

Goula, Sofia

Auswirkungen politischer Entscheidungen auf die Qualität frühpädagogischer Bildungseinrichtungen am Beispiel des Gesetzentwurfs zur Einführung des Betreuungsgeldes

Lappersdorf 2012, 69 S.



Quellenangabe/ Reference:

Goula, Sofia: Auswirkungen politischer Entscheidungen auf die Qualität frühpädagogischer Bildungseinrichtungen am Beispiel des Gesetzentwurfs zur Einführung des Betreuungsgeldes. Lappersdorf 2012, 69 S. - URN: urn:nbn:de:0111-opus-67693 - DOI: 10.25656/01:6769

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-67693>

<https://doi.org/10.25656/01:6769>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

University of Applied Sciences Koblenz
RheinMoselCampus Koblenz
Fachbereich: Sozialwesen
Studiengang: Pädagogik der frühen Kindheit B.A.

■ Bachelor-Thesis

Auswirkungen politischer Entscheidungen auf die
Qualität frühpädagogischer Bildungseinrichtungen am
Beispiel des Gesetzentwurfs zur Einführung des
Betreuungsgeldes

vorgelegt von:

Sofia Goula

Lappersdorf, 24.08.2012

Gutachterin: Dipl. Päd. Bettina Wardelmann
Gutachterin: Dipl. Soz. Päd. Sylvia Herzog B.A.

■ Sommersemester 2012

Inhaltsverzeichnis

1	EINLEITUNG.....	5
2	GRUNDLAGEN DER POLITISCHEN ENTSCHEIDUNGSFINDUNG.....	8
2.1	Gesellschaftliche Rahmenbedingungen	8
2.1.1	Der gesellschaftliche Werte- und Strukturwandel.....	9
2.1.2	Sozioökonomische und demografische Faktoren.....	11
2.2	Frühkindliche Bildungs- und Bindungsideale.....	14
2.2.1	Das Humanistische Bildungsideal.....	15
2.2.2	Das Bild vom Kind in der frühkindlichen Bildung.....	17
2.2.3	Bindung versus Bindungstheorie.....	21
3	WIRKSAMKEIT FRÜHPÄDAGOGISCHER BILDUNG.....	24
3.1	Wirksamkeit der Elterlichen FBBE.....	25
3.2	Wirksamkeit der Institutionellen FBBE	28
4	EINFÜHRUNG DES BETREUUNGSGELDES.....	31
4.1	Politische Zusammenhänge.....	31
4.2	Motivation und Vorläufer des Gesetzentwurfs.....	33
4.3	Nationaler und internationaler struktureller Vergleich ähnlicher Maßnahmen.....	36
5	BEKANNTE AUSWIRKUNGEN DES BETREUUNGSGELDES	43
5.1	Bildungspolitische und soziale Folgen am Beispiel nationaler und internationaler Erfahrungen.....	43
5.2	Folgen für den Ausbau der Kindertagesstätten.....	47
6	EINFLUSS DER INTERAKTION DER ANSPRUCHSGRUPPEN AUF DIE QUALITÄT DER EINRICHTUNG.....	50
6.1	Der Interaktionsprozess innerhalb der Qualitätsdimensionen.....	51
6.2	Einflüsse des Betreuungsgeldes auf Interaktion und Qualität der frühpädagogischen Einrichtungen.....	55
7	FAZIT UND AUSBLICK.....	58
	LITERATURVERZEICHNIS.....	63
	ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	69
	TABELLENVERZEICHNIS.....	69

Zusammenfassung

In der teilweise sehr hitzig geführten Debatte um die Einführung des Betreuungsgeldes werden neben soziokulturellen und sozioökonomischen Aspekten wie der Gender-, Bildungs- und Chancengerechtigkeit und der Frauenerwerbsquote, wichtige und grundlegende frühpädagogische Themen wie jenes der frühen Bildung, der Bindungstheorie und der Wirksamkeit pädagogischer Erziehungsformen tangiert. Die in diesem Sinne ebenfalls wichtige und zentrale Fragestellung zur Qualität der U3-Einrichtungen (Einrichtungen für Kinder unter drei Jahren) spielt in der Diskussion allenfalls eine untergeordnete Rolle.

In der vorliegenden Arbeit werden diese Themen hinsichtlich der Einführung des Betreuungsgeldes im Rahmen eines Vergleichs vorliegender Studien und wissenschaftlich gesicherter Grundlagen untersucht. Es kann dabei gezeigt werden, dass die politische Diskussion aus wissenschaftlicher Sicht teils auf unrichtigen und fragmentierten, weil überholten Annahmen beruht, und die Einführung des Betreuungsgeldes ausgehend von nationalen und internationalen Erfahrungen nicht nur sozioökonomische und bildungspolitische negative Auswirkungen haben wird, sondern sich aufgrund genau dieser Auswirkungen in einer interaktionistischen und ko-konstruktivistischen Perspektive auch negativ auf die Qualität der bestehenden U3-Einrichtungen auswirken kann, die ohnehin im Kreuzfeuer der Kritik steht. Eine hohe Qualität dieser Einrichtungen ist daher eine der wichtigsten Herausforderungen der Frühpädagogik.

Darüber hinaus sollte das teilweise aus ideologischen Gründen sich abzeichnende Schisma zwischen elterlicher und institutioneller Erziehung überwunden werden, um eine neue Konzeption einer komplementären gemeinsamen Erziehung zu entwickeln.

Schlüsselbegriffe

Betreuungsgeld, Betreuungsqualität, Bindung, Bildungs- und Familienpolitik, FBBE (Frühe Betreuung, Bildung und Erziehung), Interaktion

Abstract

The partially heated up debate about the introduction of the “child care subsidy” affects beside sociocultural and socioeconomical aspects like gender equality and equal opportunities for everyone, also important and fundamental topics of the early childhood pedagogics like the early education, the theory of emotional attachment and the virtue of pedagogical education forms. In this spirit the question about the quality of U3-facilities (facilities for toddlers) is both important and central, too. However it plays a rather inferior role within the public and academic discussion.

This paper reviews these topics with regard to the introduction of the “child care subsidy” within the framework of available studies and science-based principals and shows in doing so that the political discussion, from an academic point of view, relies on incorrect and fragmented, since obsolete assumptions. The introduction of the “child care subsidy” will not only have negative effects on socioeconomics and educational policy but will also negatively influence, in an interacting and co-constructivist way, the quality of existing U3-facilities, which already comes under severe criticism. A high quality of those facilities is one of the most important challenges in early years education.

Furthermore should the, partially due to ideological reasons, emerging schism between parental and institutional education be negotiated, to develop a new concept of a combined an complementary education.

Key words

attachment, child care subsidy, early childhood care quality, ECEC (Early Childhood, Education and Care), education and family policies, interaction

1 Einleitung

Am 1. Januar 2013 soll das neue Betreuungsgeldgesetz in Kraft treten. Nach diesem Gesetz sollen Kinder im zweiten Lebensjahr ab 1. Januar 2013 mit 100 Euro, ab 2014 im dritten Lebensjahr mit 150 Euro monatlich bezuschusst werden. Dieser Anspruch gilt nur, wenn die Kinder nicht durch institutionelle Einrichtungen betreut werden. Hartz-IV-Familien haben ebenfalls keinen Anspruch.

Seitdem in den Koalitionsverträgen der beiden Regierungsparteien der zugehörige Gesetzentwurf vereinbart wurde, spätestens jedoch seit der Entwurf in den Bundestag eingebracht wurde, ist in den letzten Monaten in der breiten Öffentlichkeit ein heftiger Disput über die Einführung des Betreuungsgeldes entbrannt. Gibt man in Google das Stichwort „Betreuungsgeld“ ein, so erhält man eine Trefferliste mit über 2,2 Millionen Einträgen, die zumeist den Streit über das Betreuungsgeld zum Inhalt haben. Die Debatte ist an Schärfe kaum zu überbieten; betrachtet man die Schlagzeilen des gemäßigt rechten und gemäßigt linken Spektrums so kann man beispielsweise in der Online-Ausgabe der „FAZ“ nachlesen, dass der nationale Bildungsbericht vor der Einführung des Betreuungsgeldes warnt (faz.net 20.06.2012). Wenige Tage vorher konnte man im gleichen Medium in einem Gastbeitrag der CSU-Vizegeneralsekretärin Dorothee Bär erfahren, dass das Betreuungsgeld den Eltern Freiheit geben würde („faz.net“ 15.06.2012). Der SPD-Bürgermeister Olaf Scholz aus Hamburg droht mit einer Verfassungsklage gegen das Betreuungsgeld („faz.net“ 08.06.2012), wogegen der bayerische Ministerpräsident Horst Seehofer, einer der maßgeblichen Verfechter des Betreuungsgeldes, mit dem Bruch der Koalition droht, sollte das Betreuungsgeld nicht kommen („Die Zeit“, 17.06.2012).

Die Befürworter des Betreuungsgeldes führen an, dass institutionelle Erziehung staatlich subventioniert werde, die elterliche U3-Erziehung aber nicht, und sich dadurch ein Ungleichgewicht ergäbe, zumal die elterliche Erziehung und vor allem die Mutter-Kind-Bindung in dieser frühen kindlichen Phase eine weitaus größere Bedeutung einnehme als eine potentielle institutionell vermittelte frühkindliche Bildung, die,

folgt man manchen Beiträgen, in dieser Altersstufe scheinbar nicht stattfindet. Mit dem Hinweis auf skandinavische Länder, die seit Jahren ein Betreuungsgeld eingeführt haben und Spitzenreiter in den PISA-Rankings sind, versucht man zu belegen, dass das Betreuungsgeld keine negativen Auswirkungen auf das allgemeine Bildungsniveau der Kinder habe. Die elterliche Erziehung sei in den ersten drei Jahren der institutionellen Erziehung daher weitaus überlegen, manche Beiträge weisen der institutionellen Erziehung sogar schädliche Einflüsse zu. So würde institutionelle Erziehung einen negativen Einfluss auf das Sozialverhalten ausüben und sogar den allgemeinen Gesundheitszustand der Kinder bis in das Jugendalter hinein durch stressbedingte hohe Cortisolausschüttung gefährden. Der Kinderarzt Dr. Reiner Böhm bezeichnet deshalb institutionelle U3-Betreuung gar als die „dunkle Seite der Kindheit“ (Böhm 2012).

Die Gegner des Betreuungsgeldes führen an, dass falsche Anreize gesetzt würden, weil diese Maßnahme gerade von einkommensschwachen und bildungsfernen Familien in Anspruch genommen werden würde, somit Bildungschancen verpasst würden und das Ziel einer allgemeinen Bildungsgerechtigkeit somit unterlaufen werde. Langfristig würde diese Maßnahme helfen, soziale Unterschiede zu manifestieren. Das Betreuungsgeld sei zudem durch die Einkommensunabhängigkeit sozial ungerecht und paradox, weil eine staatliche Leistung andere Leistungen unterlaufe. Den regierenden Parteien wird des Weiteren vor allem durch die Opposition unterstellt, es handele sich bei diesem Gesetzentwurf um eine Mogelpackung, die den allgemeinen Rechtsanspruch auf einen Krippenplatz ab 2013 kompensieren soll, weil der Krippenausbau nicht wunschgemäß verlaufe und somit der Rechtsanspruch nicht flächendeckend erfüllt werden könne.

Die Argumente, die in der Diskussion vorgetragen werden, verhärten sich zunehmend, es wird argumentatorisch auf der Stelle getreten, die Anzahl der vorgebrachten Standpunkte bleibt überschaubar, obwohl es eine kaum zu überschauende Anzahl an Publikationen zu dieser Materie gibt. Das Thema scheint aber trotzdem noch nicht ausdiskutiert zu sein, die Argumente, die manchmal nur an der Oberfläche und scheinbar in aller Selbstverständlichkeit vorgetragen werden, erschließen bei gründlicherer Betrachtung Fragen, die für die Pädagogik der frühen Kindheit von grundle-

gender Bedeutung sind und auf die fundamentale Frage zurückgeführt werden können: Wie kann für Kinder dieser Altersstufe eine angemessene Frühe Bildung, Betreuung und Erziehung gestaltet werden?

In der Konkretisierung folgen Fragen zu den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, zum Bindungsverhalten des Kindes zur Mutter und zu anderen Personen, zu den Bildungs- und Bindungsvorstellungen und im Speziellen zur Wirksamkeit elterlicher und institutioneller FBBE. Es stellt sich ferner die Frage, welche politischen Konsequenzen daraus im modernen Deutschland am Beispiel des Betreuungsgeldes gezogen werden, sowie ob und was diesbezüglich am Beispiel der skandinavischen Länder gelernt werden kann.

All dies soll in der vorliegenden Arbeit in dem gegebenen Rahmen ausführlich untersucht werden. Darüber hinaus soll ausgehend von der Interaktion, die für die pädagogische Arbeit und Qualität in einem ko-konstruktivistischen Verständnis prägend ist, eine Frage untersucht werden, die in der öffentlichen Auseinandersetzung zum Betreuungsgeld bislang noch nicht klar formuliert wurde: Es geht um die möglichen Auswirkungen auf das Leistungsportfolio und die Qualität der bestehenden U3-Einrichtungen, sollte das Betreuungsgeld eingeführt werden.

2 Grundlagen der politischen Entscheidungsfindung

„Jeder Staat, wie wir ihn sehen, eine Art Gemeinschaft, und jede Gemeinschaft besteht um irgendeines Gutes willen, denn um dessen willen, was ihnen ein Gut zu sein scheint, tun alle Menschen alles, was sie tun. Wenn aber nun alle Gemeinschaften auf ein Gut hinzielen, so tut dies offenbar im höchsten Grade und hat das allerbedeutendste Gut zum Ziel diejenige Gemeinschaft, die von allen die bedeutendste ist und alle anderen in sich schließt. Dies ist der sogenannte Staat und die staatliche Gemeinschaft.

Der Staat gehört zu den Gebilden, die von Natur sind, und der Mensch ist von Natur ein staatenbildendes Wesen...“ (Kranz 1997, S. 250).

Diese Gedanken stammen aus der Einleitung zur Staatslehre von Aristoteles (384-322), berühmt (nicht erst seit K.T. Guttenberg) vor allem durch den letzten Satz wonach der Mensch ein „zoon politikon“, d.h. ein politisches Wesen sei, das naturgemäß Gemeinschaften bilde, die durch gemeinsame Ziele definiert seien, der Staat bildet die allumfassende Gemeinschaft. Eine Definition, die die Zeit überdauert und immer noch für die bundesrepublikanische bürgerliche Gesellschaft ihre Geltung hat (Andersen/Wichard 2003).

Die modernen Gesellschaften setzten dabei einen vernunftbegabten Bürger voraus, „für dessen allseitige Entwicklung seiner Fähigkeiten und seiner Freiheit die Organisation der Gesellschaft optimale Voraussetzungen schaffen muss.“ (ebd.).

2.1 Gesellschaftliche Rahmenbedingungen

In der aristotelischen Definition ist es ein Wesenszug von Gemeinschaften, dass gemeinsame Ziele verfolgt werden. Sie entstehen aus gesellschaftlich konditionierten Bedürfnissen, die ursächlich für den Prozess der politischen Willensbildung sind, indem sie zu bestimmten politischen Überzeugungen und Aktionen führen (vgl. Schubert/Klein 2011) und sich schließlich mittels der gesetzgebenden Organe in den Gesetzestexten, Verordnungen und Richtlinien des Staates niederschlagen. Politische

Entscheidungen können also nur aus dem sie umgebenden gesellschaftlichen und sozialen Kontext vollständig verstanden und bewertet werden. Dies gilt auch für die Bewertung der Einführung des Betreuungsgeldes, denn obwohl oberflächlich betrachtet eine scheinbar simple Maßnahme eingeführt werden soll, wird, wie eingangs bemerkt, in der Tiefe eine durchaus komplexe Materie sichtbar, die ebenso komplexe Fragestellungen provoziert. Eine Analyse der bundesrepublikanischen gesellschaftlichen und sozialen Rahmenbedingungen ist daher unerlässlich, da die Argumente gerade eben auch von diesen Bedingungen abhängen.

2.1.1 Der gesellschaftliche Werte- und Strukturwandel

Gemäß Tönnies (1855-1936) hat in den letzten Jahrhunderten ein genereller gesellschaftlicher Strukturwandel begonnen, der bis in die Moderne hineinwirkt (Anderßen/Wichard 2003). Hervorzuheben sei in diesem Kontext vor allem :

- „Die für immer breitere Bevölkerungsschichten sich durchsetzende Trennung von Wohn- und Arbeitsplatz mit ihren weitreichenden personalen, familialen und sozialen Folgen;
- die Entpersonalisierung der Arbeitsbeziehungen in dem Sinn, dass nicht mehr persönliche Abhängigkeiten wie in der ständisch-feudalen Gesellschaft strukturbildend sind, sondern die Freisetzung des Einzelnen zu selbst gewählter Arbeit;
- die Ablösung der bisherigen Formen sozialer Sicherheit für Krankheit und Invalidität, Armut und Alter durch gesellschaftliche Formen, d.h. eine abstrakte, persönlich nicht mehr erfahrbare Solidargemeinschaft;
- die Verstädterung der Siedlungs- und Lebensweise mit ihren (möglichen) Folgen der Anonymisierung und Vereinzelung, aber auch der Individualisierung der Lebensweise;
- die sich herausbildende, relative Autonomie wichtiger gesellschaftlicher Teilbereiche, die zu einer "Rollen"-Differenzierung des individuellen Verhaltens und Orientierens führte und damit zum Problem, die einzelnen Rollen zu lernen und zu integrieren. Beruf und Arbeit, Bürokratie, Politik, Freizeit, Öffentlichkeit, Kultur, Erziehungs- und Gesundheitswesen und selbst die Kirchen bilden sich

zu eigenen Sphären aus, bekommen großorganisatorische, gesellschaftliche Dimensionen und damit Trends zur Anonymisierung gegenüber dem Einzelnen;

- gesellschaftliche Universalien (auch: evolutionäre Universalien), an wichtigster Stelle das Rechtssystem, aber auch Geld, Bürokratie, universalistische Normen (und Rollen) und die Wirkungen der Medien, der (Massen-)Kommunikation gewinnen einen zunehmenden Einfluss auf Struktur, Entwicklung und Steuerung der G. und ihrer Teilsysteme wie auf die individuelle Orientierung.“ (ebd.)

Es ist erstaunlich, dass sich diese Entwicklung auch 80 Jahre nach Tönnies Ableben in unserer heutigen Zeit noch fortzusetzen und sogar zu beschleunigen scheint. Durch die Einführung neuer Technologien hat sich die Arbeitsgemeinschaft radikal verändert und zu einer Risikogesellschaft gewandelt, die immer komplexer geworden und kaum noch zu überschauen ist (Klawe 2000, S. 35ff.). Zur Deutung dieser Wandlungsprozesse stehen „weder gesamtgesellschaftlich verbindliche Leitüberzeugungen, Werte, Normen oder moralische Maßstäbe noch ausreichende Durchschaubarkeit zur Verfügung“ (ebd., S. 45). Der berühmte deutsche Philosoph Jürgen Habermass verleiht diesem Prozess deswegen die Überschrift „Die neue Unübersichtlichkeit“ (ebd.). Klawe macht dafür „den Verlust konsensfähiger allgemeingültiger Wertmuster“, „die Auflösung traditioneller Milieus“ und den „Wertewandel in unserer Gesellschaft“ verantwortlich (ebd.).

Die Auswirkungen dieses Struktur- und Wertewandels spielen in der Diskussion zum Betreuungsgeld eine große Rolle – diese Diskussion kann ja an sich als Ausdruck dieses Wandels gewertet werden – und lassen sich auch mit Zahlen und Fakten belegen: So erfährt die klassische familiäre Lebensform eine Erosion, der Anteil der ehelich geborenen Kinder ist in Westdeutschland von 88,3 % (1988) auf 77,4 % (2000) gefallen (Zwölfter Kinder- und Jugendbericht 2005, S. 53), im Osten wurde im Jahr 2000 weniger als die Hälfte (46 %) der Kinder in eheliche Familienverhältnisse hinein geboren. Es passt, dass parallel dazu die Anzahl Alleinerziehender (vor allem Mütter) in beiden Teilen Deutschlands erheblich gestiegen ist (ebd. S. 52).

Der hier beschriebene gesellschaftliche Strukturwandel hat demnach auch insbesondere Auswirkungen auf die sozioökonomischen und demografischen Faktoren, die im Folgenden betrachtet werden sollen.

2.1.2 Sozioökonomische und demografische Faktoren

Abgesehen von den elementaren physiologischen Bedürfnissen wie Nahrung und Wärme, wie sie beispielsweise in der Maslowschen Bedürfnispyramide beschrieben werden (Maslow 1943), deren absolutes Minimum schlechterdings durch die (Über-)Lebensfähigkeit definiert ist, kann eine Analyse der Bedürfnisbefriedigung nur vergleichend durchgeführt werden, Bedürfnisse sind in der Regel multikausal, von zahlreichen äußeren Faktoren abhängig und selbst relativ (ebd.).

