

Integrieren statt Ausschließen – Bildungsbiographien durch kommunale Kooperationen stärken

*Prof. Dr. Claus Stieve, Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt frühe Kindheit,
Institut für Kinder, Jugend, Familie und Erwachsene (KJFE), Technische Hochschule Köln¹*

Übersicht

I. Einleitung	2
II. Warum sollte eine Unterstützung von Kindern und Familien möglichst früh ansetzen?	2
III. Warum sollte sich kommunale Politik mehr an Lebenslauf und Biographie orientieren?	3
IV. Welche Schwellen und Übergänge sind besonders wichtig?	6
V. Welche Bedeutung kommt einer kommunalen Vernetzung zu?	8
VI. Durch welche konkreten Schritte können Kommunen Bildungsbiographien unterstützen?	9
VII. Wo lassen sich Beispiele für an Lebenslauf und Biographie orientierte kommunale Handlungsstrategien finden?	11
„Präventionskette“ in Dormagen.....	12
Projekt „Kind & Ko“ in Paderborn und Chemnitz.....	13
Sozialraumorientierte Vernetzung in Monheim.....	14
Modellprojekt KeKiz in Nordrhein-Westfalen.....	14
Forschungsprojekte des BMBF zwischen 2010 und 2014.....	15
VIII. Fazit	16
IX. Anhang	17
X. Quellen- und Literaturverzeichnis	17

¹ Claus Stieve war von September 2004 bis August 2007 in der Bertelsmann Stiftung im Projekt „Kinder früher fördern“ tätig.

I. Einleitung

„Die Schere zwischen Benachteiligten und Privilegierten öffnet sich schon ‚schrecklich früh‘“, betont der amerikanische Ökonom James Heckman. „Wir sind gewohnt, die Unterschiede bei 18-Jährigen wahrzunehmen, vielleicht auch schon bei Zwölfjährigen. Doch in Wirklichkeit beginnt die Ungleichheit viel früher – weit vor dem Tag, an dem ein Kind in die Schule kommt. Die frühen Lebensumstände prägen das spätere Leben“ (Heckman 2010: 2). Der Nobelpreisträger setzt sich dafür ein, Bildungschancen insbesondere benachteiligter Kinder deutlich zu verbessern. Dazu gehört, dass Kinder möglichst frühzeitig und von da an stetig ein Bildung anregendes Umfeld finden und dass Eltern in der Begleitung des Lebenslaufs ihrer Kinder unterstützt werden. Dem Warum und Wie einer solchen Unterstützung von Bildungsbiographien, insbesondere durch verbesserte kommunale Strukturen, soll mit dem folgenden Konzept nachgegangen werden:

1. Warum sollte eine Unterstützung von Kindern und Familien möglichst früh ansetzen?
2. Warum sollte sich kommunale Politik mehr an Lebenslauf und Biographie orientieren?
3. Welche Schwellen und Übergänge sind besonders wichtig?
4. Welche Bedeutung hat dabei eine stärkere kommunale Vernetzung?
5. Durch welche konkreten Schritte können Kommunen Bildungsbiographien unterstützen?
6. Wo lassen sich Beispiele für entsprechende kommunale Handlungsstrategien finden?

II. Warum sollte eine Unterstützung von Kindern und Familien möglichst früh ansetzen?

Langzeitstudien in den USA zeigen auffällig, dass Kinder, die eine Kindertageseinrichtung besuchten, u. a. seltener die Schule abbrechen, höhere Schulabschlüsse erwerben und weniger gesundheitliche Probleme haben (vgl. Heckman 2010: 1). Ökonomisch gesprochen: „Wenn man benachteiligte Kinder sehr früh fördert, sind die ökonomischen Effekte enorm; wenn man sie erst im Jugendalter unterstützt, sind die Effekte minimal“ (ebd.: 2).

Das ergab sich in von Heckman herangezogenen Studien nicht nur dadurch, dass diese Kinder per se einen Teil ihres Alltags in einer Kindertageseinrichtung verbrachten. Hinzu kamen qualitativ hochwertige Rahmenbedingungen und eine enge Zusammenarbeit mit den Eltern. Der Erfolg im weiteren Leben der Kinder hing weniger mit frühzeitig erworbenen Wissensbeständen als mit „sozio-emotionalen Fähigkeiten“ zusammen, d. h. mit der Motivation, der Aufmerksamkeit und dem Selbstvertrauen, das sie in dieser Zeit entwickeln konnten (vgl. Heckman 2008: 5, 6).

Die Analysen bestätigen, dass der frühkindlichen Bildung eine zentrale Bedeutung für die weitere Entwicklung von Kindern zukommt. Das bedeutet nicht, dass Kinder möglichst früh ansetzende Lernprogramme benötigen. Eher sind sie auf eine anregungsreiche Umgebung, auf Muße für ihre individuellen Bildungswege und auf ein Teilhabe sicherndes Beziehungsnetz aus Familie und ersten Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangeboten angewiesen. Dass davon Kinder, Familien und die Kommune gleichermaßen profitieren, drückt das Bundesjugendkuratorium schon 2004 in einer Stellungnahme wie folgt aus: „Eine integrierte Strategie zur Verbesserung der Teilhabechancen und der

sozialen und ökonomischen Lage von Familien ist [...] Zukunfts- und Infrastrukturpolitik, wenn sie sich an den Prinzipien der Lebensweltorientierung, der Partizipation, der Geschlechtergerechtigkeit und der Einmischung in andere Politikfelder orientiert“ (BJK 2004: 9).

Prävention ist das Stichwort, unter das möglichst frühe und kontinuierliche „Investitionen“ in den Lebenslauf von Kindern und in die Unterstützung ihrer Familien häufig gefasst werden. Eine solche Sichtweise ist nachvollziehbar, doch sie allein wäre zu kurz gegriffen. Sie spiegelt eher die Sicht der Ämter wider, die (mit erheblich höherem Kostenaufwand) nicht nur reagieren, sondern eben präventiv agieren wollen. Bildung, insbesondere die frühe Bildung, zielt aber auf mehr als den Schutz vor potenzieller Gefahr oder auch einen höheren ökonomischen Effekt politischer Maßnahmen.

Bildung stellt ein Grundrecht und Grundbedürfnis eines jeden Menschen dar, denn sie umfasst all jene Prozesse, in denen ein Kind sein Verhältnis zur Welt und zu sich selbst gestaltet (vgl. Stieve 2013). Dabei ist es gleichermaßen auf sichere, vertrauensvolle Beziehungen als auch auf den Zugang zu verschiedenen Bildungsmöglichkeiten angewiesen. Es kommt ebenso auf die institutionelle Bildung (z. B. in Kindertagesstätte und Schule) als auch darauf an, das Leben des Kindes, mit Pestalozzi gesagt, insgesamt bildend zu gestalten.

Bildung ist nur zum Teil institutionell bedingt, zu einem entscheidenden Teil findet sie in der Familie und darüber hinaus an vielen weiteren Orten statt. Kinder sollten früh eine qualitativ hochwertige Bildungseinrichtung besuchen können, aber zugleich sollte diese Einrichtung die Eltern als Partner verstehen und sich selbst als Teil eines Netzwerkes begreifen. Mit dem seit dem 1. August 2013 geltenden Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz für jedes Kind ab dem vollendeten ersten Lebensjahr und mit der Entwicklung der Ganztagschulen ist die Zeit, die viele Kinder in Institutionen verbringen, deutlich angestiegen. Umso mehr stellt sich die Frage, wie sich diese Institutionen öffnen und die familiäre Umgebung des Kindes, seine weitere Alltagswelt und seine Biographie einbeziehen können.

III. Warum sollte sich kommunale Politik mehr an Lebenslauf und Biographie orientieren?

Vernetzung ist längst zu einem Schlagwort kommunaler Politik geworden. In diesem Beitrag sollen dabei aber besonders der Lebenslauf und die Biographie von Kindern und Familien in den Blick genommen werden. Im Siebten Familienbericht der Bundesregierung wird eine „Lebenslauf- und Alltagspolitik“ gefordert (vgl. BMFSFJ 2006: XXX). Eine Familie ist nichts Statisches. Sie stellt auch einen Lebensentwurf dar, der im Laufe der Zeit immer wieder neu hergestellt werden muss (vgl. Jurczyk, Lange und Thiessen 2014).

