

Bildungs- und Lerngeschichten von Kindern



Bildung beginnt nicht erst im Schulalter. Von Geburt an erweitern Kinder ihr Wissen und ihre Kompetenzen in ständiger Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt. Maßnahmen zur Verbesserung von Bildungsergebnissen müssen deshalb bereits im Elementarbereich ansetzen. Ein Blick über den Ozean zeigt, was möglich ist. Die Abteilung Kinder und Kinderbetreuung arbeitet daran, das neuseeländische Konzept der Erfassung von Lerngeschichten für Deutschland zu adaptieren. In dem Projektvorhaben »Bildungs- und Lerngeschichten als Weg zur Konkretisierung und Umsetzung des Bildungsauftrags vor Schulbeginn« soll es mit verschiedenen Einrichtungsträgern an mehreren Standorten erprobt werden.

Seit einigen Monaten gibt es in Deutschland eine intensive Bildungsdebatte. Dabei spielen drei Publikationen bzw. Dokumente eine besondere Rolle. Das größte Aufsehen erregte die PISA-Studie. Sie bestätigte nicht nur den aus anderen internationalen Studien bereits bekannten Befund, dass deutsche Schüler in Mathematik und Naturwissenschaften nicht gut abschneiden, sondern wies nach, dass die Jugendlichen aus dem Land der Dichter und Denker auch im sprachlichen Bereich, gefasst als Leseverständnis, weit hinten liegen. Gemeint ist damit nicht das Buchstabieren von Texten. Bei dem dahinter stehenden Begriff »Literacy« geht es darum, wie weit und wie gut jemand in der Lage ist, das Gelesene in sein Verständnis der Welt einzufügen, es zu beurteilen und gegebenenfalls daraus auch Konsequenzen für sein Handeln zu ziehen. Dazu kommt die nicht minder ernüchternde Botschaft, dass es dem Bildungssystem in Deutschland am schlechtesten gelingt, Unterschiede im Leistungsvermögen, die durch die soziale Herkunft der Jugendlichen bedingt sind, auszugleichen und so einen erkennbaren Beitrag zum hohen Ziel gleicher Chancen für alle zu leisten.

Unter bildungspolitischen Gesichtspunkten besonders bemerkenswert und in dieser Form auch neu ist die Feststellung der Experten, dass Maßnahmen zur Verbesserung dieser Situation bereits im Elementarbereich einsetzen müssen. Die gleiche Einschätzung finden wir in zwei anderen Dokumenten, die mit Blick auf die Bildungsdebatte zu nennen sind: die Empfehlungen des Forum Bildung und die Streitschrift »Zukunftsfähigkeit sichern! Für ein neues Verständnis von Bildung und Jugendhilfe«, die das Bundesjugendkuratorium Anfang des Jahres veröffentlicht hat. Gefordert wird dort, dass Kinderkrippe und Kindergarten entgegen dem noch weit verbreiteten Verständnis nicht in erster Linie als entlastende Infrastruktur für Eltern zu sehen sind, sondern als Einrichtungen, die »ihre Ziele und ihre Praxis hauptsächlich an unverzichtbaren und später nicht mehr nachzuholenden kindlichen Bildungsprozessen zu orientieren haben« (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2001, S. 30).

Nicht zuletzt bestätigen auch Befunde der Gehirnforschung, wie wichtig die frühe Kindheit ist. In keinem anderen Lebensalter haben alltägliches Handeln und Erfahren solche Auswirkungen auf die Ausbildung von Grundstrukturen des Gehirns, die auch für das künftige Lernvermögen von grundlegender Bedeutung sind. Die Rede von kleinen Kindern als »hochtourigen Lernern« bringt das anschaulich auf den Punkt.

