

**Erster Münchner Bildungsbericht
Dritter Teil: Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung**

3 Anlagen

Sitzungsvorlage Nr. 08-14/V 00484

Bekanntgabe in der gemeinsamen Sitzung des Kinder – und Jugendhilfeausschusses und des Schul- und Sportausschusses des Stadtrats vom 08.07.2008
Öffentliche Sitzung

I. Vortrag der Referentin

1. Anlass

Im Herbst 2006 wurde der Erste Münchner Bildungsbericht zunächst in den Schulausschuss, später auch in den Kinder- und Jugendhilfeausschuss eingebracht und jeweils einstimmig beschlossen bzw. zur Kenntnis genommen. Gleichzeitig wurde der Auftrag erteilt, die im ersten Bericht noch nicht dargestellten Indikatoren, soweit für München relevant, im Sinne eines Sonderberichts bereits im folgenden Jahr vorzulegen. Der Bildungsbericht soll künftig als Grundlage für eine wirkungsorientierte Bildungssteuerung auf der Basis der Wertschöpfungskette Bildung in einem zweijährigen Rhythmus vorgelegt werden. Der zweite Teil: „Situation der Schulkinder mit Migrationshintergrund“ wurde als Bekanntgabe im gemeinsamen Ausschuss am 27.05.08 eingebracht und sehr positiv aufgenommen.

Als dritter Teil des ersten Münchner Bildungsberichts wird nunmehr die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (Elementarbereich) in München umfassend dargestellt. Grundlage sind in bewährter Weise die Indikatoren des Deutschen Bildungsberichts 2006, die auch der gerade veröffentlichten Fortschreibung 2008 zugrundeliegen.

Mittlerweile hat auch der Deutsche Städtetag in einem Rundschreiben die zunehmende Bedeutung kommunaler Bildungsberichterstattung gerade im Zusammenhang mit der Entwicklung kommunaler Bildungslandschaften hervorgehoben und ausdrücklich erwähnt, dass die Stadt München 2006 als erste Stadt in Deutschland einen Bildungsbericht vorgelegt hat (Anlage 1). Anfang 2008 ist die Stadt Dortmund gefolgt, in anderen Städten sind kommunale Bildungsberichte in Vorbereitung. Die wesentlichen Eckpfeiler kommunaler Bildungsberichte wie z.B. Betrachtung aller Bildungsstufen unabhängig von der Zuständigkeit usw. wurden bereits in der Bekanntgabe am 27.05.08 aufgeführt. Auch in dem vom Deutschen Städtetag vorgelegten Indikatorenkatalog ist selbstverständlich der Elementarbereich wesentlicher Bestandteil eines kommunalen Bildungsberichts.

2. Datensituation Elementarbereich

In der Beschlussvorlage zum Ersten Münchner Bildungsbericht 2006 wurde darauf hingewiesen, dass eine detaillierte Darstellung des Elementarbereichs aufgrund der erheblichen Veränderungen durch die Umstellung vom Bayerischen Kindergartengesetz auf das Kinderbildungs- und Betreuungsgesetz erst mit dem neuen Datenmaterial zielführend ist. Deshalb wurden im Bericht 2006 nur einige wenige Daten aus der damaligen Kindergartenstatistik verwendet. Die Datenlage hat sich nunmehr sehr erfreulich entwickelt. Mittlerweile wird in der Amtlichen Statistik der Kinder- und Jugendhilfe, Teil 3 der gesamte Bereich jährlich erfasst. Ähnlich wie im Schulbereich ist es mithilfe des Statistischen Amtes gelungen, den Datensatz mit den Einzeldaten der Einrichtungen auf die kommunale Ebene bezogen zu erhalten. Aufgrund der sehr konstruktiven Zusammenarbeit mit dem Staatlichen Schulamt konnten steuerungsrelevante Daten aus dem Grundschulbereich einbezogen werden. Der Stand der nachfolgend zugrundegelegten Daten ist in der Regel der 15.3. 2006.