Man kann nun davon ausgehen, dass in ganz Europa Bedürfnisse der basalen Ebenen dieser Bedürfnishierarchie befriedigt werden; so sollte zumindest in der Theorie kein Mensch in Europa an Hunger sterben, und alle Menschen können sich aufgrund der politisch stabilen Verhältnisse auch einigermaßen sicher fühlen. Blickt man jedoch in die Details, so sind im europäischen Vergleich trotzdem und auf allen Ebenen gravierende und teils überraschende Unterschiede feststellbar.

Es überrascht nämlich, dass Deutschland, eines der reichsten Länder Europas nur im unteren Mittelfeld rangiert, was die soziale Ungleichheit betrifft (Dettling/Becker 2009, S.8). Gemäß Tabelle 1 rangiert Deutschland im unteren Mittelfeld, was sich durch das unter- bis durchschnittliche Abschneiden in nahezu allen untersuchten Dimensionen erklärt.

Besonders auffällig ist das schlechte Abschneiden im Generationenverhältnis (Dim5, Rang 24), welches vor allem aus den demografischen Faktoren gespeist wird, wonach einerseits der Anteil der 0 bis 24-Jährigen gering (25,3%, zweitletzte Position in Europa) und andererseits das Altersabhängigkeitsverhältnis sehr hoch ist. Letzteres zeigt den Anteil der nicht mehr erwerbsfähigen Personen im Bezug zur arbeitsfähigen Bevölkerung an (30,3 %, ebenfalls zweitletzte Position) (ebd. S. 50ff). In Deutschland gibt es also die demografische Entwicklung, in der immer weniger junge Menschen für immer mehr ältere Menschen aufkommen müssen.

2. Grundlagen der politischen Entscheidungsfindung

Rang 2008	Ø-Rang	EU-Land	Dim 1	Dim 2	Dim 3	Dim 4	Dim 5	Rang 2006	Trend
1	4	Schweden	1	9	2	1	7	1	→
2	4	Dänemark	2	3	8	4	4	2	→
3	6	Niederlande	3	1	10	12	6	4	→
4	8	Finnland	7	14	1	9	10	3	→
5	11	Slowenien	4	7	4	14	25	6	→
6	11	Vereinigtes Königreich	23	4	12	13	3	10	↑
7	11	Irland	20	8	3	24	1	5	↓
8	12	Zypern	17	2		25	2	12	↑
9	12	Luxemburg	8	6	21	18	8	7	↓
10	13	Österreich	6	5	7	26	20	13	↔
11	13	Frankreich	9	22	19	3	13	8	↓
11	13	Litauen	26	11	11	6	12	9	↓
11	13	Estland	25	11	8	17	5	15	↑
14	14	Bulgarien	14	19		7	14	22	↑
15	14	Lettland	27	13	6	11	11	11	↓
16	14	Tschechische Republik	5	10	13	27	16	16	→
17	14	Belgien	13	24	14	2	19	17	→
18	15	Polen	16	25	5	5	22	18	→
19	16	Deutschland	12	17	18	9	24	23	↑
20	17	Malta	15	15		22	16	20	→
21	17	Spanien	22	21	15	8	21	19	↓
22	18	Slowakei	11	27	16	20	15	24	↔
23	18	Italien	19	16	16	14	27	26	↔
24	19	Ungarn	10	26	20	16	23	13	↓
24	19	Portugal	18	17	23	19	18	21	↓
26	20	Rumänien	24	20	24	21	9	25	→
27	23	Griechenland	21	22	21	23	26	27	→

Tabelle 1: Gesamtranking über alle untersuchten Dimensionen Dimensionen sozialer Ungleichheit (Dettling/Becker 2009, S.8)

Diese Aufgabe wird für die Jungen daher immer anspruchsvoller und kann folglich nur bewältigt werden, wenn die arbeitsfähige und ins Sozialsystem einzahlende Bevölkerung solide Einkommen erwirtschaftet. Dettling liefert diesbezüglich Daten, die allerdings Skepsis aufkommen lassen, ob dies aufgrund der vorliegenden Situation langfristig gelingen kann, sollte die demografische Entwicklung in den nächsten Jahren die gleiche Tendenz aufweisen.

Die Zahlen bestätigen zum einen, dass Bildung zwar eine wichtige Voraussetzung für ein gesichertes Einkommen ist, hängt doch die Arbeitslosenquote europaweit vom Bildungsstand der Arbeitnehmer ab (ebd., S.22), zum anderen ist die Arbeitslosenquote in Deutschland bei Personen ohne qualifizierte Berufsausbildung mehr als doppelt so hoch wie die Gesamtarbeitslosenquote.

Diese Situation erhält eine zusätzliche Brisanz, weil in Deutschland der sozioökonomische Status der Eltern eine maßgebliche Rolle für die Schulleistung der Kinder

spielt. Dettling versteht diesen Umstand mit der Überschrift „Die nächste Generation des Prekariats“. Andererseits wird von der deutschen Wirtschaft ein hoher Fachkräftemangel beklagt (vgl. spiegel.de 2012). Durch diese mangelnde Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit wird in Deutschland demnach ein großes Potential verspielt.

Die Dringlichkeit der Investition in die Bildung von Kindern und Jugendlichen so wie es zum Beispiel der VDI anmahnt (ebd.) leuchtet ein, wenn man zusätzlich bedenkt, dass der Anteil von Jugendlichen unter 18 stetig abnimmt (Zwölfter Kinder- und Jugendbericht 2005, S. 62), die Kinder aber zunehmend im Alleinerziehungsverhältnis und somit statistisch betrachtet unter zumindest ökonomisch schwierigen Bedingungen aufwachsen: Das typische Pro-Kopf-Einkommen liegt bei Alleinerziehenden, deren jüngstes Kind unter drei Jahre alt ist, bei gerade 50 % der Referenzgruppe (d.h. von Paaren, deren jüngstes Kind 4 bis 7 Jahre alt ist) (ebd. S. 64, s. a. Tabelle 2).

Haushaltstyp	Relative Einkommensposition in %
Paare mit Kindern	
Jüngstes Kind	
0–3 Jahre	84
4–7 Jahre	100
8–11 Jahre	102
12–16 Jahre	94
Ab 16 Jahren	114
Alleinerziehende mit Kindern	
Jüngstes Kind	
0–3 Jahre	50
4–7 Jahre	54
8–11 Jahre	69
12–16 Jahre	67
Ab 16 Jahren	88

Tabelle 2: Einkommensposition von Paar- und Alleinerziehendenhaushalten mit Kindern (Bezogen auf das durchschnittliche äquivalenzgewichtete Pro-Kopf-Einkommen von Haushalten in Deutschland 2003.) (Zwölfter Kinder- und Jugendbericht 2005, S. 64)

Vergleicht man die beide Gruppen, deren jüngstes Kind unter drei Jahren alt ist, so stellt man fest, dass das Pro-Kopf-Einkommen der Paare immer noch um 68 % höher liegt und so wundert es auch nicht, dass die Armutsquote der Alleinerziehenden mit 62 % mehr als dreimal so hoch ist wie die der vergleichbare Gruppe, wobei auch dort die Armutsquote mit 20 % immer noch ein bemerkenswertes Maß erreicht.

Eine weiterer Bestandteil des Strukturwandels ist die Globalisierung, die seit Ende der 50iger Jahre zu einem steigenden Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund geführt hat, sodass mittlerweile bundesweit jedes dritte Kind unter sechs Jahren einen solchen Hintergrund vorweisen kann (Rauschenbach 2008, S.9). Die Diversität und die Herausforderungen, die sich aus den oben beschriebenen Einkommens- und Bildungsunterschieden ergeben, fordern gerade im Umfeld der Betreuungsgelddebatte bildungspolitische Konsequenzen heraus, die nur stabil und stringent umgesetzt werden können, wenn die Grundlagen bekannt sind. Im Folgenden sollen diese näher gebracht werden.

2.2 Frühkindliche Bildungs- und Bindungsideale

Jeder Epoche können mehr oder weniger präzise formulierte Bildungsideale zugeordnet werden, die jeweils von dem praktizierten und allgemein anerkannten Menschenbild und der zugehörigen Gesellschaftsordnung abhängen. So hatte ein mittelalterlicher Adelsmann sicherlich ein anderes Bildungsideal und -ziel als eine Frau oder ein Angehöriger eines anderen Standes (vgl. Blankertz 1982, S.13ff.).

Bis zu Beginn des Zeitalters der Aufklärung entwickelte sich allmählich ein moderneres Menschenbild, das gemäß Kants Auffassung durch Aufklärung den Menschen aus seiner „selbst verschuldeten Unmündigkeit“ herausführen sollte (ebd. S. 22). Die gesellschaftliche und gesetzgeberische Rezeption dieses Menschenbildes hatte dabei zur Folge, dass sich der allgemeine Zugang zur Bildung und dadurch die sozioökonomische Aufstiegswahrscheinlichkeit und die Teilhabemöglichkeit an der gesellschaftlichen Mitgestaltung und Entwicklung auf allen Ebenen beträchtlich erhöhte. (ebd., S. 181ff.).

Angesichts der tief greifenden gesellschaftlichen Entwicklungen, die hauptsächlich der Industrialisierung geschuldet sind, wundert es deswegen kaum, dass Hand in

Hand dazu die Idee und der Entwicklungsbeginn der institutionellen Erziehung notiert werden kann. Eine Idee, die anfangs den Industrialisierungsprozess stützen sollte wie man am Beispiel der „infant schools“ im Umfeld der englischen Baumwollspinnereien Anfang des 19. Jahrhunderts sehen kann, im Laufe ihrer Entwicklung das Wohl des Kindes immer mehr in den Fokus rückte und bereits 1838 mit Fröbel in Deutschland einen in diesem Sinne ersten Entwicklungshöhepunkt erreichte (ebd., S. 160).

2.2.1 Das Humanistische Bildungsideal

Industrielle Revolution, Demokratie und allgemeiner Wohlstand können daher als Kinder eines aufgeklärten und egalitären Menschenbildes betrachtet werden.

Die Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit war (und ist) zwar eine enorm wichtige Triebfeder dieses Menschenbildes und damit auch der aufklärerischer Bildungspolitik, in erster Linie sollte aber dem neuen Menschenbild Rechnung getragen werden, der Mensch wurde zunächst in seiner Einzigartigkeit, seiner Individualität wahrgenommen (ebd., S. 89ff.).

Wilhelm von Humboldt (1767-1835) war einer der wichtigsten Vertreter dieser Haltung, die unter dem Begriff der (Neu-)Humanistischen Bildung zusammengefasst wird. Individualität musste nach Humboldts Auffassung am Anfang und am Ende eines Bildungsprozesses stehen, der als „Prozess der Konfrontation des Ich mit dem Nicht-Ich (Welt)“ zu begreifen war (ebd., S. 102). „Ein entschieden pädagogisches Interesse daran konnte sich indessen nur einstellen, wenn innerhalb der universalen Vielfalt der Welt ein Aufgabengefüge identifizierbar war, welches der Bedürfnisstruktur der auf dem Weg zu sich selbst befindlichen Individualität entgegenkam“ (ebd.). Die Individualität wurde als Auftrag verstanden, sich mit der Universalität der Welt auseinanderzusetzen, Bildung solle an die „innere Formkraft“ des Menschen gebunden werden aber gegen „Stimmungen und Launen“, „Faulheit und Trägheit“ durchgestanden werden (ebd.). Bildung wird demnach als die erworbene Fähigkeit einer systematischen Reflektion des Selbst im Kontext der umgebenden Welt verstanden.

Bei der Formulierung seines Bildungsverständnisses hatte Humboldt möglicherweise nicht die frühe Kindheit im Sinn, es darf bezweifelt werden, dass er Pädagogik

nach modernen Maßstäben verstanden hat, er vermittelte vielmehr die „Lehre und das Bild vom Menschen“ (ebd. , S. 101).

Dieser für die Pädagogik maßstäbliche Bildungsbegriff wurde vom Schulreformer Pestalozzi (1746 – 1827), aber auch vom „Vater“ des Kindergartens, Friedrich Fröbel (1782 - 1852) in den eigenen Fokus pädagogischen Handelns gerückt. Für Fröbel, der aus einem Spielkreis, den er 1840 in Thüringen geleitet hatte und daraus den ersten Kindergarten entwickelte, lag analog zum Bildungsverständnis Humboldts der Sinn und die Vollendung seiner Pädagogik darin „dem Zögling zur authentischen Aneignung des eigenen Lebens zu verhelfen“ (Giel 1991, S. 250). Seine Pädagogik ist dadurch charakterisiert, dass er bereits eine Auffassung von der seelisch-geistigen Entwicklung des Kindes und eine Theorie des Spiels sowie die zugehörigen „Spielgaben“ entwickelte. Allerdings betrachtet Fröbel die frühkindliche Erziehung nur als einen Baustein eines gesamtheitlichen Konzepts der Bildung, das die ganze menschliche Lebensspanne und alle vermittelnden Institutionen von der Familie über den Kindergarten und die Schule bis zu den Erwachsenenbildungsanstalten umspannen sollte (ebd.). Auch heute sind Fröbelsche Elemente im modernen Verständnis des Bildungsverlaufs als ko-konstruktivistischer Prozess, der durch interaktionistische Theorien erklärbar ist, erkennbar. Fthenakis postuliert damit, dass der gesamte Bildungsverlauf als konsekutiver Prozess betrachtet werden sollte und nicht nur die einzelnen Bildungsstufen (vgl. Fthenakis 2012, S. 212, vgl. auch Kap. 5). Eine Sichtweise, die auch durch die ökonomische Betrachtung der Bildung als sogenanntes „double investment“ bestätigt wird (vgl. Kap. 4). Beide Gedanken werden im Verlauf dieser Arbeit noch einmal aufgegriffen werden.

In zweiter Linie betrachtet die Neuhumanistische Pädagogik es als wichtige Aufgabe, gesellschaftlich bedingte Ungleichheiten aufzuheben. Bildung sollte allen Menschen zugänglich gemacht werden („Bildung für alle!“), weil alle Menschen per Natur die gleichen Rechte beanspruchen dürfen, Bildung wurde somit in den Rang eines Naturrechts erhoben. Deswegen sollte nach Fröbel Bildung selbst nicht „an andere gesellschaftliche Bedingungen wie Reichtum oder Standeszugehörigkeit geknüpft sein.“ (Giel 1991, S. 257). Fröbel formuliert damit die Befürchtung, dass sich gesell-

2. Grundlagen der politischen Entscheidungsfindung

schaftliche und Bildungschancen gegenseitig bedingen. Wie soll der allgemeine Bildungsauftrag erfüllt werden, wenn die Chancen ungleich verteilt sind?

Eine Befürchtung, die angesichts der weiter oben erwähnten sozioökonomischen Rahmenbedingungen in der Bundesrepublik auf traurige Weise bestätigt wird. Ein weiteres Beispiel sind Statistiken wonach Kitas gerade von sozial schwächeren Schichten seltener beansprucht werden (vgl. Kap. 3). Bildung darf somit nicht selbst als „gesellschaftliche Voraussetzung des Gütererwerbs“ behandelt werden, sie dient konsistent der Menschwerdung und der Autonomie des Menschen (Blankertz 1982, S. 95ff). Eigentliche Bildung grenzt sich deswegen auch vom Begriff der „Ausbildung“ ab, die einen sehr konkreten Zweck verfolgt, sei dies ein persönlicher oder ein gesellschaftlicher.

Diese Differenzierung von Bildung und Ausbildung war damals für manchen kaum nachvollziehbar, und so gab es eine äußerst vehemente Auseinandersetzung zur Abgrenzung beider Begriffe (ebd.)

Bei diesem Streit treffen im Kern Positionen der humanistischen und einer utilitaristischen Auffassung aufeinander, es handelt sich um einen Streit der auch heutzutage auf anderen Ebenen weitergeführt wird, wenn zum Beispiel – wie im folgenden Abschnitt zu sehen sein wird die Befürchtung geäußert wird, dass falsch verstandene frühkindliche Bildung zu einer „Verschulung“ der elementarpädagogischen Einrichtung führt.

2.2.2 Das Bild vom Kind in der frühkindlichen Bildung

In dem Beitrag „Das Betreuungsgeld - drei zentrale Irrtümer“, der auf den Seiten des bayerischen Familien- und Sozialministeriums publiziert wurde, schreibt die bayerische Familien und Sozialministerin Christine Haderthauer, folgendes:

„ FALSCH: Das Betreuungsgeld verhindert Bildungschancen.

RICHTIG: Das Betreuungsgeld gibt es nur für Ein- und Zweijährige. In dieser Altersgruppe steht das Bedürfnis nach verlässlicher Bindung im Vordergrund....“ und weiter „Erkenntnisse aus der Entwicklungspsychologie wie aus der Hirnforschung zeigen, dass die kognitive und emotionale Entwicklung und damit die Grundlage für spätere Bildung nur gelingt, wenn das Bedürfnis des Kleinkindes nach Sicherheit durch ver-

lässliche Bindung befriedigt wird.“ (Haderthauer 2012). Letzteres liefert die Begründung, dass die institutionelle Erziehung in diesen Altersstufen der elterlichen Erziehung nicht überlegen sei.

Dieser Beitrag offenbart ein inkonsistent wirkendes Bild vom Kind, wonach Bildung in dieser Altersstufe wenn überhaupt, allenfalls eine untergeordnete Rolle einnimmt. Dieses Bild erscheint deswegen inkonsistent, weil es offenbar im Widerspruch mit den bayerischen Bildungsplänen für U3-Einrichtungen aus dem gleichen Hause steht. Das Staatsministerium hat darüber hinaus das Staatsinstitut für Frühpädagogik ifp beauftragt, eine Handreichung zum bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan über die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren zu erstellen. Die Handreichung sollte den Bildungs- und Erziehungsplan konkretisieren und Potentiale für diesen Bereich aufzeigen.

Ferner zeigt es, dass - wie bereits im vorangegangenen Kapitel gesehen - das Bildungsideal eng mit dem Bild vom Menschen in der vorliegenden Konkretisierung mit dem Bild vom Kind verknüpft ist. Dies gilt auch für die frühkindlichen Bildungsziele, und es ist daher schon aus Konsistenzgründen ratsam die Bildungsziele und das Kindesbild zu reflektieren.

Ebenso wie das Menschenbild hat sich das Bild vom Kind im Laufe der Zeiten stark geändert. In der Tat gab es Epochen, die Kindheit in unserem heutigen Sinne nicht kannte, Ariès stellt beispielsweise dazu fest, dass „die Menschen des 10. bis 11. Jahrhunderts dem Bild von der Kindheit keine Beachtung schenkten, dass es für sie kein Interesse, ja nicht einmal Realität besaß.“ (Ariès 2011, S. 93) .

Heutzutage wird das Kind schon zu Beginn seiner Existenz als „kompetenter Säugling“ (v. Behr 2011, S. 11) gesehen, der einen „Lehrmeister“ in sich trägt, der sich selbst stetig aufbaut (vgl. Oswald / Schulz-Benesch 1999). Es ist nebenbei bemerkenswert wie modern dieses Bild Montessoris angesichts der Erkenntnisse Heckmanns (vgl. Kap 3, Cunha/Heckman et al. 2006) wirkt. Nied et al. bringen diese Erkenntnis folgendermaßen auf den Punkt:

„Die Säuglings- und Kleinkindforschung der letzten Jahrzehnte hat deutlich gemacht, dass jedes Kind von Geburt an mit Forschergeist, Wissensdurst und Kompetenzen ausgestattet ist, die es ihm erlauben – in Interaktion mit erwachsenen Be-

zugspersonen – eigenaktiv sich selbst, die Welt und die Menschen um sich herum zu erforschen und sich dabei Wissen anzueignen, das sein Weltbild tagtäglich komplexer werden lässt. Von Geburt an sind Kinder aktive Lerner in sozialen Zusammenhängen.“ (Nied et al. 2011, S. 11)

Es handelt sich damit um ein autonomiezentriertes Bild, das gemäß Keller hauptsächlich von der Mittelschicht des europäisch-nordamerikanischen Kulturkreises adaptiert und gepflegt wird (Keller 2011, S. 93ff.; Borke et al. 2011, S. 15ff.). Das vor allem hierzulande im Sinne einer Gleichberechtigung gepflegte Bild ist anderen Kulturen (noch) fremd, was in einer Pädagogik der Differenz sicherlich eine große Rolle spielen dürfte (ebd.).