Bildung im Elementarbereich

Dass die Familie die wichtigste Instanz für die Förderung von Bildungsprozessen bei Kindern im Vorschulalter ist, wurde vielfach belegt (vgl. z. B. Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen 1998). Die große Aufmerksamkeit für Bildung im Elementarbereich hat in den letzten Monaten aber auch zu einer breiten Debatte darüber geführt, wie Kindertagesstätten ihren Bildungsauftrag am besten realisieren können. Eine wesentliche Rolle spielen dabei strukturelle Rahmenbedingungen der Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Gemeint sind damit u. a. die Anzahl von Kindern, die auf eine Erzieherin entfallen, und die Ausbildung des Fachpersonals. Die Bedeutung dieser Faktoren ist eigentlich unstrittig. Bekannt ist auch, dass Deutschland sowohl beim Personalschlüssel und deutlicher noch bei der Ausbildung im internationalen Vergleich schlecht abschneidet. Dass eine Verbesserung dieser Strukturqualität mit erheblichen Kosten verbunden ist, deren Finanzierung angesichts der knappen Kassen nicht absehbar ist, mag ein Grund dafür sein, dass sich die augenblickliche Diskussion weniger um solche Strukturfragen und mehr um Curricula und Rahmenpläne dreht. Dass die damit angezielte Präzisierung von Inhalt und Form der Umsetzung des Bildungsauftrags eine dringende Aufgabe ist, steht außer Frage. Man kann aber davon ausgehen, dass die Umsetzung der dazu diskutierten Vorschläge letztlich auch eine Verbesserung der strukturellen Rahmenbedingungen erfordert.

Infolge der Diskussion um die inhaltlichen Vorgaben für den Bildungsauftrag des Elementarbereichs wird in verschiedenen Bundesländern an Rahmenplänen gearbeitet. Ein Vorbild dafür könnte etwa das schwedische Curriculum für den Vorschulbereich sein, das nicht einzelne Lerninhalte benennt, sondern allgemeine Ziele und Richtlinien festlegt. Die konkrete Umsetzung wird in die Verantwortung der Fachleute in den Tageseinrichtungen gelegt, die verpflichtet sind, in jährlichen Qualitätsberichten darzustellen, auf welche Weise sie die allgemeinen Richtlinien in ihrer Einrichtung umgesetzt haben. Das schwedische Konzept zielt nicht darauf ab, schulische Lernformen in ein früheres Alter vorzuverlegen. Gerade in dem – gemessen an PISA – erfolgreichen Schweden wird im Gegenteil angestrebt, dass Grundsätze der Elementarpädagogik auch in den Schulen stärker zum Tragen kommen.

In der deutschen Fachdiskussion ist man sich weitgehend einig, dass es zwar erforderlich ist, den Bildungsauftrag für den Elementarbereich präziser zu fassen und vom Anschein der Beliebigkeit zu befreien, dass dabei aber das spezifische Bildungsverständnis dieses Bereichs gewahrt bleiben soll. Wichtig dafür ist ein »ganzheitliches« Verständnis von Lernen. Kinder lernen mit allen Sinnen. Ihr Lernen ist an konkrete Situationen und Tätigkeiten gebunden. Im Unterschied zu einem auf kognitive Leistungen zugespitzten Lernverständnis spielt für sie der soziale Kontext eine besondere Rolle. Zum einen geht es dabei um soziales Lernen, also darum, mit anderen Kindern und auch Erwachsenen zurechtzukommen, zu kooperieren, auf sie einzugehen, sich zu behaupten. Zum anderen entwickeln sich aber auch Sachinteressen aus alltäglichen Handlungssituationen heraus. Wichtig ist zudem, dass das Lernen aus Aktivitäten resultiert, denen das Kind mit Interesse freiwillig nachgeht. Um diesen Aspekt zu unterstreichen, wird in diesem Zusammenhang auch von Prozessen der Selbst-

bildung gesprochen. Ausgangspunkt ist das Bild vom Kind als aktivem Lerner, das in seiner Auseinandersetzung mit der Umwelt Sinn und Bedeutung sucht.

Bisher gibt es im Elementarbereich allerdings erst wenige Ansätze, die sich in dieser Weise auf die Aktivitäten und Bildungsprozesse der Kinder konzentrieren. Gerade bei der Feststellung von pädagogischer Qualität steht bislang in der Regel das Verhalten und Handeln der Erzieherin im Mittelpunkt. Erfasst wird, wie Erzieherinnen mit Kindern und ihren Interessen umgehen, Lernsituationen gestalten und sich um Empathie und Zuwendung bemühen. Das sind wichtige Gesichtspunkte. Sie können aber nicht Verfahren ersetzen, welche die Erfahrungen und Aktivitäten der Kinder selber in den Mittelpunkt stellen. Will man die Qualität dieser Bildungsprozesse erfassen, so ist das nicht möglich ohne Bezug auf konkrete Situationen und Handlungsmuster. Standardisierte Testverfahren oder das Abprüfen einer Reihe von Fähigkeiten ohne Berücksichtigung des weiteren Kontextes sind dafür nicht geeignet. Es geht also darum, Kriterien zu entwickeln, um die mit den Aktivitäten der Kinder verbundenen Selbstbildungsprozesse beurteilen zu können.