Mit Kolleginnen und Kollegen aus dem Schulreferat, dem Jugendamt, dem Institut für Frühpädagogik (IFP) und der freien Träger wurde der Indikatorensatz u.a. im Rahmen eines Workshops ausführlich diskutiert. Auf Landesebene ist das IFP beauftragt, den im Bayerischen Bildungsbericht noch fehlenden Teil: „Elementarbereich“ abzubilden. Mit Frau Becker-Stoll, der Leiterin des IFP, wurde in diesem Zusammenhang eine weitere Zusammenarbeit vereinbart.

Hinzuweisen ist auf den Umstand, dass die Darstellung nichtkognitiver Fähigkeiten ähnlich wie im Schulbereich sehr wünschenswert wäre, derzeit an der fehlenden Datenbasis scheitert, in künftigen Fortschreibungen aber möglich ist. Dies gilt auch für die Darstellung der Prozessqualität der Einrichtungen sowie für das so wichtige Thema Elternbildung. **Es wird eine große Herausforderung werden, aussagekräftige Indikatoren zur Darstellung kognitiver Fähigkeiten für unter dreijährige Kinder sowie nicht-kognitiver Fähigkeiten im Elementarbereich insgesamt zu entwickeln. Daher muss dieser Prozess im engen Zusammenwirken zwischen Schul- und Kultusreferat und Sozialreferat unter Einbeziehung des IFP erfolgen.**

3. Grundannahmen der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung

Ausgangspunkt für die folgenden Betrachtungen ist die durch viele Studien gestützte Erkenntnis, dass gerade die ersten Lebensjahre für die Entwicklung von kognitiven und nicht kognitiven Fähigkeiten eine zentrale Rolle spielen.

„Heute ist allgemein akzeptiert, dass Bildungs- und Lernprozesse nicht früh genug initiiert, unterstützt und gefördert werden können. Dieser Mentalitätswandel ist auf verschiedenste Entwicklungen zurückzuführen. Er hat etwas zu tun mit dem schlechten Abschneiden Deutschlands in den internationalen Vergleichsstudien PISA I und PISA II im schulischen Bereich der OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung). Das deutsche Bildungssystem muss sich damit auseinandersetzen. Er hat aber auch etwas zu tun mit der zunehmenden Spracharmut in Familien, mit einer unterentwickelten Lesekultur und mit der anhaltenden Benachteiligung von Kindern aus bildungsfernen Elternhäusern bzw. Kindern mit Migrationshintergrund im Bildungsprozess. Er hat auch et-

was zu tun mit den dramatischen Veränderungen, denen die Lebensform Familie heute unterliegt, insbesondere gut ausgebildeter Frauen“ (Hüfner, Frühe Förderung – Lernen von Europa, 2005).

Bayern hat – wie andere Bundesländer - auf diese Entwicklung bereits reagiert und mit dem Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan (BEP) ein zukunftsweisendes Bildungskonzept für den gesamten Elementarbereich (0- 6) geschaffen. Sehr treffend werden die Ziele des BEP in der Stadtratsvorlage zur Kommunalen Kinder- und Jugendplanung, Teilplan 4, des Stadtjugendamtes vom Juni 2006 beschrieben:

„Der **Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan** (BEP) versucht als einer der ersten Rahmenpläne für Tageseinrichtungen innerhalb des Bundesgebiets eine umfassende Orientierung für eine zeitgemäße Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zum Schuleintritt zu geben. Es werden sowohl verschiedene Bildungs- und Erziehungsperspektiven bzw. Bildungsbereiche definiert sowie Schlüsselprozesse für Bildungs- und Erziehungsqualität formuliert. Der Plan ist Teil der Qualitäts- und Bildungsoffensive Bayerns.

Zentrale Ziele des Plans sind die Stärkung der Kinder, der kindlichen Autonomie und der sozialen Mitverantwortung ebenso wie die Förderung grundlegender Kompetenzen und Ressourcen, die die Kräfte des Kindes mobilisieren und befähigen, ein Leben lang zu lernen.