In ihrem Alltag müssen Eltern und Kinder verschiedene Bedürfnisse und Ansprüche miteinander integrieren – die eigene Partnerschaft und ein neugeborenes Kind, eine neue Stelle und die Zeit in der Familie, den Alltag zu Hause und die Kindertageseinrichtung, das Spiel des Kindes und die schulischen Anforderungen, den eigenen kulturellen und sprachlichen Hintergrund und den vielleicht fremden der Umgebung. Misslingen solche Integrationsversuche, vielleicht sogar an mehreren Stellen gleichzeitig, so

kann es zu ausweglosen Situationen kommen, zu Abbruch, Isolation, Leistungsverweigerung, Gewalt und Ausschluss (vgl. Franzke und Schultz 2016, 28 ff.).

Mit der Bewältigung neuer Herausforderungen sind Chancen und Risiken, Probleme und neue Perspektiven verbunden (vgl. BMFSFJ 2006: 2, 128 ff.). Insbesondere in Übergangszeiten kommt zum Tragen, „dass sich eine neue Balance zwischen den privaten und persönlich befriedigenden Beziehungen von Partnern, Kindern, Eltern, Großeltern und Enkeln über längere biographische Lebensphasen hinweg erst dann wieder einstellen wird, wenn auch die verschiedenen Lebensbereiche, in denen sich die Familienmitglieder bewegen, aus der Sicht der Familienmitglieder besser miteinander in Einklang gebracht werden können“ (ebd.: 8).

Ganz konkret geht es dabei um Dinge wie die Organisation alltäglicher Zeiten und Wege, die Klärung von Erziehungsfragen, die Pflege sozialer Kontakte, die Gestaltung von Mahlzeiten, die Nutzung von Einrichtungen für Bildung, Betreuung, Erziehung und Gesundheit oder die Freizeitgestaltung. Hinzu kommen die Anmeldung für eine Einrichtung, die Bewerbung um eine Stelle, die Organisation von Unterstützung und vieles mehr. Eltern und Kinder gleichermaßen müssen in solchen Aufgaben immer wieder neu ihre Handlungsweisen umstrukturieren.

Es könnte entsprechend darauf ankommen, kommunale Bildungspolitik nicht allein auf die jeweiligen Handlungsfelder Gesundheit, Jugendhilfe, Bildung oder isoliert auf bestimmte Lebensabschnitte, sondern auf den Lebenslauf von Kindern und Familien insgesamt auszurichten. In den Blick zu nehmen wären dann insbesondere die Zeiten, die durch Brüche, Unsicherheiten, Ungewissheiten im Lebenslauf von Kindern und ihren Familien gekennzeichnet sind. „Infrastrukturen müssen den Rhythmen der Lebensläufe von Familienmitgliedern angepasst werden und einen verlässlichen Rahmen für Fürsorge und Beziehungen zu anderen bieten“ (ebd.: XXV).

Was hat das mit Bildung zu tun? Dem, der sich bildet, geht es vielleicht weniger um einen Wissens- und Kompetenzgewinn an sich, um die Anpassung an spezifische institutionelle Erwartungen oder um die Flexibilität gegenüber Ansprüchen „lebenslangen Lernens“.² Bei der Bildung des Kindes steht nicht der gesellschaftlich erforderlich erscheinende Kompetenzkatalog im Vordergrund. Bildung, das hängt mit Motivation eng zusammen, zielt aus der Perspektive des Kindes, des Jugendlichen oder der Eltern zunächst eher auf ein gelingendes und sinnvolles Leben innerhalb eines konkreten Alltags und konkreter zwischenmenschlicher Beziehungen.

Sich bilden zu können, motiviert und meint, gerade in Zeiten der Verunsicherung durch neue Herausforderungen das Verhältnis zur eigenen konkreten Lebenswelt und zu sich selbst neu zu bestimmen. Damit verbunden ist somit auch der Prozess zur Befähigung einer selbstbestimmten Lebensführung (vgl. Brocke 2004: 3) und zur Mitbestimmung in gesellschaftlichen Zusammenhängen. Weit über Bildungspläne in der Pädagogik der frühen Kindheit oder Lehrpläne im Schulunterricht hinaus beinhaltet dieses Lernen die Fähigkeit, sich auf Neues und Unverständliches einzulassen, Angst und Unsicherheit zu überwinden und das, was das eigene Gleichgewicht gefährdet, „in neue Denkmuster und Handlungsmöglichkeiten umzuschmelzen“ (Maurer 1992: 25).

² In der Öffentlichkeit häufig positiv besetzte Begriffe wie „Lebenslanges Lernen“ oder „hohtouriger Lerner“ bergen die Gefahr, eine Flexibilität und Funktionsfähigkeit zum Programm zu machen, die den tatsächlichen Bedürfnissen, Lebenslagen und ihren strukturellen Bedingungen widerspricht.

Gelingt es, Brüchen und Herausforderungen zu begegnen, so können Kinder Selbstbewusstsein und Sicherheit entwickeln. Gefährlich wird es, wenn es Kindern und ihren Eltern immer häufiger unmöglich wird, das Neue und Fremde, das ihnen in ihrem Lebenslauf widerfährt, lernend zu bewältigen. Dabei lassen sich fünf „Spielräume“ unterscheiden: der Versorgungs- und Einkommensspielraum, der Kontakt- und Kooperationsspielraum, der Lern- und Erfahrungsspielraum, der Muße- und Regenerationsspielraum und der Dispositions- und Partizipationsspielraum von Kindern und Familien (vgl. Lutz 2016: 74; Dietz 1997).

In Tendenzen wie einer einseitig auf Bildungsbereiche und Lehrpläne ausgerichteten Handlungslogik von Kindertagesstätten und Schulen, einer Beschleunigung der Bildungsprozesse (Einschulung mit fünf Jahren, Abitur nach der zwölften Klasse etc.), isolierten Forderungen nach Sprachförderung oder vor allem die körperliche Gesundheit in den Blick nehmenden medizinischen Dienstleistungen, besteht immer die Gefahr, die Einbettung des Lernens und Sichbildens in die jeweilige Biographie mit all ihren Umwegen und Brüchen aus dem Blick zu verlieren (vgl. Strohmeier et al. 2016: 11).

Bildungsbiographien vollziehen sich in der Wechselwirkung verschiedener Erfahrungen von Geburt an, zuerst in der Kernfamilie, bei Großeltern und Verwandten, dann in den aufeinanderfolgenden Institutionen, wie Kita, Grundschule, weiterführende Schule, nebenher in eigenen Freundeskreisen (Peer Groups), durch Freizeitaktivitäten, Engagement für eine Sache, Literatur und Medien und schließlich aufgrund von Praktika, Berufswahl, Ausbildung oder Studium. Dieser Erfahrungszusammenhang klingt aus individueller Sicht selbstverständlicher als aus institutioneller und politischer Perspektive. In der Ausrichtung auf den jeweiligen Kernauftrag ist es als einzelne Institution oder als einzelner Akteur nicht leicht nachzuvollziehen, wie Kinder, Jugendliche und ihre Eltern ihren Lebenslauf als Erfahrungszusammenhang zwischen den verschiedenen Angeboten und über sie hinaus deuten, gestalten, und organisieren.

Lebenslauf und Biographie können in diesem Zusammenhang Unterschiedliches bezeichnen: Während Lebenslauf „die institutionalisierte, also sozial geregelte Abfolge und Entfaltung von sozialen Zugehörigkeiten, Positionen, Rechten und Pflichten“ meinen könnte (Scheffold 1993: 22), ließe sich Biographie als Perspektive eines sich erinnernden, erzählenden oder seine Zukunft entwerfenden Menschen verstehen (vgl. ebd.). Eine zunehmende „Individualisierung der Lebensverhältnisse“ führt dabei nicht nur dazu, dass Menschen ihre Biographie mehr und mehr selbst „entwerfen“ können, sondern auch müssen (vgl. Böhnisch 2012: 32). Die individuelle Gestaltung der eigenen Biographie wird zu einer ständigen Bewältigungsaufgabe, insbesondere in den offenen Übergängen des Lebenslaufs (vgl. ebd.: 33; Lutz 2016: 70 ff.).