Trotz aller kulturellen Unterschiede sind aber mehr Staaten der UN-Kinderrechtskonventionen beigetreten als allen anderen UN-Konventionen bevor, nämlich alle 193 Staaten der Welt außer den USA und Somalia (vgl. UN-Kinderrechtskonvention 1992). Es existiert damit ein weltweit anerkanntes gemeinsames Verständnis genereller allgemeingültiger Bildungsziele. Die UN-Kinderrechtskonvention kann daher durchaus als Schablone dienen, um aus den schon genannten Bildungsidealen frühkindliche Bildungsziele ableiten zu können.

Einer der wichtigsten frühkindlichen Ansätze in Deutschland, der obige Ziele verfolgt ist der Kompetenzansatz, der gemäß seines prominentesten Vertreters Fthenakis Bildung als einen in einem konkreten Kontext eingebetteten sozialen Prozess beschreibt, der von den Kindern selbst, deren Fachkräften und anderen Erwachsenen ko-konstruiert wird (vgl. Fthenakis 2007 in Beudels 2010, S. 21f.). Zu den Hauptmerkmalen dieses Ansatzes gehört die planvolle und bewusste Gestaltung des Interaktionsprozesses (ebd.).

Kritiker dieses Ansatzes befürchten in Anlehnung an das alltägliche Begriffsverständnis eine „Verschulung“ der Frühpädagogik, und in der Tat sind solche besorgniserregenden Tendenzen zu beobachten. Martin Textor spricht von einer „Scholarisierung der frühkindlichen Bildung“ (vgl. Textor 2009, S. 17-29). Viele Kindertageseinrichtungen haben demnach die eher implizierten Anforderungen der frühpädagogischen Bildung nicht erkannt und versuchen alle enthaltenen Bildungsbereiche der vorgegebenen Bildungspläne in ihren pädagogischen Alltag unterzubringen. Durch

2. Grundlagen der politischen Entscheidungsfindung

die Flexibilisierung der Buchungszeiten muss diese Aufgabe in einer Kernzeit von ca. sechs Stunden untergebracht werden, in der neben den Grundbedürfnissen, der Verhaltenskontrolle und der größer werdenden Altersmischung, den Zielen der Bildungspläne Raum geben in Form von „Stundenplänen“ Rechnung getragen werden muss (ebd.).

In diesem Zusammenhang sollten daher sehr klar die verschiedenen Handlungsfelder der Pädagogik definiert werden. Es handelt sich hierbei nicht um das Handlungsfeld Unterricht sondern trotz Bildungsplänen, immer noch um das pädagogische Handlungsfeld Erziehung und frühkindliche Bildung. Es geht also nicht darum, schulisches Lernen zu kopieren, sondern die spezifische Lernweise von Kindern im Spiel für Bildungs- und Erziehungsprozesse zu nutzen und durch eine hochwertige Aus- und Weiterbildung des Personals, die von Textor kritisierten Fehldeutungen aus dem zu Weg räumen. Das Kind interagiert ständig mit seiner Umwelt, seinen Peers, älteren Kindern, Geschwistern und nicht zuletzt mit den Eltern und dem pädagogischen Fachpersonal. Pädagogische Fachkräfte können im U3- Bereich „(früh-) kindliche Bildungsprozesse dadurch fördern, dass sie

- eine zuverlässige Bezugsperson sind (Ahnert 2005)
- eine entwicklungsförderliche Lernumwelt gestalten (d.h. den räumlichen Kontext, die Materialien sowie den sozialen Rahmen),
- die kindliche Entwicklung begleiten und anregen – hierzu gehört die Kenntnis des individuellen Entwicklungsstands sowie die systematische Beobachtung kindlicher Entwicklungsfortschritte,
- ko-konstruktive Bildungsprozesse angemessen fördern (z.B. durch gezielte Angebote auch in altersgemischten Gruppen),
- Kindern Hilfestellung beim Lösen von Problemen und Konflikten geben,
- individuelle Lernerfolge wahrnehmen und positiv verstärken (Textor 2007).“ (Nied et al. 2011, S. 11).

So wird den Fachkräften eine besondere Verantwortung zuteil, die sich auch in Bildungsplänen niederschlagen darf. Für diese gilt jedoch auch, dass Textor im Vordergrund unumstößlich die Orientierung an den Lebenswelten aller Kinder stehen

sollte. Es ist zudem mittlerweile allgemein bekannt, dass besonders in den ersten sechs Lebensjahren die Lern- und Entwicklungspotenziale sehr hoch sind (Spitzer 2006, S. 229ff.) und sich somit gute Gelegenheiten bieten den Kindern Fähigkeiten und ein Weltbild zu vermitteln, das den Zielen der UN-Kinderrechtskonvention und einem Humanistischen Menschenbild Genüge leistet.

2.2.3 Bindung versus Bindungstheorie

Wie bereits eingangs erwähnt, spielt nicht nur das Thema Bildung, sondern auch Bindung eine wichtige Rolle in der Diskussion um das Betreuungsgeld. Dabei ist auffällig, dass wichtige Erkenntnisse in der öffentlichen Diskussion einerseits in einem individuellen Kontext interpretiert werden und andererseits ebenfalls wichtige Aspekte kaum beachtet werden. Um dieses fragmentierte Verständnis etwas zu arrondieren, soll nun kurz die Bindungstheorie zusammengefasst werden, Fehldeutungen dargestellt und geklärt werden.

John Bowlby ging davon aus, dass der Mensch mit zwei überlebens- und damit arterhaltenden Verhaltenssystemen, dem Bindungsverhaltenssystem, welches dem Kind von Geburt an Bindungsverhalten zu einer oder mehreren Personen ermöglicht und dem Explorationsverhaltenssystem, das die Grundlage für die Erkundung der Umwelt bietet, geboren wird (Becker-Stoll 2011, S. 180ff.). Bowlby hat diese beiden Systeme als Erster in Zusammenhang gebracht und begründete damit die erfolgreiche Bindungstheorie. In dieser beansprucht er, dass beide Verhaltenssysteme komplementär und interdependent sind und, dass bei Aktivierung des einen Systems das jeweils andere aktiviert wird. Wenn das Kind bei seiner Exploration beispielsweise auf Umstände wie Angst oder Fremdheit trifft, wird durch Erfassen der Bindungsperson das Bindungsverhaltenssystem aktiviert, das dann durch Nähe und liebevolle Interaktion wieder deaktiviert wird. Erst wenn das Kind beruhigt ist, kann durch Neues, zum Beispiel durch ansprechende Gegenstände oder auch durch Personen, das Explorationsverhaltenssystem aktiviert werden und das Kind kann die Umwelt erkunden. Wird es dabei vielleicht müde oder Hunger stellt sich ein, tritt eine Überforderungssituation ein, und das Kind will zurück zur „sicheren Basis“, weil sein Bindungsverhaltenssystem nun aktiviert ist (ebd.). Dort gewinnt es wieder emotionale Sicher-

2. Grundlagen der politischen Entscheidungsfindung

heit, das Bindungsverhaltenssystem beruhigt sich und das Explorationsverhaltenssystem wird aktiviert, sodass das Kind wieder zu neuen Erkundungen bereit ist (ebd.). Die Flexibilität des Kindes, eine Balance zwischen diesen zwei Verhaltenssystemen zu beeinflussen ist stark von der elterlichen Reaktion abhängig (ebd., s.a. Abbildung 1).

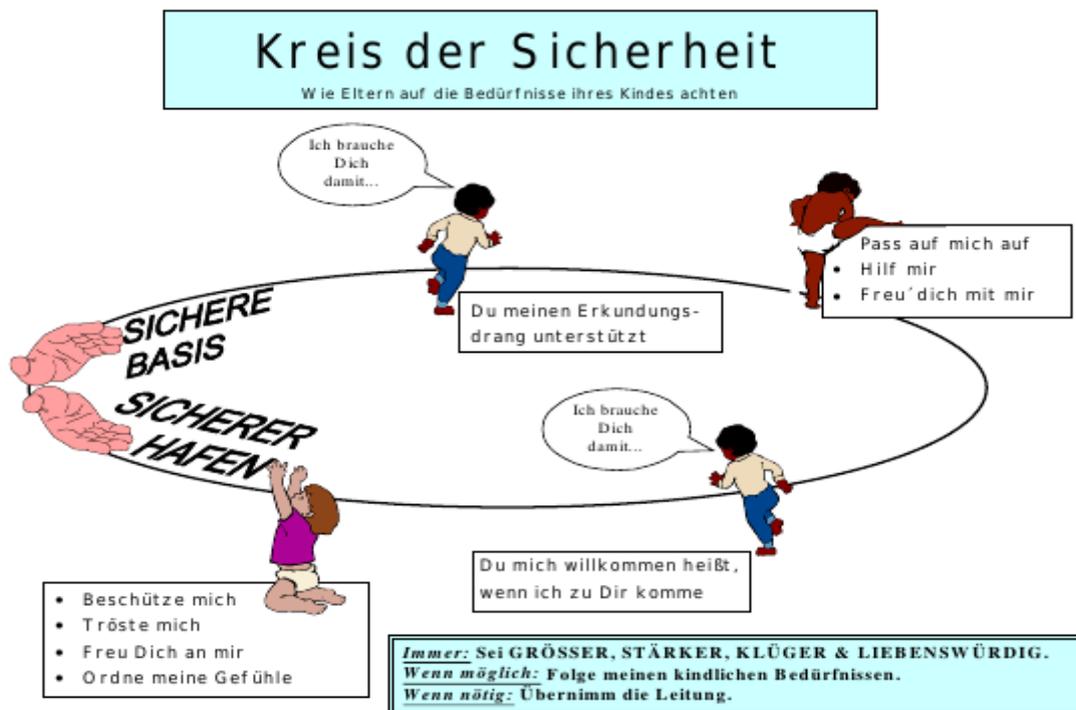


Abbildung 1: Kreis der Sicherheit (aus Scheuerer-Engelich 2005)

Die Popularisation der an Marvin angelehnten Grafik in Abbildung 1, deren wesentlicher Bestandteil das Konzept der sicheren Basis von der Bowlby-Schülerin Mary Ainsworth ist, macht die Doppelfunktion von Bindung deutlich: das Trösten UND die Unterstützung des Erkundungsdranges. Vor allem Praktiker in Deutschland haben für Jahre eher das Trösten, also den "sicheren Hafen" überbewertet und die Unterstützung der Erkundung und des Explorationsdranges, die „sichere Basis“ vernachlässigt (Suess 2011, S. 14).

Des Weiteren herrscht in Deutschland Irritation über die Begrifflichkeit von Bindung die häufig mit dem Begriff der Abhängigkeit verwendet wird. Man vermutet entweder ein „Mama-Kind“ oder ein „unartiges Kind“, aber nicht ein Kind, das von der

Mutter oder von einer anderen Bindungsperson aus die Welt entdecken will (Suess 2011, S. 13). Auch Bowlby hat auf das Ausmaß von Bindung und Abhängigkeit aufmerksam gemacht:

„Das Wort 'Abhängigkeit' bezieht sich in einem logischen Sinne darauf, inwieweit eine Person sich auf eine andere für seine Existenz verlässt, und besitzt also eine funktionale Bedeutung, während Bindung in dem hier verwendeten Sinne sich auf eine Verhaltensform bezieht und rein deskriptiv ist. Als eine Folge dieser verschiedenen Bedeutungen lässt sich feststellen, dass bei der Geburt die Abhängigkeit ihren Maximalwert aufweist und mehr oder weniger stetig sich verringert, bis die Geschlechtsreife erreicht wird, während Bindung bei der Geburt noch völlig fehlt und erst, wenn das Kind über 6 Monate alt ist, sichtbar in Erscheinung tritt. Die Begriffe sind also weit davon entfernt, synonym zu sein“ (Bowlby 1975 in Suess 2011, S. 13).

Suess fügt hinzu: „Wer in der Krippendiskussion die Bindungstheorie anführt, ohne ihre empirische Basis- ob klare, fehlende oder noch zu erbringende Befunde zu würdigen, oder bildungstheoretische Aussagen mit anderen unbelegten Aussagen vermengt, hat das Anliegen von John Bowlby gründlich missverstanden, das insbesondere darin besteht, eine in der Wirklichkeit verankerte Theorie mit Hilfe von empirisch-naturwissenschaftlichen Methoden als Grundlage praktischen Handelns zu entwerfen“ (ebd., S. 9). So können Bowlbys Erkenntnisse als Auftrag verstanden werden, daraus in der Tat einen pädagogischen Leitfaden für Eltern und Fachkräfte abzuleiten. Ein solcher Leitfaden sollte darüber hinaus auf jeden Fall die Erkenntnisse von Heidi Keller enthalten, die durch die Erforschung des Nso-Stammes, das in Kamerun und Nigeria siedelt, zweifelsfrei nachweisen konnte, dass Bindung im kulturellen Kontext definiert werden muss, und unser Verständnis von Bindung gemeinhin durch einen mitteleuropäisch-nordamerikanischen Kulturbegriff der Bindung geprägt ist (Keller 2011, S. 101ff.). Aus den Nso-Studien wird klar, dass Bindung hauptsächlich von ihrer Qualität bestimmt ist und Kinder bei diesem Stamm ein durchaus multiples Bindungsverhältnis zu Vater, Geschwistern und anderen Bezugspersonen zusätzlich zur Bindung mit der Mutter eingehen. Keller konnte dabei die Existenz einer Bindungshierarchie nachweisen, in der die Mutter zwar eine zentrale aber keine exklusive Rolle spielt (ebd.). Keller widerlegt damit eine häufig in der Betreuungsgeld-

diskussion vertretene Auffassung, die bereits Bowlby selbst 1969 klargestellt hatte: „Es wurde mir zum Beispiel zugeschrieben, dass das Bemuttern von der natürlichen Mutter eines Kindes ausgehen müsse und auch, dass das Bemuttern, nicht ohne Gefahr ist, wenn es auf verschiedene Figuren aufgeteilt wird '(Mead 1962). Ich habe nie derartige Ansichten ausgedrückt“ (Bowlby 1969 in Suess 2011, S. 9).

Das sogenannte Monotropieprinzip (Annahme, das kleine Kind könne nur eine tiefe emotionale Bindung eingehen), dass hier von Bowlby abgelehnt wird, beherrschte lange Zeit die fachliche Diskussion. Parallel wurden die Hospitalismus-Studien von Rene Spitz zur Mutterdeprivation in einer verzerrten Interpretation präsentiert, um Vorbehalte gegenüber der öffentlichen Kleinkinderziehung zu äußern. (Drischner 2011, S. 11f.)

3 Wirksamkeit frühpädagogischer Bildung

Ein oft erwähnter und auch wesentlicher Aspekt der Diskussion um das Betreuungsgeld betrifft die Wirksamkeit der institutionellen oder der elterlichen Erziehung. So wird von den Befürwortern oft vorgebracht, dass eine institutionelle Betreuung bei U3-Kindern der familialen Betreuung nicht überlegen sei und sogar eher Nachteile für die Kinder bringe, Länder wie Finnland, die ein Betreuungsgeld hätten, würden die Rankings in PISA anführen (Haderthauer 2012). Hand in Hand mit dieser Argumentation wird die Bindung als wesentlicher Faktor in der kindlichen Entwicklung betont, die bei der institutionellen Erziehung fehlen würde, obwohl, wie vorangegangenen Kapitel gesehen, gemäß der Forschungsergebnissen von Heidi Keller und anderen (vgl. auch Suess 2011) Bindung differenziert im kulturellen Kontext betrachtet werden muss und im Wesentlichen nicht durch Quantität, sondern durch ihre Qualität bestimmt wird.

Wäre aus wissenschaftlicher Perspektive einer dieser Erziehungsformen der Vorzug zu geben, wäre die Diskussion zumindest aus dieser Sicht schnell erledigt. Ausgehend allerdings von der einfachen Überlegung, dass es auch bei gleichem kulturellen Hintergrund sowohl qualitativ „schlechte“ elterliche, aber auch durchaus qualitativ „gute“ institutionelle Erziehung geben kann, zeigt sich sehr schnell, dass die

obige Fragestellung nicht einfach zu beantworten ist und beide Erziehungsformen tangiert. Darüber hinaus stellt sich selbstverständlich die Frage, was als „gut“ und was als „schlecht“ definiert wird. Letzteres führt in der Generalisierung gemäß Thomas Weisner für den U3-Bereich zu folgender alternativen und tiefgründigeren Formulierung der Frage: „Was ist der bedeutsamste Faktor, der die Entwicklung eines sonst gesunden Neugeborenen beeinflusst?“ (Keller 2011, S. 94) .

Die Antworten umfassen dann „den physischen Schutz und Sicherheit, gute Ernährung, Liebe und Bindung, Vertrauen, finanzielle Sicherheit, Stimulation/Förderung.“ (ebd.). Diese Begriffe sind nachvollziehbar allesamt in einem kulturellen Kontext eingebettet, die zugrunde liegende Kultur definiert beispielsweise, was gute Ernährung ist, wie zum Beispiel Liebe, Stimulation und Förderung ausgestaltet werden (ebd.). Der Einfluss der Sozialisationsumwelt geht sogar so weit, dass entgegen der verbreiteten Lehrmeinung, wonach die frühkindlichen Entwicklungsstadien weltweit identisch seien, doch signifikante Unterschiede festzustellen sind. So konnte beispielsweise bereits Anfang bis Mitte des letzten Jahrhunderts festgestellt werden, dass Kinder in den südlich der Sahara angrenzenden Ländern früher stehen und laufen können als europäische oder nordamerikanische Kinder. Die Ursachen wurden dabei zweifelsfrei den unterschiedlichen Erziehungspraktiken beigemessen, genetische Faktoren konnten ausgeschlossen werden (ebd. S. 95).

Der kulturelle Hintergrund definiert nicht nur die Bildungsziele sondern auch die Rahmenbedingungen der pädagogischen Arbeit beider Erziehungsformen, die sich selbst durchaus in ihren Ausrichtungen und Erziehungszielen und auch gerade wegen ihrem kulturellem Background stark von einander unterscheiden können.

3.1 Wirksamkeit der Elterlichen FBBE

Es ist selbstverständlich, dass dabei der elterlichen Erziehung ein größerer pädagogischer Einfluss als der institutionellen Erziehung beigemessen werden muss. Auch ein einfacher Vergleich belegt den rein zeitlichen Vorsprung der elterlichen Einflussnahme: So wäre in einer groben Abschätzung ein Kind, das von Geburt an bis zu seinem sechsten Lebensjahr Montag bis Freitag acht Stunden institutionell betreut werden würde, trotzdem mehr als die vierfache Zeit unter Obhut seiner Eltern, be-

sonders weil die Kinder die Nacht in der Regel bei den Eltern verbringen und der elterliche nächtliche Schutz von wesentlicher Bedeutung für die Entwicklung einer gesicherten Eltern-Bindung ist (van Ijzendoorn/Sagi-Schwarz 2008 in Suess 2011, S. 17). Die Eltern sind es schließlich auch in der Regel, die dem Kind als Erste begegnen.

Die elterliche Ansprache und Kommunikation mit den Kindern spielt die Hauptrolle für die weitere Entwicklung der Kinder. Es ist daher kaum ein Wunder, dass niedrigere Intelligenz, Depression, soziale Inkompetenz und hoch riskantes Verhalten mit unzureichender mütterlicher Responsivität im Säuglings- und Kleinstkindalter in Verbindung gebracht werden (Amankwaa et. al. 2007, S. 25), Responsivität versteht sich in diesem Zusammenhang als die Fähigkeit der Mutter, auf die Signale des Kindes angemessen reagieren zu können.

„Ein mütterlicher Stil mit wenig kindzentrierter Kommunikation und strenger Kontrolle“ zeigt „ebenfalls ungünstige Auswirkungen auf kindliche Aggression, motorische Unruhe und Rückzugsverhalten (Internalisierung). Dagegen wird die kognitive Aufgeschlossenheit der Kinder durch kindzentrierte Kommunikation gefördert“ (Gloger-Tippelt 2011, S. 33).

Wie bereits gesehen, bewegt sich die elterliche Erziehung in einem kulturellen Rahmen, der mit ziemlicher Sicherheit sogar die Responsivität beeinflusst. Da eine professionelle oder professionell angeleitete Reflexion dieser Hintergründe in der Regel nicht stattfindet, kann davon ausgegangen werden, dass die kulturell determinierten elterlichen Verhaltensmuster selbst nicht hinterfragt werden: Eltern können in der Regel eben nur das weitergeben, was sie selbst erfahren und gelernt haben.