Pädagogische Fachkräfte in Tageseinrichtungen begleiten Lernprozesse und übernehmen Verantwortung bei der Konstruktion dieser Bildungsprozesse. Im Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit steht die Stärkung von Basiskompetenzen, wie ein positives Selbstwertgefühl, soziale Kompetenz, Verantwortungsübernahme oder Kommunikationsfähigkeit. Bildung wird dabei als lebenslanger Prozess verstanden, wobei die frühe Bildung einen hohen Stellenwert erhält. Bildung im Kindesalter ist ein sozialer Prozess, an dem sich Kinder und Erwachsene aktiv beteiligen. Nur in gemeinsamer Interaktion, im ko-konstruktiven Prozess findet Bildung statt. Bildungsprozesse sind eingebettet in den sozialen und kulturellen Kontext, in dem sie jeweils geschehen. Kinder gestalten ihre Bildung und Entwicklung von Geburt an aktiv mit und übernehmen entwicklungsangemessen selbst Verantwortung. Sie erwerben Kompetenzen, Werthaltungen und Wissen an vielen Bildungsorten. Damit geraten alle Orte, an denen Bildung und Erziehung der Kinder geschieht, in ein neues Blickfeld.“

Der BEP geht von einem umfassenden Kompetenzansatz aus, der das gesamte Spektrum abdeckt. Vereinfacht kann man kognitive Fähigkeiten wie Intelligenz, Gedächtnisleistung oder allgemeine Problemlösungsfähigkeit und nicht kognitive Fähigkeiten wie Motivation, Selbstregulation oder Persistenz unterscheiden. Sie bilden die Grundlage sowohl für den Bildungserfolg wie ein gelingendes Leben insgesamt.

Bis zum Alter von sechs Jahren werden etwa 90 % der kognitiven Kapazitäten aufgebaut. (Anlage 2) In dieser Phase lernen Kinder auch die Vielfalt menschlicher Ausdrucksformen

und Verhaltensweisen.

Wenn demnach nicht zuletzt durch die jüngsten Forschungsergebnisse bestätigt wird, dass die frühkindlichen Erfahrungen auf vielfältige Weise prägende Wirkung auf den weiteren Werdegang des Menschen haben, dann ist naheliegend, dass Unterschiede in der Betreuung von Säuglingen und Kleinkindern früh die Weichen für Unterschiede der sozialen und geistigen Entwicklung stellen. „Diese Unterschiede wirken sich heute vermutlich stärker aus als in den 60er-Jahren, wo die Förderung der geistigen Fähigkeit von kleinen Kindern öffentlich noch nicht in vergleichbarer Weise diskutiert wurde wie heute“ (Pauen, Expertise zum siebten Familienbericht der Bundesregierung 2006).

Wie die uns zugänglichen Forschungsergebnisse zeigen, bestehen bereits beim Schuleintritt erhebliche Unterschiede im Lern- und Entwicklungsstand. So zeigt eine im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich durchgeführte Lernstandserhebung beim Schuleintritt, dass bereits rund 20 % der Kinder zu Beginn der ersten Klasse in Deutsch und Mathematik die Ziele der ersten Klasse erreicht haben, während rund 30% dem Unterricht nicht folgen können, weil sie nur über rudimentäre Kenntnisse der Unterrichtssprache verfügen (Moser, 2004)

Andere Untersuchungen zeigen, dass Kinder schon als Dreijährige je nach ihrer sozialen Herkunft große Unterschiede in ihrer Entwicklung aufweisen. Zuletzt hat die mit enormem Aufwand betriebene englische Längsschnittstudie „Millennium cohort study“ rund 15.000 Dreijährige beobachtet. Die Erkenntnis ist nicht überraschend: Kinder aus sozialschwachen Elternhäusern unterscheiden sich in der Entwicklung hinsichtlich ihrer Kenntnisse über Farben, Buchstaben, Nummern, Größen und Formen um bis zu 12 Monate gegenüber Kindern aus Akademikerfamilien. **Der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Fähigkeiten ist bereits vor Eintritt in den Kindergarten und nicht etwa erst am Ende der Grundschule ausgesprochen hoch.** Damit wird auch die Bedeutung der Familie als Bildungsort offenkundig.