- Wie gewinnen Kinder, Jugendliche und Eltern jeweils Zugang zu einzelnen Bildungsorten und Bildungseinrichtungen in der Kommune?
- Wie bewältigen sie die Übergänge zwischen verschiedenen Lebensphasen?
- Wie erleben sie, je nach sozialer Herkunft, die Arbeit und das Zusammenwirken der verschiedenen kommunalen Einrichtungen und Dienste?

Insbesondere die Eltern nehmen, je nach ihren Möglichkeiten, für den Alltag ihres Kindes zwischen den verschiedenen Anforderungen eine vermittelnde Rolle ein. Die Familie stellt selbst eines der zentralen Lernfelder des Kindes dar. Darüber hinaus beobachten Eltern die Interessen und Bedürfnisse ihres Kindes. Sie kommunizieren mit ihrem Kind über dessen Erfahrungen. Sie motivieren es und organisieren

seinen Zugang zu Bildungsgelegenheiten im Großen (Kita, Schule) wie im Kleinen (Spielzeug, Spiel mit Freunden, Literatur, Mediennutzung, Musikschule etc.). Bildungschancen werden besonders vermindert, wenn Eltern den genannten Aufgaben nur teilweise nachkommen können, weil sie u. a. aufgrund beruflicher oder privater Belastungen, mangelnder Sprachkenntnisse in einem ihnen fremden Land, eigener negativer Bildungserfahrungen, Ängste oder fehlender sozialer Netze dazu weniger in der Lage sind.

Die Bedürfnisse der Familien und die Anforderungen der Einrichtungen können sich zudem widersprechen, ohne dass dies kommuniziert und gemeinsam oder mithilfe Dritter nach Lösungen gesucht wird. Die Begleitung des Kindes durch die Familie und durch öffentliche Institutionen bzw. Gesundheitsdienste geschieht zu einem erheblichen Teil mit nur geringem Wissen voneinander. Umso mehr kommt es darauf an, dass Institutionen der Bildung, Betreuung und Erziehung die Bedürfnisse und Anliegen der Kinder und Eltern wahrnehmen, einbeziehen und zum Ausgangspunkt ihres Handelns machen.

IV. Welche Schwellen und Übergänge sind besonders wichtig?

Unterschiedliche Bildungschancen von Kindern und Familien sind erheblich durch strukturelle Bedingungen mitbestimmt. Besonderen Risiken ausgesetzt sind Kinder aus einkommensschwachen Familien, aus Familien mit Migrationshintergrund, aus strukturschwachen Quartieren in Kommunen und aus Familien, denen Bildungsanreize fehlen. Im Lebenslauf sind Risiken verbunden mit Überschuldung, Trennung oder Scheidung, Erwerbslosigkeit oder gering bezahlter Beschäftigung und Hartz IV (vgl. Holz 2011: 301 f.). Ein Teufelskreislauf entsteht, wenn sich daraus ein mangelnder Zugang zu Bildungsgelegenheiten ergibt, z. B. zu Kindertageseinrichtungen und Grundschulen oder zu alltäglichen Freizeit- und Lernorten. Bundesweit wächst 2014 jedes sechste Kind in Armut auf. Armut bleibt meist keine Episode im Leben der Kinder, sondern ein „anhaltender Normal- und Dauerzustand“ (vgl. Groos und Jehles 2015: 7).

Die Untersuchung zum Eintritt in die Schule von Groos und Jehles (ebd.) stellt fest, dass nur wenige Kinder mit Armutskontext von präventiven Angeboten, wie Früherkennungsuntersuchungen, einem frühen Besuch von Kindertageseinrichtungen oder Angeboten von Bewegung, Sport oder musischer Bildung, erreicht werden. Studien zur Kinderarmut des Instituts für Sozialarbeit und Sozialpädagogik in Frankfurt (ISS) aus dem Jahr 2008 kamen zu dem Ergebnis, dass nur 69 Prozent der untersuchten Kinder mit Armutserfahrungen regulär eingeschult wurden, im Gegensatz zu 88 Prozent der untersuchten Kinder, die nicht in Armut lebten (vgl. Holz 2008: 76). Schon in der Grundschule wiederholten Kinder mit Armutserfahrung sehr viel häufiger eine Klasse (vgl. Holz und Puhlmann 2005: 71). Sie besuchten in einem weit höheren Maße Sonderschulen als Kinder aus nicht armen Familien (vgl. ebd.: 74 ff.). „Arme Kinder wurden nicht nur insgesamt häufiger als nicht-arme Kinder vom Schulbesuch zurückgestellt, sondern auch bei vergleichbarer Ausgangslage beziehungsweise dem gleichen Maß an ‚Auffälligkeiten‘ hatten sie geringere Chancen für einen regulären Übertritt in die Regelschule als nicht-arme Kinder. Das setzt sich im weiteren Lebensverlauf fort. Arme Mädchen und Jungen haben bis zum Alter von zehn Jahren auch weitaus weniger allgemeine und altersgemäße Lern-

und Erfahrungsmöglichkeiten; zum Beispiel durch Vereinsmitgliedschaft oder Teilnahme an freiwilligen Kursen inner- und außerhalb der Schule“ (Holz 2011: 303).

Daraus lässt sich schließen, dass die Bildungsbiographie eines erheblichen Teils von Kindern schon vor Beginn und in der ersten Zeit der Schullaufbahn aufgrund ihrer jeweiligen Lebenssituation und aufgrund des selektiven Schulsystems vorgezeichnet wird. Solche Erhebungen bestätigen, wie im Bericht, „Starting Strong“ der OECD (2004) längst bemängelt wurde, dass in Deutschland Bildungszugänge von der sozialen Herkunft und dem Status der Eltern abhängig sind.

Umso mehr stellt sich die Frage, wie besonders Kinder und Familien aus sozial benachteiligten Kontexten frühzeitiger und stetiger unterstützt werden könnten. Ins Auge zu fassen ist die Sicherung von Zugängen für alle Kinder, möglichst unabhängig von ihrer Herkunft, das heißt, der Wechsel von einem selektierenden zu einem integrierenden System.

Insbesondere geht es hier um Übergangszeiten. Übergänge oder fachwissenschaftlich differenzierter gefasst, „Transitionen“, bezeichnen solche Prozesse, „in denen Lebenszusammenhänge eine massive Umstrukturierung erfahren“ (Griebel 2006: 35; vgl. Griebel und Niesel 2011). In kurzer Zeit wird eine bisherige Kontinuität aufgebrochen, oft verbunden mit Vorfriede, Neugierde und Stolz einerseits und Ängsten und Unsicherheiten andererseits. Typische Übergänge sind, wenn sich eine Partnerschaft durch die Geburt eines ersten Kindes zur Elternschaft erweitert, wenn ein Kind erstmals zur Tagesmutter, in die Krippe oder Kindertagesstätte geht, wenn es vom Kindergarten in die Schule wechselt oder von der Grundschule in eine höhere Schule oder wenn Jugendliche bzw. junge Erwachsene ins Erwerbsleben oder Studium eintreten. Neben solchen Übergängen gibt es viele, deren Relevanz individuell bestimmt ist, wie Umzüge, Berufseintritte der Eltern, der Verlust eines Arbeitsplatzes, die Geburt eines Geschwisterkindes, Scheidung, unmittelbare Migrationserfahrungen oder der Tod eines Angehörigen.

Übergänge tragen jeweils biographische Chancen und Risiken in sich, die mit darüber entscheiden, ob Kinder und Jugendliche die damit verbundenen Veränderungen selbstbewusst bewältigen. Sie bringen Entwicklungsaufgaben mit sich,

- auf der individuellen Ebene – weil sich das eigene Verhältnis zu sich selbst verändert, wenn jemand z. B. Mutter oder Vater, Kindergarten- oder Schulkind, Studierender oder Berufseinsteiger wird³,
- auf der Beziehungsebene – weil bestehende Bindungen abbrechen oder sich verändern oder weil neue erst entstehen und gelingen müssen, z. B. zur Hebamme, zu einer Erzieherin, zu einem Lehrer, zu einem neuen Chef, zu alten und neuen Freunden,
- in der Lebensumwelt – weil Lebensbereiche neu integriert werden wollen, z. B. die bisherige Wohnung und das neugeborene Kind oder der Alltag zu Hause und die Anforderungen von Kindertageseinrichtung, Schule oder neuer Arbeitsstelle (vgl. Griebel 2006: 37).