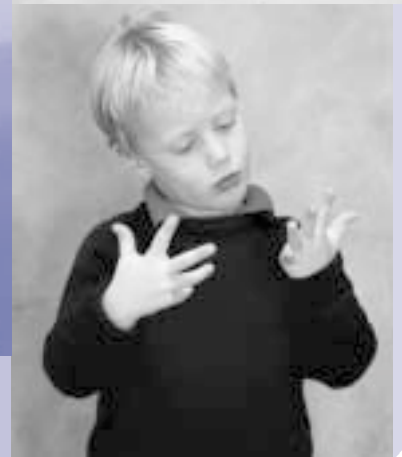
Der Blick auf Aktivitäten und Selbstbildungsprozesse der Kinder

Ein inzwischen vergleichsweise breit bekannter Ansatz, der an der Beobachtung der Aktivitäten der Kinder ansetzt, wurde von Laevers (1997) entwickelt.

Im Vordergrund steht dabei, wie weit Kinder sich vertieft und engagiert mit etwas beschäftigen und wie wohl sie sich dabei fühlen. Beides wird als Voraussetzung für effektive und nachhaltige Lernprozesse verstanden. Indikatoren für die Selbstbildungsqualität der Aktivitäten von Kindern sind dementsprechend, wie sehr Kinder jeweils »bei der Sache sind« und sich nicht ablenken lassen, ob sie an die Grenzen ihrer Möglichkeiten gehen, Neues entdecken und ausprobieren, ob sie dabei auch emotional beteiligt, freudig erregt und von der Sache begeistert sind, wie genau und sorgfältig sie arbeiten und wie viel Energie sie dabei mobilisieren. Auf diese Weise werden die Begriffe »Engagiertheit« und »Wohlbefinden« konkretisiert.

Eine andere Akzentuierung der Beobachtung ergibt sich, wenn nach Interessen und Themen von Kindern gefragt wird. Dann geht es darum, wahrzunehmen, was sie beschäftigt, welchen Fragen sie nachgehen, welche Vermutungen sie haben, auf welche Weise sie Dinge zu klären suchen und welche Kompetenzen sie bei ihrer Eroberung der Umwelt einsetzen. Unter einem solchen Blickwinkel wurden in einem Projekt des Deutschen Jugendinstituts zum Konfliktverhalten von ein- bis sechsjährigen Mädchen und Jungen differenziert Anliegen und Auseinandersetzungsstrategien beobachtet und beschrieben (vgl. Dittrich u. a. 2001).

Nicht eingeschränkt auf Konflikt- und Aushandlungsprozesse wurden solche Selbstbildungsprozesse im Projekt »Zum Bildungsauftrag von Kindertagesstätten« von INFANS Berlin untersucht und dokumentiert. In der kürzlich erschienenen Publikation »Künstler, Konstrukteure, Forscher« (Laewen/Andres 2002) werden auch Leitlinien und Verfahren beschrieben, um als Erwachsener auf solche Selbstbildungsprozesse angemessen zu antworten und umgekehrt auch Kindern The-



men »zuzumuten«, von denen Erzieherinnen überzeugt sind, dass sie für die Bildungsbiografien der Kinder wichtig sind.

Ein besonders geeigneter Ansatz zur Bestimmung der Lernrelevanz von Selbstbildungsprozessen ist die Arbeit mit Lerngeschichten, wie sie von Margaret Carr (2001) in Neuseeland entwickelt wurde. Carr benennt Kriterien, nach denen die Qualität von Selbstbildungsprozessen differenziert werden kann. Dieser Ansatz ist ein wesentlicher Teil eines Projektvorhabens, das zur Zeit im Deutschen Jugendinstitut vorbereitet wird. Unter Berücksichtigung von Forschungen und Erfahrungen aus Deutschland sollen von diesem Ansatz ausgehend Verfahren und Materialien entwickelt werden, die geeignet sind, die Realisierung des Bildungsauftrags im Elementarbereich weiter voranzubringen. Dieses Konzept wird deshalb im Folgenden etwas ausführlicher dargestellt.