Dass sich soziale Ungleichheiten durch bildungspolitische Maßnahmen am ehesten beeinflussen lassen, wenn diese möglichst früh wirksam werden können, ist mittlerweile gesicherte Erkenntnis. „Je schlechter die Bedingungen zu Hause sind, desto früher müssen Kinder mehr Zeit in anregender Umgebung verbringen“ (Moser, 2007). Hervorzuheben sind hier die Arbeiten des Nobelpreisträgers James Heckman, die dies eindrucksvoll bildungsökonomisch bestätigen. „Er hat staatliche Programme ausgewertet, die Benachteiligten helfen sollen. Seine Schlussfolgerung: Je früher die Unterstützung erfolgt, desto besser und billiger ist sie, Ein 22-jähriger Arbeitsloser ist nach Heckmans Einschätzung schwerer fit zumachen für den Arbeitsmarkt als ein Vierjähriger für die Schule“ (SZ, 10.6.08).

Festzuhalten ist, dass unser Bild vom Kind und seiner Entwicklung in den ersten Lebensjahren durch die jüngsten Forschungserkenntnisse maßgeblich verändert wurde. Damit ist auch die Frage: Was braucht ein Kind in den ersten Lebensjahren? Welche Rolle spielt das Elternhaus, welche die institutionelle Betreuung? neu zu beantworten. Dies kann an dieser Stelle nicht umfassend geleistet werden. Einige Eckpunkte, über die heute weitgehend Konsens herrscht, sollen wegen ihrer Bedeutung aber nochmals ausdrücklich erwähnt werden.

„Eine wichtige neue Erkenntnis besteht darin, dass die Qualität der frühen Interaktionserfahrung offensichtlich von größerer Bedeutung für die weitere Entwicklung eines Kindes ist als die Frage, wer wie oft mit ihm Kontakt hat. Studien zur Auswirkung unterschiedlicher Betreuungsformen auf die emotionale und psychische Entwicklung der Kinder, die in Ländern wie Schweden oder Amerika durchgeführt wurden, deuten an, dass eine externe Betreuung nicht mit Nachteilen, sondern vermutlich sogar mit Vorteilen für die kindliche Entwicklung verbunden ist. Dies gilt insbesondere für die geistige Entwicklung, denn die Anregungen, die ein Kind bei Unterbringung in einer qualitativ hochwertigen Einrichtung erhält, gehen im allgemeinen deutlich über das hinaus, was ein durchschnittliches familiäres Umfeld bieten kann (Pauen a.a.O.).

Die erste Längsschnittuntersuchung in Deutschland, die sowohl den Einfluss der Familie als auch von Kindergarten und Schule auf die Entwicklung und die Schulleistungen von Kindern erfasste, hat zwar nochmals eindrucksvoll bestätigt, wie groß der Einfluss des „Bildungsortes Familie“ auf die Schulleistungen der Kinder ist (Tietze, Rossbach und Grenner, 2005). Dennoch kommt Prof. Tietze, der Hauptverfasser der Studie, zu der klaren Schlussfolgerung: „Aus der hohen Bedeutung der Qualität des Familiensettings darf nicht der Schluss gezogen werden, dass die Bedeutung der Qualität der institutionellen Settings Kindergarten und Grundschule gering einzuschätzen sei. Wir haben es in beiden Fällen zweifelsfrei mit bedeutsamen Effekten zu tun. Daraus ergibt sich die Verpflichtung für Fachpraxis und Fachpolitik, ein möglichst hohes Niveau an pädagogischer Qualität in den Kindertagesstätten und in den Grundschulen zu sichern. Der gegenwärtige Stand kann dabei nicht befriedigen.“ (Tietze 2006).

Ganz aktuell bestätigt ein vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend veröffentlichtes Gutachten diese Erkenntnisse: „So belegen internationale Interventionsstudien, dass gerade in den ersten Lebensjahren Lern- und Förderangebote, die qualitativ hochwertig auf die alterstypischen Bedürfnisse, Entwicklungsprozesse und Lernbereitschaften der Kinder abgestimmt sind, nachhaltig positive Auswirkungen auf deren kognitiv-sprachliche, soziale und Persönlichkeitsentwicklung haben, die sich bis ins Erwachsenenalter erstrecken.“ (BMFSFJ, 2008)

4. Indikatoren im Einzelnen

Entsprechend der Systematik des Deutschen Bildungsberichts wird die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in Anlage 3 (Abbildungen 1 bis 20) dargestellt.