Gelingende Übergänge entscheiden zu einem erheblichen Teil über gelingende Bildungsbiographien insgesamt. Als „kritische Lebensereignisse“ (Niesel 2006) sind sie kaum nur Privatsache von Kindern und Familien. Griebel bezeichnet die Fähigkeit zur Bewältigung eines Übergangs nicht als individuelles Vermögen von Kindern oder Eltern, sondern als Kompetenz eines sozialen Systems (vgl. Griebel 2006: 41). Schulfähigkeit z. B. ergibt sich weniger aus der vermeintlich messbaren Kompetenz des einzelnen

³ Aus Gründen der Einfachheit und besseren Lesbarkeit verwendet diese Publikation vorwiegend die männliche Sprachform. Es sind jedoch jeweils beide Geschlechter gemeint.

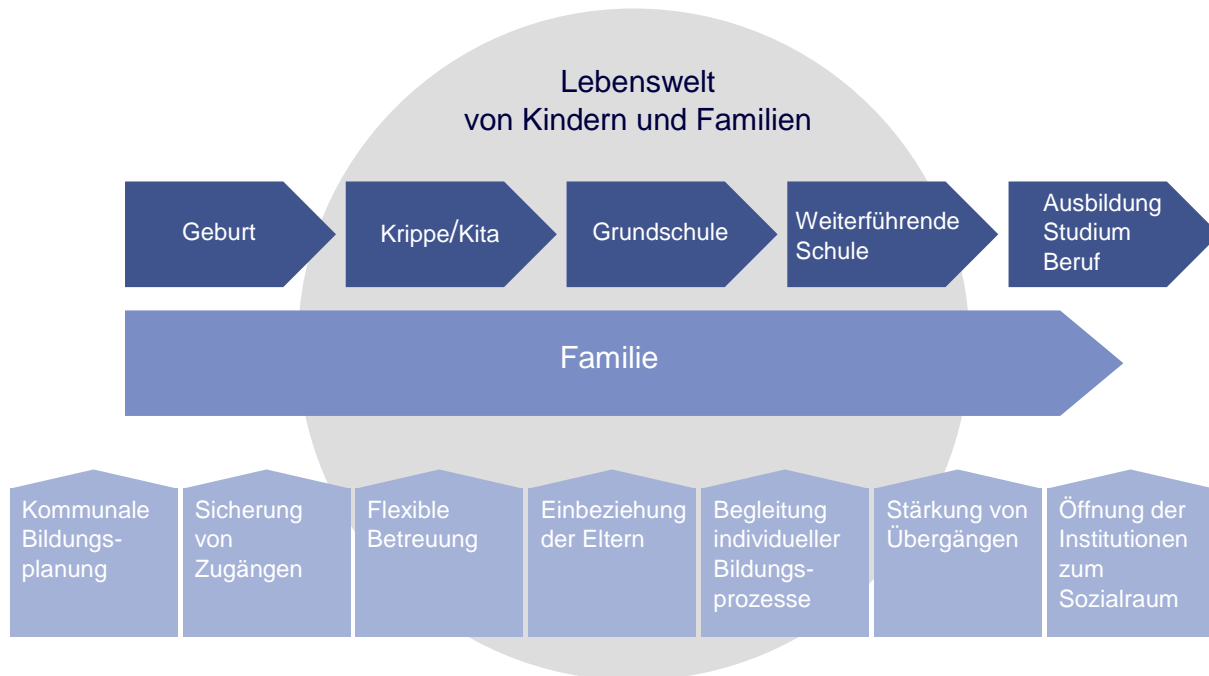
Kindes, anhand derer dann festgestellt werden könnte, ob es in diese oder jene Schule aufgenommen werden sollte. Schulfähigkeit entsteht „im Zusammenwirken von Kind und seiner Familie, Kindergarten und Grundschule“ (Griebel 2006: 38; vgl. Nickel 1992). Sie wird zu einer „Aufgabe aller Beteiligten“ (Griebel 2006: 42). Ähnlich ist es mit dem Hineinfinden in die Elternrolle bei der Geburt eines ersten Kindes, mit der gelingenden Vereinbarkeit von Familie und Beruf bei Aufnahme oder Wechsel eines Arbeitsverhältnisses, mit der Eingewöhnung in eine Kinderkrippe im Bindungsdreieck Kind-Eltern-Fachkraft etc. Damit solche Zeiten der Veränderung bewältigt werden, müssen die verschiedenen Systeme zueinander passen, miteinander kommunizieren und kooperieren (vgl. ebd.: 42 f.).

V. Welche Bedeutung kommt einer kommunalen Vernetzung zu?

Dass es bei einer an Lebenslauf und Biographie orientierten kommunalen Politik um Vernetzung geht, liegt auf der Hand. Angesprochen ist hier aber eine besondere Perspektive auf die Kooperation von Gesundheitsdiensten, Jugendhilfe und Schule. Vernetzung bezieht sich einerseits auf die gleichzeitig kooperierenden Instanzen, wie Kindertagesstätte und Jugendamt, Hebammen und Geburtsklinik, Grundschule und Träger der Jugendhilfe. Genauso kann mit Netzwerken aber die Zusammenarbeit all derer in den Blick genommen werden, die aufeinander aufbauend die Bildungsbiographie von Kindern und Jugendlichen begleiten, von der Geburt bis zu Ausbildung und Studium. Das ist ungleich schwerer, wenn man z. B. an den Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule denkt. Die Einrichtungen lösen einander in der Regel ab und sie bauen auf einer anderen gesetzlichen Grundlage, Trägerschaft, Verwaltungszuständigkeit sowie fachlichen Tradition auf. Ähnlich ist es zwischen denjenigen Institutionen, die Kinder und Familien medizinisch rund um die Geburt betreuen, und der Familienbildung oder den häufig erst später ansetzenden Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungseinrichtungen Krippe, Tagespflege, Kindertagesstätte. „Traditionell arbeitet die Kinder- und Jugendhilfe [und ebenso Schule, Gesundheitsdienste etc., Anm. d. Verf.] getrennt nach Lebensphasen in ihren spezifischen Versäulungen Die spezialisierten und versäulten Angebote sind nicht aufeinander bezogen, obwohl sie sich gegenseitig bedingen. Diese wechselseitige Bedingtheit erfordert zumindest an den Schnittstellen der Übergänge ein integriertes Handeln aller Akteure. Sie erfordern aber insbesondere ein Hilfe- bzw. Angebotssystem, welches zumindest an diesen biographisch entscheidenden Karriereweichen nach den individuellen sozialen, emotionalen und kognitiven Entwicklungsständen maßgeschneiderte Hilfe- bzw. Integrationspläne anbietet“ (Brocke 2004: 3).

Bei Präventionsansätzen verschiedener Kommunen wird mit sogenannten „Präventionsketten“ (s. u.) zunehmend versucht, den Lebenslauf von Kindern und Familien kontinuierlich zu unterstützen. Damit sollen aufeinander aufbauende und miteinander verbundene Hilfen entwickelt und dabei insbesondere Übergänge mit den genannten Unsicherheiten und Ungewissheiten im Lebenslauf von Kindern und ihren Familien handlungsleitend werden. Im Folgenden wird dieser Ansatz auf die Frage gelingender Bildungsbiographien bezogen.

