert – die entscheidenden Bezugspersonen für die Entfaltung frühkindlichen Lernens sind, das seinerseits wiederum als wichtige Grundlage der weiteren Bildungs- und Lernbiografie der Kinder gilt. Der Status frühpädagogischer Fachkräfte entspricht bislang in keiner Weise der mit dieser Tätigkeit verbundenen gesellschaftlichen Bedeutung und den daran geknüpften Qualifikationserwartungen. Bereits erwähnt wurden die großen Einkommensunterschiede im Vergleich zu Lehrkräften in der Grundschule. Hinzu kommen arbeitsvertragliche Regelungen, die der von frühpädagogischen Fachkräften geforderten Professionalität diametral entgegenstehen. Das betrifft insbesondere die große Zahl von Teilzeitbeschäftigten. Lediglich knapp 40% der Beschäftigten arbeiten wöchentlich mindestens 38,5 Stunden (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 240). Dabei werden aufgrund der sich ausbreitenden Regelung der öffentlichen Förderung von Kindertagesbetreuung nach der Zahl und den Anwesenheitszeiten von Kindern in den Einrichtungen in zunehmendem Maße befristete und im zeitlichen Umfang variable Arbeitsverträge ausgestellt, die den Lebensunterhalt der Beschäftigten nicht absichern und es erforderlich machen, dass andere Finanzierungsquellen erschlossen werden, z.T. durch die Übernahme vergleichsweise unqualifizierter „Zweitjobs“.

Insgesamt ist festzuhalten, dass in den letzten Jahren in Westdeutschland mit großem Aufwand ein bemerkenswerter Ausbau der Kindertagesbetreuung auch für Kinder unter Drei geleistet wurde. Die Nachfrage nach diesen Plätzen ist allerdings immer noch wesentlich größer als das Angebot. Das bedeutet, dass der Ausbau dringend

weiter forciert werden muss, wenn auch Kinder aus Familien erreicht werden sollen, in denen bildungsförderliche Anregungen relativ gering sind oder in denen Deutsch nicht die Familiensprache ist. Gerade diese Kinder sind bislang in den Einrichtungen vergleichsweise wenig anzutreffen. Dabei ist der quantitative Ausbau ein zwar notwendiger, aber nicht hinreichender Faktor, um mit diesen Angeboten bei Kindern aus benachteiligten Milieus kompensatorische bzw. präventive Effekte zu erzielen. Förderprogramme aus den USA und die dazu durchgeführten Untersuchungen machen deutlich, dass dafür eine intensive und hochqualifizierte Arbeit nicht nur mit den Kindern, sondern auch mit ihren Familien erforderlich ist. Auch wenn diese Programme nicht eins zu eins auf Deutschland übertragbar sind, steht doch fest, dass dafür ein erheblicher Einsatz zusätzlicher Mittel erforderlich ist. Wie die erwähnten Analysen von Heckman zeigen, kann man davon ausgehen, dass sich diese Ausgaben bzw. Investitionen auch auszahlen. Allerdings sind das Renditen, die sich - anders als die Rendite aufgrund einer besseren Vereinbarkeit von Familie und Erwerbstätigkeit - erst mittel- bis langfristig auszahlen. Für beide gilt dabei, dass sie in der Regel nicht in den gleichen Haushaltsposten anfallen, in denen die Ausgaben getätigt wurden. In diesem Sinne handelt es sich immer um volkswirtschaftliche Renditen.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld: Bertelsmann
- Becker, Birgit (2010): Wer profitiert mehr vom Kindergarten? Die Wirkung der Kindergartenbesuchsdauer und Ausstattungsqualität auf die Entwicklung des deutschen Wortschatzes bei deutschen und türkischen Kindern. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 62, Heft 1, S.139-163.
- Bock-Famulla, Kathrin, Große-Wöhrmann, Kerstin (2010): Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2009. Transparenz schaffen - Governance stärken. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung
- Colberg-Schrader, Hedi (2008): Eltern-Kind-Zentren in Hamburg - Kinder fördern, Eltern stärken, Gefährdungen frühzeitig erkennen. In: Diskowski, Detlef, Pesch, Ludger (Hrsg.): Familien stützen, Kinder schützen. Was Kitas beitragen können. Weimar, Berlin: verlag das netz, S. 216-222
- Diller, Angelika, Leu, Hans Rudolf, Rauschenbach, Thomas (2004): Kitas und Kosten. Die Finanzierung von Kindertageseinrichtungen auf dem Prüfstand. Band 1 der Reihe DJI-Fachforum Bildung und Erziehung. München: Deutsches Jugendinstitut
- Deutsches Jugendinstitut, Dortmunde Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik (2008): Zahlenspiegel 2007. Kindertagesbetreuung im Spiegel der Statistik. Internetpublikation: www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/Kategorien/Forschungsnetz/forschungsberichte,did=107256.html
- Heckman, James J. (2006): Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children. In: Science, vol 312, pp 1900-1902
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: Bertelsmann
- Kratzmann, Jens, Schneider, Thorsten (2009): Soziale Ungleichheiten beim Schulstart. Empirische Untersuchungen zur Bedeutung der sozialen Herkunft und des Kindergartenbesuchs auf den Zeitpunkt der Einschulung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 61, Heft 2, S. 211-234.
- Leu, Hans Rudolf (2008): Früher, schneller, besser? - Grenzen der Instrumentalisierung frühkindlichen Lernens. In: Zeiher, Helga, Schroeder, Susanne (Hrsg.): Schulzeiten, Lernzeiten, Lebenszeiten. Pädagogische Konsequenzen und zeitpolitische Perspektiven schulischer Zeitordnung. Weinheim und München: Juventa, S. 45-55