In den Abbildungen 2 – 5 werden einige Grundannahmen beleuchtet, die zum Verständnis der folgenden Abbildungen wichtig sind. Abbildung 2 aus dem Deutschen Bildungsbericht zeigt die systematische Verankerung des Elementarbereichs als Teil der „Wertschöpfungskette Bildung“. In Abbildung 3 ist der umfassende Kompetenzansatz des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplanes (BEP) dargestellt. In Abbildung 4 werden die Be-

griffe Betreuungs/Besuchsquote/Inanspruchnahme näher erläutert, in Abb. 5 die Dimensionen des „Migrationshintergrundes“.

In den Abbildungen 6 – 13 wird die Inanspruchnahme von Kindertageseinrichtungen nach den verschiedenen Dimensionen dargestellt. Abbildung 6 zeigt den bundesweiten Vergleich auf Kreisebene, Abbildung 7 den nach Alter gegliederten Vergleich zwischen Deutschland und Bayern aus dem aktuellen Bertelsmann- Länderreport, Abbildung 8 die Situation in München, die mit kleinen Einschränkungen auch einen Vergleich mit Bayern erlaubt. Dass die Zahl der 5-jährigen niedriger ist als die der 4-jährigen ist auf die zunehmende vorzeitige Einschulung zurückzuführen.

Abb. 9 stellt die Verteilung der knapp 50% Kinder unter 6 Jahren mit Migrationshintergrund innerhalb der Grundschulspengel dar. Der bundesweit zu beobachtende Befund einer signifikant niedrigeren Beteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund lässt sich auch für München bestätigen (Abb. 10 und 11). Mit Hilfe des in Abbildung 12 und 13 nach Alterstufen aufgeführten Merkmals „zu Hause gesprochene Sprache“ lässt sich die Problematik des Themas Migrationshintergrund sinnvoll eingrenzen. Bei den schulnahen Kindern wird in etwas mehr als 30% der Familien nicht vorrangig deutsch gesprochen. Bei den Kindern im von 0-2 Jahren ist dieser Wert deutlich geringer, eine Konkretisierung des Befunds einer geringeren Beteiligung von Migrantenkinder vor allem im Krippenalter. In Abb. 14 und 15 werden die Betreuungszeiten näher beleuchtet. Während bei den 3 – 6 jährigen in Bayern 5-7 Stunden Betreuungszeit überdurchschnittlich stark ausgeprägt sind, ist dies in München die längere Betreuungszeit von mehr als 7 – 10 Stunden. Abb. 16 zeigt, dass bei der Betreuungszeit zwischen deutschen und Kindern mit Migrationshintergrund keine großen Unterschiede bestehen. In Abb. 17 und 18 wird die Trägerlandschaft in München dargestellt. Ein Abgleich mit den ISKA-Zahlen ist erfolgt. Der Begriff „Wirtschaftsunternehmen“ ist von der Statistik vorgegeben, er umfasst Betriebskindergärten und gewerbliche Einrichtungen. Die Betrachtung nach dem Alter in Abb. 19 zeigt, dass der städtische Anteil mit dem Alter der Kinder steigt. Dies wird bei der noch differenzierteren Betrachtung von Kindern mit Migrationshintergrund in Abb. 20 bestätigt. Je älter die Kinder, desto größer der städtische Anteil. Im einzelnen bestehen deutliche Disparitäten, z.B. deutlich geringerer Migrantenanteil bei anderen frei-gemeinnützigen Trägern. Abb. 21 beleuchtet diese Problematik noch näher bei Einrichtungen der Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege.