Die Wirkungen elterlicher Erziehung korrelieren folgerichtig auch in hohem Maße mit dem Einkommens- und dem Bildungsniveau, das heißt dem sozioökonomischen Status der Eltern, ein Zusammenhang, der für Deutschland in besonders starkem Maße gilt. Der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht aus dem Jahr 2005 des Bundesfamilienministeriums stellt dazu fest: „Der Bildungshintergrund der Eltern, die reale Lebenslage und die konkreten Lebensbedingungen haben einen stark modifizierenden Einfluss darauf, welche Chancen der Entwicklung und Bildung Kinder in ihrer familialen Umwelt zur Verfügung stehen.“(Zwölfter Kinder- und Jugendbericht 2005, S.33) Und

etwas weiter: „Kinder, die unter Armutbedingungen aufwachsen, einen Migrationshintergrund haben, mit Behinderungen leben müssen oder deren Eltern psychisch beeinträchtigt sind, haben erschwerte Entwicklungs- und Bildungsbedingungen.“ (ebd.). Es wurde in Kapitel 2.1.2 gezeigt, dass es empirische Belege gibt, wonach das Bildungsniveau der Kinder in Deutschland im Wesentlichen vom Einkommen der Eltern abhängt (vgl. Dettling/Becker 2009), ebenso konnte Wößmann nachweisen, dass der erzielte Bildungserfolg von der Anzahl der Bücher als in der Soziologie häufig verwendetes Maß für Bildung abhängt (Schlötter/Wößmann 2010), was nicht wundert, gibt es doch einen evidenten Zusammenhang zwischen Bildung und Einkommen (vgl. Dettling/Becker 2009).

Der sozioökonomische Status der Eltern zeigt darüber hinaus noch einen weiteren Aspekt, der zu einem späteren Zeitpunkt noch einmal aufgegriffen werden muss: So kann man feststellen, „dass Kinder aus unteren Sozialschichten seltener vorschulische Bildung nutzen und in Kindergärten und Vorschulen unterrepräsentiert sind“ (Becker/Lauterbach 2005 in Baader et al. 2011). Ungeachtet der Wirksamkeit institutioneller Erziehung, die im folgenden Abschnitt zu betrachten sein wird, entgehen den Kindern aus diesen Schichten zusätzliche Quellen frühkindlicher Bildung. Es ergibt sich hierdurch ein Teufelskreis, der den prekären Zustand der sozialen Benachteiligung manifestiert, die Redensart „Schuster, bleib bei deinen Leisten“ erhält in diesem Bezug eine fatale Konnotation.

Schließlich sollte die soziobiologische Perspektive der elterlichen Erziehung nicht unerwähnt bleiben, die ähnlich deterministische Verhaltensweisen aufzeigt und einen wichtigen Einflussfaktor auch für weitreichende politische Entscheidungen darstellt: Es gibt zahlreiche Belege, wonach Eltern gemäß des „Trivers-Willard-Modells“ bevorzugt in jene Nachkommen (im allgemeinsten Sinn) investieren, die den höchsten „Fitnessgewinn“ versprechen, ein Begriff, der in diesem Kontext eng mit einer späteren Reproduktionswahrscheinlichkeit der Kinder korrespondiert (Volland/Paul 2011, S. 54). Dieses Modell beschreibt zum Beispiel, dass Eltern, die über überdurchschnittlich viele Ressourcen verfügen, eher in Söhne investieren, wogegen bei Ressourcenmangel eher Töchter zu den Bevorteilten zählen. Die Erklärung wonach Macht und Reichtum den Reproduktionserfolg bei Männern eher steigern würde als bei

Frauen (ebd.) leuchtet ein und zeigt auch weitere Determinanten elterlichen Verhaltens auf. Eltern sind demnach evolutionsbiologisch „programmiert“ ein bestimmtes Verhalten an den Tag zu legen, theoretische Bildungsideale, gesellschaftliche Erfordernisse spielen hierbei kaum eine Rolle, es sei denn sie beförderten die Reproduktionswahrscheinlichkeit der eigenen Kinder. Auch wenn wie es scheint die meisten Eltern sich dem evolutionären Diktat unterwerfen und sich größtenteils ähnlich verhalten (sozusagen eine Kultur entwickeln) so ist dieses evolutionsbiologisch erklärbare Verhalten durch und durch egoistisch im Sinne der Vermittlung und Erhaltung der eigenen Gene, idealistische Bildungsziele und gesellschaftliche Erfordernisse spielen allenfalls die Begleitmusik und stellen daher in der elterlichen Erziehung nur ein Mittel und weniger einen Zweck dar. Ein Beispiel für die politische Dimension eines solchen soziobiologisch erklärbaren und quasi „egoistischen“ Verhaltens ist das Scheitern der Schulreform in Hamburg (Wechsel auf die Sekundarstufe nach der sechsten statt nach der vierten Klasse Grundschule), was am 19. Juli 2010 vor allem durch die reichen Stadtteile Hamburgs im Rahmen eines Referendums entschieden wurde (vgl. NDR Panorama, 2010).

Eine schärfere und vielleicht pointiertere Formulierung dieses eben beschriebenen „Egoismus“ ist im Schlußwort des Standardwerks „Geschichte der Kindheit“ von Philippe Ariès zu finden: „Der Familiensinn, das Klassenbewusstsein, anderswo vielleicht auch das Rassenbewusstsein, scheinen verschiedene Äußerungsformen derselben Intoleranz gegenüber der Vielfalt und desselben Strebens nach Uniformität zu sein.“ (Ariès 2011, S. 564)

3.2 Wirksamkeit der Institutionellen FBBE

Im Gegensatz zur elterlichen Erziehung fehlt der institutionellen Erziehung ein evolutionsbiologisch motivierter Impetus. Wie in Kapitel 2 gesehen, ist institutionelle Erziehung und vor allem Bildung ein Kind des Humboldt'schen Ideals „Bildung für alle“.

In der neueren bildungsökonomischen Forschung gewinnt die frühkindliche Bildung zunehmend an Bedeutung, weil diese in einem aktuelleren Verständnis als ein sich selbst aufbauender dynamischer Prozess verstanden wird, der konsekutiven Stadien zugeordnet werden kann (Schlötter/Wößmann 2010, Cunha/Heckman et al.

2006, S. 702ff.). Erworbene Bildung fügt nicht nur neues Wissen und neue Fähigkeiten hinzu, der spätere Bildungserwerb wird damit erleichtert. Es handelt sich wie schon erwähnt, um ein „double investment“ (ebd.) und einen selbstverstärkenden Prozess, wobei nicht notwendigerweise spezifische Fertigkeiten gemeint sind, sondern durchaus sogenannte „soft skills“ eine wichtige, ja fundamentale Rolle spielen können. So vermögen beispielsweise die erworbenen Fähigkeiten wie „Selbstkontrolle“ und „emotionale Sicherheit“ die intellektuelle Neugier und damit den Drang neue Fähigkeiten zu erlernen, zu verstärken (vgl. ebd.).

Cunha, Heckmann et al. kommen zu dem Fazit, „dass Investitionen in den Humankapitalaufbau bei Kindern im frühkindlichen Bereich die ökonomisch effizientesten Investitionen im Bildungsbereich sind. Allerdings kann dieser Effekt nur weiter aufrechterhalten werden, wenn im Lebenslauf weitere Investitionen folgen“ (Becker-Stoll 2011 S. 196). Folgende Abbildung illustriert diesen Zusammenhang:

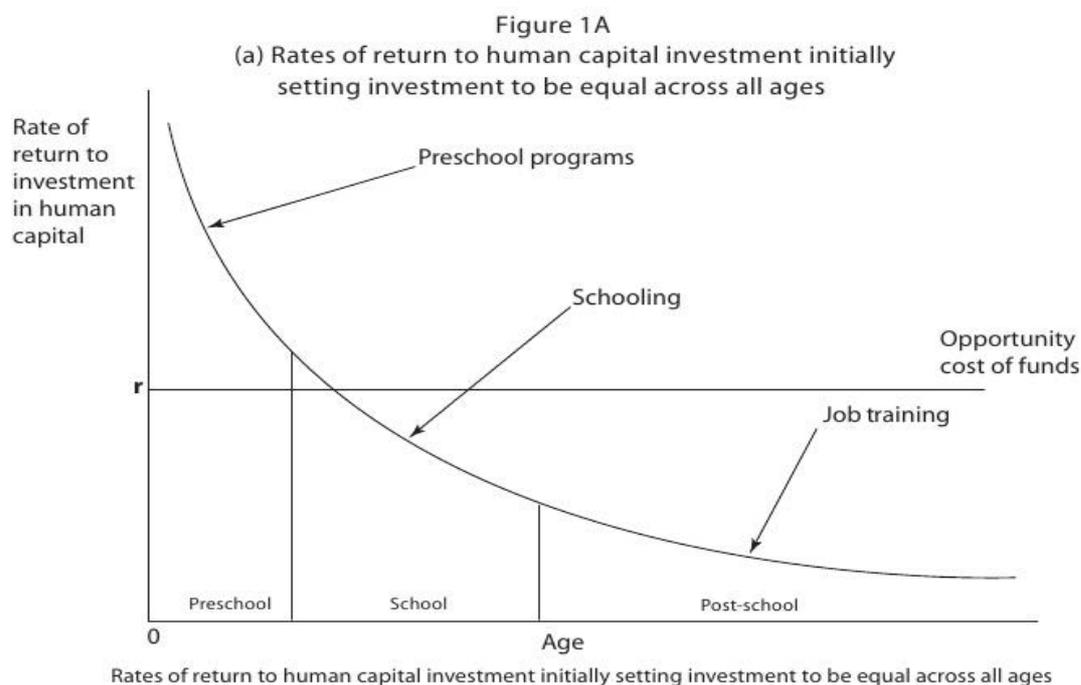


Abbildung 2: Abnahme der Rendite von Bildungsinvestitionen über die Lebensspanne des zu bildenden Menschen hinweg (aus Cunha/Heckman et al. 2006)

Manfred Spitzer pflichtet aus neurophysiologischer Sicht bei und beschreibt das Gehirn als gesamtverantwortlichen Akteur als einen „paradoxen Karton“: Je mehr dieser enthielte, desto mehr passe auch hinein (Spitzer 2012, S. 20).

Damit wird klar, dass aus theoretischer Sicht für eine bestimmte Lebensphase Kosten vermieden werden können, wenn in einer früheren Phase bestimmte vorbereitende Kenntnisse und vor allem Fähigkeiten erworben wurden.

Wenn zum Beispiel der VDI im Jahr 2010 einen Wertschöpfungsverlust von 3,3 Milliarden Euro durch Fachkräftemangel beklagt und stärkere Investitionen in die Ausbildung von Ingenieuren fordert, so müssten diese gemäß obiger Ausführungen konsequenterweise bereits in sehr frühen Phasen der Kindheit getätigt werden, vorausgesetzt die Einrichtungen verfügen über eine hohe Qualität. Verschiedene nationale und internationale Studien bestätigen eindrücklich diesen Umstand und auch, dass gerade unterprivilegierte Kinder von einer guten Qualität der Kindertageseinrichtungen profitieren (vgl. Currie/Thomas 1995, Almond/Currie 2010).

Becker-Stoll fordert deswegen: „Investitionen in die Qualität frühkindlicher Bildung kosten Geld aber sie zahlen sich aus. Verschiedene nationale und internationale Studien zeigen eindrücklich, dass Investitionen in die Qualität der frühkindlichen Bildung den nachhaltigsten volkswirtschaftlichen Nutzen bringen.“ (Becker-Stoll 2011, S. 196). Eine Forderung die sie ein Jahr später im Rahmen der NUBBEK-Studie angesichts der durch- bis unterdurchschnittlichen Ergebnisse in der Qualität frühkindlicher Einrichtungen mit Nachdruck wiederholt hat (vgl. Tietze et al. 2012). Die Tatsache wird in der aktuellen Diskussion dazu instrumentalisiert, um zu belegen, dass institutionelle Erziehung nicht besser sei.

4 Einführung des Betreuungsgeldes

Das Betreuungsgeld ist keine neue Erfindung, sondern spätestens seit den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts in Politik und Gesellschaft ein Thema. Erziehungsarbeit sowie sämtliche Tätigkeiten in der sogenannten Reproduktionssphäre werden zwar in der Regel nicht als gesellschaftliche Leistung verstanden, rücken aber heutzutage unter anderem wegen des demografischen Wandels umso mehr in einen volkswirtschaftlichen Fokus. Kindererziehung wird zunehmend zum „öffentlichen Gut“ wie z.B. auch die Landesverteidigung und der Umweltschutz (vgl. Opielka 2002). Alle profitieren von dem Nutzen dieser Kollektivgüter, und deswegen soll Kindererziehung staatlich gefördert werden. Angesichts der unzähligen Erziehungsratgeber und kommerzieller Angebote der vermeintlichen frühen Förderung erkennt man, dass Erziehung im Fokus des öffentlichen Interesses angekommen ist und konsequent weiter gedacht einen gewissen Rechtfertigungsdruck auf alle in der Erziehung Beteiligten auslösen mag.

Die Diskussion schließt auch Aspekte der Gendergerechtigkeit, der Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit mit ein, das eigentliche Grundthema hat die Vereinbarkeit von Beruf und Familie zum Inhalt und bedingt wie bereits gesehen, ausgehend von gesellschaftlichen Grundlagen politische Konsequenzen. Bevor nun in der Konkretisierung die Hintergründe, die Historie und bereits national und international umgesetzte Maßnahmen des Betreuungsgeldes beschrieben werden, sollen zunächst einige politische Konsequenzen vorgestellt werden, die in mehr oder weniger direkten Zusammenhang zum Betreuungsgeld stehen.

4.1 Politische Zusammenhänge

Aus den im vorangegangenen Kapitel beschriebenen sozioökonomischen und gesellschaftlichen Herausforderungen wird klar, dass Handlungsbedarf besteht: Im 12. Kinder- und Jugendbericht des Jahres 2005 steht unter der Unterschrift „Die politische Verantwortung für das Aufwachsen“ dazu:

„Wenn man diese Entwicklungen in der Summe bilanziert, liegt der Schluss nahe: Deutschland hat ein Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsproblem. Es kann nicht länger darauf hoffen, dass sich das alles lebensweltlich in der Alltagspraxis von alleine regelt; vor allem, dass Familien bei erheblich veränderten Rahmenbedingungen immer noch so funktionieren wie vor 30, 50 oder 100 Jahren. Deutschland muss die politische Gestaltung der damit verbundenen Aufgaben in Angriff nehmen.“ (Zwölfter Kinder- und Jugendbericht 2005, S. 46).

So wurde beschlossen, das Kindergartenangebot für 3- bis 6-Jährige zu ergänzen, und zwar auf doppelte Weise: einerseits strukturell durch eine Verbreiterung des Betreuungsangebots von der Geburt an bis zum 14. Lebensjahr und zusätzlich durch eine inhaltliche Ausweitung des pädagogischen Angebotes mit der Fokussierung auf die Bildung der Kinder. Die Beschlüsse wurden spätestens am 1. Januar 2005 mit dem Inkrafttreten des „Tagesbetreuungsausbaugesetzes – TAG“ umgesetzt, womit die Weichen für einen quantitativen und qualitativen Ausbau von Kindertagesstätten für Kinder unter drei gestellt wurden (ebd.).

„Mit dem Ausbau dieses Angebots werden mehrere Ziele zugleich verfolgt:

- Familienpolitisch soll Familie unter den stark veränderten Rahmenbedingungen einer modernen Lebensführung als Lebensform attraktiver und ohne strukturelle Benachteiligungen lebbar gemacht werden;
- geschlechterpolitisch soll die einseitige Bindung der Frauen an Haushalt und Kindererziehung überwunden sowie die Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsfragen innerhalb der Partnerschaften von Frauen und Männern ebenso neu aufgeteilt werden wie zwischen Staat, Markt und Haushalt;
- arbeitsmarktpolitisch soll – insbesondere in Anbetracht der steigenden Zahl erwerbstätiger junger Frauen – die Balance von Beruf und Familie, soll die Möglichkeit verbessert werden, Kinderwunsch und Berufswunsch miteinander zu vereinbaren;
- sozialpolitisch soll die inakzeptable Abhängigkeit der Bildungs- und Qualifizierungschancen der Kinder von ihrer sozialen Herkunft verringert und der Zu-

sammenhang von Einkommensarmut, Kinderarmut und Bildungsarmut durchbrochen werden;

- bildungspolitisch sollen die bislang ungenutzten Lern- und Bildungspotenziale vor und neben der herkömmlichen Halbtagschule verstärkt einbezogen und besser ausgeschöpft werden;
- kindheits- und jugendpolitisch sollen Kinder und Jugendliche nicht als eine neue Generation der Benachteiligten aufwachsen, sondern ein bedarfs- und sachgerechtes Angebot an Lern-, Bildungs- und Entfaltungsmöglichkeiten erhalten, das sie auf eine unsicher gewordene Zukunft angemessen vorbereitet.“ (ebd.).

Betrachtet man diese Ziele, so liegt es auf der Hand, dass diese nur umgesetzt werden können, wenn ein inhaltlich stimmiges und stringentes Qualitätskonzept umgesetzt wird, das nicht nur die Einrichtungen, sondern auch die Eltern erreicht und in beiden Erziehungsformen den Sinn für gute Bildung schärft. Es verwundert daher in der Tat, wenn mit dem Betreuungsgeldgesetz ein Gesetz eingeführt werden soll, das nach Ansicht seiner Gegner eine der oben genannten Zielgruppen durch Alimentierung aus den beschlossenen Maßnahmen herausführt und sie ihrem Schicksal überlässt. Aus diesem Grund sollte man sich die Grundlagen und die Herkunft des Betreuungsgelds genauer ansehen.

4.2 Motivation und Vorläufer des Gesetzentwurfs

Kein geringerer als Joseph Beuys gilt als „Urvater“ der Idee des sogenannten Erziehungsgehaltes. Im Rahmen der documenta 5, die 1972 in Kassel stattfand, forderte er:

„Unser Vorschlag: Gleichberechtigung von Mann und Frau! 20 Jahre Parteienherrschaft haben es noch nicht fertig gebracht, dieses Grundrecht zu verwirklichen: Die Anerkennung der Haushaltstätigkeit als Beruf. Diesen Beruf rechtlich gleichrangig neben andere Berufe zu stellen und durch Hausfrauengehalt abzugelten ... Sie (die Frau, HBF) ist ja auch eine Erzieherin im frühen Kindesalter. Also hat sie einen Universalberuf ... Also hat ein solcher Beruf Anspruch auf Bezahlung. Die Gleichberech-

tigung muss ein reales Fundament haben. Sie darf nicht nur verbal auf dem Papier formuliert sein, sondern es muss dementsprechend verfahren werden. Wird also diese Arbeit als eine Leistung anerkannt, hat diese Leistung Anspruch auf Gegenleistung. Und dann lassen sie doch die Männer das machen. Ist doch freigestellt! Diese Möglichkeit haben Sie doch viel eher, wenn Sie sozusagen eine reale Freiheit haben, die abgesichert ist durch Geld, das heißt materiell, also Wirklichkeit wird. Vorher wird sie doch keine Wirklichkeit. Wir erfahren seit Jahren, dass die Hausfrau unterprivilegiert ist. Dass diese Leistung nicht honoriert wird ... Also soll es demokratisch ermittelt werden, ob ein echter Bedarf bei den Menschen vorhanden ist nach dieser Honorierung der Hausfrauentätigkeit.“ (Beuys 1997, S. 33ff.). Der Auszug dieser Rede darf als die Geburtsstunde des heutigen Betreuungsgeldes gesehen werden.

Die Berliner Gruppe „Frauen für Lohn für Hausarbeit“ machte sich 1977 stark für einen Lohn für Hausarbeit. Sie orientierte sich an und agierte nach dem Vorbild des Londoner „Kollektivs Frauenmacht“, das einen Artikel in der Zeitschrift „Courage“ veröffentlicht hatte: „Hausarbeit ist die Schlüsselindustrie der Gesellschaft! (...) Jetzt wollen wir den Reichtum zurück, den wir geschaffen haben. Wir wollen ihn bar, rückwirkend und sofort und zwar vollständig.“ (br2 2012). Feministinnen wie Alice Schwarzer waren gegen das Hausfrauengehalt, den Hausarbeit sei eine „Kette, die uns ans Haus fesselt“ (ebd.).

1986, also knapp zehn Jahre später, wurde das Erziehungsgeld eingeführt, das eine Ausgleichsleistung für den erziehenden Elternteil darstellen sollte. Für die ersten zehn Lebensmonate eines Kindes wurden jeweils 600 DM bezahlt, wobei auch während dieser Erziehungszeit eine Teilzeittätigkeit im Umfang von maximal 30 Wochenstunden erlaubt war. Ferner erwarb sich der erziehende Elternteil einen Anspruch auf drei Jahre Erziehungsurlaub. Die Zahlen aus dieser Zeit belegen, dass fast ausschließlich Frauen davon Gebrauch machten (iab 1988)

In harte Kontroversen mit ihrer CDU/CSU-Bundestagsfraktion geriet 1988 die damalige Bundesministerin für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit Ursula Lehr (CDU). Der Grund hierfür: Die Psychologieprofessorin forderte eine institutionelle Kinderbetreuung unter drei Jahren und schlug vor, Krabbelstuben zu eröffnen. Sie begründete den Vorschlag mit neuen entwicklungspsychologischen Erkenntnissen

(bmfjsfj 2007, S. 18). Interessanterweise wertete das Bundesfamilienministerium 2007 diese Aussage als Selbstverständlichkeit (ebd.).