Abbildung 1: An Lebenswelt und Lebenslauf orientiertes Handeln in der Kommune



Quelle: eigene Darstellung.⁴

VI. Durch welche konkreten Schritte können Kommunen Bildungsbiographien unterstützen?

Eine kommunale Vernetzung kann beispielsweise entsprechend der oben abgebildeten Graphik folgendermaßen weiterentwickelt werden:⁵ Über einzelne Institutionen und Politikfelder hinaus stellen die Hauptverantwortlichen für Jugendhilfe, Schule, Gesundheit und Soziales eine kommunale Bildungsplanung auf. Diese Planung hat zum Ziel, die zu sehr auf isolierte Lebensphasen bezogenen Handlungsweisen der kommunalen Angebote miteinander zu verbinden und die Versäulungen von Gesundheitsdiensten, Jugendhilfe, Schule, Soziales und Arbeitsmarktpolitik aufzubrechen. Entstehen soll eine auf Lebenslauf und Biographie ausgerichtete Politik für Bildung, Betreuung und Erziehung. Die Kommune baut hierfür auf bestehenden Netzwerken auf und initiiert einen Governance-Prozess, das heißt, die systematische Vernetzung aller Akteure, orientiert an der Bildungsbiographie von Kindern und Familien (vgl. Handlungskonzept [„Netzwerke frühkindlicher Bildung“](#), Bertelsmann Stiftung 2008). Zu typischen Übergängen, wie Geburt, Wiedereinstieg in die berufliche Tätigkeit nach der Elternzeit, Aufnahme in die Kita, Übergang in die Grundschule bzw. in weiterführende Schulen, Übergang in Ausbildung und Beruf, werden spezifische Arbeitsgruppen mit Vertretern der vor- und nachgelagerten

⁴ Anknüpfend an eine Darstellung von Petra Wiedemann, SPI NRW im Rahmen des Projekts „Kind & Ko“.

⁵ Hingewiesen sei in diesem Zusammenhang auf das im Herbst 2009 gestartete Projekt „Lernen vor Ort“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und eines Stiftungsverbands mit insgesamt mehr als 150 Stiftungen. In ihm werden Anreize für Kommunen und Regionen geschaffen, ein „kommunales Bildungsmanagement“ zu entwickeln (vgl. www.lernen-vor-ort.info/de/).

Gesundheits-, Jugendhilfe- und Bildungsinstanzen sowie weiteren wichtigen Akteuren eingerichtet, die die besonderen kommunalen Bedingungen für die jeweiligen Übergänge analysieren und gemeinsam konkrete Ziele zur koordinierten Stärkung der Bewältigung von Übergängen in der Bildungsbiographie von Kindern und Familien entwickeln. Unterstützt werden sie durch eine kommunale Berichterstattung, die insbesondere auch Daten zu Zugängen und Übergangsbedingungen in der Kommune analysiert (vgl. Groos 2016). Mit ihr werden z. B. die Nutzung von Kindertageseinrichtungen durch Kinder unterschiedlicher Bezugsgruppen (Kinder doppelt berufstätiger Eltern, Kinder mit Armutserfahrung, Kinder mit Migrationshintergrund u. a.), Erfahrungen von Kindern und Familien in der Zeit des Übergangs in die Grundschule, der Zugang zur Grundschule je nach sozialem Hintergrund, die Wahrnehmung kommunaler Freizeit-, Familienbildungs- und Beratungsangebote und anderes mehr erforscht.

Aus dieser Strukturentwicklung können sich folgende Schritte ergeben:

1. Die Kommune verbessert die Zugänge zu ganztägigen Kindertagesstätten und Schulen für alle Kinder. Dazu gehören:
 - Die Vergabe von Plätzen in Kindertageseinrichtungen, die häufig nach dem Prinzip „Ganztagsplätze für Kinder berufstätiger Eltern, Halbtagsplätze für Kinder arbeitsloser Eltern oder Hartz IV-Empfänger“ verläuft, wird überprüft. Es werden Maßnahmen entwickelt, die gerade benachteiligten Familien eine Ganztagsbetreuung ihrer Kinder und weitere Unterstützungsangebote für die Eltern zusichern.
 - Es wird eine entsprechend kostengünstige oder kostenlose Infrastruktur für Kinder und Familien von Geburt an ausgebaut.
 - Die Untersuchungen des Gesundheitsamtes und der Aufnahmeverfahren der Schulen werden auf eine Sicherung des Zugangs insbesondere sozial benachteiligter Kinder in die Grundschule oder in weiterführende Schulen ausgerichtet.
2. Die Kommune sichert flexible Betreuungszeiten für Kinder vom ersten Lebensjahr an bis in die Schulzeit, auch in den Ferien und auf besondere Lebensumstände (wie z. B. Schichtarbeit) bezogen.
3. Die Kommune entwickelt eine durchgehende Einbeziehung und Beratung der Familien von Geburt an. Dazu trägt besonders die Entwicklung einer alltagsnahen Familienbildung und Erziehungsberatung, gerade in Zeiten von Übergängen und besonderen Schwellensituationen, bei.
4. Die Kommune entwickelt mit den Beteiligten Maßnahmen zur Begleitung individueller Bildungsprozesse von Kindern in Kindertagesstätten und Schulen. Dazu werden Qualitätsstandards mit den Beteiligten entwickelt, so z. B. die Einführung oder Weiterentwicklung offener Beobachtungsformen, die Entwicklung von Inklusionsansätzen (vgl. Platte 2014), die konzeptionelle Stärkung der Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen und die Unterstützung der Schulen in der Entwicklung einer flexiblen Schuleingangsphase.
5. Die Kommune entwickelt Konzepte für eine abgestimmte und koordinierte Stärkung von Übergängen zwischen Familie und Kindertagesstätte, Kindertagesstätte und Grundschule sowie Grundschule und weiterführender Schule. Dies umfasst niedrigschwellige Möglichkeiten der Information, des Kennenlernens und der individuellen Stärkung der Kinder und Familien in Zeiten des Übergangs.⁶ Besonders zu beachten sind neue Angebotsformen für Familien, denen aufgrund ihres

⁶ Vgl. exemplarisch Stadt Witten: <http://www.kein-kind-zuruecklassen.de/?id=458>

soziokulturellen Hintergrunds typische Wege der Information und Organisation von Bildungswegen erschwert sind.

6. Die Kommune sorgt schließlich für die Öffnung ihrer Bildungseinrichtungen als Kristallisationsorte im Sozialraum. Dazu gehören
- die Entwicklung eines alltagsnahen Informationswesens, das berücksichtigt, dass viele Informationen nicht allein über Printmedien, sondern über Gespräche weitergegeben werden;
 - die Gestaltung sozialer Treffpunkte für Familien und die Entlastung im Alltag nicht nur durch gesicherte Betreuungszeiten, sondern z. B. durch die Möglichkeit, in der Einrichtung zu frühstücken, durch Elterncafés, Kleiderbörsen, Raum für selbst organisierte Elterntreffen und das gemeinsame Lernen mit und von Eltern durch Spielkreise, Ausflüge, Freizeiten;
 - der Aufbau von Alltagsorientierung bei Beratungs- und Hilfeangeboten für Kinder, Jugendliche und ihre Familien durch eine stärkere Integration im Sozialraum und die Nutzung von Schulen und Kindertageseinrichtungen als alltägliche Beratungs- oder Vermittlungsorte;
 - die Konzeption und Durchführung kooperativer Bildungsangebote zwischen Kindertageseinrichtungen, Gesundheitsdiensten, Schule und Familienbildung;
 - die Zusammenarbeit mit und die konsequente Unterstützung von Ehrenamtlichen, engagierten Eltern und Elternvertretern.⁷

Unabdingbar für einen solchen Prozess ist eine *Qualifikation der kommunalen Akteure* von der Hebamme bis zu den Lehrkräften. Fortbildungen sollten sich auf ein Grundverständnis netzwerkbasierter und lebenslauforientierter Handelns und auf konkrete Konzepte zur Umsetzung einer solchen Handlungsweise beziehen. Ebenso unabdingbar kommt es darauf an, in allen Bereichen die Partizipation von Kindern, Jugendlichen und Eltern als Mitgestalter ihrer Lebenswelt und der kommunalen Institutionen zur Grundlage zu machen. Die Kommune versteht ihre Konzeption an keiner Stelle als Handeln für, sondern als Handeln mit den Betroffenen. Insgesamt ermöglicht ein solcher Prozess, eine alle Lebensphasen stärker berücksichtigende Sozialraum- und Alltagsorientierung zu verankern (vgl. BMVBS und BBR 2007: 10), das Handeln der Institutionen auf die Gestaltung ihrer Lebenswelt durch Kinder, Jugendliche und Familien selbst abzustimmen und materielle und soziale Ressourcen und Strukturen durch den Aufbau von Netzwerken zu aktivieren.