Ein wichtiger ergänzender Blick ergibt sich bei der Betrachtung von Ergebnissen der Sprachstandsdiagnose bei Kindern mit Migrationshintergrund, die bei der Schuleinschreibung erhoben wird (Abb. 22). Man erkennt den enormen Bedarf an früher Sprachförderung vor dem Schuleintritt. Abb. 23 zeigt den enormen Zuwachs an Deutsch Vorkursen in den letzten Jahren, die in enger Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule stattfinden. Als Beleg für die Wirksamkeit kann künftig die Entwicklung der Ergebnisse der Sprachstandsdiagnose dienen. Von besonderer Bedeutung sind dabei die Sprachscreenings im Alter von 4 Jahren, die bisher bereits punktuell erhoben, nunmehr aber ebenfalls systematisch mit den vom IFP entwickelten Instrumenten (Sismik, Seldak) durchgeführt und ausgewertet werden.

Abb. 24 zeigt die Verteilung der Durchschnittswerte bei den Orientierungsarbeiten in der 2. Jgst. Deutsch Lesen. Unschwer zu erkennen ist eine erhebliche Streuung, die in den Extremen mehr als ein Jahr Kompetenzunterschied bedeutet.

Die bisherigen Orientierungsarbeiten (künftig bundesweit: VERA) in der 2. und 3. Klasse sind ein hervorragender Indikator, mit deren Hilfe aus dem Grundschulbereich systematisch aussagekräftige Informationen über den Erfolg des Vorschulsystems geliefert werden können

5. Schlussfolgerungen

Die Ergebnisse zeigen zunächst, dass in München erhebliche Unterschiede bei der Inanspruchnahme von vorschulischer institutioneller Tagesbetreuung bestehen.

Sprachstandserhebungen haben auch für München bereits in der Elementarstufe den eingangs beschriebenen engen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Lernstand bestätigt. Auswertungen der Orientierungsarbeiten in München haben ergeben, dass Kinder – je nach sozialer Herkunft – in der zweiten Klasse Grundschule mehr als ein Jahr Kompetenzunterschied z.B. bei der Lesefähigkeit aufweisen.

Wenn man mit vielen empirisch gestützten Studien davon ausgeht, dass die institutionelle Tagesbetreuung zwar den Bildungsort Familie keinesfalls ersetzen kann, aber dennoch einen entscheidenden Beitrag zur Entwicklungsförderung gerade von Kindern aus bildungsfernen Haushalten leisten kann, dann muss hier der erste Anknüpfungspunkt liegen. Es muss noch besser als bisher bereits gelingen, dass gerade Kinder aus bildungsfernen Familien möglichst früh in die institutionelle Tagesbetreuung integriert werden. **Dieser Gedanke bildet sich u.a. im Ziel des Sozialreferates für das Jahr 2009 ab, die Zugangskriterien für Kinderkrippen und KinderTagesZentren zu erweitern, sowie über die Einrichtungen hinaus im Rahmen der Angebote der Frühen Förderung weitere niederschwellige Zugänge für alle Familien mit kleinen Kindern zu schaffen.**

Der Anspruch, eine Bildungskultur für den Vorschulbereich zu konstituieren, erfordert die enge Verbindung mit der nachfolgenden Bildungsstufe Primarbereich, wie sie etwa mit dem Sprachförderprogramm Deutsch 160 (künftig 240) bereits besteht. Nur auf diese Weise lässt sich auch der Übergang Kindergarten – Grundschule bestmöglich bewältigen. Die beiden Kulturen sind historisch unterschiedlich entstanden und müssen mehr denn je zueinander finden, bzw. vom pädagogischen Ansatz her zueinander passen. Wie sehr dies bereits Realität ist, zeigt neben dem BEP auch ein Blick in den Grundschullehrplan. Beachtenswert sind in diesem Zusammenhang Entwicklungen in anderen europäischen Ländern wie z.B. in der Schweiz. So wurden z.B. in der Deutschschweiz in einem Modellversuch in einigen Städten bzw. Gemeinden bereits die letzten beiden Kindergartenjahre und das erste/zweite Grundschuljahr zu einer flexiblen, gemeinsamen Grundstu-

fe/Basisstufe zusammengefasst.

In der französischen „ecole maternelle“ werden Kinder schon früh an das Lernen herangeführt und Lernprozesse entsprechend altersgemäß eingeleitet.