Die Kritik am Erziehungsgehalt begann 1998 und die Forderung nach einem Erziehungsgehalt wurde laut. Hauptkritikpunkt war der zu niedrige Betrag, der zum einen nur in Kombination mit Sozialhilfe existenzsichernd war und zum anderen nur wenig Anreiz für arbeitende Männer bot, die Kindererziehung zu übernehmen. Die damalige Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Christine Bergmann (SPD) machte sich zum Ziel, durch Verbesserung der materiellen Situation der Familien die Vereinbarkeit von Beruf und Familie zu erhöhen. Das Kindergeld wurde um gut 40 Euro auf 154 Euro für die ersten drei Kinder erhöht. Der Freibetrag für Betreuung, Erziehung und Ausbildung wurde auf 2160 Euro pro Kind angehoben. (bmfjsfj 2012). Der Erziehungsurlaub wurde durch die Elternzeit ersetzt, die nun von beiden Elternteilen in Anspruch genommen werden konnte. Auch hier war eine Teilzeitbeschäftigung von bis zu 30 Wochenstunden möglich. Ferner erklärte sie im Mai 2002 auf der bundesweiten Fachtagung zur Nationalen Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder (NQI): „Die Diskussion über die Qualität von Erziehung, Bildung und Betreuung gehört nicht in kleine pädagogische Zirkel, sondern in die Mitte der Gesellschaft. (...) Es gibt eine öffentliche Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern, die die private Verantwortung stützt. (...) Da es inzwischen eine Vielzahl von verschiedenen Betreuungsformen gibt, wird die Verständigung über gemeinsame Wert- und Bildungsvorstellungen in der öffentlichen Erziehung immer wichtiger“ (Hees 2008, S. 18). Die Ausführungen der Ministerin decken sich mit denen des Zehnten Kinder- und Jugendberichtes, welcher die geteilte private und öffentliche Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern formuliert. Da die Kindertageseinrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe untergeordnet sind, richtet sich ihr Angebot an alle Kinder mit ihren individuellen Lebensbiografien (vgl. ebd.).

In den Folgejahren wurden viele verschiedene Vorschläge diskutiert, den größten Bekanntheitsgrad erlangte das „Erziehungsgehalt 2.000“. Der Deutsche Arbeitskreis für Familienhilfe forderte 2000 DM pro Kind für die ersten sieben Lebensjahre. (Opelka 2002).

Das Erziehungsgeld wurde 2006 vom Elterngeld abgelöst, Initiatorin war die damalige Familienministerin Ursula von der Leyen (CDU). Motivation für die Neuordnung der Familienpolitik war es finanzielle Anreize für Akademikerinnen zu schaffen, damit diese „Lust aufs Kinderkriegen bekommen“ (Hübel 2012). Bis zu 1.800 Euro bekommen Eltern jetzt im ersten Lebensjahr eines Kindes, wenn sie ihre Kinder zu Hause betreuen. Neu sind die Partner-, meist Vätermomente, die bei Inanspruchnahme das Elterngeld um ca. drei Monate verlängern,(ebd.) das heißt, dass sich in diesem Fall beide Eltern bei der Betreuung des Kindes abwechseln. Diese noch gültige Neuregelung trat am 1. Januar 2007 in Kraft.

Die große Koalition in Berlin beschloss 2007, dass ab dem Jahr 2013 ein rechtlicher Anspruch auf einen Krippenplatz statt eines Erziehungsgehalts bestehen soll (ebd.). So könnte jede Frau, die arbeiten möchte dies auch tun argumentiert nun die Regierung. Die CSU ist damit allerdings nicht einverstanden und greift einen Vorschlag des thüringischen Ministerpräsidenten Dieter Althaus (CDU) auf: Diejenigen, die keinen Kitaplatz in Anspruch nehmen, bekommen das Betreuungsgeld ausbezahlt (ebd.). Eine kontroverse Debatte bricht los, der Begriff „Herdprämie“ schafft es, zum Unwort des Jahres 2007 gewählt zu werden.

Trotz des Widerstandes der Bundes-CDU erkämpft Horst Seehofer mit seiner Partei einen Kompromiss: Der Anspruch auf den Krippenplatz soll weiterhin gelten und auch der Ausbau soll weiter vorangetrieben werden, aber im Koalitionsvertrag ist auch festgehalten, dass ab 2013 für diejenigen Eltern, die ihre ein- bis dreijährigen Kinder in einer institutionellen Einrichtung betreuen lassen, eine monatliche Zahlung eingeführt werde. Die Bundesfamilienministerin Kristina Schröder (CDU) soll nun bis zum Sommer 2012 einen Gesetzentwurf ausarbeiten (ebd.).

4.3 Nationaler und internationaler struktureller Vergleich ähnlicher Maßnahmen

In der Diskussion um das Betreuungsgeld wird sowohl von Befürwortern als auch von Gegnern des Betreuungsgeldes immer wieder auf nationale und internationale Studien verwiesen, mal um das Vorbildliche hervorzuheben, mal um auf etwaige negative Folgen hinzuweisen. International wurde dem Betreuungsgeld ähnliche Maßnahmen in den skandinavischen Ländern Finnland, Schweden und Norwegen eingeführt, in

Deutschland gibt es bislang nur das thüringische Modell, das im Folgenden als erstes beschrieben werden soll.

Thüringen

Am 1. Juli 2006 wurde in Thüringen das Betreuungsgeld eingeführt. Eltern zweijähriger Kinder erhalten seitdem eine finanzielle Unterstützung, wenn für das Kind kein öffentliches Kinderbetreuungsangebot in Anspruch genommen wird (Gathmann/Sass 2012, S. 6; Beninger et al. 2010, S. 4f.).

Der Umfang der finanziellen Unterstützung hängt dabei im Wesentlichen von der Anzahl der abhängigen Kinder ab: Für das erste zweijährige Kind erhalten die Eltern einen in der Höhe ungefähr dem Kindergeld entsprechenden Bezug von 150 Euro, für das zweite 200, das dritte 250 und jedes weitere bezugsberechtigte Kind 300 Euro. Für die thüringischen Familien bedeutet dieser Zuschuss eine nicht unbedeutliche Einkommensverbesserung, der Zuschuss beträgt im Durchschnitt immerhin 10 % des mittleren verfügbaren Haushaltseinkommens in Thüringen. Betrachtet man das verfügbare mittlere Haushaltseinkommen von Alleinerziehenden, so steigt der Anteil sogar auf 11 % bis 20 % und kann beispielsweise in einem Haushalt von vier bezugsberechtigten Kindern und Eltern mit einem vergleichsweise niedrigen Bildungsabschluss auf bis zu 29 % ansteigen (Gathmann/Sass 2012, S. 6).

Befindet sich das bezugsberechtigte Kind in einer Vollzeitbetreuung (45 Wochenstunden), so fließt der gesamte Zuschuss an die Einrichtung, bei entsprechend kürzerer Betreuungsbuchung erhält die Einrichtung nur einen Anteil analog der gebuchten Stunden, wobei der Restbetrag den Eltern überwiesen wird. Wird kein öffentliches Betreuungsangebot genutzt, geht der volle Betrag an die Eltern (ebd.).

Das thüringische Betreuungsgeld ersetzte das Landeserziehungsgeld, ein Regelwerk für zwei- bis zweieinhalbjährige Kinder, deren Eltern einen Zuschuss erhalten, wenn wenigstens ein Elternteil weniger als 30 Wochenstunden einer Beschäftigung nachging und sich das Einkommen unterhalb einer bestimmten Schwelle befand (1375 Euro für eine Zwei-Eltern-Familie und 1125 für Alleinerziehende), oberhalb dieser Schwelle wurde kein Zuschuss ausbezahlt (Gathmann/Sass 2012, S. 6; Beninger et al. 2010, S. 4f.). Mit dem neuen Betreuungsgeld erhalten im Gegensatz zur

alten Regelung zwar alle Eltern bezugsberechtigter Kinder diesen Zuschuss, allerdings ist der Bezug, wie bereits weiter oben angemerkt, an die Bedingung geknüpft, ob das Kind institutionell betreut wird oder nicht.

Finnland

In Finnland liegen die Anfänge des „Kotihoidonzuki“ oder „Child Home Care Allowance“, wie das Betreuungsgeld in Finnland bezeichnet wird, in den 1970er Jahren. Endgültig wurde es 1985 als Kompromiss zwischen Parteien des Linken und des Mitte-Rechts Flügels ratifiziert (Ellingsæter 2012, S. 4). Die finnische Regierung wollte zunächst den steigenden Bedarf an Kinderbetreuungsplätzen abfangen, in dem sie die private häusliche Betreuung förderte. Später wurde als Motivation und Hauptargument vor allem die Wahlfreiheit der Eltern bezüglich der Kinderbetreuung angeführt. Diese sollten eine Alternative zur staatlich finanzierten Kita haben.

Trotz der sicherlich wichtigen Argumentation der Wahlfreiheit muss festgehalten werden, dass das Betreuungsgeld in Finnland als Ausgleich für fehlende Kindertagesplätze vor allem auf dem Land ausbezahlt wurde und hauptsächlich den oben erwähnten Rechtsanspruch kompensieren sollte (ebd.). Mit Auslaufen des Elterngeldes ab dem 9. Monat wird bis zum 36. Monat des Kindes, welches staatlich betreut wird, eine Grundpauschale von 327,46 Euro monatlich bezahlt. Zusätzlich haben Eltern Anspruch auf eine monatliche Zulage von maximal 175,24 Euro („care supplement“), welche allerdings vom Einkommen und der Familiengröße abhängt. Weiterhin gibt es für jedes weitere nicht schulpflichtige Kind über 3 Jahre eine monatliche Zuzahlung von 63,00 Euro (Kela 2012).

Ferner werden in stark bewohnten Kommunen Zulagen, auch Geschwisterzulagen, zwischen 70,00 Euro bis 250,00 Euro pro Kind an die Einwohner bezahlt (Ellingsæter 2012, S. 5). Wird in Finnland Betreuungsgeld bezogen, kann staatliche Betreuung nicht in Anspruch genommen werden, private Kinderbetreuungsmöglichkeiten hingegen schon. In den neun Monaten Elternzeit werden 70 % des ursprünglichen Einkommens bezahlt. Der Monatsbeitrag für einen Kita Platz beläuft sich in der Regel auf maximal 233,00 Euro (ebd., S. 3).

Finnland ist in seiner familienpolitischen Orientierung ein sozialdemokratischer Wohlfahrtsstaat. Gleichheit ist oberstes Prinzip familienpolitischen Handelns, so werden Sozialleistungen für alle Bürger gleich und auf hohem Niveau bezahlt. Das Familienbild ist die Summe von gleichberechtigten Individuen, wobei Mütter ermuntert werden am Arbeitsmarkt teilzunehmen, was die Notwendigkeit zur Folge hat, die Betreuungsarbeit gleichmäßig zu verteilen. Es wird das Doppelverdiener-Modell angestrebt, das durch die wichtigen Elemente Elterngeld bzw. bezahlter Erziehungsurlaub mit Koppelung an obligatorische Vätermonate unterstützt wird. Ein universeller Zugang zu qualitativ hochwertiger und bezahlter Kinderbetreuung versteht sich von selbst. Hohe Geburtenraten, hohe Muttererwerbstätigkeit, geringe Einkommenseinbußen als Folge von Erziehung, umfassende staatliche Unterstützung bei der Vereinbarkeit von Familie und Beruf und ein gut ausgebautes und qualitativ hochwertiges Kinderbetreuungsangebot sind die Pfeiler der finnischen Familienpolitik (vgl. Strohmeier et al. 2006, S. 21).

Das Betreuungsgeld stützt dagegen eher ein Alleinverdiener-Modell, widerspricht somit der bisher üblichen grundsätzlichen Ausgestaltung finnischer Familienpolitik. Die Inanspruchnahme des Betreuungsgeldes ist seit der Einführung stabil. Die Mehrheit der U3 Kinder (57 %) wurde seit 1990 zuhause betreut, darüber hinaus wurde deutlich, dass auch ältere Kinder seit der Einführung des Betreuungsgeldes verstärkt zuhause betreut wurden (Ellingsæter 2012, S. 6). Oft wird das Betreuungsgeld auch zur Anstellung einer Tagespflegeperson genutzt (vgl. Beninger et al. 2010, S. 7). Leistungsempfänger sind allerdings vor allem Mütter (90 %) mit geringem Bildungsstand, niedrigem Einkommen und vielen Kindern. Ferner ist der Anteil der Leistungsempfänger mit Migrationshintergrund hoch (ebd.). Ähnlich wie in Deutschland wurde auch in Finnland die Einführung des Betreuungsgeldes lange kontrovers diskutiert. Mittlerweile ist das Betreuungsgeld jedoch fester Bestandteil der finnischen Sozialleistungen und somit weitestgehend akzeptiert, obwohl familienpolitische Grundsätze wie das Doppelverdiener-Modell und die damit einhergehende Unterstützung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf durch die kostengünstigere Variante „Betreuungsgeld“ unterminiert werden (Ellingsæter 2012, S. 3). Die Frage, ob Kinderbetreuungsplätze ausgebaut werden sollten oder das Modell des Betreuungsgeldes weiter-

hin verfolgt werden soll, wird die Sozialdemokraten und den bürgerliche Flügel auch weiterhin beschäftigen, da sich die Parteien nach wie vor uneins sind.

Schweden

In Schweden wurde 1994 erstmals von der Mitte-Rechts Regierung ein landesweites „Vardadsbidrad“, der schwedische Name des Betreuungsgeldes, eingeführt, das aber durch den Regierungswechsel der Sozialdemokraten im selben Jahr abgeschafft wurde. Als 2008 die konservativ-bürgerliche Koalitionsregierung an die Macht kam, wurde erneut ein Betreuungsgeld eingeführt, allerdings auf kommunaler Ebene. Im Jahr 2011 haben 37 % der Kommunen das Betreuungsgeld eingeführt (ebd., S. 4). Die Begründung für die Einführung war die Erhöhung der Flexibilität der Eltern zwischen Erwerbs- und Betreuungsarbeit und somit die Möglichkeit mehr Zeit mit den Kindern zu verbringen (ebd., S. 4). Das kommunale Betreuungsgeld in Schweden beträgt maximal 340,00 Euro pro Monat für Kinder vom ersten bis dritten Lebensjahr. Voraussetzung für die Auszahlung ist eine mindestens 250-tägige Erziehungszeit. Der Betrag ist steuerfrei und kann auch anteilig ausbezahlt werden, sofern Kinder stundenweise eine öffentliche Betreuung in Anspruch nehmen. Das Betreuungsgeld wird nicht an Eltern, die andere staatliche Unterstützungsgelder wie Arbeitslosengeld, Asylunterstützung, Rente erhalten, ausbezahlt (ebd., S. 5). Dem Betreuungsgeld vorausgehend haben schwedische Eltern die Möglichkeit bis zum 18. Lebensmonat des Kindes in Elternzeit zu gehen. Je zwei Monate müssen sowohl die Mutter als auch der Vater nehmen, die restliche Zeit ist frei aufteilbar. Während der ersten 13 Monate der Elternzeit haben Eltern Anspruch auf 80 % ihres letzten Einkommens mit der Prämisse der Höchst- und Niedriggrenzen. Die restlichen 90 Tage erhalten die Familien eine Tagespauschale von 4,60 Euro. Die Erziehungszeit kann bis zum achten Lebensjahr des Kindes vollständig in Voll- oder Teilzeitfreistellung gesplittet werden und steht auch nicht verheirateten Eltern zu. Ferner werden die Erziehungszeiten in der Rentenversicherung angerechnet. Das schwedische Betreuungsgeld ist eine steuerfinanzierte Sozialleistung des Staates und besteht aus einem Kindergeld von 90,00 Euro pro Kind und einer Zulage für Großfamilien von 25,00 Euro

pro Kind ab dem dritten Kind. Das Kindergeld wird bis zur Vollendung des 16. Lebensjahres an die Mutter ausgezahlt (Eberlein 2009, 49f).

Schweden hat eine explizite und umfassende Familienpolitik, die sich am Modell der Doppelversorgung ausrichtet. Die schwedische Regierung bietet eine umfassende Unterstützung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf durch ein qualitativ hochwertiges und umfangreiches Kinderbetreuungsangebot und durch den Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz für alle Kinder. Die Kommunen müssen Familien innerhalb von drei Monaten einen Betreuungsplatz zur Verfügung stellen (vgl. Strohmeier et al. 2006, S. 21ff.; Ellingsæter 2012, S. 6).

Ein weiterer Punkt der schwedischen Familienpolitik ist die eigenständige Absicherung der Schwedinnen durch Berufstätigkeit und nicht durch Familienarbeit. Durch die Elternversicherung, die ein Teil des familienpolitischen Maßnahmenpakets ist, kann während der Elternzeit ein hoher lohnabhängiger Einkommensersatz bezahlt werden. So entstehen für junge Familien keine zu hohen finanziellen Einbußen durch die Geburt der Kinder (vgl. Eberlein 2009, S.51).

Norwegen

Als Schlusslicht in Skandinavien wurde in Norwegen im Jahre 1998 durch Beschluss der Zentrumspartei mit Unterstützung der bürgerlichen Parteien Norwegens das Betreuungsgeld oder norwegisch „Kontantstotte“ bzw. „Cash for Care Subsidy“ eingeführt (Beninger et al. 2010, S. 3; Ellingsæter 2012, S. 4). Die Regierung wollte damit dem Wunsch der Eltern ihre Kinder selbst zu erziehen, genauso staatlich fördern wie dies bei der Inanspruchnahme einer öffentlichen Erziehung der Fall ist. Damit soll die elterliche Wahlfreiheit erhalten bleiben und die private Erziehungsarbeit stärker anerkannt und wertgeschätzt werden (Beninger et al. 2010, S. 1; Ellingsæter 2012, S. 3). Des Weiteren war ein mehr oder weniger offenes Motiv auch die Senkung der öffentlichen Ausgaben, welche durch den Ausbau und den Betrieb von Kindertageseinrichtungen entstehen (ebd.). Der Betrag bei Einführung des Betreuungsgeldes in Norwegen betrug ca. 370,00 Euro, wurde dann seit 2003 auf ca. 450,00 Euro erhöht (Beninger et al. 2010, S. 3). Ab August 2012 werden für Kinder zwischen 13 und 18 Monaten ca. 660,00 Euro und für Kinder zwischen 19 und 23 Monaten ca.

430,00 Euro ausbezahlt. Für Kinder ab dem dritten Lebensjahr erhalten Eltern ebenfalls ab August 2012 kein Betreuungsgeld mehr (ebd.). In Norwegen ist der Betrag des Betreuungsgeldes steuerfrei (Ellingsæter 2012, S. 5) und kann ähnlich wie in Schweden auch anteilig zu einem Krippenplatz ausbezahlt werden (Beninger et al. 2010, S. 3). Auch in Norwegen ist das Betreuungsgeld Teil der nationalen Sozialleistungen und somit staatlich finanziert und gesetzlich geregelt. Die Auszahlung ist, wie bereits erwähnt, daran gebunden, dass die staatlich finanzierte Kinderbetreuung nicht oder nur teilweise genutzt wird.

Somit dient das Betreuungsgeld nicht nur der heimischen Betreuung, sondern kann auch für private Betreuungsangebote genutzt werden. Die norwegischen Elternbezüge, welche dem Betreuungsgeld vorausgehen, entsprechen entweder über 47 Wochen 100 % oder über 57 Wochen 80 % dem vor der Elternzeit gezahlten Einkommen (Ellingsæter 2012, S. 6). Wie in Finnland und Schweden haben auch in Norwegen alle Kinder ab einem Jahr einen Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz in einer staatlich finanzierten Kindertageseinrichtung. Die monatlichen Beiträge hierzu liegen bei ca. 300,00 Euro (ebd.). Die private Betreuungszeit wird im norwegischen Rentensystem ausgeglichen. Diesem Ausgleich liegt ein Jahreseinkommen von ca. 46.000 Euro zugrunde (ebd., S. 12).

Ähnlich wie die schwedische orientiert sich auch die norwegische Familienpolitik am Doppelversorger-Modell und gestaltet sich nach dem Prinzip der Gendergerechtigkeit, was so viel bedeutet wie gleiche Chancen am Arbeitsplatz und gleiche Verantwortung in der Familie (ebd., S. 3). Die beiden zentralen Elemente dieser Politik sind das Elterngeld bzw. bezahlter Erziehungsurlaub mit Kopplung an Vätermomente und der Zugang zu qualitativ hochwertiger und bezahlbarer Kinderbetreuung (ebd.).