Bildungs- und Lerngeschichten als Verfahren zur Dokumentation und Förderung von Selbstbildungsprozessen

Lerngeschichten entstehen aus der Beobachtung von Alltagssituationen. Dies wird am Beispiel der folgenden Lerngeschichte deutlich, die von einer Erzieherin notiert wurde (Carr 2001, S. 149, Übersetzung d. A.):

»Maria spielt mit Bauklötzen. Sie wählt halbkreisförmige Steine aus und setzt zwei zusammen, so dass sie einen Kreis bilden. Sie wählt längere gebogene Steine aus und versucht sie anzufügen, dann versucht sie einen kleinen Halbkreis dazuzusetzen.

Später wiederholt sie ihre erste Aktivität: Sie setzt zwei Halbkreis-Steine zusammen, klatscht in die Hände. Anschließend stellt sie kleine Steine in einer Reihe auf, lacht, wenn sie umfallen. Später passt sie beim Bauen sorgfältig Steine in ein rechteckiges Muster ein.«

In einer zusammenfassenden Einschätzung stellt die Erzie-

herin in Stichworten dar, was ihrer Meinung nach die Hauptsache der Lerngeschichte ist, womit Maria sich hier befasst, welcher Lernprozess stattfindet: *»Interesse an Bausteinen und daran, sie zu Mustern und Formen zusammenzusetzen. Rückkehr zu einem zweiten Versuch.«* Außerdem schreibt sie eine kurze Notiz zu der Frage, welche weiteren Schritte das Interesse, die Fähigkeiten, die Strategien, die Lerndispositionen unterstützen könnten: *»Arbeit mit Maria mit Bausteinen. Mosaik? Kreise? Räder?«*

Carr stellt in ihrem Kommentar die Verbindung zu verschiedenen Lerndispositionen her: *»Diese Lerngeschichte handelt von der wachsenden Geschicklichkeit und einer bemerkenswerten Ausdauer. Die Strategien, die das Kind benutzt, beinhalten das Experimentieren mit verschiedenen geformten Bausteinen und das Bemühen, dabei die Füße aus dem Weg zu halten«* (Carr 1998, S. 16, Übersetzung d. A.).

Grundsätzlich lassen sich fünf Arten von »Lerndispositionen« finden, die als grundlegende Voraussetzung für Lern- und Bildungsprozesse zu verstehen sind und die schon sehr früh bei Kindern als Merkmale ihrer Art der Auseinandersetzung mit der Umwelt zu beobachten sind.

Eine erste solche Lerndisposition besteht darin, dass Kinder an etwas *Interesse* zeigen, sich Dingen oder Personen aufmerksam zuwenden, sich damit auseinander setzen und so auch Kenntnisse bzw. Fähigkeiten erwerben. Solche Interessen müssen keineswegs nur im Bereich von kognitivem Verstehen liegen. Genauso gut kann es beispielsweise um körperliche, künstlerische oder soziale Aktivitäten gehen.

Ein weiterer Aspekt betrifft die Bereitschaft und Fähigkeit, *sich auf etwas einzulassen*, sich für eine gewisse Zeit einem bestimmten Thema zu widmen und sich damit auch ein Stück weit zu identifizieren, wahrzunehmen, dass es Teil der eigenen

Person ist, sich dafür zu interessieren und damit auszukennen.

Eine dritte Lerndisposition ist die Fähigkeit, *auch bei Schwierigkeiten und Unsicherheiten eine Tätigkeit weiterzuführen*. Es geht dabei auch um Fähigkeiten und Wissen zur Formulierung von Fragen und Entwicklung von Problemlösungen samt der Erfahrung, dass Fehler unter Umständen ein wesentlicher Bestandteil von Problemlösungen sind.

Als Viertes geht es darum, *sich mit anderen auszutauschen*, Ideen und Gefühle auszudrücken und sich selber als jemand wahrzunehmen, der sich anderen mitteilt. Das setzt auch voraus, dass Kinder etwas zu sagen haben und gehört werden.

Als eine weitere Lerndisposition nennt Carr die Übernahme von Verantwortung. Dazu gehört die Bereitschaft, Dinge auch von einem anderen Standpunkt aus zu sehen und eine Vorstellung von Gerechtigkeit und Unrecht zu entwickeln, Entscheidungen zu treffen oder um Rat gefragt zu werden.