VII. Wo lassen sich Beispiele für an Lebenslauf und Biographie orientierte kommunale Handlungsstrategien finden?

Folgende beispielhafte Handlungsformen sollen hier genannt werden:

- In Kommunen werden *Willkommensbesuche* für jedes neu geborene Kind eingerichtet. Zusätzlich entsteht ein „Runder Tisch“ rund um die Geburt, an dem Kinderkliniken, Jugendhilfe, Hebammen, Kinderärzte, Familienbildungseinrichtungen u. a. Konzepte für die Begleitung aller Familien in der Phase der Geburt miteinander beraten (vgl. Handlungskonzept [„Netzwerke frühkindlicher Bildung“](#)).

⁷ Vgl. exemplarisch Stadt Dortmund: https://www.dortmund.de/de/leben_in_dortmund/familie_und_soziales/familienportal/kein_kind_zuruecklassen/netzwerk_infamilie/index.html.

- Kurse für Schwangerschaftsgymnastik, *Spielkreise*, die *Vermittlung von Tagespflege* für Kinder unter drei Jahren und andere Aktivitäten werden bewusst auch in Kindertagesstätten bzw. Kinder- und Familienzentren angeboten. Dadurch besteht bereits von Geburt an ein sozialer Treffpunkt für Kinder und Familien, der zudem einen Übergang des Kindes in die Einrichtung erleichtert. Die Anmeldung von Kindern in Kindertagesstätten und die Nutzung von Ganztagsplätzen werden gefördert. Es wird überlegt, wie Eltern von Kindern, die keine Einrichtung besuchen, motiviert werden können, ihr Kind in einer Kindertageseinrichtung anzumelden.
- Kindertagesstätten, Grundschulen und Gesundheitsämter bilden ein *geregeltes Verfahren für den Übergang* der Kinder, das weniger auf Kontrolle und Diagnose von Defiziten setzt (Sprachstandserhebung, Screenings etc.) als ein bildungsförderndes Netzwerk für Eltern und Kinder gestaltet. Erprobt werden Ansätze, die pädagogische Konzeptionen aufeinander abstimmen (vgl. Strätz, Solbach und Horst-Solbach 2008).
- Auch Grund- bzw. Ganztagschulen entwickeln Konzepte, um sich ähnlich wie Kinder- und Familienzentren als *Kristallisationsorte im Sozialraum* zu verstehen. Gemeint sind Orte mit einem sich gegenseitig befruchtenden Handeln zwischen Schule und Jugendhilfe mit ihren unterschiedlichen Handlungslogiken und Aufträgen:
 - „sie berücksichtigen die Lebens- und Erfahrungswirklichkeit der Kinder und Jugendlichen, ihrer Eltern, ihrer Familien im jeweiligen Sozialraum;
 - sie fordern die Teilnahme und Teilhabe von Schülern und Schülerinnen als mitwirkende Akteure an ihrer Bildung;
 - sie beziehen Eltern bzw. Familien sowie die ethnischen Communities als Partner bei der Ausgestaltung des Schulalltags ein“ (BJK 2004: 15).

„Präventionskette“ in Dormagen

Das Beispiel der Stadt Dormagen verdeutlicht, wie eine an Lebensphasen orientierte Begleitung von Familien aussehen kann:

Abbildung 2: Präventionskette in der Stadt Dormagen



Quelle: Trzeszkowski 2007: 3.

In Dormagen wurde eine „Präventionskette“ von Geburt an entwickelt, die sich gleichermaßen als Kinderschutz, als Armutsbekämpfung wie als systematische Bildungsförderung versteht. Es werden z. B. Hausbesuche angeboten, die sich mit der Übergabe eines Elternbegleitbuchs verbinden. Es werden Elternbesuche eingerichtet, wenn Kinder zu den jeweiligen Stichtagen nicht in Kindertageseinrichtungen angemeldet werden oder wenn sich Auffälligkeiten bei der Schulanmeldung zeigen. Die Grundschullehrer besuchen ihre zukünftigen Erstklässler lange vor der Einschulung in den Kindertageseinrichtungen. Entwickelt und ausgebaut werden Kinder- und Familienzentren, Stadtteil-Elternschulen oder Schülerpatenschaften für benachteiligte Kinder. So entsteht ein Präventionsnetzwerk mit den Schwerpunkten Gesundheit, Erziehung, Bildung, Integration. Dazu kommen finanzielle Entlastungen für Familien, z. B. bei Schulmaterialien, Schülerfahrtkosten, Elternbildung oder Mittagessen, u. a. m. (vgl. Trzeszkowski, 2007: 5).

Projekt „Kind & Ko“ in Paderborn und Chemnitz

Im Projekt „Kind & Ko“ der Städte *Paderborn* und *Chemnitz*, der Bertelsmann Stiftung und der Heinz Nixdorf Stiftung lässt sich ein Governance-Prozess studieren, der am Bildungsverlauf ansetzt (vgl. Bertelsmann Stiftung 2008). So wurden in beiden Kommunen jeweils drei Arbeitsgruppen eingerichtet, die spezifische Lebensphasen und Übergangszeiten in den Blick nahmen: die Zeit um die Geburt, die Weiterentwicklung sozialraumorientierter Zentren insbesondere im Bereich der Kindertagesstätten und die kommunalweite Abstimmung des Übergangs von der Kindertagesstätte in die Grundschule. Entwickelt wurden mithilfe externer Moderatoren und gesichert durch eine kommunale Koordination

konkrete Maßnahmen für eine kommunale Berichterstattung, Kinderwillkommensbesuche, die Fortbildung von Hebammen, die Qualifizierung der Leitung von Kinder- und Familienzentren, die Einführung von stärkenorientierten Beobachtungsmethoden und darauf aufbauend die Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtungen und Schulen sowie die systematische Einbeziehung der Eltern (vgl. Handlungsempfehlungen der Städte Chemnitz und Paderborn. Begleit-CD, Bertelsmann Stiftung 2008).

Sozialraumorientierte Vernetzung in Monheim

Auch in der Stadt *Monheim* wird das Konzept einer erfolgreichen sozialraumorientierten Vernetzung rund um fünf Kindertagesstätten systematisch auf weitere Bildungsphasen ausgeweitet (vgl. Holz 2011: 313), so auf den Bereich Null bis Drei, die Grundschulen und die weiterführenden Schulen. Erhebungen verdeutlichten, dass im strukturell benachteiligten „Berliner Viertel“ von Monheim der Wechsel auf eine weiterführende Schule genau umgekehrt zur Gesamtstadt verlief: Während 2007/08 31 Prozent der Kinder aus ganz Monheim auf ein Gymnasium wechselten, waren es im „Berliner Viertel“ gerade einmal 14 Prozent, und während 13 Prozent aus der Gesamtstadt auf die Hauptschule gingen, waren es im Berliner Viertel 31 Prozent (vgl. Stadt Monheim o. J.). Deshalb setzte sich die Stadt zum Ziel, die Quote von Kindern des „Berliner Viertels“, die eine mittlere Schule besuchen, um 10 Prozent zu erhöhen. Inzwischen hat sich die Zahl der Gymnasialempfehlungen im Berliner Viertel auf 30 Prozent erhöht (vgl. Birkenstock 2012).

In Monheim werden umgesetzt (vgl. Berg 2010: 154–157):

- Maßnahmen im Bereich der 0- bis 3-Jährigen, wie eine enge Zusammenarbeit zwischen Jugendamt und Gesundheitswesen, der Aufbau eines Hebammennetzwerkes und Bildungsangebote für Eltern (Moki 0);
- Konzepte zur Entwicklung von Qualitätsstandards für die Bildungsarbeit und die Einbeziehung der Eltern in Kindertagesstätten und zum Übergang zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule (Moki I);
- die systematische Einbindung von Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe und des Gesundheitssystems in die Grundschule, der Aufbau von „echten Ganztagsklassen“ bzw. die Verknüpfung der Strukturen von Vor- und Nachmittag in Ganztagschulen und individuelle Fördermaßnahmen für benachteiligte Kinder in den Übergangszeiten zu weiterführenden Schulen (Moki II);
- die Fortschreibung entsprechender Ansätze für die Schüler weiterführender Schulen im Alter von zehn bis 16 Jahren (Moki III) und für Jugendliche im Übergang in Ausbildung, Studium und Beruf (Moki IV).