5 Bekannte Auswirkungen des Betreuungsgeldes

Einer der Hauptgegenstände der Betreuungsgeld-Debatte betrifft die potentielle gesellschaftliche Wirkung des Betreuungsgeldes. Auch wenn in der Medienöffentlichkeit dieser Aspekt in der Argumentation des Für und Wider einen breiten Raum einnimmt, so ist die wissenschaftliche Aufbereitung noch nicht weit fortgeschritten. Dies mag daran liegen, dass die nationalen Erfahrungen aufgrund des noch kurzen Zeitraums noch zu „frisch“ sind, um sie ausgiebig ausgewertet zu haben (vgl. Gathmann/Sass 2012) und zum anderen internationale (skandinavische) Ergebnisse aufgrund nicht zu vernachlässigender Systemunterschiede bedingt übertragbar sind (vgl. Beninger et al. 2010, Ellingsæter 2012).

Trotz der vergleichsweise dünnen Datenlage ist es allerdings bereits möglich, ausgehend von den Erfahrungen, Wirkungen für die Einführung in Deutschland abzuschätzen. Es werden zunächst die sozialen und bildungspolitischen Folgen beleuchtet, die für sich betrachtet zwar nicht zum eigentlichen Gegenstand dieser Arbeit gehören, aber wie zu sehen sein wird eine wichtige Begründungsgrundlage für die Beeinflussung der Qualität der U3-Einrichtungen durch das Betreuungsgeld liefern.

5.1 Bildungspolitische und soziale Folgen am Beispiel nationaler und internationaler Erfahrungen

Der Anteil der Frauenerwerbsquote hat in den letzten Jahren in manchen Ländern Europas dramatisch zugenommen, so stieg diese beispielsweise in Deutschland und Portugal von ca. 50 % auf über 71 %. Allerdings gibt es diesbezüglich in Europa noch gravierende Unterschiede, wenn man zum Beispiel skandinavische Länder, wo eine Erwerbsquote von 80 % zu verzeichnen ist mit manchen südlichen Ländern wie Italien und Spanien vergleicht, die bei etwa 60 % liegen (vgl. Gathmann/Sass 2012).

Sowohl die Unterschiede als auch die Zuwachsraten werden vielfach als Ursachen einer großzügigen Politik der institutionellen Kinderbetreuung gesehen. Die Befürworter einer solchen Politik führen an, dass eine erschwingliche Kinderbetreuung ausschlaggebend für die weibliche Arbeitsmarktpartizipation und für die Förderung

der Selbstversorgung vor allem bei Alleinerziehenden sei. Gegner einer solchen Politik bemängeln, dass hierdurch Gelder falsch eingesetzt werden und flankieren diese Ansicht mit der bekannten Befürchtung, dass institutionelle Erziehung den Kindern schaden könnte (ebd.).

Auch wenn die Übertragbarkeit aufgrund der sozioökonomischen und kulturellen Eigenheiten und der unterschiedlichen Varianten des jeweils eingeführten Betreuungsgeldes ihre Grenzen hat, so sind doch überall Gemeinsamkeiten in der Wirkung zu sehen und es scheint sich in der Tat zu bestätigen, dass sich das Betreuungsgeld in Thüringen und den skandinavischen Ländern volkswirtschaftlich in wesentlichen Aspekten als Fehlinvestition präsentiert. Darüber hinaus sollte nicht versäumt werden anzumerken, dass eine Beschäftigung mit dieser volkswirtschaftlichen Materie aus der eigentlichen Thematik zwar herauszuführen scheint, eine Betrachtung ist aber unabdingbar, weil die sozioökonomischen Rahmenbedingen quasi die „Begleitmusik“ zu den kulturellen und pädagogischen Rahmenbedingen spielen, sollten sie diese nicht sogar bedingen.

Thüringen

Die Frauenerwerbstätigkeit sinkt bei Müttern 2-jähriger Kinder durch die Einführung des Betreuungsgeldes um etwa 20 % und bleibt für die Bezugsdauer ungefähr auf dem daraus resultierenden Niveau. Danach normalisiert sich diese wieder und es ist kein Unterschied zur Beschäftigungsquote im Vergleich zur Situation davor oder zu Müttern gleichaltriger Kinder, die kein Betreuungsgeld angenommen hatten festzustellen (vgl. ebd.). Darüber hinaus konnte festgestellt werden, dass die Frauenerwerbstätigkeit relativ wenig mit den Kosten einer Kita-Betreuung variiert, trotzdem scheint der finanzielle Anreiz aber groß genug zu sein, um in Thüringen eine erhebliche Verringerung der Frauenerwerbstätigkeit herbeizuführen.

Es gibt keinen Beweis dafür, dass 2-jährige Kinder von der Einführung des Betreuungsgeldes profitieren. Vielmehr konnte nach Einführung des Betreuungsgeldes zumindest bei 2-jährigen Mädchen eine niedrigere Sozialkompetenz festgestellt werden, die Mädchen konnten darüber hinaus (zumindest kurzfristig) nur geringere alltägliche Fertigkeiten vorweisen. Dieser Aspekt, wonach vor allem Mädchen von der

Betreuung in Kindertagesstätten profitieren, deckt sich auch mit den Ergebnissen anderer Studien (ebd.; vgl. Havnes/Mogstad 2011).

Besonders starke Effekte des Betreuungsgeldes sind bei gering qualifizierten Eltern, Alleinerziehenden oder Familien mit niedrigem Einkommen zu verzeichnen.

So sinkt die Frauenerwerbstätigkeit bei Geringqualifizierten und Familien mit niedrigem Einkommen stärker als bei den anderen Gruppen, was zu nachteiligen Effekten bezüglich der wirtschaftlichen Selbständigkeit dieser Gruppen führen kann, da in diesen Gruppen das Fraueneinkommen einen wichtigen Bestandteil des Gesamteinkommens, insbesondere bei Arbeitslosigkeit darstellt (vgl. Gathmann/Sass 2012).

In Kapitel 3 wurde die Bedeutung qualitativ hochwertiger frühkindlicher institutioneller Bildung gerade für Kinder aus unterprivilegierten Verhältnissen dargestellt. Eine Tatsache, die wie zu sehen war vielfach bestätigt wurde und hier eine besondere Bedeutung gewinnt, da mit Einführung des Betreuungsgeldes sich wesentlich weniger Kinder der hier angesprochenen sozialen Gruppen eine Chance auf eine hochwertige Bildung erhalten und für diese Kinder langfristig negative Auswirkungen auf die weitere Entwicklung als Jugendliche und sogar bis ins Erwachsenenalter hinein haben kann, wie Heckmann und andere gezeigt haben (vgl. Kap. 3; vgl. Almond/Curry 2010).

Ein weiteres etwas überraschendes, aber bei genauerem Hinsehen umgehend einleuchtendes Ergebnis ist, dass das Betreuungsgeld die ganze familiäre Situation beeinflusst und nicht nur die der zweijährigen Kinder und ihrer Mütter. Es konnte festgestellt werden, dass es auch zu einer Reduktion der Erwerbstätigkeit der Väter in thüringischen Familien gekommen ist, auch wenn diese Reduzierung deutlich niedriger ausfiel als bei den Müttern (vgl. Gathmann/Sass 2012).

Finnland

In Finnland lässt sich zunächst eine abnehmende Gendergerechtigkeit feststellen, da es Barrieren für die Beschäftigung von Müttern schafft, dies gilt insbesondere für Mütter mit Migrationshintergrund, die ebenfalls durch das Betreuungsgeld keinen Anreiz haben zu arbeiten und ihre Kinder in die Obhut öffentlicher Betreuung zu geben. Aufgrund des Stellenmangels ist in Finnland darüber hinaus Teilzeitarbeit kaum mög-

lich, sodass sich in Kombination mit dem finanziellen Anreiz die Frauen für die „Voll-Hausfrau“ und gegen eine „Vollzeit-Arbeit“ entscheiden (Ellingsæter 2012, S. 12f.).

Frühkindliche Bildung, die als Korrektiv unterschiedlicher Sozialisationsbedingungen einen positiven Ausgleich bieten kann, tritt in den Hintergrund. Vor allem Kindern aus bildungsfernen Familien kommen diese positiven Effekte nicht mehr zugute. Sozialökonomische Unterschiede bezüglich der Teilhabe an Bildung werden mittel- bis langfristig größer.

Die Folgen dieser Politik bezüglich der langfristigen Umverteilungseffekte sind in der Theorie (vgl. Cunha/Heckman et al. 2006) und aus praktischer Erfahrung in Deutschland (vgl. Kap. 2.1.2; vgl. Dettling/Becker 2009) bekannt und auch in Finnland negativ einzustufen (Ellingsæter 2012, S. 11).

Schweden

Es zeigt sich, dass 2011 in Schweden 92 % der Empfänger Frauen waren (ebd., S. 8), obwohl in Schweden nahezu ausschließlich das Doppelverdiener-Modell gefördert wird und Schweden sich durch eine sehr hohe Frauenerwerbsquote auszeichnet. Durch die geringen Transferleistungen des Staates besteht nach wie vor die wirtschaftliche Notwendigkeit der Erwerbstätigkeit der Frau (Eberlein 2009, S. 51). Ferner führte die Einführung des Betreuungsgeldes in Schweden zu einer Vergrößerung des Gehaltsgefälles zwischen Frauen und Männern, da besonders die Frauen die Arbeitszeit durch die Inanspruchnahme der finanziellen Unterstützung reduzierten und dies Auswirkungen auf die Rentenhöhe im Alter aufzeigt und auch die traditionelle Geschlechterrollenverteilung nährt (ebd.).

Der Anteil von Frauen mit niedrigem Bildungsabschluss ist unter den Bezieherinnen prozentual höher als in der Gesamtbevölkerung, darüber hinaus sind 50 % der Leistungsempfängerinnen ökonomisch von ihrem Partner abhängig. Diese Tendenz wurde bereits im Jahre 1994 mit der ersten Einführung des Betreuungsgeldes beobachtet (Ellingsæter 2012, S. 8). Betrachtet man Frauen mit Migrationshintergrund, stellt man in Schweden fest, dass diese seltener berufstätig sind als Frauen ohne Einwanderungsgeschichte. Deshalb wird die Einführung des Betreuungsgeldes für diesen Leistungsempfängerkreis besonders kritisch betrachtet, da es diese Frauen

von der Erwerbstätigkeit und somit von der ökonomischen Unabhängigkeit abhält (ebd., S. 9).

Norwegen

Wie beim Nachbarn Schweden ist auch in Norwegen das Betreuungsgeld sehr umstritten. Hauptkritikpunkt ist die widersprüchliche Haltung gegenüber den Prinzipien der Familienpolitik. Demnach präferiere das Betreuungsgeld das Alleinverdiener-Modell und wirke sich nachteilig auf die beruflichen Chancen von Frauen aus. 2011 war wie auch in Finnland und Schweden der überwältigende Anteil der Empfänger, nämlich 84 %, Frauen (ebd., S. 7), was der Idee der Gendergerechtigkeit widerspricht. Ähnlich wie in Finnland und Schweden sind für Mütter mit Migrationshintergrund ähnliche Effekte zu verzeichnen, auch hier steht dieser Bezieherkreis dem Arbeitsmarkt in geringerem Umfang zur Verfügung. Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund, aus sozial schwachen oder bildungsfernen Familien versäumen Förderung und Integration (ebd.).

Das Betreuungsgeld ist daher immer noch Gegenstand kontroverser politischer Diskussionen. Es wird als Element konservativer Familienpolitik verstanden und in der Tat ist es bemerkenswert, dass das Betreuungsgeld in allen europäischen Ländern ausschließlich von konservativen Regierungen beschlossen wurde. Momentan ist die Zukunft des Elterngeldes in Norwegen eher ungewiss, da die Mitte- Links Regierung, also Sozialdemokraten, Sozialisten und die Zentrumspartei, die Abschaffung des Betreuungsgeldes für zweijährige Kinder beschlossen hat (ebd.). Diesen Entschluss begründete sie mit negativen Einflüssen auf die Berufstätigkeit der Mütter, negativen Einflüssen auf die Nutzung staatlicher Kinderbetreuungseinrichtungen und nachteiligen Auswirkungen auf die Integration von Müttern und Kindern mit Migrationshintergrund besonders in Bezug auf den Spracherwerb (ebd., S. 11f.).

5.2 Folgen für den Ausbau der Kindertagesstätten

Die Teilhabe an öffentlicher Erziehung ist in keinen Bereich so stark vom sozioökonomischen Status geprägt wie im U3-Bereich. So ist bekannt, dass ein institutionelles Betreuungsangebot gerade von besser gestellten Gruppen angenommen wird. Rau-

5. Bekannte Auswirkungen des Betreuungsgeldes

schenbach fügt dazu hinzu: „Für einkommensstarke Eltern war es auch bisher unter den Bedingungen mangelnder Angebote an öffentlichen Unterstützungsnetzwerken der Kinderbetreuung kein Problem, Lösungen zu finden, weil sie sich diese einkaufen konnten. Die Gleichstellung der Förderung von privatgewerblichen mit freigemeinnützigen Trägern bedeutet eine Umverteilung zugunsten besser gestellter Eltern“ (Rauschenbach 2008, S. 18f.).

Das Betreuungsgeld scheint diese Situation noch zu verschärfen, weil sich gerade einkommensschwache Eltern, eine Tagesbetreuung nicht nur nicht leisten können, sondern auch dafür Geld bekommen, wenn sie diese nicht in Anspruch nehmen, und sie tun das auch wie im Folgenden zu sehen ist.

Thüringen

Seit der Einführung des Betreuungsgeldes ist der Anteil der 2-jährigen Kinder, die in einer Kindertagesstätte betreut werden, um etwa 25 % zurückgegangen.

Man kann außerdem feststellen, dass weniger 2-jährige Kinder im informellen Sektor, das heißt von Nachbarn, Freunden oder anderen Verwandten betreut werden, der Anteil der 2-jährigen Kinder, die ausschließlich zu Hause betreut werden stattdessen nach Einführung des Betreuungsgeldes um etwa 20 % angestiegen ist. Die familialen Folgen beschränken sich nicht nur wie weiter oben angemerkt auf die Mütter- und Vätererwerbstätigkeit, sondern erstrecken sich auch auf die älteren Vorschulkinder im Haushalt, die nun zu ca. 30 % weniger häufig in Kindertagesstätten sondern ebenfalls zu Hause betreut werden.

Finnland

Das Betreuungsgeld hatte negative Auswirkungen auf den Ausbau des Betreuungsangebotes, weil ähnlich wie in Thüringen die Anmeldung und somit Teilhabe an öffentlicher Kinderbetreuung im U3- und auch im Ü3-Bereich (Einrichtungen für Kinder über drei Jahren) trotz Rechtsanspruchs zurückgegangen ist. Dies gilt insbesondere für Mütter mit Migrationshintergrund, die keinen Anreiz bekommen, ein Arbeitsverhältnis einzugehen und ihre Kinder in Kitas betreuen zu lassen.

Damit ist es nicht von Wunder, dass die Einführung des Betreuungsgeldes die Inanspruchnahme staatlicher Kinderbetreuung stark beeinflusst hat. Nur 30 % der 1-jährigen und weniger als 51 % der 2-jährigen finnischen Kinder werden öffentlich betreut (Beninger et al. 2010, S. 3).

Schweden

Als erstaunliche Besonderheit ist festzuhalten, dass in Schweden nur sehr wenige Eltern das Betreuungsgeld in Anspruch nehmen: 2011 beanspruchten nur 4,7 % der bezugsberechtigten Eltern die Leistung (Ellingsæter 2012, S. 8). Der Grund mag darin liegen, dass Schweden eine Vorreiterrolle einnimmt was staatliche Kinderbetreuung betrifft. Schwedischen Eltern stehen 11,5 Stunden geöffnete Kitas oder offene Kinder- und Elterntreffs zur Verfügung, darüber hinaus besteht ein öffentlich subventioniertes System der Familientagespflege, das die Eltern in Anspruch nehmen können (Eberlein 2009, S. 50f.). Schwedische Kinder sind mit ca. 1,5 Jahren, also nach Ablauf der Elternzeit, in Betreuungseinrichtungen angemeldet, vier- und fünfjährigen Kindern steht darüber hinaus ein kostenloser Kindergartenplatz zur Verfügung (Ellingsæter 2012, S. 10).

Norwegen

Ähnlich wie in Schweden kann man für Norwegen feststellen, dass über viele Jahre hinweg, auch nach Einführung des Betreuungsgeldes, das Angebot an öffentlicher Betreuung weit hinter der Nachfrage lag und sogar anstieg. Darüber hinaus waren die vorhandenen Angebote sehr kostspielig. Deshalb wurde im gleichen Zuge der Ausbau des öffentlichen Betreuungsangebotes begleitet und eine Gebührenhöchstgrenze wurde eingeführt (Beninger et al. 2010, S. 3; Ellingsæter 2012, S. 10). Nach diesen Maßnahmen machte sich eine Rückläufigkeit der Inanspruchnahme bemerkbar, was die Vermutung zulässt, Ursache des Rückgangs zu sein (ebd., S. 7), so dass sich 1999 75 % der anspruchsberechtigten Eltern und 2011 25 % der anspruchsberechtigten Eltern sich das Betreuungsgeld auszahlen ließen (ebd., S. 6f.). Der Rückgang der Leistungsempfänger ist in allen Bevölkerungsgruppen zu beobachten, jedoch kristallisiert sich eine gewisse Homogenität heraus: Vor allem Eltern

mit geringem Einkommen, niedrigem Bildungsstatus, Einwanderer aus Asien und Afrika und Mütter mit geringer Bindung zum Arbeitsmarkt nehmen das Betreuungsgeld in Anspruch und entscheiden sich somit gegen eine institutionelle Erziehung (ebd.).

Abschließend lässt sich festhalten, dass in Norwegen die Anzahl derer, die nur vorübergehend Betreuungsgeld beziehen, gestiegen (Warten auf einen Betreuungsplatz) und die Anzahl derer, die es dauerhaft beziehen, gesunken ist. Die durchschnittliche Bezugsdauer liegt derzeit bei dreizehn Monaten (ebd.).

6 Einfluss der Interaktion der Anspruchsgruppen auf die Qualität der Einrichtung

Im dritten Kapitel wurde die Wirksamkeit der elterlichen Erziehungsform und der institutionellen Erziehungsform untersucht. Es stellt sich jedoch die Frage, ob es geboten und überhaupt möglich ist, beide Erziehungsformen quasi mit dem Skalpell von einander zu separieren. Schließlich tragen die Kleinkinder ihre ersten Erfahrungen, ihre erste Sicht der Welt und natürlicherweise ihre eigene kleine Persönlichkeit in die Einrichtung. Gleiches gilt umso mehr für die übrigen „Besucher“ der Einrichtungen. Da es nach Watzlawick nicht möglich ist, nicht zu kommunizieren („Man kann nicht nicht kommunizieren!“, vgl. das gleichnamige Werk), ergeben sich somit zwangsläufig Interaktionen zwischen den Anspruchsgruppen bzw. Stakeholdern und es findet ein Austausch von Wertehaltungen, kulturellen und sozialen Standpunkten statt, der die Grundlage für Bildungsprozesse darstellt. So stellt sich Bildung „bereits in der frühen Kindheit als interaktives Geschehen dar zwischen der Aktivität des Kindes (Aneignung der Welt) und der Aktivität des Erwachsenen (Anregung aller Kräfte) (Laewen 2002).“ (Nied et al. 2011, S. 11).

6. Einfluss der Interaktion der Anspruchsgruppen auf die Qualität der Einrichtung

6.1 Der Interaktionsprozess innerhalb der Qualitätsdimensionen

Nach Attas sind die Stakeholder wohldefiniert, wie folgend deutlich wird: "A stake is a sum of money, or other valuable, wagered on an event. To stake is to wager, to hazard or to risk. (...) The stakeholder is a person who has much to lose- financially, socially, or psychologically- from the failure of the firm". (Attas 2004, S. 315). Die relevanten Anspruchsgruppen in einer frühpädagogischen Einrichtung sind folglich die Kinder, Eltern, Frühpädagogen, die Träger. Auch der soziale und ökokulturelle Kontext spielt eine gewichtige Rolle, da dieser im Wesentlichen die Art und die Qualität der Beziehungen bedingt. Da diese Beziehungen von ihrer Diversität und Interaktion geprägt sind, erfordert es von den pädagogischen Fachkräften in einer differenzierten Herangehensweise, Qualitätskriterien für die Interaktion zu formulieren und diese den Qualitätsdimensionen Orientierungsqualität, Strukturqualität und Prozessqualität unterzuordnen.

Die aus der NUBBEK-Studie entnommene folgende Abbildung verdeutlicht den Wirkungszusammenhang der Qualitätsdimensionen in einem umgebenden Setting, das durch die Stakeholder und den Sozialraum beschrieben wird.