Inwiefern in den Tätigkeiten der Kinder diese Dispositionen zum Tragen kommen, ist ein wesentlicher Indikator für die »Bildungsrelevanz« ihres Tuns. Dabei ist davon auszugehen, dass sie sich als Ergebnis einer solchen interessierten und engagierten Auseinandersetzung auch wichtige Fertigkeiten und Wissen aneignen.

Die Arbeit mit Lerngeschichten

Die Erzieherinnen sind aufgefordert, die Kinder in ihrem Alltag zu beobachten und dabei eine Anzahl von Lerngeschichten zu erfassen. Mit ihnen soll dargestellt werden, inwiefern in den Aktivitäten eines Kindes die genannten Lerndispositionen zum Ausdruck kommen. Die Arbeit mit diesen Lerngeschichten umfasst vier Arbeitsschritte: Beschreiben, Diskutieren, Dokumentieren und Entscheiden.

Im Vordergrund der *Beschreibung* stehen die Interessen und Aktivitäten des jeweiligen Kindes. Es geht darum, Themen oder Aktivitäten zu entdecken, die Kinder besonders interessieren, zu beobachten, wie sie mit Schwierigkeiten umgehen und womit sie herausgefordert werden können, wo sie einen kreativen Zugang zu Sprache und Kommunikation finden, wo sie an gemeinsamen Aufgaben arbeiten, sich um das Zusammenleben in der Einrichtung kümmern, Verantwortung übernehmen. Festzuhalten ist auch das Wissen und die Fähigkeiten, die notwendig sind, um einem bestimmten Interesse erfolgreich nachzugehen. Gegebenenfalls sind auch die Ziele und Ideen aufzunehmen, die Erzieherinnen mit einem bestimmten Angebot verbinden.

Die beobachteten Handlungssequenzen werden im Team *diskutiert* und mit den Beobachtungen des gleichen Kindes durch andere Erzieherinnen verglichen. Sie werden aber auch mit den Kindern selbst und mit den Eltern besprochen. Ziel ist es, übereinstimmende Deutungen zu finden und dabei auch die Erfahrungen der Eltern und die Sicht der Kinder auf ihr eigenes Lernen einzubeziehen. Zugleich wird damit besprechbar und transparent, worin die Besonderheiten und Ergebnisse von Selbstbildungsprozessen liegen. Nicht zuletzt wird damit sowohl den Eltern als auch dem Kind vermittelt, welcher Wert seinem Lernen beigemessen wird.

Die durch Beobachtung gewonnenen Beschreibungen sowie deren Diskussion werden *dokumentiert*, um den Blick für wichtige Formen kindlichen Lernens zu schärfen und um es wirkungsvoll zu unterstützen. Für jedes Kind wird ein Ordner

angelegt, in dem diese Dokumente gesammelt werden. Dazu gehören auch Hinweise, welches nach Ansicht der Erzieherin der zentrale Punkt einer Geschichte ist. Es geht um Fragen wie »Was hat das Kind in dieser Situation gelernt?« – »Wie können die Interessen, Fähigkeiten, Strategien, Dispositionen des Kindes so gefördert werden, dass sie noch komplexer werden und von ihm auch in andere Bereiche und auf andere Aktivitäten übertragen werden können?« Abgesehen von diesen Unterlagen enthält der Ordner weitere Dokumente: Arbeiten, Geschichten und Kommentare der Kinder, Fotografien, womöglich auch Beiträge, in denen die Eltern ihre Sicht auf die Bildungsprozesse des Kindes darstellen. Auf diese Weise werden Kinder und Eltern auch in die Aufgabe der Dokumentation einbezogen.

Der entscheidende Punkt für die Erziehung und Bildung ist der vierte Schritt, die *Entscheidung* darüber, was das Kind als Nächstes braucht oder welches Projekt als Nächstes ansteht, wie die Lernumgebung beschaffen sein muss, um dem Kind ein Voranschreiten in seiner Entwicklung zu ermöglichen und welche individuelle Unterstützung oder Herausforderung das Kind braucht. Bei der Planung konkreter Angebote darf nicht vergessen werden, dass Kinder solche Angebote unter Umständen anders als erwartet aufgreifen und umdefinieren. Es ist wichtig, dass Erzieherinnen dafür ein offenes Auge haben und wahrnehmen können, welche Themen und Anliegen Kinder dadurch zum Ausdruck bringen.