- Leu, Hans Rudolf (2011): Betreuungsrendite oder Bildungsrendite? Zum Ertrag der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. In: Bien, Walter, Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Aufwachsen in Deutschland – zwischen Disparität und Heterogenität. Der neue DJI-Survey. Weinheim und München: Juventa (im Erscheinen).
- Wößmann, Ludger, Piopiunik, Marc (2009): Was unzureichende Bildung kostet. Eine Berechnung der Folgekosten durch entgangenes Wirtschaftswachstum. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung

Inhalt

Vorwort 1

I. Der 15. Deutsche Präventionstag im Überblick

Deutscher Präventionstag und Veranstaltungspartner
Berliner Erklärung 5

Erich Marks / Karla Schmitz
Zusammenfassende Gesamtdarstellung des 15. Deutschen Präventionstages 9

Wiebke Steffen
Gutachten für den 15. Deutschen Präventionstag:
„Bildung - Prävention - Zukunft“ 39

Rainer Strobl / Olaf Lobermeier
Evaluation des 15. Deutschen Präventionstages 105

II. Praxisbeispiele und Forschungsberichte

Meinrad M. Armbruster / Janet Thiemann
ELTERN-AG: Anleitung zur Selbsthilfe - Ein Präventionsprogramm der
frühen Elternbildung für sozial Benachteiligte 147

Silke Baer / Harald Weilnböck
Bildung in Zeiten des Extremismus – Lebensweltlich-narratives Arbeiten
in der Gruppe und der Faktor ‚Kultur‘.
Zwei Modellprojekte sowie deren qualitative EU-Begleitforschung. 155

Jörg Dittmann / Jan Goebel / Sandra Heisig
Erfolgreich in Schule und Ausbildung trotz sozialer Benachteiligung
Unter welchen Voraussetzungen gelingen Schulabschlüsse und
Ausbildungsplatzsuche? 183

Cordula Heckmann
Von einer Schule mit zweifelhaftem Ruf zu einem Modellprojekt 201

Dieter Hermann / Vanessa Jantzer
Schulsozialarbeit – kriminalpräventive Wirkungen und
Verbesserungsmöglichkeiten 207

<i>Klaus Hurrelmann</i> Männer als Bildungsverlierer Warum wir dringend eine stärkere Jungenförderung benötigen	231
<i>Liv-Berit Koch</i> Evaluation des Pilotprojektes „Stadtteilmütter in Neukölln (2006 – 2008)“ Präsentation zentraler Ergebnisse auf dem 15. DPT	243
<i>Hans Rudolf Leu</i> Kindertagesbetreuung im Ausbau – Voraussetzungen für präventive Effekte	261
<i>Ulrike Meyer-Timpe</i> Was Armut für die Bildungschancen bedeutet. Die Folgen der Kinderarmut belasten Deutschlands Zukunft - Perspektiven und konkrete Handlungsvorschläge	271
<i>Nils Neuber</i> Bildungspotenziale im Sport – ein vernachlässigtes Feld der Bildungsdebatte?	281
<i>Carlo Schulz</i> Aller guten Dinge ist eins Plädoyer für ein besseres Schulsystem	293
<i>Ria Uhle</i> Veränderungen, Umbrüche, Krisen - Gewaltprävention an Schulen im Wandel	301
<i>Haci-Halil Uslucan</i> Verkannte Potenziale: Bildungsbeteiligung und Bildungsförderung von Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte.	315
III Autoren	323