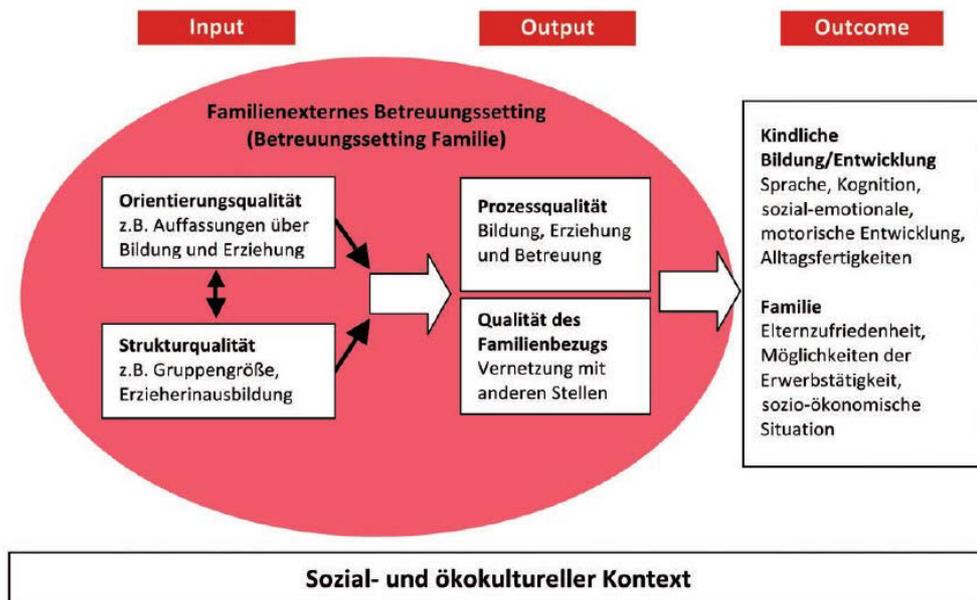


Abbildung 3: "Untersuchungskonzeption für außerfamiliäre Betreuungssettings." aus (Tietze et al. 2012)

6. Einfluss der Interaktion der Anspruchsgruppen auf die Qualität der Einrichtung

So sind Gruppengröße, Personalschlüssel und Ausbildungsniveau Indikatoren nur für Strukturqualität und sagen an sich nichts über die anderen Qualitätsdimensionen aus. Es ist jedoch bekannt, dass genau diese die Rahmenbedingungen, die frühkindlichen Bildungsqualität wesentlich bestimmen und so die beachtliche Varianz der Einrichtungen in Bezug auf die Prozessqualität erklären (vgl. Tietze et al. 1998).

Für die Garantie der frühkindlichen Bildungsqualität ist also die Strukturqualität unabdinglich aber noch nicht ausreichend, denn eine fundierte Orientierungsqualität ist ausschlaggebend, dass dann die eigentliche Bildungsqualität und zwar die Prozessqualität gesichert werden kann (Becker-Stoll 2011, S. 195). Diese hängt eben, wie auch in der Abbildung skizziert ist, von der Struktur- und der Orientierungsqualität ab. Deshalb wird erst im Zusammenhang ersichtlich, dass die verschiedenen Qualitätsstandards nicht separat betrachtet werden sollten. Anlass für Überlegungen in diese Richtung geben internationale Vergleiche, welche notwendig sind, um die Frühpädagogik in Deutschland weiter zu entwickeln. Gemäß den Ausführungen in den vorangegangenen Kapiteln ist es nicht verwunderlich, dass die skandinavischen Länder auch hier überdurchschnittlich abschneiden und sich durch diese Erfüllung der Qualitätsstandards abermalig die hohen Besuchsquoten erklären lassen (ebd.).

Im Folgenden sollen daher die wichtigsten Aspekte der Qualitätsdimensionen und ihr Zusammenhang zum Interaktionsprozess beschrieben werden.

Orientierungsqualität und Interaktion

Bei der Orientierungsqualität stehen die Vorstellungen, Ziele, Werte, Überzeugungen und Einstellungen, unter denen die an den Erziehungs- und Bildungsprozessen beteiligten Erwachsenen handeln (bmfsfj 2008, S. 6ff.) im Fokus. Wie bereits aus Kapitel 2.2.3 gefolgert werden kann, ist es unabdingbar das Bild vom Kind fest in der Konzeption zu verankern.

Die Deutsche Gesellschaft für Sozialpädiatrie und Jugendmedizin (DGSPJ) hat die Empfehlung ausgesprochen, dass Erzieherinnen/Erzieher, Elternvertreter, Träger und auch Fachberaterinnen/Fachberater gemeinsam die pädagogische Konzeption und das damit einhergehende Leitbild formulieren und abstimmen (v. Behr 2011, S.

6. Einfluss der Interaktion der Anspruchsgruppen auf die Qualität der Einrichtung

14ff.). Die Einstellung vom kompetenten Säugling und die damit verbundene Selbstreflexion und die daraus eingenommene Haltung bedingen ein professionelles Rollenverständnis und prägen somit stark nicht nur das Klima einer frühpädagogischen Einrichtung sondern geben den Rahmen für alle weiteren Interaktionsprozesse vor.

Ein weiterer wichtiger Aspekt im Interaktionsprozess auf Ebene der Orientierungsqualität ist der Transfer der Methoden und Haltungen aus der Forschungs- in die Einrichtungspraxis. Dabei sollte gemäß dem Paradigmenwechsel in der Frühpädagogik eine inklusive Praxis umgesetzt werden, die von einer Pädagogik für bestimmte Zielgruppen abkommt und sich Heterogenität und Diversität zuwendet. Dieser inklusive Ansatz schließt alle Heterogenitätsdimensionen, wie z.B. Gender, sozioökonomischen Status, ethnische Zugehörigkeit, Migrationshintergrund, besonderen Förderbedarf und deren Wechselwirkungen ein, um so auf die individuellen und lebensweltgeprägten Bedürfnisse der Kinder und der Eltern einzugehen (ebd.).

Nach den oben genannten Erkenntnissen für gelingende Interaktion ist es nicht verwunderlich, dass in Fachkreisen schon seit Langem eine bessere Vorbereitung der Frühpädagogen gefordert wird, um sensibel auf die Diversität einerseits und die möglichen Vorbehalte seitens der Eltern oder auch der Erzieher eingehen zu können.

Prozessqualität und Interaktion

Um die Prozessqualität in der Arbeit mit Kindern unter drei Jahren zu beschreiben, bietet sich folgende Zusammenfassung von Viernickel und Schwarz an: „Eine hohe Prozessqualität ist gegeben, wenn die pädagogischen Fachkräfte sensibel und einfühlsam mit den Kindern umgehen und auf ihre individuellen Bedürfnisse, Interessen und Entwicklungsvoraussetzungen eingehen, entwicklungs- angemessene Materialien auswählen und bereit stellen, Impulse für selbstgesteuertes Lernen und Anregungen in verschiedenen Entwicklungs- bzw. Bildungsbereichen geben und wenn sie bestimmte lern- und persönlichkeitsfördernde Strategien der Interaktion mit den Kindern anwenden. Daneben gelten auch der konkrete Umgang mit den Eltern und ihre Beteiligungsmöglichkeiten sowie die Interaktionen zwischen den Kindern und unter

6. Einfluss der Interaktion der Anspruchsgruppen auf die Qualität der Einrichtung

den Kolleginnen als Merkmale der Prozessqualität“ (Viernickel/Schwarz 2009, in v. Behr 2011, S. 16).

Davon ausgehend sollte die pädagogische Fachkraft Kenntnis der kindlichen Entwicklung haben, um somit die Grundbedürfnisse und auch, wie schon intensiv in Kapitel 2 behandelten Bindungsbedürfnisse aller Kinder unter drei Jahren befriedigen zu können (ebd.). Unabdingbar auf der Ebene der Prozessqualität für die interaktionistische pädagogische Praxis, sind die folgenden zentralen Bestandteile: Aufnahme, Eingewöhnung, Übergänge, beziehungsvolle Pflege und Sauberkeitserziehung, Sprache und Kommunikationskultur, Gestaltung des Tagesablaufs (Begrüßung und Verabschiedung, Rituale, Essen, Schlafen und Ausruhen, Spielen und Erkunden, Wickeln), Beobachtung und Dokumentation, Raum- und Materialgestaltung, Zusammenarbeit mit Eltern.

Strukturqualität und Interaktion

Die beiden oben beschriebenen Qualitätsdimensionen stehen in Wechselwirkung zur Strukturqualität und werden auch maßgeblich von ihr beeinflusst. Becker-Stoll vom ifp hält die Strukturqualität für die Schlüsselqualifikation von pädagogischen Fachkräften, deren Rolle als Organisator und Arrangeur von Lernumgebung und Zeitstruktur geprägt ist (ebd., S. 32f.). So spielen neben der Organisationskompetenz, der Erzieher-Kind-Schlüssel, die Gruppengröße und Gruppenzusammenstellung und die flexibilisierten Angebotsformen eine ausschlaggebende Rolle im pädagogischen Alltag mit Kindern unter drei Jahren. Die Interaktion wirkt sich folglich in diesem Fall nicht direkt und unmittelbar aus, wie bei der Prozess- und Orientierungsqualität, bestimmt aber doch das Verhalten des Kindes und der Eltern mit, sobald diese durch die Tür der Einrichtung gekommen sind. Die Interaktion findet somit mittelbar über Planungsprozesse im Verlauf von längerfristigen Zeiträumen statt.

6.2 Einflüsse des Betreuungsgeldes auf Interaktion und Qualität der frühpädagogischen Einrichtungen

Im vorangegangenen Abschnitt konnte gesehen werden, dass der Interaktion eine wichtige Rolle in allen Qualitätsdimensionen beigemessen werden sollte, man kann mit einer hohen Berechtigung behaupten, dass alle Qualitätsdimensionen die Fragestellung zur angemessenen Interaktion als eigentlichen Inhalt haben.

So dient die Orientierungsqualität zwar in erster Linie der Selbstreflexion im Kontext des verinnerlichten Bildes vom Kind und der verinnerlichten oder angenommenen Rahmenbedingungen. Doch was passiert, sollte sich in der Praxis herausstellen, dass die realen Gegenstücke sich nicht mit den verinnerlichten Bildern decken?

Idealerweise wird in diesem Fall ein interner Entwicklungs- und im wahrsten Sinne Forschungsprozess in Gang gesetzt, der die eigenen „Vorstellungen, Ziele, Werte, Überzeugungen und Einstellungen“ (vgl. Kap. 6.1) überprüft und gegebenenfalls auf eine neue Basis stellt. Dieser Prozess muss zwar nicht, aber kann sogar soweit gehen, dass Grundlegendes wie zum Beispiel die Qualitätsdimensionen selbst angepasst werden. Es entsteht somit eine mittelbare Interaktion aller Anspruchsgruppen auf einer virtuellen Ebene, die mit der Zeit das gesamte Setting, das heißt auch alle Anspruchsgruppen verändern kann. Die Prozessveränderungen, die Veränderungen aller Stakeholder können somit selbst als eine Art der Interaktion verstanden werden, so kann eine bewusste Verhaltensänderung der Erzieherin auch Verhaltensveränderungen beim Kind hervorrufen, die dann wieder die Ansatzpunkte für neue Veränderungen darstellen können. Durch diese Art der Interaktion entsteht neues Wissen, hervorgerufen einerseits aus dem eben erwähnten internen Forschungsprozess sowie andererseits aus dem Wissen um einen Vorgänger- und einen Nachfolgestand, die im Rahmen dieses Entwicklungskreislaufes ständig neu bewertet werden und den Anlass für neue Entwicklungsanläufe darstellen.

Diversität ist eine wichtige Grundlage für solche Prozesse, sie hält die eben beschriebene Entwicklung in Gang, weil durch die Diversität immer wieder neue Bilder und Rahmenbedingungen präsentiert werden, die die eigenen Vorstellungen in Frage stellen können und Korrekturen notwendig machen. Das Wissen aller Anspruchsgruppen und die Qualität der Einrichtung erhalten dadurch eine Wachstumschance, die sich daraus ergibt, wenn Situationen der Begegnung geschaffen werden. Hand-

6. Einfluss der Interaktion der Anspruchsgruppen auf die Qualität der Einrichtung

schuk und Klawe fügen hinzu, dass das in Interaktion mit anderen entstandene Selbstbild die Bildung einer stabilen Identität stärkt und fördert. „Reflexive und diskursive Kompetenzen bieten gleichzeitig die Gewähr dafür, dass – trotz oder wegen dieser stabilen Identität – das Individuum in die Lage versetzt wird Widersprüche auszuhalten und sich im sozialen Wandel immer wieder neu zu positionieren.“ (Handschuk/Klawe 2010). Daraus ergeben sich gegenseitige Lernchancen, die sich nicht allein auf die Kinder beschränken müssen, sondern alle Anspruchsgruppen umfassen, darüber hinaus werden diskriminierende Denkweisen abgebaut.

Nimmt aber die Diversität ab, reduzieren sich die Anlässe, die eigenen Vorstellungen und Prozesse anzupassen und die oben beschriebenen Forschungsprozesse zu starten. Im extremen Fall absoluter Homogenität reduziert sich mit der Zeit der eben beschriebene Änderungs- und Anpassungsdruck. Das Wissen und die Qualität stagnieren in diesem Fall. Unter diesem Aspekt verwundert es nicht, dass Annita Kalpaka Homogenität und Homogenisierung als pädagogisch nicht wertvoll erachtet (Kalpaka 1998, in ebd.).

Die hier angestellten theoretischen Betrachtungen zur Orientierungsqualität können leicht auf die Struktur- und insbesondere die Prozessqualität übertragen werden, da diese der Interaktion noch näher sind als die Orientierungsqualität.

Es wurde im vorhergehenden Kapitel festgestellt, dass durchweg in allen Ländern, die das Betreuungsgeld eingeführt hatten, der Anteil der Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Bevölkerungsschichten und Schichten mit Migrationshintergrund abgenommen hatte. Dies bedeutet folglich, dass die Diversität abgenommen hatte, und die Gruppe betreuter Kinder hinsichtlich des sozioökonomischen Status und des kulturellen Hintergrunds homogener wurde.

Ausgehend von den obigen theoretischen Überlegungen, muss daher befürchtet werden, dass durch Einführung des Betreuungsgeldes, Wissen vor allem im Umgang mit der Diversität verlorengehen wird und die Einrichtungen diesbezüglich in ihrer Qualität und ihren identitätsstiftenden Eigenschaften leiden werden, weil die oben beschriebenen Entwicklungsprozesse seltener stattfinden können.

Ähnliches gilt auch für die wissenschaftliche Arbeit, die sich hinsichtlich der Erforschung und Entwicklung institutioneller FBBE mit einem homogeneren Umfeld be-

6. Einfluss der Interaktion der Anspruchsgruppen auf die Qualität der Einrichtung

gnügen muss und Erkenntnisse eben auf diese vorliegenden gesellschaftlichen Teilgruppen beschränken muss. Im Zusammenhang mit der Bindungstheorie existiert der bereits in dieser Arbeit erwähnte latent vorgetragene Vorwurf, dass genau diese Theorie in einem nordamerikanisch-europäischen Umfeld entwickelt wurde und kulturelle Unterschiede in der Bindungstheorie nicht berücksichtigt wurden (Keller 2011, S. 101ff.). Daraus lässt sich folgern, dass die Untersuchung einer allzu homogenen Gesamtheit, allenfalls nur einen Ausschnitt der Erkenntnis ermöglicht.

Es dürfte zwar schwierig werden, diese Überlegungen empirisch zu überprüfen, die Qualität und der Wissensvorrat der Einrichtungen sollten aber auch ohne oder (und auf jeden Fall) mit Einführung des Betreuungsgelds im Auge behalten werden. Ebenso schwierig aber für BildungsökonomInnen nicht uninteressant, wäre darüber die Untersuchung der Frage (die den Rahmen dieser Arbeit sicherlich sprengen würde), inwieweit die ins Betreuungsgeld eingesetzten Gelder die Qualität der Tageseinrichtungen beeinflussen würden, wären die Gelder dorthin geflossen.

7 Fazit und Ausblick

An mehrfacher Stelle wurde in dieser Bachelor- Thesis darauf hingewiesen, dass die Welt immer komplexer und intransparenter wird, die Anzahl der Herausforderungen wird immer größer und unüberschaubarer. Darüber hinaus lassen sich viele Problemstellungen nicht voneinander separieren, um sie dann getrennt nach dem Prinzip „Eins nach dem Anderen“ lösen zu können. So sind, wie im Verlauf der Arbeit gezeigt werden konnte, sozioökonomische und politische Maßnahmen meist mit bildungspolitischen Herausforderungen verquickt, wobei auch die Umsetzbarkeit dieser Maßnahmen selbst von wichtigen und komplexen Begriffen der frühkindlichen Bildung und Bindung sowie der Qualität Ihrer Vermittlung abhängig ist. Deshalb wurde in dieser Arbeit bewusst nicht darauf verzichtet, diese Begriffe und ihre Zusammenhänge im vorgegebenen Rahmen ausführlich zu diskutieren.

Diese Komplexität und die zusätzliche Auflösung traditioneller Wertemuster und Orientierungsgrößen wie das der Familie, bereiten zuweilen großes Unbehagen, und so werden gerne einfache Lösungen wie das Betreuungsgeldgesetz begrüßt, die Licht ins Chaos und die Welt zumindest teilweise in Ordnung bringen und konservieren sollen. So wundert es nicht, dass das Betreuungsgeld national wie international vor allem auch von konservativen Politikern und konservativen Netzwerken propagiert wird (vgl. Kap. 4.3).

Allerdings wird es offensichtlich, dass zumindest das Betreuungsgeld, das mit dem Versprechen beworben wird die Probleme „Wahlfreiheit“ und „soziale Ungerechtigkeit“ zu lösen, nicht als Prototyp einer einfachen Lösung für komplexe Probleme dienen kann, weil offenbar nicht einmal diese beiden Versprechen eingehalten werden. Es konnte belegt werden, dass die wesentlichen Begründungen wissenschaftlich nicht haltbar sind: Die soziale Ungerechtigkeit wird vergrößert, einkommensschwache Eltern werden animiert das Betreuungsgeld mitzunehmen, das Risiko, dass auch die älteren Geschwister dabei den Tagesstätten fern bleiben, wächst (vgl. Kap. 5). Durch den Hinweis, dass frühkindliche Bindung eine kulturelle Dimension hat und auch neben der Mutter-Kind-Bindung auch andere Bindungsmuster existie-

ren, konnte gezeigt werden, dass eine institutionelle Betreuung hinsichtlich der Bindungsentwicklung bei U3-Kindern durchaus möglich ist.

Ein allerdings ernstzunehmendes und nicht von der Hand zu weisendes Argument betrifft jedoch die Qualität der Einrichtungen, es gibt in der Tat wissenschaftliche Belege, dass nur eine hochwertige Qualität der U3-Einrichtungen zu positiven Bildungserfolgen beitragen kann (vgl. Kap. 3). Diese Feststellung wird von manchen Betreuungsgeldbefürwortern als Begründung verwendet, dass institutionelle FBBE zu meiden sei. Eine Argumentation, die wie gezeigt werden konnte, allerdings einen gewissen Widerspruch in sich bergen kann: aufgrund der eben schon erwähnten sozioökonomischen Erfahrungen, die in In- und Ausland gemacht wurden, bleiben Kinder aus bestimmten Bevölkerungsschichten den Einrichtungen fern, die Diversität wird reduziert, und so kann angenommen werden, dass die dann fehlenden Erfahrungs- und Forschungsmöglichkeiten zu einer Verschlechterung der Qualität führen werden. Ein Umstand, der bei Einführung des Betreuungsgelds wissenschaftlich überprüft werden sollte.

Auch unabhängig von einer existierenden Diversität, erfordert eine hochwertige Erziehung eine bestimmte Haltung aller Anspruchsgruppen (d.h. vornehmlich des Fachpersonals aber auch der Eltern) gegenüber Entwicklungs- und Bildungsprozessen der Kinder, Gudjons fordert von den Fachkräften gar über „umfassende sozialwissenschaftliche, humanwissenschaftliche und ethisch-philosophische Reflexionskompetenz“ zu verfügen (Gudjons 2008).

Unabdingbar ist daher eine hochwertige Aus- und vor allem Weiterbildung für das pädagogische Fachpersonal, ist doch die Ausbildung der Fachkräfte das entscheidende Qualitätskriterium einer frühpädagogischen Einrichtung (vgl. Kap 6.; Diller 2006).