Vorzüge von Bildungs- und Lerngeschichten

Die *Erzieherin* erhält einen *systematischen Einblick in die individuellen Lernschritte des Kindes* und kann so weitere Bildungsschritte gezielt unterstützen, indem sie dem Kind Handlungsmöglichkeiten anbietet, durch die es mit seinen besonderen Kompetenzen herausgefordert, aber nicht überfordert wird. Ausgangspunkt für die Vorbereitung von Entwicklungsschritten sind die Kompetenzen und Stärken, über die das Kind verfügt.

Das betreffende *Kind* ist an der *Gestaltung seiner Bildungs- und Lerngeschichte unmittelbar beteiligt*. Was das Kind macht, gestaltet, zeichnet oder auch seine sprachlichen Äußerungen werden unter seiner Beteiligung in die Dokumentation aufgenommen. Es erfährt dadurch, dass seine Aktivitäten nicht einfach beliebiger Zeitvertreib sind, sondern Bedeutung haben und wert sind, festgehalten zu werden.

Beteiligt werden auch die Eltern, indem sie Beispiele und Beobachtungen von Lernprozessen aus ihrem Alltag mit dem Kind einbringen. Erfahrungen aus Großbritannien zeigen, dass diese Methode ungewöhnlich gut geeignet ist, eine *Brücke zu den Eltern* zu schaffen. Sie sind am Lernen ihrer Kinder sehr interessiert und deshalb auch zur Kooperation bereit, zumal wenn sie als ExpertInnen für ihre Kinder angesprochen und ernst genommen werden. Dadurch kommt es zu einem Austausch zwischen Erzieherinnen und Eltern, der für nachhaltige Effekte der Unterstützung von Bildungsprozessen im Elementarbereich gerade bei Kindern aus benachteiligten Familien von größter Bedeutung ist.

Wie immer die Programmatik der Bildungspläne aussehen mag, die zurzeit entworfen wird: Entscheidend für deren Umsetzung ist die konkrete pädagogische Arbeit vor Ort und der Austausch zwischen Erzieherinnen und Kindern. Dass dabei eine sorgfältige Beobachtung und Beachtung kindlicher Lern-



und Selbstbildungsprozesse eine zentrale Rolle spielen, steht außer Frage. Bei der Arbeit mit Bildungs- und Lerngeschichten werden diese Beobachtungen dokumentiert und im Team besprochen. Für die Qualität der pädagogischen Arbeit ist das ein entscheidender Schritt. Das vom Deutschen Jugendinstitut geplante Projekt zu Bildungs- und Lerngeschichten will die Praxis dabei unterstützen und mit einer wissenschaftlichen Begleitung die Erfahrungen mit diesem neuen Konzept erfassen und auswerten und es erforderlichenfalls weiterentwickeln und optimieren. Es hat sich gezeigt, dass Erzieherinnen, die sich auf den Weg des Erforschens und Erkundens der Lerngeschichten und Bildungsbiografien der Kinder einlassen, diese neue Sicht und die damit verbundenen Erfahrungen außerordentlich schätzen.

Literatur

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2001): Zukunftsfähigkeit sichern! Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe. Eine Streitschrift des Bundesjugendkuratoriums. Berlin.

Carr, M. (2001): Assessment in Early Childhood Settings. Learning Stories. London u. a.: SAGE Publications.

Carr, M. (1998): Assessing Children's Learning in Early Childhood Settings. A Professional Development Programme for Discussion and Reflection. Support booklet for videos. Wellington: New Zealand Council for Educational Research.

Dittrich, G. / Dörfler, M. / Schneider, K. (2001): Wenn Kinder in Konflikt geraten. Neuwied: Luchterhand.

Laevers, F. (Hrsg.) (1997): Die Leuener Engagiertheits-Skala für Kinder. LES-K. Erkelenz: Fachschule für Sozialpädagogik.

Laewen, H.-J. / Andres, B. (2002): Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Neuwied: Luchterhand.

Leu, H. R. (2001): Vorschulische Bildungsprozesse und die »Perspektive der Kinder«. In: KiTa aktuell BW, 10. Jg., H. 10, S. 200–204.

Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen (1998): Kinder und ihre Kindheit in Deutschland. Eine Politik für Kinder im Kontext von Familienpolitik. Band 154 der Schriftenreihe des BMFSFJ. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.