Von entscheidender Bedeutung ist die Qualität der Arbeit in den Einrichtungen, die in erster Linie von der Qualifikation der Erziehungskräfte und den Rahmenbedingungen abhängt. Dies ist das Feld der künftigen Münchner Förderformel.

Die mit der Förderformel verbundene differenzierte Steuerung und Ausstattung von Einrichtungen entsprechend ihrer Lage bietet hier eine einmalige Chance zur Weiterentwicklung. Sie weist einen einrichtungsbezogenen Standortfaktor für Kindertageseinrichtungen in Stadtgebieten mit erhöhtem Bedarf an kompensatorischer Bildung auf. Grundlage sind die Erkenntnisse des Bildungsberichts sowie des Monitorings des Jugendamtes. Damit wird der im BayKiBiG bereits angelegte Ansatz einer differenzierten Budgetausstattung unter Bildungsgesichtspunkten konsequent fortgesetzt.

Das derzeit auszuarbeitende Konzept „kompensatorische Bildung“ muss selbstverständlich einen umfassenden Ansatz verfolgen, bei dem die Ressourcenausstattung der Einrichtungen nur ein, allerdings wesentlicher, Faktor ist.

Dieser Ansatz reicht von der konsequenten Umsetzung der Möglichkeiten früherer Förderung in den Einrichtungen über sehr viel gezieltere Elternarbeit und Elternbildung bis hin zu einem Bildungsentwicklungsansatz im Stadtteil, wie er beispielhaft bereits im Bildungspakt Hasenberg zum Ausdruck kommt. Er darf auch keineswegs Halt machen im Elementarbereich, sondern muss in den folgenden Stufen konsequent fortgesetzt werden.

Angesichts der Bedeutung der Familie als Bildungsort geht es selbstverständlich um einen die Familien integrierenden Ansatz, der die Perspektiven der Kinder, der Eltern und des Stadtteils verbindet. Auf diese notwendige Partnerschaft zwischen Familien und Betreuungseinrichtungen und Schulen hat der wissenschaftliche Beirat für Familienfragen immer wieder hingewiesen (2002, 2005 und 2006). „Auch nach dem Ausbau der öffentlichen Betreuungsangebote wird die Familie der erste und lebensbegleitend wichtigste und wirksamste soziale Ort der Bildung, Betreuung und Erziehung bleiben.“ (Gutachten des BMFSFJ, 2008)

Aufgabe der Jugendhilfe es deshalb, Elternkompetenz gezielt zu stärken und dazu möglichst alle Familien in ihrem Lebensumfeld durch entsprechende bedarfs- und bedürfnisorientierte Angebote zu unterstützen. Die Kinder- und Jugendhilfe hat in ihrer partizipativen Struktur und ihrem besonderen rechtlichen Bezug zur Förderung und Unterstützung der Familie ihren ganzheitlichen Bildungs- und Fürsorgeauftrag. Insbesondere der präventive Auftrag bei belasteten Familien und der Auftrag, sozial benachteiligte Familien zu unterstützen und einzubeziehen, bedarf darüber hinaus einer engen Einbindung in die weiteren familienunterstützenden und –entlastenden Angebote der Jugendhilfe.

Wenn tatsächlich Ernst gemacht werden soll mit dem im Entwurf der Leitlinie Bildung verankerten Ziel der Herstellung von mehr Bildungsgerechtigkeit, dann ist die möglichst frühe

“Es gilt vielmehr, einen aufrichtigen Diskurs darüber zu führen, bis zu welchem Grad und mit Einsatz welcher Mittel Benachteiligungen von Kindern kompensiert und Chancen ihnen eröffnet werden sollen. Es gibt keinen Hinweis dafür, dass die für eine Kompensation im institutionellen Bereich denkbaren Potenziale ausgeschöpft werden. Im Gegenteil verweisen internationale Vergleiche darauf, dass gerade die deutschen Bildungseinrichtungen hier einen erheblichen Nachholbedarf haben“ (Tietze 2006).

Ohne eine differenziertere Ressourcenausstattung wird dies aber – wie alle Erfahrungen zeigen – nicht gelingen.