Allerdings zeigt sich wie bei vielen EU-Ländern wie auch in Deutschland ein wiederkehrendes Phänomen, dass zunächst „...aufgrund des gesellschaftlichen Bedarfs Einrichtungen geschaffen und dann werden Fragen zur Qualifikation des Personals geklärt“ werden. (Herzog 2010, S.70). Genau diese Befürchtung, dass nämlich das Ü3-Fachpersonal im August 2013 mit der Öffnung der Kitas für U3 nicht vorbereitet ist, oder sogar branchenfremdes Personal in Hauruck-Aktionen zu U3-Betreuern

ausgebildet werden (vgl. von-der-Leyens Vorschlag ehemalige Schlecker-Verkäuferinnen als Erzieherinnen umschulen zu lassen), beschäftigt offenbar auch Prof. Dr. Sell von der Hochschule Koblenz. Er geht sogar so weit, und spricht in diesem Zusammenhang von Kindeswohlgefährdung (Sell, Interviewpartner in dem Beitrag "Kita-Plätze - Masse statt Klasse" des Politikmagazins "Kontraste" (ARD) am 09.02.2012, 22:15-22:45 Uhr).

Die aktuelle Debatte wird daher durch zwei Faktoren charakterisiert: durch ihre Aktualität hinsichtlich der Probleme, die sie anspricht und durch die verschiedenen Reformen, die im Bereich der Frühpädagogik gestartet worden sind und diese Debatte begleiten.

So verstehen sich Kindertagesstätten heute als Bildungsinstitutionen, die die Trias Erziehung, Bildung und Betreuung mit Hilfe von Bildungs- und Orientierungsplänen umzusetzen versuchen, ohne einen der drei Bereiche und vor allem die Bedürfnisse der Kinder zu vernachlässigen. Die Erfüllung dieses sehr hohen Anspruchs entpuppt sich allerdings als Mammutaufgabe, da „die neuen Anforderungen an die pädagogische Arbeit mit Kindern fokussieren sich stark auf kindliche Bildungsprozesse, beziehen Eltern in Erziehungspartnerschaften ein, erfordern hohe kommunikative Kompetenzen in Zusammenarbeit mit Eltern, Team und Netzwerken, befähigen zu betriebswirtschaftlicher Sicht und erfordern einen forschenden Blick“ (Herzog 2010, S.64).

Aus diesem veränderten und klar auch sozialpädagogisch geprägten Anforderungsprofil, welches sich auch im KJHG § 22 widerspiegelt (die Tagesbetreuung in Deutschland ist Teil der Jugendhilfe) und auch durch den Rechtsanspruch auf einen Kita-Platz ab 2013 erklärt sich die Dringlichkeit die Ausbildung, Fortbildung und Weiterbildung der früh-pädagogischen Fachkräfte unabhängig von Effekten des Betreuungsgelds – oder sogar gerade deswegen - sowohl quantitativ als auch qualitativ weiter zu entwickeln.

Dazu sind allerdings einige Hindernisse aus dem Weg zu räumen, wobei es gemäß der obigen Ausführungen kaum überrascht, dass diese Hindernisse thematisch und inhaltlich zusammenhängen: die Bemühungen zur Akademisierung und fachlichen und inhaltlichen Harmonisierung, das heißt zur Entwicklung eines schlüssigen Gesamtkonzeptes der unterschiedlichen früh-pädagogischen Ausbildungsmöglich-

keiten sollten intensiviert werden (vgl. zum Beispiel GEW 2005). Die dadurch angestoßene Professionalisierung könnte darüber hinaus auch der schlechten gesellschaftliche Reputation der Erzieher entgegenwirken, deren Ursache neben der nicht-Akademischen Ausbildung auch in der Geschlechtszuschreibung, der frühpädagogischen Berufsbilder (fast ausschließlich Frauen) liegt.

Im Nachkriegsdeutschland spielte eine rückwärts gewandte Frauen- und Familienpolitik eine entscheidende Rolle für diese geringschätzige Einstufung, außer-häusliche Kindererziehung war nur für Notfälle vorgesehen (Herzog 2011, S.64ff). Auch in vielen anderen europäischen Länder dominierte lange Zeit die gleiche Vorstellung, dass Kinderbetreuung vor allem im U3-Bereich primär eine Reaktion auf Defizite in der familialen Betreuungssituation sein sollte und als notwendiges Übel von Frauen-erwerbstätigkeit eingestuft wurde, es wundert daher nicht, dass unter diesem Sichtwinkel, früh-pädagogische Einrichtungen dem Fürsorge- und nicht in dem Bildungssystem zugeordnet wurden. Allmählich setzt sich aber sowohl dort, wie auch in Deutschland ein stärkerer pädagogischer Ansatz durch und weniger der sozialfürsorgliche (ebd.).

Ein Ansatz allerdings, der im U3-Bereich nicht nur die Kinder betrifft, sondern im Rahmen einer Partnerschaft, sich auch an die Eltern richtet. Angesichts der Tatsache, dass gerade die sozial benachteiligten Gruppen und Gruppen mit Migrationshintergrund durch Erwachsenenbildungsprogramme oder ähnlichem kaum erreichbar sind (vgl. Hartung et al. 2009, S.3ff), können Kindertagesstätten hierzu ein Schlüsselposition einnehmen, da auch gerade durch diese Gruppen das Bildungspotential von Kindertagesstätten offenbar hoch einschätzen und auch hohe Erwartungen in die Kindertagesstätte legen (ebd., S. 33ff).

Es gibt dazu interessante Vorschläge, wie zum Beispiel diejenigen, die unter der Projektleitung von Claus Hurrelmann von Hartung, Kluwe und Sahrai (ebd.) oder von Angelika Diller vorgestellt werden. Letztere fordert in diesem Sinne eine institutionelle Weiterentwicklung der Kindertagesstätten zu Eltern-Kind-Zentren oder Mehrgenerationenhäusern, in den die Eltern von Geburt der Kinder an auch pädagogisch begleitet und unterstützt werden (Diller 2007, S.17ff). Unter Berücksichtigung des umgebenden Sozialraums sollen unterschiedliche Einrichtungen geschaffen werden, die

vor allen in problematischen Bezirken durch ein niederschwelliges Angebot (lokale Präsenz, Kostenfreiheit) den Eltern eine Möglichkeit zu bieten, in der Erziehung ihrer Kinder, die gerade in der Altersstufe der unter-3-Jährigen noch nicht über „elaborierte“ Kommunikationsmöglichkeiten verfügen von einem Personal begleitet zu werden, das ihnen mit Wissen und Verständnis der unterschiedlichen Lebenslagen und einer wertschätzenden Haltung begegnet.

Dieses Modell setzt allerdings auf Komplementarität und Miteinander der elterlichen und der institutionellen Erziehung. Durch ein niederschwelliges Angebot könnte eine echte Wahlfreiheit innerhalb dieser Erziehungsformen hergestellt werden und eine größere Gruppe animieren das Bildungs-Angebot nutzen (oder nicht).

Eine Zielvorgabe, die von der aktuellen Betreuungsgelddebatte konterkariert wird, es werden Barrieren hochgezogen, die wissenschaftlich nicht haltbar sind. Die Diskussion ist zutiefst unsozial und sollte beendet werden, die 1,4 Milliarden Euro (vgl. Beninger 2010, S. 19), die jährlich für das Betreuungsgeld veranschlagt werden, in die bereits belastete Qualität der U3-Einrichtungen und die Entwicklung eines pädagogischen Miteinander investiert werden.

Literaturverzeichnis

Almond, D., Currie, J. (2010). Human Capital Development Before Age Five. in: Ashenfelter, O. C., Card D. (Hrsg.). Handbook of Labour Economics. Elsevier: North Holland.

Amankwaa, L., Pickler, R., Boonmee J. (2007). Maternal Responsiveness in Mothers of Preterm Infants. *Newborn and Infant Reviews* 7(1). 25 - 30.

Andersen, U., Wichard, W. (2003). Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland. <http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/handwoerterbuch-politisches-system/40280/gesellschaft-sozialstruktur?p=all> (eingesehen am: 15.07.2012 MEZ 15:39 Uhr).

Ariès, Ph. (2011). *Geschichte der Kindheit*. München: dtv.

Attas, D. (2004). A Moral Stakeholder Theory of the Firm. *zfwu - Zeitschrift für Wirtschafts- und Unternehmensethik* Jahrgang 5/3.

Baader M., S. Cloos, P., Hundertmark, M., Volk, S. (2011). *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung aus der Perspektive sozialer Ungleichheit*. Hans-Böckler-Stiftung (Hrg.). Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.

Becker-Stoll, F. (2011). Qualitätsstandards der Krippenbetreuung in Deutschland und Europa. In: Kißgen, R. Heinen, N. (Hrsg.). *Familiäre Belastungen in früher Kindheit - Früherkennung, Verlauf, Begleitung, Intervention*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Beninger, D., Bonin, H., Horstschräer, J., Mühler, G. (2010). Wirkungen eines Betreuungsgeldes bei bedarfsgerechtem Ausbau frühkindlicher Kindertagesbetreuung: Eine Mikrosimulationsstudie. *DIW-Vierteljahrshefte zur Wirtschaftsforschung* 79. Jahrgang. 147–168.

Beudels, W. (2010). Plädoyer für eine kindgemäße „Frühe Bildung“. In: Beudels, W. Klein, N. Schönrade, S. (Hrsg.). *Bildungsbuch Kindergarten- Erziehen, Bilden und Fördern im Elementarbereich*. Basel: Borgmann.

Beuys, J., Bodemann-Ritter, C. (1997). *Jeder Mensch ein Künstler. Gespräche auf der documenta 5 / 1972*. Berlin: Ullstein.

Blankertz, H. (1982). Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung zur Gegenwart. Wetzlar: Die Büchse der Pandora.

Böhm, R. (2012). Die Dunkle Seite der Kindheit. FAZ. 4. April 2012. Nr. 81, S.7

Borke, J., Döge, P., Kärtner, J. (2011). Kulturelle Vielfalt bei Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

Cunha, F., Heckman, J. J., Lochner, L., Masterov, D.V., (2006). Interpreting the Evidence on Life Cycle formation. In: Hanushek, E. Welch, F. (Hrsg.). Handbook of the Economics of Education.. Amsterdam: North-Holland.

Currie, J., Thomas, D. (1995). Does Head Start Make a Difference?. American Economic Review 85 . 341- 364.

Dettling, D., Becker, M. (2009). Wie sozial ist Europa? Eine vergleichende Analyse der wichtigsten Indikatoren zur gesellschaftlichen Zukunftsfähigkeit der EU. Berlinpolis e.V. (Hrg.). Berlin: Berlinpolis e.V.

Diller, A. (2007). Familie allein genügt nicht, Institution allein auch nicht - Institutionelle Weiterentwicklung von Kindertageseinrichtungen: Eltern-Kind-Zentren und Mehrgenerationenhäuser. DJI Bulletin 80.

Drischner, E. (2011). Bindung und kognitive Entwicklung – ein Zusammenspiel. Ergebnisse der Bindungsforschung für eine frühpädagogische Beziehungsdidaktik. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

Eberlein, K. (2009). Familienpolitik in europäischen Unternehmen. Ein Vergleich. Hamburg: Diploma Verlag GmbH.

Ellingsæter, A. L. (2012). Betreuungsgeld - Erfahrungen aus Finnland, Norwegen und Schweden. Friedrich Ebert Stiftung (Hrg.). Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.

Fthenakis, W. (2012). Bildungspartnerschaft zwischen Familie und Bildungsinstitutionen - Eine schöne Utopie? In: Frühe Kindheit in Bewegung - Entwicklungspotentiale Nutzen. Schorndorf: Hofmann.

Gathmann, C., Sass, B. (2012). Taxing Childcare: Effects on Family Labor Supply and Children. Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit (Hrsg.). Bonn: IZA.

Giel, K. (1991). Friedrich Fröbel. In: Scheuerl, H. (Hrsg.). Klassiker der Pädagogik I. Von Erasmus von Rotterdam bis Herbert Spencer. 2. überarbeitete Auflage. München: C. H. Beck.

Gloger-Tippelt, G. (2011). Eigenständige Kindheit? Empirische Befunde der neueren Kindheitsforschung. In: Wittmann, S. Rauschenbach, T. Leu, H. R. (Hrsg.). Kinder in Deutschland: Eine Bilanz empirischer Studien. München: Juventa.

Gudjons, H. (2008). Pädagogisches Grundwissen. Überblick - Kompendium – Studienbuch. 10.aktualisierte Auflage. Stuttgart: UTB.

Haderthauer, C. (2012). Das Betreuungsgeld - drei zentrale Irrtümer. www.stmas.bayern.de/imperia/md/.../betreuungsgeld-3-irrtuemer.pdf (eingesehen am: 03.07.2012 MEZ 07:26 Uhr).

Handschuk, S., Klawe, W. (2010). Interkulturelle Kompetenz als sozial Schlüsselkompetenz. Interkulturelle Verständigung in der sozialen Arbeit. Ein Erfahrungs-, Lern- und Übungsprogramm zu Erwerb interkultureller Kompetenz (Pädagogisches Training). 3. Auflage. Weinheim: Juventa.

Hartung, S., Kluwe, S., Sahrai, D.(2009). NEUE WEGE IN DER ELTERNARBEIT - Evaluation von Elternbildungsprogrammen und weiterführende Ergebnisse zur präventiven Elternarbeit. in Bielefeld: Eigenverlag.

Havnes, T., Mogstad, M. (2011). No child left behind: Universal child care and children's long- run outcomes. American Economic Journal: Applied Economics 3. 97-129.

Hees, S. (2008). Konzeption und Konzeptionsentwicklung. Koblenz: Ibus.

Herzog. (2010). „Quo vadis?“ Oder: „bye-bye“ ErzieherInnenberuf?. Zum Stand der Diskussion und aktuelle Befunde der Professionsforschung. In: Beudels, W. Kleinz, N. Schönrade, S. (Hrsg.). Bildungsbuch Kindergarten- Erziehen, Bilden und Fördern im Elementarbereich. Basel: Borgmann.

Hübel, K. (2012). 40 Jahre Betreuungsgeld - Vom feministischen Protest zum Gesetzentwurf. http://www.br.de/radio/bayern2/sendungen/notizbuch/Chronologie_40Jahre_Betreuungsgeld100.html (eingesehen am: 01.08.2012 MEZ 20:00 Uhr).

Keller, H. (2011). Kinderalltag. Kulturen der Kindheit und ihre Bedeutung für Bildung und Erziehung. Heidelberg: Springer.

Klawe, W. (2000). Arbeit mit Jugendlichen: Einführung in Bedingungen, Ziele, Methoden und Sozialformen der Jugendarbeit. Weinheim: Juventa.

Kranz, W. (1997). Die griechische Philosophie. Zugleich eine Einführung in die Philosophie überhaupt. Köln: Parkland.

Maslow, A. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review* 55 (4).

Nied, F., Niesel R., Haug-Schnabel G., Wertfein, M., Bensel, J. (2011). Kinder in den ersten drei Lebensjahren in altersgemischten Gruppen. Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

o.V. (2008). Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder unter drei Jahren – elterliche und öffentliche Sorge in gemeinsamer Verantwortung. (Hrg.). Berlin: bmfsfj.

o.V. (2012). Child Home Care Allowance.

<http://www.kela.fi/in/internet/english.nsf/NET/150502155459EH?openDocument> (eingesehen am: 10.08. 2012 MEZ 22:59 Uhr).

o.V. (2012). Geschichte des Ministeriums - Die Ministerinnen und Minister. <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Ministerium/geschichte.html> (eingesehen am: 03.08.2012 MEZ 21:25 Uhr).

o.V. (2007). 20 Jahre Bundesfrauenministerium. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen (Hrg.). Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

o.V. (1988). Erziehungsgeld und Erziehungsurlaub.

http://doku.iab.de/chronik/31/1988_04_07_31_erzi.pdf (eingesehen am: 01.08.2012 MEZ 22:15 Uhr).

o.V. (2012). Chronik eines Streits - Von Hausfrauengehalt bis Betreuungsgeld. <http://www.br.de/themen/aktuell/inhalt/betreuungsgeld-geschichte100.html> (eingesehen am: 08.08.2012 MEZ 20:45 Uhr).

o.V. (1992). UN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien. Übereinkommen über die Rechte des Kindes. <http://www.national-coalition.de/pdf/UN-Kinderrechtskonvention.pdf> (eingesehen am: 09.08.2012 MEZ 19:09 Uhr).

o.V. (2012). VDI-Studie - Ingenieurmangel kostet deutsche Wirtschaft Milliarden. <http://www.spiegel.de/wirtschaft/unternehmen/studie-fachkraeftemangel-kostet-die-wirtschaft-milliarden-a-828777.html> (eingesehen am: 01.08.2012 MEZ 20:53 Uhr).

o.V. (2006). Zwölfter Kinder-und Jugendbericht: Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder-und Jugendhilfe in Deutschland. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

Opielka, M. (2002). Das Konzept "Erziehungsgehalt 2000". <http://www.bpb.de/apuz/25774/das-konzept-erziehungsgehalt-2000> (eingesehen am: 05.08.2012 1 MEZ 9:45 Uhr).

Oswald, P., Schulz- Benesch, G. (1999). Grundgedanken der Montessori- Pädagogik. Aus Maria Montessoris Schrifttum und Wirkkreis. Freiburg im Breisgau: Herder.

Rauschenbach (2008). Stellungnahme zum Entwurf eines Gesetzes zur Förderung von Kindern unter drei Jahren in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege. http://www.dji.de/dasdji/stellungnahmen/2008/2008-04-07_Kinderbetreuung.pdf (eingesehen am: 05.08.2012 MEZ 15:30 Uhr).

Scheuerer-Englisch, H. (2005). Sicherheit durch Bindungen – Auftrag gegenwärtiger Beratung. Festvortrag zum Jubiläum der Psychologischen Beratungsstellen der Katholischen Jugendfürsorge Augsburg, 35 Jahre Weilheim, 30 Jahre Schongau, 20 Jahre Penzberg, am 1.07.2005 und des 30-jährigen Jubiläums der Erziehungsberatungsstelle Schwandorf der Katholischen Jugendfürsorge für die Diözese Regensburg am 26.10.05.

Schlötter, M., Wößmann, L. (2010). Frühkindliche Bildung und spätere kognitive und nicht-kognitive Fähigkeiten: Deutsche und internationale Evidenz. DIW Vierteljahrshefte zur Wirtschaftsforschung 79. Jahrgang.

Schubert, K., Klein M. (2011). Das Politiklexikon. <http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/politiklexikon/18045/politische-willensbildung> (eingesehen am: 14.07.2013 MEZ 23:30 Uhr).

Spitzer, M. (2006). Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.

Spitzer, M. (2012). Geist in Bewegung - Gehirnforschung zur ganzheitlichen Entwicklung von Körper und Geist. In: Hunger, I., Zimmer, R. (Hrsg.). Frühe Kindheit in Bewegung. Entwicklungspotentiale nutzen. Schorndorf: Hoffman Verlag.

Strohmeier, H., Strohmeier, K. P., Schulze, H. (2006). Familienpolitik und Familie in Europa - Literaturbericht. Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-WestfalenReferat Presse- und Öffentlichkeitsarbeit, Kommunikation (Hrg.). Düsseldorf: mgffi.

Suess, G.J. (2011). Missverständnisse über Bindungstheorie Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

Textor, M. R. (2009). Freispiel, Beschäftigung, Projekt- drei Wege zur Umsetzung der Bildungspläne der Bundesländer. in: Knauf, H. (Hrsg.). Frühe Kindheit gestalten. Stuttgart: Kohlhammer.

Tietze, W. (Hrsg). Meischner, T., Gänsfuß , R., Grenner, K., Schuster, K.-M., Völkel, P., Roßbach, H.-G. (1998) in: Wie gut sind unsere Kindergärten?. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand.

Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A. G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., Keller, H., Leyendecker, B. (2012). NUBBEK - Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Weimar/Berlin: verlag das netz.

v. Behr, A. (2011). Kinder in den ersten drei Jahren. Qualifikationsanforderungen an Frühpädagogische Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

Voland, E., Paul, A (2011). Die soziobiologische Perspektive: Eltern-Kind-Beziehungen im evolutionären Kontext. In: Keller, H. Rümmele, A. (Hrsg.). Handbuch der Kleinkindforschung. 4. vollständig überarbeitete Auflage. Bern: Hans Huber.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Kreis der Sicherheit (aus Scheuerer-Englisch 2005).....	22
Abbildung 2: Abnahme der Rendite von Bildungsinvestitionen über die Lebensspanne des zu bildenden Menschen hinweg (aus Cunha/Heckman et al. 2006).....	29
Abbildung 3: "Untersuchungskonzeption für außerfamiliäre Betreuungssettings." aus (Tietze et al. 2012).....	51

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Gesamtranking über alle untersuchten Dimensionen Dimensionen sozialer Ungleichheit (Dettling/Becker 2009, S.8).....	12
Tabelle 2: Einkommensposition von Paar- und Alleinerziehendenhaushalten mit Kindern (Bezogen auf das durchschnittliche äquivalenzgewichtete Pro-Kopf-Einkommen von Haushalten in Deutschland 2003.)(Zwölfter Kinder-und Jugendbericht 2005, S. 64).....	13