Modellprojekt KeKiz in Nordrhein-Westfalen

Das *Modellvorhaben* „Kein Kind zurücklassen! Kommunen in NRW beugen vor“ (KeKiz) des Landes Nordrhein-Westfalen und der Bertelsmann Stiftung hat sich zum Ziel gesetzt, „vorhandene Angebote der Gesundheitsförderung, der frühkindlichen, schulischen und beruflichen Bildung, der Kinder-, Jugend- und Sozialhilfe sowie die Bereiche Sport und Kultur besser miteinander zu verknüpfen, sodass eine

kommunale Präventionskette entsteht“ (Landeskoordinierungsstelle „Kein Kind zurücklassen!“ 2015: 4), die von der Schwangerschaft bis zum Berufsleben reichen soll. Kindern und Jugendlichen sollen dadurch unabhängig von ihrer sozialen Herkunft bessere Chancen auf ein „gelingendes Aufwachsen, gesellschaftliche Teilhabe und gute Bildung“ ermöglicht werden (vgl. ebd.).

Leitgedanken des Projektes bilden sowohl die „unveräußerlichen Kinderrechte“, die Beteiligung von Kindern und Eltern an der Planung und Ausgestaltung präventiver Maßnahmen, wie die besondere „Stärkung von Familien“ (vgl. ebd.: 23). An dem Projekt nehmen achtzehn Modellkommunen teil, die in einem „Lernnetzwerk“ Lösungen für gemeinsame Herausforderungen in der Entwicklung einer am Lebenslauf orientierten Prävention entwickeln. Die im Modellvorhaben entwickelten Projekte werden durch eine kleinteilige Sozialraumberichterstattung unterstützt und evaluiert, die Erkenntnisse werden aufbereitet, um sie für weitere Kommunen fruchtbar zu machen (vgl. ebd.: 8 f.). Die Kommunen entwickelten eine Vielzahl an Projekten, die sich auf den Beginn der Elternschaft, den Übergang von der Familie in die Kindertagesstätte und von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule, den Wechsel von der Grund- zur weiterbildenden Schule und den Eintritt ins Berufsleben oder ein Studium beziehen.

So bietet z. B. die Stadt Düren zwei „Schnullercafés“ als ein niedrigschwelliges Angebot an zentralen Orten der Stadt an, in denen insbesondere junge Mütter Informationen und Beratung zu Ernährung, Pflege und Erziehung ihrer Kinder erhalten (vgl. ebd.: 42 f.). Die Stadt *Münster* bietet Hebammensprechstunden in Kindertageseinrichtungen an, die Müttern den Zugang zu Informationen und Hilfen im Gesundheitsbereich in einem geschützten Raum und eine erste Anbindung an die Kita ermöglichen (vgl. ebd.: 50f.). In Hamm wurde ein Kooperationskalender entwickelt, der einen „Überblick und Anregungen für begleitende Angebote zur Unterstützung des Übergangs Kita – Grundschule“ gibt und mit einem Schuleingangsgespräch zwischen den „Bildungspartnern“ Elternhaus, Kita und Grundschule verknüpft wird (vgl. ebd.: 60 f.). In Oberhausen konzipierten Grund- und weiterführende Schulen mit dem Projekt „Schulen im Team“ eine engere Zusammenarbeit, die durch gegenseitige Hospitationen und gemeinsame Fortbildungen getragen wird (vgl. ebd.: 70 f.). In Arnberg schließlich entwickeln Jugendliche mit Stadt und Wirtschaft gemeinsam Ideen für sinnvolle Angebote im Berufsübergang in der Kommune, wie z. B. einen Leitfaden zur Berufsorientierung (vgl. ebd.: 81 f.). Getragen werden die Netzwerke der Kommunen durch einen jeweiligen Ratsbeschluss der Städte, eine Steuerungsgruppe aus Entscheidungsträgern und eine hauptamtliche Projektkoordination (vgl. ebd.: 20 f.).

Forschungsprojekte des BMBF zwischen 2010 und 2014

Unter dem Titel „Kooperation von Elementar- und Primarbereich“ hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) unterschiedliche Forschungsprojekte zwischen 2010 und 2014 durchgeführt, die das Gelingen des Übergangs zwischen Kindertageseinrichtung und Schule in den Blick nehmen (vgl. BMBF 2012). Die Untersuchungen zeigen zum einen, dass die Vernetzung zwischen den Institutionen und mit den Familien eine bessere Bewältigung des Übergangs ermöglicht; zum anderen, dass zusammen entwickelte Dokumentationsverfahren dabei positiv unterstützen (vgl. Hanke, Backhaus und Bogatz 2013).

VIII. Fazit

Eine kommunale Politik, die sich auf einen Bildungsbiographien stärkenden Ansatz ausrichtet, sollte sich weniger als Kontrolle kindlicher Entwicklung und Defizite verstehen. Vielmehr muss es darum gehen, Familien durch die Kommune das zu ermöglichen, was sie im Idealfall auf ganz alltäglichem Wege finden: ein soziales Netz von Menschen, die ermutigen und entlasten, die auf vorhandene Fähigkeiten vertrauen und diese stärken und die gemeinsam mit Kindern und Eltern kommunales Leben partizipativ gestalten.

IX. Anhang

Informationen im Netz

www.kinder-frueher-foerdern.de

www.kein-kind-zuruecklassen.de/

www.lernen-vor-ort.info/de/

www.familie-in-nrw.de/

Links zu den im Text genannten Kommunen und Netzwerken

Dormagen:	https://www.dormagen.de/familiennetzwerk.html
Dortmund:	www.dortmund.de/de/leben_in_dortmund/familie_und_soiales/familienportal/kein_kind_zuruecklassen/index.html
Hamm:	https://www.hamm.de/kein-kind-zuruecklassen.html
Monheim:	https://monheim.de/kinder-und-familie/moki-monheim-fuer-kinder/
Paderborn:	http://www.paderborn.de/microsite/kindundko/kita-und-grundschule/
Witten:	www.witten.de/bildung-soiales/familie/fruehe-hilfen/

X. Quellen- und Literaturverzeichnis

- Berg, Annette (2010). „Mo.Ki – Monheim für Kinder‘ – Armutsprävention als kommunale Handlungsstrategie“. *Kinderarmut und ihre Folgen. Wie kann Prävention gelingen?* Hrsg. Antje Richter-Kornweitz. München. 149–159.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2008). *Kommunale Netzwerke für Kinder. Ein Handbuch zur Governance frühkindlicher Bildung*. Gütersloh.
- Birkenstock, Günther (2012). „Bildungsprojekt ‚Moki‘ fördert von Geburt an“. *Deutsche Welle* 9.10.2012. <http://dw.com/p/16lBi> (Download 1.7.2016).
- Bundesministerium für Verkehr, Bau und Stadtentwicklung (BMVBS) und Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung (BBR) (2007). *Aktive Bildungs- und Ausbildungspolitik für Kinder und Jugendliche in benachteiligten Stadtquartieren. Gute Praxisbeispiele in Europa*. Hrsg. Bundesministerium für Verkehr, Bau und Stadtentwicklung. Berlin. (Auch online unter www.bbsr.bund.de/BBSR/DE/Veroeffentlichungen/BBSROnline/2007/DL_EU-14_07.pdf?__blob=publicationFile&v=2, Download 1.7.2016.)
- Böhnisch, Lothar (2012). *Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung*. 6. Überarbeitete Auflage. Weinheim und München.
- Brocke, Hartmut (2004). *Pfusch am Kind wird teuer! Frühkindförderung/Familienförderung Integrierte Dienste im Stadtteil und lokale Aktionspläne. Vorwort zum E&C Journal*. Hrsg. E&C Journal 12 2004. 1 – 13. http://www.2000-2006.eundc.de/download/journal_12.pdf. (Download 1.7.2016).
- Bundesjugendkuratorium (BJK) (2004). *Neue Bildungsorte für Kinder und Jugendliche*. Bonn. <http://www.bundesjugendkuratorium.de/> (Download 1.7.2016).

- Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2006). *Familie zwischen Flexibilität und Verlässlichkeit. Perspektiven für eine lebenslaufbezogene Familienpolitik. Siebter Familienbericht*. Berlin. (Auch online unter <http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/familienbericht/haupt.html>, Download 1.7.2016.)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2012). *Kooperation von Elementar- und Primarbereich*. Berlin.
- Dietz, Berthold (1997). *Soziologie der Armut: eine Einführung*. Frankfurt am Main und New York.
- Franzke, Annette, und Annett Schultz (2016). *Früh übt sich ..., Bedingungen und Formen von Inanspruchnahme präventiver Angebote von Familien mit dreijährigen Kindern. Materialien zur Prävention, Werkstattbericht*. Gütersloh.
- Griebel, Wilfried (2006). „Übergänge fordern das gesamte System“. *Übergänge gestalten. Wie Bildungsprozesse anschlussfähig werden*. Hrsg. Detlev Diskowski, Eva Hammes-Di Bernardo, Sabine Hebenstreit-Müller und Angelika Speck-Hamdan. Weimar und Berlin. 32–47.
- Griebel, Wilfried, und Renate Niesel (2011). *Übergänge verstehen und begleiten: Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern*. Berlin.
- Groos, Thomas, (2016). *Schulsegregation messen, Sozialindex für Grundschulen, Arbeitspapiere wissenschaftlicher Begleitforschung „Kein Kind zurücklassen!“*. Werkstattbericht 6. Gütersloh.
- Groos, Thomas, und Nora Jehles (2015). *Der Einfluss von Armut auf die Entwicklung von Kindern. Ergebnisse der Schuleingangsuntersuchung*. Gütersloh.
- Hanke, Petra, Johanna Backhaus und Andrea Bogatz (2013). *Den Übergang gemeinsam gestalten: Kooperation und Bildungsdokumentation im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule*. Münster.
- Heckman, James (2008). „Die Dynamik von Bildungsinvestitionen im Lebensverlauf – Warum Sparen in der Bildung teuer ist“. Vortrag auf dem Kongress *Kinder früher fördern – Wirksame Bildungsinvestitionen* in Leipzig. 13. März.
- Heckman, James (2010). „Die Mittelschicht soll Gebühren bezahlen“. Gespräch mit Nobelpreisträger Heckman. Interview F. Berth 17.5.2010. www.sueddeutsche.de/jobkarriere/667/437412/text/ (Download 1.7.2016).
- Holz, Gerda (2008). „Armut verhindert Bildung – Lebenslagen und Zukunftschancen von Kindern“. *Armut und Teilhabe: Analysen und Impulse zum Diskurs um Armut und Gerechtigkeit*. Hrsg. Karin Sanders und Hans-Ulrich Weth. Wiesbaden. 69–96.
- Holz, Gerda (2011). „Kommunale Strategien gegen Kinder- und Bildungsarmut“. *Die Zukunft der „Sozialen Stadt“: Strategien gegen soziale Spaltung und Armut in den Kommunen*. Hrsg. Walter Hanesch. Wiesbaden 2011. 299–324.
- Holz, Gerda, und Andreas Puhmann (2005). *Alles schon entschieden? Wege und Lebenssituationen armer und nicht-armer Kinder zwischen Kindergarten und weiterführender Schule. Zwischenbericht zur AWO-ISS Längsschnittstudie*. Frankfurt am Main.
- Jurczyk, Karin, Andreas Lange und Barbara Thiessen (Hrsg.) (2014). *Doing Family. Warum Familienleben heute nicht mehr selbstverständlich ist*. Weinheim.
- Landeskoordinierungsstelle „Kein Kind zurücklassen!“. *Fachmagazin 2015 zum Landesmodellvorhaben „Kein Kind zurücklassen! Kommunen in NRW beugen vor“ für das Jahr 2015*. (Auch online unter www.kein-kind-zuruecklassen.de/fileadmin/user_upload/Fachmagazin/Fachmagazin_2015_Kein_Kind_zuruecklassen_web.pdf, Download 1.7.2016.)

- Lutz, Ronald (2016). „Lebenslagen und Verwundbarkeit“. *Sozialwissenschaftliche Grundlagen der Kindheitspädagogik*. Hrsg. Ronald Lutz und Christine Rehklaus. Weinheim und Basel. 70–83.
- Maurer, Friedmann (1992). *Lebenssinn und Lernen. Zur Anthropologie der Kindheit und des Jugendalters*. Bad Heilbrunn.
- Nickel, Horst (1992). „Die Einschulung als pädagogisch-psychologische Herausforderung – ‚Schulreife‘ aus öko-systemischer Sicht“. *Handbuch Grundschule*. Band 1. Hrsg. Dieter Haarmann. Weinheim. 88–100.
- Niesel, Renate (2006). „Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule: Individuelles Lebensereignis und Gegenstand bildungspolitischer Aufmerksamkeit“. *Dreikäsehoch 2005. Dokumentation zum KiTa-Preis zum Thema „Übergang vom Kindergarten in die Grundschule“*. Hrsg. Bertelsmann Stiftung. Gütersloh. 8–11.
- OECD (2004). Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Länderbericht der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD). www.bmfsfj.de/blob/101854/8f16ccd82dd4cec33ce86a4f221f1195/oecd-studie-kinderbetreuung-data.pdf (Download 1.7.2016).
- Platte, Andrea (2014). „Inklusion – Implikationen eines Leitbegriffs für die Pädagogik der frühen Kindheit“. *Handbuch Frühe Kindheit*. Hrsg. Rita Braches-Chyrek, Charlotte Röhner, Charlotte, Heinz Sünker und Michaela Hopf. Opladen. 85–96.
- Schefold, Werner (1993). „Ansätze zu einer Theorie der Jugendhilfe“. *Diskurs* 2. 20–26.
- Stadt Monheim (o. J.). „Mo.Ki Monheim für Kinder. Bildungsoffensive 2020. Kinderschutz, Bildungsplanung und Bildungsförderung der Stadt Monheim am Rhein“. (Auch online unter https://www.monheim.de/fileadmin/user_upload/Media/Dokumente/Kinder_Familie/Moki/bildungsplanung_2008_jht.pdf, Download 1.7.2016).
- Stieve, Claus (2013). „Anfänge der Bildung. Bildungstheoretische Grundlagen der Pädagogik der frühen Kindheit“. *Handbuch Frühkindliche Bildungsforschung*. Hrsg. Doris Edelmann und Magrit Stamm. Wiesbaden. 51–70.
- Strätz, Rainer, Regina Solbach und Friedemann Holst-Solbach (2008). *Bildungshäuser für Kinder von drei bis zehn Jahren. Expertise*. Hrsg. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlin und Bonn.
- Strohmeier, Klaus Peter, David H. Gehne, Jörg Bogumil, Gerhard Micosatt und Regina von Görtz (2016). *Die Wirkungsweise kommunaler Prävention. Zusammenfassender Ergebnisbericht der wissenschaftlichen Begleitforschung des Modellvorhabens „Kein Kind zurücklassen! Kommunen in NRW beugen vor“ (KeKiz) des Landes Nordrhein-Westfalen und der Bertelsmann Stiftung*. Gütersloh. (Auch online unter www.land.nrw/sites/default/files/asset/document/bericht_der_begleitenden_forschung_kein_kind_zuruecklassen_2016.pdf, Download 1.7.2016.)
- Trzeszkowski, Gerd (2007). *NeFF – ein Netzwerk für Familien. Das Dormagener Modell „Willkommen im Leben“*. Dormagen o. J. http://www.dormagen.de/fileadmin/civserv/pdf-dateien/fachbereich_5/erzieherische_hilfen/NeFF-InfoALLGEMEIN-10.2007.pdf (Download 1.7.2016).