Von Anfang an sollte dabei – auch den Intentionen der Aufgaben- und Verwaltungsreform entsprechend - die Ergebnisqualität im Blick behalten werden. Die kindliche Entwicklung ist als zentrales Merkmal der Ergebnisqualität zu betrachten.

Auch wenn Bildung, Erziehung und Betreuung im Elementarbereich einen ganzheitlichen Ansatz verfolgen, ist dennoch mit Blick auf das nachfolgende System die Schulfähigkeit von entscheidender Bedeutung. In diesem Zusammenhang liefern die bereits bestehenden Instrumente wie Sprachscreenings und Schuleingangsuntersuchungen Möglichkeiten der Steuerung, die im Rahmen des Qualitätsmanagements systematisch genutzt werden müssen.

Ein zentrales Ziel aller Anstrengungen im Elementarbereich muss es sein, dass jedes Kind in der Lage ist, die Anforderungen der nächsten Stufe, dem Primarbereich, zu erfüllen. Sollte dies in höherem Maße wie bisher schon gelingen, wären alle Maßnahmen, die sich mit den Begriff kompensatorische Bildung beschreiben lassen, in jeder Hinsicht mehr als gerechtfertigt.

Es ist sehr zu begrüßen, dass Bundeskanzlerin Merkel nunmehr fordert: „Wir müssen die Bildungsrepublik Deutschland werden“ und einen Bildungsgipfel sowie eine Bildungsreise durch die Kindergärten, Schulen und Hochschulen ankündigt. Die Frage ist nur, ob die Kommunen bei den konkreten Herausforderungen gerade im Elementarbereich mit wirklicher Unterstützung durch Bund und Land rechnen können, oder ob es – wie so oft – bei unverbindlichen Worten bleibt. Mit der Bund-Ländervereinbarung 2007 zum weiteren Ausbau der Betreuungsangebote für unter Dreijährige, an deren Finanzierung sich der Bund mit 4Mrd. beteiligt, wurde in jedem Fall ein ermutigendes Zeichen gesetzt, dem weitere folgen sollten. Die Frage der angemessenen Bezahlung der Fachkräfte sollte dabei hohe Priorität genießen. Auch in diesem Zusammenhang stellt sich nämlich zunehmend eine Gerechtigkeitsfrage: Ist es gerecht, dass in einem der schwierigsten und für die Gesellschaft bedeutsamsten Bereich der Bildung deutlich niedrigere Entgelte bezahlt werden als in nachfolgenden Stufen? Ein Blick in andere Länder könnte auch in diesem Fall nicht schaden.

Die Vorlage ist mit dem Sozialreferat/Stadtjugendamt abgestimmt.

Ein Anhörungsrecht der Bezirksausschüsse besteht nicht.

Die Korreferentin des Schul- und Kultusreferates, Frau Stadträtin Stachowitz und der/die Verwaltungsbeirat/rätin, haben einen Abdruck der Bekanntgabe erhalten.

Die Bekanntgabe konnte nicht fristgerecht zugeleitet werden, weil die Daten in der Anlage 3 nochmals überarbeitet werden mussten. Es ist erforderlich, die Bekanntgabe in diesem gemeinsamen Ausschuss zu behandeln, weil sie in engem Zusammenhang mit der anderen eingebrachten Vorlage steht, die die Grundlagen der künftigen Förderung im Elementarbereich zum Inhalt hat.

II. Bekannt gegeben

Der Stadtrat der Landeshauptstadt München

Die Vorsitzende

Die Referentin

Christine Strobl
2. Bürgermeisterin

Elisabeth Weiß-Söllner
Stadtschulrätin

III. Abdruck von I mit III.

über den Stenographischen Sitzungsdienst
an das Direktorium - Dokumentationsstelle
an das Direktorium - HA II
an die Stadtkämmerei
an das Revisionsamt

IV. Wv. bei Schulreferat - PKC

- I. Die Übereinstimmung vorstehenden Abdrucks mit der beglaubigten Zweitschrift wird bestätigt.
- II. An
Staatl. Schulamt
SCU – F 1
SCU – F 2
SCU – F 3
SCU – F 4
z.K.
Am